



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KERÄNEN HENRI & RASANEN OLLI-PEKKA

SOSIAALISEN KOMPETENSSIN YHTEYS HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN
KOKEMISEEN KAINUULAISILLA 5.–6.-LUOKAN OPPILAILLA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kajaanin opettajankoulutusyksikkö

Luokanopettajan koulutus

2013

Kajaanin opettajankoulutusyksikkö Luokanopettajankoulutus		Tekijä Keränen Henri & Rasanen Olli-Pekka	
Työn nimi Sosiaalisen kompetenssin yhteys häiriökäyttäytymisen kokemiseen kainuulaisilla 5.–6.-luokan oppilailla			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Tammikuu 2013	Sivumäärä 68 + liitteet (5 kpl)
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli selvittää 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteyttä häiriökäyttäytymisen kokemiseen luokkatilanteessa. Sosiaalista kompetenssia tutkittiin MASK-monitahoarvioinnin perusteella, jossa tarkastelun kohteena olivat oppilaiden itsearviot sekä opettajien arviot. Häiriökäyttäytymistä tutkittiin tarkkaavaisuushäiriön ydinoireiden; tarkkaamattomuuden, levottomuuden ja impulsiivisuuden pohjalta. Tutkimuksessa tutkittiin myös tyttöjen ja poikien sekä yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden välisiä eroja sosiaalisessa kompetenssissa ja häiriökäyttäytymisen kokemisessa. Lisäksi tutkittiin opettajan keinoja puuttua häiriökäyttäytymiseen.</p> <p>Tutkimuksen otos muodostui seitsemän kainuulaisen alakoulun 5.–6.-luokan oppilaista (N=457), joista tyttöjä oli 222 ja poikia 234. Lisäksi tutkimukseen osallistui opettajien arviot. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella joulukuussa 2011 ja se analysoitiin SPSS for Windows -ohjelman avulla käyttäen analyysimenetelminä frekvenssijakaumia, korrelaatiota, t-testiä, Cohenin d:tä sekä yksisuuntaista varianssianalyysia (ANOVA) ja post hoc -testiä.</p> <p>Kainuulaiset 5.–6.-luokkalaisten oppilaat arvioivat oman sosiaalisen kompetenssinsa yleisesti ottaen heikommaksi kuin heidän opettajansa. Korrelaatio oppilaan itsearvion ja opettajan arvion välillä oli pieni. Tytöt arvioivat sosiaalisen kompetenssinsa paremmaksi kuin pojat ja yleisopetuksen oppilaat arvioivat sosiaalisen kompetenssinsa paremmaksi kuin erityisopetuksen oppilaat. Oppilaat kokivat impulsiivisen käytöksen kaikista häiritsevimpänä ja vähiten oppilaita häiritsi tarkkaamaton käytös. Sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita häiriökäyttäytyminen häiritsi eniten ja he myös puuttuivat siihen herkimmin. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkoja oppilaita häiriökäyttäytyminen puolestaan häiritsi vähiten ja he myös puuttuivat siihen vähiten. Oppilaat kokivat opettajan käyttävän eniten keinoja puuttua häiriökäyttäytymiseen.</p> <p>Sosiaalisen kyvykkyuden kehittäminen on yksi koulujen ja opettajien tehtävistä. Heikon sosiaalisen kompetenssin ja käytöshäiriöiden välillä on todettu olevan yhteys ja se voi pahimmillaan johtaa koulun kesken jättämiseen. Opettajilla tulee olla välineitä tukea ja arvioida oppilaan sosiaalisen kyvykkyuden kehittymistä. Tutkimustulosten pohjalta opettajat saavat hyödyllistä tietoa siitä, miten sosiaaliselta kompetenssiltaan eritasoiset oppilaat kokevat häiriökäyttäytymisen luokassa. Näin opettajat pystyvät herkemmin puuttumaan sellaiseen käytökseen, joka häiritsee oppilaita eniten ja suuntaamaan tukitoimia juuri niille oppilaille, jotka niitä tarvitsevat.</p>			
Asiasanat sosiaalinen kompetenssi, häiriökäyttäytyminen, 5-6-luokkalainen, käyttäytymisen haasteet			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 SOSIAALINEN KOMPETENSSI	3
2.1 Sosiaalisen kompetenssin määrittelyä ja teorioita	4
2.2 Sosiaalisen kompetenssin kehitys	6
2.3 Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet	7
2.3.1 Sosiaaliset taidot	8
2.3.2 Sosiokognitiiviset taidot	10
2.3.3 Emootioiden ja käyttäytymisen säätely	10
2.3.4 Sosiaaliset tavoitteet	13
2.3.5 Konteksti eli toimintaympäristö	13
3 KÄYTTÄYTYMISEN HAASTEET KOULUSSA	14
3.1 Käyttäytymisen haasteiden määrittelyä	15
3.2 Käyttäytymisen haasteet ja sosiaalinen kompetenssi	16
3.3 Tarkkaavaisuushäiriö	18
3.3.1 Tarkkaavuuden ongelmat	19
3.3.2 Impulsiivisuus	20
3.3.3 Levottomuus	21
3.4 Käytöshäiriö	21
4 TUTKIMUSONGELMAT	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
5.1 Tutkittavat	26
5.2 Aineiston kerääminen	27
5.3 MASK-testi	29
5.3.1 Käyttötapoja	30
5.3.2 Viitekehys	31
5.4 Aineiston käsittely ja analysointi	34
5.5 Mittauksen luotettavuus	35

6 TUTKIMUSTULOKSET	39
6.1 Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi eri arvioijatahojen mukaan	39
6.2 Häiriökäyttäytymisen kokeminen luokkatilanteessa oppilaiden näkökulmasta	44
6.3 Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteys häiriökäyttäytymisen kokemiseen	47
6.4 Oppilaiden kyky puuttua häiriökäyttäytymiseen	50
6.5 Opettajien keinot puuttua häiriökäyttäytymiseen	54
7 POHDINTA	59
7.1 Tutkimuksen luotettavuus	59
7.2 Tutkimuksen arviointi	60
7.3 Jatkotutkimuksen aiheita	62
LÄHTEET	64
LIITTEET (5kpl)	69

1 JOHDANTO

Lait ja erilaiset kansainväliset ohjelmat vaativat inklusion toteutumista yhä kirjaimellisesti. Yleisesti Euroopan maissa kehitys kulkeekin kohti inklusiota, mutta Suomessa vammaisiksi tai poikkeaviksi luokiteltuja lapsia poistetaan tavallisilta luokilta yhä useammin. (Saloviita 2012.) Erityisoppilaiden määrä onkin kasvanut suomalaisessa koulujärjestelmässä, ja vuonna 2010 erityisopetusta sai 19 % perusopetuksen oppilaista (Tilastokeskus 2010). Oli suunta kohti inklusiota tai ei, oppilasaines on perusopetuksen luokassa hyvin heterogeeninen ja opettajilta vaaditaan tietoja ja taitoja huomioida oppilaat yksilöllisesti.

Yhteiskunta asettaa lapselle monenlaisia haasteita, ja opetussuunnitelman perusteissa korostetaan sosiaalisten taitojen tärkeyttä (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 19). Hyvien sosiaalisten taitojen avulla yksilön on helpompi integroitua ympäröivään yhteiskuntaan ja selvittää elämän haasteista ja ongelmista (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005, 2). Mikäli tulevaisuuden suuntaus on enemmän inklusiiviseen koulujärjestelmään päin ja ryhmäkoot kasvavat, sosiaaliset taidot korostuvat entisestään.

Lasten sosiaalisista taidoista on tehty runsaasti tutkimuksia (esim. Arslan, Durmusoglu-Saltali & Yilmaz 2011; Tureck & Matson 2012), joten koimme tärkeäksi tutkia laajempaa kokonaisuutta, sosiaalista kyvykkyyttä eli sosiaalista kompetenssia. Eri tutkijat (esim. Poikkeus, Gresham, Denham) määrittelevät sosiaalisen kompetenssin hieman eri tavoin sisällyttäen siihen eri osa-alueita. Useimmat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että sosiaalinen kompetenssi ei tarkoita sosiaalisia taitoja, vaan sosiaalinen kompetenssi on sosiaalisten taitojen yläkäsite. Tässä tutkielmassa käytetään Salmivallin (2005) mukaista määrittelyä sosiaalisesta kompetenssista, johon kuuluvat sosiaalisten taitojen lisäksi sosiokognitiiviset taidot, emootioiden ja käyttäytymisen säätely, sosiaaliset tavoitteet ja konteksti.

Luokan työrauhaongelmat ovat moniin tutkimustuloksiin nojautuen yksi koululaitoksemme perusongelmista (esim. Savolainen 2000; Saloviita 2007). Tuoreimman PISA-tutkimuksen (2012, 116) mukaan Suomi sijoittui luokkatyörauhaltaan heikoimpien maiden joukkoon. Oppilaat kokivat etenkin hälinän ja epäjärjestyksen yleisiksi oppitunneilla. Myös rehtorit arvioivat luokkatyörauhan heikoksi muihin maihin verrattuna. Vaikka Suomi on yleisesti pärjännyt hyvin PISA-tutkimuksissa ja oppilaiden oppimistulokset ovat olleet vertailukelpoisia, koulun oppimisilmapiiriin ja luokkatyörauhaan tulisi kiinnittää huomiota.

Työrauha on ollut kasvatustieteilijöiden suosima tutkimusaihe ja sosiaalisen kompetenssin ja käytöshäiriöiden yhteyttä on tutkittu paljon (esim. Vahedi, Farrokhi & Farajian 2012; Langeveld, Gundersen & Svartdal 2012). Halusimme tutkia lapsen sosiaalisen kompetenssin ja häiriökäyttäytymisen yhteyttä sellaisesta näkökulmasta, josta aiempia tutkimuksia ei löytynyt; miten sosiaaliselta kompetenssiltaan eritasoiset oppilaat kokevat häiriökäyttäytymisen. Lisäksi tutkimme oppilaiden ja opettajien puuttumista häiriökäyttäytymiseen. Tutkielman tavoitteena oli antaa luokanopettajille tietoa siitä, miten erilaiset oppilaat suhtautuivat häiriökäyttäytymiseen. Tämä auttaa opettajia huomioimaan oppilaiden tarpeet entistä yksilöllisemmin ja opettajien on helpompi miettiä oppilaille tukimuotoja.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä määritellään tutkielman pääkäsitteet, sosiaalinen kompetenssi ja häiriökäyttäytyminen. Sosiaalisesta kompetenssista mainitaan muutamia eri määritelmiä ja esitellään Salmivallin (2005) sosiaalisen kompetenssin määritelmä osaluokittain. Häiriökäyttäytymisestä esitellään tarkkaavaisuushäiriö ja käytöshäiriö. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan myös muutamia sosiaalisen kompetenssin ja käytöshäiriöiden yhteyttä käsitteleviä aiempia tutkimustuloksia.

2 SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Sosiaalinen kompetenssi on käsitteenä laaja ja käsitettä on määritelty monin eri tavoin, eikä siihen ole hyväksytty monisäikeisyytensä takia ainoastaan yhtä tiettyä määritelmää. Kompetenssi suomennetaan kirjallisuudessa muun muassa pätevyudeksi, pystyvyydeksi tai kyvykkyydeksi. Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa siis pätevyyttä sosiaalisen toiminnan alueella. Tutkielmassamme käytämme sosiaalisesta kyvykkyydestä ja pätevyydestä käsitettä sosiaalinen kompetenssi. Yleistetysti voidaan sanoa, että sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä ja taitoa käyttää omia ja ympäristön resursseja saavuttaakseen omia sosiaalisia tavoitteitaan ja säilyttäen myönteiset suhteensa muihin ihmisiin. (Kaukiainen ym. 2005, 3; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 283–284; Poikkeus 1997, 126; Salmivalli 2005, 71–72.)

Sosiaaliselle kompetenssille läheisiä käsitteitä ovat muun muassa sosioemotionaalinen kompetenssi, emotionaalinen kompetenssi, emotionaaliset taidot ja sosiaaliset taidot. Useat tutkijat pitävät sosiaalista kompetenssia sosiaalisten taitojen yläkäsitteenä ja liittävät sosiaaliset taidot yhdeksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueeksi. Emotionaalinen kompetenssi on kiinteästi yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin, koska emotionaalisessa kompetenssissa on kyse tunteiden tunnistamisesta ja käsittelemisestä, jotka ovat edellytyksiä sosiaaliselle kompetenssille. Sen vuoksi usein puhutaankin sosioemotionaalisesta kompetenssista. (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 4–8; Kuorelahti ym. 2012, 283–284; Poikkeus 1997, 126.)

Schaffer (2004) määrittelee emotionaalisen kompetenssin ihmisen kyvyksi käsitellä ja tunnistaa omia ja toisten ihmisten emootioita sekä kykyä tulla toimeen omien ja toisten emootioiden kanssa. Emotionaalinen kompetenssi nähdään koko lapsuuden kehittyvänä proses-

sina, joka alkaa jo lapsen syntymästä. Turvallinen kiintymyssuhde on hyvin tärkeä tekijä lapsen varhaisen emotionaalisen kompetenssin kehitykselle. Turvallisen kiintymyssuhteen kautta lapsi oppii ilmaisemaan emootioitaan suoraan ja avoimesti. (Laine 2005, 64–67.)

2.1 Sosiaalisen kompetenssin määrittelyä ja teorioita

Sosiaalinen kompetenssi koostuu eri osa-alueista tai ulottuvuuksista kuten jotkut tutkijat osa-alueita nimittävät (Poikkeus 1995, 126). Tutkijoiden määritelmät sosiaalisesta kompetenssista eroavat hieman toisistaan siten, mitä osa-alueita he sisällyttävät sosiaaliseen kompetenssiin. Useat tutkijat ovat määrittelyssään yhtä mieltä siitä, että sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot ovat eri käsitteitä. (Salmivalli 2005, 72.) Tässä tutkielmassa käsittelemme sosiaalista kompetenssia Salmivallin (2005) mukaan. Salmivalli (2005) jakaa sosiaalisen kompetenssin viiteen eri ulottuvuuteen, jotka ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emootioiden ja käyttäytymisen säätely, sosiaaliset tavoitteet ja konteksti eli toimintaympäristö. (Kaukiainen ym. 2005, 4.)

Poikkeuksen (1997, 127) määritelmä sosiaalisesta kompetenssista on myös tunnettu suomalainen sosiaalisen kompetenssin määritelmä. Poikkeuksen jaotteluun kuuluvat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, negatiiviseen käyttäytymiseen puuttuminen, positiiviset toverisuhteet, minäkuva, motivaatio ja odotukset.

Vaughn`n ja Hoganin määritelmä sisältää kutakuinkin samoja osa-alueita Poikkeuksen määritelmän kanssa. Heidän mukaan sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat sosiaaliset taidot, negatiiviseen käyttäytymiseen puuttuminen, iänmukaiset sosiaalkognitiiviset taidot ja positiiviset suhteet muihin ihmisiin. Sosiaalisen arvioinnin tärkeyttä korostetaan joissain tutkimuksissa, jolloin sosiaalisen kompetenssin puutteiden katsotaan liittyvän sosiaalisten taitojen puuttumiseen, ongelmiin selviytyä sosiaalisista tilanteista tai itsesäätelyn ongelmiin. (Holopainen ym. 2007, 6.)

Weare (2000) määrittelee sosiaalisen kompetenssin yksilön kyvyksi ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja selviytyä niistä. Sosiaalinen kompetenssi on yksilön sosiaalista kykyä sopeutua, suoriutua, ja löytää ratkaisut ikäkauteensa liittyviin kehitystehtäviin ja -haasteisiin. (Holopainen ym. 2007, 3.)

Reschleyn ja Greshamin (1981) kuvaamassa sosiaalisen kompetenssin mallissa sosiaali-
seen kompetenssiin kuuluvat sosiaaliset taidot ja adaptiivinen toiminta eli sopeutumista
edistävä toiminta. Myös Rydell, Hagegull ja Bohlin (1997) korostavat sosiaalisissa tilan-
teissa adaptiivista toimintaa. Gresham (1986) lisäsi malliinsa sosiaalisen kompetenssin
kolmanneksi osa-alueeksi toverisuosion. Ladd (2005) nostaa esille kulttuurisidonnaisuus-
den, joka tulisi huomioida tutkittaessa sosiaalista kompetenssia ja sosiaalista sopeutumista.
(Holopainen ym. 2007, 6; Salmivalli 2005, 72.)

Bauminger ym. (2005) ja Denham ym. (2003) ovat nostaneet esille sosiaalisen kompetens-
sin määritelmässä esille emootioiden merkityksen. Myös Kaukiainen ym. (2005) ovat liit-
täneet sosiaalisen kompetenssin yhdeksi osa-alueeksi emootiot ja niiden säätelyn. (Holo-
painen ym. 2007, 7.)

Cipanin (1988) määritelmän mukaan sosiaalinen kompetenssi on erityisten sosiaalisten
tilanteiden funktio. Sosiaalinen kompetenssi määrittelee yksilön suorituksen tietyssä sosi-
aalisessa tilanteessa. Sosiaalisesti taitavat kiinnittävät enemmän huomiota tilanteen arvi-
ointiin, kun sosiaalisesti taitamattomat näkevät ensin sen, onko tilanne sosiaalisesti ahdis-
tava. (Vilkkumaa 1998, 232–233.)

Mikään edellä mainituista määritelmistä ei ole täysin yhdenmukainen toisiinsa verrattuna.
Kaikissa malleissa tuodaan kuitenkin esille sosiaalinen suoriutuminen jossakin tietyssä
tilanteessa, joka on aina kulttuurisidonnainen. Kaikissa malleissa sosiaaliset taidot nostet-
tiin merkittäväksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueeksi. Emootioiden säätely korostui
joissain määritelmässä.

Vahvan sosiaalisen kompetenssin omaava henkilö on taitava sosiaalisissa vuorovaikutusti-
lanteissa. Hän kommunikoi selkeästi ja on yhteistyökykyinen sekä empaattinen. On tärkeä
huomata, että mekaaninen taitava sosiaalinen käyttäytyminen ei ole sosiaalisesti pätevää
joka tilanteessa. Kuten sosiaalisen kompetenssin määritelmässä aiemmin mainittiin, vahva
sosiaalinen kompetenssi edellyttää omien päämäärien tavoittelua säilyttäen samalla myön-
teiset suhteet muihin ihmisiin. Näin jokainen tilanne edellyttää omaa toimintastrategiaa,
mikä edellyttää sosioemotionaalaisia ja sosiokognitiivisia taitoja. Riittävän vahva sosiaali-
nen kompetenssi mahdollistaa yksilön integroitumisen yhteiskuntaan ja antaa paremmat

valmiudet yksilölle selviytyä elämässään kohtaamista haasteista ja ongelmista (Kaukiainen ym. 2005, 2). Lapsen sosiaalisella kompetenssilla on vaikutusta myöhemmin elämässä stressitekijöiden torjuntaan ja stressitekijöiden käsittelyyn. Sosiaalinen kompetenssi vaikuttaa myös tunteiden ja käyttäytymisen ongelmien käsittelyyn ja hallintaan. (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders & Shaffer 2005, 134; Kuorelahti ym. 2012, 285.)

Sosiaalinen kompetenssi on hyödyksi kouluun sopeutumisessa ja lisää opiskelumotivaatiota. Nämä lisäävät taas hyviin oppimistuloksiin pääsemisen mahdollisuutta. Sosiaalisesti komponentti pärjää hyvin toverisuhteissa, jotka helpottavat kouluun sopeutumista. Sosiaalinen kompetenssi edistää myös oman toiminnan tiedostamista, rajojen asettamista, ja toimintavaihtoehtojen realisointia. Lapsi ja nuori tarvitsee tukea sosiaalisen kompetenssin kehityksen turvaamiseksi ja koulunkin tulisi tukea lapsen sosiaalista kompetenssia kehittämällä lapsen sosiaalisia, tunteiden hallinnan ja vuorovaikutuksen taitoja. (Kaukiainen ym. 2005, 2; Kuorelahti ym. 2012, 285.)

2.2 Sosiaalisen kompetenssin kehitys

Ihmisen sosiaalinen kehitys nähdään koko elämän kestäväenä prosessina. Kehitys alkaa vastasyntyneen kehitysvaiheista ja jatkuu vanhuuteen saakka. Kehitykseen vaikuttaa koko ihmistä ympäröivä sosiaalinen konteksti. Tärkein tekijä vahvan sosiaalisen kompetenssin kehitykselle on lapsen ja vanhemman välinen turvallinen kiintymyssuhde. Se antaa pohjan lapsen ja nuoren myöhemmälle kehitykselle. Varhaisissa hoitaja-lapsi-suhteissa lapsi saa kokemuksia vastavuoroisuudesta sekä huolenpidosta tai sen puutteesta. Anthonyn ym. (2005, 135) tutkimuksen mukaan lapset, joille on asetettu selvät rajat ja säännöt ja kasvatettu niiden kautta itsenäisiksi, ovat sosiaalisesti komponentteja yksilöitä. Niillä lapsilla, joiden kasvattaminen on perustunut ankaraan kuriin tai hylkäämiseen, on todettu käyttöhäiriöitä. Vertaissuhteilla on todettu olevan vaikutusta lasten ja nuorten sosiaalisten taitojen oppimiseen ja käsitykseen omasta itsestä. Perheen ja perhesuhteiden lisäksi vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa yhteisön arvot ja asenteet sekä poliittiset ja taloudelliset rakenteet. Vähitellen lapsen kontaktit ympäröivään yhteisöön laajenevat ja lapsi saa täten virikkeitä laajenevasta sosiaalisesta maailmastaan. (Holopainen ym. 2008, 4; Laine 2005, 125.)

Denhamin (1998) mukaan tunteiden ymmärtämisellä voidaan ennustaa suurelta osin, millaiseksi sosiaalinen kompetenssi tulee muodostumaan. Emootioiden ymmärtäminen on tärkeää, koska niiden väitetään helpottavan hyvien ihmissuhteiden muodostumista ja sosiaalisten taitojen muodostumista. (Trentacosta & Fine 2010, 3)

Sosiaalisen kompetenssin painopiste vaihtelee ikäkausittain. Lapsuusiässä sosiaalisen kompetenssin painopisteinä ovat lapsen onnistunut vuorovaikutus leikkitovereidensä kanssa ja ystävyysuhteiden solmiminen. Sosiaalisen kompetenssin kehitys on esikouluun ja kouluun menevälle lapselle suuri haaste. Lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttä laajenee ja uusia sosiaalisia suhteita muodostuu. Esikoulussa ja koulussa sosiaalisten taitojen haasteet ja vaatimukset lisääntyvät. Kouluiässä painopisteisiin kuuluu luokkatilanteessa käyttäytyminen suotuisalla tavalla. (Poikkeus 1997, 126.)

Sosiaalisesta kompetenssista ja sen kehityksestä on tullut tutkijoita kiinnostava tutkimusalue. Tutkijat ovat saaneet laajan tutkimuksen kautta tuloksia siitä, että 10–13-vuotiailla tytöillä sosiaalinen kompetenssi on kehittyneempi kuin samanikäisillä pojilla. Vahedin ym. saivat tutkimuksellaan selville myös, että esikouluikäisillä tytöillä on merkittävästi heikompi sosiaalinen kompetenssi kuin esikouluikäisillä pojilla. (Vahedi, Farrokhi & Farajian 2012, 126–127, 129.)

Lapset ovat syntymästään asti aina yksilöllisiä. Yksilöllisyys johtuu suurelta osin geneettisesti määräytyneistä luonteenpiirteistä, jotka muodostavat ihmisen temperamentin. Temperamentti suuntaa lapsen ja nuoren käyttäytymistapaa ja persoonallisuutta ja sitä kautta sosiaalista kompetenssia. Sosiaalista kompetenssia voidaan tukea ja ohjata. Positiivisten emotionaalisten ja sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden luominen ja ylläpitäminen ovat edellytyksiä sosiaalisen osallistumisen ja hyväksytyksi tulemisen kokemiselle, mikä on koko elämän kehitystehtävä. Sosiaalisen tuen puute ja koulukiusaaminen lisäävät heikon sosiaalisen kompetenssin riskiä. (Holopainen 2005, 4; Laine 2005, 125–126.)

