



Sarajärvi Roosa-Maria

Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan tukeminen luokassa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
Huhtikuu 2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan tukeminen luokassa (Roosa-Maria Sarajärvi)

Kandidaatin tutkielma, 33 sivua

Huhtikuu 2018

Tarkkaavaisuudella tarkoitetaan kykyä pitää huomiota tietyssä kohteessa, ja tarkkaavaisuuden edellytyksenä on sopiva vireystila. Tarkkaavuuden pitkäkestoisen ylläpitämisen, eli keskittymisen vaikeus on hyvin keskeisellä sijalla tarkkaavaisuushäiriössä.

Tutkielmani käsittelee ADD-tyyppistä (attention deficit disorder) tarkkaavaisuushäiriötä, joka ilmenee ilman ylivilkkausta. Tutkielmani on kirjallisuuteen pohjautuva kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa kokosin yhteen aiheesta tutkittua tietoa. Tarkkaavaisuushäiriö on neuropsykiatrinen aivojen toiminnan häiriö, jonka oireilu vaikuttaa tiedon käsittelyyn sekä käyttäytymiseen. Ylivilkkaushäiriö ADHD:hen verrattuna tarkkaavaisuushäiriö ADD on näkymättömämpi, joten luokassa tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas voi näyttäytyä hiljaisena, syrjäänvetäytyvänä haaveilijana, joka ei häiritse käyttäytymisellään muita.

Tutkielman tarkoituksena oli tutkimuskysymyksien avulla selvittää, miten oppilaan tarkkaavaisuushäiriö ilmenee, ja miten tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta voidaan tukea luokassa. Oppilaan tarkkaavaisuuden ongelmat ilmenevät muun maussa keskittymisvaikeuksina, lyhytjänteisyytenä, häiriöherkkyytenä sekä taipumuksena unohdella asioita ja tavaroita. Oppilaalla voi olla vaikeuksia saattaa annettuja tehtäviä loppuun, jolloin hän sen sijaan alkaa tekemään jotain muuta askareita tai jumittaa paikalleen. Tarkkaavaisuuteen vaikuttaa suurelta osin erilaiset tilannetekijät, kuten esimerkiksi oppilaan vireystila, motivaatio tai ympäristön häiriötekijät.

Toiminnanohjaus ja tarkkaavaisuus linkittyvät vahvasti yhteen. Toiminnanohjaus on tärkeää yksilön itsesäätelyn sekä oman toiminnan kannalta ja sitä tarvitaan erityisesti uusissa tilanteissa, toiminnan aloittamisessa sekä ongelmien ratkaisemisessa. Toiminnanohjauksen vaikeudet liittyvät usein tarkkaavaisuuden pulmiin. Tarkkaavaisuushäiriöllä on havaittu olevan liitännäisvaikutuksia myös muiden häiriöiden, kuten kognitiivisten oppimisvaikeuksien ja psyykkisten ongelmien kanssa. Tutkimusten mukaan erityisesti kielelliset vaikeudet ja matematiikan oppimisvaikeudet ovat tyypillisiä tarkkaavaisuushäiriöisillä oppilailla.

Koulussa opettajan tulisi osata havaita oppilaan tarkkaavaisuuden ongelmat ja tukea niitä oppilaan tarpeiden mukaisesti. Oppilaan huomioiminen ja luokan toimintaympäristön muokkaaminen oppimiselle sopivaksi tukee oppilaan koulunkäyntiä. Tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta voidaan tukea luokassa erilaisilla tukitoimilla, joiden tavoitteena on tukea oppilaiden toimintakykyä ja ohjata oppilasta toivottuun käyttäytymiseen. Tukitoimet tulee suunnata juuri niihin asioihin ja paikkoihin, missä oppilaan tarkkaavaisuuden vaikeudet esiintyvät. Vahvuuspedagogiikka painottaa oppilaiden vahvuuksia sekä hyvinvointia riskien kartoittamisen ja ongelmakeskeisyyden sijaan. Opettajilla ja kasvattajilla on suuri rooli oppilaan vahvuuksien tunnistamisessa ja niiden sanoittamisessa oppilalle itselleen.

Avainsanat: ADD, ADHD, tarkkaavaisuushäiriö, tukitoimet, ylivilkkaushäiriö

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen lähtökohdat	5
3	Teoreettinen viitekehys	6
3.1	Tarkkaavaisuushäiriön määrittely	6
3.2	Taustatekijät, diagnosointi ja hoito	7
3.3	Oppilaalle tarjottava tuki koulussa.....	9
4	Tarkkaavaisuushäiriön ilmeneminen koulussa	11
4.1	Toiminnanohjaus	12
4.2	Tarkkaavaisuushäiriön kanssa ilmenevät muut oppimisen vaikeudet.....	13
5	Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan tukeminen luokassa	15
5.1	Käytännön tukitoimia	16
5.1.1	<i>Luokkahuone ja opiskelu</i>	16
5.1.2	<i>Ohjaaminen ja palaute</i>	17
5.2	Vahvuusajattelu tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden tukena.....	18
5.3	Opettajien pedagoginen osaaminen oppilaiden tukemisessa	20
6	Johtopäätökset	24
6.1	Tutkimustulokset	24
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	26
7	Pohdinta	28
	Lähteet	30

1 Johdanto

Tarkkaavaisuushäiriön ydinoireet voidaan Leppämäen mukaan (2012) tiivistää muutamaan sanaan: ei kuule, ei suunnittele, ei tee, ei muista, ei keskity. Tarkkaavaisuushäiriö on yleinen, mutta silti suhteellisen vähän tutkittu häiriö etenkin lapsilla ja nuorilla. (Leppämäki 2012, 46–47.)

Ylivilkkaushäiriö ADHD (attention-deficit hyperactivity disorder) on hyvin yleinen ja aika näkyvä häiriö. Tarkkaavaisuushäiriö ADD (attention deficit disorder) on puolestaan näkymättömämpi, sillä lapsilla ja nuorilla ylivilkkauden ja impulsiivisuuden puuttuminen useimmiten tarkoittaa sitä, ettei koulussa välttämättä esiinny häiriökäyttäytymistä, joka johtaisi tarkempiin tutkimuksiin. (Leppämäki 2012, 46–47; Numminen & Sokka 2009, 108.) Ylivilkkaisiin lapsiin verrattuna tarkkaamattomat ja hitaasti orientoituvat oppilaat jäävät helpommin tukitoimien ulkopuolelle, vaikka heillä on usein selkeitä toiminnanohjauksen ja oppimisen ongelmia. (Närhi & Klenberg 2010, 30.)

Tutkielman aiheena on tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan tukeminen koulussa. Tutkielmassa aion selvittää, mitä tarkkaavaisuushäiriöllä tarkoitetaan ja miten se ilmenee koulumaailmassa. Teen aiheesta kirjallisuuskatsauksen, ja vastaan aikaisempaan tutkimustietoon ja tieteellisiin artikkeleihin pohjautuen tutkimuskysymyksiini. Ensimmäisen tutkimuskysymyksessä tarkastelen tarkkaavaisuushäiriön ilmenemistä koulussa, sekä siihen liittyvää toiminnanohjauksen vaikeutta ja muita samanaikaisesti ilmeneviä oppimisvaikeuksia. Toisessa tutkimuskysymyksessä etsin keinoja, miten tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta voidaan tukea luokassa. Toimivilla tukitoimilla on havaittu olevan vaikutusta oppilaan koulunkäyntiin ja myöskin vahvuusajattelu tukee oppilaan oppimista (Sandberg 2016, 226).

Tarkkaavaisuuden ongelmat ovat yksi yleisimmistä lasten oppimiseen ja koulusuoriutumiseen vaikuttavista ongelmista lukemisen ja kirjoittamisvaikeuksien ohella (Katajamäki & Paananen 2016, 38). Tarkkaavaisuushäiriö vaikuttaa oppilaan opiskeluun ja oppimiseen, ja tästä syystä opettajien tietämys tarkkaavaisuushäiriöstä on oleellista, jotta he osaavat tukea oppilaan koulunkäyntiä (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 32). Koen tämän tutkimusaiheen itselleni hyödylliseksi ja tärkeäksi myös työelämää ajatellen, sillä tulevaisuudessa työskennellessäni voin hyödyntää näitä tietoja ja taitoja, joita tämän tutkimuksen tekeminen minulle opettaa.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkielmassa tarkastelen ADD tarkkaavaisuushäiriötä ja tarkoituksena on koota yhteen tutkittua tietoa oppilaiden tarkkaamattomuudesta ja tarkkaavaisuushäiriöstä. Tutkielma rakentuu keskeisten käsitteiden määrittelystä ja tutkimuskysymyksiin vastaamisesta. Tutkimuskysymysten avulla selvitän, miten oppilaan tarkkaavaisuushäiriö näkyy koulussa ja miten tarkkaavaisuushäiriöisiä oppilaita voidaan tukea luokassa erilaisten tukitoimien avulla.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten oppilaan tarkkaavaisuushäiriö ilmenee koulussa?
2. Miten tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta voidaan tukea luokassa?

Tutkimukseni on kirjallisuuteen pohjautuva, ja sen lähestymistapana on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kirjallisuuskatsausta voidaan luonnehtia yleiskatsaukseksi, jonka avulla tuotetaan koavasti uutta tietoa jo tutkitusta aiheesta. Tutkielmassa käytetään laajasti aihetta käsittelevää kirjallisuutta, jolloin tutkittava ilmiö pystytään kuvaamaan laaja-alaisesti ja tarvittaessa voidaan luokitella myös tutkittavan ilmiön ominaisuuksia. (Salminen 2011, 6–8.) Tutkimusaineiston tiivistämistä ohjaavat tutkimuskysymykset, ja kokonaisuus ryhmitellään tutkimuskysymysten mukaisesti tutkimusaineistosta löytyvän tiedon perusteella. Aiemmat tutkimukset aiheesta ohjaavat käsitteiden ja luokitusten määrittelyä. (Vilka 2015, 164, 170.)

Tutkimukseni tavoitteena on koota yhteen tietoa tarkkaavaisuushäiriöstä ja sen vaikuttavuudesta koulumaailmassa. Olen kerännyt aineistoon laajalti sekä kotimaisia että kansainvälisiä artikkeleita, tutkimuksia ja väitöskirjoja aihepiiriin liittyen, joita tarkastelemalla vastaan omiin tutkimuskysymyksiini.

Rajaan tutkielman koskemaan tarkkaavaisuushäiriöisiä oppilaita koulussa ja häiriön ilmenemistä luokahuoneissa. Tarkkaavaisuushäiriöille on useita samankaltaisia nimityksiä: tarkkaavaisuus ja ylivilkkaushäiriö, ADHD, tarkkaavuushäiriö, hyperkineettinen häiriö sekä ADD (Leppämäki 2012, 45). Tutkimuksessani tarkasteltava tarkkaavaisuushäiriö on ADD, joka ilmenee ilman ylivilkkautta, ja täten poikkeaa ylivilkkaushäiriö ADHD:stä. Tutkimuksissa tarkkaavaisuushäiriötä kuvataan ADHD-I/ADHD-PI (predominantly inattentive subtype) termeillä (mm. Semrud-Clikeman ym. 2010) ja AD (Attention disorder, mm. Marchand-Krynski ym. 2017). Tutkielmassa käytän termiä tarkkaavaisuushäiriö, jolla viitataan ADD/ADHD-I -tyyppiin häiriöön.

