

Cedrik Lindholm

Käyttäytymisterapeuttista kuntoutusta kolmelle koulupojalle, joilla on ADHD-oireita – kokeellinen tapaustutkimus

ADHD-oireyhtymä aiheuttaa koululaisille usein ongelmia, kuten heikkoja kouluarvosanoja ja vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Käyttäytymisterapeuttiset kuntoutukset ovat osoittautuneet tehokkaiksi ongelmien ennaltaehkäisyssä ja hoidossa. Kuntoutuksissa käytettävät menetelmät voivat kohdistua seurauksiin, ympäristöön ja tehtäviin.

Tässä tutkimuksessa kokeiltiin, voisiko käyttäytymisterapeuttinen konsultaatio, joka perustuu seurauksiin kohdentuviin menetelmiin – pääasiallisesti palkkiojärjestelmään –, kohentaa kolmen ADHD-diagnoosin saaneen koulupojan käyttäytymistä. Tutkimus tehtiin tilaustyönä erääseen Helsingin seudulla sijaitsevaan peruskouluun (1.–6. luokka). Tavoitteena oli myös jakaa tietoa käyttäytymisterapeuttisista menetelmistä ADHD-oppilaiden kuntoutuksessa.

Tutkimus suoritettiin kokeellisena tapaustutkimuksena niin kutsuttua moniperustasoasetelmaa käyttäen. Kolmen oppilaan käyttäytymisen kuntoutus aloitettiin eri ajankohtina. Käyttäytymistä arvioitiin havainnoimalla, ja sitä verrattiin käyttäytymispiirteiden aiemmin mitattuihin

perustasoihin. Tämän perusteella kuntoutusten voidaan sanoa olleen tehokkaita. Lapset käyttäytyivät aiempaa useammin toivotulla tavalla. Tulokset ovat yhteneviä aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Ne tukevat käyttäytymiskonsultaation ja palkkiojärjestelmän käyttämistä ADHD-oppilaiden kuntoutuksessa.

Kuntoutusmenetelmät olisi parasta valita käyttäytymisanalyysin ja funktionaalisen käyttäytymisanalyysin avulla. Koulun henkilökunnan ja näihin ammatteihin opiskelevien kouluttamiseen ja ohjaukseen kognitiivis-behavioraalissa terapiassa tulisi saada lisää resursseja.

Asiasanat: ADHD, käyttäytymiskuntoutus, käyttäytymisinterventio, käyttäytymiskonsultaatio, käyttäytymisterapia, koulu

Puutteellinen tarkkaavaisuus sekä impulsiivinen ja ylivilkas käyttäytyminen tulevat erityisen hyvin näkyviin kouluympäristössä. Lapset ja nuoret, joilla on ADHD-oireyhtymä, käyttäytyvät usein luokassa epäjärjestelmällisesti, ja heitä on vaikea motivoida opiskelemaan. Vaikeudet johtavat puutteellisiin koulusuorituksiin ja ongelmiin ihmissuhteissa. Oppilaiden alitui-

set epäonnistumiset ja heidän käsityksensä omasta erilaisuudestaan voivat myös johdattaa huonoon itsetuntoon ja sekundaarisiin tunne-elämän ongelmiin (Michelsson ym, 2002).

Käyttäytymisterapeuttiset menetelmät ovat osoittautuneet tehokkaiksi ADHD-koululaisten kuntoutuksessa (katso esimerkiksi DuPaul & Eckert, 1997; DuPaul & Stoner, 2003; Käypä hoito, 2007; Luman, Oosterlaan & Sergeant, 2005; Reiber & McLaughlin, 2004; Socialstyrelsen, 2002; Teeter, 1998). Tutkimukset puoltavat myös käyttäytymiskuntoutuksen järjestämistä kouluopetuksen osana käyttäytymiskonsultaation avulla (katso esimerkiksi Bergan & Kratochwill, 1990a, 1990b; Macleod, Jones, Somers & Havey, 2001; Sheridan, Eagle, Cowan & Mickelson, 2001; Shapiro & DuPaul, 1996; Sheridan, Welch & Orme, 1996; Wilkinson, 1997, 2003).

Käyttäytymisterapia pohjautuu oppimispsykologiaan ja perustuu pääasiassa klassisen ehdollistamisen, operantin ehdollistamisen ja kognitiivisen oppimisen teorioihin. Keskeistä teorioissa on se, että oppimisella ajatellaan olevan suuri merkitys käyttäytymistapojen synnyssä. Käyttäytymisterapiassa huomio kohdistetaan poikkeavaan käyttäytymiseen ja siihen, miten sitä voidaan muuttaa sammuttamalla ja oppimalla uusia rakentavia käyttäytymistapoja sen tilalle. Operantin ehdollistamisen teorian mukaan käyttäytyminen muuttuu sen mukaan, mitä seurauksia se tuottaa ympäristössä. Seuraukset vaikuttavat käyttäytymispiirteiden esiintymisen määrään ja siihen, mihin ärsykkeisiin seuraukset yhdistetään (Kåver, 2006). Ensisijaisia vahvistajia ovat esimerkiksi ravinto ja toisten ihmisten huomio, joissa vahvistaminen tapahtuu luonnostaan. Toissijaisia vahvistajia voivat olla esimerkiksi raha, erilaiset kunnianosoitukset ja keuhut, jotka

ovat ehdollistuneet tai tulleet yhdistetyiksi ensisijaisiin vahvistajiin (DuPaul & Stoner, 2003).

Käyttäytymisterapia on saanut yhä runsaammin kognitiivisia vaikutteita 1970-luvulta lähtien (Socialstyrelsen, 2002). Nykyisin puhutaan kognitiivis-behavioraalisesta terapiasta, joka yhdistää eri oppimisteoriat. Yhä enemmän painotetaan sitä, miten tietoa työestetään ja miten ajatukset ja mielikuvat itsestä ja tulevaisuudesta vaikuttavat huomion kohdentumiseen.

Kognitiivis-behavioraalinen kuntoutus alkaa käyttäytymisanalyysillä, joka koostuu laajamittaisesta tiedonkeruusta kuntoutettavan ihmisen (1) taustasta, (2) yksilöllisistä vahvuuksista ja heikkouksista sekä (3) ongelmien haittaavuudesta. Käyttäytymisanalyysin tavoite on antaa terapeutille kokonaiskuva kuntoutuksessa olevan elämäntilanteesta. Käyttäytymisanalyysiä rajataan osittain päällekkäisellä funktionaalilla käyttäytymisanalyysillä. Funktionaalinen käyttäytymisanalyysi tarkoitus on selvittää käyttäytymisen funktiota. Siinä halutaan löytää tilanteita, joissa esiintyy käytöstä laukaisevia ärsykejä, ja tarkentaa niitä käyttäytymisen seurauksia, jotka ylläpitävät käytöstä (Ogden, 1991). Näin muotoillaan hypoteeseja, jotka käsittelevät ongelmakäyttäytymisen laukaisevat tekijät, ongelmakäyttäytymistä ylläpitävät seuraukset sekä menetelmät, joilla ongelmia voidaan ratkoa (Kåver, 2006).

KÄYTTÄYTYMISKUNTOUTUKSEN SOVELTAMINEN KOULULUOKASSA

Suurin osa kouluympäristössä toteutetuista käyttäytymiskuntoutuksista ja niiden tutkimuksista käsittelee operantteja menetelmiä. Niiden lisäksi käytetään myös luokkaympäristöön ja koulutehtäviin kohdistuvia menetelmiä, joissa käyttäytymiseen

pyritään vaikuttamaan muuttamalla käyttäytymistä edeltäviä ärsykeitä. Oppilaita voidaan motivoida koulutyöhön muokkaamalla opetusympäristöä sekä rajaamalla ja tarkentamalla oppilaiden työtehtäviä. Tältä osa-alueelta tarvitaan kuitenkin enemmän tutkimusta, joka yksityiskohtaisesti kartoittaisi ja tutkisi näitä menetelmiä (Abramowitz & O’Leary, 1991).

KÄYTTÄYTYMISEN SEURAUKSIIN KOHDENTUVIA MENETELMIÄ

Yhteistä operanteille menetelmille on, että ne kaikki pyrkivät johtamaan halutunlaiseen käyttäytymiseen muuttamalla käyttäytymisen seuraamuksia. ADHD-lapset reagoivat erityisen herkästi toistuvaan, välittömään myönteiseen ja kielteiseen vahvistamiseen; tämä on havaittu kahdessa meta-analyysissä, joista ensimmäinen käsittelee 63 tutkimusta vuodesta 1971 vuoteen 1995 (DuPaul & Eckert, 1997), ja toinen perustui 22:een vuosina 1986–2003 tehtyyn tutkimukseen (Luman, Oosterlaan & Sergeant, 2005). Nämä sekä muut vastaavanlaiset tutkimukset puoltavat operanttien menetelmien käyttöä ADHD-lasten ja -nuorten hoidossa (katso esimerkiksi DuPaul & Stoner, 2003; Teeter, 1998). Yleisimmin käytössä oleva seurauksiin perustuva menetelmä on se, että opettaja antaa oppilailleen joko myönteistä tai kielteistä huomiota – tätä ilmenee lähes kaikessa opetuksessa (Abramowitz & O’Leary, 1991). Muita yleisesti käytettyjä menetelmiä ovat niin kutsuttu käyttäytymisso-pimus sekä palkkiojärjestelmä ja sakon käyttäminen osana palkkiojärjestelmää (DuPaul & Stoner, 2003).