2.3 Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet

Sosiaalista kompetenssia on tutkijoiden toimesta jaettu erilaisiin osa-alueisiin. Monilla tutkijoilla sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu hieman eri osa-alueita ja ulottuvuuksia kuten

aiemmin esittelimme (esim. Poikkeus 1997, Weare 2000, Gresham 1981; 1986). Tutkijat liittävät usein sosiaalisen kompetenssin osa-alueisiin myös sellaisia tekijöitä, jotka eivät tarkkaan ottaen kuulu sosiaalisen pätevyyden alaan. Tällaisia ovat esimerkiksi yksilön minäkuva ja sosiaaliset suhteet. Ilman näitä tekijöitä sosiaalisesti taitava toiminta olisi kuitenkin hankalaa, ja sen vuoksi ne liitetään usein sosiaalista kompetenssia käsittävään kokonaisuuteen. (Kaukiainen 2005, 4.)

Tutkielmassamme käytämme Salmivallin (2005) määritelmää sosiaalisesta kompetenssista, jossa sosiaalinen kompetenssi jaetaan viiteen eri osa-alueeseen, jotka ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, sosiaaliset tavoitteet, emootioiden ja käyttäytymisen säätely ja konteksti eli toimintaympäristö. Salmivallin määritelmä sosiaalisesta kompetenssista tiivistää ja kiteyttää muiden tutkijoiden määritelmät, joihin tutkielmassa tutustuimme. Salmivallin määritelmä on myös keskeinen tieteen kannalta, koska sitä on käytetty MASK:ssa (MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista), joka on menetelmä ala- ja yläkouluikäisten lasten ja nuorten sosiaalisen pätevyyden arvioimiseksi. Käytämme tutkielmassamme MASK-testiä, joten on tarpeellista käyttää siinä esiintyvää teoriaa sosiaalisesta kompetenssista. Seuraavassa esittelemme sosiaalisen kompetenssin osa-alueet Salmivallin mukaan.

2.3.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot ovat useiden muidenkin tutkijoiden kuin Salmivallin (2005, 72) mukaan yksi sosiaalisen kompetenssin osa-alue. Sosiaalisella toiminnalla tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä ja siten sosiaalista toimintaa on kaikkialla siellä, missä on ihmisiä ja vuorovaikutustilanteita (Vilkkumaa 1998, 222). Poikkeus (1997, 126–127) määrittelee sosiaaliset taidot käyttäytymiseksi, joka konkreettisessa tilanteessa saa aikaan positiiviset sosiaaliset seuraukset. Sosiaalisia taitoja ovat mm. yhteistoiminnan taito, selkeän kommunikoinnin taito, empaattisuus, assertiivisuus ja tunteiden sovelias ilmaisu. Kauppilan (2005, 125) mukaan sosiaaliset taidot voidaan määritellä yleisesti ottaen sosiaalisesti hyväksyttäväksi opituksi käyttäytymiseksi, joka antaa henkilölle edellytykset rakentamaan vuorovaikutukseen toisen henkilön kanssa. Sosiaalisesti taitavan henkilön käyttäytyminen antaa positiivisia tuloksia ja välttää negatiivisia seurauksia.

Sosiaalisten taitojen alue on varsin laaja ja sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan eri asioita puhuttaessa eri ikäkausista. Lasten sosiaaliset taidot liitetään usein arkipäivän ongelmien ratkaisuun ja henkilökohtaisten päämäärien saavuttamiseen sellaisilla tavoilla, jotka johtavat positiivisiin seuraamuksiin. Opiskelijan sosiaaliset taidot liitetään usein oppimiseen tai luokkakäyttäytymiseen. Niitä ovat mm. opiskelijan kuuntelutaidot, kavereiden hyväksyminen, yhteistyötaidot ryhmissä, sääntöjen noudattaminen ja opettajan miellyttäminen. Monilla opiskelijoilla puutteelliset sosiaaliset taidot johtavat ongelmiin luokkahuoneessa. Aikuisten sosiaaliset taidot liitetään yleensä ihmisten tapaamiseen, tutustumiseen ja muuhun sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Kauppila 2005, 125.)

Sosiaalisia taitoja tulee opetella, koska ne eivät synny itsestään. Opettajilla on nykyään haasteita sosiaalisten taitojen opettamisessa koulussa. Kukaan ei tavoita sosiaalisia taitoja luonnostaan, vaan ne opitaan koulussa, vanhempien kanssa ja muiden sosiaalisten ryhmien kautta. (Kauppila 2006, 125–126.) Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät nopeasti kolmen ja kuuden ikävuoden välillä. Iän myötä lapsi kykenee hahmottamaan ympäristönsä tapahtumia ja kielitaidon avulla kykenee laajempaan ja kehittyneempään sosiaaliseen kanssakäymiseen. Lapsi alkaa ryhmäytyä ja muodostaa ystävyysuhteita. Esikouluikää lähestyttäessä lapsi kykenee vastavuoroiseen kanssakäymiseen. Lasten leikit tarjoavat hyvän mahdollisuuden tämän vastavuoroisen kanssakäymisen esim. vuoron odottamisen ja tavaroiden jakamisen kehittämiseen. (Laine 2005, 126–127.)

Libermanin, DeRisin ja Mueserin (1989) mukaan on neljä syytä siihen, mistä sosiaalisten taitojen puute johtuu. Yhtenä syynä he pitävät sitä, että kaikki eivät saa tarpeeksi opetusta sosiaalisten taitojen oppimiseen tai he eivät saa tarpeeksi malleja sosiaalisten taitojen oppimiseen. Suuri osa sosiaalisista taidoista opitaan kuitenkin havaitsemalla toisia. Jotkut psykologiset ongelmat estävät sosiaalisten taitojen oppimisen. Niitä ovat esimerkiksi masennus, yksinäisyys ja alkoholismi. Ympäristön stressitekijät voivat haitata sosiaalisten taitojen omaksumista. Elämässä tapahtuneet traumaattiset kokemukset saattavat aiheuttaa vetäytymistä ihmissuhteista ja ne estävät sosiaalisten taitojen oppimista. Neljänneksi syyksi he toteavat ympäristössä tapahtuneet muutokset ja siitä johtuvan käyttäytymisen vahvistuksen puuttumisen. (Kauppilan 1996, 125.)

2.3.2 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan yksilön kykyä jäsentää vuorovaikutustilanteiden informaatiota sekä prosessoida sitä. Sosiokognitiivisiin taitoihin kuuluvat muun muassa havaintojen oikea tulkinta toisten tunteista, ajatuksista, ja aikomuksista sekä omien tavoitteiden ja toiminnan sosiaaliset seuraamukset. Sosiokognitiivisiin taitoihin liittyy kyky ymmärtää kulttuurin sääntöjä ja normeja. Myös lapsen omilla sosiaalisilla tavoitteilla on merkitystä. Vuorovaikutussuhteiden kannalta on haitallista, jos lapsi yrittää välttää tilanteita, joissa voi tulla torjutuksi tai lapsi kilpailee ankarasti tilanteissa, jotka ovat täysin neutraaleja. (Laine 2005, 114–115; Poikkeus 1997, 127.)

Tutkimustulosten avulla on tehty malleja siitä, miten käsittelemme mielessämme sosiaaliin tilanteisiin liittyvää tietoa. Tunnetuimman mallin on esittänyt Crick ja Dodge (1994). Mallin mukaan tiedon käsittely on kehämäinen prosessi, jonka vaiheet ovat tiedon hankkiminen tilanteesta, tilanteen tulkinta, päämäärän muodostaminen, vaihtoehtoisten toimintamallien hakeminen muistista, toimintamallien toteuttaminen sekä omasta toiminnasta saatavan palautteen havaitseminen ja sen merkityksen ymmärtäminen oman toiminnan kannalta. Crickin ja Dodgen mukaan sosiaalinen tiedonkäsittely on automaattista, useiden tiedonkäsittelytoimintojen samanaikaisuutta. Käytännössä tämä ilmenee siten, että ihmiset saattavat asettaa tavoitteita tai tulkita vihjeitä samalla, kun he etsivät lisää tietoa sosiaalisesta tilanteesta. (Kaukiainen ym. 2005, 6.)

2.3.3 Emootioiden ja käyttäytymisen säätely

Emootioille ja tunteille ei ole löytynyt vielä yksimielistä määritelmää runsaista tutkimuksista huolimatta. Tunteita ja emootioita pidetään hyvin lähekkäisinä käsitteinä ja usein samaa merkitsevinä. Nykyään tutkijat ovat sitä mieltä, että emootiot ovat tunteita laajempi käsite. Tunteilla on kuitenkin merkittävin rooli emootioissa. Tutkimusten kautta on ymmärretty parin viime vuosikymmenen aikana, että tunteet ja emootiot ovat tärkeitä ihmisen hyvinvoinnille ja kehitykselle. Ennen tunteet koettiin pääasiassa negatiivisina, koska niiden koettiin häiritsevän tehokasta kognitiivista toimintaa. (Laine 2005, 60.)

Emootiotutkijat ovat sitä mieltä, että ihmisillä esiintyy paljon eri emootioita. Perusemootiot ovat emootioita, jotka esiintyvät kulttuurista riippumatta kaikilla ihmisillä. Näitä ovat pelko, suuttumus, inho, suru, ilo ja kiinnostus. Perusemootiot ovat synnynnäisiä. Ne tulevat esiin kaikilla ihmisillä samanlaisissa tilanteissa, ne ilmaistaan samanlaisin tavoin ja ne synnyttävät ennustettavissa olevan fysiologisen reaktion. (Emt.)

Emootiot näkyvät usein käyttäytymisessä tai kehon liikkeissä. Erityisesti negatiivisten emootioiden säätely vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen ja ihmissuhteisiin. Tarkkaavaisuuden, huomion siirtämisen ja kohdistamisen kyky ovat tärkeitä mekanismeja emootioiden säätelyssä. Tarkkaavaisuuden kohdistaminen positiivisiin näkökohtiin sosiaalisissa tilanteissa vahvistaa positiivisten ratkaisujen löytymistä. (Eisenberg, Guthrie, Fabes, Reiser, Murphy, Holgren, Maszk & Losoya 1997, 295–311.)

Laine (2005, 60) on esitellyt emootioiden neljä eri dimensiota Frijdan ym. (2004), Reeven (2005) ja Schererin mukaan, joita ovat 1) neurofysiologinen elimistön virittäytyminen toimintaan, 2) tarkoitus, joka suuntaa motivaatiota, 3) subjektiiviset tunteet, jotka antavat toiminnalle sen merkityksen, 4) sosiaalinen kommunikaatio.

Emootioiden säätelyllä tarkoitetaan yksilön kykyä kontrolloida omia emotionaalisia reaktioita. Tunteiden säätelyä liittyy tilanteeseen, jossa käsitellään surua, suuttumusta tai iloa. Grossin (1999) näkemyksen mukaan emotionaalista säätelyä on tulevan tilanteen arviointi ja ennakointi, ja siten tilanteen välttäminen tai tilanteeseen meneminen on tulkittu tunteiden säätelyksi. Emootioiden säätely erotetaan kuitenkin usein emootioiden ilmaisun säätelystä. Emootioiden ilmaisun säätelyllä tarkoitetaan sitä, millaisia käyttäytymisen reaktioita emootioista seuraa. Yleinen emotionaalisuus ja emootioiden säätelyn kyky liittyvät kumpikin sosiaaliseen pätevyyteen. Yhteys pätee kuitenkin vain tiettyyn rajaan asti, koska liian tiukka tunteiden hallinta, jopa tukahduttaminen ei ole sosiaalisesti pätevää, vaan sen on todettu jopa olevan syynä terveydellisiin ongelmiin. Jokaisessa yhteisössä ja kulttuurissa on omat sääntönsä siitä, mitkä ovat hyväksyttäviä tapoja ilmaista emootioita. Ihmisen tulee siis pystyä erottamaan sisäiset emootionsa ulkoisesta ilmaisemisesta. (Laine 2005, 65; Salmivalli 2005, 110–111.)

Emotionaalisia reaktioita voidaan tarkastella kolmella tasolla. Ensimmäinen ja perustavanlaatuisin taso on biologinen. Reagoinnit ovat synnynnäisiä ja emootiot ovat kaikilla ihmi-

sillä samoja neurofysiologisia ja biokemiallisia reaktioita ärsykkeeseen. Emootiot vaikuttavat autonomiseen hermostoon ja se aiheuttaa muutoksia muun muassa sydämen sykkeeseen, hengitykseen ja hikoiluun. Toisella tasolla emotionaaliset reaktiot vaikuttavat käyttäytymiseen. Emootiot ilmaistaan tällä tasolla toiminnallisesti, jolloin ihminen voi reagoida esimerkiksi katsein ja kasvoniilmein, ruumiin liikkeillä ja vetäytymällä vuorovaikutuksesta. Kolmannella tasolla emotionaaliset reaktiot ovat kognitiivisia. Ihminen voi nimetä tunteensa tai pohdiskella tilaansa tai suunnitella toimintaansa. (Laine 2005, 60–61.)

Webster-Stratton mainitsee lapsen emootioiden kokemisen ja emotionaalisten reaktioiden säätelyn kehittyvän varhaisvuosina paljon oppimisen kautta. Itsesäätelyn ja reaktioiden säätelyn kannalta erityisesti kielen ja kommunikaatiotaitojen oppiminen ovat tärkeitä. Emotionaalisen itsesäätelykyvyn kehittyessä emootioihin liittyvät sisäiset piirteet alkavat erota ulkoisesta ilmauksesta, joten kouluikäinen ei välttämättä näytä ulospäin sisäisiä tuntemuksiaan. Kouluvuosien kuluessa ja nuoruusiässä itsesäätely muuttuu yhä monimutkaisemmaksi lapsen itsensä ja ympäristön ohjaamaksi prosessiksi. Alussa emotionaaliset ilmaisut ovat reflektiivisiä, fysiologisen tyytymättömyyden ohjaamia. (Laine 2005, 67.)

Lasten yleisessä emotionaalisuudessa ja itsesäätelytaitojen kehityksessä on yksilöllisiä eroja kuten muussakin kehityksessä. Vaikka emotionaaliseen säätelyyn vaikuttavista tekijöistä tiedetään vielä vähän, tiedetään ainakin neljä vaikuttavaa prosessia. Lapsen neurologisen hermoston kypsyys on yksi vaikuttavista tekijöistä itsesäätelyssä. Neurologisen hermoston kehittyminen auttaa ehkäisemään toimintoja kuten emotionaalinen kontrolli edellyttää. Lapsen temperamentti ja kehitystaso vaikuttavat siihen, miten haavoittuvia lapset ovat emotionaaliselle häiriintymiselle. Kotona puhuminen omista ja toisten tunteista vaikuttavat siihen, miten lapset puhuvat tunteistaan myöhemmässä vaiheessa. Vanhempien kasvatusta ja ympäristön tuki vaikuttavat siihen, millaiseksi lasten emotionaalinen ymmärtäminen kehittyy. Myös koulun ja opettajien emotionaalinen kasvatusta on yhteydessä lapsen emootioiden säätelyyn. Opettajan ja oppilaiden välinen tunteista puhuminen ja opettajan reagointi oppilaiden negatiivisten emootioiden ilmaisuihin vaikuttavat lapsen itsesäätelyyn. (Laine 2005, 67–68; Salmivalli 2005, 110.)

Ihmiset eroavat emotionaaliselta kompetenssiltaan aivan kuten älyllisiltä kyvyiltäänkin. Omien ja muiden emootioiden ymmärtämisessä ja omien reaktioiden säätelyssä on eroja. Omien emootioiden säätely ja kontrollointi on erityisen tärkeää. Dowlingin (2000) mukaan

emotionaalinen kompetenssi ja älylliset kyvyt eivät ole toisistaan riippuvaisia, vaan älyllisistä kyvyistään riippumatta jotkut ovat emotionaalisesti vahvoja, mikä helpottaa heitä kestämään stressiä ja vaikeuksia ja eläytymään muiden ihmisten emootioihin. (Laine 2005, 65–66; Salmivalli 2005, 110.)

2.3.4. Sosiaaliset tavoitteet

Sosiaalisen kompetenssin neljännessä osa-alueessa sosiaalisissa tavoitteissa ei ole kyse henkilön taidoista, vaan näkökulma on motivaatiopsykologinen. Tavoitteilla tarkoitetaan henkilön tavoitteita, eli mihin lapsi toiminnallaan pyrkii ja mikä on lapselle tärkeää. Toiset pitävät sosiaalisissa tilanteissa tärkeänä toisten ihmisten hyväksynnän tavoittelemisen ja toiset pyrkivät jopa hallitsemaan tilannetta. On hyvä muistaa, että häiritsevyys ja aggressiivisuus eivät välttämättä johdu sosiaalisten taitojen puutteista, vaan epäsuotuisa käyttäytyminen voi olla seurausta motivaation puutteesta. (Kaukiainen ym. 2005, 8.)

2.3.5 Konteksti eli toimintaympäristö

Konteksti eli toimintaympäristö säätelee osaltaan yksilön kompetenssin ilmenemistä. Sosiaalinen ympäristö asettaa toiminnalle reunaehdot ja vapaudet, jotka ovat mahdollisia henkilölle tietyssä tilanteessa. Sosiaalinen asema, sosiaalinen maine ja sosiaalinen rooli säätelevät sitä, millaista käyttäytymistä odotetaan ja pidetään yksilölle sopivana. Oppilaan ja hänen toimintaympäristönsä suhdetta voidaan kuvata joko positiiviseksi tai negatiiviseksi kehäksi. Jos oppilas käyttäytyy ryhmässä epäedullisella tavalla, hänen asemansa heikkenee kaveripiirissä, jolloin hänen heikko sosiaalinen maine vahvistuu. (Kaukiainen ym. 2005, 9.)

3 KÄYTTÄYTYMISEN HAASTEET KOULUSSA

Pääluku käsittelee käyttäytymisen haasteita koulussa ja sitä, miten nämä liittyvät sosiaaliseen kompetenssiin eri tutkimustulosten valossa. 2000-luvulla on tehty runsaasti ulkomaisia tutkimuksia siitä, miten käytöshäiriöt ja sosiaalinen kompetenssi korreloivat keskenään. Määrittelemme aluksi käyttäytymisen haasteita kasvatustieteen näkökulmasta ja käsittelemme tarkemmin kahta käytöshäiriötyyppiä, tarkkaavaisuushäiriötä ja käytöshäiriötä. Esittelemme tarkkaavaisuushäiriön ydinoireita, koska tutkimme, miten oppilaat kokevat tarkkaavaisuushäiriön eri piirteet luokassa.

Käyttäytymisen haasteet ovat peruskoulun arkipäivää ja lasten sekä nuorten hyvinvointi on ollut ja on nykyään yleinen puheenaihe. Lahden, Kamppisen, Salosen, Heiskasen, Bäckströmin ja Mäkijärven (2001, 9) tekemä haastattelu antaa 2000-luvulta tuloksia siitä, miten eri asteiden opettajat kokevat oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvoinnin. Tuloksista voitaneen päätellä, että lapsissa ja nuorissa esiintyy pahoinvointia. 90% opettajista oli huolissaan vähintään yhdestä opetusryhmän oppilaasta tai opettajasta. Sama osuus opettajista oli sitä mieltä, ettei saa riittävästi tukea oppilaidensa psyykkisten ongelmien tunnistamiseen. 30% opettajista oli erittäin huolissaan oppilaissaan havaitsemistaan ongelmista. Ainostaan 10% opettajista vastasi, ettei hänen ryhmässään ole hänen mielestään psyykkisesti oireilevia oppilaita tai opiskelijoita.

Voidaanko puheet ja väitteet lisääntyneestä lasten ja nuorten pahoinvoinnista todistaa tutkimustulosten avulla perustelluiksi? Käyttäytymisen haasteita ja työrauhaongelmia on tutkittu vuosikymmenten saatossa lukuisilla tutkimuksilla ja ne ovat olleet suosittuja tutkimusaiheita. Saloviidan (2007, 26–27) esittelemistä suomalaisista tutkimuksista voidaan päätellä, että lisääntyneistä käyttäytymisen haasteista ja työrauhaongelmista on puhuttu jo

1920-luvulla. Tulokset ovat samansuuntaisia joka vuosikymmenellä; kehitys on aina mennossa huonompaan suuntaan. Saloviita mainitseekin, että ehkä työrauhaongelmat eivät olekaan niin lisääntyvä ongelma kuin yleisesti luullaan. Saloviita esittää myös olettamuksen, että työrauhaongelmien lisääntyminen on voinut olla pitkän aikavälin kehittymä ja sillä on yhteyttä muihin aikakauden muuttuviin piirteisiin kuten aikuisten auktoriteetin vähenemiseen.

Yleisesti voidaan todeta, että opettajat kokevat käyttäytymisen haasteet ja niiden lisääntyvän kohtaamisen integraation myötä haastavana (Avramidis, Baylis, Burden 2000, 206; Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 29). Greenen, Beszterczeyn, Katzensteinin, Parkin & Goringin (2002) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat levottomuuden, impulsiivisuuden ja tarkkaavuuden ongelmat haastavana. Ulospäin suuntautuneiden haasteiden lisäksi myös sisäänpäin oireilevat oppilaat koetaan usein haastavana ja tätä mieltä ovat erityisesti nuoret opettajat. (Blomberg 2008, 131; Johnson & Fullwood 2006, 20–39; Liljequist & Renk 2007, 1–15.)

3.1 Käyttäytymisen haasteiden määrittelyä

Haastavan käyttäytymisen määrittely ei ole yksiselitteistä ja määrittelyyn liittyy paljon siihen vaikuttavia tekijöitä. Käyttäytymisen haasteita kuvataankin kirjallisuudessa useilla eri termeillä. Ruoho, Ihatsu ja Kuorelahti (2001, 249) kuvaavat käyttäytymisen haasteita kahdella eri termillä: käyttäytymishäiriöt ja sosioemotionaaliset ongelmat. Termiä käyttäytymishäiriö käytetään ensisijaisesti peruskoulussa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Käsitettä sosioemotionaaliset ongelmat käytetään sen sijaan alle kouluikäisten kasvatuksessa (Pihlaja 2004, 214–216). Ruohon ym. (2001, 249) mukaan käyttäytymishäiriö-termiä tulee uudistaa aktiivisesti, koska se kuvaa laajaa pedagogista ongelmaa hyvin yksilö- ja häiriökeskeisesti.

Käyttäytymishäiriöt jaetaan usein kahteen alaryhmään, joita ovat käyttäytymisen sosiaaliset ongelmat eli ulospäin suuntautunut negatiivinen käyttäytyminen ja emotionaaliset ongelmat eli sisäänpäin suuntautunut negatiivinen käyttäytyminen. Näiden kahden pääluokan lisäksi on olemassa joukko ongelmia, jotka voidaan sisällyttää luokkaan pedagogis-sosiaaliset ongelmat. (Ruoho ym. 2001, 250–251.) Samansuuntaista jakoa käyttävät myös

muun muassa Moilanen (2004, 201), joka puhuu tunne-elämän häiriöistä ja käytöshäiriöistä sekä Kemppinen (2000, 35–44), joka puhuu tunne-elämän häiriöistä ja häiriökäyttäytymisestä.

Kulttuuriset, historialliset ja ihmiskuvaan liittyvät tekijät vaikuttavat käyttäytymishäiriöiden määrittelyyn ja luokitteluun. Aika ja paikka liittyvät olennaisesti määrittelyyn, eikä määrittely ole edes mahdollista ilman niiden huomioimista. Määrittelyyn vaikuttavat yhtäläillä määrittelijän näkökulma ja määrittelyn tarkoitus. (Ruoho ym. 2001, 252.) Elkindin (1999, 151) mukaan yhteiskunnalliset ajatukset vaikuttavat määrittelyyn jopa enemmän kuin tiede ja faktat. Suomessa on laadittu hyvin erilaisia käyttäytymishäiriöiden määrittelyjä viimeisen sadan vuoden aikana (Ruoho ym. 2001, 254).

