

Sanna Viitala

TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖISEN OPPILAAN HAVAINNOINTI JA TUKEMINEN ALAKOULUSSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Kesäkuu 2022

TIIVISTELMÄ

Sanna Viitala: Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan havainnointi ja tukeminen alakoulussa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Kesäkuu 2022

Tutkimuksessani käsittelin alakouluikäisten toimintakykyä heikentävää aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä ADHD:tä. Keskityn käsittelemään sen tarkkaamattomuusmuotoa ADD:tä. Tutkimukseni avulla pyrin luomaan tarkkaamattomien oppilaiden kanssa toimiville käsitystä siitä, millaisia oppilaita he ovat, kuinka ADD-oppilaan voi tunnistaa ja millaisesta tuesta oppilaat hyötyvät. Pyrin selvittämään, kuinka ADD-oppilas pärjää omaan aktiivisuuteen perustuvassa oppimisessa sekä erilaisissa oppimisympäristöissä. Tarkkaamattomuusmuoto on muita ADHD:n muotoja vaikeampi havaita, sillä oppilas uppoutuu omiin ajatuksiin toimeettomana, mutta häiritsemättä muita.

Tutkimus perustuu aiempaan ADHD-oppilasta koskevaan tutkimukseeni (Viitala, 2017), ADHD:n Käypä hoito -suositukseen, ADHD:tä käsittelevään kirjallisuuteen, opetussuunnitelman perusteisiin 2014 sekä kyselyllä keräämääni aineistoon. Puolistrukturoitu sähköpostikysely koski tarkkaamattoman ADD-oppilaan havaitsemista ja tukemista alakoulussa. Kyselyyn osallistui kolme opettajaa ja rehtori. Tutkimus toteutettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen. Tutkimustulokset muodostuivat kyselyn tuottaman aineiston ja teorian vuoropuhelussa.

ADD-oppilaista ei voida käyttää yhtä määritelmää, mutta heille löytyy yhteneviä kuvauksia, kuten haaveileva ja jumittava. Heidän on vaikea aloittaa toimintaa ja jatkaa sitä keskittyneesti oman toiminnanohjauksen ongelmien vuoksi. Opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat oppilaiden omaa aktiivisuutta ja pitää sisällään laaja-alaisia oppimisen kokonaisuuksia. Tällaiset tehtävät ovat tarkkaamattomille oppilaille haastavia, sillä oppilaat hyötyvät struktuurista, selkeydestä ja jatkuvasta tuesta koulupäivissä. ADD-oppilailla on vireystilan säätelyn ongelmia ja heidän aistit kuormittuvat helposti. Uudet oppimisympäristöt ovat usein avoimia, missä työskentely on heille haastavaa. He kaipaavat työskentelyn tueksi rauhallisen ympäristön, jossa on mahdollista levätä sekä nostaa vireystilaansa. Liikunnalliset ja toiminnalliset opetusmenetelmät nostavat vireystilaa ja helpottavat oppilaan keskittymistä. ADD-oppilas hyötyy opetusmenetelmien monipuolisesta käytöstä ja tuen yksilöllisyydestä koulussa.

Tarkkaamattomuushäiriö diagnosoidaan mahdollisimman pian huolen herätessä. Oppilaan tukeminen aloitetaan välittömästi tiiviinä, jatkuvana ja yksilöllisesti suunniteltuna oppilaan tarpeiden mukaisena. Tutkimuksessa nousi esille ADD-oppilaiden ongelmat omaan aktiivisuuteen perustuvissa tehtävissä. Lisätutkimuksia kaivataan tarkkaamattoman oppilaan itseohjautuvasta työskentelystä ja tukemisesta.

Avainsanat: Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas, oppilaan tukeminen, oppimisympäristö, aktiivinen oppilas

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	ADHD/ADD TUTKIMUKSEN KOHTEENA	8
3	ADHD – MIKÄ SE ON?	10
3.1	ADHD:n kolme muotoa	11
3.2	ADHD:n kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä	13
3.3	Millainen ADHD lapsi on?	14
4	ADHD:N MONINAISET OIREET	16
4.1	Tarkkaavaisuushäiriön tarkastelu oireiden esiintymisen kautta.....	16
4.2	Keskittyminen ja tarkkaavuuden säätely.....	18
4.3	Oireet aktiivisuuden ja vireystilan säätelyssä	19
4.4	Impulsiivisuus.....	21
4.5	Toiminnanohjaus ja itsesäätelykyky.....	21
4.6	Ongelmat ihmissuhteissa	23
4.7	Rinnakkaisongelmat.....	25
5	ADHD:N DIAGNOSOINTI, HOITO JA KUNTOUTUS	28
5.1	Huolen herätessä.....	29
5.2	Tarkkaamattomuuspainotteinen muoto ADD	31
5.3	ADHD:n yliaktiivisuus-impulsiivisuusmuoto	34
5.4	Yhdistetynmuodon ADHD	37
5.5	ADHD:n hoito ja kuntoutus.....	37
5.6	Hoitomuodot.....	38
5.7	ADD-oppilaan tukeminen koulussa.....	41
6	OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014 JA ADD-OPPILAS	44
6.1	Perusopetuksen ohjausjärjestelmä	44
6.2	Hyvä ja monipuolinen opetus.....	45
6.3	Aktiivinen ja itseohjautuva oppilas	47
6.4	Laaja-alaisuus opetuksessa.....	47
7	OPPIMISYMPÄRISTÖT	50
7.1	Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö.....	51
7.2	ADD-oppilaan oppimisympäristö.....	53
8	TUTKIMUSKYSYMYKSET	59
9	AINEISTONKERUU JA METODOLOGISET VALINNAT	60
9.1	Puolistrukturoitu kysely	61
9.2	Teoriaohjaava sisällönanalyysi	62
10	TUTKIMUSTULOKSET	65
10.1	ADD kouluissa.....	65
10.2	Opettajien näkemyksiä ADD-oppilaasta	66
10.3	Opetussuunnitelma 2014 ja ADD-oppilas	70
10.4	Oppimisympäristöt	74
10.5	ADD-oppilaan tukeminen koulussa.....	78
11	POHDINTA	85

11.1	Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	85
11.2	Luotettavuus ja eettiset ratkaisut	88
11.3	Jatkotutkimusaiheita	90
LÄHTEET		92
LIITTEET		96
	LUOKANOPETTAJAN KYSELY	96
	REHTORIN KYSELY	98

KUVIOT

KUVIO 1.	ADHD:N KOLME ILMENEMISMUOTOA JA NIIDEN KESKEISET OIREET (ADHD: KÄYPÄ HOITO –SUOSITUS, 2017).....	11
KUVIO 2.	TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖN TARKASTELU OIREIDEN ESIINTYMISEN KAUTTA (NUMMINEN & SOKKA, 2009, SS.105-107).....	17
KUVIO 3.	TARKKAAMATTOMUUSPAINOTTEISEN MUODON DIAGNOSOIMINEN (ADHD: KÄYPÄ HOITO –SUOSITUS, 2017).....	32
KUVIO 4.	YLIAKTIIVISUUDEN OIREITA DIAGNOSOIMISTA HELPOTTAMAAN (ADHD: KÄYPÄ HOITO –SUOSITUS, 2017).....	34
KUVIO 5.	IMPULSIIVISUUDEN OIREITA DIAGNOSOIMISTA HELPOTTAMAAN (ADHD: KÄYPÄ HOITO –SUOSITUS, 2017).....	36

1 JOHDANTO

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder) on yleisin lasten ja nuorten neuropsykiatrinen häiriö (Puustjärvi, 2017, s. 31; Numminen & Sokka, 2009, s. 120). ADHD:tä esiintyy 4-7 % kouluikäisistä (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Tämä tarkoittaa sitä, että keskimäärin jokaisella koululuokalla on ADHD-oppilas tai oppilas, jolla esiintyy ADHD:n oireita. On lähes väistämätöntä, että opettaja urallaan kohtaa ADHD-oppilaita. Sen ydinoireet liittyvät tarkkaamattomuuteen, ylivilkkauteen ja impulsiivisuuteen. Oireiden esiintyminen vaihtelee eri henkilöillä, jonka vuoksi ADHD:tä diagnosoidaan kolmessa eri muodossa: ADHD:n yhdistetty muoto, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus muoto sekä tarkkaamattomuus muoto (ADD). (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019.) Yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta sisältävissä muodoissa oireet ovat helpommin ulkopuolisten havaittavissa kuin tarkkaamattomuus muodossa. ADHD on paljon tutkittu ja yleisesti hyvin tiedossa oleva aihe, mutta vähemmän kuulee puhuttavan sen tarkkaamattomuus muodosta ja tarkkaamattomien oppilaiden tukemisesta. ADHD käsitteenä helposti yhdistetään ylivilkkaaseen ja impulsiiviseen käyttäytymiseen. ADD:tä diagnosoidaan paljon vasta nuoruudessa ja aikuisiällä, kun oireiselle itselle tulee tunne, ettei kaikki ole hyvin ja hän kaipaa selitystä omalle käytökselle ja toiminnalle.

ADD-oppilaat eivät häiriköi muita toimillaan luokkahuoneessa ja näyttävät keskittyvän olennaiseen, voi oppilas helposti jäädä ilman tarvitsemaansa tukea tai oppilasta tuetaan havaittujen oireiden perusteella. Oppilas saattaa saada runsaasti negatiivisesti palautetta itsestään riippumattomista syistä, joka vaikuttaa oppilaan itsetuntoon negatiivisesti. Diagnoosi voi olla helpotus oppilaalle itselle ja hänen kanssaan toimiville aikuisille. Diagnoosin avulla voidaan selittää monia asioita ja oppilaan tukeminen helpottuu, kun aikuisilla on käsitys siitä, millaisesta tuesta oppilas voisi hyötyä. Aikuiset osaavat tarkkailla tuen tarvetta ja tarjota tukea herkimmin, jos tiedossa on oppilaan diagnoosi. Opettajien huomio helposti kiinnittyy niihin, jotka omalla toiminnallaan häiritsevät muita. Opetussuunnitelman

perusteiden (2014) ja perusopetuslain mukaan koulun tulee tarjota tukea oppilaille aina viipymättä tarpeen mukaisesti. Tuen tarpeen havaitseminen ei kuitenkaan aina näydy niin selkeästi ADD-oppilailla.

Uusi opetussuunnitelma on nostanut esille eheyttämisen, laaja-alaisen osaamisen ja itseohjautuvan oppimisen käsitteet. Opettamisen käsitettä on osittain korvattu ohjaamisen käsitteellä. ADD-oppilaalla on vaikeuksia omatoiminnan ohjauksen, tarkkaavuuden säätelyn ja vireystilan säätelyn kanssa. Hänen on vaikea ryhtyä töihin itsenäisesti ja jatkaa työskentelyä omatoimisesti. Itseohjautuva oppiminen perustuu oppilaan omaan aktiivisuuteen, joten voidaan kuvitella, ettei työskentely itseohjautuvissa tehtävissä ole ADD-oppilaille helppoa. Opettajille on kerennyt syntymään kokemusta uuden opetussuunnitelman käyttöönoton (1.8.2016) jälkeen ADD-oppilaan kanssa työskentelystä ja he ovat etsineet toimivia ratkaisuja oppilaan tukemiseen. Olen kiinnostunut opetussuunnitelman perusteiden (2014) vaikutuksista ADD-oppilaan koulunkäyntiin sekä siitä, kuinka he pärjäävät erilaisissa oppimisympäristöissä. He hyötyvät rauhallisesta tarkoin strukturoidusta oppimisympäristöistä, joissa on helpompi säilyttää tarkkaavuutta kohteessa. Uudet oppimisympäristöt luodaan usein avoimiksi, jotka eivät välttämättä tue ADD-oppilaan työskentelyä sellaisenaan.

Pro Gradu tutkimukseni avulla pyrin hahmottamaan ADHD:tä ja millainen sen tarkkaamattomuus muoto on. Käytän tutkimuksessani tarkkaamattomuus muodosta lyhennettä ADD. Tarkoituksena on selvittää kuinka opettaja voi havaita ADD:n oppilaasta, tukea häntä ja hänen koulunkäyntiä sekä siihen liittyviä haasteita. Opettajat tarvitsevat tietoa ja tukea oppilaan tukemiseen. Oppilaan koulunkäyntiin liittyy yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. Pyrin selvittämään mistä opettaja voi saada tietoa ADD-oppilaista ja heidän tukemisesta sekä millaista on toimiva yhteistyö, joka tukee oppilaan oppimista. Minua kiinnostaa kuinka ADD-oppilas pärjää laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien kanssa sekä kuinka itseohjautuminen onnistuu ADD-oppilaalta. Olen kiinnostunut siitä, millaisesta tuesta ja opetusmenetelmistä ADD-oppilas koulussa hyötyy. Kouluissa hyödynnetään yhä enemmän erilaisia oppimisympäristöjä ja uudet oppimisympäristöt luodaan usein aiempia avoimemmiksi. Olen kiinnostunut siitä, kuinka erilaiset oppimisympäristöt toimivat ADD-oppilaan opetuksessa ja kuinka oppimisympäristöjen vaihtelevuus sopii oppilaalle. Tutkimuksessa pyrin

selvittämään sitä, kuinka ADD-oppilas pärjää koulussa erilaisissa tilanteissa. Olen kiinnostunut siitä, kuinka ADD näyttäytyy luokkatilanteissa, kokeissa, tehtävissä ja kotitehtävissä sekä eri oppiaineissa, yksin ja osana ryhmää. Pyrin selvittämään opettajan roolia ADD-oppilaan oppimisessa. Rajaan tutkimukseni käsittelemään alakouluikäisiä ADHD/ADD-oppilaita.

2 ADHD/ADD TUTKIMUKSEN KOHTEENA

ADHD on paljon puhuttu ja tutkittu aihe. ADHD/ADD Tutkimukset ja kirjallisuus keskittyvät pitkälti käsittelemään ylivilkkaita ja impulsiivisia ADHD-oppilaita. Aiemmat tutkimukset käsittelevät ADHD-lapsen vuorovaikutusta tai minäkuva. Maija Reinikainen on tutkinut pro gradussaan (2016) ADHD-diagnosoidun oppilaan ja luokanopettajan välistä vuorovaikutusta inklusiivisessa luokassa. Laura Kujalan pro gradu (2015) käsittelee tarkkaavuuden ongelmia ja lapsen minäkuva. Tutkimuksessa selvitetään, onko tarkkaamattomien ja ylivilkkaiden minäkuvissa eroja. ADHD:n hoitoa ja kuntoutusta käsitellään sekä Käypä hoito -suosituksessa, että muun muassa Dufvan ja Koivusen (2012) teoksessa ADHD, diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Lisäksi on tutkittu sitä, kuinka vanhemmat kokevat ADHD-lapsen saaman hoidon ja kuntoutuksen ja kuinka ADHD-lapsi itse kokee omat ongelmansa. Erja Sandbergin (2018) kirjoittamassa teoksessa hän käsittelee ADHD oppilaan tukemista, painottaen yksilön tarpeiden ja vahvuuksien huomioimista. Anssi Roiha ja Jerker Polso (2018) ovat käsitelleet teoksessaan sitä, kuinka onnistua eriyttämisessä. Eriyttäminen vastaa oppilaiden erilaisuuden luomiin haasteisiin. Eriyttäminen on osa laadukasta perusopetusta ja tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia onnistua. Heikkilä ja Muilu (2019) ovat tutkineet itseohjautuvuutta alakouluikäisillä oppilailta luokanopettajien näkökulmasta.

Tutkimukseni muodostuu aiemmin rakennetun teorian pohjalle (Viitala, 2017). Kandidaatin tutkielmassa tutkin ADHD/ADD-oppilasta. Tutkimuksessa selvitin millainen ADHD/ADD-oppilas on. Selvitin kuinka ADHD/ADD:n voi havaita oppilaasta sekä millaista hänen tukeminen koulussa on. Tutkimus perustui kirjallisuuteen. Rajasin tutkimukseni koskemaan alakouluikäisiä ADHD/ADD-oppilaita. Aiemmissa tutkimuksissa ADD-oppilas jää pienemmälle huomiolle. Tutkimuksessa kiinnostukseni ADHD/ADD-oppilaan tukemiseen koulussa opetussuunnitelman perusteiden (2014) aikana heräsi. Etenkin

tarkkaamattoman ja omatoiminnanohjauksen pulmien kanssa kamppailevan oppilaan pärjääminen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä korostettujen käsitteiden (eheyttäminen, laaja-alainen osaaminen, itseohjautuva oppiminen, opettamisen korvaaminen ohjaamisella) kanssa alkoi kiinnostaa.

3 ADHD – MIKÄ SE ON?

Puustjärven (2017, s. 31) sekä Nummisen ja Sokan (2009, s. 120) mukaan ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Heidän mukaan ADHD on lasten ja nuorten yleisin neuropsykiatrinen häiriö, joka vaikuttaa monen koululaisen elämään ja koulunkäyntiin päivittäin. ADHD on tavallinen toimintakykyä heikentävä häiriö, jossa keskeiset oireet painottuvat tarkkaamattomuuteen, yliaktiivisuus ja impulsiivisuuteen. Oireet alkavat yleensä jo varhain lapsuudessa, ja useimmiten ne lievenevät tai muuttavat muotoaan aikuisena, harvoin kuitenkaan häviävät kokonaan. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019.) ADHD:tä esiintyy noin 4-7 % kouluikäisistä ja aikuisista noin 2-4 % (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019; Armstrong, 1999, s. 10; Puustjärvi, 2017, s. 31), voidaan ajatella, että jokaisella luokalla on ainakin yksi oppilas, jolla on jokin ADHD:n muodoista tai ainakin joitakin ADHD:n oireita. ADHD:tä esiintyy enemmän pojilla kuin tytöillä, siihen voi vaikuttaa se, että oireet jäävät helposti tytöillä huomaamatta, jos mukana ei esiinny yliaktiivisuutta. ADHD:n yliaktiivisuus-impulsiivisuus muoto ja yhdistetty muoto ovat yleisempiä pojilla, ja tarkkaamattomuus painotteinen ADD on yleisempi tytöillä. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019; Numminen & Sokka, 2009, s. 100; Puustjärvi, 2017, s. 31.)

Kaikilla ihmisillä voi esiintyä satunnaisia keskittymisen-, impulsiivisuuden- ja yliaktiivisuuden oireita, mutta ADHD:ssä ne ovat pitkäaikaisia ja haittaavat selvästi toimintakykyä (Puustjärvi, 2017, s. 31). Keskeisimpiä oireita ADHD:ssä on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet, keskittymisvaikeudet sekä impulsiivisuus. Oireet esiintyvät yksilöllisesti, ja niiden painotukset voivat vaihdella paljon yksilötasolla (Puustjärvi, 2017, s. 31). Barkleyn, 2008, s. 73) mukaan ADHD-lasten suurimpana ongelmana on vaikeus hallita omaa käyttäytymistään sekä heidän käytöksestään aiheutuvat seuraukset. Nummisen ja Sokan (2009, s. 107) mukaan tarkkaavaisuushäiriöiden keskeisiä tekijöitä ovat

impulssikontrollin ja keskittymisen ongelmien lisäksi vaikeus ohjata omaa toimintaansa.

3.1 ADHD:n kolme muotoa

ADHD voidaan erottaa kolmeen eri muotoon, joissa kaikissa on kyse samasta häiriöstä, jonka sisällä painotukset oireissa vaihtelevat. Tarkkaamattomuuteen painottuvassa muodossa, jota kutsutaan nimellä ADD, esiintyy enemmän keskittymisvaikeutta. Tässä muodossa harvoin esiintyy yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta tai esiintyminen on vain hyvin vähäistä. Toinen muodoista painottuu yliaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen. Siinä ei yleensä esiinny juurikaan keskittymisen vaikeutta. Kolmas muodoista on yhdistetty muoto, jossa oireita on kaikilla keskeisillä edelle mainituilla oirealueilla. Se on ADHD:n muoto, joka yleisimmin tunnetaan ja näkyy helpoiten ulospäin esimerkiksi luokkatilanteissa. (Puustjärvi, 2017, s. 34.) Kuvio 1 pohjautuu Käypä hoito -suosituksen diagnoosi kriteereihin, kuviossa esittelen ADHD:n ilmenemismuodot ja niiden keskeisimmät oireet (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017).



KUVIO 1. ADHD:n kolme ilmenemismuotoa ja niiden keskeiset oireet (ADHD: Käypä hoito –suositus, 2017)

Moilasen (2012, s. 46) mukaan samalla henkilöllä voi diagnoosi muuttua iän myötä toisenlaiseksi. On hyvin yleistä, että nuoruusiän ADHD:n yhdistetty muoto

rauhoituu iän myötä ja oireet painottuvat enemmän tarkkaamattomuuden suuntaan, jolloin yhdistetyn muodon diagnoosi voidaan muuttaa tarkkaamattomuus eli ADD-diagnoosiksi.

ADHD:n yliaktiivisuus-impulsiivisuus muodossa painottuvat ongelmat aktiivisuuden säätelyssä ja impulsiivisuudessa. Aktiivisuuden säätelyllä tarkoitetaan kykyä säädellä omaa aktiivisuutta ja toimintaa tilanteeseen sopivaksi. Aktiivisuuden säätelyn vaikeus ilmenee ylivilkkautena sekä levottomuutena, mutta toisinaan myös aliaktiivisuutena. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017.) Aktiivisuuden säätelyn ongelmat näkyvät jatkuvana levottomuutena, kun energiaa puretaan väärin asioihin. Oppilas ei pysty pysymään paikalla tekemättä mitään. Hänellä on kädessä tavaroita, joita hän pyörittelee ja liikuttelee. Oppilaan on vaikea pitää jalkoja paikallaan pöydän alla. Impulsiivisuus ilmenee oppilailla kärsimättömytenä, nopeana ja harkitsemattomana toimintana (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Yliaktiivisuus-impulsiivisuus muoto näkyy koulussa häiriökäyttäytymisenä ja sosiaalisissa suhteissa esimerkiksi ristiriitoina. Oppilas häiritsee oppitunneilla muiden työskentelyä ja opettajalla kuluu huomattavasti energiaa ja aikaa oppilaan rauhoitteluun. Närhen (2012, s. 179) mukaan motorinen levottomuus, jota esiintyy ylivilkkailla lapsilla, haittaa ja häiritsee oppitunteja, sillä opettajat ja muut oppilaat häiriintyvät levottomuudesta ja siitä aiheutuvista äänistä. Impulsiivisuus puolestaan aiheuttaa ristiriitoja muiden kanssa. Lapsen on vaikea tulla muiden kanssa toimeen. Lapsi toimii impulssien mukana eikä kykene hillitsemään omaa toimintaansa. ADHD on selvästi huomattavissa ulkoisesti havaittavien ominaisuuksien vuoksi, kun taas ADD huomataan koulussa tai vasta myöhemmin elämässä, kun toiminta ei suju toivotulla tavalla.

Tarkkaamattomuus painotteisessa muodossa ADD:ssä oireet painottuvat keskittymisen ongelmiin ja tarkkaavuuden säätelyn ongelmiin. Tarkkaavuuden säätelyn vaikeudella tarkoitetaan vaikeutta kohdistaa, ylläpitää ja siirtää tarkkaavuutta kohteesta toiseen. Henkilöllä, jolla on tarkkaavuuden säätelyn ongelmia voi olla keskittymisen vaikeuksia sekä häiriö herkkyyttä. Näihin liittyy oleellisesti lyhytjänteisyys työskentelyssä, jonka seurauksena tehtävät jäävät keskeneräisiksi. Tarkkaavuuden säätelyn vaikeus voi aiheuttaa yksityiskohtien huomiotta jättämistä ja tavaroiden hukkaamista. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017.) Tarkkaamattomuus painotteisessa muodossa ilmenee oman

toiminnanohjauksen ongelmia enemmän kuin muissa muodoissa, ja aloitekyky on normaalia heikompi. Tällaisia lapsia haukutaan laiskoiksi ja aikaansaamattomiksi, vaikka todellisuudessa he eivät voi tilanteelle mitään. ADD-lapsella on heikko ajantaju, minkä vuoksi myöhästely on yleistä. Myöhästelyyn liittyy toiminnan hitaus, ja se, ettei ADD-oireinen välttämättä osaa varata tekemiseen riittävästi aikaa. ADD-lapselle ominaista on uppoutua omiin maailmoihin ja ajatuksiinsa (Jokinen & Ahtikari, 2004, ss. 8-9; Numminen & Sokka, 2009, s. 106-108). Nummisen ja Sokaan (2009, ss. 106-108) mukaan tarkkaamattomuus muoto on muita ADHD muotoja vaikeampi rajata, sillä tässä muodossa ongelmat painottuvat tarkkaavaisuuden suuntaamiseen ja siirtämiseen kohteesta toiseen, tiedonkäsittelyyn ja prosessoinnin hitauteen sekä vaikeuteen suunnitella ja ohjata omaa toimintaa. ADD voi olla huomaamaton ja vaikea diagnosoida, sillä mielenkiintoisissa asioissa keskittyminen saattaa olla äärimmäisen hyvää, ja lapsi vaipuu omiin maailmoihinsa, jolloin oikeastaan mikään ulkopuolinen ärsyke ei pysty keskeyttämään keskittymistä. Tällaista kutsutaan hyperfokusoitiksi eli flow-tilaksi (Leppämäki, 2012, s. 48). ADD oppilas ei usein häiriköi ja näyttää keskittyvän tehtäviin. Tämä voi vaikeuttaa ADD-oppilaan tuen tarpeen havaitsemista.

Yhdistetyssä muodossa esiintyy kaikkia edellä mainittuja yliaktiivisuus-impulsiivisuus muodon sekä tarkkaamattomuus muodon oireita. Painotukset oireiden esiintyvyydessä vaihtelevat paljon ja tämän vuoksi onkin tärkeä suunnitella henkilökohtaisesti, kuinka kyseistä lasta hoidetaan ja tuetaan. Tukeen ja hoitoon vaikuttaa lapsen oireet.

3.2 ADHD:n kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä

Puustjärven (2017, s. 35) mukaan ADHD johtuu aivoihin liittyvästä häiriöstä, jossa vireystilaa ja keskittymistä säätelevät osa-alueet eivät toimi normaalisti. Moilasen (2012, s. 37) mukaan ADHD:hen liittyvät tärkeimpinä pidetyt välittäjäaineet ovat dopamiini ja noradrenaliini, joiden tasapainon ja määrän poikkeavuus sekä dopamiinin aineenvaihdunnan säätelyyn liittyvät geenit vaikuttavat merkityksellisimmin ADHD:hen ja sen kehittymiseen.

Nummisen ja Sokaan (2009, s. 100) mukaan syitä tarkkaavuushäiriöön ei tunneta vielä kovin hyvin, mutta biologisilla tekijöillä nähdään olevan vaikutuksia

ADHD:n kehittymiseen. Puustjärvi (2017, s. 35) sekä Numminen ja Sokka (2009, s. 100) puhuvat siitä, kuinka ADHD:n kehittymiseen vaikuttavat biologiset-, psykososiaaliset- ja perimätekijät sekä niiden välinen vuorovaikutus. Perinnöllisillä tekijöillä nähdään olevan vaikutusta ADHD:n kehittymiseen (Almqvist, 2004, s. 244; Numminen & Sokka, 2009, s. 100). Äidin raskauden aikaisilla valinnoilla, kuten tupakoinnilla ja alkoholinkäytöllä, voi lisätä ADHD:n kehittymisen riskiä. Äidin raskaudenaikaiset stressihormonit voivat aiheuttaa ADHD:tä. Riskitekijöihin kuuluvat lapsen pieni syntymäpaino ja ennenaikainen syntyminen tai lapsen varhaisessa vaiheessa tapahtuva kaltoinkohtelu. (Kerola, 2001, s. 27; Numminen & Sokka, 2009, s. 100; Puustjärvi, 2017, s. 35.) Numminen ja Sokkan (2009, s. 100) mukaan perimä, ympäristö ja vuorovaikutussuhteet vaikuttavat yhdessä siihen, kuinka lapsen vaikeudet näkyvät arjessa. Perheessä usealla henkilöllä voi ilmetä vähintäänkin oireita, jotka viittaavat ADHD:hen. Lapsen diagnoosin jälkeen vanhemmat saattavat herkästi hakeutua vastaanotolle selvittämään, onko heillä ADHD.

3.3 Millainen ADHD lapsi on?

ADHD-lapset eivät tottele varoituksia siitä, mitä heidän toimintansa saattaa aiheuttaa, vaan lapsen toiminta tapahtuu hetkessä ja perustuu sen hetkiseen tietoon ja ajatuksiin sekä tahtoon (Barkley, 2008, s. 74). ADHD-lapsella on heikentynyt itsetunto ja itseluottamus jatkuvien nuhteiden ja haukkumisten vuoksi. Itsetunnon heikkous alkaa kehittyä jo nuorena. Heikentynyt itsetunto aiheuttaa syrjäytymistä. Lapsi kokee, ettei riitä sellaisenaan, ja pysyttelee omissa oloissaan, ettei aiheuta harmia. Barkleyn (2008, s. 78) mukaan ADHD-lapset hyväksyvät itsensä yhteiskunnan leimaamiksi ja alkavat syyttää itseään epäonnistumisista, sillä niin kaikki muutkin syyttävät. Alisuoriutuminen ja itsensä sekä vanhempien pettämisen tunne voivat aiheuttaa aikuisiällä seurauksia. Näihin voidaan tarvita psykiatrista hoitoa, mitä normaalisti ADHD:n vuoksi ei tarvita.

Barkleyn (2008, s. 139) sekä Numminen ja Sokkan (2009, s. 108) mukaan yli 50 %:lla ADHD-diagnoosin saaneista on ongelmia vertaissuhteissa. Lapsi ei tunnu oppivan omista virheistään ja annetuista ohjeista, joiden mukaan voisi muokata omaa käytöstään (Numminen & Sokka, 2009, s. 108). Barkleyn (2008,

s. 139) mukaan tarkkaamaton ja häiritsevä toi esiin ikätovereita kontrolloivia ja johtavia piirteitä, kun heidän piti työskennellä yhdessä. Vaikka ADHD-lapset puhuvat paljon, he eivät vastaa muiden esittämiin kysymyksiin, mikä vaikeuttaa yhdessä työskentelyä. ADHD-lapset eivät kykene yhteistyöhön ja jakamaan tavaroita toisten kanssa. Lapsen on vaikea antaa ja pitää kiinni lupauksista, jolloin ystävyys ei rakennu tasapuolisesti.