3 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa määrittelen tarkkaavaisuushäiriötä, sen taustatekijöitä ja diagnosointia. Käsitte-
len ADD-oireyhtymää osittain ADHD:n näkökulmasta, sillä se on edellytyksenä tarkkaavai-
suushäiriön kokonaiskuvan saamiseksi. Erottelen tarkkaavaisuushäiriön ylivilkkaushäiriöstä
ADHD:stä, johon tarkkaavaisuuden pulmat myös vahvasti liittyvät ja paneudun tarkemmin
tarkkaavaisuushäiriön taustatekijöihin, ilmenemismuotoihin ja tunnistamiseen. Lopuksi tarkas-
telen koulussa toteutettavia tukitoimia tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan tukemiseen.

Keskeisiä käsitteitä ovat tarkkaavaisuushäiriö ADD, ylivilkkaushäiriö ADHD sekä tukitoimet
koulussa.

3.1 Tarkkaavaisuushäiriön määrittely

Tarkkaavaisuudella tarkoitetaan kykyä suunnata ja ylläpitää huomiota tietyssä kohteessa. Hy-
vän tarkkaavaisuuden edellytyksenä on sopiva vireystila ja sen ylläpitäminen. Tarkkaavaisuus
edellyttää myös havaintojen valikoivaa kohdentamista, johon vaaditaan selkeää toiminnan ta-
voitetta ja käsitystä tehtävän kannalta olennaisista asioista. Keskittymiskyky vaikuttaa olennai-
sesti oppimiseen ja koulunkäyntiin, keskittymisen puute voi vaikeuttaa oppimista ja arjessa toi-
mimista. (Aro, Närhi & Räsänen 2004, 154–155; Klenberg, Jämsä, Häyrinen & Korkman 2010,
5.) Tarkkaavuuden pitkäkestoisen ylläpitämisen, eli keskittymisen vaikeus on hyvin keskeisellä
sijalla tarkkaavaisuushäiriössä. Keskittymisen vaikeutta esiintyy jokaisella ihmisellä jossain
määrin ja ei-kiinnostaviin asioihin keskittyminen tuntuu työläältä, mutta tarkkaavaisuushäiriöi-
selle henkilölle se on erityisesti haastavaa. (Leppämäki 2015.) Nummisen ja Sokaan mukaan
(2009, 99–100) tarkkaavaisuushäiriötä esiintyy Suomessa noin 3-5% väestöstä, mutta sen oi-
reita todetaan selvästi useammin, jopa noin kymmenellä prosentilla väestöstä. ADHD:stä poi-
keten ADD on tavallisesti yleisempää tytöillä kuin pojilla.

Käypä hoito -suosituksen (2017) mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, ADHD on toi-
mintakykyä heikentävä kehityksellinen häiriö, joka voidaan diagnosoida lapsuudessa, nuoruu-
dessa tai aikuisuudessa. Ydinoireena ADHD:ssä ovat tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impul-
siivisuus. (Käypä hoito -suositus 2017.) Moilanen (2012, 35) määrittelee, että ADHD voidaan
diagnosoida henkilöille, joilla keskittymisvaikeutta, yliaktiivisuutta tai impulsiivisuutta ilme-
nee muihin samanikäisiin verrattuna huomattavasti enemmän ja yleisemmin, oireiden esiinty-
minen on alkanut jo lapsuudessa ja oireet ovat pysyviä.

ADHD:n tarkkaamattomuuspainotteinen esiintymismuoto on edelleen jonkin verran kiistanalainen aihe ja määritelmässä on näkemuseroja varsinkin Euroopan ja Amerikan välillä. Näkemuseroissa on erimielisyyttä siitä, onko olemassa itsenäistä tarkkaavaisuushäiriötä, vai onko kyseessä ylivilkkaushäiriön alatyyppejä. (Leppämäki 2012, 46.) ICD- ja DSM-luokitukset eroavat toisistaan ADHD:n diagnostisissa kriteereissä. Suomessa käytössä oleva tautiluokitus ICD-10 (International Classification of Diseases) käyttää ADHD:stä kattonimikettä hyperkineettiset häiriöt (F90) ja tämä luokka sisältää vain ADHD:n hyperkineettisen ja yhdistetyn muodon. Tarkkaavuushäiriö ilman ylivilkkautta (F98.8) löytyy luokitukselta ”muu tavallisesti lapsuus- tai nuoruusiässä alkava toiminto- tai tunnehäiriö”, johon on sijoitettu useita, oireiltaan varsin erilaisia häiriöitä. DSM-IV-luokituksessa (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) puolestaan ADHD jaetaan kolmeen alatyyppeihin, joissa tarkkaamattomuus on yksi alatyyppeistä. (Korkeila & Leppämäki 2017.)

DSM-IV:n mukaan ADHD voidaan jaotella kolmeen alatyyppeihin kriteerien painottumisen mukaisesti: pääasiassa tarkkaamattomuus- ja yliaktiivisuus-impulsiivisuustyyppi (yhdistetty esiintymismuoto, ADHD-C), pääasiassa tarkkaamattomuustyyppi (tarkkaamaton esiintymismuoto ADHD-I /ADD) tai pääasiassa yliaktiivisuus-impulsiivisuustyyppi (yliaktiivinen tai impulsiivinen esiintymismuoto, ADHD-H). (Käypä hoito -suositus 2017; Leppämäki 2012, 45.) Tarkkaamattomuustyyppissä oireet painottuvat keskittymisen ja tarkkaavuuden säätelyn ongelmiin, eikä yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta esiinny lainkaan tai vain vähäisessä määrin. Häiriössä korostuu myös vaikeus suunnitella ja ohjata omaa toimintaa. (Numminen & Sokka 2009, 108; Puustjärvi 2011.)

Parikan, Halonen-Malliarakisen ja Puustjärven (2017, 34) mukaan ADHD:n oirekuvasta voidaan erottaa kolme ilmiötä, joissa kaikissa on kyse kuitenkin samasta häiriöstä. Myös Leppämäki (2012, 50) sijoittaa ADHD-diagnoosin alle useita erityyppisiä häiriöitä, jotka kuitenkin eroavat toisistaan muun muassa syntymekanismien ja kognitiivisten profiilien osalta. Carr, Henderson ja Nigg (2010) ovat puolestaan sitä mieltä, että ADHD ja puhdas ADD ovat ilmiöiltään erilaisia häiriöitä ja ne tulee täten eritellä ja diagnosoida erikseen.

3.2 Taustatekijät, diagnosointi ja hoito

Parikka ym. (2017 10, 31) mukaan ADHD on yleisin neuropsykiatrinen aivojen toiminnan häiriö. Tämän määritelmän mukaan neuropsykiatrisissa häiriöissä esiintyy neurokognitiivisten toi-

mintojen poikkeavuutta sekä käyttäytymisen ja tunnesäätelyn ongelmia. Neuropsykiatrinen oireilu vaikuttaa tiedon käsittelyyn sekä käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn, mutta sillä ei ole vaikutusta älykkyyteen.

Tarkkaavaisuuden ongelmien taustatekijöihin liittyvä tutkimus pohjautuu pääosin tarkkaavaisuushäiriöisten lasten tutkimukseen. Tarkkaavaisuushäiriöön liittyvät kehityskulut, liittänoireet ja kasvu ympäristön piirteet ovat hyvin heterogeenisiä ja siten tarkkaavaisuushäiriön etiologiankin on päätelty olevan heterogeeninen. (Nigg 2006, 410.)

Keskushermostossa viestien kulkeminen vaikuttaa siihen, miten tarkkaavaisuuden kyvyt kehittyvät ja toimivat (Moilanen 2012, 37). Tarkkaavaisuushäiriö on kehityksellinen häiriö, joka syntyy aivojen kehityksen aikana jo sikiövaiheessa. Häiriön syntyyn voivat vaikuttaa geneettiset tekijät, sikiökautiset tai synnytykseen liittyvät komplikaatiot, synnyttäiset rakenteelliset ominaisuudet sekä erilaiset psykososiaaliset tekijät. Perinnöllisillä tekijöillä ja erityisesti aivojen välittäjäaine dopamiinin säätelyllä ajatellaan olevan merkittävä rooli ADHD:n kehittämisessä. (ADHD-liitto 2017; Parikka ym. 2017, 10–12.)

Äidin raskaudenaikainen päihteiden käyttö lisää ADHD:n riskiä erityisesti häiriölle geneettisesti alttiilla lapsilla. Äidin raskauden aikana kokema stressi, lapsen pieni syntymäpaino, synnytykseen liittyvät traumat, hapenpuute ja veren alhainen glukoosipitoisuus voivat myöskin lisätä syntyvän lapsen stressiherkkyyttä sekä ADHD:n, ahdistuneisuuden ja oppimisvaikeuksien muodostumisen riskiä. (Moilanen 2012, 38.) Tarkkaavaisuushäiriön taustalla on vain harvoin tietty yksittäinen tekijä, vaan usein häiriön taustalla on perimä, ympäristö ja vuorovaikutussuhteet jotka yhdessä vaikuttavat siihen, miten lapsen vaikeudet näkyvät arjessa. Tarkkaavaisuushäiriön taustalta löytyy usein periytyviä tekijöitä, ja samassa perheessä voi olla useitakin henkilöitä, joilla on tarkkaavaisuushäiriöön sopivia piirteitä. (Numminen & Sokka 2009, 100.)

ADHD:n diagnosointiin tarvitaan tietoa oireiden esiintymisestä ja henkilön toimintakyvystä eri tilanteissa, henkilön psyykkisestä ja fyysisestä terveydentilasta, kehityshistoriasta, elämäntilanteesta sekä muista oireisiin vaikuttavista tekijöistä. (Käypä hoito -suositus 2017.) Tarkkaavaisuuden häiriön diagnoosikriteerit ICD-10 -tautiluokituksen mukaan ovat seuraavat: Vähintään kuusi yhdeksästä tarkkaamattomuusoireesta ja kolme neljästä yliaktiivisuus tai impulsiivisuusoireesta on kestänyt ainakin kuusi kuukautta, oireet ovat lapselle haitaksi ja kehitystasoon nähden poikkeavia, häiriö on alkanut viimeistään seitsemän vuoden iässä ja kriteerit täyttyvät useammassa kuin yhdessä tilanteessa, esimerkiksi tarkkaamattomuutta esiintyy sekä kotona että koulussa. Tarkkaavaisuushäiriön lisäksi lapsella ei ole diagnostisoitavissa muita sairauksia.