3.2 Käyttäytymisen haasteet ja sosiaalinen kompetenssi

Lukuisat ulkomaalaiset tutkijat ovat tutkineet aivan viime vuosina käytöshäiriöiden ja sosiaalisen kompetenssin yhteyttä toisiinsa. Useat tutkijat ovat saaneet tutkimuksillaan näyttöä siitä, että sosiaalisella kompetenssilla ja käytöshäiriöillä on yhteys toisiinsa (esim. Langeveld, Gundersen & Svartdal 2012, 381–382, 390; Palmen, Vermanden, Dekovic & Van Aken 2008, 186–188; Vahedi, Farrokhi & Farajian 2012, 126–127, 129.)

Langeveld, Gundersen ja Svartdal (2012, 381–382, 390) tutkivat, miten sosiaalinen kompetenssi vaikuttaa käyttäytymisen ongelmiin. Hypoteesina heillä oli aiempiin tutkimustuloksiin pohjautuen se, että vahva sosiaalinen kompetenssi vähentävää käyttäytymisen ongelmia. Tutkimukseen osallistui 112 lasta ja nuorta. Langeveld ym. saivat selville aiempiin tutkimustuloksiin verrattuna samansuuntaisia tuloksia. Tutkimus osoitti, että vahva sosiaalinen kompetenssi vähentää käyttäytymisen ongelmia. Tutkijat saivat selville käyttäytymisen häiriöiden merkittävän yhteyden yhteistyökykyyn ja itsekontrolliin.

Sukupuolten välillä he eivät löytäneet merkittäviä eroja sosiaalisen kompetenssin ja käyttäytymisen ongelmien yhteydestä. Tutkijat eivät saaneet näyttöä empatian vaikutuksesta käyttäytymisen ongelmiin. Brannigan, Gemmel, Pevalin ja Wade (2002) ovat selvittäneet tutkimuksellaan, että prososiaalisella käyttäytymisellä on selvä negatiivinen suhde käyttäy-

tymisen ongelmiin kuten aggressiivisuuteen. (Langeveld, Gundersen & Svartdal 2012, 392,395.)

Vahedi, Farrokhi ja Faraijan (2012) ovat saaneet tutkimuksillaan samansuuntaisia tuloksia. Heidän mukaansa sosiaalisella kompetenssilla ja käytöshäiriöillä on jopa syy-seuraussuhde. Tämä tarkoittaa sitä, että käytöshäiriöiden taustalla on mahdollisesti alhainen sosiaalinen kompetenssi. Lapsilla, joilla on hyvät sosiaaliset taidot ja korkea sosiaalinen kompetenssi, on tutkimuksen mukaan vähemmän käytöshäiriöitä. Sosiaalisen kompetenssin ja käytöshäiriöiden korrelaatio on näin ollen negatiivinen.

Heidän tutkimustuloksensa osoittavat myös pojilla esiintyvän tyttöjä enemmän käytöshäiriöitä. Tätä on selitetty sillä, että pojat ovat fyysisesti aktiivisempia, he ottavat toiminnassaan riskejä, heidän pelinsä ja leikkinsä ovat fyysisempiä ja he näyttävät vihaa ja aggressiota enemmän kuin tytöt. (Vahedi, Farrokhi & Farajian 2012, 126 – 127, 129.)

Larsson ja Frisk (1999, 28) ovat tutkineet 6–16-vuotiaiden lasten ja nuorten sosiaalista kompetenssia. He saivat tutkimuksessaan selville, että vanhemmilla lapsilla on korkeampi sosiaalinen kompetenssi kuin nuoremmilla lapsilla. Tutkimustuloksissa kävi myös ilmi, että tytöillä on korkeampi sosiaalinen kompetenssi kuin pojilla.

Myös Palmenin, Vermanden, Dekovicin ja Van Akenin (2008, 186–188) tutkimuksen yhtenä päämääränä oli selvittää sosiaalisen kompetenssin ja käyttäytymisen häiriöiden yhteyttä toisiinsa. He tutkivat niiden välistä yhteyttä pitkittäistutkimuksella, johon käytettiin aikaa yli 20 vuotta. Sorlien, Hagenin ja Ogdenin (2008) mukaan sosiaalinen kompetenssi vaikuttaa nuoruuden käyttäytymisen ongelmiin. Tutkijat Dodge, Coien ja Lynam (2006) ovat sitä mieltä, että vaikutusta on myös toisinpäin. Tämä tarkoittaa sitä, että aiemmat käyttäytymisen häiriöt vaikuttavat myöhempään sosiaaliseen kompetenssiin. Tähän tutkimustulokseen ei kuitenkaan ole vielä paljon todisteita eikä se ole niin vahva.

Palmenin ym. (2008, 195–200) tutkimustulokset osoittavat myös sosiaalisen pätevyyden korreloivan negatiivisesti aggressiivisuuden ja yksinäisyyden kanssa. Tutkimus osoitti myös, että yksinäisyys lisää myöhempää ongelmakäyttäytymistä ja samalla tavoin aiemmat käyttäytymisen ongelmat näyttävät lisäävän myöhemmän iän yksinäisyyttä. Eri tutkimukset osoittavat, että lasten aggressiivisuus voi johtaa ongelmiin kaverisuhteissa ja huonot

kaverisuhteet voivat johtaa yksinäisyyteen. Aggressiivisuus näytti tutkimustulosten mukaan ennustavan myöhempää yksinäisyyttä vahvemmin tytöillä kuin pojilla.

3.3 Tarkkaavaisuushäiriö

Tarkkaavaisuushäiriöt voidaan jakaa karkeasti kahteen eri päämuotoon. Ensimmäisestä ja yleisimmästä muodosta käytetään kirjallisuudessa lyhennettä ADHD tai AD/HD (attention deficit/hyperactivity disorder). Henkilöllä voi esiintyä pääasiallisesti tarkkaavaisuusoireita (AD) tai ylivilkkaus-impulsiivisuusoireita (HD) tai yhdessä molempia. Kirjainlyhennelmässä kauttaviiva kertoo, että tarkkaavaisuushäiriö voi esiintyä myös ilman toista oireyhtymää. (Korhonen 2004, 13; Mannström-Mäkelä & Saukkola 2008, 15.)

Tarkkaavaisuushäiriö on kehityksellinen itsehillinnan häiriö, se ei ole mielenterveyshäiriö. Oireyhtymän oireisiin kuuluvat ongelmat tarkkaavaisuudessa, ylivilkkaus, levottomuus, impulsiivisuus ja häiritsevä käyttäytyminen. Siihen kuuluu myös liitännäisoireita, muita samanaikaisesti esiintyviä neurologisia toiminnan häiriöitä ja psyykkisiä ongelmia. Tavallisimpia liitännäisoireita ovat lukivaikkeudet ja muut kielellisen kehityksen erityisvaikeudet sekä hahmottamis- ja oppimisvaikeudet ja hienomotoriikkaan liittyvät pulmat. Myös uhmakkuusoireet, käyttäytymishäiriöt, masentuneisuus tai ahdistuneisuus korostuvat. Ne saattavat olla seurausta tarkkaavaisuushäiriön aiheuttamista kokemuksista. (Barkley 2008, 35; Korhonen 2004, 14; Michelsson & Miettinen & Saesma & Virtanen 2003, 12; Viljamaa 2009, 82.)

Tarkkaavaisuushäiriö ja niihin liittyvät oppimisvaikeudet lasketaan yleensä kuuluvaksi lieviin oppimishäiriöihin. Joillakin lapsilla oireet ovat kuitenkin niin vaikeita, että he tarvitsevat tukea koko opiskelunsa ajan. Oireet eivät pysy välttämättä muuttumattomina, vaan ne voivat vaihdella vuosien mittaan. Jos henkilöllä esiintyy tarkkaavaisuushäiriön lisäksi myös oppimis- ja/tai hahmottamisvaikeuksia sekä motorisia vaikeuksia, käytetään Suomessa silloin nimitystä MBD. (Barkley 2008, 35; Korhonen 2004, 14; Michelsson ym. 2003, 12.)

3.3.1 Tarkkaavuuden ongelmat

Tarkkaavaisuudella tarkoitetaan keskittymiskykyä. Tarkkavaisuutta on kuvailtu myös valppautena ja suurelta osin se on valikointia. Se tarkoittaa kykyä ohjata omia havaintoja tehtävän tai tilanteen kannalta olennaisiin asioihin, kykyä valita toimintatavat ja ohjata ja ylläpitää omaa suuntautumista ympäristöön. (Numminen & Sokka 2009, 98.)

Neuropsykologi Alan Mirsky on jakanut tarkkaavaisuuden neljään eri päätyyppiin tutkimustuloksiin perustuen. Ensimmäinen käsittää kyvyn kiinnittää huomio johonkin tiettyyn kohteeseen valikoivasti ja kyvyn reagoida siihen oikealla tavalla. Tästä esimerkkinä voi toimia kyky löytää monien esineiden seasta joku tietty esine ja laittaa se syrjään. Toinen tarkkavaisuuden päämuoto on tarkkaavaisuuden säilyttäminen määrättyssä kohteessa ja reagointi vain määrättyihin kohteisiin ja ärsykkeisiin. Koulussa on tärkeää pystyä säilyttämään tarkkavaisuus niin pitkään, kuin tehtävä sitä vaatii. Kolmas tarkkaavaisuuden päämuoto on tarkkaavaisuuden siirtäminen jouhevasti kohteesta toiseen. Neljäs tarkkaavaisuuden muoto liittyy muistiin. Lyhykestoinen eli niin sanottu työmuisti ja tarkkaavaisuus liittyvät läheisesti toisiinsa. Muiden tarkkaavaisuuden osa-alueiden toimiminen edellyttää riittävän laajaa työmuistia. (Korhonen 2004, 12.)

Koulutyöskentelyn näkökulmasta tarkkaavaisuushäiriön ilmeisin piirre on tarkkaavaisuuden *kohdistuminen* epäolennaisiin ärsykkeisiin tai vaikeudet *ylläpitää* tarkkaavaisuus tehtävän kannalta olennaisessa kohteessa riittävän kauan. Tarkkaavaisuuden kohdentamisen vaikeuden takia tehtävän itsenäisessä aloittamisessa voi olla vaikeuksia ja myös tehtävän loppuun saattaminen on usein hankalaa, koska tarkkaavaisuus ei useinkaan pysy tehtävässä riittävän pitkään. Tehtävän olennaisten piirteiden huomioon ottamisessa voi olla vaikeuksia ja oppilas saattaa vajota omiin ajatuksiinsa. (Aro & Närhi 2003, 29.)

Tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella on myös vaikeuksia tarkkaavaisuuden *jakamisessa* kahden kohteen välillä. Koulussa tilanne syntyy usein, kun tarkkaavaisuus täytyy jakaa kuunneltaessa opettajan puhetta ja tehtäessä samalla muistiinpanoja tai seuratessa asioita kirjasta. Tarkkaavaisuuden kohteen *vaihtaminen* on myös vaikeaa ja näin oppilas saattaa juuttua helposti samaan toimintamalliin kuten edellä mainittiin. Tämä voi näkyä koulussa muun muassa siinä, että oppilas toistaa virheellistä toimintamallia useassa tehtävässä ja hän saattaa aloittaa jokaisen tehtävän samalla tavalla. (Emt.)

Tarkkaavaisuushäiriöisellä on vaikeuksia keskittyä kuuntelemaan opettajaa. Näin häneltä saattaa mennä ohjeet ja säännöt ohi korvien ja hän ei siten tiedä, mitä pitää tehdä. Jos lapsi kuuntelee ohjeet, hänellä voi olla vaikeuksia niiden noudattamisessa. Tarkkaavaisuushäiriöinen on usein huolimaton ja hänelle sattuu tehtävässä paljon huolimattomuusvirheitä. Yksityiskohdat saattavat jäädä häneltä huomiotta. (Michelsson ym. 2003, 31; Quinn & Stern 2009, 16.)

3.3.2 Impulsiivisuus

Impulsiivinen lapsi ei suunnittele toimintaansa, vaan reagoi ärsykkeeseen välittömästi. Hän ei kykene hallitsemaan tekojansa eikä ajattele tekojensa seurauksia. Impulsiivinen lapsi on usein kärsimätön eikä kykene odottamaan vuoroaan. Koulussa impulsiivinen lapsi vastaa opettajan esittämiin kysymyksiin viittaamatta ja vastauksena on usein se mitä ensimmäisenä mieleen juolahtaa. Impulsiivisen lapsen toiminta on usein tapaturma-altista sen vuoksi, koska hän ei kykene miettimään tekojaan ennen suorittamista. Tehtävissään impulsiivinen lapsi on huolimaton ja hosuva. (Aro & Närhi 2003, 12; Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2000, 35; Michelsson ym. 2003, 50–51.)

Impulsiivisen lapsen toiminta ja työskentely onnistuu kahden kesken opettajan kanssa, mutta ryhmätoiminnassa on vaikeuksia. Impulsiivinen lapsi kiinnittää yleensä vanhempien huomion toiminnallaan ja hänen toimiaan seurataan koulussa. Opettajat turhautuvat usein impulsiivisen lapsen toimintaan, koska hän tekee ensin ja sen jälkeen ajattelee. Hän kuitenkin pärjää hyvin tehtävissä, jotka eivät vaadi suurta ponnistelua tai suunnittelua. (Michelsson ym. 2000, 35; Michelsson ym. 2003, 50–51.)

Impulsiivisen lapsen sosiaaliset suhteet kärsivät lapsen harkitsemattomuudesta. Impulsiivinen lapsi on arvaamaton ja äkkipikainen ja häntä saatetaan vieroksua leikeissä ja peleissä. Lapsella on vaikeuksia noudattaa leikkien ja pelien sääntöjä, joten se aiheuttaa muiden vieroksuntaa. (Kuorelahti 1998, 129–130.)

3.3.3 Levottomuus

Ylivilkkaus ja levottomuus ovat tarkkaavaisuushäiriön ydinoireita. Ne havaitaan usein jo ennen kouluikää, koska lapset ovat levottomia eivätkä tahdo pysyä paikallaan. Nämä ongelmat esiintyvät käytöshäiriöinä. Levottomuus näkyy usein motorisena levottomuutena ja ylivilkkaan lapsen tai nuoren on hyvin vaikea pysyä tuolillaan ja hän onkin koko ajan nousmassa pois esimerkiksi läksyjä tehdessä. Toisaalta paikallaan istuminen voi onnistua hyvinkin, jos hän on itseä kiinnostavan tekemisen parissa. Mikäli levoton tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi istuu paikallaan, hän tekee usein muita häiritsevää toimintaa. Levoton lapsi on äänessä jatkuvasti ja häiritsee puheellaan muita. Monesti ylivilkkaus ja levottomuus vähenevät iän myötä. Pojat ovat yleensä levottomampia kuin tytöt. (Kuorelahti 1998, 129; Michelsson ym. 2003, 50; Viljamaa 2009, 83.)

Levottomuus näkyy impulsiivisuuden tavoin helposti ulospäin. Lapsi kiinnostuu helposti uusista asioista, mutta tekeminen jää usein kesken, koska keskittyminen ei riitä saattamaan tehtävää loppuun. Lapsi voi olla keskittynyt joihinkin tehtäviin pitkäänkin, mutta kognitiivisia toimintoja vaativat tehtävät väsyttävät hänet nopeasti. (Michelsson ym. 2000, 34–36; Michelsson ym. 2003, 50–51.)

Tunteensa levoton lapsi osoittaa intensiivisesti. Hän riemastuu ja vihastuu niin voimakkaasti, että se huomataan ympäristössä. Levoton lapsi on kokenut paljon negatiivista suhtautumista toimintaansa ja näin saanut elämänsä aikana paljon negatiivista palautetta. (Kuorelahti 1998, 129.)

3.4 Käytöshäiriö

Käytöshäiriötä kuvailee lapsen toistuva ja pysyvä sosiaalisia normeja ja tapoja rikkova, aggressiivinen käytös, joka ei ole ikäkaudelle tai kehitystasolle tyypillistä käyttäytymistä. Käytös sisältää sellaista vihaa ja suuttumusta, että lapsi ei kykene hallitsemaan itseään ja on näin pahimmillaan vaaraksi itselle tai muille ihmisille. Tavallisesti käytöshäiriö kohdistuu auktoriteetteja kuten opettajia tai vanhempia vastaan. Lapsen käytös auktoriteetteja kohtaan on välinpitämätöntä ja hän ajautuu usein konflikteihin heidän kanssaan. (Broberg, Almqvist & Tjus 2005, 293–296; Huttunen 2012.)

Käytöshäiriön oireita ovat varastelu, aggressiivinen käyttäytyminen ihmisiä ja eläimiä kohtaan, haluttomuus mennä kouluun, toisen omaisuuden tuhoaminen, tulen sytyttäminen, päihteiden käyttö ja vakava sääntöjen rikkominen. Jotta häiriökäytös luonnehditaan käytöshäiriöksi, käyttäytymisen tulee olla pitkäaikaista ja sen tulee erottua selvästi tavanomaisesta ikäkauden käyttäytymisestä. (Huttunen 2012; Moilanen 2004, 265–266.) Willoughby, Kupersmidt ja Bryant (2001, 180) luonnehtivat epäsosiaaliseen käytökseen kuuluvaksi mm. lyömisen ja potkimisen sekä puremisen ja tönimisen. Käytös voi olla myös verbaalisesti epäsosiaalista kuten selän takan puhumista, nimittelyä ja valehtelua.

ICD-10-tautiluokitus jakaa käytöshäiriön alatyyppeihin, joita ovat perheensisäinen käytöshäiriö, sosiaalinen käytöshäiriö, epäsosiaalinen käytöshäiriö ja uhmakkuushäiriö. Perheensisäinen käytöshäiriö sisältää epäsosiaalista tai aggressiivista käytöstä kotona ja kohdistuu perheenjäseniin, mutta muualla käytös on suhteellisen normaalia. Epäsosiaalinen käytöshäiriö tarkoittaa aggressiivisen käyttäytymisen kohdistumista lapsia tai aikuisia kohtaan tai jopa koko yhteiskuntaa kohtaan. Sosiaalisessa käytöshäiriössä lapsella ei ole ongelmia omassa ryhmässä, koska hänellä on ryhmään sopivat käyttäytymismallit, mutta hänellä on ongelmia ryhmänsä ulkopuolella. Uhmakkuushäiriöisen lapsen käytös on vastahankaista, vihamielistä ja uhmaavaa. Käytöshäiriöstä puhuttaessa otetaan usein esille myös uhmakkuushäiriö, koska uhmakkuushäiriötä pidetään usein käytöshäiriön edeltäjänä. (Ebeling, Hokkanen, Tuominen, Kataja, Henttonen & Marttunen 2004, 33; Huttunen 2012; Loeber & Coie 2001, 379–407.)

Käyttäytymisen häiriöt ilmenevät hieman erilaisina riippuen ikäkaudesta ja sukupuolesta. Moffittin, Caspin, Rutterin & Silvan (2001, 13) mukaan epäsosiaalisessa eli yhteiskunnan normien vastaisessa käyttäytymisessä esiintyy erilaisia piirteitä eri ikäkausina. Varhaislapsuudessa epäsosialisuus ilmenee toisten lasten kiusaamisena, mutta nuoruudessa lisääntyvät rikollisuuden piirteet. Muhosen (2011) mukaan myös sukupuolten välillä on eroja, miten epäsosialisuus ilmenee. Pojilla käytöshäiriö ilmenee tyttöjä useammin varasteluna, tappeluna ja muuna väkivaltaisena käytöksenä. Tyttöillä käytöshäiriöt ilmenevät valehteluna, koulupinnauksena, huumaavien aineiden väärinkäyttönä. Tyttöillä epäsosiaalinen käytös on siis vähemmän aggressiivista kuin pojilla.

Käytöshäiriöiden yleisyys on kasvanut viimeisen parinkymmenen vuoden aikana. Käytöshäiriöiden yleisyydestä on esitetty monenlaisia arvioita tutkijoista ja yhteiskunnasta riippuen. Keskimääräinen arvio käytöshäiriöiden yleisyydestä on 3 prosenttia 4–18-vuotiailla lapsilla ja nuorilla. Pojilla käytöshäiriöt ovat 2–4 kertaa yleisempiä kuin tytöillä. Käytöshäiriö liittyy olennaisesti tarkkaavaisuushäiriöön, koska suunnilleen puolella tarkkaavaisuushäiriöisistä lapsista on riittävästi oireita myös käytöshäiriödiagnosiin. Tarkkaavaisuushäiriö onkin yleisimmin käytöshäiriön kanssa esiintyvä häiriö. (Broberg ym. 2005, 296–297; Ebeling ym. 2004, 36; Moilanen 2004, 268.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää, miten sosiaaliselta kompetenssiltaan eritasoiset oppilaat kokevat häiriökäyttäytymisen luokassa ja miten häiriökäyttäytymiseen puututaan. MASK-testin avulla tutkittiin oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja sitä, kuinka arvioijatahojen arviot vastasivat toisiaan. Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi nousi tutkimuksessa suureen rooliin ja yhdeksi häiriökäyttäytymisen kokemisen taustamuuttujaksi. Tämän vuoksi oli luonnollista nostaa oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tutkiminen eri arvioijatahojen mukaan ensimmäiseksi tutkimusongelmaksi. Tutkimuksessa tutkittiin myös sukupuolten välisiä eroja sekä erityisopetukseen että yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden välisiä eroja.

Pääongelmat:

1. Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi eri arvioijatahojen mukaan.
2. Kuinka häiritsevänä oppilaat kokevat erilaiset tarkkaavaisuushäiriön piirteet?
 - 1.1 tarkkaavaisuuden ongelmat?
 - 1.2 levottomuuden piirteet?
 - 1.3 impulsiivisuuden piirteet?
3. Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteys häiriökäyttäytymisen kokemiseen?
4. Mihin tarkkaavaisuushäiriön piirteeseen oppilaat itse puuttuvat herkimmin?

5. Millaisia keinoja opettajat käyttävät saadakseen häiritsevän oppilaan käyttäytymään toivotulla tavalla?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusmenetelmää. Kvantitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä aineiston kerääminen strukturoidussa muodossa valitulta otokselta. Aineiston perusteella pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään ilmiöitä prosenttitaulukoiden avulla sekä testaamaan tulosten tilastollista merkitsevyyttä. Määrällinen tutkimusmenetelmä sopi tutkimukseemme, koska tavoitteenamme oli saada selville mahdollisimman laaja ja objektiivinen yleiskatsaus siitä, miten oppilaat suhtautuvat häiriökäyttäytymiseen luokassa. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 179; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 130, 136.)

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin survey-tutkimusta, jossa tietoa kerättiin standardoidun kyselylomakkeen avulla. Standardoitu kyselylomake sopi tutkimukseemme hyvin, sillä se mahdollisti kysymyksien esittämisen koehenkilöille samassa muodossa ilman, että tutkijat vaikuttavat niihin (Hirsjärvi ym. 2008, 188). Myös oppilaiden sosiaalisen kompetenssin itsearviointien ja opettajien arviointien vertailu sekä peilaaminen häiriökäyttäytymisen kokemiseen puolsivat kyselylomakkeen käyttöä aineistonkeruumenetelmänä. Standardoidun kyselylomakkeen käyttäminen mahdollisti riittävän suuren otoskoon hankkimisen, jotta ilmiöiden välisiä riippuvuuksia voitiin tarkastella (Heikkilä 1999, 15).

5.1 Tutkittavat

Tutkimuksen perusjoukkona toimi alakoulujen 5.–6.-luokan oppilaat ja tutkimuksen otos muodostui kainuulaisten alakoulujen 5.–6.-luokan oppilaista. Mukana oli yhteensä 7 koulua, joista osa oli suuria kouluja ja osa pieniä kyläkouluja. Kouluja ei yksilöity tutkimuk-

nessa, vaan niistä käytetään numeroita 1–7. Tutkimuksen aineisto kerättiin joulukuussa 2011. Kyselylomakkeet lähetettiin kouluille kirjekuorissa ja mukana olivat ohjeet sekä rehtoreille että opettajille (liite 1 & 2).

