

**Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuus ja
hyväksyttävyys tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten
oppilaiden arvioimana**

Lotta Heikkinen & Linda Norrena

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Heikkinen, Lotta & Norrena, Linda. 2019. Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuus ja hyväksyttävyyys tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten oppilaiden arvioimana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten vaikuttavaksi ja hyväksyttäväksi tunne-, käytös- ja ADHD-oireiset oppilaat arvioivat Työrauha kaikille -intervention niihin oppilaisiin verrattuna, jotka eivät raportoineet kyseisiä oireita.

Tutkimuksen aineisto kerättiin osana Työrauha kaikille -interventiotutkimusta vuosien 2013 ja 2014 aikana. Tunne-, käytös- ja ADHD-oireita mitattiin vahvuuksia ja vaikeuksia kartoittavan kyselylomakkeen (The Strengths and Difficulties Questionnaire) suomenkielisellä versiolla. Vaikuttavuutta, eli muutosta työrauhassa mitattiin alku- ja loppumittauksella. Hyväksyttävyyttä mitattiin intervention lopussa. Tilastollisissa analyyseissa käytettiin toistomittausten kovarianssianalyysia sekä kovarianssianalyysia.

Tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten oppilaiden arviot intervention vaikuttavuudesta eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi oireettomien oppilaiden arvioista, vaan työrauhassa tapahtuva muutos oli samansuuntaista ja myönteistä kaikkien oppilaiden arvioimana. ADHD-oireisten oppilaiden arviot intervention hyväksyttävyydestä erosivat tilastollisesti merkitsevästi oireettomien oppilaiden arvioista siten, että ADHD-oireiset oppilaat arvioivat intervention vähemmän hyväksyttäväksi oireettomiin oppilaisiin verrattuna.

Tulokset osoittivat, että tunne-, käytös- ja ADHD-oireiset oppilaat arvioivat koko luokalle suunnatun intervention parantavan luokan työrauhaa. Lisää tutkimusta tarvitaan ADHD-oireisten oppilaiden kielteisempien hyväksyttävyydsarvioiden mahdollisista syistä.

Asiasanat: työrauha, interventiotutkimus, tunneoireet, käytösoireet, ADHD-oireet

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	4
1.1 Työrauha	5
1.2 Luokkatasoiset interventiot käyttäytymisen tukemiseksi	9
1.3 Tunne-, käytös- ja ADHD-oireiset oppilaat	12
1.4 Tutkimuskysymykset	18
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
2.1 Tutkimukseen osallistujat	19
2.2 Interventio	20
2.3 Mittarit	21
2.4 Aineiston analyysi	23
3 TULOKSET	27
4 POHDINTA	29
LÄHTEET	37
LIITTEET	46

1 JOHDANTO

Työrauhaongelmat ja käyttäytymisen haasteet ovat säännöllisesti läsnä koulua koskevassa keskustelussa (ks. esim. Vanas, 2018). Suomalaisen oppilaiden arviot työrauhasta olivat Pisa 2009 -tutkimuksen mukaan selvästi OECD-maiden keskiarvojen alapuolella (Harinen & Halme, 2012). Työrauha vaikuttaa luonnollisesti oppilaiden koulunkäyntiin, ja työrauhalla onkin havaittu yhteys muun muassa oppilaiden koulutyytyväisyyteen sekä koulumenestykseen (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018). Työrauha luo perustaa oppimiselle ja auttaa niin oppilaita kuin opettajiakin jaksamaan ja voimaan hyvin (Holopainen, 2009).

Tunne-, käytös- ja ADHD-oireilla on havaittu yhteys oppilaiden koulukokemuksiin. Tunne- ja käytösoireisten oppilaiden koulukokemukset näyttävät olevan melko kielteisiä (ks. esim. La Salle, George, McCoach, Polk & Evanovich, 2018), ja myös ADHD-oireiset oppilaat ovat kokeneet oireidensa häiritsevän koulunkäyntiä (ks. esim. Padilla-Petry, Sòria-Albert & Vadeboncoeur, 2018). Tunne-, käytös- ja ADHD-oireita yhdistää lisäksi oppilaiden kokemus leimaantumisesta oireidensa vuoksi (ks. esim. Cefai & Cooper, 2010; Honkasilta, 2016). Laaja metakatsaus ADHD-oireisten oppilaiden käyttäytymisen tukemisen interventioista on osoittanut, että yksilöllisesti kohdennetuilla interventioilla on onnistuttu tehokkaasti muuttamaan oppilaiden käyttäytymistä (Fabiano, 2009). Myös sisäänpäin suuntautuvien oireiden, kuten tunneoireiden, on havaittu vähenevän opettajien arvioiden mukaan yksilöllisesti kohdennettujen interventioiden myötä (Hunter, Chenier & Gresham, 2014). Tutkimuksia luokkatason interventioiden toimivuudesta tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten oppilaiden kohdalla ei juurikaan ole tehty. Närhi, Kiiski, Peitso ja Savolainen (2015) sekä Närhi, Kiiski ja Savolainen (2017) ovat tutkineet luokkatason Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuutta ja hyväksyttävyyttä opettajien ja oppilaiden arvioimana. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia tarkemmin Työrauha kaikille -intervention

vaikuttavuutta ja hyväksyttävyyttä tunne-, käytös- tai ADHD-oireita raportoivien oppilaiden arvioimana.

1.1 Työrauha

Työrauhaa on käsitteen historian ajan määritelty usealla eri tavalla, eikä määritelmä ole edelleenkaan täysin yksiselitteinen. Kansainvälisestä kirjallisuudesta ei löydy suoraa käännöstä suomenkieliselle työrauhan käsitteelle, mutta samoja teemoja tarkastellaan luokanhallinnan ja häiriökäyttäytymisen näkökulmista. Suomessa työrauhan käsite on tullut käyttöön 1940-luvulla. Kuria ja sen kautta myös työrauhaa on jo tuolloin käsitelty myönteisestä, oppilaita kunnioittavasta näkökulmasta (Koskenniemi, 1944). Koskenniemen mukaan kurinpidon täytyy olla perusteltavissa työrauhan kautta, eikä se saa olla opettajan arvovallan ylläpitämisen väline. Hirsjärvi (1983, 196) on määritellyt työrauhan luokassa vallitseviksi ”rauhallisiksi oloiksi” ja ”häiriintymättömyyden tilaksi”. Kuitenkin esimerkiksi opetussuunnitelmassa (OPS, 2014) korostetaan monipuolisia ja vuorovaikutteisia työskentelytapoja, joita ei voida toteuttaa hiljaisuuden vallitessa. Myös Saloviita (2007) kyseenalaistaa työrauhan olevan pelkkää hiljaisuutta.

Työrauha onkin käsitteenä hyvin laaja, suhteellinen ja tilannesidonnainen (Aho, 1976; Erätuuli & Puurula, 1990; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009; Levin & Nolan, 2007; Naukkarinen, 1999). Työrauha voidaan käsittää vaihtelevasti esimerkiksi eri oppiaineiden tunneilla (Erätuuli & Puurula, 1990) tai riippuen siitä, lähestytäänkö työrauhaa opettajan vai oppilaan näkökulmasta (Holopainen ym., 2009). Nykypäivänä työrauhan ylläpitäminen nähdään osana opetusta, eikä erillisenä toimintana (Charles, 2005; Levin & Nolan, 2007).

Työrauha-käsitettä sivutaan myös virallisissa säädöksissä. Perusopetuslaissa säädetään turvallisuudesta, joka liittyy työrauhaan. Perusopetuslain (1998/628 § 29) mukaan ”Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön.” Opetuksen järjestäjän tulee laatia suunnitelma kurinpitokeinoihin liittyen, ja hyväksyä koulun järjestyssäännöt,

joilla edistetään koulun järjestystä ja sujuvuutta, turvallisuutta sekä viihtyisyyttä (Perusopetuslaki, 1998/628 § 29). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan "rauhallisen ja hyväksyvän ilmapiirin, hyvien sosiaalisten suhteiden sekä ympäristön viihtyisyyden edistävän työrauhaa" (OPS, 2014). Viralliset säädökset nostavat esiin fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden, jotka nähdään olennaisena osana työrauhaa. Säädökset hyvästä työrauhasta vastuuttavat oppilaiden rinnalla myös koulun henkilökuntaa mahdollistamaan hyvän työrauhan. Jos hyvän työrauhan on aiemmin oletettu tarkoittavan hiljaisuutta ja häiriintymättömyyden tilaa, nähdään työrauha nykyään moninaisempänä fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena, joka ei ole vain oppilaiden käyttäytymisestä riippuvaista.

Työrauhahäiriö. Työrauhan käsitettä lähestytään toisinaan työrauhahäiriön näkökulmasta, joka ei myöskään ole yksiselitteinen käsite. Käyttäytyminen nähdään työrauhahäiriönä, jos käytös häiritsee opettamista tai oppimista, uhkaa toisia tai ylittää yhteiskunnan moraalin, eettisyyden tai laillisen käyttäytymisen rajat (Charles, 2005). Levin ja Nolan puolestaan (2007) määrittelevät työrauhahäiriön käytökseksi, joka häiritsee opettamista tai oppimista, joka on psyykkisesti tai fyysisesti uhkaavaa, tai joka tuhoaa omaisuutta. Charlesin (2005) määritelmä työrauhahäiriöstä on hieman laajempi ja ottaa huomioon myös yhteiskunnallisen näkökulman viitaten moraalisiin ja eettisyyteen, kun taas Levinin ja Nolanin (2007) määritelmä perustuu tarkemmin oppimistilanteeseen.

Oppilaat ja opettajat tuntuvat syyttävän toisiaan työrauhahäiriöiden syntymisestä. Oppilaan näkökulmasta tutkittaessa pääasiassa syy työrauhahäiriöihin on opettajassa tai opetustavassa, kun taas opettajilta kysyttäessä on havaittu, että työrauhahäiriöitä aiheuttavat pääasiassa oppilaat (Erätuuli & Puurula, 1990). Toisaalta opettajat myös tiedostavat, että heidän omalla toiminnallaan on suurin vaikutus työrauhaongelmiin (Dutton, Tillery, Varjas, Meyers, & Collins, 2010). Opettajien käsitykset työrauhahäiriöistä ovat vaihdelleet suuresti esimerkiksi sen suhteen, kenen nähdään kärsivän

työrauhaongelmien takia tai miten opettajat reagoivat työrauhaongelmiin (Belt & Belt, 2017).

Tässä tutkimuksessa työrauhasta käytetään Närhen, Hoffmanin ja Schwabin (2018) määritelmää, joka perustuu aiemmin esiteltyyn Levinin ja Nolanin (2010) työrauhahäiriön määritelmään. Hyvän työrauhan nähdään Närhen ja kumppaneiden (2018) mukaan tarkoittavan tilannetta, jossa luokassa ei ilmene häiriökäyttäytymistä, ja jossa oppilaat pystyvät keskittymään opiskeluun. Lisäksi hyvä työrauha edellyttää fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta sekä ympäristöstä huolehtimista (Närhi ym., 2018).

Käyttäytymisen tukeminen. Käyttäytymisen tukeminen on edellytyksenä hyvän työrauhan saavuttamiselle. Käyttäytymistä tukevien interventioiden taustalla on vahva tutkimusnäyttö käyttäytymisen ohjaamisen periaatteista (ks. esim. Oliver, Wehby & Reschly, 2011). Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ja Sugai (2008) ovat koonneet metakatsaukseensa olennaisimpia periaatteita oppilaiden käyttäytymisen tukemisessa. Niitä ovat rutiinit ja ennustettavuus, selkeät käyttäytymisodotukset ja palaute toivotusta sekä ei-toivotusta käyttäytymisestä.

Käyttäytymisen tukemisen periaatteisiin nojautuvia interventioita voidaan toteuttaa koulu-, luokka- ja yksilötasolla. Koulu- ja luokkatasoiset interventiot ovat matalan kynnyksen tukimuotoja, joiden pyrkimyksenä on tukea koko koulua tai ryhmää ennustettavien ja selkeiden käyttäytymisodotusten sekä tehokkaan palautteen avulla. Koulu- ja luokkatasoiset interventiot perustuvat häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn, toivotun käyttäytymisen tukemiseen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumiseen (ks. esim. Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008; Simonsen ym., 2008).

