

**ADHD-oireisten oppilaiden kokemus luokan työrauhasta
muiden oppilaiden kokemukseen verrattuna**

Laura Kykkänen & Liisi Mäkelä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kykkänen, Laura & Mäkelä, Liisi. 2019. ADHD-oireisten oppilaiden kokemus luokan työrauhasta muiden oppilaiden kokemukseen verrattuna. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 49 sivua.

ADHD-oireet voivat asettaa haasteita sekä oppilaan koulutyöskentelylle että luokkien työrauhalle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, eroavatko ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset luokan työrauhasta muiden oppilaiden kokemuksista alakoulun loppuvaiheessa, yläkoulussa tai sukupuolten välillä. Lisäksi tarkasteltiin ADHD:n eri ilmenemismuotojen yhteyttä työrauhakokemukseen.

Tutkimuksen aineisto koostui ProKoulu ja Työrauha kaikille -interventiotutkimuksia varten kerätyistä aineistoista (N = 2639). Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tutkittiin ADHD-oireisuuden ja sukupuolen yhteyttä oppilaiden työrauhakokemukseen erikseen alakoulun loppupuolella ja yläkoulussa. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä tarkasteltiin ADHD:n eri ilmenemismuotojen yhteyttä työrauhakokemukseen.

ADHD-oireiset oppilaat kokivat työrauhan huonommaksi kuin muut oppilaat sekä ala- että yläkoulussa, minkä lisäksi yläkoulussa tytöt kokivat työrauhan poikia huonommaksi. Kaikkiin eri ilmenemismuotojen mukaisiin alaryhmiin kuuluvat oppilaat kokivat työrauhan oireettomia oppilaita huonommaksi. Eri ilmenemismuotojen välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja.

Tulosten pohjalta ADHD-oireisten oppilaiden voidaan ajatella häiriintyvän luokan työrauhaongelmista muita oppilaita enemmän, mikä voi osaltaan hankaloittaa oppimista ja lisätä häiriökäyttäytymistä. Näin ollen luokan työrauhan edistämistä voidaan pitää merkittävänä ADHD-oireisen oppilaan tukemisessa. Erityisesti tarkkaamattomuusoireisten oppilaiden tuen tarpeisiin tulisi kiinnittää huomiota, koska he jäävät helpommin vaille tarvitsemaansa tukea.

Asiasanat: ADHD, työrauha, tarkkaavaisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	ADHD	5
1.2	Työrauha.....	10
1.3	Tutkimuskysymykset	17
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
2.1	Tutkimukseen osallistujat	18
2.2	Tutkimusmenetelmät.....	19
2.3	Aineiston analyysi.....	23
3	TULOKSET	26
3.1	ADHD-oireisuuden ja sukupuolen yhteys työrauhakokemukseen ala- ja yläkoulussa.....	26
3.2	ADHD-oireiden ilmenemismuotojen yhteys työrauhakokemukseen...	28
4	POHDINTA	30
	LÄHTEET	38
	LIITTEET	50

1 JOHDANTO

ADHD (attention-deficit hyperactivity disorder) eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö on yksi yleisimmistä lapsuudessa ilmenevistä häiriöistä, ja sitä onkin arvioitu olevan noin 4–10 prosentilla lapsista (Skounti, Philalithis & Galanakis, 2007). ADHD saa yleisessä keskustelussa usein negatiivisen leiman, ja diagnoosi yhdistetään monesti esimerkiksi luokan työrauhaa haastavaksi tekijäksi. Tästä kertovat muun muassa useat tutkimukset, joiden keskiöön on nostettu keinoja ADHD-oireisten oppilaiden käytöksen tukemiseen niin koulussa (ks. esim. DuPaul, Eckert & Vilaro, 2012) kuin laajemmassa kontekstissa (ks. esim. Fabiano ym., 2009). Vaikka ADHD-oireisten lasten käyttäytyminen voi ajoittain haastaa työrauhaa, tulisi muistaa huomioida näkyvämpien hyperaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireiden lisäksi myös häiriöön liittyvät tarkkaamattomuuden oireet, sillä erityisesti niiden on todettu olevan yhteydessä huonoon koulusuoriutumiseen (Gray, Dueck, Rogers & Tannock, 2017). Voimavarojen keskittäminen ADHD-oireisten oppilaiden aiheuttamien työrauhahäiriöiden vähentämiseen jättää huomiotta näkökulman siitä, kuinka he itse kokevat työrauhan ja sen mahdolliset häiriöt.

Työrauha ja siinä ilmenevät ongelmat ovat merkittäviä niin oppilaille, opettajille kuin koko kouluyhteisölle. Opettajien loppuunpalaminen, riittämättömyyden tunteet ja työuupumus ovat olleet paljon esillä suomalaisessa koulukeskustelussa viime aikoina (ks. esim. Tikkanen, 2018), ja usein uupumiseen ja stressiin liitetään yhdeksi selittäväksi tekijäksi huono työrauha (ks. esim. Korkeakivi, 2018). Myös tutkimusten mukaan työrauhaongelmat aiheuttavat opettajille stressiä ja kuormitusta (mm. Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Klassen & Chiu, 2010) sekä vaikuttavat merkittävästi opettajien sekä oppilaiden arvioon koko koulun ilmapiiristä yleensä ottaen (Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010). Oppilaiden näkökulmasta työrauhaongelmat myös heikentävät heidän mahdollisuuksiaan oppia (Charles, 2005; Levin & Nolan, 2007).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, eroavatko ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset luokan työrauhasta muiden oppilaiden kokemuksista

alakoulun loppuvaiheessa, yläkoulussa tai sukupuolten välillä. Lisäksi tarkastellaan ADHD-oireiden eri esiintymismuotojen mahdollista yhteyttä työrauhakokemukseen, jotta saataisiin selville, ovatko juuri tarkkaamattomuuden oireet erityisesti yhteydessä kokemukseen. Tutkimuksen pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä erilaisten oppilaiden työrauhakokemuksista, minkä pohjalta työrauhan tukemista voitaisiin tarkastella yksilöllisemmin.

1.1 ADHD

ADHD:n keskeisiä oireita ovat aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden säätelyn haasteet sekä impulsiivisuus. Suomessa käytettävän ICD-10-tautiluokituksen perustuvan Käypä hoito -suosituksen (2017) mukaan aktiivisuuden säätelyn haasteet ilmenevät vaikeutena säätää omaa aktiivisuutta tilanteen vaatimalle tasolle, mikä käytännössä ilmenee usein ylivilkkautena ja levottomuutena. Tarkkaavaisuuden säätelyn vaikeuteen sisältyvät tarkkaavaisuuden kohdentamisen, ylläpitämisen ja siirtämisen haasteet, jotka käytännössä voivat näkyä esimerkiksi keskittymisen vaikeuksina tai häiriöherkkyytenä. Impulsiivisuus ilmenee tyypillisesti nopeana ja harkitsemattomana toimintana sekä kärsimättömyytenä. Käypä hoito -suosituksen (2017) mukaan ADHD:n diagnosointi edellyttää, että edellä kuvatut aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn sekä impulsiivisuuden kontrolloinnin haasteet ovat pitkäkestoisia eivätkä ole paremmin selitettävissä muiden häiriöiden aiheuttamiksi. Diagnoosi edellyttää myös, että haasteet ilmenevät useammassa kuin yhdessä kontekstissa.

ADHD jaetaan usein kolmeen eri ilmenemismuotoon oireiden painottumisen perusteella (Käypä hoito -suositus, 2017; Montague & Castro, 2005). Oireet voivat painottua enemmän joko yliaktiivisuus-impulsiivisuuteen tai tarkkaamattomuuteen, minkä lisäksi voidaan diagnosoida yhdistetty ilmenemismuoto, jossa esiintyy sekä yliaktiivisuus-impulsiivisuuden että tarkkaamattomuuden oireita. Närhi ja Klenberg (2010) huomauttavat, että eri ilmenemismuotojen tiedostaminen on tärkeää sekä tukitoimien suunnittelun että tutkimuksen kannalta. Erityi-

sesti he nostavat esille niiden lasten tukemisen, joilla oireet painottuvat enemmän tarkkaavuuden alueelle. Näillä lapsilla on usein haasteita oppimisessa ja toiminnanohjauksessa, mutta he jäävät monesti ylivilkkaita lapsia helpommin vaille tarvittavia tukitoimia.

Kansainvälisissä tutkimuksissa ADHD-oireisuuden on todettu olevan yleisempää pojilla kuin tytöillä (Willcutt, 2012), ja myös suomalaisessa tutkimuksessa poikien määrä ADHD-diagnosoiduista on todettu tyttöjen määrää suuremaksi (Joelsson ym., 2016). Vuonna 2016 poikien osuus lääkettä saavista oli Suomessa 4,5-kertainen tyttöjen määrään verrattuna, ja yleisintä ADHD:n lääkettä oli 9–13-vuotiaiden poikien keskuudessa (Vuori ym., 2018). Biederman (2005) huomauttaa, että diagnosoitujen poikien suurempi osuus tyttöihin nähden voi osaltaan johtua oireiden erilaisesta painottumisesta sukupuolten välillä, minkä vuoksi tyttöjen ADHD-oireisuus voi jäädä helpommin tunnistamatta. Esimerkiksi hyperaktiivisuus on pojilla yleisempää ja oireet ilmenevät pojilla jo varhain lapsuudessa, kun taas tyttöjen mahdolliset hyperaktiivisuusoireet alkavat näkyä tyypillisesti vasta varhaisnuoruudessa (Murray ym., 2019). Tarkkaamattomuusoireiden kokonaismäärässä ei tyttöjen ja poikien välillä ole havaittu olevan juurikaan eroa (Murray ym., 2019), mutta kaikista ADHD-oireisista tyttöjen osuus tarkkaamattomuusoireisiin painottuvassa alaryhmässä on poikien osuutta suurempi (Willcutt, 2012).

Yleisessä keskustelussa nostetaan ajoittain esiin huoli lasten ylivilkkouden ja tarkkaamattomuuden oireiden lisääntymisestä. Collishaw'n (2015) lasten ja nuorten mielenterveydellisiä suuntauksia kartoittavassa julkaisussa havaittiin useiden tutkimusten raportoivan sekä ADHD-diagnoosien että ADHD-lääkitysten määrän kasvaneen monissa valtioissa ympäri maailmaa. Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling ja Rohde (2014) kuitenkin esittävät meta-analyysissään, ettei näyttöä ADHD:n esiintyvyyden kasvusta ole havaittavissa, mikäli eri tutkimusten menetelmälliset vaihtelut otetaan huomioon. Tutkimusten mukaan ei ole myöskään näyttöä siitä, että tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriön oireiden määrä olisi kasvanut lasten ja nuorten joukossa (Santalahti & Sourander, 2008). Tutkijat esittävätkin hoidon piirissä olevien määrän kasvun johtuvan

enemmän muun muassa hoitokulttuurin muutoksesta (Santalahti & Sourander, 2008) sekä oireiden paremmasta tunnistamisesta yleisesti (Polanczyk ym., 2014; Thapar & Cooper, 2016).

ADHD-lääkitystä saavien lasten ja nuorten määrän on myös suomalaisessa tutkimuksessa havaittu kasvaneen erityisesti vuosien 2000 ja 2005 välisenä aikana (Santalahti & Sourander, 2008). Selitys kasvulle löytyy todennäköisesti vuonna 2003 tapahtuneesta lääkehoidon saatavuuden parantumisesta, kun markkinoille hyväksyttiin ensimmäinen pitkävaikutteinen metyylyfenidaatti ADHD:n hoitoon (Puustjärvi, Raevuori & Voutilainen, 2012). ADHD-lääkitystä saavien määrä on tämänkin jälkeen jatkanut kasvuaan tasaisesti. Vuoren ja kollegoiden (2018) mukaan vuonna 2016 lääkettä on Suomessa saanut 1,8 % 4-17-vuotiaista lapsista.

Tarkkaamattomuusoireisiin painottuva ADHD. Tarkkaamattomuusoireisiin painottuvan ADHD:n on väestöpohjaisissa tutkimuksissa havaittu olevan yleisin ADHD:n alaryhmä (Willcutt, 2012; Ramtekkar, Reiersen, Todorov & Todd, 2010). Tarkkaamattomuusoireet ovat luonteeltaan melko pysyviä, sillä niiden ei ole havaittu vähenevän iän myötä yhtä merkittävästi kuin hyperaktiivisuusoireiden (Döpfner, Hautmann, Görtz-Dorten, Klasen & Ravens-Sieberer, 2015). Tarkkaamattomuuden oireiden on havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi toiminnanohjauksen haasteisiin ja heikompaan lyhytkestoiseen muistiin (Wu & Gau, 2013), minkä voidaan ajatella osaltaan johtuvan oireisiin liittyvistä keskittymisen vaikeuksista sekä herkkyydestä ympäristön ärsykyksiä kohtaan. Tarkkaamattomuusoireiden koulutyöskentelylle asettamien haasteiden luonteen vuoksi on ymmärrettävää, että useiden tutkimusten mukaan ADHD-oireista erityisesti tarkkaamattomuuden oireet ovat yhteydessä huonompaan akateemiseen suoriutumiseen (Gray ym., 2017; Wu & Gau, 2013; Papaioannou ym., 2014; Masetti ym., 2008; Lee & Hinshaw, 2006).

