



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HAAPALA MARI, KURTTI ESSI

TOIMINNALLINEN OPETUS TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖISEN LAPSEN OP-
PIMISEN TUKEMISESSA

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Haapala Mari, Kurtti Essi	
Työn nimi/Title of thesis Toiminnallinen opetus tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen oppimisen tukemisessa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatin tut-	Aika/Year huhtikuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 31
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä tutkielmassa tarkastelemme toiminnallista opetusta tarkkaavaisuushäiriöisten lasten oppimisen tukemisessa. Keskitymme tutkielmassamme ADHD – diagnoosin saaneisiin lapsiin. Suomessa ADHD diagnosoidaan International Classification of Diseases – 10 – tautiluokituksen (ICD- 10) mukaan. Pohjaamme työmme konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä John Deweyn ja David Kolbin teorioihin tekemällä oppimisesta sekä kokemuksen merkityksestä oppimisprosessissa.</p> <p>Toiminnallinen opetus on ajankohtainen tutkimuskohde, sillä vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa toiminnallisen opetuksen merkitystä opetusmenetelmänä. Tämän hetkinen oppimiskäsitys puoltaa oppilaan aktiivista roolia oppimisprosessissa.</p> <p>Tarkkaavaisuushäiriö on yksi lasten yleisimmistä neuropsykologisista ongelmista ja diagnoosien määrä on yhä nousussa. Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset integroidaan usein yleisopetuksen luokkaan, joten luokanopettaja tulee työssään todennäköisesti kohtaamaan tarkkaavaisuushäiriöisiä lapsia.</p> <p>Toteutimme työmme kirjallisuuskatsauksena perehtymällä aikaisempiin tutkimuksiin sekä kirjallisuuteen aiheesta. Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset, erityisesti pojat, tarvitsevat toiminnallisuutta. Heillä on tarve päästä purkamaan pakottavaa liikkumisen tarvetta. Toiminnallinen opetus on hyvä keino antaa liikkeelle tarkoitus. Toiminnallinen opetus on pääasiassa toimiva opetustapa ADHD – diagnoosin saaneille lapsille. Kuitenkin on syytä muistaa, että jokainen lapsi on yksilö, eikä yhtä oikeaa opetustapaa voida yleistää tarkkaavaisuushäiriöisille oppilaille.</p>			
Asiasanat/Keywords ADHD, tarkkaavasuushäiriö, toiminnallinen opetus			

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	TOIMINNALLISEN OPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	3
2.1	OPPIMINEN JA OPETUSTAVAT.....	3
2.2	TOIMINNALLISEN OPETUKSEN PIIRTEITÄ.....	8
2.2.1.	<i>Toiminnallisen opetuksen taustaa.....</i>	<i>8</i>
2.2.2.	<i>Toiminnallisen opetuksen toimivuus.....</i>	<i>10</i>
2.2.3	<i>Toiminnallisen opetuksen kriittinen tarkastelu.....</i>	<i>12</i>
3	TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖN KESKEISET PIIRTEET	14
3.1	MISTÄ TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖ JOHTUU?	14
3.2	TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖN OIREITA	16
3.3	DIAGNOSOINTI JA ENNUSTE	18
3.4	TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖN ARVIOINTIA	20
4	TOIMINNALLINEN OPETUS TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖISEN LAPSEN OPETUSKEINONA	22
4.1	TOIMINNALLISEN OPETUKSEN MAHDOLLISUUDET TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖISEN LAPSEN OPETTAMISESSA ...	23
4.2	TOIMINNALLISEN OPETUKSEN UHAT TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖISEN LAPSEN OPETTAMISESSA.....	24
5	POHDINTA	27
	LÄHTEET	29

1 Johdanto

Tarkkaavaisuushäiriö on yksi lasten yleisimmistä neuropsykologisista ongelmista (Luoto-niemi, 2001, s.151). Tarkkaavaisuushäiriön määritelmät ovat kuitenkin joissain määrin toi-sistaan poikkeavia, mikä on johtanut hieman erilaisiin tutkimustuloksiin aiheesta sekä vai-keuttanut tulosten vertailua. Tutkimuksissa käytetyistä määrittelyistä riippuen ylivilkkautta esiintyy lapsilla 4%:sta jopa 17%:iin. Tutkimukset ovat lisäksi osoittaneet tarkkaavaisuus-häiriön esiintymisen vaihtelevan jonkin verran iän ja sukupuolen mukaan. Useiden tutki-musten mukaan tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriö on yleisempää pojilla kuin tytöillä ja eri-tyisesti 6 – 9 -vuotiaat pojat kuuluvat riskiryhmään. Tarkkaavaisuushäiriöstä kärsivillä lap-silla saattaa ilmetä myös mielenterveydellisiä ongelmia, käytöshäiriöitä ja oppimisen haas-teita koulussa (Sandberg, 2001, s. 120 – 125.)

Suomalaisessa vuonna 1989 tehdyssä epidemiologisessa tutkimuksessa todettiin 4%:lla 8-vuotiaista lapsista olevan tarkkaavaisuudenhäiriö. Diagnoosit tehtiin DSM III -tautiluokituk-sen mukaan. Vastaavasti vuonna 2004 Pohjoissuomalaisten syntymäkohortin aineistoissa 16 – 18 -vuotiailla 8,5%:lla todettiin tarkkaavaisuushäiriö DSM IV:n mukaisesti. (Käypä hoito -suositus, 2013.) Tarkkaavaisuushäiriödiagnoosien määrän voidaan siis nähdä lisääntyneen. Tämän takana voi olla monenlaisia tekijöitä, kuten medikalisaatio, lisääntynyt tietoisuus ai-heesta tai diagnoosikriteereiden muuttuminen. Toisaalta myös yhteiskunta on muuttunut vuosikymmenten saatossa yhä hektisemmäksi, eikä tarkkaavaisuutta vaadita enää samalla tavalla.

Tutkimme kandidaatintyössämme toiminnallista opetusta ja sen soveltuvuutta tarkkaavai-suushäiriöisten lasten oppimisen tukemisessa. Teemme tutkielmamme kirjallisuuskatsauk-sena, joten tarkoituksenamme on perehtyä aiemmin tehtyyn kirjallisuuteen ja tutkimuksiin aiheeseen liittyen.

Perustelemme aiheenvalintamme oman mielenkiintomme lisäksi aiheen ajankohtaisuuden vuoksi. Tarkkaavaisuuden pulmista kärsivien lasten lukumäärä on kasvussa ja tulevaisuu-dessa inklusion sekä integraation myötä koululuokissa tuleekin todennäköisesti olemaan yhä enemmän oppilaita, joilla on diagnosoitu tarkkaavaisuushäiriö. Toivomme saavamme tutkimuksemme myötä työkaluja tulevaan työhömme luokanopettajina, jotta osaisimme kohdata ja huomioida erilaiset, myös tarkkaavaisuushäiriöiset, oppilaat opetuksessamme.

Toiminnallinen opetus on myös itsessään ajankohtainen aihe, sillä uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostaa toiminnallista opetusta suositeltavana opetusmenetelmänä (Opetushallitus, 2014,b). Lisäksi toiminnallisesta opetuksesta tarkkaavaisuushäiriöisten lasten oppimisen tukemiseen ei ole juurikaan tehty aiempaa tutkimusta. Tarkkaavaisuushäiriötä ilmenee myös lähipiirissämme, mikä lisää henkilökohtaista kiinnostustamme aiheeseen.

Tutkielmamme keskeisimpiä käsitteitä ovat toiminnallinen opetus, tarkkaavaisuus, tarkkaavaisuushäiriö sekä ADHD. Koska tutkimme toiminnallisen opetuksen vaikutuksia tarkkaavaisuushäiriöisten lasten oppimiseen, on syytä myös hieman määritellä oppimista käsitteenä sekä avata eri oppimistyyliä. Perustamme työmme konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, John Deweyn ”learning by doing” – teoriaan tekemisen kautta oppimisesta sekä David Kolbin ajatukseen kokemuksen merkityksestä oppimisessa.

Koska tarkkaavaisuuden ongelmat ja tarkkaavaisuushäiriö ovat melko laajoja käsitteitä, olemme päättäneet rajata tutkimuksemme tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden osalta niihin kouluikäisiin lapsiin, joilla on todettu ADHD. Tulemme työssämme käyttämään rinnakkain käsitteitä ADHD sekä tarkkaavaisuushäiriö. Lapsista, joilla on diagnosoitu ADHD, käytämme myös käsitettä tarkkaamaton oppilas.

2 Toiminnallisen opetuksen lähtökohdat

”Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn.”

- Benjamin Franklin

Opetuksessa käytettävien toiminnallisten menetelmien taustalla on ajatus oppilaan omasta aktiivisuudesta ja toiminnasta. Toiminnallisessa opetuksessa opittua peilataan ympäristöön toiminnan kautta (Huisman & Nissinen, 2005, s. 31).

Kuitenkin, ennen kuin siirrymme käsittelemään syvällisemmin toiminnallista opettamista opetustapana tutkimuksemme kannalta relevantista näkökulmasta, lienee syytä hieman pohdita ja määritellä oppimista ja oppimisen taustalla vaikuttavia oppimistyyplejä, sillä kyseiset teemat liittyvät mielestämme oleellisesti toiminnalliseen opetuksen taustoihin.

2.1 Oppiminen ja opetustavat

Oppimisen käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista ja oppimiseen liittyvät teoriat ovat määrittelytavoista johtuen hieman vaihdelleet historian saatossa. Oppiminen voidaan esimerkiksi nähdä tiedon määrän lisääntymisenä, tiedon mieleen painamisena eli muistamisena, asioiden syvällisenä ymmärtämisenä tai ajattelun kehittymisenä. Koska oppimisen käsitteellä on useita määritelmiä, myös oppimiskäsitykseen liittyviä näkemyksiä ja tulkintoja on aikojen saatossa ollut useampia. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s.142.) Tässä tutkielmasamme keskitymme konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, sillä konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulma oppimiseen on mielestämme ajankohtainen ja se tukee näkemystämme oppilaasta aktiivisena toimijana ja oppijana. Myös uusi perusopetuksen opetussuunnitelma voidaan nähdä pohjautuvan ajatukseen konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä (Opetushallitus, 2014,b).

David Kolb (s.1939) on yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä, jonka oppimisteorioiden taustalla on havaittavissa konstruktivistisia piirteitä. Kolb (1984) perustaa kokemuksellisen oppimisen mallinsa Deweyn, Lewinin ja Piaget’n teorioihin. Hänen oppimisen määritelmässään korostuu näkemys oppilaasta aktiivisena toimijana oppimistilanteessa, jossa oppilaan

kokemus on keskeisessä roolissa. Kolb määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tieto muodostuu kokemuksen muutoksen kautta. (Kolb, 1984, s. 20, 38.)