(Moilanen 2012, 38–39.) Tarkkaavaisuushäiriötä määriteltessä on otettava huomioon oireen vakavuusaste, pitkäkestoisuus ja sen tuottamat ongelmat. Tarkkaavaisuushäiriössä olennaista on tarkkaavaisuuden jyrkkä vaihtelu, joka ei ole yksilön säädeltävissä. (Leppämäki 2015.)

Tarkkaavaisuushäiriön hoidossa käytetään ns. psykososiaalisia hoitoja, esimerkiksi käyttäytymishoitoa, jossa lapsen käyttäytymistä ohjataan mm. palkkioiden avulla. Muita hoitomuotoja voivat olla esimerkiksi neuropsykiatrinen valmennus, toimintaterapia ja lääkehoito. Lääkehoidon tavoitteena on parantaa lapsen vireystilan ja tarkkaavaisuuden säätelyä sekä työskentely- ja reagointinopeutta, jolloin lapsi on tarkkaavaisempi ja läsnä oleva. Lääkehoidon avulla voidaan myös helpottaa lapsen tunteiden ja käyttäytymisen hallintaa. (Puustjärvi 2011.)

Lääkehoito helpottaa tarkkaavaisuushäiriön ydinoireita ja tukee sillä tavalla uusien toimintamallien oppimista. Lääkehoito on useimmiten pitkäaikaista muttei välttämättä koko elämänmittaista. ADD:n lääkehoito ei eroa juurikaan ADHD:n lääkehoidosta. Lääkehoidona voidaan käyttää stimulantteja, kuten metyylyfenidanttia, mutta myös joidenkin ei-stimulanttien, esimerkiksi bupropionin ja atomoksetiinin, tehosta on hyvä näyttö. (Leppämäki 2012, 49.) Sandbergin mukaan (2016, 226) lääkityksen avulla voidaan mahdollistaa koulussa joidenkin oppilaiden keskittyminen annettuun toimintaan sekä oppiminen ja lääkehoitoa pidetään positiivisena efektinä onnistumisen kokemusten saavuttamisessa.

3.3 Oppilaalle tarjottava tuki koulussa

Tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämisestä on säädetty lailla. Perusopetuslaissa (642/2010, 16§) todetaan, että oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai joka muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta. Lisäksi lain mukaisesti oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.

Perusopetuslain (642/2010) muutoksen myötä siirryttiin kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa ja täydennyksissä (Opetushallitus 2010) kuvattiin kolmiportaisen tuen edellyttämät toimet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 62–63) mukaan laadukas perusopetus on perustana oppilaan oppimiselle ja hyvinvoinnille. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Oppimista ja koulunkäyntiä tuetaan ja vaikeuksia ennaltaehkäistään esimerkiksi opetusta eriyttämällä ja kouluhenkilöstön yhteistyöllä

sekä ohjauksella. Opetuksessa otetaan huomioon sekä ryhmän että yksittäisen oppilaan tarpeet. Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen ja tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä. Tukimuotoina käytetään yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, jotka toteutetaan osana koulun arkea.

Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, kun yleinen tuki ei ole riittävää. Se on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Yleisessä ja tehostetussa tuessa oppilaalle voidaan käyttää samoja tukimuotoja. Tehostetussa tuessa oppilaalle annetaan pedagogiseen arviointiin perustuen tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostettu tuki on säännöllistä ja samanaikaisesti voidaan käyttää useita tukimuotoja. (Opetushallitus 2014, 63.)

Erityistä tukea annetaan oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei muuten toteudu riittävästi. Erityisen tuen tehtävänä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. Erityinen tuki järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä ja käytettävissä ovat kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. Erityisessä tuessa oppilaalle annetaan erityisopetusta hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 65–66.)

Tilastokeskuksen koulutustilastoista käy ilmi, että 16,4 prosenttia peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2016. Tehostettua tukea sai 9,0 prosenttia peruskoulun oppilaista ja erityistä tukea sai puolestaan 7,5 prosenttia peruskoulun oppilaista. Edellisvuodesta 2015 tehostetun tuen oppilasmäärä kasvoi 0,6 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen 0,2 prosenttiyksikköä. (SVT 2018.) Oppilaiden tuen tarpeet vaihtelevat tarpeen määrän, vahvuuden sekä tuen monimuotoisuuden mukaan. Perusopetuslaissa säädettyjä kouluissa annettavia tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopeutus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet, joita kaikkia voidaan käyttää kaikilla kolmella tuen tasolla. Kouluissa oppilaan saaman tuen tulee olla suunniteltua, joustavaa sekä tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. (Opetushallitus 2014, 61.)

4 Tarkkaavaisuushäiriön ilmeneminen koulussa

Tarkkaavaisuuteen vaikuttaa oppilaan vireystila, motivaatio, tunnetila, stressitekijät sekä aiemmin opitut tiedot ja taidot. Tarkkaamattomuus voi ilmetä esimerkiksi keskittymisvaikeuksina, lyhytjänteisyytenä tai yksityiskohtien huomiotta jättämisenä. Tarkkaamattomuuteen liittyy myös häiriöherkkyys sekä taipumus unohtella asioita ja tavaroita. (Aro ym. 2004, 151; Käypä hoito -suositus 2017.) Tarkkaavaisuusvaikeudet ilmenevät monin eri tavoin: toisilla korostuu levottomuus ja voimakas reagointitaipumus, toisilla taas aloittamisen ja itsenäisen työskentelyn vaikeudet johtavat alisuoriutumiseen. (Klenberg ym. 2010, 5.)

Moilasen mukaan (2012, 35) koulussa keskittymiskyvyn puute ilmenee oppilailla muun muassa koulutehtävien tekemisen lyhytjänteisyytenä, annettujen ohjeiden noudattamattomuutena, toiminnanohjauksen vaikeutena, tavaroiden hukkaamisena sekä siinä, että oppilas häiriintyy helposti ulkopuolisista ärsykkeistä. Numminen ja Sokka (2009) kuvaavat tarkkaavaisuuden ongelmien ilmenemistä siten, että lapselle on vaikea saattaa loppuun annettuja tehtäviä, ja lapsi alkaa puuhastella jotain muuta kesken työskentelyn. Tarkkaamattomuus voi näkyä myös siinä, että lapsi tekee usein huolimattomuusvirheitä ja lapsen on vaikea tehdä useampaa asiaa samanaikaisesti. Esimerkiksi luokassa opetuksen kuunteleminen ja muistiinpanojen samanaikainen kirjoittaminen on haastavaa. (Numminen & Sokka 2009, 106.)

Tilannetekijät vaikuttavat paljon tarkkaavaisuuden säätelyyn. Tarkkaavaisuushäiriön oireet ovat usein voimakkaampia, jos henkilö on väsynyt tai ympäristössä on paljon häiriötekijöitä. Samoin epäselvät toiminnanodotukset tai pitkäkestoista ponnistelua vaativat tehtävät voimistavat herkästi tarkkaamattomuuden oireita. Vastaavasti kiinnostava ja motivoiva tekeminen helpottaa tarkkaavaisuuden ylläpitämistä ja toiminnanohjausta. Oireet ovat usein lievempiä tai eivät ilmene lainkaan, jos ympäristö on rauhallinen, tarkkaavaisuushäiriöiselle sallitaan vireyttä ylläpitävä liikehtiminen, ohjeet annetaan lyhyesti ja selkeästi sekä tehtävästä annettava palaute on välitöntä. (Klenberg ym. 2010, 5; Käypä hoito -suositus 2017.)

4.1 Toiminnanohjaus

Toiminnanohjaustaidot ja tarkkaavaisuus ovat keskeisessä asemassa lapsen suotuisan oppimisen ja kehityksen kannalta. Toiminnanohjaus ja tarkkaavaisuus liittyvät läheisesti toisiinsa, eikä niitä voi erottaa täysin irrallisiksi toiminnoiksi yksilön toimintaa tarkastellessa. Toiminnanohjaus voidaan ajatella kattokäsitteenä, jonka osa-alueena tarkkaavaisuus on. (Rantanen, Vierikko & Nieminen 2013, 7.) Toiminnanohjaus on tärkeää yksilön itsesäätelyn sekä oman toiminnan kannalta. Oppilaille toiminnanohjauksella on tärkeä rooli oppimisessa ja kouluympäristössä toimimisessa. Toiminnanohjausta tarvitaan erityisesti uusissa tilanteissa tai monimutkaisten ongelmien ratkaisemisessa. Toiminnanohjaustaidot näkyvät päivittäisessä ympäristössä oppilaan käyttäytymisessä, kuten esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja toimintojen välisissä siirtymätilanteissa mahdollistaen toiminnan suunnittelun ja itsenäisen toteutuksen. (Klenberg 2015, 10.)

Toiminnanohjauksen vaikeudet liittyvät usein tarkkaavaisuuden ongelmiin (Klenberg 2015, 10; Numminen & Sokka 2009, 110; Rapport, Orban, Kofler & Friedman 2013, 1249). Toiminnanohjauksen vaikeudet ilmenevät muun muassa tarkkaavaisuuden sääntelyssä, toiminnan hitautena, aloitekyvyttömyytenä sekä toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa (Numminen & Sokka 2009, 124). Esimerkiksi tehtävän aloittaminen ja sen loppuun saattaminen vaativat oppilaalta lukuisia eri kognitiivisia prosesseja ja taitoja. Juuri näissä taidoissa tarkkaavaisuushäiriöllä oppilaalla on yleensä puutteita ja hän tarvitsee niissä apua. (Serenius-Sirve 2015.) Toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden ongelmat vaikuttavat lapsen päivittäiseen toimintaan ja heikentää lapsen iänmukaista sosiaalista toimintakykyä (Rantanen ym. 2013, 7).

Toiminnanohjaustaidot kehittyvät lapsilla läpi koko kouluajan (Klenberg 2015, 45). Klenberg havaitsi tutkimuksessaan (2015, 49–50), että puhtaasti tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla toiminnanohjauksen vaikeudet ovat laaja-alaisempia kuin muilla ADHD-oireisilla lapsilla, joilla on sekä ylivilkkauteen, impulsiivisuuteen ja tarkkaamattomuuteen liittyviä oireita. Samoin Numminen ja Sokka (2009, 110) toteavat, että tarkkaamattomilla ADD-tyypin tarkkaavaisuushäiriöisillä voi olla ADHD-tyyppiä enemmän toiminnanohjauksen ongelmia. Lisäksi tutkimuksessa on havaittu, että lukivaikeudella on lisävaikutusta tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen toiminnanohjauksen vaikeuksiin. (Klenberg 2015, 49–50.) Toiminnanohjauksella on havaittu olevan vaikutusta myös kauaskantoisesti oppilaan akateemiseen suorituskyykyyn ja opintomenestykseen, jotka ovat heikompia useimmilla tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla (Rapport ym. 2013, 1250).

Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen aivotoiminnan lievät poikkeavuudet heikentävät lyhytkestoisen muistin toimintaa, vaikeuttavat toiminnan ohjaamista sekä vaikeuttavat tarkkaavaisuuden ja vireystilan säätelyä. Lapsen kielellinen ja ei-kielellinen työmuisti on ikätasoon verrattuna heikompi, jolloin se vaikuttaa lapsen toiminnan suunnittelemiseen rajoittavalla tavalla. (Puustjärvi 2011.) Työmuistin vaikeudet hankaloittavat lapsen toiminnanohjausta. Esimerkiksi pitkät toimintaohjeet on vaikea muistaa, ja etenkin ensimmäinen ohje herkästi unohtuu jolloin itsenäinen toiminnan aloittaminen ei onnistu. Lasta voidaan tukea antamalla toimintaohjeet erillisiin osiin pilkottuina siten, että lapsi saa yhden ohjeen kerrallaan. (Sandberg 2018, 42.) Toiminnanohjauksen vaikeutta voidaan tukea erilaisilla ulkoisilla toimintaa ohjaavilla keinoilla, toimintamalleilla ja toimintastrategioilla. Apukeinoina tällöin toimivat esimerkiksi selkeän tavoitteen asettaminen toiminnalle, tehtävien priorisointi ja osiin pilkkominen, muistitukien käyttäminen sekä palkkio tehtävän suorittamisesta. (Parikka ym. 2017, 14–15.)

4.2 Tarkkaavaisuushäiriön kanssa ilmenevät muut oppimisen vaikeudet

Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan akateemisten perustaitojen omaksumisen vaikeuksia, jotka eivät johdu yleisen kognitiivisen tason heikkoudesta, puutteellisesta opetuksesta tai aistitoimintojen puutteesta. Tutkimuksissa on havaittu, että oppimisvaikeudet ovat määrittelytavasta riippumatta tavallisempia tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla kuin verrokeilla. Tarkkaavaisuushäiriöön liittyvät oppimisvaikeudet voivat vaikeuttaa oppilaan suoriutumista merkittävästi koulussa ja perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa. (Närhi & Virta 2016; Taanila ym. 2014, 69.) Oppimisvaikeudet voivat olla joko primaarisia eli ensisijaisia tai sekundaarisia, jolloin se on seurausta muusta ongelmasta. Päällekkäiset oppimisvaikeudet voivat sekoittaa toisiinsa, minkä vuoksi ne on tärkeää tunnistaa ennen tukitoimien suunnittelemista. (Heikkilä 2012, 10.)

Tarkkaavaisuushäiriön kanssa voi esiintyä samanaikaisesti muita häiriöitä tai sairauksia. Osalla häiriöistä on saman tyyppinen neurobiologinen alkuperä, joka lisää näiden häiriöiden yhteisesiintymisen riskiä. Tarkkaavaisuushäiriön sekä lukemisvaikeuden ja matematiikan oppimisvaikeuden taustalla on havaittu olevan yhteistä geneettistä pohjaa, joka johtaa muun muassa kaikille häiriöille tyypilliseen prosessoinnin hitauteen. (Heikkilä 2012, 8; Käypä hoito -suositus 2017.) Numminen ja Sokka (2009, 103) kuvaavat, että muita tarkkaavaisuushäiriön kanssa esiintyviä liitännäisoireita voivat olla erilaiset psyykkiset ongelmat, kuten ahdistuneisuus, mässennus, uhmakkuus, itsetunto-ongelmat sekä vaikeudet sosiaalisissa suhteissa.

Tarkkaavaisuushäiriöllä on havaittu olevan yhteyttä lukemisen vaikeuteen (Taanila ym. 2014, 68; Willcutt & Pennington 2000, 188), joka vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen eri oppiaineissa. (Taanila ym. 2014, 68.) Willcutin ym. (2010) tutkimuksessa samanaikaishäiriötä lukemisen vaikeuden ja tarkkaavaisuushäiriön välillä esiintyi 10-40 prosentilla tutkimushenkilöistä ja matematiikan vaikeuden ja tarkkaavaisuushäiriön välinen liitännäisvaikutus oli puolestaan 12-36 prosentilla tutkimushenkilöistä. (Willcutt ym. 2010, 539.)

ADHD:n alatyyppejä vertaillessa on havaittu, että tarkkaamattomuuspainotteisen (ADHD-PI) ryhmän lapset ovat vähemmän ahdistuneita ja heillä on vähemmän käyttäytymishäiriöitä muihin ADHD-ryhmiin verrattuna. Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on todettu vähemmän ahdistuneisuutta ja alakuloisuutta ylivilkkaushäiriöisiin lapsiin verrattuna. (Semrud-Clikeman ym. 2010, 517.) Nummisen ja Sokaan mukaan (2009, 108) ADD-tyyppisesti oireilevan lapsen käyttäytyminen voi vaikuttaa jopa masentuneelta ja heillä erilaiset pelot ja ahdistuneisuus on tavallisempaa kuin muilla samanikäisillä lapsilla yleensä.

Marchand-Krynski ym. (2017) tarkastelivat tutkimuksessaan motoristen taitojen heikkoutta tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla. Motoriset taidot ovat tärkeitä päivittäisissä toiminnoissa, jotka vaativat suunniteltuja peräkkäisiä liikkeitä ja optimaalisia kognitiivisia toimintoja. Tarkkaavaisuusoireisilla lapsilla motoriset vaikeudet ovat näkyvimpiä uusien motoristen tehtävien yhteydessä, esimerkiksi oppimistilanteissa, joissa erilaiset kognitiiviset toiminnot, kuten tarkkaavaisuus ja työmuisti ovat tärkeitä edellytyksiä toiminnan hallitsemiseksi. Tarkkaavaisuushäiriöisillä on havaittu olevan motorisia vaikeuksia monimutkaisissa ja moniulotteisissa motorisissa harjoitteissa.

5 Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan tukeminen luokassa

Tarkkaavaisuuden häiriöt ilmenevät oppilailla muun muassa tehtävien tekemisen lyhytjänteisyytenä, toiminnanohjauksen vaikeutena, tavaroiden hukkaamisena sekä häiriöherkkyytenä. (Moilanen 2012, 35.) Tarkkaavaisuusongelman ratkaisemiseen ei ole olemassa vain yhtä, kaikille sopivaa toimintamallia. Tukitoimet tulee suunnitella kullekin oppilaalle yksilöllisesti hänen tarpeet huomioiden ja siten, että ne sopivat oppilaan oppimisympäristöön ja tilanteeseen. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon lapsen tarkkaavaisuuden erityispiirteet, mahdolliset muut oppimisvaikeudet sekä lapsen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. (Klenberg ym. 2010, 74.)

Oppilaan tukitoimet tulee aloittaa koulussa heti, kun ongelmia huomataan (Puustjärvi 2011). Koulussa oppilasta tuetaan kolmiportaisen tukimallin mukaisesti, ja tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista ja opetuksen järjestämiseen liittyviä ratkaisuja. (Opetushallitus 2014, 61.) Toimivilla tukitoimilla on havaittu olevan vaikutusta oppilaan oppimiseen, koulunkäyntiin, itsetuntoon, minäkäsitykseen, kaverisuhteisiin, sekä myöhemmin jatkokouluttautumiseen ja työllistymiseen (Sandberg 2016, 226).

Koulun tukitoimien tavoitteena on tukea oppilaiden toimintakykyä ja ohjata oppilasta toivotuun käyttäytymiseen. Niilo Mäki instituutissa kehitetty Maltti-kuntoutus on tarkoitettu lapsille, joilla on tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ongelmia. Kuntoutuksen tavoitteena on harjoitella tarkkaavuuden perustaitoja sekä kehittää lasten toimimista tehtävätilanteissa. Maltti-kuntoutuksella on havaittu olevan hyötyä lapsille ja heidän tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taidot ovat edistyneet ryhmäkuntoutukseen osallistumisen myötä. Maltti-kuntoutus on suunniteltu toteutettavaksi koulussa osana koulun ja oppilaiden tukitoimia. Oppilaiden suunnitelmallisella tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen tukemisella voidaan saada aikaan myönteisiä vaikutuksia oppilaan toiminnassa. (Katajamäki & Paananen 2016, 46–47.) TOTAKU-kuntoutus on myöskin toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmämuotoinen kuntoutusmalli, jolla pyritään vaikuttamaan oppilaan toiminnanohjaustaitoihin, tarkkaavaisuuteen ja itsekontrolliin. Kuntoutuksen tavoitteena on kehittää lapsen omia taitoja, jotta hän selviäisi paremmin arjessa toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden vaikeuksien kanssa. TOTAKU-kuntoutuksella on havaittu olevan positiivista vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen ja omaan toimintaan. (Rantanen ym. 2013, 31, 77.)

Tukitoimien tarkoituksena on vähentää oppilaan tarkkaamattomuusoireita sekä muokata toimintaympäristöä ja tehtäviä siten, etteivät ne voimista tarkkaamattomuuden oireita. Tukitoimien avulla voidaan mahdollistaa oppilaan keskittyminen, tehtävien tekeminen sekä erilaisista tilanteista suoriutuminen oppitunneilla sekä koulupäivän aikana. Tukitoimien avulla saadaan aikaan myönteisiä muutoksia oppilaan itsetunnossa, stressinhallinnassa ja motivaatiossa. Mitä enemmän oppilaalla on vaikeuksia toiminnanohjauksessaan ja keskittymisessään, sitä enemmän hän tarvitsee tukea koulutyöskentelyn onnistumiseksi. (Serenius-Sirve 2015.)

5.1 Käytännön tukitoimia

Koulussa työskennellessä vahvistetaan oppilaiden aktiivista roolia oppimisprosessissa ja samalla luodaan edellytyksiä oppimista tukeville myönteisille kokemuksille ja tunteille. Oppilaat tarvitsevat keinoja tarkkaavaisuutensa ja keskittyneisyytensä ylläpitämiseen ja kohdistamiseen olennaiseen asiaan. Koulun henkilökunta voi tukea oppilasta erilaisten tukitoimien avulla ja ohjata hyödyntämään erilaisia apuvälineitä ja teknologiaa opiskelussaan. (Opetushallitus 2014, 281.)

Käytännön tukitoimina tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan tukemiseen voidaan käyttää muun muassa strukturoitua opetusta, oppimisympäristön muokkaamista keskittymistä tukevaksi, vaihtelevia työskentelytapoja ja -paikkoja, kasvattajien ja opettajien johdonmukaisuutta sekä vaiheittaista ohjeiden antamista, siirtymätilanteiden ennakoimista, opetuksen eriyttämistä sekä oppilaan vahvuuksien tunnistamista ja tukemista. Tukikeinojen tarkoituksena on tarjota oppilaalle mielekäs oppimisympäristö, jossa hän voi oppia ja saada onnistumisen kokemuksia. (Sandberg 2018, 136–138.) Tukitoimet tulee suunnata juuri niihin asioihin ja paikkoihin, missä tarkkaavaisuuden vaikeudet esiintyvät (Serenius-Sirve 2015).