Käyttätymisso-pimus tarkoittaa sitä, että opettaja ja oppilas neuvottelevat yhdessä säännöt tai tavoitteet, joita oppilas noudattaa tai tavoittelee. Sopimuksessa

sovitaan myös siitä, miten oppilasta palkitaan, kun hänen käyttöksensä on sopimuksen mukaista (DuPaul & Stoner, 2003; Ogden, 1991). Käyttätymisso-pimus toimii yleensä parhaiten vanhempien oppilaiden kanssa, jotka eivät tarvitse välitöntä vahvistamista (DuPaul & Stoner, 2003).

Palkkiojärjestelmä ja sakon käyttäminen perustuvat kielteisen ja myönteisen vahvistamisen periaatteisiin. Kun oppilaat käyttäytyvät toivotulla tavalla, heitä palkitaan pisteillä tai merkeillä (tarrat, pelimerkit, leimat jne.). Kun he käyttäytyvät sopimattomasti, he menettävät pisteitä. Keräämänsä pisteet oppilaat voivat vaihtaa erilaisiksi palkinnoiksi, joko esineiksi tai mieleisikseen puuhiksi (DuPaul & Stoner, 2003). Koulussa käytettävissä palkkio-ohjelmissa pisteiden ansaitsemista voidaan käyttää ilman sakottamista, ja joskus voidaan käyttää ainoastaan sakkoihin perustuvaa menetelmää. Kun käytetään ainoastaan sakkorangaistusta, oppilaille annetaan aluksi tietty pistemäärä, josta poistetaan pisteitä sopimattoman käyttäytymisen mukaan. Kolmas vaihtoehto on, että myönteistä ja kielteistä vahvistamista käytetään yhtä aikaa. Silloin oppilaille annetaan pisteitä toivotusta käyttäytymisestä ja sopimaton käyttäytyminen johtaa pisteiden menettämiseen. Yhdistelmämenetelmällä katsotaan päästävän parhaaseen tulokseen sillä ehdolla, että oppilaat aina saavat enemmän myönteistä kuin kielteistä vahvistamista ja että opetusympäristö yleisesti ottaen tuntuu oppilaasta myönteiseltä.

Palkkiojärjestelmää voidaan käyttää kokonaisen luokan kanssa tai ainoastaan yhden tai joidenkin oppilaiden kanssa. Jos kannustimia ja palkintoja käytetään myös kotona, kuntoutuksen teho paranee entisestään. Menettelytapaa kutsutaan kotipohjaiseksi palkkiomenetelmäksi (Abramowitz & O’Leary, 1991). Palkkiojärjestelmän ja sakottamisen käyttöä ra-

joittaa se, että tulokset eivät helposti yleisty muihin tilanteisiin. Niillä saavutetut tulokset eivät myöskään ole olleet kovin pysyviä (katso esimerkiksi Abramowitz & O'Leary, 1991; Kazdin, 1982). Kognitiivisia itsetarkkailutekniikoita on pidetty mahdollisena vaihtoehtona, jotta käyttäytymismuutoksia voitaisiin ylläpitää sen jälkeen, kun palkkiojärjestelmän käyttö on lopetettu (Abramowitz & O'Leary, 1991; Teeter, 1998).

FUNKTIONAALINEN KÄYTTÄYTYMISANALYYSI

Funktionaalisella käyttäytymisanalyysillä pyritään vastaamaan kysymykseen, mistä oppilaan ongelmallinen käyttäytyminen johtuu. Ajatuksena on, että oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavat sekä käyttäytymistä edeltävät olosuhteet että käyttäytymisen seuraukset. Niistä saadaan tietoa havainnoimalla käyttäytymistä ja tekemällä haastatteluja. Saadun tiedon avulla luodaan työhypoteesejä seikoista, jotka saattavat aiheuttaa ja ylläpitää ongelmallista käyttäytymistä (katso esimerkiksi DuPaul & Stoner, 2003; Kåver, 2006; Scott, DeSimone, Fowler & Webb, 2000).

Funktionaaliseen käyttäytymisanalyysiin perustuva kuntoutus tarkoittaa oppilaan opetusympäristön järjestämistä niin, että se ei aiheuta ongelmallista käyttäytymistä. Samalla oppilasta perehdytetään uuteen asianmukaiseen käyttäytymiseen ja sitä vahvistetaan. Funktionaalisen analyysin avulla saadaan myös tietoa niistä vahvistajista tai seuraamuksista, jotka johtavat ongelmalliseen käyttäytymiseen. Tämän jälkeen pyritään saamaan opettajia huomioimaan näitä seuraamuksia, jotka johtavat ongelmalliseen käytökseen, sekä käyttämään niitä hyväkseen edistäessään asianmukaista käytöstä. Oppilaat ovat

usein tottuneet saamaan huomiota, kun he käyttäytyvät huonosti. Silloin kun opettaja jättää huonon käytöksen huomiotta ja huomioi oppilaita ainoastaan, kun he esimerkiksi ovat tehneet kotiläksynsä, vaikutetapahtumia käytetään tarkoituksenmukaisesti (DuPaul & Ervin, 1996).

DuPaul ja Ervin (1996) ovat kehittäneet mallin ADHD-lasten käyttäytymisen mahdollisista syistä funktionaalisen käyttäytymisanalyysin mukaisesti. Mallin tarkoitus on, että tarkoituksenmukaisia kuntoutusmenetelmiä voidaan kehittää yksilöllisesti ongelmallisen käytöksen syyn mukaisesti. DuPaulin ja Ervinin mukaan (1996) ADHD-lasten ongelmalliseen käytökseen voidaan todeta ainakin viisi erisyyttä:

1. On mahdollista, että oppilaat haluavat välttää koulutehtäviä. Näihin ongelmiin puututaan yleensä ympäristöön ja tehtävään kohdistuvien menetelmin. Esimerkiksi työmäärää voidaan säätää ja koulutehtäviä muokata oppilaita stimuloivammiksi. Toinen tapa on antaa oppilaiden valita itse tehtäviään. Oppilaan koulutyöskentelyä voidaan myös jakaa pienempiin osiin, joita seuraa taukoja ja vahvistusta.
2. Oppilaan häiritsevän käytöksen tarkoituksena voi olla koulun henkilökunnan huomion saaminen. Tärkeintä tässä tilanteessa on olla huomioimatta ongelmallista käyttäytymistä. Sen sijaan odotetaan, että oppilas muuttaa käytöstään, ja täyden huomion saa sitten hänen rakentava käytöksensä. Oppilasta voidaan myös ennaltaehkäisevästi motivoida piristävillä työtehtävillä. Joissakin tilanteissa on tarpeellista käyttää jäähytaukoa.
3. Luokkatovereiden huomion saaminen voi myös olla ongelmallisen

käyttäytymisen syy. Tätä ongelma-käyttäytymistä voidaan muokata ympäristöön ja tehtävään kohdistuvien menetelmien avulla. Oppilas voidaan sijoittaa sellaisten luokkatovereiden viereen, jotka eivät reagoi ongelmalliseen käyttäytymiseen. Ryhmämuotoisissa palkkio-ohjelmissa oppilaat voivat vahvistaa toinen toistaan käytökseen, joka edistää koulutehtävien saamista valmiiksi. Tällöin voidaan myös vahvistaa niiden oppilaiden käyttäytymistä, jotka jättävät ongelmallisen käyttäytymisen huomiotta. Tämän lisäksi oppilaan voidaan antaa kerätä pisteitä koko luokalle tai pienemmälle luokkatovereista koostuvalle ryhmälle.

4. Ongelmallisen käyttäytymisen tarkoitus voi myös olla jonkin tietyn esineen saaminen tai mahdollisuus päästä puuhailemaan jotain erityistä. Näissä tapauksissa ongelmallista käytöstä tulee ensikädessä rajoittaa pohtimalla, mitä seurauksia käytös tuo oppilaalle. Ainoastaan rakentavan käytöksen tulee johtaa toivotuun puuhailuun tai esineen saamiseen.
5. Käyttäytyminen voi johtua myös sisäisen automaattisen ärsykkeen tai piristyksen tavoittelusta. Oppilas voi esimerkiksi piristää itseään unelmoimalla ja haaveilemalla. Käytökseen voidaan puuttua ohjaamalla oppilasta toiseen rakentavaan toimintaan. Myös tässä tilanteessa ongelmaa voidaan osittain ennaltaehkäistä mielenkiintoisella toiminnalla, joka pitää oppilaan huomiolla.