Huisman ja Nissinen (2005) korostavat myös kokemuksen merkitystä oppimisprosessissa. He määrittelevät oppimisen tarkoittavan kokemukseen pohjautuvaa muutosta yksilön tiedoissa ja taidoissa sekä niiden kautta myös muutosta yksilön toiminnassa. Heidän mukaansa oppimiseen liittyy tiedon aktiivinen käsittely ja järjestäminen. (Huisman & Nissinen, 2005, s.25.) Samoin yleisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto rakentuu aina yksilön ja yhteisöjen aktiivisen kognitiivisen toiminnan myötä. Oppiminen tapahtuu toiminnan avulla opitun hyödyntämistä ja soveltamista, eli toimintaa, varten. Oppilasta ei siten nähdä passiivisena tiedon vastaanottajana, vaan aktiivisena toimijana, joka valikoi, tulkitsee ja konstruoi tietoa aiempien kokemuksensa perusteella. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s.145 - 146.)

Koska oppilaan aiemmat kokemukset vaikuttavat oppimisen taustalla, oppilaiden ennakkokäsitykset opiskeltavasta aiheesta ja heidän kokemuksensa aiheeseen liittyen tulee huomioida opetuksessa. Olisi tärkeää, että opiskeltava aihekokonaisuus ei jäisi oppilaille irralliseksi ja etäiseksi koulumaailman tiedoksi, vaan he osaisivat linkittää opiskeltavat teemat omaan kokemusmaailmaansa. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 146.) Huismanin ja Nissisen (2005) mukaan oppimisessa onkin kyse toiminnasta, jossa maailma jäsentyy yksilön oman toiminnan kannalta merkityksellisesti. Tämän vuoksi oppiminen on aina hyvin yksilöllistä ja oppijan kehitysvaihe ja elämäntilanne vaikuttavat oppimiseen. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 26.)

Kuten oppimista, myös oppimistyylejä on määritelty ja jaoteltu eri tavoin. Hakamäen ja Läärän (2007) mukaan oppimistyyllillä tarkoitetaan sitä, miten ihminen havaitsee, ajattelee sekä ratkaisee erilaisia tehtäviä. Oppimistyyli kuvastaa ihmiselle luontevinta tapaa tehdä havaintoja ja käsitellä vastaanottamaansa informaatiota. Toiset hahmottavat ilmiöiden ja asioiden kokonaiskuvan ja toiset poimivat yksityiskohdan kerrallaan. (Hakamäki & Läärä, 2007, s. 20.) Saloviita (2008) puhuukin analyttisistä oppijoista, jotka rakentavat pienistä tiedon osista kokonaisuuden sekä globaalisista oppijoista, jotka vastaavasti lähestyvät opiskeltavia asioita ja ilmiöitä hahmottamalla ensin niiden kokonaiskuvan ja perehtyvät vasta sen jälkeen yksityiskohtaisempaan tietoon (Saloviita, 2008, s. 157).

Oppimistyyliihin liittyen myös miellejärjestelmien käyttäminen vaikuttaa ihmisen tapaan kerätä eri aisteillaan ympäristöstään tietoa ja työstää sitä (Hakamäki & Läärä, 2007, s. 20).

Eräs oppimistyylin jaottelutavoista perustuukin juuri oppimistyylien jakamiseen mieluisimman tiedonvastaanottokanavan perusteella.

Huismanin ja Nissisen (2005) mukaan vahvaan aistikanavaan perustuviin oppimistyyliihin vaikuttavat tiedon vastaanottokanavat, joiden kautta tietoa on tehokkainta ymmärtää ja muistaa. Nämä aistikanaviin perustuvat oppimistyyliä ovat visuaalinen eli näköaistiin, auditiivinen eli kuuloaistiin ja taktilis-kinesteettinen eli tunto- sekä liikeaistiin perustuvat oppimistyyliä. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 41.)

Pieni lapsi on enimmäkseen taktilis-kinesteettinen oppija. Hän perustaa oppimisensa tunto- ja liikeaistiin ja oppii siten parhaiten kokeilemalla itse omalla kehollaan ja saamalla kokemuksia siitä, miltä jokin tuntuu (Hakamäki & Läärä, 2007, s.20). Dunn, Beaudry ja Klavas (2002) erottavat taktilisen - ja kinesteettisen oppijan toisistaan, karkeasti jaoteltuna siten, että taktilinen oppija oppii parhaiten käyttämällä käsiään ja kinesteettinen oppija käyttää mieluiten koko kehoaan oppimisen välineenä, esimerkiksi näyttelemällä tai esittämällä pantomiimia (Dunn, Beaudry & Klavas, 2002, s. 81). Suunnilleen koulunaloitussuorituksissa lapselle kehittyy taito oppia näkemisen avulla, siis visuaalisesti (Hakamäki & Läärä, 2007, s. 20). Huisman ja Nissisen (2005) mukaan näköaistiinsa oppimisensa mielellään perustava visuaalinen oppija oppii näkemällä, esimerkiksi katsomalla toisen suorituksia ja tarkastelemalla kirjoja, kuvia sekä kaavioita. Auditiivinen oppija oppii parhaiten keskittymällä ääniin, painotukseen ja rytmiin. Sanallinen ohjeistus auttaa auditiivista oppijaa. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 41.) Kyky kuuntelun avulla oppimiseen kehittyy vasta kinesteettisyyden ja visuaalisuuden kehittymisen jälkeen, minkä vuoksi pienten lasten on vaikea keskittyä kuuntelemaan pitkiä sanallisia ohjeita (Hakamäki & Läärä, 2007, s. 20).

Edellä kuvaamiemme aisteihin perustuvien eli fyysisten tekijöiden lisäksi oppijan oppimistyyliin kuuluu myös muita osatekijöitä. Dunn, Beaudry ja Klavas (2002) mainitsevat oppimistyyliä käsittelevässä artikkelissaan erilaisten opiskelu-olosuhteiden vaikuttavan oppimiseen. Erilaiset oppijat vaativat ja sietävät opiskeluympäristöltään erilaisia asioita. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi opiskeluympäristön valon määrä, lämpötila sekä taustaäänien intensiteetti. Myös oppijalle mieluisuus opiskeluasento voi vaihdella pöydän ääressä työskentelystä lattialla lukemiseen. (Dunn, Beaudry & Klavas, 2002, s. 80.)

Oppimistyyliin kuuluviin sosiologisiin tekijöihin liittyy Dunnin ja kumppaneiden (2002) mukaan se, työskenteleekö oppilas mieluiten yksin, pareittain vai osana ryhmää. Myös odotukset aikuisen ohjauksen määrään ja tapaan vaihtelevat. Toiset oppivat mieluiten suoraan

opettajalta, kun taas toiset oppijat kaipaavat vain joustavaa ohjausta omalle työskentelylleen. (Dunn, Beaudry & Klavas, 2002, s. 82 – 83.) Lisäksi Saloviita (2008) mainitsee emotionaaliset tekijät yhdeksi oppimistyylin osatekijäksi. Oppilaan suoritusmotivaatio, vastuullisuus ja valinnan mahdollisuuksien vaatiminen vaihtelevat yksilöittäin. (Saloviita, 2008, s. 157.)

Jokainen lapsi oppii parhaiten omalla tavallaan ja jokaisella on oma oppimistyylinsä. Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan oppimistyylit ovat joissain määrin pysyviä. Vallitseva oppimistyyli aktivoituu heidän mukaansa käyttöön spontaanisti, olipa kyseessä millainen oppimistehtävä tahansa. Oppimistyyliä ei voi määrittellä toisiinsa verrattuna hyviksi tai huonoiksi, sillä erilaiset oppimistehtävät vaativat usein erilaista tiedon käsittelyä. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 151 - 153.)

Jokainen oppija on siis erilainen ja ainutkertainen yksilö, joten oppilaan tuntemuksen merkitys korostuu opettajan työssä. Erityisesti opetusta suunnitellessaan ja opetustapaa valitessaan opettajan on syytä huomioida mahdollisuuksien mukaan jokaisen oppilaan henkilökohtaiset tarpeet ja heidän oppimistyylinsä. (Saloviita, 2008, s. 156 – 157.)

Käytettävät opetustavat heijastelevat opettajan käsitystä oppimisesta ja oppilaan roolista oppimisprosessissa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999, s. 175 – 180). Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan tämän vuoksi esimerkiksi behavioristinen, kognitiivinen, sosiaalinen ja humanistinen lähestymistapa opettamiseen ja opetustapoihin poikkeavat joissain määrin toisistaan. Mikään edellä mainituista näkökulmista ei ole toistaan parempi tai huonompi, vaan jokaisella on omat vahvuutensa ja puutteensa. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 114.)

Kuten jo aiemmin mainitsimme, olemme valinneet tutkimukseemme konstruktivistisen näkökulman oppimiseen. Näkökulma korostaa Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan opetustapaa, jossa opettaja ohjaa oppilaita omaan ajatteluun sekä rakentamaan joustavia tietorakenteita. Tehtävät pyritään liittämään todenmukaisiin elämäntilanteisiin ja oppilaiden arkikontekstiin. Tavoitteena on herättää oppilaiden tiedonhalu monipuolisten ilmiöiden kriittiseen tutkimiseen ja tarkasteluun. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 114.) Vuonna 2016 voimaan astuvan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden voidaan nähdä myös heijastelevan joiltain osin tällaista konstruktivistista näkökulmaa oppimiseen ja opetustapoihin (Opetushallitus, 2014,b).

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opettajan tulee opetuksessaan käyttää suunnitelmallisesti ja monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä, jotka

tukevat erilaisia oppijoita, sekä hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä. Oppimiselle ja opettamiselle asetetut tavoitteet, oppiaineksen ominaispiirteet sekä laaja-alaiset oppimisen tavoitteet ohjaavat kulloinkin opettajan opetustavan valintaa. (Opetushallitus, 2014; b, s. 27 - 30.) Monipuolinen ja tarkoituksenmukainen opetustapojen käyttö on opettajan perustaito (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 114 – 115).

Opetusmenetelmien joustavaa ja monipuolista käyttöä puoltaa myös tieto siitä, että valittujen opetustapojen on tutkittu vaikuttavan oppilaiden koulussa muodostuviin oppimiskokemuksiin. Opetusmuotojen monipuolisen käytön on havaittu vaikuttavan positiivisesti luokan ilmapiiriin, oppilaiden osallistumiseen ja opettajan toiminnan joustavuuteen. Sen sijaan opetusmenetelmien yksipuolisen käytön on havaittu liittyvän usein opettajakeskeiseen, opettajan auktoriteettiin ja monimutkaiseen opetusmateriaaliin pohjautuvaan opetukseen. Siten opetustapojen valinnoilla on siis mahdollista vaikuttaa luokan oppimisilmapiiriin. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 115 – 118.)

