



Ohmeroluoma Anni

Vaikeudesta voimavaraksi – Adhd-oireinen oppilas kuvataiteessa

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus  
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vaikeudesta voimavaraksi – Adhd-oireinen oppilas kuvataiteessa (Anni Ohmeroluoma)

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma, 32 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2019

---

Kandidaatintutkielmassani tarkastelen adhd-oireista oppilasta kuvataiteessa. Kyseessä on kirjallisuuskatsaus, jossa perehdyn aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön (adhd) sekä kuvataiteeseen ja lopuksi nämä kaksi teemaa yhdistyvät. Tutkielmassani selvitän, millaisia vaikutuksia taiteellisella työskentelyllä on adhd-oireiselle oppilaalle ja millaisia vahvuuksia oppilaalla voi olla. Lisäksi kuvailen, miten adhd-oireisen oppilaan työskentelyä voidaan tukea kuvataiteessa.

Adhd on yleisin neuropsykiatrinen häiriö kouluikäisillä ja jokainen opettaja tulee varmasti kohtaamaan työurallaan adhd-oireisia oppilaita. Musiikin ja liikunnan vaikutuksia adhd-oireiselle oppilaalle on tutkittu, mutta kuvataiteen mahdollisuudet ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Taiteellinen tekeminen voi kuitenkin jopa lieventää adhd-oireita, sillä se aktivoi mielihyvakeskusta, jonka toiminta adhd-oireisilla oppilailla on laiskempaa. Lisäksi kuvataiteen moniaistilliset ja luovat työskentelytavat sopivat usein adhd-oireiselle oppilaalle.

Adhd-oireisella oppilaalla voi olla myös vahvuuksia, joita on syytä sanoittaa ja korostaa oppilaan toiminnassa. Lisäksi tukitoimilla voidaan ohjata suotuisaan käyttäytymiseen, vireystilan ohjaamiseen ja oppimisen tukemiseen. Konkreettisina tukitoimina on esimerkiksi oppimisympäristön strukturointi sekä välittömän palautteen antaminen. Adhd-oireisen oppilaan tukemiseen on paljon mahdollisuuksia, mutta kaikki ratkaisut eivät sovi kaikille. Adhd-oireet esiintyvät hyvin eri tavoin, joten tukitoimia suunnitellessa korostuu erityisesti oppilaantuntemus. Tutkielman tarkoituksena onkin selvittää erilaisia vaihtoehtoja oppilaan tukemiseen, joita voi soveltaa jokaisen oppilaan kohdalla erikseen. Lisäksi tutkielmallani haluan kannustaa vahvuusperustaiseen ajatteluun adhd-oireisten oppilaiden kohdalla.

Avainsanat: adhd, kuvataide, tarkkaavaisuushäiriö, taidekasvatus, erityiskuvataidekasvatus.

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen lähtökohdat</b> .....	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Kuvataide oppiaineena</b> .....	<b>7</b>
3.1	Oppimisen luonne.....	7
3.2	Inklusion vaikutus ja eriyttäminen .....	9
3.3	Terapeuttisuus kuvataiteessa .....	10
<b>4</b>	<b>Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö</b> .....	<b>11</b>
4.1	Mitä tarkoittaa adhd? .....	11
4.2	Adhd:n oireet ja diagnosointi .....	13
4.3	Samanaikaisia oireita tai häiriöitä.....	14
4.4	Hoitomenetelmät .....	15
4.5	Koulun tukitoimet.....	15
<b>5</b>	<b>Adhd-oireinen oppilas kuvataiteessa</b> .....	<b>17</b>
5.1	Neuropsykologinen näkökulma.....	17
5.2	Adhd voimavaranana kuvataiteessa.....	17
<b>6</b>	<b>Adhd-oireisen oppilaan opetusjärjestelyt kuvataiteessa</b> .....	<b>20</b>
6.1	Oppimisympäristön suunnittelu.....	20
6.2	Oppilaan vireystilan tukeminen.....	21
6.3	Palautteen kohdentaminen .....	23
<b>7</b>	<b>Yhteenveto</b> .....	<b>24</b>
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>26</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>28</b>
	<b>Liite 1</b> .....	<b>31</b>

# 1 Johdanto

Tutkimusten mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön eli adhd:n esiintyvyys kouluikäisillä on 3,6-7,2% (Berggren & Hämäläinen 2018). Jos ajatellaan, että adhd-oireiset oppilaat sijoitettaisiin tasaisesti eri luokkiin, se tarkoittaisi sitä, että jokaisessa luokassa saattaisi olla vähintään yksi adhd-oireinen oppilas. Toisin sanoen, luokanopettaja tulee kohtaamaan melkein väistämättä adhd-oireisen oppilaan työelämässään, jolloin luokanopettajalla tulisi myös olla valmiuksia kohdata ja tukea adhd-oireista oppilasta sekä tunnistaa hänen yksilölliset tarpeensa. Korostan erityisesti adhd-oireisen oppilaan tarpeiden tunnistamisen tärkeyttä siksi, että siitä voi olla hyötyä myös muiden oppilaiden tukemiseen. Esimerkiksi adhd-oireisella oppilaalla on vaikeuksia ylläpitää tarkkavaisuutta. Näin ollen, kun tarkastellaan keinoja, miten adhd-oireisen oppilaan tarkkavaisuutta ohjataan, voidaan löytää toimivia keinoja myös muille oppilaille, joilla on tarkkavaisuudessa ongelmia.

Taidekasvatusta on aikaisempia vuosina hyödynnetty terapeuttisena menetelmänä adhd-oireisen lapsen tukena. Taidekasvatusta toteutetaan kouluissa muun muassa kuvataiteessa. Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia, millaisin keinoin adhd-oireista oppilasta voidaan tukea kuvataiteessa. Usein saatetaan ajatella, että adhd vaikeuttaa oppilaan jokapäiväistä toimintaa, mutta toisaalta oppilaan erityispiirteitä voidaan valjastaa myös voimavaraksi. Esimerkiksi oppilaan impulsiivisuus muissa arjen tilanteissa voi olla haitaksi, mutta kuvataiteessa se voi edistää oppilaan luovaa tekemistä.

Kuvataiteesta voi olla myös neuropsykologisesti tarkasteltuna apua oppilaan oireisiin, kuten levottomuuden hallitsemiseen. Adhd-oireisella oppilaalla mielihyvakeskus ei aktivoitu riittävästi, joten oppilas pyrkii etsimään ympäristöstä jotakin, joka aktivoisi sitä. Tämä on myös pitkälti adhd-oireisen oppilaan levottomuuden syytä. Taiteellinen työskentely on tekemistä, joka aktivoi mielihyvakeskusta.

Kuvataide voi tarjotakin monenlaisia mahdollisuuksia adhd-oireisen oppilaan erityispiirteiden tukemiseen, mutta myös niiden hyödyntämiseen. Oppilasta voidaan tukea kiinnittämällä huomiota siihen, miten opetustilanne ja -ympäristö tulisi järjestää sekä löytää keinoja, joilla oppilaan työskentelyä voidaan ohjata. Kuvataiteen kautta voidaan myös havaita adhd-oireisen oppilaan vahvuuksia ja tukea siten myönteistä itsetunnon kehitystä.

## 2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkielma on tehty kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, sillä se mahdollistaa laajat ja monipuoliset aineistot ilman tiukkoja ja metodisia sääntöjä. Tutkittavaa ilmiötä kuvataan laajasti sekä sen ominaisuuksia voidaan luokitella. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan kuitenkin jakaa vielä kahteen alatyyppeihin, narratiiviseen ja integroivaan. Tämä tutkimus on tehty narratiivisella tavalla. Narratiivisessa eli kertomuksellisessa toteutustavassa aiemmin tehtyjen tutkimuksien tuloksia kootaan ja tiivistetään, jonka jälkeen yhteenveto tehdään ytimekkäästi ja johdonmukaisesti. (Salminen 2011, 6–7.)

Tutkimusaiheen valintaan vaikutti se tosiasia, että suurin osa adhd-oireisista oppilaista kokevat haasteita kouluympäristössään (Närhi 2012, 179.) Tämän takia adhd-oireisille oppilaille on tärkeää löytää tukikeinoja arjen helpottamiseen. Erityisesti liikunnan ja musiikin opetusta on tutkittu adhd-oireisen oppilaan näkökulmasta, mutta kuvataiteen ja sen mahdollisuudet oppilaan tukemiseen on vielä tutkimatta. Tutkimusaiheen valintaan vaikutti myös oma mielenkiinto kuvataiteeseen sekä siihen, millaisia positiivisia vaikutuksia taiteen tekemisellä on ihmiselle. Adhd-oireisen oppilaan valikoitumista tarkasteltavaksi kohteeksi perustelen myös sillä, että diagnoosi on yleinen kouluikäisillä. Tutkimusaiheeseen syventymällä halusin vahvistaa omaa ammattitaitoani sekä edistää osaamistani erityiskasvatuksessa.

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla kokoan yleiskatsauksen käsiteltävästi ilmiöstä. Seuraava luku (luku 3) on katsaus siitä, millainen kuvataide on oppiaineena, miten kuvataiteessa voidaan eriyttää sekä millaisia terapeuttisia vaikutuksia taiteen tekemisellä on. Tämän jälkeen neljännessä luvussa kuvailen toista pääteemaa eli mitä adhd-diagnoosi käytännössä tarkoittaa, miten sitä voidaan hoitaa ja millaisena se voi näkyä luokkahuoneessa. Viidennessä luvussa yhdistän adhd-oireisen oppilaan ja kuvataiteen, jolloin tarkastelen millaisia vahvuuksia adhd-oireisella oppilaalla voi olla kuvataiteessa. Kuudenteen lukuun on koottu tietoa käytännön järjestelyistä eli siitä, miten oppimisympäristöön kannattaa kiinnittää huomiota, miten oppilaan viireystilaa voidaan tukea ja miten annetaan palautetta ja arvioidaan, jotta se tukee oppilaan edistymistä. Tutkielman viimeisessä luvussa on kootut johtopäätökset tutkittavasta aiheesta. Lisäksi pohdin, millaisia ajatuksia tutkielman tekeminen on herättänyt tutkimusprosessin aikana. Lopussa on myös katsaus mahdollisiin jatkotutkimuksiin, joita voisi rakentaa tämän tutkielman pohjalta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1. Millainen vaikutus taiteellisella työskentelyllä on adhd-oireiselle oppilaalle?**
- 2. Millaisia vahvuuksia adhd-oireisella oppilaalla voi olla kuvataiteessa?**
- 3. Millaisin keinoin opettaja voi tukea adhd-oireisen oppilaan työskentelyä kuvataiteessa?**

Korostettakoon kuitenkin, että yhtä oikeaa vastausta tutkimuskysymyksiin ei ole olemassa. Jokainen adhd-oireinen oppilas on yksilöllinen, sillä oireet ja vahvuudet esiintyvät eri tavoin, jolloin keinot myös oppilaan tukemiseksi vaihtelevat. Tutkielman tarkoituksena onkin herätellä pohtimaan vaihtoehtoisia mahdollisuuksia oppilaan tukemiseksi sekä korostamaan taiteellisen työskentelyn merkitystä adhd-oireiselle oppilaalle.

