



Seppälä Jenni & Suviaro Tytti

“Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa” – ADHD-oppilaan tukeminen alakoulussa ja vah-
vuusperustaisen pedagogiikan hyödyntäminen opetuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettaja
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa” – ADHD-oppilaan tukeminen alakoulussa ja vahvuusperustaisen pedagogiikan hyödyntäminen opetuksessa (Jenni Seppälä & Tytti Suviaro)

Kandidaatin tutkielma, 41 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2022

Kandidaatin tutkielmamme tavoitteena on tutkia ADHD-oppilaan tukemista alakoulussa ja vahvuusperustaisen pedagogiikan hyödyntämistä opetuksessa. Rajasimme aiheen alakoulu kontekstiin, sillä ikäluokka on tulevaa ammattiamme ajatellen relevantein. Tutkielmamme on toteutettu kirjallisuuskatsauksena tasapuolisella työnjaolla, jonka pohjana käytimme vertaisarvioituja artikkeleita, aikaisempia tutkimuksia sekä muuta kirjallisuutta. Tutkielmamme on lisäksi toteutettu luokanopettajan näkökulmasta.

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden oireyhtymä eli tunnetummin ADHD. ADHD on neuropsykiatrinen häiriö ja geneettinen ominaisuus, jonka keskeisiä oireita ovat tarkkaavuuden säätelyn vaikeus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. ADHD:n esiintyvyys on yleistynyt yhä enenevässä määrin kouluikäisillä lapsilla, sekä muut häiriöt sen rinnalla ovat todella yleisiä. Koulumaailmassa opettaja voi hyödyntää erilaisia tapoja ja pedagogisia ratkaisuja ADHD-oppilaan tukemiseksi.

Koska tyypillistä esimerkkitapausta ADHD-oppilaasta ei voida määritellä, ei voida myöskään määritellä yhtä oikeaa tapaa tukea ADHD-oppilasta. Tässä tutkielmassa olemme kuitenkin tuoneet esille erilaisia tukikeinoja oppilaille, joilla ilmenee aktiivisuuden ja tarkkaavuuden vaikeuksia. Olemme keskittyneet kandidaatin tutkielmassamme nostamaan esille negatiivisuuden sijaan myös ADHD:n hyviä puolia. Lisäksi tuomme esille vahvuusperustaisen pedagogiikan käyttöä opetuksessa.

Avainsanat: ADHD, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, tukeminen, positiivinen pedagogiikkaa, eriyttäminen

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Millaisen ADHD ilmenee alakouluikäisen lapsen kontekstissa	8
2.1	ADHD:n keskeisimmät oireet sekä niiden ilmeneminen lapsilla	9
3	Kuinka ADHD-oppilasta voidaan tukea koulussa	13
3.1	Opettajan toiminta ja opetus ADHD-oppilaan tukena	14
3.2	Oppimisympäristö ja apuvälineet	17
3.3	Vuorovaikutus kouluympäristössä sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö	18
3.4	ADHD-oppilaan haasteiden ilmeneminen koulussa	21
3.5	Kouluarjen tukikeinot ja eriyttäminen ADHD-oppilaalle	22
3.6	Ohjeistus ja palautteen anto ADHD-oppilaalle	26
4	Millaisia vahvuuspedagogiikan keinoja voidaan hyödyntää ADHD-oppilaan oppimisen tukena?	28
5	Yhteenveto ja johtopäätökset.....	32
6	Pohdinta	35
	Lähteet	37
	Liite 1	43

1. Johdanto

ADHD-oppilaat ovat usein juuri niitä henkilöitä, jotka painuvat opettajan mieleen. Oppilaat, joilla on ADHD, jäävät usein kouluympäristössä epätoivotun käytöksen vuoksi ilman tarvitsemaansa tukea, vaikka he useasti apua nimenomaan kaipaisivat. Opettaja ei välttämättä tunnista oppilaan käytöksen syytä, eikä näin ollen osaa tarjota tälle kaipaamaansa tukea. ADHD ilmiönä on nykypäivän kouluympäristössä hyvinkin yleinen ja tulee varmasti koskettamaan jokaista opettajaa jossakin kohtaa uransa aikana. ADHD-diagnoosien määrä on kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana (Tarnanen, Puustjärvi, Tuunainen, Käypä hoito -työryhmä, Berggren, & Koivunen, 2019; Honkasilta, Sandberg, Närhi & Jahnukainen, 2014).

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden oireyhtymä eli tunnetummin ADHD (attention deficit, hyperactivity disorder) on ilmiönä hyvin vanha, sillä sitä on tuotu esille jo antiikin ajan kirjallisuudessa (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018; Selikowitz, 2021). Käytämme läpi tutkielman lyhennettä ADHD. 1940-luvulla häiriötä kutsuttiin nimellä “minimal brain damage”, sillä ensin ADHD:n ajateltiin olevan aivovamma (Puustjärvi ym., 2018). Tämän jälkeen nimeksi vaihtui “minimal brain dysfunction” eli lievä aivotoiminnan häiriö, sillä aivovauriosta ei löydetty todisteita (Puustjärvi ym., 2018). Lyhenteenä toimi tuolloin MBD, joka edelleen merkityksessään kummittelee kansan ajatuksissa. Tänä päivänä ADHD:ta ei ole Suomessa kuitenkaan luokiteltu vammaksi tai kyvyttömyydeksi (Honkasilta ym., 2014). Tautiluokituksessa yliaktiivisuus otettiin huomioon vuonna 1970, ja vuonna 1980 ilmestyneessä tautiluokituksessa otettiin mukaan myös häiriö ilman yliaktiivisuutta tai sen kanssa (Puustjärvi ym., 2018).

ADHD on neuropsykiatrinen häiriö ja geneettinen ominaisuus (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018; Sandberg, 2018). Puustjärvi kumppaneineen (2018) tuo esille, että ADHD:n perinnöllisten tekijöiden vaikutus on hyvin suuri, erilaisten tutkimusten mukaan jopa 60–90 %. McGough (2014) tuo teoksessaan ilmi, että lapsella, jolla on ADHD, on suuri mahdollisuus sille, että vähintään toisella vanhemmista on ADHD. Lisäksi yksilöllisen oirekuvan muodostumiseen vaikuttavat perimän lisäksi myös biologiset ja psykososiaaliset tekijät sekä näiden keskinäinen, monensuuntainen vuorovaikutus (Puustjärvi ym., 2018).

Tutkimusten lisääntyessä tieto ADHD:sta on kasvanut, joten käsitys siitä vastaa nykyään enemmän nyky-yhteiskunnan tarpeita. Mediassa uutisointi ADHD:sta on selkeästi lisääntynyt muutaman viime vuoden aikana, ja ADHD-tutkimuksiin hakeudutaankin entistä herkemmin.

Usein kuuleekin puhuttavan, miten ihmiset ovat alkaneet tekemään diagnooseja itselleen, sillä ADHD:n oireet rinnastetaan usein tavallisiin arjen kummelluksiin. Inhimillisen, satunnaisen avainten kotiin unohtamisen tai ajatusten harhailun yhteydessä epäily ADHD:sta nousee monen mieleen. Tämä onkin johtanut ADHD:n muuttumisen “muoti-ilmiöksi”, ja esimerkiksi sosiaalista mediaa selaillessa vastaan saattaakin tulla otsikko, jonka alta voit testata iltapäivälehtien muovaaman “ADHD-testin”.

Puustjärvi, Voutilainen ja Pihlakoski (2018) tuovat artikkelissa esille, että Suomessa käytetään Maailman terveysjärjestön WHO:n tautiluokitusjärjestelmää International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD). ICD-10 on kansainvälinen tautiluokitus, jossa on diagnoosikriteerit myös ADHD:lle (liite 1) (Moilanen, 2012). Sandberg (2016) nostaa teoksessaan esille Kosken ja Leppämäen (2013) artikkelin, jonka mukaan ICD-10 korostaa ylivilkautta. Vuonna 2022 otetaan käyttöön päivitetty versio ICD-11, jonka diagnostisia kriteerejä ei ollut vielä saatavilla.

ADHD:lle tyypillisiä ovat myös muut samanaikaiset häiriöt, ja Puustjärvi kumppaneineen (2018) tuokin esille, että vaikka oppilaan oppimisen vaikeuteen tai käytöshäiriöihin olisikin löydetty jokin toinen syy, ei ADHD:ta kannata silti sulkea pois laskuista. Diagnostointia tehdessä on tärkeä huomioida, että diagnoosikriteerit täyttyvät (Puustjärvi ym., 2018). Lapselle diagnoosia tehtäessä tavataan ja kuullaan lapsen lisäksi myös vanhempia sekä diagnostista arviota tehdessä voidaan tehdä myös lisätutkimuksia muun muassa psykologin tutkimus (Puustjärvi ym., 2018). Sandberg (2016) tuokin tutkimuksessaan esille Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2014) julkaisun, jossa kerrotaan, että oirekuvaan liittyvää tietoa on olennaista saada myös opettajilta ja muilta läheisiltä.

Kuten jo aiemmin mainitsimme, ADHD:n yleistyessä myös tutkimustieto aiheesta on lisääntynyt ja laajentunut: tänä päivänä tutkimustietoa löytyykin siis hyvin paljon, jonka avulla myös kandidaatin tutkielmaamme oli loogista lähteä toteuttamaan. Tutkimuksemme on siis toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus on eräänlainen tutkimustekniikka, jossa tutkitaan valmista tutkimusta. Näin ollen teemme kirjallisuuskatsauksen muodossa “tutkimusta tutkimuksesta”, eli kokoamme yhteen jo aiemmin tehtyjen tutkimuksen tuloksia, jotka toimivat uusien tutkimusten perustana. (Salminen, 2011)

Kirjallisuuskatsaus voidaan jaotella kolmeen perustyyppiin, joita ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen katsaus sekä meta-analyysi. Tämän jaottelun puitteissa tutkimuksemme voitaisiin luokitella kuvailevaksi kirjallisuuskatsaukseksi, sillä yritämme

käsitellä aiheitamme mahdollisimman monipuolisesti ja laajasti. Tämän tyyppinen kirjallisuuskatsaus on myöskin eräänlainen yleispätevä katsaus, jossa ei ole tiukkoja tai tarkkoja sääntöjä. (Salminen, 2011)

Aineistoa kerätessä pyrimme valitsemaan vertaisarvioituja artikkeleita, erilaisia tutkimuksia ja tieteellisiä teoksia. Aineistoa läpikäydessä kiinnitimme huomiota sen luotettavuuteen ja mahdollisimman ajankohtaisuuteen. Lähteiden luotettavuutta tukee se, että lähteiden oli mahdollista keskustella keskenään, sillä etsimämme tiedot eri lähteissä vastasivat toisiaan. Aloitimme tiedonkeruun loppusyksystä ja kokosimme paljon eri lähteitä, joita lähdimme tarkemmin käymään myöhemmin läpi. Näin saimme karsittua pois lähteet, jotka eivät olleet meidän työmme kannalta relevantteja tai mielestämme tarpeeksi tieteellisiä. Käytimme tiedonhaussa hyödyksemme Oulun yliopiston tiedekirjasto Pegasusta, Oula-Finnia, Ebscon ja ProQuestin tietokantoja sekä Google Scholaria. Hakusanoina käytimme mm: ADHD, attention deficit hyperactivity disorder, Oppila*, pupil*, ADHD ja oppiminen, ADHD ja tuki*, elementary school, teacher*.

Toteutimme kandidaatin tutkielmamme luokanopettajan näkökulmasta. Tutkielmamme tavoitteena on tutkia ADHD-oppilaan tukemista alakoulussa ja vahvuusperustaisen pedagogiikan hyödyntämistä opetuksessa. Haluammekin tutkia miten ADHD-oppilasta ja hänen oppimistaan voidaan tukea alakoulussa sekä mitä ADHD käytännössä tarkoittaa ja miten vahvuuspedagogiikka voidaan hyödyntää erityisesti ADHD-oppilaan oppimisen tukena. Aihe on mielestämme tärkeä ja ajankohtainen, ja haluamme tuoda näitä asioita itsemme sekä muiden kasvatusalalla työskentelevien tietoon. Rajasimme aiheen alakouluun, sillä ikäluokka on tulevaa ammattiamme ajatellen relevantin.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisena ADHD ilmenee alakouluikäisen lapsen kontekstissa?
2. Kuinka ADHD-oppilasta voidaan tukea koulussa?
3. Millaisia vahvuuspedagogiikan keinoja voidaan hyödyntää ADHD-oppilaan oppimisen tukena?

Koemme aiheen olevan erityisesti opettajan työn kannalta hyvin tärkeä ja ajankohtainen, jonka pohjalta aiheen valitsimmekin. Opettajan tietotaito on tärkeässä roolissa juurikin esimerkiksi ADHD:n parissa, sillä jo oireita tunnistaessaan hän osaa tarjota helpommin ja herkemmin tarvittavia tukitoimia oppilaalle. Gwernan-Jonesin ja kumppaneiden (2016) tekstissä tuodaan ilmi havaintoja, joiden mukaan tiedon puute on yksi suurimmista ongelmista ADHD-oppilaan

kohtaamisessa ja tuen tarjoamisessa niin koulun henkilökunnan kuin myös muiden oppilaiden taholta. Tuen tarpeen tunnistaminen ei aina välttämättä ole helppoa tai yksiselitteistä, mutta vahva tietotaito esimerkiksi ADHD:n parissa auttaa myös opettajaa vähentämään erilaisia ennakkoluuloja. Esimerkiksi vanhan “pojat nyt vaan on vilkkaita” -ajattelumallin alle on usein helppo lakaista erinäisiä oppilaan käytösmalleja ja tapoja, vaikka näiden taustalla olisikin oikeasti todellinen syy. Vaikeuksien sivuuttaminen on jo itsessään ongelma, mutta koulumaailmassa opettajan on mahdollista hyödyntää erilaisia tapoja ja pedagogisia ratkaisuja, joilla helpottaa esimerkiksi keskittymishäiriöstä kärsivän oppilaan oppimista. Koemme siis, että aihe on tästäkin syystä tärkeä, jotta jokaiselle oppilaalle voitaisiin tarjota parasta mahdollista tukea hänen oppimiseensa ja opiskeluun oppilaan koulutaipaleen varrella. Haluamme vähentää ajatusta, että ADHD olisi heikkous tai jotenkin huono asia, sillä se voi olla myös voimavara.

