

Niina Kypärä

Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi oppilaan käytöshaasteissa

Lasten ja nuorten erikoispsykologikoulutus

Lopputyö 04/2019

TURUN YLIOPISTO

Psykologian ja logopedian laitos

KYPÄRÄ, NIINA: Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi oppilaan käytöshaasteissa

Lasten- ja nuorten erikoispsykologikoulutuksen lopputyö, 21 s.

Ohjaaja Katarina Alanko

Psykologia/ Lasten ja nuorten erikoispsykologikoulutus: 2016-2019

Huhtikuu 2019

Lopputyöni on narratiivinen kirjallinen katsaus, jonka tavoitteena on kartoittaa funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin (FKA) ja siihen pohjautuvien interventioiden vaikuttavuutta oppilaan käytöspulmiin. Funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnilla tarkoitetaan arviointiprosessia ja erilaisia arviointimenetelmiä, joiden avulla kartoitetaan ympäristön tekijöitä, jotka aikaansaavat, ylläpitävät ja vahvistavat haasteellista käyttäytymistä. Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi on laajassa käytössä Yhdysvalloissa osana lainsäädäntöä ja positiivisen käyttäytymisen tukemisen toimintamallia (Positive Behaviour Support eli PBS/ School Wide Positive Behavior Interventions and Supports eli SWPBIS) erityisen tuen tason arviointimenetelmänä. Lopputyössäni tarkastelen funktionaalista käyttäytymisen arvioinnista ja siihen pohjautuvista interventioista tehtyjä meta-analyyssejä ja katsauksia kouluympäristössä. Aineiston hankinnassa olen käyttänyt hakukoneena PsycInfoa ja ERIC:iä.

Kirjallisen katsauksen perusteella funktionaalinen käyttäytymisen arviointi ja siihen pohjautuvat interventiot ovat vaikuttavia oppilaiden käytöshaasteiden vähenemisessä eri kohderyhmissä ja koulumuodoissa. Tutkimuksissa on viitteitä siitä, että funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin perustuvat interventiot ovat tehokkaimpia tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöiden kohderyhmässä ja toteutettuna yleisopetuksen luokassa ja oppilaan luonnollisessa ympäristössä. Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi osoittautui vaikuttavaksi kaikissa ikäryhmissä. Pieniin koululaisiin kohdistuvaa tutkimusta on ollut runsaasti, mutta vanhempien oppilaiden osalta tarvitaan vielä lisätutkimusta. Yleisimmin käytetyt arviointimenetelmät ovat epäsuora (strukturoidu haastattelu tai arviointilomake) arviointi ja kuvaileva käyttäytymisen havainnointi. Useassa artikkelissa todetaan arviointimenetelmistä kokeellisen funktionaalisen analyysin tuottavan tehokkaimman intervention käytöshaasteissa. Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi ja siihen perustuvat interventiot eivät vielä täytä näyttöön pohjautuvan menetelmän kriteereitä. Poikkeuksen muodostavat tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöiden kohderyhmät, joissa näyttöön pohjautuvat kriteerit täyttyivät. Tarvitaan kuitenkin lisää standardisoitua uusimpien laatuindikaattoreiden mukaista tutkimusta sekä tutkimusta menetelmän käytöstä koulun arjessa tutkimusasetelmien ulkopuolella. Lopputyön tulokset puoltavat funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin käyttämistä interventioiden suunnittelemisessa oppilaiden käytöshaasteissa.

Asiasanat: funktionaalinen käyttäytymisen arviointi, haastava käyttäytyminen, kouluikäiset, käyttäytymisen psykologia

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
1.1	Käyttäytymispsykologinen lähestymistapa oppilaan käytösongelmiin.....	2
1.2	Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi	3
1.3	Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi osana koulun käyttäytymisen tukea	5
2	Tutkimuksen tavoitteet.....	7
3	Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät	7
4	Tulokset.....	8
5	Pohdinta ja johtopäätökset	14
	LÄHTEET	18

1 Johdanto

Kouluissa optimaalista oppimisympäristöä, oppimista ja koulunkäyntiä haastavat oppilaiden käytöspulmat. Oppilaiden käyttäytymisen haasteet näkyvät koulun arjessa levottomuutena, keskittymiskyvyn puutteena, meluamisena, myöhästelynä, epäkunnioittavana käyttäytymisenä ja kouluympäristöstä huolehtimisen laiminlyöntinä (Närhi, Paananen, Karhu ja Savolainen, 2016). Samanlaisen käyttäytymisen ilmiön takana voi olla monenlaisia syitä. Käytöspulmien taustalla on diagnooseja kuten ADHD, uhmakkuushäiriö ja käytöshäiriö tai diagnoosikynnyksen alle jääviä käytösongelmia (Hunter, 2003). Haastavaa käyttäytymistä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta ja kansainvälisessä kirjallisuudessa siitä on erilaisia määritelmiä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa käytetään tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöiden (emotional-behavioral disorders, EBD) nimikettä. Britanniassa häiriön sijaan puhutaan vaikeuksista ja sosiaaliset vaikeudet sisältyvät määritelmään (social, emotional and behaviour difficulties, SEBD) (Wood, Evans, & Spandagou, 2014). Haastavaan käyttäytymiseen sisältyy näin ollen sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuvaa oireilua, jos se tuottaa käyttäytymisen pulmia. Syistä riippumatta käyttäytyminen on ongelmallista, jos se on pitkäaikaista ja haittaa oppilaan omaa tavoitteellista työskentelyä tai muiden oppilaiden työskentelyä tai heidän fyysistä tai psyykkistä turvallisuuttaan (Levin & Nola, 2010).

Koulussa esiintyvien käytöspulmien vaikutuksia voidaan tarkastella suhteessa yksittäiseen oppilaaseen ja muuhun luokka- ja kouluyhteisöön. Käytösongelmien on todettu olevan riski yksittäisen lapsen ja nuoren kehitykselle, päivittäiselle toimintakyvylle sekä opillisille ja sosiaalisille vaikeuksille (Bradshaw, Bottiani, Osher & Sugai, 2014). Epäasiallinen kohtelu, kiusaaminen ja väkivallan kokemukset lisäävät opettajien työstressiä ja heikentävät opettajien työtyytyväisyyttä sekä haittaavat työyhteisöjen toimivuutta (OAJ, 2018). Opettajat tuntevat osaamattomuutta ja epävarmuutta oppilaiden käytösongelmien kanssa (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012; Ojala, 2017a), mikä pitkään jatkuessaan saattaa vähentää opettajan työssä jaksamista. Opettajat tunnistavat etenkin ulospäin suuntautunutta oireilua, mutta oppilaan kohtaamisessa ja heidän toimintaansa puuttumisessa opettajan pedagogisessa kompetenssissa on puutteita (Ojala, 2017b).

Kouluissa on tarve yksilöllisiin käyttäytymisinterventioihin, joiden avulla voidaan vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen. Vaikuttavat interventiot tukevat laaja-alaisesti oppilaiden kehityskulkua ja oppimista, koulun työrauhaa ja turvallisuutta sekä opettajien työssä

jaksamista. Lopputyössäni kiinnostuksen kohteenani ovat koulun yksilöllisesti suunnitellut interventiot oppilaan käytöshaasteissa. Tarkastelen lopputyössäni funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin (FKA) ja siihen pohjautuvien interventioiden vaikuttavuutta oppilaan käytöshaasteiden vähenemiseen.