### **3 Kuvataide oppiaineena**

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) määrittelee, että kuvataiteen opetuksessa tuottamalla ja tulkitsemalla kuvia, rakennetaan oppilaan identiteettiä ja kulttuurista osaamista sekä vahvistetaan yhteisöllisyyttä. Kuvataiteen opetuksen perustana ovat oppilaan omat kokemukset, mielikuvitus sekä kokeileminen. Näin ollen taiteellisessa työskentelyssä harjoitetaan kokemuksellista, moniaistista ja toiminnallista oppimista. (Opetushallitus 2014, 266.) Kuvataiteen opetuksen tehtävänä on myös tukea oppilaan havaintokykyä, kehittää luovuutta ja kykyä nähdä kaupeutta sekä ymmärtää ympäröivän todellisuuden visuaalisuuden merkitystä. Lisäksi kuvataiteen opetuksen tehtävänä on ohjata lasta saamaan käsitys kuvallisen ilmaisun mahdollisuuksista, taiteellisen tekemisen nauttimisesta ja visuaalisen kulttuurin arvostamisesta omalla tavallaan. Oppilaita rohkaistaankin löytämään henkilökohtainen näkökulma taiteeseen. (Forsman & Piironen 2006, 111.)

#### **3.1 Oppimisen luonne**

Kuvataiteessa taidetta, taitamista ja tietämistä ei eroteta toisistaan, jolloin tieto kehittyy oppimisen prosessissa. Näin ollen oppimisen prosessia pidetään yhtä tärkeänä kuin oppimisen tulosta. Voidaan myös puhua kognitiivisesta oppimiskäsityksestä, jossa kaikkia aistialueita ja tietämisen tapoja hyödynnetään maailman hahmottamisessa. Tämä tarkoittaa sitä, että oppiminen tapahtuu aistien, tunteiden sekä käsitteiden vuorovaikutuksessa. Kuvataiteessa oppiminen on myös toiminnallisesti kokonaisvaltaista, sillä oppilas on mukana kaikissa oppimisprosessin vaiheissa aina tuotoksensa ideoinnista sen luomiseen. (Räsänen 2010.)

Oppiminen on varmempaa, kun opittavaan asiaan liittyy kuuntelemisen lisäksi toimintaa tai emotionaalinen elementti. Ihmiset oppivat eri tavoin, joten kaikkia erilaisia oppimisen muotoja tarvitaan. (Takala & Kontu 2010, 91.) Monikanavainen eli useita aisteja hyödyntävä oppiminen on eduksi kaikille oppijoille, mutta adhd-oireisilla oppijoilla se korostuu erityisesti. Opitun ymmärtämistä voidaan vahvistaa kuulo- ja näköaistia hyödyntäen sekä toiminnallisilla menetelmin. Parhaiten toimivat sellaiset tehtävät ja esimerkit, jotka ovat peräisin oppilaiden omasta elämästä. (Jalanne 2012, 198.) Paras tilanne taiteen tekemiselle onkin silloin, kun oppilas innostuu itse tehtävän aihepiiristä. Oppilas on levoton ja nopeasti valmis, mikäli ei ole sitoutunut tehtävän tekemiseen. (Forsman & Piironen 2006, 130.)

Opetuksen lähtökohtana tulee olla oppilaan oma kokemusmaailma ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset ja (moni)kulttuuriset ilmiöt. Kun perinteisessä koulutiedossa opittavat asiat ovat sanallisessa tai numeraalisessa muodossa, kuvataiteessa käsitteet ovat konkreettisia sekä “aistivoimaisia” eli niitä voidaan katsella, kuunnella sekä koskea. (Räsänen 2010.) Kouluopetus perustuu muutoinkin paljolti sanallistamiseen ja jos opetukseen ei liitetä oppilaan omia aistikokemuksia, havaintoja tai niistä syntyneitä mielikuvia, osa sanoista ja käsitteistä saattaa jäädä ymmärtämättä. Vasta kun käsitteet nimetään, ne voidaan tiedostaa ja vasta silloin niistä voidaan puhua. (Forsman & Piironen 2006, 112–113.)

Taidetta ja sen tekemistä voidaan soveltaa kaikenikäisten hyvinvointia edistäviin tarkoituksiin sekä myös oppiaineiden rajoja ylittävään opetukseen. Taide itsessään on jo elämys sekä taiteella ja kulttuuritoiminnalla on todettu olevan yhteys hyväksi koettuun terveyteen ja parempaan toimintakykyyn. (Liikanen 2009.) Taiteen tekeminen tarjoaa oppilaalle myös väylän kommunikointiin ja ilmaisuun sekä luo mahdollisuuksia tunteiden tutkimiseen ja tarkasteluun, jolloin oppilaan tekemästä taiteesta opettaja voi saada merkittävää informaatiota. Taiteen kautta oppilaalle tarjotaan onnistumisen kokemuksia ja siten tuetaan itseluottamuksen kehittymistä. (Robinson 1982, 105–106). Lisäksi taiteen käytöllä voidaan myös hyvin lempeällä tavalla rohkaista yksilön itsetunnon ja omanarvontunnon kasvua sekä samalla se kehittää myös fyysisiä ja älyllisiä taitoja (Kuczaj 2002, 111). Oppilaan itsetuntoa kasvatetaan käsillä tekemisellä sekä oman kehon hallinnalla, jolloin luodaan myös turvallisuuden tunnetta. Kuvataide edistää oppilaan persoonallisuuden eri alueiden kehittymistä, jotka ovat tärkeitä minäkuvan kannalta. Kuvataide kehittää luovuuden lisäksi kriittisyyttä, pitkäjänteisyyttä ja riskinotto- sekä organisointikykyä, joita tarvitaan myös yhteistyötä tehdessä tai työelämässä. (Räsänen 2010.)

Taide ja sen tekeminen parhaimmillaan jäsentää oppilaan sisäistä ja ulkoista maailmaa, jolloin taide voi olla oman toiminnan hallinnan harjoittelun välineenä (Takala & Kontu 2010, 103). Oppilailla tulee olla myös tunne siitä, että he voivat vaikuttaa omaan opiskeluunsa ja kuvataideopetuksen tehtäviin, sillä silloin toiminta on mielekkäämpää ja luovampaa kuin silloin, jos oppilas ei ymmärrä tehtävien yhteyksiä omaan elämäänsä. (Forsman & Piironen 2006, 138.) Opetuksessa voidaan käyttää luovaa ongelmanratkaisumenetelmää eli oppilaat yhdessä ideoivat ja toteuttavat uusia ratkaisuja ongelmaan. Luovassa ongelmanratkaisumenetelmässä oppilaat osallistetaan tietoisesti heidän omaan oppimisprosessiinsa. Sen sijaan, että heille kerrotaan mitä ajatella, taiteen tekeminen vaatii oppilaita selvittämään omia ajatuksiaan ja muotoilemaan ne käsillä olevien välineiden kautta. Tällöin oppiminen tapahtuu “sisältä ulospäin”, sen sijaan, että



he saivat vastauksia itsensä ulkopuolelta. Vastaukset löytyvät omien keksintöjen kautta, jolloin työskentelyprosessissa samalla kehitetään kriittistä ajattelua sekä analysoinnin ja päätöksenteon taitoja. Luovassa ongelmanratkaisussa oppilaat luovat omaa maailmaansa eivätkä kopioi toisen omaa. Voidaankin todeta, että taito ajatella itsenäisesti on pohja luovuudelle. (Fowler 2001, 48–49.)

### **3.2 Inklusion vaikutus ja eriyttäminen**

Vuonna 1994 Unescon johdolla hyväksyttiin koulupoliittinen ohjelma, jonka myötä käsite inklusio tuli esille. Inklusiolla toteutetaan nykyisin tasa-arvoa ja lähikouluperiaatetta siten, että ajatuksena on saada kaikki oppilaat yleisopetuksen piiriin huolimatta erityisen tuen tarpeista. (Unesco 1994.). Kaikki lapset tarvitsevat kokemuksia yhteisön jäsenenä olosta, jotta voi elää yhteisössä menestyksellisesti (Saloviita 2008, 13). Opetuksen tulee olla saavutettavaa ja esteettöntä sekä sen tehtävänä on edistää tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta (Opetushallitus 2014, 18). Myös perusopetuslaki (628/1998) määrittää, että opetuksen tulee edistää oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen sekä turvata koulutuksen yhdenvertaisuus.

Inklusiota voidaan toteuttaa integroimalla haasteellisen oppilaan opetus yleisopetuksen luokkaan erillisen erityisopetusluokan sijasta. Erityisluokan oppilaan integrointi tavallisesti tarkoittaa, että oppilas opiskelee yleisopetuksessa joitakin oppiaineita. Tavoitteena on, että erityisoppilas voi sosiaalistua yleisopetuksen ryhmään. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 13–14.) Usein ensimmäisiä integroinnin kohteita ovat taito- ja taideaineet, kuten kuvataide, sillä monet oppimisvaikeudet menettävät näissä oppiaineissa merkityksensä ainakin osittain (Salonen 2012, 8). Kuvataidetunnilla ilmapiiri on usein sallivampi kuin akateemisten aineiden oppitunneilla. Oppiaine voi mahdollistaa luokassa juttelun sekä pienen vaeltelun, joten adhd-oireinen oppilas ei välttämättä erotu joukosta samalla tavoin kuin esimerkiksi oppitunneilla, jossa vaaditaan hiljaista työskentelyä. (Salonen 2012, 39–40.)