2. Millaisen ADHD ilmenee alakouluikäisen lapsen kontekstissa

Kuten jo aiemmin mainitsimme, läpi kandidaatin tutkielmamme käsittelemme ADHD:ta ja siihen liittyvien haasteiden ilmenemistä alakouluikäisellä oppilaalla rajattuna juurikin kouluympäristöön, jota käsittelemme tarkemmin tässä kappaleessa.

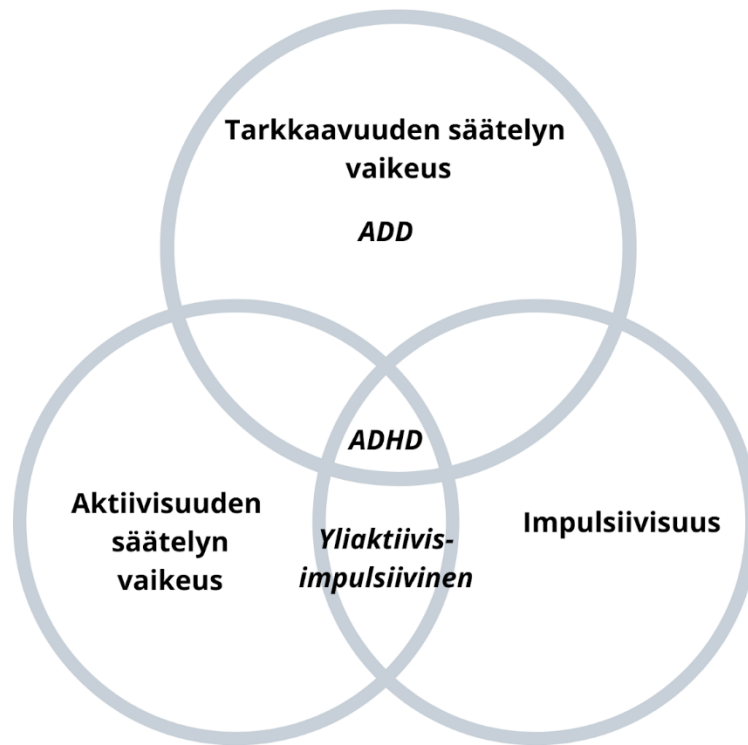
ADHD:n ilmeneminen muuntautuu yksilön kasvun ja kehityksen eri vaiheissa (Sandberg, 2018). Näin ollen erilaisten ADHD-oireiden ilmeneminen voi samalla yksilöllä näyttäytyä hyvinkin eri tavoilla yksilön eri elämänvaiheissa. Reid ja Johnson (2012) tuovat tekstissään esille, että lapset, joilla on ADHD, ovat keskenään hyvin epäyhtenäinen joukko, vaikka heillä onkin sama diagnoosi. Tästä syystä voidaan todeta, että ikään kuin esimerkkitapausta tyypillisestä ADHD-lapsesta ei siis ole olemassa (Reid & Johnson, 2012). Sandberg (2018) tuo myös esille, että erilaisten oireiden ja ominaisuuksien yhdistelmät ja esiintyminen ovat hyvin yksilökohtaisia. Sandberg (2018) ja Viljamaa (2009) ilmaisevat, että ADHD:een usein liitetään paljon muitakin oppimisen vaikeuksia.

ADHD:n esiintyvyys on kouluikäisistä lapsista noin 5–7 %:lla (Puustjärvi, 2019). Jopa 60–80 %:lla ADHD-oireet jatkuvat lapsuudesta aikuisuuteen (Puustjärvi, 2019). Tutkimusten mukaan ADHD ilmenee 3:1 suhteessa pojilla ja tytöillä (Selikowitz, 2021; Reid & Johnson, 2012). Reid ja Johnson (2012) tuovat kuitenkin teoksessaan esille, että todellinen ilmentyminen voi lähennellä suhdelukua 7:1. Selikowitz (2021) selittää teoksessaan suhdelukua sillä, että pojilla ADHD näyttäytyy konkreettisesti selkeämmin kuin tytöillä.

Samanaikaiset muut häiriöt ADHD:n rinnalla ovat todella yleisiä, jopa 75–80 % todennäköisyydellä (Puustjärvi, 2019). Häiriö voi olla kehityksellinen tai psykiatrinen häiriö esimerkiksi kielen kehityksessä tai aistitoiminnan säätelyssä (Puustjärvi, 2019; Puustjärvi ym., 2018). Puustjärvi (2019) tuo artikkelissaan esille, että ADHD:n tyypillisiin oireisiin, jopa 50–90 %:lla esiintyy riittämättömän tuen vuoksi myös mm. masennusta, käytöshäiriöitä, sosiaalisten vuorovaikutustaitojen sekä minäkuvan ongelmia.

Kuten jo aiemmin mainitsimme, ADHD:n oirekuvaus on aina yksilöllinen, ja ilmeneminen voi poiketa myös hyvin suuresti yksilöiden välillä. ADHD voidaan jakaa kolmeen esiintymismuotoon (kuvio 1) (Käypä hoito -suositus, 2019; Juusola, 2012). Yhdistettyyn esiintymismuotoon luetaan mukaan sekä tarkkaamattomuus- että yliaktiivisuus-impulsiivisuuskriteerit (Käypä hoito -suositus, 2019). Pääasiassa tarkkaamaton esiintymismuoto käsittää ainoastaan tarkkaamattomuuskriteerit ja yliaktiivinen tai

impulsiivinen muoto käsittää allensa yliaktiivisuus-impulsiivisuuskriteerit (Käypä hoito -suositus, 2019; Juusola, 2012).



Kuvio 1. perustuu Puustjärven, Voutilaisen & Pihlakosken (2018, s.28) suunnittelemaan malliin ADHD:n ydinoireista ja esiintymismuodoista.

1.1 ADHD:n keskeisimmät oireet sekä niiden ilmeneminen lapsilla

ADHD:n keskeisimpiin oireisiin luetaan tarkkaavuuden säätelyn vaikeus (inattentio), yliaktiivisuus ja impulsiivisuus (Puustjärvi ym., 2018). Yksilöt, joilla kyseisiä oireita esiintyy enemmän kuin muilla samanikäisillä, diagnosoidaan yleisimmin ADHD (Moilanen, 2012).

Tarkkaavuuden säätelyn vaikeus voi ilmetä keskittymisvaikeutena, häiriöherkkyytenä tai lyhytjänteisyytenä (Puustjärvi ym., 2018). Tarkkaavuuden säätelyn vaikeuteen voidaan ajatella kuuluvan vaikeus kohdentaa, ylläpitää ja siirtää tarkkaavuutta (Puustjärvi ym., 2018). ADHD-

oppilaalla keskittymisvaikeus voi näkyä siinä, ettei hän jaksakaan keskittyä tekemään tehtäviä pitkäjänteisesti tai suunnata huomiotaan oleelliseen asiaan (Puustjärvi ym., 2018; Selikowitz, 2021). Tämä voi taas johtaa siihen, että hänen koulumenestyksensä kärsii juurikin liiallisen keskittymisen puutteen vuoksi.

Häiriöherkän oppilaan mielenkiinto siirtyy helposti erilaisiin häiriötekijöihin, jotka voivat olla ulkopuolisia tai mielensisäisiä (Puustjärvi ym., 2018). Puustjärvi kumppaneineen (2018) tuo artikkelissaan esille, että häiriöherkän oppilaan huomion kiinnittyminen kesken kaiken johonkin toiseen asiaan voi aiheuttaa myös sen, että oppilaan tavarat ovat usein hukassa, mikä on myös yksi ADHD:n keskeisimmistä oireista.

Tarkkaavuuden säätelyn vaikeus ei ole vain sitä, että oppilas ei jaksakaan keskittyä tekemäänsä asiaan (Puustjärvi ym., 2018). Se voi ilmetä myös niin, että oppilas keskittyy hyvin intensiivisesti tekemiseen (hyperfokusointi), kun asia on hänelle mieluista, jolloin ajantaju ja tilannetaju voivat kadota (Puustjärvi ym., 2018). Tämän jälkeen asian lopettaminen ja keskittyminen seuraavaan asiaan voi olla oppilaalle hyvin vaikeaa (Puustjärvi ym., 2018). He tuovat esille, että kuitenkin oppilaalle vähemmän mielenkiintoisiin aiheisiin paneutuminen voi olla täysin ylivoimaista, vaikka ne olisivatkin hänelle tärkeitä. Intensiivinen uppoutuminen esimerkiksi itselle mieluisiin kiinnostuksen kohteisiin tai itselle merkitykselliseen tekemiseen, kuten kaverisuhteisiin tai tietokoneella pelaamiseen, on eräs ADHD:n ilmenemismuoto (Raevuori, 2012). Oppilaalla voi olla myös vaikeutta säädellä omaa aktiivisuutta ja toimintaa tilanteeseen sopivaksi (Puustjärvi ym., 2018). Aktiivisuuden säätely näkyy yleensä yliaktiivisuutena, jolloin oppilas ei kykene rauhoittumaan (Selikowitz, 2021). Oppilaalla voi olla tällöin vaikea pysyä paikoillaan, vaikka tilanne sitä vaatisi. Sumia (2018) tuo esille myös, että motoriset ylivilkkauksen oireet vähenevät lapsen kasvaessa nuoruusikään, ja nuoruudessa ylivilkkaus voikin ilmetä lähinnä sisäisenä levottomuutena tai rauhottomuuden tunteena. Nuori tuntuu lisäksi alisuoriutuvan omiin kykyihinsä nähden (Sumia, 2018; Viljamaa, 2009). Lisäksi Sumia (2018) tuo artikkelissaan esille Käypä hoito -suosituksen, jonka mukaan erilaisia tarkkaamattomuuden oireita voi olla hankala tunnistaa erityisesti niillä oppilailla, jotka pärjäävät koulussa tavanomaisesti ja joilla ei välttämättä esiinny yliaktiivis-impulsiivisuutta.

Puustjärvi kollegoineen (2018) tuo esille myös impulsiivisuuden, joka voi pahimmissa tapauksissa aiheuttaa vaaratilanteita niin oppilaalle itselleen kuin muille tilanteessa oleville henkilöille. Impulsiivisesti toimiva yksilö yleensä toimii ensin ja miettii vasta sen jälkeen mitä tuli tehtyä (Puustjärvi, 2019; Selikowitz, 2021). Kouluikäisellä useimmiten impulsiivisuus

näyttäytyy esimerkiksi kyvyttömyytenä odottaa omaa vuoroaan peleissä ja leikeissä (Puustjärvi, 2019; Närhi, 2006). Mikkosen (2001) mukaan oppilaan käyttäytymisessä saattaa esiintyä voimakkaita ja yllättäviäkin tunteita sekä niiden vaihteluita. Tämän vuoksi opettajan on pystyttävä tulkitsemaan tilannetta ja tarpeen tullen mukauttamaan joustavasti toimintatapojaan luokkatilanteessa, mutta myös sen ulkopuolella (Mikkonen, 2001).

Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että kaikki ADHD:n erilaiset ilmenemismuodot eivät välttämättä esiinny yksilöllä, ja myös ympäristöllä on vaikutusta oireiden ilmenemiseen (Puustjärvi, 2019). Puustjärvi (2019) mainitsee artikkelissaan, että rauhallisissa ympäristöissä oireet eivät välttämättä ilmene ollenkaan, mutta stressaavat tilanteet, liiallinen häly, suurempi ryhmä tai muut ärsykkeet voivat tuoda oireet herkemmin esille ja korostaa niitä. Sandberg (2018) tuo myös esille, että myös liian pieni ryhmäkoko voi vaikeuttaa erityisesti ADHD-oppilaan keskittymistä, jos ryhmä on rauhaton. Rauhallinen ympäristö ja vireystilan säätely voi vaikuttaa oireisiin, ettei niitä välttämättä esiinny lainkaan (Puustjärvi ym., 2018).

Eryteisesti koulukontekstissa erilaiset asiat, joita jo aiemmin mainitsimme, tuovat esille ADHD-oireita, jotka usein alkavat ennen kouluikää (Puustjärvi, ym., 2018). Useimmiten oireet kuitenkin tunnistetaan vasta koulunkäynnin tuomien vaikeuksien myötä tai jopa vasta aikuisuudessa (Puustjärvi ym., 2018). Esikoulu ja koulu ovatkin siis paikkoja, joissa tarkkaavuushäiriöitä huomataan eniten, sillä ne poikkeavat kotiympäristöstä selkeästi (Mikkonen, 2001). Opettajan voikin olla siis hankala tunnistaa myös suurten ryhmäkokojen tuomien haasteiden lisäksi yksittäisen oppilaan tuen tarvetta, varsinkin tietotaidon puuttuessa. Onkin tärkeää selvittää oppilaan oireet ja niiden syyt, jotta hänelle osataan antaa oikeanlaista tukea, sillä voi olla vaikea erottaa esimerkiksi ADHD tai muu käytöksen häiriö toisistaan (O'Regan, 2012). ADHD:n rinnalla voi ilmetä muunkinlaisia oireita, joita ovat mm. tunteiden säätelyn hankaluus, lukivaikeus tai autismikirjon häiriö (Puustjärvi ym., 2018).

Viljamaa (2009) tuo esille, että ADHD ilmenee erityisesti käytännön arjessa ja työmuistin toiminnassa. Hän vertaa ihmisen työmuistia tietokoneen näyttöön: meillä kaikilla on valtavasti materiaalia "kovalevyllä" eli aivojemme työmuistissa, mutta ADHD-oppilas ei saa tietoja työmuistin "näytölle" edes puoleksi minuutiksi. Erilaiset projektit jäävät usein puolitiehen, mikä saattaa saada ADHD-oppilaan epäilemään omia kykyjään, vaikka oppilas saattaakin potentiaalisesti olla hyvinkin lahjakas (Viljamaa, 2009). Mikkonen (2001) tuokin esiin tekstissään, että ADHD-oppilaan kanssa luokanopettajan tulee erityisesti kiinnittää opetuksessa

huomiota myös siihen, että koulussa harjoitellaan myös muisti- ja havaintotoimintojen kehittämistä.