1.1 Käyttäytymispsykologinen lähestymistapa oppilaan käytösongelmiin

Käyttäytymispsykologisen teorian mukaan käyttäytyminen on taito, jota voidaan oppia ja opettaa (Karhu, Paananen & Närhi, 2017). Käyttäytymisteoreettinen malli perustuu oppimisen mekanismeihin. Käyttäytymispsykologisen teorian (Kazdin, 2013) mukaan käyttäytymistä ohjaavat tausta- ja tilannetekijät sekä käyttäytymisen seuraukset. Teoriaan perustuvaa mallia kutsutaan yksinkertaisimmillaan A-B-C-malliksi. Lyhenteet tulevat englanninkielen sanoista antecedent-behaviour-consequence. A-B-C-malli muodostaa funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin perustan. Saadakseen kokonaisvaltaisen käsityksen oppilaan käyttäytymisestä, tulee tarkastella jokaista tekijää toimivan interventiostrategian rakentamiseksi (Iwata, Kahng, Wallace & Lindberg, 2000; Steege ja Watson, 2009). Käyttäytymispsykologisen lähestymistavan mukaan ihmisen käyttäytyminen on yksilöllisten tekijöiden ja ympäristön vuorovaikutuksen tulos (Steege & Watson, 2009).

Taustatekijät, kuten oppilaan diagnoosi ja perhetilanne, saattavat selittää vahvasti oppilaan käyttäytymistä, mutta ne ovat koulussa suunniteltujen tukitoimien ulottumattomissa. Koulun tukitoimet ovatkin luontevaa suunnata tilannetekijöihin (Karhu, 2018). Käyttäytymisen tilannetekijät ovat tärkeää tunnistaa ja huomioida. Kun tiettyä käyttäytymistä esiintyy tietyssä ympäristössä toistuvasti, on oletettavaa, että tilanne aktivoi käyttäytymistä (Karhu ym., 2017; Karhu, 2018). Käyttäytymistä aktivoivat tekijät voivat olla yksilön oppimishistoriassa syntyneitä erityisiä ärsykeitä, jotka aktivoivat käyttäytymistä ja tekijöitä, jotka vaikuttavat hetkellisesti yksilön motivaation (esim. univaje, nälkä) (Steege & Watson, 2009). Keskeisiä käyttäytymistä ohjaavia ja ennakoivia tilannetekijöitä on löydettävissä oppilaiden ja koulun aikuisten vuorovaikutuksesta. Yksilön käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa muuttamalla vuorovaikutusta, kannustuksella ja myönteisen käyttäytymisen vahvistamisella (Karhu ym., 2017; Karhu, 2018).

Käyttäytymisen seuraukset vaikuttavat siihen, miten käyttäytyminen toistuu tulevaisuudessa. Crone, Hawken ja Hornerin (2015) mukaan suurin osa käyttäytymisestä on funktionaalista; se palvelee jotain tarkoitusta. Käyttäytymisen funktio voi liittyä siihen, että yksilö haluaa saada

aikuisen tai kavereiden huomiota tai välttää epämiellyttävää tilannetta tai ihmistä. Oppilaat alkavat vähitellen tunnistaa tehokkaita strategioita, joilla saavuttavat haluamansa lopputuloksen. Oppilaat voivat joskus oppia, että häiritsevä käyttäytyminen voi olla lopputuloksen kannalta tehokkaampaa kuin asianmukainen odotettu käyttäytyminen.

Peruseriaatteena funktionaalisessa käyttäytymisen tuessa on, että ihmisen käyttäytymisen taustalla on jokin tarkoitus. Käyttäytymistä vahvistavat funktiot jaetaan yleisesti kolmeen eri luokkaan: positiivinen vahvistaminen, negatiivinen vahvistaminen ja automaattinen vahvistaminen. Positiivisella vahvistamisella tarkoitetaan sosiaalisen huomion, tiettyjen toimintojen ja aineellisen hyödykkeen saamista. Negatiivisella vahvistamisella puolestaan tarkoitetaan epämiellyttävän tilanteen ja kivuliaan ärsykkeen pakoilua tai välttämistä. Automaattisella vahvistamisella tarkoitetaan käyttäytymistä, joka tuottaa automaattisesti palkitsevia fyysisiä tuntemuksia (Steege & Watson, 2009).

Käyttäytymispsykologisen lähestymistavan mukaan käyttäytymisen ilmiasu itsessään ei kerro olosuhteista, jotka ylläpitävät sitä. Erilaisia ilmiasuja voi ylläpitää sama funktio ja puolestaan samaa käyttäytymisen ilmiasua voi ylläpitää eri funktiot. Käyttäytymisen funktion tutkiminen auttaa meitä määrittämään, milloin erilaisia käyttäytymisen ilmiasuja tulee ratkaista samalla tavalla ja milloin samaa ilmiasua tulee ratkaista eri tavalla (Iwata ym., 2000).

1.2 Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi

Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi (FKA) (*functional behavior assessment, FBA*) pohjautuu käyttäytymispsykologiseen näkemykseen, jonka mukaan oppilaan ongelmallista käyttäytymistä voidaan oppia ennakoimaan ja tunnistamalla toimivat strategiat voidaan muuttaa ongelmallisen käyttäytymisen esiintymistä. Tämä tapahtuu opettamalla lapselle korvaavaa toimintaa ja muuttamalla edeltäviä tekijöitä (Crone & Horner, 2000). Funktionaalisella käyttäytymisen arvioinnilla tarkoitetaan arviointiprosessia ja erilaisia arviointimenetelmiä, joiden avulla kartoitetaan ympäristön tekijät, jotka aikaansaavat, ylläpitävät ja vahvistavat haasteellista käyttäytymistä (Steege & Watson, 2009; Anderson, Rodpriguez ja Campbell, 2015). Karhu (2018) kuvailee funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin ongelmanratkaisumenetelmäksi, jonka avulla oppilaan tilannetta arvioidaan monipuolisesti ja pyritään löytämään käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä A-B-C-mallia hyödyntäen. Arviointiprosessin tavoitteena on tunnistaa keskeiset oppilaan toimintaa ohjaavat taustatekijät, tilannetekijät sekä oppilaan käyttäytymistä ylläpitävä palaute. Funktionaalinen käyttäytymisen

arviointi on prosessi, jonka tuloksena on ymmärrys siitä, miksi käyttäytyminen tapahtuu (Steege & Watson, 2009) ja mitä tarkoitusta käyttäytymisen funktio edistää yksilön näkökulmasta. Arvioinnin avulla pyritään avaamaan ongelmallisen käyttäytymisen kokonaisuutta, jotta oppilaalle osattaisiin rakentaa sopiva ja oikea-aikainen tuki (Crone & Horner, 2000; Steege & Watson, 2009).

Perinteisesti oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen on vaikutettu rankaisukeskeisesti kuten jälki-istunnoilla (Crone & Horner, 2000; Karhu, 2018). Useissa tutkimuksissa (mm. Lewis, Jones, Horner, & Sugai, 2010) on kuitenkin havaittu rangaisten tehottomuus käytöspulmissa ja sen sijaan positiivisen käyttäytymisen vahvistamisen tuottavan myönteisiä vaikutuksia erikäisten oppilaiden käyttäytymiseen. Scott tutkimusryhmineen (2005) havaitsi, että koulun henkilökunta suosii funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin perehtyneitä asiantuntijoita enemmän negatiivisia interventioita kuin positiivisia ja proaktiivisia interventioita oppilailta. Asiantuntijat valitsivat koulun henkilökuntaa enemmän ohjeiden antamiseen liittyviä strategioita ja vähemmän negatiivisiin seurauksiin pohjautuvia interventiostrategioita. Funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvissa interventioissa painottuvat reaktiivisten ja rankaisevien interventiomuotojen sijaan strategiat, joissa korostuu ennakoivuus ja haastavan käyttäytymisen korvautuminen asianmukaisella käyttäytymisellä (Crone & Horner, 2000).

Funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin menetelmät jaotellaan (mm. Iwata ym., 2000; Steege & Watson, 2009; Hurl, Wightman, Haynes & Virues-Ortag, 2016) kolmeen eri luokkaan a) epäsuorat arviointimenetelmät b) suorat kuvailevat arviointimenetelmät c) kokeellinen funktionaalinen analyysi. Epäsuorat arviointimenetelmät käsittävät haastattelut ja kyselylomakkeet, joiden avulla kartoitetaan haasteellisen käyttäytymiseen liittyvät edeltävät tekijät, seuraamukset ja kontekstiin liittyvät tekijät. Suorat kuvailevat arviointimenetelmät puolestaan sisältävät käyttäytymisen ja siihen liittyvien funktioiden havainnoimisen luonnollisessa ympäristössä. Kokeellisessa funktionaalissa analyysissa puolestaan manipuloidaan systemaattisesti käyttäytymiseen liittyviä edeltäviä tekijöitä ja seuraamuksia, jotta voidaan identifioida käyttäytymiseen vaikuttavat sosiaaliset ja ei-sosiaaliset tekijät.