Käyttäytymisanalyysi ja funktionaalinen käyttäytymisanalyysi ovat tärkeä osa ADHD-lasten kuntoutusta. Tehokkaita

yksilöllisiä käyttäytymisterapeuttisia ja erityispedagogisia kuntoutusmenetelmiä voidaan laatia, kun hoito perustuu oleelliseen tietoon oppilaan tietyistä käyttäytymisestä ja luonnollisesta opetusympäristöstä (DuPaul & Ervin, 1996; DuPaul & Stoner, 2003).

KÄYTTÄYTYMISKONSULTAATIO KOULUSSA

Koulumaailmassa voi käyttää esimerkiksi käyttäytymisteoreettista konsultaatiomallia. Se kohdistuu oppilaan ongelmakäyttäytymiseen ja sen muuttamiseen käyttäytymisterapeuttisin menetelmin (katso esimerkiksi Bergan, 1977). Käyttäytymiskonsultaatiota käytettäessä noudatetaan samaa menettelytapaa kuin käyttäytymisterapeuttisessa hoidossa. Ensimmäiseksi tehdään ongelmamäärittelmä, joka perustuu ongelmakäyttäytymisestä kerättyyn tietoon. Tarkoituksena on asettaa ongelmille tärkeysjärjestys sekä rajata ja kuvata ongelmakäyttäytyminen mahdollisimman selkeästi ja tarkasti. Tämän jälkeen seuraa funktionaalinen käyttäytymisanalyysi. Analyysi voidaan tehdä enemmän tai vähemmän perusteellisesti riippuen siitä, kuinka tarkasti ongelmalliseen käytökseen vaikuttavia syitä halutaan ymmärtää. Analyysin jälkeen suunnitellaan kuntoutus, jonka kouluhenkilökunta oppii ajan mittaan tekemään itsenäisesti. Lopuksi kuntoutuksen vaikuttavuutta arvioidaan. Mikäli kuntoutus ei tuota positiivista tulosta, voidaan palata prosessin aikaisempiin vaiheisiin (Bergan & Kratochwill, 1990a, 1990b).

TUTKIELMAN TAVOITE

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, voidaanko kolmen ADHD-oireisen koulupojan toivottuja käyttäytymistapoja lisätä käyttämällä pääasiallisesti palkkiojärjestelmään perustuvaa käyttäytymiskonsultaatiota. Menetelmät mukautettiin suomalaisiin oloihin sopiviksi, ja kuntoutus toteutettiin tilaustyönä Helsingin seudulla olevalla alakoululla (luokat 1–6). Hankkeen tarkoituksena oli myös jakaa tietoa koulun henkilökunnalle ADHD-oppilaiden ohjaamisesta käyttäytymisterapeuttisin menetelmin.

TUTKIMUSASETELMA JA -AJANKOHTA

Tutkimus oli kokeellinen tapaustutkimus, joka perustui moniperustasoasetelmaan. Kolme oppilasta sekä heidän opettajansa, avustajansa ja vanhempansa osallistuivat käyttäytymiskuntoutukseen, jonka tarkoitus oli lisätä oppilaiden toivottua käyttäytymistä. Toivottujen käytöstopojen esiintymistä mitattiin ennen kuntoutusjaksoa ja sen jälkeen. Moniperustasoasetelmaa käytetään osoittamaan kuntoutuksen ja käyttäytymisen muuttumisen syysuhdetta. Yleensä syysuhteen osoittaminen edellyttää, että muutosta havaitaan ainakin kolmessa eri käyttäytymistavassa yhdellä tai useammalla ihmisellä. Asetelman mukaisesti käyttäytymisen perustason mittaaminen tulisi aloittaa kaikilla tutkittavilla yhtä aikaa. Kuntoutusjaksot puolestaan tulisi aloittaa koehenkilöiden välillä eri aikaan. Näin pystytään kontrolloimaan mahdollisia muita tuloksiin vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa resurssipulan vuoksi perustason mittaaminen oli kaikilla kolmella oppilaalla yhtä pitkä. Havainnointi aloitettiin kaikilla kaksi viikkoa ennen kuntoutuksen alkua.

Tutkimukseen osallistui yksi suomenruotsalainen alakoulu Helsingin alueella. Kuntoutuskokeiluun valikoitui kolme oppilasta, joilla oli ilmennyt tarkkamattomuudesta ja levottomuudesta johtuvia kouluvaikeuksia. Oppilaille sekä heidän opettajilleen, avustajilleen ja vanhemmilleen kerrottiin tutkimuksesta, minkä jälkeen kaikki olivat halukkaita osallistumaan siihen. Tutkimus suoritettiin keväällä 2006, viikkoina 4–15. Tutkimusasetelma suunniteltiin niin, että alkumittaukset ja sitä seuraava kuntoutusvaihe ja jälkimitaukset aloitettiin oppilailla kahden viikon välein. Kuntoutuksen aikaan sijoittui sekä talvi- että pääsiäisloma. Lomapäivinä ei tehty havaintoja eikä käyttäytymiskuntoutusta. Mittauksia ei tehty myöskään sairaspäivinä eikä silloin, kun toiminta koulussa poikkesi normaalista kuten retkipäivinä. Puuttuvien havaintojen takia jälkimitausjaksoa piti joissakin tapauksissa pidentää, jotta saataisiin yhtä monta koulupäivää kuin alkumittausjakson aikana. Jotta päivä määriteltäisiin koulupäiväksi, piti ainakin yksi suunniteltu koulutunti olla pidetty. Kuvioista 1 käy ilmi perusteellisempi kuvaus tutkimushankkeen ajoituksesta.

KUNTOUTUKSEEN OSALLISTUNEIDEN OPPILAIDEN KUVAILU

Tutkimukseen osallistui Anton, Benjamin ja Casper (nimet on muutettu). Benjamin kävi toista luokkaa ja Anton ja Casper eri luokilla viidettä luokkaa. Kaikilla kolmella oppilaalla oli mukautettu opetussuunnitelma, ja kaikki olivat integroituina 20 oppilaan suuruisiin tavallisiin luokkiin. Benjamin oli kahdeksanvuotias, Casper yksitoista ja Anton kaksitoista vuotta vanha. Benjaminilla ja Antonilla oli yhdistyneen tyyppin ADHD-diagnoosi. Benjaminilla

oli ADHD-diagnoosin lisäksi myös dysfasia. Casperin diagnostiset tutkimukset olivat tutkimushankkeen alkaessa kesken. Aikaisemmin hänellä oli todettu olevan keskittymisvaikeuksia, mutta hänellä oli myös tavanomaista heikompi organisaatiokyky sekä impulsiivisuutta ja hypoaktiivisuutta. Vaikka Casperin diagnoosi oli epäselvä, otettiin hänet kuitenkin mukaan tutkimukseen. Katsottiin, että hän hyötyisi kuntoutuksesta diagnoosista riippumatta. Myöhemmin voitiin todeta, että Casper ei sopinut ADHD-diagnoosin kriteereihin. Hänellä katsottiin olevan etenkin luku- ja kirjoitushäiriö. Neuropsykologisen lausunnon mukaan hänellä oli vain ajoittain vaikeuksia suunnitella toimintaansa ja saattaa loppuun koulutehtäviä. Arviointimateriaalia oppilaista saatiin vanhempien luvalla kouluterveydenhuollosta.

Antonilla oli metyylifenidaattilääkitys ADHD:n vuoksi. Casperin lääkitys lopetettiin melkein samanaikaisesti, kun tutkimus hänen kohdallaan aloitettiin, Benjaminilla ei ollut lääkitystä. Jokaisella oppilaalla oli henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja. Oppilaiden luokanopettajat ja avustajat olivat kaikki naisia. Ainoastaan Benjaminin opettaja oli virallisesti pätevä. Tarkoitus oli myös, että oppilaiden vanhemmat osallistuisivat hankkeeseen, mutta käytännössä vain oppilaiden äidit osallistuivat aktiivisesti.

KUNTOUTUS

Käyttätymiskonsultaatio

Kuntoutus vietiin läpi käyttätymiskonsultaationa etukäteen valitun palkkiojärjestelmään perustuvan ohjelman mukaisesti. Kuntoutustapa valittiin oppilaiden vaikeuksien sekä menetelmän saaman tieteellisen tuen perusteella. Opetushenkilökunta suhtautui myönteisesti menetelmään ja piti

sitä toteuttamiskelpoisena. Koska opetushenkilökunnalla oli vain vähän kokemusta menetelmästä, tehtiin kuntoutus mahdollisimman helpoksi käyttämällä ainoastaan palkkiojärjestelmää ilman sakottamista. Käyttätymiskonsultaatiota johti psykologian opiskelija Cedrik Lindholm, joka suunnitteli konsultaation kognitiivis-behavioraalisen terapian perusopintojensa yhteydessä ADHD-lasten ja nuorten parissa hankkimansa työkokemuksen mukaisesti. Koulu maksoi työstä pienen korvauksen.

