

**Työrauhan ja käyttäytymisen tukeminen ADHD-oireisten
oppilaiden arvioimana**

Miikka Penttilä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Penttilä, Miikka. 2019. Työrauhan ja käyttäytymisen tukeminen ADHD-oireisten oppilaiden arvioimana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 37 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, eroavatko ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemuksista käyttäytymisen ja työrauhan tukemisesta. Lisäksi oltiin kiinnostuneita luokka-asteen ja sukupuolen vaikutuksesta oppilaiden kokemuksiin.

Aineisto on osa Työrauha kaikille -interventiosta tehtyä tutkimusta ja sen otos koostuu yhteensä 817 oppilaasta. Tutkittavat olivat seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilaita. Oppilaat jaettiin ADHD-oireisiin ja ei-ADHD-oireisiin Strengths and Difficulties Questionnaire -mittarin (SDQ) avulla. ADHD- ja ei-ADHD-oireisten, eri luokka-asteilla olevien oppilaiden sekä eri sukupuolten kokemuksia tutkittiin monimuuttujaisella varianssianalyysillä eli MANOVA:lla.

ADHD- ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta erosivat toisistaan. ADHD-oireiset oppilaat kokivat opettajien työrauhan tukemisen, tasapuolisuuden, positiivisen palautteen ja ohjeiden selkeyden heikommaksi kuin ne oppilaat, joilla ADHD-oireita ei ollut. Ryhmät eivät eronneet kokemuksissaan opettajien keskinäisestä erilaisuudesta työrauhan tukemisessa. Seitsemännen luokan oppilaat arvioivat opettajien toiminnan paremmaksi kuin kahdeksannen luokan oppilaat. Tytöt kokivat opettajan antaman positiivisen palautteen vähäisemmäksi kuin pojat.

Tämän tutkimuksen mukaan ADHD-oireiset oppilaat kokevat työrauhan ja käyttäytymisen tukemisen muita oppilaita huonommaksi. Opettajien tulisi kiinnittää huomiota kaikkien oppilaiden riittävään tukemiseen. Oppitunnin hyvä struktuuri, selkeät käyttäytymisodotukset ja niiden toteutumisesta seuraava positiivinen palaute ovat hyviä keinoja ADHD-oireisten tukemisessa.

Asiasanat: ADHD, käyttäytymisen tuki, työrauha

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	4
1.1 ADHD	4
1.2 ADHD koulussa.....	6
1.3 Käyttäytymisen ja hyvän työrauhan tukeminen	8
1.4 ADHD-oppilaiden kokemukset koulusta ja koulun tukitoimista	11
1.5 Tutkimuskysymykset.....	14
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
2.1 Tutkittavat	15
2.2 Tutkimusmenetelmät	15
2.4 Aineiston analyysi	18
3 TULOKSET	20
4 POHDINTA	25
LÄHTEET	31
LIITTEET	38

1 JOHDANTO

Oppimiseen käytettävissä olevaa aikaa ja huomiota vähentävä häiriökäyttäytyminen on kouluissa vakava ongelma (Hunter 2003), jota on käsitelty viime aikoina myös mediassa (esim. Pelkonen 2018). Aiempien tutkimusten mukaan opettajat voivat kuitenkin usein eri keinoin vaikuttaa koulussa esiintyviin käytös- ja työrauhaongelmiin (Oliver, Reschly & Wehby 2011; Buttross 2007; Deci, Koestner & Ryan 1999, Laajasalo 2016). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa arviossa (2018) suurin osa oppilaista ajatteli, että heidän opettajansa osaavat opettaa ja ylläpitää työrauhaa hyvin. ADHD-oireisten lasten ja nuorten näkökulma on kuitenkin aiemmassa tutkimuksessa jäänyt vähemmälle huomiolle (Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas 2016), joten on tärkeää selvittää millaisena he näkevät opettajien käyttäytymisen ja työrauhan tukemisen taidot.

Tässä tutkimuksessa vertaillaan yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksia käyttäytymisen ja työrauhan tukemisesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, eroavatko ADHD-oireisten oppilaiden ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset opettajien toteuttamasta työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta toisistaan. Lisäksi verrataan seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilaiden sekä tyttöjen ja poikien kokemuksia työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta.

1.1 ADHD

ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) on tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö, jonka keskeisimpiä oireita ovat impulsiivisuus, motorinen levottomuus ja kyvyttömyys ylläpitää tarkkaavuutta (Bell 2011; Buttross 2007). Se on yksi useimmin lapsilla diagnosoiduista mielenterveyden häiriöistä (Bell 2010; Schultz, Storer, Watabe, Sadler & Evans 2011). Usein ADHD-oireisella lapsella on lisäksi toiminnanohjauksen häiriöitä, jotka voivat ilmetä vaikeutena toimia tilanteiden vaatimalla tavalla (Klenberg 2015). ADHD-oireiset lapset voivat kohdata monia haasteita koulussa (Travell & Visser 2006), mutta koulussa to-

teutettavilla tukitoimilla opettajan on mahdollista vaikuttaa tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriöisen lapsen käyttäytymiseen (DuPaul & Eckert 1997).

Amerikan psykiatriyhdistyksen DSM-luokituksessa ADHD:n oireet jaetaan kahteen pääluokkaan: tarkkaamattomuuteen sekä impulsiivisuuteen ja hyperaktiivisuuteen (Buttross 2007). Usein lapsella, jolla on ADHD:n oireita on jonkinlainen yhdistelmä näistä ADHD:n ominaisuuksista, mutta joillakin vaikeudet ilmenevät pääasiassa tarkkaamattomuutena, kun taas toisilla pääasialliset oireet liittyvät impulsiivisuuteen ja hyperaktiivisuuteen (Long, Wood, Littleton, Passenger & Sheehy 2011). Ympäristö voi vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen, joten ADHD:n diagnosoimiseksi tarkkaamattomuutta ja ylivilkkautta tulisi esiintyä useammassa kuin yhdessä ympäristössä, esimerkiksi koulussa ja kotona (Voutilainen, Sourander & Lundström 2004). Uusimman DSM-5 -tautiluokituksen mukaan ADHD-oireiden tulee alkaa kahteentoista ikävuoteen mennessä (Puustjärvi 2016).

Tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön taustalla vaikuttavat pääasialliset syyt ovat perinnöllisiä ja neurologisia (Barkley 2016). Tiettyjä aivoalueita ja niiden välisiä verkostoja lapsen kehityksen aikana rakentavat geenit ovat samoja geenejä, jotka ovat yhteydessä tarkkaavuuden ongelmiin ja ylivilkkauteen. Muunnokset näissä geeneissä aiheuttavat eroja aivojen rakenteisiin sekä niiden toimintaan. (Barkley 2016.) Vaikka lapsen geneettiset ominaisuudet ovatkin keskeisiä syitä ADHD-oireiden taustalla, ne eivät kuitenkaan sulje pois ympäristön merkitystä oireisiin vaikuttavana tekijänä (DuPaul & Stoner 2014).

ADHD:n esiintyvyys ei ole lisääntynyt viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana, vaikka ADHD-diagnoosien ja siihen hoitoa saavien henkilöiden määrä onkin kasvanut (Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling & Rohde 2014). Useissa meta-analyyseissä on tutkittu ADHD:n esiintyvyyttä, ja tulokset vaihtelevat 5,29 prosentista (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman & Rohde 2007) 7,2 prosenttiin (Thomas, Sanders, Doust, Beller & Glasziou 2015). Willcuttin (2012) tekemässä systemaattisessa katsauksessa ADHD:n esiintyvyydeksi saatiin 5,9–7,1 prosenttia. Näissä meta-analyyseissä ja systemaattisissa katsauksissa aineistoina käytettyjen tutkimusten arviot ADHD:n yleisyydestä vaihtelivat merkittävästi.

Suomessa ei ole virallista tilastoa ADHD-diagnosoitujen oppilaiden määrästä (Honkasilta, Sandberg, Närhi & Jahnukainen 2014), mutta Smalley'n ym. (2007) Pohjois-Suomessa tekemässä tutkimuksessa ADHD:n esiintyvyyden havaittiin olevan 8,5 prosenttia. Tutkimustulokset tarkkaavuuden ja yliaktiivisuuden häiriön yleisyydestä siis vaihtelevat eri tutkimusten välillä, mutta yleisesti ottaen häiriötä arvioidaan olevan noin 4–10 prosentilla lapsista (Skounti ym. 2007).

Useiden tutkimusten mukaan ADHD on yleisempi pojilla kuin tytöillä (Barkley 2016; Dupaul & Stoner 2014; Skounti ym. 2007), mutta Biedermanin (2005) mukaan tyttöjen tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö jää usein tunnistamatta. Tyttöjen ADHD:n heikompi tunnistettavuus voi johtua pienemmästä todennäköisyydestä koulussa esiintyviin käytösongelmiin (Biederman ym. 2002; Buttross 2007). Lisäksi tyttöjen ADHD ilmenee useammin pääasiassa tarkkaamattomuutena, ja heillä on poikia pienempi todennäköisyys lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin (Biederman ym. 2002). ADHD:n esiintyvyyden on huomattu laskevan iän myötä (Barkley 2016; Skounti ym. 2007). Etenkin yliaktiivisuusoireet vähenevät iän myötä usein jyrkästi verrattuna tarkkaavuuden säätelyn vaikeuksiin (Barkley 2016; Faraone, Biederman & Mick 2006).

