

KORJAUSLIIKKEITÄ
Haastavasti käyttäytyvän oppilaan koulupolkua tukemassa
Sirpa Tarkiainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tarkiainen, Sirpa. 2016. Korjausliikkeitä. Haastavasti käyttäytyvän oppilaan koulupolkua tukemassa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 65 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan haastavan käyttäytymisen ilmenemistä koulussa sekä selvitettiin sen taustalla olevaa viestiä funktionaalisen analyysin avulla. Tutkimuksessa suunniteltiin analyysin pohjalta opetusohjelma oppilaan haastavan käyttäytymisen hillitsemiseksi. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, kuinka toimivaksi koululuokan työntekijät kokivat käytetyn toimintamallin. Tutkimuksessa toteutettiin tutkivaa opettajuutta.

Tutkimuksen menetelmänä käytettiin kokeellista tapaustutkimusta. Aineistonkeruu tapahtui havainnoimalla oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Tutkimus sisälsi perustason mittaamisen vaiheen A, opetusohjelmavaiheen B sekä seurantavaiheen C. Aineistoa kertyi 168 havaintokorttia. Luokan työntekijöiden kokemuksia käytetystä toimintamallista selvitettiin opettajalle ja kouluavustajalle suunnatuilla kyselyillä, jotka analysoitiin sisällönanalyysia käyttäen.

Tutkimus loi myönteistä kuvaa kokeellisen tapaustutkimuksen ja funktionaalisen analyysin käytöstä koulussa haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa toimittaessa. Oppilaan vahvin haastavan käyttäytymisen viesti oli vaatimusten välttäminen. Oppilaan haastava käyttäytyminen väheni tutkimuksen B-vaiheen aikana ja muuttunut tilanne säilyi edelleen seurantajakson C aikana.

Luokan työntekijät kokivat, että toimintamalli lisäsi heidän osaamistaan työssään ja toi toimintaan lisää pitkäjänteisyyttä ja turvallisuutta. Lisäksi työntekijät arvioivat, että toimintamalli tuki oppilaan koulunkäynnin toteutumista, jopa mahdollisesti sen, mutta toisaalta he eivät olleet tyytyväisiä vain tämän tavoitteen toteutumiseen: työntekijät odottivat oppilaalta enemmän varsinaista koulutyötä eli tietojen ja taitojen oppimista.

Hakusanat: haastava käyttäytyminen, funktionaalinen analyysi, tutkiva opettajuus

Sisällys

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN | 7 |
| 2.1 | Haastavan käyttäytymisen määrittelyä..... | 7 |
| 2.2 | Haastavan käyttäytymisen esiintyminen..... | 8 |
| 2.3 | Haastavan käyttäytymisen merkitys ja seuraukset..... | 10 |
| 2.4 | Haastavan käyttäytymisen kehittyminen ja riskitekijät..... | 12 |
| 2.5 | Haastavan käyttäytymisen arviointi..... | 14 |
| 2.6 | Haastavan käyttäytymisen interventiot..... | 16 |
| 2.7 | Haastavan käyttäytymisen funktionaalinen analyysi..... | 20 |
| 3 | TUTKIMUSKYSYMYKSET | 24 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 25 |
| 4.1 | Tutkimuksen henkilö ja ympäristö..... | 25 |
| 4.2 | Aineiston keruun ja analysoinnin vaiheet..... | 27 |
| 4.2.1 | Oppilaan haastavan käyttäytymisen mittaaminen ja analysointi.. | 27 |
| 4.2.2 | Funktionaalisen analyysin toteutus ja opetusohjelma..... | 32 |
| 4.2.3 | Työntekijöiden kokemusten kerääminen ja analysointi..... | 35 |
| 4.3 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut..... | 38 |
| 5 | TULOKSET | 41 |
| 5.1 | Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen..... | 41 |
| 5.2 | Tutkimuksen toimintamallin onnistuminen koulussa..... | 44 |
| 6 | POHDINTA | 47 |
| | LÄHTEET | 55 |
| | LIITTEET | 64 |
| | Liite 1. Tutkimuslupa / koulun johtaja..... | 64 |
| | Liite 2. Tutkimuslupa / oppilaan huoltajat..... | 65 |

1 JOHDANTO

”Väkivalta ei kuulu työelämään” (Ahonen 2015, 28) ja toisaalta ”Opetusalalle synkkä tulos väkivaltatutkimuksessa” (Opettaja 2015, 9) otsikoidaan viime kevään Opettaja-lehdissä. Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan monen erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan työhön liittyi viime vuonna väkivaltaa tai muuta aggressiivista käyttäytymistä (Kunta10-tutkimus 2014). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskennellessäni olen myös itse kohdannut aggressiivisia, alati toistuvia tapahtumaketjuja, joita on ollut vaikea saada ratkaistuksi tai keskeytetyiksi. Näissä tilanteissa oppilas vaikuttaa oppineen häiritsevällä, haastavalla käyttäytymisellään ohjaamaan ja hallitsemaan hyvinkin vahvasti ympäristöään, sen ihmisiä ja tapahtumia.

Kerolan ja Sipilän (2007, 13) mukaan haastava käyttäytyminen on terminä suhteellisen uusi ja hyvin kuvaava. Se kertoo henkilön ilmaisevan käyttäytymisellään jotain, mikä ei ole löytänyt sosiaalisesti hyväksyttävää muotoaan. Käsitkseni mukaan haastava käyttäytyminen -termi on tällä hetkellä runsaasti käytetty, muodikaskin, ja sillä kuvataan hyvin monenlaista ja vakavuudeltaan eriasteista ongelmallista käytöstä.

Haastava käyttäytyminen herättää muissa ihmisissä monenlaisia tunteita, kuten huolestumista, ärtymystä, väsymyksen tunnetta tai pelkoa (ks. esim. Benderix & Sivberg 2007, 416; Woodman, Mawdsley & Hauser-Cram 2015, 272). Työyhteisössä erilaiset tunteet, työntekijöiden aiemmat kokemukset ja ihmiskäsitykset risteilevät käytännön tilanteissa ja ongelmia yhdessä ratkottaessa. Usein vaikeat kasvatustilanteet pyritään ratkaisemaan nopeasti (Lambrechts, Van Den Noortgate, Eeman & Maes 2010, 532), jolloin niiden mahdolliset syyt tai tulevien tilanteiden ennaltaehkäisy saattavat jäädä tarkemmin pohtimatta. Oppilaan saattaa olla vaikea ottaa itse vastuuta käyttäytymisestään järkisyihin tai haittoihin vedottaessa; käyttäytymisen nopeat, lyhyen tähtäimen vaikutukset saattavat tuntua hänestä houkuttelevimmilta ratkaisuilta kuin tulevien

haittojen torjuminen. Näiden kokemusten myötä on kiinnostukseni herännyt myös ympäristön osuutta kohtaan oppilaan ongelmakäyttäytymistä mahdollisesti tahtomattaan vahvistavana ja palkitsevana toimijana, sillä on todettu, että suurin osa käyttäytymistä ylläpitävistä tekijöistä on luonteeltaan sosiaalisia (Matson ym. 2011, 697). Käyttäytymisanalyyttisten periaatteiden mukaan ”käyttäytymistä, joka lisääntyy tai jatkuu, on jollakin tavoin vahvistettu” (Tuomisto 2012).

Oppilaan toistuva haastava käyttäytyminen on haaste paitsi hänelle itselleen, myös koko hänen lähiympäristölleen. Oppilaan käyttäytymisen pulmissa elää koulun henkilökunnan ja koulukavereiden lisäksi vahvasti mukana myös hänen läheisensä, jolloin haastavan käyttäytymisen vaikutukset edelleen laajenevat. Kokemukseni mukaan sekä ympäristön että oppilaan kannalta epäsoivat ongelmanratkaisumallit voivat muodostua oppilaalle vahvoiksi, jopa lähes ainoiksi toimintamalleiksi hänelle ongelmallisissa tilanteissa. Pitkittyessään haastava käyttäytyminen voi vaikuttaa oppilaan tulevaisuuteen ja rajoittaa muun muassa asumis- ja työmahdollisuuksia aikuisuudessa. Oppilaan vakava haastava käyttäytyminen tai jopa koulun käynnin keskeytyminen sen vuoksi vaatii usein monialaista reagoimista, yhteistyötä ja resursseja. Jos ilmiö näyttäytyy edelleen vakavana myös aikuisuudessa, vaikutukset ovat kauaskantoisia myös yhteiskunnalle.

Koulun tärkeä kasvatustehtävä edellyttää joidenkin oppilaiden kohdalla tavallista tarkempaa paneutumista yksilön haastavan käyttäytymisen taustoihin, mekanismeihin ja ehkäisemiseen. Saloviidan (2010, 203) mukaan vaikutelmat oppilaan käyttäytymisestä saattavat koululuokassa vaihdella paljonkin eri työntekijöiden välillä, jos kasvatustyötä ja sen tuloksia ei seurata jollakin menetelmällä. Olenkin halunnut tutkimuksessani kiinnittää huomiota kasvatuksen ja suunniteltujen tukitoimien pitkäjänteisyyteen ja johdonmukaisuuteen, jolloin myös oppilaan mahdollisten käyttäytymismuutosten arviointi perustuu havainnointiin ja mittaamiseen. Tutkimuksessani olen toteuttanut tutkivaa opettajuutta; tarkoitukseni on ollut sekä tutkimuksen tekeminen, että oman työn kehittäminen ja tarpeeksi luotettavaan käytännön toimintaan pyrkiminen.

Omina lähtökohtinani tutkijana ja opettajana ovat kiinnostus ja innostus, mutta luonnollisesti myös toive edistymisestä oppilaan kanssa toimittaessa. Vaikka tutkija pyrkisikin tekemään tutkimusta mahdollisimman vähäisin ennakkoletuksin, tutkimusvälineen laadinnassa on aina mukana tutkijan aiemmista kokemuksista syntyneitä oletuksia ja ajattelua (Eskola & Suoranta 2003, 78): näin myös tässä tapauksessa.

Nämä lähtökohdat ovat määrittäneet sen, minkälaisen tutkimusasetelman olen luonut. Tutkimukseni tarkoituksena on kokeilla kokeellisen tapaustutkimuksen toimivuutta koulussa haastavasti käyttäytyvän erityisluokan oppilaan kanssa työskenneltäessä. Tutkimuksen aineisto on hankittu mittaamalla oppilaan haastavan käyttäytymisen määrää tutkimuksen eri vaiheissa. Kun henkilö haastaa toisen ihmisen tai ympäristönsä, vastapuolen haasteena on yrittää nähdä haastavan käyttäytymisen taakse (Kerola & Sipilä 2007, 13). Tähän olen pyrkinyt käyttäytymisen funktionaalisella analyysillä, jonka avulla selvitettiin oppilaan haastavan käyttäytymisen syytaustaa ja sitä mahdollisesti ylläpitäviä tekijöitä. Tutkimuksessa esittelen myös funktionaalisen analyysin perusteella suunniteltuja ”korjausliikkeitä” eli opetusohjelmaa, jolla oppilaan koulunkäyntiä pyrittiin helpottamaan, sekä tarkastelen luokan henkilökunnan kokemuksia käytetystä toimintamallista.

2 HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN

Tässä luvussa tarkastelen haastavan käyttäytymisen määrittelyä, esiintymistä, seurauksia, kehittymistä, arviointia ja kuntouttamista. Haastava käyttäytyminen on moniulotteinen ilmiö, josta tässä tutkimuksessa rajaan pois yhden suuren osa-alueen, itseään vahingoittavan käyttäytymisen. Samoin haastavan käyttäytymisen lääketieteellistä hoitoa en juurikaan tässä tutkimuksessa käsittele. Lähestyn haastavan käyttäytymisen-ilmiötä lähinnä kehitysvammaisuuden näkökulmasta.

2.1 Haastavan käyttäytymisen määrittelyä

Haastava käyttäytyminen viittaa toimintaan, joka uhkaa henkilön hyvinvointia ja rajoittaa hänen pääsyään yhteisön toimintoihin (Emerson 2001, 3-4). Näin haastava käyttäytyminen vaikeuttaa henkilön selviytymistä omassa ympäristössään ja saattaa aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa tai vauriota joko henkilölle itselleen tai muille ihmisille (Crocker ym. 2006, 654). Tämän vuoksi ympäristö voi kokea sen häiritseväksi tai jopa vaaralliseksi (Saloviita 1993, 156). Haastava käyttäytyminen -käsitteen sijaan tai rinnalla käytetään muun muassa käsitteitä sopeutumaton, häiritsevä ja poikkeava käyttäytyminen, käytösongelmat ja ongelmakäyttäytyminen (Crocker ym. 2006, 653; Heyvaert, Maes & Onghena 2010, 636). Kerolan ja Sipilän (2007) mukaan haastavan käyttäytymisen termi on tullut yleiseen käyttöön kehitysvamma- ja autismityön kautta. Haastavaa käyttäytymistä esiintyy satunnaisesti kenellä tahansa, mutta autismin ja kehitysvammaisuuden lisäksi siitä puhutaan yleisimmin erilaisten oireyhtymien, kuten ADHD:n, yhteydessä. (Kerola & Sipilä 2007, 5.)

Haastavalla käyttäytymisellä on hyvin monenlaisia ja vakavuudeltaan eriasteisia muotoja, joihin myös henkilön ikävaihe voi vaikuttaa. Haastava käyttäytyminen saattaa ilmetä esimerkiksi välinpitämättömyytenä sääntöjä kohtaan, verbaalisena tai fyysisenä aggressiivisuutena, ilkivaltana, häiritsevänä tai epäsosiaalisena käyttäytymisenä, yliaktiivisuutena tai stereotyyppisenä, toistavana

käyttäytymisenä (ks. esim. Benson & Brooks 2008, 454; Crocker, Mercier, Allaire & Roy 2007, 791; Fox, Keller, Grede & Bartosz 2007, 124; Lowe ym. 2007, 632). Lapsuusiän vakava-asteinen haastava käyttäytyminen voi näyttäytyä aikuisikää vahvemmin aggressiivisuutena, uhmakkuutena ja säännöistä piittaamattomuutena, hyperaktiivisuutena, ympäristön ja itsen vahingoittamisena, raivokohtauksina ja yleensä ottaen häiritsevänä käyttäytymisenä (Fox ym. 2007, 124; Lowe ym. 2007, 632–633).

2.2 Haastavan käyttäytymisen esiintyminen

Yleisesti arvioidaan, että varsin usealla kehitysvammaisella henkilöllä, jopa yli puolella heistä (Benson & Brooks 2008, 454–455; Crocker ym. 2006, 655), esiintyy jonkin tyyppistä haastavaa käyttäytymistä (Antonacci, Manuel & Davis 2008, 240; Grey & Hastings 2005, 469; Lowe ym. 2007, 634). Esiintymisestä annetut arviot ovat kuitenkin hyvin vaihtelevia ja niihin vaikuttavat monet seikat, kuten ilmiön määrittely, tutkimusmetodi ja -paikka sekä kohderyhmän rajausta (Benson & Brooks 2008, 454). Esimerkiksi Douma, Dekker, de Ruiter, Tick ja Koot (2007, 211) havaitsivat, että 10–20 %:lla lievästi kehitysvammaisista nuorista esiintyi epäsosiaalista ja rikollista käyttäytymistä. Cooper ym. (2009, 211) puolestaan totesivat, että noin viidellä prosentilla kehitysvammaisista henkilöistä ilmeni itseään vahingoittavaa käyttäytymistä.

Vaikka haastavan käyttäytymisen esiintyminen kehitysvammaisilla henkilöillä näyttää olevan melko yleistä, kuitenkin vain pienellä osalla se on todella vakavaa ja usein esiintyvää (Benson & Brooks 2008, 455; Tenneij & Koot 2008, 120). Crockerin ym. (2006, 656) havaintojen mukaan vajaalla viidellä prosentilla henkilöistä aggressiivinen käyttäytyminen oli niin vakavaa, että se oli johtanut loukkaantumisiin tai vammoihin. Lowe ym. (2007, 630, 634) puolestaan havaitsivat, että 10 %:lla haastavasti käyttäytyvistä kehitysvammaisista henkilöistä ongelmakäyttäytyminen oli erityisen vakavatasoista. Tämä tarkoitti sitä, että haastavaa käyttäytymistä esiintyi vähintään kerran päivässä, se esti usein hen-

kilön aktiivisen osallistumisen muuhun toimintaan, vaati henkilökunnalta fyysisistä väliintuloa ja saattoi johtaa henkilövahinkoihin.

Haastavan käyttäytymisen vakavuuden lisäksi myös sen muodot vaihtelevat eri henkilöiden välillä (Benson & Brooks 2008, 455). Crocker ym. (2006, 657) määrittelevät kehitysvammaisten henkilöiden aggressiivisesta käyttäytymisestä viisi eri muotoa: ympäristön vahingoittaminen, verbaalinen aggressiivisuus, fyysinen aggressiivisuus, itseä vahingoittava käyttäytyminen ja seksuaalisesti aggressiivinen käyttäytyminen. Heidän mukaansa näistä yleisimmin esiintyvä aggressiivisuuden muoto on verbaalinen aggressiivisuus. On myös todettu, että suurimmalla osalla aggressiivisesti käyttäytyvistä henkilöistä esiintyy vähintään kahden tai sitä useamman muotoista aggressiivisuutta rinnakkain (Crocker ym. 2006, 657; Lowe ym. 2007, 631). Lisäksi nämä muodot saattavat esiintyä yhteydessä toisiinsa: esimerkiksi verbaalinen ja fyysinen aggressiivisuus sekä ympäristön vahingoittaminen ilmenevät usein samalla henkilöllä (Crocker ym. 2006, 657).

Haastavaa käyttäytymistä esiintyy sekä miehillä että naisilla. Yleisesti kuitenkin ajatellaan, että esiintyminen on miehillä yleisempää (ks. esim. Crocker ym. 2007, 790; Lowe ym. 2006, 628). Crockerin ym. (2006) mukaan voi kuitenkin olla, että monet haastavan käyttäytymisen tutkimukset ovat paneutuneet aggression vakavimpiin muotoihin, jolloin sukupuolierot yleisemmin esiintyvän, lievemmän aggression osalta ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Omassa tutkimuksessaan he esittivät, että kehitysvammaisilla miehillä ja naisilla aggressiivisuutta esiintyy yhtä paljon. Aggressiivisuuden eri osa-alueita tarkasteltaessa miehillä esiintyi heidän mukaansa naisia enemmän ympäristön vahingoittamista ja seksuaalista aggressiota. Etenkin nuoret miehet olivat taipuvaisempia aiheuttamaan aggressiivisella käyttäytymisellään vammoja tai vaurioita. (Crocker ym. 2006, 653, 657).