Opettajat ja oppilaat jaettiin kolmeen eri konsultaatioryhmään. Pyrkimys oli ehkäistä konsultaation vaikutusten leviämistä ryhmästä toiseen. Koulun henkilökuntaa pyydettiin olemaan keskustelematta konsultaatiosta ja oppilaista keskenään. Konsultaatioryhmät koostuivat siis oppilaan opettajasta, oppilaan avustajasta ja käyttätymiskonsultista. Konsultaatio noudatti pääsääntöisesti Bergansin ja Kratochwillen (1990a, 1990b) käyttätymiskonsultaation ongelmanratkaisumallia: (1) tarkkailla ja määritellä oppilaan ongelmakäyttätymistä, (2) analysoida se, (3) aloittaa hoito ja (4) arvioida tulokset. Koulun henkilökunnalle annettiin myös perustietoa ADHD-oireyhtymästä ja siihen liittyvästä problematiikasta. Päämääränä oli myös saada aikaan hyvä yhteistyö oppilaan, koulun henkilökunnan ja vanhempien välille.

Opettajille ja avustajille pidettiin 6–7 konsultaatiotilaisuutta, kukin 30–45 minuuttia. Yhteistyön aluksi koulun henkilökuntaa pyydettiin havainnoimaan ja kirjaamaan oppilaiden ongelmallista käytöstä sekä panemaan merkille, missä tilanteissa käyttätyminen ilmeni ja mitkä olivat sen seuraukset. Konsultaatioissa painotus oli Skinnerin (1974) operantissa oppimisteoriassa. Opettajia pyydettiin kiinnittämään huomiota siihen, vaikuttaako heidän oma toimintansa oppilaiden ongelmalliseen käyttätymiseen. Konsultaatioissa koros-

tettiin kehumisen tärkeyttä myönteisenä vahvistajana ja ei-toivotun käyttäytymisen huomioimatta jättämistä käyttäytymisen sammuttajana. Kehotuksen antamisen sijaan suosittiin huomioimatta jättämistä (Rönnerberg, 1977). Tutustuminen erilaisiin palkkiojärjestelmien toteutustapoihin auttoi opettajia ja avustajia valitsemaan kullekin oppilaalle sopivan menetelmän. Hanketta varten valmistettu ADHD-tietoon ja oppimispsykologiseen kirjallisuuteen pohjautuva opintomateriaali jaettiin opettajille ja avustajille.

Konsultaatiot aloitettiin havainnollisilla oppilaiden ongelmallista käyttäytymistä noin kuukausi ennen alkumittauksia. Suurin osa konsultaatiotilaisuuksista pidettiin kuntoutuksen aikana, vain kaksi pidettiin jälkimittauksien yhteydessä. Ensimmäisten kuntoutusjaksojen aikana pidettyjen opettajan ja avustajan konsultaatioiden jälkeen konsultti tapasi Antonin, Benjaminin ja Casperin. Kuntoutus esiteltiin heille harjoitusohjelmana (liite 1). Tarkoitus oli, että he voisivat nähdä yhtäläisyyksiä koulussa käyttäytymisen ja urheilun välillä ja että he voisivat, kuten urheilijat, parantaa taitojaan harjoittelemalla (Wirkberg, 2002). Käyttäytymiskonsultti tapasi oppilaita 4–5 kertaa kuntoutus- ja jälkimittausjakson aikana. Jokainen tapaaminen oli 30–45 minuuttia pitkä keskustelu. Ensimmäisen keskustelun yhteydessä oppilaat saivat tutustua harjoitusohjelmaan. Oppilaat saivat kertoa, millainen heidän tilanteensa oli heidän itsensä mielestä ja mitä heidän omasta mielestään pitäisi harjoitella. Kuntoutuksen onnistumisen kannalta oli tärkeää, että oppilaat osallistuivat harjoitusohjelman suunnitteluun (Ogden, 1991). Ensimmäisen tapaamisen yhteydessä keskusteltiin myös, millaisia palkintoja oppilaat suosisivat. Wirkbergin (2002) mukaan on tärkeää pitää palkinnon etenkin aluksi pieninä (ei liian houkutte-

levia palkintoja), jotta palkintoihin ei tule inflaatiota. Palkinnoista, kuten myös ohjelmasta kokonaisuudessaan, sovittiin toisen keskustelun aikana. Muut tapaamiset toimivat seurantakeskusteluina, ja oppilailla oli silloin mahdollisuus kertoa omat näkemyksensä ohjelman toimivuudesta. Keskusteluissa pystyttiin oppilaille antamaan myös sanallista palautetta heidän edistymisestään. Palautteessa keskityttiin hyvin sujuneisiin asioihin. Konsultti oli oppilaille muutosta tukeva aikuinen kontakti, ja hän saattoi toimia myös toivotun käyttäytymisen sosiaalisena vahvistajana.

Kuntoutus- ja jälkimittausjakson aikana varattiin myös kolme konsultaatiotilaisuutta oppilaiden vanhemmille. Ainoastaan oppilaiden äidit osallistuivat niihin. Vanhempien konsultaatiotilaisuuksien määrä vaihteli. Antonin äiti osallistui kaikkiin kolmeen tilaisuuteen. Ensimmäiseen tapaamiseen osallistui myös Anton. Casperin ja Benjaminin äidit tulivat molemmat yhteen tapaamiseen. Tämän lisäksi Casperin äiti oli yhteydessä konsulttiin useamman kerran puhelimitse. Vanhempainkeskustelujen aikana selostettiin, miten käyttäytymiskuntoutus tapahtuisi käytännössä. Suurin osa vanhempien konsultaatiotilaisuuksista pidettiin kuntoutusjakson aikana.

Kuntoutusohjelma

Kuntoutuksessa käytettiin pääsääntöisesti palkkiojärjestelmää. Se yhdistettiin Wirkbergin mallin (2002) mukaisesti yksilöllisesti muotoiltuihin harjoitusohjelmiin, jotka muun muassa määrittelivät ne toivotut käyttäytymistavat, joita oppilaiden tulisi harjoitella. Käytännöllisistä syistä haluttiin noudattaa seuraavaa seitsemää askelta DuPaulin ja Stonerin (2003) yhdeksän askelen ohjelmasta:

1. Ongelmallisen käyttäytymisen esiintymistä kartoitetaan haastattelujen

- ja/tai kyselyjen avulla (ongelmallinen käyttäytyminen varmistetaan myös havaintojen avulla).
2. Valitaan (a) koulusuoriutumiseen tai (b) sosiaaliseen toimintaan liittyvät käyttäytymistavat, joihin kuntoutuksella pyritään vaikuttamaan.
 3. Muotoillaan palkkiojärjestelmä, joka perustuu toissijaisiin vahvistajiin, esimerkiksi tarroihin tai leikki-rahoihin.
 4. Sovitaan, millaisesta käyttäytymisestä lasta palkitaan ja miten.
 5. Valitaan eriarvoisia palkintoja, esimerkiksi mieluisia puuhia, joita oppilas saa tehdä saatuaan tietyn määrän toissijaisia vahvistajia.
 6. Luodaan kriteerejä ja rajoja toivotulle käytökselle sekä näytetään, miten oppilaan tulee käyttäytyä saadakseen palkintoja.
 7. Määritellään palkintojen antamisen tavat ja varmistetaan, että oppilas saa palkinnot heti, kun hän on saanut tarpeeksi monta toissijaista vahvistajaa.

Aluksi valitaan muutettavat käyttäytymistavat opettajien havaintojen ja kartoituksien perusteella (askelet 1–2). Muutettavaksi voidaan valita jokin rajattu käyttäytyminen, jota esiintyy liian paljon tai liian vähän tietyssä tilanteessa ja jota halutaan muuttaa toivottuun suuntaan (Ogden, 1991). Käyttäytymistapoja voidaan siis jakaa liialliseen käyttäytymiseen ja käyttäytymispuutteisiin (Kåver, 2006).

Toivoton käyttäytymisen kohdalla oppilailla katsottiin olevan käyttäytymispuutetta – käytöstä ei esiintynyt tarpeeksi usein. Yleensä on tarkoituksenmukaista kohdentaa kuntoutustoimet liian harvoin esiintyvään käyttäytymiseen (Juil, 2005), kuten myös tässä tutkimuksessa tehtiin. Sen lisäksi pohdittiin, johtuiko käyttäyty-

minen enimmäkseen heikosta motivaatiosta, puutteellisesta opitusta taidosta tai jopa peloista. Anderssonin (2002) mukaan käytöspuutteille voidaan löytää kolmenlaisia syitä: ei osaa, ei halua tai ei uskalla. Kaikissa tapauksissa käyttäytymispuutosten katsottiin pääasiallisesti johtuvan heikosta motivaatiosta eli ei halua -syystä. Useasta mahdollisesta valittiin neljä sekä koulu-suorituksiin että sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvää käyttäytymispiirrettä. Antonin tapauksessa päätettiin, että hänen tulisi istuutua paikalleen odottamaan opastusta heti opettajan tultua luokkahuoneeseen ja tunnin alettua. Casperin odotettiin ottavan esiin koulukirjat ja vihkot opettajan ohjeiden mukaisesti. Benjaminin kohdalla määriteltiin kaksi toivottua käytöstä: hänen tulisi oppia viittaamaan ja vasta luvan saatuaan vastaamaan ja toiseksi hänen pitäisi oppia seisomaan ruokajonossa koskematta luokkatovereita.