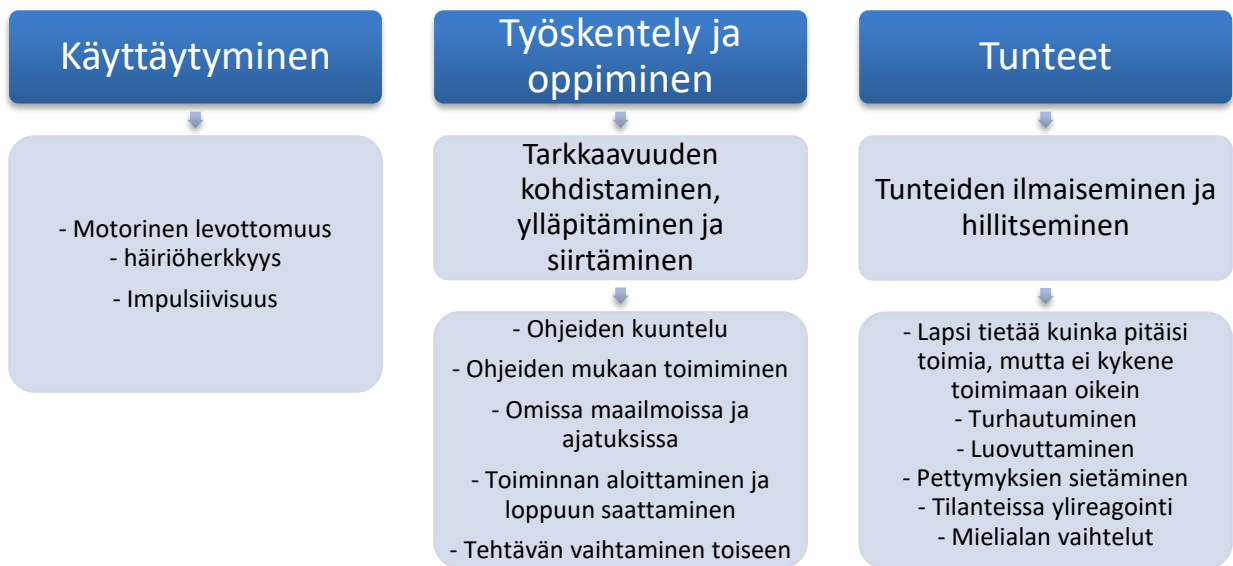
Lapsen toimintakyky vaihtelee tilanteiden mukaan. Toimintakykyyn vaikuttavia tekijöitä ovat motivaatio, ympäristö, omaksutut taidot, ympäristön odotukset, tunnetila, stressi ja terveydentila. Iällä ja kehitystasolla on suuri vaikutus toimintakykyyn ja sen kehittymiseen. Stressillä oleva vaikutus toimintakykyyn nähdään kaksijakoisena. Vaikutus on positiivinen silloin, kun vaatimustaso on sopiva, tällöin toimintakyky paranee. Negatiivinen vaikutus syntyy, kun ulkoiset vaatimukset ovat liiallisia tai stressitekijöitä on yhtäaikaisesti useita. Ulkoisten vaatimusten puuttuessa toimintakyky on heikko asioissa, jotka eivät kiinnosta lasta. (Puustjärvi, 2017, ss. 29-30.) Stressillä on vaikutusta siihen, kuinka lapsi kykenee toimimaan erilaisissa tilanteissa. Toimintakykyä parantavat tilanteet, joissa toimintaan kohdistuvia ulkoisia vaatimuksia ja odotuksia on sopivassa suhteessa henkilön taitotasoon ja toiminnan aiheuttamaan stressin määrään nähden. ADHD-oppilaan on vaikea keskittyä, mikäli toimintakykyä alentavia tekijöitä on liiallisesti yhtäaikaisesti.

4 ADHD:N MONINAISET OIREET

ADHD:n oireet ovat yksilöllisiä ja vaikuttavat siihen, mikä ADHD:n muodoista lapselle diagnosoidaan. ADHD:ssä esiintyviä pääoireita ovat keskittymisen ja tarkkaavuuden säätelyn, aktiivisuuden ja vireystilan säätelyn sekä impulssikontrollin ongelmat. Oireita voi ilmetä myös toiminnanohjauksessa ja itsesäätelykyvyissä sekä ihmissuhteissa. Tarkkaamattomuus muodossa ADD:ssä esiintyy oireita keskittymisen ja tarkkaavuuden säätelyn suhteen, mutta ongelmia voi olla toiminnanohjauksessa ja itsesäätely kyvyssä. Yliaktiivisuus-impulsiivisuusmuodossa oireet painottuvat aktiivisuuden säätelyn ja impulsiivisuuden ongelmiin. Yhdistetyn muodon ADHD:ssä esiintyy yleensä kaikkia pääoireita. Oireet ilmenevät levottomana käytöksenä, impulsiivisuutena, häiriöalttiutena sekä muita häiritsevänä käytöksenä (Puustjärvi, 2017, s. 36). Yliaktiivisuus-impulsiivisuus muodossa ja yhdistetyssä muodossa oireet ovat helpommin ulkoapäin havaittavissa, kuin tarkkaamattomuus muodossa.

4.1 Tarkkaavaisuushäiriön tarkastelu oireiden esiintymisen kautta

Yksi tapa tarkkaavaisuushäiriöiden tarkasteluun on miettiä oireiden esiintymistä kolmella osa-alueella: työskentelyssä, oppimisessa ja käyttäytymisessä sekä tunteiden tasolla (Numminen & Sokka, 2009, s. 105). Kuvio 2 pohjautuu Nummisen ja Sokaan (2009, ss. 105-107) ajatukseen tarkkaavaisuushäiriön jaottelusta osa-alueittain sekä niille ominaisiin piirteisiin.



KUVIO 2. Tarkkaavaisuushäiriön tarkastelu oireiden esiintymisen kautta (Numminen & Sokka, 2009, ss.105-107)

Käyttäytymisen osa-alueella korostuu ne piirteet, jotka voidaan ulkoisesti havaita. Tällaisia ulkoisesti havaittavia piirteitä ovat motorinen levottomuus, häiriöherkkyys ja impulsiivisuus. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 105-107.) Nämä ovat sellaisia piirteitä, jotka aiheuttavat ympärillä olevissa ihmisissä paheksuntaa ja häiritsevät muiden toimintaa ja keskittymistä. Tällaiset ulkoisesti havaittavat käyttäytymiseen liittyvät piirteet ovat ominaisia ADHD:n muodoissa, joissa esiintyy yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta.

Työskentelylle ja oppimiselle keskeisiä ominaisuuksia, joita tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella on, voidaan luetella monia, jotka liittyvät tarkkaavuuden kohdistamiseen, ylläpitämiseen ja siirtämiseen tehtävän kannalta mielekkäällä tavalla. Lapsen on hyvin vaikea kuunnella ohjeita ja toimia niiden mukaisesti (Numminen & Sokka, 2009, ss. 105-107). Tämä johtuu siitä, että lapsi on omissa maailmoissaan tai ajatuksissaan eikä keskity kuuntelemaan, sillä tarkkaavuuden ylläpitäminen kohteessa ei onnistu. Mikäli toiminta saadaan aloitettua, voi lapsen olla hyvin haastavaa saattaa toiminta loppuun, sillä lapsi siirtyy toisiin hommiin kesken kaiken keskittymiskyvyttömyyden vuoksi (Numminen & Sokka, 2009, ss. 105-107). Kiinnostus on helpompaa säilyttää tehtävässä pidempään, jos aihe on lapselle mielekäs tai hän motivoituu

tehtävästä jollakin tavalla, mutta useimmiten keskittyminen on lyhytjänteistä ja loppuu nopeasti. Tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle ominaista on tehdä paljon huolimattomuusvirheitä tehtävissä eikä lapsi kykene tekemään kahta asiaa yhtäaikaisesti, kuten kuuntelemaan opettajaa ja tekemään puheesta muistiinpanoja (Numminen & Sokka, 2009, ss. 105-107). Monikanavaisuus opetuksessa on suotavaa, ja se palvelee kaikkia oppilaita. Monikanavaisen opettamisen toteuttaminen vaatii opettajalta suunnittelemista, jotta se palvelee oppilaita. Opettajan ei tulisi vaatia oppilaita tekemään kahta asiaa yhtä aikaisesti, jotta oppilas pystyy keskittymään sekä kirjoittamiseen, että kuuntelemiseen.

Tunteiden osa-alueella ongelmat näkyvät tunteiden ilmaisemisessa ja hillitsemisessä tilanteeseen sopivalla tavalla. Kyse ei monestikaan ole siitä, etteikö lapsi tietäisi, kuinka tilanteessa pitää käyttäytyä, vaan enemmänkin siitä, ettei hän kykene toimimaan niin kuin pitäisi. Tämä johtuu siitä, että impulssit vievät lasta eteenpäin ja ohjaavat tämän toimintaa. Tunteiden säätelyn vaikeudet näkyvät lapsessa turhautumisena, ja tämä johtaakin helposti luovuttamiseen, mikä puolestaan luo pettymyksiä, joiden sietäminen on tarkkaavaisuushäiriöiselle vaikeaa. Lapsi ylireagoi helposti tilanteissa, hän saa kiukkukohtauksia, ja hänen mielialansa vaihtelevat voimakkaasti. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 105-107.) Pettymykset jäävät monesti kalvamaan mieltä pidemmäksikin ajaksi eikä suunnitelmien muutokset suju ongelmitta, sillä lapsi hermostuu ja reagoi usein muita lapsia voimakkaammin. Tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle voi olla lannistavaa saada laaja tehtävä eteen, ja se jää tekemättä vain sen vuoksi, ettei lapsi tiedä mistä lähtisi liikkeelle. Ajatus siitä, että tehtävää on paljon painaa mielessä keskeisimpänä.

4.2 Keskittyminen ja tarkkaavuuden säätely

Keskittymiskyky ja sen ylläpitäminen ovat erittäin tärkeitä ominaisuuksia koulussa. Puutteet keskittymiskyvyssä tulevat esiin lapsilla jo varhain leikin yhteydessä. Myöhemmin ongelmia on koulutehtävien tekemisessä, ohjeiden noudattamisessa, tavaroista huolehtimisessa ja asioiden muistamisessa. Ulkopuoliset ärsykkeet tekevät tehtäviin keskittymisestä hankalaa. Barkleyn (2008, s. 73) mukaan heikko keskittymiskyky tarkoittaa heikentynyttä kykyä ylläpitää kiinnostusta kohteessa. Keskittymisen ylläpitäminen kohteessa on

seurausta siitä, että kyvyt, joiden avulla vastustetaan impulsseja, eivät ole kehittyneet. Pitkäjänteinen keskittyminen vaatii lapselta kykyä ja tahtoa ohjata toimintaansa (Numminen & Sokka, 2009, ss. 101-106). Heikon keskittymiskyvyn omaavalle lapselle ominaista on häiriintyä, unohtaa asioita, noudattaa ohjeita, uppoutua omiin ajatuksiin ja vaihtaa toimintaa kesken kaiken (Hyche & Maertz, 2014, s. 26; Kutscher, 2008, ss. 85-86).

Tarkkaavuus on yhteydessä lapsen käyttäytymiseen sekä tunteiden säätelyyn. Tarkkaavuuden häiriintyessä vaikutukset näkyvät laajasti eri osa-alueilla. Tarkkaamattomat henkilöt ovat häiriöherkkiä, mikä näkyy toiminnan keskeytymisenä pientenkin häiriötekijöiden vaikutuksesta. Häiriöt voivat olla ulkoisia, esimerkiksi muiden puhetta, tai sisäisiä, kuten omaa mieltä askarruttavia asioita. Työskentelyssä ja oppimisessa lapsen on haastavaa kohdistaa ja ylläpitää sekä siirtää tarkkaavuutta mielekkäällä ja toivotulla tavalla. Tämä näkyy esimerkiksi ohjeiden kuuntelemattomuutena. (Lougyn ym., 2007, ss. 12-13; Numminen & Sokka, 2009, ss. 101-106.)

4.3 Oireet aktiivisuuden ja vireystilan säätelyssä

Tarkkaavuushäiriössä esiintyvät oireet ja niiden ilmeneminen sekä voimakkuus riippuvat pitkälti kulloinkin kyseessä olevista tehtävistä ja tilanteista. Aktiivisuuden säätelyn vaikeus voidaan selittää kyvyttömyytenä säädellä omaa toimintaa ja aktiivisuutta erilaisiin tilanteisiin sopiviksi (Puustjärvi, 2017, ss. 32-33). Yliaktiivisuus näkyy lapsessa vilkkautena, rauhattomuutena ja motorisena levottomuutena. Lapsen on vaikea pysyä paikallaan ja olla häiritsemättä muita, joko tekemisillään tai huutelemalla. Hänen aktiivisuus ei ole tilanteeseen sopiva, minkä vuoksi häntä ja hänen toimintaansa katsotaan paheksuvasti. Lougyn ym. (2007, ss. 18-19) ja Puustjärven (2017, ss. 32-33) mukaan yliaktiivinen lapsi on jatkuvasti liikkeessä. Yliaktiivisuus näkyy lapsessa fyysisenä rauhattomuutena, kuten motorisena levottomuutena.

Motorinen levottomuus voi ilmetä monella tavalla, mutta ominaista on, että se on helposti havaittavissa ulkoapäin. Motoriseen levottomuuteen voi liittyä sitä, ettei lapsi kykene olemaan paikallaan, vaan kulkee ympäriinsä ja liikkuu ja pyörii tuolissaan. Motorisesti levottoman lapsen on hyvin vaikea leikkiä hiljaisia ja rauhallisia leikkejä tai työskennellä rauhassa. Työskentelyyn ja leikkiin liittyy

usein paljon ääntelyä, hyräilyä tai laulamista, sen lisäksi lapsi on jatkuvasti äänessä kertoen asioita. ADHD-lapsella, joka on motorisesti levoton, on jatkuva tarve saada koskettaa jotakin, tätä voisi helposti käyttää ratkaisuna oppitunneilla, jotta oppilaan toiminta ei häiritse muita. (Hyche & Maertz, 2014, s. 26; Numminen & Sokka, 2009, s. 105.) Motorinen levottomuus ja siitä aiheutuvat äänet häiritsevät muita oppilaita ja opettajaa sekä näin hankaloittaa kaikkien keskittymistä oleelliseen asiaan.

Puustjärven (2017, ss. 32-33) mukaan yliaktiivisuus voi lieventyä nuoruuteen siirryttäessä, mutta edelleen se saattaa rajoittaa toimintakykyä. Aikuisiällä yliaktiivisuus ilmenee usein sisäisenä levottomuutena sekä siinä, että henkilö välttelee tilanteita, joissa joutuisi olemaan paikallaan. Aktiivisuuden säätelyn vaikeus ei ole vain yliaktiivisuutta, vaikka se onkin helpommin havaittavissa levottomuutena ja fyysisenä rauhattomuutena. Aktiivisuuden säätelyn vaikeuteen kuuluu myös aliaktiivisuus, joka ilmenee hitautena, matalana vireystilana ja aloittamisen vaikeutena. Aliaktiivisuus on huomaamattomampi aktiivisuuden säätelyn vaikeus, joka kuitenkin rajoittaa henkilön toimintakykyä. Aliaktiivisuus liittyy muihin laajempiin toiminnanohjauksen ongelmiin. Samalla henkilöllä voi esiintyä sekä yli-, että aliaktiivisuutta, sillä vaikeus on aktiivisuuden ja vireystilan säätelyssä.

Vireystilan säätelyllä tarkoitetaan heikkoutta kyvyissä, jotka vaativat ponnisteluja ja vireystilan ylläpitämistä läpi toiminnan (Närhi, 2012, ss. 183-184). Vireystilan lasku on kaikille ihmisille tuttu ja usein esillä oleva ilmiö. Toiminnan jatkaminen vireystilan laskemisen jälkeen vaatii ponnisteluja ja energian lisäämistä toimintaa kohtaan. Tämä on haastavaa ADHD-oppilaalle. Vireystilaa on helpompi ylläpitää, jos tehtävä tai toiminta on mielenkiintoinen tai nopeasti etenevä. Jos toiminta ei juurikaan kiinnosta, oppija väsähtää nopeasti. (Närhi, 2012, ss. 183-184.) Oman vireystilan säätely voi olla vaikeaa toteuttaa tilanteiden vaatimalla tavalla, ja vireystila voi siten vaihdella liiasta vauhdista hitauteen (Numminen & Sokka, 2009, s. 108). Palautteella on suuri merkitys vireystilan säätelyssä. Jos oppilas saa välittömästi ja jatkuvasti palautetta toiminnastaan, vireystilan ylläpitäminen helpottuu. ADHD-oppilaille on suurempia suoriutumisvaikeuksia kuin muilla etenkin pitkäkestoisissa ja hitaasti etenevissä tilanteissa ja tehtävissä. (Närhi, 2012, ss. 183-184.)

4.4 Impulsiivisuus

ADHD-oppilailla on ongelmia tavassa, jolla opitaan kontrolloimaan impulsseja sekä säätelemään omaa käyttäytymistä. Impulsiivisuus ja ylivilkkaus vaikeuttavat käytöksen hillintää. (Barkley R., 2008, s. 73.) Impulsiivinen oppilas on malttamaton, ajattelematon ja keskeyttää muita (Hyche & Maertz, 2014, s. 27; Lougy ym., 2007, ss. 19-20). Impulsiivinen käyttäytyminen aiheuttaa ristiriitoja muiden kanssa. Se voi aiheuttaa hengenvaarallisia tilanteita, kun lähdetään liikkeelle tai tekemään jotakin, eikä mietitä seurauksia tekemiselle. He saattavat juosta autotielle tai kiivetä paikkoihin, jotka ovat vaarallisia. Impulsiiviselle on tyypillistä ”toimi ensin, mieti vasta sen jälkeen” –toiminta (Numminen & Sokka, 2009, s. 105). Tällaisen toiminta saa muut ajattelemaan lapsen olevan huonokäyttöinen, lapsellinen ja töykeä (Hyche & Maertz, 2014, s. 27; Numminen & Sokka, 2009, s. 105). Oppilas ei voi toimilleen mitään, hän ei osaa olla hiljaa ja paikallaan tilanteen vaatimalla tavalla. Impulsiiviselle lapselle ominaista on, että lapsen on vaikeaa hillitä puhetta. Puhe syntyy ajatuksen vilinästä spontaanisti (Numminen & Sokka, 2009, s. 105). Hän puhuu toisten päälle ja keskeyttää muita. Asiasisällöt saattavat rönnsyillä asiasta toiseen ilman logiikkaa. Impulsiivisen lapsen on vaikeaa kuunnella ohjeita ja odottaa omaa vuoroaan. Hän on vastaamassa kysymykseen, vaikka sitä ei ole vielä edes esitetty loppuun.

4.5 Toiminnanohjaus ja itsesäätelykyky

Toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn käsitteet ovat laajoja ja moniulotteisia sekä päällekkäisiä, eikä toiminnanohjauksen käsite ole yksiselitteinen. Toiminnanohjaukseen liittyvät taidot vaikuttavat ihmisen kykyyn säädellä sekä kontrolloida muiden taitojen käyttöä. Nykykäsityksen mukaan toiminnanohjauksen ongelmien katsotaan kuuluvan keskeisenä tekijänä tarkkaavaisuushäiriöihin. Toiminnanohjauksen ongelmia voi esiintyä kaikissa ADHD:n muodoissa, mutta yleisimpiä ne ovat ADD:ssa. Toiminnanohjauksen käsite on laaja ja moniulotteinen, siihen kuuluu kyky suunnitella, ohjata, arvioida ja korjata omaa toimintaa tilanteeseen sopivaksi. (Numminen & Sokka, 2009, s. 110.)

Toiminnanohjaukseen liittyy aloite-, ennakointi-, ja suunnittelukyky, kyky käyttäytyä kuten suunniteltu, jättää häiritsevät tekijät huomiotta sekä arvioida omaa toimintaa. Toiminnanohjaus on kuin järjestelmä, jonka avulla voimme hallita ja suorittaa jokapäiväisiä tehtäviä. Toiminnanohjauksessa vaaditaan kykyä luoda suunnitelmia ja toimia niiden mukaisesti sekä kykyä ottaa vastaan palautetta ja muuttaa omaa toimintaa tarpeen vaatiessa. (Numminen & Sokka, 2009, s. 110.) Toiminnanohjauksen perustaksi katsotaan kuuluvan inhibitiotaidot, joilla tarkoitetaan kykyä jättää huomiotta häiritseviä ärsykejä sekä kykyä viivästyttää reagoitua ärsykeisiin. Inhibitiotaitojen heikkous nähdään keskeisenä ADHD-oireisilla. Se johtaa toiminnanohjauksen taitojen kehittymättömyyteen (Närhi, 2012, ss. 184-185.) Inhibitiotaidoista löytyy selitys moniin ADHD-oppilaan käytökseen liittyvään tekoon. ADHD-oppilas ei ole hyvä säätelemään käytöstään, ennakoimaan tilanteita, tekemään suunnitelmia sekä arvioimaan käyttäytymistään. ADHD:ssa nähdään olevan kyse siitä, ettei oman toiminnan säätelyyn liittyvät kognitiiviset kyvyt ole kehittyneet tai niitä ei ole opittu (Närhi, 2012, ss. 184-185). Itsehillinnän ongelmat liittyvät toiminnanohjaukseen ja aiheuttavat ADHD-oppilaille leimaamista. Barkleyn (2008, s. 73) mukaan on verrattavissa, että haukumme kuuroa siitä, ettei hän kuule, ja ADHD-oppilasta ennakoinnin ja suunnittelun ongelmista. ADHD-oppilas leimataan usein välinpitämättömiksi, epäluotettavaksi, huolimattomiksi, riskinottajiksi tai heitä pidetään epäkypsinä henkilöinä.

ADHD-oppilaille on oman toiminnanohjauksen ongelmia, jotka näkyvät tehtävien tekemisessä siinä, ettei oppilas tunnu pääsevän toiminnassa alkuun tai saavan tehtävää suoritettua loppuun (Numminen & Sokka, 2009, s. 111). Vaikeudet voivat esiintyä koulussa oppimistilanteissa tai kotona arjen askareissa. Sillä esimerkiksi aamutoimet voivat olla haastavia suorittaa niin, että kouluun ehditään ajoissa tai välipalan tekeminen voi olla haastavaa itsenäisesti. Välillä oppilas mielekkäissä aiheissa säntää tekemään tehtäviä pohtimatta sen enempää, mitä tulisi tehdä, ja huomaakin joko itse tai opettajan avustuksella, että tehtävä on väärin (Numminen & Sokka, 2009, s. 111). Ongelmana voi olla se, että mielekkäissä tehtävissä oppilas tekee tehtävää aivan liian nopeasti, jolloin tärkeät, mutta pienet yksityiskohdat jäävät huomiotta, jolloin lopputulos ei vastaa suunnitelmaa. (Jalanne, 2012, s. 199). Toiminnanohjauksen vaikeuksista kärsivän on haastavaa suorittaa tehtäviä, joissa pitäisi toimia itsenäisesti ja

vapaammin, kuten suunnitella, hankkia materiaalia sekä jäsenellä omia tuotoksiaan, kuin tehtävissä jotka ovat rutiininomaisia ja opettajien selkeästi määrittelemiä.

Toiminnanohjauksen vaikeudesta kärsivän voi olla vaikea laittaa asioita tärkeysjärjestykseen, mikä aiheuttaa sen, että tilanteissa eteneminen loogisesti voi tuottaa vaikeuksia. Ennakoiminen sekä suunnitelmien tekeminen ovat haastavia, mikä voi näkyä kouluarvosanoissa. (Numminen & Sokka, 2009, s. 111.) Tehtävien tekeminen ja kokeisiin lukeminen jäävät aivan viimehetkeen tai unohtuvat kokonaan, mikäli hän ei saa huoltajilta ja opettajilta tukea ja ohjausta suunnitteluun. Oman toiminnanohjaamiseen liittyy myös ajankäytön ja -kulun arvioinnin vaikeus (Numminen & Sokka, 2009, s. 111.) Ajankulun ongelmat aiheuttavat myöhästymisiä koulusta ja muista sovituisista tapaamisista. Ajan kulun hahmottamisen ongelmien vuoksi lapsi saattaa tehdä itselleen mielekkäitä toimia hyvinkin pitkiä aikoja keskeyttämättä toimintaansa. Oman toiminnanohjauksen ongelmiin liittyy myös vahvasti oman toiminnan organisoinnin ongelmat, tähän liittyy esimerkiksi rahankäyttö (Numminen & Sokka, 2009, s. 111.)

4.6 Ongelmat ihmissuhteissa

Arki ADHD-lapsen kanssa voi olla haastavaa ja koetella vanhempien hermoja, sillä vanhemmista tuntuu siltä, että lasta täytyy komentaa ja ohjata jatkuvasti. ADHD-lapsen kanssa vanhempien vuorovaikutus muuttuu helpommin kielteiseksi. Lapselle voi olla haastavaa ymmärtää kielteistä vuorovaikutusta eli sitä, miksi häntä kielletään ja komennetaan jatkuvasti. ADHD-lapsen perheessä vanhempien suhde voi olla koetuksella erimielisyyksien vuoksi. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 113-114.) Vaikka yhteisymmärryksen löytäminen kasvatuksellisiin kysymyksiin voi olla haastavaa, vanhempien tulisi pyrkiä yhteisymmärryksessä hyväksymään lapsi sellaisena kuin hän on. ADHD-lapselle on tärkeää, että häntä tuetaan kasvun ja kehityksen suhteen kannustavasti ja johdonmukaisesti (Numminen & Sokka, 2009, ss. 113-114).

ADHD-lapselle erityisen tärkeää on saada myönteistä palautetta toivotusta käyttäytymisestään, sillä hän hakee vanhempiensa huomion joka tapauksessa, jos ei positiivisen kautta niin negatiivisen. Vanhemman on helppo päätyä ADHD-lapsen kanssa kielteisen vuorovaikutuksen kehään, jossa vanhemmat

huomaavat aina lapsen vääränlaisen käyttäytymisen ja osaavatkin jo ennustaa kielteisen toiminnan syntymistä. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 113-114.) Kielteisen käytöksen ennustus johtaa siihen, että vanhemmat alkavat ”nalkuttamaan ja komentamaan” lastaan. Tämä on lapselle merkki siitä, että hän saa huomiota, ja näin hän jatkaa huomion hakemista vääränlaisen käytöksen avulla. Arjessa lapsen positiivinen käytös jää helposti huomiotta, sillä vanhemmat ovat kyllästyneitä kommentoimaan jatkuvasti lapsen toimintaa ja ovat tyytyväisiä, kun saavat olla rauhassa (Numminen & Sokka, 2009, ss. 113-114). Lapsen negatiivinen käytös näkyy myös koulussa. Opettajat joutuvat usein komentamaan ADHD-oppilaita. Opettajien olisi hyvä keskustella vanhempien kanssa menetelmistä, joiden avulla voitaisiin välttää kielteiseen vuorovaikutuksen kehään joutumista ja jotta menetelmät olisivat yhteneviä kotona ja koulussa. Tällainen negatiivinen jatkumo aiheuttaa häpeän ja syyllisyyden tunteita. Tämä on väärin oppilasta kohtaan, sillä hänellä ei vain ole työkaluja käyttäytyä sosiaalisten sääntöjen mukaisesti.

Syyllisyyden ja häpeän tunteet voivat esiintyä sekä lapsella että vanhemmilla. Vanhemmilla tunteet voivat johtua siitä, että he arpoivat, keneltä lapsi on perinyt ADHD:n vai onko kasvatuksessa jokin asia mennyt pieleen. Vaikka kasvatusta ei voida suoranaisesti yhdistää lapsen käyttäytymiseen ainoana syynä. (Numminen & Sokka, 2009, s. 115.) Perheessä voi olla useampia lapsia, jotka kaikki ovat saaneet vastaavanlaisen kasvatuksen, mutta he ovat käytökseltään täysin erilaisia. Lapsen käytöstä selittää myös temperamentti ja ympäristö, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy. Nummisen ja Sokaan (2009, s. 115) mukaan lapset ovat jo syntyessään erilaisia temperamentiltaan, ja vanhempien käytös lapsia kohtaan riippuu myös lapsen temperamentista. Mutta lapsen temperamentti ei yksin selitä sitä, millaisia piirteitä vanhemmista nousee esille. Vanhempien käytökseen vaikuttaa elinympäristö mukaan lukien perheen olosuhteet kuten työelämä, parisuhde, paineet, taloudellinen tilanne sekä terveys.

ADHD-lapsen on haastavaa luoda pidempiaikaisia ystävyysuhteita muiden lasten kanssa. ADHD-lapsi ei huomaa ympäristöstään sosiaalisia signaaleja eikä siten osaa reagoida niihin. Lapsi ei osaa noudattaa sovittuja sääntöjä leikeissä, jolloin muut lapset hermostuvat toiminnasta ja alkavat välttää tämän seuraa. ADHD-lapsen voi olla haastavaa keskittyä leikkeihin suuremmissa ryhmissä,

helpommin leikki sujuu parin kanssa tai itsenäisesti. (Almqvist, 2004, ss. 243-246.)

4.7 Rinnakkaisongelmat

ADHD-diagnoosiin ei kuulu tunteisiin tai psyykkisiin ongelmiin liittyviä oireita, mutta ADHD:n kanssa esiintyy monesti rinnakkain muita ongelmia (Armstrong, 1999, s. 19; Numminen & Sokka, 2009, s. 103, 108). Käytöksen ja tunne-elämän häiriöitä esiintyy, jopa 80 %:lla ADHD-lapsista. Liitännäishäiriöitä voi olla jopa useampia yhtäaikaisesti ADHD:n rinnalla. (Puustjärvi, 2017, s. 36.) Samaan aikaan esiintyvät häiriöt voivat osittain selittyä jaetun perinnöllisen alttiuden avulla tai aivotoimintaan liittyvien häiriöiden laaja-alaisilla vaikutuksilla. Psykososiaalisilla riskitekijöillä nähdään olevan vaikutusta samanaikaisesti esiintyvien häiriöiden syntyyn. Tällaisia psykososiaalisia riskitekijöitä ovat muun muassa koulukiusaaminen ja kaltoinkohtelu. (Puustjärvi, 2017, s. 36.)

ADHD:n kanssa yhtäaikaisesti voi esiintyä hieno- ja karkeamotoriikan ja aistitiedon käsittelyn ongelmia (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Ongelmat voivat liittyä puheen ja kielen kehityksen häiriöihin, oppimisvaikeuksiin tai poikkeavuuteen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yhtäaikaisesti ADHD:n kanssa voi esiintyä erilaisia motorisia tai äänellisiä nykimisoireita, unihäiriöitä, yö- ja päiväkastelua, paino ongelmia, uhmakkuutta- ja käytöshäiriöitä, ahdistuneisuushäiriöitä, traumaperäistä stressihäiriötä, masennusta, kaksisuuntaista mielialahäiriötä, psykoottisia häiriöitä sekä päihdeongelmia. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019; Numminen & Sokka, 2009, s. 103, 108.) ADHD-lapsilla esiintyvät ahdistuneisuus ja masennus oireet eivät välttämättä täytä psykiatrisen diagnoosin vaatimuksia (Barkley, 2008, s. 139). ADHD-lapsella voidaan tunnistaa psyykkisiä ongelmia, joihin kuuluu muun muassa itsetuntoon liittyvät ongelmat, ahdistuneisuus ja masennus. ADHD nähdään riskinä erilaisille käytöshäiriöille. ADD-muodossa psyykkiset ongelmat liittyvät usein sisäänpäin suuntautuviin psyykkisiin ongelmiin, kuten masentuneisuuteen. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 108-109.)