Tutkimukseen osallistui yhteensä 457 oppilasta, joista tyttöjä oli 48,6% ja poikia 51,2 %. Viidesluokkalaisia oppilaita oli 222 ja kuudesluokkalaisia 235. Koulu 1:n viidenneltä luokalta yksi oppilas ei ilmoittanut sukupuoltaan. Tutkimuksessa oli mukana myös erityistä tukea saavia oppilaita, mutta heidän prosenttiosuus oli suhteellisen pieni 11,8%. Esimerkiksi vuonna 2010 5.–6.-luokan oppilaista osa-aikaista erityisopetusta saavien määrä oli 19,5 %. Tilastokeskuksen mukaan lukuvuonna 2010–2011. Peruskoulun oppilaista 21,7 % sai osa-aikaista erityisopetusta. Kainuun alueella osuus oli hieman pienempi 20,8 %. Taulukkoon 1 on koottu tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukumäärät kouluittain. Palautusprosentti tutkimuksessa oli 84 % ja sitä voidaan pitää melko hyvänä survey-tutkimukselle.

TAULUKKO 1. Tutkittavat

Koulut	Oppilasmäärä	Tytöt	Pojat	EO	Yhteensä	Kato
Koulu 1	90	33	40	17	74	18%
Koulu 2	143	52	46	10	98	31%
Koulu 3	130	61	57	4	118	9%
Koulu 4	63	22	32	6	54	14%
Koulu 5	39	15	22	9	37	5%
Koulu 6	31	15	15	4	30	3%
Koulu 7	48	24	22	4	46	4%
Yhteensä	544	222	234	54	457	16%

5.2 Aineiston kerääminen

Käytämme kyselylomakkeesta nimitystä mittari. Mittarin tehtävä on tuottaa tietoa tutkittavalta alueelta (Metsämuuronen 2005, 58). Mittarilla saatua tutkimusaineistoa käytettiin

kahta pro gradu -tutkielmaa varten. Ensimmäisellä sivulla kysyttiin taustatiedot, kuten oppilaan koulu, luokka, sukupuoli sekä erityisopetukseen osallistuminen. Mittarin muuttujat 77–115 koskivat tutkimustamme, ja ne sisälsivät väitteitä sosiaalisesta kompetenssista ja häiritsevyydestä (liite 3). Vastausvaihtoehdoissa käytettiin neliportaista Likert-asteikkoa, jossa vaihtoehdot olivat: 1= Totta, pitää paikkansa, 2= Jonkin verran totta, 3= Ei juurikaan totta, 4= Väärin, ei pidä paikkaansa. Aineiston analysointivaiheessa arvot käännettiin päinvastoin tulosten havainnollistamisen helpottamiseksi. Ohjeet kyselyyn vastaamisesta annettiin sekä rehtoreille että opettajille ja lomakkeen täyttämistä harjoiteltiin yhdessä ennen varsinaiseen kyselyyn vastaamista.

Mittarin muuttujat 77–87 muodostivat yhden osion. Ne perustuivat tarkkaavaisuushäiriön tautiluokituksen (ICD-10) mukaisiin ydinoireisiin, joita ovat tarkkaamattomuus, levottomuus ja impulsiivisuus. Tämän osion perusteella tutkittiin, millainen häiriökäyttäytyminen häiritsi oppilaita eniten (tutkimusongelma 2). Muuttujat 88–90 muodostivat seuraavan osion. Ne perustuivat myös tarkkaavaisuushäiriön tautiluokitukseen ja niiden perusteella tutkittiin, millaiseen häiriökäyttäytymiseen oppilaat itse puuttuivat herkimmin (tutkimusongelma 4). Muuttujat 91–100 puolestaan perustuivat perusopetuslain mukaisiin säädöksiin kurinpito-, ojentamis- ja turvaamistoimenpiteistä (36 ja 36 a,b,c §) kouluissa. Tämän osion perusteella tutkittiin opettajan keinoja puuttua häiriökäyttäytymiseen luokassa (tutkimusongelma 5). Lisäsimme osioon myös omien kokemustemme perusteella muutaman keinon, joita opettajat yleisesti käyttävät saadakseen häiriökäyttäytymisen kuriin.

Muuttujat 101–115 muodostivat viimeisen osion ja ne perustuivat monitahoarviointiin oppilaan sosiaalisesta kompetenssista (MASK). Näiden muuttujien perusteella oppilaat arvioivat omaa sosiaalista kompetenssiaan (tutkimusongelma 1). Myös opettajat arvioivat oppilaiden sosiaalista kompetenssia samojen muuttujien perusteella. Asteikkona käytettiin samaa neliportaista Likert-asteikkoa kuin aiemmissa muuttujissa. Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteyttä häiriökäyttäytymisen kokemiseen tarkasteltiin kolmannen tutkimusongelman pohjalta.

5.3 MASK-testi

MASK-testi on lähtöisin amerikkalaisesta arviointimenetelmästä School Social Behavior Scale (SBSS), jonka kehitti psykologian tohtori Kenneth Merrell työryhmänsä kanssa. Alkuperäisellä SBSS menetelmällä tutkittiin oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja epäsosiaalista käytöstä opettajien antamien arvioiden perusteella (Merrell 1993, 115). Suomalainen versio MASK (Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista) on menetelmä ala- ja yläkouluikäisten lasten ja nuorten sosiaalisen pätevyyden arvioimiseksi. Se on kehitetty osana Merkitystä etsimässä -projektia, jonka rahoittivat Suomen Akatemia ja Turun yliopiston Oppimistutkimus keskus. Oppimistutkimuskeskus on kehittämistyössä hankkinut testiä varten suomalaisen vertailuaineiston, arvioinut menetelmän luotettavuutta sekä suorittanut ensitestauksen 985:llä yleis- ja erityisopetuksen 4. luokan oppilaalla. (Kaukiainen ym. 2005, iii.)

MASK-testin mukaan oppilaan sosiaalista kompetenssia tarkastellaan itsearviointin, toveriarviointin sekä opettajan arviointin perusteella. Monissa oppilaan sosiaalista kompetenssia käsittelevissä testeissä on mukana myös vanhempien arvio. Eri arvioijatahoilla saattaa olla hyvinkin erilainen käsitys lapsesta ja hänen sosiaalisista taidoistaan, mutta silti arvioijatahojen arviot ovat kaikki hyvin relevantteja. Jokainen arvioijataho on tekemisissä arviotavan lapsen kanssa jatkuvasti ja muodostaa oman käsityksensä lapsen sosiaalisesta kyvykkyydestä. Alkuperäisen MASK-testin toteuttaneiden tutkijoiden tavoitteena oli vertailla neljän eri arvioijatahon arvioita keskenään ja muodostaa niiden perusteella käsitys oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Eri arvioijatahojen arviot olivat tulosten mukaan ristiriitaisia ja oppilaan sosiaalinen kompetenssi nähtiin hyvin tulkinnanvaraisena. (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras 2006, 874–875.)

Tässä tutkimuksessa käytetystä mittarista muodostui niin pitkä, että emme katsoneet aiheelliseksi käyttää toveriarviointia. Lähetimme kuitenkin kyselylomakkeiden mukana jokaisen tutkimukseen osallistuneen luokan opettajalle arviointikaavakkeen, jonka perusteella hän arvioi jokaisen luokkansa oppilaan sosiaalista kompetenssia erikseen. Tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalista kompetenssia tarkastellaan siis oppilaiden itsearvioiden ja opettajien arvioiden perusteella. Väitteet oppilaiden itsearvioissa sekä opettajien arvioissa olivat täysin samoja ja se mahdollisti arviointien vertailemisen.

5.3.1 Käyttötapa

Nykyajan yhteiskunnassa tiimityö ja yhdessä toimiminen korostuvat. Myös koulumaailmassa painotetaan tiedon soveltamista ja yhdessä oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että koulun työtapojen tehtävänä on muun muassa kehittää työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista (Opetushallitus 2004, 19). Jotta tällainen aktiivinen yhdessä oppiminen onnistuisi, oppilailta vaaditaan motivaatiota kyseistä oppimismuotoa kohtaan. Lisäksi yhteistyötaidot nousevat avainasemaan. Jotta opettaja pystyisi tarjoamaan oppilaille sosiaalisia taitoja kehittäviä tehtäviä, hänellä täytyy olla välineitä arvioida oppilaiden sosiaalisia taitoja. Arvioinnin avulla opettaja pystyy myös tarkastelemaan oppilaiden kehittymistä. (Junttila ym. 2006, 875; Kaukiainen ym. 2005, 2–3.)

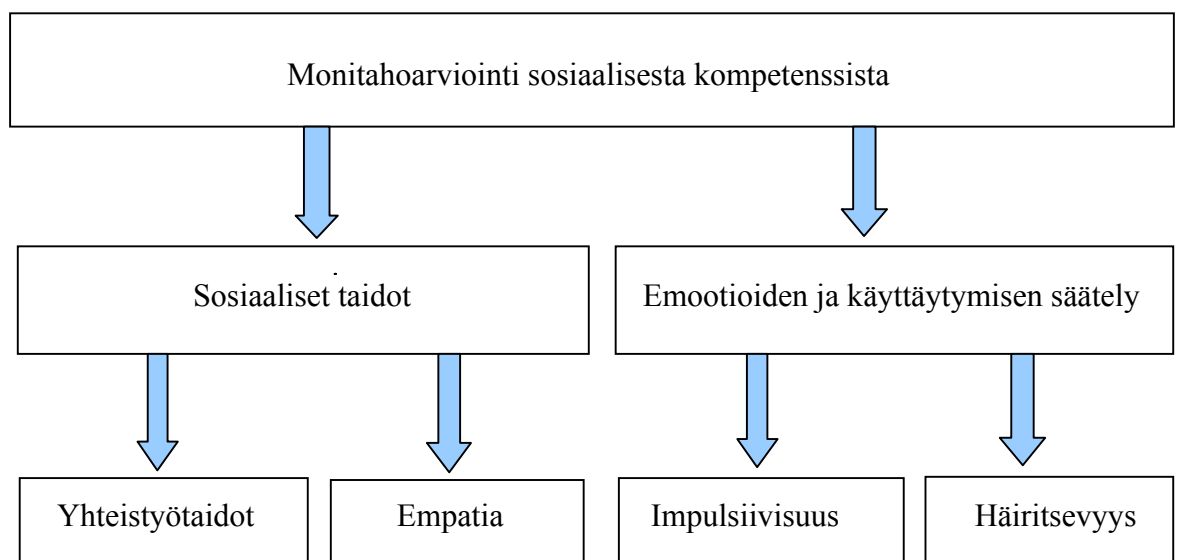
MASK-testillä voidaan arvioida ala- ja yläkoulun oppilaiden sosiaalista kompetenssia 15 arvioitavan muuttujan perusteella. Itsearvioinnin ja toveriarvioinnin käyttäminen pienimmillä oppilailla voi olla liian haastavaa, mutta opettajan arviointia voidaan käyttää millä tahansa luokka-asteella. Oppilaan sosiaalisen kompetenssin kehityksen arviointi on erityisen tärkeää erilaisten oppijoiden kohdalla. Tällaisia voivat olla esimerkiksi oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat, sosiaalisesti häiritsevät oppilaat tai vetäytyvät oppilaat. MASK-testi mahdollistaa saman oppilaan tai oppilasryhmän eri aikoina saatujen tulosten vertailun. Näin saadaan konkreettista tietoa oppilaan sosiaalisen kompetenssin kehittymisestä ja mahdollisiin ongelmiin voidaan puuttua varhaisessa vaiheessa. (Kaukiainen ym. 2005, 1–2.)

Monitahoarvioinnin hyödyntäminen mahdollistaa myös eri arvioijatahojen käsitysten suhteuttamisen toisiinsa. Yhtä oppilasta voidaan tarkastella oppilaan itsearvion, opettajan arvion ja toveriarvion perusteella ja katsoa löytyykö sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla suuria näkemuseroja eri arvioijatahojen kesken. Jos itsearvio on pahasti ristiriidassa muiden arvioijatahojen kanssa, on syytä tarkastella kyseisen oppilaan tilannetta tarkemmin. (Kaukiainen ym. 2005, 2.)

5.3.2 Viitekehys

Sosiaalisten taitojen arvioiminen MASK-testissä kohdistuu sosiaalisen kompetenssin osa-alueista sosiaalisiin taitoihin sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyyn. Testi ei tarjoa välineitä arvioida yksilön sosiaalista tiedon käsittelyä kuten sosiaalista havaitsemista tai sosiaalista päättelyä, mutta sen avulla voidaan epäsuorasti arvioida yksilön sosiokognitiivisia taitoja vertaamalla itsearviota muiden tekemiin arvioihin. (Kaukiainen ym. 2005, 4.)

MASK-testi sisältää neljä osa-alueetta, jotka ovat yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevyys. Kuviossa 1 näiden osa-alueiden yhteyttä on havainnollistettu sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn näkökulmasta. Sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvan oppilaan sosiaalinen käytös näkyy mm. auttamisena, jakamisena ja lohduttamisena. Ryhmän toimintaan osallistumisen ja yhteistyön tekemisen on todettu myös edistävän oppimista. Toisaalta vahva sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa epäsosiaalisen käytöksen vähäisyyttä. Epäsosiaalinen käytös vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin negatiivisesti ja se voi olla joko tahallista tai tahatonta ja suuntautua joko vertaisiin tai yksilöön itseensä. Epäsosiaalista käytöstä kuvataan MASK-testissä impulsiivisuudella ja häiritsevyydellä. Vahvaa sosiaalista kompetenssia puolestaan kuvataan yhteistyötaidoilla ja empatialla. (Junttila ym. 2006, 875, 891; Kaukiainen ym. 2005, 14.)



KUVIO 1. MASK-testin osa-alueet ja niiden yhteys sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin.

Yhteistyötaitoja tarvitaan koulussa jatkuvasti erilaisissa tilanteissa yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteistyötaitoiltaan hyvä oppilas reagoi muiden toimintaan ja on myös itse aktiivinen toimija. Empatia puolestaan näkyy vähemmän sosiaalisena käytöksenä, mutta se on kykyä kommunikoida positiivisesti. Empatia koostuu omien ja muiden tunteiden tunnistamisesta sekä aktiivisesta suhtautumisesta vuorovaikutukseen. Yhteistyötaitoiltaan vahva ihminen ei välttämättä ole empaattinen, vaan hän voi toimia myös kylmästi ottamatta toisten tunteita huomioon. (Junttila ym. 2006, 891; Kaukiainen ym. 2005, 15–16.)

Impulsiivisen henkilön on muun muassa vaikea odottaa vuoroaan ja hillitä itseään ja reaktioitaan. Tulevaisuuden suunnittelu on myös usein vaikeaa. Impulsiivinen oppilas on arvaamaton ja herättää muissa oppilaissa helposti hämmennystä ja kielteisiä tuntemuksia. Häiritsevyys puolestaan kohdistuu impulsiivisuutta suuremmin ympärillä oleviin ihmisiin ja lapsilla häiritsevyys on usein samanlaista kuin aggressiivinen käytös. Lapsilla häiritsevä käytös ilmenee mm. kiusaamisena, ärsyttämisenä, aggressiivisuutena, häiritsemisenä ja epäkunnioittavana käytöksenä. Jos oppilaalla on puutteita emootioiden ja käyttäytymisen säätelyssä, hän saa korkeat pistemäärät impulsiivisuuden ja häiritsevyyden osa-alueilla. Korkeat pistemäärät yhteistyötaitojen ja empatian osa-alueilla tarkoittavat puolestaan oppilaan sosiaalisten taitojen kehittyneisyyttä ja toimivuutta. (Junttila ym. 2006, 891; Kaukiainen ym. 2005, 14, 16.)

MASK-testin neljä osa-aluetta (kuvio 1) muodostavat mittarissa käytettävät muuttujat. Näitä muuttujia havainnollistetaan taulukossa 2. Yhteistyötaidot koostuu viiden arvioitavan muuttujan perusteella ja empatiaa arvioidaan kolmen muuttujan perusteella. Impulsiivisuuden osa-alueen muodostaa kolme kielteistä, impulsiivisuutta kuvaavaa muuttujaa. Häiritsevyys puolestaan koostuu neljästä muuttujasta, jotka kuvaavat tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn ongelmia. Häiritsevän käyttäytymisen vähäisyyden on todettu olevan yksi sosiaalisen pätevyyden tunnusmerkki. (Kaukiainen ym. 2005, 14–16.)

TAULUKKO 2. MASK-testin osa-alueet ja yksittäiset muuttujat.

Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyys
Tarjoaa apuaan muille oppilaille	Osoittaa hyvä kaveri	On lyhyt pinna	Härnä ja tekee pilaa muista oppilaista
Osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan	Osoittaa huomioon muiden oppilaiden tunteet	Saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia	Väittelee ja riitelee kavereiden kanssa
Kutsuu muita oppilaita mukaan toimintaan	Osoittaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät	Ärsyyntyy helposti	Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita
Osoittaa aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa			Toimii ajattelematta
Tekee yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa			

MASK-testin pohjalta jokainen oppilas arvioi itse omaa sosiaalista kompetenssiaan 15:stä yllä kuvattujen muuttujien perusteella. Lisäksi myös opettaja arvioi jokaista oppilasta samojen muuttujien perusteella. MASK-testissä jokaiselle muuttujalle on oma painokertoimensa, jota käytetään testin psykometrisen luotettavuuden lisäämiseksi. Oppilaan ja opettajan arviolle on omat painokertoimensa. Jokaiselle oppilaalle muodostettiin painotettujen pisteiden mukaan summapistemäärä kustakin sosiaalisen kompetenssin osa-alueesta. Oppilaiden ja opettajien summapistemäärien keskiarvojen ja keskihajonnan vertailu on esitetty tutkimustuloksissa taulukossa 6.

Painotettujen summapistemäärien perusteella jaotimme oppilaat heidän sosiaalisen kompetenssinsa perusteella kolmeen luokkaan jokaisen osa-alueen kohdalla. Raja-arvot sekä itsearviointin ja opettajan arvioinnin on esitetty alkuperäisessä MASK-testissä. Jokainen oppilas sai kustakin sosiaalisen kompetenssin osa-alueesta arvon 1–3. Esimerkiksi yhteistyötaitojen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että 1= vähän yhteistyötaitoja, 2= jonkin verran yhteistyötaitoja ja 3= paljon yhteistyötaitoja. Impulsiivisuuden ja häiritsevyyden osalta käänsimme arvot juuri päinvastoin, jotta pystyimme muodostamaan oppilaalle summapistemäärän hänen sosiaalisesta kompetenssistaan. Neljän osa-alueen yhteenlaskettu summapistemäärä on oppilaan pistemäärä hänen sosiaalisesta kompetenssistaan; minimi

pistemäärä on 4 ja maksimi pistemäärä on 12. Oppilaiden itsearvioiden ja opettajien arvioiden välinen vertailu on esitetty tutkimustuloksissa kuvioissa 2 ja 3.

5.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Analysoimme tutkimusaineiston SPSS/PASW tilasto-ohjelman avulla. Käytimme analyysimenetelminä frekvenssijakaumia, korrelaatioita, t-testiä, Cohenin d efektikokoa (ES) sekä yksisuuntaista varianssianalyysia (ANOVA) ja post hoc -testiä. Efektikoko kertoo kuinka suuri yhteys, selitys tai ero ryhmien välillä on, ja se tulisi Metsämuurosen (2005, 422) mukaan ilmoittaa p:n arvon yhteydessä. Efektikoon mittoja on useita, mutta käytämme tässä tutkimuksessa Cohenin (1988) esittämää, d:n arvon mukaista luokitusta. Sen mukaan efektikoko 0.20 on pieni, 0.50 on keskikokoinen ja 0.80 on suuri. Yleensä tutkimuksissa d-perustaisten estimaattien vaihteluväli rajoittuu noin -1–1:een, mutta periaatteessa ne voivat saada mitä tahansa arvoja. Nummenmaan (2010, 386) mukaan Cohenin määrittelemiä suuntaa antavia raja-arvoja ei tulisikaan tulkita samaan tapaan kuin p-arvon kriittisiä rajoja, vaan erilaisissa tutkimuskonteksteissa efekti tulisi tulkita eri tavalla. Käytännössä efektikoko tarkoittaa sitä, kuinka paljon kahden muuttujan jakaumat ovat toistensa päällä. Jos d:n arvo on suuri, jakaumat eivät ole juurikaan toistensa päällä. Jos d:n arvo on puolestaan pieni, jakaumat ovat selvästi päällekkäin. Cohenin d:n arvo mahdollistaa tutkimuksen tulosten vertaamisen muihin tutkimuksiin. (Metsämuuronen 2005, 422–423; Nummenmaa 2010, 386–387.)

Mittasimme sosiaalisen kompetenssin oppilaiden itsearvioiden ja opettajien arvioiden välistä vastaavuutta korrelaatiokertoimien avulla. Metsämuurosen (2005, 344) mukaan Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla voidaan mitata kahden intervalli- tai suhdeasteikollisen muuttujan välistä riippuvuutta. Korrelaatiokertoimen arvot voivat vaihdella välillä -1–1 ja mitä lähempänä arvot ovat nollaa, sitä vähemmän muuttujien välillä on yhteyttä. Korrelaatiokertoimen vaihdella välillä 0,80–1,0 voidaan sitä sanallisesti kuvailla ”erittäin korkeaksi”. Välillä 0,60–0,80 vaihtelevaa korrelaatiota voidaan kuvailla ”korkeaksi” ja välillä 0,40–0,60 vaihtelevaa korrelaatiota ”melko korkeaksi”. Korrelaatiokertoimen tilastollinen merkitsevyys on riippuvainen otoskoosta ja sen testaamiseen liittyy suuri virhetulkinnan mahdollisuus. Mitä suurempi otos on, sitä pienemmät korrelaatiot voivat näyttäytyä tilastollisesti merkitsevinä. Tilastollisesti merkitsevä korrelaatiokerroin ei kuitenkaan tarkoita,

että muuttujien välinen yhteys olisi tieteellisesti tai tulkinnallisesti merkittävä. (Metsämuuronen 2005, 344–346; Nummenmaa 2010, 292.)

Vertailtaessa useamman kuin kahden ryhmän keskiarvoja keskenään, tulisi Metsämuurosen (2005, 727) mukaan käyttää yksisuuntaista varianssianalyysiä (ANOVA). Se testaa hypoteesia, että tietyn muuttujan eri ryhmissä kaikki keskiarvot ovat samoja. Varianssianalyysi ei kuitenkaan kerro, minkä ryhmien välillä eroja on ja tarvitsee tuekseen post hoc -testin, jonka avulla selvitetään, mitkä ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. SPSS-ohjelmisto sisältää runsaasti erilaisia post hoc -testejä, mutta yleisesti käytetyimpiä ovat Tukeyn menetelmä ja Bonferroni-kerroin. Mikäli ryhmien välisissä variansseissa on eroja, voidaan käyttää myös Tamhanen T2-testiä, joka on t-testiin perustuva konservatiivinen menettely. (Metsämuuronen 2005, 735–736; Nummenmaa 2010, 205–208.)

TAULUKKO 3. Aineiston analyysimenetelmät

TUTKIMUSONGELMAT	ANALYYSIMENETELMÄT
1. Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi eri arvioijatahojen mukaan.	Frekvenssijakaumat, T-testi, Cohenin d, Pearsonin korrelaatio
2. Kuinka häiritsevänä oppilaat kokevat erilaiset tarkkaavaisuushäiriön piirteet?	Frekvenssijakaumat, T-testi, Cohenin d
3. Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteys häiriökäyttäytymisen kokemiseen.	Yksisuuntainen ANOVA, post hoc, Cohenin d
4. Mihin tarkkaavaisuushäiriön piirteeseen oppilaat itse puuttuvat herkimmin?	Frekvenssijakaumat, T-testi, Cohenin d, yksisuuntainen ANOVA, post hoc
5. Millaisia keinoja opettajat käyttävät saadakseen häiritsevän oppilaan käyttäytymään toivotulla tavalla?	Frekvenssijakaumat, T-testi, Cohenin d, yksisuuntainen ANOVA, post hoc

5.5 Mittauksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. Luotettavuutta kuvataan reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen tois-

tettavuuteen ja validiteetti puolestaan viittaa tutkimuksen omaan luotettavuuteen. (Metsämuuronen 2005, 109.)