Taideoppimisella on yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne, joka tukee oppilaan identiteetin rakentumista, osallisuutta sekä hyvinvointia. Kuvataiteen opetuksessa otetaan huomioon oppilaan yksilölliset ohjauksen tarpeet, joita voivat olla oppilaan sosiaaliset, psyykkiset ja motoriset lähtökohdat sekä taidot. Opetusta voidaan eriyttää esimerkiksi valitsemalla sopivia ilmaisukeinoja, työtapoja ja oppimisympäristöjä. Opetuksen tulisi tarjota tilanteita, jossa oppilas pääsee hyödyntämään omia vahvuuksiaan sekä soveltamaan erilaisia työ- ja lähestymistapoja. Erityisesti havaintojen ja tunteiden visuaalisessa ilmaisussa ja motoriikan tukemisessa voidaan tarvita

vaihtoehtoisia lähestymistapoja, joita voi olla esimerkiksi leikinomaisuus, pelit tai eri aistialueita hyödyntävät kokemukset. (Opetushallitus 2014, 268.)

Adhd-oireisilla oppilailla saattaa esiintyä esimerkiksi vaikeuksia hienomotorisissa toiminnoissa, jotka vaikeuttavat kynän käyttöä, askartelua tai muita kuvataiteen tehtävien tekemistä. Tärkeää kuitenkin on, että opettajan ohjaamana oppilas oppii huomaamaan, kuinka paljon erilaisia vaihtoehtoja työn tekemiselle löytyy. Mikäli pienten kuvioden tekeminen terävällä kynällä on vaikeaa ja epämiellyttävää, suurten ja voimakkaiden vetojen maalaaminen voi kuitenkin tarjota luomisen iloa ja onnistumisen kokemuksia. (Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2004, 114–115.)

### **3.3 Terapeuttisuus kuvataiteessa**

Kuvataiteen opettaja on väistämättä tekemisissä taiteen terapeuttisuuden kanssa. (Mantere 1996, 54–56). Salonen viittaa Mederiin ja Niemiseen (2003) todetessaan, että taiteen tekeminen voi olla terapeuttista, mutta se ei ole päämääränä kouluopetuksessa, sillä koulussa kuvataiteen tavoitteena on taiteellinen oppiminen. Vaikka adhd-oireinen oppilas kävisikin koulun ulkopuolella erilaisissa (taide)terapioissa, on hänellä kuitenkin oikeus oppia kuvataidetta myös oppiaineena eikä vain terapeuttisena tekemisenä. Kuitenkaan niin yleis- kuin erityisopetuksessa kuvataiteen opettaja ei voi sulkea taiteen tekemisen terapeuttisia puolia pois, sillä ne ovat kuvallisen työskentelyn luonnollisia ja tärkeitä osia. (Salonen 2012, 48.)

Taiteen terapeuttisuuden voi kokea kuka tahansa, oli kyseessä sitten itsenäinen taiteellinen työskentely tai taidekasvatuksellinen tilanne joko työskentelyvaiheessa, töiden havainnoinnissa tai kokemusten jakamisessa. Terapeuttisuuden voi kokea kehollisena tai esimerkiksi tilaan, aikaan, ilmapiiriin, tunteisiin, ajatuksiin tai muistoihin liittyvänä. (Rankanen 2011, 26.) Kun oppilaan tunnemaailma ja sen tarpeet huomioidaan kuvataiteen tekemisessä, opettaja käyttää (jopa huomaamattaan) terapeuttista menetelmää, jossa oppilaat otetaan kokonaisvaltaisesti mukaan omaan opetustyöhön. Tällaisessa oppimisessa oppilas reflektoi psykologisesti omaa minäänsä ja tunteitaan sekä samalla oppilas tulee huomioiduksi sekä ryhmässä että yksilönä. Opettajilla voi näin ollen olla terapeuttinen ote, joka toteutuu luokkahuoneessa ikään kuin itsestään, sillä terapeuttisia menetelmiä voidaan opetuksessa käyttää intuitiivisesti. (Hautala 2008, 66.)

## 4 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö

Tämä luku on katsaus siihen, mitä adhd teoriassa tarkoittaa, mistä se johtuu ja millaisena se voi oireilla. Adhd:n kirjo on kuitenkin laaja, joten on syytä korostaa, ettei adhd näytkäydä kaikilla samanlaisena. Adhd:n oirekuva on jokaisella yksilöllinen.

Esivanhempamme ovat joutuneet kautta aikojen selviytymään luonnon olosuhteista ja metsästämään omat ravintonsa. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä oireilevan ihmisen aivot rekisteröivät kaikki ympäristön aistiärsykkeet, sillä hänen aivojensa palkitsemisjärjestelmä tarvitsee jatkuvasti ärsykettä. Näin ollen esimerkiksi adhd-oireinen metsästäjä reagoi jokaiseen rasahdukseen pensaikossa. Metsästäjällä, joka huomioi jokaisen ärsykkeen, on todennäköisemmin ollut parempi mahdollisuus saada saalis kuin metsästäjällä, jonka aivot suodattivat pensaan rasahduksen mitättömäksi taustääneksi. Selviytymisessä adhd:n oireista on siis selvästi ollut hyötyä. (Hansen 2018, 26–28.) Luokkahuoneessa kuitenkin jokaisen ärsykkeen rekisteröinti voi aiheuttaa vaikeuksia ja häiritä oppimista, sillä huomio voi kiinnittyä pois opetuksesta.

Myös nykyajan elämäntyyli vaikuttaa tarkkaavuushäiriön ilmentymiseen, sillä esimerkiksi maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa käsin tehtäviä töitä riitti useimmille eikä kaikilta vaadittu peruskoulutusta. Nykyisessä informaatioyhteiskunnassa on paljon enemmän hallittavaa, sillä päivittäisessä kanssakäymisessä ihmissuhteet vaihtuvat sekä loputonta tietotulvaa täytyy jatkuvasti suodattaa ja hallita. Parhaiten tällaisessa yhteiskunnassa pärjäävät he, joilla toiminnanohjaus ja elämänhallinta ovat kunnossa. (Suominen 2018.)

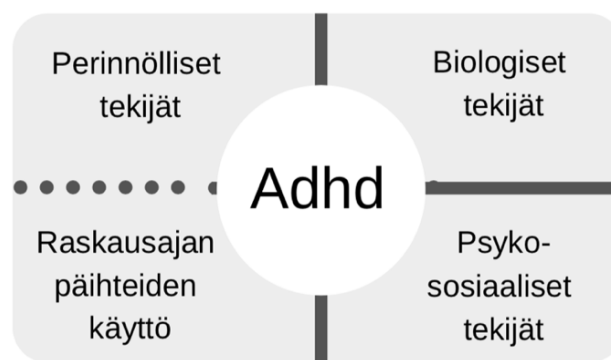
### 4.1 Mitä tarkoittaa adhd?

Adhd eli *attention deficit hyperactivity disorder* tarkoittaa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä (Puustjärvi, Voutilainen ja Pihlakoski 2018), josta tässä tutkimuksessa käytän lyhennettä ”adhd” tekstin selkeyttämisen vuoksi. Adhd:ta esiintyy kolmessa esiintymismuodossa, joita ovat yhdistetty muoto, tarkkaamaton muoto (tunnetaan myös nimeltä add) ja yliaktiivis-impulsiivinen muoto. Yhdistetyssä muodossa oireina ovat tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Add:n oireena on tarkkaamattomuus ilman yliaktiivisuutta tai impulsiivisuutta. Kolmannessa muodossa eli yliaktiivis-impulsiivisessä muodossa ei esiinny tarkkaamattomuutta. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019.) Tämä tutkielma keskittyy vain yhdistettyyn esiintymismuotoon.

Termi adhd otettiin käyttöön vasta 1980-luvulla, vaikka saman tyyppisiä diagnooseja on annettu jo paljon aiemmin. Esimerkiksi jo 1700-luvun lopulla skottilainen lääkäri Alexander Crichton puhui oppilaiden “henkisestä levottomuudesta”. 1940-luvulla adhd:seen liitettiin harhaanjohtavasti termi MDB eli *minimal brain damage*. 1900-luvun loppupuoliskolla alettiin käyttämään termiä DAMP (*deficit in attention, motor control and perception*), jonka jälkeen termi adhd vakiintui yleiseen käyttöön. (Hansen 2018, 18.)

Kyseessä on neuropsykiatrinen häiriö, jossa keskeisimpinä oireina ovat siis keskittymisvaikeudet, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. (Puustjärvi & muut 2018.) Kaikilla esiintyy adhd-oireita, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki ihmiset sijoittuvat johonkin kohtaan kirjoa (Hansen 2018, 13). Diagnoosin saavat kuitenkin sellaiset henkilöt, joilla oireita esiintyy muihin ikätovereihin verrattuna enemmän. Varsinaisessa adhd-oireyhtymässä oireet alkavat jo lapsuudessa, ovat pysyviä ja voivat olla haitaksi asti. (Moilanen 2012.)

Mistä adhd sitten johtuu? Tarkkaavuuden kehittymiseen ja toimivuuteen vaikuttaa se, miten keskushermostossa viestit kulkevat. Neurotransmitterit eli välittäjäaineet auttavat näiden viestien siirtymistä hermosolusta toiseen. Tärkeimpiä välittäjäaineita adhd:n kannalta ovat dopamiini ja noradrenaliini. Perinnöllisten tekijöiden vaikuttavuus on merkittävä, sillä ne selittävät 60-90% prosenttia adhd-alttiudesta. Merkityksellistä adhd:n periytyvyydessä on erityisesti dopamiinin aineenvaihduntaa säätelevät geenit. (Moilanen 2012.) Altistuminen sikiöaikana nikotiinille, alkoholille tai mahdollisesti myös äidin stressihormoneille voi lisätä adhd:n riskiä alttiusgeenin kanssa. Muita yksilöllisen oirekuvan kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä on biologiset (pieni syntymäpaino, ennenaikainen syntymä) ja psykososiaaliset tekijät (esimerkiksi varhainen erittäin vaikea kaltoinkohtelu). (Puustjärvi & muut 2018.) Syytä on kuitenkin korostaa, että jokainen adhd kehittyy yksilöllisesti eikä se vaadi kaikkia taulukossa (kuvio 1) esiintyviä tekijöitä.



Kuvio 1. *Adhd:n yksilöllisen oirekuvan kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä* (Ohmeroluoma 2019).

## 4.2 Adhd:n oireet ja diagnosointi

Kuten jo aiemmin todettu, pohjimmiltaan adhd:ssa on kyse kolmesta oireesta: tarkkaavuuden ongelmista, yliaktiivisuudesta ja impulsiivisuudesta (Hansen 2018, 12). Tämä johtuu siitä, että adhd-oireisen ihmisen aivoilla on hankaluuksia säädellä tarkkaavaisuutta, aktiivisuutta ja impulsiivisuutta ja samalla myös erilaiset häiriötekijät, kuten väsymys ja kiire, aiheuttavat enemmän haittaa adhd-oireiselle kuin muille ihmisille. Oireet painottuvat eri tavoin, jolloin oireet ovat vaikeampia tietyissä tilanteissa ja lievempiä toisissa. Adhd:n oireet voidaan kuitenkin nähdä myös voimavarana. (Puustjärvi & muut 2018.)