1.2 ADHD koulussa

Tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön yleisyydestä johtuen (mm. Skounti ym. 2007) lähes jokaisessa koululuokassa on ainakin yksi oppilas, jolla on ADHD-oireita (Parikka, Halonen-Malliarakis, Puustjärvi 2017). ADHD-oireisten lasten tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus voivat lisääntyä tietyissä tilanteissa (Imeraj ym. 2013), ja koululuokan on havaittu olevan yksi keskeisimmistä paikoista, joissa ADHD:n oireita esiintyy (Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe & Cleary 2006). Oireiden esiintymiseen koulussa voivat vaikuttaa monet tekijät, sillä esimerkiksi luokan oppilasmäärällä, opetuksen järjestämistavalla ja opettajan opetustyyllillä voi olla vaikutusta lapsen suoriutumiseen koululuokassa (Buttross 2007).

Vaikeudet koulunkäynnissä ovat tyypillisiä tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriöisillä lapsilla ja nuorilla (Loe & Feldman 2007), sillä ADHD voi aiheuttaa alisuoriutumista ja vaikuttaa heikentävästi oppilaan akateemiseen kyvykkyyteen (DuPaul, Gormley & Laracy 2012; Schultz ym. 2011). Tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriöön liittyy usein oppimisvaikeuksia ja muita psykiatrisia ongelmia, jotka osaltaan haastavat lapsen koulusuoriutumista (DuPaul ym. 2012; Smalley ym. 2007). Loen ja Feldmanin (2007) mukaan tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön oireilla on yhteys kouluongelmiin, vaikka varsinaista ADHD-diagnoosia ei olisikaan.

Itsenäinen työskentely voi olla ADHD-oireiselle lapselle vaikeaa. Imerajin ym. (2013) mukaan ADHD-oireiset lapset viettävät itsenäisten tehtävien parissa vähemmän aikaa kuin muut lapset, mutta ryhmätöiden kohdalla vastaavaa eroa työskentelyssä ei havaittu. Akateemisten oppiaineiden, kuten matematiikan tai kielten tunneilla tehtäväsuuntautuneessa käyttäytymisessä oli merkittäviä eroja ADHD-oireisten lasten ja kontrolliryhmän välillä, kun taas esimerkiksi kuvataiteen tai musiikin oppitunneilla merkittäviä eroja tehtäväsuuntautuneessa käyttäytymisessä ei ollut. ADHD-oireisten lasten tarkkaavuuden pulmat näyttävätkin olevan kontekstisidonnaisia (DuPaul & Stoner 2014). Barkleyn (2016) mukaan ADHD-oireisilla lapsilla voi ilmetä kyvyttömyyttä jatkaa ponnistelua sellaisten tehtävien kanssa, joista välitöntä palkintoa tai muuta seurausta ei ole saatavissa.

Holopaisen, Järvisen, Kuuselan ja Packalenin (2009) mukaan oppilaiden työskentelyvaikeudet ovat yhteydessä koulussa esiintyviin työrauhahäiriöihin. Monilla tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriöisillä lapsilla oireet ilmenevät koulussa oppimisvaikeuksien lisäksi häiriökäyttäytymisenä (Loe & Feldman 2007). Parikan ym. (2017) mukaan ADHD-lapsen uhmakkuus ja häiriökäyttäytyminen voi olla seurausta turhautumisesta, jota oppilas kokee koulutyöskentelyn vaikeuden seurauksena. Oppitunneilla ilmenevä häiriökäyttäytyminen vähentää oppimiseen käytettävissä olevaa aikaa sekä häiritsevästi käyttäytyvältä lapselta että muilta luokan oppilailta (Levin & Nolan 2007). Ongelmat luokan käyttäy-

tymisessä vaikuttavat myös negatiivisesti opettajan työssä jaksamiseen ja työuran pituuteen (Levin & Nolan 2007).

Tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriöön liittyvät toiminnanohjauksen ja itesäätelyn pulmat voivat vaikuttaa lapsen suoriutumiseen koulussa, sillä oppimistilanteet luovat paljon vaatimuksia toiminnanohjaukselle (Paananen, Aro, Närhi & Aro 2017). Toiminnanohjauksen keskeisimpiä toimintoja ovat työmuisti ja inhibitiokyky (Klenberg 2015). Työmuistilla tarkoitetaan kykyä säilyttää muistissa tärkeät havainnot tai tiedot, kun taas inhibitiokyky tarkoittaa kykyä pysäyttää tarpeettomat motoriset reaktiot (Klenberg 2015). Hyvät inhibitiotaidot ovat keskeisessä asemassa muiden toiminnanohjauksen osa-alueiden oppimisessa ja kehittämisessä (Barkley 1997). Närhen (2018) mukaan voidaan siis ajatella, että ADHD:n aiheuttamassa motorisessa levottomuudessa, tarkkaamattomuudessa ja impulsiivisuudessa on kyse lapsen omaa toimintaa säätelevien kognitiivisten taitojen heikosta oppimisesta. Tämän takia ADHD-oireiset oppilaat voivat tarvita opettajilta vahvempaa ja johdonmukaisempaa tukea käyttäytymiselleen verrattuna sellaisiin oppilaisiin, joilla ADHD-oireita ei ole.

Koulu on yksi merkittävimmistä ennaltaehkäisevien toimien toteutusympäristöistä (Laajasalo 2016). Vaikka geneettiset tutkimukset osoittavat selkeästi ADHD:n perinnöllisyyden (DuPaul & Stoner 2014), koulussa toteutettavilla tukitoimilla voidaan tehokkaasti vaikuttaa ADHD-oireisten lasten käyttäytymiseen (DuPaul & Eckert 1997; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk & Doolaard 2016). Usein koulut kuitenkin suhtautuvat käytösongelmiin yksittäistapauksina jättäen samalla huomiotta ne hyödyt, joita laajempi luokka- ja koulutasoinen lähestymistapa voisi käytösongelmien käsittelyyn tuoda (Hunter 2003).

1.3 Käyttäytymisen ja hyvän työrauhan tukeminen

Levinin ja Nolanin (2007) mukaan työrauhaa heikentää sellainen käyttäytyminen, joka häiritsee opetusta ja toisten oppilaiden mahdollisuutta oppia, loukkaa

tai satuttaa toisia ihmisiä tai tuhoaa omaisuutta. Kansainvälisessä vertailussa suomalaiset oppilaat arvioivat työrauhahäiriöiden määrän oppitunneilla selvästi suuremmaksi kuin verrokkimaiden oppilaat (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009). Holopaisen ym. (2009) mukaan erot työrauhahäiriöiden määrässä sekä suomalaisten koulujen että oppilasryhmien välillä ovat kuitenkin merkittäviä.

Perusopetuslain mukaan koulun tavoitteena tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen (Perusopetuslaki 1998/628 § 2). Oppilaille on oikeus opiskeluympäristöön, jossa vallitsee työrauha ja opiskelu sujuu esteettömästi (Opetushallitus 2014). Tieto ja ymmärrys työrauhaan vaikuttavista tekijöistä auttaa opettajia löytämään parannuskeinoja työrauhaongelmiin (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weawer 2008; Holopainen ym. 2009). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) opettajan keinoiksi työrauhan ylläpitämiseksi mainitaan muun muassa opettajan antama ohjaus ja palaute. Pedagogisten ratkaisujen kehittämällä ja hyvän ilmapiirin vahvistamisella opettaja voi luoda edellytykset hyvälle työrauhalle (OPH 2014).

Suomessa oppilaille annettava oppimisen ja koulunkäynnin tuki on järjestetty kolmiportaisen tuen periaatteiden mukaan. Se tarkoittaa, että oppilaille annettava tuki on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (OPH 2014). Yleisessä tuessa oppilaan tilanteeseen yritetään vaikuttaa osana koulun arkea (OPH 2014). Tehostettua tukea voidaan antaa oppilaalle, joka tarvitsee koulunkäynnissään säännöllistä tukea sekä useampia tukimuotoja. Erityinen tuki on puolestaan tarkoitettu niille oppilaille, jotka eivät muuten saavuta kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteita (OPH 2014). Vaikka käyttäytymisen tukemista voidaan toteuttaa kaikissa tuen muodoissa, tässä tutkimuksessa puhun yleisen tuen piiriin kuuluvista käyttäytymisen tukitoimista.

Koko luokalle tarjottava yleinen tuki on tehokas keino hyvän käyttäytymisen tukemisessa ja häiriökäyttäytymisen vähentämisessä (Epstein ym. 2008). Luokka- ja kouluympäristö vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen, joten käyttäytymisen tarkastelu pelkästään yksilötasolla jättää nämä ulkoiset tekijät usein

ilman riittävää huomiota (Närhi ym. 2016). Aina koko luokalle tarjottava hyvä yleinen tuki ei kuitenkaan riitä, jolloin henkilökohtaiset interventiot voivat olla perusteltuja (Schultz ym. 2011). Yleisen tuen ja henkilökohtaisten interventioiden käyttö näyttävät olevan paras keino myös ADHD-oireisten lasten tukemisessa (Schultz ym. 2011).

Häiriökäyttäytymisen vähentämisessä tehokkainta on keskittyä häiriöitä ennaltaehkäisevään toimintaan, sillä myönteinen huomio ja palaute toimivat tehokkaina ongelmien ennaltaehkäisijoinä (Laajasalo 2016). Perinteiset häiriökäyttäytymistä seuraavat kurinpitotoimet, kuten luokasta poistaminen tai jälki-istunto, saattavat vaikuttaa häiriöihin mutta eivät niiden taustalla oleviin syihin (Holopainen ym. 2009). Usein käytösongelmien taustalla voi olla huomion ja hyväksytyksi tulemisen tarve (Levin & Nolan 2007). Kun lapsi tai nuori ei saa haluamaansa huomiota käyttäytymällä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, hän voi kokea saavansa huomiota häiriökäyttäytymisen avulla (Levin & Nolan 2007). Häiriökäyttäytymisestä saatu huomio voi näin toimia ei-toivottua käyttäytymistä ylläpitävänä palautteena.