Tarkkaamattomuusoireiden luonteesta ja niistä aiheutuvista haasteista huolimatta tarkkaamattomuusoireiset oppilaat voivat usein jäädä tarvitsemansa tuen ulkopuolelle. Tätä oletusta tukee esimerkiksi tutkimustulos, jonka mukaan

opettajat arvioivat ADHD- ja käyttäytymisoireisista oppilaista tarkkaamattomuusoireiset vähiten tukea tarvitseviksi (Coles, Slavec, Bernstein & Baroni, 2012). Näin ollen oppilaiden työrauhakokemusten erojen tutkimista vielä tarkemmin ADHD-oireiden eri ilmenemismuotojen osalta voidaan pitää merkittävänä.

ADHD-oireet ja koulu. Loen ja Feldmanin (2007) kirjallisuuskatsauksen mukaan sekä diagnosoidut että diagnosoimattomat ADHD-oireiset oppilaat suoriutuvat koulussa heikosti. Tutkimukset osoittavat ADHD:n olevan yhteydessä oppimisvaikeuksiin (Wheeler, Pumfrey, Wakefield & Quill, 2008; Mayes, Calhoun & Crowell, 2000), ja siten myös heikompiin matematiikan ja lukemisen taitoihin (Loe & Feldman, 2007; Willcut ym., 2013). ADHD-oireisten oppilaiden on myös havaittu suoriutuvan heikommin kuullun ymmärtämistä vaativista tehtävistä (Cain & Bignell, 2014). Oppimisen haasteiden lisäksi koulutyötä voivat hankaloittaa ADHD:n kanssa usein päällekkäin esiintyvät käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet (Wheeler ym., 2008).

ADHD-oireisten oppilaiden tukemiseen koulukontekstissa on kehitetty useita interventioita, joiden on todettu olevan toimivia sekä ADHD-oireisten oppilaiden käytöksen että akateemisen suoriutumisen parantamiseen (DuPaul ym., 2012). Käypä hoito -suosituksen (2017) mukaan ADHD-oireisten oppilaiden tukitoimia koulussa voidaan toteuttaa kaikilla tuen tasoilla. Kaikille oppilaille kohdistetun hyvän yleisen tuen tulisi kuitenkin olla myös ADHD-oireisten oppilaiden tukemisen perustana, minkä lisäksi voidaan tarpeen mukaan suunnitella yksilöllisempiä tukitoimia joko tehostetun tai erityisen tuen puitteissa (Närhi & Pitkänen, 2016). Yksilöllisistä tukitoimista esimerkiksi palkkiojärjestelmien ja aikalisän käyttämisen on todettu olevan tehokkaita tukemisen keinoja (Pelham & Fabiano, 2008). Hartin ja kollegoiden (2017) yhdysvaltalais tutkimuksessa opettajat raportoivat käyttävänsä sekä tällaisia yksilölle kohdennettuja että yleisiä käyttäytymisen tukemisen keinoja enemmän alakouluikäisten kuin ylempien luokkien ADHD-oireisten oppilaiden tukemiseen. Tämän voidaan osaltaan ajatella olevan yhteydessä yliaktiivisuusoireiden lieventymiseen iän myötä, jolloin myös käyttäytymisen tukemisen tarve saattaa vähentyä.

Poznanskin, Hartin ja Cramerin (2018) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että vastavalmistuneilla opettajilla on selkeitä puutteita liittyen tietoisuuteen ADHD:sta. Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park ja Goring (2002) ovat havainneet opettajien ylipäättään kokevan ADHD-oireisten oppilaiden opettamisesta aiheutuvan yleisellä tasolla enemmän stressiä kuin vertaisten opettamisesta. Opettajien stressi näyttäisi kuitenkin olevan yksilöllistä, sekä voimakkaampaa silloin, kun oppilaalla on ADHD-oireisuuden lisäksi esimerkiksi käytöshäiriön piirteitä.

ADHD-oireiset lapset itsekin kokevat, ettei ADHD:ta vielä ymmärretä kovin hyvin (Singh ym., 2010). Nämä ajatukset liitetään kokemukseen siitä, että ADHD-diagnoosi on tuonut mukanaan epäreilua kohtelua sekä "huonon maineen" opettajien ja vertaisten keskuudessa. Pidemmällä aikavälillä ADHD-oireiset oppilaat kuitenkin pitävät käytöstään diagnoosia keskeisempänä tekijänä opettajan suhtautumistavassa (Prosser, 2008). Oppilaat uskovat haastavan käytöksen myös leimaavan heitä enemmän kuin itse ADHD-diagnoosin (Wiener ym., 2012). Shattell ja kollegat (2008) toteavat, että opettajien ADHD-tietoisuuden ja myönteisen suhtautumisen lisääminen olisi tärkeää, sillä ADHD-oireisten lasten kokemusten mukaan opettajalta saatu tuki ja huomio vähentävät erilaisuuden ja eristyneisyyden tunteita. Lisäksi opettajan ymmärtävän asenteen myötä ADHD-oireiset oppilaat ovat havainneet myös akateemisen suoriutumisensa parantuneen (Shattel ym., 2008).

ADHD-diagnosoituja lapsia yhdistää usein kokemus omasta erilaisuudesta muihin verrattuna (Travell & Visser, 2006; Shattell ym., 2008). Gallichanin ja Curlen (2008) tutkimuksessa havaittiin, että ADHD-diagnosoidut lapset kokivat yhteiskunnan asettavan käytökselle tietynlaisia normeja, joihin heidän on ajoittain vaikea sopeutua. Monesti tämä sopeutumisen vaikeus voi muodostaa noidankehän, jossa lapsi epäonnistuessaan asetettuihin odotuksiin vastaamisessa reagoi haastavalla käytöksellä, joka puolestaan vahvistaa muiden käsitystä lapsesta huonosti käyttäytyvänä. Nämä erilaisuuden ja sopeutumattomuuden tunteet on tutkimuksissa liitetty lasten kuvauksiin itsestään "pahana" tai tyhmänä, mikä voi

vahingoittaa itsetuntoa sekä johtaa heikon minäkuvan rakentumiseen (Travell & Visser, 2006; Gallichan & Curle, 2008).

Yksi keskeinen ADHD-oireisten oppilaiden koulutyöskentelyä haastava tekijä on oireisiin liittyvä häiriöherkkyys. Ross ja Randolph (2014) ovat havainneet ADHD-oireisten oppilaiden olevan herkempiä oppimistilanteissa ilmeneville häiriötekijöille. Kyseisessä tutkimuksessa todettiin, että ADHD-oireiset oppilaat reagoivat ulkoisiin häiriöihin vertaisiaan herkemmin ja käyttivät häiriöön reagoimisen jälkeen enemmän aikaa tehtävän pariin palaamiseen. ADHD-oireisten lasten omien kokemusten mukaan he pitivät haastavana tunnetta siitä, että osa ohjeistuksista ja opetuksesta menee ”ohi” keskittymisen vaikeuden sekä ajatusten harhailun vuoksi (Shattell, Bartlett & Rowe, 2008; Kendall, 2016). Franklin ja kollegat (2017) ovatkin tutkimuksessaan todenneet ADHD-oireiden todella olevan yhteydessä haitalliseen ajatusten harhailuun. He havaitsivat myös, että yksilö on usein tietämätön omasta haaveilustaan, minkä vuoksi ajatusten harhailu herkästi häiritsee päivittäistä toimintaa.

1.2 Työrauha

Työrauhasta ja sen erilaisista määritelmistä on keskusteltu suomalaisessa koulukontekstissa jo vuosikymmenten ajan (ks. esim. Koskenniemi, 1944). Varhaisimmissa määritelmissä painotetaan muun muassa pyrkimystä kohti oppilaiden itsehillinnän ja sisäisen kurin kehittämistä (Koskenniemi & Hälinen, 1978) sekä koulun järjestyssääntöjen noudattamisen ja asiallisen käytöksen tärkeyttä (Aho, 1976). Samankaltaisia piirteitä korostaa myös Hirsjärvi (1983) määritellessään Kasvatustieteen käsitteistössä työrauhan luokkahuoneessa vallitsevaksi häiriintymättömyyden tilaksi, joka vaatii oppilailta kurinalaisuutta. Nämä erilaiset määritelmät ovat yksilöllisiä näkemyksiä työrauhasta, mutta toisaalta niistä voidaan myös havaita aikakaudelle ominaisten kasvatuskäsitysten ja arvojen vaikutukset (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009). Eri aikakausilta peräisin olevien määritelmien voidaan siis ajatella kuvaavan työrauhaan suhtautumisessa tapahtunutta muutosta. Nykyään koulumaailman ja opetusmenetelmien

muutoksen myötä työrauhaa ei Saloviidan (2014) mukaan enää nähdä häiriintymättömyytenä tai täydellisenä hiljaisuutena, vaan pyritään kohti käsitystä, jossa työrauha tarkoittaa muutakin kuin häiriöiden puuttumista. Työrauhan ylläpitämisen ajatellaan olevan osa kasvatusta ja sillä pyritään kehittämään oppilaan sosiaalisia taitoja sekä itsehillintää (Saloviita, 2014).

Työrauhan keskeisinä piirteinä pidetään yleisesti ottaen subjektiivisuutta, suhteellisuutta ja muuttuvuutta (Aho, 1976; Erätuuli & Puurula, 1990; Hirsjärvi, 1983; Holopainen ym., 2009). Subjektiivisuus ja suhteellisuus näkyvät esimerkiksi siinä, että toinen yhteisön jäsen voi luokitella työrauhahäiriöksi tapahtuman, joka toisen mielestä ei vielä ole häiritsevä (Erätuuli & Puurula, 1990). Holopaisen ja kollegoiden (2009) mukaan henkilön määritelmä työrauhasta kuvastaa hänen persoonallisuuttaan ja näkemyksiään kasvatuksesta, opetuksesta, käytettävistä opetusmenetelmistä sekä opetuksen tavoitteista. Työrauhan muuttuvuutta kuvastaa se, että ryhmän sisäistä työrauhaa ei voida pitää pysyvänä ilmiönä, vaan sen on todettu muuttuvan mittauskerrasta toiseen (Holopainen ym., 2009).

Työrauhan ominaispiirteet selittävät osaltaan sitä, miksi työrauhaa on hankala määritellä yksiselitteisesti. Tässä tutkimuksessa hyvä työrauha määritellään Närhen, Kiisken ja Savolaisen (2017) työrauhamallin mukaisesti tilanteeksi, jossa ei ilmene työrauhahäiriöitä. Tällöin oppilaiden huomio suuntautuu oppimiseen, he eivät häiritse muiden oppimista, tilanne on sekä fyysisesti että psyykkisesti turvallinen ja oppilaat pitävät huolta luokkahuoneympäristöstä (Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017). Närhen ja kollegoiden (2017) kuvaus hyvästä työrauhasta pohjautuu Levinin ja Nolanin (2007) työrauhahäiriöiden määritelmään, joka esitetään tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Työrauhahäiriöt. Työrauhan tavoin myös työrauhahäiriöille on olemassa erilaisia määritelmiä, jotka eroavat toisistaan lähinnä kattavuudeltaan. Levinin ja Nolanin (2007) määritelmän mukaan työrauhahäiriöt ovat käyttäytymistä, joka häiritsee opetusta tai muiden oikeutta oppia, vaarantaa psyykkistä tai fyysistä hyvinvointia luokassa tai tuhoaa jonkun omaisuutta. Charles (2005) puolestaan

pitää häiriökäyttäytymisenä muiden toimintaa häiritsevän ja uhkaavan käytöksen lisäksi myös sellaista käytöstä, joka rikkoo yhteiskunnan yleisiä moraalisen, eettisen tai laillisen käytöksen normeja. Yksinkertaisimmillaan työrauhahäiriönä voidaan pitää sellaista tilannetta, jonka seurauksena opetustilanteen tavoitteiden saavuttaminen hankaloituu tai estyy (Erätuuli & Puurula, 1990).

Toisaalta on hyvä muistaa, että suurin osa työrauhaongelmiksi luokitelluista tapahtumista on lasten ja nuorten normaalia käyttäytymistä, kuten puhumista, liikkumista ja toimettomuutta (Saloviita, 2014). Opettajien kokemuksen mukaan luokassa onkin enemmän suhteellisen pientä häiriökäyttäytymistä kuin vakavia häiriökäytöksen muotoja kuten fyysistä väkivaltaa (Sullivan, Johnson, Owens & Conway, 2014; Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008). Työrauhaongelmien ja häiriökäyttäytymisen mahdollisiksi selittäviksi tekijöiksi on esitetty muun muassa fyysisen opetustilan puutteita, oppilaan työskentelyvaikeuksia ja sosiaalisia haasteita (Holopainen ym., 2009), sekä koulutyön kokemista merkityksettömäksi ja muiden oppilaiden hyväksynnän hakemista häiritsevällä käytöksellä (Bru, 2006). Psykologisesta näkökulmasta tarkasteltuna häiriökäyttäytyminen voi olla oppilaan tapa tuoda esiin omia emotionaalisia tarpeitaan (Nash, Schlösser & Scarr, 2016).