Hyvä itsetunto syntyy siitä, kun asiat etenevät suunnitellusti. Koulukontekstissa oppimiseen liittyy paljon omien suunnitelmien onnistumista ja toteutumista. ADHD-oppilas ei välttämättä huomaa oikeita merkkejä ympäristöstään, eikä kuuntele ohjeita ja puuhailee omiaan, ei hän välttämättä kykene pitämään kiinni säännöistä tai suunnitelmista. Kuitenkin esimerkiksi kolmasluokkalaisten pitäisi osata pohtia asioita johdonmukaisesti, mutta ADHD-oppilas ei tämänkaltaiseen toimintaan pysty ilman intensiivistä harjoittelua. (Viljamaa, 2009)

3. Kuinka ADHD-oppilasta voidaan tukea koulussa

Mikkonen (2001) tuo tekstissään esille, että opettajan työ helpottuu, jos hän pystyy tunnistamaan sekä hyväksymään oppilaan yksilöllisen tavan lähestyä ja ratkaista tehtäviä. Tämä luku jakautuu kuuteen alalukuun, joista ensimmäisessä käsitellään opettajan toimintaa ja opetusta ADHD-oppilaan tukena. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään oppimisympäristöä ja apuvälineitä, vuorovaikutusta sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä, ADHD-oppilaan haasteiden ilmenemistä koulussa, ADHD-oppilaan kouluarjen tukikeinoja ja eriyttämistä sekä ohjeistusta ja palautteen antoa suunnattuna ADHD-oppilaalle.

Närhi (2012) tuo teoksessaan esille, että ADHD-oireista on usein lapselle kaikista eniten harmia nimenomaan koulussa, sillä muun muassa tarkkaavuuden taidot ovat suurimmalla koetuksella juurikin kouluympäristössä. Koulussa tarkkaamattomuus häiritsee opiskelua, motorinen levottomuus häiritsee opettajia sekä yleistä työrauhaa ja impulsiivisuudesta voi aiheutua erilaisia riitatilanteita niin aikuisten kuin myös muiden oppilaiden kanssa (Närhi, 2012). Lapsen koulussa menestymisellä, niin opillisesti kuin myös sosiaalisesti, on selkeä yhteys lapsen myöhempään elämäntapaan (Närhi, 2012). Lapsen kokiessa alisuoriutuvansa, voi ADHD-diagnoosi olla lapselle tekosyy alisuoriutua, vaikka diagnoosi perustuukin lapsen tukemiseen ja kuntouttamiseen (Viljamaa, 2009). Viljamaa (2009) tuo myös tekstissään esille, että ADHD-lapsi ei tyypillisesti riko sääntöjä tahallaan, vaan useat säännöt ja ohjeet menevät häneltä vain niin sanotusti ohi.

ADHD-oppilaan opettaminen voidaan kiteyttää O'Reganin (2017) mukaan kolmelle tasolle: struktuuri, joustavuus ja vuorovaikutussuhde. Vasta, kun struktuurinen taso on hallinnassa, voidaan siirtyä joustamaan myös opetuksessa (O'Regan, 2017). Hän tuo tekstissään esille, että kaikille oppilaille ei välttämättä sovi samankaltaiset menetelmät, joten itse metodeja tärkeämpää on, kuinka niitä käytetään. Mikkosen (2001) mukaan luokanopettajalla on aina suurin vastuu niin luokan kuin myös yksittäisen oppilaan oppimisesta ja edistymisestä, eikä tätä vastuuta voi siirtää esimerkiksi koulunkäyntiavustajalle. Opettajan tulee kuitenkin myös muistaa, että kukaan ei ole tai tule olemaan täydellinen tai virheetön, ja erehdyksille tulee aina erityisesti koulumaailmassa antaa jalansijaa (Kerola & Sipilä, 2007; Selikowitz, 2021).

1.2 Opettajan toiminta ja opetus ADHD-oppilaan tukena

Erlaisia opetustyyliä on varmasti yhtä monta kuin myös opetettavia, joten sopivan opetustyylin löytäminen voi viedä aikansa (Sandberg, 2018). Sandberg (2018) tuo teoksessaan esille, että aikuisilla on keskeinen rooli ohjatussa lasta ominaisuuksineen kohti tulevaa aikuisuutta. Opettajalla on luokkansa oppilaiden oppimisesta pedagoginen vastuu. Tässä luvussa käsitellään ADHD-oppilaan tukemista ja opetusta opettajan näkökulmasta.

Opettämisen rinnalla koulussa opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on kasvattaa oppilaita tulevaa elämää varten. Nykypäivänä kasvatuksen merkitys on erityisesti korostunut entiseen verrattuna. Koska opettajan rooli oppilaan kasvattajana on vahvistunut, Juusolan (2012) teoksessa esille tuomat neljä taitoa jokaisen opettajan olisi hyvä omata kasvatusalan ammattilaisena:

1. Ensimmäinen taito on omien tunteiden käsittely, sillä ammattilainen ei saa antaa tunteiden ottaa liikaa valtaa, mutta ei myöskään sulkea niitä kokonaan sisäänsä. Ihmisillä on taito vaistota toisen tunteita, vaikka niitä ei näyttäisikään ulospäin, joten myös oppilaat herkästi huomaavat, jos opettaja ei ole aidosti tilanteessa läsnä;
2. toisena taitona on kuuntelemisen kyky. Kuuletko oikeasti mitä sinulle puhutaan vai annatko tilan vain ennakkoluulojen kuulemiselle;
3. kolmas taito on kyky puhua. Oppilaita kannattaa kehua huomattavasti enemmän kuin moittia, sillä kehu kasvattavat oppilaan positiivisia piirteitä. Sanoilla on suuri merkitys, sillä opettajan sanat voivat jäädä oppilaan mieleen loppuelämäksi;
4. neljäs taito on huomata tekijät, jotka vaikuttavat toiminnan taustalla. Esimerkiksi kotona tai välitunnilla tapahtuneet asiat voivat vaikuttaa oppilaan yleiseen toimintaan. Ammattilainen näkee muun muassa sanojen ja tunteiden taakse piiloutuvat tekijät.

Opettajan tulisi tarkkailla omaa kommunikointitapaansa tietoisesti ja pyrkiä tekemään siitä selkeämpää (Mikkonen, 2001). Vuorovaikutuksen olisi tärkeää olla mahdollisimman myönteistä oppilaan kanssa, sillä ADHD-oppilas on voinut tottua saamaan enemmän kielteistä palautetta kuin myönteistä (Jokinen & Ahtikari, 2004). Huomaamalla myönteiset muutokset, vaikka ne olisivatkin pieniä, voidaan kehittää myös oppilaan käyttäytymistä myönteisemmäksi (Jokinen & Ahtikari, 2004). Hyvän huomaaminen voi olla joskus haastavaa, mutta opettajan täytyy kuitenkin pyrkiä sitä huomaamaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017). Erityisesti opettajan tulisi myös huomioida, ettei kommunikointi ole pelkästään verbaalista, vaan myös ilmeitä, eleitä ja kehonkieltä (Kerola & Sipilä, 2007).

Vuorovaikutuksen lisäksi opetuksen ja luokan toiminnan strukturoinnilla on vaikutusta haastavan käytöksen hillitsemiseksi (Kerola & Sipilä, 2007). Jos paikan, ajan, tehtävien ja henkilöiden strukturi ei ole tasapainossa, on turha myöskään toivoa ei-toivotun käytöksen vähenemistä (Kerola & Sipilä, 2007). Tehdyssä meta-analyysissä käy ilmi, että oppilaan ei-toivottua käytöstä voidaan vähentää käyttäytymishoidolla, jota opettaja voi toteuttaa kouluarjessa (Fabiano, Pelham Jr, Coles, Gnagy, Chronis-Tuscano & O'Connor, 2009). Käyttäytymishoidon tarkoituksena on muuttaa oppilaan käytöstä haluttuun suuntaan muuttamalla ympäristötekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen esimerkiksi luokan järjestystä muuttamalla (Fabiano ym., 2009; Puustjärvi, 2016). Myös Dupaul & Eckert (1997) tuovat meta-analyysissään ilmi, että käyttäytymishoidolla on saatu positiivisia vaikutuksia koulutuloksiin ja oppimiseen. Konkreettisesti muutokset voivat olla pieniä, mutta niillä voi olla suuri vaikutus ADHD-oppilaaseen ja hänen käyttäytymiseensä.

Opettajan tulisi kaiken muun lisäksi huomata, että ADHD-oppilas tarvitsee normaalia enemmän ja pitkäkestoisempaa ohjausta ja tukea, sekä myös uskoa itseensä saavuttaakseen häntä koskevia asioita (Sandberg, 2018). Peruskoulussa oppilaat, joilla saattaa olla erilaisia tunne-elämän häiriöitä tai oppimis- ja keskittymisvaikeuksia sekä suuriakin tasoeroja keskenään, saattavat työskennellä samassa luokassa keskenään (Viljamaa, 2009). Viljamaan (2009) mukaan opettajan pitäisi kuitenkin pystyä opettamaan samat asiat koko luokalle, johon lisähaasteensa tuo myös aiemmin mainitsemamme opettajan lisääntynyt kasvatuustyö kouluarjessa. Sandberg (2018) tuokin esille, että näissä asioissa onnistuminen on osa opettajan ammattitaitoa.

Erityisesti haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa on tärkeää pitää kiinni sovitusta säännöistä ja sopimuksista (Mikkonen, 2001). Jos yhteisistä säännöistä ei ole aikuisten tai oppilaiden keskuudessa selkeyttä, voi oppilas alkaa usein hakemaan ja testaamaan omia rajojaan sekä itseään että aikuisiakin uuvuttavain tavoin (Kerola & Sipilä, 2007). Rajojen ollessa löyhät tai epäselvät, voi oppilas kokea hämmennyksen ja turvattomuuden tunteita kasvattajiaan kohtaan (Kerola & Sipilä, 2007). Myös kodin ja koulun yhteinen linjaus pelisäännöissä ja niiden toteuttamisessa on tärkeää erityisesti ADHD-oppilaan kannalta (Kerola & Sipilä, 2007). Juusola (2012) kuitenkin kertoo teoksessaan, että oppilaalle on hyvä pyrkiä selittämään hänen toimintaansa liittyvät asiat ikätasoon nähden ja antaa muita mahdollisia tapoja mitä oppilas voi tehdä muita häiritsemättä.

Yksi keskeisimmistä haasteista sekä opettajalla, että myös oppilaalla itsellään saattaa olla vaikeus tasapainoilla sallimisen ja vaatimisen välillä (Närhi, 2012). Tasapainoilu on kuitenkin tärkeää, sillä jos oppilaalta vaaditaan liian vähän, hänen taitonsa eivät välttämättä kartu (Närhi, 2012). Toisaalta, jos häneltä taas vaaditaan liikaa, voi oppilas helposti ylikuormittua ja turhautua, jolloin oppimista ei tapahdu (Närhi, 2012). Närhen (2012) mukaan sallimisen ja vaatimisen tasapaino tulee kuitenkin asettaa oppilaskohtaisesti. Esimerkiksi kiertopistetyöskentely voi toimia keskittymisen säilyttäjänä ja oppimisen tukena motorisuutensa vuoksi (Sandberg, 2018). Myös työvälineiden noutaminen itse opettajajohtoisena jakamisen sijaan opetuksen lomassa saa oppilaat liikkeelle (Sandberg, 2018). Gwernan-Jones kumppaneineen (2016) tuovat esille, että tutkimusten perusteella ADHD-oireet voivat pahentua, jos oppilasta vaaditaan istumaan hiljaa omalla paikallaan koko tunnin ajan. Myös Sandbergin (2018) teoksessa käy ilmi, että erityisesti ADHD-oppilaat hyötyvät toiminnallisuudesta, liikkeestä sekä erilaisten motoristen liikkeiden mahdollistamisesta oppimisen ohella.

Kouluarjessa päivät eivät varmasti tule koskaan toistamaan itseään: milloin on luokkaretki tai penkkaripäivä. Nämä rikkovat tuttuja rutiineja, jotka taas ovat erityisesti ADHD-oppilaan turvallisuuden tunteen kannalta hyvin merkittäviä. Kun koulupäivään tulee muutoksia, jotka ovat jo etukäteen opettajan tiedossa, kannattaa tulevaa tilannetta käydä yhdessä luokan kanssa läpi ja oppilaille tuoda selkeästi ilmi, mitä heiltä tässä tilanteessa odotetaan (Mikkonen, 2001; Jokinen & Ahtikari, 2004). ADHD-oppilas tarvitsee oppimisensa tueksi hyvin selkeät rakenteet koulupäivän aikana, sillä tahdonalaiset tarkkaavuuden heikkoudet nousevat esiin erityisesti tilanteissa, joissa hän kohtaa sosiaaliseen ja kognitiiviseen suoriutumiseen kohdistuvia vaatimuksia (Mikkonen, 2001). Näin ollen opettajan ennakoivalla toiminnalla voi olla suurikin vaikutus ADHD-oppilaan tuntemuksiin. Vaikka opettajan mielestä koulupäivän strukturi olisikin selkeä, on kaikkein suurin merkitys sillä, kokeeko ADHD-oppilas itse niin (Kerola & Sipilä 2007). Oppilaan ollessa epävarma esimerkiksi oppitunnin kulusta, hän saattaa kokea turhautumisen tunteita ja häiritä koko luokan työrauhaa (Kerola & Sipilä, 2007). Myös tutkimukset korostavat selkeiden rakenteiden tärkeyttä ADHD-oppilaan kanssa (Tegtmejer, 2019).