Aineiston koodausvaiheessa huomasimme muutamia tilanteita joissa oppilas oli ympyröinyt mittarin muuttujista kaksi vastausvaihtoehtoa tai vastannut vaihtoehtojen väliin. Mikäli oppilas oli ympyröinyt muuttujan vaihtoehdot 1 & 2, koodasimme vastaukseksi arvon 2. Mikäli oppilas puolestaan oli ympyröinyt muuttujan vaihtoehdot 3 ja 4, koodasimme vastaukseksi arvon 3. Vastausvaihtoehdoissa käytettiin neliportaista Likert-asteikkoa, joten vastausvaihtoehto 2 oli lievempi muoto vaihtoehdosta 1 ja vastausvaihtoehto 3 oli lievempi muoto vaihtoehdosta 4. Myös sellaisia tilanteita oli muutama, että oppilas oli ympyröinyt useamman vastausvaihtoehdon ja ne olivat keskenään ristiriitaisia. Tällaisissa tilanteissa jouduimme jättämään oppilaan yksittäisen muuttujan koodaamatta kokonaan tulosten luotettavuuden parantamiseksi. Pääsääntöisesti oppilaat olivat ymmärtäneet kysymykset ja vastanneet johdonmukaisesti.

Validiteetti

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tarkastelun kohteena olevan ominaisuuden mittaaminen onnistuu. Mittarin validiteetin ollessa matala mittaustulokset eivät sisällä paljoa informaatiota tutkittavasta käsitteestä. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, jos vastaajat ovat käsittäneet monet kyselylomakkeessa esitetyt kysymykset aivan toisin kuin tutkija on ajatellut. Koodausvaiheessa tutkija ei puolestaan välttämättä ymmärrä mitä vastaaja tarkoittaa. Jotta mittarilla saataisiin valideja tuloksia, tutkimuksessa käytettävät käsitteet ja muuttujat on määriteltävä tarkasti ennen tutkimuksen toteutusta. (Heikkilä 1999, 28; Hirsjärvi ym. 2008, 226; Nummenmaa 2010, 361; Valli 2010, 236–237.)

Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin itsearviointi ja opettajien arviointi perustuivat psykometrisilta ominaisuuksiltaan MASK-testiin, jota on testattu 985:llä yleis- ja erityisopetuksen 4.-luokan oppilaalla. Häiriökäyttäytymisen kokemista ja siihen puuttumista käsittelevät muuttujat puolestaan perustuivat maailman terveysjärjestön (WHO) tautiluokitukseen (ICD-10) tarkkaavaisuushäiriöstä ja sen ydinoireista; tarkkaamattomuus, levottomuus ja impulsiivisuus. Muuttujat 91–100 käsittelivät opettajan keinoja puuttua häiriökäyttäytymiseen ja ne perustuivat perusopetuslain mukaisiin säädöksiin kurinpito-, ojentamis- ja tur-

vaamistoimenpiteistä (36 ja 36 a,b,c §) koulussa. Tällä perusteella tutkimuksen validiteetin voidaan todeta olevan hyvä, ja tutkimus mittaa juuri niitä asioita, joita on tarkoituskin mitata.

Reliabiliteetti

Reliabiliteetti tarkoittaa mittauksen toistettavuutta eli sitä, saadaanko samalla mittarilla samanlaisia tuloksia samoilta henkilöiltä. Reliabiliteettiin vaikuttavat pieni otoskoko ja katoprosentti, joka voi kasvaa suureksi kyselylomaketutkimuksessa. On myös varmistettava, että otos edustaa mahdollisimman laajasti tutkittavaa perusjoukkoa, jotta tulokset olisivat luotettavia. (Heikkilä 1999, 29). Tutkimukseemme osallistui laaja joukko Kainuun alueen alakoulujen 5.–6.-luokkalaisia oppilaita yhteensä seitsemästä koulusta ja katoprosentti jäi pieneksi. Mukana oli sekä isoja että pieniä kouluja, joten tämän perusteella voidaan sanoa reliabiliteetin olevan hyvä.

Mittarin reliabiliteetti voidaan laskea joko rinnakkaismittauksella, toistomittauksella tai mittarin sisäisen konsistenssin kautta. Reliabiliteetin tarkastelu mittarin sisäisenä ominaisuutena tulee kyseeseen silloin, kun mittaus koostuu monesta osiosta. Käytimme tässä tutkimuksessa reliabiliteetin laskemiseen sisäistä konsistenssia ja Cronbachin alfaa. Yleisesti on todettu, että Cronbachin alfan tulee olla $>.60$, jotta sitä voidaan pitää reliabiliteetin eli toistettavuuden mittarina. Tässä tutkimuksessa Cronbachin alfa oli $.863$, joka osoittaa että mittari on luotettava ja sisällöllisesti johdonmukainen. (Metsämuuronen 2005, 118; Nummenmaa 2010, 356.)

MASK-testin osalta reliabiliteetti jäi pienemmäksi oppilaiden itsearvioissa ($\alpha=0,686$) kuin opettajien arvioissa ($\alpha=0,723$). Syynä tähän voi olla esimerkiksi se, että oman sosiaalisen käyttäytymisen arviointi oli oppilaille vierasta eivätkä he olleet harjoitelleet sitä. Alkuperäisessä MASK-testissä ei kuvailtu lainkaan mittarin luotettavuutta reliabiliteettikertoimen avulla. Tämän vuoksi emme voineet verrata tässä tutkimuksessa käytettyä Cronbachin alfa-kerrointa alkuperäiseen testiin.

TAULUKKO 4. Mittarin reliabiliteetti.

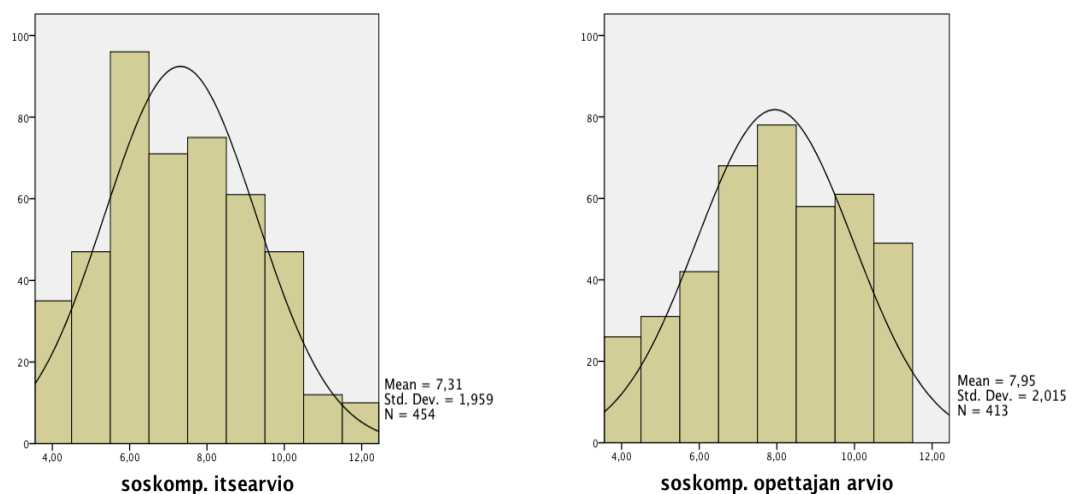
	Cronbachin alfa
MASK oppilas	0,686
MASK opettaja	0,723
Häiriökäyttäytymisen kokeminen	0,902
Oppilaiden kyky puuttua häiriökäyttäytymiseen	0,870
Opettajien keinot puuttua häiriökäyttäytymiseen	0,601

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset esitellään seuraavaksi tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä.

6.1 Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi eri arvioijatahojen mukaan

Ensimmäisen tutkimusongelman perusteella tutkittiin, miten oppilaat itsearvioivat omaa sosiaalista kompetenssiaan, ja miten opettajat arvioivat sitä. Tarkoituksena oli löytää mahdollisia näkemuseroja arviointien välillä. Oppilaiden sosiaalista kompetenssia arvioitiin MASK-monitahoarvioinnin perusteella. Kuviossa 2 oppilaiden sosiaalinen kompetenssi on esitetty itsearvioiden (N=454) sekä opettajien arvioiden (N=413) perusteella. Tarkastelussa käytettiin MASK-testin painotettujen summapistemäärien ja raja-arvojen perusteella muodostettua asteikkoa, jossa minimipistemäärä on 4 ja maksimipistemäärä on 12.



KUVIO 2. Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi itsearvioiden ja opettajien arvioiden mukaan.

Opettajat näkivät oppilaiden sosiaaliset kyvyt ($k.a.=7,95$), $t(df=412)=80,147$, $p=.000$ hieman parempina kuin oppilaat itse ($k.a.=7,31$), $t(df=453)=79,497$, $p=.000$. Tilastollisesti ero oli erittäin merkitsevä, mutta efektikoko itsearvioiden ja opettajien arvioiden välillä oli pieni ($d=.32$).

Oppilaiden itsearvioissa oli selvä piikki kuuden pisteen kohdalla, kun taas opettajien arvion mukaan kuusi pistettä saaneita oli huomattavasti vähemmän. Opettajat arvioivat noin 50:llä oppilaalla olevan niin vahva sosiaalinen kompetenssi, että he saivat siitä 11 pistettä. Oppilaiden itsearviossa vain noin 10 oppilasta arvioi itsensä 11 pisteen arvoisesti. Opettajat eivät puolestaan arvioineet yhtään oppilasta sosiaaliselta kompetenssiltaan niin vahvaksi, että hän olisi saanut täydet 12 pistettä. Oppilaiden itsearvioissa noin 10 oppilasta arvioi itsensä sosiaaliselta kompetenssiltaan täydelliseksi, 12 pisteen arvoiseksi.

Korrelaatiot sosiaalisen kompetenssin osa-alueista arvioijatahojen välillä on esitetty taulukossa 5. Korrelaatio oppilaiden itsearvioiden ja opettajien arvioiden välillä oli hyvin pieni eli itsearviot eivät selittäneet opettajien arvioita. Myöskään opettajien arvioiden perusteella ei voitu päätellä oppilaiden itsearvioita. Korkein korrelaatio oppilaiden ja opettajien arvioiden välillä oli häiritsevyydessä ($r=.318$) eli oppilaiden itsearvio häiritsevyydestä selitti 10 % opettajan arvioimasta häiritsevyydestä. Toiseksi korkein korrelaatio oli yhteistyötaidoissa ($r=.245$), mutta empatia ja impulsiivisuus tulivat heti perässä eikä näiden välillä ollut merkittäviä eroja. Oppilaiden itsearviot häiritsevyydestä korreloivat negatiivisesti opettajien arvioiman empatiakyvyn kanssa ($r=-.310$) eli oppilaiden itsearviot häiritsevyydestä selitti 9,6 % opettajien arvioimasta vähäisestä empatiakyvystä.

TAULUKKO 5. Korrelaatiomatriisi sosiaalisen kompetenssin osa-alueista. Oppilaiden itsearviot ja opettajien arviot.

	yht.taidot oppilas	empatia oppilas	impulsiivisuus oppilas	häiritsevyys oppilas	yht.taidot opettaja	empatia opettaja	impulsiivisuus opettaja	häiritsevyys opettaja
yht.taidot oppilas	1							
empatia oppilas	,655**	1						
impulsiivisuus oppilas	-,101*	-,128**	1					
häiritsevyys oppilas	-,203**	-,351**	,396**	1				
yht.taidot opettaja	,245**	,238**	-,028	-,186**	1			
empatia opettaja	,189**	,230**	-,159**	-,310**	,630**	1		
impulsiivisuus opettaja	-,051	-,109*	,224**	,236**	-,250**	-,522**	1	
häiritsevyys opettaja	-,063	-,124*	,190**	,318**	-,227**	-,548**	,788**	1

Oppilaiden itsearvioissa näkyi korkea korrelaatio ($r=.655$) yhteistyötaitojen ja empatian välillä. Oppilaiden itsearvioissa yhteistyötaitot siis selitti 42,9 % empatiakyvystä. Korrelaatio yhteistyötaitojen ja häiritsevyyden välillä oli puolestaan negatiivinen, mutta pieni ($r=-.203$). Impulsiivisuuden ja häiritsevyyden välinen korrelaatio oli lähellä melko korkean rajaa ($r=.396$) ja oppilaiden itsearvioissa impulsiivisuus selitti 15,7 % häiritsevyydestä.

Opettajien arvioissa oli myös nähtävissä korkea korrelaatio yhteistyötaitojen ja empatian välillä ($r=.630$) eli yhteistyötaitot selitti 39,7 % empatiakyvystä. Empatia puolestaan korreloi vahvasti negatiivisesti impulsiivisuuden ($r=-.522$) ja häiritsevyyden ($r=-.548$) kanssa. Empatiakyvyn puuttuminen siis selitti 27,2 % impulsiivisuudesta ja 30 % häiritsevyydestä. Impulsiivisuuden ja häiritsevyyden välinen korrelaatio oli lähellä erittäin korkeaa ($r=.788$) eli opettajien arvioissa impulsiivisuus selitti 62,1 % häiritsevyydestä.

Taulukossa 6 esitetään tyttöjen ja poikien sekä erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden sosiaalisen kompetenssin keskiarvot ja keskihajonnat luokiteltuna arvioijatahon (itse,

opettaja) mukaan. Luokittelussa käytettiin MASK-testin painotettuja summapistemääriä sosiaalisen kompetenssin osa-alueista.

TAULUKKO 6. Erot sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla tyttöjen (N=222) ja poikien (N=232), sekä erityisopetukseen osallistuvien (N=53) ja yleisopetukseen osallistuvien (N=401) oppilaiden välillä. Opettajien arvioissa tytöt (N=202) ja pojat (N=211), sekä EO (N=53) ja ei EO (N=361). Painotettujen summapistemäärien keskiarvot, keskihajonnat, tilastollinen merkitsevyys ja efektikoko.

	Tytöt		Pojat		p		EO		ei EO		d	
	ka	kh	ka	kh	p	d	ka	kh	ka	kh	p	d
Yhteistyö- taidot												
itse	9,96	1,78	9,41	1,69	.001	.317	9,5	2,15	9,71	1,69	.506	.109
opettaja	11,86	2,85	10	2,59	.000	.683	9,66	2,82	11,09	2,84	.001	.505
Empatia- kyky												
itse	5,81	1,03	5,48	0,99	.001	.327	5,57	0,97	5,66	1,03	.557	.089
opettaja	7,72	1,63	6,67	1,54	.000	.662	6,63	1,98	7,26	1,6	.032	.350
Impulsiivi- suus												
itse	4,46	1,58	4,62	1,5	.262	.104	4,79	1,99	4,51	1,47	.336	.160
opettaja	3,4	1,21	4,56	2,16	.000	.663	5,33	2,39	3,8	1,68	.000	.741
Häiritsevyys												
itse	3,98	1,19	4,7	1,43	.000	.547	4,41	1,47	4,33	1,36	.680	.056
opettaja	3,66	1,32	5,31	2,15	.000	.925	5,53	2,32	4,35	1,87	.001	.560

Opettajien arvioiden mukaan tyttöjen ja poikien väliset erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä kaikilla sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla. Opettajat arvioivat tytöt (k.a.=11,86) yhteistyötaitoisemmiksi kuin pojat (k.a.=10), $t(df=411)=6,924$, $p=.000$. Efektikoko oli keskikokoinen ($d=.683$). Opettajat myös arvioivat tytöillä (k.a.=7,72) olevan enemmän empatiakykyä kuin pojilla (k.a.=6,67), $t(df=411)=6,785$, $p=.000$. Myös empatiakyvyn osalta efektikoko oli keskikokoinen ($d=.662$). Pojat puolestaan arvioitiin impulsiivisemmiksi kuin tytöt. Opettajat myös arvioivat pojat (k.a.=5,31) häiritsevämmiksi kuin tytöt (k.a.=3,66), $t(df=350,537)=-9,413$, $p=.000$. Efektikoko häiritsevyyden osalta poikien ja tyttöjen välillä oli suuri ($d=.925$).

Oppilaiden itsearvioiden kohdalla tyttöjen ja poikien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä kaikkien muiden osa-alueiden, paitsi impulsiivisuuden kohdalla. Tytöt arvioivat itsensä yhteistyötaitoisemmiksi ja empaattisemmiksi sekä vähemmän häiritseviksi kuin pojat. Häiritsevyyden osalta ero tyttöjen (k.a.=3,98) ja poikien (k.a.=4,7) välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä, $t(df=440,389)=-5,807$, $p=.000$. Efektikoko oli keskikokoinen ($d=.547$). Yhteistyötaitojen ja empatian osalta efektikoko sukupuolten välillä oli pieni ($d<.5$).

Yleisopetuksen oppilaiden ja erityisopetuksen oppilaiden välisessä vertailussa erot näkyivät tilastollisesti merkitsevinä vain opettajien arvioissa. Opettajat arvioivat yleisopetuksessa käyvät oppilaat (k.a.=11,09) yhteistyötaitoisemmiksi kuin erityisopetuksessa käyvät oppilaat (k.a.=9,66), $t(df=411)=3,414$, $p=.001$. Efektikoko oli keskikokoinen ($d=.505$). Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden välillä oli impulsiivisuuden kohdalla. Opettajat arvioivat erityisopetuksessa käyvät oppilaat (k.a.=5,33) impulsiivisemmiksi kuin yleisopetuksessa käyvät oppilaat (k.a.=3,8), $t(df=58,411)=-4,444$, $p=.000$. Efektikoko oli lähellä suurta, mutta jäi silti keskikokoiseksi ($d=.741$).

Yksi merkittävä asia, mikä arvioista täytyy nostaa esiin, oli itsearvioiden ja opettajien arvioiden välinen ero erityisopetusta saavien oppilaiden häiritsevyydessä. Erityisopetusta saavat oppilaat arvioivat itsensä vain vähän häiritseviksi (ka=4,41), mutta opettajat arvioivat heidät todella häiritseviksi (ka=5,53). Efektikoko oli keskikokoinen ($d=.69$) ja kertoo sen, että erityisoppilaat eivät yleisesti näe itseään niin häiritsevinä kuin opettajat heidät näkevät.

Oppilaat jaettiin MASK-testin määrittelemien painotettujen summapistemäärien ja raja-arvojen mukaan luokkiin siten, että jokaisen sosiaalisen kompetenssin osa-alueen suurin pistemäärä oli 3 ja pienin pistemäärä oli 1. Kun neljä osa-aluetta laskettiin yhteen, jokainen oppilas sai omasta sosiaalisesta kompetenssistaan arvon 4–12. Kuviossa 3 esitetään oppilaiden saamat pistemäärät sosiaalisesta kompetenssistaan heidän itsensä arvioimana sekä opettajien arvioimana.

Itse-arvio	Opettajan arvio								Yht.
	4	5	6	7	8	9	10	11	
4	9	1	8	5	4	5	1	1	34
5	5	4	4	9	4	8	6	3	43
6	4	9	8	20	14	10	15	5	85
7	2	7	7	7	18	10	8	3	62
8	6	5	6	13	12	9	7	11	69
9	0	3	3	4	12	8	13	9	52
10	0	2	4	8	8	4	6	13	45
11	0	0	0	2	3	1	3	1	10
12	0	0	2	0	2	2	1	3	10
Yht.	26	31	42	68	77	57	60	49	410

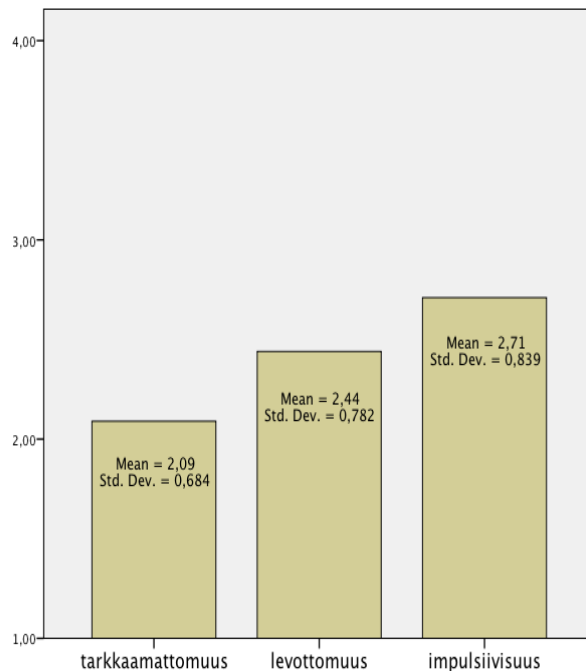
KUVIO 3. Oppilaiden saamat pistemäärät sosiaalisesta kompetenssistaan arvioijatahojen mukaan. Opettajien arviot (k.a.=7,95 & k.h.=2,02). Oppilaiden itsearviot (k.a.=7,31 & k.h.=1,96).

Useimmiten opettajan ja oppilaan arviot vastasivat toisiaan silloin, kun molemmat arvioivat sosiaalisen kompetenssin olevan keskitasoa 6–9 (sininen kuvio). Sellaisia tapauksia oli yllättävän paljon, että opettaja arvioi oppilaan sosiaalisen kompetenssin olevan vahva (9–11), mutta oppilas arvioi itsensä heikon sosiaalisen kompetenssin omaavaksi; vihreä kuvio havainnollistaa tätä oppilasryhmää. Punainen kuvio puolestaan havainnollistaa sellaisia tapauksia, joissa oppilas itse arvioi oman sosiaalisen kompetenssinsa vahvaksi, mutta opettaja arvioi sen heikoksi. Tällaisia tapauksia oli vähän ja oppilaat arvioivat yleisesti oman sosiaalisen kompetenssinsa heikommaksi, mitä opettajat sen arvioivat.

6.2 Häiriökäyttäytymisen kokeminen luokkatilanteessa oppilaiden näkökulmasta

Toisen tutkimusongelman perusteella selvitettiin kuinka häiritseväinä oppilaat kokevat erilaisen häiriökäyttäytymisen luokassa. Tarkastelun kohteena oli ICD-10 tautiluokituksen mukaiset ydinoireet tarkkaavaisuushäiriöstä; tarkkaamattomuus, levottomuus ja impulsiivisuus. Mittarin muuttajat 77–80 kuvasivat tarkkaamatonta käytöstä, muuttajat 81–84 levottomaa käytöstä ja muuttajat 85–87 impulsiivista käytöstä. Kuviossa 4 esitetään nämä häiriökäyttäytymisen tyypit häiritsevyyden mukaan luokiteltuna. Oppilaat kokivat impulsiivisen

käytöksen kaikista häiritsevimpänä (k.a.=2,71)(k.h.=0,84). Levoton käyttäytyminen koettiin toiseksi häiritsevimpänä (k.a.=2,44)(k.h.=0,78) ja vähiten oppilaita häiritsi tarkkaamaton käytös. (k.a.=2,09)(k.h.=0,68).



KUVIO 4. Häiriökäyttäytymisen kokeminen luokassa oppilaiden näkökulmasta.

Tulokset häiriökäyttäytymisen kokemisesta olivat odotuksien mukaisia, ja halusimme päästä vielä pintaa syvemmälle. Seuraavaksi tutkimme, miten sukupuoli ja osallistuminen erityisopetukseen vaikuttavat häiriökäyttäytymisen kokemiseen. Erityisesti meitä kiinnosti sosiaalisen kompetenssin vaikutus häiriökäyttäytymisen kokemiseen; häiritseekö häiriökäyttäytyminen enemmän vahvan sosiaalisen kompetenssin omaavia oppilaita vai niitä oppilaita, joilla on heikko sosiaalinen kompetenssi. Tätä kysymystä käsittelemme kolmannen tutkimusongelman perusteella.

Taulukossa 7 esitetään tyttöjen ja poikien sekä erityisopetukseen osallistuvien että yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden erot häiriökäyttäytymisen kokemisessa luokkatilanteissa. Taulukkoon listattiin tarkkaavaisuushäiriön piirteet, joita mittarin muuttujat käsittelevät. Oppilaat ympyröivät arvon 1–4 sen mukaan, kuinka häiritsevänä he kokivat väittämässä esitetyn häiriökäyttäytymisen. Arvot on käännetty siten, että 1= ei häiritse ollenkaan ja 4= häiritsee todella paljon.