Keskeistä luokan käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukemisessa on oppilaille annettavat selkeät toimintaohjeet ja käyttäytymisodotukset, selkeä oppituntirakenne, lievän negatiivisen käyttäytymisen huomiotta jättäminen ja positiivinen palaute (Schultz ym. 2011). Positiivinen palaute on tehokas keino työrauhan ylläpitämisessä, sillä palaute ja palkinnot auttavat lapsia jatkamaan toivottua käyttäytymistä (Buttross 2007; Deci, Koestner & Ryan 1999). Ilman toiminnan huolellista suunnittelua opettajat kiinnittävät usein huomionsa luokan häiriötekijöihin ja antavat negatiivista palautetta oppilaille (Saloviita 2007). Lisäksi käyttäytymiseen kohdistuvan palautteen välittömyys on tärkeää, sillä liian myöhään annettu palaute voi kohdistua sellaiseen tilanteeseen, johon palautetta ei ollut tarkoitettu (Buttross 2007). Tällöin opettajan antama palaute ei vahvista haluttua käyttäytymistä.

Näyttöön perustuvat keinot työrauhan ylläpitämiseksi koululuokassa voidaan jakaa viiteen ryhmään: oppituntien hyvä struktuuri ja ennustettavuus, selkeät käyttäytymisodotukset ja niiden toteutumiseen liittyvä palaute, oppilai-

den aktiivinen osallistuminen yhteisten sääntöjen sopimiseen, toivotun käyttäytymisen huomioiminen sekä ei-toivottuun käyttäytymiseen reagoiminen (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai 2008). Lisäämällä näyttöön perustuvien keinojen käyttöä häiriökäyttäytymiseen puuttumisessa koulut voisivat parantaa mahdollisuuksiaan vaikuttaa käytösongelmiin (Hunter 2003).

Näyttöön perustuvien keinojen lisäksi opettajan toiminnan pitäisi olla tasuolista myös käyttäytymisen tukemisessa. Spooftin (2007) mukaan Colnerud (1995) on maininnut oikeudenmukaisuuden yhdeksi opettajan eettisiin normeihin kuuluvaksi asiaksi. Myös Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2019) on koonnut opetustyön eettisiä periaatteita, joiden mukaan opettajan oikeudenmukaisuuteen kuuluu muun muassa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä suosimisen ja syrjinnän välttäminen.

Sørlien ja Odgenin (2007) mukaan erityisesti Yhdysvalloissa on kehitetty positiivista ja sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä edistäviä ohjelmia vastaamaan tehokkaampien interventioiden tarpeeseen. School wide positive behavior support (SWPBS) perustuu koko koulua koskeviin selkeisiin käyttäytymisodotuksiin ja positiiviseen palautteeseen (Horner, Sugai & Anderson 2010), ja sen on todettu parantavan luokan työrauhaa ja oppilaiden sosiaalista kyvykkyyttä (Sørlie & Odgen 2007). Suomessa yläkoulussa tapahtuvan häiriökäyttäytymisen vähentämiseksi ja työrauhan parantamiseksi on kehitetty muun muassa luokkatasoinen Työrauha kaikille -toimintamalli, joka niin ikään perustuu selkeisiin käyttäytymisodotuksiin ja toivotusta käyttäytymisestä annettavaan positiiviseen palautteeseen (Kiiski, Närhi & Peitso 2012).

1.4 ADHD-oppilaiden kokemukset koulusta ja koulun tukitoimista

Häiriökäyttäytyminen on kouluissa vakava ongelma, joka vie huomiota ja aikaa opetukselta (Hunter 2003). Vaikka luokanhallinnasta ja ADHD-oireisten lasten tukemisesta koulussa on julkaisu paljon tutkimuksia, lasten ja nuorten näkökulma on tutkimuksissa jäänyt vähemmälle huomiolle (Honkasilta ym. 2016).

Honkasillan ym. (2016) tekemässä haastattelututkimuksessa ADHD-diagnosoidut nuoret toivat esille opettajan ja muun ympäristön vaikutuksen omaan käyttökseen. Haastateltavat korostivat luokan hyvän yhteishengen ja yhteenkuuluvuuden tunteen merkitystä. Lisäksi nuoret kokivat merkittävää yhteyttä opettajan välinpitämättömän käytöksen sekä oman ongelmakäyttäytymisensä välillä (Honkasilta ym. 2016). Tutkimuksen otos oli pieni ja valikoitunut, joten tulokset eivät sellaisenaan ole yleistettävissä. Positiivisen suhteen luominen opettajan ja häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan välille näyttää kuitenkin olevan keskeistä tällaisten oppilaiden auttamisessa (Levin & Nolan 2007). Sekä oppilaiden päätöksiin osallistuminen että itsensä ilmaiseminen edistävät vastavuoroista ilmapiiriä, jonka uskotaan edistävän luokan työrauhaa (Holopainen ym. 2009). Hyvällä opettajan ja oppilaan välisellä suhteella näyttää siis olevan ongelmakäyttäytymistä vähentävä vaikutus (Levin & Nolan 2007; Marzano & Marzano 2003; Rucinski, Brown & Downer 2018).

Yksilöllisten tukitoimien hyväksyttävyyttä oppilaiden keskuudessa on tutkittu muun muassa CICO-tukimallista tehtyjen tutkimusten yhteydessä (mm. Hawken, Bundock, Kladis, O’Keeffe & Barrett 2014). CICO (Check In-Check Out) on lievien käytösongelmien vähentämiseen tarkoitettu yksilöllinen tukitoimi, jonka tarkoituksena on lisätä myönteistä vuorovaikutusta sekä tarjota strukturoitu tapa antaa palautetta käyttäytymistavoitteiden toteutumisesta (Wolfe ym. 2015). CICO-tukimallin hyväksyttävyyden on havaittu olevan korkealla tasolla oppilaiden keskuudessa (Hawken ym. 2014, Wolfe ym. 2015). Suomalaisille yläkouluille kehitetty Työrauha Kaikille -interventio on niin ikään arvioitu hyväksyttäväksi oppilaiden taholta (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015).

ADHD-oireisten lasten on havaittu eroavan muista lapsista kokemuksissaan opettajan ja oppilaan välisestä siteestä ja yhteistyöstä (Rogers, Bélanger-Lejars, Toste & Heath 2015). Rogersin ym. (2015) mukaan ADHD-oireiset oppilaat kokivat opettajan ja oppilaan välisen siteen heikommaksi ja yhteistyön huonommaksi kuin muut oppilaat. Saman tutkimuksen mukaan myös opettajat kokivat yhteistyönsä ja emotionaalisen siteensä ADHD-oireisten oppilaiden

kanssa huonommaksi kuin niiden oppilaiden kanssa, joilla ADHD-oireita ei ollut. Lisäksi opettajat stressaantuvat ADHD-oireisten oppilaiden opettamisesta enemmän kuin muiden oppilaiden opettamisesta, vaikka opettajien väliset erot ovatkin tässä suuria (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park & Goring 2002). Luokkahuoneessa tapahtuva opettajan ja oppilaan välinen suhde ei kuitenkaan ole pelkästään emotionaalista, sillä se on vain yksi ulottuvuus tästä monimutkaisesta vuorovaikutussuhteesta. Opettaja-oppilas-suhde rakentuu myös erilaisten tehtävien sekä esimerkiksi käyttäytymistä koskevien tavoitteiden ympärille (Rogers ym. 2015). Lisäksi opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta on myös opettajan antama ohjeistus ja muu toiminta oppitunnin aikana. Tämän takia tutkimuksessani pyritään selvittämään, eroavatko ADHD-oireiset oppilaat muista oppilaista kokemuksissaan opettajan toiminnasta työrauhan ylläpitämisessä ja hyvän käyttäytymisen tukemisessa.

1.5 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, eroavatko ADHD-oireisiksi itsensä kokevat oppilaat muista oppilaista kokemuksissaan opettajan toiminnasta. Tarkoituksena on tutkia, eroavatko ryhmät arvioissaan siitä, miten opettajat ylläpitävät työrauhaa ja tukevat oppilaiden käyttäytymistä. Lisäksi selvitetään, onko oppilaiden sukupuoli ja luokka-asteella vaikutusta kokemuksiin. Luokka-asteen vaikutusta oppilaiden kokemuksiin ei ole aiemmin tutkittu, joten alustavien tulosten saamiseksi tämäkin ulottuvuus haluttiin ottaa tutkimukseen mukaan. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Eroavatko ADHD-oireisten ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset opettajien työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta toisistaan?
2. Eroavatko seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilaiden kokemukset opettajien työrauhan ja käyttäytymisen tukemisestä toisistaan?
3. Eroavatko tyttöjen ja poikien kokemukset opettajien työrauhan ja käyttäytymisen tukemisestä toisistaan?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkittavat

Tutkimuksen aineisto on osa Työrauha kaikille -interventiosta tehdyn tutkimuksen alkumittausta. Aineisto on kuvattu laajemmin Närhen, Kiisken ja Savolaisen (2017) tekemässä tutkimusartikkelissa. Tutkimuksen otokseen kuului yhteensä 817 yläkouluikäistä oppilasta, joiden luokissa oli havaittu työrauhaongelmia. Heistä seitsemäsluokkalaisia oli 54,5 % (n=445) ja kahdeksaluokkalaisia 45,5 % (n=372). Iältään tutkittavat olivat 12–16-vuotiaita (ka=13,36). Tutkimukseen osallistuneista oppilaista 427 (52,3 %) oli poikia ja 388 (47,5 %) tyttöjä. Tutkimukseen osallistui 35 koulua, jotka valikoituivat koulujen oman halukkuuden perusteella. Yhteensä 175 rehtorille lähetettiin pyyntö osallistua tutkimukseen. Aluksi koulujen rehtoreita pyydettiin keskustelemaan Työrauha kaikille -interventioon osallistumisesta opettajien kanssa ja päättämään yhdessä tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistumista varten tavoitettavista kouluista 21,7% (n=38) oli halukkaita osallistumaan. Näihin kouluihin sisältyi kolme erityiskoulua, jotka jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimukseen osallistuvia kouluja ohjeistettiin valitsemaan interventiota varten korkeintaan kaksi luokkaa, joissa useat opettajat olivat havainneet työrauhaongelmia. Tutkimukseen osallistuvien luokkien valitsemisen jälkeen oppilaiden huoltajia tiedotettiin interventiosta ja sen pohjalta tehtävästä tutkimuksesta. Lisäksi oppilaiden huoltajilta pyydettiin suostumus oppilaan osallistumisesta tutkimukseen. Eettinen lupa saatiin Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettiseltä toimikunnalta.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Oppilaiden ADHD-oireita tutkittiin Strengths and Difficulties Questionnaire -mittarilla (SDQ), joka on tarkoitettu lapsen käyttäytymisen kartoittamiseen. Tie-

toa on mahdollista kerätä omilla lomakkeillaan vanhemmilta, opettajilta tai 11-16-vuotiailta lapsilta. SDQ-mittari sisältää 25 kysymystä, jotka jakautuvat viiteen osakyselyyn. Nämä osakyselyt mittaavat lapsen tunne-elämän oireita, käytösongelmia, yliaktiivisuuden ja tarkkaamattomuuden oireita, kaverisuhteiden ongelmia sekä prososiaalista käytöstä. Vastauslomakkeeseen merkitään kolmiportaiselle Likert-asteikolle (0="ei päde", 1="pätee jonkin verran", 2="Pätee varmasti"), miten väittämät kuvaavat vastaajan tilannetta. (Goodman 2001.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin yliaktiivisuuden ja tarkkaamattomuuden oireita mittaavaa osakyselyä, johon tutkittavat nuoret ovat itse vastanneet. Yliaktiivisuutta ja tarkkaamattomuutta mittaavista väittämistä muodostettiin summamuuttuja, jonka Cronbachin alfa oli 0,76. Summamuuttujan arvot vaihtelivat 0 ja 10 pisteen välillä. SDQ-mittaria kehitettäessä tavanomaisen ja poikkeavan katkaisuraja määriteltiin 10 persentiilin perusteella, jolloin 10 % otoksesta kuului poikkeaviin (Goodman 1997). Goodmanin (1997) tutkimuksessa katkaisuraja asettui 7 pisteeseen. Liu, Engström, Jadbäck, Ullman ja Berman (2017) pitävät Ruotsissa tehdyssä tutkimuksessa seitsemää pistettä liian korkeana katkaisurajana ja määrittävät katkaisurajaksi 5 pistettä. Sekä Goodmanin (1997) että Liun ym. (2017) katkaisurajat oli määritelty siten, että 10 prosentilla otoksesta oli enemmän vaikeuksia kuin tavanomaisilla nuorilla. Tämän tutkimuksen aineistossa katkaisurajan asettaminen 7 pisteeseen olisi rajannut ADHD-oireisiksi määriteltävien määrän koko otoksesta vain kuuteen prosenttiin, ja 5 pistettä puolestaan olisi kasvattanut heidän osuutensa 25,7 prosenttiin. Siksi tässä tutkimuksessa katkaisurajaksi ADHD-oireiselle lapselle määriteltiin 6 pistettä, jolloin 12,7 prosenttia kyselyyn vastanneista oppilaista oli ADHD-oireisia. Katkaisurajan määrittämisen jälkeen tutkittavat jaettiin kahteen ryhmään, joista toiseen kuuluivat ADHD-oireiset oppilaat ja toiseen ei-ADHD-oireiset oppilaat.

Opettajien työrauhan ja käyttäytymisen tukemista mitattiin kahden eri mittarin avulla (Liite 1). Toinen mittari muodostui yleisiä opettajan työrauhan tukemisen taitoja arvioivista kysymyksistä ja toinen työrauhaa tukevien toimintatapojen toteutumista mittaavista kysymyksistä. Opettajien yleisiä työrauhan tukemisen taitoja arvioitiin kahdeksalla oppilaille esitetyllä väittämällä, joihin

oppilaat vastasivat valitsemalla sopivimman vaihtoehdon kuusiportaiselta Likert-asteikolta. Työrauhan tukemista mittaaville muuttujille tehtiin faktorianaalyysi. Eksploratiivisen faktorianaalyysin lähtökohtana oli 8 kysymystä, jotka perustuivat oppilaiden kokemuksiin opettajien työrauhan tukemisesta. Faktorointimenetelmäksi valittiin pääakselifaktorointi (engl. principal axis factoring, PAF) ja faktoreiden rotaatio suoritettiin promax-rotaatiolla, joka sallii faktoreiden korreloida keskenään. Eksploratiivisen faktorianaalyysin perusteella analyyseistä jätettiin pois kaksi muuttujaa, sillä toisen poistetun muuttujan kommunaliteetti oli 0,08, kun Metsämuurosen (2009) mukaan riittävän suuren kommunaliteetin rajana pidetään arvoa 0,30. Toinen poistetuista muuttujista olisi puolestaan muodostanut yksin oman faktorin ja lisäksi laskenut summa muuttujan reliabiliteettia. Samalle faktorille latautuneista kuudesta muuttujasta (esim. opettajani osaavat hyvin ylläpitää työrauhaa luokassa, ks. liite 2) muodostettiin oppilaiden kokemuksia työrauhan tukemisesta mittaava summa muuttuja, jonka reliabiliteettia mittaava Cronbachin alfa oli 0,81.

Oppilaiden kokemuksia Työrauha kaikille -toimintamallin keskeisten periaatteiden toteutumisesta mitattiin 15 väittämällä, joihin oppilaat vastasivat käyttäen kuusiportaista Likert-asteikkoa. Arvioitavia periaatteita olivat muun muassa käyttäytymisodotusten selkeys, toivotusta käyttäytymisestä annettava positiivinen palaute sekä opettajan johdonmukainen reagointi ongelmakäyttäytymiseen. Näitä ulottuvuuksia arvioiville muuttujille tehtiin eksploratiivinen faktorianaalyysi. Faktorointimenetelmänä käytettiin pääakselifaktorointia ja faktoreiden rotaatio suoritettiin suorakulmaisella varimax-rotaatiolla, jolla voidaan maksimoida kullekin faktorille tulevien latausten varianssi (Metsämuuronen 2009). Eksploratiivisen faktorianaalyysin perusteella väittämät jakautuivat viiteen faktoriin (ks. liite 2), joista kaikki sisälsivät kolme väittämää. Faktorit nimettiin tasapuolisuudeksi (esim. opettajani kohtelevat oppilaita tasa-arvoisesti, Cronbachin alfa 0,79), positiiviseksi palautteeksi (esim. opettajani kehuvat oppilaita paljon, Cronbachin alfa 0,76), oppilaiden vastuuksi (esim. luokkani oppilaat pitävät huolta siitä, että tunneilla on hyvä työrauha, Cronbachin alfa 0,72), ohjeiden selkeydeksi (esim. koulussamme on selvät ohjeet siitä, miten tunneilla

pitäisi käyttäytyä, Cronbachin alfa 0,69) ja opettajien erilaisuudeksi (esim. opettajani ovat hyvin erilaisia siinä, minkälaista käyttäytymistä he tunnilla sallivat, Cronbachin alfa 0,62). Faktoreiden perusteella muodostettiin analyyseissä käytettävät skaalat. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita oppilaiden kokemuksista opettajien toiminnasta, joten oppilaiden vastuuta mittaava summamuuttuja jätettiin analyysin ulkopuolelle.

2.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysit suoritettiin SPSS 24 -ohjelmistolla. Opettajien työrauhan ja käyttäytymisen tukemisen taitoja mittaavissa muuttujissa oli puuttuvia havainnot, eli kaikki tutkittavat eivät olleet vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Puuttuvien havaintojen pienen määrän vuoksi (vaihteluväli eri skaaloilla 0,9 %-2 %) niitä ei poistettu aineistosta, vaan puuttuvat havainnot korvattiin kunkin vastaajan faktorin muiden muuttujien keskiarvolla. Korvaamalla puuttuvat havainnot muuttujien keskiarvoilla tutkimuksen otoskoko saatiin vakioitua siten, ettei se vaihdellut eri muuttujien välillä. ADHD-oireiden vaikutusta tutkittaessa analyysin ulkopuolelle jätettiin 12 oppilasta, jotka eivät olleet vastanneet ADHD-oireita mittaavaan SDQ-kyselyyn. Tämän vuoksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta lopulliseksi otoskooksi muodostui 805 oppilasta, toisen tutkimuskysymyksen kohdalla otoskoko oli 817 oppilasta ja kolmannessa 815, sillä kaksi vastaajaa eivät olleet ilmoittaneet sukupuoltaan.

Työrauha ja opettajan toiminta on luokan sisäinen ilmiö ja sillä voi siksi olla vaikutusta oppilaiden kokemuksiin. Myös tämän tutkimuksen aineistossa luokan vaikutus oppilaiden kokemuksiin vaihteli 5,6 prosentista 16 prosenttiin (taulukko 1). Luokan sisäkorrelaatio laskettiin jakamalla muuttujien luokkatasoisen varianssi kokonaisvarianssilla. Luokan vaikutus oppilaiden kokemuksiin opettajien toiminnasta kontrolloitiin muodostamalla erotusmuuttuja, jossa luokan keskiarvo vähennettiin oppilaan arvioista. Lopullisessa analyysissä selitettävänä muuttujina ADHD-oireisten ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden sekä eri

sukupuolten kokemuksia vertailtaessa käytettiin näitä erotusmuuttujia. Positiivinen luku tarkoitti, että oppilas arvioi työrauhan ja käyttäytymisen tukemisen luokan keskiarvoa paremmaksi, ja luvun ollessa negatiivinen oppilaan arvio oli keskiarvoa huonompi. Luokkatasojen vertailussa käytettiin raakapisteitä.

