



Meri Syrjälä

Tarkkaavaisuushäiriön oireita ilmaisevien lasten tuen tarpeet
esiopetuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tarkkaavaisuushäiriön oireita ilmaisevien lasten tuen tarpeet esiopetuksessa (Meri Syrjälä)

Kandidaatintutkielma, 30 sivua

Maaliskuu 2023

Tarkastelen kandidaatin tutkielmassani tarkkaavaisuushäiriön oireita ilmaisevien lasten tuen tarpeita esiopetuksessa. Haasteet tarkkaavuuden kanssa voivat aiheuttaa hankaluuksia lapselle sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, oppimisessa ja arjessa selviytymisessä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä tarkkaavaisuushäiriö tarkoittaa, millaisia oireita siinä esiintyy, miten ne ilmenevät ja kuinka esiopetuksen puitteissa näitä tarpeita voidaan tukea. Kirjallisuuskatsauksena toteutetussa tutkimuksessa tarkoituksena on luoda mahdollisimman kattava yleiskatsaus aiheeseen.

Tulokset osoittivat, että tehokkaita tukitoimia lapsille tarkkaavaisuuden haasteissa ovat yksilöllinen ohjaus, suunniteltu ennakointi sekä strukturoitu oppimisympäristö. Tuen tarpeet voivat vaihdella yksilöllisesti, ja ne tulisi arvioida ja mukauttaa lapsen tarpeiden mukaan. Esiopetuksessa olevien lasten tuen tulee olla yksilöllisesti ja tapauskohtaisesti suunniteltua. Varhainen aloitus ja jatkuva arviointi ovat tärkeitä onnistuneen tuen kannalta. Siirtymätilanteiden ennakointi voi auttaa vähentämään lapsen stressiä ja ahdistusta, jotka usein liittyvät uusiin tilanteisiin. Ennakointi antaa lapselle mahdollisuuden valmistautumaan muutokseen ja sen myötä suunnittelemaan omaa toimintaansa. Positiivinen vahvistaminen, johdonmukainen palaute ja käyttäytymisen seuranta auttavat lasten keskittymiskyvyn ja käyttäytymisen hallinnan parantamisessa.

Tuen tarpeiden tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen auttavat parantamaan lapsen elämänlaatua ja tulevaisuuden mahdollisuuksia. Kokonaisvaltainen tuki, joka huomioi lapsen yksilölliset tarpeet, auttaa parantamaan lapsen arkea ja antaa hänelle mahdollisuuden saavuttaa täysi potentiaalinsa. Lisäksi tärkeää on yhteistyö vanhempien kanssa ja tarvittaessa ammattilaisen konsultointi. Tukitoimien varhainen aloitus ja jatkuva arviointi ovat tärkeitä onnistuneen tuen kannalta.

Avainsanat: ADHD, esiopetus, tarkkaavaisuushäiriö, tuki, tukitoimet

Sisältö

| | |
|---|-----------|
| 1 Johdanto | 4 |
| 2 Teoreettinen viitekehys | 6 |
| 2.1 ADHD – Tarkkaavaisuuden häiriö | 6 |
| 2.2 Lapsen toiminnanohjaus | 7 |
| 2.3 Esiopetus..... | 8 |
| 3 Tutkimuskysymykset ja toteutus | 10 |
| 4 Tuki tarkkaavaisuuden haasteiden ilmetessä | 12 |
| 4.1 Kolmiportainen tuki..... | 12 |
| 4.2 Tuki esiopetuksen arjessa | 13 |
| 4.2.1 Toiminnanohjaus ja oppimisympäristö | 14 |
| 4.2.2 Palautteen antaminen..... | 15 |
| 4.2.3 Lapsen työtapojen monipuolistaminen ja välineiden hyödyntäminen | 16 |
| 4.2.4 Siirtymätilanteiden ja päivän kulun ennakointi..... | 17 |
| 4.2.5 Tunteiden sanoittaminen ja mielenkiinnon kohdistaminen..... | 18 |
| 4.3 Opettajan ammattitaito..... | 19 |
| 4.3.1 Vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä kollegoiden kesken | 19 |
| 4.3.2 Yhteistyössä huoltajien kanssa | 21 |
| 4.3.3 Suhtautuminen lapseen..... | 22 |
| 5 Johtopäätökset ja pohdintaa | 24 |
| Lähteet | 27 |