Kuntoutuksen alussa oppilaat saivat oman kansion henkilökohtaisine harjoitusohjelmineen (askelet 3–5; liite 1; Wirkberg, 2002). Harjoitusohjelmat voidaan usein rinnastaa niin kutsuttuihin käyttäytymissopimuksiin (Ogden, 1991). Tämä harjoitusohjelma oli kuitenkin erilainen kuin perinteinen käyttäytymissopimusmenetelmä (DuPaul & Stoner, 2003; Ogden, 1991), sillä ohjelmiin oli liitetty palkkiojärjestelmä ja heti saatavat toissijaiset vahvistajat, kuten kannustavat kielelliset kommentit, pisteet ja erityiset palkinnot. Lasten vanhemmat olivat vastuussa suurimmasta osasta palkinnoista. Kun oppilaat olivat saaneet tiettyä palkintoa vastaavan pistemäärän, siitä ilmoitettiin vanhemmille, jotta oppilaat saisivat sovitut palkinnot kotona. Kuntoutukseen kuului siten myös kotipohjainen palkkiojärjestelmä.

Harjoitusohjelmakansio oli jaettu kolmeen osaan. Ensimmäinen osa oli kansi, joka oli kuvitettu oppilaiden valitsemilla

urheilusankareilla. Sitten seurasi käyttäytymissopimus, johon oppilaat saivat täyttää ohjelman tavoitteet eli kuvaukset toivotusta käyttäytymisestä. Seuraavaksi oppilaat tekivät tarkan kuvauksen toimintatavoista, joilla he aikoivat päästä toivottuun käyttäytymiseen. Sopimuksen viimeisessä kohdassa määriteltiin opettajien ja avustajien toiminta tilanteissa, joissa käyttäytymistä seurattiin. Wirkbergin (2002) mukaan sopiva opettajan ja avustajan toimintatapa voi esimerkiksi olla se, että he oppilaiden toivottua käytöstä odottaessaan välttävät kehoituksia ja oikeanlaisen käyttäytymisen jälkeen palkitsevat oppilaita. Palkkiojärjestelmät oli muotoiltu yksilöllisesti, ja niissä käytettiin erilaisia pisteityssääntöjä. Palkinnotkin vaihtelivat kunkin oppilaan kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. Pyrkimyksenä oli käyttää ensisijaisesti sosiaalisia palkintoja. Sosiaalisina palkintoina toimi oppilaalle mieluisin tekeminen kavereiden, koulun henkilökunnan tai vanhempien kanssa. Aineelliset palkinnot olivat mm. makeisia, postimerkkejä ja dvd-elokuvia. Palkintoja valittaessa pyrittiin siihen, että palkinnoissa olisi riittävää vaihtelua (Wirkberg, 2002).

Ennen kuntoutuksen alkamista oppilaat saivat harjoitella toivottua käyttäytymistä (askeleet 6–7). Yhdessä päätettiin, miten ansaitut merkit annettaisiin ja merkittäisiin sekä miten palkinnot jaettaisiin. Opettajat ja avustajat olivat sitä mieltä, että he todennäköisesti pystyisivät suurimassa osassa tapauksista lisäämään toivotun käyttäytymisen esiintymisen tiheyttä. Antonilla oli pistetaulu oman paikkansa vieressä luokkahuoneessa. Jokaisen tunnin aikana hän pystyi seuraamaan pistekehitystä. Päivän päätteeksi tai tilaisuuden tullen hänen pisteensä laskettiin yhteen ja merkittiin risteinä pisteriveihin hänen harjoitusohjelmaansa. Eri pisterivit johtivat eri palkintoihin. Mitä mieluisempia palkinnot

olivat, sitä enemmän ristejä vaadittiin rivien täyttämiseksi. Casperin avustaja teki kädellä merkin osoittaakseen, että Casper oli toiminut hyvin, ja tämän jälkeen merkitsi pisteet erilliseen tauluun. Casperinkin pisteet laskettiin päivittäin yhteen ja muutettiin risteiksi pisteriveihin. Benjaminin tapauksessa palkkiojärjestelmä oli hieman toisenlainen. Käyttäytyttyään toivotulla tavalla hän sai leikkikolikoita, joilla hän päivän päätteeksi sai ostaa hopeatähtitarroja opettajaltaan. Hopeatähdet hän liimasi harjoitusohjelmansa palkintopeliin. Mitä enemmän tähtiä hän liimasi, sitä halutumpia palkintoja hän pystyi saamaan.

MUUTTUJAT – TOIVOTTUJA KÄYTTÄYTYMISTAPOJA

Yhdeksän päivää kestävä alkumittausjakson aikana seurattiin lasten käyttäytymispiirteitä, joita kuntoutuksessa haluttiin muuttaa. Seurattavana olevia käyttäytymispiirteitä esiintyi liian vähän tai ei ollenkaan. Käyttäytyminen kirjattiin havaintotaulukkoon ykkösinä (käyttäytymispiirre havaittiin) tai nollina (käyttäytymispiirretä ei havaittu). Sitten alkoi kuntoutusvaihe, joka kesti 9–10 koulupäivää. Tämän jakson aikana toivottua käyttäytymistä ei kirjattu. Tämän jälkeen seurasi yhdeksän koulupäivän loppumittausjakso.

Kuntoutuksen kohteena olevaa käyttäytymispiirrettä havainnoitiin silloin, kun sen oletettiin tulevan esiin. Käytännössä havainnointi tapahtui niiden tuntien aikana, joina oppilaat työskentelivät luokkahuoneissa. Oppilaiden opettajat ja avustajat yrittivät mahdollisimman huomaamattomasti tehdä havaintoja. He kirjasiivat havaintotulokset vasta tuntien jälkeen. Koska kirjaaminenkin voi sinällään vaikuttaa käyttäytymiseen (Ogden, 1991), tarkoitus oli, että oppilaat eivät huomaisi

kirjaamista.

Jotta voitaisiin arvioida havaintojen luotettavuutta ja myös varmistaa, että mahdollisimman moni käyttäytymispiirteen esiintymiskerta tulisi havaituksi (opettajat ja avustajat eivät aina olleet samanaikaisesti tunneilla), havainnoivat opettajat ja avustajat käyttäytymispiirrettä toisistaan riippumattomasti. Arvioitsijareliabiliteetti oli hyvä, Antonin toivotun käytöksen mitauksissa $\alpha = .95$, Benjaminin ensimmäisen käyttäytymisen $.95$ ja toisen 1.00 . α -arvo Casperin toivotun käytöksen yhteydessä oli myös 1.00 .

Käytännössä käyttäytymisen pilkkominen mitattaviksi osiksi, muuttaminen määriksi ja mittaaminen osoittautuivat vaikeaksi. Tutkimuksen kannalta oli tärkeää määritellä toivotut käyttäytymispiirteet niin, että ne olivat keskenään mahdollisimman hyvin vertailtavissa. Ihanne olisi ollut, että kaikilla kolmella oppilaalla olisi ollut sama käyttäytymispiirre kuntoutettavana. Se ei kuitenkaan ollut mahdollista käytännössä. Yleisesti ottaen kolmen lapsen tavoiteltavana olleet käyttäytymispiirteet olivat kuitenkin yhtä laajoja ja komplekseja.

Anton. Antonilla oli kolmesta lapsesta eniten ongelmallista käytöstä. Oli tavanomaisista, että Anton ei saanut mitään tehdyksi tunneilla. Suurimman osan ajasta Anton jutteli luokkatovereidensa kanssa ja häiritsi luokan järjestystä kävelemällä päämäärätömästi ympäri luokkaa tai teroittamalla lyijy- ja värikyniään. Antonin läksyjenteossa oli myös suuria puutteita. Useimmiten hän ei ollut tehnyt läksyjään tai sitten hän oli unohtanut koulukirjansa kotiin.

Antonilla oli siis useita käyttäytymispiirteitä, joita olisi voinut valita kuntoutuksen kohteeksi. Antonin vaikeus pysyä paikallaan tunnin aikana vaikutti kuitenkin olevan yksi keskeisimmistä käytöspuutteista. Täten toivottiin, että Anton

alkaisi harjoitella paikalleen menoa opettajan tultua luokkahuoneeseen. Jotta käytös merkittäisiin toivotunlaiseksi, Antonin piti mennä paikalleen heti ilman kehotusta. Samanaikaisesti häntä autettiin läksyjenteossa, mutta läksyjenteko ei kuulunut tutkimukseen, sillä siihen liittyvän käyttäytymispuutteen rajaaminen ja mittaaminen osoittautuivat hankalaksi.

Benjamin. Benjaminin ongelmallinen käyttäytyminen ruokailujonossa ja hänen huono tapansa huutaa vastaukset luokassa viittaamatta tuotti usein kinaa ja epäjärjestystä. Muutoin Benjaminin tilanne oli suhteellisen vakaa. Hänen toivotut käyttäytymistapansa olivat aika helppoja rajata ja mitata.