Lowen ym. (2007, 628) mukaan haastava käyttäytyminen on yleisintä 16–39-vuotiailla henkilöillä. Lasten ja nuorten osuus oli jopa 17 %:ia kaikista haastavasti käyttäytyvistä kehitysvammaisista henkilöistä. Haastava käyttäytyminen onkin lapsuudesta aina aikuisuuteen asti ulottuva ilmiö (Benson & Brooks

2008, 457); se voi ilmetä jo varhaisina vuosina ja olla luonteeltaan varsin pysyvää, jollei siihen onnistuta vaikuttamaan (Douma ym. 2007, 212; Green, O'Reilly, Itchon & Sigafos 2005, 51-52). On todettu, että kehitysvammaisilla lapsilla esiintyy huomattavasti enemmän ongelmakäyttäytymistä, etenkin aggressiivisuutta ja tarkkaavuuden ongelmia, kuin älyllisesti tavanomaisemmin kehittyneillä lapsilla (de Ruiter, Dekker, Verhulst & Koot 2007, 501-502). Lisäksi kehitysvammaisilla pojilla näyttää esiintyvän kehitysvammaisia tyttöjä ja vammattomia tyttöjä ja poikia enemmän sosiaalisen käyttäytymisen ongelmia (de Ruiter ym. 2007, 504; Douma ym. 2007, 212).

Haastava käyttäytyminen on kaikille älyllisen toiminnan tasoille ulottuva pulma (Benson & Brooks 2008, 457). Älyllisen vamman vaikeusaste on yhteydessä aggressiivisuuteen siten, että aggressiivinen käyttäytyminen lisääntyy vamman vaikeusasteen kasvaessa (Crocker ym. 2006, 657). Lisäksi vamman vaikeusasteella on vaikutusta myös aggression ilmenemistapaan. Lievemmin kehitysvammaisten henkilöiden aggressiivisuus on useimmiten verbaalista, kun taas fyysinen ja omaan itseen kohdistuva aggressiivisuus on yleisempää vaikeammin kehitysvammaisilla henkilöillä (Crocker ym. 2006, 656-657).

2.3 Haastavan käyttäytymisen merkitys ja seuraukset

Haastavalla käyttäytymisellä on luonnollisesti monenlaisia vaikutuksia, kuten epämukavuutta ja äärimmäisissä muodoissa jopa vaaratilanteita, sekä haastavasti käyttäytyvälle henkilölle itselleen, että hänen ympäristölleen. Lisäksi haastava käyttäytyminen-käsitettä käytetään hyvin monenlaista käyttäytymistä tarkoittaessa ja on selvää, että esimerkiksi kiroileminen on laadultaan erilaista kuin yllättävä kasvoihin lyöminen, vaikkakin molemmat ovat ympäristölleen ikäviä ilmiöitä.

Hankalimmillaan haastava käyttäytyminen saattaa muodostua henkilölle esteeksi sosiaaliseen yhteisöön liittymiselle ja yhdessä muiden kanssa toimimiseksi (Myrbakk & von Tetzchner 2008, 317). Englantilaisesta noin 1800 kehitysvammaista ihmistä käsittävästä tutkimuksesta (Lowe ym. 2007) käy ilmi, että

tutkimuksen haastavasti käyttäytyvät lapset olivat lähes kaikki mukana jonkinlaisessa toiminnassa päivisin, kun taas vakavasti haastavasti käyttäytyvistä aikuisista jo kolmannes oli vailla minkäänlaista päivätoimintaa. Lisäksi käytöksen pulmat vaikuttivat asumisjärjestelyihin siten, että haastavasti käyttäytyvistä henkilöistä vain hyvin pieni osa asui lähes tai täysin itsenäisesti (Lowe ym. 2007, 633; ks. myös Crocker ym. 2006, 657).

Haastava käyttäytyminen voi vaikuttaa luonnollisesti myös henkilön läheisten elämään. Benderix ja Sivberg (2007) kartoittivat kehitysvammaisten ja autististen lasten sisarusten kokemuksia ja totesivat, että sisarukset kokivat sisikon tai veljen haastavan käyttäytymisen pelottavana, satuttavana ja ahdistavana. Haastavasti käyttäytyvä perheenjäsen vaikutti myös sisarusten kaverisuhteisiin ja saattoi myös olla, ettei heillä ollut kotitilanteeltaan aikaa ystäville. (Benderix & Sivberg 2007, 414–416.) Vanhemmille oman lapsen haastava käyttäytyminen aiheuttaa ymmärrettävästi huolta arjen sujumisesta sekä myös lapsen tulevaisuudesta (Fox ym. 2007, 128; Woodman ym. 2015, 272).

Työssä koettu haastava käyttäytyminen saattaa vaikuttaa myös työntekijöiden hyvinvointiin. Haastava käyttäytyminen voi herättää työntekijöissä esimerkiksi pelkoa, ahdistusta tai uhkan kokemusta. Näillä tuntemuksilla on merkitystä myös siten, että ne saattavat vaikuttaa negatiivisesti työntekijän vuorovaikutustapaan, kun hän toimii haastavasti käyttäytyvän henkilön kanssa. (Tenneij & Koot 2008, 121; Wanless & Jahoda 2002, 514–515; Zijlmans, Embregts, Bosman & Willems 2012, 1491.) Toisaalta on todettu, että työhön liittyvät positiiviset tekijät, kuten luottamus omaan osaamiseen sekä hyvä työmotivaatio ja stressinsietokyky, näyttävät suojelevan työntekijää negatiivisilta emootioilta ja uupumiselta haastavasti käyttäytyvien henkilöiden kanssa toimittaessa (Hensel, Lunsky & Deva 2015, 409; Zijlmans ym. 2012, 1491).

Vakava haastava käyttäytyminen voi johtaa myös tilanteeseen, jossa paikalliset terveys-, sosiaali- tai koulupalvelut osoittautuvat riittämättömiksi. Tällöin voidaan joutua turvautumaan kustannuksiltaan ja myös inhimillisesti ajateltuna kalliisiin erityisratkaisuihin mahdollisesti kotikunnan ulkopuolella, vaikkakin tänä päivänä tavoitteena on pystyä tarjoamaan tehokkaita palveluja

nimenomaan paikallisesti (ks. esim. Allen, Lowe, Moore & Brophy 2007, 410, 414; Kearney & Healy 2011, 1562; Pilling, McGill & Cooper 2007, 194). Näin olleen haastava käyttäytyminen, mukaan ottaen sen lievemmätkin muodot, haastaa myös eri alojen ammattilaisia ja palvelujen tuottajia tehostamaan toimintaansa ja pyrkimään vastaamaan asiakkaidensa tarpeisiin (Grey & Hastings 2005, 469; Lowe ym. 2007, 635).

Koulussa oppilaan haastava käyttäytyminen saattaa vaikuttaa paitsi hänen oppimiseensa, selviytymiseensä ja jatkumahdollisuuksiinsa myös luokan muiden oppilaiden sekä työntekijöiden koulutyöhön ja hyvinvointiin (Biliassolis, Chafouleas, Kehle & Bray 2012, 83). Tukitoimista huolimatta vakavana jatkuva haastava käyttäytyminen saattaa johtaa jopa koulun vaihtamiseen. Englantilaisesta tutkimuksesta (Pilling ym. 2007) käy ilmi, että kehitysvammaisten oppilaiden koulukotityyppisessä erityiskoulussa asui ja kävi koulua pitkäaikaisesti nimenomaan haastavasti käyttäytyviä koululaisia, joiden perheet, koulut ja kotikuntien palvelujen tarjoajat eivät olleet pystyneet vastaamaan näiden oppilaiden vaativiin tarpeisiin. Tutkimuksen oppilailla esiintyi erityisesti tottelemattomuutta, häiritsemistä, aggressiivisuutta, raivokohtauksia, itseään vahingoittavaa ja tuhoavaa käyttäytymistä sekä rituaaleja, vaeltelua, levottomuutta, uniongelmia ja sopimatonta seksuaalista käyttäytymistä (Pilling ym. 2007, 189). Muiden erityiskoulujen oppilaisiin verrattuna oppilaat olivat todennäköisemmin poikia ja he tarvitsivat lääkitystä käyttäytymisensä hallitsemiseksi. Tutkijoiden mukaan kuvaillulla järjestelyillä pystytään korvaamaan oppilaiden, heidän perheidensä ja paikallisten koulujen saama riittämätön tuki, mutta samalla saatetaan lisätä lasten haavoittuvuutta heidän joutuessaan eroon perheistään. (Pilling ym. 2007, 193–195.)

2.4 Haastavan käyttäytymisen kehittyminen ja riskitekijät

Haastavan käyttäytymisen kehittymistä kehitysvammaisille henkilöille ei ole tutkittu kovinkaan paljon (Benson & Brooks 2008, 455; Douma ym. 2007, 213). De Ruitter ym. (2007) vertasivat noin kolmen tuhannen kehitysvammaisen ja

vammattoman koululaisen psyykkisten ongelmien kehittymistä. Tutkimuksen kehitysvammaisilla lapsilla esiintyi kaikissa ikävaiheissa enemmän ongelmakäyttäytymistä, etenkin aggressiivisuutta ja tarkkaavuuden ongelmia sekä poijilla sosiaalisia ongelmia, kuin vammattomilla lapsilla. Tutkijat päättelivät, että kehitysvammaisuus sisällään saattaa olla lapsilla riskitekijä ongelmakäyttäytymisen ja psyykkisten ongelmien kehittymiselle. Samalla he totesivat, että ongelmien kehittyminen näyttää kuitenkin noudattavan vammaisilla ja vammattomilla lapsilla samanlaisia kehityskulkuja (de Ruiter ym. 2007, 501–503). Haastavan käyttäytymisen kehittymisestä on myös todettu, että kehitysvammaisten lasten käytösongelmat ovat jo varhain syntyneitä ja varsin itsepintaisesti säilyviä, minkä vuoksi varhainen puuttuminen on tärkeää (Green ym. 2005, 53–54).

Kehitysvammaisilla henkilöillä, joilla on vaikeaa haastavaa käyttäytymistä, esiintyy huomattavan paljon myös psykiatrisia häiriöitä (Crocker ym. 2007, 798; Kearney & Healy 2011, 1561; Lowe ym. 2007, 629). Tällöin henkilöiden oirehdinta voi olla myös epätyypillistä ja siten vaikeammin tunnistettavaa (Antonacci ym. 2008, 249; Myrbakk & Tetzchner 2008, 329). Lisäksi kehitysvammaisen henkilön haastava käyttäytyminen näyttäisi olevan yhteydessä hänen terveyteensä ylipäätään: kehitysvammaisilla henkilöillä on todettu esiintyvän psyykkisten ongelmien lisäksi paljon myös fyysisiä terveysongelmia. Aggressiivisuuden todennäköisyyden on havaittu kasvavan samalla, kun terveysongelmien määrä ja vakavuus lisääntyvät. (Crocker, Prokic, Morin & Reyes 2014, 1037, 1041.)

Edellä mainittujen seikkojen lisäksi haastavan käyttäytymisen kehittymiseen näyttävät vaikuttavan hyvin monenlaiset muutkin syy- ja riskitekijät, sekä yksilön että hänen ympäristönsä piirteet, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Heyvaert ym. 2010, 635). Tutkimuksissa löytyviä yleisiä esimerkkejä näistä tekijöistä ovat henkilön ikä, sukupuoli, autistiset piirteet, kehitysvamman aste, heikot kielelliset, sosiaaliset ja kognitiiviset taidot, tarkkaavuuden pulmat ja muut neurologiset ongelmat, aistiongelmat, muut vammat, epäsosiaalinen käyttäytyminen sekä perheen ongelmat ja psyykkiset häiriöt (Cooper ym. 2009,

212; Douma ym. 2007, 213, 217; Kearney & Healy 2011, 1561–1562; Lowe ym. 2007, 628–629; Matson ym. 2011, 696).

Ympäristötekijöistä esimerkiksi asumisjärjestelyt, työhön liittyvät seikat, itsemääräämisoikeuksien vajavuus ja henkilön kanssa toimivien työntekijöiden käyttäytyminen ja koulutus voivat vaikuttaa haastavan käyttäytymisen kehittymiseen (Antonacci ym. 2008, 240). Yleisimminkin on todettu, että haastava käyttäytyminen on usein sosiaalisesti vahvistunutta eli ympäristöönsä liittyvää käyttäytymistä. Tällöin henkilö saattaa käyttäytymisellään pyrkiä saamaan ympäristöltään huomiota tai itselleen mieleisiä asioita tai toimia, tai toisaalta pyrkiä välttämään vaikeaksi kokemiaan asioita tai ihmisiä. Joissakin tapauksissa haastavaa käyttäytymistä saattaa esiintyä myös ympäristöstä riippumatta: esimerkiksi stereotyyppinen toiminta voi olla enemmänkin ei-sosiaalisesti eli henkilön sisältä päin vahvistunutta. (Simó-Pinatella, Font-Roura, Alomar-Kurz, Giné & Matson 2014, 2640.)

2.5 Haastavan käyttäytymisen arviointi

Haastavaa käyttäytymistä on pyritty tyypittelemään ja luokittelemaan sen arvioinnin, riskien kartoittamisen, ennaltaehkäisyyn ja toimintasuunnitelmien luomisen pohjaksi, vaikkakin toisaalta tiedetään, että useimmiten haastavasti käyttäytyvällä henkilöllä esiintyy monenlaista aggressiivisuutta (Lowe ym. 2007, 631). Lowe ym. (2007, 632) jakavat haastavan käyttäytymisen sen luonteen perusteella 1) aggressiiviseksi, 2) itseään vahingoittavaksi, 3) tuhoavaksi ja 4) muuksi häiritseväksi käyttäytymiseksi. Häiritsevään käyttäytymiseen sisältyvät säännöistä piittaamattomuus, raivokohtaukset, yliaktiivisuus ja sopimaton seksuaalinen käyttäytyminen. Lowen ym. (2007) haastavan käyttäytymisen arvioinnissa korostuu haastavan käyttäytymisen vakavuuden näkökulma: heidän mukaansa vakavaksi määriteltävää haastavaa käyttäytymistä tapahtuu päivittäin, se estää usein henkilöä osallistumasta yhteisiin toimintoihin, johtaa usein fyysiseen rajoittamiseen ja aiheuttaa vammoja asianosaisille. Melko vakava haastava käyttäytyminen on luonteeltaan ja seurauksiltaan samankaltaista kuin

edellä, mutta kuitenkin paremmin kontrolloitavissa. Keskivaikea haastava käyttäytyminen näyttöytyy useita kertoja viikossa, estää silloin tällöin henkilöä osallistumasta yhteisiin toimintoihin, vaatii ajoittain fyysistä rajoittamista ja aiheuttaa silloin tällöin vammoja asianosaisille. Lievässä muodossaan mitkään edellä mainitut seikat eivät yleensä toteudu. (Lowe ym. 2007, 629.)

Haastavan käyttäytymisen luonteella on todettu olevan yhteyttä henkilön elämäntapaan. Crocker ym. (2007) tutkivat noin kolmensadan lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisen aikuisen aggressiivisuutta ja arvioivat sitä kuutena profiilina. 'Quiet'-profiili koostui henkilöistä, joilla oli vain hyvin vähäistä tai ei lainkaan aggressiivista käyttäytymistä. Toisen, 'acting-out'-profiilin henkilöt käyttäytyivät lievästi aggressiivisesti. Kolmanteen, 'aggressive'-profiiliin kuului erilainen aggressiivinen käytös, kun taas 'violent'-profiilin henkilöt käyttäytyivät erityisen usein ja vakavalla tavalla aggressiivisesti. Viidenteen ('sexual group') ja kuudenteen profiiliin ('self-mutilation') kuuluivat erityisesti seksuaalista tai itseen kohdistuvaa aggressiivisuutta osoittavat henkilöt. (Crocker ym. 2007, 790–791.)

Crockerin ym. (2007) tutkimuksen perusteella selvisi, että henkilöiden edellä mainitut käyttäytymisen profiilit olivat yhteydessä heidän elämäntapaansa seuraavasti. 'Quiet'-profiilin henkilöt asuivat muita ryhmiä todennäköisemmin itsenäisesti ja osallistuivat yleisesti sosiaaliseen toimintaan ja kävivät koulussa tai töissä. Tämän profiilin henkilöiden älyllisen vamman aste oli muihin verrattuna lievempi, ja he olivat keskimäärin psyykkisesti tasapainoisempia ja vähemmän impulsiivisia ja epäsosiaalisia kuin muut ryhmät. 'Violent'-profiilin henkilöt osallistuivat muita ryhmiä epätodennäköisemmin koulu-, vapaa-ajan- tai työtoimintaan, asuivat vähemmän itsenäisesti ja heillä oli harvemmin yhteyksiä perheisiinsä ja ystäviinsä kuin muilla ryhmillä. 'Violent' ja 'aggressive'-profiilien henkilöillä esiintyi muita todennäköisemmin psykiatrisia ongelmia, impulsiivisuutta ja epäsosiaalisia piirteitä. 'Acting-out'- ja 'sexual'-profiileille oli tämän tutkimuksen mukaan erityisesti ominaista muita ryhmiä aktiivisemmat kontaktit omiin perheisiin ja ystäviin. (Crocker ym. 2007, 792–799.)

Haastavan käyttäytymisen arvioinnissa käytetään erilaisia mittareita ja kyselyitä tai niiden osia, mutta varsinaista eriasteisesti kehitysvammaisten lasten ja aikuisten aggressiivisen käyttäytymisen arviointiin tarkoitettua mittaria ei Bensonin ja Brooksien (2008, 456) mukaan ole käytettävissä. Haastavan käyttäytymisen ehkäisyyn tarvittaisiinkin arviointikeinoja, joilla voitaisiin määritellä sen luonnetta ja vakavuutta kunkin henkilön kohdalla (Benson & Brooks 2008, 457). Psykologi M. Sundinin (henkilökohtainen tiedonanto 18.2.2015) mukaan Suomessa on saatavilla Kehitysvammaliiton julkaisemat Psyto- ja Toimi-arvioinnit, joista etenkin Psytoa käytetään soveltavin osin myös haastavan käyttäytymisen arviointiin.