Yksi esimerkki koulutasoisesta interventiosta on SWPBS (School-wide positive behaviour support) -toimintamalli, joka on kehittynyt tarpeesta ennaltaehkäisevään lähestymistapaan koko koulun kurinpitoon ja turvallisuuteen liittyvissä ongelmissa (Sugai & Horner, 2002). Laaja toimintamalli tarjoaa tukea kolmella eri tasolla (Horner, Sugai & Anderson, 2010). Esimerkki luokkatasoisesta interventiosta on tässäkin tutkimuksessa

keskiössä oleva Työrauha Kaikille -interventio, jossa ennalta määrätyillä käyttäytymisodotuksilla pyritään ohjaamaan oppilaiden käyttäytymistä toivottuun suuntaan ja ehkäisemään häiriökäyttäytymistä (Kiiski, Närhi & Peitso, 2012). Yksilötason interventiot perustuvat koulu- ja luokkatasoisiin interventioihin verrattuna enemmän oppilaan henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja jatkuvaan tukemiseen (Karhu, Paananen & Närhi, 2017). Paljon tutkittu CICO-interventio (Hawken, Bundock, Kladis, O’Keeffe & Barrett, 2014; ks. myös Karhu, 2018) on yksi esimerkki yksilöllisestä interventiosta, jossa käyttäytymistä tuetaan intensiivisellä ohjauksella.

Käyttäytymisen tukeminen oppilaiden kokemana. Oppilaiden kokemusten mukaan opettajan myönteinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa on tärkeä osa käyttäytymisen tukemista. Saloviidan (2007) mukaan myönteinen opettaja-oppilassuhde on perusta työrauhaan ohjaamisessa. Välittävän opettaja-oppilassuhteen ja opettajan luokkaympäristön ohjaamisen nähdään liittyvän kiinteästi opettajan hyviin luokanhallintataitoihin oppilaiden arvioimana (Egeberg & McConney, 2018). Oppilaiden arvioiden mukaan taitava opettaja ohjaa luokkaympäristöä oppilaiden vastuullisuutta kehittämällä ja kannustamalla oppilaita opiskeluun (Egeberg & McConney, 2018).

Hyökkäävät ja rankaisemiseen perustuvat luokanhallintakeinot ovat oppilaiden arvioimana puolestaan yhteydessä häiriökäyttäytymiseen sekä negatiiviseen asennoitumiseen opettajaa kohtaan (Lewis, Romi, Katz, & Qui, 2008; Tran, 2015). Sen sijaan oppilaat arvioivat keskustelevan opetustyylin sekä hyvän käyttäytymisen huomioimisen ja siitä palkitsemisen vähentävän häiriökäyttäytymistä. Tulokset ovat olleet samanlaisia myös eri kulttuureissa tutkittuna (Lewis ym., 2008; Lewis, Romi, Xing & Katz, 2005). Lewis (2001) on lisäksi havainnut, että oppilaat kokevat opettajien lisäävän vallankäyttöään oppilaiden huonon käyttäytymisen myötä. Tämä voi estää oppilaiden vastuuntunnon kehittymistä ja häiritä heidän koulutyöhönsä keskittymistä. Vallankäytön sijaan opettajien tulisikin puuttua häiriökäyttäytymiseen rakentavalla tavalla ja osallistaa oppilaita työrauhan tukemiseen (Lewis, 2001).

Tutkimukset antavat näyttöä siitä, että oppilaat arvostavat opettajan ja oppilaan välistä rakentavaa vuorovaikutusta ja toivotun käyttäytymisen huomioimista. Periaatteet näyttävät olevan samoja kuin mitä näyttöön perustuva tutkimus luokkatasoisista interventioista on osoittanut.

1.2 Luokkatasoiset interventiot käyttäytymisen tukemiseksi

Luokkatasoiset interventiot ovat nimensä mukaisesti koko luokalle tarkoitettua tukea, ja ne sijoittuvat kolmiportaisen tuen viitekehyksessä yleiseen tukeen. Luokkatasoiset interventiot ovat matalan kynnyksen tukimuotoja, joiden tarkoituksena on muuttaa käyttäytymistä toivottuun suuntaan.

Tämän tutkimuksen aineistona oleva luokkatasoinen Työrauha Kaikille -toimintamalli on interventio, jonka keskeisiä periaatteita ovat selkeät käyttäytymisodotukset, myönteinen vuorovaikutus ja jatkuva ohjaus toivottuun käyttäytymiseen (Kiiski, Närhi & Peitso, 2012). Periaatteet näyttävät olevan linjassa myös oppilaiden mainitsemien hyvien käyttäytymisen tukemisen keinojen kanssa. Työrauha Kaikille -mallin tavoitteita ovat työrauhaongelmien vähentäminen, oppimisilmapiirin parantaminen ja opettajan kokeman hallinnan tunteen lisääminen.

Interventioiden vaikuttavuus. Intervention vaikuttavuudella tarkoitetaan sitä, millä tavalla ja kuinka voimakkaasti interventio vaikuttaa lopputulokseen mitattavassa asiassa. Luokkatasoisilla interventioilla on metakatsausten mukaan onnistuttu vähentämään oppilaiden häiriökäyttäytymistä, ja näin ollen edistämään luokan sisäistä työrauhaa (ks. esim. Oliver, 2011). Oliverin ja kumppaneiden (2011) mukaan hyväksi havaittujen käyttäytymisen tukemisen periaatteiden (ks. Simonsen ym., 2008) johdonmukainen käyttäminen lisää oppilaiden toivottua käyttäytymistä luokassa. Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk & Doolaard (2016) suhtautuvat tuoreemmassa metakatsauksessaan hieman kriittisesti interventioita yhdistäviin periaatteisiin. He myöntävät kaikkien oppilaiden hyötyvän luokkatasoisista interventioista, mutta alleviivaavat interventioiden vaihtelevien tutkimusasetelmien ja mittareiden tuomia haasteita

toimivien käytänteiden yleistämisessä. Chaffee, Briesch, Johnson ja Volpe (2017) puolestaan kokoavat melko tuoreessa metakatsauksessaan interventioita yhdistäviä periaatteita, jotka ovat samankaltaisia Simonsenin ja kollegoiden (2008) ajatusten kanssa. Chaffee kumppaneineen (2017) esittävät selkeiden käyttäytymisodotusten, palautteen annon ja toivotusta käyttäytymisestä palkitsemisen olevan käyttäytymisen tukemisen ydintä.

Epsteinin ja kollegoiden (2008) määrittelemät periaatteet käyttäytymisen tukemiselle ovat linjassa aiheesta tehtyjen vahvojen metakatsausten kanssa. Epstein kollegoineen (2008) tuovat esiin vielä konkreettisempia keinoja käyttäytymisen tukemiselle, kuten luokkaympäristön ennakoivan muokkaamisen häiriökäyttäytymistä vähentäväksi ja toivottua käyttäytymistä lisääväksi. Toiseksi, Epstein ja kollegat (2008) korostavat positiivisten käyttäytymismallien opettamista ja vahvistamista oppilaille, jotta heille kehittyisi selvä malli toimia toivotulla tavalla luokassa.

Metakatsauksissa esiin tuotuihin periaatteisiin nojaavaa luokkatasoista interventiota ovat Suomessa tutkineet Närhi ja kumppanit (2015; 2017). Närhi ja kollegat (2015) havaitsivat Työrauha Kaikille -intervention vaikuttavuutta tutkiessaan, että oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja opettajien kokema stressi vähenivät, ja opettamiseen käytettävä aika lisääntyi. Tuoreemmassa Närhen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa sekä opettajat että oppilaat arvioivat työrauhan parantuneen intervention myötä. Yhteenvedona voidaan todeta, että luokan työrauhan tukemisessa näyttäisi toimivan selkeät käyttäytymisodotukset, toivotun käyttäytymisen huomioiminen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen.

Intervention hyväksyttävyyys ja sosiaalinen validiteetti. Hyväksyttävyyys on osa sosiaalista validiteettia. Sosiaalisella validiteetilla tarkoitetaan Wolfin (1978) määritelmän perusteella intervention testaamista kolmen eri ulottuvuuden mukaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden arvioimana. Ulottuvuudet ovat intervention tavoitteet, käytettyjen menetelmien hyväksyttävyyys ja intervention vaikuttavuus. Horner ja kollegat (2005) korostavat määritelmässään tutkittavan asian tärkeyttä, intervention

helppokäyttöisyyttä, hyväksyttävyyttä, toteuttamis-kelpoisuutta, tehokkuutta ja toistettavuutta. Esimerkkinä Horner ja kollegat (2005) mainitsevat intervention olevan sosiaalisesti validi silloin, kun se voidaan toteuttaa normaalissa arjessa ilman suurempia muutoksia ja häiriötekijöitä.

Hyväksyttävyyden käsitteeseen ei kuulu ainoastaan käytettyjen menetelmien hyväksyttävyyden mittaaminen, vaan intervention kokonaisvaltaisempi arviointi. Kazdin (1980) määrittelee intervention hyväksyttäväksi, jos se koetaan reiluksi ja sitä voidaan suositella uudelleen käytettäväksi. Hyväksyttäväksi koettuja interventioita käytetään johdonmukaisemmin ja interventiolle uskollisemmin kuin sellaisia interventioita, joita asianomaiset eivät koe hyväksyttävinä (Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger & Bocian, 2000). Lisäksi hyväksytyksi koetut interventiot ovat todennäköisemmin tehokkaampia muuttamaan käyttäytymistä toivottuun suuntaan (Gresham ym., 2000; Turco & Elliott, 1986). Yksi hyväksyttävyyden mittari onkin intervention tehokkuus, ja myös intervention tarpeellisuutta on tärkeää arvioida jälkikäteen. Hyväksyttävyydellä ja vaikuttavuudella voidaan sanoa olevan keskinäinen riippuvuussuhde (Turco & Elliott, 1986). Hyväksyttävyyden arvioiminen on perusteltua, sillä hyväksyttäväksi arvioidut interventiot ovat usein myös vaikuttavia (Elliot & Treuting, 1991; Gresham ym., 2000; Olive & Liu, 2005; Turco & Elliott, 1986). Toisaalta riippuvuussuhde voidaan nähdä myös niin päin, että vaikuttavaa interventiota pidetään todennäköisesti hyväksyttävänä.

Interventioiden hyväksyttävyydestä on kysytty tutkimuksissa lähinnä opettajilta, ja useat käyttäytymisen tukemisen interventiot on havaittu opettajien arvioiden mukaan hyväksyttäväksi (Chafouleas, Riley-Tillman & Sassu, 2006; Miramontes, Marchant, Heath & Fischer, 2011; Olive & Liu, 2005). Staten ja kollegoiden (2016) mukaan opettajat ovat kokeneet luokkatasoiset interventiot yksilöllisiä interventioita hyväksyttävämmiksi. Erityisesti toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen perustuvia interventioita on pidetty hyväksyttävinä (Miramontes ym. 2011; Witt, Elliott & Martens, 2017). Miramontesin ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa selkeä enemmistö

opettajista oli samaa mieltä siitä, että ennaltaehkäisevillä ja positiivisen käyttäytymisen tukemiseen pohjautuvilla interventioilla on ollut myönteinen vaikutus kouluun. Kyseisessä tutkimuksessa enemmistö vastanneista oli sitä mieltä, että he voisivat suositella tällaisia interventioita muille kasvatusalan työntekijöille, ja että interventiot ovat olleet kaiken ajan sekä työmäärän arvoisia. Ajankäyttö onkin positiiviseen palautteeseen perustuvien interventioiden lisäksi toinen merkittävä tekijä hyväksyttävyyden arvioissa. Opettajat arvioivat intervention usein hyväksyttäväksi, jos se ei vaadi paljon aikaa (Elliot & Treuting, 1991; State, Harrison, Kern & Lewis, 2016).

Interventioiden hyväksyttävyyttä oppilaiden arvioimana on tutkittu vain vähän (ks. Närhi ym., 2015). Tutkimukset luokkatasoisista interventioista tarkastelevat harvoin oppilaiden arvioimaa hyväksyttävyyttä. Näissä harvoissa tutkimuksissa on kuitenkin saatu osittain ristiriitaisia näkemyksiä hyväksyttävyyteen liittyen. Sellmanin (2009) tutkimuksessa erityisluokalla opiskelevat oppilaat näkivät palkitsemiseen perustuvan käyttäytymisen tukemisen menetelmän olevan pintapuolisesti tehokas ja motivoiva, mutta myös ärsytystä aiheuttava. Oppilaat kokivat, että osa opettajista ei käyttänyt toimintatapaa oikeudenmukaisesti. Tämän tutkimuksen pohjana olevissa Närhen ja kollegoiden (2015; 2017) tutkimuksissa on kysytty oppilaiden arvioita Työrauha Kaikille -intervention hyväksyttävyydestä. Sekä oppilaat että opettajat arvioivat intervention hyväksyttäväksi, vaikkakin oppilaiden arviot olivat opettajien arvioita kriittisempiä.