1 Johdanto

Tutkielmassani tarkastelen lapsia, joilla on haasteita oman tarkkaavaisuuden kanssa sekä heidän tuen tarpeitaan esiopetuksessa. Tarkkaavaisuuden haasteet ovat yksi yleisimmistä tekijöistä, jotka vaikuttavat lapsen oppimiseen. (Sandberg, 2018). Opettaja kohtaa työssään laajan kirjon erilaisia lapsia, käytöstä ja tuen tarpeita. Yhä enemmän käydään keskustelua lasten ongelmakäytöksen lisääntymisestä (Ahonen, 2015). Nykyään yhä herkemmin pohditaan, voisiko poikkeavaa käytöstä selittää jokin häiriö, siinä missä aiemmin se on luokiteltu huonon kasvatuksen tulokseksi. Tätä ilmiötä pidetään yrityksenä löytää erilaisia keinoja lasten arjen tukemiseksi (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2017).

Tutkimukseni aihe on tärkeä, sillä jokaisen lapsen avuksi tarvitaan laadukasta pedagogiikkaa ja usein monialaista pedagogista tukea, jonka avulla lapsi voi kehittyä yksilönä tietoisemmaksi itsestään (Sandberg 2018). Lasten tarkkaavaisuuden haasteiden tukeminen on merkittävä asia yhteiskunnan näkökulmasta, sillä se edistää lapsen kehitystä ja mahdollistaa heidän osallistumisensa ja menestyksensä yhteiskunnassa. Tarkkaavaisuusvaikeudet voivat haitata lapsen oppimista ja sosiaalista kehitystä, ja ne tarvitsevat tukea, jotta lapsilla on mahdollisuus saavuttaa täysimääräinen potentiaali (Sandberg, 2018). Yhteiskunnan tulee tunnustaa lasten tarkkaavaisuuden haasteiden merkitys ja varmistaa, että tarvittava tuki on saatavilla lapsille ja perheille (Ahonen, 2015).

Tavoitteenani tutkimuksellani on löytää syitä, selityksiä sekä tuen muotoja tarkkaavaisuuden häiriön oireisiin samalla reflektoiden omia ennakoasenteita ja -kokemuksiani, sekä pohtia, kuinka juuri esiopetuksen opettaja näitä tarkkaavaisuuden haasteita ilmaisevia lapsia voi tukea. Näihin vastauksia etsin kirjallisuuskatsauksen kautta. Olen työskennellyt useamman tarkkaavaisuuden vaikeuksia omaavan lapsen henkilökohtaisena avustajana, ja sen takia tavoitteenani on syventää myös omaa ymmärrystäni tällä kandidaatin tutkielmalla. Tulevana varhaiskasvatuksen opettajana näen aiheen tärkeäksi yhteisen hyvinvoinnin kannalta: Jos oppimisympäristössä ja ryhmässä jokaisella lapsella on hyvä olla, parantuu oppimisen ja kasvun mahdollisuudet kaikille (Ahonen, 2017).

Esiopetuksessa lapsen kognitiivisen kehittymättömyyden takia on haastavaa vielä diagnosoida lapselle tiettyä tarkkaavaisuuden häiriötä, vaan heikko keskittymiskyky ja toiminnanohjauksen haasteet johtuvat yleensä lapsen iästä. Tutkimuksessani käsittelen yleisimmän tarkkaavaisuudenhäiriön, eli ADHD:n ydinoireita ja kuinka lapsi niitä ilmaisee, mutta en keskity pelkästään

diagnosoituihin lapsiin, vaan kohderyhmänä on kaikki esiopetuksen lapset, jotka näitä oireita ilmaisevat arjessa. Esiopetuksen opettajan tulee olla valmis ottamaan käyttöön erilaisia tuen muotoja heti, kun niille havaitaan tarve, eikä vasta virallisen lääkärin diagnoosin jälkeen. Määrittellessämme lapsen tilanteen erityiseksi, täytyy toimia harkiten (Pihlaja & Viitala 2019).