2.6 Haastavan käyttäytymisen interventiot

Haastavan käyttäytymisen sanotaan olevan kommunikaatiota (Kerola & Sipilä 2007, 62) ja sen taustalla lienee aina paha olo ja avuttomuutta. Kuitenkin, jotta voisi osallistua ja toimia yhdessä muiden ihmisten kanssa, jokaisen olisi hyvä oppia ilmaisemaan omia tunteitaan ja tarpeitaan riittävän hallituin ja yhteisössä toimivin keinoin. Haastava käyttäytyminen huonontaa elämän laatua ja siihen kannattaa pyrkiä puuttumaan (Antonacci ym. 2008, 240). Toisaalta, kuten jo itse käsitekin kertoo, haastava käyttäytyminen nimenomaan haastaa ympäristöä ja pakottaa sitä reagoimaan (Kerola & Sipilä 2007, 13). Tiedetään, että erityisen vakavaa tai usein toistuvaa haastavaa käyttäytymistä esiintyy vain hyvin pienellä osalla kehitysvammaisista henkilöistä ja näin ollen juuri heidän saamansa hyvä kuntoutus voisi vähentää ongelmatilanteita huomattavasti (Tenneij & Koot 2008, 122).

Feldmanin, Atkinsonin, Foti-Gervaisin ja Condillacin (2004) mukaan lähes kaikkeen haastavaan käyttäytymiseen pyritään vaikuttamaan jonkinlaisin interventioin. Nämä interventiot voivat olla epävirallisia ja arkisia tai virallisempia ja muodollisempia. Muodolliset interventiot ovat ammattimaisesti tehtyjä, dokumentoituja ja systemaattisesti arvioituja suunnitelmia ja toteutuksia, joihin myös työntekijät koulutetaan tai perehdytetään. Vakavan haastavan käyttäy-

tymisen interventioiden on todettu olevan useammin muodollisia ja huolellisesti kirjattuja, minkä on arvioitu lisäävän työn tavoitteellisuutta ja yhtenäisyyttä työntekijöiden kesken. (Feldman ym. 2004, 63–66.) Toisaalta on todettu, että muodolliset interventiot liittyvät usein lääkehoitoon, eivätkä ne ole välttämättä terapeuttisesti suuntautuneita (Grey & Hastings 2005, 470).

Varhaista, lievään haastavaan käyttäytymiseen puuttumista suositellaan yleisesti (ks. esim. Benderix & Sivberg 2007, 417; Douma ym. 2007, 218). Tiedetään, että henkilön ongelmakäyttäytyminen saattaa olla varsin pysyvää ja on epätodennäköistä, että se ratkeaa ajan kuluessa ikään kuin itsestään (Douma ym. 2007, 212; Fox ym. 2007, 127; Green ym. 2005, 53). Pienten lasten käyttäytymisen pulmat saattavat olla helpompia kohdata, eivätkä ne välttämättä vielä herätä kasvattajissa suurta huolta, mutta alun alkaen lievä haastava käyttäytyminen saattaa kuitenkin lapsen kasvaessa saada vakavampia muotoja (Douma ym. 2007, 212; Fox ym. 2007, 127; Lowe ym. 2007, 634). Kehitysvammaisten lasten vanhemmat saattavat tarvita erityistä kasvatuksellista apua ja tukea lastensa haastavan käyttäytymisen ehkäisemiseksi tai vähentämiseksi (Schuiringa, van Nieuwenhuijzen, de Castro & Matthys 2015, 11). Tutkimusten mukaan tukea saatetaan tarvita esimerkiksi positiivisten kasvatukseen lisäämiseksi tai oman lapsen vammaisuuden hyväksymiseksi. Lisäksi vanhemmat saattavat tarvita erityistä tukea vahvistaakseen luottamustaan itseensä kasvattajana ja vanhempina (Bagner & Eyberg 2007, 426; Fox ym. 2007, 128; Schuiringa ym. 2015, 9–10).

Haastavasta käyttäytymisestä kotoisissa tutkimuskatsauksissa on tarkasteltu laajasti sen lieventämiseen ja poistamiseen tähtääviä toimenpiteitä ja interventioita. Heyvaertin ym. (2010, 639) katsauksen mukaan haastavaa käyttäytymistä pyritään hoitamaan 1) biologisin, 2) psykoterapeuttisin ja 3) kontekstuaalisin keinoin ja 4) näiden yhdistelmin. Biologisilla keinoilla tarkoitettiin lähinnä lääkehoitoa ja kontekstuaaliset keinot liittyivät henkilön ympäristön tai taustatekijöiden muuttamiseen haastavan käyttäytymisen vähentämiseksi. Benson ja Brooks (2008, 456) puolestaan jakavat katsauksensa yleisimmin käytetyt toimenpiteet 1) henkilön käyttäytymiseen tai 2) somaattisiin seikkoihin vaikutta-

miseen pyrkiviin ratkaisuihin sekä 3) näiden lähestymistapojen yhdistelmiin. Grey ja Hastings (2005, 473–474) jaottelevat katsauksensa tutkimusten käyttöhäiriöiden ratkaisukäytäntöjen olevan joko 1) sovelletun käyttäytymisanalyysin tai 2) psykofarmakologisten keinoja käyttöä tai 3) henkilön saamien palvelujen arviointia. Edellä mainittuja interventioluokituksia yhdistellen haastavaan käyttäytymiseen voidaan siis pyrkiä vaikuttamaan 1) lääketieteellisin keinoin, 2) psykologisin menetelmin (erityisesti sovelletun käyttäytymisanalyysin avulla), 3) ympäristö- ja taustatekijöihin vaikuttamalla, 4) henkilön saamia palveluja arvioimalla sekä 5) näitä lähestymistapoja yhdistelemällä.

Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos ja Lancioni (2007) tarkastelevat tutkimuskatsauksessaan autististen oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen puuttumista kouluissa. Katsauksen interventioissa haastavaan käyttäytymiseen pyrittiin vaikuttamaan neljällä eri lähestymistavalla. Haastavaa käyttäytymistä pyrittiin hillitsemään 1) sitä edeltäviin tekijöihin, kuten ympäristöön ja oppilaan yleiseen hyvinvointiin, vaikuttamalla. Kouluissa pyrittiin myös 2) muuttamaan oppilaille suunnattuja ohjeistuksia esimerkiksi vaatimuksia helpottamalla, ohjeistuksen esitystapaa muuttamalla tai valinnan mahdollisuuksia antamalla. Lisäksi haastavaa käyttäytymistä pyrittiin hillitsemään 3) vahvistamisen avulla. Tällöin pyrittiin palkitsemisella lisäämään toivottua käyttäytymistä tai vastavasti vähentämään ei-toivottua käyttäytymistä palkitsemalla sen poissa pysymisestä. Lisäksi kouluissa pyrittiin 4) taitoja ja itsehallintakeinoja opettamalla tukemaan oppilaiden itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta koulupäivän siirtymissä ja oman käyttäytymisen tarkkailussa. (Machalicek ym. 2007, 231–232.)

Mitkä keinot mahtavat sitten auttaa haastavan käyttäytymisen pulmissa edellä esiteltyjen tutkimuskatsausten perusteella? Heyvaert ym. (2010) eivät löytäneet katsauksessaan selkeää eroa eri lähestymistapojen tai niiden yhdistelmien vaikuttavuudessa, vaan tutkimustuloksia tilastollisesti analysoitaessa todettiin useiden interventioiden tai niiden yhdistelmien vähentäneen haastavaa käyttäytymistä. Myöskään Machalicek ym. (2007, 238) eivät löytäneet eroja eri lähestymistapojen vaikuttavuudessa haastavan käyttäytymisen ehkäisemiseksi: suurin osa katsauksen interventioista nähtiin hyödyllisinä, eikä yhdestä-

kään interventioista havaittu olleen haitallisia seurauksia (Machalicek ym. 2007, 232).

Grey ja Hastings (2005, 473) suhtautuivat katsauksensa perusteella varovaisen myönteisesti lääkityksen hyödyllisyyteen lasten käytöshäiriöiden hoidossa. Myös Myrbakk & von Tetzchner (2008, 331) toteavat, että kehitysvammaisten henkilöiden käytöshäiriöt voivat liittyä psykiatrisiin ongelmiin, jolloin psyykkisten häiriöiden lääkehoito on tärkeä osa käytösongelmien hoitoa. Unwinin ja Debin (2008, 23) näkemyksen mukaan muiden käyttäytymiseen liittyvien interventioiden ollessa tuloksettomia ja haastavan käyttäytymisen riskien, haittojen ja vakavuuden kasvaessa, lääkitys on yksi hoitomuoto. Myös Bensoinin ja Brooks (2008, 457) mukaan yleisesti ajatellaan, että lääkkeiden käytön ei pitäisi olla haastavan käyttäytymisen ensisijainen hoitokeino, vaan sen sijaan tarvitaan sopivia yleisiä palveluita, hoitoa ja tukea. On todettu, että runsas lääkkeiden käyttö kehitysvammaisten henkilöiden aggressiivisen käyttäytymisen vähentämiseksi saattaa johtua juuri kunnallisten palvelujen puutteellisuudesta tai epäsopivuudesta (Edwards, Lennox & White 2007, 79).

Yleiset palvelut nähdään tärkeinä haastavan käyttäytymisen ongelmien ratkaisemiseksi (Grey ja Hastings 2005, 474). Toisaalta on kuitenkin havaittu, että erityistä asiantuntemusta ja henkilökunnan kouluttautumista tarvitaan. Esimerkiksi Green ym. (2005) havaitsivat, että tavallinen esikouluopetus ja -kasvatus eivät olleet riittävän tehokkaita kehitysvammaisten lasten käytösongelmien ehkäisemiseksi ja vähentämiseksi. Tutkijat päättelivät, että tällaisissa tilanteissa tarvitaan erityistä asiantuntija-apua ja tietämystä esimerkiksi vaihtoehdoisen kommunikaation kehittämiseksi (Green ym. 2005, 54). Grey ja Hastingsin (2005) tutkimuskatsauksen mukaan sovelletun käyttäytymisanalyysin menetelmien toimivuudesta kehitysvammaisten henkilöiden käytöshäiriöiden arvioinnissa ja hoidossa on laajaa näyttöä. He havaitsivat, että myös paikalliset palvelujen tuottajat hyötyivät kouluttautumisesta käyttäytymisanalyyttisten menetelmien käyttöön työssään. Myös kouluelämässä on todettu käyttäytymisanalyyttisten menetelmien opetteluun ja soveltamiseen olevan hyödyllistä: opettajien on todettu toteuttavan onnistuneita, kouluympäristöön sopivia käyt-

täytymisanalyttisesti suuntautuneita interventioita oppilaiden haastavan käyttämisen vähentämiseksi. (Machalicek ym. 2007, 242).

Myös McClean ym. (2005, 341) näkivät tutkimuksessaan edellä kuvatun henkilökunnan kouluttautumisen mallin uutena vaihtoehtona toteuttaa haastavan käyttäytymisen vaatimia palveluja. Heidän mukaansa aikaisemmin apua haettiin lähettämällä haastavasti käyttäytyvä henkilö erityiseen, asiaan perehtyneeseen yksikköön kuntoutettavaksi. Vaihtoehtoisesti tarvittavat asiantuntijat saattoivat tulla työskentelemään haastavasti käyttäytyvän henkilön kanssa hänen omaan ympäristöönsä. Henkilökunnan kouluttamisen mallissa haastavan käyttäytymisen kanssa tekemisissä olevat paikalliset työntekijät harjaannutetaan toteuttamaan käyttäytymisanalyttisiä menetelmiä. Työntekijöitä ohjataan arvioimaan haastavaa käyttäytymistä ja tekemään suunnitelmia sen hallitsemiseksi, jolloin ulkopuolisilla asiantuntijoilla on lähinnä konsultoiva rooli. Tutkimuksessaan McClean ym. (2005) totesivat, että hoitohenkilökunnan asiantuntemus saattaa lisätä tärkeiden kontekstuaalisten tekijöiden huomioimista toimitasuunnitelmissa, mikä voi tehostaa interventiota. Kyseessä olevassa tutkimuksessa hoitohenkilökunnan suunnitteleminen interventioiden myötä suurimmalla osalla palvelujen käyttäjistä käyttäytymishäiriöt vähenivät merkittävästi, ja hyöty oli nähtävissä vielä kahden vuoden kuluttua seurantatutkimuksessa. (McClean ym. 2005, 342, 347.)

2.7 Haastavan käyttäytymisen funktionaalinen analyysi

Haastavan käyttäytymisen arvioinnissa ja hoidossa pidetään tärkeänä sen syiden ja sitä ylläpitävien seikkojen selvittämistä, mikä voidaan tehdä esimerkiksi funktionaalisen analyysin avulla (Matson & Boisjoli 2007, 39). Käyttäytymisen funktionaalisen analyysin avulla pyritään syytaustan arvioinnin lisäksi suunnittelemaan tavoitteita ja keinoja, joilla kohdeikätytymiseen voitaisiin vaikuttaa (Lappalainen, Miettinen & Lehtonen 2007, 7; Tuomisto, Lappalainen & Timonen 2005, 15; Virués-Ortega & Haynes 2005, 579). Funktionaalisen analyysin taustalla on kaksi perusoletusta yksilön käyttäytymisestä (Tuomisto ym. 2005, 6): en-

sinnäkin yksilön toiminnalla ja ajattelulla on kiinteä suhde tilanteeseen ja kontekstiin, joissa ne esiintyvät. Toiseksi kun tietty toiminta esiintyy ympäristönsään toistuvasti, esiintymistilanteilla on yhteisiä vaikuttavia tekijöitä. Funktionaalisessa analyysissä pyritään tämän molemminpuolisen vuorovaikutuksen – ympäristön ja yksilön käyttäytymisen suhteen – tunnistamiseen ja kuvaamiseen (Tuomisto ym. 2005, 14).

Funktionaalinen analyysi on käyttäytymisanalyttinen menetelmä (Tuomisto ym. 2005, 14). Käyttäytymisanalyysi tutkii henkilön käyttäytymistä muuttavia ympäristötapahtumia (Tuomisto & Parkkinen 2011) ja pyrkii selittämään yksilön käyttäytymisen ja sen muutosten syitä sekä käyttäytymisen oppimista (Lappalainen ym. 2007, 7). Käyttäytymisanalyysissä ihmisen käyttäytyminen nähdään lainalaisesti ja säännönmukaisesti järjestyneenä eli periaatteessa enustettavana ja ymmärrettävänä toimintana (Tuomisto 2012). Käyttäytymisanalyysi jakautuu empiiriseen, kokeelliseen ja sovellettuun analyysiin (Tuomisto ym. 2005, 6). Sovelletussa käyttäytymisanalyysissä, jonka menetelmiin funktionaalinen analyysikin kuuluu, yksilöille merkittävää käyttäytymistä tulkitaan heidän luonnollisissa ympäristöissään, kuten koulussa (Gresham, Watson & Skinner 2001, 157; Lappalainen ym. 2007, 9).

Käyttäytymisanalyysissä käyttäytymistä ei selitetä luonteenpiirteillä tai muilla oletetuilla rakenteilla tai syillä, vaan yksilön nykyisellä tai aikaisemmalla vuorovaikutuksella ympäristönsä kanssa. Näin ollen nähdään, että myös käyttäytymisen muutos syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Tuomisto 2012.) Käyttäytymisanalyttisten perusprosessien ajatellaan pätevän kaikkialla: esimerkiksi kannustamisella nähdään olevan sama vaikutus koko maailmassa (Tuomisto 2012). Tuomiston (2012) mukaan yksilön aktiiviseen käyttäytymiseen vaikuttaa seuraavat viisi funktionaalista suhdetta: positiivinen vahvistuminen, negatiivinen vahvistuminen, positiivinen heikentyminen, negatiivinen heikentyminen ja sammuminen. Vahvistuessaan käyttäytyminen pysyy yllä tai lisääntyy: positiivisessa vahvistumisessa jotakin lisääntyy tulevaisuudessa käyttäytymisen seurauksena, negatiivisessa vahvistumisessa käyttäytymisen seurauksena jokin asia vähenee tai poistuu kokonaan, mikä lisää käyttäytymistä tule-

vaisuudessa. Heikentyessään käyttäytyminen luonnollisesti vähenee tai häviää kokonaan: positiivisesti heikentyessään käyttäytyminen vähenee jonkin toisen käyttäytymisen lisääntymisen vuoksi, kun taas negatiivisesti heikentyessään käyttäytyminen vähenee jonkin toisen seikan vähentymisen vuoksi. Käyttäytymisen sammumisella tarkoitetaan sen lakkaamista. Tuomiston (2012) mukaan näitä periaatteita käytetään käyttäytymisanalyysin kliinisessä työssä pyrittäessä käyttäytymisen oppimiseen ja muuttamiseen.

Yksilön käyttäytymistä ja sen ongelmia voidaan määritellä ja selittää myös lääketieteellisillä diagnooseilla. Käyttäytymisanalyysissa näin ei kuitenkaan toimita (Tuomisto 2012), vaan nähdään, että yksilön käyttäytymistä ei ole useinkaan mahdollista ymmärtää diagnoosin avulla (Virues-Ortega & Haynes 2005, 569). Saman diagnoosin saavilla yksilöillä voi olla paitsi yhteisiä, myös hyvin erilaisia käyttäytymisen häiriöitä, niiden taustatekijöitä tai liitännäisongelmia (Gresham ym. 2001, 158). Myöskään yksilölle sopivinta hoitomenetelmää diagnoosi ei suoraan välttämättä ilmaise. Käyttäytymisanalyysia voidaankin pitää ikään kuin psykologisena vastineena lääketieteellisille diagnooseille. (Lappalainen ym. 2007,13.)

Käyttäytymisen funktio viittaa siihen, mitä tehtävää tai tarkoitusta käyttäytyminen yksilölle palvelee (Gresham ym. 2001, 158). Käyttäytymisen funktionaalisessa analyysissa tiedon keräämistä ja havainnointia voidaan tehdä erilaisilla menetelmillä, kuten haastattelemalla, kyselykaavakkeilla, itsehavainnoinnilla, testeillä, mittauksilla tai käyttäytymisen suoralla havainnoinnilla (Gresham ym. 2001; Tuomisto ym. 2005, 16; Virues-Ortega & Haynes 2005, 573). Keskeisenä tavoitteena on myös selvittää ne olosuhteet, joissa tutkittua käyttäytymistä tapahtuu ja ei tapahdu (Gresham ym. 2001, 158). Funktionaalisen analyysin lähtökohtana on tietty käyttäytyminen, josta tunnistetaan edeltäviä tekijöitä, itse käyttäytymistä ja sen seurauksia (Gresham ym. 2001, 159; Tuomisto ym. 2005, 6).