1.3 Tunne-, käytös- ja ADHD-oireiset oppilaat

Tässä tutkimuksessa perehdytään tunne-, käytös-, ja ADHD-oireisten oppilaiden työrauha-arvioihin sekä heidän kokemukseensa intervention hyväksyttävyydestä. Kirjallisuudessa edellä mainitut oireet luokitellaan usein tiettyihin häiriöihin kuuluviksi, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa oireiden määrittelyssä käytetään tunne- ja käytöshäiriöiden sekä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön määritelmiä.

Tunne- ja käytösoireiset oppilaat ja koulukokemukset. Tunne-elämän häiriöille ei löydy yksiselitteistä määritelmää, sillä sen alle kuuluu kirjo erilaisia häiriöitä. Tunne-elämän häiriöt ovat sisäänpäin suuntautuvia oireita, joihin kuuluvat muun muassa ahdistuneisuushäiriöt, pelot ja fobiat sekä sosiaalisen toiminnan häiriöt (Kauffman, 2013; Moilanen ym., 2004; WHO, 1992). Masennus kuuluu virallisen luokittelun mukaan mielialahäiriöihin, mutta se liittyy myös tiiviisti tunne-elämän häiriöihin (WHO, 1992). Lapsuusiässä alkavat tunne-elämän häiriöt ovat oma luokkansa kansainvälisessä ICD-10 -tautiluokituksessa (Tamminen & Marttunen, 2016; WHO, 1992). Kauffman (2013) tuo esiin Bowerin (1981, 115–116) tunnetun määritelmän, jonka mukaan tunne-elämän häiriön ydinoireita ovat esimerkiksi pitkään jatkunut alakuloisuus, fyysiset oireet tai pelot. Tunne-elämän häiriö voi näkyä koulussa muun muassa tyydyttävien vertais- ja opettajasuhteiden luomisen vaikeutena ja jopa vaikeuksina oppimisessa.

Kun tunneoireet luokitellaan sisäänpäin suuntautuviksi oireiksi, ovat käytösoireet selvästi ulospäin suuntautuvia (Kauffman, 2013). ICD-10 -tautiluokituksessa käyttäytymishäiriöt ovat kattotermi monelle eri tyyppiselle häiriölle, joita kaikkia kuitenkin yhdistää toistuva poikkeava ja ikätasoon sopimaton käytös, kuten epäsosiaalisuus, aggressiivisuus tai uhmakkuus (Komulainen, Lehtonen & Mäkelä, 2012). Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa puhutaan usein tunne- ja käytösoireisista oppilaista samassa asiayhteydessä, sillä englanninkielinen termi "emotional and behavioral disorders" käsittää kumpiakin oireita. Näin ollen tunne- ja käytösoireisten oppilaiden koulukokemuksia koskevia tutkimustuloksia ei voida erotella toisistaan.

Yleisesti ottaen tunne- ja käytösoireisten oppilaiden koulukokemusten on havaittu olevan melko kielteisiä. La Salle ja kumppanit (2018) ovat havainneet, että tunne- ja käytösoireita raportoivat oppilaat kokevat kouluilmapiirin merkittävästi kielteisemmäksi sekä kokevat huonoa kohtelua vertaisiltaan huomattavasti enemmän kuin sellaiset oppilaat, joilla ei ole kyseisiä oireita. Tunne- ja käytösoireisten oppilaiden kokemukset koulunkäynnistä ovat liittyneet muun muassa oppimisen haasteisiin, oppilaiden kokemaan stigmaan

sekä opettaja-oppilassuhteen vaikutukseen (Cefai & Cooper, 2010; Sheffield & Morgan, 2017). Myönteisen opettaja-oppilassuhteen on havaittu vahvistavan yksilön vahvuuksia, ja kielteisen suhteen taas lisäävän oppilaan kokemia haasteita (Sheffield & Morgan, 2017).

Vaikka tunne- ja käytösoireisten oppilaiden koulukokemukset ovat useampien tutkimusten mukaan melko kielteisiä, on myös päinvastaisia tutkimustuloksia löydetty. Sellmanin (2009) tutkimuksessa haastateltiin erityisluokalla olevia oppilaita, joiden suhtautuminen koulua kohtaan oli yleisesti ottaen positiivista. Tutkimukseen osallistuneet nuoret tunsivat itsensä arvostetuiksi, ja kokivat koulun tarjoavan järjestystä heidän elämäänsä. Kuitenkin kyseisessä tutkimuksessa haastateltavat olivat ilmoittautuneet haastatteluun vapaaehtoisesti, mikä on voinut vaikuttaa tutkimustulokseen. Myös Jahnukaisen (2001) tutkimuksessa, jossa haastateltiin entisiä käytösoireisia erityisluokkien oppilaita, havaittiin oppilaiden koulukokemusten olevan lähinnä myönteisiä. Oppilaat ovat kokeneet tärkeinä asioina hyvät vuorovaikutustaidot omaavat opettajat (Jahnukainen, 2001) sekä sellaiset opettajat, jotka ymmärtävät ja kannustavat oppilaita (Cefai & Coper, 2010; Sheffield & Morgan, 2017).

Edellä mainitut tutkimukset ovat ristiriitaisia sen suhteen, ovatko oppilaat opiskelleet yleisopetuksessa vai erityisopetuksessa, joten tämän asian suhteen oppilaiden erilaisten koulukokemusten syistä ei voida tehdä tarkempia johtopäätöksiä. Tutkimusten valossa näyttäisi kuitenkin siltä, että tutkimuksissa usein mainittu opettaja-oppilassuhteen laatu on merkittävä tekijä tunne- ja käytösoireisten oppilaiden koulukokemuksissa. Tutkimustulokset erityisluokilla opiskelleiden oppilaiden hyvistä koulukokemuksista voivat littyä esimerkiksi luokkien oppilasmäärään. Erityisluokissa on usein huomattavasti vähemmän oppilaita kuin yleisopetuksen ryhmissä, mikä voi mahdollisesti lisätä opettajan aikaa ja huomiota jokaista oppilasta kohtaan.

ADHD-oireiset oppilaat ja koulukokemukset. ICD-10 -tautiluokitukseen perustuvan Käypä hoito -suosituksen (2017) mukaan ADHD (attention-deficit hyperactivity disorder) on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, jonka ydinoireet ovat tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus. Diagnoosin

saamiseksi oireiden on oltava pitkäkestoisia ja useissa eri tilanteissa ilmeneviä, eivätkä ne saa aiheutua muista häiriöistä. ADHD voi esiintyä kolmessa eri muodossa oireiden ilmenemisen mukaan. Tarkkaamattomuutta ja yliaktiivisuus-impulsiivisuutta voi ilmetä samanaikaisesti, tai oireet voivat painottua vain jompaan kumpaan ydinoireeseen (Käypä hoito -suositus, 2017).

ADHD-oireisten oppilaiden koulukokemuksia on tutkittu melko vähän ja pääasiassa laadullisin menetelmin. Padilla-Petry, Sòria-Albert ja Vadeboncoeur (2018) ovat tutkineet, kuinka oppilaat, joilla on ADHD, kokevat diagnoosinsa koulukontekstissa. Haastateltavat totesivat, etteivät pysty kontrolloimaan ADHD-oireitaan, mikä vaikuttaa negatiivisesti heidän sosiaalisiin suhteisiinsa sekä toimintaansa koulussa. Tutkimuksessa kukaan haastateltavista ei odottanut opettajien tai koulun tekevän muutoksia heidän tukemiseksi, vaikka he toivoivat sitä ja nostivat esiin tukemiseen liittyviä ideoita. Myös Kendall (2016) sekä Wiener ja Daniels (2016) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia. Heidän tutkimuksessaan oppilaat toivoivat opettajilta parempaa tietoisuutta ADHD-oireista sekä positiivisten strategioiden kehittämistä oppilaiden tukemiseksi. Oppilaat totesivat, että suurin osa opettajista ei tarjoa heille tarpeellista tukea, ja toivoivat opettajilta enemmän ymmärtämistä, kannustamista, innostamista ja oppilaiden oman vastuunottamisen tukemista (Wiener & Daniels, 2016).

Honkasilta (2016) on tutkinut väitöskirjassaan ADHD-diagnoosin saaneiden nuorten diagnoosille antamia merkityksiä. Nuoret kokivat ADHD-diagnoosin olevan leimaava ja pakottavan heidät muottiin, johon on vaikea sopeutua. Nuorille oli tyypillistä rakentaa itselleen ADHD-diagnoosiin perustuvaa identiteettiä, johon on helppo vedota omasta käyttäytymisestä vastuunottamisen sijaan. Toisaalta diagnoosille ominaisen käytöksen nähtiin määrittelevän yksilöä kielteisesti, jolloin nuoret eivät halunneet asettaa diagnoosiaan käyttäytymisensä syyksi. Myös Honkasillan (2016) tutkimuksessa oppilaat toivoivat vastavuoroisempia ja empaattisempia suhteita opettajien kanssa.

ADHD-oireisten oppilaiden koulukokemuksia on tutkittu määrällisin menetelmin kouluun kiinnittymisen näkökulmasta. Nguyen ja kollegat (2018)

havaittivat lasten laajaan terveystarkkelyyn perustuvassa poikkileikkaustutkimuksessaan, että ADHD-diagnoosi oli yhteydessä vähempään kouluun kiinnittymiseen. Lisäksi kyseisessä tutkimuksessa lasten vanhemmat arvioivat kouluun kiinnittymisen lieventävän lapsen ADHD-oireita. Zendarskin, Sciberrasin, Mensahin ja Hiscockin (2017) tutkimuksen mukaan kognitiivisen ja emotionaalisen kiinnittymisen näkökulmasta ADHD-diagnoosin saaneiden oppilaiden havaittiin olevan keskimäärin vähemmän kiinnittyneitä kouluun seitsemännellä luokalla. Yhdeksännellä luokalla eroa ei ollut havaittavissa. Kuitenkin samassa tutkimuksessa niillä oppilaila, joilla oli ADHD-diagnoosi, havaittiin lisääntynyt riski koulupudokkuuteen molemmissa ikäryhmissä.

Yhteenvedona tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten oppilaiden koulukokemuksista voidaan todeta, että käyttäytymisen oikeanlainen tuki ja sen edellyttämä hyvä opettaja-oppilassuhde voivat auttaa oppilaita suhtautumaan kouluun myönteisemmin ja viihtymään koulussa paremmin.

Interventiot tunne-, käytös ja ADHD-oireisille oppilaille. Tunne- ja käytösoireisille oppilaille suunnattuja interventioita on tutkittu melko vähän. Interventiot ovat lisäksi keskittyneet lähinnä yksilölliseen tukemiseen. Hawken ja kumppanit (2014) ovat meta-analyysissään tutkineet CICO:n vaikuttavuutta sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on riski käytös- ja tunne-elämän häiriöihin. CICO todettiin melko tehokkaaksi interventioksi useassa tutkimuksessa tulosten lähestyessä tilastollista merkitsevyyttä. Sekä yksittäiset että ryhmälle suunnitellut tutkimusasetelmat todettiin melko tehokkaiksi, vaikkakin efektikoot vaihtelivat tutkimuksesta riippuen (Hawken ym., 2014). Hunter ja kumppanit (2014) ovat tutkineet CICO:n vaikuttavuutta sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sisäänpäin suuntautuvia ongelmia. Heidän tutkimuksessaan oppilaiden prososiaalinen käyttäytyminen lisääntyi ja sisäänpäin suuntautuvat ongelmat vähenivät intervention myötä.