Erityisesti kouluiässä adhd:n oireet tulevat näkyvämmiksi ja selkeimmin häiritseviksi. Adhd-oireisella oppilaalla oireet voivat esiintyä lyhytjänteisyytenä, ohjeiden noudattamattomuutena, lapsi saattaa myös häiriintyä helposti eri ärsykkeistä ja tavarat voivat olla usein hukassa. Yliaktiivisuus hankaloittaa paikallaan pysymistä sekä voi tehdä leikistä äänekästä. Aktiivisuutta voi olla myös hankala hallita esimerkiksi tilanteissa, jossa tulisi olla rauhallinen. Impulsiivisuuden myötä oman vuoron odottaminen voi olla vaikeaa sekä malttamattomuutta esiintyä. (Moilanen 2012, 135–136.) Adhd-oireisella lapsella on vaikeus organisoida ja tehdä suunnitelmia. Lapsella on halu olla koko ajan “menossa”, sillä aivot tarvitsevat jatkuvasti uusia ärsykeitä. Adhd-oireiset ovat myös motorisesti aktiivisia, joka voi näyttäytyä esimerkiksi jalkojen heilutteluna ja tavaroiden hypistelynä. (Hansen 2018, 12–13.)



Ilman adhd-diagnoosiakin kuka tahansa saattaa kokea levottomuutta tai vaikeuksia keskittyä. Oireita esiintyy siis myös muillakin kuin adhd-oireisilla ihmisillä, joten adhd diagnosoidaan kansainvälisen ohjeistuksen mukaan, jossa on määritelty tietynlaisia kriteereitä taudinkuvalle. Kriteereihin kuuluu esimerkiksi, että oireet ovat kestäneet yli 6 kuukautta sekä niitä esiintyy useissa eri tilanteissa ja eri ihmisten kanssa. Oireista on myös merkittävää haittaa eikä niitä selitä mikään muu sairaus tai häiriö. (Puustjärvi 2016.) Vuonna 2022 on tarkoitus

Kuvio 2. *Mihin adhd vaikuttaa?*  
(Ohmeroluoma 2019 mukaillen Puustjärvi ym. 2018).

tulla uudet luokitukset (ICD-11) diagnosointiin, mutta vielä diagnosoidaan ICD-10 mukaan, joka otettiin Suomessa käyttöön 1996. (Pihlava 2018.) Liitteessä 1 on määritelty tarkemmin kriteerit ICD-10 mukaiseen adhd:n diagnosointiin.

### **4.3 Samanaikaisia oireita tai häiriöitä**

Adhd-oireet voivat olla moninaisia ja niiden vaikeusasteet vaihtelevat. Pääoireina ovat tarkkaavaisuushäiriöt, impulsiivisuus ja ylivilkkaus, mutta esimerkiksi adhd-oireisella voi olla myös motoriikassa ongelmia. Kokonaismotoriikan ongelmat koskevat liikkumista ja monen eri lihasryhmän toimintaa vaativat liikkeet tuottavat vaikeuksia. Hienomotoriset ongelmat voivat heikentää sorminäppäryyttä ja usein siihen liittyen silmän ja käden yhteistyö voi olla vaikeaa. (Michelsson & muut 2004, 36–37.)

Adhd-oireisella voi samanaikaisesti esiintyä usein myös erilaisia kehityksen viiveitä ja poikkeamia, kuten oppimisen, kielellisen kehityksen, hahmottamisen sekä muistiin liittyviä vaikeuksia (Michelsson & muut 2004, 38–42). Lisäksi adhd-oireisella voi olla hankaluuksia toiminnanohjauksessa tai aistitiedon käsittelyssä. Adhd-oireinen saattaa jumittua johonkin tiettyyn toimintoon tai ajatuksiin ja myös tic-oireet (nykähtelevät liikkeet tai äännähdykset) ovat tavallisia. Samanaikaisesti voi esiintyä myös autismin kirjon häiriöitä tai Touretten oireyhtymää. (Puustjärvi & muut 2018.)

Adhd-oireinen lapsi voi olla uhmakas ja vastustaa rajoituksia. Mieliala voi heilahdella nopeasti ja voimakkaiden tunnetilojen säätely voi olla vaikeampaa kuin muilla samanikäisillä. Pettyessään adhd-oireinen lapsi voi hermostua ja saada raivokohtauksia sekä omien tekojen seurausten näkeminen voi olla hankalaa. Vaikka uhmakkuus- ja käytösoireet voivat liittyä adhd-oireisiin, kuten impulsiivisuuteen, se voi myös johtua kielteisen vuorovaikutuksen kierteestä, johon adhd-oireinen lapsi saattaa ajautua. Käytösoireita lisää myös stressaavat kokemukset sekä negatiivinen minäkuva. (Puustjärvi & muut 2018.) Adhd:lta vaikuttavien oireiden syyt voivatkin joskus löytyä ympäristöstä. Levoton ympäristö, pelottavat kokemukset tai voimakas stressi voivat merkittävästikin vaikuttaa toimintakykyyn. Koulukiusaamisella ja kotiin liittyvillä ongelmilla on myös laaja-alaisesti vaikutusta lapsen käytös- ja tunneoireisiin. On siis tärkeää, että ympäristön kuormittavat tekijät karsitaan sekä adhd-oireisen lapsen stressinhallintaa kehitetään. (Puustjärvi & muut 2018.)

#### **4.4 Hoitomenetelmät**

Adhd-oireita voidaan hoitaa esimerkiksi lääkkeillä ja käyttäytymistä ohjaavilla interventioilla. Lääkehoitona käytetään yleensä stimulanttihoitoa, jonka on osoitettu parantavan sopeutuvuutta, koulumenestystä ja vähentävän aggressiivisuutta. Lääkkeettömänä hoitona voidaan käyttää erilaisia terapiamuotoja. (Kujala 2012.) Erilaisia hoitomuotoja voidaan yhdistää ja hoito tehoaakin parhaiten, kun se toteutuu laaja-alaisesti arjessa ja tarvittaessa sisältäen erilaisia yksilö- tai ryhmäterapioita. Kun diagnoosi on saatu, kirjataan hoitosuunnitelma, josta selviää hoitojen tavoitteet sekä menetelmät niiden saavuttamiseksi. Hoitosuunnitelmassa erityisesti kiinnitetään huomiota arjen sujuvuuden ja toimintakykyjä tukeviin menetelmiin. (Puustjärvi & muut 2018.)

Lääkitys ei kuitenkaan ratkaise sosiaalisten taitojen puutteita, kuten impulsiivisuutta. Taideterapiaa on hyödynnetty adhd-oireisilla lapsilla, sillä sen avulla voidaan esimerkiksi kanavoida tarkkaavuutta luovaan toimintaan. (Safran 2010, 215–216.) Lapsi voi myös kokea tunteita, uskomuksia ja havaintoja, joita on vaikea sanallisesti selittää. Hankalasti sanallistettaviin asioihin tarvitaankin abstraktimpi ilmaisukanava. (Takala & Kontu 2010, 102.) Taideterapia on lapsille sopivaa toimintaa, sillä visuaalisen oppimisen taitojen harjoittamisen lisäksi, se tarjoaa keinon lapselle ilmaista itseään. Taideterapia on tehokas terapiamuoto, joka on adhd-oireisille keino auttaa muita ymmärtämään kokemuksia, joita he eivät osaa itse sanallistaa. Taideterapian lopputulos eli lapsen tekemä tuotos, toimiikin lapsen tunteiden ja ajatusten välittömänä visuaalisena tallenteena. (Safran 2010, 215–218.) Lisäksi käsillä tekemistä voidaan hyödyntää terapeutisena välineenä myös sen takia, että tuolloin vamma, sairaus tai muu vaikeus jää vähemmälle huomiolle, sillä käsillä tekeminen on aktiivisesti kokonaisvaltaista toimintaa. Käsillä tekeminen voi olla tunteiden purkaamista tai jopa pakokeino todellisuudesta. (Rissanen 2016, 107.)

#### **4.5 Koulun tukitoimet**

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeiden ilmaantuessa. Oppilaalle voidaan antaa tukea portaittain: yleisellä, tehostetulla tai erityisellä tuella. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 94.) Yleisopetuksessa olevalle adhd-oireiselle oppilaalle eriyttäminen sekä luokanopettajan ja erityisopettajan antama tuki voivat olla riittäviä tukitoimia. Useat adhd-oireisista oppilaista hyötyvät myös koulunkäynninavustajan tuesta erityisvaikeutensa vuoksi. (Jokinen & Ahtikari 2004, 17.) Mikään yksittäinen oire tai sairaus ei ole peruste määrittämään oppilaan oppimista, vaan jokaisen oppilaan kokonaistilanne ja yksilölliset tarpeet on erikseen kartoitettava (Sandberg 2018, 84).

Jos yleinen tuki ei riitä oppilaalle, tehdään pedagoginen arvio ja oppilaan siirtyessä tehostettuun tukeen, tehdään myös oppimissuunnitelma. Tehostetussa tuessa tuki voi esimerkiksi olla erityisopettajan samanaikaisopetusta oppilaalle luokassa tai erityisten oppimateriaalien käyttöä. Jos tehostettu tukikaan ei ole riittävä, oppilaalle voidaan tehdä pedagoginen selvitys, jonka perusteella oppilas voidaan siirtää erityisen tuen piiriin. Oppilaalle laaditaan silloin HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jota päivitetään lukuvuosittain. Erityisen tuen oppilas voi esimerkiksi olla kokoaikaisessa erityisopetuksessa tai hänen oppisältöjään on yksilöllistetty (Parikka & muut 2017, 94–95) eli esimerkiksi oppilas saattaa osallistua kuvataiteen oppitunnille yleisopetuksen luokan mukana tai hänen kuvataiteen tavoitteita on muunneltu oppilaalle sopivan haasteellisiksi.



## **5 Adhd-oireinen oppilas kuvataiteessa**

Tässä luvussa tarkastelen, mitä adhd-oireisen oppilaan aivoissa tapahtuu taiteellisen työskentelyn aikana. Neuropsykologian näkökulmaa tässä tutkielmassa voidaan perustella sillä, että neuropsykologian kohteena on ihmisen kognitiivinen käsittely, käyttäytyminen sekä tunne-elämä ja näiden väliset suhteet. Adhd on yksi kehityksellisistä neuropsykiatrisista häiriöistä, jolla on neuropsykologisia ominaispiirteitä. (Suomen Neuropsykologian Yhdistys R.Y.) Luku myös sisältää positiivisia havaintoja adhd:n erityispiirteistä, sillä osa adhd-oireista voi olla myös oppilaan voimavarana.