5.1.1 Luokkahuone ja opiskelu

Koulun luokkaympäristön suunnittelussa tulee ottaa huomioon esteettömyys, jotta se sopisi kaikille oppilaille. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppija tarvitsee rauhallisen ja mahdollisimman vähävirikkeisen työympäristön, jotta hänen on helpompi keskittyä opiskeluun. (Jalanne 2012, 194–195.) Tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta tukee rakenteeltaan selkeät, strukturoidut oppitunnit.

Selkeä oppitunnin aloitus ja lopetus, tunnin kulku, tavoitteet ja päämäärät tukevat oppilaan keskittymistä opetettavaan asiaan. Luokassa oppilasta tukee myöskin yhteiset työskentelysäännöt ja rutiinit, joiden varassa hän toimii. (Jalanne 2012, 196–198; Sandberg 2018, 99.)

Luokkaympäristön järjestelyissä voidaan huomioida esimerkiksi oppilaan istumapaikka luokassa. Oma rajattu pulpettitila tai väliaikaisesti sermin takana opiskelu rajaa häiritseviä tekijöitä ja helpottaa oppilaan keskittymistä. (Numminen & Sokka 2009, 122.) Perinteinen pulpettityöskentely ei ole ainoa tapa opiskella eikä välttämättä sovi kaikille oppilaille. Työskentelyasentoa vaihtamalla oppilas voi itse kokeilla mikä on hänelle paras asento oppia ja keskittyä työskentelyyn. Paikoillaan istuessaan oppilaan keskittymistä voidaan tukea esimerkiksi hienomotoriikan avulla, jolloin pienen esineen hypistely antaa hienomotorista liikettä ja auttaa keskittymään. (Sandberg 2018, 103.)

Monikanavainen oppiminen on eduksi kaikille oppijoille, ja etenkin tarkkaavaisuushäiriöiset oppilaat hyötyvät siitä. Opeteltavan asian kuuleminen, näkeminen ja itse kokeileminen tai harjoittelu vahvistavat opittujen asioiden ymmärtämistä ja mieleen painamista. Konkreettiset, lasten omasta elämästä kumpuavat esimerkit toimivat yleensä parhaiten asioiden havainnollistamisessa ja muistamisessa. Samoin erilaiset muistisäännöt helpottavat asioiden mieleen painamista. (Jalanne 2012, 198.)

Eriyttäminen voidaan ajatella oppilaiden yksilöimisenä. Eriyttämisen tavoitteena on edetä opetuksessa oppilaan kykyjen ja valmiuksien mukaisesti samalla oppilaan vahvuudet huomioiden ja oppilaan itsetuntoa vahvistaen. Eriyttämällä opetusta voidaan huomioida oppilaan erilaiset tuen tarpeet ja tukea hänen oppimistaan. (Huhtanen 2011, 113.) Liian vaikeat koulutehtävät aiheuttavat oppilaille ahdistusta ja liian helppojen tehtävien ratkaiseminen puolestaan tuntuu ajanhaaskaukselta. Oppilaita innostaa ja motivoi koulutehtävät, jotka ovat hieman haasteellisia, mutta kuitenkin mahdollistavat onnistumisen. (Leskisenoja 2016, 153.)

5.1.2 Ohjaaminen ja palaute

Tarkkaavaisuushäiriöisellä voi olla haasteita toimia toivotulla tavalla uusissa tilanteissa, siirtymissä sekä paljon ärsykeitä sisältävissä ryhmätilanteissa. Tilanteen ennakointi ja oppilaan tukeminen helpottavat lapsen toimintaa. Oppilasta auttavat suorat ja selkeät, tarvittaessa kuvalliset ja vaiheittaiset ohjeet, jotka osoittavat sopivan tavan toimia tilanteessa. (Puustjärvi 2011; Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 156.) Tarkkaavaisuuden hallintaa voidaan tukea

koulussa ulkoisten tukikeinojen avulla, jolloin oppilaan tarkkaavaisuutta suunnataan esimerkiksi tietyn äänimerkin, visuaalisen merkin tai sovitun eleen avulla. Selkeästi rakennetut oppimateriaalit ja tarkkaavaisuuden kannalta olennaisten asioiden korostaminen materiaalista tukevat tarkkaavaisuuden suuntaamista. Tehtävien antaminen pienemmissä osissa helpottaa lyhytjänteisesti työskentelevän oppilaan etenemistä. (Klenberg ym. 2010, 76–77.)

Oppilaalle annettavat ohjeet on hyvä pitää lyhyinä ja yksinkertaisina. Ohjeistuksessa tulee välttää monimutkaisia pitkiä ohjeita ja ohje kannattaa suunnata ennemmin toivottuun tavoitteeseen kieltojen sijasta. (Puustjärvi 2011.) Palautteenannossa tulee kiinnittää huomiota, että oppilaalle annettu palaute olisi lyhyttä ja ytimekästä. Palautteen johdonmukaisuus on tärkeää etenkin tarkkaavaisuushäiriöisten lasten opetuksessa, sillä oppilaan käyttäytymistä säätelee ympäristöstä tulevat myönteiset ja kielteiset palautteet. (Aro ym. 2004, 171; Puustjärvi 2011.) Lapsi oppii toimintatapoja käyttäytymisestä saamansa palautteen avulla (Närhi 2012, 186). Välittömät tilannetekijät tulisi muuttaa sellaisiksi, että ohjaavat lasta toivottuun käyttäytymiseen. Lapsen käyttäytymiseen pyritään vaikuttamaan muuttamalla käyttäytymistä edeltäviä tekijöitä tilanteeseen sopivaksi. (Närhi 2012, 182–183.)

Epäsopivan käyttäytymisen muuttamisessa palautteenantoon ja käyttäytymisen seuraamuksiin vaikuttavat interventiot ovat osoittautuneet tehokkaiksi. Interventioissa oppilas saa toivotusta käyttäytymisestä mahdollisimman nopean palautteen. (Klenberg ym. 2010, 75.) Palautteen johdonmukaisuudella tarkoitetaan sitä, että samasta käyttäytymisestä annettu palaute on aina joko positiivista tai negatiivista sen mukaan, onko käyttäytyminen toivottavaa vai ei. Kun palaute annetaan nopeasti käyttäytymisen jälkeen, sen on tehokkaampaa. Säännöllinen palaute puolestaan johtaa nopeampaan oppimiseen. (Närhi 2012, 190.)

5.2 Vahvuusajattelu tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden tukena

Vahvuus on kyky, taito tai osaamisalue, joka tulee näkyväksi ja tietoisuuteen kun lapselle merkitykselliset ihmiset tunnistavat ja sanoittavat sen antaen tunnustusta vahvasta osa-alueesta. Kaikki tarvitsevat palautetta omista vahvuuksistaan ja saadun palautteen avulla lapsi ja nuori tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan, osaamisestaan, kyvykkyydestään, taitavuudestaan ja onnistumisistaan. Omia vahvuuksia pystyy hyödyntämään ja kehittämään, kun on tietoinen omista hyvistä puolistaan. (Sandberg 2017, 10.)

Suomalaisessa erityisopetuksessa painottuu oppilaiden heikkouksien tunnistaminen sekä oppilaan tukeminen ja auttaminen oppimisen pulmissa. Tukea tarvitsevat oppilaat kuulevat koulupolullaan huomattavan paljon negatiivissävyytteisiä kommentteja, huomioita ja määritelmiä itsestään. Oppilaan heikkouksien tarkastelun rinnalla on tärkeä kertoa oppilaalle hänen vahvoista puolistaan ja vahvistaa samalla oppilaan positiivista käsitystä itsestään. (Sandberg 2018, 123–124.) Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on tukea lasten hyvinvointia ja oppimista koulun arjessa (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015, 225). Suuntauksen keskiössä ovat yksilön käsitykset itsestään, omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Vahvuuspedagogiikka painottaa oppilaiden vahvuuksia sekä hyvinvointia riskien kartoittamisen ja ongelmakeskeisyyden sijaan. (Sandberg 2017, 10; Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen 2017, 111–113.)

Oppimisen ilo on tärkeä tekijä oppilaan tavoitteiden saavuttamisessa sekä itsetunnon vahvistamisessa (Huhtanen 2011, 134). Oppilaiden kouluilo rakentuu ihmissuhteista, oppimiseen liittyvistä asioista, onnistumisen kokemuksista, luokka ilmapiiristä sekä ympäröivistä olosuhteista. Merkittävin kouluiloa synnyttävä tekijä on ihmissuhteet ja erityisesti oppilaiden suhteet kavereihin sekä opettajaan. (Leskisenoja 2016, 196.)

Leskisenojan (2016, 153, 196–197) tutkimuksessa yli puolet oppilaista oli sitä mieltä, että kouluilo rakentuu osaltaan myöskin koulussa saavutetuista onnistumisen ja menestymisen kokemuksista. Onnistumiset nostattivat oppilaiden itsetuntoa ja luottamusta siihen, että myös tulevaisuudessa on mahdollista menestyä hyvin. Tutkimuksesta käy ilmi, että opettajalla on suuri rooli koulussa koettujen myönteisten tunteiden ja kouluviihtyvyyden vaalijana. Opettajan persoona ja käyttäytyminen olivat olennaisesti yhteydessä oppilaiden kouluiloon ja oppilaille oli paljon näkemyksiä siitä, miten opettaja voi toiminnallaan edistää kouluun liittyviä myönteisiä kokemuksia. Oppilaat kokivat, että opettajan tulisi olla positiivinen, huolehtivainen, rohkaiseva sekä oppilaiden asioista ja elämästä kiinnostunut.

Oppilaan käsitykset ja kokemukset itsestä oppijana muodostuvat pysyviksi jo ensimmäisten kouluvuosien aikana. Jos oppilaalla on tukitarpeita oppimiseen liittyen, hänen epäonnistumisensa, heikkoudet ja taitojen puutteet voivat nousta korostuneesti esiin siten, ettei hän tunnista omia vahvuuksiaan. Yksilön vaikeuksiin puuttumisen sijaan tulisikin keskittyä yksilön vahvuuksiin sekä vahvistaa yksilön omaa hyvinvointia. Koulu- ja opiskeluvuosien aikana muodostunut minäkuva ja käsitykset omista vahvuuksista ohjaavat lasten ja nuorten valintoja myöhemmin opiskelijana sekä työelämässä. (Sandberg 2017, 13; Sointu ym. 2017, 111–113.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koulun on huolehdittava oppilaan mahdollisuuksista saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. Pedagoginen asiantuntemus ja monialainen yhteistyö ovat tärkeitä oppilaan tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Opetushallitus 2014, 61.)