ADHD-oireisille oppilaille suunnatuista interventioista on tehty muutamia metakatsauksia. Erilaisilla yksilöllisesti kohdennetuilla käyttäytymisen tukemisen interventioilla on onnistuttu tukemaan oppilaita, joilla on ADHD-

oireita. Fabianon (2009) metakatsauksessa interventiot havaittiin tehokkaaksi tavaksi vähentää häiriökäyttäytymistä sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on ADHD. Myös Gaastra, Groen, Tucha ja Tucha (2016) ovat metakatsauksessaan esitelleet tutkimuksia, joissa yksilötasoisilla interventioilla on pystytty vähentämään ADHD-oireisten oppilaiden tehtäviin suuntautumaton ja häiritsevää käyttäytymistä. DuPaul, Eckert ja Vilaro (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, että ADHD-oireiset oppilaat hyötyvät palkitsemiseen ja rajoittamiseen perustuvista menetelmistä sekä kognitiivis-behavioraalisista strategioista. Mooren ym. (2016) mukaan oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon ottavat ja joustavasti käytettävät interventiot näyttäisivät olevat tehokkaimpia ADHD-oireisten oppilaiden tukemisessa. Kuitenkin hyvin yksilölliset toimintatavat voivat vaikuttaa myös kielteisesti, esimerkiksi stigmatisoimalla ADHD-oireisia oppilaita (Moore ym., 2016).

Tutkimukset yksilöllisistä tukitoimista tarjoavat tärkeää tietoa vaikuttavaksi havaituista interventioista tunne-, käytös ja ADHD-oireisten oppilaiden kohdalla. Tutkimukset luokkatasoisista interventioista ovat keskittyneet kaikkien oppilaiden yleiseen tukeen luokassa, sen sijaan, että ne olisivat kohdentuneet oppilaisiin, joilla on erityisiä käyttäytymisen haasteita (Whear ym., 2013). Koulutasoista SWPBS-mallia on kuitenkin tutkittu haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohdalla. Bradshaw, Waasdorp ja Leaf (2015) ovat tutkimuksessaan vertailleet SWPBS-mallin toimivuutta erilaisilla oppilailla perustuen oppilaan riskiprofiiliin. Tutkimuksessa opettajat arvioivat oppilaiden käyttäytymistä, jonka perusteella muodostettiin neljä ryhmää: sosio-emotionaalisesti taitavat oppilaat, keskitason oppilaat, riskioppilaat ja korkean riskin oppilaat. Tutkimuksessa havaittiin, että eniten myönteisiä muutoksia tapahtui interventioon osallistuneiden riskiryhmien oppilaiden käyttäytymisessä. Sen sijaan interventiolla ei ollut vaikutuksia sosio-emotionaalisesti taitavien oppilaiden käyttäytymiseen.

Tunne-, käytös ja ADHD-oireisten oppilaiden omia arvioita ei juurikaan ole kysytty käyttäytymisen tukemisen interventioita tutkittaessa. Hawkenin ja kollegoiden (2014) laajassa CICO-katsauksessa on kuitenkin otettu huomioon

oppilaiden näkökulma. Kyseisessä tutkimuksessa tunne- ja käytösoireiset oppilaat arvioivat yksilöllisen CICO-intervention hyväksyttäväksi. Luokkatasoisten interventioiden toimivuutta tunne-, käytös tai ADHD-oireisille oppilaille ei ole juurikaan tutkittu, joten kyseisiä oireita raportoivien oppilaiden omia arvioita luokkatasoisista interventioista ei myöskään ole tarkasteltu. Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan tähän tutkimukselliseen aukkoon, jotta interventioita voitaisiin kohdentaa jatkossa paremmin erilaisille oppilaille.

1.4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten vaikuttavaksi ja hyväksyttäväksi tunne-, käytös- ja ADHD-oireita raportoivat oppilaat arvioivat Työrauha Kaikille -intervention oireettomiin oppilaisiin verrattuna. Edeltävä tutkimus Työrauha Kaikille -interventiosta osoitti vaikuttavuuden ja hyväksyttävyyden olevan kohtalaisella tasolla oppilaiden arvioimana. Tämä tutkimuksen tavoitteena on täydentää tietoa vaikuttavuuden ja hyväksyttävyyden arvioista sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on tunne-, käytös- ja ADHD oireita. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Miten vaikuttavaksi tunne-, käytös- ja ADHD-oireita raportoivat oppilaat arvioivat Työrauha Kaikille -intervention oireettomiin oppilaisiin verrattuna?
2. Miten hyväksyttäväksi tunne-, käytös- ja ADHD-oireita raportoivat oppilaat arvioivat Työrauha Kaikille -intervention oireettomiin oppilaisiin verrattuna?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osana Työrauha kaikille -interventiotutkimusta vuosien 2013 ja 2014 aikana (Närhi ym., 2017). Tutkimus on osa laajempaa kasvatus- ja kulttuuriministeriön tutkimusprojektia. Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettinen toimikunta on antanut suostumuksensa tutkimusprojektille. Tämä tutkimus keskittyy tunne-, käytös- ja ADHD-oireita raportoivien oppilaiden arvioihin Työrauha Kaikille -intervention vaikuttavuudesta ja hyväksyttävyydestä.

2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto on kuvattu yksityiskohtaisesti Närhen ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa. Aineistonkeruuvaiheessa yläkoulujen rehtoreita lähestyttiin kirjeellä, jossa heitä pyydettiin esittelemään Työrauha kaikille -interventio henkilökunnan kokouksessa, ja tekemään sen jälkeen päätös interventioon osallistumisesta. Yhteensä 175 yläkouluu tavoitettiin kirjeellä, joista tutkimukseen valikoitui lopulta 35 koulua osallistumishalukkuuden mukaan, ja kolmen erityiskoulun poisjättämisen jälkeen. Yläkoulujen rehtoreita pyydettiin valitsemaan tutkimukseen ainoastaan sellaisia luokkia, joiden työrauha oli useiden opettajien arvioiden mukaan huono. Kaikki tutkimukseen valikoidut luokat olivat 7. ja 8. luokkia. Jokaisesta koulusta tutkimukseen valikoitui enimmillään kaksi luokkaa luotettavuuden takaamiseksi sekä opettajien työmäärän rajaamiseksi. Luokkien valikoitumisen jälkeen oppilaiden vanhempia lähestyttiin kirjeellä, jossa kuvattiin interventio ja koko tutkimus, sekä pyydettiin allekirjoittamaan lapsen interventioon osallistumista koskeva suostumus.

Alkuperäisiin mittauksiin osallistui 904 oppilasta, joista oman ryhmänsä alku- ja loppumittaukseen osallistui 623 oppilasta. Tästä aineistosta poistettiin vielä niiden luokkien oppilaat, jotka osallistuivat alkumittaukseen vasta intervention aloittamisen jälkeen. Näiden luokkien oppilaat arvioivat luokkansa

työrauhan merkittävästi paremmaksi kuin ne oppilaat, joiden luokassa arviointi tehtiin ennen intervention aloittamista (ks. Närhi ym., 2017). Näin ollen tämän tutkimuksen aineisto koostui 361 oppilaasta, 23 koulusta ja 30 luokasta. Oppilaat olivat iältään 12–16-vuotiaita ja heistä 7. luokkalaisia oli 181 (50,1 %) ja 8. luokkalaisia 180 (49,9 %). Tyttöjen määrä aineistossa oli 47,6 % ja poikien 52,4 %. Yhdessä luokassa oli keskimäärin 19,6 oppilasta ($kh = 3,45$, vaihteluväli 13–27).

2.2 Interventio

Työrauha kaikille -toimintamalli on kuvattu Kiisken, Närhen ja Peitson (2012) kummi-julkaisusarjaan kuuluvassa oppaassa. Toimintamalli on kehitetty Keuruun yhtenäiskoulun yläkoulussa vuosien 2008–2010 aikana. Sen tavoitteena ovat yläkouluissa yleisesti esiintyvien työrauhaongelmien vähentäminen, oppimisilmapiirin parantaminen ja opettajan kokeman hallinnan tunteen lisääminen. Kolmiportaisen tuen mallissa Työrauha kaikille -toimintamalli sijoittuu yleiseen tukeen. Toimintamalli perustuu käyttäytymispsykologiseen teoriaan, jonka mukaan käyttäytyminen on opittua, se edistää toistuessaan jotakin tarkoitusta, ja siihen on mahdollista vaikuttaa.

Intervention alussa opettajat yhdessä asettavat oppilaille kaksi konkreettista käyttäytymiseen liittyvää tavoitetta työrauhan parantamiseksi. Onnistuessaan tai epäonnistuessaan tavoitteissa oppilas saa opettajalta jokaiselta oppitunnilta joko plus- tai miinusmerkinnän molempien tavoitteiden osalta erikseen. Olennainen osa arviointia on opettajan oppilaille antama palaute, jonka perusteella oppilas voi oppia säätelemään käyttäytymistään toivottuun suuntaan tunnin aikana. Ennen intervention aloitusta opettajat yhdessä määrittelevät jokaiselle ryhmälle oman onnistumistavoitteen, eli kuinka suuri osuus oppilaan merkinnöistä tulee olla plusmerkintöjä, jotta oppilas saavuttaa viikkotavoitteen. Viikon lopuksi luokanohjaajat laskevat jokaisen oppilaan plusmerkintöjen suhteen oppilaan kokonaismerkintöjen määrään. Mikäli oppilas ei saavuta viikoittaista tavoitetta, seurauksena on oppilaan huoltajien kanssa pidettävä

palaveri. Mikäli oppilas toistuvasti alittaa tavoitteen, järjestetään kasvatuskeskustelu.

2.3 Mittarit

Tunne- käytös ja ADHD-oireiden mittaamisessa käytettiin vahvuuksia ja vaikeuksia kartoittavan kyselylomakkeen (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ; Goodman, 1997) suomenkielistä versiota (SDQ-Fin; Sandberg, Sourander & Koskelainen, 1998). SDQ-mittarin avulla on tarkoitus tunnistaa psyykkisesti oireilevat lapset ja nuoret (Goodman, 2001). SDQ-mittari soveltuu opettajien ja vanhempien käyttöön oppilaan arvioimiseksi sekä 11-16-vuotiaiden lasten ja nuorten itsearviointiin (Ottel, Engels, Vermulst & Janssens, 2010). Tässä tutkimuksessa oppilaat itsearvioivat tunne-, käytös- ja ADHD-oireitaan. Kyselystä käytettiin tunneoireita (emotional symptoms), käytösoireita (conduct problems) ja ADHD-oireita (hyperactivity-inattention) mittaavia osioita, jotka kaikki sisälsivät viisi väittämää. Tunneoireita arvioitiin esimerkiksi väittämällä "Olen usein onneton, mieli maassa tai itkuinen", käytösoireita väittämällä "Saatan vihastua kovasti ja menetän usein malttini" ja ADHD-oireita väittämällä "Olen levoton, en pysty olemaan kauan hiljaa paikoillani".

Oppilaat arvioivat väittämien sopivuutta itseensä kolmiportaisella asteikolla (0 = ei päde, 2 = pätee varmasti), ja osioista saadut pistemäärät vaihtelivat välillä 0-10. Tunne-, käytös- ja ADHD-oireista muodostettiin keskiarvomuuttajat. Ennen keskiarvomuuttajien muodostamista väittämät käännettiin keskenään samansuuntaisiksi. Keskiarvomuuttajien reliabiliteetit olivat tyydyttäviä tunneoireissa ($\alpha = ,73$), käytösoireissa ($\alpha = ,71$) ja ADHD-oireissa ($\alpha = ,64$). Käytösoireiden keskiarvomuuttajaa muodostettaessa väittämä "Yleensä teen niin kuin käsketään" poistettiin, mikä muutti Cronbachin alfaa huonosta ($\alpha = ,58$) tyydyttäväksi ($\alpha = ,71$).

Goodman (1997) on määritellyt SDQ-mittarin katkaisurajat, joiden avulla tunnistetaan poikkeavasti käyttäytyvät lapset ja nuoret. Goodmanin (1997) määrittelemien katkaisurajojen mukaan 80 % lapsista ja nuorista kuuluu

oireettomien ryhmään, 10 % on rajatapauksia ja viimeinen 10 % kuuluu riskiryhmään. Näiden katkaisurajojen mukaan lasten ja nuorten itsearvioimien tunne- ja ADHD-oireiden kohdalla normaali pistemäärä on 0–5, rajatapausten pistemäärä 6 ja riskiryhmän pistemäärä 7–10. Käyttöoireiden kohdalla normaali pistemäärä on 0–3, rajatapausten pistemäärä 4 ja riskiryhmän pistemäärä 5–10. Sen sijaan Liu, Engström, Jadbäck, Ullman ja Berman (2017) ovat suositelleet matalampia katkaisurajoja ruotsalaisten lasten ja nuorten psyykkisten oireiden tunnistamiseksi. Heidän mukaansa Goodmanin (1997) määrittelemillä kansainvälisillä katkaisurajoilla ei pystytä seulomaan riittävän tarkasti psyykkisesti oireilevia lapsia ja nuoria Ruotsissa. Liun ja kumppaneiden (2017) aineistossa 10 % riskiryhmän katkaisurajaksi tunne- ja ADHD-oireissa muodostui pistemäärä 5 ja käyttöoireissa pistemäärä 3.