### **5.1 Neuropsykologinen näkökulma**

Ihmisellä on aivoissaan niin sanottu mielihyvakeskus, joka kertoo kannattaako käyttää aikaa siihen, mitä olet juuri tekemässä (Hansen 2018, 24). Mielihyvakeskuksen viestit kulkevat välittäjäaineiden avulla ja yksi merkittävimmistä välittäjäaineista on dopamiini (Moilanen 2012, 37). Adhd-oireisilla tämän mielihyvakeskuksen toiminta on laiskempaa ja sen aktivoituminen vaatii enemmän eli toisin sanoen dopamiinitasokin on silloin matala. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että adhd-oireinen ihminen etsii jatkuvasti asioita ja tilanteita, jotka aktivoivat, eli stimuloivat mielihyvakeskusta ja nostavat dopamiinitasoa mahdollisimman tehokkaasti. (Hansen 2018, 25.)

Adhd-oireisella on siis jatkuva stimulaation tarve, jolloin adhd-oireinen oppilas voi näyttäytyä luokkahuoneessa levottomana sekä häiriöille alttiina (Moilanen 2012, 136). Mielihyvakeskus kuitenkin aktivoituu, kun oppilas tekee itselle mielekästä toimintaa (Hansen 2018, 34.) Tällainen toiminta saattaa esimerkiksi olla työskentely taiteen parissa, sillä Rissanen viittaa Lamberttiin (2008), jonka mukaan kaikenlainen käsillä tekeminen, erityisesti sellainen, jossa voi päästä luovaan flow-tilaan, aktivoi aivojen palkintojärjestelmää. Rissanen myös mukailee Lamberttia (2008) todetessaan, että merkittävästi aivojen palkintojärjestelmään vaikuttaa käsillä tekemisen lisäksi sen suunnittelu sekä oman työn tulosten näkeminen (Rissanen 2016, 107), joka on myös kuvataiteessa hyvin keskeistä.

### **5.2 Adhd voimavarana kuvataiteessa**

Jokaisella oppilaalla on vahvuuksia ja jokaisen oppilaan itsetuntoa tulee vahvistaa koko koulupolun ajan (Sandberg 2018, 123). Oppilaan vahvuus voi olla jokin konkreettinen taito, lahjakkuus tai osaamisalue, mutta vahvuusalue ulottuu myös oppilaalle mieluiseseen tekemiseen. Joskus nämä yksilölliset vahvuudet voivat olla piilossa tai peitettynä, joten niiden löytäminen ja

käytön kannustaminen parantaa oppilaan itsetuntoa. (Parikka & muut 2017, 110.) Opettajan tulee oppia huomaamaan ja tunnistamaan oppilaan vahvuuksia sekä sanottamaan niitä aidosti myös oppilaalle (Sandberg 2018, 124). Oppilaan vahvuuksia voidaan hyödyntää työläämpien asioiden harjoittelussa, jolloin se myös motivoi uusien asioiden oppimisessa. On kuitenkin syytä muistaa, että kaikessa ei tarvitse olla paras, vaan jokaisella on omat vahvuusalueensa. (Parikka & muut 2017, 110.) Taiteen kautta on mahdollista löytää sellaisia voimavaroja, joita ei muuten saattaisi huomata (Liikanen 2009). Taidetyöskentelyssä voi esiintyä esimerkiksi erityislaatuista luovuutta ja toiminnallisuutta, joka voi toimia lapselle ylpeyden aiheena ja siten myös voimavarana (Rankanen 2010).

Kaikilla ihmisillä on olemassa myös luontevahvuuksia, joita on esimerkiksi innokkuus ja huumorintajuisuus. Korostamalla oppilaiden yksilöllisiä vahvuuksia, voidaan samalla ehkäistä alisuoriutumista. Luontevahvuuksien ääneen sanottaminen on tärkeää, sillä kun oppilas itse tiedostaa omat luontevahvuutensa ja saa niistä myönteistä huomiota, vaikuttaa se myönteisesti myös hänen psyykkisen kasvuun ja kehitykseen. (Sandberg 2018, 51.) Adhd-oireisten yksi luontevahvuuksista on luovuus. Luovuudella ei kuitenkaan tarkoiteta pelkästään taiteellista luovuutta vaan luovuus voi ilmetä esimerkiksi käsitöinä, musikaalisuutena tai yrityksen perustamisena. Adhd:n yhtenä oireena on impulsiivisuus, joka voidaan kuitenkin nähdä voimavarana luovuuden näkökulmasta, sillä Hansen viittaa John Rateyn (2013), joka toteaa, että luovuus on itse asiassa impulsiivisuuden positiivinen ilmentymä. (Hansen 2018, 85.)

Luovuuden lisäksi adhd tuo mukanaan muitakin positiivisia ominaisuuksia. Vaikka adhd-oireinen voi olla impulsiivinen, tämä piirre voi näyttäytyä myös aikaansaavuutena, tehokkuutena sekä energisyytenä. Adhd-oireiset ovat usein heittäytymiskykyisiä, spontaaneja ja rohkeita kokeilemaan uusia asioita. Mielekästä puuhaa tehdessään adhd-oireinen voi uppoutua täysin tekemiseensä ja olla periksi antamaton. Kohdatessaan vastoinkäymisen, adhd-oireinen ei herkästi jää murehtimaan virheitään vaan jatkaa eteenpäin. (Hansen 2018, 13–14.) Tällaiset piirteet voivat olla hyödyksi esimerkiksi ongelmanratkaisussa ja uusien ratkaisujen keksimisessä, joita usein myös kuvataiteen tehtävät ovat. Voidaankin todeta, että kuvataiteessa luovaa ajattelua, tutkivaa oppimista ja ongelmanratkaisua harjoitellaan samanaikaisesti (Forsman & Piironen 2006, 111).

Yleisesti ottaen myönteiset kasvatuskäytännöt ovat tärkeitä kaikkien oppilaiden kehitykselle. Adhd-oireisen oppilaan kohdalla kasvatukseen kannattaa kuitenkin kiinnittää erityistä huo-

miota, sillä siten parhaiten voidaan vahvistaa oppilaan käyttäytymisen säätelyä toivottuun suuntaan (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 153). Silloin kun halutaan ohjata käyttäytymistä tietynlaiseen suuntaan, on tärkeä saada oppilas itse ymmärtämään mitä hyötyä siitä on hänelle (ADHD-liitto 2018). Kyse onkin oikeastaan vain siitä, että adhd-diagnoosista johtuvia oppilaan oireita opitaan havainnoimaan myös voimavarana sekä positiivisia piirteitä hyödynnetään ja tuetaan sopivin menetelmin (Hansen 2018, 88).

## **6 Adhd-oireisen oppilaan opetusjärjestelyt kuvataiteessa**

Närhi (2012, 180) toteaa, että koulussa toteutettavilla tukitoimilla voidaan merkittävästi vaikuttaa adhd-oireisen oppilaan käyttäytymiseen. Koulussa ilmenevät ongelmat ovat pedagogisia ja kasvatuksellisia, joten myös niiden ratkaisut ovat silloin pedagogisia ja kasvatuksellisia. Jokainen oppilas on kuitenkin yksilöllinen ja myös jokaisella adhd-oireisella oppilaalla on omat henkilökohtaiset tarpeensa ja ominaisuutensa. Näin ollen mitään yleispätevää ohjetta adhd-oireisen oppilaan ympäristön järjestämisestä ei ole, mutta olennaista on kiinnittää huomio ympäristössä oleviin oppilaan käyttäytymistä ohjaaviin tekijöihin. (Närhi 2012, 188–189.)

Kun opetusjärjestelyjä suunnitellaan, oppilaantuntemuksen rooli korostuu erityisesti. Vaikka jokin toinen menetelmä sopisi jollekin adhd-oireiselle oppilaalle, se ei välttämättä toimi lainkaan toiselle, vaikka diagnoosi olisikin sama. Tähän lukuun on kuitenkin koottu asioita, joita tulee ottaa huomioon adhd-oireisen oppilaan (kuvataiteen) opetuksen järjestelyissä ja soveltaa niitä jokaisen adhd-oireisen oppilaan kohdalla erikseen.

### **6.1 Oppimisympäristön suunnittelu**

Oppimisympäristön suunnittelu on opettajan tärkeä tehtävä, jotta taataan toimintaan houkutteleva ympäristö, tilat ja oppimateriaalit. (Rusanen & Torkki 2001, 99). Kaikille oppilaille myös turvallisen, moninaisuutta kunnioittavan ja itseilmaisuun rohkaisevan ilmapiirin luominen on tärkeää (Opetushallitus 2014, 268). Hyvä kuvataiteen oppimisympäristö sallii vuoropuhelun ja kiireettömän työskentelyn. Kuvataiteessa oppiminen ja kasvaminen on hidasta, joten tarvitaan aikaa syventymiseen sekä mielikuvien ja ajatusten pohtimiseen. (Forsman & Piironen 2006.)

Suurin osa adhd-oireisen oppilaan tarkkaavuudesta suuntautuu automaattisesti ympärillä olevien ärsykkeiden ja kiinnostusten kohteiden mukaan, joten fyysiseen ympäristöön tulisi tietoisesti kiinnittää huomiota. Ympäristön tulisi olla jäsennelty, karsittu ja johdonmukainen. (ADHD-liitto 2018.) Esimerkiksi kuvataidetyöt luokan seinillä voi olla adhd-oireiselle oppilaalle ärsyke, joka vie huomion pois opetuksesta. Kuitenkin se, mitä pidetään tärkeänä, tulee näkyä (Hällström 2009, 21), joten oppilaiden tekemät työt tulee laittaa esille, mutta ne voidaan sijoittaa esimerkiksi luokan ulkopuolelle koulun käytäville.

Mikäli kuvataiteen tilat ovat eri luokassa, Jalanteen (2012, 194) mukaan tiloihin on hyvä tutustua etukäteen sekä niiden selkeä merkitseminen ja tilakarttojen käyttö helpottaa siirtymätilan-

teita. Tavarat voidaan asettaa luokkaan tiettyyn järjestykseen ja merkitä ne värikoodein tai kuvasybolein. Ylimääräiset tavarat kannattaa kerätä pois lähiympäristöstä. Jotkut adhd-oireisista oppilaista voi havaita ympäristön visuaaliset muutokset niin voimakkaasti, että se voi aiheuttaa lapselle sisäistä kaaosta. Tällaista tilannetta voi kuitenkin välttää siten, että muutoksia suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä. (Jokinen & Ahtikari 2004, 31.)