Karhun ja hänen kollegoidensa (2017) mukaan funktionaalinen käyttäytymisen arviointi tarkoittaa käytännössä usein arviointihaastattelua, jossa käydään läpi jokapäiväisiä havaintoja. Haastattelussa käydään läpi edeltävät tekijät, varsinainen käyttäytyminen sekä käyttäytymisen

seuraukset. Haastattelun tarkoituksena on kuvata ongelmakäyttäytymistä sekä suunnitella tavoitteita ja keinoja ongelmakäyttäytymisen helpottamiseksi.

Crone ja kumppanit (2015) painottavat, että funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin prosessi vaihtelee käyttäytymisen vakavuusasteen ja monimutkaisuuden mukaan. Vakavasti oireilevat lapset tarvitsevat kokonaisvaltaisempaa arviointia kuin lapset, joilla on lievempiä käyttäytymisen pulmia. Tarpeen ja vakavuusasteen mukaan voidaan käyttää erilaisia käyttäytymisen arvioinnin menetelmiä: lyhyt funktionaalinen käyttäytymisen arviointi, laaja funktionaalinen käyttäytymisen arviointi ja funktionaalinen analyysi.

Cronen ja Hornerin (2000) mukaan olennaista funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin prosessissa on, että se on tiimi -perustainen ja jokainen tiimin jäsen on harjaantunut menetelmän käyttöön. Funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin prosessia johtaa usein tiimi tavoitteena parantaa ymmärrystä ongelmallisesta käyttäytymisestä ja kontekstista, jossa se esiintyy (Sugai & Horner, 2000). Tiimi työstää yhdessä opettajien kanssa käyttäytymisen haasteesta operationalisoidun määritelmän, jolloin käyttäytymistä kuvataan konkreettisesti ja observeitavassa mitattavassa muodossa. Tiimi laatii funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin pohjalta yksityiskohtaisen interventiosuunnitelman (Behaviour Intervention Plan, BIP tai Behavior Support Plan, BSP), jossa on kirjattuna valitut interventiot, työnjako ja seurantasuunnitelma (Crone ym., 2015; Sugai & Horner, 2000).

Vaikka funktionaalista käyttäytymisen arviointia on käytetty ja tutkittu yli 30 vuotta, vasta viime aikoina sitä on käytetty ja suositeltu käytettäväksi yleisopetuksen oppilaiden kanssa (Crone & Horner, 2000). Funktionaalista käyttäytymisen arviointia on aiemmin paljon käytetty ja tutkittu autismin kirjon (Campbell, 2003) ja lievästi kehitysvammaisilla lapsilla ja nuorilla (Anderson ym., 2015). Vähemmistössä ovat olleet tutkimukset, joissa on keskitytty lapsen tyypilliseen kouluympäristöön (Goh & Bambara, 2012). Suomalaisessa koulujärjestelmässä käyttäytymiskuntoutuksen sovelluksia on tutkittu hyvin vähän (Lindholm, 2008).

1.3 Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi osana koulun käyttäytymisen tukea

Yhdysvalloissa vuonna 1997 säädetty laki velvoittaa kouluja tekemään funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin ja sen pohjalta interventiosuunnitelman määrittelyissä tilanteissa, joissa oppilaalla on merkittävää ongelmallista käyttäytymistä (IDEA, 1997). Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi on siis laajassa käytössä Yhdysvalloissa osana lainsäädäntöä.

Lisäksi funktionaalinen käyttäytymisen arviointi on osa Yhdysvalloissa käytössä olevaa positiivisen käyttäytymisen tukemisen toimintamallia. Positiivisen käyttäytymisen toimintamalli (Positive Behaviour Support eli PBS, toiselta nimeltään School Wide Positive Behavior Interventions and Supports eli SWPBIS) on koko koulun malli käyttäytymisen tukemiseksi. Yhdysvalloissa kehitettyä toimintamallia on jo parin vuosikymmenen ajan käytetty käytösongelmien ja työrauhapulmien vähentämiseksi (Crone ym., 2015; McKevitt & Braaksma, 2008; Laajasalo, 2016). Kyseessä on toiminnallinen viitekehys, jossa tavoitteena on tuoda kouluun oppimispsykologiaan perustuvia toimintatapoja, joiden on tutkimuksissa todettu tukevan oppilaiden myönteistä ja asianmukaista odotettua käyttäytymistä (Laajasalo, 2016). Tutkimukset osoittavat, että yhteisöllisesti rakentuvan koko koulun tuen avulla voidaan merkittävästi vähentää häiritsevää käyttäytymistä ja lisätä hyvinvointia koulussa (Horner, ym. 2010) ProKoulu-tutkimushankkeessa on tutkittu ja kehitetty suomalaisiin peruskouluihin sopivaa koko koulun positiivisen käyttäytymisen tukemisen mallia (Närhi ym., 2016, Karhu ym., 2017.) ProKoulu-toimintamalli on usean vuoden mittainen tiimiperustainen kehitysprosessi, jossa koulun toimintakulttuuria, opettajien kasvatusosaamista ja oppilaiden käyttäytymisen ohjaamista kehitetään tutkimustietoon nojaten (Närhi ym., 2016). ProKoulu-toimintamallissa on saatu hyviä tuloksia työrauhan kehittämisestä ja hyvinvoinnin lisääntymisestä (Karhu ym., 2018).

Positiivisen käyttäytymisen tukemisen toimintamallissa oppilaan käyttäytymisen tukea luokitellaan kolmiportaisesti; yleinen tuki koko koulun tasolla, tehostettu tuki ja erityinen tuki yksilöllisten interventioiden tasolla. Koko koulun tasolla vaikuttava yleinen tuki koostuu siitä, että luokka- ja koulukohtaiset yhteiset säännöt ja toimintaohjeet on muodostettu yhteistyössä ja käyttäytymisen taitoja opetellaan ja harjoitellaan aktiivisesti aikuisen johdolla eri tilanteissa. Myönteistä käyttäytymistä vahvistetaan palkitsemalla ja kiinnittämällä siihen huomiota. Tilanteisiin, joissa sovittuja sääntöjä rikotaan, on luotu portaittaiset selkeästi määritellyt seuraukset. Tehostettua tukea puolestaan suunnataan kohdennetusti ryhmälle oppilaita (5-15%), jotka tarvitsevat enemmän harjoitusta ja palautetta oppiakseen odotettua käyttäytymistä (McKevitt & Braaksma, 2008; Crone ym., 2015) Osa oppilaista saattaa tarvita ikäisiään enemmän tukea esimerkiksi aggression hallintaan, tunteiden säätelyyn ja ongelmanratkaisuun keskittyvän pienryhmätyöskentelyn avulla (McKevitt & Braaksma, 2008). ProKoulu-hankkeessa on tuotu Suomeen myös kansainvälisesti paljon tutkittu Check In-Check Out-toimintamalli (CICO), joka on käyttäytymisen tehostetun tuen interventio oppilaille, jotka tarvitsevat lisäharjoitusta käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen (Karhu ym., 2017,

Karhu 2018, Närhi ym., 2016). Suomalaisessa tutkimuksessa on todettu positiivisia tuloksia vaikuttavuudesta: oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen väheni selvästi (Karhu ym., 2017, Karhu 2018; Karhu, Närhi & Savolainen, 2019).