Funktionaalisessa analyysissa haastavan käyttäytymisen tyypillisimpien funktioiden nähdään olevan seuraavat (Gresham ym. 2001; Matson ym. 2011; Saloviita 1999): haastava käyttäytyminen saattaa tähdätä vuorovaikutukseen tai

sosiaalisen huomion saamiseen. Käyttäytymisen tavoitteena voi olla myös konkreettinen asia tai etu, kuten palkkio tai mahdollisuus osallistua miellyttävään toimintaan. Lisäksi tarkoituksena voi olla paeta, siirtää, vähentää tai kokonaan välttää epämiellyttävä tehtävä, toiminto tai ihminen. Harvinaisemmissa tapauksissa, esimerkiksi stereotyyppisen tai itseä vahingoittavan käyttäytymisen yhteydessä, kyseessä voi olla ei-sosiaalinen seuraus, kuten sisäisen stimulaation tai aistiärsytyksen tavoittelu. Myös kipu tai muu terveyteen liittyvä epämukavuus voi olla haastavaan käyttäytymiseen johtava seikka. (Gresham ym. 2001, 158, 167; Matson ym. 2011, 694; Saloviita 1999, 219).

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa kartoitetaan oppilaan haastavaa käyttäytymistä ja kokeillaan funktionaalisen analyysin ja kokeellisen tapaustutkimuksen toimivuutta oppilaan koulu- ja käyttäytymisongelmien helpottamiseksi. Funktionaalisen analyysin perusteella kuvataan koulussa suunniteltuja tukitoimia, opetusohjelmaa, jonka avulla oppilaan koulunkäyntiä pyrittiin saamaan sujumaan. Tutkimuksessa toteutetaan tutkivaa opettajuutta, jolloin tarkoituksena on ollut sekä tutkimuksen tekeminen, että oman työn kehittäminen. Erityistä huomiota pyritään kiinnittämään kasvatuksen ja suunniteltujen tukitoimien pitkäjänteisyyteen ja johdonmukaisuuteen, jolloin myös oppilaan mahdollisten käyttäytymismuutosten arviointi perustuu havainnointiin ja mittaamiseen. Henkilön haastavan käyttäytymisen historia on usein pitkä ja moniulotteinen, kuten myös kyseessä olevan oppilaankin tapauksessa. Tässä tutkimuksessa pyritään kuitenkin pureutumaan nimenomaan oppilaan tämänhetkisiin kouluongelmiin ja vuorovaikutukseen luokassa.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten oppilaan haastava käyttäytyminen ilmenee koulussa ja mitä se viestittää funktionaalisen analyysin perusteella?
2. Miten tutkimuksen toimintamalli onnistui koulussa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni henkilöä ja ympäristöä sekä tutkimusaineistoni keruuta ja analysointia. Luvun lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

4.1 Tutkimuksen henkilö ja ympäristö

Tapaustutkimukseni päähenkilö oli 11-vuotias koululainen Otso (nimi muutettu) ja tutkimukseni kohde oli hänen haastava käyttäytymisensä, jota pyrin käsitteellistämään ja analysoimaan. Otson koulupolku oli ollut vaikea: hänellä oli ollut runsaasti haastavaa käyttäytymistä, minkä vuoksi hänet lopulta erotettiin aiemmasta koulustaan. Tätä ennen Otso oli käynyt koulua neljässä eri erityisluokassa. Hän oli ollut useaan otteeseen ongelmallisen käyttäytymisensä vuoksi poissa koulusta ja viimeiseksi, ennen koulusta erottamistaan, kotiopetuksessa oman äidin toimiessa opettajana. Kouluongelmat olivat selkeästi haitanneet Otson oppimista ja kehittymistä ja tuoneet hänelle paljon epäonnistumisen kokemuksia. Otson vanhemmat kertoivat, että Otsolla esiintyi haastavaa käyttäytymistä myös kotona, mutta ilmeneminen oli siellä lievempää ja harvalukuisempaa kuin koulussa.

Otson osaaminen ja taidot eivät olleet täysin tiedossa; ne vaikuttivat koulussa ikään kuin hukkuvan haastavan käyttäytymisen ja motivoitumattomuuden taakse. Otso oli oppinut ensimmäisellä luokalla lukemaan, hän osasi laskea päässä ja muisti kertotaulut ulkoa. Otso tuntui ajoittain pitävän matematiikasta, hän ymmärsi hyvin ajan kulun ja osasi jonkin verran puhua englantia. Oikeinkirjoitus sujui ilmeisesti aika hyvin, mutta kirjoittaminen oli hänelle vastenmielistä ja oman tekstin tuottaminen vaikeaa. Otson luetun ymmärtämisestä ei ollut selkeää kuvaa. Hän viihtyi paljon yksikseen ja seuraili ja ajoittain kommentoi sivusta koulukavereiden toimia. Otsolla on useampiakin diagnooseja, mutta niitä ei tässä tutkimuksessa tunnistamattomuuden suojelemiseksi esitellä, eivätkä ne ole myöskään tutkimuksen tarkoituksen kannalta oleellista tietoa.

Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 10) korostavat tapauksen ja tutkimuksen kohteen erottamisen tärkeyttä: tutkimuksen kohde viittaa asiaan, jota tapaus, tässä tapauksessa Otso, ilmentää. Eskolan ja Suorannan (2003, 65) mukaan tapaututkimuksen kohde voi olla mahdollisimman edustava ja tyypillinen tai toisaalta erikoinen tai ainutkertainen tapaus. Tutkimuskohteeksi voidaan valita myös poikkeuksellisen opettava tai paljastava tapaus (Aarnos 2010, 180). Haastavan käyttäytymisen kirjo on laaja, ja jokainen tapaus on hyvin ainutlaatuinen, eikä tyypillistä tapausta voine määritellä. Tämän tutkimuksen tapaus voidaan nähdä erikoisena ja poikkeuksellisenä siinä mielessä, että se osoittaa, kuinka suuriin kouluvaikeuksiin ja vaikeaan oppimisen estymiseen oppilaan haastava käyttäytyminen voi johtaa.

Niikon (2015, 248) mukaan tutkiva opettaja voi ottaa tutkimuksensa lähestymistavassa dialogisesti huomioon sekä teorian että käytännön. Valitsin Otson harkinnanvaraisesti tutkimuksen tapaukseksi, koska hänen tilanteensa tuntui akuutilta uuden koulusijoituksen ja rikkinäisen kouluhistorian vuoksi. Laadullinen tutkimus ei pyri yleistyksiin ja siksi otanta voi olla tarkoituksellinen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Eskolan ja Suorannan (2003, 19) mukaan riittävä ennakko-olettamuksettomuus ja mahdolliset aiempien kokemusten aiheuttamat lataukset tulee ottaa tutkimuksen teossa huomioon ja näin ollen tuntui myös hyvältä ratkaisulta aloittelevalle tutkijalle valita uusi oppilaani Otso tutkimuskohteeksi, jolloin pääsimme aloittamaan mahdollisimman ”puhtaalta pöydältä”. Tiedossa kuitenkin oli sekä ensimmäisen kuukauden aikana tehtyjen havaintojen, että taustatietojen perusteella, että Otson kouluun sopeutuminen oli vaikeaa. Tuntui tarkoituksenmukaiselta ja tärkeältä käynnistää suunniteltu tutkimus mahdollisimman pian, jotta kielteisiä koulukokemuksia voitaisiin mahdollisesti välttää uudessa koulussa, eivätkä aiemmat tutuksi tulleet toimitavat mahdollisesti pääsisi sellaisenaan toistamaan itseään.

Tutkimus toteutui Otson omassa koululuokassa. Toimin itse luokassa tutkivan opettajuuden lähestymistavan mukaisesti opettajana ja tutkijana. Havainnoinnin ja kirjaamisen tutkimuksessa suoritti luokan avustaja ja tutkija itse. Näistä tutkimuksen käytännön toteutuksen henkilöistä käytän jatkossa termejä

kirjaaja ja tutkija. Koko luokan henkilökuntaa tiedotettiin tutkimuksen kulusta, vaiheista ja periaatteista, mutta vain kirjaaja ja tutkija sitoutuivat tarkempaan toteutukseen yhtenäisyyden ja tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi.

Tutkimus tehtiin erityiskoulussa. Otsen luokalla oli yhdeksän erityisen tuen piirissä olevaa oppilasta ja siellä työskenteli erityisluokanopettaja, kaksi luokka-avustajaa sekä kolme henkilökohtaista avustajaa. Luokalla oli käytössään yksi isompi luokkahuone ryhmätoimintoja varten sekä muutama erillinen tila itsenäistä työskentelyä varten. Otsen käytössä oli luokan yhteydessä oleva tila; yhteisille tunneille tuleminen oli vaikeaa ja ajateltiin, että siitä tilasta käsin hän pystyisi edes jonkin verran seuraamaan, mitä muu luokka yhdessä tekee ja keskustelee.

4.2 Aineiston keruun ja analysoinnin vaiheet

Tutkimuksessa kerättiin tietoa oppilaan haastavasta käyttäytymisestä sekä siitä, miten koulun työntekijät kokivat tutkimuksessa käytetyn toimintamallin. Haastavasta käyttäytymisestä tietoa kerättiin havainnoimalla ja työntekijöiden kokemuksista aineisto kerättiin paperikyselyllä.

4.2.1 Oppilaan haastavan käyttäytymisen mittaaminen ja analysointi

Saloviidan (2010, 200, 211) mukaan yhtäkin tapausta voi tutkia tilastollisesti luotettavasti, vaikka varsinaisia tilastollisia testejä ei käytettäisikään. *Tilastolliselle tapaustutkimukselle* on ominaista peräkkäiset mittaukset ja tuloksista piirretyt käyrät, joiden avulla mittaustuloksia voidaan hahmottaa ja vertailla (Saloviita 2010, 201). Saloviita (2010, 204) kiinnittää huomiota siihen, miten käytännön työssä tuntuma tai niin sanottu mututieto koetusta saattavat olla pettäviä varsinkin silloin, kun kyse on jälkeenpäin suoritettavasta pitkän aikavälin arviosta. Tämän vuoksi on tärkeää, että asioita kirjataan järjestelmällisesti ylös.

Tilastollisen tapaustutkimuksen aluksi valitaan mitattava ominaisuus ja siitä tehdään muuttuja valitsemalla mittausmenetelmä (Saloviita 2010, 201). Eri mittausmenetelmät voidaan jakaa käyttäytymisen suoraan ja käyttäytymisen

tuotoksen mittaamiseen. Suora mittaaminen on aikaperustaista tai tapahtuma-perustaista. Aikaperustaisessa mittaamisessa havainnot kirjataan tietyltä aikaväliltä tai pistemäisinä tarkkailuhetkinä. Tapahtumaperustaisessa mittauksessa lasketaan vaikkapa käyttäytymisen kestoa, sen osia tai esiintymiskertoja, kuten tässä tutkimuksessa tehtiin. (Saloviita 2010, 207.)

Tutkimuksen mitattava ominaisuus eli selitettävä muuttuja oli oppilaan haastava käyttäytyminen ja mittaustapana oli haastavan käyttäytymisen havainnointi ja kirjaaminen tapauksittain erillisille havaintokorteille (kuvio 1). Aineiston keruutapana oli osallistuva havainnointi, jolloin myös tutkimuksen suorittajat osallistuvat tutkimuksen yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 2003, 98). Kirjaamisessa pyrittiin Saloviidan (1999, 218) ohjeiden mukaan sosiaalisen tilanteen, haastavan käyttäytymisen ja siitä seuranneiden asioiden kuvaamiseen täsmällisesti siten, että muutkin voivat tunnistaa tilanteen samaksi kuin havainnoitsija (Tuomisto ym. 2005, 15–18). Havainnoinnin suoritti kaksi luokan henkilökunnan jäsentä, tutkija ja kirjaaja.

| Nimi | Havainnoija | Pvm. | klo |
|-------------------------|-------------|------|-----|
| Yleistilanne | | | |
| Sosiaalinen tilanne | | | |
| Haastava käyttäytyminen | | | |
| Seuraamukset | | | |

KUVIO 1. Ongelmatilanteiden havaintokortti (Carr ym. 1994, Saloviidan 1999, 218 mukaan)

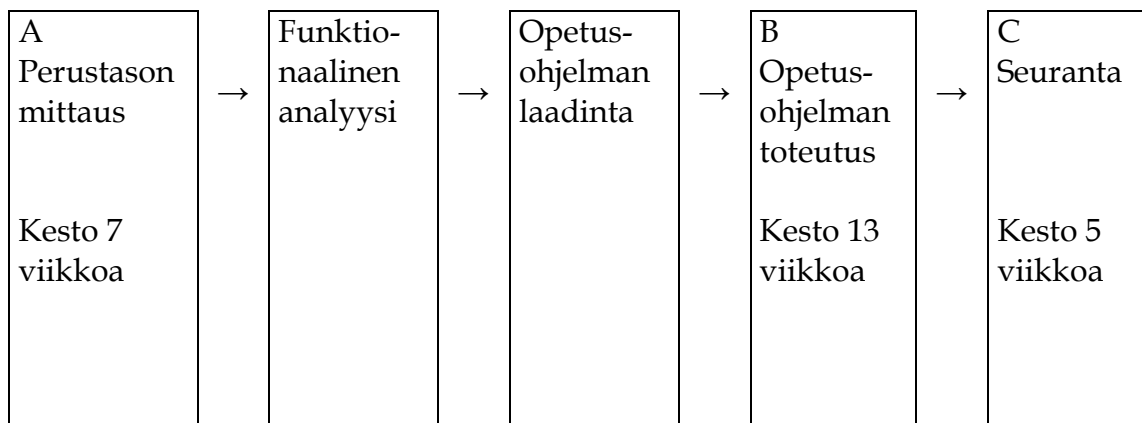
Mittaaminen edellyttää aina kohdekäyttäytymisen tarkkaa määrittelyä (Salovirta 2010, 207). Tässä tutkimuksessa mitattava haastava käyttäytyminen oli rajattu siten, että esimerkiksi kiroilua ja muuta ikävää kielenkäyttöä ei kirjattu, vaikka sitä runsaasti esiintyikin, koska kaikkiin pulmiin ei pyritty pureutumaan yhtä aikaa. Haastavaa käyttäytymistä lähestyttiin erityisesti koulutyön näkökulmasta, jolloin aggressiivisuuden ja uhkaavuuden lisäksi kokonaan oppitunneille tulemisesta tai koulutehtävistä kieltäytyminen määriteltiin haastavaksi käyttäytymiseksi koulunkäynnin ja opetuksen kannalta. Aggressiivisuuden kriteereinä oli fyysisesti toisen ihmisen, itsensä tai ympäristön kovakourainen kohteleminen. Uhmakkuudesta ja uhkaavuudesta kirjattiin tilanteet, joissa Otso liikehti kiivaasti, ja muiden ihmisten oli syytä poistua kauemmaksi ja kerätä myös tavaroita pois, ettei Otso heittelisi niitä. Luokkatilanteissa Otsolta odotettiin vain oppitunneilla läsnä olemista, yksilöohjauksessa omassa tilassa aikuisen kanssa myös ryhtymistä edes vähäiseen yhteistyöhön ja työskentelyyn. Havaintoja kirjattiin vain oppitunneista ja siirtymätilanteista, ei välitunneista. Ruokailut sen sijaan olivat mukana kirjattavissa tilanteissa, koska myös ne ovat opetustilanteita.

Ensimmäisellä havainnointiviikolla havaintokortteja kirjattiin vain aamupäivisin, koska kokopäiväisen kirjaamisen ajateltiin olevan liian työllistävää opetustyön ohessa. Ensimmäinen viikko oli myös tutkijalle ja kirjaajalle havaintomuistiinpanojen tekemisen harjoittelua, minkä merkitystä Aarnoskin (2010, 172) korostaa. Tällä harjoitteluviikolla tutkija ja kirjaaja pohtivat kirjaamista ja koettuja tilanteita paljon myös yhdessä. Ensimmäisen viikon kokemuksen perusteella todettiin, että havainnointi voi hyvin olla kokopäiväistä, koska Otso oli toimissaan varsin verkkainen. Kirjaaja pystyi suorittamaan tehtävänsä tilanteissa helposti, koska Otson ongelmana oli melko usein nimenomaan jumiutuminen siten, ettei hän tehnyt yhtään mitään. Tutkija kirjasi omat havaintonsa oppituntien jälkeen.

Tilastollisesta tapaustutkimuksesta muodostuu tiettyjä asioita lisäämällä *kokeellista tapaustutkimusta*. Kokeellisessa tapaustutkimuksessa pyritään korkeaan sisäiseen validiteettiin eli luotettavuuteen, jolloin tutkimuksessa voidaan

tehdä päätelmiä selittävän muuttujan osuudesta havaittuihin selitettävän muuttujan arvojen muutoksiin (Saloviita 2010, 201). Tässä tutkimuksessa selittävänä muuttujana olivat haastavan käyttäytymisen vähentämiseksi suunnitellut ja toteutetut tukitoimet eli opetusohjelma. Kokeelliseen tapaustutkimukseen kuuluu myös ilmiön perustason mittaaminen ennen käyttäytymiseen puuttumista, jolloin tapaus voi toimia itse omana verrokkinaan. Perustason mittaaminen tarkoittaa käyttäytymisen havainnointia ja vertailupohjan hankkimista ennen kuin mahdollinen opetusohjelma tai tukitoimet otetaan käyttöön (Saloviita 2010, 203), kuten myös tässä tutkimuksessa toimittiin.

Tutkimuksen rakennetta voidaan kuvata kirjaimilla ABC (ks. kuvio 2), jolloin A tarkoittaa perustason mittaamisen vaihetta ja B tukitoimien vaihetta, jolloin haastavan käyttäytymisen mittaamista edelleen jatkettiin. A- ja B-vaihe toteutettiin kevätlukukaudella 2010. Tutkimuksen A-vaihe kesti seitsemän viikkoa, jonka jälkeen koulun talvilomaviikon aikana saatu aineisto analysoitiin funktionaalisen analyysin menetelmällä ja analyysin tuloksen perusteella suunniteltiin opetusohjelma loppulukuvuodeksi (vaihe B). Tutkimuksen kolmannesta eli seurantavaiheesta käytetään kirjainta C. Seurantavaihe toteutettiin seuraavana syksynä, kolmen kuukauden kuluttua B-vaiheesta, ja se oli viiden viikon mittainen. Seurantavaiheessa opetusohjelman noudattamista ja haastavan käyttäytymisen mittaamista jatkettiin edelleen. Seurantavaihe aloitettiin kaksi viikkoa lukukauden alkamisen jälkeen, jotta oppilas olisi jo ehtinyt tottua koulutyöhön lomalta palattuaan.