Opettajan tuen lisäksi tarpeellinen osa oppilaan toiminnan kehittymisessä on myös oppilaan oma arvio omasta suoriutumisestaan: tavoitteena siis on, että oppilas oppii ymmärtämään ja arvioimaan myös omaa tekemistään: mikä siinä oli hyvää ja mitä tulisi vielä kehittää. Koulussa

oppilaan tulee osata virittäytyä tehtävän tai tilanteen vaatimalla tavalla sekä pitää yllä ponnistelua, mikä edellyttää oppilaalta omaa tahtoa sekä itseohjautuvuutta. (Mikkonen, 2001)

1.3 Oppimisympäristö ja apuvälineet

Oppimisympäristöllä on merkitystä luokan viihtyvyyteen, mutta sillä voidaan myös tukea oppilaan oppimista. Ankean pulpettirykelmän sijasta toimivalla, rakennetulla ja harkitulla ympäristöllä voidaan myös tukea oppilaan motivaatiota ja työrauhan säilymistä. Havainnoimalla oppilasta voidaan huomata oppimisympäristössä tekijöitä, jotka vaikeuttavat tai parantavat oppilaan keskittymistä (Jokinen & Ahtikari, 2004). Oppilaan kanssa voidaan myös yhdessä keskustella siitä, millaisen oppimisympäristön oppilas kokee itselleen suotuisaksi ja millaiset asiat ympäristössä häiritsevät keskittymistä (Jokinen & Ahtikari, 2004). Selkeällä oppimisympäristöllä voidaan vaikuttaa oppilaan keskittymiseen, mutta myös järjestykseen ja rutiineihin täytyy kiinnittää ADHD-oppilaan kanssa huomiota (Jokinen & Ahtikari, 2004; Selikowitz, 2021). Oppimisympäristössä tavaroiden pitäminen tutuilla paikoilla, päiväjärjestyksen sekä rutiinien noudattaminen säännöllisinä auttaa ADHD-oppilasta tarkkaavuuden ja toiminnan suuntaamisessa haluttuun asiaan (ADHD-liitto ry, Barnvårdsföreningen i Finland r.f. & ADHD-keskus, 2014). Kokonaisuudessaan järjestelmällinen ja johdonmukainen toimintatapa luokassa luo ADHD-oppilaalle turvallisuuden tunnetta (Mikkonen, 2001; Jokinen & Ahtikari, 2004).

Haastavan käytöksen laukaiseva lähde voi löytyä hyvinkin pienistä asioista, esimerkiksi hajuista, äänistä, mauista, valoista, lämpötilasta tai muusta odottamattomasta asiasta (Kerola & Sipilä, 2007). Näin ollen esimerkiksi kevään tuoma valo ja lämpö voivat samassa tilassa olevien henkilöiden mielestä tuntua miellyttäviltä, mutta ADHD-oppilas voi kokea nämä asiat omaa toimintaansa hankaloittavina tekijöinä (Kerola & Sipilä, 2007). Toiselle oppilaalle taas auditiivisen tai visuaalisen ympäristön vaihtuminen voi laukaista levottomuutta tai häiritsevää käyttäytymistä (Jokinen & Ahtikari, 2004). Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver (2008) tuovat esille, että ongelmakäyttäytymisen ja sen juurisyiden ymmärtäminen toimii tehokkaana työkaluna ongelmallisen käyttäytymisen ehkäisyyn tai vähentämiseen. He tuovat myös esille, että opettajan hahmottaessa niitä ongelmakohtia, joissa haastavaa käyttäytymistä esiintyy, he voivat minimoida tekijöitä, jotka toimivat ongelmakäyttäytymisen laukaisijana.

Haastavan käytöksen lievittämiseen tai kokonaisvaltaiseen häviämiseen voidaan löytää ratkaisu odottamattomalta taholta, ympäristön muuttumisesta tai muuttamisesta (Kerola & Sipilä, 2007).

Ratkaisu voi myös olla äärimmäisen helppo ja yksinkertainen toteuttaa ja sovittaa (Kerola & Sipilä, 2007). Ratkaisuvaihtoehtoja tulee kuitenkin tarkastella monesta eri näkökulmasta. Useinkaan parhaaksi istumapaikaksi ADHD-oppilaalle ajateltu opettajan työpöydän viereen sijoitettu pulpetti ei välttämättä olekaan ratkaisuiltaan toimivin, vaan sopivan ja rauhoittavan paikan löytäminen löytyy vain kokeilemalla (Mikkonen, 2001; Kerola & Sipilä, 2007). Eri lähteiden välillä löytyy kuitenkin suuriakin eroja asian tiimoilta, ja esimerkiksi Selikowitz (2021) tuo ilmi vastakkaisen näkökulman teoksessaan, jossa oppilas olisi hyvä sijoittaa lähelle opettajaa luokassa työrauhan säilyttämiseksi. Selikowitz (2021) perustelee ajatustaan sillä, että oppilaan keskittymisen herpaantuessa opettajan on helpompi kiinnittää tämän huomio itseensä.

ADHD-liitto ym. (2014) tuo artikkelissaan esille, että luokkatilanteissa häiriöherkälle oppilaalle tulisi mahdollistaa rauhallinen työskentely-ympäristö tarvittaessa esimerkiksi sermien avulla. McDannelin (2005) tutkimuksessa havaittiin, että hiljaisempi ja harkittu oppimisympäristö tuki ADHD-oppilaan oppimista, sillä sen avulla saatiin poistettua tekijöitä, jotka häiritsivät ADHD-oppilasta (viitattu lähteessä Gwernan-Jones ym., 2016). Myös musiikin kuuntelulla on todettu olevan rauhoittava vaikutus monille levottomille oppilaille, jolloin musiikkia voidaan kuunnella koko luokan kesken tai vaihtoehtoisesti esimerkiksi kuulokkeita käyttämällä muuta luokkaa häiritsemättä (Sandberg, 2018). Keskittymisen helpottamiseksi osa oppilaista voi halutessaan käyttää kuulosuojaimia liiallisen hälyn vaimentamiseksi (Sandberg, 2018).

Jokinen ja Ahtikari (2004) tuovat esille, että oppimisympäristön sekavuus ja liialliset virikkeet voivat vaikuttaa oppilaan opiskeluun kielteisesti, mutta toimivan ympäristön ja haittaavien ärsykkeiden välille on mahdollista saavuttaa tasapaino. Kun oppilas suuntaa tarkkaavuutensa luokassa tapahtuvaan opetukseen, tulisi hänen pystyä sulkemaan kaikki keskittymistä estävät ja häiritsevät ulkoiset ärsykkeet mielestään pois (Sandberg, 2018). ADHD-oppilaalle annettaessa mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristössä tapahtuviin muutoksiin, voi hänen olla helpompia tottua kyseisiin muutoksiin (Jokinen & Ahtikari, 2004).

1.4 Vuorovaikutus kouluympäristössä sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö

Vuorovaikutus on vahvasti esillä jokaisena koulupäivänä. Hyvät vuorovaikutussuhteet niin oppilaiden kuin myös oppilaan ja opettajan välillä takaavat myös myönteisen keskusteluyhteyden. Jos luokan dynamiikassa on vaikeuksia tai ongelmia, voi se aiheuttaa eripuraa oppilaiden välillä. Mikkonen (2001) ja Selikowitz (2021) tuovat tekstissään esille, että ADHD-oppilas joutuu usein ulkopuoliseksi ryhmästä tai leimautuu häiriköksi. Barkley (2008)

tuo esille tohtorit William Pelhamin ja Mary Benderin, jotka ovat tutkiessaan ADHD-lasten sosiaalisia suhteita todenneet yli 50 %:lla ADHD-lapsista olevan ongelmia vertaissuhteissaan. Myös McGough (2014) tuo teoksessaan esille, että ADHD-lapsella kaverisuhteiden luominen ja niistä kiinni pitäminen ovat usein hyvin hankalaa. Opettajan siis täytyykin pitää huolta erityisesti ADHD-oppilaan asettumisesta dynamiikkaan koululuokassa (O'Regan, 2017).

Viljamaa (2009) tuo teoksessaan esille, että ADHD-oireet pahenevat usein ympäristössä, jossa lapsi kokee olonsa turvattomaksi. Koulussa onkin tärkeää harjoitella ADHD-oppilaan kanssa ryhmässä toimimiseen tarvittavia taitoja, joita ovat esimerkiksi ohjeiden kuunteleminen ja sääntöjen noudattaminen, itsensä ilmaiseminen ja toisten huomioon ottaminen sekä itsenäisyys ja rohkeus ryhmässä (Mikkonen, 2001). Tutkimuksissa tuodaan esille, että opettaja-oppilasvuorovaikutussuhdetta tarkastellessa opettajat ottavat useimmin huomioon oppilaan ongelmakäyttäytymisen ja auktoriteetin kunnioittamisen (Kang, Stough, Yoon & Liew, 2021). Samaa suhdetta tarkasteltaessa oppilaan näkökulmasta he arvioivat lähinnä opettajan tarjoamaa tukea ja sen saatavuutta (Kang ym., 2021) Jo valmiiksi ikään kuin ”ADHD-leiman” saaneella oppilaalla voi olla hankala tuoda esille hyviä puoliaan, kun opettajat usein kiinnittävät huomionsa vain ADHD:n kielteisiin piirteisiin. Myös opettajan tulee olla hyvin tarkkana antamastaan palautteesta, ja tietoisesti pyrkiä lisäämään positiivisen palautteen osuutta opetuksessa (Mikkonen, 2001).

Opettajan yhtenä tärkeänä tehtävänä on luoda luokkaansa erilaisuutta suvaitseva ja hyväksyvä ilmapiiri, ja erityisesti lukuvuoden alkaessa sosiaaliseen kasvatukseen panostaminen korostuu (Mikkonen, 2001). Myönteisen vuorovaikutussuhteen kehittäminen oppilaan kanssa on merkittävää (Jokinen & Ahtikari, 2004). Myönteisen suhteen muodostumiselle pitää kuitenkin antaa aikaa, sillä se ei välttämättä tapahdu heti (Jokinen & Ahtikari, 2004). Myönteisen vuorovaikutussuhteen luomisessa on tärkeä kuunnella oppilasta ja keskustella hänelle tärkeistä sekä kiinnostavista asioista (Jokinen & Ahtikari, 2004). Myös huumorin avulla voidaan kehittää vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä, sillä huumorin kautta oppilas saa positiivisia kokemuksia ja samalla se auttaa opettajaa jaksamaan työssään (Jokinen & Ahtikari, 2004).

Aikuiset, joille ADHD on diagnosoitu jo kouluikässä, ovat kokeneet, että opettajan välittämällä ja ohjauksella on ollut merkittävä vaikutus ADHD:n tuomista ongelmista selviytymiseen (Barkley, 2008). Juusola (2012) tuokin esille, että ADHD-oppilaat huomaavat ja havaitsevat herkästi aikuisen aidon kiinnostuksen ja välittämisen häntä kohtaan. ADHD-oppilas kokee

tulevansa kuulluksi ja huomioiduksi, kun aikuinen kannustaa, koskettaa ja käyttää lempeää äänensävyä ja huumoria (Juusola, 2012). Tutkimuksissa tuodaan myös esille, että oppilaat, joilla on läheinen ja positiivinen suhde opettajaansa, tuntevat olonsa motivoituneeksi, turvalliseksi ja kykeneväksi oppimaan (Rogersa, Bélanger-Lejarsa, Tosteb & Heathe, 2015). He tuovat myös esille, että puolestaan oppilaat, joilla sosiaaliset suhteet opettajaan kohtaan ovat heikkommat, osoittavat myös huonompia koulutuloksia ja kokevat olonsa usein vieraantuneiksi ja irtautuneiksi kouluympäristössä.

Myönteistä vuorovaikutussuhdetta kehittäessä yhteistyö kodin ja koulun välillä on merkittävää. Koti ja koulu ovat ympäristöinä hyvin erilaisia, joten huoltajien mielipide ja havainnot ovat hyvin arvokkaita (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020; Reid & Johnson, 2012). Huoltajat tuntevat lapsensa parhaiten, mutta opettaja on pedagogisesti paras asiantuntija lapsen oppimisen kannalta (Parikka ym., 2020; Reid & Johnson, 2012). Tämä tarkoittaakin sitä, että huoltajien ja opettajan yhteistyö tulee olla rehellistä ja luotettavaa sekä pitkäjänteistä, jotta näkemykset on helpompaa yhteensovittaa (Parikka ym., 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille, että koulun ja kodin yhteistyön tärkeys korostuu, kun oppilaalla on tuen tarpeita (Opetushallitus [OPH], 2016). Huoltajia tulee myös aktiivisesti kannustaa lapsensa koulunkäynnin tukemisessa (OPH, 2016; Selikowitz, 2021). Opettajana on tärkeää huomioida pienikin positiivinen toiminta kaikessa vuorovaikutuksessa ja toiminnassa, sillä se tukee kodin ja koulun positiivista suhdetta (Parikka ym., 2020). Parikka kumppaneineen (2020) tuo myös esille, että jokaisella on oikeus tulla kuulluksi ja jokainen näkökulma on tärkeä tuoda kuuluviin, vaikka näkökulmat olisivatkin ristiriidassa toisiinsa nähden. Kun kaikki haluavat tehdä parhaansa oppilaan hyväksi, mennään kohti muutosta ja yhteisiä tavoitteita (Parikka ym., 2020). Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että oppilaan läsnäolo on hänen etujensa mukaista häntä koskevissa palavereissa, jotta hän on perillä itseään koskevista asioista (Parikka ym., 2020; Honkasilta ym., 2014).

Kuten todettua, ADHD on hyvin vahvasti geneettinen ja näin ollen myös ylisukupolvinen ominaisuus, tulee se huomioida tukitoimia suunniteltaessa myös kodin ja koulun välillä (Sandberg, 2018). Perheet, joissa vanhemmat samankaltaisten impulsiivisuuden ja tarkkaamattomuuden ominaisuuksiensa vuoksi eivät pysty auttamaan lastaan esimerkiksi kotitehtävissä tai muissa kouluun liittyvissä asioissa, voivat tukitoimet kotona esimerkiksi läksyjen kanssa olla olemattomia (Sandberg, 2018; Lupas ym., 2021). Sandberg (2018) tuo teoksessaan esille, että tästä syystä erilaisten tukitoimien on kohdistuttava oppilaan lisäksi myös hänen toimintaympäristöihinsä, kuten kouluun ja kotiin.