ADHD-lapsilla on usein haasteita sosiaalisissa tilanteissa, sillä heidän sosiaaliset taidot ja tunnetaidot voivat olla ikätasoisiaan kehittymättömämpiä (Sandberg, 2018). ADHD-lapset voivat olla käytökseltään uhmakkaita ja

itsepäisiä sekä riidellä vanhempiensa kanssa muita lapsia enemmän. Uhmakas käytös voi aiheuttaa aggressiivisuutta muita kohtaan. ADHD-lapset suuttuvat helposti pienistäkin asioista ja hyökkäävät sanallisesti sekä fyysisesti toisia kohtaan. Käytöshäiriöt etenevät helposti vakavammiksi epäsosiaalisiksi käytöksen muodoiksi kuten valehteluksi, varastamiseksi, tappeluksi, kotoa karkaamiseksi, omaisuuden tuhoamiseksi sekä muiksi rikollisen käytöksen muodoiksi. (Barkley, 2008, s. 139.) Uhmakkaalla käytöksellä voi olla negatiivisia vaikutuksia kaverisuhteisiin, jotka ovat usein heikot muutenkin ADHD-lapsilla. Toiset lapset alkavat vältellä käytöshäiriöisen lapsen seuraa, sillä lapsen kanssa leikkiminen tietää vaikeuksia. Aluksi vaikeudet voivat olla pieniä riitoja ja tappeluita leikin ohessa ja myöhemmin toiminta voi liittyä rikollisiin tekoihin ja seuraukset voivat olla kohtalokkaita. Lasten vanhemmat saattavat kieltää lapsiaan leikkimästä tällaisen lapsen kanssa, jotta välttyisivät ongelmilta. ADHD-lapset kokevat itsensä koulukiusatuiksi tai koulukiusaajiksi (Sandberg, 2018).

ADHD-lapset kehittyvät yleensä muita hitaammin psykososiaalisesti, eivätkä tunnereaktiot ole samalla tasolla ikätovereiden reaktioiden kanssa. Tunnekokemusten säätely ja tunteiden ilmaisu ovat huomattavasti nuoremman henkilön tasolla. Vanhempien voi olla vaikea sulattaa lasten epäsopivaa käytöstä ja toimia tällaisissa tilanteissa. Vanhempien pitäisi oppia sietämään voimakkaat tunnereaktiot ja näyttää omalla esimerkillä mallia sekä keskustella lapsen kanssa rakentavasti, kuinka tilanteessa tulisi toimia. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 108-109.)

ADHD-nuoret ovat alttiita omaksumaan huonoja tapoja, kuten alkoholin käyttöä ja tupakointia muita helpommin. Tulevaisuuden heikko hahmottaminen voi vaikuttaa negatiivisesti myös terveysongelmiin. (Barkley, 2008, s. 78.) Terveysongelmat voivat liittyä joko liikunnan vähäisyyteen tai ravintoon, sillä ei kyetä hahmottamaan seurauksia sille, millainen terveydellinen tilanne voidaan saada aikaan, mikäli ei liikuta ja syödään heikkoa ravintoa. ADHD:stä kärsivät ajautuvat helpommin liikenneonnettomuuksiin ja saavat sakkoja (Barkley, 2008, s. 78). Tähän vaikuttaa ADHD:n tarkkaamattomuuden ongelmat. Tarkkaamattomat henkilöt eivät kiinnitä huomiota ympäröivään liikenteeseen ja liikennemerkkeihin niin kuin pitäisi. Toisaalta liikenneonnettomuuksiin voi vaikuttaa myös ajantajun heikkous ja siten ennakoimattomuus liikenteessä. Lapsi ei kykene hahmottamaan tulevia tapahtumia ja tekojensa seurauksia. Barkley

(2008) kutsuu ADHD-lapsia aikasokeiksi, perustellen asiaa sillä, että ADHD-lapsi näkee ja kykenee reagoimaan lähellä oleviin tapahtumiin, mutta ei kauempana oleviin tapahtumiin. Ajantajuun liittyvä ennakointi voi aiheuttaa hengenvaarallisia tilanteita, kuten liikenneonnettomuuksia ja muita tapaturmia sekä vaikuttaa negatiivisesti sosiaalisiin suhteisiin. Petetyt lupaukset ovat ADHD-lapsille arkipäivää, kuin myös ylitetyt deadlinet niin koulussa kuin myöhemmin työelämässä. Heikentynyt ajantaju saa ADHD-lapsen näyttämään kärsimättömältä ja kyvyttömältä odottaa, vaikka todellisuudessa hän ei hahmota ajan kulkua, ja kaikki tuntuu kestävän pidempään kuin oikeasti kestää. (Barkley, 2008, ss. 73-78.)

5 ADHD:N DIAGNOSOINTI, HOITO JA KUNTOUTUS

ADHD:n diagnosointia varten kerätään tietoa oireiden esiintymisestä ja lapsen toimintakyvystä erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Diagnostoitaessa tehtyjen havaintojen perusteella lapselle suunnitellaan yksilöllisesti hoito ja tuki, joka tukee lapsen tarpeita ja tavoitteita. Hoidon avulla pyritään vaikuttamaan oireiden esiintymiseen ja parantamaan lapsen toimintakykyä. Käypä hoito -suositukseen (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019) mukaan ympäristö- ja motivaatiotekijät ovat vahvasti yhteydessä lapsen toimintakykyyn ja oireiden esiintymiseen. Koska ympäristö- ja motivaatiotekijöiden yhteys lapsen toimintakykyyn on huomattava, nämä tekijät tulisi ottaa huomioon jo lapsen oireita arvioitaessa ja myöhemmin tukitoimia järjestettäessä.

Suomessa on käytössä International Classification of Diseases -10 (ICD-10) –tautiluokitus, jonka kriteerien mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö diagnosoidaan. ICD-10-tautiluokituksessa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöille on käytössä yleisnimike hyperkineettinen häiriö. Hoito suositukseen tavoitteena on luoda yhtenäiset toimintatavat lasten ja nuorten ADHD:n diagnosointiin, hoitoon ja kuntoutukseen, lisäksi tavoitteena on antaa näyttöön perustuvaa tietoa hoitoratkaisujen tukemiseksi. Käypä hoito -suosituksessa kerrotaan myös aikuisten diagnostiikkaan ja hoitoon liittyvistä asioista, jotka ovat hyvin samankaltaisia kuin lastenkin. Tekstissä keskityn lapseen liittyviin asioihin, vaikka on hyvin mahdollista, että ADD jää diagnosoimatta lapsuusiässä, sen huomaamattomuuden vuoksi. ADHD/ADD vaikuttaa toimintakykyyn ja suoriutumiseen negatiivisesti. Sillä on usein vaikutuksia opinnoissa ja työelämässä menestymiseen sekä se heikentää elämänlaatua yleisesti jopa saman verran, kuin jokin fyysinen krooninen sairaus. Varhaisella ja aktiivisella hoidolla on kyetty vähentämään kielteisiä seurannaisvaikutuksia. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019.)

5.1 Huolen herätessä

Huoli lapsesta ja ajatus ammattiavun hankkimisesta voi lähteä keneltä vain. Vanhemmat voivat huomata omassa lapsessaan poikkeavaa käytöstä, mutta kynnys lähteä hakemaan apua voi olla suuri. Vanhemmat voivat ajatella oireiden olevan ohimeneviä tai kasvatuksen seurausta ja jäävät odottamaan muutosta tilanteeseen. Huoli voi herätä päiväkodissa, esikoulussa tai koulussa. He näkevät paljon lapsia ja voivat huomata poikkeavan käytöksen helpommin. Neuropsykologiset oireet näkyvät lapsen poikkeavana käyttäytymisenä ja toimintana. Diagnoosi auttaa ymmärtämään poikkeavaa toimintaa ja helpottaa lapsen tukemista. Ilman diagnoosia ADHD-oppilaita leimataan huolimattomiksi, laiskoiksi, ylivilkkaiksi ja epäkohteliaiksi. Leimaavilla nimikkeillä, jotka altistavat lasta vääränlaisille odotuksille, ratkaisuja ongelmiin ei löydy. Diagnoosin löytyminen on diagnosoidulle itselle ja muille ympärillä oleville monesti helpotus. Diagnoosi auttaa ymmärtämään ja sietämään erilaista käytöstä. Se helpottaa oikean hoidon ja tuen löytämisessä.

ICD-10 -tautiluokituksen mukaan aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriön diagnoosin (F90.0) kriteerit täyttyvät, kun esiintyy vähintään kuusi yhdeksästä tarkkaamattomuusoireesta, vähintään kolme viidestä yliaktiivisuusoireesta ja kolme neljästä impulsiivisuusoireesta. Oireiden tulee jatkua vähintään puoli vuotta ennen diagnoosia. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017.) Riippuen siitä, mitkä näistä oirealueista esiintyvät vaatimusten mukaisesti, lapselle diagnosoidaan jokin ADHD:n muodoista. ICD-10 -tautiluokituksen mukaan oireiden tulee haitata elämää ja olla kehitystasoon nähden normaalista poikkeavia (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Häiriön tulee alkaa vähintään seitsemän vuoden iässä ja haitata elämää opintoihin, sosiaaliin suhteisiin tai ammattiin liittyen. Oireiden tulisi esiintyä vähintään kahdessa erilaisessa ympäristössä. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 100-101; ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Oireet voivat olla erilaisia kotona ja koulussa, sillä oireiden ilmenemiseen vaikuttaa säännöt ja toimintatavat. Oireita jotka pahenevat tai tulevat esille ryhmässä, ei välttämättä nähdä juuri lainkaan koti oloissa. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 100-101.)

Tutkimuksissa samalla poissuljetaan joitakin muita sairauksia, kuten masennusta, joiden oireet voivat muistuttaa ADHD-oireita. (ADHD: Käypä hoito -

suositus, 2017). Neuropsykiatristen häiriöiden diagnosoinnissa selvitetään oireiden esiintymisen lisäksi seikat, jotka vaikuttavat oireiden esiintymiseen (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Huoltajat voivat aloittaa arvioinnin pohtimalla toiminnanohjaukseen liittyviä kysymyksiä. Numminen ja Sokka (2009, s. 112) esittelevät näitä kysymyksiä, jotka liittyvät toiminnan aloittamisen vaikeuteen, itsekseen toimimiseen, vuoron odottamiseen, huolellisuuteen, oman toiminnan suunnittelemiseen, motivoituneisuuteen ja muistamiseen. Kun vanhemmat ovat valmiiksi pohtineet asioita, on lääkärin kanssa helpompi keskustella mieltä askarruttavista asioista.

ADHD-diagnoosin luotettavuutta ei voida varmistaa verikokeella tai muulla tutkimuksella. Diagnosoinnissa luotetaan haastatteluiden ja kyselyiden tuloksiin sekä lapsen käyttäytymisessä ja toiminnassa ilmeneviin oireisiin. ADHD kuten monet muutkin oppimisvaikeudet diagnosoidaan kliinisten tutkimusten ja havaintojen perusteella (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). ADHD:n diagnosoinnissa hyödynnettävien kyselylomakkeiden avulla pyritään määrittelemään, mihin ADHD:n muotoon diagnoosi muodostetaan. Kysymykset ovat luokiteltu tarkkaamattomuuteen, yliaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen liittyviin kysymyksiin. Kyselylomakkeiden lisäksi tehdään erilaisia psykologin ja toimintaterapeutin tutkimuksia tai voidaan tehdä koti- ja koulukäyntejä. Vanhempia kuullaan sekä lasten kanssa, että ilman lasten läsnäoloa. Vanhempien ja lasten välistä vuorovaikutusta seurataan, koska sillä on suuri merkitys lapsen hyvinvoinnin kannalta. Negatiivinen vuorovaikutus ei yleisesti ole syy vaan seuraus neuropsykiatriseen häiriöön.

Diagnoosia tehdessä käydään lääkärin ja psykologin vastaanotolla vanhempien kanssa läpi lapsen kehityksen vaiheita vauvaiästä lähtien ja lapsen käyttäytymistä ja toimintaa verrataan saman ikäisten lasten toimintaan vastaavanlaisissa tilanteissa. Arviossa otetaan huomioon elämäntilanteet ja pohditaan, onko lapsen käyttäytymisen piirteet hänelle tyyppillisiä ja kuinka paljon ne haittaavat arjen toimintoja. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 100-101.) Diagnosointi on useamman käynnin prosessi ja vaatii moniammatillista arviota, jotta tietoa diagnoosin muodostamiseen saadaan kerättyä riittävästi. Diagnosointi voidaan tehdä perusterveydenhuollossa tai koululääkärin vastaanotolla, mutta siihen voidaan tarvita arviota erikoissairaanhoidossa. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017.) Huolen herätessä kannattaa perehtyä

siihen, kuka alueella tietää ADHD:stä ja hakeutua tämän vastaanotolle. Ei ole väliä onko kyseessä lääkäri, psykologi tai psykiatri, kunhan henkilöllä on ajankohtaista tietoa ADHD:stä ja sen diagnosoinnista. Lääkärit tarvittaessa ohjaavat lapsen muun ADHD:stä tietävän vastaanotolle. Psykologi ja psykiatri ovat parhaiten perehtyneitä ADHD tapauksiin ja niiden diagnosoimiseen.

Vanhempien kannattaa jutella opettajan kanssa ja keskustella onko koulussa huomattu vastaavanlaista käytöstä. Opettajien mielipiteet ja näkemykset ovat merkittävässä roolissa diagnoosin tekemisessä ja opettajalta voi hakea vahvistusta ja tukea omiin näkemyksiin. ADHD-tutkimuksissa on tärkeää hankkia tietoa lapsen toiminnasta henkilöiltä, jotka ovat olleet lapsen kanssa tekemisissä aiemmin sekä henkilöiltä, jotka ovat lapsen elämässä läsnä diagnoosia tehtäessä. Lapsen kanssa eniten tekemisissä olevia aikuisia tulisi kuulla kaikkia. Lapsen vanhemmilla ja opettajilla koulussa voi olla erilaisia näkemyksiä asioista ja tärkeää informaatiota diagnoosin kannalta. Tarpeen mukaan hankitaan tietoa neuvolan potilaskertomuksesta tai varhaiskasvatuksen henkilöstöltä. Käypä hoito -suosituksen (2017) mukaan ADHD-oireet ilmenevät eri tavoin jo lapsuudessa, mutta ne voivat vaihdella ikäkausittain. Diagnoosi tehdään yleisimmin kouluiän lähestyessä tai alkaessa, kun ympäristön vaatimukset kasvavat. Lapsilta vaaditaan paikallaan pysymistä ja pitkäjänteisempää keskittymistä. Diagnoosi voidaan antaa jo 4-6 vuotiaana, mutta ei aikaisemmin.

5.2 Tarkkaamattomuuspainotteinen muoto ADD

ICD-10 –tautiluokituksen mukaan keskittymiskyvyttömyys eli tarkkaamattomuus diagnosoidaan, mikäli kuusi kohtaa yhdeksästä toteutuu lapsella (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Kuvio 3 perustuu käypä hoito -suosituksen esittämiin keskittymiskyvyttömyyden kriteereihin.



KUVIO 3. Tarkkaamattomuuspainotteisen muodon diagnosoiminen (ADHD: Käypä hoito –suositus, 2017)

Ensimmäinen diagnostisista kriteereistä koskee huolimattomuutta. Lapsi ei kiinnitä huomiota riittävästi yksityiskohtiin, ja esimerkiksi koulussa lapsi tekee paljon huolimattomuusvirheitä tehtävissä (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Lapsi tekee tehtävät nopeasti, jolloin huolimattomuusvirheitä tulee paljon. Toisinaan virheitä voi syntyä, kun lapsi keskittyy johonkin muuhun asiaan samalla ja ei lue tehtävänantoja ja ohjeita huolella. Lapsella voi olla kiire tehdä tehtävä, että pääsee tekemään jotakin mieluisempaa. Toisen kohdan mukaan lapsen keskittyminen leikkeihin tai tehtäviin epäonnistuu usein (ADHD: Käypä hoito -

suositus, 2017). Ulkopuoliset ärsykkeet häiritsevät lapsen tekemisiä, eikä hän kykene säilyttämään keskittymistään kohteessa. Kolmannessa kohdassa sanotaan, ettei lapsi kuuntele mitä hänelle puhutaan (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Opettajien ja vanhempien antavat ohjeet eivät mene perille. Vaikka lapsi näyttäisi kuuntelevan, hän saattaa olla täysin omissa maailmoissaan. Koska lapsi ei kuuntele ohjeita, hän ei osaa myöskään toimia niiden mukaisesti. Neljäs kohdista koskee sitä, ettei lapsi kykene noudattamaan ohjeita tai saattamaan tehtäviä loppuun (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Tämä ei johdu vastustavasta käytöksestä eikä siitä, ettei lapsi ymmärtäisi ohjeita, vaan siitä ettei hän kykene jatkamaan toimintaa keskittymisen herpaannuttua. Ohjeiden noudattaminen voi olla haastavaa, sillä oppilas ei välttämättä muista tai ole keskittynyt riittävän tarkasti ohjeiden antoon. Lisäksi lapsen voi olla haastavaa miettiä annettuja ohjeita ja mitä on tekemässä yhtäaikaisesti.

Viidennen diagnostisen kriteerin mukaan lapsen kyky järjestää toimintoja ja tehtäviä on heikentynyt (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Tämä kohta koskee organisointi kykyjä. Lapsen on haastavaa valita mitä tekisi ensiksi ja tämän vuoksi tehtävät saattavat jäädä tekemättä kokonaan tai niiden palauttaminen myöhästyy annetuista aikatauluista. Kuudennessa kohdassa lapsi kokee psyykkisen ponnistelun ylläpitämistä vaativat tehtävät, kuten läksyt, vastenmielisiksi tai välttelee niitä (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Keskittymiskyvyttömyyden vuoksi lapsen on haastavaa ylläpitää keskittymistä haastavissa tehtävissä. Tällaiset tehtävät aiheuttavat lapselle stressiä ja ahdistuneisuutta. Seitsemännen kohdan mukaan henkilö kadottaa esineitä, jotka ovat tärkeitä, esimerkiksi koulukirjoja tai avaimia (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Lapsi unohtaa tavaroita johonkin, eikä hänellä ole muistikuvaa missä hän on nähnyt ne viimeksi. Kahdeksannen kohdan mukaan henkilö häiriintyy ulkopuolisista ärsykkeistä tavallista helpommin (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Muiden lasten toimet ja äänet häiritsevät hänen keskittymistään olennaiseen. Koska lapsen on haastavaa keskittyä, keskittymisen herpaannuttua lapsen on vaikea jatkaa toimintoa. Yhdeksännen kohdan mukaan lapsi unohtelee asioita (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Lapsen unohtelu johtuu siitä, ettei hän muista mitä piti tehdä tai ei tehdessään keskity miettimään, miten hän toimii.

5.3 ADHD:n yliaktiivisuus-impulsiivisuusmuoto

Diagnosoiminen ICD-10 –tautiluokituksen mukaan tapahtuu yliaktiivisuuden suhteen, jos henkilöllä toteutuu vähintään kolme kohtaa viidestä (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Kuvio 4 perustuu käypä hoito -suosituksen esittämiin yliaktiivisuuden kriteereihin.



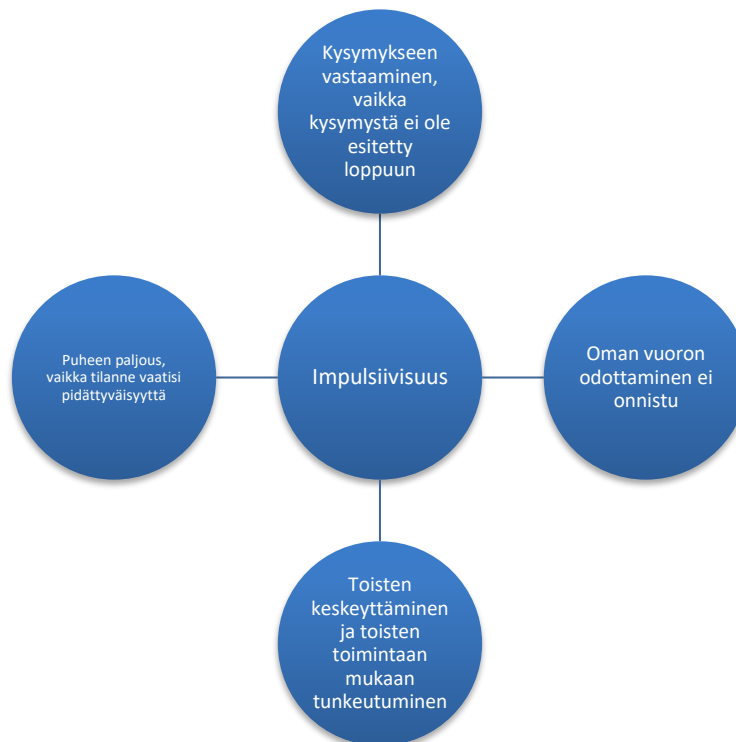
KUVIO 4. Yliaktiivisuuden oireita diagnosoimista helpottamaan (ADHD: Käypä hoito –suositus, 2017)

Ensimmäinen, toinen ja kolmas diagnostisista kriteereistä liittyy levottomuuteen, rauhattomuuteen ja paikallaan pysymiseen. Ensimmäisen kohdan mukaan lapsi heiluttelee käsiään tai jalkojaan eikä kykene istumaan tuolilla rauhallisesti (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Jatkuva liikkuminen aiheuttaa ääniä, jotka saattavat häiritä muita oppilaita. Toisen kohdan mukaan lapsi ei kykene istumaan tuolillaan, vaan lähtee vaeltelemaan myös tilanteissa, joissa se ei ole sopivaa (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Paikallaan tehtävien tekeminen on haastavaa, jolloin kannattaa hyödyntää toiminnallisuutta. Toiminnalliset opetusmenetelmät ja tehtävät sallivat oppilaan liikkumisen ja voivat helpottaa levottomien oppilaiden keskittymistä tehtäviin. Kolmas kohta liittyy jatkuvaan

kiipeilyyn ja juoksenteluun sopimattomissa tilanteissa, joissa pitäisi olla rauhallisesti paikallaan (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Tällainen käytös voi olla hyvin häiritsevää luokassa, jossa kaikkien tulisi kyetä keskittymään omiin tehtäviin ja oppimiseen. Jatkuva liikehdintä aiheuttaa meteliä, joka voi vaikeuttaa opettajan puheen kuulemistakin luokassa. Kiipeily ja juoksentelu voivat aiheuttaa vaaratilanteita, sillä lapsi ei aina hallitse kulkemistaan ja kykene huomioimaan ympärillään tapahtuvia asioita, kuten ulkona autojen kulkemista.

Neljäs kohta liittyy äänenkäyttöön ja rauhallisuutta edellyttävään toimintaan (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Esimerkiksi lapsi ei kykene säätelemään äänenvoimakkuuttaan leikkiessään tai osallistumaan harrastamiseen rauhallisesti. Tämä voi olla toisten lasten mielestä hyvin häiritsevää, ja voi aiheuttaa syrjimistä. Viides eli viimeinen kohta liittyy motoriseen levottomuuteen (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Lapsi on motorisesti liian aktiivinen, vaikka sosiaalinen ympäristö vaatisi rauhallisuutta. Motorinen levottomuus näkyy jatkuvana liikehdintänä. Hän ei kykene istumaan edes tuolissa paikallaan.

ICD-10 –tautiluokituksen mukaan impulsiivisen muodon diagnosoinnissa on täyttyvä kolme neljästä kohdasta, jotta impulsiivisuus voidaan diagnosoida osaksi ADHD:tä. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Kuvio 5 perustuu käypä hoito -suosituksen esittämiin impulsiivisuuden kriteereihin.



KUVIO 5. Impulsiivisuuden oireita diagnosoimista helpottamaan (ADHD: Käypä hoito –suositus, 2017)

Ensimmäisen diagnostisen kriteerin mukaan lapsi vastaa kysymyksiin kesken kysymyksen esittämisen, vaikka ei tiedä välttämättä, mitä toinen on kysymässä (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Tällainen saa muut helposti ajattelemaan, että lapsella ei ole käytöstapoja, vaikka hän ei vain malta odottaa omaa vuoroaan. Toisen kohdan mukaan lapsen on vaikea pysyä omalla paikalla tai muuten odottaa omaa vuoroaan ryhmätilanteissa (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Lapsi toimii impulssien mukaan, eikä kykene kontrolloimaan impulsseja. Hän liikkuu mihin haluaa miettimättä seurauksia tai sitä, kuinka hänen tulisi tilanteessa toimia. Kolmannessa kohdassa lapsi keskeyttää muita toistuvasti tai käyttäytyy tunkeilevästi (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Hän voi tunkeutua toisten peleihin ja leikkeihin vastusteluista huolimatta. Lapsi puhuu silloin, kun puhetta syntyy eikä anna muiden esittää omia asioitaan odottaen vuoroaan. Neljännessä kohdassa lapsi puhuu tilanteeseen nähden liian paljon huolimatta siitä, että tilanne vaatisi pidättyväistä käyttäytymistä (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Lapsi ei vain hallitse omaa toimintaansa ja impulsseja, jotka synnyttävät puhetta.

Impulsiivisuuden kaikki oireet liittyvät siihen, ettei lapsi kykene hallitsemaan tilannetta, vaan toimii impulssien mukana.

5.4 Yhdistetyntyyppisen muodon ADHD

ADHD:n yhdistetyssä muodossa diagnosoiminen tapahtuu tarkkaamattomuus- sekä yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusmuotojen kriteerien toteutuessa. Keskittymiskyvyttömyyden yhdeksästä kohdasta kuuden on toteuduttava, yliaktiivisuuden viidestä kohdasta kolmen on toteuduttava ja impulsiivisuuden neljästä kohdasta kolmen on toteuduttava. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017.) Yhdistetyssä muodossa lapsen oireet ovat yksilöllisiä ja niiden painotukset vaihtelevat. Lapsella voi olla enemmän keskittymiskyvyttömyyttä ja vain vähän yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta tai päinvastoin. Oireet voivat vaihdella eri tilanteissa ja ympäristöissä. Lapsella voi olla kotona enemmän yliaktiivisuus ja impulsiivisuus oireita ja koulussa ongelmat voivat painottua keskittymisen ongelmiin. Tämän vuoksi on hyvä kuulla useampaa aikuista, jotka ovat lapsen kanssa tekemisissä erilaisissa ympäristöissä lasta diagnosoitaessa. Useamman aikuisen mielipiteen kuuleminen mahdollistaa laajemman käsityksen siitä, kuinka lapsen ongelmat näkyvät missäkin tilanteessa.

5.5 ADHD:n hoito ja kuntoutus

ADHD:n hoito suunnitellaan yksilöllisesti tarpeiden ja lapselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Hoitoon liittyy lapsen ja hänen ympäristöönsä kohdistetut tukitoimet, lääkehoito sekä psykososiaaliset hoitomuodot. Hoidossa tärkeää on pitkäjänteisyys ja lapsen tukeminen erilaisissa siirtymävaiheissa. Hoitamattomana ADHD voi vaikuttaa opintoihin ja työllistymiseen negatiivisesti sekä lisätä päihteiden käytön, psykiatristen häiriöiden ja syrjäytymisen riskiä. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017.)

ADHD:n perusteellinen ja hyvä hoito on monimuotoista. Se alkaa psykoedukaatiolla eli tiedonsaannilla, jossa tietoa ja ohjausta annetaan lapselle sekä hänen perheelle. Hoitoon voidaan liittää psykososiaalisia hoitoja sekä lääkehoitoa, mutta hoito kartoitetaan yksilön tarpeen mukaan. Alle kouluikäisillä lapsilla lääkehoitoa pyritään välttämään. Ensisijaisena hoitomuotona käytetään

psykososiaalisia hoitoja. Yli kuusivuotiaalle voidaan aloittaa lääkehoito, joka useimmiten aloitetaan psykososiaalisen hoidon rinnalle, jos aikaisempia hoitoja ei ole koettu riittävän hyödyllisiksi. Lapsen yksilöllinen hoito- ja kuntoutussuunnitelma tehdään työryhmässä. Siihen kirjataan tukitoimet ja kuntoutus, jotka ovat suunniteltu lapselle. Suunnitelmaan kirjataan tavoitteet, jotka lapselle ja hoidolle luodaan, sekä menetelmät, joilla pyritään saavuttamaan tavoitteet. Suunnitelmaan kirjataan aikataulu, jonka aikana tavoitteet pyritään saavuttamaan ja seurantaan liittyvät aikataulut sekä vastuuhenkilöt eri hoidon osa-alueille. Hoidon toimivuutta seurataan ja muutetaan tarvittaessa. Seuranta tapahtuu haastatteluiden, kliinisen arvion ja kyselylomakkeiden avulla. Kun hoitoa aloitetaan, kirjataan ylös ne oireet, joihin hoidolla pyritään vaikuttamaan ja joiden muuttumista halutaan seurata. (Moilanen, 2012, ss. 144-146.)

5.6 Hoitomuodot

Psykososiaalisiin hoitoihin kuuluu erilaisia lapseen ja hänen perheeseen kohdistuvia lääkkeettömiä hoitoja. Niissä keskitytään ohjaamaan lasta ja opetetaan lasta toimimaan toivotulla tavalla. Näihin hoitoihin on lueteltu kuuluvan vanhempainohjaus, tukitoimet päivähoidossa ja koulussa, käyttäytymishoito, psykoterapia sekä toimintaterapia. (Moilanen, 2012, ss. 147-148.) Lapsille voidaan opettaa tapoja ohjata omaa toimintaansa ja kontrolloimaan impulsseja. Heille opetetut menetelmät ovat yksilöllisiä, ja lapsen kanssa vuorovaikutuksessa olevien aikuisten tulisi olla tietoisia menetelmistä, jotta he osaavat ohjata lasta tarvittaessa käyttämään niitä. Menetelmien käyttämisessä johdonmukaisuus ja toistuvuus auttavat lasta oppimaan käyttämään opetettuja ja sovittuja menetelmiä. Menetelmät on hyvä käydä lapsen kanssa läpi keskustelemalla ja harjoittelemalla ennen niiden käyttöä tilanteissa, mitä varten ne on luotu.