KUVIO 2. Tutkimuksen kulku

Saloviidan (2010, 203) mukaan kokeellisen tapaustutkimuksen menetelmään kuuluvat myös kokeellisen kontrollin käyttö sekä rinnakkaismittaukset. Kokeellinen kontrolli tarkoittaa laaditun toimenpideohjelman keskeyttämistä muutamaksi päiväksi, jolloin nähdään saattavatko käyttäytymismuutokset johtua muistakin syistä kuin itse opetusohjelmasta tai voidaanko muut syyt mahdollisesti sulkea pois. Rinnakkaismittauksilla tarkoitetaan kahden henkilön suorittamia samanaikaisia mittauksia, joita vertaamalla voidaan tehdä päätelmiä havaintojen luotettavuudesta eli havainnoitsijoiden välisestä yhdenmukaisuudesta (Saloviita 2010, 211). Tässä tutkimuksessa tukitoimien keskeyttämistä tietyksi ajaksi ei suoritettu, koska oppilaan koulutilanne oli todella vaikea, eikä tukitoimien keskeyttäminen ollut eettisesti mahdollista. Rinnakkaismittaukset toteutettiin siten, että kirjaaja suoritti kirjaamisen oppituntien aikana, tutkija välituntisin. Ratkaisu tuntui toimivalta, koska kahden työntekijän sitoutumista kirjaamiseen oppituntien aikana oli luokassa hankala järjestää. Rinnakkaismittaus-ta suoritettiin tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Aineistoa haastavan käyttäytymisen ilmenemisestä koulussa kerättiin yhteensä 25 viikkoa ja se koostuu 168 haastavan käyttäytymisen havaintokortin tiedoista. Aineisto analysoitiin kokeellisen tapaustutkimuksen mukaisesti tarkastelemalla piirrettyjä käyriä haastavan käyttäytymisen esiintymisestä tutkimuksen eri vaiheissa.

4.2.2 Funktionaalisen analyysin toteutus ja opetusohjelma

Funktionaalaisella analyysillä pyrittiin selvittämään vaiheesta A kertyneen 82 havaintokortin perusteella, mitä tarkoitusta tai tehtävää Otson haastava käyttäytyminen koulussa hänelle palvelee. Funktionaalinen analyysi suoritettiin Saloviidan (1999) ohjeistuksen mukaan siten, että tutkija ja kirjaaja analysoivat erikseen jokaisen havaintokortin sijoittaen sen johonkin seuraavista selitysluokista.

Tarkastellut käyttäytymisen funktiot olivat:

1. Huomion tavoittelu tai saaminen. Oppilas saa käyttäytymisensä seurauksena positiivista tai negatiivista huomiota.
2. Vaatimusten välttäminen tai pako pois tilanteesta. Haastava käyttäytyminen on oppilaalle keino välttää jokin hänelle esitetty vaatimus tai ihminen.
3. Konkreettinen etu tai toiminta. Haastava käyttäytyminen on keino saada jokin konkreettinen asia tai esine.
4. Muut syyt ja sensorinen vahvistaminen. Käyttäytymisellä on jokin ei-sosiaalinen seuraus, esimerkiksi aistiärsytys. (Carr 1994, 393; Saloviita 1999, 219.)

Jos tutkija ja kirjaaja olivat samaa mieltä kunkin havaintokortin sisältämän käyttäytymisen selityksestä, kyseessä oleva kortti hyväksyttiin analyysin seuraavaan vaiheeseen. Havaintokortit, joiden tapahtumien selityksestä ei oltu yksimielisiä, sijoitettiin ylimääräiseen viidenteen luokkaan. Analyysiin hyväksytyt havaintokortit lajiteltiin ja laskettiin yllä olevan luokittelun mukaisesti, jolloin saatiin selville Otson haastavan käyttäytymisen selitysluokkien painotukset. Lopuksi, ennen opetusohjelman laadintaa, esille nousevista selitysluokista tarkasteltiin mahdollisia yhteisiä teemoja tai tilanteita.

Otson tapauksessa vaatimusten välttäminen osoittautui funktionaalisen analyysin perusteella selkeästi suurimmaksi haastavan käyttäytymisen selitysluokaksi, vaikkakin usein haastava käyttäytyminen sisältää useita erilaisia tarkoituksia (Saloviita 1999, 229). Yhteisesti tai ainoastaan Otsolle kohdistetut pyynnöt, ohjeet tai kehotukset edelsivät suurinta osaa haastavan käyttäytymi-

sen tilanteista. Funktionaalisen analyysin tuloksia esitellään tarkemmin tutkimuksen tulososassa.

Opetusohjelma. Funktionaalisen analyysin perusteella laadittiin opetusohjelma, jolla pyrittiin tukemaan Otson koulunkäyntiä. Toimintasuunnitelmien laadinnan yleisinä periaatteina pidetään haastavia tilanteita edeltävien tapahtumien muuttamista, sopivampien käyttäytymismallien houkuttelevuuden lisäämistä ja uusien taitojen opettamista (Gresham ym. 2001, 164–165): näin pyrittiin toimimaan myös tässä tutkimuksessa. Opetusohjelmassa Otson välttämiskäyttäytymiseen pyrittiin vaikuttamaan palkitsemalla toivottua käyttäytymistä riittävän tiheästi, jotta se vahvistuisi positiivisesti, sekä pyrkimällä sammuttamaan ei-toivottua käyttäytymistä (ks. esim. Grey & Hastings 2005, 471; Lalli ym. 1999, 293). Käyttäytymisanalyyttisten periaatteiden mukaisesti positiivisessa vahvistumisessa jotakin lisääntyy tulevaisuudessa käyttäytymisen seurauksena (Tuomisto 2012) eli tässä tapauksessa palkitsemisen seurauksena. Tällöin Otsole vastenmielisiin asioihin mahdollisesti yhdistyisi hänelle mieluisia asioita ja vaatimusten välttämiskäyttäytyminen saattaisi heikentyä. Vaatimusten välttämiseen liittyviä havaintokortteja teemoittain tarkasteltaessa havaittiin, että monet niistä liittyivät erilaisiin siirtymätilanteisiin. Toiseksi opetusohjelman painopistealueeksi tulikin koulupäivien entistäkin tarkempi strukturointi ja tilanteiden ennakointi (ks. esim. Kerola & Sipilä 2007, 58; Machalicek ym. 2007, 232). Ajateltiin, että selkeämpi käsitys koulupäivän kulusta saattaisi paitsi helpottaa siirtymiä, myös vähentää ohjauksen tai pyyntöjen tarvetta ja näin ehkäistä konfliktitilanteita. Lisäksi opetusohjelmaan kuului tarkoituksenmukaisen kommunikaation ja rentoutumisen opetusta (ks. esim. Braithwaite & Richdale 2000; Grey & Hastings 2005; Kerola & Sipilä 2007; Machalicek ym. 2007).

Opetusohjelma oli seuraava:

1. Käyttäytymisen positiivinen vahvistuminen

Otso teki äidinkielen, matematiikan ja englannin tehtävänsä omassa tilassaan tarvittaessa oman aikuisen ohjauksessa ja auttaessa. Käytäntö oli osittain sama myös luokan muiden oppilaiden kohdalla. Työskentelystä palkitsemista tihen-

nettiin: Otsolle mieleisinä palkkioina toimivat tietokirjat annettiin hänelle muutamia kertoja oppitunnin aikana tehtävien lomassa katseltaviksi ja samoin myös tunnin lopuksi Otson niin halutessa. Huonotuulisina päivinä Otso jätettiin mahdollisimman pitkälle huomiotta ja häneltä ei vaadittu tai pyydetty paljoakaan. Tehtäviin ei maaniteltu, eikä niistä kieltäytymistä erityisesti huomioitu ja palkkiot jäivät tällöin luonnollisesti myös pois.

Luokkamme tunnetaitotunneilla läsnäolosta Otso sai erityisen palkkion, rakennussarjan hahmon. Otson tarvitsi vain olla läsnä, ei välttämättä osallistua, mutta toisten osallistumista ei saanut häiritä. Tunnetaitotunneilla oppilaille pyrittiin opettamaan rentoutumista ja vaihtoehtoisia tapoja selvittää ongelmatilanteista.

2. Koulupäivän entistä tarkempi strukturointi

Otson koulupäivä aloitettiin siten, että ohjaava aikuinen ja Otso suunnittelivat ja kirjasivat yhdessä koulupäivän kulun ja siirtymät. Päiväohjelmaan merkittiin oppitunnit sisältöineen ja Otson palkkiona toimivat välituntitoivomukset. Oppituntien jälkeen päiväsuunnitelmaan merkittiin hymy-/vakavat naamat arvioksi siitä, miten oppitunti oli sujunut. Päivän lopuksi Otso sai tarroja päivän kulun mukaan.

3. Sammuttaminen

Pyrimme siihen, että haastavalle käyttäytymiselle ei annettu huomiota: ei katseita, ilmeitä tai puhetta, eikä sillä saavuttanut mitään. Tarvittaessa keräsimme tavaroita pois, ettei Otso heittelisi niitä. Haastavan käyttäytymisen tilanteita ei enää pyritty selvittämään Otson kanssa jälkikäteen. Jos Otsolla oli vaikea koulupäivä, emme edes yrittäneet hänelle vaikeimpia asioita (esimerkiksi lähtemiset, liikuntatunnit).

4. Taitojen harjoittelu

Otsoa pyrittiin opettamaan sanomaan haastavan käyttäytymisen sijaan ”en halua”, jos hän ei pitänyt jostakin tai halunnut jotakin asiaa. Ohjaava aikuinen hy-

väksyi tämän viestin, luopui vaatimuksista ja odotti, milloin Otso oli valmis mahdollisesti jatkamaan. Palkkiot luonnollisesti myös poistuivat.

Otsolle pyrittiin päivittäin muun luokan tavoin opettamaan myös rauhoittumista ja rentoutumista. Menetelminä oli lyhyitä hengitys- ja laskemisharjoituksia, esimerkiksi omien sormien laskemista, ulos- ja sisäänhengitykseen keskittymistä, nystyräpallon puristelua tiimalasin mitatessa ajan (1 minuutti), sekä oman sosiaalisen tarinan noudattamisen harjoittelua vaikeiden tilanteiden kohtaamisen helpottamiseksi.

Laadittua opetusohjelmaa toteutettiin jäljellä olevan kevätlukukauden ajan (13 viikkoa) ja samalla kirjattiin edelleen havaintokortteja haastavan käyttäytymisen tilanteista. Näin sekä tilanteiden lukumäärää että laatua pystyttiin seuraamaan ja tekemään tarvittaessa muutoksia opetusohjelmaan: kevään aikana esimerkiksi oppitunneilla käytettyjä palkkioita vaihdeltiin. Seuraavana syksynä opetusohjelman noudattamista ja kirjaamista jatkettiin vielä viiden viikon mittaisen seurantajakson ajan (vaihe C).

4.2.3 Työntekijöiden kokemusten kerääminen ja analysointi

Luokan työntekijöiden kokemuksia käytetystä toimintamallista selvitettiin paperikyselyn avulla. Kysely suoritettiin kevätlukukauden 2010 lopussa, vaikkakin seuraavana syksynä toteutettiin vielä tutkimuksen seurantajakso. Näin toimittiin tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi, sillä koettujen asioiden ajateltiin mahdollisesti unohtuvan kesäloman aikana. Kyselyn muoto oli avoin, jolloin Metsämuurosen (2006, 252) mukaan vastaajia ei johdatella kysymyksillä, vaan ollaan kiinnostuneita nimenomaan heidän kokemuksistaan, ideoistaan ja mielipiteistään (ks. myös Valli 2015, 84, 106). Kyselyn otsikkona oli toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti ”Minkälainen Otsolle kokeiltu toimintamalli on ollut sinun kokemana?” ja vastaajia pyrittiin auttamaan vastaamisessa viitteiden ”kirjaaminen-suunnitelma-toteutus-seuranta” avulla. Sanallisessa ohjeistuksessa työntekijöitä kehoitettiin kirjoittamaan vapaasti omista ajatuksistaan ja tuntemuksistaan koettuun prosessiin liittyen.

Kyselyyn vastasivat tutkimuksen tutkija ja kirjaaja eli luokan työntekijöistä ne, jotka olivat olleet kiinteästi mukana toimintamallin toteutuksessa. Kumpikin vastaajista oli luokan pitkäaikaisia ja kokeneita työntekijöitä. Vastaamiseen varattiin rauhallinen aika ja paikka, jolloin vastaaja pystyi keskittymään kyseessä olevaan asiaan. Kyselyyn vastattiin kirjoittamalla käsin. Vastaukset kirjoitettiin myöhemmin puhtaaksi, jolloin niistä kertyi yhteensä viisi sivua tekstiä rivivälillä 1.5. Saatu aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä, koska se sopii hyvin myös strukturoimattoman aineiston analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Analyysin avulla työntekijöiden kokemuksista ja ajatuksista pyrittiin saamaan yksittäisestä yleiseen etenevä, tiivistetyssä muodossa oleva kuvaus johtopäätösten teon pohjaksi, kuten Tuomi ja Sarajärvikin (2009, 95, 103) analyysin tavoitetta hahmottelevat.

Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla se useampaan kertaan läpi. Analyysia jatkettiin Tuomen ja Sarajärven (2009, 109–110) ohjeistuksen mukaan aineiston pelkistämiseksi: aineistosta kerättiin alleviivaamalla tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset ilmaisut, joista muotoiltiin pelkistettyjä ilmauksia. Analyysiyksiköksi valittiin yksi ajatus. Seuraavaksi suoritettavassa aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa pelkistetyt ilmaukset yhdisteltiin teemoittain alaluokiksi, alaluokat edelleen yläluokiksi ja yläluokat pääluokiksi. Seuraavasta taulukosta (taulukko 1) voi tarkastella toisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisten teemojen nousemista esille aineistosta, tutkijan päättelyä ja käsitteellistämisen etenemistä kohti pääluokkia. Aineistolle tehtiin useita jäsennyksiä ennen nähtävillä olevaan jäsennykseen päätymistä.

TAULUKKO 1. Työntekijöiden kokemukset toimintamallin onnistuneisuudesta

| ALALUOKKA | YLÄLUOKKA | PÄÄLUOKKA | YHDISTÄVÄ LUOKKA |
|--|--|---|---|
| Kokemus uudesta, toimivasta toimintamallista Malli vaati uuden opettelemista Malli toi uusia ajatuksia ja toimintatapoja | Uusien työskentelytapojen oppiminen | Työntekijöiden osamista lisäävä toimintamalli | Työntekijöiden kokemuksia käytetystä toimintamallista |
| Opitulle käyttöä myös jatkossa Opitulla käyttöä myös muiden oppilaiden kanssa toimittaessa | Opitun laajennettu hyödyntäminen | | |
| Sitoutuminen tärkeää Huolellinen kirjaaminen tärkeää | Toimintamallien osavaiheiden oppiminen | | |
| Yhteisten kasvatuslinjojen luominen Yhteisten käytäntöjen luominen | Yhteisten toimintatapojen rakentaminen | Työn pitkäjänteisyyttä lisäävä toimintamalli | |
| Tavoitteellisen työn tekeminen Pitkäjänteinen työskentely | Ongelmanratkaisuun panostaminen | | |
| Vaatinut työtä ja sinnikkyyttä | Sitoutuminen | | |
| Vanhoiden toimintatapojen jääminen osittain pois puolin ja toisin Uusien toimintatapojen käyttöönotto Vaatimusten vähentäminen | Toimintatapojen muutos | Yhteistä turvallisuutta lisäävä toimintamalli | |
| Fyysisesti aggressiivisten tilanteiden vähentäminen | Väkivallan väheneminen | Koulunkäynnin toteutumista tukeva toimintamalli | |
| Fyysisen aggressiivisuuden vähentyminen | Oppilaan koulunkäynnin mahdollistuminen | | |
| Koulussa viihtymisen lisääntyminen Positiivisten koulukokemusten syntyminen Luottamuksen kasvaminen aikuisia kohtaan | Oppilaan hyvinvoinnin lisääntyminen koulussa | | |
| Koulunkäynnin toteutuminen Varsinaisen koulutyöskentelyn heikko edistyminen Työntekijöiden vaikea tyytyä heikkoon koulutyöskentelyyn, miettivät vaaditaanko oppilaalta liian vähän | Liian matalat vaatimukset oppilaalle | | |

Aineiston klusteroinnin ja abstrahoinnin eli käsitteellistämisen (Tuomi & Sara-järvi 2009, 111) myötä aineistosta syntyi neljä pääluokkaa. Pääluokkia yhdistävä luokka oli tutkimuskysymyksen mukaisesti luokan työntekijöiden kokemukset käytetystä toimintamallista.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan oma osuus on merkittävä ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2003, 210). Tutkijan on tärkeää tuoda tarkasti esille, miten ja miksi hän on toiminut toteuttamallaan tavalla (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191). Tämän vuoksi olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen vaiheita ja ratkaisujen perusteluja tarkasti ja johdonmukaisesti, jotta tutkimusprosessi olisi mahdollisimman pitkälle toistettavissa ja arvioitavissa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 184) mukaan haastattelututkimuksen laaduntarkkailuun kuuluu hyvä valmistautuminen, koulutus ja haastattelujen läpikäynti. Näitä periaatteita noudattaen tämän tutkimuksen havainnointiin pyrittiin valmistautumaan huolellisesti siten, että havainnoinnin kriteerit ja käytännöt pyrittiin määrittelemään mahdollisimman tarkasti. Lisäksi ennen varsinaisen havainnointijakson alkamista havainnointia ja kirjaamista harjoiteltiin yhden viikon ajan, jolloin tutkija ja kirjaaja kävivät havaintoja myös yhdessä läpi koulupäivien jälkeen. Osallistuva havainnointi on toimintana ja tietojenkeruumenetelmänä subjektiivista ja inhimillistä (Eskola & Suoranta 2003, 102), mikä ilmeni tässä tutkimuksessa ainakin siten, että haastavasta käyttäytymisestä kiroilu oli sovittu jätettäväksi seurantaan kuulumattomaksi, mutta ikävänä ilmiönä näitä tilanteita kuitenkin ”eksyi” muutamia havaintokortteihin, jotka sitten poistettiin aineistosta.

Eskolan & Suorannan (2003, 214) mukaan havaintojen objektiivisuutta pyritään varmistamaan siten, että käytetään useampaa havainnoitsijaa rinnakkain. Myös kokeellisessa tapaustutkimuksessa havaintojen luotettavuutta pyritään varmistamaan toisistaan riippumattomien rinnakkaismittausten avulla (Salovii-

ta 2010, 211), kuten tässäkin tutkimuksessa toimittiin koko tutkimuksen ajan. Kokeellisessa tapaustutkimuksessa havainnoitsijoiden välinen yhdenmukaisuus saadaan laskemalla yhdenmukaisten havaintojen prosenttiosuus kaikista havainnoista (Saloviita 2010, 211). Tämän tutkimuksen arvioitsijareliabiliteetin suuruutta tutkimuksen eri vaiheissa esitellään tarkemmin tutkimuksen pohdintaosiossa.