1.5 ADHD-oppilaan haasteiden ilmeneminen koulussa

Kuten jo mainittua, ADHD:n haasteet ilmenevät usein selkeimmin kouluympäristössä, sillä ympäristönä koulu eroaa selkeästi esimerkiksi kotiympäristöstä. Suuri ryhmäkoko tuo haasteensa myös tuen tarpeen huomaamiselle. ADHD-oppilas harvoin hyötyy yhteisestä, kaikille suunnatusta opettajajohtoisesta opetuksesta, jossa oppilaan rooli on toimia lähinnä passiivisena kuuntelijana. Tällöin oppimisen esteenä on usein tarkkaamattomuus sekä oppilaan oman toiminnan ohjauksen puute. Yleisen ohjeistuksen ja tehtävänannon aikana ADHD-oppilas saattaa kiinnittää huomionsa opetukseen nähden täysin epäolellaisiin asioihin. (Mikkonen, 2001)

ADHD ei liity sen omaavan henkilön älykkyyteen, joten jokainen ADHD:n vuoksi alisuoriutuva ja tarvitsemaansa tukea saamaton oppilas on menetys myös koko yhteiskunnalle (Viljamaa, 2009). Hän tuo myös esille, että ADHD voi mahdollisesti vahingoittaa oppilaan omaa itsetuntoa, jos hän kokee toistuvasti alisuoriutuvansa. Jos ADHD-oppilaalla on hankaluuksia oman toiminnan ohjaamisessa ja sen kontrolloinnissa sekä toiminnasta seuraavaan siirtymisessä, tarvitaan riittävää toiminta-alueiden analysointia, kokonaisuusien pilkkomista pienempiin osiin sekä hänelle haasteellisten osa-alueiden harjoittamista, ennen kuin kokonaisuus on mahdollista saada toimimaan. Toiminnot tulisi lisäksi suunnitella tukemaan eri osa-alueita tarkkaavuudessa sekä sisällöllisesti vastaamaan myös koulutyön vaatimuksia. (Mikkonen, 2001). Närhi (2012) kertoo, että tutkimusten mukaan koulussa menestymisellä on selkeä yhteys oppilaan myöhempään elämäntilanteeseen. Erityisesti ADHD-oppilaan kannalta onkin siis tärkeää keskittyä siihen, miten koulussa ilmeneviä oireita voidaan lieventää ja haittoja minimoida sekä koulunkäynnin onnistuminen varmistaa (Närhi, 2012). Pitää kuitenkin muistaa, että oppilaan tulee antaa tehdä myös virheitä, sillä myös ne ovat osa tärkeää oppimiskokemusta (Jokinen & Ahtikari, 2004).

Viljamaan (2009) mukaan ADHD näkyy usein myös motorisena kömpelyytenä, jolloin esimerkiksi leikkaaminen ja piirtäminen ovat usein suttuista ja oppilaalle hankalaa. Liikuntakaan ei välttämättä innosta, sillä motorinen kankeus näkyy myös urheillessa (Viljamaa, 2009). Mikkosen (2001) mukaan ADHD-oppilaalla voi kulua kohtuuttoman paljon aikaa esimerkiksi välineiden esille ottamiseen, ja työn aloittaminen voi olla hyvinkin kankeaa. Tehtävästä seuraavaan siirtyminen voi olla toisinaan lähes ylivoimaista (Mikkonen, 2001). On kuitenkin tärkeää muistaa, että osa ADHD-oppilaista suoriutuukin koulussa kognitiivisesti

loistavasti ja joillakin ADHD-oppilailla saattaa olla erityisiä lahjakkuuksia tai taitoja, jotka tulee huomioida myös koulussa (Sandberg, 2018).

1.6 Kouluarjen tukikeinot ja eriyttäminen ADHD-oppilaalle

Tässä kappaleessa käsitellään erilaisia kouluarjen tukikeinoja ja eriyttämisen tärkeyttä ADHD-oppilaan kontekstissa. ADHD-käsitteenä saa usein aikaan erityisesti koulukontekstissa negatiivisen merkityksen, mutta tässä kappaleessa tuomme myös esille, miten ADHD-oppilaan osaamista voidaan hyödyntää tämän oppimisen tukena. Hjörne ja Säljö (2014) tuovat teoksessaan esille, että koulu instituutiona on velvoitettu ottamaan huomioon jokaisen oppilaan yksilöllisyys ja tarjota jokaiselle tarvitsemaansa korkealaatuista opetusta. Sandbergin (2018) mukaan ei ole olemassa mitään tiettyä tapaa tai mallia tukea tiettytyyppisiä oppilaita. Tukikeinoja on monenlaisia, eikä niistä yleensä ole haittaa muulle ryhmälle, vaan myös he hyötyvät menetelmistä (Sandberg, 2018). Esimerkiksi jos opettaja käyttää tarkkaa strukturointia tehdessään koulupäivän kulun selväksi ryhmälle, ei siitä ole haittaa kenellekään (Sandberg, 2018). Epstein kumppaneineen (2008) tuo myös esille, että selkeällä opetuksella voidaan myös auttaa oppilaita omaksumaan myönteisiä taitoja ja käyttäytymismalleja, joiden odotetaan olevan koulussa vahvasti esillä.

Tutkimuksissa on saatu yhteneviä tuloksia siitä, että ADHD-oppilaan käyttäytymiseen koulussa voidaan vaikuttaa oikeanlaisilla tukitoimilla (Närhi, 2012). Viljamaa (2009) tuo teoksessaan esille, että liikunnalla ja liikkeellä on apua itsetunnon vahvistamiseen ja jopa lukemisen kehittymiseen, joten ADHD-oppilaan arkeen kannattaa yhdistää jo aiemmin mainittuja motoristisia harjoituksia, jotka lisäävät kehon ja mielen välistä yhteistyötä. ADHD-oppilaan tukeminen ja kuntoutus ovat yksilöllisiä, sillä jokaisella ADHD ilmenee hyvin erilaisena (Viljamaa, 2009). Opetuksessa usein unohtuu kinesteettisyys eli tuntoaistin käyttäminen, vaikka ADHD-oppilas usein kaipaakin toiminnallisuutta sekä konkreettisuutta oppimisensa avuksi (Mikkonen, 2001).

Kuten jo mainittu, annetusta tuesta ei ole mitään haittaa myöskään muille luokan jäsenille. Perusopetuslaissa 1998 (7:30:3 §) tuodaan esille, että jokaisella on oikeus saada opetusta ja oppilaalle tulee tarjota erilaisia tukikeinoja välittömästi tuen tarpeen ilmetessä. Laissa (perusopetuslaki, 1998, 4:16 §, 7:31:1 §) määritellään tukimuotoja, joita on annettava oppilaan niitä tarvittaessa muun muassa tukiovetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja

avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet. Näitä tuen muotoja oppilas voi saada useampaa kerrallaan (OPH, 2016).

Suomen perusopetuslaissa ei oteta esille diagnoosiperustaista tukea, vaan tukea annetaan kaikille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat (Sandberg, 2018; OPH, 2016)). Näin ollen siis oppilaita, joilla on selviä ADHD-oireita tai -ominaisuuksia, tuetaan myös ilman ADHD-diagnoosia jokaisessa perusopetuksen luokassa (Sandberg, 2018). Myös Pihlakoski ja Rintahaka (2016) tuovat ilmi tekstissään, että ADHD-diagnoosia ei pidä jäädä odottamaan, jos oppilaalla esiintyy toimintakykyä häiritsevää levottomuutta tai keskittymisvaikeutta. Näin ollen esimerkiksi opettajan huomatessa oppilaan kaipaavan keskittymisen tueksi rauhallisempaa työympäristöä, tulee hänen tarjota oppilaalle tukea yksilöllisesti tarvitsemallaan tavalla (Sandberg, 2018).

Yleisopetuksen luokassa oppilaat voivat olla kognitiivisilta valmiuksiltaan keskenään hyvin eri tasoisia. Jokaisen oppilaan tiedot ja taidot kehittyvät eri tahtia ja yksilöllisen oppimisen kehittymisen huomioiminen tulisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa. Taitojen ja tietojen erot voidaan ottaa huomioon eriyttämällä niin alas- kuin ylöspäin (Sandberg, 2018). Eriyttäminen määritellään Roihan ja Polson (2020) mukaan kokonaisvaltaisena lähestymistapana opetuksessa, joka toimii perustana kaikessa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Sandberg (2018) tuokin teoksessaan hyvin esille, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada hänen taotatasoistaan tukea sekä opetusta kaikilla oppitunneilla. Opetuksen pedagogisena lähtökohdaksi tulisi olla oppilaantuntemus eriyttämistä suunniteltaessa (OPH, 2016).

Täytyy ottaa huomioon, ettei alaspäin eriyttäminen tarkoita ainoastaan helpotettuja tehtäviä, vaan se voi tarkoittaa myös esimerkiksi tehtävänantojen selkiyttämistä ja toiminnanohjauksen tukemista (Sandberg, 2018). Hän tuo myös esille, että opettaja voi valita oppilaalle sopivimmat tehtävät ja jättää esimerkiksi tarpeen tullen soveltavammat tehtävät pois. Oppilaan motivaatiota ja itsetuntoa voidaan tukea eriyttämällä, jolloin oppilas saa taitotasostaan huolimatta onnistumisen kokemuksia tehdystä työstä (OPH, 2016).

Ylöspäin eriyttämisen tärkeys on myös hyvä muistaa, sillä oppilas voi turhautua taitotasoonsa nähden liian helppoihin ja yksinkertaisiin tehtäviin (Sandberg, 2018). Hän tuo teoksessaan ilmi, että oppilas voi alkaa oirehtia, jos hän ei saa uusia haasteita oppitunneilla. ADHD-oppilaan toiminnassa voi esiintyä häiritsevää käytöstä, jos opettaja ei pidä huolta siitä, että oppilaan tulee saada tarpeeksi haastetta tehtävistään, sillä ADHD-oppilas voi olla kognitiivisesti todella taitava (Sandberg, 2018). Tehtäviä valitessa opettajan tulee kuitenkin huomioida tehtävien

monipuolisuus, jottei ADHD-oppilas koe niitä uuvuttaviksi tai pidä niitä rangaistuksena (Cai, 2015).

ADHD-oppilasta voidaan keskittymisen herpaantuessa tukea yksilöllisesti eriyttämisen rinnalle myös niin, että hänelle voidaan antaa esimerkiksi sinitarrapallo tunnin aikana pyöriteltäväksi (Juusola, 2012). Oppilas näin ollen voi muita häiritsemättä keskittää siihen huomionsa eikä ala esimerkiksi rummuttamaan pöytiä tai liikkumaan luokassa (Juusola, 2012). Jos jonkun oppilaan kanssa toimitaan normaalista poikkeavalla tavalla, on tehdyn ratkaisun syyt kannattavaa kertoa luokalle totuudenmukaisesti, sillä oppilaan tulee pystyä luottamaan siihen, että opettaja kohtelee ja toimii jokaista luokan oppilasta kohtaan oikeudenmukaisesti (Mikkonen, 2001). Näin ollen opettajan toiminta voi muuten aiheuttaa luokassa ristiriitoja ja epäluottamusta (Jokinen & Ahtikari, 2004).

Opettaja voi käyttää oppilaan mielenkiintoa hyväkseen tehtäviä suunniteltaessa, esimerkiksi käyttämällä opetuksessaan mielenkiinnon kohteeseen liittyviä kuvia tai esimerkkejä, jolla oppilaan keskittyminen ja mielenkiinto voidaan saada mahdollisesti pidettyä siinä aiheessa, missä sen olisi sillä hetkellä tarpeellista olla. Viljamaa (2009) tuo teoksessaan esille monomania-käsitteen, joka tarkoittaa, että henkilö keskittyy vain yhteen asiaan suurella vimmallalla. Omakohtaisen kokemuksen mukaan henkilöllä voi olla päällä monomania-jakso esimerkiksi lentokoneita kohtaan. Tällöin henkilö tutkii paljon lentokoneisiin liittyviä asioita, lukee ja katsoo videoita asiaan liittyen selvittäen kaikkea mahdollista tietoa niistä. Näin ollen saadaan oppilaan mielenkiinnon kohteita hyödyntämällä kanavoitua hänen energiansa koulutöiden pariin.

Koulupäivän strukturointi eli jäsentely kannattaa tehdä hyvin selkeäksi, jotta se tukee erityisesti oppilaita, joilla on keskittymisen pulmia (Sandberg, 2018). Hyviä strukturointikeinoja ovat esimerkiksi oppitunnin kulun kirjaaminen selkeästi näkyviin, sekä myös oppilaille ääneen jokaisen oppitunnin tavoitteen ja päämäärän kertominen (Sandberg, 2018). Ydinajatuksena opettajan näkökulmasta kannattaa myös muistaa oppitunnin jäsentely pienempiin osiin, ja noin 15 minuutin välein vaihtuva toiminnan vaihtaminen toisenlaiseen, jolloin myös keskittymispulmaisten oppilaiden oppiminen helpottuu ja mielenkiinto pysyy yllä (Sandberg, 2018). Mikkonen (2001) tuo teoksessaan esille, että myönteiset kokemukset koulussa, ymmärtäväinen suhtautuminen opettajalta sekä koulun ja kodin välinen tiivis yhteistyö kannustavat lasta ja vähentävät epäonnistumisen tunnetta sekä sen aiheuttamaa turhautumista.

ADHD-oppilas saattaa herkästi ajautua negatiivisen palautteen kierteseen, joka saattaa johtaa umpikujaan oppimisen kannalta (Mikkonen, 2001).

Erityisesti lyhytjänteinen ADHD-oppilas voi ahdistua ison kokonaisuuden johdosta: mitä vähemmän kontrollia saadaan, sitä todennäköisemmin oppilas joutuu vaikeuksiin (Viljamaa, 2009). “Kontrollilla tarkoitetaan, että homma tuntuu olevan hallinnassa” (Viljamaa, 2009, 93). Hyvin impulsiivinen ADHD-oppilas tarvitsee tekemisilleen selkeät raamit, mitä tehdään, millä tavalla ja kenen kanssa (Viljamaa, 2009). ADHD-oppilas voi myös tuntea myönteisiä kokemuksia toiminnastaan, kun oppilaalle keksitään oma “vastuutehtävä”, joka on yhteisölle merkittävä ja jonka hän taitaa (Kerola & Sipilä, 2007). Näin oppilaan energisyyttä voidaan myös kohdentaa ja käyttää luokassa voimavarana (Jokinen & Ahtikari, 2004). O’Regan (2017) ja Selikowitz (2021) tuovatkin esille, että ADHD-oppilas olisi hyvä sijoittaa luotettavien roolimallien keskelle niin omassa elämässään kuin myös koulussa ja luokassa.