Oppilaita on tärkeä rohkaista tunnistamaan omat vahvuutensa, omat erityislaatussa ja kehitysmahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään (Opetushallitus 2014, 20). Koulun opettajilla ja kasvattajilla on vastuu auttaa lapsia löytämään heidän vahvuutensa ja sanoittaa ne oppilaalle (Costello & Stone 2012, 127; Kumpulainen ym. 2015, 234; Sandberg 2018, 124). Koulun oppimisympäristöjen tulisi olla oppilaita tukevia ja luoda oppilaille positiivisia oppimisen ja onnistumisen kokemuksia. Positiivista psykologiaa hyödyntämällä voidaan kiinnittää huomio pois heikkouksista ja keskittyä oppilaiden vahvuuksiin vahvistaen niitä. Minäpystyvyyssmallit ja positiivinen psykologia pyrkivät lisäämään optimismia, sinnikkyyttä sekä tyytyväisyyttä omaan toimintaan. (Costello & Stone 2012, 127.)

Koululta saadut tukitoimet mahdollistavat ja tukevat oppilaan koulunkäyntiä ja täten ovat merkittävänä tekijänä oppilaan tulevaisuuden kannalta. Koulunkäynnin mahdollistamisen lisäksi vahvuusperustaiset tukitoimet ovat tärkeitä tekijöitä oppilaan itsetunnon kehityksessä. Riittämätön tuki ja tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan väärinymmärtäminen vaikuttavat herkästi oppimisen ongelmien lisäksi heikompaan itsetuntoon ja vääristyneeseen minäkäsitykseen. Itsetunto ja oppilaan minäkäsitys vaikuttavat merkittävästi opiskelun motivaatioon. (Sandberg 2016, 225.) Sproulsin, Mathurin ja Upretin tutkimuksen (2015) tulokset korostavat positiivisen palautteen merkitystä toivottujen käyttäytymismallien edistämässä sekä oppilaan heikon kouluosion tukemisessa. Positiivisen palautteen avulla voidaan tukea oppilaan koulunkäyntiä ja samalla myös hänen suoriutumistaan.

5.3 Opettajien pedagoginen osaaminen oppilaiden tukemisessa

Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas voi näyttäytyä luokassa hiljaisena, hämmentyneenä ja syrjäinvetäytyvänä haaveilijana, joka ei häiritse käyttäytymisellään muita. Tästä syystä oppilaan tarkkaavaisuushäiriö voi jäädä helposti huomaamatta. (Numminen & Sokka 2009, 108.) Tarkkaavaisuuden pulmat voivat näyttäytyä luokassa opettajalle esimerkiksi oppilaan laiskuutena

tai uhmakkuutena. Onkin tärkeää, että opettaja tunnistaa lapsen tarkkaavaisuuden ongelmat ja osaa tukea häntä käyttäytymisen rankaisemisen sijaan. (Puustjärvi 2011.) Tarkkaamattomuus ja tehtävään keskittymisen vaikeudet haittaavat opiskelua, ja tästä syystä oppilas voi alisuoriutua eli hän ei pysty opillisiin saavutuksiin, vaikka hänellä olisikin siihen taidolliset edellytykset (Kiianmaa 2009, 75; Paananen, Heinonen, Knoll, Leppänen & Närhi 2011, 10).

Tarkkaavaisuushäiriöstä oppilasta täytyy usein ”herätellä” mukaan ryhmän toimintoihin sekä tukea työskentelyn alkuun pääsemisessä (Numminen & Sokka 2009, 108). Oppitunneilla tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan haasteena on tavallisesti juurikin tarkkaavaisena keskittyminen, ja ongelmana tällöin on oppilaan lyhytjänteinen keskittyminen ja toisaalta myös pitkät oppitunnit. Opettajan tulisikin pohtia keinoja, miten oppilas pysyy tarkkaavaisena ja pystyy opiskelemaan oppitunnin ajan. Opettajan ammattitaitoa on rakentaa oppitunnit jokaiselle oppilaalle sopivaksi toiminnaltaan ja aikataulutukseltaan. (Sandberg 2018, 95.)

Leskisenoja (2016) ja Sandberg (2016) painottavat molemmat väitöskirjoissaan opettajan roolia oppilaan kannustajana, tukijana ja kouluviihtyvyyden rakentajana. Opettajan tehtävänä on toimia koulussa koettujen myönteisten tunteiden ja kouluviihtyvyyden vaalijana. (Leskisenoja 2016, 196) Leskisenoja havaitsi väitöskirjassaan (2016), että opettajan kannustus, tuki ja välittäminen olivat tärkeitä tekijöitä oppilaan kouluilun rakentumisessa, samoin opettajan kiinnostus oppilaan asioita kohtaan. Opettajan antama kiitos ja kannustus suoriutumisen oli vahvasti yhteydessä oppilaan kouluilun kokemuksiin. (Leskisenoja 2016, 152.) Oppilaiden mukaan opettajan tarjoama tuki on vahvasti yhteydessä kouluilun kokemuksiin (Leskisenoja 2016, 167).

Opettajien on tärkeä tietää tarkkaavaisuushäiriöstä sekä osata tunnistaa sen oireita, jotta he osaavat tukea oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä oireista huolimatta (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 32). Sandbergin tutkimuksesta (2016) käy ilmi, että tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden huoltajien mukaan kaikilla opettajilla ei välttämättä riittävästi tietoa tarkkaavaisuushäiriöstä. Tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden vanhemmat toivovat opettajilta osaamista oppilaan tukitoimiin liittyen. (Sandberg 2016, 171–172.) Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää. Vanhemmat ovat tavallisesti oman lapsensa asiantuntijoita, ja koulun aikuiset puolestaan pedagogisia asiantuntijoita. Aikuisten yhtenäiset näkemykset oppilaan eduista ovat lähtökohtana toimivalle yhteistyölle. Usein oppilas itse ja hänen huoltajansa osaavat antaa koululle hyviä ehdotuksia tukimuodoista ja apukeinoista, jotka on havaittu oppilaalle toimiviksi. (Parrikka ym. 2017, 100.)

Erityispedagogiikka ei ole pelkästään erityiskasvattajien hallitsema spesiaalialue, vaan osaamisen ja yhä heterogeenisemmän oppilasjoukon opettaminen on laajennuttava koko koulun ja opetustoimen kentälle. Luokanopettajat tarvitsevat tietoa ja tukea hyvin moninaisen oppilasjoukon opettamiseen. Oppilaiden vahvuuksiin, hyvinvointiin ja monipuoliseen oppiainevalikoimaan panostaminen auttaa opettajaa näkemään jokaisen oppijan ainutlaatuisen potentiaalin. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 144–145.) Koulun erityisopettajat ovat tärkeässä roolissa konsultoidessaan luokanopettajia oppilaiden tukitoimien järjestämisessä ja toteuttamisessa luokassa. Erityisopettajat ja muut ammattiosaajat voisivat suunnata entistä enemmän osaamistaan luokanopettajien tukemiseen. (Honkasilta, Sandberg, Närhi & Jahnukainen 2014, 315.)

Tarkkaavaisuushäiriön diagnoosien lisääntyessä koulut tarvitsisivat tutkimusta tehokkaista tukitoimista tarkkaavaisuushäiriöön liittyen ja samalla myös tietoa opettajien asenteista ja tarkkaavaisuushäiriön tuntemuksesta. Opettajille tulisi tarjota opettajankoulutuksessa sekä myöhemmin työelämässä enemmän tukea ja tietämystä erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja opettamiseen liittyen. (Honkasilta ym. 2014, 319.) Tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden tukemiseen ei ole vain yhtä tiettyä mallia, vaan opettajan ammattitaito ja erityispedagoginen osaaminen ovat avainasemassa määriteltäessä tukimuotoja oppilaille (Sandberg 2018, 93).

Tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta voidaan tukea luokassa erilaisilla tukitoimilla. Luokassa toteutettavista tukitoimista ei ole haittaa kenellekään, vaan ne hyödyttävät kaikkia muitakin oppilaita. Luokanopettaja voi yhdessä erityisopettajan kanssa pohtia lapselle toimivia toimintaohjeita ja tukimalleja. (Numminen & Sokka 2009, 121–122; Sandberg 2018, 93.) Toimivien tukitoimien yleistymisen keskeisenä välineenä on yhteistyö eri toimijoiden välillä. Vähimmillään yhteistyö oppilaan kuntouttajan tai erityisopettajan ja opettajan välillä on tiedon välittämistä siitä, mitä oppilaan kanssa tehdään kuntoutuksessa. Vielä tehokkaampaa olisi, jos opettaja voisi käyttää luokassa samoja tai samantapaisia menetelmiä kuin kuntoutuksessakin. Yhtenäiset toimintatavat auttavat oppilasta siirtämään opitut toimintamallit myös luokkaan oppitunnille. (Paananen ym. 2011, 18.) Erityisopettajan kanssa erityisopetuksessa harjoitetut tukitoimet voidaan siirtää opettajan ohjaamana myös luokahuoneeseen tukemaan tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan työskentelyä luokkaympäristössä. (Honkasilta ym. 2014, 320.)

Päiväkodissa pilottitutkimuksella toteutettu konsultaatioprosessi auttoi työntekijöitä ymmärtämään lasten tarkkaavaisuuden ongelmia paremmin. Tutkimus toteutettiin osana Tomera-hanketta, jonka tavoitteena on lisätä tietämystä päivähoitoikäisille tarkkaavaisuusoireisille lapsille tarjottavista tukitoimista. Käyttäytymispsykologisilla tukitoimilla lasta opetetaan hallitsemaan

käyttäytymistään muun muassa selkeän ohjeistuksen, struktuurin ja palkitsemisjärjestelmän avulla. Opettajilla ja päiväkotien henkilökunnalla ei useinkaan ole riittävästi tietoa käyttäytymispsykologisten tukitoimien suunnittelusta ja toteuttamisesta, vaan he tarvitsevat siihen koulutusta ja tukea. Konsultoinnissa konsultti ja konsultoitava pyrkivät yhdessä löytämään parhaan ratkaisun ongelmalliseen tilanteeseen. Tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että konsultaatiolla oli positiivista vaikutusta työntekijöiden omaan arvioon heidän pätevyydestä ja heidän tietämys käytettävistä tukitoimista oli lisääntynyt. (Kulonen, Lahtinen, Peitso & Närhi 2010, 50, 57–78.)

6 Johtopäätökset

Tarkkaavaisuuden ongelmat ovat yleisiä koulussa oppilailla ilmeneviä vaikeuksia ja ne näytetään lapsen käyttäytymisessä, oppimisessa ja työskentelyssä (Katajamäki & Paananen 2016, 38; Rantanen ym. 2013, 21). Tutkielmassa olen tarkastellut tarkkaavaisuushäiriön ilmenemistä ja löytänyt keinoja tukea tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta koululuokassa. Tässä luvussa esittelen tutkielman johtopäätökset tutkimuskysymysten pohjalta ja tuon myös esille huomiot tutkielman eettisyydestä ja luotettavuudesta.

6.1 Tutkimustulokset

Tarkkaamattomuudella tarkoitetaan vaikeutta ylläpitää tarkkaavaisuutta ja kohdentaa sitä tilanteen kannalta olennaiseen asiaan. Oppilaan tarkkaavaisuuden ongelmat ilmenevät muun muassa keskittymisen vaikeuksina, toiminnan lyhytjänteisyytenä, häiriöherkkyytenä sekä vaikeutena suunnitella ja ohjata omaa toimintaa. Tarkkaamaton lapsi vaipuu herkästi omiin ajatuksiin ja hänellä on vaikeuksia pysyä mukana opetuksessa ja muissa luokan tilanteissa. (Moilanen 2012, 35; Numminen & Sokka 2009, 108.)