Vanhempien ohjauksen tarkoituksena on parantaa vanhempien tietoja ja taitoja, joilla ohjata lasta käyttäytymisen pulmissa. Ohjaus tapahtuu usein ryhmissä, ja apuna ohjauksessa käytetään Suomessa erilaisia ADHD:tä käsitteleviä käsikirjoja, joiden tehtävänä on auttaa vanhempia havaitsemaan lapsen ongelmallista käytöstä. Lasten hyväksyttävää käytöstä vahvistetaan kiitoksella ja pienillä palkkioilla. Kielteistä käytöstä taas pyritään ehkäisemään ja lopettamaan huomioimattomuudella. Vanhempien ohjauksesta on havaittu

myönteisiä pitkäaikaisia vaikutuksia lapsen oireisiin. Sen on katsottu vähentävän ADHD-diagnosoitujen lasten ja nuorten käytösongelmia, ja niiden negatiivisia vaikutuksia vanhempiin sekä parantavan vanhempien käsitystä lapsesta ja sosiaalista selviytymistä. (Moilanen, 2012, ss. 147-148.)

Käyttäytymishoidossa ohjataan lapsen käyttäytymistä toivottuun suuntaan ja sovelletaan käyttäytymisterapiassa luotuja menetelmiä laaja-alaisesti erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä, kuten koulussa ja kotona. Jotta hoito on mahdollista eri ympäristöissä, aikuisten kesken rehellinen ja avoin tiedonkulku on välttämätöntä. (Moilanen, 2012, s. 148). Käyttäytymisen ohjaaminen perustuu ennakkointiin ja onnistumisten palkitsemiseen. Lapsi oppii toistamaan onnistuneen toiminnon oma-aloitteisesti. Ennakointiin liittyy valmistautumista, valmistelua, valmentamista, varoituksen antamista, varautumista sekä vaarojen välttämistä. (Puustjärvi, 2017, s. 28.) Ennakointia voidaan toteuttaa keskustelemalla tulevista tilanteista ja niiden kulusta. Tämä helpottaa ADHD-lapsen sopeutumista. Puustjärvi (2017, ss. 27-28) kertoo, että ohjauksen onnistumisen kannalta tärkeää on, että aikuisella on selkeä käsitys lopputuloksesta, jota toiminnalla pyritään saavuttamaan. Aikuisella tulisi olla mielikuva, kuinka lapsen tulisi toimia tilanteissa. Lähtökohtana lapsen ohjaamiseen on positiivisuus, rauhallisuus sekä vuorovaikutus lapsen kanssa. Positiivinen, lämmin, rohkaiseva ja iloinen asenne tukevat lasta toimimaan vastavuoroisesti vuorovaikutuksessa. Lasta tulee arvostaa ja kuulla hänen kokemuksiaan tilanteissa.

Tukitoimet päiväkodissa ja koulussa liittyvät käyttäytymishoidon tukiin, joista esimerkkinä ovat tilanteiden ja käyttäytymissäntöjen selkeä jäsentely sekä positiivinen palaute, joista ADHD-oireisten lasten on nähty hyötyvän. ADHD-oireisen on mahdollista saada tukea esimerkiksi koulunkäynninavustajalta, mutta tarve kartoitetaan yksilöllisesti. Kun lapsi siirtyy päiväkodista kouluun tai vaihtaa koulua, on pidettävä huoli, että tiedot oppilaan toimivista tukitoimista siirtyvät uudelle opettajalle, jotta oppilaan hoito jatkuu samanlaisena. Tiedon tulisi siirtyä uuteen opiskelupaikkaan mahdollisimman pian, jotta tukitoimet ehditään suunnitella ennen siirtymää ja tukitoimien käyttö voidaan aloittaa välittömästi lapsen siirryttyä. (Moilanen, 2012, s. 147.) ADHD-oppilaalle erilaiset pienemmätkin siirtymätilanteet, kuten luokasta ruokalaan siirtyminen, voivat olla hankalia. On tärkeää yrittää ennakoida siirtymä uuteen ympäristöön ja jatkaa jo

aiemmin käytössä olleita tukitoimia, jotta suuremmalta oireilulta voidaan välttyä uudessa ympäristössä uusien ihmisten kanssa. Närhen (2012, s. 179) mukaan ADHD lapsen kehityksen ja tulevaisuuden kannalta on tärkeää, että oireita lievitetään kouluissa parhaalla mahdollisella tavalla, sillä keskittyminen oppitunneilla on yhteydessä siihen, kuinka lapsi menestyy koulussa ja myöhemmin elämässä. Kun lapsen oireisiin puututaan oikealla tavalla, oireet lievenevät ja oireista aiheutuvat haitat saadaan minimoitua. Tämä helpottaa oppilaan menestymistä koulussa.

Psykoterapian keskeisiä tavoitteita ovat tunteiden tunnistamisen ja hallinta keinojen käyttäminen sekä tukeminen, käyttäytymisen säätelyn tukeminen, traumaattisten kokemusten käsitteleminen sekä sosiaalisten taitojen opiskelu (Puustjärvi, 2017, s. 27). Tavoitteita pyritään saavuttamaan erilaisten menetelmien avulla. Menetelmän valintaan vaikuttaa lapsen ikä ja kehitystaso. Kouluikäisellä lapsella käytetään piirtämistä, pelaamista ja keskustelua kehityksen mukaan. Alemmalla kehitystasolla olevien lasten kanssa hyödynnetään enimmäkseen leikkiä. Musiikkia, kuvataidetta ja vuorovaikutussuhteita voidaan hyödyntää terapiassa. (Moilanen, 2012, s. 148; Puustjärvi, 2017, s. 27.) Terapialla katsotaan olevan vaikutusta lapsen ajatteluun ja tunteisiin, joilla on vaikutusta lapsen käyttäytymiseen. Terapiaa suunniteltaessa otetaan huomioon lapsen ongelmat, vahvuudet ja ympäristön vaikutukset siihen kuinka lapsi toimii. Psykoterapiaa hyödynnetään, jos ADHD:n lisäksi henkilöllä esiintyy myös muita psyykkisiä häiriöitä. Psykoterapian muotoja on useita, kuten yksilöpsykoterapia ja perheterapia. Terapia muokataan yksilöllisesti parhaiten tukevaksi kokonaisuudeksi. Yksilöpsykoterapian eniten käytössä oleva muoto on kognitiivinen käyttäytymisterapia. Se perustuu oletukseen, että tunteet ja toiminta ovat ajatusten ja uskomusten seurausta. Vanhempien kanssa työskentely on olennainen osa terapiaa. Perheterapiaa hyödynnetään perheen ristiriitatilanteissa. (Moilanen, 2012, s.148.)

Toimintaterapiassa keskitytään tukemaan lapsen kokonaiskehitystä, toimintakykyä, omatoimisuutta sekä motoriikkaan ja hahmottamiseen liittyviä valmiuksia (Moilanen, 2012, s. 148). Toimintaterapian keskeisiä tavoitteita ovat aistitoimintojen ja motoristen valmiuksien, toiminnanohjauksen, sosiaalisten ja omatoimisuustaitojen vahvistaminen (Puustjärvi, 2017, s. 27). Tavoitteita pyritään saavuttamaan liikunnallisten harjoitteiden kautta, esimerkiksi leikin yhteydessä

hyödyntäen vuorovaikutuksellisia menetelmiä toiminnassa. Moilasen (2012, s. 148) mukaan toimintaterapiaa järjestetään yksilö- ja ryhmäterapiana riippuen siitä, millainen tarve on. Toimintaterapiaan kuuluu ohjauksellinen osuus, johon osallistuu lapsi itse ja hänen vanhemmat ja mahdollisesti muita lähimmäisiä. ADHD-lapselle toimintaterapiaa suositellaan, jos hänellä esiintyy ongelmia motoriikan kehityksessä, aistitoiminnan käsittelyn tai säätelyn häiriöissä.

Lääkehoito aloitetaan yleisesti kouluikään siirryttäessä, mikäli psykososiaalisista hoidoista ei saada apua. Hoitoa voidaan vaihdella erilaisissa elämäntilanteissa. Loma-aikoina lapsi ei aina tarvitse lääkitystä, vaikka koulussa siitä olisikin suuri apu. Oireisiin voidaan saada apua erilaisista ruokavalioista sekä huolehtimalla, että oppilaan muista perustarpeista kuten liikunnasta ja unesta.

5.7 ADD-oppilaan tukeminen koulussa

Perusopetus laki määrää, että oppilaalle tulee tarjota tukea hänen haasteisiin. Kolmiportaisen tuen tasoja ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. (Perusopetuslaki.) Tuen antaminen tulee aloittaa heti ja sitä annetaan niin kauan, kun on tarvetta. Tuki suunnitellaan aina tarpeen mukaan. Tuen avulla pyritään estämään ongelmien lisääntyminen, syveneminen ja seuraukset myöhemmin elämässä. (POPS, 2014.)

“Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa on tärkeää sekä tarpeiden selvittämisen, että tuen suunnittelun ja onnistuneen toteuttamisen kannalta. Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa.” (Opetushallitus.)

Yleisen tuen piiriin kuuluu kaikki oppilaat, sitä voidaan kuvata laadukkaaksi opetuksiksi. Yleisessä tuessa tukitoimina toimivat yleisesti eriyttäminen, oppilaan ohjaus, tukiopeutus sekä satunnainen erityisopetus. Oppilaille voidaan tarjota oppilashuollon tukea, apuvälineitä, avustajapalveluita sekä ohjaus- ja tukipalveluita. (Sandberg, 2018.) Mikäli oppilaalle tarjottava yleinen tuki koetaan riittämättömäksi, oppilaalle tehdään pedagoginen arvio. Pedagoginen arvio tehdään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon kanssa. Siinä käsitellään oppilaan tuen tarvetta, käytettäviä menetelmiä ja oppilaan vahvuuksia

ja kiinnostuksen kohteita. (Perusopetuslaki.) Yleisen ja tehostetun tuen eroina ovat pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma ja aiemman tuen tehostaminen. Tukea voidaan antaa useammin ja jatkuvasti. (POPS, 2014)

Opetuksen eriyttäminen on nostettu vahvasti esiin opetussuunnitelmassa ja kolmiportaisessa tuessa. Sen avulla pyritään puuttumaan oppimisvaikeuksiin ja niiden syntyyn mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Varhaisessa vaiheessa toteutettu eriyttäminen minimoi oppilaan myöhemmän tarpeen henkilökohtaiseen tukeen. Sen lisäksi eriyttämällä opetusta voidaan parantaa oppimistuloksia, lisätä kouluviihtyvyyttä ja huomioida jokainen oppilas yksilöllisesti. Jokaiselle oppilaalle voidaan tarjota onnistumisen kokemuksia ja lisätä oppimisen mielekkyyttä. Kun jokaisella oppilaalla on itselleen sopivat puitteet ja tehtävät, parantavat ne luokkahuoneen työrauhaa. (POPS, 2014.) Eriyttäminen on laaja-alainen ja moninainen käsite. Sitä voidaan toteuttaa monella tavalla riippuen siitä, miten eriyttäminen ymmärretään ja kuinka sitä lähestytään. Se voidaan ajatella kokonaisvaltaisena tapana, jolla opetusta lähestytään. Siinä jokainen oppilas huomioidaan yksilönä, monilla eri opetuksen ja koulunkäynnin osa-alueilla. Monesti puhutaan ylöspäin ja alaspäin eriyttämisestä. Siinä tuetaan heikkoja ja huomioidaan lahjakkaita oppilaita. Eriyttäminen voidaan määritellä myös yhtenäistävänä ja erilaistavana eriyttämisenä. Yhtenäistävällä eriyttämisellä tarkoitetaan sitä, että oppilaat pyrkivät saavuttamaan samat tavoitteet erilaisilla keinoilla. Erilaistavassa eriyttämisessä oppilaiden tavoitteet eriytetään heidän ominaisuuksien mukaan. (Roiha & Polso, 2018.)

Tehostettu tuki aloitetaan, kun tuen tarve on jatkuvaa ja oppilas tarvitsee yhtäaikaaisesti useampia eri tuen muotoja. Tehostetussa tuessa oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma. Suunnitelma tehdään aina, kun mahdollista yhdessä huoltajien ja oppilaan kanssa. (Perusopetuslaki.) Tehostetussa tuessa on käytössä samat tuen muodot, kuin yleisessä tuessa. Mukaan tukemiseen tulee vahvemmin oppilashuollon tuki, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut sekä ohjaus- ja tukipalvelut. Opetuksen apuna käytetään suunnitelman mukaisesti eriyttämistä, oppilaanohjausta, tukiopetusta sekä apuvälineitä. (Sandberg, 2018). Tehostetun tuen onnistumisen edellytyksenä ovat yhteistyö ja suunnitelmallisuus (Opetushallitus). Tehostetusta tuesta siirrytään erityisen tuen piiriin, kun tehostettu tuki koetaan riittämättömäksi. (POPS, 2014)

Erityisen tuen piiriin siirtymiseen tarvitaan oppilaalle arvio erityisen tuen tarpeesta. Tätä kutsutaan pedagogiseksi selvitykseksi. Oppilasta, huoltajia ja oppilashuollon moniammatillista ryhmää on kuultava ennen erityiseen tukeen siirtymistä. (Perusopetuslaki.) Erityinen tuki vaatii erityisen tuen päätöksen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS). Erityisen tuen piirissä erityisopetusta tarvitaan kokoaikaisesti ja oppilaalle mahdollistuu paikka erityisluokasta. Oppilaalle järjestetään tarvittaessa aamu- ja iltapäivätoimintaa 1.-9. luokilla. Muuten tuen muodot ovat samoja kuin yleisessä ja tehostetussa tuessa. (POPS, 2014; Sandberg, 2018.)

ADD-oppilasta voidaan tukea keskittymään ja oppimaan opettajan toimesta, ympäristön tukikeinoilla sekä yhteistyöllä eri tahojen kanssa. Opettajan tukemiseen liittyy vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan asenne oppilasta kohtaan on merkityksellinen ja katsekontakti. Oppilaan vahvuudet tulee huomioida, kannustaa ja antaa palautetta jatkuvasti. Oppilaalle on hyvä antaa ohjeet vaiheittain mielellään mahdollisimman lyhyesti ja selkeästi. Opettajan tulee varmistaa, että oppilas on ymmärtänyt ohjeet ja pääsee työskentelyssä alkuun. Oppilaan toiminnanohjausta on tuettava läpi työskentelyn. Oppituntien suunnittelussa ja toteutuksessa korostuu struktuuri ja visuaalisuus. Oppituntien rakenteen olisi hyvä olla jaksottainen. Oppitunneilla olisi hyvä käyttää uusia toimintamalleja. ADD-oppilas hyötyy ennakoinnista muutoksiin ja siirtymätilanteisiin. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus hyödyntää motoriikkaa oppimisessa sekä apuvälineitä keskittymiseen. Oppilaan työskentely asentoihin kannattaa kiinnittää huomiota. (Sandberg, 2018.)

6 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014 JA ADD- OPPILAS

6.1 Perusopetuksen ohjausjärjestelmä

Opetussuunnitelman perusteet ovat osa perusopetuksen ohjausjärjestelmää. Ohjausjärjestelmän muodostavat perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asetukset yhdessä opetussuunnitelman perusteiden, paikallisten opetussuunnitelmien ja lukuvuosisuunnitelmien kanssa. Ohjausjärjestelmän tarkoituksena on huolehtia koulutuksen tasa-arvosta sekä se antaa tukea ja ohjausta koulutyöhön ja opetukseen. Ohjausjärjestelmä luo edellytykset oppilaiden kokonaisvaltaiselle kehitykselle, kasvulle ja oppimiselle. Järjestelmän uudistuksilla pyritään vastaamaan ympäröivän maailman muutoksiin ja sen avulla vahvistetaan koulutuksen tehtävää kestävän tulevaisuuden rakentajana. Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus toteutettiin vuosien 2012–2016 kuluessa. Uudistuksen keskeisimpiä tavoitteita olivat korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta lisäten samalla opiskelun merkityksellisyyttä. Opetusta eriyttämällä pyritään luomaan onnistumisen kokemuksia jokaiselle oppilaalle. (POPS, 2014.)

Paikallisen opetussuunnitelman luo opetuksen järjestäjä (yleensä kunta). Siinä yhdistyy valtakunnalliset ja paikalliset tavoitteet. Opetuksen järjestäjällä on vastuu päättää paikalliseen suunnitelmaan liittyvistä toimintatavoista, esimerkiksi siitä laaditaanko suunnitelma koulukohtaisesti vai käytetäänkö muuta toimintatapaa ja kuinka eri osapuolet osallistuvat suunnitelman luomiseen, kehittämiseen ja arviointiin. Paikallinen opetussuunnitelma toimii koulutyön perustana ja ohjaa koulutyötä. Sisällöllisesti se määrittelee tavoitteita ja sisältöä eri oppiaineille ja laaja-alaiselle osaamiselle. Oppilaille yksilöllisesti laaditut suunnitelmat luodaan opetussuunnitelman pohjalta. Lukuvuosisuunnitelmassa kerrotaan, kuinka opetussuunnitelma toteutetaan koulussa lukuvuoden aikana.

Koulujen tulee tiedottaa oppilaille ja huoltajille lukuvuosisuunnitelman keskeisistä päätöksistä. Opetussuunnitelma ja lukuvuosisuunnitelma luodaan, arvioidaan ja kehitetään yhteistyössä henkilöstön, huoltajien ja oppilaiden kanssa. Opetuksen järjestäjä voi päättää siitä, millaista opetussuunnitelmaan liittyvä yhteistyö on. Yhteistyö on tärkeää, sillä se edistää kaikkien osapuolien sitoutumista asetettuihin tavoitteisiin ja yhtenäistää opetusta ja kasvatustyötä. (POPS, 2014.)

6.2 Hyvä ja monipuolinen opetus

Opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat opetuksen järjestäjää noudattamaan opetussuunnitelmaa opetuksessa ja saavuttamaan opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet.

”Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä.” (POPS, 2014, s.14.)

Perusopetuslaki määrää opetuksen olevan yhteistyötä kotien kanssa. Yhteistyö mahdollistaa oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja kehityksen. Opetus tulee järjestää oppilaiden ikä ja edellytykset huomioiden edistämään oppilaiden kasvua ja kehitystä. Opetuksen järjestäjän on huolehdittava oppilaiden tukemisesta koulunkäynnissä.

”Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.”

”Lisäksi oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämää oppilashuolto sekä laissa määritellyt opintososiaaliset edut ja palvelut.” (POPS, 2014, s. 14.)

Perusopetuslaki määrää oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, joka tapahtuu yhteistyössä oppilashuollon kanssa (Perusopetuslaki; POPS, 2014).

”Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä.” (POPS, 2014, s. 77.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki järjestetään kolmiportaisen tuen mukaan (ks. 5.7 ADHD-oppilaan tukeminen koulussa). Oppilaan tukeminen alkaa välittömästi oppilaan tuen tarpeen ilmetessä ja sitä muutetaan sekä jatketaan niin pitkään

kuin on tarpeellista. Tuen muodot valitaan yksilöllisesti vastaamaan oppilaan tarpeita. Tuen riittävyttä arvioidaan ja muutetaan tarvittaessa. Jokainen oppilas tulee kohdata ja tukea yksilönä, hänen tarvitsemallaan tavalla. Oppilaita ei saa asettaa eri arvoiseen asemaan minkään oppilaaseen liittyvän syyn perusteella. Oppilaat nähdään ainutlaatuisina ja arvokkaina sellaisena kuin he ovat. (POPS, 2014.)

Yleinen tuki ei vaadi tuen tarpeen arviointia, sitä annetaan oppilaille välittömästi tarpeen mukaan. Yleisen tuen voidaan ajatella pitävän sisällään laadukkaan perusopetuksen, joka on oppimisen ja hyvinvoinnin perusta. Laadukkaalla perusopetuksella ehkäistään ongelmien syntyä. Sitä toteutetaan eriyttämällä opetusta, ohjaamalla oppilasta tai muilla pienillä tukitoimilla. Opetusta eriyttämällä pyritään mahdollistamaan oppilaille sopivia työskentelytapoja. Siinä huomioidaan oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot.

”Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti.” (POPS, 2014, s. 30.)

Eriyttämällä pyritään mahdollistamaan jokaiselle oppilaalle rauha oppia. Oikein toteutettuna eriyttäminen lisää oppilaiden motivaatiota ja tukee heidän itsetuntoa. (POPS, 2014.)

Työtavat valitaan opetuksen tavoitteita vastaaviksi. Tapoja suunniteltaessa otetaan huomioon erilaisten oppilaiden tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja edellytykset opiskelulle. Työtapoja vaihtelemalla voidaan tukea ja ohjata jokaisen oppilaan oppimista. Monipuolisuus työtavoissa ja arviointimenetelmissä antaa kaikille oppilaille mahdollisuuden onnistumiseen ja taitojensa osoittamiseen. Erilaisten menetelmien käyttö lisää oppimisen iloa ja erilaisia onnistumiskokemuksia.

”Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta.” (POPS, 2014, s. 30.)

Työtavat valitaan siten, että niissä otetaan huomioon oppiaineille ominaiset piirteet ja laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Työtapojen valinnassa tärkeää

on tuntee oppilaat, jolloin opetusta voidaan eriyttää tarvittaessa. (POPS, 2014, s. 30.)

6.3 Aktiivinen ja itseohjautuva oppilas

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilas kuvaillaan aktiivisena toimijana. Monissa opetussuunnitelman perusteiden kohdissa opettamisen käsite on korvattu ohjaamisen käsitteellä. Opettajan tehtävänä on antaa aineksia, joista oppilas pystyy oppimaan uutta ja rakentamaan uutta tietotaitoa. Oppilaan oppimiseen vaikuttaa monet asiat kuten aiemmin opittu, kiinnostuksen kohteet, kokemukset ja tunteet. Oppiminen ei ole yksi irrallinen tapahtuma vaan siihen vaikuttaa kokonaisuus. Aktiivisena toimijana oppilas oppii asettamaan toiminnalleen tavoitteita sekä ratkaisemaan erilaisia ongelmia.

Oppimiseen liittyy suunnittelemista, ajattelemista, tutkimista sekä arviointia. Oppimista tapahtuu yksin sekä yhdessä muiden kanssa. Oppilaita ohjataan yhdistämään opittua tietoa aikaisemmin opittuun, näin oppilaat havaitsevat opiskelun merkityksen myös koulun ulkopuoliseen elämään. (POPS, 2014.)

“Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan itseohjautuvammin”. (POPS, 2014, s. 17.)

Itseohjautuminen ei käsitteenä ole uusi, mutta se esiintyy aiempaa enemmän opetussuunnitelman perusteissa (2014). Oppimisprosessit edistävät työskentely- ja ajattelutaitojen kehitystä. Opiskeltavat asiat ohjataan liittämään aiemmin opittuun tietoon ja taitoon, sillä oppiminen on pitkä prosessi ja uusi tieto sekä taito rakentuvat aiemmin opitun pohjalta.

6.4 Laaja-alaisuus opetuksessa

Uusissa opetussuunnitelmissa korostuu opetuksen ja osaamisen laaja-alaisuus. Koulussa laaja-alaisuudella tarkoitetaan taitoa muodostaa laaja-alaista tietoa. (Krokkfors, 2017, s. 254).

”Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa

myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Siihen, miten oppilaat käyttävät tietojiaan ja taitojaan, vaikuttavat oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia.” (POPS, 2014, s.20)

Opetussuunnitelman perusteissa on kuvattu seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta, jotka ovat: ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Opetussuunnitelman perusteet perustelevat jokaisen osaamiskokonaisuuden merkityksen ja niiden tavoitteita tarkennetaan vuosiluokkakokonaisuuksittain. (POPS, 2014, ss. 20-24.)

Laaja-alaisia kokonaisuuksia luodaan eheyttämällä opetusta. Eheyttäminen tarkoittaa oppiaineiden ja asioiden yhdistelemistä ja jäsentämistä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Oinonen ym., 2018, s. 138). Tällaisissa laaja-alaisissa kokonaisuuksissa samaa asiaa opiskellaan esimerkiksi yhtäaikaisesti eri oppiaineissa tai rikkomalla oppiainerajoja. Kokonaisuuksia voidaan luoda erilaisten ilmiöiden tai teemojen ympärille. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan laaja-alaiset kokonaisuudet voidaan toteuttaa opiskelemalla samanaikaisesti samaa teemaa eri oppiaineissa, jaksottaa teemaan liittyvät asiat peräkkäin, toteuttaa teemapäiviä, tapahtumia tai käydä opintokäynnillä jossakin teemaan liittyvässä kohteessa. (POPS, 2014, s. 31.)

Opetuksen eheyttäminen laaja-alaisiksi kokonaisuuksiksi vaatii opettajalta ammattitaitoa, aikaa ja luovuutta. Mielekkäiden kokonaisuuksien luomisessa kaikkien oppilaiden tarpeet tulee ottaa huomioon. Opettajan on tärkeä pohtia huolella opetettavan kokonaisuuden sisältö, toteutus ja arviointi. Suunnittelun rooli on merkittävä. Opetuksen eheyttämisellä pyritään yhtenäistämään perusopetuksen toimintakulttuuria. Laaja-alainen osaaminen tavoittelee kehitystä ajattelun ja oppimisen taidoissa, vuorovaikutus- ja ilmaisutaidossa sekä monilukutaidossa (Kroffors 2017, s. 254). Laaja-alaisia kokonaisuuksia opiskelemalla pyritään siihen, että oppilaat oppivat ymmärtämään asioiden välisiä riippuvuuksia ja suhteita (POPS, 2014, ss. 31-32). Oppilaille annetaan paremmat mahdollisuudet rakentaa ja jäsentää kokonaisuuksia tiedoista ja taidoista, joita he oppivat erilaisissa konteksteissa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (POPS, 2014, s. 31-32; Kangas ym., 2017). Oppiminen voi tapahtua

tietoisesti ja tavoitteellisesti tai sitten vahingossa tiedostamatta (Krokkfors, 2017, s. 253). Oinosen ym. (2018) tutkimuksessa opettajat olivat huolestuneita heterogeenisten opetusryhmien opetuksesta ja oppilaista. He pohtivat kuinka opetusryhmissä toteutetaan laaja-alaisten kokonaisuuksien opettaminen, kun oppilaiden perustaidoissa, kuten lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä, on vaikeuksia. Oppilaat eivät kykene pysymään mukana opetuksessa, vaan tarvitsivat selkeämmät ja strukturoidummat tuntirakenteet ja tehtävät. Heidän tutkimuksessaan osa opettajista oli huolissaan oppilaista uuden opetussuunnitelman ja sen mukana tulleiden uusien käsitteiden myötä.

7 OPPIMISYMPÄRISTÖT

Oppimisympäristö on aiemmin ajateltu luokkahuoneeksi, jossa jokaisella on oma paikka istua usein rivissä, pysyvällä paikalla (Piispanen, 2008). Opetus oli tällaisessa luokkatilassa hyvin opettaja lähtöistä. Opettajan paikka oli luokan edessä, josta hän opetti. Oppilaat istuivat hiljaa paikallaan, kuuntelivat ja pyrkivät sisäistämään opettajan opettaman tiedon. Toisille oppilaille tällainen ympäristö soveltuu hyvin (Sandberg, 2018). Oppimisympäristön käsite on myöhemmin laajentunut sisältämään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kokonaisuuden (Veermans & Murtonen, 2017, s. 349).

Oppimisympäristön käsite sisältää perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan tilat, paikat, yhteisöt ja toimintakäytännöt, sekä välineet, palvelut ja materiaalit, jotka liittyvät opiskeluun ja oppimiseen. Roiha ja Polso (2018) kertovat oppimisympäristön pitävän sisällään koko todellisuuden, jossa opetusta ja oppimista tapahtuu koulussa. Oppimista voi tapahtua missä vain fyysisissä, virtuaalisissa sekä digitaalisissa ympäristöissä. (Krokkfors 2017, s. 253). Näiden lisäksi oppimiseen vaikuttaa psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö, joka koulussa ja luokassa vallitsee. Psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö koostuu henkilöistä ja heidän välillään vallitsevasta ilmapiiristä ja tunnelmasta. (Roiha & Polso, 2018.) Oikeanlainen ympäristö mahdollistaa oppilaiden oppimisen, opiskelun ja kehityksen (POPS, 2014; Veermans & Murtonen, 2017, s. 349). Ympäristön, jossa oppimista tapahtuu, tulee aina olla turvallinen ja terveellinen. (POPS, 2014.)

Oppimisympäristöjä rakentaessa ja suunniteltaessa otetaan huomioon monia erilaisia asioita. On tärkeää pohtia, millaisia oppilaita ympäristössä toimii. Tulee huomioida sekä kouluyhteisöjen, että yksittäisten oppilaiden hyvinvointi ja tarpeet. Ympäristöt luodaan sellaisiksi, että ne tukevat niin yksilöiden kuin yhteisön oppimista, vuorovaikutusta ja kasvua. Ne luovat pedagogisesti joustavan ja monipuolisen kokonaisuuden, johon vaikuttaa jokaisen yhteisön jäsenen toiminta. Täytyy ottaa huomioon oppilaiden ikä ja edellytykset

oppimiselle. Tilaratkaisujen suunnittelussa pyritään ottamaan huomioon erilaiset yksilöt. Tilat pyritään luomaan ergonomisiksi ja huomioimaan esteetön kulku, jotta kaikki oppilaat voivat toimia tiloissa mukavasti ja helposti. Tilaratkaisuissa pyritään huomioimaan ekologisuus, esteettisyys ja akustiset olosuhteet. Tilojen esteettisyydellä, valaistuksella, sisäilman laadulla, järjestyksellä, siisteydellä sekä yleisellä viihtyvyydellä on suuri vaikutus oppimiseen ja oikeilla ratkaisuilla voidaan onnistua lisäämään oppilaiden opiskelu motivaatiota ja koulu viihtyvyyttä. (POPS, 2014, s. 31; Sandberg, 2018.)

Oppimisympäristöjen tulee tarjota mahdollisuuksia tutkia asioita useilla eri lähestymistavoilla ja ne mahdollistavat luovuuden käytön opiskelussa. Oppimisympäristöjen tavoitteena on edistää osallistumista, vuorovaikutusta ja yhteisössä tapahtuvaa tiedon rakentumista. Oppimisympäristöt mahdollistavat yhteistyön erilaisten koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (POPS, 2014, s. 31.) Luokkahuoneen ulkopuolella oppilaiden omat ideat ja ajatukset rakentuvat ja pääsevät esille helpommin (Kangas ym., 2017).

7.1 Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö

Oppimisympäristö muokataan oppilaan oppiminen lähtökohtana (Roiha & Polso, 2018). On tärkeää, että niin opettaja kuin oppilaat viihtyvät luokassa, koska siellä vietetään paljon aikaa jokaisen koulupäivän aikana (Sandberg, 2018). Lähtökohtana ei saa kuitenkaan olla opettajan omat mieltymykset ja mukavuuden halu. Täytyy pohtia syitä muutoksiin, esimerkiksi siihen miksi ja miten oppilaat istuvat. Tulee huomioida opettajan tapa opettaa ja millainen on oppilaiden oppimisen kannalta paras toteutus ympäristölle. (Roiha & Polso, 2018.)