Adhd-oireisen oppilaan istumapaikalla on merkitystä tarkkaavaisuuden säätelyn tukemisessa. Mikäli oppilas istuisi ikkunan lähellä, hänen huomionsa todennäköisesti kiinnittyisi pihalla tapahtuviin asioihin. Jos oppilas kokee tärkeäksi pysyä selvillä luokan tapahtumista, oppilas on hyvä sijoittaa luokan takanurkkaan. Mikäli luokan tapahtumista kiinnostunut oppilas laitettaisiin luokan etuosaan, kiinnostavat asiat tapahtuisivat selän takana ja silloin oppilas kääntyilisi jatkuvasti. Luokan takaosassa lapsi pystyy samalla seuraamaan luokan tapahtumia sekä opetusta. Riskinä kuitenkin on, että luokan muut tapahtumat vievät huomion opetukselta. (Närhi 2012, 189.) Toisaalta jos kyse on enemmänkin tarkkaamattomasta oppilaasta, oppilas tulisi sijoittaa luokan etuosaan, jolloin oppituntien aikainen työskentely olisi helpommin opettajan kontrolloitavissa (Jalanne 2012, 195). Oppilaalle voidaan myös antaa käsinojallinen tuoli, jolla voidaan luoda selkeät, fyysiset rajat omasta paikasta (Safran 2010, 219). Lisäksi jos kyseessä on häiriöherkkä oppilas, oppilaan oman työskentelytilan, ”reviirin”, voi rajata sermillä (ADHD-liitto 2014).

## **6.2 Oppilaan vireystilan tukeminen**

Oppilaan vireystila alkaa herkästi laskea ja levottomuus lisääntyä, jos lapsi ei pysy toiminnassa mukana (ADHD-liitto 2018), joten opetustilanne tulisi olla strukturoitu oppilaalle sopivin keinoin. Adhd-oireinen oppilas suuntaa huomionsa moneen eri suuntaan samanaikaisesti, jolloin epäolennainen ja olennainen on vaikea erottaa toisistaan (Jalanne 2012, 197). Levottomuutta lisää huonosti strukturoitu ympäristö, joten selkeästi ohjatuissa tilanteissa ja erityisesti kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa oppilaalla on turvallisempi ja levollisempi olo (Moilanen 2012, 136).

Tarvittavien taukojen pitäminen on tärkeää oppilaan vireystilan kannalta ja esimerkiksi välitunneilla oppilas voi purkaa ylimääräistä energiaansa (Jalanne 2012, 195). Oman vuoron odottaminen voi olla haasteellista, joten odotusajat opetuksessa tulisi minimoida ja toiminta-aikaa korostaa (ADHD-liitto 2018). Kuitenkaan adhd ei ole esteenä esimerkiksi odottamisen taidon oppimiselle, sillä taito karttuu harjoitellen. Luokkaan on hyvä myös sopia kaikkia oppilaita

koskevat yhteiset työskentelysäännöt, sillä ne rauhoittavat luokkatyöskentelyä ja samalla rutiinien kautta luodaan struktuuria kaikkien ryhmäläisten työskentelyyn. (Jalanne 2012, 198.)

Adhd-oireisen oppilaan kiinnostuksen kohteisiin ja motivaation lähteisiin kannattaa kiinnittää huomiota, sillä niitä voidaan hyödyntää oppilaan ohjaamisessa ja opetuksessa. Jokaisen yksilön toimintaa ohjaa motivaatio sekä omakohtaiset tarpeet ja halut, mutta ne korostuvat haastavan käyttäytymisen tai oppimisvaikeuksien yhteydessä. Jotta voidaan lisätä tietynlaista käyttäytymistä, täytyy henkilö itse saada ymmärtämään mitä hyötyä siitä on hänelle. (ADHD-liitto 2018.) Onnistuakseen työssään adhd-oireinen oppilas tarvitsee ennustettavuutta, jatkuvuutta sekä selkeää rakennetta. Oppilaalle voidaan esimerkiksi antaa räätälöityjä, yksinkertaisia tehtäviä, joiden määräaika tekemiseen on lyhyt. (Safran 2010, 219–220.)

Opettaja voi helpottaa omaa työtään ja oppilaan työskentelyä merkitsemällä käsiteltävät asiat ja ohjeet oppilaan nähtäville. Ohjeistus tehtävän suorittamiseen tulee kuitenkin antaa ohje kerrallaan tai niin, että ohjeet ovat kokonaisuudessaan jäsennehtyinä näkyvillä. (Jalanne 2012, 197.) Ohjeiden antamisessa tulee huomioida, että antaa ohjeen vasta kun on varmistunut siitä, että oppilas kuuntelee. Oppilaalle tulee myös antaa aikaa reagoida ja toimia ohjeen mukaisesti ennen kuin opetus etenee. Opetuksessa on hyvä suosia pysyviä rutiineja esimerkiksi pitämällä tavaroita tutuilla paikoilla ja noudattamalla mahdollisimman samana pysyvää päiväohjelmaa. Oppilaan tarkkaavuutta voidaan myös ohjata tehtävänannoissa ja teksteissä korostamalla tärkeitä kohtia väreillä, huomiomerkeillä ja kuvilla, sillä tarkkaavaisuus suuntautuu automaattisesti tekstistä poikkeavaan ärsykkeeseen. (ADHD-liitto 2018.)

Paperin tai muun työskentelypohjan antamisella luodaan konkreettiset rajat, joiden sisällä työskennellä. Oppilaalle voi myös kokeilla hajustettuja tusseja, sillä tuoksut usein viehättävät lapsia. Lisäksi tuoksuvista tusseista voi olla apua, kun halutaan arvioida oppilaan häirittevyyttä ja aikaa, joka vaaditaan huomion uudelleen keskittämiseen. Oppilaan on hyvä kokeilla erilaisia työskentelyvälineitä, jotta voidaan havainnoida, millaisilla välineillä työskentely parhaiten onnistuu. Yleisesti ottaen voidaan kuitenkin todeta, että esimerkiksi huopa- ja puuvärikynät ovat strukturoidummat työvälineet kuin savi tai öljyvärit. (Safran 2010, 219.)

### 6.3 Palautteen kohdentaminen

Lapsi oppii toimintatapoja käyttäytymisestään saamansa palautteen perusteella. Palautteen tehokkuuteen vaikuttaa sen voimakkuus, säännöllisyys ja välittömyys. Jos halutaan vaikuttaa tulevaan käyttäytymiseen, palautteen on oltava riittävän voimakas. Säännöllisesti annettuna palaute tukee nopeaa oppimista. Lisäksi välitön palaute on tehokkaampaa kuin viivästetysti annettu palaute. (Närhi 2012, 186.) Välitön palaute on myös tärkeä oppilaan motivaation ja sen lisäämisen kannalta ja jo pelkästä yrittämisestä on syytä kannustaa ja kehua. (ADHD-liitto 2018). Antamalla välitöntä palautetta työn sujumisesta, myös oppilaalle syntyy parempi käsitys itsestään oppijana ja onnistujana. Pienikin edistysaskel kannattaa huomioida, sillä positiivinen palaute kannustaa jokaista yrittämään uudelleen. Kaikkea ei myöskään tarvitse osata heti, sillä oppiminen on yksilöllinen prosessi, jossa jokainen etenee omaan tahtiinsa. Suorituksessaan oppilasta voi myös ohjata suullisesti kertomaan opettajalle, kuinka hän itse kokee etenevänsä annetun tehtävän parissa. Opettaja kuuntelee, korjaa ja kannustaa suorituksen loppuun saattamisessa sekä tukee oppilasta löytämään sopivan, mutta myös tarpeeksi haastavan ratkaisutavan. (Jalanne 2012, 204–207.)

Kuvataiteen oppimisen arvioinnissa palautteen on oltava kannustavaa, ohjaavaa sekä oppilaan yksilöllisen edistymisen huomioivaa. Vaikka oppilaan taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tuntemusta voidaan opetuksessa arvioida, palautetta tulee kohdistaa myös kuvan tuottamisen ja tulkinnan taitoihin sekä pitkäjänteisen työtavan ja itsearviointitaitojen kehittymiseen. Palautteen avulla oppilasta myös ohjataan omien ajatusten ilmaisemiseen ja toisten näkemysten kunnioittamiseen. (Opetushallitus 2014, 268.) Lukuvuoden päättyessä voidaan oppilaan kanssa järjestää vuorovaikutuksellinen arviointikeskustelu, jossa oppilaalla on mahdollisuus itse kertoa kuinka kokee suoriutuneensa, missä asioissa on onnistunut ja mikä tuottaa vielä hankaluuksia. Kun oppilas pohtii itse omaa työskentelyään, käytöstään ja suoriutumistaan, hänelle kehittyy kyky nähdä omat vahvuutensa ja kehityksen kohteensa. Samalla oppilas tulee tietoiseksi siitä, että hänellä on valtaa vaikuttaa omaan käytökseensä ja suoriutumiseensa, jolloin myös oivaltaa miten toimia erilaisissa tilanteissa niin, että muutkin oppimistapahtumaan osallistuvat olisivat tyytyväisiä. (Jalanne 2012, 207–209.)

## 7 Yhteenveto

Tutkielman tavoitteena oli tarkastella kirjallisuuskatsauksen avulla, miten adhd-oireista oppilasta voidaan tukea painottaen kuvataiteellista näkökulmaa. Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkasteli sitä, millaisia vaikutuksia taiteellisesta työskentelystä on adhd-oireiselle oppilaalle. Tutkielmani perusteella taiteellinen työskentely voi olla adhd-oireiselle oppilaalle merkittävä väylä monien uusienkin asioiden oppimiseen. Taiteellinen työskentely jo itsessään palkitsee aivojen mielihyvakeskusta, jolloin tarkkaavaisuuden ja aktiivisuuden häiriön oireet voivat lieventyä. Kuvataidetta voidaan hyödyntää myös muissa oppiaineissa, sillä taiteellisen työskentelyn integrointi akateemisiin oppiaineisiin onnistuu melko luontevasti. Kuvataiteeseen voidaan liittää myös oppilaan omia mielenkiintoja, joka motivoi tekemiseen ja tekee toiminnasta mielekkäämpää. Lisäksi kuvataiteen oppimisen luonne sopii adhd-oireisille oppilaille, sillä opitun ymmärtämistä vahvistetaan moniaistillisesti ja toiminnallisesti. Kuvataide mahdollistaa myös vaihtoehdoisen ilmaisukanavan, jolloin taiteellinen työskentely voi olla paikoitellen jopa terapeutista sekä tarjota siten myös merkittävää informaatiota oppilaalta opettajalle.