Toiminnanohjaus ja tarkkaavaisuus liittyvät läheisesti toisiinsa, ja toiminnanohjauksen vaikeudet liittyvät usein tarkkaavaisuuden ongelmiin. (Rantanen ym. 2013, 7; Numminen & Sokka 2009, 110). Toiminnanohjauksen vaikeudet ilmenevät koulussa oppilaan vaikeutena selviytyä muuttuvissa tai uusissa tilanteissa sekä suoriutua toiminnoissa, joissa vaaditaan itseohjautuvuutta. Tällöin vaikeudet näyttyvät muun muassa tarkkaavaisuuden sääntelyssä, toiminnan hitautena sekä aloitekyvyttömyytenä. Toiminnanohjauksen vaikeutta voidaan tukea erilaisilla ulkoisilla toimintaa ohjaavilla keinoilla, toimintamalleilla ja toimintastrategioilla, kuten esimerkiksi ennakoinnilla, hyvällä ohjeistuksella ja strukturoinnilla. (Numminen & Sokka 2009, 124; Parikka ym. 2017, 14, 147.) Nummisen ja Sokan (2009,110) sekä Klenbergin tutkimuksen (2015, 49–50) mukaan puhtaasti tarkkaamattomilla tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla voi olla enemmän toiminnanohjauksen vaikeuksia kuin muilla ADHD-oireisilla lapsilla.

Tarkkaavaisuushäiriöllä on havaittu olevan liitännäisvaikutuksia muiden häiriöiden, kuten kognitiivisten oppimisvaikeuksien ja psyykkisten ongelmien kanssa. Osa samanaikaisista häiriöistä selittyy jaetulla perinnöllisellä alttiudella ja osa häiriöistä voi puolestaan aiheutua sekundaarisesti tarkkaavaisuushäiriön aiheuttamista ongelmista. (Heikkilä 2012, 8; Parikka ym. 2017, 36.) Tutkimusten mukaan tarkkaavaisuushäiriöllä on havaittu olevan päällekkäisiä ongelmia muun

maussa kielellisten vaikeuksien ja matematiikan ongelmien (Willcutt & Pennington 2000, 188) sekä motoristen taitojen heikkouden kanssa (Marchand-Krynski ym. 2017).

Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset hyötyvät siitä, että lähellä olevat aikuiset ymmärtävät tarkkaavattomuuteen liittyviä ongelmia ja luovat arkeen onnistumista helpottavia rakenteita. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi tarvitsee muun muassa uusien asioiden ja tapahtumien ennakointia, ohjausta ja kannustusta työskentelyynsä. (Puustjärvi 2011.) Leskisenoja havaitsi tutkimuksessaan (2016, 152), että opettajan toiminnalla on suuri merkitys oppilaan kokeman kouluilon rakentamisessa. Sandbergin (2018, 95) mukaan opettajan ammattitaitoa on suunnitella ja järjestää sellaisia oppitunteja, jotka sopivat toiminnaltaan kaikille oppilaille. Hän toteaa, että tarkkaavaisuushäiriöiselle oppilaalle oppitunneilla haasteena tavallisesti on juurikin tarkkaavaisena keskittyminen, joten opettajan tulisi pohtia keinoja, miten oppilas pysyy tarkkaavaisena ja pystyy opiskelemaan oppitunnin ajan.

Tarkkaavaisuusongelmien ratkaisemiseen ei ole olemassa vain yhtä tiettyä, kaikille sopivaa toimintamallia, vaan tukitoimet suunnitellaan kullekin oppilaalle hänen tarpeet huomioiden yksilöllisesti sopivaksi. Tukitoimien suunnittelussa otetaan huomioon lapsen kokonaistilanne, tarkkaavaisuuden erityispiirteet, mahdolliset muut oppimisvaikeudet sekä lapsen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. (Klenberg ym. 2010, 74.) Perusopetuslaki ja opetussuunnitelman perusteet antavat raamit oppilaan tuen järjestämiselle koulussa. Oppilaan tukitoimet tulee aloittaa koulussa heti, kun ongelmia havaitaan ja tuen tehtävänä on ehkäistä oppilaan ongelmien monimuotoistumista. Oppilasta tuetaan muun muassa vastaamalla hänen yksilöllisiin tarpeisiin sekä erilaisin opetukseen järjestelyihin liittyvien ratkaisujen avulla. (Opetushallitus 2014, 61.)

Tavallisia koulun tarjoamia tukimuotoja oppilaille kaikilla tukiportailla ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut tai oppilashuollolliset toimet. Myös erilaiset koko ryhmälle hyödylliset pedagogiset ratkaisut, kuten esimerkiksi selkeät ohjeet, positiivinen palaute tai oppimisympäristön muokkaaminen oppilaan tarpeita vastaavaksi voivat toimia ennaltaehkäisevänä tukitoimena. (Parikka ym. 2017, 108.) Sandbergin tutkimuksessa (2016, 226) havaittiin, että toimivilla tukitoimilla on vaikutusta oppilaan oppimiseen, koulunkäyntiin, itsetuntoon, minäkäsitykseen, kaverisuhteisiin, sekä myöhemmin jatkokouluttautumiseen ja työllistymiseen.

Tutkimusten ja artikkeleiden mukaan tiivistäen voisi todeta, että tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta voidaan tukea koululuokassa strukturoimalla opetusta, tarjoamalla vaihtelevia työskente-

lyasentoja ja -paikkoja ja muokkaamalla oppimisympäristöä siten, että ulkoiset häiriötekijät eivät häiritse oppilaan keskittymistä. Oppilaan ohjaamisessa tulee kiinnittää huomiota vaiheittaiseen ohjeistukseen, jolloin oppilaan työmuisti ei rasitu liian monivaiheisista ohjeista. Kaikkien kasvattajien ja opettajien johdonmukaisuus ohjeistuksessa ja säännöissä luo turvallisen struktuurin ja tukee oppilaan työskentelyä erilaisissa ympäristöissä. Oppilaan opetusta ja työskentelyä voidaan eriyttää taitotason mukaisesti joko ylös tai alaspäin, jolloin opiskelu saadaan pidettyä mielekkäänä. Liian haastavat tai liian helpot tehtävät eivät tue oppilaan oppimista vaan turhauttavat ja laskevat motivaatiota. Lisäksi oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen toimivat oppilaan voimavarana opiskelussa. (Sandberg 2018, 136.) Erilaisten tukimuotojen hyödyntäminen luokassa ei haittaa ketään, vaan selkeä ja rauhallinen oppimisympäristö, jossa jokainen oppilas kohdataan yksilöllisesti, tukee kaikkien oppilaiden oppimista (Sandberg 2018, 93).

Oppilaan vahvuuksien korostaminen tukee oppilaan kasvua. Suomalaisessa koulussa ja erityisopetuksessa keskitytään herkästi oppilaiden heikkouksien ja kehittämiskohteiden tarkasteluun, ja saatetaan unohtaa kertoa oppilaalle missä hän on jo hyvä. Oppilaan heikkouksien tarkastelun rinnalla on tärkeä kertoa oppilaalle hänen vahvoista puolistaan ja vahvistaa samalla oppilaan positiivista käsitystä itsestään. (Sandberg 2018, 123–124.) Costello ja Stone (2012, 127) sekä Kumpulainen ym. (2015, 234) ovat yhtä mieltä siitä, että koulun kasvattajilla ja opettajilla on yhteinen vastuu auttaa oppilaita löytämään heidän omat vahvuutensa sekä sanoittaa ne oppilaalle. Koulun oppimisympäristön tulisi luoda oppilaalle positiivisia oppimisen ja onnistumisen kokemuksia sekä tukea oppilaan suoriutumista. (Costello & Stone 2012, 127.)

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen aineisto perustuu kirjallisuuteen ja aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Aineisto sisältää tietokirjoja, oppikirjoja, tutkimuksia, artikkeleita ja väitöskirjoja niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin. Aineiston valinnassa on kiinnitetty huomiota ajankohtaisuuteen, joten aineisto sisältää ajankohtaista ja päivitettyä tietoa pääosin 2010-luvulta. Tutkielmassa on käytetty tietoa, joka on peräisin luotettavista, tieteellisistä lähteistä.

Tutkimustiedon ja lähteiden suuri määrä vaikuttaa myös tutkielman luotettavuuteen. Tarkkaavaisuushäiriöön liittyen on tehty todella paljon tutkimuksia, joten pyrin valikoimaan tutkimuksista sopivimmat minun tutkielmaani koskien. Aineiston hankinnassa on kiinnitetty huomiota tutkimusaiheen määrittelyn kompleksisuuteen. Joissakin aineistoissa tarkkaavaisuushäiriö termillä tarkoitettiin sekä ylivilkkaushäiriö ADHD:tä, että tarkkaamattomuuspainotteista ADD:tä. Lähdeaineistosta on huomioitu ainoastaan sisällöt, joissa kuvattiin nimenomaan ADD tarkkaamattomuus tyyppistä oirehdintaa, sekä siihen sopivia tukitoimia.

Tutkielmassa on käytetty asianmukaisia lähdeviittauksia aineistoja hyödyntäessä, joiden mukaisesti tutkielma on toistettavissa. Viittaukset on esitelty todenmukaisesti ja lähdeviitteet on kirjattu lähdeluetteloon, mikä takaa tutkielman toistettavuuden ja lisää luotettavuutta. Tutkielman eettisyys huomioidaan tekijän pyrkimyksenä objektiivisuuteen tutkielman aineiston valikoinnissa ja tarkastelussa.

7 Pohdinta

Tarkkaavaisuushäiriöön paneutuminen ja aiheen kirjallisuuden tutustuminen on ollut mielenkiintoista ja antoisaa. Tutkielma on rakentunut pala kerrallaan prosessin aikana, ja olen tähän kokonaisuuteen tyytyväinen, sillä tutkielma etenee johdonmukaisesti. Tutkimuskysymykset muotoutuivat muotoonsa jo varhaisessa vaiheessa ja ne antoivat raamit aiheen käsittelemiseen ja tiedon hankintaan. Sain haluamani vastaukset tutkimuskysymyksiin. Kaipasin konkreettista tietoa tarkkaavaisuushäiriön ilmenemisestä ja oppilaalle tarjottavista tukitoimista, joten koen, että tämä tutkielma on hyödynnettävissä vielä työelämässäkin.