TAULUKKO 1. Luokan sisäkorrelaatio opettajien työrauhan ja käyttäytymisen tukemisessa.

	Työrauhan tukeminen	Tasapuolisuus	Positiivinen palaute	Ohjeiden selkeys	Opettajien erilaisuus
Luokan vaikutus	16,0 %	9,3 %	10,0 %	5,8 %	5,6 %

ADHD-oireisten ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemusten eroja käyttäytymisen ja työrauhan tukemisesta tutkittiin monimuuttujaisella varianssianalyysillä eli MANOVALLA. Analyysimenetelmäksi valikoitui monimuuttujainen varianssianalyysi, sillä tutkimuksessa haluttiin vertailla kahden ryhmän keskiarvoja usean selitettävän muuttujan suhteen.

Selitettävänä muuttujina olivat viisi työrauhan ja käyttäytymisen tukemista mittaavaa erotusmuuttujaa: työrauhan tukeminen, tasapuolisuus, positiivinen palaute, ohjeiden selkeys sekä opettajien keskinäinen erilaisuus. Selittävinä muuttujina olivat tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön oireiden esiintymisen perusteella muodostetut ryhmät, joista toiseen kuuluivat ADHD-oireiset ja toiseen ei-ADHD-oireiset oppilaat.

MANOVA:n taustaoletus on, että selitettävien muuttujien kovarianssimatriisit ovat yhtä suuria (French, Macedo, Poulsen, Waterson & Yu 2008). Boxin M-testin perusteella selitettävien muuttujien kovarianssimatriisit eivät olleet yhtä suuret [$F(21, 112410) = 73,37, p < ,001$], joten tulosten tulkinnassa käytettiin Pillain jälkeä. Pillain jälki on muita tilastoja vakaampi taustaoletusten rikkoutumista vastaan, joten tulokset ovat luotettavia vaikka varianssit eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (Metsämuuronen 2009).

Myös luokka-asteen vaikutusta oppilaiden kokemuksiin opettajien käyttäytymisen ja työrauhan tukemisen taidoista tutkittiin MANOVA:lla. Selittävinä muuttujana analyysissä oli luokka-aste, ja selitettävänä muuttujina olivat op-

pilaiden kokemuksia mittaavat keskiarvomuuttujat. Myöskään tässä analyysissä selitettävien muuttujien kovarianssimatriisit eivät olleet yhtä suuret [$F(15, 2500317) = 31,76, p = 0,007$], joten tulosten tulkinnassa käytettiin Pillain jälkeä.

Sukupuolen vaikutusta oppilaiden kokemuksiin mitattiin niin ikään MANOVA:lla. Selittävänä muuttujana analyysissä oli oppilaan sukupuoli, ja selitettävänä muuttujina olivat samat erotusmuuttujat, joita käytettiin ADHD- ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemusten eroja tutkittaessa. Tulosten tulkinnassa käytettiin Pillain jälkeä, sillä selitettävien muuttujien kovarianssimatriisit eivät olleet yhtä suuret [$F(15, 2609658) = 51,64, p < ,001$]. Kaikissa analyyseissä efektikoon mittarina käytettiin osittais-etan neliötä, jossa pienen, keskikokoisen ja suuren efektikoon rajat ovat 0,01, 0,06 ja 0,14 (Cohen 1988).

3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa vertailtiin ADHD-oireisten ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden, seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilaiden sekä tyttöjen ja poikien kokemuksia työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta. Taulukossa 2 on kuvattu ryhmien koot sekä vastaajien jakaumat sukupuolittain ja luokka-asteittain.

TAULUKKO 2. ADHD- ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden muodostamien ryhmien koot, sukupuolijakaumat ja luokka-astejakaumat.

	Ei-ADHD	ADHD
Ryhmän koko	703	102
Sukupuolijakaumat		
Tytöt	329	51
Pojat	372	51
Luokka-asteet		
7	383	53
8	320	49

ADHD- ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset. MANOVA:n perusteella ADHD-oireisten ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset opettajien työrauhan tukemisesta erosivat toisistaan [$F(5, 799) = 5,99, p < ,001, osittais-eta^2 = 0,04$]. ADHD- ja ei-ADHD-oireisia oppilaita verrattiin toisiinsa jokaisella ulottuvuudella yksisuuntaisilla varianssianalyysillä, joiden tulokset on kuvattu taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Erotusmuuttujilla tehtyjen yksisuuntaisten varianssianalyysien tulokset ADHD- ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemuksista työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta.

	Ei-ADHD n = 703		ADHD n = 102		F(1, 803)	p	η_p^2
	ka	kh	ka	kh			
Työrauhan tukeminen	0,05	0,77	-0,33	0,87	20,59	<,001	0,03
Tasapuolisuus	0,06	0,92	-0,41	1,14	21,25	<,001	0,03
Positiivinen palaute	0,05	0,96	-0,33	1,07	13,35	<,001	0,02
Ohjeiden selkeys	0,03	0,88	-0,23	1,03	7,60	,006	0,01
Opettajien erilaisuus	0,00	0,86	0,03	0,94	0,18	,673	0,00

Huom. ka = keskiarvo, kh = keskihajonta, η_p^2 = osittais-etan neliö.

Taulukossa 3 kuvataan ryhmien kokemusten eroja työrauhan ja käyttäytymisen tukemisen ulottuvuuksista. Sen mukaan ADHD-oireiset oppilaat arvioivan opettajien työrauhan tukemisen olevan heikompaa kuin ne oppilaat, joilla ADHD-oireita ei ollut. ADHD-oireiset oppilaat kokivat opettajien olevan vähemmän tasapuolisia ja antavan vähemmän positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestä kuin ei-ADHD-oireiset oppilaat. ADHD-oireiset oppilaat kokivat myös käyttäytymistä koskevien ohjeiden olevan vähemmän selkeitä kuin

muut oppilaat. Vaikka nämä tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä, efektikoot olivat pieniä. Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sen suhteen, kokivatko oppilaat opettajien olevan keskenään erilaisia työrauhan ja käyttäytymisen tukemisessa.

Seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilaiden kokemukset. Moni-muuttujaisen varianssianalyysin perusteella seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilaiden kokemukset opettajan työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta erosivat toisistaan [$F(5, 811) = 12,1, p < ,001, osittais-eta^2 = 0,07$]. Jokaisen ulottuvuuden yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset on esitelty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Keskiarvomuuttujilla tehtyjen yksisuuntaisten varianssianalyysien tulokset seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisten kokemuksista käyttäytymisen ja työrauhan tukemisesta.

Luokka-aste	7 (n = 445)		8 (n = 372)		$F(1, 815)$	p	η_p^2
	ka	kh	ka	kh			
Työrauhan tukeminen	4,20	0,84	3,81	0,92	40,70	<,001	0,05
Tasapuolisuus	4,66	0,96	4,19	1,10	42,39	<,001	0,05
Positiivinen palaute	3,97	1,01	3,59	1,10	26,20	<,001	0,03
Ohjeiden selkeys	4,55	0,91	4,27	0,99	18,36	<,001	0,02
Opettajien erilaisuus	4,13	0,89	4,24	0,92	2,83	,093	0,004

Huom. ka = keskiarvo, kh = keskihajonta, η_p^2 = osittais-etan neliö.

Seitsemännen luokan oppilaat arvioivat opettajien toiminnan paremmaksi kuin kahdeksannen luokan oppilaat. Eri luokka-asteilla olevien oppilaiden kokemukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi työrauhan tukemisen,

tasapuolisuuden, positiivisen palautteen ja ohjeiden selkeyden osalta. Näiden muuttujien osalta efektikoot olivat pieniä. Luokka-asteella ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta siihen, kokivatko oppilaat opettajien eroavan toisistaan käyttäytymisen tukemisessa.

Tyttöjen ja poikien kokemukset. Myös tyttöjen ja poikien kokemukset työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta erosivat toisistaan [$F(5, 809) = 4,68$, $p < ,001$, $osittais-eta^2 = 0,03$]. Taulukossa 5 on kuvattu yksisuuntaisten varianssi-analyysien tulokset erikseen jokaisella ulottuvuudella.

TAULUKKO 5. Erotusmuuttujilla tehtyjen yksisuuntaisten varianssi-analyysien tulokset tyttöjen ja poikien kokemuksista käyttäytymisen ja työrauhan tukemisesta.

Sukupuoli	Tyttö (n = 388)		Poika (n = 427)		$F(1, 813)$	p	η_p^2
	ka	kh	ka	kh			
Työrauhan tukeminen	-0,06	0,75	0,05	0,84	3,81	,051	0,005
Tasapuolisuus	0,04	0,92	-0,04	1,00	1,25	,264	0,002
Positiivinen palaute	-0,10	0,99	0,09	0,96	7,13	,008	0,009
Ohjeiden selkeys	0,05	0,82	-0,04	0,96	1,92	,167	0,002
Opettajien erilaisuus	0,03	0,77	-0,03	0,92	1,03	,310	0,001

Huom. ka = keskiarvo, kh = keskihajonta, η_p^2 = osittais-etan neliö.

Tyttöjen ja poikien kokemukset opettajien antamasta positiivisesta palautteesta erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Tytöt kokivat opettajien antavan vähemmän positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestä kuin pojat, mutta tämän efektikoko jäi hyvin pieneksi. Pojat kokivat myös opettajien työrauhan tukemisen hieman paremmaksi kuin tytöt, joskaan tulos ei ollut tilastollisesti

merkitsevä. Muidenkaan työrauhan ja käyttäytymisen tukemisen ulottuvuuksien osalta sukupuolet eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Kaikkien selitettävien muuttujien osalta efektikoot olivat alle 0,01, eli ne eivät ylittäneet pienen efektikoon raja-arvoa (Cohen 1988).