Toinen tutkimuskysymys liittyi adhd-oireisen oppilaan vahvuuksiin kuvataiteessa. Adhd-oireisiin suhtautuminen on muuttunut aikojen saatossa ympäristön vaatimuksien mukaan. Esimerkiksi Hansenin (2018) mukaan metsästäjillä adhd-oireet ovat olleet hyödyksi saaliin löytämiseksi, mutta Suominen (2018) toteaa, että nykypäivänä yhteiskunta suosii hyvää toiminnanohjausta, jossa adhd-oireisilla on usein hankaluuksia. Adhd-oireet ja niiden merkitys näyttävät siis erilaisilta riippuen ympäristön vaatimuksista. Näin ollen opettajan on syytä tarkastella, että voisiko jokin häiritsevä adhd-oire näyttäytyä jossakin muussa tilanteessa hyödyllisenä. Esimerkiksi jos levottoman adhd-oireisen oppilaan on hankala pysytellä paikallaan, opettaja voi pyytää oppilasta jakamaan työskentelyvälineitä muille, jotta pääsee sallitusti liikkumaan luokassa. Kyse on siis siitä, että oppilaan adhd-oireet nähdäänkin mahdollisuutena sen sijaan, että niistä ajateltaisiin olevan vain haittaa. Useasta lähteestä ilmeni myös adhd-oireisten luovuus, joka sekin voi esiintyä monin eri tavoin, ei vain taiteellisena luovuutena.

Kolmas ja viimeisin tutkimuskysymys liittyi tukitoimien järjestämiseen adhd-oireiselle oppilaalle kuvataiteessa. Kaikki alkaa oppilaantuntemuksesta, sillä tukitoimet ovat yhteydessä siihen, miten oppilaan oireet näyttävät. Vaikka kannustankin tutkielmallani näkemään adhd:n voimavarana, sitä tosiasiaa ei voi kiertää, että oppilaalla voi olla sellaisia epätoivottuja oireita, joita on syytä kitkeä pois. Tällaisia oireita ovat esimerkiksi aggressiivisuus tai uhmakkuus. Jos tällaisia oireita esiintyy, on hyvä tiedostaa millaisissa tilanteissa niitä ilmenee, jotta niitä voitaisiin ennaltaehkäistä. Oppilaan toimintaa voidaan ohjata haluttuun suuntaan luomalla yhteisiä



sääntöä, muokkaamalla ympäristöä sekä antamalla välitöntä palautetta. Välittömän palautteen merkitys adhd-oireiselle oppilaalle on mittaamattoman arvokasta, sillä oppilas saa tärkeää ja konkreettista tietoa siitä, miten eri tilanteissa tulisi toimia.

Yleisesti ottaen ei voida kuitenkaan todeta, minkälaiset ratkaisut sopisivat kaikille adhd-oireisille. Kuten jo moneen kertaan mainittu, adhd-oireet esiintyvät eri tavoin ja vaihtelevat ympäristön mukaan. Näin ollen oppilaalle sopivien tukikeinojen löytäminen vie aikaa, mutta on hyvä muistaa, että esimerkiksi huoltajilta tai aikaisemmilta opettajilta voi saada arvokasta tietoa, jota voi soveltaa omaan luokkahuoneeseen. Opettaja voi myös hienovaraisesti kokeilla ja testata erilaisia toimintatapoja, jotta sopivat keinot löytyvät. Oppimisympäristöä voidaan muokata, viireystilaa ohjata ja palautetta mukauttaa oppilaan tarpeiden mukaan. Kuvataiteessa jokainen työskentelee omalla tasollaan, joten eriyttäminen tapahtuu ikään kuin automaattisesti. Työskentelyä voidaan kuitenkin helpottaa tai haastaa hyödyntämällä erilaisia työskentelytapoja tai -välineitä. Tutkielmani myös perustelee sitä, että kuvataide voisi mahdollisesti olla sellainen oppiaine, jossa kokoaikaisessa erityisopetuksessa olevan adhd-oireisen oppilaan integrointi yleisopetukseen voitaisiin aloittaa.

## 8 Pohdinta

Jokainen lapsi on erityinen ja jokainen on oikeutettu tulla nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään. Kun nimetään esimerkiksi ylivilkkaus adhd-oireeksi, saa se negatiivisen sävöyksen siitä, että lapsella on jotain, mitä hänellä ei kuuluisi olla. Tosiasia on kuitenkin se, että kaikilla on adhd-oireita jossain määrin. Jokainen on varmasti joskus kokenut levottomuutta, keskittymisvaikeuksia tai vaikkapa hankaluutta suorittaa jokin tietty tehtävä loppuun. Miksi kuitenkin adhd-diagnoosin saanut oppilas voi tulla leimatuksi? Adhd-oireisen lapsen voi olla itsekin vaikea ymmärtää diagnoosiaan, sillä lapsi kuitenkin toimii niin kuin hänen vaistonsa ja toimintonsa häntä ohjaavat. Myös luokkatovereiden silmissä adhd-oireinen oppilas voi näyttäytyä poikkeavana tai oppilaan toiminta saatetaan yhdistää automaattisesti diagnoosiin, vaikka siitä ei olisikaan kyse. Yksi tärkeimmistä opettajan tehtävistä on luoda suvaitseva ilmapiiri luokkaan, sillä ilman sitä oppimistakaan ei voi olla. Lapsi ei opi, jos hän voi huonosti. Oppilaan erityisjärjestelyillä ei myöskään ole tarkoitus leimata oppilasta vaan tukea hänen oppimistaan ja siinä edistymistään. Luokkaan voidaan esimerkiksi luoda yhteisiä sääntöjä ja toimintatapoja, jotka sopivat sekä adhd-oireiselle oppilaalle, mutta myös muulle luokalle, sillä silloin adhd-oireinen oppilas ei leimaudu vaan säännöt koskevat kaikkia. Kuvataide voi adhd-oireiselle oppilaalle olla suotuista oppiaine toimintatavoiltaan, sillä eriyttäminen tapahtuu luonnostaan oppilaan oman taitotaitonsa mukaisesti eikä yhtä oikeaa vastausta tai työskentelytapaa ole.

Vaikka adhd voi vaikeuttaa oppilaan arjessa toimimista, opettajan tulisi kuitenkin oppia havainnoimaan mitä oppilaalta voidaan vaatia ja milloin tulisi ymmärtää. Kun pyritään liiallisesti ymmärtämään lasta, tarkastellaan häntä usein vain vaikeuksien kautta. Oppilaan saaman tuen tulee rakentua yksilöllisesti huomioiden oppilaan vaikeudet, mutta myös vahvuudet. (Suominen 2012). Kun opettaja ymmärtää oppilaan erityispiirteet ja -tarpeet, opettaja osaa vastuuttaa oppilasta sopivalla tavalla sekä ohjata oppilasta omien voimavarojen löytämiseen. Jos oppilasta tarkastellaan vain oppilaan oireiden tai ongelmien kautta, syntyy negatiivinen kehä, joka vahvistaa vain itseään ja samalla opettaja voi myös huomaamattaan leimata oppilasta. Oppilaan kannustamista ja positiivisen palautteen antamisen merkitystä ei voi korostaa liikaa, sillä siten voidaan tukea oppilaan itsetunnon kasvua ja minäkuvan kehittymistä.

Lähteiden löytäminen tutkielman tueksi oli melko helppoa, sillä tarkkaavuutta ja aktiivisuuden häiriötä on tutkittu paljon sen yleisyydestä johtuen sekä taiteen tutkimusta on löydettävissä myös monipuolisesti. Käytin tutkielmassani mahdollisimman uutta kirjallisuutta, jotta se sopisi parhaiten nykypäivän konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä halusin hyödyntää uusimpia tutkimustuloksia. Haastavinta oli löytää sopivia linkkejä adhd:n ja kuvataiteen välillä, sillä niin

kuin jo aiemmin mainittu, adhd-oireista oppilasta on tutkittu vain vähän kuvataiteen kentällä. Näin ollen kuvataiteen mahdollisuuksia ja hyötyjä adhd-oireiselle olisi hyvä tutkia vielä enemmän.

Tutkielman tekeminen on innostanut syventymään myös muiden erityisryhmien taiteellisen työskentelyn tutkimiseen. Mitä hyötyä taiteella ja sen tekemisellä on erilaisille oppijoille? Melkeinpä mikään vamma tai vaikeus ei kuitenkaan estä taiteen luomista – onhan vain mielikuvitus rajana. Tutkielmaa kirjoittaessani minulle on muodostunut haave kuvataidekoulun perustamisesta, joka tarjoaisi ikään katsomatta myös erityisryhmille harrastusmahdollisuuden kuvataiteeseen. Taiteen tekemisen tulisi olla mahdollista jokaiselle, sillä se tarjoaa voimaannuttavien ja terapeuttien kokemusten lisäksi iloa ja onnistumisen hetkiä. Kuvan tekeminen harjoittaa samanaikaisesti monia eri taitoja, mutta samalla kuvan tekijä myös ilmaisee osan sielustaan ja ajatuksistaan muiden nähtäväksi. Harrastekerho voisi tarjota merkittävän tukiverkoston ja kuulumisuuden tunteen yksilöille. Liikanen (2009) mainitseekin, että harrastamisen myötä syntyneet sosiaaliset siteet ja yhteisöllisyys lisäävät turvallisuuden tunnetta ja oman elämän hallintaa sekä vahvistaa kuvaa itsestä yhteisön jäsenenä. Lisäksi taideteoksista kootut näyttelyt tarjoaisivat nähdäksi tulemisen kokemuksia kuvien tekijöille, samalla kasvattaen heidän itseluottamustaan.

Tutkiessani eri lähteistä sisältöjä taiteesta ja sen tekemisestä, törmäsin jatkuvasti myös “luovuuden” käsitteeseen. Mitä luovuus oikeastaan on? Olisi mielenkiintoista tutkia luovuutta ja sitä, miten se ilmenee. Miten luovuutta voidaan tukea ja voiko sitä kehittää? Kuinka tärkeää luovuus on ollut ja on tänä päivänä ihmisen kehityksen kannalta? Entäpä mielikuvitus, millainen taito se on ja miksi se on ihmiselle hyödyllinen? Mielenkiintoista olisi myös selvittää miten luovuus näyttäytyy erityisryhmillä ja voiko esimerkiksi jokin vamma vaikuttaa luovuuteen. Pro Gradu -tutkielmani saattaakin pyöriä myös luovuuden teemojen ympärillä.