Tutkimusten mukaan pojat käyttäytyvät työrauhaa häiritsevästi tyttöjä enemmän niin opettajan arvioimana (Esturgó-Deu & Sala-Roca, 2010) kuin oppilaiden itsearvioinnin perusteellakin (Kaplan, Ghenn & Midgley, 2002). Huomionarvoista on kuitenkin se, että pojilla on ylipäättään suurempi taipumus ulospäin suuntautuvaan aggressiiviseen käytökseen kuin tytöillä (ks. esim. Archer, 2004), minkä vuoksi heidän häiriökäyttäytymisensä saattaa olla näkyvämpää ja saada enemmän huomiota. Abikoffin ja kollegoiden (2002) mukaan myös ADHD-diagnosoituja oppilaita tarkasteltaessa pojilla on havaittavissa tyttöjä enemmän ulospäin suuntautuvaa häiriökäytöstä.

Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomessa vaikuttaisi olevan enemmän pulmia työrauhan kanssa kuin monissa muissa maissa. Jo vuonna 2003 suomalaisten oppilaiden käsitykset työrauhasta olivat huomattavasti kansainvälistä keskiar-

voa huonommat (Holopainen ym., 2009), ja vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa havaittiin, että suomalaiset oppilaat pitivät hälinää ja epäjärjestystä oppitunneilla normaalimpana kuin muiden maiden koululaiset (Harinen & Halme, 2012). PISA-tutkimuksen mukaan (ks. Harinen & Halme, 2012) lähes puolet suomalaisista oppilaista koki häiriöitä olevan joko useimmilla tai kaikilla oppitunneilla, ja ylipäätään arviot työrauhasta olivat huomattavasti OECD-maiden keskiarvon alapuolella ja kielteisimpiä kaikista vertailumaista. Näistä tuloksista huolimatta valtaosa suomalaisista oppilaista kokee voivansa työskennellä ongelmitta lähes kaikilla tunneilla, ja voikin olla, että oppilaat ajattelevat aina muiden oppilaiden häiritsevän työrauhaa, vaikka häiritisivät sitä todellisuudessa itsekin (Harinen & Halme, 2012). PISA-kyselyjen tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon, että kulttuuriset tekijät ja normatiiviset odotukset vaikuttavat oppilaiden vastauksiin, joten eri maiden tuloksia ei välttämättä ole mielekäästä verrata toisiinsa (Holopainen ym., 2009). Tästä huolimatta kansainvälisten vertailujen tulokset tukevat ajatusta siitä, että suomalaisten koulujen työrauhan tutkiminen ja tukikeinojen kehittäminen on ajankohtaista ja merkittävää.

Lainsäädännöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna Suomessa opetuksen saaminen lasten perus- ja ihmisoikeus, johon tulisi sisältyä myös työrauhasta ja turvallisuudesta oppimisympäristöstä huolehtiminen (Hakalehto, 2015). Hakalehdon (2015) mukaan työrauhahäiriöihin puuttumatta jättäminen voi johtaa tilanteeseen, jossa oppilaat eivät ole yhdenvertaisessa asemassa. Yhdenvertaisuuden tulisi olla lähtökohtana opettajan toiminnassa, koska se on sekä keskeinen hallinto-oikeudellinen periaate että oppilaan perus- ja ihmisoikeus (Hakalehto, 2015). Oikeuksien lisäksi oppilaille on myös velvollisuus asialliseen käyttäytymiseen ja tehtävien tunnolliseen suorittamiseen – vastuu työrauhasta ei ole siis pelkästään opettajalla (Holopainen ym., 2009). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ei varsinaisesti määritellä hyvää työrauhaa, mutta työrauha nähdään tärkeäksi turvallisuuden osatekijäksi, johon liittyvät hyvät sosiaaliset suhteet, rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri sekä viihtyisä ympäristö.

Työrauhaan vaikuttamisen keinoiksi mainitaan opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteinen vastuunotto ja huolenpito, yhteistyö sekä tarvittaessa kasvatukseen keskustelut ja erilaiset kurinpitokeinot.

Työrauhan ylläpitäminen. Työrauhan tukemista, järjestyksen ylläpitämisestä ja työrauhahäiriöihin puuttumisesta eri keinoin on tutkittu melko paljon. Tukikeinoja voidaan tarkastella erikseen koulu-, luokka- ja yksilötasolla. Koulun tasolla korostuu erityisesti häiriökäytöksen ennaltaehkäisyä ja käyttäytymisen taitojen opettamista painottava koko koulun positiivisen käyttäytymisen tuen malli (*school-wide positive behaviour support*; Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer, 2005), jonka on todettu vähentävän muun muassa oppilaiden häiriökäyttäytymistä ja keskittymisvaikeuksia (Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2012) sekä parantavan koulujen turvallisuutta (Horner ym., 2009). Suomessa koko koulun positiivisen käyttäytymisen tuen malliin pohjautuvaa käyttäytymisen tukea toteutetaan ProKoulu-mallina (ks. esim. Karhu, Laitinen ym., 2018).

Luokkatasolla toteutettavilla luokanhallinnan keinoilla on lukuisten meta-analyysien mukaan merkittävä vaikutus häiriökäytöksen vähentämisessä (Oliver, Wehby & Reschly, 2011; Chaffee, Briesch, Johnson & Volpe, 2017; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk & Doolaard, 2016; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008). Kaikissa tutkimuksissa ei kuitenkaan ole pystytty tarkasti määrittämään kaikista vaikuttavimpia keinoja tai tärkeimpiä ominaisuuksia tehokkaan luokanhallinnan kannalta (Oliver ym., 2011; Chaffee ym., 2017). Simonsen ja kollegat (2008) määrittävät toimivan luokanhallinnan tärkeimmiksi piirteiksi luokan struktuurin lisäämisen, odotusten selkiyttämisen ja seurannan, taitojen opettamisen sekä johdonmukaisen reagoinnin niin toivottavaan kuin ei-toivottuun käytökseen. Korpershoekin ja kollegoiden (2016) meta-analyysin mukaan oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen keskittymisellä on merkittävä vaikutus luokanhallinnan intervention tehokkuuteen.

Vaikka koko luokkaan kohdistuvilla tukitoimilla on yleensä ottaen hyvä vaikuttavuus, osa oppilaista voi tarvita vielä kohdistetumpaa ja yksilöllisempää tukea. Näitä oppilaita varten ratkaisuksi on esitetty esimerkiksi funktionaalista käyttäytymisen analyysiä, jonka avulla selvitetään, mihin tekijöihin yksilöllinen

interventio tulisi kohdistaa (Kern & Clemens, 2007; Horner, Sugai & Anderson, 2010). Tutkimuksiin perustuvia yksilöllisiä interventioita ovat esimerkiksi positiivisen käyttäytymisen tuen malliin pohjautuva Check in check out -toimintamalli (CICO; Karhu, 2018), joka on todettu toimivaksi myös ADHD-oireisten oppilaiden käyttäytymisen tukemiseen (Karhu, Närhi & Savolainen, 2018), sekä tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksiin kohdistuva Malti-kuntoutus (Paananen, Aro, Närhi & Aro, 2018).

Työrauha eri luokka-asteilla. Työrauhaongelmia pidetään yleisesti enemmän yläkouluongelmina (ks. esim. Harinen & Halme, 2012; Kiiski & Kärkkäinen, 2011), ja häiriökäyttäytymisen onkin todettu lisääntyvän ylemmille luokka-asteille siirryttäessä (Kaufman ym., 2010). Määrän lisäksi myös työrauhaongelmien luonne muuttuu luokka-asteiden ja lasten kehityksen myötä. Alakoulussa havaitaan enemmän aggressioon liittyvää häiriökäytöstä, kun taas yläkoulussa ilmenee enemmän epäkunnioittavaa käytöstä ja osallistumisen ongelmia (Kaufman ym., 2010).

Iän myötä myös oppilaiden kokemus työrauhasta ja häiriökäyttäytymisestä muuttuu. Dursley ja Betts (2015) havaitsivat, että oppilaiden työrauhakäsityksissä oli eroja ikäryhmien mukaan siten, että yläkoulu- ja lukioikäiset oppilaat kokivat häiriökäyttäytymistilanteet vähemmän vakaviksi kuin alakouluikäiset lapset. Tämä saattaa heidän mukaansa johtua siitä, että työrauhahäiriöiden lisääntyessä oppilaat alkavat pitää häiriökäyttäytymisen normaalimpana ja siitä tulee siten hyväksytympää. Työrauhakokemusten ero ala- ja yläkoululaisten välillä on havaittavissa myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttaman arvioinnin tuloksissa, joiden mukaan kahdeksasluokkalaiset kokivat työrauhan selkeästi huonommaksi kuin kolmannen luokan oppilaat (Julin & Rumpu, 2018).

Työrauha yksilön kokemuksena. Opettajien ja oppilaiden käsitykset työrauhasta voivat olla hyvin erilaiset (Erätuuli & Puurula, 1990; Holopainen ym., 2009; Hoy & Weinstein, 2006). Opettajan näkökulmasta työrauhassa on ensisijaisesti kysymys opettamisrauhasta, kun taas oppilaan kannalta oleellista on oppimis- ja oleskelurauha (Erätuuli & Puurula, 1990; Holopainen ym., 2009). Toisaalta

myös oppilaiden keskinäiset käsitykset ja kokemukset työrauhasta vaihtelevat (ks. esim. Paaso, Uusiautti & Määttä, 2013).

Sukupuolen yhteydestä oppilaiden työrauhakokemukseen on saatu vaihtelevia tuloksia. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen 14–18-vuotiaille oppilaille toteuttaman kouluterveyskyselyn mukaan sukupuoli ei olennaisesti vaikuta oppilaan kokemukseen työrauhasta (Holopainen ym., 2009). Sukupuolen ei todettu olevan yhteydessä lasten arvioon työrauhaongelmien vakavuudesta myöskään Dursleyn ja Bettsin (2015) tutkimuksessa. Opetushallituksen, Tampereen yliopiston ja Pirkanmaan mielenterveystyön Hyvinvointiprofiili-hankkeen tilastojen perusteella vaikuttaisi puolestaan siltä, että tytöt kokevat oppitunneilla vallitsevan työrauhan huonommaksi kuin pojat sekä ala- että yläkoulussa (Holopainen ym., 2009). Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen raportissa kahdeksaluokkalaiset tytöt arvioivat voivansa keskittyä oppitunneilla poikia huonommin (Julin & Rumpu, 2018).

Lapsilla on taipumus arvioida luokassa tapahtuva häiriökäyttäytyminen vakavammasi kuin he ajattelisivat toisten oppilaiden arvioivan sen (Dursley & Betts, 2015). Tämä voi mahdollisesti johtua siitä, että lapset käyttävät eri kriteerejä oman ja muiden käytöksen tarkasteluun, minkä seurauksena he eivät välttämättä pidä omaa häiriökäyttäytymistään yhtä vakavana kuin toisten lasten häiritsevää käytöstä (Warden, Cheyne, Christie, Fitzpatrick & Reid, 2003). Oman käytöksen eräänlainen positiivissävytteinen tarkastelu näkyy myös siinä, että lapset ajattelevat muiden oppilaiden lähtevän herkemmin mukaan häiriökäyttäytymiseen ja uskovat muiden voivan vaikuttaa häiriökäytökseen enemmän kuin itsensä (Duesund & Ødegård, 2018).

Aiempaa tutkimusta juuri ADHD-oireisten tai ADHD-diagnosoitujen lasten työrauhakäsityksistä on löydettävissä melko vähän. Honkasilta, Vehkakoski ja Vehmas (2016) ovat tutkineet ADHD-diagnosoitujen oppilaiden käsityksiä opettajan luokanhallinnan keinoista narratiivisen tutkimuksen keinoin. Tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat opettajien reaktiot heidän epäasialliseen käyttökseen lähes pelkästään negatiivissävytteisesti, vaikka itse selkeästi odottivat

toisenlaista suhtautumista. Reaktiot koettiin muun muassa epäoikeudenmukaisiksi, kohtuuttomiksi ja jopa traumatisoiviksi (Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas, 2016). Samassa tutkimuksessa ADHD-oireiset nostivat esille havaintojaan siitä, kuinka luokassa vallitsevan työskentelyilmapiirin oli koettu vaikuttavan omaan käytökseen ja keskittymiskykyyn. Honkasillan, Vehmaan ja Vehkakosken (2016) tutkimuksessa ADHD-oireisten oppilaiden puheessa oli havaittavissa erityisesti muiden oppilaiden huonon käytöksen negatiivinen yhteys omaan käytökseen. Myös Käypä hoito -suosituksessa (2017) todetaan, että ADHD-oireiden voimakkuus on usein yhteydessä ympäristötekijöihin. Oireiden todetaan olevan voimakkaampia silloin, kun häiriötekijöitä on paljon, tilanne vaatii pitkäkestoista ponnistelua ja toiminnalle asetetut ohjeet ovat epäselviä. Lievempinä oireet ilmenevät puolestaan silloin, kun ympäristö on rauhallinen ja ohjeet selkeitä.