Tämän tutkimusprosessin aikana olen oppinut paljon tutkimuksen tekemisestä. Tutkimustavan ja tutkimusmenetelmän määrittäminen on ollut hieman vaikeaa, ja se tarkentuikin loppumetreillä systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen. En ole systemaattisesti käynyt läpi kaikkea viimeaikaista aiheesta tehtyä tutkimusta, vaan etsinyt löydettyistä lähteistä aiheen kannalta olennaisen tiedon, jota olen sitten hyödyntänyt tekstissä. Olen selaillut ja lukenut valtavan määrän erilaisia tekstejä viimeisen puolen vuoden aikana ja pyrkinyt löytämään niistä kaiken tarvittavan tiedon tutkielmaan. Tiedonhankinnassa olennaista on poimia tekstistä kaikista tärkein sanoma omaan aiheeseen liittyen.

Haastavinta tutkielmassa on ollut tarkkaavaisuushäiriön määrittäminen ja tarkkaamattomuuspainotteisen esiintymismuodon erottelu ylivilkkaushäiriö ADHD:stä. Leppämäenkin mukaan (2012, 46) ADHD:n tarkkaamattomuuspainotteinen esiintymismuoto on edelleen kiistanalainen aihe ja määritelmästä on näkemyseroja Euroopan ja Amerikan välillä. Tämä on vaikuttanut minulla käsitteen rajaukseen ja lähteiden etsimiseen, sillä lukuisissa tutkimuksissa puhutaan ADHD:stä tarkkaavaisuushäiriön nimellä. Sain kuitenkin aiheen rajattua ja mielestäni onnistuin määrittelemään ADHD:n ja ADD: yhteyden. Huomioin lähdekirjallisuudesta sisällöt, jotka vastasivat minun määritelmän mukaista oirehdintaa ja siihen soveltuvia tukitoimia.

Tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella yleisimpänä vaikeutena on seurata ohjeita ja keskittyä annettuun tehtävään, samoin kuin saattaa päätökseen aloitetut tehtävät. He häiriintyvät helposti ja ovat tarkkaamattomia. Luokassa tarkkaamattomat haaveilijat ovat useimmin tyttöjä. Tyttöihin kohdistuvien rooli-odotusten mukaisesti on hyväksyttävämpää, että tyttö on hieman hajamielinen, hidas ja unelmoiva. Koulussa ja oppitunneilla haaveileminen ei kuitenkaan käy päinsä.

Vaikka tarkkaamattomat oppilaat eivät ole yhtä hankalia ryhmän kannalta kuin esimerkiksi levottomasti käyttäytyvät oppilaat, he kuitenkin myös tarvitsevat apua ja tukea aikuisilta. (Puustjärvi 2011.)

Nummisen ja Sokan mukaan (2009) koulussa lapsen tarkkaavaisuushäiriö voi jäädä huomaamatta tai se huomataan vasta myöhemmässä vaiheessa opintojen aikana. Tämä voi selittyä sillä, että tarkkaamaton lapsi ei häiritse käyttäytymisellään muita, vaan ennemmin vaipuu omiin ajatuksiin. (Numminen & Sokka 2009, 108.) Opettajan tulisi tunnistaa lapsen tarkkaamattomuusoireet ja tukea oppilasta hänelle sopivien tukitoimien avulla. Jatkotutkimusten kannalta nämä hiljaiset tarkkaamattomuusoireiset lapset, etenkin tytöt ovat mielenkiintoisia. Miten heidät huomattaisiin paremmin luokassa, jotta heille pystytään antamaan tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa?

Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe voisi liittyä välittömään palkitsemiseen. Välittömällä palkitsemisella tärkeä merkitys motivaation säilymisen kannalta erityisesti tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille. Nykyisin esimerkiksi tietokonepelit ja puhelimen sovellukset ovat rakennettu tämän toimintakaavan varaan, joten ne soveltuvat palkitsevuuden puolesta mainiosti toimintatapaan. Miten opettaja voisi luokassa tukea tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan motivaation ja tarkkaavaisuuden säilymistä?

Tarkkaavaisuushäiriötä ja keskittymisen pulmia ilmenee oppilailla varmasti tulevaisuudessakin ja jopa enenevässä määrin. Tästä syystä aihe on ajankohtainen ja toivon, että tästä tutkielmastani höytyvät minun lisäksi myös muut opettajat ja kasvattajat. Tutkielmassani olen koonnut yhteen tutkittua tietoa tarkkaamattomuushäiriöstä sekä kerännyt tietoa erilaista tukitoimista, joita koulussa voidaan hyödyntää oppilaiden tueksi.

Lähteet

- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö) (21.5.2017). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecim, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2017 [Luettu 14.1.2018]. Saatavilla: www.kaypahoito.fi
- Aro, T., Närhi, V. & Räsänen, T. (2004). Tarkkaavaisuus. Teoksessa: Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. 3. uud. painos. 150–174. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Carr, L., Henderson, J. & Nigg, J. T. (2010). Cognitive Control and Attentional Selection in Adolescents with ADHD versus ADD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39 (6). 726–740.
- Costello, C. A. & Stone, S. L. M. (2012). Positive Psychology and Self-Efficacy: Potential Benefits for College Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25 (2), 119-129.
- Heikkilä, R. (26.10.2012). Kaksoisvaikeushypoteesi ja oppimisvaikeuksien päällekkäisyys. *NMI Bulletin 4/2012*. 4–13.
- Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V. & Jahnukainen, M. (2014). ADHD in context of Finnish basic education. Teoksessa: *Emotional and Behavioural Difficulties*. 19 (3).
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa: Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jalanne, T. (2012). Ikkuna luokkahuoneeseen. Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) *ADHD: Diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. 193–210. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Katajamäki, H. & Paananen, M. (1.1.2016). Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmämuotoinen Maltti-kuntoutus osana koulun tukitoimia – alueellisen kokeilun tuloksia. *NMI Bulletin 4/2015*. 38–49.
- Kiianmaa, K. (2009). Alisuoriutuminen ei ole pysyvä olotila. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. *Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. 73–85. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klenberg, L. (2015) *Assessment and development of executive functions in school-age children*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Klenberg, L., Jämsä, S., Häyrynen, T. & Korkman, M. (2010). *Keskittymiskysely*. Käsikirja. Helsinki: Psykologinen kustannus Oy.

- Korkeila, J. & Leppämäki, S. (2017). ADHD. Teoksessa: Lönnqvist, J., Marttunen, M., Henriksson, M., Partonen, T. & Aalberg, V. (toim.) *Psykiatria*. 12. uudistettu painos. Duodecim. [Luettu 24.2.2018].
- Kulonen, T., Lahtinen, L., Peitso, S. & Närhi, V. (2010). Lyhyt konsultaatiomalli ADHD-oireisten lasten käyttäytymispsykologisten tukitoimien suunnitteluun päiväkodissa. *NMI Bulletin 4/2010*. 50–60.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen psykologian jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. 224–242. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leppämäki, S. (2012). ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) *ADHD: Diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. 45–50. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leppämäki, S. (2015). ADHD ja tarkkaamattomuuspainotteinen muoto (ADD). ADHD-liiton esite. Helsinki: ADHD-liitto ry.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouluilun edistäjinä*. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Marchand-Krynski, M-È., Morin-Moncet, O., Bélanger, A-M., Beauchamp M.H & Leonard, G. (2017). Shared and differentiated motor skill impairments in children with dyslexia and/or attention deficit disorder: From simple to complex sequential coordination. *PLoS One*. 12 (5).
- Moilanen, I. (2012). ADHD. Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) *ADHD: Diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. 35–43. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nigg, J. T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 395–422.
- Numminen, H. & Sokka, L. (2009). *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Helsinki: Edita.
- Närhi, V. (2012). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) *ADHD: Diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. 179–192. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Närhi, V. & Klenberg, L. (2010). ADHD - tutkimuksellinen mysteeri, käytännössä kaikille tuttu. *NMI-Bulletin*, 2010. 20 (3), 29–38.
- Närhi, V. & Virta, M. (2016). Oppimisvaikeudet ja ADHD. Käypä hoito – suositus. Duodecim. Saatavilla: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/suositus?id=nix00960>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen U. & Närhi, V. (2011). Malti: Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. Kummi 8. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmalleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Helsinki: Finn Lectura.
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Luettu: 12.2.2018]
- Puustjärvi, A. (2011). *Mitä on ADD?* Espoo: Algol Pharma Oy. Saatavilla: https://adhd-tutuksi.fi/wp-content/uploads/2018/01/ADD-esite-FI-2_2018_PQ.pdf [Luettu 20.2.2018]
- Rantanen, K., Vierikko, E. & Nieminen, P. (2013). *TOTAKU II: Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus*. Psykologian opetus- ja tutkimusklinikan julkaisuja. Tampereen yliopisto.
- Rappoport, M. D., Orban, S. A., Kofler, M. J. & Friedman, L. M. (2013) Do programs designed to train working memory, other executive functions, and attention benefit children with ADHD? A meta-analytic review of cognitive, academic, and behavioral outcomes. *Clinical Psychology Review* 33, 1237–1252.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsaustyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62.
- Sandberg, E. (2016) *ADHD perheessä – Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus*. Tutkimuksia 393. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Sandberg, E. (2017). ”Toivon, että vahvuuteni olisi huomattu ja osattu auttaa ADHD:n tuomissa vaikeuksissa”. *ADHD*, 3/2017, 10–13.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. & Harju-Luukkainen, H. (2017). ”Opettajan asenne heijastui suoraan oppilaan koulumenestykseen”. Riittävät ja riittämättömät tukitoimet koulussa ADHD-perheiden näkökulmasta viime vuosien aikana. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, *NMI-Bulletin* 2, 27, 25–39.
- Semrud-Clikeman, M., Walkowiak, J., Wilkinson, A. & Portman Minne, E. (2010). Direct and Indirect Measures of Social Perception, Behavior, and Emotional Functioning in Children with Asperger’s Disorder, Nonverbal Learning Disability, or ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38 (4), 509–519.
- Serenius-Sirve, S. (2015). *ADHD ja koulu*. ADHD-tutuksi.fi. Saatavilla: <https://adhd-tutuksi.fi/adhd-ja-koulu/> [Luettu 13.3.2018]
- Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. (2012). Lapsen tukeminen kotona, päivähoidossa ja muissa ryhmätilanteissa. Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. 153–178. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa: Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. 111–128. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sprouls, K., Mathur, S.R. & Upreti, G. (2015). Is Positive Feedback a Forgotten Classroom Practice? Findings and Implications for At-Risk Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 59 (3), 153–160.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2016. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html [Luettu: 11.3.2018].
- Taanila, A., Ebeling, H., Tiihala, M., Kaakinen, M., Moilanen, I., Hurtig, T. & Yliherva, A. (2014). Association Between Childhood Specific Learning Difficulties and School Performance in Adolescents With And Without ADHD Symptoms: A 16-Year Follow-Up. *Journal of Attention Disorders* 18 (1), 61–72.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2016). Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* 127–149. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkkä, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Willcutt, E.G., & Pennington, B.F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 179–191.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Duncan, L., Smith, S. D., Keenan, J. M., Wadsworth, S., ... & Olson, R. K. (2010). Understanding the complex etiologies of developmental disorders: Behavioral and molecular genetic approaches. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31, 533–544.