Fyysinen oppimisympäristö on oppimisen tila ja rakenne, jossa oppimista tapahtuu. Se pitää sisällään koulurakennuksen ja luokkatilan sekä käsin kosketeltavissa olevat esineet ja asiat. Fyysistä oppimisympäristöä rakentaessa pohditaan ensiksi kokonaisuutta, kuten valaistusta ja ilmanvaihtoa. Nämä palvelevat kaikkia luokassa työskenteleviä ja edistävät heidän terveyttään. Tämän jälkeen voidaan tehdä eriyttäviä ratkaisuja, jotka palvelevat yksittäisiä oppilaita. Ympäristön kaikkiin osa-alueisiin opettaja ei aina pysty vaikuttamaan. Silloin keskitytään tekemään parhaansa niissä muutoksissa, joihin voidaan vaikuttaa. (Roiha & Polso, 2018.)

Fyysistä oppimisympäristöä voidaan muokata sopivammaksi pienemmillä toimenpiteillä. Kalusteita voidaan sijoittaa uudelleen ja hankkia esimerkiksi kevyemmin siirrettäviä ja helposti muunneltavia kalusteita. Pienemmät pöydät ovat käytännöllisempiä kuin isot, koska niitä voidaan erottaa toisistaan tai sijoittaa isommiksi ryhmiä tarpeen mukaan. Kaikille oppilaille ei tarvitse olla samanlaisia pyötiä, pulpetteja tai työskentely pistettä. Oppilaat oppivat erilaisiin opiskelupaikkoihin, eivätkä he pidä sitä eriarvoisena. Tärkeää on keskustella oppilaiden kanssa avoimesti ja kertoa heille, että toiset työskentelytavat sopivat paremmin toisille oppilaille. (Roiha & Polso, 2018.) Avoimella keskustelulla oppilaat voivat oppia itse etsimään heille sopivia ympäristöjä ja tapoja opiskella, joka on koulun keskeinen tavoite. Oppimaan oppimisen taito on elinikäisen ja tavoitteellisen oppimisen perusta (POPS, 2014, s. 17).

Psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö vaikuttavat oppilaiden oppimiseen, jopa voimakkaammin kuin fyysinen oppimisympäristö. Koulussa ja luokassa vallitsevaa ilmapiiriä, tunnelmaa ja ihmissuhteita voi olla vaikea hahmottaa ja eriyttää. Opettaja ei pysty vaikuttamaan kaikkiin oppilaita koskeviin psyykkisiin ja sosiaalisiin oppimisympäristöihin. Opettajan on vaikea vaikuttaa oppilaiden kotioloihin ja oppilaiden koulun ulkopuolisiin muihin ihmissuhteisiin ja toimiin. (Roiha & Polso, 2018.) Oppimisen edellytyksenä on turvallinen ilmapiiri ja luottamuksellinen vuorovaikutus oppilaan kanssa sekä kodin ja koulun välillä. Koulussa on puututtava kiusaamiseen välittömästi ja oppilaille on asetettava selkeät rajat ja säännöt. Koulussa olisi hyvä olla selkeä ja yhtenäinen kasvatustilanne, josta kaikki pitävät kiinni. Hyvän ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen vaativat jatkuvaa työtä ja johdonmukaisia toimia. (POPS, 2014; Roiha & Polso, 2018.) Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen opettaminen on jäänyt kouluissa vähäiseksi, vaikka ne ovat oppimisen edellytys (Sandberg, 2018). Roiha & Polso (2018) huomauttaa ettei erityisen tuen tarve aina johdu oppimisen pulmista. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä myös sosiaalisten taitojen ja tunne-elämän pulmien vuoksi, vaikka oppilaalla ei olisi minkäänlaisia oppimisen pulmia.

Psyykinen oppimisympäristö pitää sisällään oppilaiden tunteita ja tuntemuksia, jotka ovat mukana oppimistilanteissa (Roiha & Polso, 2018; Sandberg, 2018). Tunteidensäätelytaidot ovat tärkeä osa oppimista. Ihmiset joilla on hyvät tunnesäätelytaidot, pystyvät vaikuttamaan oman tunnetilansa

aiheuttamaan käyttäytymiseen. He kykenevät hallitsemaan paremmin tunnetilojensa voimakkuutta ja kestoja. (Sandberg, 2018). Negatiivisesti oppimiseen vaikuttava tunnetila on yleisimmin jännitys. Jännitys voi johtua monista asioista, mutta yksi merkittävä jännityksen aiheuttaja on kiusaaminen. Luokan rento ja turvallinen ilmapiiri edistää oppimista rauhoittamalla ja innostamalla oppilaita. (Roiha & Polso, 2018.)

Koulun sosiaalinen oppimisympäristö rakentuu oppilaista, opettajista ja koulun henkilökunnasta. Siihen vaikuttaa myös huoltajat ja perheet sekä kaikki koulun yhteistyötahot, jotka oppilaiden kanssa ovat tekemisissä jollain tapaa.

”Sosiaalisella oppimisympäristöllä viittaamme oppimistilanteisiin vaikuttaviin ihmissuhteisiin ja oppimisessa mukana olevien ihmisten keskinäiseen vuorovaikutukseen.” (Roiha & Polso, 2018.)

Toimivalla kasvatusyhteistyöllä ja onnistuneella vuorovaikutuksella on positiivinen vaikutus oppilaan oppimiseen. Yhteistyö onnistuu parhaiten, kun kaikkia osapuolia kuunnellaan ja arvostetaan, ollaan rehellisiä ja toimitaan luottamuksellisesti. Kodissa on lähes poikkeuksetta paras asiantuntijuus lapsen asioihin liittyen. Kun oppilas huomaa aikuisten välisen jatkuvan ja positiivisen yhteistyön, se vaikuttaa oppilaiden koulunkäyntiin ja asennoitumiseen koulua kohtaan positiivisesti. (Vitka, 2021.) Oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa muiden oppimistilanteessa olevien kanssa. Oppiminen voi tapahtua yhdessä tai muiden henkilöiden kautta. Ryhmäyttämällä oppilaita tiiviisti voidaan luoda yhteishenkeä ja tutustus muihin oppilaisiin paremmin, joka vahvistaa sosiaalista ilmapiiriä luokassa. (Roiha & Polso, 2018.) Kun luokassa vallitsee positiivinen ilmapiiri ja yhteishenki on hyvä viihtyvät kaikki koulussa paremmin. Koulussa voi tavata ystäviä ja sinne on kiva mennä. Oppilaan ajatellessa positiivisesti koulusta ja opiskelusta hän todennäköisesti suoriutuu tehtävistä paremmin. Oppiminen on kivaa, joka näkyy motivaatiossa ja suoriutumisessa.

7.2 ADD-oppilaan oppimisympäristö

Oppimisympäristöillä on moninaisia vaikutuksia oppimiseen. Ne voivat vaikuttaa negatiivisesti oppilaan keskittymisen mahdollisuuteen ja siten vaikeuttaa oppimista. Parhaimmillaan erilaiset oppimisympäristöt edistävät oppimista

ruokkimalla oppilaan mielenkiintoa, innostuneisuutta ja luovuutta sekä auttavat oppilasta keskittymään. ADD-oppilaan keskittymiseen voidaan vaikuttaa vähentämällä keskittymistä hankaloittavia tekijöitä (Sandberg, 2018). Akvaario luokat ovat yleistyneet uusissa ja uudistetuissa kouluissa. Akvaario luokat voivat vaikeuttaa keskittymistä opiskeluun, sillä luokan ulkopuolella näkyy jatkuvaa liikettä ja voi kuulua ääniä. Akvaario luokkia voi muuntaa keskittymistä tukevaksi hankkimalla sermejä, verhoja tai erilaisia tekstiilejä peittämään hälinää. Rauhallinen oppimisympäristö helpottaa oppilaita keskittymään. Toisinaan äänenvoimakkuuden säätely voi olla haastavaa esimerkiksi ryhmätöitä tehtäessä. Oppilaille voi antaa käyttöön kuulosuojaimia, jotka vaimentavat ulkopuolista meteliä ja oppilaan on helpompi keskittyä. Jotkut oppilaat voivat hyötyä musiikin kuuntelusta töitä tehdessään. (Roiha & Polso, 2018.)

Opettajan kannattaa kiinnittää ympäristöä rakentaessa huomiota muutamiin asioihin. Luokkahuone kannattaa rakentaa hillityllä värimaailmalla. Liiallinen värien ja valojen käyttö sekä ulkoa kantautuvat äänet voivat kuormittaa oppilasta. Pelkistetty luokkahuone vähentää oppilaiden virike tulvaa. Liikkuvat koristeet, värikkäät kuvat ja askartelut voivat viedä oppilaan huomion toisaalle. (Roiha & Polso, 2018; Sandberg, 2018.) Toisaalta julisteilla ja kuvilla voidaan lisätä viihtyvyyttä. Havaintomateriaalit käyttö on oppilaille tärkeää, mutta opettajan on hyvä pohtia, milloin mikäkin materiaali on esillä. Materiaalit kannattaa olla helposti piilotettavissa ja esille otettavissa silloin, kun niitä tarvitaan jollakin oppitunnilla. Esimerkiksi maailmankarttaa ei ole tarpeellista pitää esillä jatkuvasti vaan se voidaan laittaa esille, kun sitä tarvitaan. Oppilaan omaan pulpettiin voidaan kiinnittää kalvotasku, johon voidaan laittaa tarvittaessa erilaisia havaintomateriaaleja kuten mallikirjaimia kunkin oppilaan henkilökohtaisen tarpeen mukaan. Näin havaintomateriaali pystytään kohdistamaan tarpeeseen, eikä siitä ole haittaa muille oppilaille. Oppilaiden tuotoksia ei tarvitse laittaa esille luokan seinälle. Koulun käytävillä on usein niille varattuja paikkoja, joista myös muut pääsevät niitä ihastelemaan. (Roiha & Polso, 2018.)

Luokkahuoneen on hyvä olla siisti ja järjestelmällinen. Oppilaille ei ole haittaa siisteydestä ja järjestelmällisyydestä, mutta jotkut oppilaat voivat kärsiä luokan epämääräisyydestä. ADD-oppilaiden huomio voi siirtyä tuijottamaan revennyttä julistetta tai tavaroita, jotka ovat pitkin luokkahuonetta. Oppilaita helpottaa, kun he tietävät mistä tavarat löytyvät ja osaavat laittaa ne takaisin

paikalleen. Tämä helpottaa myös opettajan työtä, kun oppilaat osaavat toimia itseohjautuvammin ja omatoimisemmin. (Roiha & Polso, 2018.) Opettajan on tärkeä kiinnittää huomiota siihen, ettei itse omilla valinnoilla ainakaan lisää keskittymistä hankaloittavia tekijöitä (Sandberg, 2018).

Oppilaille kannattaa antaa ainakin osittainen mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskelupaikkaansa. Oppilas saattaa itse hakeutua opiskelemaan paikkaan, jossa opiskelu sujuu paremmin. (Roiha & Polso, 2018; Sandberg, 2018.) Oppilailla kannattaa olla omat nimetyt paikat luokassa ja muissa tiloissa. Oppilaan paikka voi olla erilainen erilaisissa oppimistilanteissa. Keskittymistä vaativat itsenäiset työt ovat monille oppilaista parasta toteuttaa ryhdikkäästi pulpetin vierellä, kun taas lukeminen tai ryhmätyöt eivät välttämättä ole parhaiten toteutettavissa pulpetin vierellä istuen. Ratkaisuja etsiessä on tärkeää, että jokainen oppilas tietää itse, missä hänen milloinkin kuuluu olla. Eri oppimistilanteisiin voidaan oppilaalle nimetä eri opiskelupaikka. Kannattaa pohtia myös omasta näkökulmasta kysymällä itseltä missä minä tässä tilanteessa haluaisin opiskella? Moni tuskin valitsisi pulpettia ja kovaa penkkiä lukemiseen, mutta kirjoittamiseen se kuitenkin soveltuu parhaiten. Jokaisessa luokahuoneessa ei tarvitse olla jokaiseen opiskelumuotoon sopivaa paikkaa, on tärkeää, että koulussa on erilaisia paikkoja, joita voidaan hyödyntää tarvittaessa. (Roiha & Polso, 2018.)

Oppilaiden istumajärjestystä voidaan muokata oppilaiden tarpeiden mukaan ja kokeilla erilaisia ratkaisuja. Koulussa harjoitellaan asioita vuosia, mikä ei tarkoita sitä, että kaikkien tarvitsisi harjoitella samaa asiaa yhtäaikaisesti. Joillekin opettajan läheisyydessä istuminen toimii paremmin, kuin luokan takana istuminen. Edessä istuessa oppilaan on helpompi kiinnittää huomiota esimerkiksi taululle, kun muut oppilaat eivät ole edessä ja huomio takerru heihin. Luokan takan istuessa oppilas pystyy vilkaisemalla näkemään koko luokan toiminnan kerralla eikä tarvetta taaksepäin vilkuiluun ja tuolilla kääntyilyyn ole. Joku oppilas voi hyötyä yksin istumisesta, siinä missä toinen voi hyötyä tunnollisen oppilaan vieressä istumisesta. Tunnolliselta kaverilta pystyy helposti vilkaisemaan missä mennään ja mitä pitäisi tehdä. Tämä helpottaa keskittymisen siirtämistä olennaiseen, jos ei itse ole pysynyt ohjeistuksissa mukana. (Roiha & Polso, 2018.)

Eriyttäminen on tärkeä osa opiskelua. Eriyttäminen ei kohdistu vain tehtäviin vaan myös oppimisympäristöihin. Se ei ole merkki huonosta osaamisesta eikä rangaistus oppilaalle, vaan sen pitäisi olla itsestänselvyys. Eriyttämällä pyritään löytämään jokaiselle oppilaalle paras mahdollinen tapa oppia, tarkoitti se sitten tehtävien muokkaamista tai oppimisympäristön erilaisuutta. Oppilaan siirto toiseen paikkaan opiskelemaan kannattaa sanoittaa kaikille oppilaille, jolloin opiskelijat ymmärtävät erilaiset tarpeet. Oppilaat oppivat samalla tuntemaan itsensä ja erilaiset tavat oppia. Tasavertaisuus ei tarkoita yhdenmukaisuutta, kunhan asiat ja toimintatavat ovat perusteltu oppilaille. (Roiha & Polso, 2018.)

Työpisteitä voidaan muokata pienillä asioilla oppilailla sopivammaksi. ADD-oppilaan voi olla helpompi työskennellä käyttämällä jumppapalloa, liikkuvaa konttorituolia tai tasapainotyynyä. Joissakin tilanteissa lattialla työskentely voi olla toimiva ratkaisu. Tällaiset ratkaisut mahdollistavat asennon vaihdot ja pienen liikkeen, kuitenkin häiritsemättä muita oppilaita. (Roiha & Polso, 2018; Sandberg, 2018.) Joillekin ADD-oppilaille voi olla hyötyä erilaisista sylissä pidettävistä painotyynyistä, jotka hankaloittavat liikkumista ja rauhoittavat paikallaan istumista. ADD-oppilaat pystyvät keskittymään paremmin toiminnallisten aktiviteettien ympärillä. Toiminnallisuus opiskelussa nostattaa ADD-oppilaan vireystilaa ja näin helpottaa keskittymistä.

“On opiskelutiloja, joissa on sohvaryhmiä, mattoja, jumppapalloja, keinutuoli, trampoliini, kiipeilyseinä ja puolapuut perinteisten pulpettien ohessa tai jopa niiden sijaan. Nämä monenlaiset vaihtoehdot parantavat vireystilaa ja tukevat osaltaan keskittymistä, kun oppilaalta ei vaadita pulpetin äärellä istumista koko oppitunnin ajan.” (Sandberg, 2018.)

ADD-oppilaalle hyöty toiminnallisista ratkaisuista on erilainen kuin yliaktiivisille ADHD-oppilaille, vaikka käytettävät menetelmät olisivat hyvin samanlaisia. Paikallaan istuessaan oppilas saattaa uppoutua omiin ajatuksiin, pieni liike auttaa oppilasta ”pysymään hereillä” ja suuntaamaan keskittymisen paremmin. Sandbergin (2018) mukaan ADD-oppilas voi hyöttyä toiminnallisuudesta, mutta sen aistit kuormittuvat helposti, jolloin oppilaasta voi tulla levoton tai hän häiriintyy helpommin. Luokassa tai sen läheisyydessä olisi hyvä olla rauhallinen paikka, johon oppilas voi halutessaan siirtyä opiskelemaan. Etenkin koulupäivän loppupuolella oppilas voi olla kuormittunut ja vaatii keskittyäkseen rauhallisen oman tilan.

ADD-oppilaalle siirtymät ja muut vapaammat tilanteet voivat olla haastavia (Sandberg, 2018). Eriyttäminen on tärkeää myös välitunneilla ja muissa vapaammissa tilanteissa. Oppilaille on tehtävä selväksi mitä heiltä odotetaan ja mahdollisista muutoksista on hyvä kertoa ennen tapahtumaa (Roiha & Polso, 2018; Sandberg, 2018). Oppilaan on mahdollista toimia oikein, jos hänellä on selkeä käsitys siitä, miten hänen odotetaan toimivan. Ohjeiden tulee olla mahdollisimman lyhyet ja selkeät. Ohjeet voidaan tarvittaessa kirjoittaa näkyviin tai laittaa kuvina esille, jolloin oppilaan on helppo vilkaista niitä ja palauttaa mieleen ohjeistus. Roihan & Polson (2018) mukaan välitunnit ovat iso osa koulupäivää, joiden aikana oppilaiden on tarkoitus rentoutua ja palautua opetustilanteista. Jotkut oppilaat kaipaavat opettajan tukea ja ohjausta myös välitunneilla. Tämä yhteinen aika edistää oppimista myös luokkahuoneessa. Se rakentaa oppilaan ja opettajan välistä suhdetta ja luottamusta. Etenkin lukuvuoden alussa oppilaiden välitunteja kannattaa suunnitella ja kehittää lapsille yhteistä toimintaa. Oppilaat oppivat leikin kautta toimimaan paremmin ryhmässä ja tuntemaan toisiaan. Tämä luo positiivista ilmapiiriä ja uusia ystävyysuhteita oppilaiden keskuuteen. ADD-oppilaille on usein haasteita kaverisuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä.

Oppilaiden sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja kannattaa opettaa ja harjoittaa, sillä niillä on huomattu olevan vaikutusta oppimiseen. Niiden harjoittelusta hyötyy etenkin tukea tarvitsevat oppilaat. Oppilaille tulee opettaa tunteiden tunnistamista, ilmaisemista ja sanoittamista. Tunteet vaikuttavat oppilaan sosiaalisiin suhteisiin, sillä hän ei välttämättä tunnista omia tai muiden tunteita eri tilanteissa. Heikot tunnetaidot voivat johtaa myös väärinymmärryksiin ja aiheuttaa ristiriitoja oppilaiden välillä. Jos oppilas ei osaa tulkita toisten tunteita ja huomioi niitä toiminnassaan voidaan hänet leimata helposti huonoksi ystäväksi ja jättää ulos yhteisestä tekemisestä. ADD-lapselle tyypillistä on oman toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn pulmat, jotka pahentavat tilannetta entisestään. ADD-lapset kokevat sosiaaliset suhteet ja tilanteet usein hankaliksi. Heillä on usein vaikeuksia kaverisuhteissa ja muissa sosiaalisissa tilanteissa. (Sandberg, 2018.) Jotta voidaan välttyä syrjäytetyksi tulemiselta oppitunneilla ja muussa toiminnassa koulussa, opettajan on hyvä luoda parit ja ryhmätehtäviin ryhmät opettajajohtoisesti. Opettajan tulee pohtia valintoja tarkoin, jotta toiminta luokassa onnistuu. Oppilaiden tunteminen auttaa valintojen tekemisessä. (Roiha

& Polso, 2018.) Ilman opettajan vaikuttamista parien ja ryhmien valintaan ADD-oppilas jää herkästi viimeiseksi valinnaksi tai vailla paria sosiaalisten taitojen heikkouden vuoksi.

Oppilaalle tulee asettaa konkreettisia tavoitteita, jotta työ tuntuu merkitykselliseltä. Tärkeää on asettaa työlle henkilökohtaisia osatavoitteita, jotka ovat saavutettavissa nopeasti ja helposti. Niitä määrittäessä pohditaan oppilaan henkilökohtaisia tarpeita. Oikein asetettuna osatavoitteet ruokkivat mielenkiintoa ja saavat oppilaan yrittämään. (Roiha & Polso, 2018.) Oikein asetetut tavoitteet mahdollistavat onnistumisen, josta oppilasta tulee aina kehua. Etenkin oppimisvaikeuksien kanssa painivat oppilaat saavat liikaa negatiivista palautetta. Sandbergin (2018) mukaan oppilaiden kehuminen on tärkeää oppimisen kannalta. Negatiivinen palaute voi johtaa negatiivisuuden kehään luovuttamiseen. Oppilas ei viitsi edes yrittää sillä hän ”tietää” epäonnistuvansa kuitenkin. Positiivinen palaute auttaa oppilasta oppimaan ja yrittämään, joten on erityisen tärkeää etsiä tilanteista, jotakin positiivista sanottavaa. Palaute vaikuttaa oppilaan itsetuntoon sekä käsitykseen itsestään ihmisenä ja oppijana.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö toimii parhaiten silloin, kun se on suunnitelmallista, tarkoituksenmukaista ja jatkuvaa. Yhteistyön avulla saadaan oppilaasta paras mahdollinen käsitys, kun kaikki osapuolet tuovat mielipiteensä ja näkemyksensä esille muita osapuolia kunnioittaen. Yhteistyöllä, jakamalla ajatuksia ja menetelmiä oppilaalle voidaan taata paras tuki, joka on mahdollisimman yhtenäinen eri oppimisympäristöissä. (Vitka, 2021.)

8 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen lähtökohtana on tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan opiskelu ja tukeminen koulussa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista ADD-oppilaalle ominainen käyttäytyminen on ja millaisia tapoja hänellä on. Kuinka oppilaasta voi havaita ADD:n. Lisäksi tavoitteena on selvittää miten tarkkaamaton oppilas pärjää opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukana tulleiden toimintatapojen kanssa koulussa ja kuinka oppilasta voidaan tukea pärjäämään vaihtelevissa oppimisympäristöissä. Tutkimusongelman pohjalta olen muodostanut viisi tutkimuskysymystä, joihin tutkimuksessa pyrin vastaamaan.

1. Millainen ADD-oppilas on?
2. Kuinka ADD:n voi havaita oppilaasta?
3. Millaisia haasteita opetussuunnitelma 2014 on luonut ADD-oppilaan oppimiseen?
4. Kuinka ADD-oppilas pärjää muuttuvissa oppimisympäristöissä?
5. Kuinka ADD-oppilasta voidaan tukea koulussa?

Tutkimuksessa pyrin kokoamaan tarkkaamattomalle oppilaalle ominaisia piirteitä, käyttäytymistä ja tukemista yhteen.

Aiemmissa teoksissa ja tutkimuksissa ADHD:n yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta sisältävät muodot ovat yleisesti merkittävämmiin esille ja ADD:stä on mahdollisesti vain pieni maininta. Tarkkaamattomuusmuoto on yleinen ja monesti vasta myöhemmin elämässä diagnosoitu. ADD-oppilaan tukeminen eroaa muiden ADHD-oppilaiden tukemisesta ja keinot, jotka toimivat yleensä yliaktiivisille ADHD-oppilaille voivat toisinaan myös vaikeuttaa ADD-oppilaan opiskelua ja keskittymistä (Sandberg, 2018). Tutkimus rakentuu teorian ja kyselyllä keräämäni aineiston vuoropuhelussa. Käsittelen aineistoa ensin omanaan ja sitten peilaten teoriaan. Teoriaa on mahdollista lisätä vielä aineistosta esiin nousseiden käsitteiden myötä. Tarkoituksena on rakentaa kattava kokonaisuus kuvaamaan tarkkaavaisuus häiriöistä oppilasta ja hänen tukemista alakoulussa.

9 AINEISTONKERUU JA METODOLOGISET VALINNAT

Aineiston keruu tapahtui keväällä 2020 avoimella kyselylomakkeella. Kysely toteutettiin opettajille ja rehtorille, jotka olivat työskennelleet alakouluikäisten ADD-oppilaiden kanssa. Tutkimuksen taustalla oli kandidaatintutkielma (Viitala, 2017), jonka teoria koostui ADHD/ADD-oppilaasta ja hänen tukemisesta alakoulussa. Tämä aiempi teoria loi pohjan tutkimukselle ja ohjasi kyselyn laadinnassa. Teoria laajentui opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä esiin nousseisiin käsitteisiin eheyttämisestä, laaja-alaisista oppimisen kokonaisuuksista ja itseohjautuvuudesta sekä oppimisympäristöistä. Teoriassa koin tärkeäksi käsitellä ADHD:tä kokonaisuudessaan, koska ADD on yksi sen muodoista. On tärkeää ymmärtää, millainen ADHD on, jotta pystytään luomaan käsitys tarkkaamattomuuspainotteisesta ADD:stä.

Tutkimuksen kannalta oli tärkeä saada laajoja vastauksia, joihin toimivin olisi ollut haastattelu. Haastattelu tuntui vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen vuoksi hankalalta toteuttaa. Opettajat olivat kiireisiä, kun opetusta järjestettiin poikkeuksellisin menetelmin etäopetuksena Covid-19 vuoksi, joten pyrin toteuttamaan haastattelun avoimella kyselylomakkeella, jotta haastateltavilla oli mahdollisuus vastata kyselyyn oman aikataulunsa mukaan joustavasti. Minulla oli mahdollisuus toteuttaa tarkentavia kysymyksiä, mutta en kokenut niitä tarpeellisiksi tässä tutkimuksessa, sillä haastateltavien vastaukset olivat hyvin kattavia ja monipuolisia. Uskon, että avointen kysymysten käyttäminen kirjallisesti toimi tässä tutkimuksessa hyvin, sillä haastateltavilla oli mahdollisuus rauhassa pohtia kysymyksiä ja tarkentaa vastauksiaan aina, kun mieleen tuli asioita. Kysymykset olivat avoimia ja niihin vastaaminen on vapaamuotoista. Kyselyyn vastasi kolme opettajaa ja yksi rehtori. Tutkimuksessa käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimusta voidaan kuvata tapaustutkimuksen avulla. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä luomaan ymmärrystä jostakin

ilmiöstä, mutta ei välttämättä pyritä yleistettävään tietoon. Tapaustutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään ilmiötä syvällisesti. Tavoitteena on onnistua kuvailemaan tutkittavaa kohdetta tarkasti ja totuudenmukaisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

9.1 Puolistrukturoitu kysely

Tutkimus toteutettiin puolistrukturoidun kyselyn avulla, joka on vapaampi tutkimusasetelma. Kaikille tutkittaville opettajille lähetettiin sama avoin kyselylomake. Rehtorille lähetetty kyselylomake erosi hieman opettajien kyselylomakkeesta. Avoimet kysymykset valikoituivat kyselyyn käytettäväksi sen vuoksi, että niillä saadaan kerättyä laajemmin tietoa sekä ymmärrystä tutkittavasta asiasta (Kananen, 2017). Avoimet kysymykset ovat työläitä tutkittaville vastata, mutta samalla tutkittava pystyy omaan tahtiin sopivana hetkenä vastata kyselyyn. Puolistrukturoidussa kyselyssä kysymykset ovat avoimia, tarkkoja ja niillä pyritään saamaan tietoa kysytyistä asioista. Kysymykset oli laadittu siten, että opettajien omat kokemukset ja mielipiteet ovat pääasiassa vastauksissa. Tutkimuksessa ei kaivattu tietoa yksittäisistä oppilaista tai heidän taustoista oppilaiden yksityisyyden suojaamisen varmistamiseksi. Olen kertonut tutkimukseen osallistuneille tutkimuksen tarkoituksen ja heillä on ollut mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä minulta.

Kyselyyn vastaajilla tuli olla kokemusta ADD-oppilaan opettamisesta viimeisten neljän vuoden aikana, jolloin opettajat ovat toimineet ADD-oppilaan kanssa opetussuunnitelman perusteiden (2014) käytössä oloaikana. Osa kyselyyn vastaajista valikoitui sattumalta, kun kuulivat tutkimuksen aiheen ja kertoivat halukkuudesta osallistua vastaamaan. Osa vastaajista sai kuulla muilta kyselyyn osallistuneilta tutkimuksesta ja antoivat luvan lähettää heille kysymykset. Kyselylomakkeet lähetettiin sähköpostilla word-dokumenttina ja tutkittavat lähettivät vastaukset takaisin sähköpostilla. Tutkittavat ovat olleet itse halukkaita vastaamaan kyselyyn, jonka vuoksi heille työläs, avoin kyselylomake oli mahdollista toteuttaa.

9.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Sisällönanalyysillä tavoitellaan sanallista ja selkeää kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysiin liittyy kolme keskeistä osatehtävää aineiston luokittelu, analysointi sekä tulkinta (Ruusuvuori ym., 2010). Aineistoa voidaan käsitellä tiivistäen ja selkeyttäen sitä. Tärkeä on olla kadottamatta sen sisältämää informaatiota riippumatta siitä millä tavalla aineistoa käsitellään. Sisällönanalyysissä voidaan myös pitää aineisto läpi tutkimuksen lähellä sitä, miten haastateltavat puhuvat. Tavoitteena voi olla myös etsiä tapoja, joilla asiaa kuvataan. Sisällönanalyysissä ensiksi usein pelkistetään aineistoa. Aineistoa voidaan tiivistää ja pilkkoa osiin tai käyttää jotakin toista keinoa selkeyttämään sitä. Aineiston ryhmittely aihepiireihin antaa mahdollisuuden vertailla aineistosta löytyvien teemojen esiintymistä. Aineiston teemoittelulla pyritään löytämään se mitä eri teemoista on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineiston teemoittelu ja luokittelu auttaa tuntemaan ja ottamaan aineistoa haltuun paremmin. (Ruusuvuori ym., 2010.) Pelkistetyistä ilmauksista voidaan yhdistää alaluokkia ja yläluokkia. Niiden avulla muodostetaan kokoava käsite, joka pitää sisällään aineiston informaatiota. Aineistosta voidaan etsiä samankaltaisuutta, eroavaisuutta tai toiminnan logiikkaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineiston teemoittelun jälkeen sitä työstetään analysoimalla (Ruusuvuori ym., 2010). Aineiston analysointi on prosessi, jossa aineisto saavuttaa lopullisen muotonsa useiden vaiheiden jälkeen (Kiviniemi, 2018). Tutkimus ei pääty pelkkiin analyttisiin havaintoihin vaan sitä on tärkeä yhdistää teoriaan. Kun tulokset liitetään ajankohtaisiin ongelmiin ja aiempaan teoriaan kokonaisuus avautuu lukijalle syvällisemmin. (Ruusuvuori ym., 2010.)