TAULUKKO 7. Erot häiriökäyttäytymisen kokemisessa tyttöjen (N=222) ja poikien (N=232) sekä erityisopetukseen osallistuvien (N=53) ja yleisopetukseen osallistuvien (N=401) oppilaiden välillä.

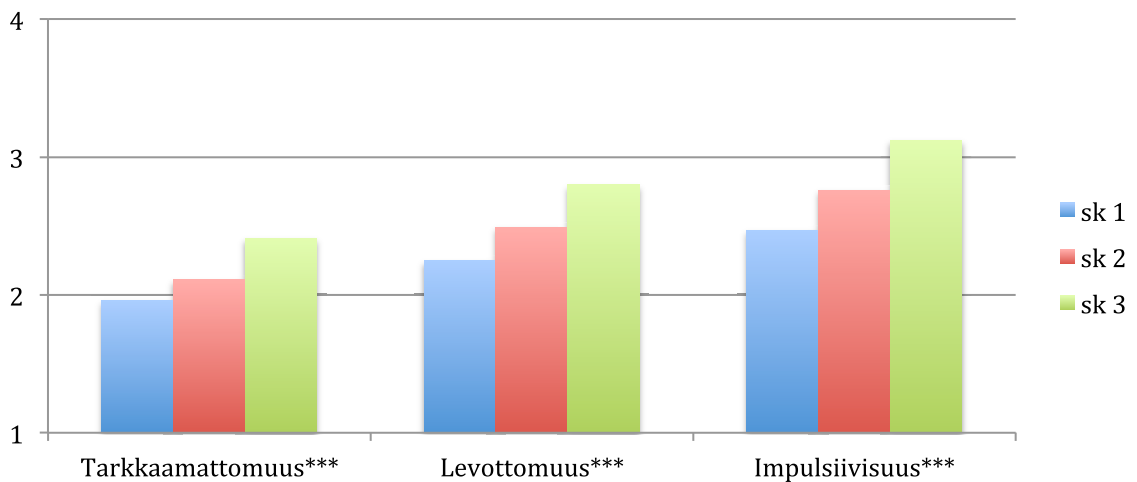
	Tytöt		Pojat		EO		ei EO					
	ka	kh	ka	kh	p	d	ka	kh	ka	kh	p	d
Tarkkaamat- tomuus	2,16	0,70	2,04	0,66	.063	.176	2,31	0,85	2,07	0,66	.049	.315
Levottomuus	2,51	0,81	2,39	0,75	.093	.154	2,67	0,76	2,41	0,78	.027	.338
Impulsiivisuus	2,81	0,84	2,61	0,83	.011	.240	2,92	0,88	2,68	0,83	.049	.281

Tytöt kokivat kaikenlaisen häiriökäyttäytymisen häiritsevämpänä kuin pojat ja ero sukupuolten välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä impulsiivisuuden osalta; tytöt (k.a.=2,81), pojat (k.a.=2,61), $t(df=451)=2,569$, $p=.011$. Efektikoko sukupuolten välillä oli kuitenkin pieni ($d=.240$). Erityisopetukseen osallistuvien ja yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden välisessä vertailussa erityisopetukseen osallistuvat oppilaat kokivat kaikenlaisen häiriökäyttäytymisen häiritsevämpänä kuin yleisopetukseen osallistuvat oppilaat. Erot olivat tilastollisesti melkein merkitseviä ($p<.050$), mutta efektikooltaan pieniä ($d<.50$).

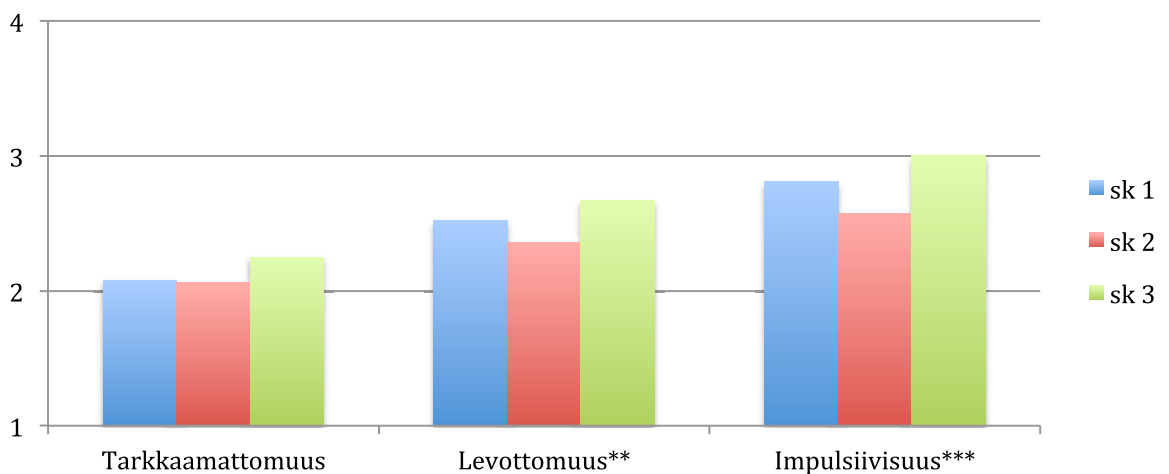
Tarkasteltaessa häiriökäyttäytymistä muuttujakohtaisesti huomasimme, että oppilaat pitivät meluamista luokassa (v83) kaikista häiritsevimpänä tekijänä riippumatta sukupuolesta tai osallistumisesta erityisopetukseen (liite 4: taulukko 1). Myös keskeyttäminen (v87) koettiin todella häiritsevänä. Tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero muuttujien v79, v81, v85 ja v86 kohdalla, jotka käsittelivät ohjeiden noudattamista, jalkojen ja käsien levotonta heiluttelemista, vastausten möläyttelyä sekä oman vuoron malttamattomuutta. Tytöt kokivat nämä kaikki edellä mainitut tekijät häiritsevämpänä kuin pojat, mutta efektikoot olivat kuitenkin pieniä ($d<.50$). Erityisopetukseen ja yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden välisessä vertailussa löytyi tilastollisesti merkitsevä ero vain muuttujan v85 kohdalla, joka käsitteli vastausten möläyttelyä. Erityisopetuksessa käyvät oppilaat (k.a.=2,92) kokivat vastausten möläyttelyn häiritsevämpänä kuin yleisopetuksessa käyvät oppilaat (k.a.=2,49), $t(df=452)=-2,9$, $p=.004$. Efektikoko oli kuitenkin pieni ($d=.426$).

6.3 Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteys häiriökäyttäytymisen kokemiseen

Kolmannen tutkimusongelman perusteella selvitettiin oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteyttä häiriökäyttäytymisen kokemiseen. Häiritseekö siis tarkkaamattomuus, levottomuus ja impulsiivisuus enemmän vahvan vai heikon sosiaalisen kompetenssin omaavia oppilaita. Kuvioissa 5 ja 6 tarkastellaan, kuinka häiritsevänä oppilaat pitivät edellä mainittuja häiriökäyttäytymisen muotoja. Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi luokiteltiin tässä tapauksessa ensimmäisessä tutkimusongelmassa käytetyn asteikon (4–12) pohjalta kolmeen luokkaan siten, että 4–6 pistettä saivat arvon 1, 7–9 pistettä saivat arvon 2 ja 10–12 pistettä saivat arvon 3. Sk 1 siis kuvaa sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkoja oppilaita ja sk 3 kuvaa sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita.



KUVIO 5. Häiriökäyttäytymisen kokeminen luokiteltuna oppilaiden sosiaalisen kompetenssin mukaan (itsearvio). N=453, sk 1=178, sk 2=206, sk 3=69.



KUVIO 6. Häiriökäyttäytymisen kokeminen luokiteltuna oppilaiden sosiaalisen kompetenssin mukaan (opettajan arvio). N=410, sk 1=99, sk 2=201, sk 3=110.

Kuviossa 5 oppilaat jaettiin sosiaaliselta kompetenssiltaan itsearvion mukaan ja kuviossa 6 opettajan arvion mukaan. Sosiaaliselta kompetenssiltaan eritasoiset oppilaat kokivat häiriökäyttäytymisen hyvin eri tavalla riippuen siitä luokiteltiin sosiaalinen kompetenssi itsearvion vai opettajan arvion mukaan. Itsearvion mukaan sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita häiriökäyttäytyminen häiritsi luokassa eniten. Vähiten kaikenlainen häiriökäyttäytyminen häiritsi oppilaita, jotka olivat arvioineet itsensä heikon sosiaalisen kompetenssin omaaviksi. Erot ryhmien (sk1–sk3) välillä olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä jokaisen häiriökäyttäytymisen tyypin osalta.

Opettajan arvion mukaan luokiteltuna (kuvio 6) sosiaaliselta kompetenssiltaan keskitasoa edustavia oppilaita (sk2) kaikenlainen häiriökäyttäytyminen häiritsi vähiten. Ero heikon ja vahvan sosiaalisen kompetenssin omaavien oppilaiden välillä oli pienempi kuin itsearvion mukaisessa luokittelussa. Siis tarkkaamattomuuden, levottomuuden ja impulsiivisuuden piirteet häiritsivät lähes yhtä paljon sekä vahvan että heikon sosiaalisen kompetenssin omaavia oppilaita. Ero luokkien välillä oli tilastollisesti merkitsevä levottomuuden osalta ja erittäin merkitsevä impulsiivisuuden osalta. Muuttujakohtaisessa tarkastelussa meluaminen luokassa (v83) koettiin kaikista häiritsevimpänä tekijänä myös oppilaiden sosiaalisen kompetenssin luokittelun perusteella.

Koska oppilaiden itsearvioiden mukaisessa sosiaalisen kompetenssin luokittelussa ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä, antoi se syyn tutkia ryhmien välisiä eroja tarkemmin post hoc -testillä. Käytimme ryhmien välisissä vertailuissa Bonferroni-menettelmää, koska se on konservatiivinen menetelmä ja sopii vertailuun, jos ryhmiä on vähän (Metsämuuronen 2005, 735). Taulukossa 8 on esitetty sosiaaliselta kompetenssiltaan eritasoisten oppilaiden keskiarvot ja keskihajonnat häiriökäyttäytymisen kokemisessa. Lisäksi siinä näkyy, mitkä ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (post hoc).

TAULUKKO 8. Häiriökäyttäytymisen kokeminen luokkatilanteessa luokiteltuna oppilaiden sosiaalisen kompetenssin mukaan (itsearvio). Post hoc: Bonferroni. N=453, Sk 1=178, Sk 2=206, Sk 3=69.

	Sk1 (178)		Sk2 (206)		Sk3 (69)		df 1&2	F	p	post hoc*
	k.a.	k.h.	k.a.	k.h.	k.a.	k.h.				
Impulsiivisuus	2,47	0,81	2,76	0,79	3,12	0,86	2,450	16,841	.000	Sk3>Sk1*** Sk3>Sk2** Sk2>Sk1**
Levottomuus	2,25	0,74	2,49	0,74	2,80	0,87	2,450	13,607	.000	Sk3>Sk1*** Sk3>Sk2* Sk2>Sk1**
Tarkkaamattomuus	1,96	0,60	2,11	0,69	2,41	0,78	2,450	11,403	.000	Sk3>Sk1*** Sk3>Sk2**

Bonferroni, $p < .05$

Impulsiivisuus häiritsi eniten sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita (k.a.=3,12) ja vähiten sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkoja oppilaita (k.a.=2,47), $F(df=2,450)=16,841$, $p=.000$. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja efektikooltaan keskikokoinen ($d=.778$). Sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvojen ja keskitasoisten oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero, mutta efektikoko oli pieni ($d<.50$). Sosiaaliselta kompetenssiltaan keskitasoisten ja heikkojen oppilaiden välillä oli myös tilastollisesti merkitsevä ero, mutta efektikoko oli pieni ($d<.50$).

Levottomuus koettiin toiseksi häiritsevimpänä häiriökäyttäytymisen muotona ja se häiritsi sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita (k.a.=2,80) selvästi enemmän kuin sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkoja oppilaita (k.a.=2,25), $F(df=2,450)=13,607$, $p=.000$. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja efektikooltaan keskikokoinen ($d=.681$). Sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvojen ja keskitasoisten oppilaiden välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero, mutta efektikoko oli pieni ($d<.50$). Myös sosiaaliselta kompetenssiltaan keskitasoisten ja heikkojen oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero, mutta efektikoko oli pieni ($d<.50$).

Tarkkaamattomuuden piirteet häiritsivät oppilaita vähiten. Sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvat oppilaat (k.a.=2,41) kokivat sen kuitenkin häiritsevämpänä kuin sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat (k.a.=1,96), $F(df=2,450)=11,403$, $p=.000$. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja efektikooltaan keskikokoinen ($d=.647$). Myös sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvojen ja keskitasoisten oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero tarkkaamattoman käytöksen kokemisessa, mutta efektikoko ryhmien välillä oli pieni ($d<.50$).

6.4 Oppilaiden kyky puuttua häiriökäyttäytymiseen

Neljäs tutkimusongelma käsitteli oppilaiden kykyä puuttua häiriökäyttäytymiseen luokassa. Käytimme häiritsevää käytöksestä tutkimusongelman 2 mukaisesti tarkkaamattomuutta, levottomuutta ja impulsiivisuutta. Tarkkaamattomuutta ilmensi mittarin muuttuja ”ei keskity eikä kuuntele”, levottomuutta ilmensi muuttuja ”liikkuu ja meluaa” ja impulsiivisuutta ilmensi muuttuja ”möläyttelee ja keskeyttelee”. Taulukossa 9 on esitetty nämä häiriökäyttäytymisen tyypit luokiteltuna sen mukaan, mihin oppilas itse puuttuu oman arvionsa mukaan herkimmin.

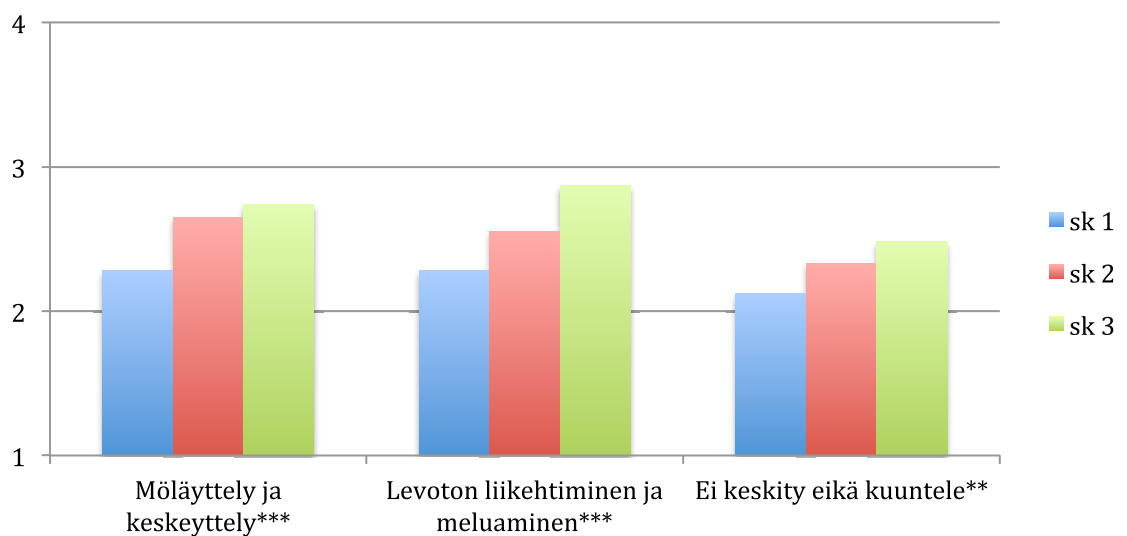
TAULUKKO 9. Oppilaiden kyky puuttua häiriökäyttäytymiseen luokassa. Keskiarvo, keskihajonta ja N.

	k.a.	k.h.	N
1. Möläyttelee ja keskeyttelee	2,52	0,94	453
2. Liikkuu ja meluaa	2,49	0,91	453
3. Ei keskity eikä kuuntele	2,27	0,79	452

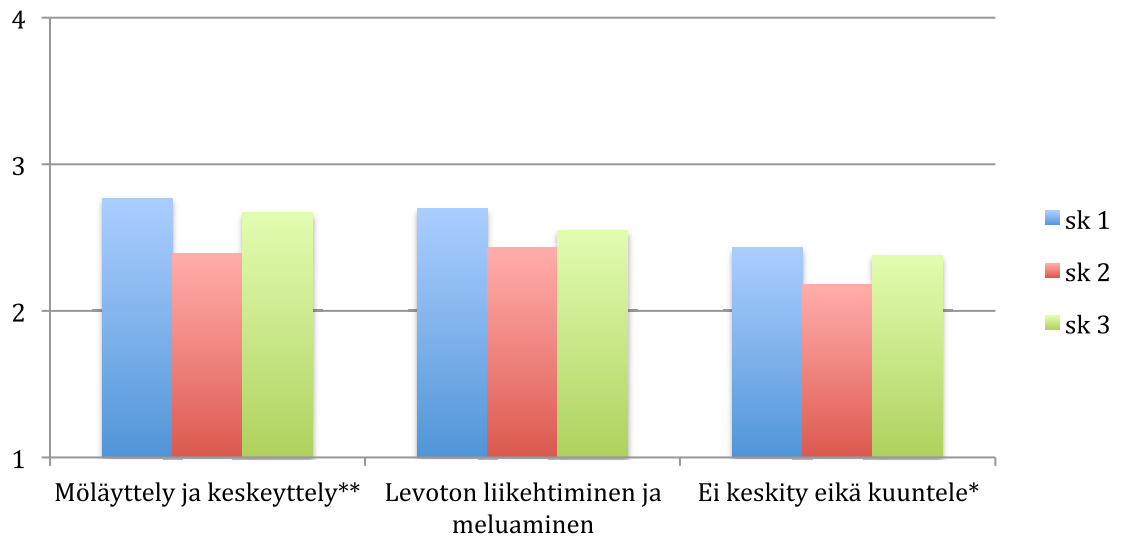
Oppilaat puuttuivat herkimmin impulsiiviseen käytökseen (k.a.=2,52)(k.h.=0,94) ja vähiten tarkkaamattomaan käytökseen (k.a.=2,27)(k.h.=0,79). Tulokset olivat tältä osin aivan samankaltaisia kuin tutkimusongelman 2 kohdalla. Tuloksien mukaan impulsiivinen käytös luokassa häiritsi oppilaita eniten ja oppilaat myös itse puuttuivat siihen herkimmin. Sukupuolen mukainen luokittelu ei antanut tilastollisesti merkitseviä eroja häiriökäyttäytymi-

seen puuttumiseen (liite 4: taulukko 2). Pojat kuitenkin puuttuivat herkimmin levottomaan käytökseen, joten tässä suhteessa he erosivat taulukon 8 tuloksista. Erityisopetukseen osallistuvat oppilaat (k.a.=2,53) puuttuivat yleisopetukseen osallistuvia oppilaita (k.a.=2,24) enemmän tarkkaamattomaan käytökseen, $t(df=62,64)=-2,284$, $p=.026$. Efektikoko oli kuitenkin pieni ($d=.348$).

Seuraavaksi tutkittiin oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteyttä herkkyyteen puuttua erilaiseen häiriökäyttäytymiseen luokassa. Kuvioissa 7 ja 8 havainnollistetaan sosiaalisen kompetenssin yhteyttä häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen.



KUVIO 7. Oppilaiden kyky puuttua häiriökäyttäytymiseen luokiteltuna sosiaalisen kompetenssin mukaan (oppilaan itsearvio). $N=453$, sk 1=178, sk 2=206, sk 3=69.



KUVIO 8. Oppilaiden kyky puuttua häiriökäyttäytymiseen luokiteltuna sosiaalisen kompetenssin mukaan (opettajan arvio). N= 410, sk 1=99, sk 2=201, sk 3=110.

Kun oppilaat luokiteltiin sosiaaliselta kompetenssiltaan opettajan arvion mukaan (kuvio 8), heikon sosiaalisen kompetenssin omaavat oppilaat puuttuivat herkimmin kaikenlaiseen häiriökäyttäytymiseen. Vahvan sosiaalisen kompetenssin omaavat oppilaat puuttuivat häiriökäyttäytymiseen toiseksi herkimmin. Vähiten häiriökäyttäytymiseen puuttuivat sosiaaliselta kompetenssiltaan keskitasoa edustavat oppilaat. Ero luokkien välillä oli tilastollisesti merkitsevä vain impulsiivisuuden osalta. Kolmannen tutkimusongelman perusteella selvitimme, että opettajan arvion mukaan vahvan sosiaalisen kompetenssin omaavia oppilaita häiritsi eniten kaikenlainen häiriökäyttäytyminen luokassa. Opettajan arvion mukaan vahvan sosiaalisen kompetenssin omaavia oppilaita siis häiritsi eniten häiriökäyttäytyminen luokassa, mutta heikon sosiaalisen kompetenssin omaavat oppilaat puuttuivat siihen herkimmin.

Itsearvioiden perusteella tehdyn luokittelun mukaan (kuvio 7) vahvan sosiaalisen kompetenssin omaavat oppilaat puuttuivat herkimmin kaikenlaiseen häiriökäyttäytymiseen luokassa. Vähiten kaikenlaiseen häiriökäyttäytymiseen puuttuivat heikon sosiaalisen kompetenssin omaavat oppilaat. Ero luokkien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä impulsiivisuuden ja levottomuuden osalta ja tilastollisesti merkitsevä tarkkaamattomuuden osalta. Tulokset olivat hyvin samankaltaisia kuin tutkimusongelma 3 kohdalla. Oppilaiden itsearvioiden perusteella vahvan sosiaalisen kompetenssin omaavia oppilaita häiritsi eniten kaikenlainen häiriökäyttäytyminen luokassa ja he myös puuttuivat häiriökäyttäytymiseen her-

kimmin. Vähiten häiriökäyttäytyminen häiritsi heikon sosiaalisen kompetenssin omaavia oppilaita ja he myös puuttuivat häiriökäyttäytymiseen vähiten.

Koska sosiaaliselta kompetenssiltaan eritasoisten oppilaiden väliset erot häiriökäyttäytymiseen puuttumisessa olivat tilastollisesti merkitseviä oppilaiden itsearvioiden mukaan luokiteltuna, antaa se syyn tutkia ryhmien välisiä eroja tarkemmin Post hoc -testillä. Mikäli ryhmien välisissä variansseissa on tilastollisesti merkitsevä ero, voidaan Metsämuurosen (2005, 736) mukaan käyttää Tamhanen T2-testiä. Tässä tapauksessa ryhmien välisissä variansseissa löytyi tilastollisesti merkitsevä ero impulsiivisuuden ja levottomuuden osalta. Taulukossa 10 esitetään oppilaiden sosiaalisen kompetenssin ryhmien keskiarvot, keskihajonnat, tilastollinen merkitsevyys sekä sosiaalisen kompetenssin ryhmien väliset erot (post hoc).

TAULUKKO 10. Oppilaiden kyky puuttua häiriökäyttäytymiseen luokiteltuna sosiaalisen kompetenssin mukaan (oppilaan itsearvio). Post hoc: Tamhanen T2. N=451, sk1=177, sk2=205, sk3=69.