Myös tämän tutkimuksen aineistossa Goodmanin (1997) määrittelemillä katkaisurajoilla tarkasteltuna riskiryhmään kuuluvien oppilaiden osuus olisi jäänyt hyvin pieneksi. Sen sijaan käyttämällä Liun ja kumppaneiden (2017) suosittelemia katkaisurajoja riskiryhmään kuuluvien oppilaiden osuus olisi ollut yli 20 % koko aineistosta. SDQ-mittarin logiikan mukaisesti riskiryhmään tulisi kuulua noin 10 % oppilaista, joten on perusteltua, että myös tässä tutkimuksessa käytettiin katkaisurajoja, joiden kohdalle 10. persentiili sattui. Näin ollen riskiryhmään kuuluvien oppilaiden pistemääräksi asetui tunne- ja ADHD-oireiden osalta 6–10 pistettä ja käyttöoireiden osalta 4–10 pistettä. Tässä tutkimuksessa oppilaat on siis jaettu edellä mainittujen katkaisurajojen perusteella kahteen ryhmään, oireileviin riskiryhmän oppilaisiin sekä oireettomiin oppilaisiin.

Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuutta, eli muutosta keskimääräisessä työrauhassa oppilaiden arvioimana, mitattiin interventiota edeltävällä alkumittauksella sekä intervention jälkeen toteutettavalla loppumittauksella. Intervention vaikuttavuutta mitattiin Närhen ja kumppaneiden (2018) laatiman lyhennetyn työrauhamittarin avulla, joka perustuu Levinin ja Nolanin (2010) työrauhahäiriön määritelmään. Närhi ja kumppanit (2018) määrittelevät työrauhan olevan hyvä silloin, kun luokassa ei

ilmene työrauhahäiriöitä. Mittarin 11 väittämää kuvasivat työrauhaa neljän ulottuvuuden mukaan, jotka olivat opiskeluun keskittyminen (3 väittämää), häiriökäyttäytyminen (3 väittämää), fyysinen ja psyykkinen turvallisuus (3 väittämää) sekä ympäristöstä huolehtiminen (2 väittämää). Oppilaat vastasivat väittämiin neliportaisen asteikon mukaan (1 = ei koskaan, 4 = joka tunnilla). Väittämät käännettiin keskenään samansuuntaisiksi niin, että suuri pistemäärä vastasi huonoa työrauha-arviota. Väittämistä muodostetun työrauhakeskiarvomuuuttujan reliabiliteetti oli hyvä sekä alkumittauksessa ($\alpha = ,85$) että loppumittauksessa ($\alpha = ,86$).

Intervention hyväksyttävyyttä oppilaiden arvioimana mitattiin intervention jälkeen Närhen ja kumppaneiden (2017) laatiman mittarin avulla, joka mukailee Martensin, Wittin, Elliottin ja Darveauxin (1985) intervention hyväksyttävyyden arvioimiseen tarkoitettua kyselyä. Mittari sisältää kahdeksan väittämää, esimerkiksi "On hyväksyttävää käyttää Työrauha Kaikille -toimintamallia luokissa, joissa on huono työrauha". Oppilaat arvioivat väittämiä kuusiportaisen Likert-asteikon mukaan (1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä). Väittämistä muodostetun keskiarvomuuuttujan reliabiliteetti oli hyvä ($\alpha = ,93$).

2.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmistolla. Tunne-, käytös ja ADHD-oireiden yhteyttä työrauhassa tapahtuvaan muutokseen tarkasteltiin toistomittausten kovarianssianalyysillä (Metsämuuronen 2011). Analyysissä tarkasteltiin ryhmittelevän muuttujan yhteyttä selitettävässä muuttujassa tapahtuvaan muutokseen, kun ryhmien väliset lähtötasoerot vakioitiin. Ryhmittelevänä muuttujana oli tunne-, käytös tai ADHD -oireet ja selitettävänä muuttujana työrauhamittaus intervention alussa sekä lopussa. Analyysissä päädyttiin vertaamaan tunne-, käytös- ja ADHD-oireita raportoivia oppilaita niihin oppilaisiin, jotka eivät raportoineet mitään edellä mainituista oireista. Näistä oppilaista käytettiin käsitettä oireettomat oppilaat. Tähän ratkaisuun

päädyttiin sen sijaan, että esimerkiksi ADHD-oireisia oppilaita olisi verrattu niihin oppilaisiin, jotka eivät raportoineet ADHD-oireita. Tällöin oppilaat, jotka eivät raportoineet ADHD-oireita, olisivat saattaneet raportoida kuitenkin tunne- ja/tai käytösoireita eli toisin sanoen tiettyä oiretta raportoimattomien joukko olisi ollut hyvin heterogeeninen. Tällöin tämän tutkimuksen tulosten perusteella tehdyt johtopäätökset tunne-, käytös ja ADHD-oireita raportoivista oppilaista eivät välttämättä olisi olleet luotettavia. Täten oireettomiin oppilaisiin vertaaminen oli perusteltua.

Tutkimuksen melko pienen otoskoon takia ei myöskään ollut järkevää jaotella tunne-, käytös- ja ADHD-oireita raportoivia oppilaita hienojakoisempiin ryhmiin oireiden määrän ja tyyppin mukaan, sillä tällöin ryhmien koot olisivat olleet hyvin pieniä ja näin ollen ryhmien välisten erojen havaitseminen olisi ollut hankalaa heikon tilastollisen voiman takia. Tunne-, käytös- ja ADHD-oireista muodostettiin jokaisesta oma kaksiluokkainen muuttuja, jolloin toiseen luokkaan kuuluivat ne oppilaat, jotka raportoivat tiettyä oiretta, ja toiseen luokkaan oireettomat oppilaat. Toistomittausanalyysi toteutettiin kolme kertaa, jolloin ryhmittelevänä muuttujana oli jokainen kaksiluokkainen muuttuja vuorollaan.

T-testillä tarkasteltuna tunne-, käytös ja ADHD-oireita raportoineiden oppilaiden sekä oireettomien oppilaiden työrauha-arviot erosivat jo lähtökohtaisesti toisistaan, minkä vuoksi ryhmien väliset lähtötasoerot päädyttiin vakioimaan käyttämällä intervention alkumittauksista kovariaattina analyysissä. Koska tämän tutkimuksen aineisto oli ryvästynyt eli oppilaat olivat samoista luokista, tietyn luokan oppilaiden kokemus luokan työrauhasta saattoi olla tästä johtuen samankaltaisempi verrattuna toisiin luokkiin. Tämän vuoksi luokan selitysosuutta työrauha-arvioiden varianssista tarkasteltiin sisäkorrelaation avulla (Cohen, 2003, 538). Luokan havaittiin selittävän työrauha-arvioiden varianssista alkumittauksessa 15,3 % ja loppumittauksessa 12,0 %. Intervention alkumittauksen käyttäminen kovariaattina vakioi myös luokkien väliset erot työrauha-arvioiden alkumittauksessa. Luokan vaikutuksen vakioiminen loppumittauksen osalta oli ongelmallisempaa. Kovariaattia ei ole

suositeltavaa käyttää silloin, kun se on kytköksissä interventioon, sillä se voi heikentää intervention vaikuttavuutta (Tabachnick & Fidell, 2013). Näin ollen tutkimustulosten luotettavuuden kannalta luokan sisäisen työrauhan vaikutus jätettiin vakioimatta intervention loppumittauksen osalta.

Toistomittausten kovarianssianalyysin taustaoletuksena on, että selitettävät muuttujat ovat riittävän normaalijakautuneita, ja selitettävien muuttujien kovarianssimatriisit ovat yhtä suuret kussakin ryhmässä (Metsämuuronen, 2011). Työrauhamuuttujat olivat lievästi vinoja (ks. liite 1), mutta analyysi on normaalisuuden suhteen robusti edellyttäen kuitenkin jakaumien symmetrisyyttä (Metsämuuronen, 2011). Työrauhamuuttujien huipukkuudet noudattivat oletusten mukaisia lukemia (ks. liite 1). Kovarianssimatriisien yhtäsuuruusoletus osoitti, että tunne- ja käytösoireiden kohdalla kovarianssimatriisit olivat yhtä suuret, mutta ADHD-oireiden osalta oletus kovarianssimatriisien yhtäsuuruudesta ei toteutunut. F-testi on kuitenkin myös vakaa oletusten rikkoutumiselle (Metsämuuronen, 2011). Tunne-, käytös- ja ADHD-oireiden efektikokoa tarkasteltiin osittais-etan neliön avulla (η_p^2). Cohenin (1988) mukaan, 0,01 vastaa pientä, 0,06 keskisuurta ja 0,14 suurta efektikokoa.

Tunne-, käytös ja ADHD-oireilun yhteyttä intervention hyväksyttävyyden arvioihin selvitettiin kovarianssianalyysillä. Kovarianssianalyysia käytetään, kun halutaan tarkastella ryhmittelevän muuttujan yhteyttä selitettävään muuttujaan, ja vakioida jokin muuttuja (Metsämuuronen, 2011). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tapaan myös kovarianssianalyysissä verrattiin tunne-, käytös- ja ADHD-oireita raportoivia oppilaita niihin oppilaisiin, jotka eivät raportoineet mitään kolmesta oireesta. Sisäkorrelaatiolla tarkasteltuna luokan havaittiin selittävän 4,0 % ja sukupuolen 4,7 % hyväksyttävyyden varianssista, minkä vuoksi molemmat tekijät vakioitiin. Sukupuolimuuttujan vakiointi tapahtui laittamalla se suoraan kovariaatiksi analyysiin. Luokan vaikutuksen vakioimiseksi tehtiin uusi muuttuja luokkien hyväksyttävyydsarvioiden varianssista ja tätä varianssimuuttujaa käytettiin kovariaattina analyysissä.

Kovarianssianalyysin taustaoletuksena on Metsämuurosen (2011) mukaan ryhmien populaatioiden riittävä normaalijakautuneisuus ja ryhmien varianssien yhtäsuuruus. Hyväksyttävyyssuuttuja oli lievästi vino (ks. liite 1), mutta muuttujan huipukkuus noudatti oletusten mukaisia lukemia (Metsämuuronen, 2011). Ryhmien sisäisten varianssien yhtäsuuruutta tutkittiin Levenen testillä, ja varianssit olivat yhtä suuret kaikkien ryhmien kohdalla. Myös kovarianssianalyysissä tunne-, käytös- ja ADHD-oireiden efektikokoja tarkasteltiin osittais-etan neliön avulla (η_p^2), jota tulkittiin Cohenin (1988) ohjeistusten mukaisesti.

3 TULOKSET

Tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten sekä oireettomien oppilaiden työrauha-arvioiden keskiarvot ja -hajonnat on esitetty taulukossa 1. Tunne-, käytös- sekä ADHD-oireiden ja työrauhan muutoksen yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä, mutta ajan päävaikutus oli (taulukko 2). Oppilaiden työrauha-arvioissa tapahtuva muutos oli samanlaista riippumatta siitä, raportoiko oppilas tunne-, käytös tai ADHD-oireita vai ei. Työrauha parani intervention myötä kaikkien ryhmien arvioimana.

TAULUKKO 1. Työrauha-arvioiden keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) oireryhmittäin.

	Oireeton (n = 257)		Tunneoireita (n = 41)		Käyttöoireita (n = 50)		ADHD-oireita (n = 50)	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh
Alku- mittaus	2,03	0,43	2,29	0,51	2,32	0,40	2,40	0,50
Loppu- Mittaus	1,94	0,45	2,14	0,52	2,22	0,46	2,21	0,59

TAULUKKO 2. Toistomittausten kovarianssianalyysien tulokset kunkin oireryhmän osalta oireettomiin oppilaisiin verrattuna.