Luotettavien havaintojen lisäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää se, että tutkimuksen käytännön toteuttajat sitoutuvat tarkasti noudattamaan sovittuja menettelytapoja. Tämä voidaan pyrkiä varmistamaan siten, että tutkija käy riittävän usein havainnoimassa ja keskustelemassa tutkimuksen kulusta vastuuhenkilöiden kanssa. (Saloviita 2010, 211.) Tässä tutkimuksessa sitouttaminen ja sitoutuminen tapahtuivat tutkivan opettajuuden lähestymistavan myötä, jolloin tutkija toimi konkreettisesti mukana tutkimuksen eri vaiheissa ja varmisti samalla, että sovittuja menettelytapoja noudatettiin. Sitoutumisen varmistamiseksi luokan työntekijöistä vain kaksi toimi tutkimuksen käytännön toteuttajina, vaikkakin kaikkia tiedotettiin tutkimuksen kulusta ja tarkoituksista.

Ihmistutkimuksen tärkeimpinä eettisinä periaatteina pidetään tiedottamiseen perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, seurauksien arviointia ja yksityisyyttä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20; Patton 1990, 356). Tutkimusta varten Otson perheeltä ja koulun johtajalta pyydettiin kirjallisesti tutkimusluvat (liitteet 1 ja 2). Tutkimuksen pääpiirteiden hahmotuttua heihin otettiin yhteyttä ja kerrottiin alustavasti tutkimussuunnitelmasta. Kaikki osapuolet suhtautuivat asiaan myönteisesti ja sovittiin, että heille toimitetaan kirjalliset tutkimuslupapyyntöt tarkemmin luettaviksi. Lupahakemukset palautuivat allekirjoitettuina nopealla aikataululla.

Tunnistamattomuuden suojeleminen on tutkimuksen etiikassa tärkeää sekä tietoja hankittaessa, että julkistettaessa (Eskola & Suoranta 2003, 57), jottei kenenkään yksityisyys tule loukatuksi. Yksityisyyden suojelemiseksi Otson nimi muutettiin tekstissä, eikä hänen diagnoosejaan mainita tai kouluun kuvailla tutkimuksessa tarkemmin. Tutkimuksen aineistoa käsiteltiin luottamuksellises-

ti; sitä käsitteli vain tutkija ja kirjaaja ja se hävitettiin asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Eettisesti toteutettu tutkimus ei aiheuta tutkittavalle henkilölle hyvinvoinnin heikkenemistä (Patton 1990, 356). Oppitunneilla Otso saattoi vilkaista havaintokorttien kirjaamistyötä, mutta ei pyrkinyt lukemaan tekstejä, kommentoinut kirjaamista tai muutenkaan reagoinut siihen millään lailla. Tutkimus ei todennäköisesti aiheuttanut stressiä Otsolle tai muillekaan luokkayhteisön jäsenille. Kokeelliselle tapaustutkimukselle ominaisen kokeellisen kontrollin käytöstä tutkimuksessa luovuttiin, vaikkakin se olisi saattanut lisätä tutkimuksen sisäistä validiteettia, koska sen arvioitiin aiheuttavan tutkittavalle hyvinvoinnin heikkenemistä.

5 TULOKSET

Tulosluvussa esitellään oppilaan haastavan käyttäytymisen ilmenemistä koulussa ja siitä suoritettun funktionaalisen analyysin tuloksia. Lisäksi tulosluvussa kuvaillaan luokan henkilökunnan kokemuksia käytetystä toimintamallista.

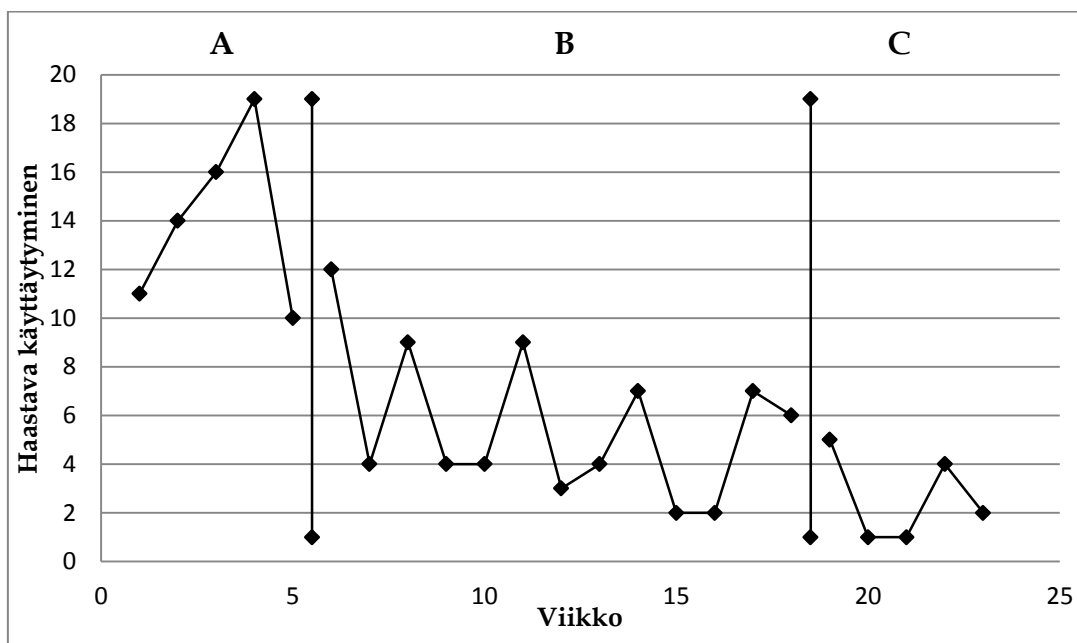
5.1 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen

A-, B- ja C-vaiheiden mittausten tulokset. A-vaiheen aineistoksi kertyi 82 havaintokorttia. Viikoittain kortteja kertyi taulukon 2 mukaisesti. Ensimmäisen ja kolmannen seurantaviikon havaintoja ei ole merkitty haastavasta käyttäytymisestä piirretylle käyrälle (kuvio 3), koska niiden aikana havainnointi ei ollut koko kouluviikon mittaista.

TAULUKKO 2. Oppilaan haastavan käyttäytymisen esiintyminen viikoittain perustason A mittaamisen vaiheessa

| Viikko | Haastava käyttäytyminen |
|-------------|--|
| 1 | 7 (havainnoinnin harjoitteluviikko, havainnointi puolipäiväistä) |
| 2 | 11 |
| 3 | 5 (oppilas poissa koulusta kolme päivää) |
| 4 | 14 |
| 5 | 16 |
| 6 | 19 |
| 7 | 10 |
| Yhteensä 82 | |

Opetusohjelmavaiheessa B (viikot 6–18 kuviossa, yhteensä 13 viikkoa) aineistoon kertyi 73 havaintokorttia ja seurantavaiheessa C (viikot 19–23 kuviossa, yhteensä 5 viikkoa) 13 korttia. Kuviossa 3 on nähtävissä oppilaan haastava käyttäytyminen viikoittain tutkimuksen eri vaiheiden aikana. A-vaiheessa haastavan käyttäytymisen tilanteita oli keskimäärin 14 kertaa viikossa, B-vaiheessa keskimäärin kuusi kertaa ja vaiheessa C kolme kertaa viikossa.



KUVIO 3. Oppilaan haastava käyttäytyminen tutkimuksen A-, B- ja C-vaiheiden aikana

Funktionaalisen analyysin tulokset. Funktionaalisisessa analyysissä tapauksia tuli neljään eri selitysluokkaan (ks. taulukko 3). Analyysin perusteella oppilaan selkeästi suurin haastavan käyttäytymisen viesti oli vaatimusten välttäminen (79 % havainnoista). Noin 10 %:ssa tilanteista viestinä vaikutti olevan erilaisten konkreettisen asioiden tavoittelu ja 4 %:ssa huomion hakeminen. Konkreettisen edun havittelemisesta ei tarkastelussa löytynyt yhteisiä yhdistäviä teemoja, vaan oppilas halusi tilanteissa erilaisia konkreettisia asioita itselleen. Analysoitavista 82 kortista kuudessa (7 %) analysoijilla oli erilainen näkemys haastavan käyttäytymisen viestistä tai he eivät osanneet sanoa, mikä viesti voisi olla.

TAULUKKO 3. Oppilaan haastavaan käyttäytymiseen sisältyvä viesti

| | Havaintokortit | % |
|--|----------------|------------|
| Huomion tavoittelu tai saaminen | 3 | 4 |
| Vaatimusten välttäminen tai pako tilanteessa | 65 | 79 |
| Konkreettinen etu tai toiminta | 8 | 10 |
| Muut syyt | - | - |
| Ei yksimielisyyttä tutkijoiden kesken | 6 | 7 |
| YHTEENSÄ | 82 | 100 |

Vaatimusten välttämiseen liittyviä havaintokortteja jaettaessa teemoittain havaittiin, että tilanteista 20 (31 %) liittyi itsenäiseen työskentelyyn oman aikuisen ohjauksessa omassa tilassa, 15 (23 %) ryhmätoimintaan eli yhteisiin luokkatilanteisiin osallistumiseen ja 27 (42 %) siirtymätilanteisiin. Muut -osioon jäi kolme havaintokorttia.

Sekä itsenäiseen työskentelyyn että ryhmätoimintoihin liittyen vaatimusten välttämiskäyttäytymistä esiintyi melko tasaisesti kaikissa oppiaineissa (ks. taulukko 4). Siirtymien ongelmatilanteista 21 (78 %) liittyi fyysisestä paikasta toiseen siirtymiseen ja kuusi (22 %) tehtävästä tai toiminnosta toiseen siirtymiseen. Fyysisissä siirtymätilanteissa vaikeutta esiintyi tasaisesti sekä itsenäisen työskentelyn tilaan, luokkatilaan että muihin kohteisiin (kuten ruokailuun tai liikuntasalille) siirryttäessä.

TAULUKKO 4. Vaatimusten välttäminen eri oppiaineissa itsenäisessä työskentelyssä ja ryhmätoiminnoissa

| Itsenäinen työskentely | | Ryhmätoiminnot | |
|---------------------------|-----------|----------------------------|-----------|
| Äidinkieli | 7 | Äidinkieli | 1 |
| Matematiikka | 7 | Matematiikka | 3 |
| Englanti | 5 | Musiikki | 1 |
| Ei merkintää oppiaineesta | 1 | Liikunta | 1 |
| | | Tunnetaito | 4 |
| | | Kuvataide | 2 |
| | | Käsityö | 1 |
| | | Uskonto | 1 |
| | | Ympäristö- ja luonnontieto | 1 |
| YHTEENSÄ | 20 | | 15 |

Välttämiskäyttäytymistä analysoitaessa huomioitiin sekä ihmisten että tehtävien tai tilanteiden välttämisen näkökulmat. Aineiston 65 välttämiskäyttäytymisen tilannetta oli seurausta yhteisestä tai Otsolle esitetystä pyynnöstä, ohjauksesta tai kehotuksesta johonkin toimeen tai tehtävään. Tarkasteltavissa tilanteissa ei ollut havaittavissa ihmisten välttämisen tarkoitusta tai tavoitetta.

5.2 Tutkimuksen toimintamallin onnistuminen koulussa

Työntekijöiden kokemukset toimintamallin onnistuneisuudesta olivat seuraavat:

1. Työntekijät kokivat toimintamallin lisänsä heidän osaamistaan työssään
2. Työntekijät kokivat toimintamallin lisänsä työn pitkäjänteisyyttä haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa toimittaessa
3. Työntekijät kokivat toimintamallin lisänsä turvallisuutta luokassa

4. Työntekijät kokivat toimintamallin tukeneen oppilaan koulunkäynnin toteutumista, mutta eivät olleet tyytyväisiä vain tähän tavoitteeseen

Tuloksia esitellään neljän edellä mainitun pääluokan mukaisessa järjestyksessä. Esittelyssä käytetään apuna aineistokatkelmia työntekijöiden teksteistä, jotta lukija paremmin ymmärtäisi ilmaisujen tarkoituksia ja päättelyprosessi tulisi läpinäkyvämmäksi. Kirjoittajan henkilöllisyys ei selviä aineisto-otteista.

”Koko Otson homma tuonut uusia ajatuksia, joita käytän muidenkin kanssa”. Työntekijät kokivat toimintamallin lisänsen heidän osaamistaan työssään; se toi heille uusia kokemuksia sekä suhtautumis- ja toimintatapoja. Kokonaisuutena työntekijät kokivat mallin toimivana, ”ok”. Malli oli vaatinut työntekijöiltä ”uuden opettelemista” esimerkiksi eri osavaiheiden toteuttamisessa. Toteutuksessa he pitivät tärkeänä etenkin sitoutumista ja huolellista havaintojen kirjausta. Toimintamallin eräänä yksityiskohtana opetusohjelmaan sisältynyt sopimattomien puheiden sammuttamispyrkimys nosti esille vastakkaisia kommentteja: ”Tuntunut helpommalta jättää huono käytös huomiotta, kuin että olisi käyty väkisin taistelemaan” ja toisaalta ”Joskus tuntunut väärältä jättää kiroilu ja keskisormen näyttö huomiotta muiden oppilaiden (ja välillä muiden aikuisten) vuoksi. Joskus kuitenkin pakko puuttua, raja vaikea vetää” ja edelleen ”Kiroilun sammuttaminen hankala toteuttaa ryhmässä, mutta auttoi”.

”Tietää mitä tekee, tietää mitä ei tee”. Työntekijät kokivat toimintamallin lisänsen työn pitkäjänteisyyttä haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa toimittaessa. He kokivat toimintamallin tuoneen ”faktaa tuntuman sijaan”: entistä tarkemmat yhteiset kasvatulinjat ja -käytännöt sekä tavoitteet toimintaan. Työntekijä kirjoittaa oppilaan sanoneen useampaan otteeseen ongelmatilanteissa ”Haluan seuraavaan kouluun” ja työntekijät kokivat hyvänä, että oppilaaseen todella panostettiin. Toimintatapa oli ”vaatinut sinnikkyyttä” ja huonona aikana ”uskon vahvistamista”. Työntekijät kokivat toimintamallin toteuttamisen tuoneen heille lisää työtä, mutta ”kohtuuden rajoissa”.

”Taisteluilta vältytty”. Työntekijät kokivat, että toimintamalli lisäsi kaikkien turvallisuutta luokassa, koska mallin koettiin vähentäneen oppilaan fyysistä aggressiivisuutta. Kokemusten mukaan mallin myötä vanhoja toimintatapoja jäi

pois puolin ja toisin ja uusia vaihtoehtoisia tapoja toimia ongelmatilanteissa otettiin käyttöön. Erityisesti haastavan käyttäytymisen huomiotta jättäminen koettiin järkeväksi toimintatavaksi ”taistelun sijaan”, vaikkakin se aiheutti myös ristiriitaisia tuntemuksia, kuten jo edellä on todettu.

”Olisiko aina tullut kouluun?” ilman toimintamallin mukanaan tuomia positiivisia koulukokemuksia, työntekijä kommentoi. Työntekijät kokivat mallin tukeneen oppilaan koulunkäynnin toteutumista. Oppilaan kouluviihtyvyyys ja hyvinvointi vaikuttivat työntekijöiden mielestä lisääntyneen onnistumisen kokemusten myötä. Myös oppilaan luottamus aikuisia kohtaan vaikutti työntekijöiden näkemyksen mukaan lisääntyneen toimintamallin toteutuksen aikana. Työntekijät kokivat, että oppilaan fyysisen aggressiivisuuden väheneminen mahdollisti hänen koulunkäyntinsä.

Työntekijät kokivat toimintamallin tukeneen oppilaan koulunkäynnin toteutumista, mutta heidän oli vaikea olla tyytyväisiä vain tähän tavoitteeseen. Työntekijät kokivat, ettei oppilaan varsinainen koulutyöskentely ollut edennyt kovinkaan hyvin. *”Pystyy olemaan koulussa, vaikea tyytyä tähän”* - ja *”Vaadinko liian vähän? -ajatukset* mietityttivät työntekijöitä.

6 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia ja luotettavuutta. Lisäksi pohdin tutkimustulosteni yleistettävyyttä ja rajoituksia sekä jatkotutkimushaasteita.

Tulosten tarkastelua. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan haastavan käyttäytymisen ilmenemistä koulussa tutkimuksen A-, B- ja C-vaiheissa sekä analysoitiin haastavan käyttäytymisen sisältämää viestiä funktionaalisen analyysin avulla. Funktionaalinen analyysi suoritettiin haastavan käyttäytymisen perustason mittaamisen vaiheen A jälkeen ja analyysin perusteella laadittiin opetusohjelma. Tutkimuksessa selvitettiin myös luokan henkilökunnan kokemuksia käytetystä toimintamallista.

Tutkimus loi kannustavaa kuvaa käytetyn mallin toimivuudesta haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa työskenneltäessä. Oppilaalla esiintyi haastavaa käyttäytymistä varsin runsaasti, mutta sen ilmeneminen harveni opetusohjelman toteutuksen aikana ja parempi tilanne jatkui edelleen seurantajakson C aikana. Myös luokan henkilökunnan kokemuksen mukaan oppilas hyötyi toimintamallin toteutuksesta.

Tutkimuksen oppilaalla funktionaalisen analyysin tulos painottui selkeästi yhteen syyluokkaan, vaatimusten välttämiseen. Välttämiskäyttäytyminen on negatiivisesti vahvistunutta (Carr 1994, 393). Tämä merkitsee sitä, että käyttäytymisen seurauksena jokin asia, tässä tapauksessa pyydettyihin toimiin osallistuminen, vähenee tai poistuu kokonaan, mikä lisää käyttäytymistä tulevaisuudessa (Gresham ym. 2001, 159; Tuomisto 2012). Välttämiskäyttäytymisen on todettu yleisimminkin olevan haastavan käyttäytymisen tavanomaisin funktio (Grey ja Hastings 2005, 470). Matsonin ja Boisjolin (2007, 43) mukaan haastavalla käyttäytymisellä on usein etenkin aikuisilla jo useampia selityksiä, minkä vuoksi syiden selvittäminen voi olla monimutkaisempaa. Arvioin, että tutkimuksen oppilaan kohdalla käyttäytymisen painottuminen selkeästi yhteen syyluokkaan yksinkertaisti opetusohjelman laadintaa analyysin tuloksen perusteella.