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, eroavatko ADHD- ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset käyttäytymisen ja työrauhan tukemisesta toisistaan. Tätä selvitettiin tutkimalla eroavatko ryhmät toisistaan heidän kokemuksissaan opettajien yleisestä työrauhan tukemisesta, opettajan tasapuolisuudesta, opettajan antamasta positiivisesta palautteesta, opettajan antamien ohjeiden selkeydestä sekä siitä, eroavatko opettajat toisistaan käyttäytymisen ja työrauhan tukemisessa. ADHD- ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden vertailun lisäksi tutkimuksessa verrattiin seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilaiden sekä tyttöjen ja poikien kokemuksia työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta.

ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta erosivat ei-ADHD-oireisten oppilaiden kokemuksista. ADHD-oireisuus selitti 4 % kaikkien käyttäytymisen ja työrauhan tukemisen ulottuvuuksien yhteisestä varianssista, eli sen efektikoko oli pieni (Cohen 1988). ADHD-oireiset oppilaat arvioivat opettajien työrauhan tukemisen selkeästi heikommaksi kuin muut oppilaat. Työrauhan tukemisen lisäksi selkeimmät erot ryhmien välillä olivat kokemuksissa opettajien tasapuolisuudesta ja opettajan antamasta positiivisesta palautteesta. Ryhmät erosivat toisistaan siten, että ADHD-oireiset oppilaat kokivat opettajien olevan vähemmän tasapuolisia ja kehuvan oppilaita vähemmän kuin muut oppilaat. Samansuuntaisia ja tilastollisesti merkitseviä eroja oli havaittavissa oppilaiden kokemuksissa opettajien antamien käyttäytymisohjeiden selkeydestä. ADHD- ja ei-ADHD-oireiset oppilaat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan siinä, miten he arvioivat opettajien eroavan toisistaan käyttäytymisen tukemisessa.

ADHD-oireisten lasten oma näkökulma heidän tukemisestaan koulussa on jäänyt melko vähälle huomiolle (Honkasilta ym. 2016). Rogers ym. (2015) ovat tutkimuksessaan havainneet, että ADHD-oireiset lapset kokivat muita oppilaita heikommaksi opettajan ja oppilaan välisen emotionaalisen siteen ja yhteistyön. Tässä tutkimuksessa ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset opetta-

jan käyttäytymisen ja työrauhan tukemisesta olivat heikompia kuin luokan muilla oppilailla, eli tulos on samansuuntainen Rogersin ym. (2015) ADHD- ja ei-ADHD-oireisten lasten kokemuksia mittaavan tutkimuksen kanssa.

Tutkimuksessani ADHD-oireisten ryhmä ei muodostunut tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriödiagnoosin saaneista oppilaista, vaan oppilaat arvioivat Strengths and Difficulties Questionnaire -mittarin avulla omia ADHD-oireitaan. Loen ja Feldmanin (2007) mukaan ADHD-oireilla on yhteys koulussa ilmeneviin vaikeuksiin, vaikka lapsella ei diagnoosia olisikaan. Vaikka tutkimuksessani oppilaat jaettiin ADHD- ja ei-ADHD-oireisiin oppilaisiin, jaottelussa ei ole kyse laadullisista eroista oppilaiden välillä (Närhi 2018). Oppilaat asettuivat kyselyn perusteella johonkin kohtaan jatkumoa, jonka ääripäihin vähiten ja eniten tarkkaamattomat oppilaat kuuluivat. ADHD- ja ei-ADHD-oireisia oppilaita erottava raja määritettiin Goodmanin (1997) sekä Liun ym. (2017) tutkimuksiin perustuen siten, että noin 12 prosenttia oppilaista, joilla oli eniten tarkkaamattomuutta ja ylivilkkautta kuuluivat ADHD-oireisten ryhmään.

Tämän tutkimuksen mukaan ADHD-oireisilla eli eniten tarkkaamattomilla ja ylivilkkailla oppilailla oli siis huonommat kokemukset opettajien toiminnasta käyttäytymisen ja työrauhan tukemisessa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että mitä enemmän oppilas koki tarkkaamattomuutta ja ylivilkkautta, sitä enemmän se heikensi oppilaan kokemusta työrauhan tukemisen periaatteiden toteutumisesta. Tarkkaavuuden ongelmiin liittyy usein vaikeuksia toiminnanohjauksessa, jonka keskeisimpiä toimintoja ovat inhibitiokyky sekä työmuisti (Klenberg 2015). ADHD-oireiset oppilaat arvioivat käyttäytymistä koskevat ohjeet vähemmän selkeiksi kuin muut oppilaat, mikä voi osaltaan johtua inhibitiokyvyn ja työmuistin heikkoudesta. Tällöin opettajan antamia ohjeita on vaikeampi säilyttää muistissa ja tarpeettomien ärsykkeiden inhibointi ei onnistu. Epäselviksi koetut ohjeet voivat myös lopulta johtaa häiritsevään käyttäytymiseen, sillä ne eivät tue oppilaan toiminnanohjausta. Opettajien pitäisi muistaa, että ADHD-oireisten lasten ei-toivotussa käyttäytymisessä voi olla kyse näiden kognitiivisten taitojen heikkoudesta, ja tarjota avuksi vahvempaa ja johdonmukaisempaa tukea oppilaiden oman toiminnan säätelyyn. Hyvä keino

tähän on huomion kiinnittäminen käyttäytymisodotusten selkeyteen (mm. Simonsen ym. 2008).

ADHD-oireiset oppilaat kokivat myös opettajien olevan vähemmän tasapuolisia ja antavan vähemmän positiivista palautetta käyttäytymisestä kuin ei-ADHD-oireiset oppilaat. Tämä voi olla seurausta siitä, että opettajat joutuvat puuttumaan ADHD-oireisten oppilaiden käyttäytymiseen muita useammin heidän ylivilkkautensa ja tarkkaamattomuutensa vuoksi. Tästä syystä ADHD-oireiset oppilaat voivat kokea olevansa opettajan erityisessä tarkkailussa ja heidän välisessä vuorovaikutuksessaan saattaa korostua opettajan antama kielteinen palaute. Käyttäytymisen tukemisessa keskeistä kuitenkin olisi, että ohjaus tapahtuisi positiivisen palautteen avulla (Schultz ym. 2011). On ymmärrettävää, että opettaja kiinnittää helposti huomionsa ei-toivottuun käyttäytymiseen, mutta opettajien pitäisi pyrkiä kehittämään omaa toimintaansa siten, että toivottu käyttäytyminen huomioitaisiin ja sitä vahvistettaisiin positiivisen palautteen avulla. Lievän ei-toivotun käyttäytymisen voi myös toisinaan jättää huomiotta (Schultz ym. 2011), jolloin myös ADHD-oireisten oppilaiden kokemus opettajan tasapuolisuudesta saattaisi lisääntyä. Oppilaiden kokemus opettajan tasapuolisesta suhtautumisesta kaikkiin luokan oppilaisiin sekä positiivisen palautteen saaminen onnistumisista on tärkeässä asemassa oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Tämä voi myös vähentää työrauhaongelmia, sillä Rucinskin ym. (2018) mukaan hyvällä opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on parantava vaikutus luokan työrauhaan. Tasapuolinen ja oikeudenmukainen suhtautuminen kaikkiin oppilaisiin on myös opettajan työn keskeinen eettinen periaate (OAJ 2019).

Seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilaiden kokemukset käyttäytymisen ja työrauhan tukemisesta erosivat toisistaan. Luokka-asteen vaikutus kaikkien käyttäytymisen ja työrauhan tukemisen ulottuvuuksien yhteiseen varianssiin oli 7 prosenttia, eli sen vaikutus tässä tutkimuksessa oli jopa suurempi kuin ADHD-oireisuuden. Cohenin (1988) mukaan tätä efektin kokoa voidaan pitää keskikokoisena. Seitsemäsluokkalaiset kokivat opettajien tukevan työrauhaa paremmin, olevan tasapuolisempia, kehuvan oppilaita enemmän ja antavan selkeämpiä ohjeita. Opettajien erilaisuutta mittaavassa muuttujassa luok-

ka-asteiden välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Aiempaa tutkimusta luokka-asteen vaikutuksesta kokemuksiin sekä ilmiön mahdollisista syistä ei ole tehty, joten ilmiön taustaa voi lähinnä spekuloida. Arkikokemus on osoittanut, että usein murrosikään liittyvä kapinointivaihe voi olla voimakkaimmillaan juuri kahdeksannen luokan aikana, ja se voisi osaltaan myös selittää kahdeksannen luokan oppilaiden huonompia kokemuksia opettajan toiminnasta työrauhan ja käyttäytymisen tukemisessa.

Eräs mahdollinen selitys luokka-asteiden välisille eroille saattaa olla myös se, että opettajat panostavat seitsemännen luokan oppilaiden käyttäytymisen ja työrauhan tukemiseen enemmän kuin kahdeksannen luokan oppilaiden tukemiseen. Aineisto on kerätty syksyllä, joten on mahdollista, että opettajat ovat lukukauden alussa erityisesti panostaneet yläkoulun aloittaneiden 7-luokkalaisten tukemiseen. Tämän tutkimuksen otos ei kattanut yhdeksännen luokan oppilaita, mutta voi olla mahdollista että kahdeksannen luokan oppilaat ovat väliinputoajia yläkoulun aloittaneiden seitsemäsluokkalaisten ja viimeistä vuotta peruskoulua käyvien yhdeksännen luokan oppilaiden seurassa.