## Lähteet

- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecim, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019. Saatavilla: [www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi) (15.4.2019)
- ADHD-liitto. (2014). *Arki toimimaan - vinkkejä lapsen myönteiseen tukemiseen*. Saatavilla: [https://adhd-liitto.fi/wp-content/uploads/2018/05/arki\\_toimimaan\\_kevyt\\_valmis.pdf](https://adhd-liitto.fi/wp-content/uploads/2018/05/arki_toimimaan_kevyt_valmis.pdf) (4.4.2019)
- Dufva, V. & Koivunen, M. (2012). *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Forsman, A. & Piironen, L. (2006). *Kuvien kirja: Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen*. Helsinki: Tammi.
- Fowler, C. (2001). *Strong arts, strong schools: The promising potential and shortsighted disregard of the arts in American schooling*. New York: Oxford University Press.
- Berggren, K. & Hämäläinen, J. (2018). *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hansen, A. (2018). *ADHD voimavarana: Missä kohtaa kirjoa olet?* Jyväskylä: Atena.
- Hautala, P-M. (2008). *Lupa tulla näkyväksi - Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hällström, M. (2009). Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa Opetushallitus (toim.) *Taide ja taito - kiinni elämässä!* Saatavilla: [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/49220\\_taide\\_ja\\_taito.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/49220_taide_ja_taito.pdf) (22.4.2019)
- Jalanne, T. (2012). Ikkuna luokkahuoneeseen. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (2012). *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus, 193-210.
- Jokinen, K. & Ahtikari, K. (2004). *AD/HD-opas koulunkäyntiavustajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kujala, T. (2012). Aivotutkimuksen näkökulma oppimisen haasteisiin erityisryhmiin kuuluvilla lapsilla. Julkaisussa T. Kujala, M. Christina, M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silven, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti*. 22-33. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/138958\\_Aivot\\_oppimisen\\_valmiudet\\_ja\\_koulunkaynti.PDF](http://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF) (8.4.2019)
- Liikanen, H-L. (2009). Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä - hyvä pohja elämälle. Teoksessa Opetushallitus (toim.) *Taide ja taito - kiinni elämässä!* Saatavilla: [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/49220\\_taide\\_ja\\_taito.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/49220_taide_ja_taito.pdf) (8.4.2019)

- Mantere, M-H. (1996). Opettajana ja terapeutina. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (1996). *Kuvitella vuosisata: Taidekasvatuksen juhlakirja*. Jyväskylä: Gummerus Kustannus.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. (2004). *MBD ja ADHD: Diagnostiikka, kuntoutus ja sopeutuminen*. (3.uud.p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I. (2012). ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (2012). *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus, 35-44.
- Närhi, V. (2012). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (2012). *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-192.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimavaraksi – Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Helsinki: Finn Lectura.
- Perusopetuslaki. (628/1998). Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (9.4.2019)
- Pihlava, M. (2018). WHO julkaisi ICD-11-tautiluokituksen. *Lääkärilehti*. <https://www.laakari-lehti.fi/ajassa/ajankohtaista/who-julkaisi-icd-11-tautiluokituksen/> (13.1.2019).
- Puustjärvi, A. (2016). *Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden (ADHD:n) häiriön kriteerit ICD-10:n mukaan*. Käypä hoito -suositus. Saatavilla: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituks/suositus?id=nix00916> (29.3.2019)
- Puustjärvi, A., Vuotilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). Mitä on adhd? Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.), *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rankanen, M. (2011). Jaettu maisemia - taideterapian tiedon- ja taidonalaa jäsentämässä. Julkaisussa *SYNNYT/ORIGINS*, 3/2011, 17-40. [http://arted.uiah.fi/synnyt/3\\_2011/rankanen.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2011/rankanen.pdf) (29.3.2019)
- Rankanen, M. (2010) Taideterapeutin työ ja asiakkaat. Teoksessa M. Rankanen, H. Hentinen & M. Mantere. *Taideterapian perusteet*. Helsinki, Kustannus Oy Duodecim, s. 51-63.
- Rissanen, M. (2016). *Taitamisen tiede - tietämisen taide: Taidon oppimisen arkkitehtuuri*. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Robinson, K. (1982). *The arts in schools: Principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Rusanen, S. & Torkki, K. (2001). Mistä on lapsen kuvat tehty. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taitteen ja leikin lumous*. Helsinki: Finn Lectura.
- Räsänen, M. (2010). Taide, taitaminen ja tietäminen - Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Julkaisussa *SYNNYT/ORIGINS*, 3/2010, 48-61.
- Safran, D. (2010). Taideterapian lähestymistapa ADHD:n hoitoon. Teoksessa C. A. Malchiodi (toim.), *Taideterapian käsikirja*, Kuopio: UNIPress.

- Salminen, A. (2011). *Mitä on kirjallisuuskatsaus: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Saatavilla [http://www.uva.fi/ma-teriaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](http://www.uva.fi/ma-teriaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf) (8.4.2019)
- Salonen, M. (2012). *Erytyiskuvataidekasvatus - Eräiden kuvataideopettajien keinot muokata ja eriyttää opetusta erityisoppilaiden kohdalla*. Maisterin opinnäytetyö. Helsinki: Aalto-yliopisto, Taiteen laitos. Saatavilla: <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/11359> (4.4.2019)
- Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun: Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. (2012). Lapsen tukeminen kotona, päivähoitossa ja muissa ryhmätilanteissa. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (2012), *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus, 153-178.
- Suomen Neuropsykologinen Yhdistys R.Y. Lasten ja nuorten neuropsykologinen tutkimus. Saatavilla: <http://www.neuropsykologia.fi/files/neuro-lasten-tutkimus-final-a4.pdf> (9.4.2019)
- Suominen, S. (2018). Onko adhd vain yksilön huoli? - Diagnostiikan sosiaalinen ulottuvuus. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.), *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M. & Kontu, E. (2010). Luovat interventiot. Teoksessa Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S., Kjälldman, I. & Sarromaa Hausstätter, R. (2010), *Erytyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Unesco. (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain.
- Uusikylä, K. (2001). Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Finn lectura.

## Liite 1

### Adhd:n diagnoosikriteerit ICD-10 -luokituksen mukaan:

**G1. Keskittymiskyvyttömyys.** Vähintään 6 seuraavista oireista on kestänyt vähintään 6 kuukautta ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia:

1. Huomion kiinnittäminen riittävän hyvin yksityiskohtiin epäonnistuu usein tai potilas tekee huolimattomuusvirheitä koulussa, työssä tai muissa tehtävissä.
2. Keskittyminen leikkeihin tai tehtäviin epäonnistuu usein.
3. Usein potilas ei näytä kuuntelevan, mitä hänelle puhutaan.
4. Ohjeiden noudattaminen ja koulu-, koti- tai työtehtävien valmiiksi tekeminen epäonnistuvat usein (ei johdu uhmakkaasta käytöksestä tai kyvyttömyydestä ymmärtää ohjeita).
5. Kyky järjestää tehtäviä ja toimintoja on usein huonontunut.
6. Usein potilas välttää tai kokee voimakkaan vastenmielisenä tehtävät, jotka vaativat psyykkisen ponnistelun ylläpitämistä, kuten esimerkiksi läksyt.
7. Potilas kadottaa usein esineitä, jotka ovat tärkeitä tietyissä tehtävissä ja toiminnoissa, kuten koulutavaroita, kyniä, kirjoja, leluja tai työkaluja.
8. Potilas häiriintyy usein helposti ulkopuolisista ärsykkeistä.
9. Potilas on usein muistamaton päivittäisissä toiminnoissa.

**G2. Hyperaktiivisuus.** Vähintään 3 seuraavista oireista on kestänyt vähintään 6 kuukautta ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia:

1. Potilas liikuttelee usein levottomasti käsiään tai jalkojaan tai väänтелеhtii tuolillaan.
2. Potilas lähtee usein liikkeelle luokassa tai muualla tilanteissa, missä edellytetään paikalla pysymistä.
3. Potilas juoksentelee tai kiipeilee usein tilanteissa, missä se ei kuulu asiaan (nuorilla tai aikuisilla voi esiintyä pelkkänä levottomuuden tunteena).
4. Potilas on usein liiallisen äänekkäs leikkiessään tai ei onnistu paneutumaan hiljaa harrastuksiin.
5. Potilas on motorisesti jatkuvasti liian aktiivinen eikä aktiivisuus oleellisesti muutu sosiaalisen ympäristön mukaan tai ulkoisista vaatimuksista.

**G3. Impulsiivisuus.** Vähintään 3 seuraavista oireista on kestänyt vähintään 6 kuukautta ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia:

1. Potilas vastaa usein jo ennen kuin kysymykset ovat valmiita ja estää vastauksellaan toisten tekemiä kysymyksiä.
2. Potilas ei usein jaksa seistä jonossa tai odottaa vuoroaan peleissä tai ryhmissä.
3. Potilas keskeyttää usein toiset tai on tunkeileva (esimerkiksi tunkeutuu toisten keskusteluihin ja peleihin).
4. Potilas puhuu usein liian paljon ottamatta huomioon tilanteen vaatimaa pidättyväisyyttä.

#### **G4. Häiriö alkaa viimeistään 7 vuoden iässä.**

#### **G5. Laaja-alaisuus.**

- Diagnostisten kriteerien tulee täytyä useammassa kuin yhdessä tilanteessa, esimerkiksi tarkkaamattomuutta ja hyperaktiivisuutta tulee esiintyä sekä kotona että koulussa tai sekä koulussa että esimerkiksi vastaanotolla. Tavallisesti tarvitaan tietoa useammasta kuin yhdestä lähteestä. Esimerkiksi opettajan kertomus lapsen käytöksestä on yleensä välttämätön lisä vanhempien kertomuksiin.

#### **G6. Kohtien G1–G3 oireet aiheuttavat kliinisesti merkittävää ahdistusta tai sosiaalisten, opintoihin liittyvien tai ammatillisten toimintojen heikkenemistä.**

#### **G7. Ei ole diagnosoitavissa seuraavia sairauksia:**

- Maaninen jakso (F30)
- Depressiivinen jakso (F32)
- Ahdistuneisuushäiriöt (F41)
- Laaja-alaiset kehityshäiriöt (F84)

Lähde: Puustjärvi, A. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden (ADHD:n) häiriön kriteerit ICD-10:n mukaan. Käypä hoito -suositus. Saatavilla: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosittukset/suositus?id=nix00916> (29.3.2019)