Positiivisen käyttäytymisen tukemisen toimintamallissa siirrytään yksilöllisiin erityisen tuen tason interventioihin, jos yleinen ja tehostettu käyttäytymisen tuki eivät ole riittäviä. Erityisen tason käyttäytymisen tukea tarvitsevia tulisi olla minimaalinen määrä, noin 1-5 % koulun oppilaista (Crone & Horner, 2000). Funktionaalista käyttäytymisen arviointia käytetään käyttäytymisen erityisen tuen arviointimenetelmänä oppilailla, joilla on vakavia käyttäytymisen haasteita (Crone & Hawken, 2003). Cronen ja Hornerin (2000) mukaan koulussa voidaan ajatella funktionaalisesti kaikilla kolmella tuen tasolla.

2 Tutkimuksen tavoitteet

Lopputyössä kiinnostuksen kohteenani ovat koulun erityisen tuen tason yksilölliset interventiot käytöshaasteissa. Tarkastelen käyttäytymispsykologiseen teorian pohjautuvan funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin (FKA) vaikuttavuutta oppilaiden käytöshaasteisiin kouluympäristössä. Lopputyöni on narratiivinen kirjallinen katsaus, jonka tavoitteena on kartoittaa funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin ja siihen pohjautuvien interventioiden vaikuttavuutta kouluympäristössä oppilaan käytöspulmien vähenemiseen.

3 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät

Olen rajannut lopputyössäni tutkimuksen funktionaalisesta käyttäytymisen arvioinnista ja siihen pohjautuvista interventioista meta-analyyseihin ja katsauksiin, joissa koulu on ollut pääasiallisena tutkimusympäristönä. Olen rajannut pois tutkimukset, joissa kohderyhmänä on ollut ainoastaan kognitiivinen kehitysviivästymä tai autismin kirjon häiriöt. Aineiston hankinnassa olen käyttänyt hakukoneena PsycInfoa ja ERIC:iä. Tarkasteluaikaväli on ollut 1998-2018. Olen käyttänyt aineistohaussa seuraavia hakusanoja: *functional behavior assessment, FBA, meta-analysis, review, behavior, emotional disorder, behavioral disorder, EBD, school based*. Tämän lisäksi olen poiminut julkaisuja kirjallisuuden lähdeviitteiden kautta.

4 Tulokset

Bruni, Drevon, Hixson, Wyse, Corcoran ja Fursa (2017) tutkivat meta-analyysissään (TAULUKKO 1.) funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvia interventioita aikavälillä 2009 ja 2014. He vertailivat tutkimuksia, joissa käytettiin funktionaalista käyttäytymisen arviointia ja, joissa ei käytetty. Tutkimustulosten mukaan sekä interventiot, joissa käytettiin funktionaalista käyttäytymisen arviointia, että interventiot, joissa ei käytetty funktionaalista käyttäytymisen arviointia, olivat kummatkin tehokkaita haastavan käyttäytymisen vähentymisessä. Pieni, mutta merkityksetön ero efektikoossa näytti olevan interventioiden hyväksi, joissa käytettiin funktionaalista käyttäytymisen arviointia. Vaikuttavuudessa ei ilmennyt eroja sen suhteen käytettiinkö arviointimuotona funktionaalista käyttäytymisanalyysiä, epäsuoria tai kuvailevia menetelmiä. Tutkimuksessa havaittiin oppilaan tyyppillisessä luonnollisessa ympäristössä toteutetut interventiot (esim. luokka) tehokkaammaksi kuin muualla toteutetut interventiot (esim. paikkana neuvotteluhuone). Eroja ei ilmennyt häiriön muotojen, luokkamuodon tai interventiotyyppien välillä. Tutkijoiden mukaan tulokset puoltavat sitä, että koulussa toteutettavat käyttäytymisinterventiot sinänsä ovat tehokkaita kaikissa luokkamuodoissa ja laaja-alaisesti oppilailla, joilla on erilaisia haasteita.

Cage, Lewis ja Sticher (2012) tutkivat meta-analyysissään hierarkkisen lineaarimallin avulla funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvien menetelmien yhteisvaikutusta oppilaisiin, joilla oli tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriö tai riski siihen. Funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvat interventiot vähensivät tilastollisesti merkitsevästi ongelmallista käyttäytymistä oppilailla, joilla oli tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriö tai, jotka kuuluivat näiden osalta riskiryhmään. Hierarkkisesti tarkasteltuna interventiot olivat tehokkaimpia oppilaille, joilla oli tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriö. Toiseksi tehokkaita interventiot olivat ADHD oppilailla ja kolmanneksi tehokkaita ne olivat riskiryhmässä olevilla oppilailla. Funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvat interventiot olivat tehokkaita kaikissa ikäryhmissä. Yleisopetuksen ryhmässä interventiot olivat erityisopetuksen luokkaa tehokkaampia. Eroa ei ilmennyt siinä, toteutettiin interventioita opettajat vai tutkijat. Interventiot, jotka pohjautuivat funktionaaliseen käyttäytymisanalyysiin, vähensivät ongelmallista käyttäytymistä enemmän kuin interventiot, joissa funktionaalista käyttäytymisanalyysiä ei ollut käytetty. Tutkijoiden mukaan funktionaalista käyttäytymisanalyysiä tulee käyttää tehokkaimpana arviointimenetelmänä oppilaille, joilla on vaikeimmat käyttäytymisen pulmat.

TAULUKKO 1. *Katsauksessa mukana olevat meta-analyysit*

Tutkija/ julkaisuvuosi	Tutkimusten määrä	N	Tutkittavat diagnostiset kohderyhmät	Raportoitu luokka-aste/ ikä	Funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin menetelmät	Arvioinnin toteutusympäristö
Bruni, Drevon, Hixson, Wyse, Corcoran & Fursa (2017)	30	83	Kehityksellinen häiriö (autismin kirjo/ kognitiivinen kehitysviivästymä) (14,5%) Muu häiriö (ADHD, tunne- elämän häiriö) (27,7%) Ei diagnoosia (57,8%)	Esikoulu (14,5%) Alakoulu (51,8%) Keskikoulu (22,9%) Lukio (10,8%)	Epäsuora/ kuvaileva Funktionaalinen käyttäytymisanalyysi	Yleisopetus (74,7%) Erityisopetus (22,9 %) Sekä yleis- että erityisopetus (2,4%)
Cage, Lewis & Sticher (2012)	69	146	Tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt ADHD Kielelliset häiriöt Oppimisvaikeudet Riskissä olevat	3-16v.	Kuvaileva Funktionaalinen käyttäytymisanalyysi	Esikoulu Yleisopetus Erityisopetus
Goh & Bambara (2012)	83	145	Kehitykselliset häiriöt (48%) Muut häiriöt (28%) Ei diagnoosia (24%)	Alakoulu (69%) Keskikoulu (10%) Lukio (21%)	Kuvaileva (42%) Kokeellinen (21%) Sekä kuvaileva että kokeellinen (37%)	Erityisopetus (47%) Yleisopetus (34%) Sekä yleis- että erityisopetus (23 %)
Hurl, Wightman, Haynes & Virues- Ortage (2016)	13	57	Autismin kirjo (17,4%) Kehitykselliset häiriöt (15,2%) ADHD/ käytöshäiriö (10,9%) Ahdistus (6,5%) Oppimisvaikeudet (4,3%) Ei diagnoosia (41,6%)	Esikouluikäiset (15,2%) Kouluikäiset (71,7%) Nuoret/ nuoret aikuiset (13%).	Epäsuora (21,4%) Kuvaileva (47,6%) Kokeellinen (40,5%)	Koulu/luokkahuone (73,9%) Terapiahuone (8,7%) Kuntoutuskoti (8,7%) Ei tiedossa (8,7%)
Miller & Lee (2013)	82	168	ADHD ADD Useampi diagnoosi Ei diagnoosia	Esikoulu (7%) 1-12 lk. (63%) Ei määritelty (31%)	Kuvaileva Kokeellinen Sekä kuvaileva että kokeellinen	Koulussa (78%) Yleisopetus (40%) Ei koulussa (19%) Kuntoutuskoti (3%)
Walker, Chung & Bonnet (2018)	27	45	Kognitiivinen kehitysviivästymä (12, 3%) Autismin kirjo (12,3%) Oppimisvaikeudet (10,2%) Muut (esim. ADHD, Down) (10, 8%) Ei määritelty (3 tapausta)	Esikoulu Alakoulu (2-17v.)	Kuvaileva (suora 36% ja epäsuora 44%) Kokeellinen	Yleisopetus 100%

Kaikissa tutkimuksissa ei ole saatavilla tietoja/ prosenttiosuuksia taulukossa tarkasteltavista asioista. Kouluasteiden suomennos: prechool = esikoulu (5vuotiaana), elementary school= alakoulu (esikoulu+luokat 1-5/6), middle school= keskikoulu (luokat 5/6-8), junior high school= yläkoulu (luokat 7-8), secondary school=yläkoulu ja lukio (luokat 7-12), high school=lukio (luokat 9-12).