Viljamaa (2009) tuo teoksessaan esille, että ADHD-oppilas tarvitsee selkeitä ohjeita, huumoria sekä kannustusta onnistuakseen opinnoissaan. Sanonta: “minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa”, on omiaan kuvaamaan ADHD-oppilaan oppimista (Viljamaa, 2009). Mikkonen (2001) tuo tekstissään esille, että opetuksen tavoitteiden asettamisen sekä toiminnan suunnittelun tärkeimpänä edellytyksenä ovat oppilaan ikä ja oppimisedellytykset. Päämääränä on harjoittaa niitä rutiineja ja tapoja, jotka eniten vaikeuttavat oppilaan arkista elämää, koulussa selviytymistä sekä sosiaalista vuorovaikutusta (Mikkonen, 2001). Rutiinit luovat meille kaikille turvallisuuden tunnetta (Sandberg, 2018). Yleisesti ADHD-oppilaan kanssa toimiessa ei myöskään tulisi kiinnittää liikaa huomiota spesifeihin ongelmiin, vaan tavoitteiden tulisi olla kokonaisvaltaisempia (Mikkonen, 2001).

Opettajan tulisi kuitenkin kaikissa tukitoimissaan pitää mielessä se, että myös liallinen tuki ja ohjaus eivät ole hyväksi, sillä kaiken kasvatuksellisen toiminnan päämääränä on kuitenkin oppilaan itsenäisesti toimeen tulemisen mahdollistaminen (Kerola & Sipilä, 2007). Mitä haastavampaa esimerkiksi ADHD-oppilaan käyttäytyminen on, sitä tarkempaa ohjausta hän tuekseen tarvitsee ja sitä tärkeämpää on, että häntä ohjataan itsenäiseen toimintaan ja sen mahdollistamiseen (Kerola & Sipilä, 2007). Opettajan olisi hyvä opettaa myös oppilasta itseään viipaloimaan suuria kokonaisuuksia: ensiksi kotitehtäviä voidaan tehdä esimerkiksi 15 minuuttia, jonka jälkeen voidaan pitää muutaman minuutin tauko (Viljamaa, 2009; Selikowitz, 2021). Näin ollen ADHD-oppilas oppii jakamaan suuria kokonaisuuksia pienempiin osiin ja pystyy näin myös kannustamaan itseään ja kasvattamaan sisäistä motivaatiotaan (Viljamaa,

2009). Kerola & Sipilä (2007) tuovat esille teoksessaan kuitenkin myös sen, että itsenäisyys ei tarkoita rajattomuutta tai ohjauksen hyväksymättömyyttä.

1.7 Ohjeistus ja palautteen anto ADHD-oppilaalle

Koulupäivään sisältyy monenlaisia ohjeistuksia ja palautteita, joihin jokaisen luokan oppilaan tulisi tarttua struktuurin säilyttämiseksi. Monelta tuntien häiritsemiseltä sekä turhautumisilta voidaan välttyä, kun oppilas ymmärtää, mitä hänen tulisi tehdä ja mitä häneltä odotetaan (Mikkonen, 2001). Tutkimusten mukaan rutiinit ja selkeä kommunikaatio auttavat ADHD-lastaa (Mikkonen, 2001). Opettajan antaman palautteen tulisi olla aidosti kannustavaa, johdonmukaista ja toistuvaa (Mikkonen, 2001; Jokinen & Ahtikari, 2004). Opettajan palaute ohjaa sitä millaisen kuvan oppilas saa itsestään oppijana ja ihmisenä, positiivisen palautteen määrä verrattuna negatiiviseen palautteeseen on suuressa roolissa oppilaan positiivisen minäkuvan syntymiseen (OPH, 2016) Toimivampaa onkin käyttää myönteistä huomiota kielteisen sijaan, mutta ADHD-oppilas voi myös tarvita hyvin voimakasta palautetta toiminnastaan (Mikkonen, 2001; Jokinen & Ahtikari, 2004). Mikkosen (2001) mukaan palautetta annettaessa on myös tärkeää keskittyä siihen, että oppilasta tulisi tällöin katsoa silmiin ja oppilaan huomio tulisi kiinnittää palautteen antoon. Sekä myönteistä että myös negatiivista palautetta annettaessa, tehokkain kasvatuksellinen keino on katseella annettu huomio (Kerola & Sipilä, 2007; O'Regan, 2017).

Niin kuin aiemmin mainittua, toimiva vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on tärkeää. Säännöllinen negatiivinen palaute turhauttaa niin opettajaa kuin oppilasta, ja pitkittyessään vuorovaikutussuhde muuttuu negatiiviseksi toista osapuolta kohtaan (Närhi, 2012). Tämän ehkäisemiseksi on oleellista pitää mielessä positiivisen palautteen merkitys (Närhi, 2012). Myönteistä palautetta antaessa opettajan tulee varmistaa, että oppilas kokee sen myönteiseksi, sillä jokainen oppilas ei välttämättä koe myönteiseksi saada positiivista palautetta esimerkiksi koko luokan edessä (Jokinen & Ahtikari, 2004). Oppilaan kanssa voidaankin keskustella siitä, millaisen palautteen hän kokee myönteiseksi ja motivoivaksi (Jokinen & Ahtikari, 2004). Opettajan tulisi ehdottomasti pitää mielessä, että oppilasta moitittaessa oppilaan käytös ja oppilas tulisi pitää erillään, jotta hänelle ei synny ajatusta siitä, että hän on paha tai huono, koska käyttäytyy tietyllä tavalla (Mikkonen, 2001). Muiden luokka- ja ikätovereiden antama palaute tai kannustus auttaa lasta tuntemaan kuuluvansa joukkoon sekä onnistumisen kokemuksia (Mikkonen, 2001).

Vuorovaikutuksella on merkitystä myös ohjeiden annossa. Vuorovaikutuksen tulisi olla suoraa ja ymmärrettävää oppilaan kannalta (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen, 2012). Barkley (2008) tuo esille, että useissa tutkimuksissa on todettu ADHD-oppilaiden käyttävän ohjeisiin keskittymiseen vähemmän aikaa verrattuna muihin oppilaisiin. Mitä enemmän ADHD-oppilaalla on vaikeuksia tarkkaavuuden ja käyttäytymisen säätelyssä, sitä enemmän hän tarvitsee opettajan ohjausta (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen, 2012). Toivotun toiminnan kannalta opettajan tulisi tavoitella häiriötekijöiden minimointia sekä yksinkertaistaa oppimisympäristöä (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen, 2012). Opettajan onkin hyvä huomioida ohjeiden annossa, että hän antaa vain yhden ohjeen kerrallaan sekä jäsentää toiminnan loogisesti (ADHD-liitto ym, 2014; Sandberg, 2018). Kun ensimmäinen ohjeistus on annettu ja oppilas on ymmärtänyt tehtävänannon oikein sekä pystyy toimimaan sen mukaisesti, ja vasta toimituun ohjeen mukaisesti, voidaan antaa seuraavan vaiheen toimintaohje (Sandberg, 2018). Oppilasta voi pyytää toistamaan antamasi ohjeet, jolla varmistetaan, että oppilas on ymmärtänyt ohjeistuksen oikein (Sandberg, 2018). Ohjeistuksessa hyvänä apukeinona toimivat myös kuvat, oma esimerkki tai kirjallinen materiaali (Sandberg, 2018). Sandberg (2018) kertoo teoksessaan, että vaiheittainen ohjeistus tukee oppilaan työmuistia ja samalla ohjaa oppilasta tekemään yhtä toiminnan vaihetta kerrallaan. Kuitenkin myös palautteen annossa on tärkeää ottaa huomioon, että annettu palaute on aitoa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017).

On tärkeää huomata, että ohjeistus ja uuden toimintamallin opettaminen kieltämisen sijaan on aina tehokkaampaa, sillä ohje kertoo suoraan oppilaalle, mitä hänen toivotaan tekevän. (Sandberg, 2018). Sandberg (2018) käyttää teoksessaan esimerkkinä tehtävänantona “hae lankakerä kävellen”, jossa selkeästi kerrotaan tämän olevan kieltoa, esimerkiksi “älä juokse hakemaan lankakerää”, paljon tehokkaampi keino. Oppilaalta ei tule välittömästi vaatia täydellistä omistumista, sillä Selikowitzin (2021) mukaan se ei ole realistista. Selikowitzin (2021) mukaan on myös tärkeää asettaa sellaisia tavoitteita, jotka ovat helposti hänen saavutettavissa.

4. Millaisia vahvuuspedagogiikan keinoja voidaan hyödyntää ADHD-oppilaan oppimisen tukena?

Keskustelu ADHD:sta kääntyy usein negatiiviseen suuntaan, ja keskustelusta unohtuu usein se, että ADHD yksilöllä on myös poikkeuksellinen vahvuus (Sandberg, 2018). Tässä kappaleessa käsittelemme ADHD-oppilaan vahvuuksien esille tuomista ja niiden oikein kanavoimista. Sandberg (2018) tuo esille tekstissään, että ADHD-oppilaat ovat usein myös hyvin energisiä, kekseliäitä, luovia, uteliaita ja tehokkaita, ja usein innostuvatkin monenlaisista uusista asioista. ADHD-oppilaat ovat myös todistaneet erityisiä kognitiivisia vahvuuksia esimerkiksi loogisen ajattelun ja päättelyn sekä tunneälyn alueilla (Climie & Mastoras, 2015).

ADHD-oppilas jaksaa usein tehdä itselleen mielekkäitä ja kiinnostavia asioita sisäisen motivaation ohjaamana erityisen pitkään ja hyvin, joten keskittymiskyky voi olla vaihteleva eri tilanteissa. Innokas ja aktiivinen oppilas myös palautuu nopeasti rasituksesta ja on taas pian täynnä energiaa. ADHD:hen liittyvät vahvuudet tulisi kuitenkin osata kanavoida yksilöllisesti oikealla tavalla oikeaan suuntaan ja toimintaan. Samalla tulisi uskoa henkilöön, hänen toiveisiin ja unelmiin, sekä ohjata häntä kohti tavoitteitaan. Opettajan toimintaan tulisi kuulua vahvuusperustainen toimintatapa. Vahvuusperustaisuudella tarkoitetaan yksilön vahvuuksien ja voimavarojen esille tuomista heikkouksien ja puutteiden sijaan, jota voidaankin tukea laadukkaalla pedagogisella opetuksella ja tuella. (Sandberg, 2018)

ADHD-oppilaan vahvuuksia tukemalla mahdollistetaan hänelle positiivisia kokemuksia myös hänen persoonastaan (Sandberg, 2018). Vaikka oppilas olisikin itse tyytyväinen toimintaansa, ei mielikuva onnistuneesta toiminnasta synny pelkästään lopputuloksesta, vaan siihen vaikuttaa myös se, miten vanhemmat ja opettaja suhtautuvat ja minkälaista palautetta oppilas siitä saa (Mikkonen, 2001). Aikuiset voivat omalla palautteellaan mitätöidä oppilaan onnistumisen kokemuksen (Mikkonen, 2001). Tämä toimii myös päinvastoin, sillä palautteella voidaan saada aikaan myös epäonnistumisen muuttuminen onnistumiseksi, tai ainakin lieventää huonoa kokemusta (Mikkonen, 2001).

Sandberg (2016) tuo tutkimuksessaan esille Pffinnerin ym. (2006) sekä Soinnun (2014) ajatuksia, että koulumenestykseen ja oppilas–opettaja -suhteeseen voidaan vaikuttaa positiivista pedagogiikkaa lisäämällä sekä oppilaan vahvuuksien tunnistamisella. Positiivisen pedagogiikan keskiössä ovat myönteiset tunteet, osallisuus ja vahvuudet (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015). Oppilaan vahvuuksien analyysi on keskeisessä

roolissa tavoitteiden suunnittelussa, koska erilaiset onnistumisen kokemukset ovat erityisesti ADHD-oppilaalle hyvin tärkeitä (Mikkonen, 2001). ADHD-oppilaan itsetuntoa voidaan myös voimistaa lieventämällä hänen vaikeuksiaan ja samalla korostamalla hänen vahvoja osa-alueitaan ja lisäämällä näin onnistumisen kokemuksia (Mikkonen, 2001). Usein yllättävässä, häiritsevässä tilanteessa positiivisen palautteen antaminen unohtuu, sillä luokkatilassa opettaja keskittyy torumaan oppilasta häiritsevistä käytöksistä, vaikka opettajan pitäisi muistaa kehua oppilasta suorituksestaan tehtävien teossa (Sandberg, 2018).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan jokaisen yksilön ja oppilaan arvokkuutta ja ainutlaatuisuutta (OPH, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan lisäksi esille, että myönteisellä palautteella ja kannustuksella voidaan myös kehittää oppilaan motivaatiota (OPH, 2016). Opettajan käyttämä laadukas pedagogiikka onkin opetuksen tärkein arvoperusta (Sandberg, 2021). Laadukkaalla pedagogisella opetuksella voidaan luoda oppilaalle usko omaan osaamiseen ja oppimiseen (Sandberg, 2021). Sandberg (2018) tuo teoksessaan esille, että pedagogisista sovelluksista voidaan käyttää useita nimityksiä, joita ovat esimerkiksi positiivinen kasvatus, positiivinen pedagogiikka, vahvuuspedagogiikka ja vahvuusperustainen opetus.

Vahvuusperustaisella toiminnalla voidaan ylläpitää kasvavan lapsen itsetuntoa ja positiivista minäkäsitystä (Sandberg, 2018; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017). Vahvuusperustainen kasvatus ja opetus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että unohdettaisiin auttaminen hankalissa tilanteissa tai kehitystä vaativissa kohteissa, vaan että keskitytään tietoisesti yksilön hyviin puoliin (Sandberg, 2018). Sandberg (2018) tuo myös tekstissään ilmi, että positiiviseen pedagogiikkaan liittyy kaksi tärkeää, konkreettista asiaa, joita ovat vahvojen puolien tunnistaminen, ja niiden sanoittaminen. Jokaisella lapsella on yksilöllisiä vahvuuksia, joita voidaan hyödyntää kuntoutuksen tukena (Viljamaa, 2009). Jos ADHD-oppilaalla on erilaisia vahvuuksia esimerkiksi liikunnallisesti, matemaattisesti tai taiteellisesti, voi hän kanavoida energiansa sosiaalisesti hyväksyttävään ja arvostettavaan muotoon, joka samalla vahvistaa hänen itsetuntoaan (Viljamaa, 2009). Jokinen ja Ahtikari (2004) tuovat kuitenkin teoksessaan esille, että vahvuuksien hyödyntäminen ei kuitenkaan poissulje ongelmia. Keskitasoa kyvykkäämpi ADHD-oppilas taas kompensoi viisautellaan impulsiivisuuden sekä huolimattomuuden kammelluksia, mutta heikoin tilanne on ADHD-oppilaalla, jonka älykkyys on alle keskitason, eikä häneltä löydy selkeää lahjakkuutta (Viljamaa, 2009). Myös Mikkonen (2001) tuo tekstissään esille, että erityisesti opetuksen alkuvaiheessa opetus kannattaa keskittää

oppilaan vahvoille alueille. Oppilaan kohtaaminen sellaisena kuin hän on, aidolla läsnäololla ja satunnaisellakin kehumisella päästään jo hyvin pitkälle (Keltikangas-Järvinen, 2017).