	Sk 1 (177)		Sk 2 (205)		Sk 3 (69)		df 1&2	F	p	post hoc*
	k.a.	k.h.	k.a.	k.h.	k.a.	k.h.				
Möläyttely ja keskeyttely	2,28	0,85	2,65	0,93	2,74	1,09	2,449	9,686	.000	Sk3 > Sk1** Sk2 > Sk1***
Levoton liikehtiminen ja meluaminen	2,28	0,84	2,55	0,91	2,87	0,95	2,449	11,51	.000	Sk3 > Sk1*** Sk2 > Sk1**
Ei keskity eikä kuuntele	2,12	0,70	2,33	0,81	2,48	0,85	2,448	6,478	.002	Sk3 > Sk1 ** Sk2 > Sk1 *

Tamhane T2, $p < .05$

Oppilaiden kyvyissä puuttua impulsiiviseen käytökseen sosiaaliselta kompetenssiltaan keskitasoa edustavat oppilaat (k.a.=2.65) erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi sosiaaliselta kompetenssiltaan heikoista oppilaista (k.a.=2,28), $F(df=2,449)=9,686$, $p=.000$. Efektikoko ryhmien välillä oli kuitenkin pieni ($d=.415$). Sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvojen (k.a.=2,74) ja heikkojen (k.a.=2,28) oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero, mutta efektikoko myös näiden ryhmien välillä oli pieni ($d=.471$).

Levottomaan häiriökäyttäytymiseen sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvat oppilaat (k.a.=2,87) puuttuivat herkemmin kuin sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat (k.a.=2,28), $F(df=2,449)=11,51$, $p=.000$. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja efektikoko ryhmien välillä oli keskikokoinen ($d=.658$). Myös sosiaaliselta kompetenssiltaan keskitasoa edustavat oppilaat (k.a.=2,55) puuttuivat levottomaan käytökseen herkemmin kuin sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat (k.a.=2,28). Ero ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä, mutta efektikoko näiden ryhmien välillä oli pieni ($d=.308$).

Tarkkaamattomaan käytökseen puuttumisessa ei löytynyt tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja sosiaaliselta kompetenssiltaan eri tasoisten oppilaiden välillä. Sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvat oppilaat (k.a.=2,48) kuitenkin puuttuivat tarkkaamattomaan käytökseen herkemmin kuin sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat (k.a.=2,12), $F(df=2,448)=6,478$, $p=.007$. Ero oli tilastollisesti merkitsevä, mutta efektikoko ryhmien välillä oli pieni ($d=.462$).

6.5 Opettajien keinot puuttua häiriökäyttäytymiseen

Viidennen tutkimusongelman perusteella tutkittiin, mitä keinoja opettajat käyttävät saadakseen häiritsevän oppilaan käyttäytymään toivotulla tavalla. Oppilaan tehtävänä oli arvioida, kuinka usein opettajat käyttävät mittarissa esitettyjä keinoja. Taulukkoon 11 on listattu opettajien käyttämät keinot järjestyksessä sen mukaan, mitä oppilaat arvioivat opettajien käyttävän eniten.

TAULUKKO 11. Opettajien keinot puuttua häiriökäyttäytymiseen luokassa. Keskiarvo, keskihajonta ja N.

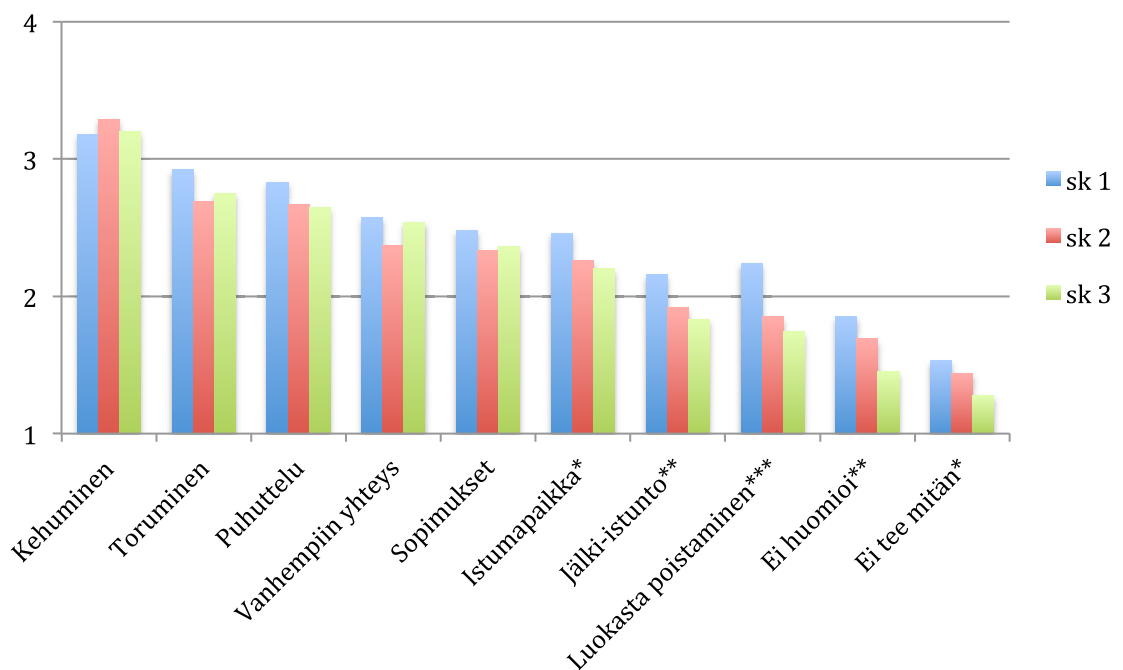
	k.a.	k.h.	N
1. Kehuu oppilasta silloin, kun on aihetta	3,23	0,74	454
2. Toruu oppilasta	2,74	0,78	448
3. Puhuttelee oppilasta	2,7	0,71	453
4. Ottaa vanhempiin yhteyttä	2,46	0,81	450
5. Tekee sopimuksia oppilaan kanssa	2,37	0,9	444
6. Vaihtaa oppilaan istumapaikkaa	2,3	0,71	452
7. Määrää jälki-istuntoon	1,97	0,71	452
8. Käskee oppilaan pois luokasta	1,9	0,76	454
9. Ei huomioi häiritsevää käyttäytymistä	1,68	0,83	445
10. Ei tee mitään	1,42	0,68	448

Oppilaat kokivat, että opettajat käyttävät häiriötekijöiden taltuttamiseksi eniten kehumista silloin, kun siihen on aihetta. Kehuminen nähdään ns. positiivisena keinona puuttua häiriökäyttäytymiseen. Keinot 2,3,7,8 ovat puolestaan ns. negatiivisia keinoja. Oppilaat kokivat opettajien käyttävän kuitenkin selvästi enemmän kehumista kuin toisena tulevaa torumista ja ero näiden välillä oli lähes puoli pistettä. Selvästi vähiten oppilaat kokivat opettajien käyttävän keinoja ”ei huomioi häiritsevää käyttäytymistä” ja ”ei tee mitään”. Oppilaat siis kokivat, että opettajat puuttuvat häiriökäyttäytymiseen.

Sukupuolten välisessä tarkastelussa löytyi vain yksi tilastollisesti merkitsevä ero (liite 5: taulukko 3). Pojat (k.a.=1,98) kokivat tyttöjä enemmän (k.a.=1,82) opettajien käyttävän luokasta poistamista saadakseen häiriökäyttäytymisen loppumaan $t(df=451)=-2,317$, $p=.021$. Efektikoko sukupuolten arvioiden välillä oli kuitenkin pieni ($d=.210$). Myös erityisopetukseen osallistuvien ja yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero siinä, miten usein he kokivat opettajien poistavan oppilaan luokasta. Erityisopetukseen osallistuvat oppilaat (k.a.=2,30) kokivat yleisopetukseen osallistuvia oppilaita (k.a.=1,85) enemmän opettajien poistavan häiriötä aiheuttavan oppilaan luokasta, $t(df=61,519)=-3,531$, $p=.001$. Efektikoko ryhmien välillä oli keskikokoinen ($d=.553$). Muita tilastollisesti merkitseviä eroja ei erityisopetukseen ja yleisopetukseen osallistuvien op-

pilaiden väliltä löytynyt. Kehuminen koettiin yleisimpänä keinona ja se sai kaikista korkeimman keskiarvon riippumatta oppilaan sukupuolesta tai erityisopetukseen osallistumisesta. Tämä kertoo siitä, että opettajat pyrkivät positiivisen vuorovaikutuksen kautta vähentämään häiriökäyttäytymistä luokassa.

Kuviossa 9 oppilaat jaettiin sosiaaliselta kompetenssiltaan kolmeen luokkaan (opettajan arvion mukaan) ja luokittelun perusteella tarkasteltiin, mitä keinoja opettajat käyttävät oppilaiden mielestä eniten saadakseen häiritsevän oppilaan käyttäytymään toivotulla tavalla.



KUVIO 9. Opettajien keinot puuttua häiriökäyttäytymiseen luokassa luokiteltuna oppilaiden sosiaalisen kompetenssin mukaan (Opettajan arvio). N=410, sk 1=99, sk 2=201, sk 3=110.

Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat kokivat sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita enemmän opettajien käyttävän ns. negatiivisia keinoja saadakseen häiriötä aiheuttavan oppilaan käyttäytymään toivotulla tavalla. Erot sosiaaliselta kompetenssiltaan eritasoisten oppilaiden välillä olivat tilastollisesti merkitseviä jälki-istunnon ja huomiotta jättämisen osalta. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero löytyi luokasta poistamisen osalta. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat kokivat sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita enemmän, opettajien käyttävän luokasta poistamista saadakseen häiriökäyttäytymisen loppumaan.

Koska tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi, on syytä tarkastella sosiaaliselta kompetenssiltaan eritasoisten oppilaiden välisiä eroja tarkemmin post hoc -testillä. Tässäkin tapauksessa luokkien variansseissa löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja, joten käytimme Tamhane T2 testiä. Taulukossa 12 on esitetty opettajien käyttämät keinot, joiden osalta oppilaiden sosiaalisen kompetenssin ryhmien välillä löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja.

TAULUKKO 12. Opettajien keinot puuttua häiriökäyttäytymiseen luokiteltuna oppilaiden sosiaalisen kompetenssin mukaan (opettajan arvio). N=410, Sk1=99, Sk2=201, Sk3=110.

	Sk 1 (99)		Sk 2 (201)		Sk 3 (110)		F	df 1&2	p	post hoc*
	k.a.	k.h.	k.a.	k.h.	k.a.	k.h.				
Istumapaikka	2,45	0,80	2,26	0,66	2,20	0,72	3,808	2,405	.023	Sk1>Sk3*
Jälki-istunto	2,16	0,83	1,92	0,68	1,83	0,65	6,078	2,406	.003	Sk1>Sk3** Sk1>Sk2*
Luokasta poistaminen	2,24	0,87	1,85	0,69	1,74	0,77	12,532	2,407	.000	Sk1>Sk3*** Sk1>Sk2***
Ei huomioi	1,85	0,96	1,69	0,86	1,45	0,62	6,140	2,399	.002	Sk1>Sk3** Sk2>Sk3*
Ei tee mitään	1,53	0,86	1,44	0,69	1,28	0,49	3,397	2,402	.034	Sk1>Sk3*

Tamhane T2, $p < .05$

Istumapaikan vaihdon osalta löytyi vain tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat (k.a.=2,45) kokivat sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita (k.a.=2,20) enemmän opettajien käyttävän istumapaikan vaihtoa saadakseen häiriökäyttäytymisen loppumaan. Efektikoko ryhmien välillä oli kuitenkin pieni ($d=.328$).

Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat (k.a.=2,16) kokivat sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita (k.a.=1,83) enemmän opettajien jättävän häiritsevän oppilaan jälki-istuntoon, $F(df=2,406)=6,078$, $p=.005$. Ero oli tilastollisesti merkitsevä, mutta efektiivisyydeltään pieni ($d=.443$).

Luokasta poistamista tarkasteltaessa löytyi tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja oppilaiden sosiaalisen kompetenssin ryhmien väliltä. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppi-

laat (k.a.=2,24) kokivat sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita (k.a.=1,74) enemmän opettajien käyttävän luokasta poistamista, $F(df=2,407)=12,532$, $p=.000$. Efektikoko luokkien välillä oli keskikokoinen ($d=.609$). Myös ero sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkojen (k.a.=2,24) ja keskitasoisten (k.a.=1,85) välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä, mutta efektikooltaan pieni ($d=.497$).

Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat (k.a.=1,85) kokivat sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita (k.a.=1,45) enemmän opettajien jättävän häiriökäyttäytymisen huomiotta kokonaan, $F(df=2,399)=6,140$, $p=.002$. Ero oli tilastollisesti merkitsevä, mutta efektikooltaan pieni ($d=.495$).

Opettajien käyttämien ns. positiivisten keinojen kohdalla ei havaittu samanlaista kokemuseroa sosiaaliselta kompetenssiltaan eritasoisten oppilaiden välillä. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat ovat juuri niitä oppilaita, jotka aiheuttavat häiriötä luokkatilanteessa. Nämä yhteistyötaidoiltaan heikot oppilaat kokivat siis, että opettajat käyttävät heitä itseään kohtaan mm. jälki-istuntoa ja luokasta poistamista saadakseen heidät käyttäytymään toivotulla tavalla. Kun oppilaat luokiteltiin sosiaaliselta kompetenssiltaan itsearvion perusteella, ei syntynyt tilastollisesti merkitseviä eroja siinä mitä keinoja oppilaat kokivat opettajan käyttävän.

7 POHDINTA

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteyttä häiriökäyttäytymisen kokemiseen luokkatilanteessa. Sosiaalista kompetenssia tutkittiin MASK-monitahoarvioinnilla ja häiriökäyttäytymisen kokemista tutkittiin tarkkaavaisuushäiriön näkökulmasta. Lisäksi tutkittiin oppilaiden kykyä puuttua häiriökäyttäytymiseen, sekä opettajien keinoja saada häiritsevä oppilas käyttäytymään toivotulla tavalla.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkittaessa oppilaan sosiaalista kompetenssia on tärkeää kerätä tietoa monesta eri lähteestä. Vain yhtä arvioijatahoa tarkasteltaessa ei välttämättä saada todenmukaista kuvaa lapsen sosiaalisesta kyvykkyydestä. Jos oppilaan sosiaalista kompetenssia arvioidaan ainoastaan opettajan arvion perusteella, arvioon vaikuttavat vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä. Myöskään oppilaan itsearvio ei yleensä ole täysin luotettava, koska lapsi ei välttämättä kykene arvioimaan omaa sosiaalista käyttäytymistään todenmukaisesti. (Salmivalli 2005, 80.) Itsearviointin opetteleminen on kuitenkin tärkeää ja sitä tulisi harjoitella koulussa.

MASK-testiä on alun perin käytetty tutkittaessa 4.-luokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia. Tässä tutkimuksessa testiä käytettiin 5.–6.-luokkalaisille oppilaille, joten mittarin voidaan olettaa olevan toimiva eivätkä väitteet olleet liian haastavia. Valmiin mittarin hyvä puoli on se, että testin toimivuutta on yleensä testattu laajalla tutkimusjoukolla.

Lisäksi tutkimuksen yhteydessä on yleensä tutkittu ja kuvailtu testin luotettavuutta (Met-sämuuronen 58, 2005).

Tutkimuksen perusjoukko oli 5.–6.-luokkalaiset oppilaat, ja otos muodostui kainuulaisten alakoulujen 5.–6.-luokkalaisista oppilaista. Tutkimuksessa oli mukana oppilasmäärältään sekä suuria että pieniä alakouluja. Tyttöjen ja poikien suhde oli tutkimuksessa normaali, mutta erityisoppilaiden suhteellinen määrä oli pienempi kuin yleisesti Suomessa. Otsokoko tutkimuksessa oli suuri (N=457), mikä mahdollisti ryhmien välisen vertailun. Suuri otoskoko aiheutti kuitenkin sen, että pienetkin erot ryhmien välillä näkyivät helposti tilastollisesti erittäin merkitsevinä. Efektikoon avulla tarkasteltiin olivatko ryhmien väliset erot käytännössä pieniä, keskikokoisia vai suuria. Tutkimuksen ulkoinen validiteetti on hyvä ja tulokset ovat yleistettävissä.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Kainuulaisten alakoulujen 5.–6.-luokkalaiset oppilaat arvioivat oman sosiaalisen kompetenssinsa yleisesti ottaen hieman heikommaksi kuin heidän opettajansa. Varsinkin sellaiset oppilaat, jotka opettaja oli arvioinut vahvan sosiaalisen kompetenssin omaaviksi, arvioivat usein itsensä sosiaaliselta kompetenssiltaan selvästi heikommaksi. Korrelaatio oppilaiden itsearvioiden ja opettajien arvioiden välillä näyttäytyi suuresta otoskoosta johtuen tilastollisesti merkitsevä, mutta todellisuudessa korrelaatio arvioijatahojen välillä oli suhteellisen pieni. Myös vanhemmissa tutkimuksissa (esim. Renk & Phares 2004, 248) on saatu samankaltaisia tuloksia siitä, että opettajat arvioivat oppilaiden sosiaalisen kompetenssin paremmaksi kuin oppilaat itse. Opettajien ja oppilaiden arviot myös korreloivat usein huonosti keskenään.

Sukupuolten välisessä tarkastelussa tytöt arvioivat itsensä sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvemmiksi kuin pojat. Myös opettajat arvioivat tytöt sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvemmiksi kuin pojat. Opettajat arvioivat tyttöjen olevan yhteistyötaitoisempia ja empaattisempia sekä vähemmän impulsiivisia ja häiritseviä. Tuore tutkimus tyttöjen ja poikien sosiaalisesta kompetenssista puoltaa tuloksiamme. Vahedin, Farrokhin & Farajianin (2012, 126–127) tutkimuksen mukaan 10–13-vuotiailla tytöillä sosiaalinen kompetenssi on kehittä-

tyneempi kuin samanikäisillä pojilla. Lisäksi heidän tutkimustulokset osoittavat pojilla esiintyvän myös tyttöjä enemmän käytöshäiriöitä.

Opettajan tulisi huomioida sukupuolten väliset sosiaalisen kompetenssin erot esimerkiksi pari- ja ryhmätöiden yhteydessä. Ryhmiä ja pareja muodostettaessa on tarpeellista kiinnittää huomiota siihen, että ryhmässä olisi sekä poikia että tyttöjä. Näin ryhmässä olisi sosiaaliselta kompetenssiltaan mahdollisimman erilaisia oppilaita, mikä edesauttaa ryhmän jäsenten välisen yhteistyön onnistumista. Heikon sosiaalisen kompetenssin omaavilla oppilailla on mahdollisuus oppia muun muassa yhteistyötaitoja vahvan sosiaalisen kompetenssin omaavilta oppilailta. Vahvan sosiaalisen kompetenssin omaavat oppilaat puolestaan ottavat toiminnallaan heikompia oppilaita mukaan ryhmän toimintaan.

Erityisopetuksessa käyvät oppilaat eivät tutkimuksen mukaan nähneet itseään häiritsevinä tai yhteistyötaitoiltaan heikkoina. He tulivat omasta mielestään hyvin toimeen luokkakavereiden kanssa eivätkä aiheuttaneet häiriötä opetustilanteissa. Opettajien mielestä asia ei kuitenkaan ollut näin, vaan heidän mielestään erityisopetuksessa käyvät oppilaat eivät tulleet toimeen luokkakavereidensa kanssa ja aiheuttivat myös häiriötä luokassa. Koulun arjessa näkee tilanteita, joissa häiriötä aiheuttanut oppilas ei itse ymmärrä käyttäytyneensä väärin ja saattaa jopa kiistää osallisuutensa koko asiaan. Esimerkiksi jos oppilas häiritsee omalla toiminnallaan luokan työrauhaa, oppilas saattaa olla aidosti ihmeissään siitä, että hän olisi toiminut sääntöjen vastaisesti ja omalla toiminnallaan aiheuttanut häiriötä. Opettajan tulisi olla tällaisissa tilanteissa tarkkana ja välttää jatkuvaa negatiivisen palautteen antamista. Häiriötä aiheuttava oppilas saattaa hakea toiminnallaan vain huomiota itselleen, koska kokee, ettei saa sitä muuten.

Olisi voinut olettaa, että levoton käyttäytyminen luokassa häiritsisi oppilaita eniten. Tulokset kuitenkin osoittivat oppilaiden kokevan impulsiivisen käytöksen eniten häiritseväksi. Kaikki oppilaat eivät kokeneet häiriökäyttäytymistä samalla tavalla, vaan sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita kaikenlainen häiriökäyttäytyminen häiritsi eniten ja sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkoja oppilaita vähiten. Sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvat oppilaat myös puuttuivat kaikenlaiseen häiriökäyttäytymiseen eniten ja sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat puuttuivat siihen vähiten. Tietoa voidaan hyödyntää luokan käytännön ratkaisuisissa ja tukimuotoja suunniteltaessa. Luokan istumajärjestystä suunniteltaessa opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaiden sosiaalinen kompetenssi sekä se,

miten oppilaat kokevat häiriökäyttäytymisen. Oppilaat voidaan sijoittaa luokkaan istumaan siten, että yritetään minimoida häiritsevyyden kokeminen ja sen aiheuttama työrauhan rikkoutuminen.

Myös tuoreimman PISA-tutkimuksen mukaan (2012, 115) oppilaat kokivat impulsiivisuuden häiritsevänä käytöksenä. Etenkin hälinä ja epäjärjestys koettiin yleisinä oppitunneilla. Toisaalta monet oppilaat kokivat pystyvänsä työskentelemään hyvin häiriötekijöistä huolimatta. PISA-tutkimuksessa tuloksille annetaan ainakin kaksi tulkintaa; oppilaiden kyvykyys työskennellä hälinästä huolimatta ja oppilaiden kriittisyys työrauhan arvioinnissa. Jotta luokkatyörauhaa ja koulun oppimisilmapiiriä voitaisiin kehittää, aihetta tulisi tutkia jatkossa lisää.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että oppilaat kokivat opettajan puuttuvan häiriökäyttäytymiseen luokassa. Oppilaat kokivat opettajan käyttävän selvästi eniten kehumista eli ns. positiivista puuttumiskeinoa saadakseen häiriökäyttäytymisen loppumaan. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot oppilaat kokivat sosiaaliselta kompetenssiltaan vahvoja oppilaita enemmän opettajan käyttävän ns. negatiivisia puuttumiskeinoja saadakseen häiriökäyttäytymisen loppumaan. Kehuminen koettiin kuitenkin yleisimmäksi tavaksi puuttua häiriökäyttäytymiseen oppilaan sukupuolesta, erityisopetukseen osallistumisesta tai sosiaalisesta kompetenssista riippumatta. Opettajan antaman palautteen laadulla on suuri vaikutus muun muassa oppilaiden opiskelumotivaatioon. PISA-tutkimus (2012, 117–118) osoittaa motivoinnissa olevan paljon parantamisen varaa, ja uskomme positiivisen palautteen ja kehumisen nostavan oppilaiden motivaatiota.

Suomi on pärjännyt oppimistulosten osalta PISA-tutkimuksissa yleisesti hyvin. Sen sijaan tulevaisuuden haasteena voidaan nähdä koulun työskentelyilmapiirin ja kouluviihtyvyyden kehittäminen. Jotta koulun työskentelyilmapiiri kehittyisi jatkossa myönteisesti, aihe vaatii runsaasti lisää tutkimista ja kehittämistyötä.

7.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Tutkimuksessa kerätty aineisto on laaja ja mahdollistaisi jatkossa esimerkiksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueiden yksityiskohtaisemman tutkimisen ja niiden peilaamisen häiriö-

käyttäytymisen kokemiseen. Myös sosiaalisen kompetenssin yhteyttä esimerkiksi oppilaan minäkuvaan olisi mielenkiintoista tutkia. Lisäksi olisi mielenkiintoista seurata oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehitystä ja toteuttaa tutkimus uudestaan esimerkiksi parin vuoden päästä.

Opettajien arviot oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista tarjoavat sellaista tietoa, jota ei pystytä muuten esimerkiksi kokeellisesti tutkimaan. Opettajat ovat suoraan tekemisissä oppilaiden kanssa pitkällä aikavälillä ja havainnoivat jatkuvasti oppilaiden käytöstä ja kehitystä. Opettajilla tulee olla käytössään sellaisia arviointivälineitä, joilla he pystyvät arvioimaan säännöllisesti oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja sen kehitystä. Opettajien tekemät arviot oppilaista ovat tärkeä työväline esimerkiksi koulupsykologeille. (Merrell 1993, 115.) Arvioiden avulla oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehitystä voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla ja tarjota oppilaille heidän taitotasonsa mukaisia tehtäviä. Lisäksi käytöshäiriöihin voidaan puuttua jo varhaisessa vaiheessa.