Vaikka keskitymme tutkimuksessamme toiminnalliseen opetukseen työskentelytapana, on syytä muistaa, ettei ole olemassa mitään yksittäistä, kaikille oppijoille täydellisesti sopivaa opetustapaa. Uusikylä ja Atjonen (2005) korostavatkin, että kaikki oppilaat oppivat eri tavoin ja opettajan on tehtävä päätös, kuinka paljon oppilaat saavat opiskella heille itselle luontevimmalla tavalla ja minkä verran heidän tulee tutustua itselle vieraampiin työskentelytapoihin. Esimerkiksi hiljaisen ja mielellään yksintyöskentelevän oppilaan on hyvä harjoitella myös työskentelyä ryhmässä ja siten kehittää sosiaalisia- ja ryhmätyöskentelytaitojaan. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 115.)

Seuraavaksi määrittelemme, mitä tarkoitamme toiminnallisella opetuksella työskentelytapana sekä millaisia mahdollisia hyviä puolia ja rajoituksia toiminnalliseen opetukseen voi liittyä.

2.2 Toiminnallisen opetuksen piirteitä

Toiminnallisia opetusmenetelmiä voidaan hyödyntää missä tahansa oppiaineessa tai opetuskokonaisuudessa, esimerkiksi integroimalla eri taito- ja taideaineita opiskeltavaan aihepiiriin liittyen. Esimerkiksi erilaiset pelit ja leikit, draamaharjoitukset ja ryhmätyöskentely sekä liikunnan, musiikin ja kuvaamataidon tuominen osaksi opetusta voivat lisätä oppilaan aktiivista osallistumista. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 31 – 32.)

2.2.1. Toiminnallisen opetuksen taustaa

Toiminnallinen opetus pohjautuu John Deweyn (1859 – 1952) ajatukseen tekemällä oppimisesta, jossa korostuu oppilaan oma aktiivisuus ja toiminta oppimisprosessissa. Dewey vastusti aikansa koulumaailman mallia, jossa oppiminen oli passiivista tietojen ja kaavojen ulkoa opettelua. Hän näki oppimisen, asioiden syvällisen ymmärtämisen ja oppijan ajattelun uudistumisen tapahtuvan parhaiten aktiivisen tutkimisen, ongelman ratkaisun sekä kokeilun kautta. (Aubrey & Riley, 2016, s. 8.) Myös Väkevä (2011) mainitsee Deweyn korostaneen teorian ja käytännön välisen yhteyden merkitystä sekä tapoja nähdä käytäntö älyllisesti tuotavana. Toisaalta toiminta ei saa olla vain ”työnjohtajan” määräämä, sattumanvarainen tehtävä, vaan tekemisen tulee olla merkityksellistä ja myös oppijan näkökulmasta tärkeää ja kiinnostavaa. (Väkevä, 2011, s. 70 – 72).

Oppilaan aktiivisen roolin lisäksi Dewey korosti oppimisen yhteisöllisyyttä (Väkevä, 2011, s. 70 – 72). Aubrey ja Rileyn (2016) mukaan Dewey korosti oppimisen sosiaalista ulottuvuutta, jolloin oppimista tapahtuu toisten ihmisten kanssa sekä toisilta ihmisiltä. Opettajan rooli oppimistilanteessa on luoda kiinnostavia ja innostavia oppimistilanteita esimerkiksi avaamalla ja johtamalla keskustelua mielenkiintoisesta aiheesta. Opettajan tehtävä on luoda sellainen oppimisympäristö, joka mahdollistaa ja kannustaa aktiiviseen toimintaan ja oppimiseen. (Aubrey & Riley, 2016, s. 8 – 9.)

John Deweyn ajatusten lisäksi David Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin voidaan nähdä tukevan toiminnallisen opetuksen ajatusta. Kolb perustaakin näkemyksensä muun muassa Lewinin ja Piaget’n ohella myös Deweyn teorioihin ja ajatukseen oppilaan aktiivi-

suudesta. Kolb näkee oppimisen prosessina, jossa kokemus on kaiken lähtökohta, sillä oppijan tietämys muodostuu juuri kokemuksen kautta (Kolb, 1984, s. 20, 38). Aubrey ja Rileyn (2016) mukaan Kolb ajatteli, oppimisprosessin muodostuvan reflektiivisestä observoinnista sekä aktiivisesta toiminnasta ja kokeilusta, joiden myötä oppijan ajattelu kehittyy. Kuitenkaan mitkä tahansa kokemukset eivät yksinään riitä ajattelun kehittymisen tueksi, vaan kokemukset vaativat työstämistä. Kolbin kokemuksellinen oppimisen mallia voidaankin kuvata kehänä, joka on jaettu neljään vaiheeseen. Kolbin mukaan on mahdollista aloittaa kehä miltä tasolta tahansa, mutta on syytä huomioida, että tehokkaaseen oppimiseen kuuluu kehän luonnollinen kiertäminen, sillä mikään taso yksinään ei ole riittävä syvällisen oppimisen muodostumiseksi. (Aubrey & Riley, 2016, s. 156 – 159.)

Kokemuksellisen oppimisen malliinsa Kolb on saanut vaikutteita Lewinin työstä kokemuksellisen oppimisen parissa ja Kolb on itse asiassa kuvannut kehänsä vaiheita täsmälleen samoin käsittein kuin Lewin. Ensimmäinen vaihe on konkreettiset kokemukset, jossa pyritään nimensä mukaisesti saamaan oppijoille aitoja kokemuksia, joita voidaan luokkahuonetilanteissa saada esimerkiksi toimimalla työpajoissa, tekemällä kokeita ja demonstraatioita. Tehtävien tulee olla tarpeeksi haastavia ja niiden olisi hyvä herättää keskustelua. Toinen vaihe on reflektiivinen tarkastelu, jossa oppilaat refleктоivat ja pohtivat yhdessä kokemuksiaan eri näkökulmista esimerkiksi keskustelemalla ja kirjoittamalla. Tämä vaihe toimii pohjana asioiden tietoiselle ymmärtämiselle ja käsitteellistämiseksi. Tätä vaihetta seuraa abstrakti käsitteellistämisen vaihe, jossa oppilaat linkittävät kokemuksensa teorioihin, käsitteisiin ja malleihin keskustelemalla toisten oppilaiden tai opettajan kanssa sekä etsimällä tietoa oppikirjoista tai muista lähteistä. Neljännessä aktiivisen toiminnan vaiheessa oppilaat arvioivat työskentelyään esimerkiksi portfolion muodossa sekä testaavat kehittämäänsä malleja ja teorioita käytännössä. (Aubrey & Riley, 2016, s. 158 – 159, 163 – 164.)

Vaikka konstruktivismiin ja John Deweyn teoriaan pohjautuva ajatus oppilaan aktiivisesta roolista oppimisprosessissa on siis ollut tiedossa jo 1900-luvun alkupuolelta lähtien, se on edelleen ajankohtainen lähestymistapa oppimiseen ja opettamiseen koulumaailmassa. Konstruktivistinen näkökulma oppimisesta on havaittavissa myös syksyllä 2016 voimaan astuvassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014,b).

Syksyllä 2016 voimaan astuva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuu ajatukseen oppilaasta aktiivisena toimijana, jolloin kieli, kehollisuus ja eri aistit ovat oppimisen

kannalta oleellisessa asemassa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa oppilaiden, opettajan ja oppimisympäristön kanssa. Kulloinkin käytettävät työtavat valitaan oppimisen ja opetuksen tavoitteiden, oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden sekä oppimistilanteen mukaan. Vaihtelevat työtavat tukevat erilaisia oppilaita ja siten koko ryhmän oppimista. Kokemuksellisuus, toiminnallisuus, eri aistien käyttäminen ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä. Tämän vuoksi opetuksessa oppilaille tulee olla mahdollisuus toiminnallisuuteen, luovaan toimintaan, liikkumiseen ja elämyksiin, toisinaan myös luokan ulkopuolella. (Opetushallitus, 2014;b, s.17 – 31.)

2.2.2. Toiminnallisen opetuksen toimivuus

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999) mainitsevat tutkivaa oppimista käsittelevässä kirjassaan esimerkin fysiikan opettajia piinaavasta ongelmasta. He opettavat oppilailleen fysiikan teorioita ja kaavoja, joita oppilaat eivät kuitenkaan osaa soveltaa tavallisissa arkielämän tilanteissa. Oppi jää siis oppilaille soveltamiskelvottomiksi irrallisiksi kaavoiksi ja muistisäännöiksi. Tällaisesta ilmiöstä käytetään nimitystä eloton tieto, joka johtuu Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (1999) mukaan epätarkoituksenmukaisista oppimis- ja opetuskäytännöistä. He ehdottavatkin tiedonkäsittelyyn koulussa tutkivan oppimismallia, joka ohjaa käsitteelliseen muutokseen ja niin sanottuun syväoppimiseen oppimisprosessissa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999, s. 89 – 90, 175.)

Tutkiva oppiminen on yksi esimerkki toiminnallisen opetuksen menetelmistä. Tässä aluvussa pohdimme, miksi toiminnallinen opetus sopii kouluun ja mihin toiminnallisen oppimisen teho perustuu.

On tutkittu, että kouluikäinen lapsi pystyy keskittymään paikoillaan ollessaan noin 15 minuutin ajan (Lengel & Kuczala, 2010, s. 3 – 5). Jos oppilaan tulee istua paikoillaan pulpetissa seuraten opettajajohtoista luennointia koko 45 minuutin pituisen oppitunnin ajan, ei oppilas todennäköisesti pysty keskittymään opetukseen tehokkaasti.

Perinteiseen, opettajajohtoiseen opetukseen verrattuna, toiminnallinen opetus korostaa oppilaan osallistumista oppimistilanteessa. Kun lapsella on aktiivinen rooli oppimisprosessissa, hän saa itse tehdä, kokeilla, sekä hyödyntää aistejaan monipuolisesti. Sääkslahden ja Lauritsalon (2013) mukaan toiminnallisten menetelmien toimivuus perustuu juuri eri aistien

aktivointiin. Heidän mukaansa lapsi muistaa käsitellyn asian paremmin, jos hän on oppimistilanteessa saanut käyttää monipuolisesti eri aistejaan ja siten myös eri oppimiskanavia. (Sääkslahti & Lauritsalo, 2013, s. 488.)

Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tehokkaammin oppiminen tapahtuu tekemisen ja toiminnan kautta (Huisman ja Nissinen, 2005, s. 31). Sääkslahti ja Lauritsalo (2013) mainitsevat alkuopetusikäisten, mutta vielä kolmas- ja neljäloukkalaisten, ikään kuin ajattelevan toimintansa välityksellä (Sääkslahti & Lauritsalo, 2013, s. 488). Lapsi näkee ja kokee maailmaa kokonaisvaltaisesti, joten opetettava asia tulee lapselle konkreettisemmaksi, mikäli hän saa prosessoida asiaa oman kehonsa kautta eikä pelkästään päänsä sisällä ajatuksen tasolla. Toiminnallinen opetus sopiikin kaikille kouluikäisille lapsille, mutta erityisesti nuoremille, ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille. Lisäksi toiminnallisen opetuksen on havaittu sopivan erityisen hyvin pojille, joilla on vahva toiminnan tarve sekä lapsille, joiden verbaalis-kognitiiviset taidot ovat puutteelliset. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 31.)

Lengel ja Kuczala (2010) esittävät toiminnallisen opetuksen olevan tehokas opetusmenetelmä erityisesti jos toiminnalliseen opetukseen liittyy liikuntaa. Toiminnallinen opetus kehittää lasta kokonaisvaltaisesti: kognitiivisesti, fyysisesti, pyykkisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti. Lengel ja Kuczala perustelevat väitettään liikunnan, aivotoiminnan ja oppimisen välisillä positiivisilla yhteyksillä. Heidän mukaansa opetuksen toiminnallisuus ja erityisesti liike herättelevät aivoja ja siten valmistavat aivoja oppimistilannetta varten, jolloin oppija on valmiimpi vastaanottamaan tietoa. (Lengel & Kuczala, 2010, s. 2 – 7.) Liikunnan integroiminen opiskeltaviin kouluaineisiin on oppilaan aivotoiminnan ja siten oppimisen kannalta suotavaa, sillä Jaakkolan (2013) mukaan liikunta parantaa aivojen aineenvaihduntaa tehostamalla aivojen verenkiertoa ja hapensaantia, lisäämällä välittäjäaineiden määrää sekä tukemalla aivorakenteiden kehittymistä muun muassa synnyttämällä uusia hermosoluja aivoissa (Jaakkola, 2013, s. 260). Lisäksi liikunnalliset ja toiminnalliset harjoitteet kehittävät lasten kuntoa. Tämä on jo pelkästään kansanterveydellisistä syistä hyvä asia, mutta parantunut fyysinen kunto ja kehittyneet motoriset taidot vaikuttavat positiivisesti myös koululaisten kognitiiviseen suoriutumiseen ja siten koulumenestykseen (Jaakkola, 2013, s. 260 – 261, Lengel & Kuczala, 2010, s. 7 – 8).

Toiminnallisten opetusmenetelmien avulla on mahdollista vähentää oppilaiden pulpetin ääressä istumista ja vastaavasti lisätä koululaisten osallisuutta sekä aktiivisuutta koulupäivän aikana. Tammelin (2013) kirjoittaa, että Nuori Suomi ry:n asiantuntija ryhmä on maininnut

kouluikäisten fyysisen aktiivisuuden suosituksen yhteydessä, että yli kahden tunnin pituisia istumisjaksoja tulisi välttää. Liiallinen istuminen vaikuttaa negatiivisesti terveyteen esimerkiksi vaikuttamalla haitallisesti aineenvaihduntaan ja lisäämällä selän sekä niska-hartiaseudun oireilua. Sen lisäksi, että koulupäivän aikana istumista kertyy useita tunteja, lapset viettävät myös vapaa-ajallaan paljon aikaa istuen television, tietokoneen ja älylaitteiden parissa. (Tammelin, 2013, s. 64 – 67.)

Lengelin ja Kuczalan (2010) mukaan esimerkiksi liikunnalla, huumorilla ja musiikilla on mahdollista vaikuttaa luokan koheesioon ja siten luokkaan on mahdollista luoda paineeton, turvallinen ja oppimista tukeva ilmapiiri (Lengel & Kuczala, 2010, s. 8 – 9), mikä osaltaan tukee väitettä toiminnallisen opetuksen luokkahenkeä ja oppimisilmapiiriä tukevaa vaikutusta.

Toiminnallinen opetus mahdollistaa osaamisen näyttämisen monipuolisilla tavoilla. Huismanin ja Nissisen (2005) mukaan erityisesti niiden lasten, joilla on oppimisen vaikeuksia, voi olla vaikeaa näyttää osaamistaan koulussa perinteisten arviointitapojen kautta (Huisman & Nissinen, 2005, s. 32). Usein näille lapsille on luontevampaa näyttää taitojaan eri taito- ja taideaineiden kautta, esimerkiksi liikunnan, taiteen tai ilmaisun keinoin, ja saada siten positiivisia oppimiskokemuksia.

2.2.3 Toiminnallisen opetuksen kriittinen tarkastelu

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa toiminnallisella opetuksella on vahva jalansija (Opetushallitus, 2004;b, s. 17 – 31) ja useat kasvatustieteilijät ja tutkijat Deyweyn ajoista lähtien aina tähän päivään saakka ovat korostaneet tekemällä oppimisen tehokkuutta, on toiminnallinen opetus saanut myös kritiikkiä ja epäilyksiä osakseen. Esimerkiksi Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999) ovat sitä mieltä, että toiminnallisella opetuksella on vain harvoin mahdollista saada aikaan selkeää kehitystä oppilaiden oppimistuloksissa tai heidän ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymisessä. Heidän mukaansa tekemällä oppimista korostavien opetustapojen taustalla on kolme kriittistä tarkastelua vaativaa piirrettä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999, s. 205.)

Ensimmäinen Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (1999) mainitsema toiminnalliseen opetukseen liittyvä ongelma on ajatuksessa, että lapset oppivat, kun heillä on hauskaa. Oppimisen

kannalta hauskuutta tärkeämpää on omaan älylliseen pohdintaan rohkaiseminen. Toinen ongelma liittyy oletukseen, että lapset ovat kiinnostuneita ainoastaan konkreettisista sekä heille tutuista asioista. Monet lapsia kiinnostavat asiat eivät sijoitu heidän arkeensa tai lähiympäristöönsä, vaan mielenkiintoiset ilmiöt ja aiheet voivat olla lapsille kaukaisia niin ajallisesti kuin maantieteellisesti, esimerkkinä mainittakoon avaruus ja esihistoriallinen elämä. Kolmas kritiikin kohde on se, että vain konkreettisten asioiden parissa työskentely johtaa syvälliseen käsitteelliseen ymmärtämiseen. Tälle ajatukselle ei Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (1999) mukaan ole tieteellistä tutkimusta tukemassa väitettä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999, s. 206.)

Vaikka Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999) suhtautuvat kriittisesti toiminnalliseen opetukseen, he pitävät sitä kuitenkin pedagogisesti arvokkaana käytäntönä. He uskovat, että toiminnallisella oppimisella on mahdollista tuottaa hyviä oppimistuloksia, kunhan toimintaan yhdistetään tietoisesti oppimistoimintoja, jotka tukevat käsitteellisen ymmärryksen kehittymistä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999, s. 206.)

Onkin hyvä muistaa, että toiminnallinen opetus ei itsessään tee opetuksesta laadukkaampaa, vaan toiminnallisen opetuksen tulee olla opetustilanteeseen sopivaa, rakentavaa sekä mielekästä (Huisman & Nissinen, 2005, s. 31).

3 Tarkkaavaisuushäiriön keskeiset piirteet

Tarkkaavaisuushäiriö voidaan luokitella kahteen eri muotoon sen keskeisten oireiden perusteella. Tarkkaavaisuushäiriön kaksi muotoa ovat ADHD sekä ADD. ADHD:n keskeisimmät piirteet ovat tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja keskittymisvaikeudet. Lapset ovat usein motorisesti levottomia ja impulsiivisia. Nämä ydinoireet painottuvat eri lapsilla eri tavoin. ADD on vastaavasti tarkkaavaisuushäiriö ilman ylivilkkautta. Siinä lapsi on yhtäläillä tarkkaamaton, mutta ei yleensä esimerkiksi häiritse tunnilla. Lapsi vaipuu helposti omiin ajatuksiinsa, on poissaoleva ja hidas tehtävissään. (Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen, 2003, s. 12 – 13.) On olemassa myös kolmas tyyppi ADHD:ta, joka on kahden aikaisemman tyyppin yhdistelmämuoto (Hughes & Cooper, 2007, s. 1).

ADHD ja ADD voidaan luokitella kuuluvaksi lieviin oppimishäiriöihin (Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen, 2000, s. 9). Joidenkin luokittelujen mukaan ADHD:ta ei lasketa kuuluvaksi oppimishäiriöihin. (Turner, 2011, s. 13). Tutkielmassamme keskitymme tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden osalta erityisesti lapsiin, joilla on diagnosoitu ADHD.

3.1 Mistä tarkkaavaisuushäiriö johtuu?

ADHD:n katsotaan olevan neuropsykiatrinen ja neurobiologinen oireyhtymä, eli ADHD:n katsotaan johtuvan neurologisista ja biologisista syistä (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 18). Viestien kulkeminen keskushermostossa vaikuttaa siihen miten tarkkaavaisuuden kyvyt kehittyvät ja toimivat. Välittäjäaineet eli neurotransmitterit ovat yhdisteitä, jotka välittävät hermosolun ja toisen solun signaaleja. Dopamiinin ja noradrenaliinin määrän ja tasapainon häiriöt selittävät ADHD:ta, ja voivat lisäksi liittyä muihinkin neurologisiin ja psyykkisiin häiriöihin. (Moilanen, 2012, s. 37.)

ADHD selittyy pitkälti perinnöllisillä tekijöillä. ADHD:n periytyvyyttä selittää muiden geenien rinnalla erityisesti dopamiinin aineenvaihduntaa säätelevät geenit. Lapsuudessa perinnöllisten tekijöiden osuus on suurempi kuin aikuisiässä. Aikuisiässä ympäristön ja elämässä tehtyjen valintojen merkitys on suurempi. Ympäristötekijät eivät siis varsinaisesti aiheuta

ADHD:ta, vaan lisäävät yliaktiivisuutta sekä käytöshäiriön riskiä niille, joilla on geneettisesti alttiutta ADHD:lle. Vaikutus voi olla myös päinvastainen. Turvalliset ihmissuhteet voivat toimia ADHD:n kehittymiseltä suojelevana tekijänä. Myös äidin raskaudenaikainen päihteiden käyttö sekä äidin odotusaikana koettu stressiä lisäävät ADHD:n riskiä. (Moilanen, 2012. s. 37 – 38.) Päihteiden käyttö lisää ADHD:n riskiä etenkin lapsilla, jotka ovat geneettisesti alttiita häiriölle. Myös pieni syntymäpaino, synnytykseen liittyvät traumat sekä veren pieni glukoosipitoisuus ovat omiaan lisäämään yliaktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöiden riskiä. (Moilanen, 2012, s. 35).