Opettajan tulee muistaa positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusperustaisuutta hyödyntäessään, että sen tarkoituksena on tuoda oppilaan vahvuudet esille (Trogen, 2020). Trogen (2020) tuo esille emotionaalisen, sosiaalisen ja psykologisen hyvinvoinnin tärkeyden, jotta oppilaan vahvuudet saadaan parhaiten esille. Climie ja Mastoras (2015) painottavakin, että ADHD-oppilas hyötyy useimmiten vahvuusperustaisuudesta, jota lähestytään positiivisen psykologian kautta. On myös tärkeää ottaa huomioon oppilaan yksilölliset vahvuudet, ja miten vanhemmat ja muut oppilaan kasvattajat pystyvät tukemaan kasvua ja kehitystä vahvuuksien ja tarpeiden osalta, niin koulussa mutta myös kotona (Climie & Mastoras, 2015).

Viljamaa (2009) tuo teoksessaan esille, että ihmisellä, jolla on ADHD, on usein käytettävissään rajaton määrä energiaa, jolla voi hioa taitojaan huipputasolle asti. Tarpeeksi motivoiva asia saa jalansijaa lapsen elämässä ja arjessa, joten taitoja on mahdollista kehittää reilusti: ilman ADHD:ta menestystä ei välttämättä synny. Jotta haastavaa käyttäytymistä saataisiin kitkettyä pois, tulee se aina korvata myönteisellä käytöksellä (Kerola & Sipilä, 2007). Climie ja Mastoras (2015) tuovat myös teoksessaan esille, että oppilaita tulisi pyrkiä tukemaan niin, että he kykenevät kehittämään omia kykyjään, joilla voidaan kompensoida haasteita. On myös tärkeää ymmärtää ja löytää erilaisia suojaavia tekijöitä, ja mitkä niistä ovat tehokkaimpia ADHD-oppilaalle (Climie & Mastoras, 2015). Suojaavat tekijät voivat olla sisäisiä tai ulkoisia ja ne auttavat oppilasta pärjäämään myös elämän negatiivisissa haasteissa (Climie & Mastoras, 2015).

Oppilas, jolla on haastavaa käyttäytymistä, on usein moitteiden ja kieltojen ylikuormittama (Kerola & Sipilä, 2007). Näin ollen oppilas, joka käyttäytymisensä ja luonteensa takia joutuu usein kuulemaan ei-sanon käyttöä, voi tulla sanalle ”yliherkäksi” tai raivostua jatkuvasta kieltämisestä (Kerola & Sipilä, 2007). Rajojen asettaminen ja negatiivisten asioiden esille tuonti positiivisessa muodossa voi olla hyvinkin hankalaa, varsinkin kun erityisesti opettajan tulisi samalla pystyä pitämään kiinni erilaisista säännöistä ja sopimuksista (Kerola & Sipilä, 2007). Sandberg (2021) tuokin teoksessaan esille, että negatiivisen palautteen kautta ei saada aikaan tuloksia eikä kehitettyä oppilaan heikompia osa-alueita. Kasvattajan oleellisin tehtävä on kuitenkin olla turvallinen ja luotettava, joten myös opettajan tulisi tietoisesti pohtia sitä, miten osata olla turvallinen myönteisellä tavalla (Kerola & Sipilä, 2007). Haastavasti käyttäytyvän

oppilaan kanssa tulisikin olla siis päättäväinen, mutta ottaa myös rauhallinen asenne kaikessa toiminnassa (Kerola & Sipilä, 2007).

Opettajan pedagogisilla keinoilla voidaan tukea oppilaan kehitystä ja oppimista muun muassa arvioinnin monipuolisuudella ja siihen pyrkivällä positiivisella palautteella (OPH, 2016). Kuten jo mainittua, ADHD-oppilas voi olla tottunut kuulemaan enemmän kielteistä, kuin myönteistä palautetta toiminnastaan (Jokinen & Ahtikari, 2004). Onkin siis ensiarvoisen tärkeää huomata jo pienet, myönteiset asiat oppilaan käytöksessä, joilla on mahdollista kehittää myös oppilaan käytöstä myönteisempään suuntaan (Jokinen & Ahtikari, 2004). Oppilaan halu nähdä vaivaa ja menestyä voi kasvaa positiivisen kannustamisen ja yksilöllisen huomioimisen johdosta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017).

5. Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkielmamme tavoitteena oli tutkia ADHD-oppilaan tukemista alakoulussa ja vahvuusperustaisen pedagogiikan hyödyntämistä opetuksessa. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, millaisena ADHD ilmenee alakouluikäisen lapsen kontekstissa. Meille oli tärkeää ymmärtää mitä ADHD pitää sisällään ja miten se näyttäytyy alakoulukontekstissa, sillä tähän astisissa opinnoissamme tieto ADHD:sta on ollut täysin oman tietomme varassa. Myös Lawrencen, Dawsonin ja McCormickin (2017) tutkimuksessa tuodaan ilmi, etteivät opettajat saa koulutuksessaan tietoa ADHD:sta vaan tieto täytyy hankkia itselleen muuta kautta.

ADHD on hyvin yleinen neuropsykiatrinen ja geneettinen ominaisuus, joka esiintyy erilaisena yksilön kasvun ja kehityksen eri vaiheiden mukana (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018; Sandberg, 2018). Erilaisten oireiden ja ominaisuuksien yhdistelmät sekä niiden esiintyminen ovat myös hyvin yksilöllisiä (Sandberg, 2018). Reidin & Johnsonin (2012) mukaan ADHD-lapset ovat keskenään erittäin epäyhtenäinen joukko, vaikka heillä onkin sama diagnoosi, eikä tästä syystä esimerkkitapausta tyypillisestä ADHD-oppilaasta voida määritellä. Siitä syystä, ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ei voida antaa suoraa vastausta, koska tyypillistä ADHD-oppilasta ei voida määritellä. Näin ollen ei voida myöskään määritellä suoraan sitä, millaisena se ilmenee alakouluikäisellä oppilaalla, vaikka tiettyjä ADHD-piirteitä olisi nähtävissä.

Toisena tutkimuskysymyksenä halusimme selvittää, kuinka ADHD-oppilasta voidaan tukea koulussa. Tutkielmassamme löysimme monenlaisia keinoja ADHD-oppilaan tukemiseksi ja, että opettajan rooli tukemisessa on hyvinkin keskeinen. Opettaja on juuri se tekijä, joka voi vaikuttaa opetukseen ja luokan struktuuriin, joka taas on erityisesti ADHD-oppilaan edun mukaista (Kerola & Sipilä, 2007). Opettajan myönteisellä tuella ja kommunikaatiolla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia erityisesti ADHD-oppilaan oppimiseen, sillä ADHD-oppilaat ovat usein tottuneet saamaan enemmän negatiivista palautetta kuin positiivista. Ymmärtäessämme mikä ADHD on ja millaisia sen keskeisimmät oireet ovat, auttavat meitä opettajina huomaamaan ADHD-oppilaat ja näin ollen tarjoamaan heille tarvitsemaansa tukea sekä tuomaan heidän vahvuuksiaan esille. Täytyy kuitenkin muistaa, että myös jokainen ADHD-oppilas on oma yksilönsä, joten toiselle toimivat tuen keinot eivät välttämättä ole toiselle oppilaalle toimivia, joten tässä asiassa oppilaantuntemus on tärkeää. Jotta tukeminen olisi aitoa, opettajan tulee myös muistaa, että virheille ja epäonnistumisille tulee aina antaa tilaa,

eikä virheettömyys koskaan ole realistista (Selikowitz, 2021). Mikkosen (2001) esille tuoma jo aiemmin mainitsemamme tapa, jossa opettajan tulee huomioida jokaisen oppilaan yksilöllinen lähestymistapa tehtäviin ja toimeen, on hyvin tärkeää ja helpottaa myös opettajan työtä.

Erilaisia konkreettisia keinoja ADHD-oppilaan tukemiseksi on monia. Opettajan tulisi ensinnäkin tarkastella omia kommunikaationsa tapoja tietoisesti ja pyrkiä pitämään ne mahdollisimman selkeinä, sekä pitämään vuorovaikutus mahdollisuuksien mukaan myönteisenä. Palautteen ja ohjeiden annon tulisi myös olla hyvin selkeää, jotta voidaan välttää oppilaan tarpeeton turhautuminen (Mikkonen, 2001). Varsinkin koulu- ja luokkaympäristössä erilaisia sääntöjä ja sopimuksia on paljon, ja opettajan tulee myös pitää huoli, että niitä noudatetaan.

Jatkuva säännöistä lipsuminen saattaa tehdä oppilaan olon epävarmaksi. Tästä voi seurata epätoivottua rajojen etsintää, sillä toistuva poikkeaminen säännöistä tekee niiden kiinnipitämisestä epäselkeää. Opettajan tulisi myös ottaa huomioon tilan antaminen oppilaalle, jotta hänellä olisi mahdollisuus harjoitella pitkäjänteisyyden ja tarkkaavuuden taitoja. Kuten jo aiemmin toimme ilmi, tasapainoilu sallimisen ja vaatimisen välillä saattaa olla hyvin vaikeaa, mutta liiallinen salliminen ei kehitä oppilaan taitoja, kun taas tarpeeton vaatiminen ylikuormittaa oppilasta. Myös ennakointi esimerkiksi koulupäivän muutoksissa on hyvin merkittävää, ja erityisesti ADHD-oppilaalle koulupäivän muutoksista etukäteen kertominen on hyvin tärkeää, jotta oppilas osaa varautua tulevaan tapahtumaan ja tietää, mitä häneltä tilanteessa odotetaan.

Oppimisympäristö ja sen rakenteet sekä erilaiset rekvisiitat ovat suuressa roolissa luokkaympäristössä, ja esimerkiksi ärsykkeiden suuri määrä voivat vaikeuttaa erityisesti ADHD-oppilaan keskittymistä, jolloin niiden määrää tulisi tarpeen tullen minimoida. Kuten jo aiemmin toimme ilmi, voi ADHD-oppilaalle tarjota esimerkiksi sintarrapallon, jota pyöritellä sormissaan keskittymisen tukemiseksi. Motorinen toiminta tai pieni liike voi myös auttaa ADHD-oppilasta keskittymään paremmin. Ennakointi erilaisissa tilanteissa on mahdollisuuksien mukaan tärkeää, sillä näin ollen oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan ja miten hänen kuuluisi tilanteessa toimia. Myöskään kodin ja koulun välistä hyvän ja myönteisen vuorovaikutuksen merkitystä ei saa unohtaa, sillä se voi tukea ADHD-oppilasta tämän koulupolulla.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, millaisia vahvuuspedagogiikan keinoja voidaan hyödyntää ADHD-oppilaan oppimisen tukena. ADHD-oppilailla voi olla

paljonkin erilaisia vahvuuksia, joita voivat olla esimerkiksi luovuus, uteliaisuus ja tehokkuus. Usein arkikielessä ADHD-sanalla on negatiivinen konnotaatio, joten opettajan on tärkeä huomata ADHD-oppilaan vahvuudet ja hyödyntää niitä. ADHD-oppilaan energian oikein kanavointi hänen vahvuksiinsa auttaa myös ADHD-oppilaan uskomaan itseensä, joka kasvattaa hänen itsetuntoaan, joka taas toimii oppilaan voimavarana läpi hänen elämänsä.

Myönteisellä palautteella on suuri merkitys oppilaan oppimisen ja toimimisen kannalta. Erilaiset oppilaan mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet voivat auttaa erityisesti ADHD-oppilasta keskittymään ja innostumaan tehtävistä sisäisen motivaation avulla. Opettajan huomatessa ADHD-oppilaan vahvuuksia, on hänen helpompi kanavoida oppilaan vahvuuksia ja energioita sinne ja sillä tyylillä, miten koulussa toimimisen ja tehtävien kannalta on oleellista.

Oppilaan vahvuuksia tuettaessa ja niitä hyödynnettäessä saadaan usein aikaan onnistumisen kokemuksia sekä minäpystyvyyden tunteen kasvua, jotka ovat tärkeitä erityisesti ADHD-oppilaan itsetunnon kannalta (Sandberg, 2018). Myönteisen palautteen merkitys kaikessa oppilaan toiminnassa on hyvin suuri, sillä positiivisella palautteella voidaan saada epäonnistuminen muuttumaan onnistumiseksi tai ainakin lieventää sen tuomaa negatiivista kokemusta (Mikkonen, 2001). Oppilaita tulisi myös tukea niin, että heillä olisi mahdollisuus kehittää omia kykyjään, joilla taas voidaan kompensoida haasteita (Climie & Mastoras, 2015). Keltikangas-Järvinen (2017) tuo teoksessaan esille, että muun muassa aidon läsnäolon ja kiinnostuksen avulla saadaan jo paljon hyvää aikaiseksi. Kuten jo aiemmin mainittua, positiivisen palautteen voima on ihmeellinen ja sillä saadaan aikaan suuriakin muutoksia.

6. Pohdinta

Koemme, että aiheemme on nyky-yhteiskunnan koulumaailmassa hyvin tärkeä, sillä ADHD on yhä enenevässä määrin laajemmin esiintyvä ilmiö koululuokassamme. Vaikka meille itsellemme tulevana luokanopettajina aihe on hyvin tärkeä ja ajankohtainen, alkuperäinen aiheemme aluksi tyrmättiin täysin. Emme kuitenkaan antaneet tämän lannistaa vaan pysyimme alkuperäisessä suunnitelmassa ja pysyimme aiheessa näkökulmaa muunnellen. Tämä osoittautuikin hyväksi valinnaksi.