Tutkimuksen toimintamallin tarkoituksena oli erityisesti toimia opetusohjelman mukaisesti siten, että toivottuja asioita vahvistettaisiin. Vaikeissa tilanteissa työntekijätkin ovat aktiivisia toimijoita (Wanless & Jahoda 2002, 514) ja saattavat tahtomattaan vahvistaa ei-toivottua käyttäytymistä esimerkiksi negatiivisesti huomioimalla. Haastava käyttäytyminen saattaa siis olla myös positiivisesti vahvistunutta sillä saadun huomion kautta (Lambrechts ym. 2010, 532), mihin seikkaan opetusohjelmassa kiinnitettiin erityistä huomiota. Mielestänä merkille pantavaa on myös, että käyttäytymisanalyysi tutkii nimeomaan henkilön käyttäytymistä muuttavia ympäristötapauhtumia (Tuomisto & Parkkinen 2011, 67) ja ympäristön ja yksilön vuorovaikutusta (Tuomisto ym. 2005, 14). Käyttäytymisanalyyttisten periaatteiden mukaan (Tuomisto 2012) vahvistuessaan käyttäytyminen pysyy yllä tai lisääntyy ja koenkin merkitykselliseksi sen, miten koulussa toimitaan vaikeissa kasvatustilanteissa siten, ettei haastavaa käyttäytymistä huomaamattamme vahvistettaisi ja siten ylläpidettäisi.

Tässä tutkimuksessa yksittäisenä käyttäytymiseen vaikuttamiskeinona sammuttaminen synnytti työntekijöissä ristiriitaisia ajatuksia. Myös Saloviidan (1999, 214) mukaan sammuttamista on pidetty neutraalina keinona, mutta itse asiassa sillä on selkeästi negatiivisia sivuvaikutuksia. Tuomiston (2012) mukaan ei-toivottu käyttäytyminen voidaan jättää huomiotta, jos siitä ei aiheudu vaaraa. Työntekijä kirjasi kiroilun huomiotta jättämisen olleen muun luokan kannalta ajoittain hankalaa, mutta "se auttoi". Oppilaan rumat puheet olivat ikäviä muiden henkilöiden kannalta, mutta toisaalta, jos niihin puuttuminen mahdollisesti aiheuttaisi fyysistä aggressiivisuutta, saattoi olla juuri siinä vaiheessa hyvä vaihtoehto jättää ne huomiotta.

Olisivatko kokeneet työntekijät osanneet suunnitella käytetyn opetusohjelman ilman fuktionaalista analyysiäkin? Opetusohjelman sisältö oli sinällään tuttuja erityisopetuksen käytäntöjä, mutta työntekijät kokivat saaneensa "faktaa tuntuman sijaan" perusteluiksi toiminnalleen. Haastavan käyttäytymisen funktionaalisen analyysin merkitystä korostetaan yleisesti monissa lähteissä (ks. esim. Campbell 2003, 134; Gresham ym. 2001, 168; Grey &

Hastings 2005, 470), mutta toisaalta on tehty myös havaintoja, joiden mukaan haastavan käyttäytymisen interventiot eivät erottuneet vaikuttavuudessa sillä perusteella, edelsikö niitä käyttäytymisen funktioiden arviointi vai ei (Machalick ym. 2007, 240). Tässä tutkimuksessa funktionaalisen analyysin tulokset ohjasivat opetusohjelman laadintaa ja arvioin, että käyttäytymisen syiden huolellinen tarkastelu tuki ongelmaan pureutumista ja auttoi työntekijöitä ymmärtämään tapahtumien kulkua. Uskon, että vaatimusten välttäminen-selitys ja havainto siitä, että suurin osa haastavasta käyttäytymisestä seurasi pyyntöä, ohjausta tai kehotusta muokkasi ohjauskäytäntöjä. Samoin tarkka tieto, että siirtymätilanteet aiheuttivat suuren osan ongelmista, vaikutti opetusohjelman laadintaan.

Tutkimuksen toimintamalli aiheutti työntekijöille lisätyötä, vaikkakin pitkällä tähtäimellä mallin tavoitteena on työn helpottuminen. Myös tutkimuksen yksittäistä osaa, käyttäytymisen funktionaalista analyysia, on kritisoitu aikaa vieväksi (ks. esim. Matson & Boisjoli 2007, 39). Käytännön koulutyössä havaintojen kirjaamista saattaa olla vaikea toteuttaa välittömästi tilanteiden tapahduttua, vaikka sitä tutkimuksenkin työntekijät vastauksissaan suosittelivat. Tutkimusta käytännönläheisempi tietojenkeruu arjen koulutyössä voinee olla hieman suuripiirteisempääkin, mutta kuitenkin riittävän tarkkaa riittävän luotettavan kuvan saamiseksi. Arvioin, että ensimmäisen kokemuksen jälkeen toimintamallin toteuttaminen vaatii vähemmän ponnisteluja, ja että mallia voi käyttää myös soveltaen. Toteutuksessa on mielestäni tärkeää myös se, että tavoitteellinen ja järjestelmällinen käyttäytymisen vahvistaminen ja heikentäminen eivät poissulje toisen ihmisen kohtaamisen ja huolenpidon ja ilmapiirin lämpimyyden tärkeyttä, minkä seikkojen merkitystä Tuomisto (2012) ja Saloviitakin (1999, 203) korostavat.

Tutkimuksessa luokan työntekijät kokivat käytetyn toimintamallin ammatillisesti hyvänä kokemuksena, millä oli annettavaa sekä heille itselleen toimijoina, että myös heidän kasvatustyönsä kautta kaikille oppilaille. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu työntekijöiden hyötynneen käyttäytymisanalyyttisten menetelmien, joihin funktionaalinen analyysikin

kuuluu, oppimisesta ja soveltamisesta työssään henkilön haastavan käyttäytymisen vähentämiseksi (ks. esim. Grey & Hastings 2005; Machalicek ym. 2007; McClean ym. 2005). Aineistosta nousi selkeästi esille myös se, että analyysi ja opetusohjelma tukivat työntekijöiden työtä: he kokivat tietävänsä, kuinka toimia vaikeissa kasvatustilanteissa ja mihin perusteluihin toiminta pohjautui. Uskon, että juuri analyysistä saadut vahvat toiminnan perustelut tukivat sitkeyttä, jolla sovitusta toimintatavoista pidettiin pitkäjänteisesti kiinni. Tulkintani mukaan työntekijät kokivat työnsä hallittavuuden parantuneen. On todettu, että luottamus omaan osaamiseen työssä suojelee työntekijää emotionaaliselta väsymiseltä (Hensel ym. 409, 2015) ja arvioin, että työntekijöiden kokemus tavoitteellisesta ja hallitusta työstä, vaikeastakin, saattoi tukea heidän työssäjaksamistaan.

Työntekijöiden näkemys oli, että käytetty toimintamalli vähensi oppilaan fyysistä aggressiivisuutta, mikä lisäsi turvallisuutta luokassa ja mahdollisti oppilaan koulunkäynnin. Samalla he kuitenkin kokivat tyytymättömyyttä siitä, että oppilas vain ”pystyy olemaan koulussa”, eikä varsinainen koulutyö sujunut. Nämä kokemukset luovat mielestäni ristiriitaista kuvaa: koulun tehtävänä on opettaa tietoja ja taitoja, mutta pystymmekö hyväksymään myös sen, että joissakin tilanteissa oppilaan koulunkäynnin riittävä tavoite voi olla koulupäivien toteutuminen ylipäätään?

Vaikka oppilaan haastava käyttäytyminen tutkimuksen kuluessa väheni, havaintokorteista voi lukea, että edelleen ilmenevät tilanteet olivat Lowen ym. (2007, 629) arviointia käyttäen melko vakavia, sillä niitä tapahtui useamman kerran viikossa, ne estivät osallisuutta ja aiheuttivat myös fyysistä vahinkoa. On myös todettu, että henkilön aggressiivisuus saattaa ennakoita hänelle elämänsä aikana muita ihmisiä vähäisempiä mahdollisuuksia itsenäiseen asumiseen, koulutukseen ja työhön (Crockerin ym. 2007, 799). Useissa tutkimuksissa korostetaan varhaisen puuttumisen tärkeyttä (ks. esim. Benderix & Sivberg 2007, 417; Douma ym. 2007, 218; Fox ym. 2007, 127), mikä ei tutkimuksen oppilaan kohdalla ollut ilmeisesti juurikaan toteutunut. Haastava käyttäytyminen saattaa olla hyvinkin sitkeä toimintatapa oppilaan vaikeaksi

kokemissa tilanteissa (Douma ym. 2007, 212) ja vakava haastava käyttäytyminen saattaa tarvita monialaista yhteistyötä ja puuttumista. Haastava käyttäytyminen on koulumaailmassa ongelma, johon kannattaa pyrkiä puuttumaan ja tutkivalla opettajalla voi olla parhaimmillaan mahdollisuus kehittää opetuskäytäntöjä ja työvälineitä tavalla, joka on ulkopuolisten henkilöiden tavoittamattomissa (Niikko 2015, 246, 255). Haastavaan käyttäytymiseen puuttumiseen tarvitaan pitkäjänteisiä, yhteisöllisiä menetelmiä ja malleja, joissa tuki toteutuu lapsen luonnollisessa arjessa: tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että käyttäytymisen funktionaalinen analyysi voi toimia yhtenä tällaisena menetelmänä.

Tutkimuksen luotettavuus. Tutkimukseni sisälsi sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista osuutta. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii tuomaan esille tutkittavien käsitteitä ja maailmaa mahdollisimman tarkasti samalla kuitenkin tietoisena siitä, että tutkija vaikuttaa keräämäänsä tietoon ja sen analyysiin esimerkiksi ennakkokäsityksiensä ja odotuksiensa kautta (Eskola & Suoranta 2003, 210–212). Tutkivana opettajana olin vahvasti mukana tutkimuksessa ja koinkin hyvänä, että analyysivaiheessa koetusta tutkimusprosessista oli joitakin vuosia aikaa: näin tapahtumiin ja niiden herättämiin tuntemuksiin oli tullut etäisyyttä ja oma sitoumus opettajuuteen ja toive oppilaan edistymisestä vaikuttivat ajatteluuni mahdollisesti vähemmän. Toisaalta koin odotuksilla ja innostuksella ja sitä kautta vahvalla sitoutumisella olleen myös tutkimuksen luotettavuutta parantava vaikutus; niiden myötä tutkimuksen toimintamallia pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman pitkäjänteisesti ja huolellisesti. Myös muissa tutkimuksissa korostetaan luotettavuutta arvioitaessa sitä, kuinka tarkasti suunniteltuja interventioita on käytännössä toteutettu (ks. esim. Campbell 2003, 134; McIntyre, Gresham, DiGennaro ja Reed 2007, 664). Lisäksi hyvään interventioon on todettu kuuluvaksi sen, että se sopii hyvin toteutusympäristöönsä ja on toteuttajiensa hyväksymä (Machalicek ym. 2007, 242): mielestäni myös nämä tutkivassa opettajuudessa hyvin toteutuvat seikat lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta vahvistamalla sitoutumista.

Tutkimuksessa havainnoitsijoiden välistä yhdenmukaisuutta mitattiin koko tutkimuksen ajan ja havainnointia pyrittiin tekemään runsaasti ennen funktionaalisen analyysin suorittamista. Havainnoitsijoiden välinen yhdenmukaisuus oli varsin hyvä, 92 %. Perustason mittaamisen vaiheessa A yhdenmukaisten havaintojen osuudeksi saatiin 95 % ja vaiheessa B 88 %. Seurantavaiheessa C havainnoitsijoiden havainnot olivat täysin yhteneväiset. Tulkitseen, että B-vaiheen hieman heikompi arvioitsijareliabiliteetti saattoi johtua työntekijöiden väsymyksestä kuluneen kouluvuoden loppupuolella. Funktionaalista analyysia varten havaintokortteja kertyi 82 kappaletta seitsemän viikon ajalta Saloviidan (1999, 218–219) suosituksen ollessa muutama kymmenen kappaletta vähintään kahden viikon ajalta. Funktionaalisisessa analyysissa kumpikin havainnoitsija analysoi erikseen, mikä hänen näkemyksensä mukaan oli kunkin havaintokortin sisältämän haastavan käyttäytymisen viesti ympäristölle: näkemyksistä 93 %:ia oli yhteneväisiä.

Eskolan ja Suorannan (2003, 68) mukaan useamman menetelmän käytöllä voidaan tutkimuskohteesta saada kattavampaa kuvaa. Tässä tutkimuksessa henkilökunnan näkemykset ja kokeellisen tapaustutkimuksen tulokset tukivat toisiaan oppilaan haastavan käyttäytymisen muuttumista arvioitaessa; sekä tapahtumaperustaisten mittausten, että työntekijöiden kokemusten mukaan haastava käyttäytyminen väheni tutkimuksen kuluessa. Kokemukseni mukaan herkästi haastavasti käyttäytyvien oppilaiden ongelmatilanteet saattavat määrällisesti vaihdella vaikkapa oppilaasta riippumattomien ympäristön tapahtumien vuoksi. Tämänkin tutkimuksen oppilaan haastavan käyttäytymisen määrä vaihteli viikoittain, mutta pidemmällä aikavälillä kehityksen suunta oli myönteinen. Tämän tutkimuksen vahvuuksiin kuului myös seurantajakson mukanaolo, sillä Greyn & Hastingsin (2005, 473) näkemyksen mukaan haastavan käyttäytymisen interventioiden vaikutusten säilymistä ei vastaavissa tutkimuksissa välttämättä useinkaan tarkastella.

Tutkimuksen kuluessa alku- ja loppumittauksien välissä voi esiintyä kontekstuaalisia tekijöitä tai tapahtumia, muuttujia, joille tutkijan tulee olla herkkä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188). Tämä tarkoittaa sitä, että haastavan

käyttäytymisen ilmenemisen muutokseen ovat voineet vaikuttaa opetusohjelman lisäksi myös muut muuttujat. Oppilas saattoi tutkimuksen edetessä esimerkiksi tottua uuteen kouluunsa, jolloin haastava käyttäytyminen mahdollisesti väheni sen myötä. Kokeellisen tapaustutkimuksen menetelmään kuuluu tietty vertailuasetelma, kokeellisen kontrollin käyttö, joka nostaa sen sisäistä validiteettia eli sitä, miten luotettavasti tutkimuksessa pystytään päättämään juuri selittävän muuttujan vaikutus selitettävään muuttujaan (Saloviita 2010, 201–203). Kokeellista kontrollia eli tässä tapauksessa opetusohjelman keskeyttämistä sen mahdollisten vaikutusten toteamiseksi selitettävään muuttujaan ei eettisistä syistä tässä tutkimuksessa suoritettu, koska arvioitiin, että tukitoimien keskeyttäminen saattaisi aiheuttaa oppilaan hyvinvoinnin heikkenemistä. Näiden vertailukohtien puuttuminen jättää enemmän arvailunvaraa sille, kuinka paljon mahdolliset muut seikat kuin opetusohjelma vaikuttivat mitatun käyttäytymisen kehityksen suuntaan. Toisaalta oppilaan kouluhistoria ja myös ensimmäinen kuukausi uudessa koulussa olivat olleet todella hankalia, ja oppilas valittiin tutkittavaksi henkilöksi juuri siksi, että hänellä toistuvia käyttäytymismalleja saataisiin muutettua. Havaintokorttien merkintöjen mukaan oppilas saattoi itsekin vaikeuksia kohdatessaan sanoa haluavansa ”seuraavaan kouluun” ja tavoitteena oli, ettei koulupaikan vaihdoksia enää tapahtuisi. Muutoksesta kertoo myös se, että oppilas suostui käymään koulua joka päivä toisin kuin aiemmassa kouluhistoriassaan.

Yleistettävyyys ja rajoitukset. Tutkimuksen tuloksilla on omat rajoituksensa. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 188) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa jokainen tapaus on omanlaisensa ja tutkimustulokset riippuvat kontekstuaalisista tekijöistä, jolloin yleistettävyyttä ei odotetakaan. Tämän tutkimuksen tulokset kertovat vain yhdestä, rajatusta tapauksesta ja vain mittauksen aikaisesta tilanteesta. Tutkimus toteutettiin oppilaan luonnollisessa ympäristössä, johon tuloksia voi peilata, mutta toisaalta ympäristö voi sisältää myös odottamattomia muuttujia. Myös funktionaalista analyysistä on todettu, että sen tulokset koskevat vain kyseistä tapausta, tilannetta ja käyttäytymistä

(Gresham ym. 2001, 170), eivätkä tulokset ole yleistettävissä henkilön eri tilanteisiin tai aikakausiin tai muihin henkilöihin.

Haastava käyttäytyminen on muuttuva, monisyinen ilmiö, mutta Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2010, 194) mukaan tapaustutkimuksessa yhdenkin tapauksen analysointi saattaa kertoa ilmiön logiikasta, muodoista tai syistä laajemminkin. Näin tapaustutkimuksessa kerätystä aineistosta pyritään rakentamaan jotakin, mikä olisi yleisemminkin kiinnostavaa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 182). Tällöin taustalla voi olla ajatus, että tapauksen monipuolinen erittely, kuvaus ja käsitteellistäminen sisältävät aineksia myös yleistyksiin (Eskola & Suoranta 2003, 65; Leino 2007, 214). Tapaustutkimus voi osoittaa tietyn menetelmän toimivan ainakin kyseessä olevassa tapauksessa, minkä voidaan ajatella antavan ”hyviä toiveita” metodin toimivuudesta myös muiden samantyyppisten tapausten parissa (Saloviita 2010, 212). Näin ollen saattaa olla, että tutkimuksen tuloksia voi mahdollisesti soveltaa muidenkin haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimittaessa. Niikon (2015, 250) mukaan tutkiva opettaja pyrkii kuitenkin lähinnä oman työn kehittämiseen, ei niinkään tulosten yleistettävyyteen.

Jatkotutkimushaasteita. Haastava käyttäytyminen on monen koululaisen elämää kaventava ongelma ja lisätutkimusta tarvitaan kyseisen ilmiön arvioimiseksi ja kuntouttamiseksi lapsen tai nuoren luonnollisessa arjessa, esimerkiksi koulussa. Varhaisen puuttumisen tärkeyttä korostetaan yleisesti ja haastavan käyttäytymisen kuntoutuksen kehittyminen edelleen parantaisi kyseessä olevien henkilöiden mahdollisuuksia täyteen sosiaaliseen osallistumiseen omassa yhteisössään ja tukisi ehyiden koulupolkujen muodostumista. Tämän tutkimuksen toimintamallin hyödyntämisen selvittäminen edelleen olisi myös tarpeen.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahonen, M-L. 2015. Väkivalta ei kuulu työelämään. *Opettaja* 6.2.2015, 3, 28.
- Allen, D. G., Lowe, K., Moore, K. & Brophy, S. 2007. Predictors, costs and characteristics of out of area placement for people with intellectual disability and challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research* 51 (6), 409–416.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=24977152&site=ehost-live> (Tulostettu 1.3.2011).
- Antonacci, D. J., Manuel, C. & Davis, E. 2008. Diagnosis and Treatment of Aggression in Individuals with Developmental Disabilities. *Psychiatric Quarterly* 79 (3), 225–247.
<http://link.springer.com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s11126-008-9080-4#> (Tulostettu 5.4.2015).
- Bagner, D. M. & Eyberg, S. M. 2007. Parent-child interaction therapy for disruptive behavior in children with mental retardation: a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology* 36 (3), 418–429.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=25850014&site=ehost-live> (Tulostettu 27.11.2014).
- Benderix, Y. & Sivberg, B. 2007. Siblings' experiences of having brother or sister with autism and mental retardation: A case study of 14 siblings from five families. *Journal of Pediatric Nursing* 22 (5), 410–418. http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0882596307003168/1-s2.0-S0882596307003168-main.pdf?_tid=1ff0998e-ebf5-11e4-9066-00000aacb35d&acdnat=1430040056_9aa57c66b460c87943f7ca296aa753b2 (Tulostettu 27.11.2014).
- Benson, B. & Brooks, W. T. 2008. Aggressive challenging behavior and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry* 21 (5), 454–458.
<http://ovidsp.uk.ovid.com.ezproxy.jyu.fi/sp->

3.15.1b/ovidweb.cgi?&S=DDPFPDBFCKHFDMDFFNKKDFAGLNOAAA00&Link+Set=S.sh.22.23.26.29 | 6 | sl_10 (Tulostettu 1.3.2011).