1.3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, eroavatko ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset luokan työrauhasta muiden oppilaiden kokemuksista alakoulun loppuvaiheessa tai yläkoulussa, ja onko sukupuolella yhteys kokemukseen. Lisäksi tarkasteltiin ADHD-oireisuuden eri ilmenemismuotojen yhteyttä työrauhakokemukseen. Tarkoiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Eroavatko ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset luokan työrauhasta muiden oppilaiden kokemuksista alakoulun loppuvaiheessa tai yläkoulussa, ja onko sukupuolella yhteys kokemukseen?
2. Onko ADHD-oireisuuden eri ilmenemismuodoilla yhteyttä työrauhakokemukseen?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus toteutettiin käyttäen ProKoulu- ja Työrauha kaikille -interventiotutkimuksissa kerättyjä aineistoja. ProKoulu on Opetus- ja Kulttuuriministeriön sekä Euroopan sosiaalirahaston rahoittama koko koulun positiivisen käytäytymisen tukeen (SWPBS) perustuva toimintamalli, jonka tarkoituksena on koulun toimintakulttuurin muuttaminen työrauhaongelmia ennaltaehkäiseväksi (Karhu, Laitinen ym., 2018). Työrauha kaikille -malli on Opetus- ja Kulttuuriministeriön rahoittama hanke (Närhi ym., 2017), ja se on kehitetty yläkoulun työrauhaongelmien ja tarkkaavuuden haasteiden vähentämiseksi luokkatasolla (Kiiski & Kärkkäinen, 2011).

2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto koostui yhteensä 2639 oppilaasta, joista 69 % oli alakoulun loppuvaiheen oppilaita ProKoulu-aineistosta ja 31 % yläkoulun oppilaita Työrauha kaikille -aineistosta. Taulukossa 1 on esitetty tutkittavien määrä ja sukupuoli-jakauma ala- ja yläkouluaineistoissa erikseen tarkasteltuna.

TAULUKKO 1. Tutkittavien määrä ja sukupuoli-jakauma ala- ja yläkouluaineistossa

	Alakouluaineisto		Yläkouluaineisto	
	n	%	n	%
Tutkittavien määrä	1822	69 % ^a	817	31 % ^a
Sukupuoli				
Tyttö	957	52,5 %	388	47,6 %
Poika	865	47,5 %	427	52,4 %

^a prosenttiosuus koko aineistosta

Oppilaat olivat iältään 10–16-vuotiaita. Alakouluaineiston oppilaista viidesluokkalaisia oli 47,9 % ja kuudesluokkalaisia 52,1 %. Yläkouluaineistosta seitsemännen luokan oppilaita oli 54,5 % ja kahdeksannen luokan oppilaita 45,5 %.

Aineisto on kerätty osana ProKoulu- ja Työrauha kaikille -interventiotutkimuksia. Tutkimuksessa käytettävä ProKoulu-aineisto on kerätty syksyllä 2013

yhteensä 68 Itä-Suomessa sijaitsevasta koulusta. ProKoulu-hanketta varten on haettu ja saatu puoltava eettinen ennakoarvio Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta, ja hanke noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmille lähetettiin tiedote, jossa kerrottiin hankkeesta ja aineistonkeruusta. Kyselyyn vastanneilla lapsilla oli osallistumiselleen vanhempien lupa, ja lapset myös itse ilmaisivat oman suostumuksensa. ProKoulu-hankkeeseen osallistuneet koulut olivat vapaaehtoisesti ilmoittautuneet mukaan hankkeeseen. Kyselyyn osallistuivat näistä kouluista 2.-6.-luokkalaiset oppilaat, mutta tämän tutkimuksen aineistossa mukana olivat vain 5.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden vastaukset.

Työrauha kaikille -aineisto on kerätty syksyllä 2013 yhteensä 35 koulusta. Hanketta varten on haettu ja saatu eettinen hyväksyntä Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta. Tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmille lähetettiin koulujen puolesta kirje, jossa kerrottiin interventiosta ja pyydettiin vanhempia allekirjoittamaan suostumuksensa lapsen osallistumiselle. Tutkimusta varten yläkoulujen rehtoreita pyydettiin valitsemaan mukaan sellaisia luokkia, joissa useat eri opettajat kokivat olevan huono työrauha. Näillä kriteereillä opettajat valitsivat mukaan ainoastaan 7. ja 8. luokkia. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeää on ottaa huomioon aineistojen valikoituvuuden eroavaisuus, sillä alakoulun oppilaiden koulut ovat ilmoittautuneet mukaan vapaaehtoisesti ilman kriteerejä, kun taas yläkoulun oppilaiden opettajia on ohjattu valikoimaan tutkimukseen osallistuvat luokat huonon työrauhan perusteella.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa ADHD-oireisuutta tutkittiin Strengths and Difficulties Questionnaire (*SDQ*; Goodman, 1997) -mittarin avulla. *SDQ* on kansainvälisesti paljon käytetty kyselylomake, jonka avulla voidaan arvioida lasten ja nuorten psyykkisiä ominaisuuksia. Mittari koostuu 25 kysymyksestä, joihin vastataan 3-

asteisella Likert-asteikolla (0 = ei päde, 1 = pätee jonkin verran, 2 = pätee varmasti). Kyselylomakkeen voivat täyttää vanhemmat, opettajat sekä lapset tai nuoret itse (Goodman, 2001). SDQ:n on todettu olevan pätevä mittari lasten ja nuorten psyykkisten ominaisuuksien seulomiseen (Goodman, Ford, Simmons, Gatward & Meltzer, 2000; Goodman, 2001), ja tässä tutkimuksessa käytetyn suomalaisen version on todettu toimivan hyvin tutkittaessa suomalaisia kouluikäisiä lapsia ja nuoria (Koskelainen, Sourander & Kaljonen, 2000).

Tässä tutkimuksessa SDQ-mittarista käytettiin hyperaktiivisuus-skaalaa, joka koostuu viidestä tarkkaamattomuutta, hyperaktiivisuutta ja impulsiivisuutta mittaavasta väittämästä (Goodman, 2001). Väittämät on esitetty taulukossa 2. SDQ:n on todettu toimivan erityisesti ADHD:ta seulovana mittarina hyvin (Goodman ym., 2000; Goodman, 2001), mutta parhaiten silloin, kun kyselylomake on kerätty sekä opettajilta, vanhemmilta että yli 11-vuotiailta lapsilta itseltään (Goodman ym., 2000). Tässä tutkimuksessa vastaukset on kerätty vain oppilailta itseltään, eli ADHD-oireisuuden mittarina ovat lasten ja nuorten itsearvioimat oireet. SDQ:n itsearviointimittarin on todettu olevan yleensä ottaen huonompi ennustaja psyykkisille diagnooseille (Goodman ym., 2000), mutta Goodmanin, Meltzerin ja Baileyn (1998) mukaan itsearviointimittaria voidaan käyttää tutkimuksiin, joissa tarkoituksena on tarkastella ryhmien välisiä eroavaisuuksia eikä pyritä ennustamaan yksilöllisiä diagnooseja. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli vertailla ADHD-oireita kokevien oppilaiden kokemuksia muiden oppilaiden kokemuksiin, joten itsearvioitu versio sopi tutkimuksen tarkoitukseen.

TAULUKKO 2. SDQ:n hyperaktiivisuus-skaalan ADHD-oireita mittaavat väittämät kyselylomakkeen numeroinnin mukaisessa järjestyksessä

Hyperaktiivisuus-skaalan väittämät	Oireiden painotus
2 Olen levoton, en pysty olemaan kauan hiljaa paikoillani.	yliaktiivisuus
10 Olen jatkuvasti hypistelemässä jotakin tai kiemurtelen paikoillani.	yliaktiivisuus
15 Häiriinnyn helposti. Minun on vaikea keskittyä.	tarkkaamattomuus
21 Harkitsen tilanteen ennen kuin toimin. ^a	impulsiivisuus
25 Saatan tehtävät loppuun. Olen hyvin pitkäjänteinen. ^a	tarkkaamattomuus

^a vastausasteikko käännetty summamuuttujaan

Hyperaktiivisuus-skaalaa käytettiin kokonaisuudessaan arvioimaan ADHD-oireisuutta (tutkimuskysymys 1), minkä lisäksi skaalaa käytettiin oppilaiden jakamiseen ADHD-oireiden painottumisen perusteella tarkkaamattomuusoireiden, yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireiden ja yhdistettyjen oireiden alaryhmiin toista tutkimuskysymystä varten. Hyperaktiivisuus-skaalassa tarkkaamattomuutta mittaavat väitteet 15 ja 25 ja yliaktiivisuus-impulsiivisuutta väitteet 2, 10 ja 21 (ks. taulukko 2). Skaalan käyttäminen ADHD:n eri esiintymismuotojen tunnistamiseen ei ole aiemmassa tutkimuksessa yleistä. Kysymykset kuitenkin jakautuvat erikseen tarkkaamattomuutta, yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta mittaaviin väittämiin (Goodman, 2001), minkä pohjalta eri esiintymismuotojen muikaisten ryhmien muodostaminen väittämien jakamisen kautta on mahdollista. Aiemman tutkimustiedon perusteella koko hyperaktiivisuus-skaala tunnistaa ADHD:n eri alatyypeistä melko luotettavasti vain yhdistettyjen oireiden alaryhmän, jolloin tarkkaamattomuuteen tai hyperaktiivisuuteen painottuvia oireita osoittavat oppilaat saattavat jäädä kokonaisskaalaa tarkasteltaessa tunnistamatta (Ullebø, Posserud, Heiervang, Gillberg & Obel, 2011).

ADHD-oireisuutta kuvaamaan muodostettiin summamuuttuja hyperaktiivisuus-skaalan vastauksista. Aineistosta jätettiin SDQ:n ohjeistusten mukaisesti pois ne oppilaat, joilta puuttui yli kaksi vastausta viidestä ($n = 23$). Sellaisten oppilaiden osalta, joilta puuttui 1–2 vastausta ($n = 7$), puuttuvat vastaukset korjattiin oppilaan muiden vastausten keskiarvolla. ADHD-oireisuutta kuvaavan summamuuttujan reliabiliteetti osoittautui tyydyttäväksi ($\alpha = ,62$). Luotettavuus on siten samassa linjassa useiden aiempien SDQ-mittarin hyperaktiivisuus-skaalan itsearvioidun version reliabiliteettia tarkastelevien tutkimusten kanssa, joissa Cronbachin alfa on osoittautunut tyydyttäväksi vaihdellen välillä 0,66–0,69 (Koskelainen ym., 2000; Goodman ym., 1998; Goodman, 2001).

SDQ-mittarin alkuperäisten tutkimusten (Goodman, 1997) mukaan hyperaktiivisuus-skaalan itsearvioidun version tulokset tulkitaan siten, että 0–5 pistettä saavat oppilaat kuuluvat oireettomien ryhmään. Oppilaat, joiden pistemäärä on 6, luetaan rajatapauksiksi, ja 7–10 pistettä saavat oppilaat kuuluvat ADHD:n riskiryhmään. Pisterajat ovat määrättyneet siten, että 10 % vastaajista

määritellään kuuluvan riskiryhmään, 10 % olevan rajatapauksia ja 80 % oireettomia. Toisaalta Liun, Engströmin, Jadbäckin, Ullmanin ja Bermanin (2017) SDQ-tutkimuksessa ruotsalaisen, joskin melko suppean (N = 202) otoksen pohjalta riskiryhmän rajaksi 10 prosentin periaatteella asettuu viisi pistettä. Tässäkin tutkimuksessa päädyttiin jakamaan oppilaat hyperaktiivisuus-skaalalla ADHD-oireellisiin ja ADHD-oireettomiin käyttämällä rajana kymmentä prosenttia. Tässä aineistossa kymmenes persentiili osui viiteen pisteeseen, eli ADHD-oireisuuden raja-arvoksi saatiin Liun ja kollegoiden (2017) tavoin viisi pistettä. Näin ollen oppilaat joiden pistemäärä oli vähintään 5, lukeutuivat ADHD-oireisten ryhmään. Näiden oppilaiden osuus koko aineistosta oli 16,3 %.

ADHD-oireisuuden painottumista kuvaamaan muodostettiin oma summamuuttuja. Koska hyperaktiivisuus-skaalan jakamista ei ole aiemmin juurikaan tutkittu, päädyttiin käyttämään ryhmiin jakamisen raja-arvona aiemmin mainittua 10 prosenttia. Ensin muodostettiin tarkkaamattomuusoireisten ryhmä, johon sijoittui 13,8 % oppilaista. Nämä oppilaat olivat saaneet pistemääräksi 3–4 pistettä tarkkaamattomuutta mittaavista kysymyksistä maksimipistemäärän ollessa 4. Hyperaktiivis-impulsiivisten ryhmään sijoituivat ne oppilaat, joiden pistemäärä oli 4–6 maksimipistemäärän ollessa 6. Tähän ryhmään sijoittui 10,6 % oppilaista. Tämän jälkeen muodostettiin neliluokkaisen summamuuttujan, jonka ryhmiä olivat 0 = oireettomat (n = 2266), 1 = tarkkaamattomuusoireiset, joilla vain vähän hyperaktiivisuusoireita (n = 174), 2 = hyperaktiivisuus-impulsiivisuusoireiset, joilla vain vähän tarkkaamattomuusoireita (n = 96) sekä 3 = paljon sekä tarkkaamattomuus- että hyperaktiivisuusoireita (n = 58).