Aiheen valintaan vaikuttivat myös henkilökohtaiset kokemuksemme aiheesta lähipiirissämme. Perheenjäsenistämme osa on saanut ADHD-diagnoosin vasta aikuisiällä tai toisen asteen koulutuksen kynnyksellä, ja koemmekin, että varhaisemmalla ymmärryksellä olisi voinut olla hyötyä henkilölle esimerkiksi hänen koulutaipaleellaan, jossa olisi voinut saada parempaa tukea aiheen parissa. Koemme siis, että aihe on tästäkin syystä tärkeä, jotta jokaiselle oppilaalle voitaisiin tarjota parasta mahdollista tukea hänen oppimiseensa ja opiskeluun oppilaan koulutaipaleen varrella.

Jokainen meistä on myös varmasti kuullut erilaisia ennakkoluuloja, joita ADHD:en liittyy. Esimerkiksi oppilaalla ei voisi olla ADHD:ta, koska oppilas ei ole hyperaktiivinen, eikä tällä tavalla ole esimerkiksi häiriöksi luokkatilassa, vaikka oppilaalla juuri esimerkiksi keskittyminen olisi hyvin hankalaa. Erilaiset ennakkoluulot ovatkin usein esimerkiksi tukemisen tiellä, joka taas voisi auttaa oppilasta esimerkiksi hänen koulupolullaan. Halusimme siis kandidaatin tutkielmassamme myös omalta osaltamme olla murtamassa tämänkaltaisia ennakkoluuloja ja ajatusmalleja, joita esimerkiksi opettajilla ja muilla saattaa olla. Sandberg (2018) tuo teoksessaan esille, että joskus kuulee myös sellaisia ennako-oletuksia alan ammattilaisten suusta, joissa puhutaan ADHD:stä käytöksen häiriönä, ja oletetaan automaattisesti ADHD-oppilaan käyttäytyvän huonosti. Tämäkin osoittaa sen, että aihetta on tärkeä käsitellä ja tuoda alan ammattilaisten tietoisuuteen myös vahvuuksien ja positiivisuuden kautta.

Myös koronapandemian aiheuttaman etäopetuksen vaikutuksia erityisesti ADHD-oppilaisiin on jo tutkittu hieman, mutta suurimpia vaikutuksia on vielä mahdotonta nähdä lyhyellä aikavälillä (Lupas ym., 2021). ADHD-lasten vanhemmat ovat myös raportoineet sitä, että he tuntevat olevansa avuttomampia auttamaan lastaan esimerkiksi koulutyön parissa, ja että heitä ei koulun puolelta tueta niin paljon kuin tarpeellista olisi (Lupas ym., 2021). Edellä mainittujen

syiden takia ADHD-oppilaiden oppiminen erityisesti etäopetuksessa voi siis olla vaarassa (Lupas, ym., 2021).

Emme halunneet käyttää tutkielmassa ilmaisua ADHD-oireinen tai ADHD-oireinen oppilas, sillä mielestämme tämä ilmaisu on negatiivissävytteinen. Omalta osaltamme haluamme kritisoida ja tarkastella kyseisen sanan käyttöä. Sandberg (2018) kritisoi teoksessaan myös ADHD-lapsi tai -nuori ilmaisun käyttöä, sillä hänen tutkimuksessaan oli käynyt ilmi, että kyseisen termin käyttö voi vaikuttaa heidän identiteettinsä kehittymiseen. Käytimme tutkielmassa kuitenkin ilmaisua ADHD-oppilas tai -lapsi erottamaan ”neuronormaalit” oppilaat, joka oli tutkielmamme kannalta relevanttia.

Käyttämässämme kirjallisuudessa ja tutkimuksissa oli suurimmalta osalta hyvin samanlaista tietoa ja ne tukivat toinen toisiaan, mutta erityisesti mielipide ADHD-oppilaan sijoittamisesta luokkatilassa vaihteli tutkimusten välillä. Osassa tutkimuksista oppilas kehoitettiin sijoittamaan mahdollisimman lähelle opettajaa, jotta opettajan on helpompi saada kiinnitettyä oppilaan huomio itseensä, kun taas osassa ADHD-oppilas kehoitettiin sijoittamaan luokan takaosaan, jotta oppilas ei joudu kääntyilemään paikallaan seuratessa luokkakavereidensa toimintaa. Kuitenkin huomasimme, että kirjallisuudessa korostettiin huomattavasti enemmän yliaktiivis-impulsiivista puolta, joka on konkreettisesti näkyvämmässä roolissa myös kouluympäristössä, mutta pyrimme myös itse löytämään käytännön vinkkejä myös tarkkaamattomuuden muotoon.

Läpi kandidaatintutkielman pyrimme pitämään työn kansantajuisena eli ikään kuin popularisoimaan aihetta. Aihe itsessään ei ole kirjojen kansissa tai artikkeleissa pyörivä tieteellinen myytti tai tabu, vaan tänä päivänä lähes jokaista oppilasryhmää koskeva yleinen ilmiö. Myöskin ADHD-sanan aiheuttama negatiivinen komnotaatio on pyritty työssämme pitämään minimaalisena.

Aihe on meille tärkeä ja mielestämme mielenkiintoinen, joten olemme pohtineet aiheen jatkamista Pro gradu -tutkielmassa. Kandidaatin tutkielmaa aloittaessa ensimmäinen otsikkomme oli ”Oppilaan toimintatapojen tunnistaminen mahdolliseksi ADHD-oireiksi opettajan näkökulmasta”. Huomasimme kuitenkin, että sen tutkimisen voisi toteuttaa paremmin Pro gradu -tutkielmaa tehtäessä. Meitä on paljon kiinnostanut myös opettajien ennakkoluulot, joten tästä aiheesta voisi olla hyvä jatkaa eteenpäin.

Lähteet

ADHD-liitto ry, Barnvårdsföreningen i Finland r.f & ADHD-keskus. (2014). *Arki toimimaan - vinkkejä lapsen myönteiseen tukemiseen*. Haettu 24.2.2022 osoitteesta https://adhd-liitto.fi/wp-content/uploads/2018/05/arki_toimimaan_kevyt_valmis.pdf

Barkley, R. A. (2008). *ADHD - Kuinka hallita ADHD* (Suom. Kankaansivu, K.) (55, 139, 295–317). Kuopio: UNIpress Suomi.

Cai, Y. (2015). *Living with A.D.H.D.* Singapore: Marshall Cavendish Editions. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917624702406252

Climie, E. A., & Mastoras, S. M. (2015). ADHD in schools: Adopting a strengths-based perspective. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 56(3), 295–300. Canadian Psychological Association. [doi:10.1037/cap0000030](https://doi.org/10.1037/cap0000030)

DuPaul, G. J. & Eckert, T. L. (1997). The Effects of School-Based Interventions for ADHD: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 26(1), 5–27. [doi:10.1080/02796015.1997.12085845](https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085845)

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, K. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Haettu 3.4.2022 osoitteesta https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/behavior_pg_092308.pdf

Fabiano, G. A., Pelham Jr, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A. & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 129–140. doi.org/10.1016/j.cpr.2008.11.001

Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russell, A. E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J., & Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: the influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 83–100. doi.org/10.1080/13632752.2015.1120055

Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). The practices of dealing with children in need of special support: a Nordic perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 246–250. University of Gothenburg. [doi:10.1080/13632752.2014.883780](https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883780)

Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V. & Jahnukainen, M. (2014). ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19, 311–323. doi.org/10.1080/13632752.2014.883789

Jokinen, K. & Ahtikari, K. (2004). *AD/HD-opas koulunkäyntiavustajille (24–52)*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juusola, M. (2012). *Levottomat aivot - ADHD ja asperger vahvuuksina* (s.31, 145–151). Keuruu: Otava.

Kang, D., Stough, L. M., Yoon, M. & Liew, J. (2021). The structural association between teacher-student relationships and school engagement: Types and informants. *International Journal of Educational Research Open*, 2. [doi:10.1016/j.ijedro.2021.100072](https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100072)

Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.

Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2007) *Haastava käyttäytyminen: syitä: muutoksen mahdollisuuksia*. (s. 44–80). Tervaväylän koulu.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus

Käypä hoito- suositus. (2019). *ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö)*. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Haettu 26.1.2022 osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061>

Lawrence, K., Dawson Estrada, R., & McCormick, J. (2017). Teachers' Experiences With and Perceptions of Students With Attention Deficit/hyperactivity Disorder. *Journal of Pediatric Nursing* 36, 141–148. [doi:2017.06.010](https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.010)

Lupas, K. K., Mavrakis, A., Altszuler, A., Tower, D., Gnagy, E., MacPhee, F., Ramos, M., Merrill, B., Ward, L., Gordon, C., Schatz, N., Fabiano, G. & Pelham, W. (2021). The Short-Term Impact of Remote Instruction on Achievement in Children With ADHD During the COVID-19 Pandemic. *American Psychological Association*, 36(5), 313–324. US: Educational Publishing Foundation. [doi:10.1037/spq0000474](https://doi.org/10.1037/spq0000474)

McGough, J. (2014). *ADHD*. New York, New York: Oxford University Press. Saatavilla osoitteessa https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917604131106252

Mikkonen, S. (2001). MBD/ADHD. Teoksessa Kerola, K. (toim.) *Struktuuria opetukseen*. (s. 26–27, 52–54, 73–75, 95–97, 119–120, 138–139, 155–156, 170–171, 189–190, 207–208, 225–226 & 242–243). Jyväskylä: PS-kustannus.

Moilanen, I., (2012). ADHD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M., (toim.), *ADHD - Diagnostointi, hoito ja hyvä arki* (s.35–39). Jyväskylä: PS-kustannus.

Närhi, V. (2012). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M., (toim.), *ADHD - Diagnostointi, hoito ja hyvä arki* (s. 179–181). Jyväskylä: PS-kustannus.

Närhi, V. (2006). Tarkkaavaisuushäiriöt. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.), *Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen* (s.96–98). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki* (s.15, 47–62, 243). Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

O`Regan, F. (2012). *Haastava käytös: käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta* (s.11). Kehitysvammaliitto ry: Oppimateriaalikeskus Opike.

O`Regan, F. (2017). School and classroom strategies for the teaching and management of children with ADHD. Teoksessa Harpin, V. (toim.) *The Management of ADHD in Children and Young People*. Mac Keith Press. Saatavilla https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917624415606252

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi - Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (2.–3. painos). Helsinki: Finn Lectura

Perusopetuslaki 1998. 16 § ([24.6.2010/642](https://www.finlex.fi/legislation/1998/19980628)) *Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus*. [doi:1998/19980628](https://www.finlex.fi/legislation/1998/19980628)

Perusopetuslaki 1998. 30 § ([24.6.2010/642](https://www.finlex.fi/legislation/1998/19980628)) *Oikeus saada opetusta*. [doi:1998/19980628](https://www.finlex.fi/legislation/1998/19980628)

Perusopetuslaki 1998. 31 § (13.6.2003/477) *Opetuksen maksuttomuus*. Haettu 3.2.2022 osoitteesta [doi:1998/19980628](https://doi.org/10.1155/1998/19980628)

Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 244–248). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Puustjärvi, A. (2019). *ADHD*. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 2019;135(2):201–6. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Helsinki. Haettu 19.1.2021 osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/duo14724>

Puustjärvi, A. (2016). ADHD ja käyttäytymishoito. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Haettu 15.4.2022 osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/nix00947>

Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). Mitä on ADHD?. Teoksessa Berggren, K. (toim.) & Hämäläinen, J. (toim.), *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavilla https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916467183906252

Raevuori, A. (2012). Nuoren ADHD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M., (toim.), *ADHD - Diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 211–213). Jyväskylä: PS-kustannus.

Reid, R. & Johnson, J. (2012). *Teacher's guide to ADHD*. New York: Guilford Press. Saatavilla osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9913864363906252

Rogersa, M., Bélanger-Lejarsa, V., Tosteb, J., & Heathc, N. (2015). *Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher-student relationship. Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(4), 333–348. [doi:10.1080/13632752.2014.972039](https://doi.org/10.1080/13632752.2014.972039)

Roiha, A. & Polso, J. (2020). *Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti (2020, Vol. 30, No. 4). Niilo Mäki -säätiö. Haettu 24.2.2022 osoitteesta https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/01/eriyttaminen_laajempaa_nakokulmaa.pdf

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin* (s.7–12). Vaasan yliopisto. [doi:978-952-476-349-3](https://doi.org/10.1155/1998/19980628)

Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavilla osoitessa https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917675983406252

Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavilla https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916113553906252

Sandberg E. (2016). *ADHD perheessä - Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus (s.47–62)*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. doi:[10138/161374/](https://doi.org/10.138/161374/)

Selikowitz, M. (2021). *ADHD: The facts (Third edition)*. Oxford: Oxford University Press 2021. Saatavilla https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917725125706252

Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. (2012). Lapsen tukeminen kotona, päivähoitossa ja muissa ryhmätilanteissa. Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.). *ADHD: Diagnostointi, hoito ja hyvä arki* (s. 153–178). Jyväskylä: PS-kustannus.

Sumia, M. (2018). *Nuoren ADHD*. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.). *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tarnanen, K., Puustjärvi, A., Tuunainen, A., Käypä hoito -työryhmä, Berggren, K. & Koivunen, M. (2019). *ADHD - varhaisella tuella arki toimivaksi*. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Haettu 22.11.2021 osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/khp00071>

Tegtmejer, T. (2019). ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing 'ADHD classroom behaviour'. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 239–253. doi:10.1080/13632752.2019.1609271

Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavilla osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917653283006252#versions

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! - vahvuusvariksen bongausopas (s.17–26)*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Viljamaa, J. (2009). *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? - Haastavan lapsen kasvatus* (s. 83–98). Juva: Minerva Kustannus Oy.

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 vääntelehtii tuolillaan.
2. Potilas lähtee usein liikkeelle luokassa tai muualla tilanteissa, missä edellytetään paikalla pysymistä.
3. Potilas juoksentee 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 jaksakaan seistä jonossa tai odottaa vuoroaan peleissä tai ryhmässä.
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)

Puustjärvi, A. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden (ADHD:n) häiriön kriteerit ICD-10:n mukaan. Käypä hoito -suositus. Haettu 18.3.2022 osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/nix00916>