Tutkimuksessa kerättyä aineistoa voidaan analysoida teorialähtöisesti, aineistolähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimuksessa käytetyt käsitteet nojaavat aiempaan teoriaan. Tutkimus määrittyy vahvasti aiemman teorian mukaisesti. Tutkimuksen teoria osuudessa on määritetty usein käytetyt kategoriat, joihin kerätty aineisto suhteutetaan. Aineistolähtöisessä analyysissä kerätystä aineistosta pyritään luomaan uutta teoriaa. Siinä käsitteet valikoidaan kerätystä aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Aiemmalla teorialla ei ole merkitystä tutkimuksen lopputulokseen. Tutkimukseen liitetty teoria koskee analyysin toteuttamista. Aineistolähtöinen

sisällönanalyysi pyrkii luomaan uutta teoriaa sulkemalla analyysivaiheessa kaikki aiemmin opittu teoria analyysin ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi on näiden kahden välimaastossa. Aineiston analyysi on itsenäinen, mutta sen yhteys teoriaan on huomattavissa. Aineistosta löydettyjä asioita pyritään selittämään ja vahvistamaan aiemman teorian avulla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Teoriaohjaavassa lähestymistavassa analyysi ei rakennu teorian pohjalta, mutta siihen sisältyy teoreettisia kytkentöjä. Teoria toimii analyysin apuna täydentäen sitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimusta ohjasi aiemmin keräämäni teoria ADHD/ADD-oppilaasta ja hänen tukemisesta alakoulussa (Viitala, 2017). Aluksi lähestyin kerättyä aineistoa erillisenä sen omilla ehdoilla. Nimesin haastateltavat H1, H2, H3 & H4. Nimeämiseen ei ole vaikuttanut se onko kyseessä rehtori tai opettaja. Tutkimuksen kannalta ei ole merkitystä, sillä keneltä haastateltavista mikäkin vastaus on tullut. Haastateltavien nimeäminen helpotti aineiston käsittelyä ja teemoittelua. Lopulta suhteutin aineiston aiemman teorian teemoihin. Vastauksista hain erilaisia teemoja ja käsitteitä, jotka ovat olleet esillä jo aiemmin rakennetussa teoriassa, sekä teemoja jotka nousivat esille uusina aineistosta. Listasin kyselyiden vastauksissa esille nousseita käsitteitä Excel-taulukkoon ja etsin niistä yhteistä tematiikkaa. Vastauksissa sanottiin monesti, ettei ole olemassa yleisnimitystä tai, että myös muita kuin ADD-oppilaita voidaan toisinaan kuvailla samoilla kuvaavilla sanoilla. Tämän vuoksi poimin vastauksista myös näitä yksittäisiä muista eroavia käsitteitä ja teemoja, jotta ADD-oppilaista voitiin saada mahdollisimman paljon tietoa ja erilaisia käsityksiä. Mitä kattavammin opettajien kuvauksia tarkkaamattomista oppilaista ja heidän toiminnastaan on lueteltu, sitä helpompaa on tunnistaa ADD-oppilas ja lähteä tukemaan häntä jo mahdollisesti aiemmin hyväksi koetuilla tuen muodoilla. Pyrin luomaan mahdollisimman kattavan, mutta tiiviin kokonaisuuden kyselyn vastauksista yhdessä aiemmin kerätyn teorian avulla. Tärkeää oli, että kyselyllä kerätty informaatio säilyi kattavasti.

Aineistoa työstäessä nousi esiin uusia käsitteitä, jotka eivät sisällyneet aiemmin keräämäni teoriaan. Näiden käsitteiden pohjalta laajensin teoria osuutta. Jo olemassa oleva teoria vahvisti tutkimuksessa havaittuja asioita. Teoriasta löytyi selityksiä ja ratkaisuja moniin ADD-oppilaan koulunkäyntiä

koskeviin ongelmiin. Teoria ja kerätty aineisto kulkivat rinnakkain tutkimusprosessin läpi täydentäen ja vahvistaen toisiaan. Aineiston analyysiä on täsmennetty ja muokattu useita kertoja tutkimusprosessin aikana. Kun aineistoa katsoo teoreettisen viitekehyksen kautta, löytyy aineistosta täsmennettäviä osia, jotka täydentävät eri osa-alueita. Aineiston käsittelyssä haastateltavien vastauksista nousi esiin asioita monissa eri kohdissa. Esimerkiksi ADD-oppilaalle ominaisia piirteitä löytyi pitkin vastauksia. Teoria ja aineisto ovat käyneet vuoropuhelua ja kokeneet muutoksia toisiaan täydentäen läpi tutkimusprosessin. ADD-oppilasta ei voida kuvata täsmällisesti yhdellä kuvauksella. Oppilaan kuvaamiseen vaikuttaa oppilaan oireiden esiintyminen ja oppilaan henkilökohtaiset tuen tarpeet. Yhdessä kerätyn aineiston ja teorian kanssa tutkimuksesta sai muodostettua kattavan toisiaan täydentävän kokonaisuuden.

10 TUTKIMUSTULOKSET

10.1 ADD kouluissa

Kyselyn alussa pyrin selvittämään yleistä tietoa tarkkaavaisuushäiriöstä ja opettajien kokemusta ADD-oppilaiden kanssa työskentelystä. Haastateltavien mielestä ADD:tä ei diagnosoida kovin helposti. He epäilivät syyksi diagnosoimattomuuteen, että aiemmat tukitoimet ovat riittäviä, eikä diagnoosia siten tarvita. Oppilaita tuetaan kouluissa heidän tarpeiden eikä diagnoosien pohjalta. Jokaiselle oppilaalle tarjotaan hänelle henkilökohtaisesti räätälöityjä tuen muotoja. Tuen muodot ja voimakkuudet vaihtelevat oppilaan tarpeiden mukaan. Kouluissa on käytössä perusopetuslain määrittelemä kolmiportainen tuki. Sen ensimmäinen porras on yleinen tuki, joka toimii pedagogisena lähtökohtana kaikilla oppilailla, joille ei ole määritelty muuta tuen muotoa ennen koulun alkamista. Haastateltava (H2) oli sitä mieltä, että diagnoosia on vaikea saada, koska psykologit priorisoivat niitä, jotka tarvitsevat enemmän hoitoa ja tukea. Kyselyyn vastanneet opettajat olivat kohdanneet urallaan 1-3 diagnosoitua ADD-oppilasta. Haastateltavien mielestä ADD-oireisia lapsia löytyy kaikista luokista ja tarkkaamattomuus oireet ovat yleisiä kouluissa. Kyselyyn vastannut rehtori oli kohdannut pitkällä urallaan noin kymmenen ADD-diagnosoitua oppilasta, mutta oli sitä mieltä, että diagnoosin saisi varmasti useampi, jos lapsia tutkittaisiin. Hänen kouluissaan diagnosointia on tehty melko vähän. Käypä hoito-suosituksen (2019) mukaan oppilaan aktiivisella hoidolla voidaan vähentää ADD:n kielteisiä seurannaisvaikutuksia. Oppilaan diagnosoiminen on tärkeää mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, vaikka tukitoimet koettaisiin riittävinä.

Jos opettaja epäilee oppilaalla olevan ADD, hänen kannattaa ottaa selvää siitä eri lähteistä. Opettajan on hyvä käyttää vaihtelevia opetusmenetelmiä ja käyttää positiivista pedagogiikkaa osana opetusta. Oppilaan on tärkeä huomata, että hänestä välitetään. (H2.) Haastateltavien mukaan opettajat voivat saada tietoa ja tukea ADD-oppilaan kanssa toimimiseen lukemalla tutkimuksia, olemalla

yhteydessä perhekeskukseen, koulun oppilastyöryhmältä, vanhemmilta sekä internetistä esimerkiksi sosiaalisen median kautta erilaisista ammatillisista ryhmistä. Kysyin haastateltavilta, kuinka heidän koulussa toimitaan, jos havaitaan oppilaalla ADD-oireita?

“Opettajien työhön kuuluu, että hän ottaa opetuksensa suunnittelussa ja toteutuksessa oppilaidensa vahvuudet huomioon ja minimoii haasteiden haitat.” (H3.)

Koulussa jokainen oppilas kohdataan yksilönä ja hänelle annetaan hänen tarvitsemaansa tukea. Diagnoosi toisinaan voi auttaa ymmärtämään lasta ja hänen käyttäytymistään. Se voi tuoda varmuutta oppilaan tukitoimia kohtaan. Haastateltavat (H1, H2 & H3) kertoivat ottavansa yhteyttä vanhempiin ja lähestyvän moniammatillista tiimiä, oppilashuoltoa, koulupsykologia tai perhekeskusta/neuvolaa, kun heillä herää huoli oppilaasta. Haastateltava (H4) kertoi, että heidän koulussaan opettaja tuo esiin huolenaiheen yksilöllisessä oppilashuollon palaverissa. Yhdessä huoltajien kanssa sovitaan toimenpiteistä, joilla lasta tuetaan. Hänen mukaan yksi vaihtoehto on koulupsykologin tai perhe- tai nuorisoneuvolan psykologin testaus. Testauksen avulla lapselle voidaan saada ADD-diagnoosi. Hänen kokemuksen mukaan ADD ei nouse keskusteluissa vahvasti esiin, mutta ei välttämättä kerro siitä, etteikö asiaa tunnisteta. Enemmän hänen mukaan puhutaan lasten muista mahdollisista pulmista.

10.2 Opettajien näkemyksiä ADD-oppilaasta

Selvitin opettajilta heidän kokemuksia siitä, millainen ADD-oppilas on ja kuinka sen voi havaita oppilaasta. Pyrin löytämään yhteneviä ja erilaisia tapoja, tekoja ja piirteitä ADD-oppilaista. Yksi haastateltavista vastasi tarkkaavaisuushäiriöisen tunnistamiseen koskevaan kysymykseen:

”Huh, nyt on vaikea kysymys, sillä ammattitaitoon kuuluu nähdä ja havaita oppilaan haasteet ja vaikeudet, sekä räätälöidä tukitoimet sen mukaan, joka auttaa. Yleensä diagnoosi haetaan, kun tukitoimet eivät meinaa riittää. Aina ei pelkän ADD-piirteiden perusteella lähdetä edes diagnoosia hakemaan.” (H3.)

Hän kuvaili ADD-oppilaita seuraavasti:

“Ei ole mitään yleismääritelmää ADD-lapsen käytökselle. Jokainen on yksilö, eikä diagnoosi automaattisesti tuo tiettyä käytösmallia. Toki sellaiset kuvailevat sanat kuten haaveileva, jumittava jne. pätevät useaan, mutta samoja laatusanoja voi käyttää sellaisiin oppilaisiin, joilla ei ole diagnoosia.” (H3.)

Myös muiden haastateltavien vastauksista käy selkeästi ilmi, ettei ole yhtä oikeaa määritelmää, mikä kattaisi kaikki ADD-oppilaat. Jokainen heistä on yksilö, mutta heiltä voidaan löytää yhteneviä piirteitä. Heistä voidaan käyttää tiettyjä kuvauksia ja määritelmiä, jotka sopivat toisinaan myös muille kuin ADD-oppilaille. Haastateltavan (H4) mukaan ADD-oppilaan diagnosointiin liittyy haasteita. Diagnoosi ei ole yksiselitteinen, sillä oireiden kirjo on vaihteleva. Ongelmat painottuvat ja näkyvät yksilöllisesti. ADD:n diagnosointia vaikeuttaa se, että monet oireista voidaan “lakaista maton alle” muilla selityksillä. Diagnoosia ei aina lähdetä hakemaan pelkkien ADD-piirteiden perusteella, vaan vasta jos riittäviä tukitoimia ei tunnu löytyvän. Yksi haastateltavista (H3) huomautti, että opettajan ammattitaitoon kuuluu havaita oppilaan haasteet ja vaikeudet, sekä löytää niihin sopivia tukitoimia ja ratkaisuja. Yksi esimerkki usein toimivasta menetelmästä ADD-oppilaille on tehtävien ja kokeiden pilkkominen osiin (H2). Se helpottaa oppilasta aloittamaan työn, kun tehtävät eivät tunnu ylitsepääsemättömän suurilta ja työläiltä. Haastateltava (H4) kertoi oppimisvaikeuksien tunnistamisen olevan kouluilla arkipäivää, mutta ADD-oppilaan oppimisvaikeuksien tunnistamisessa on varmasti oppilaskohtaisesti eroja.

Haastateltavan (H1) mukaan yksi selkeästi havaittava merkki ADD:stä voi olla notkahdus oppimisessa. ADD-oppilaan lukeminen voi alkaa sujua kunnolla vasta jopa 3.luokalla ja ei ole itsestään selvää, että kirjoittaminen sujuisi vielä silloin. Ongelmia saattaa olla matematiikan oppimisessa. Hän kuvaili oppilaan kirjoittamista seuraavasti:

“Kirjoittaminen on väärärataista ja kirjaimet ja numerot ovat epäselviä ja kömpelöitä. Kirjoittaminen tai numeroiden tekeminen riveille tai ruutuihin on mahdotonta.” (H1.)

Oppilas vaatii poikkeuksellisen paljon aikaa hienomotorisia taitoja vaativiin toimintoihin. ADD-oppilaalla voi olla motorisia ongelmia, voi ilmetä kömpelyyttä tai erilaisia tuntemuksia raajoissa. Jollain ADD-oppilailla voi kadota riemu ja ilo liikkumisesta. (H1.) Kaikkien vastauksista kävi ilmi, että ADD-oppilaat tarvitsevat paljon yksilöllistä tukea ja ohjausta opettajalta tai avustajalta. Lisäksi

erityisopettajaa voidaan hyödyntää tarvittaessa, myös yleinen tuki pitää sisällään osa-aikaisen erityisopetuksen. ADD-oppilaan oman toiminnanohjaus ja itsesääätelykyky ovat heikkoja, jonka vuoksi hän tarvitsee paljon yksilöllistä tukea ja ohjausta selvitäkseen, jopa arkisista toimista. Haastateltavan (H1) mukaan pissavahinkoja voi tulla vielä vanhemmilla oppilaillakin, jopa useita päivässä. Lisäksi oppilas saattaa vahingoittaa itseään esimerkiksi repimällä tai raapimalla.

Oppilaan on lähes mahdotonta työskennellä itsenäisesti (H1). Haastateltavien mukaan ADD-oppilaan on vaikea aloittaa työskentelyä heikon aloitekyvyn ja heidän huonon vireystilansa vuoksi. Yksi haastateltavista kuvasi ADD-oppilasta seuraavasti:

“Oppilas elää omissa maailmoissaan aika paljon, ja koulutyöhön on vaikea ryhtyä. Hänen on usein myös vaikea saada kavereita. Ryhmätyöt ovat vaikeita. Siirtymiset paikasta toiseen ovat vaikeita ADD-oppilaalle.” (H2.)

Aikuisen on lähes aina autettava oppilas työssä alkuun ja kannustettava läpi tehtävän (H2). ADD-oppilas on usein hidas kaikissa toimissaan ja haaveilee omista maailmoistaan häiritsemättä muita. Oppilas saattaa näyttää siltä, että keskittyisi kuuntelemaan, vaikka todellisuudessa jumittaa. (H1.) Tehtävän suorittamiseen vaikuttaa oppilaan mielenkiintoa annettua tehtävää kohtaan. Jos tehtävä on oppilaan mielestä mielenkiintoinen, hänen on helpompi säilyttää keskittyminen toivotussa tehtävässä. Haastateltavien mielestä ADD-oppilaan on vaikea kiinnittää huomiota olennaiseen. Heillä on paljon toissijaista toimintaa (H1). ADD-oppilaalla on vaikeuksia keskittyä ja ylläpitää huomiota yhdessä kohteessa pitkiä aikoja (H3).

Haastateltavien mukaan ADD-oppilaalla on sosiaaliset taidot heikkoja. Eräs (H1) kuvaili neljännellä luokalla olevan oppilaan elävän edelleen “prinsessa/prinssi vaihetta”, joka näkyy vaatetuksessa ja muussa materiaalissa. Tämä oppilaan lapsellinen toiminta vaikuttaa muiden oppilaiden suhtautumiseen ja siihen, että oppilas hakeutuu nuorempien tai erityisen tuen oppilaiden seuraan. Heikot sosiaaliset taidot saattavat häiritä tunneilla pari- ja ryhmätöissä. Yleensä ADD-oppilas on ryhmätyöskentelyssä muita hitaampi ja tarvitsee aikuisen tuen selviytyäkseen. He tarvitsevat aikuisen tukea ymmärtäkseen sen mitä hänen pitäisi tehdä. ADD-oppilas jää helposti kulkemaan vain ryhmän mukana tekemättä mitään. Heillä tulee olla selkeä käsitys omasta roolistaan ja

tehtävästään, jotta tekeminen on mahdollista. Muut oppilaat voivat helposti turhautua ADD-oppilaan hitauteen tai tekemättömyyteen. Heikot sosiaaliset taidot ja ADD-oppilaan käyttäytyminen voi pari- ja ryhmätyöskentelyssä johtaa helposti riitoihin ja erimielisyyksiin (H2). Yksi haastateltavista (H3) oli huomannut, että pienryhmä työskentelystä on usein apua, mutta se vaatii aikuisten vahvaa tukea ja läsnäoloa, jotta toiminta onnistuu.

“On mielellään mukana toisten kanssa, mutta vaatii aikuisen apua ja selkeästi hänelle laaditun tehtävän. Muutoin on vaarana jäädä yksin haaveilemaan tai puuhailemaan jotain aivan muuta.” (H1.)

ADD-oppilaan on tärkeä saada harjoitella sosiaalisia taitoja pari- ja ryhmätöissä. Opettajan tai ohjaajan tuki auttaa oppilasta selviytymään. Onnistuneet yhteiset harjoitukset vahvistavat samalla ADD-oppilaan kaverisuhteita, joiden luominen ja vahvistaminen ovat tärkeitä, ettei oppilas syrjäydy muista.

Haastateltavien vastauksissa koskien siirtymätilanteita ADD-oppilaiden kanssa on eroavaisuuksia. Osa ADD-oppilaista toimii ripeästi, myös ruokailussa, kun taas osalla oli paljon haasteita. Haastateltava (H2) kertoi, että ADD-oppilas harvoin ehti välitunnilla ulos asti, koska hänen pukeminen oli niin hidasta. Opettajan on tärkeä tukea ja avustaa oppilaita myös vapaammissa tilanteissa. Opettaja voi tarvittaessa eriyttää myös oppituntien ulkopuolista toimintaa. Haastateltavien mielestä struktuuri ja säännönmukaisuus ovat tärkeitä niin luokassa kuin siirtymätilanteissa. Ne auttavat oppilaita luomaan käsitystä siitä, mitä tulee tapahtumaan, milloinkin ja millä tavalla.

Pyrin tutkimuksessani selvittämään, millainen ADD-oppilas on ja kuinka ADD:n voi havaita oppilaasta. Haastateltavat kertoivat oppilaiden elävän omilla maailmoillaan ja ajatuksillaan. Oppilas saattaa näyttää siltä, että keskittyisi kuuntelemaan, vaikka todellisuudessa jumittaa. Hän ei ole aktiivisesti läsnä, mutta ei toimillaan häiritse kuitenkaan muita oppilaita. ADD-oppilailla on usein heikko aloitekyky, jonka vuoksi on vaikea ryhtyä töihin. Hänen on vaikea jatkaa työskentelyä itsenäisesti, sillä hänellä on vaikeuksia ohjata omaa toimintaansa, vaikea keskittyä sekä heikko vireystila. He tarvitsevat paljon yksilöllistä tukea ja ohjausta opettajalta tai avustajalta, että pääsevät työssä alkuun ja heitä on kannustettava läpi tehtävän, jotta se tulee tehdyksi. Oppilaalla on vaikeuksia ylläpitää keskittymistä yhdessä kohteessa pitkiä aikoja. Työskentelyn

onnistumiseen vaikuttaa annetut tehtävät ja oppilaan mielenkiinto niitä kohtaan. Toisille itsenäinen työskentely on vaikeaa ja toisille taas ryhmätyöskentely. Opiskelutavoista riippumatta vastauksissa kävi ilmi ADD-oppilaiden lisääntynyt tarve aikuisen tukeen. Tukemista oppilas tarvitsee niin koulutyöhön, kuin muihin toimiin. Hän tarvitsee tukea ja ohjausta siirtymätilanteissa, jotta ne sujuvat. Hänen voi olla vaikea luoda kaverisuhteita etenkin ikäistensä joukosta hänen lapsellisuuden ja heikkojen sosiaalisten taitojen vuoksi. ADD-oppilaat hyötyvät usein struktuurista ja säännönmukaisuudesta. Hänellä on toissijaisia toimintoja ja hitautta toiminnoissa. Etenkin motoriset tehtävät voivat kestää ja haastavia. Kirjoittaminen voi olla vaikeaa ja väärärataista ja kirjoitetusta tekstistä voi olla vaikea saada selvää. Osalla katoaa liikunnan riemu, koska oppilas saattaa olla kömpelö ja raajoissa voi esiintyä erilaisia tuntemuksia. Yksi selkeästi havaittavissa oleva merkki ADD:stä voi olla notkahdus oppimisessa. Oppilaalla voi kirjoittamisen lisäksi olla vaikeuksia lukemisessa ja matematiikassa. Joillakin ADD-oppilailla voi tulla vielä varsin myöhään paljon pissavahinkoja tai heillä voi olla taipumusta itsensä vahingoittamiseen. Jokainen ADD-oppilas on yksilö, jolla oireet painottuvat eri tavalla. ADD-oppilaalle ei ole yleismääritelmää, mutta heiltä löytyy yhteneviä piirteitä ja kuvauksia, joilla voidaan kuvailla toisinaan myös muita kuin ADD-oppilaita. ADD-oppilaiden diagnoosia lähdetään etsimään yleisesti vasta, kun opettajan antamista tukitoimista ei saada riittävää apua.

10.3 Opetussuunnitelma 2014 ja ADD-oppilas

Opetussuunnitelman perusteet 2014 otettiin käyttöön elokuussa 2016, joten opettajat ovat saaneet hieman näkemystä jo siihen millaisia haasteita ADD-oppilaiden koulunkäyntiin on syntynyt opetussuunnitelma muutoksen jälkeen. Pyrin selvittämään, kuinka oppilas pärjää koulussa uuden opetussuunnitelman (2014) käyttöönoton myötä erilaisissa tilanteissa. ADD-oppilaan oppimista edistää rauhallinen oppimisympäristö ja pieni luokkakoko. Oppilaalle on tärkeää, että päivissä on selkeä rakenne. Haastateltavat painottavat struktuurin merkitystä eri tilanteissa. Etenkin ADD-oppilaan tulee olla tietoinen muutoksista riittävän ajoissa, jotta hän osaa varautua ja kykenee toimimaan poikkeavalla tavalla. ADD-oppilaan kannalta yksi hyvä luokassa käytössä oleva menetelmä on päiväohjelman läpikäynti ja näkyvillä pitäminen läpi päivän (H1). Näin ADD-

oppilas osaa ennakoida hieman tulevaa. ADD-oppilaat suoriutuvat paremmin koe tilanteista, jos hänen kokeensa pilkkotaan pienempiin osiin (H1 & H4). Myös tehtävät voidaan pilkkoa osiin (H1), jolloin oppilaan on helpompaa ryhtyä töihin, kun tehtävä ei tunnu jo valmiiksi ylitsepääsemättömän työläältä. Oppilas saa kokea suoriutuneensa annetusta tehtävästä useampia kertoa, joka nostaa hänen itsetuntoaan. Tarkkaamattomat oppilaat tarvitsevat struktuuria ja selkeyttä tuntirakenteissa ja tehtävissä. Niiden toteutus on haastavaa laaja-alaisissa kokonaisuuksissa. Laaja-alaiset kokonaisuudet ovat monille ADD-oppilaille liian suuria ja työläitä. Oppilaiden on vaikeampi pysyä mukana opetuksessa, kun se toteutetaan laaja-alaisesti. ADD-oppilaan oppimisen edellytyksenä haastateltavat näkevät aikuisen jatkuvan tuen ja ohjauksen. ADD-oppilas kaipaa jatkuvasti opettajan apua tehtävissä ja tukea ryhtyäkseen työhön.

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) puhutaan itseohjautuvasta oppimisesta, jossa korostuu oppilaan kyky ja halu oppia ilman jatkuvaa ulkopuolelta tulevaa kontrollointia. Haastateltavat olivat sitä mieltä, ettei itseohjautuvat ja omaan aktiivisuuteen perustuvat menetelmät ole ADD-oppilaille kaikista sopivimpia menetelmiä.

“ADD-oppilaalle itseohjautuva oppiminen on tosi vaikeata. (Niin se on muillekin.) -- Minun mielestäni ei kukaan alakoulun oppilas hyödy itseohjautuvuudesta. -- Toivoisin, että itseohjautuvuus otettaisiin pois opetussuunnitelman perusteista.”(H2.)

“Itseohjautuvat, ryhmissä tehtävät, oppilaan omaan tiedonhankinta taitoihin pohjautuvat tehtävät ovat kovin hankalia, mahdottomiakin” (H1.)

Haastateltava (H3) kertoi, että ADD-oppilas tarvitsee harjoitusta ja tukea itseohjautuvissa tehtävissä, ilman harjoitusta ja tukea itseohjautuvat tehtävät ovat haastavia. Hänen mielestään on tärkeää, että opettajilla on ymmärrys ADD-oppilaan mahdollisuuksista ja rajoitteista. On yksilöllistä, kuinka ADD-oppilas pärjää itseohjautuvissa tehtävissä, hänen (H4) oletamus on, että ADD-oppilas tarvitsee enemmän ohjausta ja monipuolisia pedagogisia ratkaisuja. Näiden lisäksi oppilas tarvitsee hänelle räätälöityjä yksilöllisiä toimintatapoja. Itseohjautuvista tehtävistä suoriutumiseen vaikuttaa sopivien työskentelytapojen löytyminen.

Opetusta eriyttämällä oppilas voi suoriutua annetusta tehtävästä omalla tasollaan. Mikäli oppilas ei pärjää annettujen tukitoimien avulla voidaan oppilaalle

tehdä pedagoginen arvio tai pedagoginen selvitys, joiden avulla kolmiportaisessa tuessa voidaan siirtyä seuraavalle tuen tasolle. Haastateltavan (H4) mukaan jokaisessa koulussa on käytössä kolmiportainen tuki. Yhteistyössä kouluyhteisön ja huoltajien sekä oppilaan kanssa oppilaalle rakennetaan HOJKS. Se voidaan tehdä vain osaan oppiaineista kuten matematiikkaan, äidinkielen ja englantiin (H1). Oppiaineissa onnistumiseen vaikuttaa oppilaan oma kiinnostus ainetta kohtaan. Oppimisen kanssa on usein vaikeuksia kaikissa lukuaineissa.

“Matematiikka on aivan erityisen vaikeaa. Oppilas on siis 4.luokalla, mutta laskee nyt lukualueella 0-20. Tarvitsee paljon konkretiaa ja apuvälineitä.” (H1.)

Haastateltava (H2) huomautti, että matematiikan opiskelussa voidaan soveltaa pelitaitoja, esimerkiksi voidaan pelata näppistaituri-peliä. Hän kertoi myös, että reaaliaineet ovat vaikeita, kun pitää lukea ja ymmärtää asiat. Tehtävien tulee olla selkeästi laadittuja. Voi olla hyötyä, jos niissä on kuvia ja kuvakkeita. Lisäksi digitehtävien on mainittu soveltuvan ja auttavan ADD-oppilasta keskittymään. Haastateltavien näkemyksissä painottui opetusmenetelmiä pohdittaessa niiden monipuolinen käyttö ja vaihtelu, jotta oppiminen pysyy mielenkiintoisena. Toiminnalliset tehtävät voivat olla hyviä ADD-oppilaiden kanssa.

“ADD-oppilas hyötyy todennäköisesti kouluissa paljon käytettävistä toiminnallisista oppimiskokonaisuuksista. Lisäksi työtehtävät voidaan valita oppilaan lähtökohdat huomioiden. Tavoitteena on motivoida oppilasta yrittämään parhaansa.” (H4.)

On tärkeää huomioida oppilaiden haasteet erilaisia opetusmenetelmiä valittaessa ja tehtävien suunnittelussa. Opettajan ja ohjaajan rooli oppilaiden oppimisessa nähdään keskeisenä. Heidän avullaan oppilas pääsee työskentelyssä eteenpäin.

Kotitehtävät pyritään valitsemaan siten, että ne eivät kaipaishi kohtuutonta aikuisten apua (H1). Tärkeää on huomioida myös se aika mitä tehtäviin mahdollisesti kotona kuluu aikaa, jotta aikaa jäisi muuhunkin kuin koulutyöhön. Vanhempien apu on usein välttämätöntä, jotta läksyt tulee tehdyksi. Eräs haastateltavista (H1) kertoi, että vanhempien kanssa on ajoittain myös sovittu tehtävien karsimisesta kotona, jotta niiden suorittaminen on ajallisesti perheelle sopivaa. Tässä nousee hienosti esiin vuorovaikutus ja yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä niiden merkitys oppilaan koulunkäyntiin ja kokonaisvaltaiseen

kehitykseen. Aikuisten ja eri tahojen välinen yhteistyö korostuu ADD-oppilaan oppimisessa. Opettajan suhde oppilaaseen on merkityksellinen oppimisen kannalta.

“Kun opettaja näyttää oppilaalle, että tykkää oppilaasta, niin se auttaa oppimista. Myös positiivinen pedagogiikka auttaa ADD-oppilasta suorittamaan tehtäviä (se auttaa myös kaikkia oppilaita yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa).” (H2.)

Opettajan nähdään vaikuttavan myös vahvasti oppilaan kuvaan itsestään oppijana (H3). ADD-oppilas työskentelee mielellään ystävien kanssa, vaikka tarvitsee paljon aikuisen tukea ja apua. Ryhmätyöskentelyä haastateltavat (H1 & H2) pitivät toisinaan ongelmallisina. Ryhmätyöskentely tilanteessa helpottaa hänelle henkilökohtaisesti annettu tehtävä. Muuten riskinä on, että oppilas jää yksin haaveilemaan ja puuhaamaan jotain muuta. Haastateltava (H2) kertoi, että hankaluuksia aiheuttaa se, ettei ADD-oppilas ole aktiivinen osallistuja. Joissain tilanteissa hyvän parin kanssa työskentely saattaa sujua paremmin kuin yksin tekeminen, hyvän ystävän kanssa oppiminen voi olla todella mukavaa. Yksi haastateltavista (H3) kertoi, että ADD-oppilaalle voi olla hyötyä siitä, että huomaa muidenkin oppilaiden painivan samojen ongelmien kanssa.