Myös tyttöjen ja poikien kokemukset työrauhan ja käyttäytymisen tukemisesta erosivat toisistaan. Tuloksia tarkemmin katsoessa ilmeni, että ainoa tilastollisesti merkitsevä ero sukupuolten välillä liittyi siihen, miten oppilaat kokivat opettajan antaman positiivisen palautteen. Tässä tutkimuksessa tytöt kokivat opettajan kehuva oppilaita vähemmän kuin pojat. Positiivista palautetta mittaava skaala muodostui kysymyksistä, joissa arvioitiin oppilaiden kokemuksia koko luokan kehumisesta sekä kysymyksestä, jossa kysyttiin oppilaan henkilökohtaista kokemusta toivotusta käyttäytymisestä saaduista kehuista. Tyttöjen huonompi kokemus opettajan antamasta positiivisesta palautteesta – eli toivotun käyttäytymisen huomioimisesta – herättää miettimään, olettavatko opettajat tyttöjen käyttäytyvän hyvin ilman kehumistakin. Usein tytöt noudattavat poikia paremmin koulun sääntöjä eivätkä esimerkiksi puhu muiden päälle oppituntien aikana (Haataja ym. 2005). Tyttöjen kokemus vähemmästä kehumisesta viittaa siihen, että tytöt jäävät poikia useammin vaille toivottua käyttäytymistään koskevaa positiivista palautetta.

Sekä tytöt että ADHD-oireiset oppilaat kokivat saavansa verrokkiryhmää vähemmän positiivista palautetta. Taustalla olevat syyt saattavat kuitenkin olla erilaisia, sillä ADHD-oireiset oppilaat voivat saada muita enemmän negatiivista palautetta käyttäytymisestään, kun taas tytöt eivät välttämättä saa käyttäytymisestään myönteistä eikä kielteistä palautetta. Näyttää siltä, että opettajat eivät aina ole tasapuolisia siinä, kenelle käyttäytymistä koskevat kehut osoitetaan. Lähtökohtana työrauhan ja käyttäytymisen tukemisessa pitäisi olla se, että jokainen oppilas sukupuolesta, pääsääntöisesti ilmenevästä toivotusta käyttäytymisestä tai mahdollisista käyttäytymisen pulmista riippumatta kokisi saavansa positiivista palautetta silloin kuin se on aiheellista.

Selityksiä ryhmien välisille eroille voi etsiä oppilasaineksesta, mutta opettajan työn näkökulmasta tärkeämpää on kiinnittää huomiota opettajien erilaisiin toimintatapoihin. Opettajat voivat olla keskenään hyvin erilaisia siinä, millaista työrauhaa he oppitunneillaan vaativat ja millaisin keinoin he yrittävät työrauhaa ylläpitää. Opettajien koulutus voi olla painottunut sisältöjen opettamiseen, eivätkä käyttäytymistä ja työrauhaa tukevat sekä tutkimusnäyttöön perustuvat toimintatavat ole välttämättä kaikille opettajille tuttuja. Näiden näyttöön perustuvien toimintatapojen omaksuminen hyödyttäisi luokan jokaisista oppilasta, mutta erityisesti selkeistä käyttäytymisodotuksista ja toivotusta käyttäytymisestä annettavasta positiivisesta palautteesta hyötyisivät ADHD-oireiset oppilaat.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää, että tutkimuksessa käytetyt mittarit mittaavat niitä asioita, joita niiden on ajateltu mittaavan. Oppilaiden kokemuksia opettajien toiminnasta mittaavien summamuuttujien reliabeliutta mittaavat Cronbachin alfat olivat riittävän suuret, kun hyväksyttävän alfan rajana pidetään arvoa 0,60 (Metsämuuronen 2009). Mittareiden validius pyrittiin varmistamaan siten, että samaan summamuuttujaan sisältyvät kysymykset olivat sisällöllisesti riittävän samankaltaisia (ks. liite 2) ja epäselvät kysymykset jätettiin aineistosta pois. Oppilaiden jako ADHD- ja ei-ADHD-oireisten oppilaiden ryhmiin perustui Goodmanin (1997) ja Liun ym. (2017) käyttämään 10 persentiiliin. Tutkimuksen otos oli melko laaja (n=817) ja tutkimuksen päätulokset hyvin selkeät, joten tämän tutkimuksen perusteella

ADHD-oireiset lapset kokevat opettajien antaman käyttäytymisen ja työrauhan tuen heikommaksi kuin muut oppilaat.

Sain tutkimuksen aineistoksi valmiin aineiston, joten alkuperäisen aineiston kerääjät ovat huolehtineet aineistonkeruun eettisistä ratkaisuista. Aineiston käyttäjänä huolehdin siitä, että aineisto säilytettiin turvallisesti siten, ettei ulkopuolisilla ollut mahdollisuutta nähdä aineistoa tai päästä siihen käsiksi. Lisäksi käytän aineistoa vain tämän tutkimuksen toteuttamiseen, ja se tullaan hävittämään tämän pro gradu -tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksen rajoitteena on, että aineisto koostui sellaisista luokista, joissa opettajien mielestä oli paljon työrauhahäiriöitä. Tämä valikoituminen voi vaikuttaa tuloksiin ja heikentää niiden yleistettävyyttä. Lisäksi kaikki monimuuttujaisen varianssianalyysin taustaoletukset eivät täyttyneet tämän tutkimuksen aineistossa. Selitettävien muuttujien kovarianssimatriisit eivät olleet yhtä suuria, mutta MANOVA on vakaa oletusten rikkoutumista vastaan. Tulokset tulkittiin käyttämällä Pillain jälkeä, jolloin MANOVA:n tulokset ovat luotettavia myös varianssien erotessa toisistaan (Metsämuuronen 2009). Taustaoletusten toteutumattomuudesta huolimatta tässä tutkimuksessa käytetyn monimuuttujaisen varianssianalyysin tuloksia voidaan siis pitää luotettavina.

Tämän tutkimuksen perusteella nousee esiin muutamia jatkotutkimushaasteita. ADHD-oireiset lapset kokevat opettajien antaman käyttäytymisen ja työrauhan tuen heikommaksi kuin muut oppilaat, mutta ilmiön taustalla olevien syiden selvittämiseksi tarvitaan lisää tutkimusta. Tässä tutkimuksessa ADHD-oireisuus perustui oppilaan omaan arvioon, mutta määritelmänä voisi käyttää myös vanhempien ja opettajien arvioita tai ADHD-diagnoosia. Lisäksi luokkatason vaikutus oppilaiden kokemuksiin opettajien toiminnasta on teema, jonka taustat vaativat tarkempaa tutkimusta.

Tämä tutkimus osoitti ADHD-oireisten oppilaiden kokevan käyttäytymisen ja työrauhan tukemisen muita oppilaita heikommaksi, joten opettajien on kiinnitettävä tässä asiassa huomiota omiin toimintatapoihinsa. Kaikki oppilaat hyötyvät selkeästä ja johdonmukaisesta käyttäytymisen tukemisesta, joten opettajien tulisi toteuttaa käyttäytymisen ja työrauhan tukemista eniten tukea tarvitsevien oppilaiden ehdoilla.

LÄHTEET

- Barkley, R. 1997. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65–94.
- Barkley, R. 2016. *Managing ADHD in School: The Best Evidence-Based Methods for Teachers*. Eau Claire, WI: PESI Publishing & Media.
- Bell, A. S. 2010. A Critical Review of ADHD Diagnostic Criteria: What to Address in the DSM-V. *Journal of Attention Disorders*, 15(1), 3–10.
- Biederman, J., Mick, E., Faraone, S., Braaten, E., Doyle, A., Spencer, T., Wilens, T., Frazier, E. & Johnson M. A. 2002. Influence of Gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children Referred to a Psychiatric Clinic. *American Journal of Psychiatry*, 159, 36–42.
- Biederman, J. 2005. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Selective Overview. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1215–1220.
- Buttross, L. S. 2007. *Understanding attention deficit hyperactivity disorder*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for behavioral sciences*. 2. painos. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colnerud, G. 1995. *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS Förslag.
- Deci, L. E., Koestner, R. & Ryan, M. R. 1999. A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.
- DuPaul, G. J. & Eckert, T. L. 1997. The Effects of School-Based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 26(1), 5–27.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. & Laracy, S. 2013. Comorbidity of LD and ADHD: implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 43–51.

- DuPaul, G. J. & Stoner, G. 2014. ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies. New York: Guilford Publications.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weawer, R. 2008. Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide. Washington, DC: National Center for Education Evaluation & US Department of Education. Haettu osoitteesta <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides>.
- Faraone, S., Biederman, J. & Mick, E. 2006. The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine*, 36(2), 159–165.
- French, A., Macedo, M., Poulsen, J., Waterson, T. & Yu, A. 2008. Multivariate analysis of variance (MANOVA). San Francisco State University.
- Goodman, R. 1997. The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
- Goodman, R. 2001. Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescents Psychiatry*, 40(11), 1337–1345.
- Greene, R., Beszterczey, S., Katzenstein, T., Park, K. & Goring, J. 2002. Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotion and Behavioural Disorders*, 10(2), 79–89.
- Haataja, M-L., Hurskainen, T., Leinonen, E., Leinonen R., Matinmikko, J., Tervonen M. & Teräs, L. 2005. Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt - sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus.
- Hawken, L. S., Bundock, K., O’Keeffe, B. & Barrett, C. A. 2014. Systematic review of the Check In, Check Out intervention for student at risk for emotional and behavioral disorders. *Education & Treatment of Children*, 37(4), 635–658.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.

- Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V. & Jahnukainen M. 2014. ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 311–323.
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T. & Vehmas, S. 2016. 'The teacher almost made me cry': Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 55(2016), 100–109.
- Horner, R., Sugai, G. & Anderson C. 2010. Examining the evidence base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus On Exceptional Children*, 42(8), 1–16.
- Hunter, L. 2003. School psychology: a public health framework III. Managing disruptive behavior in schools: the value of public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology*, 41, 39–59.
- Imeraj, L., Antrop, I., Sonuga-Barke, E., Deboutte, D., Deschepper, E., Bal, S. & Roeyers, H. 2013. The impact of instructional context on classroom on-task behavior: A matched comparison of children with ADHD and non-ADHD classmates. *Journal of School Psychology*, 51(4), 487–498.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Junod, R., DuPaul, G., Jitendra, A., Volpe, R. & Cleary, K. 2006. Classroom observations of children with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology*, 44(2), 87–104.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. Työrauha kaikille: Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. 2. painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Klenberg, L. 2015. Toiminnanohjauksen arviointi ja kehittyminen kouluiässä. *Psykologia*, 50(4), 297–300
- Korpeshoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. 2016. A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral,

- emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.
- Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa Ahtola, A. (toim) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 147–168.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2007. *Principles of classroom management. A Professional Deficion-Making Model*. 5. painos. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Liu, B., Engström, K., Jadbäck, I., Ullman, S. & Berman A. Child self-report and parent ratings for the Strengths and Difficulties Questionnaire: Norms and agreement in a Swedish random population sample. *Scandinavian Journal of Child and Adolescents Psychiatry and Psychology*, 5(1), 13–27.
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. 2007. Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643–654.
- Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T. & Sheehy, K. 2011. *The psychology of education: The evidence base for teaching and learning*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Marzano, R. & Marzano, J. 2003. The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 4. laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Närhi, V. 2012. ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa Dufva V. & Koivunen, M. (toim.) *ADHD. Diagnosointi ja hyvä hoito*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. 2015. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274–285.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa Ahtola, A. (toim) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 185–207.

- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205.
- Närhi, V. 2018. ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.), *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Oliver, R., Reschly, D. & Wehby, J. 2011. The effects of teachers' classroom management practices on disruptive or aggressive student behaviour. *Cambell Systematic Reviews*, 2011(4).
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2019. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/> (Luettu 22.3.2019.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Paananen, M., Aro, T., Närhi, V. & Aro, M. 2017. Group-based intervention on attention and executive functions in the school context. *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2017.1407407
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2017. Vaikeudesta voimaksi. *Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Helsinki: Finn Lectura.
- Pelkonen, J. 2018. Mitä ihmettä kouluissa tapahtuu? Väkivaltaa ja psyykkistä oireilua yhä nuoremmilla oppilailla. Yle. <https://yle.fi/uutiset/3-10538926> (Luettu 5.12.2018.)
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J. & Rohde, L. A. 2007. The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942–948.
- Polanczyk, G., Willcutt, E., Salum, G., Kieling, C. & Rohde, L. A. 2014. ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434–442.
- Puustjärvi, A. 2016. ADHD:n eri tautiluokitusten diagnostisten kriteerien vertailu. *Suomalainen Lääkäriseura Duodecim*. Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi

- Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. & Heath, N. 2015. Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher–student relationship. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(4), 333–348.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. 2018. Teacher-child relationship, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Education Psychology*, 110(7), 992–1004. doi: 10.1037/edu0000240
- Saloviita, T. 2007. *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Schultz, B. K., Storer, J., Watabe, Y., Sadler, J. & Evans, S. W. 2011. School-based treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 48(3), 254–262.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. 2008. Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(1), 351–380.
- Skounti, M., Philalithis, A. & Galanakis, E. 2007. Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide. *European Journal of Pediatrics*, 166, 117–123.
- Smalley, S. L., McGough, J. J., Moilanen, I. K., Loo, S. K., Taanila, A., Ebeling, H., Hurtig, T., Kaakinen, M., Humphrey, L. A., McCracken, J. T., Varilo, T., Yang, M. H., Nelson, S. F., Peltonen, L. & Järvelin, M.-R. 2007. Prevalence and Psychiatric Comorbidity of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in an Adolescent Finnish Population. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 46(12), 1575–1583.
- Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. *Helsingin yliopisto, tutkimuksia*, 277.
- Sørli, M.-E. & Ogden, T. 2007. Immediate Impacts of PALS : A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471–492.

- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E. & Glasziou, P. 2015. Prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e995–e1001.
- Voutilainen, A., Sourander, A. & Lundström, B. 2004. Lasten tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö neuropsykiatrisena ongelmana. *Duodecim*, 120(22), 2672–2679.
- Willcutt, E. G. 2012. The Prevalence of DSM-IV Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490–499.
- Wolfe, K., Pyle, D., Charlton, C., Sabey, C., Lund, E. & Scott, R. 2015. A systematic review of the empirical support for Check In Check Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 74–88.

LIITTEET

Liite 1. Käytetyt mittarit.

Mittari 1: Yleisiä työrauhan ja käyttäytymisen tukemisen taitoja arvioivat kysymykset. Arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla (1= täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = jonkin verran eri mieltä, 4 = jonkin verran samaa mieltä, 5 = samaa mieltä, 6 = täysin samaa mieltä)

1. Opettajani puuttuvat hyvin työrauhaongelmiin.
2. Opettajani osaavat hyvin ylläpitää työrauhaa luokassa.
3. Työrauhan kannalta olisi hyvä, jos kaikki opettajat toimisivat kuten minun luokkani opettajat toimivat.
4. Opettajani käsittelevät luokkani työrauhaongelmia reilusti.
5. Opettajieni toiminta vaikuttaa luokkani joihinkin oppilaisiin kielteisesti.
6. Kun luokassani on työrauhahäiriöitä, opettajieni kannattaa toimia niin kuin he nyt toimivat.
7. Työrauha luokassani on tulevaisuudessa hyvä, jos opettajani toimivat juuri niin kuin he nyt toimivat.
8. Jos opettajani toimisivat toisin, työrauha luokassani paranisi.

Mittari 2: Työrauha kaikille –toimintamallin keskeisten periaatteiden toteutumista mittaavat kysymykset. Arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla (ks. mittari 1).

2. Koulussamme on selvät ohjeet siitä, miten tunneilla tulisi käyttäytyä.
4. Käyttäytymissäännöt ovat samanlaiset eri opettajien tunneilla.
5. Kaikki opettajat odottavat oppilailta samanlaista käyttäytymistä oppitunneilla.
7. Opettajani ovat hyvin erilaisia siinä, minkälaista käyttäytymistä he tunnilla sallivat.
12. Kaikki opettajani kehuvat oppilaita hyvästä käyttäytymisestä.
15. Opettajani kehuvat oppilaita paljon.
20. Opettajani kertovat selvästi, jos olen käyttäytynyt tunnilla hyvin.

21. Kurinpitäjinä osa opettajista on tosi tiukkoja, osa tosi löysiä.
23. Opettajani ovat hyvin erilaisia siinä, kuinka paljon he kehuvat oppilaita hyvästä käyttäytymisestä.
24. Opettajani kohtelevat oppilaita tasa-arvoisesti.
25. Luokassani säännöt ovat samat kaikille oppilaille.
26. Jos joku oppilas häiritsee tunnilla, opettajat puuttuvat siihen samalla tavalla riippumatta kuka häiritsijä on.
28. Luokkani oppilaat pitävät huolta siitä, että tunneilla on hyvä työrauha.
30. Jos yksi oppilas alkaa häiritä tunnilla, muut oppilaat yrittävät saada häntä käyttäytymään hyvin.
31. Luokkani oppilaat arvostavat sitä, että kaikille annetaan työrauha.

Liite 2. Faktorirakenteet

Mittari 1 faktorirakenne:

Faktori 1: Työrauhan tukeminen

1. Opettajani puuttuvat hyvin työrauhaongelmiin.
2. Opettajani osaavat hyvin ylläpitää työrauhaa luokassa.
3. Työrauhan kannalta olisi hyvä, jos kaikki opettajat toimisivat kuten minun luokkani opettajat toimivat.
4. Opettajani käsittelevät luokkani työrauhaongelmia reilusti.
6. Kun luokassani on työrauhahäiriöitä, opettajieni kannattaa toimia niin kuin he nyt toimivat.
7. Työrauha luokassani on tulevaisuudessa hyvä, jos opettajani toimivat juuri niin kuin he nyt toimivat.

Mittari 2 faktorirakenne:

Faktori 1: Tasapuolisuus

24. Opettajani kohtelevat oppilaita tasa-arvoisesti.
25. Luokassani säännöt ovat samat kaikille oppilaille.
26. Jos joku oppilas häiritsee tunnilla, opettajat puuttuvat siihen samalla tavalla riippumatta kuka häiritsijä on.

Faktori 2: Positiivinen palaute

12. Kaikki opettajani kehuvat oppilaita hyvästä käyttäytymisestä.
15. Opettajani kehuvat oppilaita paljon.
20. Opettajani kertovat selvästi, jos olen käyttäytynyt tunnilla hyvin.

Faktori 3: Oppilaiden vastuu

28. Luokkani oppilaat pitävät huolta siitä, että tunneilla on hyvä työrauha.
30. Jos yksi oppilas alkaa häiritä tunnilla, muut oppilaat yrittävät saada häntä käyttäytymään hyvin.
31. Luokkani oppilaat arvostavat sitä, että kaikille annetaan työrauha.

Faktori 4: Ohjeiden selkeys

2. Koulussamme on selvät ohjeet siitä, miten tunneilla tulisi käyttäytyä.
4. Käyttäytymissäännöt ovat samanlaiset eri opettajien tunneilla.
5. Kaikki opettajat odottavat oppilailta samanlaista käyttäytymistä oppitunneilla.

Faktori 5: Opettajien erilaisuus

7. Opettajani ovat hyvin erilaisia siinä, minkälaista käyttäytymistä he tunnilla sallivat.
21. Kurinpitäjinä osa opettajista on tosi tiukkoja, osa tosi löysiä.
23. Opettajani ovat hyvin erilaisia siinä, kuinka paljon he kehuvat oppilaita hyvästä käyttäytymisestä.