Gohin ja Bambaran (2012) meta-analyysissä tarkasteltiin funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvien interventioiden vaikuttavuutta koulussa suhteessa käytöshaasteisiin. Meta-analyysiin sisällytettiin yhteensä 83 tutkimusartikkelia, jotka oli julkaistu välillä 1997-2008. Funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvat interventiot osoittautuivat vaikuttaviksi vähentämällä ongelmallista käyttäytymistä ja lisäämällä asianmukaisia käyttäytymisen taitoja eri oppilaskohderyhmissä, luokka-asteilla ja opetusympäristöissä, mukaan lukien inklusiiviset luokat. Tutkimustulokset osoittivat myös positiivisia tuloksia käyttäytymismuutosten pysyvyydestä ja yleistymisestä. Tutkijoiden mukaan tuloksiin vaikutusten pysyvyydestä tulee suhtautua varauksella, sillä vain pieni osa tutkimuksista sisälsi pysyvyyteen ja yleistettävyyteen liittyviä tutkimusasetelmia. Tiimipohjainen työskentely intervention suunnittelussa ja toteutuksessa sai tilastollisesti merkittävästi isommat efektikoot verrattuna intervention suunnitteluun, jossa tiimipohjaista työskentelyä ei ollut.

Hurlin, Wightmanin, Haynesin ja Virues-Ortagen (2016) meta-analyysiin valittiin tutkimuksia, joissa oli toteutettu interventioita samoilla yksilöillä ilman funktionaalista käyttäytymisen arviointia ja funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin pohjalta. Meta-analyysin tulokset osoittivat, että funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvat interventiot olivat tehokkaampia vähentämään ongelmallista käyttäytymistä ja lisäämään odotuksien mukaista käyttäytymistä kuin interventiot, joissa ei toteutettu funktionaalista käyttäytymisen arviointia. Tulos oli samanlainen kaikissa kohderyhmissä. Interventiot, joiden suunnittelussa oli käytetty kokeellista funktionaalista analyysiä, osoittivat suurempia interventiovaikutuksia kuin arvioinnit, joissa oli käytetty ei-kokeellisia funktionaalisen arvioinnin muotoja. Tutkijoiden mukaan funktionaalisen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvien interventioiden vaikuttavuus puoltaa niiden käyttämistä, vaikka niiden käyttäminen koulussa vaatii aikaa ja resursseja.

Millerin ja Leen (2013) meta-analyysissä tarkasteltiin funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvien interventioiden vaikuttavuutta ADHD- oppilaiden kohderyhmässä. Tutkimukset osoittivat, että funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvat interventiot olivat tehokkaampia kuin interventiot ilman funktionaalista käyttäytymisen arviointia. Vaikka funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvat interventiot olivat lyhyempiä ja kohdistuivat vakavampiin käytöspulmiin kuin ei funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvat interventiot, tulokset olivat merkitsevästi vahvempia. Yleisin käytetty arviointimenetelmä oli strukturoitu haastattelu tai arviointilomake ja suora käyttäytymisen

havainnointi (56%). Tutkimuksessa todettiin myös, että funktionaalisen käyttäytymisanalyysin avulla saatiin rakennettua tehokkaimmat interventiot suhteessa käytöspulmiin.

Walker, Chung ja Bonnet (2018) tutkivat meta-analyysissään funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvien interventioiden tehokkuutta oppilailta, joilla on erilaisia toimintarajoitteita. Oppilaat saivat erityisopetusta inklusiivisesti omalla kouluasteellaan. Funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvien interventioiden vaikuttavuus oli kohtuullisesta vahvaan haastavan käyttäytymisen vähentymisessä ja asianmukaisen käyttäytymisen lisääntymisessä. Tämä koski sekä kaikkein haasteellisimmin käyttäytyviä (esim. aggressiivisuus, itsensä vahingoittaminen) että oppilaita, joilla oli merkittäviä toimintarajoitteita ja laaja-alaista kehityksen viivästymää. Tulokset olivat parempia, kun opettaja teki käyttäytymisen arvioinnin kuin, että arvioinnin teki tutkija tai terapeutti. Luokassa toteutettavat interventiot olivat merkitsevästi vaikuttavampi kuin pienessä ryhmässä toteutetut. Interventiot olivat yhtä vaikuttavia riippumatta siitä, käytettiinkö kuvailevaa tai kokeellista käyttäytymisen arviointimenetelmää.

Anderson, Rodpriguez ja Campbell (2015) tarkastelivat systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan tapaustutkimusasetelmia, joissa on käytetty funktionaalista käyttäytymisen arviointia kouluissa haastavan käyttäytymisen osalta. Oppilaat olivat iältään 5-21 vuotiaita ja he opiskelivat joko julkisessa tai yksityisessä koulussa. Katsaukseen sisällytettiin yhteensä 233 tutkimusartikkelia sisältäen 640 osallistujaa, joilla oli diagnooseina autismin kirjon häiriö tai kognitiivinen kehitysviivästymä (63%), psykiatrinen diagnoosi (8%), tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriö (10,5 %) tai oppimisvaikeuksia tai ei lainkaan diagnosoitua toimintarajoitetta. Tutkimuksissa arviointimenetelminä oli käytetty epäsuoraa menetelmää (56,7%), observoinnin menetelmiä (49,4%) ja kokeellisia menetelmiä (63,1%). Suurimmassa osassa julkaisuja (56,7%) oli käytetty enemmän kuin yhtä funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin menetelmää. Kuvailevaa arviointia oli käytetty enemmän luokkahuoneessa kuin kokeellisia menetelmiä. Katsauksessa havaittiin myös, että opettajat käyttivät suurimmassa osassa arviointeja kuvailevia arviointimenetelmiä ja tutkijat puolestaan (70%) kokeellisia arviointimenetelmiä. Kuvailevia arviointimenetelmiä käytettiin enemmän normaalikehityksen piirissä olevilla oppilailta ja kokeellisia analyysejä käytettiin puolestaan enemmän oppilailta, joilla oli autismin kirjon häiriö tai kognitiivista kehitysviivästymää. Tutkimuksessa myös todettiin, että käyttäytymisen ilmiön ja funktion välille oli vaikea vetää johtopäätöksiä. Kun huomion puute todettiin käyttäytymistä ylläpitäväksi tekijäksi, huomio tunnistettiin

käyttäytymistä vahvistavaksi tekijäksi enemmistössä tutkimuksia. Funktionaalisessa analyysissä todettiin, että kun funktiona oli vaatimusten välttäminen, pakeneminen oli todettu käyttäytymistä ylläpitäväksi suurimmassa osassa tutkimuksia. Oppilailla, joilla oli autismin kirjon häiriö tai kognitiivinen kehitysviivästymä, pakeneminen oli usein haastavaa käyttäytymistä lisäävä tekijä (31, 6%), kun taas pakeneminen (35%) ja huomion saaminen (42%) olivat lähes yhtä vahvat tekijät normaalikehityksen piirissä olevilla lapsilla. Katsauksessa havaittiin myös, että osalla tutkituista käyttäytymistä piti yllä useampi kuin yksi tekijä.