Casper. Casperinkin tilanne oli vakaa. Tekemättömät läksyt olivat Casperin opettajan ja avustajan mukaan suurin ongelma. Kuten Antonin tapauksessa, näitäkin puutteita oli vaikea muuttaa rajatuiksi ja mitattaviksi käyttäytymispiirteiksi. Läksyjentekoa tuettiin, mutta tutkimusta varten keskityttiin Casperin vaikeuksiin aloittaa koulutyöt tunnin alussa. Casper jäi usein passiiviseksi ja aloitti työt vasta avustajan autettua häntä saamaan oikeat koulukirjat ja -vihkot esiin ja näytettyä, mistä hänen tulisi aloittaa. Päätettiin siis, että Casperin tulisi harjoitella ottamaan ajankohtaiset koulukirjat esille ja avata oikea kohta opettajan annettua tästä ohjeita. Jotta käytös merkittäisiin toivotunlaiseksi, sen tuli tapahtua 60 sekunnin kuluessa opettajan annettua ohjeet.

TILASTOLLISET ANALYYSIT

Materiaali koottiin kuvioksi mittauspisteittäin, jotta tuloksia oli mahdollista tarkastella visuaalisesti. Kaikkiaan mit-

tauspisteitä oli kuusi yhtä toivottua käyttäytymispiirrettä kohden, kolme pistettä alkumittausjaksosta ja kolme pistettä jälkimittausjaksosta. Jokaista koulupäivää kohden laskettiin toivotun käytöksen prosenttiosuus jakamalla yhden koulupäivän toivotun käytöksen määrä saman päivän havaintojen kokonaismäärällä. Kolmen koulupäivän havainnot keskiarvoistettiin helpottamaan graafista esittelyä ja vakauttamaan tuloksia.

Pisteet perustuivat painotettuun keskiarvoon, joka saatiin kertomalla jokaisen koulupäivän toivotun käytöksen prosentuaalinen osuus havaintojen määrällä. Nämä kerrallaan kolmen koulupäivän arvot laskettiin yhteen ja jaettiin sitten kolmen päivän havaintojen kokonaismäärällä. Täten painotettuja keskiarvoja laskettiin kolmelle koulupäivälle kerrallaan, ja ne siis muodostivat arvipisteet. Alku- ja jälkimittausjaksojen poikkeamien kuvaamiseksi laskettiin vielä lopuksi myös alkumittausjakson arvipisteiden keskiarvot ja keskihajonnat.

TULOKSET

Tutkimuksen tulokset käyvät ilmi kuvioista 1. Yhteensä seurattiin neljää eri toivottua käyttäytymispiirrettä. Antonin (A) tapauksessa havainnoitiin yhtä käyttäytymispiirrettä: istuutumista omalle paikalle ilman erillistä kehotusta opettajan tultua luokkahuoneeseen. Benjaminilla (B) havainnoitiin kahta käytöstä: viittaamista ja ruokajonossa seisomista koskematta luokkatovereihin. Casperin (C) tapauksessa havainnoitiin yhtä käytöstä: tunnilla tarvittavien koulukirjojen esille ottamista ja oikean sivun löytämistä opettajan ohjeiden mukaisesti. Alkumittausjakson aikana mitatut arvipisteet muodostavat oppilaiden eri käyttäytymisen perustasot. Kaikissa käyttäytymispiirteissä oli tapahtunut suh-

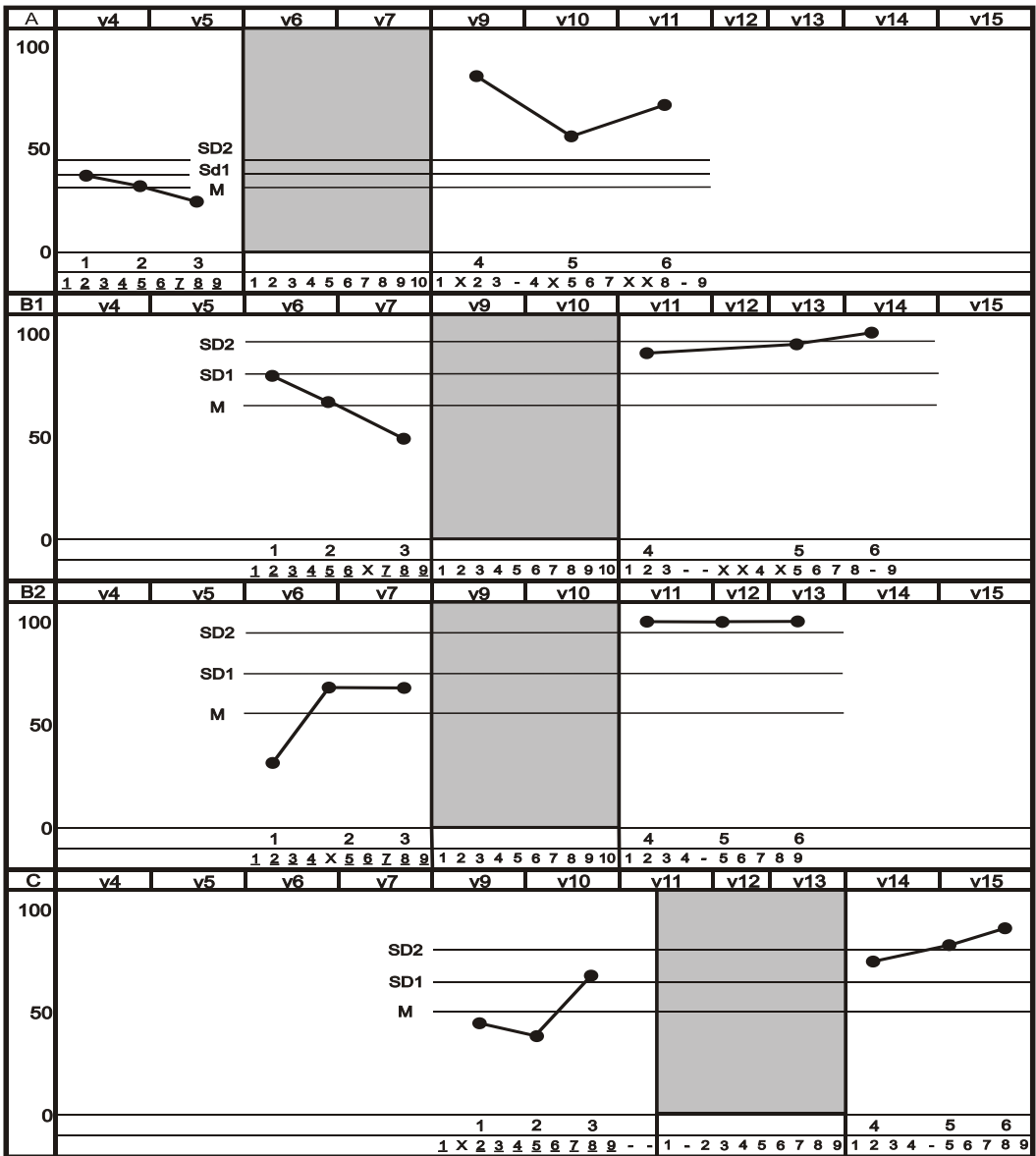
teellisen pysyviä muutoksia kuntoutuksen aikana. Toivotun käyttäytymisen prosentuaalinen osuus oli siis korkeampi jälkimittausjakson aikana kuin alkumittausjakson aikana.

Vakaat perustasot ovat edellytys sille, että pystytään tekemään johtopäätöksiä kuntoutuksen tuomista käytösmuutoksista. Täten suljetaan pois se mahdollisuus, että muutokset johtuisivat normaalista vaihtelusta käyttäytymisessä (Barlow & Hersen, 1984). Tutkimuksessa suhteellisen pysyvät perustasot näkyivät Antonin käyttäytymispiirteessä ja Benjaminin ensimmäisessä käyttäytymispiirteessä. Tiettyä vaihtelua esiintyi puolestaan Benjaminin toisessa käyttäytymispiirteessä ja Casperin käyttäytymisessä (kuvio 1).

POHDINTA

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miten käyttäytymiskonsultaatiossa toimitaan, ja kokeilla sitä käytännössä. Lisäksi haluttiin tutkia, voidaanko kolmen ADHD-diagnoosin saaneen koulupojan käyttäytymiseen vaikuttaa käyttämällä pääasiallisesti merkkivahvistamista. Konsultaatioiden yhteydessä koulun henkilökunta harjaantui käyttämään käyttäytymisterapeuttisia menetelmiä, jotka pääasiallisesti perustuivat palkkiojärjestelmän käyttämiseen. Tämän lisäksi käytettiin myös käyttäytymissopimuksia, jotka olivat yksilöllisesti muotoiltuja harjoitusohjelmia. Kotona toteutettava palkkio-ohjelma oli myös osa harjoitusohjelmia. Kuntoutusjaksot kestivät noin kaksi kouluviikkoa, ja niiden vaikutuksia seurattiin yhdeksän päivää kuntoutuksen lopettamisen jälkeen. Kuntoutus vaikutti kaikkiin kohdekäyttäytymisiin.