Oppilaiden työrauhakokemusta mittaamaan käytettiin Levinin ja Nolanin (2007) työrauhahäiriöiden määritelmään perustuvan työrauhamittarin (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen, 2015; Närhi ym., 2017) lyhennettyä versiota (Närhi, Hoffmann & Schwab, 2018). Lyhennetty versio koostuu 11 väittämästä, jotka mitaavat oppilaiden kokemuksia häiritsevistä käyttäytymisestä, fyysisestä ja psyykkisestä turvallisuudesta, luokkatilan välineistä huolehtimisesta sekä heidän mahdollisuuksistaan keskittyä oppimiseen oppitunneilla. Väittämiin vasta-

taan 4-asteikollisella Likert-asteikolla (1 = ei tapahdu koskaan, 4 = tapahtuu kaikilla oppitunneilla). Työrauhamittarilla on vaikuttanut olevan hyvä reliabiliteetti eri luokka-asteilla niin suomalaisissa kuin saksalaisissakin kouluissa, ja se on alustavien analyysien mukaan lupaava mittari työrauhan mittaamiseen, vaikka sen reliabiliteettia ja validiteettia tuleekin vielä vahvistaa uusilla tutkimuksilla (Närhi ym., 2018).

Koettua työrauhaa kuvaamaan muodostettiin summamuuttuja työrauhamittarin vastauksista. Muuttujat käännettiin keskenään samansuuntaisiksi niin, että lopullisen summamuuttujan saamat suuret arvot vastasivat huonoa työrauhakokemusta. Työrauhakokemus-summamuuttujan reliabiliteetti osoittautui hyväksi ($\alpha = ,86$). Aineistosta päädyttiin jättämään pois kaikki ne oppilaat, joilta puuttui yksi tai useampi vastaus työrauhamittarin kysymyksistä. Tähän ratkaisuun päädyttiin, sillä näiden oppilaiden määrä ($n = 25$) oli aineiston kokoon nähden pieni, eikä mittarin käytöstä ole tältä osin vielä olemassa tarkempaa ohjeistusta. Koska työrauhan voidaan ajatella olevan ilmiönä luokansisäinen, sen osuutta selittäjänä koetun työrauhan varianssista tarkasteltiin laskemalla luokkien sisäkorrelaatio. Alakoulussa luokan vaikutus selitti 29,7 % ja yläkoulussa 24,9 % koetun työrauhan varianssista, minkä vuoksi työrauhakokemusta kuvaavasta summamuuttujasta päädyttiin kontrolloimaan luokan vaikutus kokemukseen. Tämä tehtiin muodostamalla vastausten pohjalta jokaiselle tutkittavalle erotuskeskiarvomuttuja, eli vähentämällä oppilaan oma työrauha-arvio luokan kaikkien oppilaiden arvioiden keskiarvosta.

2.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin käyttäen IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmistoa. Analyysimenetelmäksi valittiin varianssianalyysi, jolla voidaan tutkia ryhmien välisten keskiarvojen erojen tilastollista merkitsevyyttä (Metsämuuronen, 2008). Tässä tutkimuksessa ensimmäisen tutkimuskysymyksen ryhmitteleviä muuttujia olivat ADHD-oireisuus ja sukupuoli, joten kyseessä oli kaksisuuntainen varianssiana-

lyysi (Two-way ANOVA). Riippuvana muuttujana, jonka suhteen ryhmien keskiarvojen välisiä eroja tarkasteltiin, oli erotuskeskiarvomuuttuja, joka kuvasti oppilaan kokemusta työrauhasta luokan keskiarvoon suhteutettuna. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin tuloksia tarkasteltiin erikseen alakoulun loppuvaiheessa ja yläkoulussa.

Toisen tutkimuskysymyksen tuloksia tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (One-way ANOVA). Ryhmittelevänä muuttujana käytettiin ADHD-oireisuuden ilmenemismuotoja kuvaavaa summamuuttujaa, ja riippuvana muuttujana käytettiin edelleen työrauhakokemusta kuvaavaa erotuskeskiarvomuuttujaa. Toisen tutkimuskysymyksen osalta tuloksia tarkasteltiin koko aineiston osalta yhteisesti ilman jakoa ala- ja yläkouluaineistoihin, eikä sukupuolen yhteyttä tarkasteltu osana analyysiä. Näihin ratkaisuihin päädyttiin, koska analyysi haluttiin toteuttaa mahdollisimman yleisellä tasolla aiemman tutkimustiedon puutteen vuoksi. Ratkaisu nähtiin mahdolliseksi myös aineiston jakautumisen puolesta, sillä sukupuolen sekä ala- ja yläkoululaisuuden jakaumat ADHD:n eri ilmenemismuotojen ryhmissä todettiin melko tasaisiksi. Khiin neliö -testillä varmistettiin, että sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä eri ilmenemismuotojen mukaisiin ryhmiin jakautumisessa ($X^2(3) = 4,97, p = ,17$).

Varianssianalyysin keskeisiä taustaoletuksia ovat havaintojen riippumattomuus toisistaan, muuttujien riittävä normaalijakautuneisuus sekä ryhmien varianssien yhtäsuuruus (Metsämuuronen, 2008). Tässä tutkimuksessa ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä ryhmien varianssien havaittiin olevan alakoulussa yhtäsuuret. Yläkoulussa ryhmien varianssien havaittiin puolestaan olevan keskenään erisuuruisia tilastollisesti merkitsevästi ($p < ,001$). Myös toisen tutkimuskysymyksen analyysissä ryhmien välisten varianssien havaittiin eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < ,01$) koko aineistoa tarkasteltaessa. Metsämuurosen (2008) mukaan tämä ei kuitenkaan ole este varianssianalyysin käytölle, koska menetelmä on taustaoletusten rikkoutumisen suhteen melko vakaa. Toisen tutkimuskysymyksen osalta ryhmien varianssien erisuuruus huomioitiin käyttämällä ryhmien eroja vertailevassa Post Hoc -testissä Tamhanen T2 -testiä (ks. Metsämuuronen, 2008). Kaksisuuntaisessa varianssianalyysissä vaikutusten

suuruuksia tarkasteltiin osittais-etan neliön (η_p^2) avulla. Cohenin (1988) asettamien katkaisurajojen mukaan efektikokoa pidetään pienenä, kun $\eta_p^2 = ,01$, keski-kokoisena, kun $\eta_p^2 = ,06$ ja suurena, kun $\eta_p^2 = ,14$.

3 TULOKSET

Tutkimuksessa tarkasteltiin ensin ADHD-oireisuuden ja sukupuolen yhteyttä työrauhakokemukseen erikseen ala- ja yläkouluaineistoissa. Tämän jälkeen tutkittiin ADHD:n eri ilmenemismuotojen yhteyttä kokemukseen. Taulukoissa on esitetty analyyseissä käytetyn erotuskeskiarvomuuttujan lisäksi myös summa-
muuttujan alkuperäiset arvot, jotta tunnuslukuja olisi helpompi tarkastella suhteessa oppilaiden alkuperäisiin vastauksiin. Alkuperäisten arvojen skaala on 1–4. Suurempi arvo sekä erotuskeskiarvomuuttujan että alkuperäisten vastausten luvuissa viittaa huonompaan työrauhakokemukseen.

3.1 ADHD-oireisuuden ja sukupuolen yhteys työrauhakokemukseen ala- ja yläkoulussa

Alakoulun tulokset on esitetty ryhmien tunnuslukujen osalta taulukossa 3 ja varianssianalyysien osalta taulukossa 4. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella ADHD-oireisuudella ja sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta alakoulun loppuvaiheessa. Alakoulussa ADHD-oireisuudella havaittiin olevan tilastollisesti merkitsevä omavaikutus, jonka efektikokoa voidaan pitää keskikokoisena. ADHD-oireiset oppilaat kokivat työrauhan keskimäärin huonommaksi kuin muut oppilaat.

TAULUKKO 3. Työrauhakokemus alakouluaineistossa

	Työrauhakokemus			
	Keskiarvolla korjatut ¹		Alkuperäiset arvot ²	
	ka	kh	ka	kh
ADHD-oireiset	0,24	0,36	2,25	0,44
Tytöt	0,22	0,34	2,20	0,42
Pojat	0,26	0,37	2,29	0,46
Oireettomat	-0,03	0,33	1,87	0,41
Tytöt	-0,01	0,32	1,89	0,42

Pojat	-0,06	0,34	1,86	0,40
Tytöt	0,02	0,33	1,92	0,43
Pojat	-0,02	0,36	1,92	0,44

¹ Erotuskeskiarvomuuttuja, jossa luokan vaikutus kontrolloitu

² Alkuperäisten vastausten pohjalta muodostettu summamuuttuja

TAULUKKO 4. Alakouluaineiston kaksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset

	F (1, 1785)	p	η_p^{2*}
ADHD-oireisuus	130,98	< ,001	,068
Sukupuoli	0,003	,87	,000
ADHD-oireisuuden ja sukupuolen yhdysvaikutus	3,56	,06	,002

* osittais-etan neliö

TAULUKKO 5. Työrauhakokemus yläkouluaineistossa

	Työrauhakokemus			
	Keskiarvolla korjatut¹		Alkuperäiset arvot²	
	ka	kh	ka	kh
ADHD-oireiset	0,08	0,44	2,25	0,49
Tytöt	0,12	0,41	2,30	0,47
Pojat	0,05	0,47	2,20	0,51
Oireettomat	-0,03	0,37	2,06	0,45
Tytöt	0,04	0,34	2,14	0,42
Pojat	-0,09	0,39	1,99	0,46
Tytöt	0,06	0,36	2,18	0,44
Pojat	-0,06	0,41	2,05	0,48

¹ Erotuskeskiarvomuuttuja, jossa luokan vaikutus kontrolloitu

² Alkuperäisten vastausten pohjalta muodostettu summamuuttuja

TAULUKKO 6. Yläkouluaineiston kaksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset

	F (1, 799)	p	η_p^{2*}
ADHD-oireisuus	12,24	< ,001	,015
Sukupuoli	12,07	,001	,015
ADHD-oireisuuden ja sukupuolen yhdysvaikutus	0,94	,33	,001

* osittais-etan neliö

Yläkoulun tulokset on esitetty ryhmien tunnuslukujen osalta taulukossa 5 ja varianssianalyysien osalta taulukossa 6. ADHD-oireisuudella ja sukupuolella ei ollut kaksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta myöskään yläkoulussa. Yläkoulussa sekä ADHD-oireisuudella että sukupuolella havaittiin tilastollisesti merkitsevät omavaikutukset, joiden efektikokoja voidaan pitää pieninä. ADHD-oireiset oppilaat kokivat työrauhan huonommaksi kuin muut oppilaat, ja tytöt kokivat työrauhan huonommaksi kuin pojat.

3.2 ADHD-oireiden ilmenemismuotojen yhteys työrauhakokemukseen

ADHD-oireisuuden eri ilmenemismuotojen mukaisten ryhmien tunnusluvut on esitetty taulukossa 7 ja parivertailujen tulokset taulukossa 8. Yksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella havaittiin, että ADHD-oireisuuden ilmenemismuotojen välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja työrauhakokemuksen suhteen ($F(3, 2590) = 38,44, p < ,001, \eta_p^2 = ,043$).

TAULUKKO 7. Työrauhakokemus ADHD:n eri ilmenemismuotojen ryhmässä

	Työrauhakokemus			
	Keskiarvolla korjatut ¹		Alkuperäiset arvot ²	
	ka	kh	ka	kh
Tarkkaamattomuusoireet	0,17	0,38	2,20	0,43
Hyperaktiivisuusoireet	0,16	0,39	2,24	0,43
Yhdistetyt oireet	0,31	0,49	2,42	0,56
Oireettomat	-0,03	0,35	1,94	0,44

¹ Erotuskeskiarvomuuttuja, jossa luokan vaikutus kontrolloitu

² Alkuperäisten vastausten pohjalta muodostettu summamuuttuja

TAULUKKO 8. Ilmenemismuotojen välisten parivertailujen tulokset

	Parivertailut ^a , p-arvo		
	Oireettomat	Tarkkaamattomuusoireet	Hyperaktiivisuusoireet
Tarkkaamattomuusoireet	< ,001	-	-
Hyperaktiivisuusoireet	< ,001	1,000	-
Yhdistetyt oireet	< ,001	,219	,219

^a Tamhane T2

Post Hoc -testien perusteella sekä tarkkaamattomuusoireiset, hyperaktiivisuusoireiset että yhdistettyjä oireita kokevat oppilaat arvioivat työrauhan oireettomia oppilaita huonommaksi. Tarkkaamattomuusoireisten, hyperaktiivisuusoireisten sekä yhdistettyjä oireita kokevien oppilaiden työrauhakokemuksissa ei havaittu keskenään tilastollisesti merkitseviä eroja.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, eroavatko ADHD-oireisten oppilaiden kokemukset luokan työrauhasta muiden oppilaiden kokemuksista alakoulun loppuvaiheessa, yläkoulussa tai sukupuolten välillä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin ADHD-oireiden eri esiintymismuotojen yhteyttä työrauhakokemukseen. Tulosten mukaan ADHD-oireiset oppilaat kokivat työrauhan huonommaksi kuin muut oppilaat sekä ala- että yläkoulussa, minkä lisäksi yläkoulussa tytöt kokivat työrauhan huonommaksi kuin pojat. ADHD-oireiden eri esiintymismuotoja tarkasteltaessa havaittiin, että niin tarkkaamattomusoireiset, hyperaktiivisuusoireiset kuin yhdistettyjä oireita raportoineet oppilaat kokivat työrauhan oireettomia oppilaita huonommaksi. Eri esiintymismuotojen välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja.