Kern ja Hilt (2004) tarkastelivat katsauksessaan funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvia interventioprosesseja oppilailla, joilla oli tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriö tai riskitekijöitä niihin. Katsaus koostui 20 tutkimuksesta, joissa oli yhteensä 43 iältään 4-14 vuotiasta osallistujaa. Suurin osa tutkimuksista oli käyttänyt arvioinnissa suoraa havainnointia (85%) ja haastattelua (80%). Funktionaalista analyysiä käytettiin 20% tutkimuksista. Haastattelua käytettiin enemmän vanhemmilla oppilailla, minkä tutkijat arvelivat johtuvan siitä, että vanhemmat lapset osaavat nuorempia paremmin jäsentää ja ilmaista käyttäytymiseensä liittyviä kausaalisuhteita ja motiiveja. Katsauksessa kävi ilmi, että arviointiin käytetty aika vaihteli suuresti ja menettelytavat tutkimuksissa eivät olleet yhtenäiset. Katsauksessa funktionaalista käyttäytymisen arviointia suorittivat pääsääntöisesti tutkijat, eikä tutkijoiden mukaan näin ollen ole näyttöä siitä, miten menettelytapaa käytetään tutkimuksien ulkopuolella koulun henkilökunnan kesken. Horner, Carr, Halle, McGee, Odom, ja Wolery (2005) ovat laatineet laatustandardeja helpottamaan sen arvioimista onko tapaustutkimuksiin pohjautuva menetelmä tai toimintatapa näyttöön perustuva. Kernin ja Hiltin (2004) katsauksessa funktionaalinen käyttäytymisen arviointi täytti Hornerin tutkimusryhmän näyttöön perustuvat kriteerit tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöiden kohderyhmissä.

Tutkimuskirjallisuudessa käydäänkin keskustelua siitä, voidaanko funktionaalista käyttäytymisen arviointia ja siihen pohjautuvia interventioita pitää näyttöön perustuvina menetelminä. Lane, Kalberg ja Shepcaro (2009) kartoittivat laatustandardien täyttymistä funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvissa interventiotutkimuksissa nuoruusikäisillä oppilailla (13-18v), joilla oli tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriö tai olivat riskiryhmässä niiden suhteen. Oppilaat opiskelivat yläkoulussa ja lukiossa. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus sisälsi 12 tutkimusta. Kartoitus osoitti, että näistä tutkimuksista ainoastaan yksi vastasi Hornerin tutkimusryhmän (2005) kaikki laatuindikaattorit. Kaikki tutkimukset

täyttivät kriteerin, jonka mukaan interventio pohjautui ainakin yhteen funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin menetelmään, jonka pohjalta oli asetettu hypoteesi ja rakennettu yksilöllinen interventio. Tutkimuksissa oli kuitenkin eroavaisuuksia funktionaalisen arvioinnin prosessissa eikä prosessi näin ollut tarkasti standardisoitu. Lane tutkimusryhmineen (2009) eivät pidä menetelmää näyttöön pohjautuvana tässä kohderyhmässä, vaan heidän mukaansa tarvitaan vielä enemmän standardisoitua tutkimusta ja nykyisten laatukriteerien lieventämistä tekemällä niistä painottavia. Heidän mukaansa funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvat interventiot ovat vaikuttavia alakouluikäisillä, joilla on tunne-elämän tai käyttäytymisen haasteita.

Wood, Oakes, Fettig ja Lane (2015) tarkastelivat kirjallisuuskatsauksessaan missä määrin funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvat interventiotutkimukset vastaavat CEC:n (Council for Exceptional Children, 2014) laatukriteereitä ja näyttöön pohjautuvuutta mittaavia indikaattoreita. He käyttivät prosessissa systemaattista lähestymistapaa, jonka Umbreit, Ferro, Liaupsin ja Lane (2007) kehittivät. Systemaattisessa prosessissa käytetään työkaluina funktionaalista matriisia ja intervention valintamallia, jotka helpottavat ongelmallisen käyttäytymisen funktion määrittämistä ja intervention suunnittelemista. Katsaukseen sisällytettiin tutkimuksia, joissa oli käytetty ainakin yhtä funktionaalisen arvioinnin menetelmää ja intervention suunnittelemisessa oli hyödynnetty funktionaaliseen arviointiin pohjautuvan intervention valintamallia. Katsaus sisälsi 12 tutkimusta ja 23 tapaustutkimusta, joissa lapset olivat 3-9-vuotiaita. Osallistujat olivat riskiryhmässä käyttäytymisen pulmien suhteen tai heillä oli kehityksen viivästymää tai tarve erityisopetukseen. Katsaus osoitti, että 7 tutkimusta täytti kaikki vaaditut laatukriteerit, mikä oli riittämätöntä, jotta menetelmää voitaisiin pitää näyttöön pohjautuvana. Osassa tutkimuksissa kaikki muut kriteerit täyttyivät, mutta otoskoot jäivät riittämättömiksi. Menetelmä täytti kuitenkin potentiaalisesti näyttöön pohjautuvan menetelmän kriteerit. Tutkijat näkevät funktionaaliseen arviointiin pohjautuvan systemaattisen prosessin lupaavaksi näyttöön pohjautuvaksi menetelmäksi pienillä koululaisilla. Tutkimuksessa kartoitettiin myös opettajien osallisuutta funktionaalisen arvioinnin prosessiin. Melkein kaikissa tutkimuksissa opettaja oli mukana prosessissa, mutta pienempi osa oli mukana intervention valinnassa, jossa määriteltiin käyttäytymisen funktiota ja sopivaa interventiomuotoa.

Myös Common, Lane, Pustejovsk, Johnson & Johl (2017) tarkastelivat systemaattisessa katsauksessaan ja meta-analyysissään funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvien

interventiotutkimusten laadukkuutta ja menetelmän vaikuttavuutta Umbreitin tutkimusryhmän (2007) luoman systemaattisen prosessin pohjalta. Lisäksi tutkijat laajensivat Lanen ja kollegoiden (2009) tutkimuksia vuosiin 2007-2015 ja ottivat mukaan myös Lanen tutkimusryhmän (2009) katsauksen tutkimukset. Commonin ja kollegoiden (2017) katsauksessa oli yhteensä 18 tutkimusta sisältäen 28 oppilasta, jotka olivat iältään 5-17 vuotiaita. Pääosa tutkimuksista oli tehty yleisopetuksessa. Osallistujissa oli oppilaita, joilla oli erilaisia toimintarajoitteita ja joilla ei ollut. Katsaus osoitti, että tutkimukset olivat metodologisesti laadukkaita. Suurin osa tutkimuksista täytti 80% laatuvaatimuksista. Katsauksen mukaan näyttöön pohjautuvan menetelmän laatukriteerit (CEC) eivät kuitenkaan täytyneet liian pienien otoskokojen vuoksi.

5 Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltiin funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin (FKA) ja siihen pohjautuvien interventioiden vaikuttavuutta kouluympäristössä oppilaan käytöspulmiin. Kirjallisuuskatsaukseen sisällytettyjen meta-analyysien ja katsauksien perusteella on todettavissa, että aihepiiristä löytyy paljon tutkimuskirjallisuutta. Katsauksen perusteella tutkimusnäyttö on vahvaa funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin ja sen pohjalta toteutettujen interventioiden vaikuttavuudesta suhteessa oppilaan käytöspulmiin kouluympäristössä. Tosin poikkeavuuksiakin löytyy, sillä Bruni tutkimusryhmineen (2017) eivät todenneet interventioiden vaikuttavuudessa eroja sen perusteella oliko niiden suunnittelemisessa käytetty funktionaalista käyttäytymisen arviointia vai ei ollut käytetty.