Kuntoutuksella olisi mahdollisesti ollut vielä tehokkaampi vaikutus, mikäli palkkiojärjestelmään olisi yhdistetty sakon



A: Antonin toivottu käytös

B1: Benjaminin toivottu käytös 1

B2: Benjaminin toivottu käytös 2

C: Casperin toivottu käytös

Y-akseli kuvaa toivottujen käyttäytymisten prosentuaalista osuutta

X-akseli kuvaa aikaa. Ajankohdat 1–6 osoittavat painotettua keskiarvoa kolmen päivän toivotun käytöksen prosentuaalisesta osuudesta. Viikkojen 4–15

aineisto kerättiin keväällä 2005. Viikko 8 ja osia viikosta 12 ja 13 ovat lomapäiviä eivätkä näy kuviossa.

1–9: alkumittaus, 9 koulupäivää

1–10: interventio, 9 tai 10 päivää

1–9: jälkimittaus, 9 päivää

X: riittämätön määrä havaintoja

-: oppilas pois

M: arvopisteiden 1–3 keskiarvo

SD1 ja SD2: kohdan M keskihajonta

Kuvio 1. Antonin, Benjaminin ja Casperin käytöksissä tapahtuneet muutokset.

käyttäminen rangaistuksena. Pelkästään palkitsemista ei pidetä yhtä tehokkaana kuin palkkio- ja sakkojärjestelmän yhdistelmää (katso esimerkiksi Abramowitz & O'Leary, 1991; DuPaul & Stoner, 2003; Teeter, 1998). Palkkiojärjestelmän toteuttaminen ei välttämättä tuota pysyviä käyttös-
muutoksia. Käytös-
muutoksia voi myös olla vaikea yleistää muihin samantyyppisiin tilanteisiin (Kazdin, 1982; Abramowitz & O'Leary, 1991). Menetelmien valinta olisi myös voinut olla tarkoituksenmukaisempi. Parhaan mahdollisen valintaprosessin mahdollistaminen olisi vaatinut käyttäytymis- ja funktionaalisen käyttäytymisanalyysin laatimista (katso esimerkiksi DuPaul & Ervin, 1996; DuPaul & Stoner, 2003).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, että kaikissa käyttäytymispiirteissä perustaso ei ollut täysin vakaa, ja se, että tutkimusasetelmassa perustason mittausta ei aloitettu samanaikaisesti kaikkien kolmen oppilaan kohdalla. Käytännöllisistä syistä pelkistetty tutkimusasetelma johti siihen, että muiden mahdollisten muuttujien kontrolloinnista ei tullut yhtä luotettava kuin perinteisessä moniperustasoasetelmassa. Mikäli käyttäytymishavainnointit olisi aloitettu samanaikaisesti, kolmen oppilaan kohdalla olisi mahdollisesti saatu pysyvämpiä peruslinjoja. Voidaan myös kritisoida seurattavana olleita käyttäytymispiirteitä, jotka muodostivat tutkimuksen muuttujat. Toivotut käyttäytymistavat eivät olleet samanlaisia, mutta tutkimuksessa kuitenkin oletettiin, että ne olivat samankaltaisia laajuudeltaan ja monitahoisuudeltaan.

Tutkimusta voidaan myös kritisoida sillä perusteella, että osallistuneilla oppilaille ei ollut sama diagnoosi eivätkä he olleet samanikäisiä. Mikäli kaikki kolme oppilasta olisivat täyttäneet ADHD-diagnoosin kriteerit ja olisivat olleet samanikäisiä, olisi tutkimusta helpommin voinut

verrata aikaisempaan tutkimukseen. Tutkimusjohtajan ja käyttäytymiskonsultin kaksoisrooli voidaan myös kyseenalaistaa. Kaksoisrooli voi aiheuttaa sen, että ei pysty suorittamaan objektiivista tulosarviointia. Sosiaalinen yhdenmukaisuus voi myös vaikuttaa. Tutkimukseen osallistuminen saattaa joskus vaikuttaa opetushenkilökuntaan, vanhempiin ja oppilaisiin niin, että he käyttäytyvät sen mukaan, mitä olettavat heiltä odotettavan.

Ongelmana oli myös se, että opettajat ja avustajat eivät käytännössä aina toimineet sovitulla tavalla. Tätä tapahtui erityisesti Antonin tapauksessa. Tarkoitus oli, että toivottuja käyttäytymispiirteitä vahvistettaisiin välittömästi ja johdonmukaisella tavalla. Muutoin vaarana oli myönteisten käyttäytymismuutosten hiipuminen (Ogden, 1991). Avustajat, jotka käytännössä olivat hoitaneet palkkiojärjestelmän toteuttamisen, täyttivät kyselyn kuntoutuksen toteutustavasta, jotta saataisiin tietää, miten kuntoutusta oli sovellettu käytännössä. Benjamin ja Casper olivat saaneet toivotusta käyttäytymisestäään vahvistusta useammin ja yleensä välittömästi mutta Anton ei. Antonin toivotun käyttäytymispiirteen ilmeneminen harventui jo jälkimitausjakson aikana, mutta ei voida varmasti selvittää, johtuiko se vahvistamisen epäjohdonmukaisuudesta.

Käyttäytymiskuntoutuksen puutteista ja tutkimusmenetelmän soveltamisen ongelmista huolimatta voidaan kuitenkin väittää, että tutkimustulokset antavat kuntoutuksen teholle vahvistusta. Tämän tutkimuksen tulokset ovatkin aikaisempien tutkimustulosten mukaisia. Tämän ja aikaisempien tutkimusten perusteella on suositeltavaa käyttää käyttäytymiskuntoutusta ADHD-diagnoosin saaneiden lasten kuntoutuksessa (katso esimerkiksi DuPaul & Eckert, 1997; DuPaul & Stoner, 2003; Luman, Oosterlaan & Sergeant, 2005; Reiber

& McLaughlin, 2004; Socialstyrelsen, 2002; Teeter, 1998).

Kun käyttäytymiskuntoutuksen vaikutuksia ADHD-diagnoosin saaneiden lasten kuntoutuksessa tutkitaan, täydelliset käyttäytymisanalyysit ja funktionaaliset käyttäytymisanalyysit antavat tarpeellisia tietoja muun muassa yksilöllistämistä varten. Tämä edellyttää kuitenkin suurempaa panostusta käyttäytymiskonsultaation hyödyntämiseen ja opetushenkilökunnan kouluttamiseen. Kokeellista asetelmaa voisi myös täydentää koulun henkilökunnan laadullisella arviolla kuntoutuksesta ja tämän perusteella rakentaa parempaa konsultaatiota ja kuntoutusta.

Suomessa ei ole kartoitettu opetushenkilökunnalle suunnatun käyttäytymiskonsultaation saatavuutta eikä ohjauksen tarvetta. Niilo Mäki Instituutin tutkijan Vesa Närhen (keskustelu 4. syyskuuta, 2006) sekä Suomen Psykologiliiton ammattivastaavan Vesa Nevalaisen (keskustelu 16. heinäkuuta, 2006) mukaan säännönmukainen käyttäytymisterapeuttinen konsultaatio on suomalaisissa kouluissa epätavallista. Nevalainen korostaa, että yleensäkin harva psykologi Suomessa työskentelee selvästi käyttäytymisterapeuttisen suuntauksen mukaisesti. Kouluympäristöön sovellettu käyttäytymishoito on kuitenkin osoitettu tehokkaaksi menetelmäksi pyrittäessä lieventämään lasten ja nuorten ADHD-oireita koulussa ja vähentämään niistä kouluympäristössä aiheutuvaa haittaa (Käypä hoito, 2007). Käyttäytymiskuntoutuksen sovelluksia suomalaisessa koulujärjestelmässä on tutkittu hyvin vähän, ja tutkimusta olisi syytä laajentaa. Olisi myös tarpeellista lisätä psykologian ja erityispedagogiikan opiskelijoiden mahdollisuuksia opiskella ja harjoitella kognitiivis-behavioraalisen terapian perusteita.

Kiitokset:

Haluan lämpimästi kiittää psykologeja Bengt Anderssonia, Pernilla Eljenmyria ja Björn Åströmia sekä muuta Uppsalan Neuropsykiatrisen hoito-osaston henkilökuntaa. He ovat, ammatillisen harjoitteluni myötä antaneet minulle sekä tietotaitoa että itsevarmuutta tämän projektin toteuttamiseen. Haluan myös kiittää ohjaajaani professori Pekka Santtilaa Åbo Akademiassa sekä kouluhenkilökuntaa, oppilaita ja vanhempia, jotka ovat mahdollistaneet projektin osallistumalla siihen. Suuret kiitokset myös Finlands Svenska Omsorgsstiftelse säätiölle, joka on taloudellisesti mahdollistanut tekstin suomentamisen sekä psykologi Maria Pörnüllille tekstin suomentamisesta. Erityisesti haluan kiittää myös Margit Sundströmiä, psykologia ja kognitiivis-behavioraalista terapiaa Ahvenenmaan psykiatriassa tutkielman teoreettisen osion tarkastamisesta. Lopuksi, mutta en suinkaan vähiten, haluan myös kiittää perhettäni, joka on vuosien varrella tukenut minua opinnoissani eri tavoin.