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostuu opettajan rooli ohjaajana ja oppilaan omaa aktiivisuutta oppijana. Itseohjautuva oppiminen nousee myös vahvasti esille monissa opetussuunnitelman kohdissa. Monille alakouluikäisille myös muille kuin ADD-oppilaille omaan aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen perustuvat tehtävät ovat jopa mahdottomia. ADD-oppilaalle aikuisen tuki, ohjaus ja opetus ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Opetussuunnitelmassa korostetaan vaihtuvia ja erilaisia oppimisympäristöjä, joiden luomisessa opettajan tulee ottaa tarkasti huomioon oppilaiden haasteet ja tarpeet oppimisen onnistumiseksi. ADD-oppilaalle struktuuri ja selkeys ovat tärkeitä piirteitä koulupäivässä. Luokassa on hyvä olla esillä päiväohjelma ja se on hyvä käydä läpi oppilaiden kanssa koulupäivä alkaessa, näin oppilaat voivat ennakoida ja valmistautua päivän kulkuun. Laaja-alaiset oppimisen kokonaisuudet ovat haastavia, sillä oppilaan on vaikea pysyä mukana opetuksessa. Laaja-alaiset kokonaisuudet tulisi toteuttaa mahdollisimman selkeästi ja strukturoidusti, jotta ADD-oppilas selviytyisi niistä. Opettajan tulisi käyttää monipuolisia pedagogisia ratkaisuja ja etsiä oppilaille sopivat opetusmenetelmät sekä eriyttää opetusta oppilaille sopivaksi.

Opetusmenetelmien vaihtelu on tärkeää, sillä se lisää oppilaiden mielenkiintoa. ADD-oppilaat voivat hyötyä toiminnallisista menetelmistä, jos niiden suunnittelussa on otettu huomioon oppilaiden haasteet ja tarpeet. Myös oppilaiden mielenkiinnon kohteita kannattaa hyödyntää opetuksessa mahdollisuuksien mukaan, sillä se auttaa oppilaita pysymään mukana opetuksessa. ADD-oppilaalle täytyy luoda yksilöllisiä toimintatapoja, jotta hän kykenee toimimaan luokassa. Hänen tarvitsee saada tukea ja ohjausta aikuisilta ja mahdollisesti muilta oppilailta, vertaisten apu voi olla motivoivaa. Oppilaan tehtävien ja kokeiden pilkkominen osiin voi auttaa oppilasta selviytymään päivästä paremmin. ADD-oppilas niin kuin moni muukin hyötyy rauhallisesta oppimisympäristöstä ja pienestä luokkakoosta. Ryhmätöissä ADD-oppilas kannattaa aktivoida omalla henkilökohtaisella tehtävällä ja aikuisen on hyvä tukea ja ohjata oppilaan toimintaa ryhmätyön onnistumiseksi. Tärkeää on kommunikaatio ja yhteistyö ADD-oppilaan kanssa toimivien tahojen välillä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja avoin keskustelu auttavat lasta. Tärkeää on myös luoda avoin ja luottamuksellinen suhde opettajan ja oppilaan välille.

10.4 Oppimisympäristöt

Tutkimuksessa pyrin selvittämään, kuinka ADD-oppilas pärjää erilaisissa ja vaihtuvissa oppimisympäristöissä. Uudet oppimisympäristöt ovat usein avoimia ja opetusta järjestetään myös paljon koulun tilojen ulkopuolella. Haastateltavien mielestä ADD-oppilaalle on hyötyä rauhallisesta oppimisympäristöstä ja pienestä luokkakoosta (H1 & H2). Rauhallinen oppimisympäristö antaa hänelle paremman mahdollisuuden keskittyä työskentelyyn. Pieni luokkakoko usein mahdollistaa oppilaan avun ja tuen saannin suurta luokkaa paremmin. Erilaisissa oppimisympäristöissä tärkeää on hyvä suunnittelu, jonka avulla voidaan vaikuttaa ADD-oppilaan mahdollisuuteen oppia, vaikka oppimistilanne ei ole hänelle muuten suotuisin. Huonosti suunniteltu oppimisympäristö lisää haasteita ADD-oppilaan oppimiseen (H3). Haastateltavien mukaan myös koulupäivän tulee olla tarkasti strukturoitu. ADD-oppilas hyötyy päiväohjelman esillä olosta ja läpikäynnistä aamuisin. Lisäksi ohjelman muutokset on hyvä ilmoittaa ajoissa ja perustella ADD-oppilaalle selkeästi. Haastateltava (H1) kertoi, että on hyvä harjoitella, että koulupäivät eivät aina mene suunnitellusti.

ADD-oppilaalle avoimet oppimisympäristöt ovat hankalia, sillä oppilas häkeltyy ja hermostuu äänistä ja hälyisestä epämääräisestä tunnelmasta (H1 & H2). ADD-oppilas ei tällaisissa tilanteissa kykene kuuntelemaan ohjeita ja toimintaan ryhtyminen on mahdotonta ilman aikuisen apua (H1).

“Uudet oppimisympäristöt ovat usein avoimia, jotka eivät välttämättä tue ADD-oppilaan yksilöllistä oppimista. Avoimissa oppimisympäristöissä oppilaalle voidaan tarjota oma rajattu tila esim. käyttämällä siirrettävää seinää. Oppilas voi käyttää keskittymisen apuna myös korvakuulokkeita. Oppilaan voidaan antaa tehdä tehtäviä hänelle sopivalla tavalla, eikä ainoana vaihtoehtona ole tuolin ja pöydän vieressä istuminen.” (H4.)

On tärkeää, että ADD-oppilaalle mahdollistetaan hänen tarpeisiinsa toimiva ja sopiva oppimisympäristö. Sopiva ympäristö on mahdollista järjestää erilaisilla muutoksilla riippuen siitä, millainen ongelma ympäristön kanssa on. ADD-oppilas kannattaa sijoittaa pois ikkunoiden ja ovien läheisyydestä, jos se on mahdollista. Luokkaan kannattaa rakentaa erilaisia oppimisen paikkoja, jotka tukevat erilaisilla menetelmillä opiskelua. Opiskelupaikkojen ei tarvitse olla yhdenmukaisia ollakseen tasavertaisia. Kaikille oppilaille ei tarvitse olla yhtenevää opiskelupaikkaa, kunhan heille perustellaan avoimesti erilaiset oppimisen tarpeet. Erilaisilla menetelmillä opiskeluun oppilaalle voidaan määrittää erilainen paikka. Tärkeää olisi, että jokaisella oppilaalla olisi oma nimetty paikka, vaikka niitä olisi monia. Oma nimetty paikka rauhoittaa oppimisympäristöä, kun oppilaat tietävät mihin hakeutua milloinkin opiskelemaan. Vaihtuva paikka voi auttaa oppilasta motivoitumaan ja keskittymään entistä paremmin. Oppilaan omia näkemyksiä hänelle toimivasta opiskelupaikasta kannattaa kuunnella. Oppilaalle kannattaa antaa mahdollisuus vaikuttaa omaan paikkaansa, sillä häneltä voi tulla toimivia ideoita ja oppilas voi oppia löytämään ratkaisuja omaa oppimistaan tukemaan.

Oppilaalla on hyvä olla mahdollisuus vaihtaa opetusmenetelmän vaihtuessa tai muuten tarpeen mukaan opiskelupaikkaa sopivammaksi.

”On hyvä olla mahdollisuus levätä koulupäivän aikana esim. riittävän pitkä välitunti mikä katkaisee koulupäivää, mahdollisuus tauottaa koulupäivää toiminnallisuudella ja liikunnalla.” (H1.)

Jos oppilas kaipaa rauhaa ja yksityisyyttä aistien kuormittuessa, oppilaalle on hyvä löytyä luokasta rauhallinen tila tai hänelle voi mahdollistaa pienen tauon.

Rauhoittumiseen sopiva paikka voidaan rajata muusta luokasta helposti siirrettävillä sermeillä tai verhoilla, jos luokasta ei löydy erillistä tilaa siihen. Oppilaalle voidaan mahdollistaa musiikin kuuntelu tai kuulosuojaimien käyttö rauhoittamaan ulkopuolista hälinää. Luokassa on hyvä olla mahdollisuuksien mukaan tyynejä tai sohvia, joissa oppilaan on mukava keskittyä esimerkiksi lukemaan. Oppilaan ei tarvitse aina istua pulpetin vieressä. Jos puolestaan oppilas kaipaa pientä liikettä vireystilan nostamiseen tai ylläpitämiseen kannattaa se oppilaalle suoda, jotta hän kykenee keskittymään paremmin. Pienillä investoinneilla voidaan hankia luokkaan välineitä, kuten pyörillä liikkuva konttorituoli, jumppapallo, tasapainotyyny tai vaikka puolapuut luokan seinällä. Näillä ADD-oppilas pystyy nostamaan omaa vireystilaa pienen liikkeen avulla häiritsemättä kuitenkaan muita. Vireystilan kohottua oppilas kykenee jatkamaan keskittymistä paremmin.

Opettajan tulisi huolehtia luokahuoneen siisteydestä ja järjestelmällisyydestä sekä karsia keskittymistä häiritseviä tekijöitä mahdollisuuksien mukaan. ADD-oppilas kuormittuu nopeasti epämääräisessä ympäristössä (H1). Luokahuoneen seinät kannattaa pitää yksinkertaisina ja mahdollisimman värittöminä. Liiallinen havaintomateriaalien esillä pitäminen vie keskittymishäiriöisen oppilaan huomion pois olennaisesta. Havaintomateriaalit kannattaa valita tarkoin ja laittaa esille silloin, kun niitä tarvitaan. Esimerkiksi maailmankartan ei tarvitse roikkua seinällä aina. Oppilaalle voidaan laittaa omalle paikalle kalvotasku, johon hänelle voidaan laittaa henkilökohtaista tuki- ja havaintomateriaalia aina tarpeen mukaan. Oppilaiden töitä voi ripustaa luokan seinien sijaan koulun käytäville, jotta myös muut pääsevät niitä ihailemaan.

Psyykkisesti ja sosiaalisesti toimiva oppimisympäristö on tärkeä osa oppimista. Haastateltavien mukaan ADD-oppilailla on haasteita kaverisuhteissa ja he ovat usein muita oppilaita jäljessä sosiaalisten taitojen kehityksessä. Opettajan tulee huolehtia luokan ilmapiiristä ja oppilaiden turvallisuuden tunteesta. Haastateltavan (H1) mukaan avoin ja salliva luokkailmapiiri on tärkeä ADD-oppilaan oppimiselle. Hänen mukaan oppilaan on sallittua osoittaa kaikkia tunteita, myös turhautumista ja kiukkua. Oppilas oppii huomaamaan, että myös negatiivisista tunteista selvitään. Tunteita on hyvä käsitellä ja sanoittaa oppilaille, jotta he oppivat tiedostamaan, käsittelemään ja nimeämään tunteitaan. Opettajan tulee tuntee oppilaat hyvin ja heille on hyvä näyttää, että opettaja välittää heistä

(H2). Opettajan ja oppilaiden välinen suhde luo pohjaa oppimiselle. Opettajan tulee antaa positiivista palautetta aina, kun siihen on mahdollisuus. Ryhmäytämällä luokkaa opettaja voi tutustua oppilaisiin ja heidän keskinäisiin suhteisiin entistä paremmin. Oppilaat pääsevät tutustumaan toisiinsa leikin kautta ja oppivat tuntemaan toisiaan paremmin. Opettaja on toiminnassa mukana ja auttaa ja tukee oppilaita. Ilmapiiriä ja ryhmähenkeä rakennetaan jatkuvasti. Ne eivät pysy hyvänä itsestään, vaan vaativat jatkuvaa työtä. Haastateltavan (H3) mielestä joillain ADD-oppilaista pari ja ryhmätyöt onnistuvat jopa paremmin kuin itsenäinen opiskelu. Koulussa harjoitellaan erilaisia tapoja toimia erilaisten ihmisten kanssa. Opettajien on hyvä suunnitella ja muodostaa sopivat työskentelyparit tai ryhmät, jotta toiminta voi onnistua. Opettajan tai ohjaajan tulee antaa tukea työskentelyn aikana, jotta oppilaiden väliset suhteet eivät kärsi ADD-oppilaan toimista tai toimimattomuudesta (H2). ADD-oppilas tarvitsee pari ja ryhmä työskentelyssä aikuisen ohjausta ja tukea jatkuvasti (H1).

ADD-oppilaan kanssa erilaisissa ja vaihtelevissa oppimisympäristöissä korostuu struktuurin merkitys ja huolellinen suunnittelu. Luokkahuoneen tukee olla siisti ja järjestelmällinen. Liiallinen havaintomateriaalin käyttö kuormittaa tarkkaamatonta oppilasta turhaan. Yleisesti ADD-oppilas hyötyy rauhallisesta oppimisympäristöstä, joka voi olla haastava rakentaa erilaisissa oppimisympäristöissä. Rauhallisen oppimisympäristön luomisessa voidaan käyttää erilaisia ratkaisuja ja henkilökohtaisia tukivälineitä. ADD-oppilaalle voi olla todella raskasta työskennellä hälyisessä ja kovaäänisessä ympäristössä. Hän hermostuu helposti ja muuttuu toimeettomaksi, kun aistit ovat ylikuormittuneet. ADD-oppilaalle on tärkeää olla mahdollisuus nostattaa omaa vireystilaa pienen liikkeen ja toiminnallisten aktiviteettien kautta. Pieni luokkakoko mahdollistaa aikaa opettajalle ohjata yksittäistä oppilasta. Luokassa on hyvä olla mahdollisuus erilaisiin ympäristöihin opiskella niin yksin kuin ryhmässä. Oppilaan mahdollisuus vaihtaa opiskelu paikkaa ja asentoa auttaa oppilasta keskittymään ja pitämään vireystilaa yllä. Luokan positiivista ilmapiiriä ja suhteita tulee tukea ja vahvistaa jatkuvasti. Turvallinen ja luotettava ilmapiiri auttaa oppilasta oppimaan.

10.5 ADD-oppilaan tukeminen koulussa

Tutkimuksessa pyrin löytämään erilaisia menetelmiä ja tuen muotoja, joilla opettajat voivat tukea ADD-oppilaan oppimista. Pyrin selvittämään oppilashuollon roolia ADD-oppilaan koulunkäynnin tukena. Selvitän, millaista on toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö ja millaisia vaikutuksia sillä on oppilaan oppimiseen. Haastateltavien mielestä ADD-oppilaan oppimisen lähtökohtana on vahva aikuisen tuki ja rauhallinen, huolella suunniteltu oppimisympäristö. Haastateltavien (H1 & H2) mukaan pienryhmässä toimimisesta ja opetustuntien järjestämisestä erityisopettajan luona pienellä kokoonpanolla on usein hyötyä ADD-oppilaan oppimiselle. Opetus ja oppimisympäristö suunnitellaan vastaamaan koko luokan ja yksittäisten oppilaiden henkilökohtaisia tarpeita (H3). Eriyttäminen on perusopetuksen pedagoginen lähtökohta, johon jokaisella oppilaalla on oikeus. Se perustuu oppilaantuntemukseen ja oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin sekä rajoitteisiin (H3). Eriyttäminen ei koske pelkästään opetusta vaan myös oppimisympäristöjä (H4). Eriyttämällä pyritään löytämään toimivia ratkaisuja jokaisen oppilaan tueksi. Tavoitteena on edistää jokaisen oppimista, tukea heidän itsetuntoa ja motivaatiota opiskella.

Haastateltavien mukaan ADD-oppilaan tukeminen perustuu oppilaan tuntemiseen. Peruskoulussa luokalle on hyvä järjestää ryhmäyttävää toimintaa jatkuvasti. Tämä edistää oppilaiden välisiä suhteita ja auttaa opettajaa tutustumaan oppilaisiin paremmin. Järjestetyt leikit ja pelit edistävät ystävyysuhteita tehokkaasti. Opettaja voi ohjata toimintaa siten, ettei oppilaiden välille synny riitoja ja erimielisyyksiä. Tämä tukee etenkin ADD-oppilaita, joilla on yleisesti heikot sosiaaliset taidot ja haasteita kaverisuhteissa (H1 & H2). Ryhmäyttämällä ADD-oppilas voi luoda uusia kaverisuhteita ja voidaan ehkäistä oppilaan syrjäytymistä.

Kouluissa käytössä oleva kolmiportainen tuki ohjaa antamaan oppilaalle tukea aina tuen tarpeen ilmetessä. Oppilaille luodaan tarvittaessa henkilökohtainen oppimissuunnitelma yhteistyössä kouluyhteisön, huoltajien ja oppilaan kanssa. (H4).

“Oikea-aikaista ja riittävää tukea annetaan aina. ADD-oppilaat eivät jää ilman sitä.” (H2.)

Kun opettaja tuntee oppilaansa, hänellä on mahdollisuus tukea heitä heidän tarvitsemallaan tavalla. Opettaja voi kokeilla erilaisia menetelmiä ja toimintatapoja ”kokeillaan tätä auttaisiko” -keinovalikoimasta. Opettaja voi haalia valikoimaan lisää sisältöä kollegoilta ja internetistä sekä käyttää mielikuvitusta. (H3.) Tuen muotoja etsitään kärsivällisesti, huomioiden oppilaiden erityisyys. Jokainen oppilas on arvokas ja erityinen omalla tavallaan. (H4.) Haastateltavien mukaan ADD-oppilaan saama tuki riippuu koulusta, luokasta ja opettajasta.

”Uskon, että kouluilla tunnustetaan oppilaiden erilaiset tuen tarpeet. Se kuinka hyvin tukea tarjotaan, saattaa jonkin verran vaihdella luokissa. Joissakin luokissa tuen tarpeisia voi olla niin paljon, että jonkun lapsen tukeminen voi jäädä vähäiseksi. En kuitenkaan usko, että kukaan jää kokonaan ilman tukea.” (H4.)

Erään haastateltavan mukaan on kouluja, joissa tukea ei saa niin helposti, mutta hänen koulussaan matalan kynnyksen tuki on ollut hyvin järjestettyä. Hänen mukaan joissain kouluissa oppilaan tuki perustuu timetimerin käyttöön ja toisessa ohjaajan kanssa työskentelyyn erillisessä tilassa. (H3.) Hyvän ohjaajan apu ja tuki on monille ADD-oppilaille välttämätöntä (H1). Timetimer on kello, joka auttaa oppilasta hahmottamaan ajan kulumista ja käytössä olevaa aikaa, se luo struktuuria tekemiseen. Kellossa kulunut ja jäljellä oleva aika näkyy selkeästi erillisinä.

Haastateltavien mukaan ADD-oppilaan koulunkäyntiä edistää luokassa säännönmukaisuus, strukturi sekä tutut ja turvalliset rutiinit. Ne auttavat oppilasta toimimaan oikein ja ennustamaan tulevaa. Kun oppilaalla on selkeä käsitys odotuksista, on hänen mahdollista selviytyä tilanteista ilman ongelmia. Käsitys tulevasta auttaa oppilaita keskittymään työskentelyyn. (H1, H2 & H3.) Haastateltavien mukaan oppilaita helpottaa, jos luokassa käydään päiväohjelma läpi ja se on nähtävillä luokan seinällä läpi koulupäivän. Myös oppitunnin runko on hyvä olla oppilaiden tiedossa ja tarvittaessa nähtävillä (H3). Oppimista helpottaa rauhallinen työskentely ympäristö, jossa on vähemmän ulkoisia ärsykeitä. Oppilas hyötyy usein pienryhmä työskentelystä, jossa aikuisilla on enemmän aikaa panostaa oppilaiden henkilökohtaiseen ohjaamiseen. (H1 & H2.) Haastateltavien mukaan ADD-oppilas kaipaa jatkuvaa aikuisen tukea ja ohjausta. Tukea voi antaa opettaja, ohjaaja tai erityisopettaja. Toisille voi riittää myös

luokkakaverin tarjoama ohjaus ja tuki luokahuoneessa. Oppilasta voi helpottaa, kun huomaa ystävien painivan samojen ongelmien kanssa (H3).

Tarvittaessa yleisen tuen piirissä olevalle oppilaalle tulee tarjota tukiopestusta ja osa-aikaista erityisopetusta (H2). Tuen muotoja tehostetaan yhä vahvemiksi, jos oppilas kuuluu tehostetun tuen tai erityisen tuen piiriin. Jos oppilaalle ei riitä annettava tuki tehdään oppilaalle pedagoginen arvio tai selvitys seuraavalle tuen portaalle siirtymiseksi. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) tehdään moniammatillisessa yhteistyössä. Tämä suunnitelma tarkistetaan ja päivitetään säännöllisesti sekä pidetään arviointikeskusteluja, jotta voidaan olla varmoja oppilaan tuen riittävydestä. (H1.) Jos annetut tukitoimet ja terapiat eivät tuota riittävää tulosta oppilaalle voidaan määrätä lääkkeitä ADD-oireisiin. Oppilaan lääke seurannat tulee toteuttaa säännöllisesti, jotta voidaan olla varmoja niiden toimivuudesta ja sopivuudesta (H1).

ADD-oppilaalle on ongelmia vireystilan säätelyssä ja hänen aistit kuormittuvat helposti (H1 & H2). Luokasta on hyvä löytää välineitä vireystilan nostamiseen ja tila rauhoittumiseen. ADD-oppilaan oppimista edistää vaihtelevien opetusmenetelmien käyttö (H2). Vaihtelemalla menetelmiä voidaan nostaa ja ylläpitää oppilaan vireystilaa oppituntien aikana. Vireystilaa voidaan nostaa myös erilaisilla toiminnallisilla aktiviteeteillä oppituntien aikana (H4). Voidaan järjestää toiminnallista ja liikunnallista opetusta tai hankkia luokkaan toiminnallisuutta mahdollistavia välineitä (H1). Luokassa voi olla puolapuut tai pyörillä toimivia tuoleja. Myös jumppapallon tai tasapainotyynyn käyttö oppitunneilla voivat auttaa oppilasta nostattamaan vireystilaansa. Oppilaalle on tärkeää, että koulupäivän aikana on riittävän pitkä tauko (H1). Tauon aikana hän saa huilata ja leikkiä, tämä auttaa jaksamaan koulupäivää eteenpäin. Tauko auttaa oppilasta nostamaan vireystilaa ja purkamaan aistien kuormaa. ADD-oppilaan aistit kuormittuvat helposti. Luokassa olisi hyvä olla jokin rauhallinen paikka, jossa oppilas saa hetken levätä. Oppilaan koulutyötä voi helpottaa painotyyny sylissä. Se rauhoittaa oppilasta ja luo turvallisuuden tunnetta.

Oppilaan opiskeluympäristön suunnitteluun ja paikan valintaan kannattaa kiinnittää huomiota ja etsiä oppilaille toimivia ratkaisuja. Hyvin suunniteltu ympäristö ja tukitoimet edistävät oppilaiden oppimista (H3 & H4). Yksi haastateltavista (H2) oli huomannut, että ADD-oppilas hyötyy opettajan tai

avustajan läheisyydessä opiskelemisesta. Hänen mukaan oppilas saa näin helpommin ja nopeammin apua työhön. Oppilas näkee ja kuulee paremmin, joka auttaa oppilaan vireystilan ylläpitämisessä. Hänen mukaan valoisassa paikassa istuminen auttaa vireystilan nostamiseen. Jos oppilaalle on tarvetta nähdä luokassa tapahtuvia muutoksia ja kuuluvia ääniä, hän saattaa pyöriä tuolissaan ja katsoa ympärilleen usein. Tällainen oppilas todennäköisesti hyötyy luokan perällä istumisesta, jolloin koko luokka avautuu silmiin vain katseen kohotuksella. Opiskeluympäristöä on hyvä vaihtaa aina työskentelytavan vaihtuessa. Tämä auttaa oppilasta motivoitumaan ja ylläpitämään vireystilaa oppituntien aikana.

Luokan avoin ja salliva ilmapiiri edistää ADD-oppilaan oppimista. Oppilaalla tulee olla oikeus tunteiden osoittamiseen. Myös negatiivisten tunteiden kuten kiukun ja turhautumisen. Oppilaan on tärkeä tiedostaa, että hän saa tukea tarvitseviinsa arkisiin asioihin. (H1.) Positiivinen pedagogiikka auttaa oppilaita selviytymään tehtävistä. Oppilas hyötyy siitä, että tietää opettajan välittävän hänestä aidosti. Kaverisuhteet vaikuttavat myös opiskeluun. Jos oppilaalla on kavereita luokassa, oppiminen tuntuu mukavalta yhdessä heidän kanssa. (H2.) Luokassa vallitseva välittävä ja positiivinen ilmapiiri auttaa oppilaita kokemaan turvallisuuden tunteita. Oppilas uskaltaa tehdä virheitä ja oppia niistä. Oppilaan on kiva tulla kouluun ja hän uskaltaa olla oma itsensä. Hän tietää saavansa apua niihin asioihin, joissa hän apua tarvitsee (H1). Opettaja ei voi pilata oppilaita positiivisella huomiolla ja välittämällä heistä (H2).

Haastateltavien mukaan tuen muotoja ja toimivia menetelmiä tulee suunnitella huolella ja etsiä kärsivällisesti kokeilemalla. Niiden suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden erityisyys, vahvuudet ja heikkoudet. Haastateltavan (H1) mukaan tehtävät tulee käydä läpi huolellisesti oppilaiden kanssa, ja varmistaa oppilaiden ymmärrys. ADD-oppilaat hyötyvät siitä, että tehtävät on laadittu selkeästi mielellään kuvakkeita ja kuvia hyödyntäen. Tehtävät ja mahdolliset kokeet kannattaa pilkkoa pienempiin osiin (H1, H2 & H4). Pilkkominen ja selkeyttäminen auttavat oppilasta motivoitumaan työskentelyyn, kun tehtävä ei tunnu liian suurelta ja haastavalta. Tehtävistä suoriutuminen vaatii aikuisen tukea ja ohjausta alusta loppuun, muuten vaarana on jäädä toimettomaksi haaveilemaan (H1 & H2). Oppilaat suoriutuvat paremmin haastateltavien (H3 & H4) mukaan tehtävistä, jotka ovat heille mielekkäitä.

Oppilaiden ja heidän kiinnostusten kohteiden tunteminen auttaa opettajaa suunnittelemaan oppilaille mielekkäitä tehtäviä.

Haastateltavien mukaan oppiaineissa on hyvä käyttää erilaisia ja vaihtelevia opetusmenetelmiä ja materiaaleja. Tehtävät voidaan valita oppilaan lähtökohdat huomioiden. Tehtävien on tärkeä olla oppilasta motivoivia. (H4.) E- ja digi-materiaalit ovat usein mielekkäitä ADD-oppilaille ja auttavat heitä keskittymään (H1 & H2). Matematiikassa täytyy olla erityisen paljon käytettävissä olevaa materiaalia, sillä notkahduksia oppimisessa tulee jatkuvasti (H1). Yhden haastateltavan (H2) mukaan näppistaituri-peli on toiminut hyvin matematiikan tukena ja auttanut ADD-oppilaita keskittymään. Hänen mukaan suomen kielen oppitunneille hyötyä on ollut eka-pelistä. Haastateltavien mukaan menetelmien ja tehtävien vaihtelulla oppilaan mielenkiinto saadaan pidettyä tehtävissä pidempään ja oppilaan on helpompi keskittyä olennaiseen. Heidän mukaan oppitunteja suunnitellessa opettajan tulee huomioida oppilaiden kiinnostuksen kohteet, vahvuudet ja tiedostaa haasteet. Oppilaita tulee kuitenkin haastaa sopivasti ja rajoja rikkoa (H1). Kun oppilas huomaa selvinneensä haasteista hän oppii uutta ja kehittyy. Tehtävien suunnittelussa ja toteutuksessa oppilaan tuntemus nousee haastateltavien keskuudessa vahvasti esille.

Erään haastateltavien (H2 & H3) mukaan opetusmenetelmistä kaikki on mahdollista toteuttaa ADD-oppilaan kanssa. Tärkeä on vaihdella käytettäviä menetelmiä usein (H2). Haastateltavan (H3) mukaan menetelmien suunnittelussa tulee huomioida erityisesti oppilaiden haasteet, jotta niistä voidaan saada toimivia. Menetelmien selkeys sekä yksinkertaisuus ja selkokieliisyys tehtävissä auttaa ADD-oppilasta suoriutumaan paremmin. Haastateltavien mukaan itseohjautuvat, ilman struktuuria olevat ja omaan aktiivisuuteen pohjautuvat tehtävät ovat haastavia. Oppilaan omaan tiedonhankintaan perustuvat tehtävät voivat olla jopa mahdottomia toteuttaa (H1). Ryhmätyöskentely on usein haastavaa ja vaatii paljon aikuisen tukea ja ohjausta (H1 & H2). Haastateltavan (H3) mukaan itseohjautuvia tehtäviä tulee harjoitella systemaattisesti ja tukea oppilasta paljon. Itseohjautuvissa tehtävissä aikuisen tuella ja räätälöidyillä toimintatavoilla ADD-oppilas voi päästä eteenpäin ja selviytyä tehtävistä (H4).

Haastateltavien mukaan ADD-oppilaan koulun käynnin kannalta on tärkeää jatkuva yhteistyö perheen kanssa, vahva yhteistyö terapeuttien ja hoitavan

lääkärin kanssa. Myös psykologin, kuraattorin ja erityisopettajan tuki oppilaalle ja vanhemmille on tärkeässä roolissa (H2). Koulussa oppilashuollon rooli ADD-oppilaan tukemisessa nähdään vaihtelevana, mutta tärkeänä. Yhteistyö vaihtelee oppilaan tarpeiden mukaan. Tärkeää on kommunikoida säännöllisesti kaikkien lapsen kanssa toimivien tahojen kanssa, jotta lapsen tukeminen on yhtenäistä eri ympäristöissä. Haastateltava (H3) kertoi roolin olevan alkuun tärkeä, jotta arki saadaan "rullaamaan". Oppilashuolto auttaa tuen muotojen suunnittelussa ja antaa neuvoja oppilaan kanssa toimimiseen. Toinen haastateltavista (H1) kertoi saaneen riittävästi tietoa ja tukea suoraan perhekeskuksesta hoitavalta lääkäriltä. Hänen mukaan on tärkeää, että oppilas saa tukea haasteisiin. Opettajalle on helpottavaa tietää, että ympärillä on ihmisiä, joilta voi kysyä neuvoja ja apua. Opettaja ei voi, eikä hänen tarvitse tietää kaikkea. Opettajan apuna ja tukena on oppilashuolto sekä kaikki muut yhteistyötahot. Opettajan tulee herkästi kysyä apua mieltä askarruttaviin asioihin. (H4.)

ADD-oppilaan kodin ja koulun välinen yhteistyö on haastateltavien mukaan tiivistä, jopa päivittäistä (H1). Parhaimmillaan eri tahojen välillä vallitsee luottamuksellinen suhde (H2 & H3). Yhteistyö on avointa ja välitöntä (H3). Oppilaan tuen muotojen etsiminen tapahtuu yhteistyössä kodin ja oppilaan kanssa (H4). Haastateltavien mukaan yhteistyö koostuu päivittäisistä viesteistä koulussa käytössä olevan ohjelman kuten Wilman välityksellä, tarvittaessa puhelimitse (H1). Tarvittaessa perheen kanssa sovitaan tapaamisia ja perhettä autetaan tukemaan lasta myös kotona esimerkiksi kotitehtävien kanssa. (H2.) Perheen kanssa voidaan sopia myös tehtävien karsimisesta tarvittaessa, jotta lapsi ehtii tehdä kotona muutakin kuin kotitehtäviä (H1). Tiiviin yhteydenpidon avulla kaikki osapuolet pysyvät tietoisina lapsen asioista ja kaikilla on mahdollisuus tukea lasta parhaalla mahdollisella tavalla.