Tutkimuskirjallisuuden perusteella menetelmän vaikuttavuudesta on tutkimustietoon pohjautuvaa näyttöä käytöshaasteisiin laaja-alaisesti oppilailta. Osassa tutkimuksissa tuodaan esille, että tietyt kohderyhmät hyötyvät menetelmästä enemmän kuin toiset. Cagen tutkimusryhmän (2012) mukaan funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvat interventiot olivat tehokkaimpia oppilaille, joilla oli tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriö. Toiseksi tehokkaita interventiot olivat ADHD oppilaille ja kolmanneksi tehokkaita ne olivat riskiryhmässä olevilla oppilaille. Funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvia interventioita on tutkittu paljon alakouluikäisillä ja menetelmän vaikuttavuudesta on tässä ikäryhmässä paljon tutkimusnäyttöä (Lane ym., 2009, Wood ym., 2015). Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi osoittautui vaikuttavaksi kaikissa ikäryhmissä, mutta vanhempien oppilaiden kohderyhmässä tutkimus on ollut vähäisempää kuin nuorempien, joten heidän osaltaan tarvitaan vielä lisätutkimusta.

Funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin vaikuttavuutta on tarkasteltu eri koulumuodoissa: yleis- ja erityisopetuksessa sekä inklusiivisissa kouluissa. Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi todettiin tämän päättötyön kirjallisuuskatsauksessa vaikuttavaksi näissä erilaisissa toteutusympäristöissä. Tutkimuksissa tulee viitteitä siitä (Cage ym., 2012, Walker ym., 2018), että funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin perustuvat interventiot olivat tehokkaimpia yleisopetuksen luokassa ja oppilaan luonnollisessa ympäristössä toteutettuna (Bruni ym., 2017). Tulos selittyy sillä, että käyttäytymisen haasteet saattavat olla suurempia erityisluokassa kuin yleisopetuksen luokassa ja niitä esiintyy useammalla oppilaalla kuin yleisluokassa, mikä tukee interventioiden onnistumismahdollisuuksia yleisopetuksessa. Intervention siirtovaikutus käytäntöön on todennäköisempi, kun interventio toteutetaan oppilaan luonnollisessa arkiympäristössä kuin epäluonnollisessa kontekstissa.

Kirjallisuuskatsauksen tutkimusartikkeleissa on käytetty funktionaalisen käyttäytymisen arviointimenetelminä epäsuoria ja kuvailevia menetelmiä sekä kokeellista funktionaalista käyttäytymisanalyysiä. Tutkimustulosten perusteella yleisin käytetty arviointimenetelmä on epäsuora (strukturoitu haastattelu tai arviointilomake) ja suora kuvaileva käyttäytymisen havainnointi. Usein käytetään myös enemmän kuin yhtä funktionaalisen käyttäytymisen menetelmää. Useassa artikkelissa todetaan kokeellisen funktionaalisen käyttäytymisanalyysin olleen arviointimenetelmistä tehokkain suhteessa käytöspulmiin (Cage ym., 2012; Hurl yms., 2016; Miller & Lee, 2013) Toisenlaisia tuloksia sai Walker tutkimusryhmineen (2018), sillä heidän tutkimuksessaan ei tullut esille eroa interventioiden tehokkuudessa kuvailevan ja kokeellisen arviointimenetelmän välillä. Kuvailevia arviointimenetelmiä käytetään enimmäkseen luokkahuoneessa, normaalikehityksen piirissä olevilla oppilailla ja opettajien käyttämänä, kun taas kokeellisia arviointimenetelmiä käytettiin pääosin oppilailla, joilla oli autismin kirjon häiriöitä tai kognitiivisia kehitysviivästymiä ja käyttäjäryhmänä oli enimmäkseen tutkijat (Anderson ym., 2015). Tuloksista on pääteltävissä, että kokeellinen funktionaalinen käyttäytymisanalyysi on arviointimenetelmistä tehokkain ja soveltuu kaikkein haasteellisimman käyttäytymisen arviointiin ja interventioiden suunnitteluun. Samaan aikaan se on myös haasteellisin toteuttaa ja vaatii vankkaa käyttäytymispsykologista osaamista.

Osassa lopputyön meta-analyyseja ja katsauksia on tarkasteltu myös sitä, onko funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin toteuttajalla merkitystä intervention tehokkuuteen. Funktionaalisen käyttäytymisen (Walker ym., 2018) interventioiden teho oli parempi kuin arvioinnin oli tehnyt opettaja kuin tutkija. Intervention toteuttamisvaiheessa (Cage ym., 2012) ei ollut eroja siinä

toteuttiko funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin pohjautuvan intervention opettaja vai tutkija. Intervention suunnitteluvaiheessa pienempi osa opettajista oli ollut mukana itse intervention valinnassa, vaikka opettaja muutoin oli ollut mukana arviointiprosessissa (Wood ym. 2015). Tutkimuskirjallisuudessa tuli esille myös tiimipohjaisen työskentelyn vaikuttavuus intervention suunnittelussa ja toteutuksessa verrattuna tilanteeseen, jossa tiimipohjaista työskentelyä ei ole (Goh & Bambara, 2012). On oletettavaa, että opettajan oppilastuntemus on eduksi funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnissa ja intervention toteuttamisessa. Käyttäytymisen funktion määrittämisessä ja funktion mukaisen vaikuttavan intervention rakentamiseksi tarvitaan käyttäytymispsykologista osaamista, mikä vaatii moniammatillista työtä.

Osassa katsauksia on arvioitu täyttääkö funktionaalinen käyttäytymisen arviointi ja siihen pohjautuvat interventiot näyttöön perustuvan menetelmän kriteerit. Tässä lopputyössä mukana olevien tutkimusten mukaan funktionaalista käyttäytymisen arviointia ei voida vielä pitää näyttöön perustuvana menetelmänä (Lane ym., 2009; Wood ym. 2015; Common ym. 2017), sillä menetelmä ei täyttänyt kaikkia CEC:n (2014) näyttöä mittaavia laatuksiteereitä- ja indikaattoreita (Wood ym. 2015; Common, 2017). Kernin ja Hiltin (2004) katsauksessa näyttöön pohjautuvat kriteerit täytyivät tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöiden kohderyhmissä. Tähän tulokseen on suhtauduttava varauksella, sillä tutkimuksen jälkeen on otettu käyttöön uusia laatuksiteereitä ja indikaattoreita näytön arvioinnissa. Woodin ja kollegoiden (2015) mukaan menetelmä täyttää kuitenkin potentiaalisen näyttöön pohjautuvan menetelmän kriteerit erityisesti pienillä lapsilla, johon kohdistuvaa tutkimusta on ollut runsaasti. Koska aihealueen tutkimuskenttä pohjautuu tapaustutkimusasetelmiin, liian pienet otoskoot hankaloittavat laatuksiteereiden saavuttamista.

Tutkijoiden mukaan tarvitaan lisää tutkimusta funktionaalista käyttäytymisen arvioinnista vanhemmilla oppilailta ja erilaisissa kohderyhmissä. Tutkimustietoa kaivataan myös tulosten yleistettävyydestä, pysyvyydestä ja vaihtoehtoisten käyttäytymistaitojen oppimisesta (Goh & Bambara, 2012). Lisäksi tarvitaan enemmän standardisoitua laatuindikaattoreiden mukaista tutkimusta (Lane ym., 2009) sekä kentällä käyttäytymisen arviointiin pohjautuvien käsitteiden, menetelmien ja toimintatapojen selkiyttämistä (Losinski, Maagi, Katsiyannis ja Ennis, 2004). Lisää tutkimustietoa toivotaan myös käytäntöön arviointimenetelmien käyttäjien tyytyväisyydestä (Goh & Bambara, 2012) ja siitä miten menettelytapa on opettajille mahdollista toteuttaa (Common ym., 2017). Tärkeänä jatkotutkimuksen kohteena näen myös sen, kuinka

funktionaalinen käyttäytymisen arviointi ja niihin pohjautuvat interventiot toteutuvat vaikuttavimmin normaalissa kouluarjessa tutkimuksien ulkopuolella.