Kirjoittajatiedot:

Cedrik Lindholm on laillistettu psykologi ja psykologian aineopettaja. Tällä hetkellä hän toimii koulu-psykologina Ahvenanmaan ammattikouluissa.

LÄHTEET

- Abramowitz, A.J. & O'Leary, S.G. (1991). Behavioral interventions for the classroom: Implications for students with ADHD. *School Psychology Review*, 20, 220–234.
- Andersson, B. (2002). KBT-inlärningspsykologiska modeller. Undervisningsmaterial till kurs VI och IX. Institutionen för psykologi vid Uppsala universitet.
- Barlow, D.H. & Hersen, M. (1984). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change*. Second edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bergan, J.R. (1977). *Behavioral consultation*. Columbus, OH: Merrill.
- Bergan, J.R. & Kratochwill, T.R. (1990a). *Behavioral consultation in applied settings*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Bergan, J.R. & Kratochwill, T.R. (1990b). *Behavioral*

- consultation and therapy. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Dupaul, G. & Eckert, T. (1997). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 1, 5–27.
- DuPaul, G. & Ervin, R. (1996). Functional assessment of behaviors related to attention deficit hyperactivity disorder: Linking assessment to intervention design. *Behavior Therapy*, 27, 601–622.
- DuPaul, G.J. & Stoner, G. (2003). *ADHD in Schools. Assessment and Intervention Strategies*. New York, NY: Guilford Press.
- Juul, K. (2005). *Barn med uppmärksamhetsstörningar – en handledning för lärare och annan pedagogisk personal*. Lund: Studentlitteratur.
- Kazdin, A.E. (1982). The token economy: A decade later. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 431–445.
- Kåver, A. (2006). *KBT i utveckling. En introduktion till kognitiv beteendeterapi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Käypä hoito. (2007) Lasten ja nuorten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) hoito. <<http://www.kaypahoito.fi/>>. (Luettu 23.8.2008).
- Luman, M., Oosterlaan, J. & Sergeant, J.A. (2005). The impact of reinforcement contingencies on AD/HD: A review and theoretical appraisal. *Clinical Psychology Review*, 25, 183–213.
- Macleod, I.R., Jones, K.M., Somers, C.L. & Havey, J.M. (2001). An evaluation of the effectiveness of school-based behavioral consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 12, 203–216.
- Michelsson, K., Saresma U., Valkama K. & Virtanen P. (2002). *AD/HD - diagnostisering, rehabilitering och anpassning*. Vasa: Lärum.
- Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik. Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Reiber, C. & McLaughlin, T.F. (2004). *Classroom interventions: Methods to improve academic performance and classroom behavior for students with Attention deficit/hyperactivity disorder*. *International Journal of Special Education*, 1, 1–15.
- Rönnerberg, S. (1977). *Introduktion till beteendeterapi*. Stockholm: CBM.
- Scott, T.M., DeSimone, C., Fowler, W. & Webb, E. (2000). Using functional behavioral assessment-based interventions with problem behaviors in the classroom: Three case studies. *Preventing School Failure*, 44, 51–56.
- Shapiro, E.S. & DuPaul, G.J. (1996). A school-based consultation program for service delivery to middle school students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 73–81.
- Sheridan, S.M., Eagle, J.W., Cowan, R.J. & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation results of a 4-year investigation. *Journal of School Psychology*, 39, 361–385.
- Sheridan, S.M., Welch, M. & Orme, S.F. (1996). Is consultation effective: A review of outcome research. *Remedial and Special Education*, 17, 341–354.
- Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. London: Jonathan Cape.
- Socialstyrelsen. (2002). *ADHD hos barn och vuxna*. <http://www.sos.se/>. (Luettu 13.5.2006).
- Teeter, P.A. (1998). *Behandling av AD/HD – ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilkinson, L.A. (1997). School-based behavioral consultation: Delivering treatment for children's externalizing behavior in the classroom. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 255–276.
- Wilkinson, L.A. (2003). Using behavioral consultation to reduce challenging behavior in the classroom. *Preventing School Failure*, 47, 100–106.
- Wirkberg, E. (2002). *Lekfulla metoder allvarligt funktionshinder – ADHD DAMP*. Uppsala: WiLu Struktur och Metod.

LIITE 1. Antonin ja Benjaminin harjoitusohjelmat

HARJOITUSOHJELMA

Nimi: Anton
Luokka: 5x

Kuva urheilijasta
(esikuva)

HARJOITUSOHJELMA

Mikä on sinun harjoitustavoitteesi?
(konkreettinen tavoite)

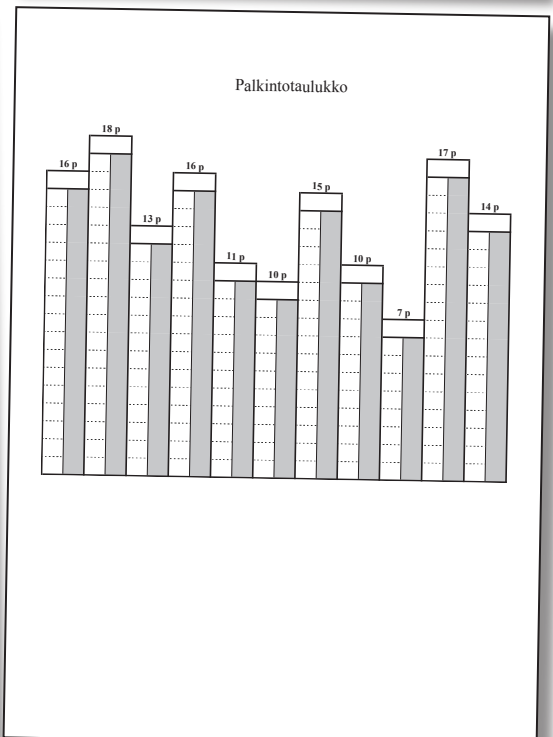
Mitä sinun tulee tehdä?
(tarkka kuvaus konkreettisesta toivotusta käyttäytymisestä askel askeleelta)

Mitä Alvan ja Bertan tulisi tehdä?
(keksityjä nimiä opettajalle ja avustajalle)

Kuva urheilijasta
(esikuva)

Palkinto-ohjelman ohjeet

- Keskustele yhdestätoista eri palkinnosta vanhempiesi tai opettajasi kanssa.
- Aseta palkinnot arvojärjestykseen. Mikä on sinusta paras, toiseksi paras ja niin edelleen?
- Kirjoita ne ohjelmaan siten, että paras tulee 19 pisteen pylvään alle ja toiseksi paras 18 pisteen pylvään alle ja niin edelleen.
- Kun sinä olet _____ (kuvaus saavutetusta toivotusta käyttäytymisestä) saat pisteen tai pisteitä. Merkitse ne rastina pylväisiin.
- Saat vapaasti valita, mihin asetat rastit ja minkä palkinnon tai mitä palkintoja siis haluat tavoitella.



HARJOITUSOHJELMA

Nimi: Benjamin
Luokka: 2x

Kuva urheilijasta
(esikuva)

HARJOITUSOHJELMA

Mikä on sinun harjoitustavoitteesi?
(konkreettinen tavoite)

Mitä sinun tulee tehdä?
(tarkka kuvaus konkreettisesta toivotusta käytettävistä askeleista)

Mitä Alvan ja Bertan tulisi tehdä?
(keksittyjä nimiä opettajalle ja avustajalle)

Kuva urheilijasta
(esikuva)

Palkintopelin säännöt

- Keksi yhdessä vanhempiesti tai opettajasi kanssa keksiä kuusi eri palkintoa.
- Aseta palkinnot arvojärjestykseen. Mikä on sinusta paras, toiseksi paras ja niin edelleen?
- Kirjoita palkinnot riveille niin, että pienin palkinto tulee alimmalle, 10 pisteen kohdalle ja suurin ylimmälle, 135 pisteen kohdalle.
- Kun olet onnistunut tehtävässäsi, saat merkittävää rasteja palkintopelin ruutuihin. Aloita ruutujen täyttäminen lähtöruudun jälkeen.
- Kun saavut pisteruutuun, saat ruutua vastaavan palkinnon.

Palkintotaulukko

135 p.	
100 p.	
70 p.	
45 p.	
25 p.	
10 p.	

Palkintopeli

The board game grid consists of a path of numbers starting from a 'LÄHTÖ' (Start) box with an arrow pointing right. The path includes the following numbers: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60, 65, 70, 75, 80, 85, 90, 95, 100, 105, 110, 115, 120, 125, 130, and 135. The path ends at a 'MAALI' (Goal) box. The numbers are arranged in a complex, winding path across the grid.