- Bilias-Lolis, E., Chafouleas, S. M., Kehle, T. J. & Bray, M. A. 2012. Exploring the utility of self-modeling in decreasing disruptive behavior in students with intellectual disability. *Psychology in the School* 49 (1), 82-92.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=69809069&site=ehost-live> (Tulostettu 14.4.15).
- Braithwaite, K. L. & Richdale, A. L. 2000. Functional communication training to replace challenging behaviors across two behavioral outcomes. *Behavioral Interventions* 15 (1), 21-36.
[http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1002/\(SICI\)1099-078X\(200001/03\)15:1%3C21::AID-BIN45%3E3.0.CO;2-%23/epdf](http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1002/(SICI)1099-078X(200001/03)15:1%3C21::AID-BIN45%3E3.0.CO;2-%23/epdf) (Tulostettu 1.3.2011).
- Campbell, J. M. 2003. Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: a quantitative synthesis of single-subject research. *Research in Developmental Disabilities* 24 (2), 120-138.
<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0891422203000143#> (Tulostettu 10.3.15).
- Carr, E. G. 1994. Emerging themes in the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis* 27 (2), 393-399.
<http://search.proquest.com/docview/225044856?accountid=11774> (Tulostettu 19.6.2010).
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C. & Smith, C. E. 1994. *Communication-based Intervention for Problem Behavior. A User's Guide for Producing Positive Change*. Baltimore: Brookes.
- Cooper, S. A., Smiley, E., Allan, L. M., Jackson, A., Finlayson, J., Mantry, D. & Morrison, J. 2009. Adults with intellectual disabilities: prevalence, incidence and remission of self-injurious behavior, and related factors. *Journal of Intellectual Disability Research* 53 (3), 200-216.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=36518951&site=ehost-live> (Tulostettu 27.11.14).
- Crocker, A. G., Mercier, C., Allaire J-F. & Roy, M-E. 2007. Profiles and correlates of aggressive behavior among adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 51 (10), 786-801.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=26418891&site=ehost-live> (Tulostettu 4.12.14).
- Crocker, A. G., Mercier, C., Lachapelle, Y., Brunet, A., Morin, D. & Roy, M-E. 2006. Prevalence and types of aggressive behavior among adults with in-

- tellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 50 (9), 652–661.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=21678882&site=ehost-live> (Tulostettu 4.12.14).
- Crocker, A. G., Prokic, A., Morin, D. & Reyes, A. 2014. Intellectual disability and co-occurring mental health and physical disorders in aggressive behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research* 58 (11), 1032–1044.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=98837020&site=ehost-live> (Tulostettu 13.1.15).
- de Ruiter, K. P., Dekker, M. C. Verhulst, F. C. & Koot, H. M. 2007. Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48 (5), 498–507.
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1111/j.1469-7610.2006.01712.x/epdf> (Tulostettu 4.12.14).
- Douma, J. C. H., Dekker, M. C., de Ruiter, K. P., Tick, N. T. & Koot, H. M. 2007. Antisocial and Delinquent Behaviors in Youths with Mild or Borderline Disabilities. *American Journal on mental Retardation* 112 (3), 207–220.
<http://www.aaidjournals.org.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1352/0895-8017%282007%29112%5B207:AADBIY%5D2.0.CO;2> (Tulostettu 1.3.2011)
- Edwards, N., Lennox, N. & White, P. 2007. Queensland psychiatrists' attitudes and perceptions of adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 51 (1), 75–81.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=23407540&site=ehost-live> (Tulostettu 4.12.2014).
- Emerson, E. 2001. Challenging behavior. Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities. 2. edition. Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Feldman, M. A., Atkinson, L., Foti-Gervais, L. & Condillac, R. 2004. Formal versus informal interventions for challenging behavior in persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 48 (1), 60–68.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=11680235&site=ehost-live> (Tulostettu 4.1.2014).
- Fox, R. A., Keller, K. M., Grede, P. L. & Bartosz, A. M. 2007. A mental health clinic for toddlers with developmental delays and behavior problems. *Research in Developmental Disabilities* 28 (2), 119–129.

<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0891422206000187> (Tulostettu 4.1.14).

- Green, V. A., O'Reilly, M., Itchon, J. & Sigafos, J. 2005. Persistence of early emerging aberrant behavior in children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 26 (1), 47–55.
<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0891422204000952> (Tulostettu 4.1.14).
- Gresham, F. M., Watson, T. S. & Skinner, C. H. 2001. Functional behavioral assessment: Principles, procedures and future directions. *School Psychology Review* 30 (2), 156–172.
[http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/eh\).st/pdfviewer/pdfviewer?sid=b9dc2cc5-94b9-4853-a5d6-9b6a4b63ad30%40sessionmgr4001&vid=3&hid=4207](http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/eh).st/pdfviewer/pdfviewer?sid=b9dc2cc5-94b9-4853-a5d6-9b6a4b63ad30%40sessionmgr4001&vid=3&hid=4207) (Tulostettu 17.6.2010).
- Grey, I. M. & Hastings, R. P. 2005. Evidence-based practices in intellectual disability and behavior disorders. *Current Opinion in Psychiatry* 18 (5), 469–475. http://ovidsp.uk.ovid.com.ezproxy.jyu.fi/sp-3.15.1b/ovidweb.cgi?&S=DDPFPDBFCKHFDMDFFNKKDFAGLNOPAA00&Link+Set=S.sh.22.23.26.39|3|sl_10 (Tulostettu 5.7.14).
- Hensel, J. H., Lunsky, Y. & Dewa, C. S. 2015. Exposure to aggressive behaviour and burnout in direct support providers: The role of positive work factors. *Research in Developmental Disabilities* 36 (1), 404–412. http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0891422214004478/1-s2.0-S0891422214004478-main.pdf?_tid=f7c6a8aa-9675-11e5-8dad-00000aacb35d&acdnat=1448787091_6672ed58977f202c21c0d6968d2e022f (Tulostettu 1.6.2015).
- Heyvaert, M., Maes, B. & Onghena, P. 2010. A meta-analysis of intervention effects on challenging behaviour among persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 54 (7), 634–649.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=53854408&site=ehost-live> (Tulostettu 1.3.2011).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Kearney, D. S. & Healy, O. 2011. Investigating the relationship between challenging behavior, co-morbid psychopathology and social skills in adults with moderate to severe intellectual disabilities in Ireland. *Research in Developmental Disabilities* 32 (5), 1556–1563.

<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S08914222110007102211000710> (Tulostettu 5.4.2015).

- Kerola, K. & Sipilä, A-K. 2007. Haastava käyttäytyminen – syitä ja muutoksen mahdollisuuksia. Oulu: Tervaväylän koulu.
- Kunta10-tutkimus. 2014. Helsinki: Työterveyslaitos.
www.ttl.fi/fi/tutkimus/hankkeet/kunta10_tutkimus/Sivut/default.aspx (Viitattu 9.4.2015).
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen teoria ja käytäntö. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Lalli, J. S., Vollmer, T. R., Progar, P. R., Wright, C., Bollero, J., Daniel, D., Barthold, C. H., Tocco, K. & May, W. 1999. Competition between positive and negative reinforcement in the treatment of escape behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis* 32 (3), 285–296.
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1901/jaba.1999.32-285/epdf> (Tulostettu 3.4.15).
- Lambrechts, G., Van Den Noortgate, W., Eeman, L. & Maes, B. 2010. Staff reactions to challenging behaviour: An observation study. *Research in Developmental Disabilities* 31 (2), 525–535. http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0891422209002005/1-s2.0-S0891422209002005-main.pdf?_tid=5242fd46-9677-11e5-86be-00000aacb35f&acdnat=1448787673_64330e633e765cbf00bb3ef2a6b2c76a (Tulostettu 5.4.2015).
- Lappalainen, R., Miettinen, I. & Lehtonen, T. 2007. Käyttäytymisanalyysi käytännön terapiatyössä. Tampere: Suomen Käyttäytymistieteellinen Tutkimuslaitos.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214–227.
- Lowe, K., Allen, D., Jones, E., Brobhy, S., Moore, K. & James, W. 2007. Challenging behaviours : Prevalence and topographies. *Journal of Intellectual Disability Research* 51 (8), 625–636.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=fh&AN=25543967&site=ehost-live> (Tulostettu 1.3.2011).
- Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafos, J. & Lancioni, G. E. 2007. A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism*

Spectrum Disorders 1 (3), 229–246.

<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S1750946706000201#> (Tulostettu 3.4.15).

Matson, J. L. & Boisjoli, J. A. 2007. Multiple versus single maintaining factors of challenging behaviours as assessed by the QUBF for adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 32 (1), 39–44.

<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=24325326&site=ehost-live> (Tulostettu 7.4.15).

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

http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0891422210002854/1-s2.0-S0891422210002854-main.pdf?_tid=b69e0dda-9677-11e5-b621-00000aab0f01&acdnat=1448787841_7dae75358efca36be21ba86a37eb49a6 (Tulostettu 1.6.15).

McClellan, B., Dench, C., Grey, I., Shanahan, S., Fitzsimons, E., Hendler, J. & Corrigan, M. 2005. Person Focused Training: a model for delivering positive behavior supports to people with challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research* 49 (5), 340–352.

<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=16627641&site=ehost-live> (Tulostettu 1.3.2011).

McIntyre, L. L., Gresham, F. M. DiGerrano, F. D. & Reed, D. D. 2007. Treatment integrity of school-based interventions with children in the *Journal of Applied Behavior Analysis* 1991–2005. *Journal of Applied Behavior Analysis* 40 (4), 659–672.

<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1901/jaba.2007.659-672/epdf> (Tulostettu 3.4.15).

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. painos. Helsinki: International Methelp.

Myrbakk, E. & von Tetschner, S. 2008. Psychiatric disorders and behavior problems in people with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities* 29 (4), 316–332.

<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0891422207000546#> (Tulostettu 27.11.2014).

- Niikko, A. 2015. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 241–256.
- Opettaja-lehti. 2015. Opetusalalle synkkä tulos väkivaltatutkimuksessa. 6.3.2015, 6–9 .
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd edition. Newbury Park: Sage Publications.
- Pilling, N., McGill, P. & Cooper, V. 2007. Characteristics and experiences of children and young people with severe intellectual disabilities and challenging behaviour attending 52-week residential special schools. *Journal of Intellectual Disability Research* 51 (3), 184–196.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=fh&AN=23817516&site=ehost-live> (Tulostettu 1.3.2011).
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS -kustannus, 189–199.
- Saloviita, T. 1993. Haastavaan käyttäytymiseen vaikuttaminen: Tuetun yhteisöön liittymisen malli. Teoksessa M. Anttila & T. Kupari (toim.) Toivoa täynnä! kehitysvammaisten verkostot -seminaari. *Stakes-raportteja* 108, 155–176.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. *Opetus* 2000. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2010. Kokeellinen tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS -kustannus, 200–213.
- Schuiringa, H. & vanNieuwenhuijzen, M., de Castro, B. O. & Matthys, W. 2015. Parenting and the parent-child relationship in families of children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior. *Research in Developmental Disabilities* 36 (1), 1–12.
<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S089142221400359X> (Tulostettu 1.6.2015).
- Simó-Pinatella, D., Font-Roura, J., Alomar-Kurz, E., Giné, C. & Matson, J. L. 2014. Functional variables of challenging behavior in individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 35 (11), 2635–2643. http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0891422214002704/1-s2.0-S0891422214002704-main.pdf?_tid=50c5eb1c-9678-11e5-937c-

0000aab0f6b&acdnat=1448788100_2a6dcfac497a16eebaa0d7f16dfbc21c
(Tulostettu 30.5.2015).

- Tenneij, N. H. & Koot, H. M. 2008. Incidence, types and characteristics of aggressive behaviour in treatment facilities for adults with mild intellectual disability and severe challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research* 52 (2), 114-124 .
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=fh&AN=28158298&site=ehost-live> (Tulostettu 4.12.2014).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, M. T. 2012. Rakentavan asiakas-, hoito- ja ohjaussuhteen kehittäminen sekä vaikeiden asioiden kohtaaminen. Paperiesitys, Vaalijalan kuntayhtymän seminaari 31.10.2012, Pieksämäki.
- Tuomisto, M. T., Lappalainen, R. & Timonen, T. E. 2005. Funktionaalisen käyttäytymisanalyysin perusteet. Tampere: Suomen käyttäytymistieteellinen Tutkimuslaitos.
- Tuomisto, M. T. & Parkkinen, L. 2011. Käyttäytymisanalyysin sanakirja. 3. painos. Tampere: Suomen Käyttäytymistieteellinen Tutkimuslaitos.
- Unwin, G. L. & Deb, S. 2008. Use of medication for the management of behavior problems among adults with intellectual disabilities. A clinicians' consensus survey. *American Journal on Mental Retardation* 113 (1), 19-31.
<http://www.aaidjournals.org.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1352/06-034.1>
(Viitattu 1.3.15).
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 84-108.
- Virues-Ortega, J. & Haynes, S. N. 2005. Functional analysis in behavior therapy: behavioral foundations and clinical application. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 5 (3), 567-587.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705309> (Tulostettu 17.6.2010).
- Wanless, L. K. & Jahoda, A. 2002. Responses of staff towards people with mild to moderate intellectual disability who behave aggressively: a cognitive emotional analysis. *Journal of Intellectual Disability Research* 46 (6), 507-516.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=fh&AN=7418728&site=ehost-live> (Tulostettu 1.6.2015).

- Woodman, A. C., Mawdsley, H. P. & Hauser-Cram, P. 2015. Parenting stress and behavior problems within families of children with developmental disabilities: Transactional relations across 15 years. *Research in Developmental Disabilities* 36 (1), 264–276. http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0891422214004259/1-s2.0-S0891422214004259-main.pdf?_tid=e7abc3ee-9678-11e5-8e75- (Tulostettu 30.5.2015).
- Zijlmans, L. J. M., Embregts, P. J. C. M., Bosman, A. M. T. & Willems, A. P. A. M. 2012. The relationship among attributions, emotions, and interpersonal styles of staff working with clients with intellectual disabilities and challenging behavior. *Research in Developmental Disabilities* 33 (5), 1484–1494. http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0891422212000777/1-s2.0-S0891422212000777-main.pdf?_tid=24b63530-9679-11e5-88db-00000aacb361&acdnat=1448788455_b3fe191925e478b7f80222d8676 (Tulostettu 1.6.2015).

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa / koulun johtaja

Koulun johtaja
koulu

5.1.2010

TUTKIMUSLUPA

Pyydän lupaa tehdä luokkani oppilaasta X pro gradu-tutkielman Jyväskylän yliopistoon. Työni ohjaajana toimii lehtori Anja Rantala (puhelin, sähköposti). Oppilaan huoltajat ovat suhtautuneet asiaan myönteisesti ja myös heiltä pyydetään tutkimuslupa kirjallisesti.

Tutkimuksessa on tarkoitus toteuttaa kevätlukukauden ajan oppilaan käyttäytymisen tavallista mittavampi seuranta sekä noin kuukauden mittainen seurantajakso seuraavana syksynä. Lisäksi tarkoituksena on havaintojen perusteella suunnitella interventio eli toimintamalleja haastavan käyttäytymisen hillitsemiseksi. Työstä ei pysty tunnistamaan oppilasta eikä tutkimuksen teko- paikkaa. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti. Haluessanne voin toimittaa tutkimusraportin luettavaksi ennen sen varsinaista tarkastamista. Tutkimuksesta on mahdollista kieltäytyä sen missä vaiheessa tahansa. Havainnointi ja kirjaaminen on tarkoitus toteuttaa opettajan ja avustajan yhteistyönä osana normaalia koulutyötä.

Ystävällisesti,

Sirpa Tarkiainen (puhelin)

Yliviivaa tarpeeton:

Annan luvan tutkimuksen tekemiseen

En anna lupaa tutkimuksen tekemiseen

Paikka ja aika

Allekirjoitus

Liite 2. Tutkimuslupa / oppilaan huoltajat

TUTKIMUSLUPA

Pyydän lupaa tehdä lapsestanne ja luokkani oppilaasta X pro gradu-tutkielman Jyväskylän yliopistoon. Työni ohjaajana toimii lehtori Anja Rantala (puhelin, sähköposti). Koulumme johtaja on suhtautunut asiaan myönteisesti ja myös häneltä pyydetään tutkimuslupa kirjallisesti.

Tutkimuksessa on tarkoitus toteuttaa kevätlukukauden ajan X:n käyttäytymisen tavallista mittavampi seuranta sekä noin kuukauden mittainen seuranta tulevana syksynä. Lisäksi tarkoituksena on havaintojen perusteella suunnitella interventio eli toimintamalleja X:n koulutyöhön sopeutumisen lisäämiseksi ja haastavan käyttäytymisen hillitsemiseksi. Työstä ei pysty tunnistamaan oppilasta eikä tutkimuksen tekopaikkaa. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti. Halutessanne voin toimittaa tutkimusraportin luettavaksi ennen sen varsinaista tarkastamista. Tutkimuksesta on mahdollista kieltäytyä sen missä vaiheessa tahansa. Havainnointi ja kirjaaminen on tarkoitus toteuttaa osana normaalia koulutyötä opettajan ja avustajan yhteistyönä.

Ystävällisesti,

Sirpa Tarkiainen (puhelin)

Yliviivaa tarpeeton:

Annan luvan tutkimuksen tekemiseen

En anna lupaa tutkimuksen tekemiseen

Paikka ja aika

Allekirjoitukset