	Työrauha							
	Ajan päävaikutus				Yhdysvaikutus			
	F	df ₁ , df ₂	η_p^2	p	F	df ₁ , df ₂	η_p^2	p
Tunneoireet	47,640	1, 295	,139	,000	,658	1, 295	,002	,418
Käyttöoireet	50,053	1, 304	,141	,000	3,251	1, 304	,011	,072
ADHD- oireet	43,447	1, 304	,125	,000	,868	1, 304	,003	,352

Tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten sekä oireettomien oppilaiden hyväksyttävyyden keskiarvot ja -hajonnat on esitetty taulukossa 3. ADHD-oireisten oppilaiden hyväksyttävyyden arviot erosivat tilastollisesti merkitsevästi oireettomien oppilaiden arvioista siten, että ADHD-oireiset oppilaat arvioivat intervention vähemmän hyväksyttäväksi (taulukko 4). ADHD-oireet selittivät 2,3 % oppilaiden välisistä eroista hyväksyttävyyden arvioissa. Tunne- ja käyttöoireisten oppilaiden hyväksyttävyyden arviot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi oireettomien oppilaiden arvioista.

TAULUKKO 3. Hyväksyttävyyden keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) oireryhmittäin.

Oireeton (n = 253)		Tunneoireita (n = 40)		Käyttöoireita (n = 47)		ADHD-oireita (n = 48)	
ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh
3,90	1,19	3,77	1,04	3,55	0,99	3,37	1,25

TAULUKKO 4. Kovarianssianalyysien tulokset kunkin oireryhmän osalta oireettomiin oppilaisiin verrattuna.

	Intervention hyväksyttävyys			
	F	df ₁ , df ₂	p	η_p^2
Tunneoireet	0,697	1, 289	,404	,002
Käyttöoireet	2,958	1, 296	,087	,010
ADHD-oireet	7,126	1, 297	,008	,023

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten vaikuttavaksi ja hyväksyttäväksi tunne-, käytös- ja ADHD-oireiset oppilaat arvioivat Työrauha kaikille -intervention oireettomiin oppilaisiin verrattuna. Tulosten mukaan tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten oppilaiden arviot intervention vaikuttavuudesta eivät eronneet oireettomien oppilaiden arvioista. Tämä tulos tukee aiempaa tutkimusta, jossa interventio on todettu yleisellä tasolla vaikuttavaksi oppilaiden arvioimana (Närhi ym., 2017). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ADHD-oireisten oppilaiden hyväksyttävyyden arviot erosivat tilastollisesti merkitsevästi oireettomien oppilaiden arvioista siten, että ADHD-oireiset oppilaat pitivät interventiota vähemmän hyväksyttävänä kuin oireettomat oppilaat.

Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset. Työrauha kaikille -intervention myötä työrauha parani sekä oireettomien että tunne-, käytös- tai ADHD-oireita raportoivien oppilaiden arvioimana. Tällainen yleisen tuen interventio voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella nähdä vaikuttavana myös sellaisten oppilaiden arvioimana, jotka raportoivat tunne-, käytös- tai ADHD-oireita. Aiempaa tutkimusta tunne-, käytös- tai ADHD-oireisten oppilaiden arvioista luokkatasoisen intervention vaikuttavuuden suhteen ei juurikaan ole tehty. Luokkatasoiset interventiot on kuitenkin aiemmissa tutkimuksissa todettu hyväksi yleiseksi tueksi, kun tavoitteena on ollut vähentää häiriökäyttäytymistä ja parantaa työrauhaa luokassa (ks. esim. Oliver, 2011). Tämän tutkimuksen tulokset antavat lisäarvoa luokkatasoisille interventioille, sillä Työrauha kaikille -intervention kaltainen helppokäyttöinen ja ajankäytöltään sopiva interventio näyttäisi soveltuvan hyvin myös tunne-, käytös- ja ADHD-oireita raportoivien oppilaiden tukemiseen.

ADHD-oireisten oppilaiden arviot Työrauha kaikille -intervention hyväksyttävyydestä olivat oireettomien oppilaiden arvioita kielteisempiä. ADHD-oireet selittivät 2,3 % oppilaiden välisistä eroista hyväksyttävyyden

arvioissa, mikä tarkoittaa Cohenin (1988) ohjeistuksen mukaan pientä efektikokoa. Kyseistä tulosta on siitä huolimatta syytä pohtia.

ADHD-oireisten oppilaiden oireettomia oppilaita kielteisemmät arviot voivat mahdollisesti liittyä ADHD-oireisten oppilaiden saamaan palautteeseen tai heille asetettuihin tavoitteisiin. Interventiossa on keskeistä muun muassa oppilaiden käyttäytymisen säätelyn tukeminen jatkuvan ohjauksen avulla sekä toivotun käyttäytymisen huomioiminen. Mikäli oppilas ei saavuta koko luokalle asetettuja tavoitteita, hän saa miinusmerkinnän, mikä on oppilaalle suora negatiivinen palaute. ADHD-oireita raportoivien oppilaiden kohdalla tulisi kuitenkin muistaa heidän oireidensa aiheuttamat haasteet tavoitteiden saavuttamisessa. ADHD-oireisten oppilaiden voi olla haastavaa kontrolloida oireitaan, mikä voi vaikuttaa heidän suoriutumiseensa (Padilla-Petry, Sòria-Albert & Vadeboncoeur, 2018). Oppilaan säännöllinen epäonnistuminen tavoitteissa voi turhauttaa ja lamaannuttaa häntä sekä olla mahdollisesti yhteydessä myös intervention hyväksyttävyyden arvioihin. Työrauha kaikille -intervention oletuksena on, että luokan jokainen oppilas saavuttaa saman viikkotavoitteen ansaitsemalla riittävästi plusmerkintöjä. Tunne-, käytös- tai ADHD- oireita raportoivat oppilaat saattavat kuitenkin joutua ponnistelemaan enemmän tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämän vuoksi onkin tärkeää pohtia, onko määritelty viikkotavoite realistisesti jokaisen oppilaan saavutettavissa, ja onko tarkoituksenmukaista vaatia jokaiselta oppilaalta täsmälleen samoja asioita.

ADHD-oireisten oppilaiden oireettomia oppilaita kielteisemmät arviot intervention hyväksyttävyydestä voivat mahdollisesti liittyä myös opettaja-oppilassuhteeseen, vaikka tämän tutkimuksen perusteella opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laadusta ei ole tarkempaa tietoa. Aiemmissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu ADHD-oireisten oppilaiden kaipaavan enemmän ymmärrystä ja kannustamista opettajilta (Wiener & Daniels, 2016). Oppilaat ovat toivoneet, että opettajat tietäisivät enemmän ADHD-oireista ja kehittäisivät positiivisia strategioita oppilaiden tukemiseksi (Kendall, 2016; Wiener & Daniels, 2016). Myös Honkasilta (2016) on tuonut

väitöskirjassaan esiin ADHD-oireisten oppilaiden toiveet vastavuoroisemmista ja empaattisemmista suhteista opettajien kanssa. Myönteisen opettaja-oppilassuhteen on havaittu vahvistavan yksilön vahvuuksia ja kielteisen suhteen taas lisäävän oppilaan kokemia haasteita (Sheffield & Morgan, 2017). Tässä tutkimuksessa Työrauha kaikille -intervention tavoitteena on, että opettajien toiminta olisi yhdenmukaista, jotta oppilaiden arviot interventiosta eivät poikkeaisi toisistaan opettajien toimintatavoista johtuen. Mikäli opettaja-oppilassuhde liittyy ADHD-oireisten oppilaiden hyväksyttävyyden kielteisimpiin arvioihin, on syytä pohtia, toteutuvatko intervention toteuttamisen periaatteet käytännössä vaaditulla tavalla.

Intervention toteuttamisessa saattaa olla eroja opettajien kesken, mikä voi vaikuttaa oppilaiden arvioihin intervention hyväksyttävyydestä. Närhen ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa oppilaat arvioivat opettajien toiminnan hyväksyttävyyden suhteessa intervention periaatteisiin melko hyväksi. Opettajien omien arvioiden mukaan he olivat toteuttaneet interventiota tarkasti ohjeiden mukaan (Närhi ym., 2017). Opettajat arvioivat erityisesti intervention teknisen toteuttamisen onnistuneen hyvin, kun taas arviot vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa olivat hieman matalampia intervention toimintaperiaatteisiin nojaten. Kyseessä voi mahdollisesti olla joitain vuorovaikutukseen liittyviä haasteita opettajien ja oppilaiden välillä.

Yksi Työrauha kaikille -intervention keskeisimpiä toimintaperiaatteita on positiivisen palautteen antaminen. Positiivinen palaute liittyy olennaisesti opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, ja sen vähäisyys voi kenties liittyä ADHD-oireisten oppilaiden kielteisiin arvioihin intervention hyväksyttävyydestä. Mikäli opettajilla menee paljon aikaa ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumiseen, se voi vähentää positiiviselle palautteelle ja kehuille jäävää aikaa. Myös Lewis (2001) on havainnut, että oppilaat kokevat opettajien lisäävän vallankäyttöään oppilaiden huonon käyttäytymisen myötä. Jos ajatellaan, että esimerkiksi ADHD-oireisen oppilaan saamista tuntimerkinnöistä suurin osa on negatiivisia, olisi oppilaan kannustaminen entistä tärkeämpää. Oppilaan hyvän käyttäytymisen huomaaminen vaatii

opettajalta myönteistä näkökulmaa oppilaan käyttäytymisen arviointiin. Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan tiedetä, kuinka hyvin opettajat onnistuvat interventiossa positiivisen palautteen antamisen suhteen. Myönteisen näkökulman omaksuminen käyttäytymisen ohjaamiseen voi vaatia oman aikansa ja mahdollisesti myös enemmän ohjausta intervention alussa.

Aiempaa tutkimustietoa täsmälleen tämän tutkimuksen aihepiiristä ei juuri ole, joten tämän tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan verrattavissa aiempiin tutkimuksiin. Joitain ristiriitaisuuksia kuitenkin havaittiin Bradshaw'n ja kumppaneiden (2015) tutkimuksen kanssa. Heidän mukaansa koulutasoinen SWPBS-toimintamalli, jonka periaatteet ovat samankaltaiset Työrauha kaikille -intervention kanssa, toimi parhaiten riskiryhmien oppilaiden kohdalla. Kyseisessä tutkimuksessa oppilaita verrattiin sellaisten koulujen oppilaisiin, joissa ei toteutettu toimintamallia. Näin ollen tutkimusasetelma oli hyvin erilainen kuin tässä tutkimuksessa, jossa interventio toteutettiin kaikille oppilaille. Lisäksi Bradshaw'n ja kollegoiden (2015) tutkimus erosi tästä tutkimuksesta siten, että kyseisessä tutkimuksessa opettajat arvioivat oppilaiden käyttäytymistä, kun taas tässä tutkimuksessa oppilaat arvioivat oman luokkansa työrauhaa. Näin ollen tutkimustulosten vertailuun tulee suhtautua varauksella tutkimusasetelmiin liittyvät erot huomioiden.

Tutkimuksen arviointi. Tämän tutkimuksen tulosten tulokinnassa on huomioitava muutamia rajoitteita. Tuloksiin on suhtauduttava kriittisesti muun muassa analyyseissa käytettyjen kovariaattien sekä taustaoletusten rikkoutumisen vuoksi. Muuttujien jakaumat eivät olleet täysin normaaleja, mikä saattoi heikentää tulosten luotettavuutta. Tutkittaessa työrauhassa tapahtuvaa muutosta vertailtavien ryhmien väliset lähtökohtaiset erot vakioitiin käyttämällä alkumittausta kovariaattina. Miller ja Chapman (2001) kuitenkin esittävät, että kovariaattien käyttöön voi liittyä tulosten tulkitsemisvirheen mahdollisuus. Tulosten luotettavuuden varmistamiseksi toistomittausanalyysien lisäksi tehtiin kolme yksisuuntaista varianssianalyysia, joiden avulla tarkasteltiin oireettomien ja oireilevien oppilaiden työrauha-arvioiden eroja intervention loppumittauksessa, kun alkumittauksen lähtökohtaiset erot sekä luokan

vaikutus kontrolloitiin. Nämä tulokset olivat linjassa varsinaisten tulosten kanssa, mikä vahvisti tulosten luotettavuutta.