On tyypillistä, että ADHD:n yhteydessä esiintyy myös muita sairauksia tai häiriöitä. Osa näistä voi johtua niiden ADHD:n kanssa samantyyppisestä neurobiologisesta alkuperästä. Toiset taas voivat olla niin sanottuja sekundaarisia häiriöitä. Tällaisia voi syntyä esimerkiksi ADHD:sta johtuvista toistuvista pettymyksistä tai ymmärtämättä jäämisen kokemuksista, syrjityksi tulemisesta tai toistuvasta negatiivisesta palautteesta ylivilkkaudesta johtuen. Juuri tämän vuoksi varhainen diagnosointi on tärkeää. Näin mahdollisuus selittämättömistä tilanteista johtuville jatkuville pettymyksille sekä negatiivisille kokemuksille minimoidaan. (Moilanen, 2012. s. 36)

Usein ADHD- lapsilla ilmenee oppimisvaikeuksia, kuten kielen oppimisen vaikeuksia. Kaikilla ADHD- lapsilla oppimisvaikeuksia ei kuitenkaan ole (Nigg, 2006, s. 176). Kuitenkin yli 90 %:lla ADHD – diagnoosin saaneista lapsista on ikäistään huonompi koulumenestys. Kaikista koululaisista noin 5 – 10 %:lla on erityisiä oppimisvaikeuksia ja näistä lapsista noin kolmasosalla on tarkkaavaisuushäiriö. Joskus oppimisvaikeuksien taustalla voi olla heikko älyllinen taso, mutta usein oppimista vaikeuttavat keskittymiskyvyn puute tai heikot toiminnan ohjauksen taidot. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 40) Tärkeä koulunkäyntiin vaikuttava toiminnan ohjaukseen lukeutuva taito on hyvät oppimisstrategiat sekä ongelmanratkaisukyky. Monella tarkkaavaisuushäiriöisellä oppilaalla nämä taidot ovat heikot. Tähän liittyy vahvasti myös heikot itseohjautuvuus taidot ja heikko käsitys itsestään oppijana. (Michelsson, Miettinen ym., 2003, s. 57)

Kun lapsi ei opi lukemaan ja kirjoittamaan odotusten mukaisesti, on kyse lukemisen ja kirjoittamisen häiriöstä. Lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus ilmenee tyypillisesti lukemisen hitautena, ymmärtämisen vaikeutena, sanojen sekoittumisena sekä luetun muistamisen vaikeutena. Myös keskittyminen lukemiseen häiriintyy helposti. Yleensä lukemisen ja

kirjoittamisen erityisvaikeuden omaavalla lapsella on puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeuksia. Vaikeudet ovat perinnöllisiä, mutta myös ympäristöllä, esimerkiksi varhaislapsuudessa tarjotuilla virikkeillä, on yhteys lukihäiriön kehittymiseen. Noin 10 %:lla suomalaisista kouluikäisistä lapsista on lukihäiriö. Näistä noin kolmannella on ADHD. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 44 – 46)

Tarkkaavaisuushäiriö on yhteydessä myös matematiikan oppimisvaikeuksiin. Matematiikan oppimisvaikeudet voidaan luokitella kolmeen eri tyyppiin. Yksi vaikeus on muistaa laskutoimitusten suorittamistapoja, toinen johtuu muistin vaikeuksista, jolloin lapsella on vaikeuksia painaa mieleensä numeroihin liittyviä asioita. Kolmas tyyppi liittyy visuospatiaaliin vaikeuksiin. Näiden lisäksi esimerkiksi lukivaikeuksien voidaan katsoa olevan yhteydessä matematiikan oppimisvaikeuksiin. ADHD- lapsi voi kokea matematiikan haastavasti monesta eri syystä. Syy olisi kuitenkin tärkeä saada selville, sillä kuntoutuksen kannalta olisi tärkeää tietää, ovatko erityisvaikeudet yhteydessä juuri tarkkaavaisuushäiriöön, vai onko kyse mahdollisesti älyllisestä heikkoudesta tai hahmotusvaikeudesta. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 47 – 48)

ADHD-oireyhtymä alkaa jo lapsuudessa ja oireet ovat pysyviä, niiden voimakkuus ja esiintulo vain vaihtelee elämänvaiheen mukaan (Moilanen, 2012, s. 35) Tarkkaavaisuushäiriön ydinoireita ovat tarkkaamattomuus, impulsiivisuus sekä ylivilkkaus. Seuraavassa esittelemme tarkemmin ydinoireet, jonka jälkeen avaamme myös muita tarkkaavaisuushäiriön oireita.

3.2 Tarkkaavaisuushäiriön oireita

Lapsilla, joilla on ADHD, ilmenee vaikeuksia ylläpitää tarkkaavaisuutta keskittymistä vaativissa tehtävissä ja muissa aktiviteeteissa. Heillä on useimmiten vaikeuksia aloittaa uusia tehtäviä ja kun tehtävä on aloitettu, keskittyminen herpaantuu herkästi. Tyypillistä on myös, että kun tehtävästä on irtaantunut hetkeksi, siihen on hankaluuksia palata uudelleen. Huomio kiinnittyy herkästi mielihyvää tuottaviin toimintoihin ja asioihin. (Hughes & Cooper, 2007, s. 2)

Tarkkaamattomilla lapsilla on usein vaikeuksia myös motorisessa toiminnassaan. Tutkimuksessaan Sergeant ja Scholten (1985) toteavat, että lapsilla, joilla on ADHD, on useita motorisen säätelyn ongelmia ja siitä johtuen he ovat keskivertoa oppilasta hitaampia suorittamaan

annettuja tehtäviä (Sergeant & Scholten, 1985). Tarkkaamattomuuden ilmenemisen moninaisuus heijastelee ADHD:n kompleksisuutta.

Impulsiivisuudessa on kyse itsesäätelyn puutteesta. Itsesäätelyn käsite on moninainen, mutta usein sillä tarkoitetaan kykyä säädellä koettuja tunteita sekä niiden ilmaisua. Tunteiden ilmaisun ja käyttäytymisen tulisi olla tavoitteiden mukaista ja yleisten normien mukaisia. (Aro, 2012, s. 51) Itsesäätelyn puute esiintyykin usein vaikeutena hillitä välittömiä reaktioita. Impulsiivinen oppilas ei aina kykene tehtävän suorittamiseen, sillä huomio kiinnittyy ensimmäiseen virikkeeseen ja näin ollen ohjeiden mielessä pitäminen vaikeutuu tai ohjeet unohtuvat kokonaan. Impulsiivisella lapsella on vaikeuksia oivaltaa mikä tehtävän ratkaisussa on keskeistä, sekä perustella omia ratkaisujaan. Tämä ei koske ainoastaan oppimista, vaan myös toimimista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 105 – 106)

Impulsiivisesti käyttäytyvät lapset nähdäänkin usein kärsimättöminä oppilaina, jotka vastaavat kysymyksiin viittaamatta eivätkä osaa odottaa vuoroaan luokassa, keskusteluissa tai peleissä. Tämän kaltainen käyttäytyminen voi viestiä välinpitämättömyyttä koulunkäyntiin tai työkyteen muita kohtaan. Asia ei kuitenkaan välttämättä ole niin. Tällaiset lapset voivat vetäytyä ryhmistä, sillä sosiaaliset normit eivät kohtaa heidän käyttäytymisensä kanssa. (Hughes & Cooper, 2007, s. 3) Barkley (1997) toteaa, että vaikka impulsiivisuudesta ja itsehillinnän puutteesta ei voida syyttää lasta itseään, saavat he silti osakseen paheksuntaa epäsuorasti, hyvin itsensä hillitsevien lasten saadessa ylistystä ja kehuja (Barkley, 1997, s. 319).

Hyperaktiivisuus eli ylivilkkaus koulu-iässä ilmenee erityisesti rauhattomuutena. Naputtelu, koputtelu, ylimääräinen puhe, kiipeily ja vaeltelu ovat kaikki tunnusomaisia ylivilkkaalle lapselle. Levottomuus johtaa usein tehtävänannon ja ohjeistuksen huomiotta jättämiseen. (Hughes & Cooper, 2007, s. 4)

Muita, erityisesti luokkatyöskentelyyn vaikuttavia oireita tarkkaavasisuushäiriössä ovat erilaiset toiminnan ohjauksen häiriöt. Tästä voidaan käyttää myös termiä eksekutiiviset toiminnot. Niin sanottuihin eksekutiivisiin toimintoihin kuuluu muun muassa kyky muokata käyttäytymistä, suunnitelmien tekeminen, sekä tavoitteellinen toiminta. (Michelsson, Miettinen ym., 2003, s. 51 – 52) Tärkeä toiminnan ohjaukseen lukeutuva taito on ajan kulumisen tajuminen. Tarkkaavaisuushäiriön yksi oire onkin heikko ajan taju. Esimerkiksi koulusta

myöhästyminen on tyypillistä ADHD – oppilaille, sillä oppilaalla ei ole käsitystä onko aamutoimissa kulunut 15 minuuttia vai tunti. Ajan tajun heikkous vaikeuttaa myös tulevien tehtävien suunnittelua ajankäytöllisesti. (Michelsson, Miettinen ym., 2003, s. 55)

Vaikka toisin voisi kuvitella, ADHD – lapsi voi olla myös erityisen verkkainen sekä hidas omilla ajattelussaan ja toimissaan. Usein tarkkaavaisuushäiriöiset lapset tarvitsevat enemmän aikaa prosessoida esimerkiksi opettajan esittämää kysymystä tai muotoilla vastausta. Onkin yleistä että ADHD – lapsille järjestetään enemmän aikaa suorittaa koe. Muita tarkkaavaisuushäiriön oireita voivat olla yleistämisen vaikeudet esimerkiksi sääntöjä opetellessa, sekä oman sisäisen kielen harjoittelu ja oman kielen hallitseminen. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 107 – 108)

3.3 Diagnosointi ja ennuste

Suomessa ADHD diagnosoidaan International Classification of Diseases – 10 – tautiluokituksen (ICD- 10) mukaan. ADHD:n diagnosointikriteereiksi mainitaan muun muassa se, että oireiden tulee olla haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia. Diagnostisten kriteerien tulee täytyä useammin, kuin vain yhdessä tilanteessa. Tietoa tarvitaan useammasta kuin yhdestä lähteestä. (Moilanen, 2012. s. 38.) Tautiluokituksen mukaan lapsi on impulsiivinen, eli noudattaa hetken mielijohotteita. Lapsella on vaikeuksia motoriikassa ja kielenkehityksen eritysvaikeudet ovat tyypillisiä. Lapsella voi kuitenkin olla ADHD ilman mitään liitännäishäiriöitä. ADHD diagnosoidaan siis pelkästään käyttäytymisen perusteella, eikä ADHD:n toteamiseen tarvita psykologisten prosessien vajavuutta. Oletuksena kuitenkin on, että oireyhtymään kuuluu neuropsykologisia häiriöitä. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 18)

ADHD – määritelmälle on olemassa myös ICD-10:ä tarkempi kuvaus, joka on syytä esitellä. Tarkempi selitys tarkkaavaisuushäiriölle löytyy amerikkalaisesta psykiatrisesta tautiluokituksesta (DSM-IV). Tämän tautiluokituksen mukaan ADHD:hen kuuluu tarkkaavaisuushäiriö, ylivilkkaus ja impulsiivisuus. Lapsilla oireet voivat vaihdella niin, että lapsella voi esiintyä ainoastaan tarkkaamattomuutta tai vain impulsiivisuutta ja hyperaktiivisuutta tai kaikkia edellä mainituista. Diagnoosi tehdään observoiden, mutta diagnoosin tekemiseen käytetään myös kyselylomaketta. Myös DSM-IV:n mukaan oireista on oltava selvää haittaa sekä niitä tulee esiintyä erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa, kuten kotona ja koulussa. Oireiden ei tule olla seurausta psykoottisista häiriöistä tai olla selitettävissä muilla häiriöillä.