ADD-oppilaan tukeminen perustuu oppilaiden tuntemiseen sekä jatkuvaan aikuisen tukeen. Oppimisympäristö tulee suunnitella huolella oppilaan tarpeet huomioiden. Luokkaan on hyvä rakentaa erilaisia oppimisen paikkoja, joissa oppilas pystyy työskentelemään riippuen siitä, millaista ympäristöä hän kaipaa. Oppilaan vireystilan ylläpitäminen vaatii työtä oppituntien aikana, jotta keskittyminen on mahdollista pitää tehtävissä. Oppilas hyötyy rauhallisesta ja strukturoidusta ympäristöstä. Strukturi on tärkeää, jotta oppilas pystyy suoriutumaan toimista ja tehtävistä. Päiväohjelman ja tunnin rungon

läpikäyminen auttaa oppilasta valmistautumaan tulevaan ja ennakoimaan muutoksia. Pieni luokkakoko auttaa rauhallisen ympäristön luomisessa ja oppilaan tuen saamisessa. Oppilaan sosiaalisia suhteita tulee tukea ja järjestää ryhmäyttäviä hetkiä luokan kanssa. Pelit ja leikit auttavat oppilaita solmimaan ja vahvistamaan kaverisuhteita ja antavat opettajalle mahdollisuuden tutustua oppilaisiin entistä paremmin. Positiivinen pedagogiikka ja oppilaista välittäminen on tärkeä osa turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Oppilaalle järjestetään tukea hänen tarpeiden mukaan, myös arkisissa asioissa. Oppilaalle järjestetään tukea kolmiportaisen tuen mukaisesti ja tukea vahvistetaan aina, jos annetut tukitoimet koetaan riittämättömiksi. Oppilaat hyötyvät opetusmenetelmien ja tehtävien monipuolisesta käytöstä. Oppilaat motivoituvat usein toiminnallisista ja liikunnallisista tehtävistä sekä erilaisten e- ja digi-materiaalien hyödyntämisestä opetuksessa. Omaan aktiivisuuteen perustuvat menetelmät ovat haastavampia ja vaativat enemmän aikuisen tukea. Yhteistyö kaikkien oppilaan kanssa toimivien kanssa on tärkeää. Avoimen ja rehellisen kommunikaation avulla oppilasta pystytään tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla ja mahdollisimman johdonmukaisesti riippumatta siitä, missä ympäristössä ja kenen kanssa hän toimii. Yhteistyön tulee olla tiivistä, avointa ja luottamuksellista kaikkien eri tahojen välillä.

11 POHDINTA

11.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset

ADD terminä ei nouse keskusteluissa vahvasti esiin kouluissa, mutta se ei välttämättä kerro siitä, etteikö asiaa tunnusteta. Enemmän puhutaan lasten muista mahdollisista pulmista. Tähän voi vaikuttaa se, että tarkkaamattomuusmuoto ei näy niin vahvasti ulospäin ja ongelmat koskevat vain tätä kyseistä oppilasta, koska hän harvoin häiritsee muita oppilaita tai opettajia käytöksellään. Kouluissa kuitenkin kuulee enemmän puhuttavan ADHD:stä käsitteenä. Tarkkaamattomuusmuoto on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön yksi alamuodoista, jonka vuoksi se voi keskusteluissa esiintyä termillä ADHD. Termiin yhdistetään usein vahvasti ylivilkkaus ja impulsiivisuus. Harvemmin kuulee puhuttavan ADHD:stä oppilaan kohdalla, jolla ei esiinny ylivilkkautta ja impulsiivisuutta. ADD-oppilaita on paljon tai ainakin oppilaita, joilla esiintyy tarkkaamattomuusoireita. Heitä ei välttämättä ole diagnosoitu tukitoimien riittävyyden vuoksi tai sen vuoksi, että niitä joilta löytyy diagnoosi jo ennestään, kyetään ohjaamaan ja tukemaan riittävästi. Käypä hoito -suosituksen mukaan aktiivinen ADHD/ADD:n hoito vähentää kielteisten seurannaisvaikutuksen syntyä, jonka vuoksi sen diagnosointi olisi tärkeää.

ADD-oppilas elää usein omissa maailmoissaan. Hänen on vaikea keskittyä oppitunneilla, mutta hän ei välttämättä häiritse muita toimillaan. Hän saattaa jumittaa ja uppoutua omiin ajatuksiin tekemättä mitään. Hänellä on heikko aloitekyky, jonka vuoksi toimintaan on vaikea ryhtyä. Oman toiminnanohjaus on usein haastavaa, jonka vuoksi toimintaa on vaikea jatkaa. Jos toiminta kyetään aloittamaan, on oppilaan usein vaikea säilyttää keskittymistä tehtävässä pitkiä aikoja. Keskittyminen katkeaa helposti pienenkin asian vuoksi. Oppilas tarvitsee aikuisen tuen aloittaakseen työn ja tehdäkseen sen loppuun. Oppilaan vireystila voi olla heikko, jonka vuoksi hän kaipaa lepoa ja toiminnallisuutta koulupäivien

aikana. ADD-oppilaan voi olla vaikea solmia kaverisuhteita sekä käyttäytyä siten, että kaverisuhde kestää.

Oppimisympäristöissä puhutaan, että rauhallinen ja strukturoitu oppimisympäristö edistää oppimista. Herää kysymys miksi luodaan avoimia ja "kaoottisia" oppimisympäristöjä? Onko tarpeen luoda avoimia ympäristöjä, joita kuitenkin rajataan erilaisilla väliseinillä ja sinne luodaan rauhallisen oppimisen paikkoja, annetaan oppilaille kuulokkeita päähän, että saa opiskella rauhassa. Yliaktiivisuudesta ja impulsiivisuudesta kärsivän on vaikea olla paikallaan tekemättä mitään ja tarkkaamattomuus ongelmien kanssa painivan on mahdotonta keskittyä, kun toiset pomppivat jumppapallojen päällä ja kiipeilevät puolapuissa. Tilanne on haastava, sillä myös tarkkaamaton oppilas hyötyy toiminnallisuudesta vireystilansa nostamiseksi, mutta kaipaa välillä täyttä rauhaa keskittyäkseen työskentelyyn. Kuinka siis rakentaa oppimisympäristö, jossa mahdollistetaan liike ja toiminnallisuus, sekä rauhallinen työskentely ympäristö. Luokkahuoneet eivät ole kovinkaan suuria, että niihin saisi rakennettua erilaisia oppimisen tiloja siten, että oppilaat olisivat kuitenkin opettajan valvovan silmän alla yhtäaikaisesti. ADHD:n eri muotoja esiintyy lähes jokaisessa luokassa, sen lisäksi luokissa on muitakin oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Avoimet oppimisympäristöt luovat monipuolisuutta ja vaihtelevuutta opiskeluun, mutta samalla ne asettavat oppilaita eri arvoisiin asemiin, kun kaikilla ei ole mahdollisuutta opiskella "kaoottisessa" ympäristössä.

Fyysinen oppimisympäristö tulee suunnitella huolella siten, ettei valinnoilla hankaloita oppilaiden keskittymistä. Opiskelijan ympäristöä voidaan rakentaa sopivammaksi pienillä muutoksilla kuten kevyillä väliseinillä, erilaisilla tuoleilla, kuulokkeilla tai musiikilla. Luokkahuoneessa käytettävät havaintomateriaalit tulee harkita tarkoin ja mahdollisuuksien mukaan ottaa esille vain silloin, kun niitä tarvitaan. Havaintomateriaali voidaan kohdistaa myös henkilökohtaisesti oppilaan tarpeiden mukaan esimerkiksi hänen omalle paikalleen muovitaskuun vaihdellen. Psykykinen ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat oppilaiden oppimiseen. Turvallinen, avoin ja salliva luokkailmapiiiri on ADD-oppilaalle tärkeää. Oppilaan tulee saada osoittaa tunteitaan niin positiivisia kuin negatiivisia. Jotta hän kykenee niitä osoittamaan, hänellä tulee olla turvallinen olo ja tunne, että niistä selvitään. Oppilaalla on vaikeuksia luoda sosiaalisia suhteita ja saada kavereita. Opettajan rooli on merkittävä luokkahengen luomisessa ja

ylläpitämisessä. Ryhmäyttäminen on tärkeää niin kaverisuhteiden luomisessa kuin myös oppilaan tutustumisessa. Oppilaan tuntemus auttaa luomaan toimivia tuen muotoja, myös muihin kuin sosiaalisiin tilanteisiin. Haastateltavien mukaan kaverisuhteet ovat merkittävässä roolissa opiskelussa. Kun oppilaalla on kavereita luokassa, hänen on mukava tulla kouluun sekä hän motivoituu ja innostuu opiskelusta eri tavalla.

Tutkimuksessa nousee vahvasti esille se, että ADD-oppilas tarvitsee jatkuvasti aikuisten tukea ja ohjausta oppimisensa tueksi. Tuen muodot vaihtelevat yksilöllisesti. Tuki rakentuu perusopetuslaissa määrätyn kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Aina seuraavalle tuen portaalle siirtyessä tuen muodot lisääntyvät ja jo aiemmin käytössä olleet muodot vahvistuvat. Oppilaalle tarjotaan aina tukea tuen tarpeen ilmetessä sellaisena, kuin oppilas sitä tarvitsee. ADD-oppilaan tukemisessa ei ole kaiken kattavaa ohjeistusta, jossa kerrotaan kuinka toimia. Tuen lähtökohtana on oppilaan tunteminen ja eri tuen muotojen kokeileminen. Toisille oppilaista toimii itsenäiset tehtävät, toisille pari työskentely ja osalle pienryhmätyöskentely. Rauhallinen oppimisympäristö ja pieni luokkakoko edistävät oppimista ja mahdollistavat aikuisen tuen antamisen. ADD-oppilailla on yksilöllisiä haasteita, joiden tukeminen lähtee haasteiden ja vahvuuksien tunnistamisesta.

Haastateltavien mukaan opetusmenetelmiä tulee vaihdella usein ja käyttää monipuolisesti. Toiminnan vaihtaminen auttaa oppilaita nostamaan vireystilaa ja tukee oppilaiden keskittymistä. Jos toiminta jatkuu samanlaisena pitkään oppilas voi tylsistyä ja keskittyminen heikkenee. Opetusmenetelmien ja tehtävien tulee olla motivoivia ja innostavia. Oppilaan mielenkiinnon kohteet kannattaa ottaa huomioon suunnittelussa. Usein e- ja digi-materiaalin käyttö auttaa oppilaita keskittymään tehtäviin, sillä oppilaat kokevat ne mielenkiintoisina ja innostavina. Materiaalia on hyvä olla käytössä paljon, jotta toimintaa voidaan vaihtaa aina tarpeiden mukaisesti. ADD-oppilas hyötyy toiminnallisista ja liikunnallisista tehtävistä koulupäivän aikana, sillä niiden avulla oppilas pystyy nostamaan vireystilaa ja jatkamaan keskittymistä. Oppilaan on hankala suoriutua itseohjautuvista ja omaan aktiivisuuteen perustuvista tehtävistä. Itseohjautuvuus on haastavaa monille alakoulun oppilaille. Itseohjautuvia tehtäviä helpottaa se, että aikuisen tuki on vahvaa ja itseohjautuvuutta harjoitellaan pienissä osissa usein. Laaja-alaiset oppimisen kokonaisuudet ovat monille ADD-oppilaille

haastavia, sillä he tarvitsisivat selkeämpiä ja strukturoidumpia tehtäviä ja tuntirakenteita. Laaja-alaiset kokonaisuudet ovat usein liian suuria ja työläitä, sillä tarkkaamaton oppilas hyötyy tehtävien pilkkomisesta pienempiin osiin. Opetusmenetelmiä ja tehtäviä suunniteltaessa struktuuri ja selkeys ovat tärkeitä oppimisen kannalta.

Oppilaat hyötyvät struktuurista, toistuvista rutiineista ja selkeistä toimintatavoista. Päivän ohjelma on hyvä käydä oppilaiden kanssa aamuisin läpi, jotta he osaavat ennakoida tulevaa. Ohjelma on hyvä olla esillä myös visuaalisessa muodossa, jotta oppilas voi tarkastaa ja palauttaa mieleen tulee päivän aikana. Oppituntien alussa on hyvä käydä oppilaiden kanssa läpi oppitunnin runko ja mahdollisuuksien mukaan se on hyvä laittaa esille visuaalisessa muodossa. Oppilaan on helpompi toimia toivotulla tavalla, jos hänellä on selkeä käsitys siitä mitä tapahtuu ja mitä häneltä odotetaan. Oppilaan tukeminen on jatkuvaa yhteistyötä hänen kanssaan toimivien ihmisten kesken. Yhteistyö kodin ja koulun välillä tulee olla tiivistä, luottamuksellista ja rehellistä. Jatkuva tiedon vaihto ja yhteiset toimintatavat auttavat oppilasta saamaan parasta mahdollista tukea. Tuen tulee olla jatkuvaa ja sen riittävyttä tulee arvioida jatkuvasti.

11.2 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tutkimuksen avulla pyritään saavuttamaan luotettavaa ja pätevää tietoa. Sitä mitataan reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta ja validiteetilla tulosten pätevyyttä. (Ruusuvuori, ym., 2010.) ADHD on paljon tutkittu aihe. Siihen liittyvässä kirjallisuudessa tulee esille, että oireet ovat yksilöllisiä ja voivat vaihdella henkilöllä eri elämäntilanteissa ja ikävaiheissa. Diagnosoiminen ei ole helppoa ja yksiselitteistä, joten kannattaa kuulla mahdollisimman laajasti oppilaan kanssa tekemisissä olevia ihmisiä oireiden esiintymisestä ja niistä aiheutuvista haitoista. Haastateltavien vastaukset ovat heidän tulkintojaan heidän oppilaistaan. He olivat kohdanneet diagnosoituja ADD-oppilaita urallaan vähän, mutta kuvailivat näitä oppilaita tarkasti. Heidän mukaan useampi oppilaista on kuitenkin täyttänyt selkeästi ADD:n diagnostiset kriteerit, vaikka diagnoosia ei ole lähdetty hakemaan. Tutkimuksen otanta oli melko niukka, mutta tuloksissa oli

yhteneväisyyksiä sekä toisistaan eroavia asioita. Tutkimustulokset auttavat kuvaamaan laajasti tarkkaamatonta ADD-oppilasta ja sitä, millaisesta tuesta hän hyötyy. Tutkimuksen avulla löydettiin heille ominaisia käyttäytymisen tapoja, joissa oli toistoa sekä erilaisia yksittäisiä piirteitä. Yhdessä teorian kanssa aineistosta kerääntyi kattava kokonaisuus, jossa tulee ilmi laajasta oppilaille ominaisia piirteitä, tuen tarpeita ja tuen muotoja. Jos tutkimus toteutettaisiin uudelleen eri haastateltavien kanssa tuloksissa voisi ilmetä uusia kuvauksia, koska oireiden esiintyminen ja niistä seuraavat haasteet ovat yksilöllisiä ja oppilaasta riippuvaisia. Lisäksi kyseessä on haastateltavien oman näkemykset ja kokemukset oppilaista, jos tutkimus toteutettaisiin haastatteleamalla jotain toista henkilöä, joka on näiden ADD-oppilaiden kanssa työskennellyt voisi kuvaukset olla hieman erilaisia. Oppilaan toimintaan vaikuttaa koko ympäristö ja hänen henkilökohtaiset muuttujat kuten tunteet, motivaatio ja vireystila. Tuloksissa olisi varmasti yhtäläisiä piirteitä, koska tutkimuksessa saatu materiaali on hyvin kattava.

ADD-käsitteenä on itselleni entuudestaan tuttu ja olen ollut kiinnostunut aiheesta pitkään. Tutkimusta tehdessä oma mielenkiinto aiheeseen vaikuttaa aineiston sisältöön. Aiempi tieto auttaa tutkijaa etsimään tietoa lähteistä ja lähtökohtainen ajatus siitä, ettei ADD-oppilasta helposti tunnisteta luokasta vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Kyselyn rakentamisen taustalla on oma ajatus ADD-oppilaasta, jota pyrin pitämään irrallisena läpi tutkimuksen kulun. Kyselyssä kerätyn aineiston purkaminen tapahtui yhtäläisiä ja eroavia vastauksia etsimällä. Tutkimuksessa haettiin opettajien omia kokemuksia ja näkemyksiä oppilaasta. Tutkijan rooli aineiston käsittelystä on näiden asioiden etsimistä ja liittämistä aiempaan teoriaan. Tutkijan oma tuntemus aiheeseen jää irralliseksi aineiston purkamisessa. Aineiston analyysiin liittyy tutkijan oma tulkinta haastateltavien vastauksista, joka mahdollistaa virhe tulkintoja. Aineisto on pyritty pitämään mahdollisimman lähellä haastateltavien vastauksia koko ajan, jolloin virhetulkinnolle ei ole jäänyt tilaa. Tutkimustulokset sisältävät aineiston ja teorian vuoropuhelua, joka ei pidä sisällään tutkijan omia näkemyksiä ja kokemuksia asioista. Tutkijan omat mielenkiinnonkohteet ja käsitykset aiheesta näkyvät vain teorian rakentamisessa ja kyselyn laadinnassa sekä siinä, kuinka näitä on yhdistetty toisiinsa ja käsitelty.

Aineistoa on kerätty kyselyiden avulla sähköpostitse. Kyselyn vastauksia on säilytetty sähköpostissa ja erillisenä tallenteena salasanalla suojatussa verkkotallennustilassa. Aineiston kerääminen ei ole vaatinut lupia, sillä kyselyssä kysytään aikuisten omia kokemuksia ja näkemyksiä yleisesti ADD-oppilaista, eikä yksittäisistä oppilaista. Vastauksista ei millään tavalla tule ilmi vastaajien henkilöllisyys. Aineistoa käsitellessä käytin haastateltavista nimityksiä H1, H2, H3 & H4 riippumatta siitä onko kyseessä opettaja tai rehtori. Tutkimuksen kannalta ei ole merkitystä keneltä haastateltavista mikäkin vastaus on tullut. Tämä sen vuoksi, että haastateltavien henkilöllisyys pysyy peitossa ja sitä kautta heidän opettamiaan oppilaita ei pystytä erottamaan. Vastauksista on muutettu jopa sukupuolta koskevat ilmaisut yleisempään muotoon. Kyselyn vastaukset poistetaan gradun hyväksynnän jälkeen.

11.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen avulla saatiin kerättyä kokoon erilaisia piirteitä, tapoja ja toimivia tuen muotoja. Saatiin selvitettyä, että oppilaan tunteminen on keskiössä tuen muotoja järjestettäessä. Tutkimukseen on koottu paljon tietoa ADD-oppilaasta, jota on vähän kerättyä yhteen ja samaan paikkaan. Tarkkaamattomuus on kirjallisuudesta pieni alaotsikko ADHD:n alapuolella, ja tietoja täytyy poimia ja koota yhteen eri pikku otsikoiden alta. ADD-oppilaalle ei voida kirjoittaa kaiken kattavaa kuvausta, joka kuvailisi jokaista yksilöä. On haastavaa kirjoittaa opasta, jossa annetaan selkeät ohjeet tarkkaamattoman oppilaan kanssa toimimiseen. On mahdollista koota piirteitä ja tapoja, joita monilla tarkkaamattomilla oppilailla esiintyy sekä voidaan koota yhteen tuen muotoja, joita tarkkaamattoman oppilaan kanssa voidaan koittaa oppimisen tukemiseksi. Tutkimuksen tulokset voivat tuoda apua niille, jotka kamppailevat ADD-oppilaan opiskelun tukemisessa tai voivat auttaa etsimään selitystä tarkkaamattomuuden ja keskittymiskyvyttömyyden piirteille.

Keskittyminen ja tarkkaavaisuus ovat iso ja merkittävä osa oppimista. Alakoulussa opetukseen sisältyy perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan laaja-alaisia oppimisen kokonaisuuksia. Niihin liittyvää tarkempaa tutkimusta keskittymisen ja tarkkaamattomuuden näkökulmasta olisi mielenkiintoista toteuttaa laajemmin. Haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että itseohjautuvat ja

omaan aktiivisuuteen perustuvat tehtävät ovat hyvin hankalia. Yksi haastateltavista oli jopa sitä mieltä, että itseohjautuvat tehtävät tulisi poistaa opetussuunnitelman perusteista alakouluikäisiltä, sillä kukaan alakoulun oppilas ei hyödy itseohjautuvuudesta. Olisi mielenkiintoista selvittää vielä tarkemmin tarkkaamattomien ja omatoiminnan ohjauksen vaikeudesta kärsivien oppilaiden pärjäämistä itseohjautuvissa ja omaan aktiivisuuteen perustuvissa tehtävissä sekä kuinka heidän työskentelyä tällaisissa tehtävissä voidaan tukea. Tutkimukseni toi esille aikuisen jatkuvan tuen ja ohjauksen merkityksen tällaisissa tehtävissä, mutta vielä konkreettisempia keinoja olisi hyvä löytää ja tuoda esille.

LÄHTEET

- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, lapset ja nuoret) (online).
Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, (2013). <http://www.kaypahoito.fi>.
Luettu 15.5.2017.
- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö.) Käypä hoito -suositus.
Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019. <http://www.kaypahoito.fi>.
Luettu: 08.12.2021.
- Almqvist, F. (2004). Tarkkaavuuden ja oppimisen häiriöt. Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.) (2004). Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Armstrong, T. (1999). ADD/ADHD Alternatives in the Classroom.
<http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlymtfXzQzMjUzX19BTg2?sid=dd365f1d-db98-4e57-9a70-ed3cae1f89c4@sessionmgr4008&vid=0&format=EB&rid=1>. Luettu 02.12.2017.
- Barkley, R. (2008). ADHD. Kuinka hallita ADHD. Suom. K. Kankaansivu. Kuopio: UNIpress Suomi.
- Cimpian, A., Arce, H., Markman, E.M. & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. Psychological Science 18 (4), 314-316.
- Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) (2012). ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Hyche, K. & Maertz, V. (2014) Classroom Strategies for Children with ADHD, Autism and Sensory Processing Disorders. Solutions for Behavior, Attention and Emotional Regulation. <https://ebookcentral-proquest-com.helios.uta.fi/lib/tampere/detail.action?docID=3121009>. Luettu 26.11.2017.
- Jokinen, K. & Ahtikari, K. (2004). AD/HD -opas koulunkäyntiavustajalle. Opetus 2000 –sarja. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus Pro Gradu ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Yliopistopaino Oy - Juvenes Print
- Kangas, M., Kopisto, K., Löfman, K., Salo, L. & Krokfors, L. (2017). "I'll take care of the flowers!" Researching agency through initiatives across different learning environments. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 17:1, 82-91.
- Kerola, K. (toim.) (2001). Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Opetus 2000 – sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2018.) Laadullinen tutkimus prosesi. Teoksessa: Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Krokfors L. (2017.) Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet - opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press
- Kutscher, M. L. (2008). ADHD – Living Without Brakes. <http://web.b.ebscohost.com.helios.uta.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlymtfxzLzNjI5NF9fQU41?sid=36cd65cd-72b1-4c16-be92-c29ec17e49be@sessionmgr103&vid=0&format=EB&rid=1>. Luettu 01.12.2017.
- Lougy, Richard A., Rosenthal, David K., DeRuvo, Silvia L. (2007). Teaching Young Children With ADHD: Successful Strategies and Practical Interventions for PreK-3. <http://web.a.ebscohost.com.helios.uta.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlymtfxzMyMTMwMI9fQU41?sid=bf6e2104-4f35-4024-b8c9-974f62555f98@sessionmgr4006&vid=0&format=EB&rid=1>. Luettu 02.12.2017.

- Numminen, H. & Sokka, L. (2009). Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Edita.
- Närhi, V. (1999). Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa Ahonen T. & Aro T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Jyväskylä: ATENA kustannus.
- Oinonen, I., Salonen-Hakomäki, S.-M., Mäntylä, T. & Eskola, J. (2018). Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen? Luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016 opetussuunnitelmassa. Teoksessa: Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. (toim.) Tampere: Tampere University Press.
- Opetushallitus 2016. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>. Luettu 05.12.2021.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2017. Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 06.12.2021
- Perusopetuslaki (24.6.2010/642). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 05.12.2021.
- Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- POPS 2014. Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 20.10.2021.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 05.12.2021.
- Sandberg, E. (2018). ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Osa 2: ADHD ja perusopetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Veermans, M. & Murtonen, M. (2017). Oppimisympäristö asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 349.
- Vitka, T. (2021). Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus
- Yarney, S. & Martin, C. 2013. Can I Tell You About ADHD?: A Guide for Friends, Family and Professionals. <http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlymtfXzUyMDI5OF9fQU41?sid=62de3316-aa30-4f57-a444-6b701892d9c4@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1>. Luettu 01.12.2017.
- Zentall, S. R. & Morris, B. J. 2010. "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. Journal of Experimental Child Psychology 107 (2), 155-163.

LIITTEET

LUOKANOPETTAJAN KYSELY

1. Yleistä ADD:stä
 - a. Kuinka yleinen ADD on?
 - b. Mistä opettaja voi saada tietoa ja tukea ADD-oppilaan kanssa toimimiseen?
 - c. Kuinka monta diagnosoitua ADD-oppilasta olet kohdannut/opettanut urallasi?
 - d. Miten toimit opettajana, jos havaitset oppilaalla ADD-oireita?
2. Millainen ADD-oppilas on?
 - a. Kuvaile (millaisia tapoja, piirteitä, tekoja, ...)
 - b. Miten ADD näyttäytyy oppilaassa?
 - c. Kuinka voit tunnistaa ADD:n oppilaasta?
3. Kuinka ADD:n voi havaita oppilaasta?
 - a. Millaisia piirteitä/ominaisuuksia koulutyössä tunnistetaan ADD-oppilaalla? Millaisiin opettajan tulisi kiinnittää huomiota?
 - b. Kuinka ADD-oppilas käyttäytyy tunneilla?
 - c. Kuinka ADD-oppilas käyttäytyy koulussa (siirtymät, välitunnit, ruokailu, ...)?
 - d. Kuinka ADD-oppilas käyttäytyy pienryhmätyöskentelytilanteissa?
 - e. Kuinka ADD-oppilas käyttäytyy itsenäisessä työskentelyssä?
4. Millaisia vaikutuksia 2014 opetussuunnitelmalla on ollut ADD-oppilaan oppimiseen?
 - a. Kuinka ADD-oppilas pärjää

- i. luokkatilanteissa?
 - ii. kokeissa?
 - iii. tehtävissä?
 - iv. kotitehtävissä?
 - v. eri oppiaineissa (matikka, suomen kieli, reaaliaineet, taito- ja taideaineet)? Onko eroja?
 - vi. osana ryhmää? (yksin vai ryhmässä työskentely)
 - b. Millaiset opetusmenetelmät sopivat ADD-oppilaalle? Miksi?
 - c. Millaiset opetusmenetelmät eivät sovi ADD-oppilaalle? Miksi?
 - d. Millainen on opettajan rooli ADD-oppilaan oppimisessa? Vaikuttaako opettajan rooli ADD-oppilaan oppimiseen? Perustele.
 - e. Miten vertaisryhmän tuki vaikuttaa ADD-oppilaan oppimiseen? Perustele.
 - f. Kuinka oppimisympäristöt vaikuttavat ADD-oppilaan oppimiseen?
 - i. Yleisesti
 - ii. Matematiikassa
 - iii. Suomen kielessä
 - g. Mitkä piirteet avoimissa oppimisympäristöissä tukevat tai ovat ongelmallisia ADD-oppilaan kannalta?
 - h. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 mainitaan monesti itseohjautuvuus. Miten ADD-oppilas pärjää itseohjautuvissa tehtävissä?
5. Kuinka ADD-oppilasta voidaan tukea koulussa?
- a. Millaisia tuen muotoja ADD-oppilaille kohdistetaan koulussa?
 - b. Kuinka aktiivisesti ADD-oppilasta tuetaan koulussa? Kuinka helposti jää ilman tukea?
 - c. Millaisia järjestelyitä luokassa kannattaa olla? Miksi?
 - d. Minkälaisilla konkreettisilla menetelmillä ADD-oppilasta voidaan tukea koulussa?

- e. Millaiset rutiinit hyödyttävät tai haittaavat ADD-oppilasta?
Miksi?
 - f. Millainen on oppilashuollon rooli ADD-oppilaan tukena?
 - g. Millaista ADD-oppilaan kodin ja koulun välinen yhteistyö on parhaimmillaan?
6. Minkälaisia neuvoja antaisit kokemattomalle opettajalle ADD:stä ja ADD-oppilaan kanssa työskentelystä?
7. Mitä haluaisit vielä sanoa?

REHTORIN KYSELY

1. Yleistä ADD:stä
- a. Kuinka yleinen ADD on?
 - b. Mistä opettaja voi saada tietoa ja tukea ADD-oppilaan kanssa toimimiseen?
 - c. Kuinka monta diagnosoitua ADD-oppilasta olet kohdannut/opettanut urallasi?
 - d. Millainen toimintamalli koulussanne on ADD-tutkimusten käynnistämiseksi?
 - e. Miten hyvin ADD koulussa tunnistetaan?
2. Millaisia haasteita opetussuunnitelma 2014 on luonut ADD-oppilaan oppimiseen?
- a. ”Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 - LUKU 1 Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta)
Miten toteutuu ADD-oppilaalla?
 - b. ”Oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on, että oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Kehittämisessä otetaan huomioon eri oppiaineiden erityistarpeet.”

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 –
LUKU 4.3 Oppimisympäristöt ja työtavat)

Miten te olette huomioineet ADD-oppilaan tarpeet yleisesti
huomioitu uusissa oppimisympäristöissä?

- c. “Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan, että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteettömyyteen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen.”

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -
LUKU 7.1 Tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet)

Kuinka helposti ADD-oppilaan oppimisvaikeudet
tunnistetaan?

- d. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014
mainitaan monesti itseohjautuvuus.

Miten ADD-oppilas pärjää itseohjautuvissa tehtävissä?

3. Kuinka ADD-oppilasta voidaan tukea koulussa?
- a. Millaisia tuen muotoja ADD-oppilaille kohdistetaan koulussa?
 - b. Kuinka aktiivisesti ADD-oppilasta tuetaan koulussa? Kuinka helposti jää ilman tukea?
4. Minkälaisia neuvoja antaisit kokemattomalle uudelle opettajalle ADD:stä ja ADD-oppilaan kanssa työskentelystä?
5. Mitä haluaisit vielä sanoa?