Sosiaalista kompetenssia ja sosiaalisia taitoja ei korosteta turhaan, koska ne vaikuttavat hyvin laajasti ihmisen hyvinvointiin ja sitä kautta kouluun ja yhteiskuntaan sopeutumiseen. Lasten ja nuorten psyykkisestä hyvinvoinnista ollaankin huolissaan. Tutkimukset osoittavat, että joka vuosi 15–29-vuotiaita nuoria syrjäytyy ja jää koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle. Myrskylän (2012) mukaan heitä on tällä hetkellä hieman yli 50 000.

Sosiaalinen kompetenssi ja siihen kuuluvat sosiaaliset taidot eivät kehity itsestään, vaan niitä tulee kehittää. Kaikilla lapsilla ei ole vapaa-ajalla sellaisia sosiaalisia suhteita, jotka kehittävät lapsen sosiaalisia taitoja. On tärkeää, että koulu tukee lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitystä kehittämällä lapsen sosiaalisia, tunteiden hallinnan ja vuorovaikutuksen taitoja. Kehitystä tulisi tukea yksilöllisesti ja etenkin sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkoja oppilaita pitäisi vahvistaa ja kehittää heidän sosiaalista kyvykkyyttään. Tämä voidaankin ajatella olevan nykyisen koulujärjestelmän haaste, johon jokaisen opettajan tulisi kiinnittää huomiota. Hyvä sosiaalinen kompetenssi motivoi lasta opiskeluun, auttaa kouluun sopeutumisessa ja kohentaa lapsen oppimistuloksia.

LÄHTEET

- Anthony, L., Anthony, B., Glanville, D., Naiman, D., Waanders, C. & Shaffer, S. 2005. The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and child development*. 14 (2), 133–154.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Arslan, E., Durmusoglu-Saltali, N. & Yilmaz, H. 2011. Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social behavior and & personality. An international journal*. 39 (9), 1281–1287.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology* 20 (2), 191–211.
- Barkley, R. 2008. ADHD: Kuinka hallita ADHD. EU: UNIPress Suomi.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Broberg, A., Almqvist, K. & Tjus, T. 2005. Kliininen lapsipsykologia. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Crick, N. & Dodge, G. 1994. A review on reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115 (1), 74–101.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development* 74 (1), 238–256.
- Ebeling, H., Hokkanen, T., Tuominen, T., Kataja, H., Henttonen, A. & Marttunen, M. 2004. Nuorten käytöshäiriöiden hoito. *Duodecim* 120 (1), 33–42.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P. & Losoya, S. 1997. The relations of regulation and emotionality to resiliency and component social functioning in elementary school children. *Child development*. 68 (2), 295–311.
- Elkind, D. 1999. Behavior disorders: A postmodern perspective. 23 (3), 153–159.
- Gresham, F. 1997. Social competence and students with behavior disorders: where we've been, where we are, and where we should go. *Education & treatment of children (ETC)*. 20 (3), 233.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita

- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava.
- Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 101.
- Huttunen, M. 2012. Lasten ja nuorten käytöshäiriö. http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00382&p_haku=k%C3%A4yt%C3%B6sh%C3%A4iri%C3%B6. 15.1.2013.
- Johnson, H. L. & Fullwood, H. L. 2006. Disturbing behaviors in the secondary classroom: how do general educators perceive problem behaviors? *Journal on instructional psychology* 33 (1), 20–39.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement* 66 (5), 874–895.
- Kauffman, J. M. 2001. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista. Turku: Oppimistutkimuksen keskus.
- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K.
- Korhonen, T. 2004. Teoksessa Myllykoski, A-M., Melamies, N. & Kangas, S. (toim.) Itsenäistyvä nuori ja AD/HD. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–15.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA, 123–134.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta vastapaino, 277–297.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. *Snellman-instituutin B-sarja* 53/2009. Kuopio: Snellman-instituutti.

- Lahti, P., Kamppinen, A., Salonen, K., Heiskanen, T., Bäckström, L. & Mäkijärvi, L. 2001. Miten autan oppilasta opettajan keinoin. Helsinki: Suomen mielenterveysseuran julkaisu.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Langeveld, J., Gundersen, K. & Svartdal, F. 2012. Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian journal of educational research*. 56 (4), 381–399.
- Larsson, B. & Frisk, M. 1999. Social competence and emotional/behaviour problems in 6–16-year old Swedish school children. *European child & Adolescent psychiatry*. 8 (1), 24–33.
- Liljequist, L. & Renk, K. 2007. The relationships among teachers' perceptions of student behaviour, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioural problems. *Educational psychology* 27 (4), 1–15.
- Loeber, R. & Coie, J. D. 2001. Continuities and discontinuities of development, with particular emphasis on emotional and cognitive components of disruptive behaviour. Teoksessa Hill, J. & Maughan, B. (toim.) *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 379–407.
- Mannström-Mäkelä, L. & Saukkola, K. 2008. Voimaannuttavan ohjaamisen käsikirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Merrell, K. 1993. Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: development of the school social behaviour scales. *School psychology review* 22 (1), 115–134.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. Helsinki: Gummerus.
- Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U., Virtanen, P. 2003. AD/HD nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2000. MBD ja ADHD: diagnoosi, kuntoutus ja sopeutuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M. & Silva, P. A. 2001. Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder delinquency, and violence in the Dunedin Longitudinal study. Cambridge: University Press.
- Moilanen, I. 2004. Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Jyväskylä: Duodecim, 201–208.
- Muhonen, K. 2012. Ongelmainen lapsi koulussa. http://therapiafennica.fi/wiki/index.php?title=Ongelmainen_lapsi_koulussa. 17.12.2012.

- Myrskylä, P. 2013. Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>. 28.1.2013
- Nummenmaa, L. 2010. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Hämeenlinna: Karisto.
- Numminen, H. & Sokka, L. 2009. Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Juva: Edita Publishing Oy.
- Oliver, B., Barker, E., Mandy, W., Skuse, D. & Mauqhan, B. 2011. Social cognition and conduct problems: a developmental approach. *Journal of the american academy of child & adolescent psychiatry* 50 (4), 385–394.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. PISA09.
- Palmen, H., Vermande, M., Dekovic, M. & Van Aken, M. 2008. Competence, problem behavior, and the effects of having no friends, aggressive friends, or nonaggressive friends. *Merrill-Palmer Quarterly*. 57 (2), 186–213.
- Perusopetuslaki. 628/98. Suomen säädöskokoelma.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. *Eryityskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 214–240.
- Poikkeus, A-M. 1997. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY, 122–138.
- Quinn, P. & Stern, J. 2009. JARRUTA: Lasten ja nuorten ADHD-opas. Jyväskylä: Psykologien Kustannus Oy.
- Renk, K., Phares, V. 2004. Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review* 24 (2), 239–254.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 249–265.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: WSOY.
- Saloviita, T. 2012. Inkluisio eli ”osallistava kasvatus”. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>. 17.12.2012
- Savolainen, A. 2000. Koulu työpaikkana. Tampereen yliopisto. Terveystieteenlaitos. Akateeminen väitöskirja.

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2011. Tautiluokitus ICD-10. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet. Mikkeli: St Michel Print.
- Tilastokeskus, 2010. Oppilaitostilastot.
- Trentacosta, C. & Fine, S. 2010. Emotion knowledge, social competence, and behavioral problems in childhood and adolescence: a meta-analytic review. *Social development*. 19 (1), 1–29.
- Tureck, K. & Matson, J. 2012. An examination of the relationship between autism spectrum disorder, intellectual functioning, and social skills in children. *Journal developmental & physical disabilities*. 24 (6), 607–615.
- Vahedi, S., Farrokhi, F. & Farajian, F. 2012. Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*. 7 (3), 126-134.
- Valli, R. 2010. Vastaaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, 236–250. Juva: Bookwell.
- Viljamaa, J. 2009. *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa?* Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Vilkkumaa, I. 1998. Sosiaalisen taidon metsästys. Lähtökohtia sosiaalisen kyvykkyyden ymmärtämiseen. Teoksessa Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Helsinki: Otava.
- Willoughby, M., Kupersmidt, J. & Bryant, D. 2001. Overt and covert dimensions of anti-social behavior in early childhood. *Journal of abnormal child psychology*. 29 (3), 177–187.

LIITE 1. Kirje rehtoreille**KAJAANIN OPETTAJANKOULUTUSYKSIKKÖ**

Kiitos, että osallistutte Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön tutkimushankkeeseen.

Ohessa on oppilaiden lomakeaineisto omissa kirjekuorissaan jaettavaksi luokkien opettajille. Kussakin kuoressa pitäisi olla riittävä määrä lomakkeita. Kuoressa on myös opettajan ohjeet sekä opettajan täytettäväksi tarkoitettu lomake (MASK – oppilaiden sosiaalinen kompetenssi).

Teidän tehtävänne on antaa kirjekuoret luokkien opettajille. Kun kyselylomakkeet on täytetty, opettaja laittaa ne palautuskuoreen ja sulkee kuoren oppilaiden nähten. Opettaja palauttaa kirjeet Teille ja kyselylomakkeet lähetetään palautuskuoressa olevaan osoitteeseen. Jos Teille tulee kysyttävää, niin voitte ottaa yhteyttä KK Sini Hurskaiseen (050 365 6684) tai prof. Matti Kuorelahteen (040 744 2797)

Kiitos vaivanäöstänne!

Matti Kuorelahti, professori

LIITE 2. Kirje opettajille

Hei,

Kiitos, että koulusi ja luokkasi on päättänyt osallistua Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön tutkimushankkeeseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 5.–6.-luokkalaisten minäkuvan eri osa-alueiden ja koulumenestyksen yhteyttä sekä tyttöjen ja poikien eroja kyseisessä aiheessa. Lisäksi tutkimuksella on tarkoituksena selvittää, kuinka oppilaat kokevat häiriökäyttäytymisen luokkatilanteessa. Tutkimushankkeen valmistuttua tulemme lähettämään käyttöönne keskeiset tutkimustulokset.

Tutkimuksemme sisältää opettajalle tarkoitetun kyselylomakkeen, jolla pyrimme selvittämään oppilaiden sosiaalista kompetenssia. Opettajalle tarkoitettu kyselylomake on monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista (MASK). Opettajan täytyy kirjoittaa jokaisen oppilaan nimi lomakkeen nimikenttään. Mikäli luokalla on samannimisiä oppilaita, täytyy merkata myös sukunimen ensimmäinen kirjain. Opettaja arvioi jokaisen oppilaan erikseen kyselylomakkeen kysymysten perusteella asteikolla 1-4.

Jotta tutkimustilanne olisi mahdollisimman samanlainen jokaisen tutkimukseen osallistuvan luokan osalta, pyydämmekin Teitä ohjaamaan oppilaitanne oheisen ohjeistuksen mukaan. Jos joku oppilas ei tunnu ymmärtävän jotakin kohtaa tai sanaa tai väitettä, niin voitte aivan vapaasti ohjata ja auttaa yksilöllisesti tällaista lasta.

Opettajan instruktio:

Meidän luokkamme osallistuu Kainuun alueella toteutettavaan tutkimukseen, jonka tehtävänä on selvittää oppilaan omaa käsitystä itsestä ja sen yhteyttä koulumenestykseen. Tarkoituksena on myös selvittää miten oppilas kokee häiriökäyttäytymisen luokassa. Tässä kyselyssä kysytään jokaisen oppilaan omaa mielipidettä. Väitteisiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan on tärkeää, että jokainen vastaa vain ja ainoastaan oman henkilökohtaisen mielipiteensä mukaisesti. Jokainen mielipide on yhtä arvokas ja tärkeä! Älä ajattele, mitä kaverisi ehkä vastaa, äläkä katso toisten vastauksia. Keskity vain vastaamaan oman mielipiteesi mukaisesti. Vastatessasi voit kysyä opettajalta apua, jos jokin kysymyksistä on mielestäsi epäselvä.

Nyt voimmekin aloittaa. Tässä kyselyssä sinun tulee ajatella itseäsi ihmisenä mahdollisimman rehellisesti. Lisäksi sinun täytyy miettiä suhtautumistasi luokkatilanteisiin. Aluksi harjoitteleme yhdessä vastaamista, jonka jälkeen kirjoita koulusi nimi ja luokka-aste, jolla olet. Älä kirjoita nimeäsi.

Laita rasti viivalle, oletko tyttö vai poika.

Seuraavaksi laita rasti ensimmäiselle viivalle, jos osallistut erityisopetukseen tällä hetkellä. Jos et käy erityisopetuksessa tällä hetkellä missään oppiaineessa, laita rasti jälkimmäiselle viivalle. Merkitse lisäksi montako tuntia viikossa saat erityisopetusta. Seuraavaksi merkitse, jos sinulle on laadittu HOJKS.

Seuraavaksi merkitse viimeisimmän todistuksesi arvosanat matematiikassa, äidinkielessä ja liikunnassa.

Nyt on aika siirtyä varsinaiseen kyselylomakkeeseen. Harjoitellaan esimerkkikysymyksellä. Jos jokin asia kyselyyn liittyen tuottaa hankaluuksia, voit aina pyytää opettajalta apua. Kiitos vastauksistasi ja hyvää koulupäivän jatkoa!

Ystävällisin terveisin, Sini Hurskainen, Ville Metsä-Ketelä, Henri Keränen, Olli-Pekka Rasanen

LIITE 3. Kysymyslomake

Tässä kyselyssä tiedustellaan Sinun omia mielipiteitäsi sekä itsestäsi, kavereistasi että opettajistasi. Tässä kyselyssä ei ole oikeita tai väriä vastauksia, vaan tärkeintä on että vas-
taat oman mielipiteesi mukaisesti miltä Sinusta juuri nyt tuntuu.

Kysymyksiin vastataan ympäröimällä se vaihtoehto, joka vastaa sinun mielipidettäsi. Jos et osaa vastata johonkin kohtaan, tai sinulle ei vain ole mielipidettä siitä asiasta, niin jätä se kohta tyhjäksi.

Älä kurki, mitä kaverisi vastaa, eikä sinunkaan ole tarpeellista kertoa muille omia vastauksiasi.

Opettajasi sulkee kaikki vastaukset yhteen kirjekuoreen eikä hänkään katsele sinun vastauksiasi. Ne tulevat vain tutkijoiden tietoon.

Harjoitellaan aluksi opettajan johdolla yhdessä, miten tähän kyselyyn vastataan. Tässä tullaan esittämään sinulle erilaisia väittämiä monista asioista ja sinun tehtäväsi on arvioida, pitävätkö ne paikkaansa juuri SINUN kohdallasi asteikolla 1–4.

Totta, pitää paikkansa	Jonkin verran totta	Ei juuri- kaan totta	Väärin, ei pidä paik- kaansa	
Minä pidän jäätelöstä enemmän kuin suklaasta.	1	2	3	4

Jos ympäröit vaihtoehdon 1 ("totta, pitää paikkansa"), niin se tarkoittaa, että pidät todellakin enemmän jäätelöstä kuin suklaasta. Jos valitsit vaihtoehdon 4 ("Väärin, ei pidä paikkaansa"), niin se tarkoittaa, että pidät enemmän suklaasta.

Nyt voit aloittaa vastaamisen aluksi tästä:

Etunimi ja sukunimen ensimmäinen kirjain: _____

Koulun nimi: _____ Luokka: _____

1. Sukupuoli: tyttö__ poika__

2. Osallistutko erityisopetukseen? kyllä__ ei__

3. Jos osallistut erityisopetukseen, kuinka monta tuntia viikossa? ___tuntia

4. Onko sinulle laadittu HOJKS? kyllä__ ei__

5. Jos todistuksessasi on ollut jo numeroarvostelu, niin mitkä olivat arvosanasi viimeksi?
matematiikassa__ äidinkielessä__ liikunnassa__

Joskus luokassa kaikki oppilaat eivät toimi ehkä toivotulla tavalla, vaan häiritsevät opetusta. Alla on kuvattu häiritsevän oppilaan käyttäytymistä.

Ympyröi kuinka häiritseväenä koet seuraavan tyyppiset oppilaat.

Kuinka häiritseväenä koet, jos joku oppilas luokassa:	Häiritsee todella paljon	Häiritsee paljon	Häiritsee vähän	Ei häiritse ollenkaan
77. Ei keskity opetukseen.	1	2	3	4
78. Ei kuuntele opettajaa.	1	2	3	4
79. Ei noudata opettajan antamia ohjeita.	1	2	3	4
80. Hukkaa koulutarvikkeet.	1	2	3	4
81. Liikuttelee levottomasti jalkojaan ja käsiään omalla paikalla.	1	2	3	4
82. Liikkuu omalta paikaltaan ilman opettajan lupaa.	1	2	3	4
83. Meluaa luokassa.	1	2	3	4
84. On rauhaton leikeissä ja peleissä.	1	2	3	4
85. Möläyttelee vastauksia viittaamatta.	1	2	3	4
86. Ei jaksaa odottaa omaa vuoroa.	1	2	3	4
87. Keskeyttää sinut.	1	2	3	4

Kuvittele, että luokallasi olisi häiritsevä oppilas. Mieti kuinka usein huomauttaisit hänen toiminnastaan seuraavissa tilanteissa.

Huomautatko luokkakaverille hänen käyttäytymisestään, jos hän:	Todella usein	Usein	Harvoin	En koskaan
88. Ei pysty keskittymään ja kuuntelemaan tunnilla.	1	2	3	4
89. Liikehtii levottomasti ja meluaa luokassa.	1	2	3	4
90. Mөлättelee ja keskeyttelee toisia.	1	2	3	4

Mieti mitä opettajasi tekee luokassa saadakseen häiritsevän oppilaan käyttäytymään toivotulla tavalla. Ympyröi kuinka usein opettajasi mielestäsi käyttää seuraavia keinoja.

Kuinka usein opettajasi käyttää seuraavia keinoja:	Todella usein	Usein	Harvoin	Ei koskaan
91. Toruu oppilasta.	1	2	3	4
92. Puhuttelee oppilasta.	1	2	3	4
93. Määrää oppilaan jälki-istuntoon.	1	2	3	4
94. Kehuu oppilasta silloin, kun on aihetta.	1	2	3	4
95. Tekee sopimuksia oppilaan kanssa.	1	2	3	4
96. Käskee oppilaan pois luokasta.	1	2	3	4
97. Vaihtaa oppilaan istumapaikkaa.	1	2	3	4
98. Ottaa vanhempiin yhteyttä esim. reissuvihkon välityksellä.	1	2	3	4
99. Ei huomioi häiritsevää käyttäytymistä ollenkaan.	1	2	3	4
100. Ei tee mitään.	1	2	3	4

Mieti nyt itseäsi ja arvioi millainen olet. Ympyröi jokaisesta kohdasta numero, joka kuvaa sinua parhaiten.

Miten seuraavat väittämät sopivat minuun:	Todella usein	Usein	Harvoin	En koskaan
101. Tarjoan apuani muille oppilaille.	1	2	3	4
102. Osallistun innokkaasti ryhmäni toimintaan.	1	2	3	4
103. Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.	1	2	3	4
104. Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.	1	2	3	4
105. Teen yhteistyötä muiden kavereiden kanssa.	1	2	3	4
106. Osaan olla hyvä kaveri.	1	2	3	4
107. Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.	1	2	3	4
108. Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.	1	2	3	4
109. Minulla on lyhyt pinna.	1	2	3	4
110. Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.	1	2	3	4
111. Ärsyynyn helposti.	1	2	3	4
112. Härnään ja teen pilaa muista oppilaista.	1	2	3	4
113. Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.	1	2	3	4
114. Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita.	1	2	3	4
115. Toimin ajattelemattomasti.	1	2	3	4

Kiitos kun jaksoit vastata kaikkiin kysymyksiin! Voit vielä tarkistaa, ettei vahingossa jäänyt tyhjiä paikkoja. Kääntöpuolelle voit kirjoittaa tai piirtää mitä haluat tai lähettää tutkijoille terveisiä.

LIITE 4.

TAULUKKO 1. Erot häiriökäyttäytymisen kokemisessa tyttöjen (N=222) ja poikien (N=232) sekä erityisopetukseen osallistuvien (N=53) ja yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden (N=401) välillä.

	T		P		p	d	EO		ei EO		p	d
	ka	kh	ka	kh			ka	kh	ka	kh		
Tarkkaamat- tomuus												
v77	2,13	0,77	2,07	0,72	.357	.080	2,4	0,93	2,06	0,71	.013	.411
v78	2,14	0,89	2,06	0,85	.342	.092	2,36	1	2,07	0,85	.047	.312
v79	2,52	0,92	2,28	0,84	.005	.272	2,55	1,03	2,37	0,87	.240	.189
v80	1,83	0,91	1,74	0,89	.252	.010	1,93	1,07	1,76	0,87	.270	.174
Levottomuus												
v81	2,26	1	1,98	0,97	.003	.284	2,42	1,12	2,07	0,97	.037	.334
v82	2,3	1,05	2,22	1	.374	.078	2,55	1,08	2,22	1,01	.029	.316
v83	3,02	0,97	2,95	0,91	.415	.074	3,24	0,81	2,95	0,95	.034	.329
v84	2,45	0,97	2,4	0,94	.586	.052	2,47	0,99	2,42	0,95	.696	.052
Impulsiivisuus												
v85	2,68	1,02	2,42	1,02	.007	.255	2,92	1	2,49	1,02	.004	.426
v86	2,82	0,95	2,51	0,98	.001	.321	2,77	1,15	2,64	0,95	.439	.123
v87	2,93	1	2,9	0,96	.754	.031	3,06	1,08	2,89	0,96	.255	.166

TAULUKKO 2. Oppilaiden kyky puuttua häiriökäyttäytymiseen luokassa, luokiteltuna sukupuolen (tytöt N=222, pojat N=232) ja erityisopetukseen osallistumisen (EO N=53, ei EO N=401) mukaan.

	T		P		p	EO		ei EO		p
	ka	kh	ka	kh		ka	kh	ka	kh	
Möläyttelee ja keskeyttelee	2,53	0,96	2,51	0,93	.813	2,66	1,04	2,5	0,93	.242
Liikkuu ja meluaa	2,43	0,94	2,56	0,88	.140	2,55	0,97	2,49	0,9	.648
Ei keskity eikä kuuntele	2,24	0,78	2,3	0,79	.455	2,53	0,89	2,24	0,77	.026

LIITE 5.

TAULUKKO 3. Opettajan keinot puuttua häiriökäyttäytymiseen luokiteltuna sukupuolen (tytöt N=222, pojat N=232) sekä erityisopetukseen osallistumisen (EO N=53, ei EO N=401) mukaan.

	T		P		EO		ei EO		p	d		
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh				
Kehuu kun on aihetta	3,21	0,72	3,25	0,76	.615	.054	3,21	0,79	3,24	0,74	.796	.39
Toruu	2,73	0,78	2,74	0,78	.792	.013	2,49	0,90	2,77	0,76	.039	.336
Puhuttelee	2,66	0,73	2,73	0,70	.305	.098	2,88	0,78	2,67	0,70	.051	.283
Ottaa vanhempiin yhteyttä	2,48	0,82	2,45	0,81	.760	.037	2,42	0,96	2,47	0,79	.737	.057
Tekee sopimuksia	2,36	0,91	2,38	0,88	.764	.022	2,48	1,0	2,36	0,88	.350	.127
Vaihtaa istumapaikkaa	2,24	0,65	2,35	0,77	.100	.154	2,26	0,86	2,30	0,69	.735	.051
Määrää jälki-istuntoon	1,90	0,70	2,03	0,72	.056	.183	2,05	0,74	1,96	0,71	.389	.124
Poistaa luokasta	1,82	0,73	1,98	0,79	.021	.210	2,30	0,89	1,85	0,73	.001	.553
Ei huomioi	1,62	0,77	1,73	0,89	.141	.132	1,84	0,97	1,66	0,81	.134	.201
Ei tee mitään	1,38	0,61	1,46	0,75	.201	.117	1,40	0,72	1,42	0,68	.860	.029