Tässä tutkimuksessa ADHD-oireisuuden havaittiin olevan yhteydessä oppilaiden muita heikompaan työrauhakokemukseen. Aiempaa tutkimusta samasta aiheesta ei ole juurikaan tehty, joten tulosta ei suoraan voi verrata aiempiin tutkimustuloksiin. ADHD-oireisten oppilaiden koulusuoriutumisen on kuitenkin todettu olevan oireettomia oppilaita heikompa (Loe & Feldman, 2007), ja ADHD-oireisuuden on havaittu olevan yhteydessä muun muassa heikompiin luetun ja kuullun ymmärtämisen taitoihin (Cain & Bignell, 2014), joiden voidaan ajatella olevan hyvää keskittymistä vaativia suorituksia. Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten pohjalta voidaan pohtia, onko ADHD-oireisten oppilaiden heikompi kokemus työrauhasta mahdollisesti osatekijänä myös heidän heikompaan suoriutumiseensa koulutehtävissä. Tätä ajatusta tukee Honkasillan, Vehkakosken ja Vehmaan (2016) narratiivisessa tutkimuksessa tehty havainto, jonka mukaan ADHD-oireiset oppilaat kokivat luokassa vallitsevan työskentelyilmapiirin vaikuttavan heidän keskittymiskykyynsä.

ADHD-oireisten oppilaiden muita huonommat arviot työrauhasta viittaavat mahdollisesti siihen, että he myös kärsivät työrauhaongelmista enemmän kuin ikätoverinsa. Tämä on samassa linjassa Rossin ja Randolphin (2014) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan ADHD-oireiset oppilaat ylipäättään häiriintyvät

usein vähemmästä kuin luokkatoverinsa. Muita oppilaita herkemmin koetut työrauhaongelmat ja yleinen häiriöherkkyys huomioon ottaen on ymmärrettävää, että ADHD-oireiset oppilaat voivat myös itse käyttäytyä häiritsevästi. Häiritsevä käyttäytyminen voi ilmetä etenkin seurauksena heidän keskittymistään haastavista tilanteista, kuten luokan työrauhaongelmista. Tätä ajatusta tukee aiempi tutkimus, jonka mukaan ADHD-oireiset oppilaat kokevat muiden oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen vaikuttavan negatiivisesti heidän omaan käytökseensä (Honkasilta, Vehmas & Vehkakoski, 2016) sekä Käypä hoito -suositus (2017), jonka mukaan ADHD-oireet ovat voimakkaampia silloin, kun häiriötekijöitä on paljon.

ADHD-oireisuus oli yhteydessä huonommaksi koettuun työrauhaan sekä alakoulun loppuvaiheessa että yläkoulussa, mutta tuloksen selitysaste oli alakoulussa huomattavasti suurempi. Tähän voi osaltaan vaikuttaa aineistojen erilainen valikoituneisuus. Yläkouluaineistossa luokat olivat valikoituneet mukaan lähtökohtaisesti huonon työrauhan perusteella, ja alkuperäistä kokonaisaineistoa tarkasteltaessa vaikuttikin siltä, että yläkouluaineistossa työrauha oli arvioitu heikommaksi kuin alakouluaineistossa. Tällä perusteella ADHD-oireisten ja muiden oppilaiden kokeman työrauhan erot ovat voineet olla jo lähtökohtaisesti tasaisempia (ks. taulukko 3 & taulukko 5). Aiemman tutkimuksen mukaan yläkoululaiset arvioivat työrauhahäiriöt ylipäättään vähemmän vakaviksi kuin alakoululaiset, mitä mahdollisesti selittää työrauhahäiriöiden lisääntyminen ja sitä kautta niiden hyväksyttävämmiksi tuleminen iän myötä (Dursley & Betts, 2015). Tämän voisi ajatella myös tasaavan oppilaiden työrauhakokemusten eroja selittäen siten tässä tutkimuksessa saatujen tulosten selitysasteiden suuruuseroa. Osaltaan eroa voi selittää myös työrauhaongelmien luonteen muuttuminen alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Yläkoulussa enemmän painottuvat epäkunnioittava käytös ja osallistumisen ongelmat ovat alakoulun fyysistä ja sanallista aggressiivisuutta (Kaufman ym., 2010) tietyllä tapaa hienovaraisempaa häiriökäyttäytymistä, eivätkä ne ADHD-oireisten oppilaiden näkökulmasta välttämättä häiritse työrauhaa yhtä lailla.

Sukupuoli oli tässä tutkimuksessa yhteydessä työrauhakokemukseen siten, että yläkoulussa tytöt kokivat työrauhan poikia huonommaksi. Tuloksen selitysaste oli kuitenkin hyvin pieni, ja alakouluaineistossa tilastollisesti merkitsevää eroa ei havaittu lainkaan. Aiemmissa tutkimuksissa yhteydestä on saatu vaihtelevia tuloksia, ja useissa tutkimuksissa eroa sukupuolten työrauhakokemusten välillä ei olekaan havaittu (ks. esim. Holopainen ym., 2009). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen raportissa on kuitenkin saatu samansuuntaisia tuloksia, sillä kahdeksaluokkalaiset tytöt arvioivat voivansa keskittyä oppitunneilla poikia huonommin (Julin & Rumpu, 2016). Myös suomalaisen Hyvinvointiprofiili-hankkeen aineiston pohjalta on tehty osittain samansuuntaisia päätelmiä, sillä tyttöjen tulkittiin kokevan työrauhan poikia huonommaksi sekä ala- että yläkoulussa (Holopainen ym., 2009).

Kaikkiin ADHD:n eri ilmenemismuotoja edustaviin ryhmiin kuuluvat oppilaat kokivat työrauhan heikommaksi kuin ne oppilaat, joilla ADHD-oireisuutta ei omien arvioiden mukaan ollut. ADHD-oireisuuden eri ilmenemismuotojen välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa koetun työrauhan suhteen. Ilmenemismuotojen erillisen tarkastelun pyrkimyksenä oli selvittää erityisesti tarkkaamattomuusoireiden yhteyttä työrauhakokemukseen. Vaikka tarkkaamattomuusoireisten oppilaiden kokemukset eivät eronneet muista ilmenemismuodoista, heidän kokemuksensa erosivat silti oireettomien ryhmästä muiden tavoin. Tämä tulos on tärkeä nostaa esiin ottaen huomioon Colesin ja kollegoiden (2012) aiemman tutkimuksen, jonka mukaan opettajat pitävät tarkkaamattomuusoireisia vähiten tukea tarvitsevinä muihin ADHD-oireisiin oppilaisiin verrattuna. ADHD-oireista erityisesti tarkkaamattomuuden oireet ovat kuitenkin yhteydessä huonompaan akateemiseen suoriutumiseen (Gray ym., 2017), ja ne ovat myös luonteeltaan pysyvämpiä kuin hyperaktiivisuusoireet (Döpfner ym., 2015). Tarkkaamattomuusoireiset oppilaat jäävät oireiden verrattain huomattoman luonteen vuoksi helpommin huomiotta, mutta tämä tutkimus vahvistaa ajatusta siitä, että he tarvitsevat tukea koulussa yhtä lailla muiden ADHD-oireisten oppilaiden tavoin.

Tässä tutkimuksessa on tiettyjä tekijöitä, jotka asettavat rajoituksia sen luotettavuudelle ja yleistettävyydelle. Luotettavuutta tarkasteltaessa tulee huomioida, että varianssianalyysiä toteutettaessa havaittiin osalla tutkittavista ryhmistä varianssien eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Ryhmien varianssien yhtäsuuruus on yksi varianssianalyysin taustaoletuksista, mutta tästä huolimatta tuloksia voidaan Metsämuurosen (2008) mukaan pitää kohtuullisen varmoina, sillä ANOVA on taustaoletusten rikkoutumisen suhteen melko vakaa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla yksisuuntaista varianssianalyysiä toteutettaessa ryhmien varianssien erisuuruus otettiin huomioon valitsemalla Post Hoc -testiksi Metsämuurosen (2008) kehotuksen mukaisesti Tamhanen T2 -testi.

Toisena tutkimuksen luotettavuutta haastavana tekijänä voidaan pitää SDQ-mittarin käyttöön liittyviä ratkaisuja. Tämän tutkimuksen aineistossa SDQ:n hyperaktiivisuus-skaalasta olivat käytössä pelkästään oppilaiden itsearvioitavat vastaukset, mutta Goodmanin ja kollegoiden (2000) mukaan SDQ:n on todettu toimivan parhaiten silloin, kun kyselylomake on kerätty sekä opettajilta, vanhemmilta että lapsilta itseltään. Itsearvioitavan datan on todettu tunnistavan ADHD-oireisuutta huomattavasti heikommin kuin vanhemmilta tai opettajilta saatujen vastausten (Goodman ym., 2000). Tästä huolimatta itsearviointimittaria voidaan Goodmanin ja kollegoiden (1998) mukaan hyvin käyttää ryhmien välisen eroavaisuuksien tarkasteluun, joten itsearvioitavan version käyttö tässä tutkimuksessa on sinällään perusteltua. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa ja niitä aiempiin tutkimuksiin suhteuttaessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että tässä tutkimuksessa ADHD-oireisilla tarkoitetaan sellaisia oppilaita, jotka itse ovat arvioineet itsellään olevan ADHD:lle tyypillisiä oireita. Monissa aiemmissä ADHD-oireisten kokemuksiin liittyvissä tutkimuksissa tutkittavina on käytetty ADHD-diagnosoituja henkilöitä.

SDQ-mittariin liittyen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat myös hyperaktiivisuus-skaalan raja-arvojen määrittämiseen liittyvät ratkaisut. Tässä tutkimuksessa päädyttiin 10 prosentin periaatteella käyttämään ADHD-oireisuuden raja-arvona koko aineistossa 5 pistettä, jolloin ADHD-oireisiksi op-

pilaiksi määrittyi 16,3 %. Analyysit toteutettiin erikseen ala- ja yläkouluaineistolle, minkä vuoksi toinen vaihtoehto olisi ollut asettaa myös raja-arvot erikseen näille ryhmille käyttämällä 10 prosenttia rajana. Tällöin alakouluaineiston rajaksi olisi asettunut 5 pistettä sisältäen 12,1 % alakoulun oppilaista, mutta yläkouluaineistossa raja olisi asettunut 6 pisteeseen sisältäen 12,7 % yläkoulun oppilaista. Luotettavuuden lisäämiseksi analyysit toteutettiin myös näitä katkaisurajoja käyttäen, millä tavoin saadut tulokset osoittautuivat hyvin samankaltaisiksi kuin yhteisellä katkaisurajalla saadut tulokset. Tällä tavoin muodostettujen ryhmien kuvaukset ja taulukot näistä tuloksista ovat tutkielman liitteenä (liite 1). Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään koko aineistolle yhteistä katkaisurajaa, koska tällöin ADHD-oireisuuden kriteerit ovat samat kaikille ja tuloksia on selkeämpää tarkastella rinnakkain. Ala- ja yläkouluaineistojen valikoituvuuden eroavaisuuden vuoksi yläkouluaineistossa voidaan myös ajatella olevan todellisuudessa enemmän ADHD-oireisia oppilaita, jolloin suuremman prosenttiosuuden mukaan ottaminen on perusteltua.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tehtyä ratkaisua käyttää hyperaktiivisuus-skaalaa ADHD-oireisuuden eri ilmenemismuotojen mukaisten ryhmien muodostamiseen tulee myös tarkastella kriittisesti. Hyperaktiivisuus-skaala koostuu kahdesta tarkkaamattomuuden oireita ja kolmesta hyperaktiivisuus-impulsiivisuuden oireita mittaavasta kysymyksestä (Goodman, 2001), mutta skaalaa ei tietävästi ole aiemmin käytetty mittaamaan ADHD:n eri ilmenemismuotoja. Tässä tutkimuksessa päädyttiin kokeellisesti testaamaan mittarin käyttöä eri ilmenemismuotojen jaotteluun, koska ADHD-oireiden erilainen luonne ja niiden mahdollisesti erilainen suhde koettuun työrauhaan haluttiin ottaa huomioon. Osan pelkkiä tarkkaamattomuuden oireita raportoivista oppilaista ajateltiin myös jäävän kokonaisskaalassa oireettomien ryhmään, koska tarkkaamattomuusoireiden maksimipistemäärä on 4 ja kokonaisskaalan raja-arvo 5 pistettä. Näiden tekijöiden vuoksi ilmenemismuotojen mukaisten ryhmien muodostamisen ja testaamisen ajateltiin olevan perusteltua ja tarkoituksenmukaista, mutta toisen tutkimuskysymyksen tuloksiin tulee kuitenkin näillä perusteilla suhtautua tietyllä varauksella.