Lopputyön tulokset puoltavat funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin käyttämistä koulussa interventioiden suunnittelemisessa oppilaiden käytöshaasteissa. Katsauksen perusteella funktionaalinen käyttäytymisen arviointi ja siihen pohjautuvat interventiot ovat vaikuttavia oppilaiden käytöshaasteiden vähentämisessä. Suurin osa tutkimustuloksista puoltaa kokeellisen funktionaalisen käyttäytymisanalyysin käyttöä tehokkaimpana arviointimenetelmänä vaikeimmissa käytöshaasteissa. Koska myös epäsuoriin ja kuvaileviin arviointimenetelmiin pohjautuvat interventiot ovat vaikuttavia, näen erityisesti niiden hyödyntämisen oppilaiden käytöspulmien arvioinnissa ja interventioiden rakentamisessa realistisena. Epäsuorien ja kuvailevien arviointimenetelmien käyttöä puoltaa niiden käyttäjäystävällisyys sekä tekemiseen vaadittavan ajan ja resurssin kohtuullisuus. Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi ja interventioiden suunnittelu on tärkeää tehdä moniammatillisesti ja hyödyntäen käyttäytymispsykologista osaamista. Koulupsykologilla on tärkeä konsultatiivinen rooli, kun koulussa rakennetaan yksilöllisiä erityisen tuen tason käyttäytymisinterventioita. Oppilaiden käytöshaasteissa on olennaista tunnistaa haasteellisen käyttäytymisen funktioita vaikuttavien interventioiden suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi. Tämä edellyttää, että käyttäytymispsykologiseen näkökulmaan, funktionaaliseen käyttäytymisen arviointiin ja interventioiden laadintaan ja toteutukseen liittyvää koulutusta ja ohjausta olisi saatavilla koulun ammattilaisille. Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi sopisi mielestäni hyvin suomalaiseen koulujärjestelmään ja käyttäytymisen erityisen tuen tason tukitoimien suunnittelemisen pohjaksi.

LÄHTEET

*= kirjallisuuskatsauksessa mukana olevat artikkelit

*Anderson, C.M, Rodpriguez, B.J. & Campbell, A. (2015). Functional behavior assessment in schools: Current status ja future directions. *Journal of Behavioral Education*, 24; 338-371.

Bradshaw, C.P., Bottiani, J.H., Osher, D. & Sugai, G. (2014). The integration of positive behavioral interventions and social emotional learning. Teoksessa M. Weist, N. Lever, C. Bradshawn & J.Owens (toim.) *Handbook of school mental health: Research, training, practice and policy* (s.101-118). New York Springer.

*Bruni, T.P., Drevon, D., Hixson, M., Wyse, R., Corcoran, S. & Fursa, S. (2017). The effect of functional behavior assessment on school-based interventions: A meta-analysis of singel-case Research. *Psychology in the Schools*, 54, 351-369.

*Cage N.A., Lewis, T.J. & Sticher, J.P. (2012). Functional behavioral assessment-based interventions for students with or at risk for emotional and/or behavioral disorders in school: A hierarchical linear modeling meta-analysis. *Behavioral Disorders*, 37, 55-77.

Campbell, J.M. (2013). Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: A quantitative synthesis of single-subject research. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 120-138.

*Common, E.A., Lane, K.L., Pustejovsky, J.E, Johnson, A.H & Johl, L.E. (2017). Functional assessment-based interventions for students with or at-risk for high-incidence disabilities: Field testing single-case synthesis methods. *Remedial and Special Education*, 38, 331-352.

Council for Exceptional Children (CEC) (2014). CEC standards for evidence-based practices in special education. Arlington, VA.

Crone, D.A, Hawken, L.S & Horner, R.H. (2015). *Building positive behavior support systems in school. Functional Behavioral Assessment*. (2. painos). Guilford Press.

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

*Goh, A. E. & Bambara, L.A. (2012). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 33, 271-286.

Horner, R.H., Carr, E.G, Halle, J., McGee, G., Odom, S. & Wolery, M. (2005) The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-179.

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

*Hurl, K., Wightman, J., Haynes, S.N & Virues-Ortage, J. (2016) Does a pre-intervention functional assessment increase intervention effectiveness? A meta-analysis of within-subject interrupted time-series studies. *Clinical Psychology Review*, 47, 71-84.

Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997, 20 U.S.C.§1400 et seq (1997)

Iwata, B. A., Kahng, S. W., Wallace, M. D. & Lindberg, J. S. (2000). The functional analysis model of behavioral assessment. Teoksessa J. Austin & J. Carr (toim.) *Handbook of applied behavior analysis* (s. 61–89). Reno, NV: Context Press.

Karhu, A. (2018). Check in, check out!: käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkomaa, M., Suomalainen A. & Taskinen, K. (2018). ProKoulu-malli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bulletin*, 28, 61-71.

Karhu, A., Närhi, V., & Savolainen, H. (2019). Check in-check out intervention for supporting pupils' behavior: effectiveness and feasibility in Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 136-146

Karhu, A., Paananen, M. & Närhi.V. (2017) *Check in Check out (CICO)–toimintamalli käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen*. Kummi 17.Niilo Mäki Instituutti. Euraprint, Eura.

Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings* (7. painos.). Belmont, CA, US: Wadsworth/Thomson Learning.

*Kern, L. & Hilt, A.M. (2004). An evaluation of the functional behavioral assessment process used with students with or at risk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 27, 440-452.

Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä-tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 147-168). PS-kustannus; Bookwell Oy, Juva.

*Lane, K.L., Kalberg, J. R. & Shepcaro. (2009) An examination of the evidence base for function-based interventions for students with emotional and/or behavioral disorders attending middle and high school. *Exceptional Children*, 75, 321-340.

Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (6. painos). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Lewis, T., Jones, S., Horner, R. & Sugai, G. (2010). School-wide positive behavior support and students with emotional/ behavioral disorders: Implications for prevention, identification and intervention. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 18, 82- 93.

Lindholm, C. (2008). Käyttäytymisterapeuttista kuntoutusta kolmelle pojalle, joilla on ADHD-oireita-Kokeellinen tapaustutkimus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bulletin*, 18, 7-24.

McKevitt, B.C. & Braaksma, A. (2008). Best practices in developing a positive behavior support system at the school level. Teoksessa A. Thomas & J. Grimes (toim.) *Best practices in school psychology*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

*Miller, F.G. & Lee, D.L. (2013). Do functional behavioral assessments improve intervention effectiveness for students diagnosed with ADHD? A single-subject meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*, 22, 253-282.

Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s.185-207). PS-kustannus; Bookwell Oy, Juva.

Ojala, T. (2017a). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bulletin*, 27, 4-11.

Ojala, T. (2017b). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti Opettajien kokemuksia.* Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research, 575.

Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ). 2018. Opetusalan työolobarometri 2017.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51-68.

Scott, T.M., McIntyre, J., Liaupsin, C., Nelson, C.M., Conroy, C.M. & Payne, L.D. (2005). An examination of the relation between functional behavior assessment and selected intervention strategies with school-based teams. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 205-215.

Steege, M.W & Watson, T.S. (2009). *Conducting school-based functional behavioral assessments. A practitioner`s guide.* (2.painos) The Guilford Press.

Sugai, G. & Horner, R.H. (2000). Preface. Including the functional behavioral assessment in schools. *Exceptionality*, 8, 145-148.

Umbreit, J., Ferro, J., Liaupsin, C. & Lane, K. (2007) *Functional behavioral assessment and function-based intervention: An effective, practical approach.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

*Walker, V.L., Chung, Y-C & Bonnet, L.K. (2018). Function-based intervention in inclusive school settings: A meta-Analysis. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 20, 203-216.

Wood, P., Evans, D.2014. & Spandagou, I. (2014). Attitudes of principals towards students with disruptive behaviour: An Australian perspective. *The Australian Journal of Special Education*, 38, 14-33.

*Wood, B.K., Oakes, W.P., Fettig, A. & Lane, K.L. (2015). A review of the evidence base of functional assessment-based interventions for young students using one systematic approach. *Behavioral Disorders*, 40, 230-250.