Toisessa tutkimuskysymyksessä hyväksyttävyyssuuttujan vinouden vuoksi tuloksen luotettavuus haluttiin varmistaa ei-parametrisella U-testillä. Tunne- ja ADHD-oireiden suhteen tulokset olivat linjassa varsinaisten tulosten kanssa. U-testin mukaan käytösoireiset oppilaat arvioivat intervention vähemmän hyväksyttäväksi kuin oireettomat oppilaat, mikä poikkesi varsinaisista tuloksista. U-testissä muuttujien vakioiminen ei kuitenkaan ole mahdollista, mikä on otettava huomioon kyseisen tuloksen tulkinnassa. Jatkossa voisi olla perusteltua tutkia tarkemmin käytösoireiden yhteyttä hyväksyttävyyden arvioihin.

Tuloksia on tarpeellista pohtia kriittisesti myös käytettyjen katkaisurajojen sekä tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten oppilaiden pienen määrän vuoksi suhteessa koko aineistoon. Tunne-, käytös- ja ADHD-oireiden määrittelyssä käytetyillä katkaisurajoilla havaittiin olevan merkitystä tulosten kannalta. Tässä tutkimuksessa oireilevien oppilaiden osuus rajattiin SDQ:n periaatteiden mukaisesti mahdollisimman lähelle kymmentä prosenttia (Goodman, 2001). Tällöin ainoa tilastollisesti merkitsevä ero ryhmien välillä havaittiin ADHD-oireisten ja oireettomien oppilaiden hyväksyttävyyden arvioissa. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi analyysit suoritettiin lisäksi myös Liun ja kollegoiden (2017) suosittelimilla matalammilla katkaisurajoilla (ks. liite 2), jolloin oireilevien oppilaiden määrä kasvoi aineistossa reilusti yli 10 prosenttiin. Kun tunne-, käytös- ja ADHD-oireet määriteltiin Liun ja kollegoiden (2017) katkaisurajojen mukaan, myös tunne- ja käytösoireisten oppilaiden hyväksyttävyydsarvioiden keskiarvo erosi tilastollisesti merkitsevästi oireettomien oppilaiden arvioiden keskiarvosta. Tunne- ja käytösoireiset oppilaat raportoivat intervention vähemmän hyväksyttäväksi oireettomiin oppilaisiin verrattuna. Lisäksi käytösoireisten oppilaiden raportoima muutos työrauhassa erosi tilastollisesti merkitsevästi oireettomien oppilaiden arvioista. Työrauhassa tapahtuva muutos ei ollut yhtä myönteistä käytösoireisten oppilaiden arvioimana oireettomiin oppilaisiin verrattuna.

Katkaisurajojen yhteys tilastolliseen merkitsevyyteen voi osittain selittyä otoskoolla. Metsämuuronen (2009) toteaa otoskoon vaikuttavan ratkaisevasti tilastollisen testin voimaan eli siihen, kuinka todennäköisesti tilastollinen merkitsevyys havaitaan, mikäli se pitäisikin havaita. On siis mahdollista, että tässä tutkimuksessa käytetyillä katkaisurajoilla suurin osa tuloksista ei saavuttanut tilastollista merkitsevyyttä, koska oireilevien oppilaiden lukumäärä jäi niin pieneksi, tai koska aineiston koko ylipäänsä oli suhteellisen pieni. Sen sijaan Liun ja kollegoiden (2017) matalampia katkaisurajoja käytettäessä oireilevien oppilaiden lukumäärät olivat suurempia, jolloin erot oireettomiin oppilaisiin verrattuna tulivat tilastollisesti merkitseviksi (Metsämuuronen, 2009). Esimerkiksi käytösoireita raportoivien oppilaiden arviot työrauhassa tapahtuneesta muutoksesta erosivat tilastollisesti merkitsevästi oireettomien oppilaiden arvioista ainoastaan Liun ja kollegoiden (2017) katkaisurajoilla. Kyse voi siis olla siitä, että matalammilla katkaisurajoilla käytösoireisia oppilaita on aineistossa enemmän, mikä saa aikaan tuloksen tilastollisen merkitsevyyden. Tuloksia ei kuitenkaan olisi ollut mielekästä raportoida matalammilla katkaisurajoilla, sillä tällöin oireilevien oppilaiden prosenttiosuudet olisivat olleet reilusti yli 10 %, eikä ratkaisu näin ollen olisi ollut linjassa SDQ:n periaatteiden kanssa. Suuremmassa aineistossa tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten oppilaiden lukumäärä olisi todennäköisesti ollut suurempi, mikä olisi lisännyt tutkimuksen tilastollista voimaa.

Tässä tutkimuksessa tunne-, käytös- ja ADHD-oireet päällekkäistyvät melko paljon, jolloin yksittäinen oppilas voi raportoida samanaikaisesti useampaa eri oiretta. Edellä mainittujen oireiden komorbiditeetti onkin varsin yleinen ilmiö ja esimerkiksi tunne- ja käytösoireet päällekkäistyvät usein ADHD-oireiden kanssa (Wheeler, Pumfrey, Wakefield & Quill, 2008). Tämän tutkimuksen aineiston koko (N = 361) oli liian pieni sellaiseen ryhmittelyyn, jossa tutkittavat olisi jaettu tarkempiin ryhmiin oireiden määrän ja tyyppin mukaan. Tämänkaltaisessa ryhmittelyssä joidenkin ryhmien koko olisi jäänyt alle 20 oppilaan, jolloin tilastollisten analyysien käyttäminen olisi ollut kyseenalaista.

Liun ja kumppaneiden (2017) matalampia katkaisurajoja käyttäen tunne-, käytös- ja ADHD oireet olisivat päällekkäistyneet vielä voimakkaammin verrattuna tässä tutkimuksessa käytettyihin katkaisurajoihin. Liun ja kollegoiden (2017) raja-arvoilla havaittu tilastollinen merkitsevyys tunne- ja käytösoireisten oppilaiden hyväksyttävyyden kielteisemmissä arvioissa voikin johtua oireiden komorbiditeetistä. Tällöin ADHD-oireisia oppilaita olisi ollut aineistossa enemmän, joten ADHD-oireet olisivat myös päällekkäistyneet voimakkaammin tunne- ja käytösoireiden kanssa. Mikäli ainoastaan ADHD-oireet olisivatkin selittävä tekijä hyväksyttävyyden kielteisemmissä arvioissa, voitaisiin niiden silloin ajatella selittävän myös tunne- ja käytösoireiden tilastollista merkitsevyyttä hyväksyttävyyden arvioissa. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, että pelkkä ADHD-oireisuus selittäisi hyväksyttävyyden kielteisempiä arvioita, kun yksittäisiä oireryhmiä ei ole tutkittu erikseen.

Jatkotutkimusehdotukset. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokkatasoinen Työrauha kaikille -interventio soveltuu hyväksi toimintamalliksi luokan työrauhan edistämiseksi myös niiden oppilaiden arvioimana, jotka raportoivat tunne-, käytös- tai ADHD-oireita. Intervention hyväksyttävyyden arviot poikkesivat kuitenkin ADHD-oireisten oppilaiden osalta, eivätkä ADHD-oireiset oppilaat jostain syystä pitäneet interventiota yhtä hyväksyttävänä kuin oireettomat oppilaat. Tämä on mielenkiintoinen tulos ja vaatii tarkempaa tutkimusta mahdollisista syistä tuloksen takana. Tulosten perusteella jatkotutkimusehdotuksena voisikin olla opettajien toiminnan observointi interventiossa esimerkiksi sen suhteen, millaista palautetta opettajat antavat oppilaille. Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia opettajien toimintaa interventiossa myös ADHD-oireisten oppilaiden arvioimana. Työrauha kaikille -interventiossa on keskeistä positiivisen palautteen antaminen oppilaille sekä hyvä vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä. Näiden periaatteiden toteutumisesta olisi tärkeää saada tietoa, sillä niiden voidaan ajatella olevan yhteydessä intervention vaikuttavuuden ja hyväksyttävyyden arvioihin. Jatkossa luokkatasoisen intervention vaikuttavuutta työrauhaan voisi olla

mielenkiintoista tutkia satunnaistetulla tutkimusasetelmalla, jossa interventio- ja kontrolliryhmiin kuuluvat oppilaat raportoisivat esimerkiksi ADHD-oireita. Täten voitaisiin saada vielä tarkempaa tietoa intervention toimivuudesta esimerkiksi juuri ADHD-oireisten oppilaiden kohdalla.

Intervention kehittämisehdotukset. Tämän tutkimuksen tulos ADHD-oireisten oppilaiden oireettomia oppilaita kielteisemmistä arvioista intervention hyväksyttävyyden suhteen jättää pohdittavaksi, tulisiko intervention toteuttamisessa huomioida tarkemmin ADHD-oireisten oppilaiden tarpeet. Oppilaat ovat lähtökohtaisesti erilaisia käyttäytymisensä suhteen, mikä olisi mahdollisesti tarpeen huomioida interventiossa. Olisi mielenkiintoista tutkia, voisiko Työrauha kaikille -interventiota soveltaa esimerkiksi siten, että jokaisella oppilaalla olisi yksilöllinen viikkotavoite. Mikäli edistymistä tapahtuisi, voisi jokaisen oppilaan prosenttiosuutta intervention kuluessa vähitellen nostaa. Myös oppilaita voisi mahdollisesti osallistaa tavoitteiden asettamiseen. Tällainen menettely lisäisi toisaalta opettajien työmäärää, sillä heidän tulisi käyttää enemmän aikaa oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ja tavoitteista keskustelemiseen. Intervention on kuitenkin oltava riittävän helppokäyttöinen, jotta opettajat kokevat sen hyväksyttäväksi (Horner, ym., 2005).

Käytännön arvo. Tämä tutkimus antaa kaiken kaikkiaan arvokasta tietoa siitä, että tunne-, käytös- ja ADHD-oireiset oppilaat arvioivat koko luokalle suunnatun intervention parantavan luokan työrauhaa. Tällaisen luokkatason työrauhaa tukevan toimintamallin voidaan tämän tutkimuksen perusteella sanoa olevan hyvä väline työrauhaongelmien ennaltaehkäisyyn. Yläkouluympäristö on oppilaille haastava jatkuvasti vaihtuvien opettajien ja heidän asettamien erilaisten käyttäytymisodotusten suhteen (ks. Närhi ym., 2017), mutta opettajien yhdessä sopima ja johdonmukaisesti käytetty ohjaustapa näyttäisi edistävän luokan työrauhaa yläkoulussa. Tunne-, käytös- ja ADHD-oireiset oppilaat näyttäisivät hyötyvän luokkatasoisesta yleisen tuen interventiosta, mikä olisi syytä ottaa huomioon käyttäytymisen tukea suunniteltaessa.

LÄHTEET

- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2017 (viitattu 26.3.2019). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi
- Aho, S. (1976). Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Turku: Turun yliopisto.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology, 110*(8), 1066–1083. doi:10.1037/edu0000256.
- Belt, A., & Belt, P. (2017). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research, 59*(1), 54–72. doi:10.1080/00131881.2016.1262747.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2015). Examining variation in the impact of school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 546–557. doi:10.1037/a0037630.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special, 25*(2), 183–198. doi:10.1080/08856251003658702.
- 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*(2), 149–164. doi:10.17105/SPR-2017-0015.V46-2.

- Chafouleas, S. M., Riley-Tillman, T., & Sassu, K. A. (2006). Acceptability and reported use of daily behavior report cards among teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 174–182.
doi:10.1177/10983007060080030601.
- Charles, C. M. & Senter, G. W. (2005). *Building classroom discipline* (8. painos). Boston: Pearson.
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Saatavilla osoitteessa <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Cohen, J. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. (3. painos). Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- 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(4), 387–492.
- Egeberg, H., & McConney, A. (2018). What do students believe about effective classroom management? A mixed-methods investigation in western Australian high schools. *Australian Educational Researcher*, 45(2), 195–216.
doi:10.1007/s13384-018-00298-9.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. Washington, D.C: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences; US Department of Education.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. *Miksi häiritset minua: työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- 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(2), 129–140. doi:10.1016/j.cpr.2008.11.001.

- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2016). The effects of classroom interventions on off-task and disruptive classroom behavior in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *PloS One*, *11*(2). doi:10.1371/journal.pone.0148841.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, *38*(5), 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*(11), 1337–1345. doi:10.1097/00004583-200111000-00015.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa*. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Saatavilla osoitteessa http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Hawken, L. S., Bundock, K., Kladis, K., O'Keeffe, B., & Barrett, C. A. (2014). Systematic review of the check-in, check-out intervention for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, *37*(4), 635–658. doi:10.1353/etc.2014.0030.
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Holopainen, P. (2009). *Työrauha tavoaksi: kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Honkasilta, J. (2016). *Voices behind and beyond the label: The master narrative of ADHD deconstructed by diagnosed children and their parents* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49720/978-951-39-6636-2>
- Horner, R.H., Carr, E.G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, *71*(2), 165–179. doi:10.1177/001440290507100203.

- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on exceptional children, 42(8)*, 1–14. doi:10.17161/foec.v42i8.6906.
- Hunter, K.K, Chenier, J.S., Gresham, F.M. (2014). Evaluation of check in/check out for students with internalizing behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22(3)*, 135–148. doi:10.1177/1063426613476091.
- Jahnukainen, M. (2001). Experiencing special education: Former students of classes for the emotionally and behaviorally disordered talk about their schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties, 6(3)*, 150–166. doi:10.1080/13632750100507665.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out!: käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>
- Karhu, A., Paananen, M. & Närhi, V. (2017). Kummi 17. Check in Check out (CICO) -toimintamalli käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen: Niilo Mäki Instituutti.
- Kazdin, A. E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13(2)*: 259–273. doi:10.1901/jaba.1980.13-259.
- 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(2)*, 122–137. doi:10.1111/1467-9604.12121.
- Kiiski, T., & Kärkkäinen, H. (2011). Työrauha kaikille: tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin. *NMI-Bulletin, 21/3*, 34–42.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). Kummi 9. Työrauha kaikille: toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi: Niilo Mäki Instituutti.
- 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(3)*, 643–680. doi:10.3102/0034654315626799.

- Koskenniemi, M. (1944). *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- La Salle, T., George, H. P., McCoach, D. B., Polk, T., & Evanovich, L. L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 43*(3), 383–392. doi:10.1177/0198742918768045.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (5. painos). Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education, 17*(3), 307–319. doi:10.1016/S0742-051X(00)00059-7.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 729–741. doi:10.1016/j.tate.2005.05.008.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 715–724. doi:10.1016/j.tate.2007.05.003.
- Liu, B., Engstrom, K., Jadbäck, 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*(1), 13–27. doi:10.21307/sjcapp-2017-002.
- Martens, B. K., Witt, J. C., Elliott, S. N. & Darveaux, D. X. (1985) Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions, *Professional Psychology: Research and Practice, 16*(2), 191–198. doi:10.1037/0735-7028.16.2.191.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos* (4. laitos). Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.

- Miller, G. A. & Chapman, J. P. (2001). Misunderstanding analysis of covariance. *Journal of Abnormal Psychology, 110*(1), 40–48.
- Miramontes, N. Y., Marchant, M., Heath, M. A., & Fischer, L. (2011). Social validity of a positive behavior interventions and support model. *Education & Treatment of Children, 34*(4), 445–468. doi:10.1353/etc.2011.0032.
- Moore, D. A., Gwernan-Jones, R., Richardson, M., Racey, D., Rogers, M., Stein, K., Thompson-Coon, J., Ford, T. J. & Garside, R. (2016). The experiences of and attitudes toward non-pharmacological interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder used in school settings: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Emotional & Behavioural Difficulties, 21*(1), 61–82. doi:10.1080/13632752.2016.1139296.
- Naukkarinen, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nguyen, M. N., Watanabe-Galloway, S., Hill, J. L., Siahpush, M., Tibbits, M. K., & Wichman, C. (2018). Ecological model of school engagement and attention-deficit/hyperactivity disorder in school-aged children. *European Child & Adolescent Psychiatry, 1*–11.
- Närhi, V., Hoffmann, L. & Schwab, S. (2018). Assessing behavior and learning climate in inclusive classrooms: A comparison between a Finnish and German sample. Konferenssiesitys, ECER 2018 4.-7.9.2018, Bolzano: Italia.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education, 30*(2), 274–285. doi:10.1080/08856257.2014.986913.
- 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*(6), 1186–1205. doi:10.1002/berj.3305.

- Olive, M. L., & Liu, Y. (2005). Social validity of parent and teacher implemented assessment-based interventions for challenging behaviour. *Educational Psychology, 25*(2-3), 305–312. doi:10.1080/0144341042000301229.
- 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)*, 1–55.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Padilla-Petry, P., Sòria-Albert, C., & Vadeboncoeur, J. A. (2018). Experiencing disability in the school context: Voices of young people diagnosed with ADHD in Spain. *International Education Studies, 11*(8), 79–90. doi:10.5539/ies.v11n8p79.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu 1.1.1999. Haettu 27.3.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628>
- Komulainen, J., Lehtonen, J., & Mäkelä, M. (2012). *Psykiatrian luokituskäsikirja*. Suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. (2. painos). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla osoitteessa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90815/URN_ISBN_978-952-245-549-9.pdf
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, S., Sourander, A. & Koskelainen, M. (1998). Vahvuuksia ja vaikeuksia -kysely (SDQ-Fin). Haettu 26.3.2019 osoitteesta <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=Finnish>
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and behavioural difficulties, 14*(1), 33–48. doi:10.1080/13632750802655687.

- Sheffield, E. L., & Morgan, G. (2017). The perceptions and experiences of young people with a BESD/SEMH classification. *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 50–64. doi:10.1080/02667363.2016.1225192.
- 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(3), 351–380.
- State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L., & Lewis, T. J. (2016). Feasibility and acceptability of classroom-based interventions for students with emotional/behavioral challenges at the high school level. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 26–36. doi.org/10.1177/1098300716648459.
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23–50. doi.org/10.1300/J019v24n01_03.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. painos). Boston: Pearson Education.
- Tran, V. D. (2015). Predicting student misbehavior, responsibility and distraction from schoolwork from classroom management techniques: The students' views. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 178–187. doi:10.5430/ijhe.v4n4p178.
- Turco, T. L. & Elliott, S. N. (1986, a). Assessment of students' acceptability of teacher-initiated interventions for classroom misbehaviors. *Journal of School Psychology*, 24(3), 277–283. doi:10.1016/0022-4405(86)90060-9.
- Turco, T. L., Elliott, S. N. (1986, b). Students' acceptability ratings of interventions for classroom misbehaviors: A study of well-behaving and misbehaving youth. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4(4), 281–289. doi:10.1177/073428298600400404.
- Vanas, A. (2018). *Tutkittu juttu: positiivinen palaute avuksi käytösongelmiin*. Haettu 22.3.2019 osoitteesta <https://www.opettaja.fi/ajassa/tutkittu-juttu-positiivinen-palaute-avuksi-kaytosongelmiin/>
- Whear, R., Thompson-Coon, J., Boddy, K., Ford, T., Racey, D., & Stein, K. (2013). The effect of teacher-led interventions on social and emotional behaviour

- in primary school children: A systematic review. *British Educational Research Journal*, 39(2), 383–420. doi:10.1080/01411926.2011.650680.
- Wheeler, L., Pumfrey, P., Wakefield, P., & Quill, W. (2008). ADHD in schools: prevalence, multi-professional involvements and school training needs in an LEA. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(3), 163–177. doi.org/10.1080/13632750802253137.
- Wiener, J., & Daniels, L. (2016). School experiences of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 567–581. doi.org/10.1177/0022219415576973.
- Witt, J. C., Elliott, S. N., & Martens, B. K. (2017). Republication of "acceptability of behavioral interventions used in classrooms: The influence of amount of teacher time, severity of behavior problem, and type of intervention". *Behavioral Disorders*, 43(1), 262–268. doi.org/10.1177/0198742917736794.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis* 11(2), 203–214.
- Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F., & Hiscock, H. (2017). Early high school engagement in students with attention/deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 127–145. doi:10.1111/bjep.12140.

LIITTEET

Liite 1. Muuttujien vinoudet ja huipukkuudet alaryhmittäin.

TAULUKKO 1. Työrauhamuuttujien jakaumien vinous ja huipukkuus alaryhmittäin.

	Työrauhan alkumittaus		Työrauhan loppumittaus	
	Vinous	Huipukkuus	Vinous	Huipukkuus
Kaikki (n = 361)	3,14	1,56	2,49	1,30
Oireeton (n = 257)	3,38	2,18	3,80	2,54
Tunneoireet (n = 41)	-0,24	0,42	-1,57	-0,70
Käyttöoireet (n = 50)	2,11	1,33	-3,07	1,05
ADHD-oireet (n = 50)	-0,18	1,98	-0,62	0,94

TAULUKKO 2. Hyväksyttävyyssuuttujan jakaumien vinous ja huipukkuus alaryhmittäin.

	Hyväksyttävyys	
	Vinous	Huipukkuus
Kaikki (n = 351)	-4,51	0,23
Oireeton (n = 253)	-4,51	0,88
Tunneoireet (n = 40)	-1,58	0,24
Käyttöoireet (n = 47)	-0,94	0,96
ADHD-oireet (n = 48)	-0,72	-1,15

Liite 2. Tulokset Liun ja kollegoiden (2017) suosittelimilla raja-arvoilla raportoituna.

Tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten sekä oireettomien oppilaiden työrauha-arvioiden keskiarvot ja -hajonnat on esitetty taulukossa 1. Ajan päävaikutus sekä käytösoireiden ja työrauhan muutoksen yhdysvaikutus olivat tilastollisesti merkitseviä. Käytösoireisten oppilaiden työrauha-arvioissa tapahtuva muutos ei ollut yhtä myönteistä oireettomien oppilaiden arvioihin verrattuna (taulukko 2). Tunne- ja ADHD-oireiden ja työrauhan muutoksen yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä, mutta ajan päävaikutus oli. Tunne- ja ADHD-oireita raportoivien oppilaiden työrauha-arvioissa tapahtuva muutos oli samanlaista ja yhtä myönteistä oireettomiin oppilaisiin verrattuna.

TAULUKKO 1. Työrauha-arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oireryhmittäin

	Oireeton (n = 257)		Tunneoireita (n = 75)		Käytösoireita (n = 77)		ADHD-oireita (n = 95)	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh
Alku- mittaus	2,01	0,42	2,29	0,51	2,33	0,43	2,33	0,47
Loppu- Mittaus	1,92	0,45	2,15	0,48	2,25	0,50	2,14	0,54

TAULUKKO 2. Toistomittausten kovarianssianalyysien tulokset kunkin oireryhmän osalta oireettomiin oppilaisiin verrattuna.

	Työrauha							
	Ajan päävaikutus				Yhdysvaikutus			
	F	df ₁ , df ₂	η_p^2	p	F	df ₁ , df ₂	η_p^2	p
Tunneoireet	60,283	1, 287	,174	,000	1,833	1, 287	,006	,177
Käytösoireet	46,706	1, 289	,139	,000	6,728	1, 289	,023	,010
ADHD- oireet	46,046	1, 307	,130	,000	,544	1, 307	,002	,461

Tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten sekä oireettomien oppilaiden hyväksyttävyyden keskiarvot ja -hajonnat on esitetty taulukossa 3. Tunne-, käytös- ja ADHD-oireisten oppilaiden hyväksyttävyyden arviot erosivat tilastollisesti merkitsevästi oireettomien oppilaiden arvioista siten, että tunne-, käytös- ja ADHD-oireiset oppilaat arvioivat intervention vähemmän hyväksyttäväksi (taulukko 4). Tunneoireet selittivät 2.1 %, käytösoireet 3.7 % ja ADHD-oireet 5.2 % oppilaiden välisistä eroista hyväksyttävyyden arvioissa.

TAULUKKO 3. Hyväksyttävyyden keskiarvot ja keskihajonnat oireryhmittäin.

Oireeton (n = 253)		Tunneoireita (n = 40)		Käytösoireita (n = 47)		ADHD-oireita (n = 48)	
ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh
4,00	1,16	3,65	1,06	3,45	1,09	3,40	1,13

TAULUKKO 4. Toistomittausten kovarianssianalyysien tulokset kunkin oireryhmän osalta oireettomiin oppilaisiin verrattuna.

	Intervention hyväksyttävyys			
	F	df ₁ , df ₂	p	η_p^2
Tunneoireet	6,119	1, 281	,014	,021
Käytösoireet	10,654	1, 281	,001	,037
ADHD-oireet	16,293	1, 300	,000	,052