Tutkimustulosten yleistettävyyttä tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon tietyt aineistojen ominaisuuksien asettamat rajoitteet. ProKoulu-tutkimushankkeen alakouluaineisto on kerätty hankkeeseen vapaaehtoisesti hakeutuneista maantieteellisesti ainoastaan Itä-Suomeen sijoittuvista kouluista. Työrauha kaikille -tutkimushankkeen yläkouluaineisto puolestaan on kerätty rajatusti sellaisilta luokilta, joissa opettajat arvioivat olevan huono työrauha. Tutkimustulosten yleistämisestä koko suomalaista peruskoulua koskeviksi tulee näin ollen tarkastella kriittisesti.

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä oli lisätä ymmärrystä erilaisten oppilaiden työrauhakokemuksista. Saatujen tulosten vahvistamiseksi aihetta voitaisiin tutkia vielä tarkemmin joko keräämällä SDQ-mittarin vastaukset oppilaiden lisäksi sekä opettajilta että vanhemmilta tai vaihtoehtoisesti ottamalla tutkittaviksi ADHD-diagnoosin saaneita oppilaita, jolloin tutkimusta voisi suhteuttaa aiempiin tutkimuksiin paremmin. Mielenkiintoista olisi myös ottaa huomioon opettajan näkemys työrauhasta ja verrata sitä erilaisten oppilaiden arvioihin. ADHD-oireisuuden lisäksi voitaisiin tutkia myös muulla tavoin psyykkisesti oireilevien oppilaiden kokemuksia työrauhasta, jotta saataisiin entistä parempi kokonaiskäsitys erilaisten oppilaiden koulukokemuksista ja tarpeista työrauhan suhteen. Toisessa tutkimuskysymyksessä ADHD-oireisuutta tarkasteltiin oireiden erilaisen painottumisen kautta, ja tähän tulisikin jatkossa perehtyä vielä tarkemmin esimerkiksi käyttämällä juuri ADHD-oireisuuden painottumisen mittaamiseen suunniteltua mittaria.

Uuden tiedon saaminen erilaisten oppilaiden työrauhakokemuksista voidaan nähdä tärkeänä koulun tukitoimien suunnittelun kannalta. Aiemman tutkimustiedon mukaan ADHD-oireisten oppilaiden tukemiseen käytetään alemmilla luokilla enemmän keinoja kuin yläkoulun puolella, joten olisikin kiinnostavaa tutkia, kuinka ADHD-oireisten oppilaiden työrauhakokemukset eroavat muiden oppilaiden kokemuksista alakoulun alemmilla luokilla suhteessa ylempiin luokkiin. Lisäksi voitaisiin tutkia, onko ADHD-oireisten oppilaiden saamalla tuen määrällä yhteyttä heidän työrauhakokemuksensa. Aiemman tutkimustiedon mukaan opettajien on havaittu arvioivan tarkkaamattomuusoireiset

oppilaat ylivilkkausoireisia oppilaita vähemmän tukea tarvitseviksi. Tämän tiedon sekä tässä tutkimuksessa saatujen tulosten pohjalta herääkin kysymys siitä, ovatko näkyviä ylivilkkauden ja toisaalta huomaamattomampia tarkkaamattomuuden oireita kokevat lapset todellisuudessa eriarvoisessa asemassa tarvitsemansa tuen saamisessa. Tätä voitaisiin tutkia esimerkiksi kartoittamalla ADHD-oireisten oppilaiden tuen saantia sekä laadun että määrän kannalta ottaen huomioon ADHD:n eri ilmenemismuodot. ADHD:n yhdistettyä alatyyppeä edustavilla oppilailla tuen kohdentamisen tutkiminen olisi erityisen mielenkiintoista, sillä aiemman tutkimustiedon valossa voitaisiin olettaa, että tuki kohdistetaan näiden oppilaiden kohdalla enemmän käyttäytymisen tukemiseen, jolloin tarkkaamattomuuden oireet jäävät jälleen vähemmälle huomiolle.

Yleisessä keskustelussa ADHD:ta tarkastellaan usein melko negatiivisessa mielessä, ja suhteessa työrauhaongelmiin ADHD-oireisten oppilaiden ajatellaan hankaloittavan työrauhan ylläpitoa ja häiritsevän muita oppilaita käyttäytymisellään. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, ettei asia suinkaan ole näin yksinkertainen. Tulokset tukevat ajatusta siitä, että ADHD-oireisten oppilaiden tukitoimia suunniteltaessa keskeisenä lähtökohtana tulisi olla käyttäytymisen yleinen tuki, joka suunnataan luokan kaikille oppilaille (Närhi & Pitkänen, 2016). Yleisen tuen puitteissa luokan työrauhaa voidaan tukea esimerkiksi koulu- tai luokkatasoisten interventioiden avulla. Koulutasoisista interventioista esimerkiksi koko koulun positiivisen käyttäytymisen tuen mallin on todettu muun muassa vähentävän oppilaiden keskittymisvaikeuksia (Bradshaw ym., 2012), ja luokkatasoisten interventioiden on ylipäätään todettu olevan tehokkaita häiriökäytöksen vähentämisessä (Oliver ym., 2011). Hyvä työrauha voi edistää sekä ADHD-oireisten oppilaiden käytöstä että heidän mahdollisuuksiaan oppia, joten luokan työrauhan edistämisen tulisi olla keskeinen tekijä ADHD-oireisten oppilaiden tukemisessa. Tätä ajatusta tukee myös Käypä hoito -suositus (2017), jonka mukaan ADHD-oireet ovat usein lievempiä silloin, kun ympäristö on rauhallinen ja vireyttä ylläpitävä.

ADHD-oireiset oppilaat voivat joissain tilanteissa tarvita myös tehostetumpaa tukea. Yksilöllisempiä tukitoimia suunniteltaessa huomio kohdistuu helposti ylivilkkausoireisten oppilaiden tukemiseen, sillä nämä oireet ovat näkyviä ja ne voidaan kokea koulussa muita häiritsevinä. ADHD-oireisten oppilaiden tukemiseen onkin kehitetty paljon erilaisia käytöksen kehittämiseen tähtäviä interventioita (ks. esim. DuPaul ym., 2012), minkä pohjalta ADHD-oireisten oppilaiden tarkkaamattomuuteen liittyvien haasteiden voidaan ajatella jäävän vaille tarvitsemaansa huomiota. Tässä tutkimuksessa kaikki ADHD-oireita kokevat oppilaat arvioivat työrauhan yhtä lailla heikommaksi suhteessa oireettomiin oppilaisiin, mikä viittaa siihen, että kaikki ADHD-oireiset oppilaat tulisi huomioida yhdenvertaisesti tukitoimia suunniteltaessa oireiden erilaisesta painottumisesta huolimatta.

LÄHTEET

- Abikoff, H., Jensen, P., Arnold, L., Hoza, B., Hechtman, L., Pollack, S., Martin, D., Alvir, J., March, J., Hinshaw, S., Vitiello, B., Newcorn, J., Greiner, A., Cantwell, D., Conners, C., Elliott, G., Greenhill, L., Kraemer, H., Pelham, W., Severe, J., Swanson, J., Wells, K. & Wigal, T. (2002). Observed classroom behavior of children with ADHD: relationship to gender and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 349–359. doi:10.1023/A:1015713807297.
- Aho, S. (1976). *Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:42.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291–322. doi:10.1037/1089-2680.8.4.291.
- Biederman, J. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A selective overview. *Biological Psychiatry*, 57, 1215–1220. doi:10.1016/j.biopsych.2004.10.020.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. & Leaf P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130, e1136–e1145. doi: 10.1542/peds.2012-0243.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 23–43. doi:10.1080/00313830500372000.
- Cain, K. & Bignell, S. (2014). Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 108–124. doi:10.1111/bjep.12009.
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H. & Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46, 149–164. doi:10.17105/SPR-2017-0015.
- Charles, C. M. (2005). *Building classroom discipline* (8. painos). Boston: Pearson.

- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*, 693–710. doi:10.1080/01443410802206700.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coles, E. K., Slavec, J., Bernstein, M. & Baroni, E. (2012). Exploring the gender gap in referrals for children with ADHD and other disruptive behavior disorders. *Journal of Attention Disorders, 16*, 101–108. doi:10.1177/1087054710381481.
- Collishaw, S. (2015). Annual research review: secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*, 370–393. doi:10.1111/jcpp.12372.
- Duesund, L. & Ødegård, M. (2018). Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools. *Emotional and Behavioural Difficulties, 23*, 410–423. doi:10.1080/13632752.2018.1469847.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L. & Vilaro, B. (2012). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis 1996–2010. *School Psychology Review, 41*, 387–412.
- Dursley, L. & Betts, L. (2015). Exploring children's perceptions of the perceived seriousness of disruptive classroom behaviours. *Educational Psychology, 35*, 416–429. doi:10.1080/01443410.2014.907556.
- Döpfner, M., Hautmann, C., Görtz-Dorten, A., Klasen, F. & Ravens-Sieberer, U. (2015). Long-term course of ADHD symptoms from childhood to early adulthood in a community sample. *European Child & Adolescent Psychiatry, 24*, 665–673. doi:10.1007/s00787-014-0634-8.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua: työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- Esturgó-Deu, M. E. & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, 26, 830–837. doi:10.1016/j.tate.2009.10.020.
- Fabiano, G. A., Pelham, Jr. W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A. & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29, 129–140. doi:10.1016/j.cpr.2008.11.001.
- Franklin, M. S, Mrazek, M. D., Anderson, C. L., Johnston, C., Smallwood, J., Kingstone, A. & Schooler, J. W. (2017). Tracking distraction: The relationship between mind-wandering, meta-awareness and ADHD symptomatology. *Journal of Attention Disorders*, 21, 475–486. doi:10.1177/1087054714543494.
- Gallichan, D. J. & Curle, C. (2008). Fitting square pegs into round holes: The challenge of coping with attention-deficit hyperactivity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13, 343–363. doi:10.1177/1359104508090599.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38, 581–586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 1337–1345. doi:10.1097/00004583-200111000-00015.
- Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 125–130. doi:10.1007/s007870050057.
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *The British Journal of Psychiatry*, 177, 534–539. doi:10.1192/bjp.177.6.534.

- Gray, S. A., Dueck, K., Rogers, M. & Tannock, R. (2017). Qualitative review synthesis: the relationship between inattention and academic achievement. *Educational Research*, 59, 17–35. doi:10.1080/00131881.2016.1274235.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., 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 Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 79–89. doi:10.1177/10634266020100020201.
- Hakalehto, S. (2015). Johdatus lapsen oikeuksiin koulussa. Teoksessa S. Hakalehto (Toim.), *Lapsen oikeudet koulussa* (s. 50–86). Helsinki: Kauppakamari.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: kouluhyönteitä hakemassa*. Helsinki: Suomen Unicef: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Hart, K. C., Fabiano, G. A., Evans, S. W., Manos, M. J., Hannah, J. N. & Vujnovic, R. K. (2017). Elementary and middle school teachers' self-reported use of positive behavioral supports for children with ADHD: A national survey. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 25, 246–256. doi:10.1177/1063426616681980.
- Hirsjärvi, S. (Toim.). (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009) *Työrauha tavaksi: kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- 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, 100–109. doi:10.1016/j.tate.2015.12.009.
- Honkasilta, J., Vehmas, S. & Vehkakoski, T. (2016). Self-pathologizing, self-condemning, self-liberating: Youths' accounts of their ADHD-related behavior. *Social Science & Medicine*, 150, 248–255. doi:10.1016/j.socscimed.2015.12.030.

- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W. & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. Teoksessa L. Bambara & L. Kern (Toim.), *Individualized supports of students with problem behavior plans* (s. 359–390). New York: Guilford.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W. & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11, 133–144. doi:10.1177/1098300709332067.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behaviour support. *Focus on Exceptional Children*, 42, 1–14. doi:10.17161/fec.v42i8.6906.
- Hoy, A. W. & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Toim.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (s. 181–219). London: Lawrence Erlbaum.
- Joelsson, P., Chudal, R., Gyllenberg, D., Kesti, A-K., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Virtanen, J-P., Huttunen, J., Ristkari, T., Parkkola, K., Gissler, M. & Sourander, A. (2016). Demographic characteristics and psychiatric comorbidity of children and adolescents diagnosed with ADHD in specialized healthcare. *Child Psychiatry and Human Development*, 47, 574–582. doi:10.1007/s10578-015-0591-6.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 6:2018. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211. doi:10.1348/000709902158847.

- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! : käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59198>
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K. (2018). ProKoulu-malli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *NMI-bulletin*, 28, 52–71.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 475–489. doi: 10.1080/13603116.2017.1370741.
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Di Donato, J., Bernard, S. N. & Hernandez-Brereton, M. (2010). Patterns in office referral data by grade, race/ethnicity, and gender. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 44–54. doi:10.1177/1098300708329710.
- Kendall, L. (2016). 'The teacher said I'm thick!': Experiences of children with attention deficit hyperactivity disorder within a school setting. *Support for Learning*, 31, 122–137. doi:10.1111/1467-9604.12121.
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behaviour. *Psychology in the Schools*, 44, 65–75. doi:10.1002/pits.20206.
- Kiiski, T. & Kärkkäinen, H. (2011). Työrauha kaikille – tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin. *NMI-bulletin*, 21, 34–42.
- Klassen, M. R. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756. doi:10.1037/a0019237.
- Korkeakivi, R. (2018). Työrauha heikkenee, opettajat uupuvat. OAJ:n verkkosivut. Haettu 29.10.2018 osoitteesta https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408920813631&page_name=Ty%C3%B6rauha+heikkenee,+opettajat+uupuvat
- Korpershoek, 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, 643–680. doi:10.3102/0034654315626799.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Kaljonen, A. (2000). The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9, 277–284. doi:10.1007/s007870070031.
- Koskenniemi, M. (1944). *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1978). *Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten* (4. tarkistettu painos). Helsinki: Otava.
- Käypä hoito -suositus. (2017). ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2017 (viitattu 1.10.2018). Saatavilla: www.kaypahoito.fi
- Lee, S. S. & Hinshaw, S. P. (2006). Predictors of adolescent functioning in girls with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): The role of childhood ADHD, conduct problems, and peer status. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35, 356–368. doi:10.1207/s15374424jccp3503_2.
- Levin, J. & Nolan J. F. (2007). Principles of classroom management: A professional decision-making model (5. painos). Boston: Pearson.
- Liu, B., Engström, K., Jadback, I., Ullman, S. & Berman, A. H. (2017). 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 Adolescent Psychiatry and Psychology*, 5, 13–27. doi:10.21307/sjcapp-2017-002.
- Loe, I. M. & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 643–654. doi:10.1093/jpepsy/jsl054.

- Massetti, G. M., Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Ehrhardt, A., Lee, S. S. & Kipp, H. (2008). Academic achievement over 8 years among children who met modified criteria for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder at 4–6 years of age. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 399–410. doi:10.1007/s10802-007-9186-4.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, *33*, 417–424. doi:10.1177/002221940003300502.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Monimuuttujamenetelmien perusteet* (2. korjattu painos). Jyväskylä: Gummerus.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, *80*, 271–279. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x.
- Montague, M. & Castro, M. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder: Concerns and issues. Teoksessa: Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T. & Yuen, F. (toim). (2005). *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. London: Sage.
- Murray, A. L., Booth, T., Eisner, M., Auyeung, B., Murray, G. & Ribeaud, D. (2019). Sex differences in ADHD trajectories across childhood and adolescence. *Developmental Science*, *22*. doi:10.1111/desc.12721.
- Nash, P., Schlösser, A. & Scarr, T. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: A psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *21*, 167–180. doi:10.1080/13632752.2015.1054670.
- Närhi, V. & Klenberg, L. (2010). ADHD – tutkimuksellinen mysteeri, käytännössä kaikille tuttu. *NMI-bulletin*, *20*, 29–38.
- 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*, 274–285. doi:10.1080/08856257.2014.986913.

- Närhi, V. & Pitkänen, J. (2016). Varhaiskasvatuksessa ja koulussa toteutettavat ADHD-oireisten lasten ja nuorten tukitoimet. Haettu 18.3.2019 osoitteesta: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=nix00959>
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43, 1186–1205. doi: 10.1002/berj.3305.
- Närhi, V., Hoffmann, L. & Schwab, S. (2018). Assessing behavior and learning climate in inclusive classrooms. A comparison between a Finnish and German sample. ECER 2018. Sep. 4th to 7th, Bolzano, Italy.
- Oliver, R. M., Wehby J. H. & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 4. doi:10.4073/csr.2011.4.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, M., Aro, T., Närhi, V. & Aro, M. (2018). Group-based intervention on attention and executive functions in the school context. *Educational Psychology*, 38, 859–876. doi:10.1080/01443410.2017.1407407.
- Paaso, E., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). "Peace to learn" – A discourse analysis of pupils' perceptions. *The Journal of Classroom Interaction*, 48, 16–27.
- Papaioannou, S., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Antoniou, F., Padelidi, S. & Simos, P. G. (2016). Cognitive and academic abilities associated with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: A comparison between subtypes in a Greek non-clinical sample. *Educational Psychology*, 36, 138–158, doi:10.1080/01443410.2014.915931
- Pelham, W. E. & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 184–214, doi:10.1080/15374410701818681.
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., 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, 434–442. doi: 10.1093/ije/dyt261.
- Poznanski, B., Hart, K. & Cramer, E. (2018). Are teachers ready? Preservice teacher knowledge of classroom management and ADHD. *School Mental Health*, 10, 301–313. doi:10.1007/s12310-018-9259-2.
- Prosser, B. J. (2008). Beyond ADHD: A consideration of attention deficit hyperactivity disorder and pedagogy in Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 81–97. doi:10.1080/13603110701683147.
- Puustjärvi, A., Raevuori, A. & Voutilainen, A. (2012). Lasten ja nuorten ADHD:n lääkehoito. *Suomen lääkärilehti*, 67, 3027–3030.
- Ramtekkar, U. P., Reiersen, A. M., Todorov, A. A. & Todd, R. D. (2010). Sex and age differences in attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and diagnoses: Implications for DSM-V and ICD-11. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49, 217–228.
- Ross, P. & Randolph, J. (2014). Differences between students with and without ADHD on task vigilance under conditions of distraction. *Journal of Educational Research and Practice*, 4, 1–10. doi:10.5590/JERAP.2014.04.1.01
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uudistettu painos). Juva: PS-kustannus.
- Santalahti, P. & Sourander, A. (2008). Onko lasten psykiatrisen sairastavuus lisääntynyt? *Duodecim*, 124, 1499–1506.
- Shattell, M. M., Bartlett, R. & Rowe, T. (2008). “I have always felt different”: The experience of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in childhood. *Journal of Pediatric Nursing*, 23, 49–57. doi:10.1016/j.pedn.2007.07.010.
- 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, 351–380. doi:10.1353/etc.0.0007.
- Singh, I., Kendall, T., Taylor, C., Mears, A., Hollis, C., Batty, M. & Keenan, S. (2010). Young people’s experience of ADHD and stimulant medication: A qualitative study for the NICE guideline. *Child and Adolescent Mental Health*, 15, 186–192. doi:10.1111/j.1475-3588.2010.00565.x.

- Skounti, M., Philalithis, A. & Galanakis, E. (2007). Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide. *European Journal of Pediatrics*, 166, 117–123. doi:10.1007/s00431-006-0299-5.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education* 39, 43–56.
- Thapar, A. & Cooper, M. (2016). Attention deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 387, 1240–1250. doi: 10.1016/S0140-6736(15)00238-X.
- Tikkanen, T. (2018). Opettajan mieli lujilla. *Opettaja-lehti*, 18, 12–17.
- Travell, C. & Visser, J. (2006). 'ADHD does bad stuff to you': Young people's and parents' experiences and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11, 205–216. doi:10.1080/13632750600833924.
- Ullebø, A. K., Posserud, M., Heiervang, E., Gillberg, C. & Obel, C. (2011). Screening for the attention deficit hyperactivity disorder phenotype using the strength and difficulties questionnaire. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20, 451–458. doi: 10.1007/s00787-011-0198-9.
- Vuori, M., Aronen, E., Sourander, A., Martikainen, J. E., Jantunen, T. & Saastamoinen, L. (2018). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) lääkkeiden käyttö on yleistynyt. *Duodecim*, 134, 1515–1522.
- Warden, D., Cheyne, B., Christie, D., Fitzpatrick, H. & Reid, K. (2003). Assessing children's perceptions of prosocial and antisocial peer behaviour. *Educational Psychology*, 23, 547–567. doi:10.1080/0144341032000123796.
- Wheeler, L., Pumfrey, P., Wakefield, P. & Quill, W. (2008). ADHD in schools: Prevalence, multiprofessional involvements and school training needs in an LEA. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13, 163–177. doi:10.1080/13632750802253137.
- Wiener, J., Malone, M., Varma, A., Markel, C., Biondic, D., Tannock, R. & Humphries, T. (2012). Children's perceptions of their ADHD symptoms: Positive illusions, attributions, and stigma. *Canadian Journal of School Psychology*, 27, 217–242. doi:10.1177/0829573512451972.

- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9, 490–499. doi:10.1007/s13311-012-0135-8.
- Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K. & Pennington, B. F. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 500–516. doi:10.1177/0022219413477476.
- Wu, S-Y. & Gau, S. S.-F. (2013). Correlates for academic performance and school functioning among youths with and without persistent attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 505–515. doi:10.1016/j.ridd.2012.09.004.

LIITTEET

Liite 1. Ala- ja yläkouluaineistoille erikseen määritellyt ADHD-oireisuuden raja-arvot ja niiden pohjalta saadut vaihtoehtoiset tulokset

ADHD-oireisuutta kuvaamaan muodostettiin summamuuttuja SDQ:n hyperaktiivisuus-skaalan vastauksista. ADHD-oireellisten ja oireettomien oppilaiden ryhmät muodostettiin tästä summamuuttujasta erikseen ala- ja yläkouluaineistoille käyttämällä rajana 10 %. Näin alakouluaineistossa ADHD-oireisuuden rajaksi asetettiin 5 pistettä sisältäen 12,1 % alakoululaisista, ja yläkouluaineistossa rajaksi asetettiin 6 pistettä sisältäen 12,7 % yläkoululaisista. Näillä raja-arvoilla saadut vaihtoehtoiset tunnusluvut ja tulokset on esitetty taulukoissa 9, 10, 11 ja 12. Ero yhteisellä katkaisurajalla saatuihin tuloksiin on havaittavissa yläkouluaineiston tuloksissa, joissa ADHD-oireisuuden selitysaste on suurempi ja sukupuolen selitysaste puolestaan pienempi.

TAULUKKO 9. Työrauhakokemus alakouluaineistossa, kun ADHD-oireisuuden raja-arvona 5 pistettä

	Työrauhakokemus			
	Keskiarvolla korjatut ¹		Alkuperäiset arvot ²	
	ka	kh	ka	kh
ADHD-oireiset	0,24	0,36	2,25	0,44
Tytöt	0,22	0,34	2,20	0,42
Pojat	0,26	0,37	2,29	0,46
Oireettomat	-0,03	0,33	1,87	0,41
Tytöt	-0,01	0,32	1,89	0,42
Pojat	-0,06	0,34	1,86	0,40
Tytöt	0,02	0,33	1,92	0,43
Pojat	-0,02	0,36	1,92	0,44

¹ Erotuskeskiarvomuuttuja, jossa luokan vaikutus kontrolloitu

² Alkuperäisten vastausten pohjalta muodostettu summamuuttuja

TAULUKKO 10. Alakouluaineiston kaksisuuntaisen varianssianalyysin F-testien tulokset, kun ADHD-oireisuuden raja-arvona 5 pistettä

	F (1, 1785)	p	η_p^{2*}
ADHD-oireisuus	130,98	< ,001	,068
Sukupuoli	0,003	,87	,000
ADHD-oireisuuden ja sukupuolen yhdysvaikutus	3,56	,06	,002

TAULUKKO 11. Työrauhakokemus yläkouluaineistossa, kun ADHD-oireisuuden raja-arvona 6 pistettä

	Työrauhakokemus			
	Keskiarvolla korjatut¹		Alkuperäiset arvot²	
	ka	kh	ka	kh
ADHD-oireiset	0,16	0,43	2,32	0,47
Tytöt	0,24	0,42	2,39	0,47
Pojat	0,09	0,44	2,25	0,46
Oireettomat	-0,02	0,38	2,08	0,46
Tytöt	0,04	0,34	2,14	0,42
Pojat	-0,08	0,41	2,02	0,48
Tytöt	0,06	0,36	2,18	0,44
Pojat	-0,06	0,41	2,05	0,48

¹ Erotuskeskiarvomuuttuja, jossa luokan vaikutus kontrolloitu

² Alkuperäisten vastausten pohjalta muodostettu summamuuttuja

TAULUKKO 12. Yläkouluaineiston kaksisuuntaisen varianssianalyysin F-testien tulokset, kun ADHD-oireisuuden raja-arvona 6 pistettä

	F (1, 799)	p	η_p^{2*}
ADHD-oireisuus	19,73	< ,001	,024
Sukupuoli	10,38	,001	,013
ADHD-oireisuuden ja sukupuolen yhdysvaikutus	0,15	,700	,000

* osittais-etan neliö