Huoli ja havainnot keskittymisvaikeuksista lähtevät usein vanhemmista tai opettajasta, mutta diagnoosin tekee aina lääkäri. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 18)

Diagnoosin tekeminen on harvoin ongelmatonta. Lapsi voidaan diagnosoida jo heti syntymän jälkeen, esimerkiksi lapsen vaurioituessa äidin raskaudenaikaisen päihteiden käytön takia. Kuitenkaan ADHD- diagnoosia ei voida antaa vastasyntyneelle, sillä on mahdotonta ennustaa miten lapsi myöhemmin kehittyy. Lasta seurataan säännöllisin väliajoin neuvolaikäynneillä. Jos kolmen – neljän vuoden iässä lapsella on havaittavissa poikkeavaa kömpelyyttä, impulsiivisuutta, hyperaktiivisuutta, poikkeavaa puheen ja kielen kehitystä tai käytöshäiriöitä, on lapsi syytä ottaa tarkempiin tutkimuksiin. Kun lapsi täyttää viisi vuotta, oireet ovat jo yhä tarkemmin kartoitettavissa. Usein tässä vaiheessa erikoislääkärin tutkimus on aiheellinen, sillä mahdolliset hoito- ja kuntoutustoimenpiteet on tärkeä aloittaa jo ennen oppivelvollisuuden alkamista. Varhainen diagnosointi ei kuitenkaan ole aina mahdollista. Sen sijaan on hyvin yleistä, että oireet todetaan vasta koulussa. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 15 – 16)

Teini-iässä ADHD:n diagnosointi on jo vaikeampaa. Koska ADHD:n oireet muuttuvat iän myötä, on ylivilkkaus voinut lähteä jo parantumaan. Sen sijaan oppimisvaikeudet, sosiaalisten taitojen heikkous sekä käytöshäiriöt ovat huomion kohteena. On myös mahdollista, että varsinaista diagnoosia ei koskaan tehdä, tai se tehdään vasta aikuisiässä. Myös virheellinen diagnoosi on mahdollista. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 15 – 16) Varhainen diagnosointi on tärkeää myös, koska lapsi on voinut saada jo hyvin paljon negatiivisia kokemuksia tunnistamattoman häiriön vuoksi ja tämä on voinut johtaa esimerkiksi masennukseen.

Noin 50 – 80 %:lla ADHD – diagnoosin saaneista lapsista ilmenee oireita myös teini-iässä ja 30 – 65 %:lla yhä aikuisena (Michelsson, Miettinen ym., 2003, s. 41). ADHD – oireet voivat siis säilyä aikuisikään asti. Oireet saattavat jatkua haitaksi esimerkiksi jatko-opiskelulle nuorelle, ja jotkut jättävätkin opiskelut kesken tai eivät aloita sitä ollenkaan nähdesään sen liian turhauttavaksi ja haastavaksi. Myös päihdeongelmat ovat tavallisempia ADHD – diagnoosin saaneilla henkilöillä. Minäpystyvyydellä on tässä elämän tilanteessa suuri merkitys tulevaisuuden kannalta. Itsetuntemuksen kautta saatu tieto ja keinot selviytyä haastavista tilanteista auttavat opiskelua ja työnsaantia. Omat vahvuudet ja heikkoudet tiedostaessa on tärkeää, että tarkkaavaisuushäiriöinen nuori ohjataan löytämään juuri itselle ja omille ominaisuuksilleen sopiva opiskeluala ja ammatti. Usein tämä on tarkkaavaisuushäiriöiselle nuorelle erityinen haaste. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 136 – 142)

Oireet voivat iän myötä myös kadota täysin ja ainakin lieventyä huomattavasti. Nopeimmin vähenee ylivilkkaus, sitten impulsiivisuus ja hitaimmin tarkkaamattomuus. Usein yksilöt oppivat tunnistamaan ADHD:sta koituvat puutteet ja hallitsemaan itseään paremmin elämänalueilla, joilla oireet ovat ennen olleet haitaksi. Myös aktiivinen hoito näyttäisi vähentävän oireiston kielteisiä seurauksia ja tätä kautta parantavan elämänlaatua (Moilanen, 2012, s. 42).

3.4 Tarkkaavaisuushäiriön arviointia

Lääketeollisuus on oppinut tekemään merkittävää voittoa lääkkeillä, jotka eivät kehitä yleistä terveyttä tai ovat mahdollisesti jopa haitaksi tai ovat määrätty ilman todellista tarvetta. (Jorgensen, 2013, s. 561.)

USA:ssa tarkkaavaisuushäiriöön käytetyt lääkkeet sekä mielialalääkkeet ovat kaikista yleisimmistä määrättyjä lääkkeitä lapsille, mutta myös muun muassa antipsykoottisten lääkkeiden käytössä on todettu todella nopea kasvu, väittää tuore tutkimus Marylandin yliopistosta. Tutkimuksesta voidaan huomata, että lastenlääkärit ja lasten psykiatrit, niin kuin kaikki muutkin mielenterveyden alan ammattilaiset ovat lisääntyneessä määrin turvatutumassa farmakologiaan, eli lääketieteen alaan, jonka tavoitteena on lääkkeiden käyttö tutkimukseen pohjaten. (Zito, Rushton, 2003, s. 15 – 25.)

Lloydin, Steadin sekä Choenin (2006) mukaan ADHD voidaan katsoa yhdeksi tämän kaltaiseksi ilmiöksi. ADHD – diagnoosien määrä on noussut viime vuosina huomattavasti ympäri maailmaa. Lloyd ym. tuovat esille teoksessaan ”Critical New Perspectives on ADHD” näkemyksen ADHD:sta ilmiönä, joka on levinnyt muun muassa lääketeollisuuden tarpeesta uusille markkinoille. (Lloyd & Stead, jne., 2006, s. 2). Kun lääkehoidon katsotaan olevan paras keino vaikuttaa tarkkaavaisuushäiriöön, on lähestymistapa tarkkaavaisuushäiriöön neurokemiallinen (Ahonen, Aro, 1999, s. 168). Lloyd, Stead sekä Choen esittävät, että ADHD – diagnoosien kasvu on tulosta lisäksi muun muassa vanhempien lisääntyneestä internetin käytöstä sekä koulutuksen muuttuneista pedagogisista lähestymistavoista. (Lloyd & Stead jne, 2006, s. 2.)

Tämän hetkinen vanhemmille ja opettajille suunnattu kirjallisuus esittää ADHD:n yleensä poikkeuksetta tautina, joka on biologinen, luultavammin peritty, ja tautiin käytettävät lääkkeet ovat yleisesti ottaen turvallisia. Tarkkailtaessa ADHD:ta ilmiönä, tämä ei ole kuitenkaan ainoa näkökulma.

ADHD:n asemasta lääketieteellisenä tautina ei olla aina yksimielisiä. Opettajat, vanhemmat tai muu väestö saattavat kyseenalaistaa ADHD:n todellisuuden ja sen luokittelun taudiksi. Ilman syvempää ymmärrystä aiheesta voitaisiin ehdottaa, että ADHD luokiteltaisiin esimerkiksi vain normaalia suuremmaksi energisyydeksi. (Nigg, 2006, s. 4.) Myös Choen (2007) viittaa artikkelissaan 'Critiques of the 'ADHD' enterprise', että lääkärit eivät tunnista mitään epänormaalia potilaidensa elämässä, jonka voisi katsoa suoraan olevan yhteydessä ADHD – diagnoosiin. Toisin sanoen tarkkaavaisuushäiriölle ei ole vahvistettu mitään tunnusomaista poikkeavuutta normaalista. Tämän voidaan katsoa horjuttavan ADHD:n asemaa lääketieteellisenä tautina. (Choen, 2007, s. 20.)

Tulee muistaa, että ADHD ei ole vain elämää hankaloittava tai oppimista hidastava haitta, vaan voi olla monella tavalla voimavara. ADHD- henkilöitä on kuvattu luoviksi, sitkeiksi, energisiksi, innostuneiksi, haasteita rakastaviksi sekä sosiaalisiksi. ADHD ei vaikuta elämään ainoastaan negatiivisella tavalla. ADHD- henkilöt ovat usein taiteellisia. Heiltä löytyy usein vaadittavia ominaisuuksia esimerkiksi toimittajan, kirjailijan tai taiteilijan ammattiin. ADHD – henkilöt ovat usein idearikkaita ja supliikkeja. Myös esimerkiksi opetustehtävät ovat usein sellaisia, joissa ADHD – henkilöt ovat tyypillisesti elementissään. (Michelsson, Miettinen, 2003, s. 34 – 40)

On olemassa tarkkaavaisuushäiriölle ominaisia piirteitä, jotka näyttäytyvät positiivisina erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi ADHD – henkilön heikko keskittymiskyky kertoo siitä, että henkilö on herkkä huomaamaan monia ulkoisia ärsykejä ja omaa todennäköisesti hyvän mielikuvituksen. Impulsiivisuus taas kertoo siitä, että henkilö on kykenevä reagoimaan nopeasti ärsykkeisiin sekä innovatiivinen. Tyytymättömyys taas viittaa kunnianhimoon. (Michelsson, Miettinen, 2003, s. 40) Koululuokassa tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi voi tuoda luokkaan iloa ja elämää, mielikuvitusta sekä rikkaita ideoita ja ehdotuksia.

4 Toiminnallinen opetus tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opetuskeinona

Noiin 30 %:lla ADHD – lapsista on todettu olevan erityisiä oppimisvaikeuksia (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 20). Jotta ADHD- lapselle voitaisiin antaa asianmukaista yksilöllistettyä opetusta, ennen opetuksen suunnittelua ja toteutusta on syytä tietää mistä oppilaan oppimisvaikeudet johtuvat. On tärkeää, että opetusta suunnitteleva opettaja tietää oppilaan taustat ja hänelle jo tehdyt tutkimukset ja diagnoosit. Lisäksi opettajan tulee jatkuvasti seurata lapsen kehitystä ja arvioida lapsen edistymistä. (Michelsson, Saresma ym., s. 76 – 77.)

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että on olemassa aika vähän tietoa siitä, mikä olisi paras tapa järjestää opetusta lapsille, joilla on todettu ADHD (Hjörne, 2006, s. 176). Oma kokemuksemme on, että kirjallisuudessa ja viimeaikaisissa tutkimuksissa painotetaan hyvin paljon kuinka ADHD oppilaalle tulisi tarjota mahdollisimman säännönmukainen päiväohjelma sekä välttää muutoksia rutiineissa. Haluamme tuoda esiin myös toiminnallisen opettamisen metodeja, jotka tukevat tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen oppimista. Sen sijaan, että tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta opettava opettaja järjestäisi silloin tällöin tuokion, joka sallii liikumisen oppitunnin aikana antaakseen luvan purkaa pakottavaa liikkumistarvetta, olisi liikumisen olla luonnollinen osa oppimisprosessia.

Usein lapsilla, joilla on ADHD, on huomattavia vaikeuksia selviytyä koulusta. Katsotaan, että he eivät sovi yleisopetuksen luokkaan eivätkä toisaalta myöskään valmiina oleviin pienryhmiin. Tämä pulma joudutaan kohtaamaan ja ratkaisemaan jokaisessa koulussa. Hyvänä esimerkkinä on Ruotsissa laajalti käytetyt niin sanotut DAMP -luokat tai jopa DAMP – koulut. (Hjörne, 2006, s. 176.) Oppilaat ovat siis sijoitettu omaan luokkaansa henkilökohtaisen tuen tarpeen mukaan. DAMP on Ruotsissa ja Norjassa käytetty käsite tarkkaavaisuuden, motoriikan ja hahmottamisen häiriölle.

Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tukemisen lähtökohtana on ongelmien tunnistaminen. Tämän jälkeen keskiöön nousee opettajan halu auttaa lasta onnistumaan sekä nähdä lapsi positiivisesti, ongelmista huolimatta. ADHD – lasten itsepystyvyyden kokemuksen ollessa tavallisesti hyvin heikko, opettajan positiivisella palautteella on suuri merkitys lapsen itsetunnon rakentumiselle. Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan oppimisen tukeminen vaatii opettajalta paljon tietoa, taitoa, pitkäjänteisyyttä sekä perehtymistä. Opettajat tarvitsevatkin tukea, ohjausta ja keskustelua lapsen tarpeista työskennellessään tarkkaavaisuushäiriöisten lasten

kanssa (Närhi, 1999, s.168). Suomessa tällainen on mahdollista esimerkiksi opettajille järjestetyillä, aiheeseen liittyvillä Opetushallituksen ilmaisilla koulutuksilla. Koulutuksissa keskitytään muun muassa tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen kuntoutukseen ja teoriaan, sekä Malti – kuntoutukseen ja sen käytännön toteuttamiseen. (Niilo Mäki Instituutti.)

4.1 Toiminnallisen opetuksen mahdollisuudet tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opettamisessa

Huisman ja Nissinen (2005) painottavat toiminnallisen opetuksen sopivuutta erityisesti pojille, joilla on vahva toiminnan tarve. (Huisman & Nissinen, 2005, s.31). Myös Mikkonen (2001) toteaa, että erityisesti tarkkaamattomat pojat tarvitsevat saavuttaakseen parhaat oppimistulokset toiminnallisuutta sekä konkreettista opetusta tuntoaistin kautta. (Mikkonen, 2001, s. 189.)

Luokkahuoneessa lapset, joilla on ADHD, ovat vähemmän taipuvaisempia keskittymään tehtäviin, jotka toistavat itseään. Siispä tarkkaamattomille lapsille olisi hyvä tarjota tehtäviä, joissa olisi aina jotain uutta ja jossa oppilaat voisivat nähdä heti oman työnsä tuloksen tai saada suoran palautteen tai palkkion. (Hughes, Cooper, 2007, s. 2). Tämän kaltainen monipuolisuus, tehtävän vaihtelevuus sekä oman työn tuloksien näkyminen mahdollistuvat hyvin toiminnallisen opetuksen keinoin. Jotta huomion pitäminen yhdessä tehtävässä mahdollistuu, on myös tärkeää, että tarkkaamattomat oppilaat saavat itse päättää tahdin, jolla he etenevät tehtävän suorittamisessa. Myös oppilaan vaikuttaminen tehtävän sisältöön on motivoivaa ja auttaa tarkkaavaisuuden pitämisessä tehtävässä pidempään. Tällainen oppilaan osallistaminen toimii jo ikään kuin palkkiona tehdystä tehtävästä. Parhaassa tapauksessa oppilaalla on aito ja luontainen mielenkiinto tehtävän sisältöön, jolloin tehtävä itsessään toimii motivoivana tekijänä sen suorittamiseen. (Hughes, Cooper, 2007, s. 2.) Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat tarjoavat elämyksiä ja jo itsessään vahvistavat lasten oppimismotivaatiota (Opetushallitus, 2014;a, s. 28).

Koska tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen on vaikea pysyä aloillaan ja istua pitkään paikoillaan, saattaa oppilas lähteä liikkumaan päämäärättömästi ja tarkoituksettomasti. Olisi tärkeää, että oppilas pääsisi purkamaan liikkumisen tarvetta oppitunnin aikana järkevästi. (Michelsson,

Saresma ym., 2000, s. 107.) Toiminnallinen opetus mahdollistaa usein liikkumisen luonnollisena osana oppimisprosessia. Eräitä liikkumista mahdollistavia toiminnallisen opetuksen työtapoja voisivat olla muun muassa työpajoissa toimiminen, erilaisten kokeiden tekeminen ja demonstraatio.

Oppilaantuntemus on tärkeää toimiessa oppilaan kanssa, jolla on tarkkaavaisuushäiriö. Osana oppilaantuntemusta on oppilaan oppimistyylin tunteminen. Mikkonen (2001) painottaa kinesteettisen oppimistyylin yleisyyttä ja sen hyödyntämisen vähäisyyttä koulussa. Hän toteaa, että ADHD – oppilaat harvoin hyötyvät pääasiassa auditiivisesta opetuksesta, jolloin oppilaan rooli oppimisprosessissa on olla passiivisena vastaanottajana. (Mikkonen, 2001, s. 120.)

Tyypillisiä ryhmätyöskentelytaitoja ovat esimerkiksi ohjeiden vastaanottaminen, sääntöjen noudattaminen, sekä sosiaaliset taidot (Mikkonen, 2001, s. 96) Se, että ADHD – lapsille ryhmätyöskentely on haasteellista, ei tarkoita, etteikö tätä työmuotoa tulisi käyttää tarkkaavattomien oppilaiden kanssa. Juuri nämä taidot ovat hyvin keskeisiä työelämässä pärjäämisen ja koko loppu elämän kannalta. On siis hyvin perusteltua harjoitella näitä taitoja erityisesti sellaisten oppilaiden kanssa, joille ne tuottavat haasteita. Ryhmätaitoja on hyvä harjoitella esimerkiksi roolileikkien, sääntöleikkien, itseilmaisutehtävien, vuorovaikutustehtävien sekä psykodraaman keinoin. Tällaisten harjoitteiden kautta oppilaat hiljalleen harjaantuvat toisten huomioon ottamiseen sekä muiden sosiaalisten taitojen parantumiseen. Myös havainto – ja muistitehtävät ovat tärkeitä oppilaalle, jolla on tarkkaavaisuuden kanssa haasteita. Esimerkiksi perinteiset muistipelit ja muistelutehtävät ovat toimivia, sillä ne kehittävät muisti – ja havaintotoimintoja. (Mikkonen, 2001, s. 96.)

4.2 Toiminnallisen opetuksen uhat tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opettamisessa

Vaikka toiminnallisessa opetuksessa on paljon hyviä piirteitä ja se voi tarjota tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opettamiselle ja oppimiselle monia mahdollisuuksia, voi toiminnallinen opettaminen joissain tapauksissa vaikeuttaa ADHD - lapsen työskentelyä koululuokassa.

Kuten jo aiemmin olemme todenneet, ADHD - lapsella voi usein olla vaikeuksia oman toiminnan ohjaamisessa (Michelsson, Miettinen ym., 2003, s. 51 – 52). Tämän vuoksi Mikkonen (2001) korostaakin aikuisen tuen ja ohjauksen merkitystä ADHD - lapsen oppimisen tukemiseksi ja esimerkiksi koulunkäyntiavustajasta luokassa voi olla iso apu ADHD - lapselle. Tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella voi olla haasteita toiminnan aloittamisessa itsenäisesti ja heidän tehtävän suorittaminen saattaa keskeytyä, jos lapsen tarkkaavaisuus kiinnittyy johonkin toiminnan kannalta epäolennaiseen asiaan. Tällöin voidaan tarvita aikuisen tukea tehtävän jatkamiseen. (Mikkonen, 2001, s. 53, s. 189.)

Oppimisympäristöllä on mahdollista vaikuttaa tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen keskittymiseen. Mahdollisimman rauhallinen ja pelkistetty opiskeluympäristö sopii yleensä parhaiten ADHD - lapselle, sillä liian suuri määrä erilaisia virikkeitä, kuten kuvia ja tauluja, voivat viedä keskittymisen pois suoritettavasta tehtävästä. Oppilaan sijoittaminen luokassa eturiviin tai omaan työskentelynurkkaukseen kauas häiritsevistä tekijöistä voi joissain tilanteissa olla toimiva ratkaisu. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 78 – 80). Jotkin toiminnallisen opetuksen työmuodot voivat aikaan saada oppilaiden liikkumista ja tekemisen ääntä luokahuoneessa, mikä saattaa häiritä ADHD – lapsen keskittymistä. Lisäksi liian suuri määrä erilaisia virikkeitä tai työvälineitä voivat vaikeuttaa tarkkaavaisuuden suuntaamista tehtävän kannalta olennaisiin asioihin.

Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi tarvitsee lyhyet ja selkeät ohjeet, sillä liian monta ja epäselvää ohjetta voivat vaikeuttaa lapsen työskentelyä (Mikkonen, 2001, s. 189). Michelssonin ja kumppaneiden mukaan juuri tämän vuoksi pitkät, esimerkiksi koko oppitunnin kestävät tehtävät tai omatoimisuutta vaativat projektinomaiset työtavat voivat olla haastavia ADHD - oppilaalle. Tällöin oppilas voi hyötyä projektin tai muun isomman tehtävän ohjeistuksen pilkkomisesta pienempiin osiin ja työvaiheisiin. Tarvittaessa ohjeet voidaan kiinnittää esimerkiksi oppilaan pulpetin kanteen kuvien kanssa. Pienemmät välitavoitteet auttavat lasta keskittymään ja työskentelemään kohti tehtävän valmistumista. ADHD - lapsen keskittymisen ja motivaation kannalta on tärkeää, että joka päivä tai mieluiten jopa joka tunnilla saadaan valmiiksi jokin pienempi osakokonaisuus. (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 104).

Rutiinit luovat turvaa ja järjestystä ADHD lapsen arkeen (Michelsson, Saresma ym., 2000, s. 82). Tämän vuoksi koulupäivien tulisi Mikkosen (2001) mukaan olla selkeästi jäsentyneitä ja oppituntien rakenteiden olisi hyvä toistaa oppilaille tuttua järjestystä. Yllättävät muutokset koulupäivän rakenteessa voivat aiheuttaa tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle levottomuutta

ja keskittymisvaikeuksia. (Mikkonen, 2001, s. 120.) Siten muutokset esimerkiksi opetustavoissa ja muissa koulupäivän käytänteissä voivat aiheuttaa ADHD - lapsille hämmennystä, ainakin aluksi. Mikäli ADHD - oppilas ei ole totunut toiminnalliseen työskentelyyn, voi erilainen toiminta tapa vaatia totuttelua. Mikkosen (2001) mukaan oppilasta voidaan kuitenkin valmistella koulupäivän muutoksiin kertomalla tulevasta toiminnasta etukäteen lapselle ja käydä tilannetta läpi esimerkiksi mielikuvaoppimisen kautta, mikä helpottaa toimimista uudessa oppimistilanteessa (Mikkonen, 2001, s. 120).

5 Pohdinta

Opetusmenetelmiä ei voine määritellä toisiinsa verrattuna hyväksi tai huonoiksi, sillä jokaisella menetelmällä on omat vahvuutensa sekä puutteensa ja eri menetelmät soveltuvat erilaisiin opetustilanteisiin. Myöskään kaikille lapsille täydellisesti sopivaa opetustapaa ei voitane yleistäen määritellä, sillä jokainen lapsi oppii omalla tavallaan. Kuitenkin, perustuen perehtymäämme kirjallisuuteen ja tutkimukseen vaikuttaisi siltä, että toiminnallinen opetus opetustapana on tehokas menetelmä peruskoulussa silloin, kun toiminta on tavoitteellista ja hyvin suunniteltua. Toiminnallisen opetuksen voidaan katsoa olevan toimiva opetustapa myös oppilaille, joilla on todettu ADHD, sillä toiminnallinen opetus antaa pakottavalle liikkumisen tarpeelle tarkoituksen ja sisällyttää liikkumisen ja toiminnan luonnolliseksi osaksi oppimisprosessia. Lisäksi ADHD – oppilaat oppivat tutkitusti paremmin liikkeen kautta, kuin esimerkiksi auditiivisesti.

On kuitenkin muistettava, että tarkkaamattomuus ei määrittele koko lasta. Jokainen oppija on yksilö ja omaa yksilölliset oppimistavat ja tarpeet. Tämä on hyvä pitää mielessä myös opetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opetusta suunniteltaessa oppilaantuntemus on keskiössä. Opettajan on hyvä keskustella ADHD- diagnoosin saaneen lapsen sekä hänen vanhempien kanssa ja pohtia, mikä olisi juuri hänelle sopiva tapa oppia. Myös lapsen oppimisympäristöä voidaan muokata lapsen oppimista tukeväksi erilaisin ratkaisuin. Lapsi voidaan osallistaa mukaan tähän prosessiin kuuntelemalla hänen mielipiteitään ja toiveitaan.

Vaikuttaisi siis siltä, että toiminnallinen opetus voi olla toimiva menetelmä tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle. Vaikka olemme löytäneet väitettä tukevia päteviä tutkimustuloksia sekä lähdekirjallisuutta, on tutkimustuloksiimme kuitenkin syytä suhtautua kriittisesti. Olemme pyrkineet käyttämään monipuolisesti luotettavia lähteitä ja tuomaan esiin erilaisia näkökulmia aiheeseen, mutta kandidaatin tutkielman mittapuulla ei liene mahdollista tuoda esiin kaikkia aiheeseen liittyen tekemiämme huomioita. Myös toiminnallisen opetuksen suurpiirteiset määritelmät ja tarkkaavaisuushäiriöön liittyvät monenlaiset näkökulmat toivat oman haasteensa tutkimuksen tekemiselle.

Totesimme tutkielmaa tehdessämme ja aiheeseen liittyvään aineiston perehtyessämme, että toiminnallisen opetuksen sopivuutta tarkkaavaisuushäiriöisille oppilaille on tutkittu vain vä-

hän. Jatkotutkimukselle olisi siten tarvetta ja aiheesta voisi olla mielenkiintoista tehdä esimerkiksi tapaustutkimuksia laadullisen tutkimuksen keinoin sekä tutkimuksia toiminnallisen opetuksen vaikutuksesta tarkkaamattomien lasten oppimistuloksiin. Näin saataisiin lisää arvokasta tietoa aiheesta.

Lähteet

- Aro, T., (2012). ADHD itsesäätelyn vaikeutena. Teoksessa V.Dufva. & M.Koivunen. (toim.) ADHD – Diagnosointi, hoito ja hyvä arki, (s. 51 – 59). PS Kustannus, Juva
- Aubrey, K., & Riley, A., (2016). Understanding & using educational theories. London: SAGE publications Ltd.
- Barkley, R.A (1997) 'Understanding AD/HD and self-control: social and clinical implications'. Teoksessa R.A, Barkley. (toim.) AD/HD and the Nature od Self Control. (s. 312 – 351) New York: Guilford.
- Choen, D., (2007), 'Critiques of the 'ADHD' enterprise. Teoksessa G.Lloyd, J.Stead & D.Choen. (toim.) 'Critical New Perspectives on ADHD'. London: Routledge.
- Dunn, R., Beaudry, J. S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. California Journal of Science Education, 2(2), (s. 75 – 98)
- Hakamäki, J. & Läärä, J. (2007). Uimaopetuksen käsikirja. Jyväskylä: WSOYpro.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY
- Hjörne, E., (2006). Pedagogy in the 'ADHD classroom'. Teoksessa G.Lloyd, J.Stead & D.Choen. (toim.) 'Critical New Perspectives on ADHD', (s. 176 – 197). London: Routledge.
- Hughes, L. & Cooper, P. (2007). Understanding and supporting children with ADHD : Strategies for teachers, parents and other professionals. London: Paul Chapman.
- Huisman, T., & Nissinen, A., (2005), Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa P.Rintala, T.Ahonen, M.Cantell & A.Nissinen. (toim.) Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin, (s. 25 – 46) .PS Kustannus, Keuruu
- Jaakkola, T., (2013), Liikunta, kognitiivinen suoriutuminen ja koulumenestys. Teoksessa T.Jaakkola, J.Liukkonen & A.Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka, (s. 259 – 273). PS Kustannus, Juva
- Kolb, D. A. (cop. 1984). Experiential learning : Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Lengel, T., & Kuczala, M. (2010). The kinesthetic classroom : Teaching and learning through movement. Thousand Oaks: Corwin.
- Lloyd, G., Stead, J. & Cohen, D. (2006). Critical new perspectives on ADHD. London: Routledge.

- Luotoniemi, A., (2001), Tarkkaavaisuushäiriön ja toiminnanohjauksen kognitiivinen kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen. & T.Aro. (toim.) Oppimisvaikeudet - kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena, (s. 151 – 166). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Mikkonen, S., (2001). Teoksessa K.Kerola. (toim.) Struktuuria opetukseen: Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. (s. 52 – 190). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Närhi, V., (1999). Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro. (toim.) Oppimisvaikeudet: Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. (s.167 – 192) Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Michelsson, K, Miettinen, K., Saresma, U., & Virtanen, P., (2003). AD/HD nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. (2000). MBD ja ADHD : Diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I., (2012). ADHD, Teoksessa V.Dufva. & M.Koivunen. (toim.) ADHD – Diagnosointi, hoito ja hyvä arki, (s. 35 – 42). PS-Kustannus, Juva
- Nigg, J. T. (2006). What causes ADHD? : Understanding what goes wrong and why. New York: Guilford Press.
- Opetushallitus. (2014,a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. (2014,b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Sandberg, S., (2001). Tarkkaavaisuus - ylivilkkaushäiriö ja sen lääkehoito. Teoksessa T.Ahonen. & T.Aro. (toim.) Oppimisvaikeudet - kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena, (s.120 – 150). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Sergeant, J.A & Scholten, C.A. (1985) ‘On resource strategy limitation in hyperactivity: cognitive impulsivity reconsidered’ Teoksessa J.A Sergeant & C.A Scholten. (toim.) Journal of Child Psychology and Psychiatry, (26: 97 – 109). Laboratory for Experimental Clinical Psychology, State University, Groningen.
- Sääkslahti, A., & Lauritsalo, K. (2013). Liikuntapedagogiikkaa alakoulussa. Teoksessa T.Jaakkola, J.Liukkonen & A.Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka, (s. 482 – 496). PS Kustannus, Juva.
- Tammelin, T., (2013). Liikuntasuosituksien terveyden edistämisessä. Teoksessa T.Jaakkola, J.Liukkonen, & A.Sääkslahti. (toim.). Liikuntapedagogiikka. (s. 62 – 73). PS Kustannus, Juva.
- Turner, C., (2011). Supporting Children with Learning Difficulties: Holistic solutions for severe, profound and multiple disabilities. London, Continuum.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). Didaktiikan perusteet (3. uud. p.). Helsinki: WSOY.

Väkevä, L. (2011). John Dewey'n pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapau-
teen. Teoksessa J.Paalasmaa. (toim.) Lapsesta käsin, (s. 70 – 81).PS Kustannus, Juva.

Zito, J.M & Rushton, M.D. (2003) 'Psychotropic practices for youth: a 10 – year perspec-
tive'. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 157, (s. 17 – 25).

Verkkolähteet:

Niilo Mäki Instituutti. <http://www.nmi.fi/fi/koulutus/koulutus-2>. Luettu: 12.4.2016

Käypä hoito -suositus: ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, lapset ja nuoret),
Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen aset-
tama työryhmä. Duodecim. [http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/suosi-
tus?id=hoi50061](http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/suosi-
tus?id=hoi50061) Luettu 19.4.201