Tutkielmani käsittelee lapsia, joilla on tarkkaavaisuuden haasteita, ja jatkossa käytän termiä "lapsi" selkeyden vuoksi. Tutkimuskirjallisuuteni pohjautuessa pitkälti lapsiin, jotka omaavat jo lääketieteellisen diagnoosin tarkkaavaisuushäiriölle, jolloin en voi käyttää samoja termejä omassa tutkimuksessani tarkastellessani diagnosoimattomia lapsia. Koska käsiteltävät lapset ilmaisevat tarkkaavaisuuden ongelmia, on helpompaa puhua heistä lapsina, eikä luoda omaa termiä tai nimitystä, joka saattaisi rajoittaa tai aiheuttaa virheellisiä ennakkokäsityksiä. Tämä nimitys on sopivampi esiopetuksen kontekstiin, jossa lapsen tarkkaavaisuuden haasteet selittyvät kehittymättömyyden myötä ja näin ollen tutkimukseni voi sopia lähes koko lapsiryhmän tuen tarpeisiin ilman yksittäistä kohteen asettamista. Parikan ja kollegoiden (2017) mukaan yhteiseen oppimisympäristöön ovat tervetulleita kaikki lapset tuen tarpeesta tai diagnoosista riippumatta.

Tarkkaavaisuuden haasteiden ympärille on oman kokemukseni mukaan liitetty paljon negatiivisia tunteita niin henkilökunnan tai muiden lasten osalta. Lähes jokaisessa lapsiryhmässä on lapsia, joiden aktiivisuus ja vilkkaus on korkeampi kuin muilla ja näin ollen tuo omat haasteensa ryhmän toimintaan (Ahonen, 2015). Usein arki ja suunnitelmat voivat mennä eri tavalla, kuin opettaja on suunnitellut, jolloin suuressa roolissa on opettajan ammattitaito ja rauhallisuus. Poikkeavat toimintatavat vuorovaikutustilanteissa tuovat haasteita lapselle ryhmässä toimimisen ja vertaissuhteiden kanssa (Parikka ym., 2017). Lapset ovat yksilöitä ja jokaiselle lapselle tulee olla tarjolla henkilökohtaista, juuri hänelle sopivaa tukea haasteista riippumatta, sillä jokainen lapsi oppii omaan tahtiinsa, ja on opettajan vastuulla taata tämä kaikille ryhmän lapsille (Sandberg, 2018).

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä kappaleessa keskityn avaamaan tutkimuksessa käyttämiäni käsitteitä ja tarkkaavaisuushäiriön oireita. Nämä ovat niitä oireita, joita tutkielmassani tarkkailen tuen muotojen löytämiseksi. Avaamalla ja tutkailemalla jo olemassa olevien tarkkaavaisuushäiriöiden diagnoosien ydinoireet, on niitä helpompi havainnoida ja tarkkailla diagnosoimattomilla lapsilla, sillä tämä antaa selkeämmän kuvan siitä, milloin oireet ovat sellaisia, että niihin tulee reagoida.

2.1 ADHD – Tarkkaavaisuuden häiriö

Tarkkaavaisuuden haasteiden taustalla voi useimmissa tapauksissa olla jonkinlainen neurokognitiivinen häiriö (Sandberg, 2018). On tärkeää, että lapsen lähiverkosto on valppaana ja hakee apua mahdollisiin esiintyneisiin oireisiin, sillä yleensä neurokognitiivisiin häiriöihin voidaan saada lääketieteellinen diagnoosi, joka tulee helpottamaan niin lapsen, kuin perheen elämää. Yleisin tarkkaavaisuushäiriöistä on ADHD (Attention Deficit and Hyperactivity Disorder) eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden oireyhtymä (Ahonen, 2017; Sandberg, 2018). Lääketieteellisestä diagnoosista varten painotetaan kolmea oiretta: tarkkaavuutta, yli- tai aliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta (Sandberg, 2018). ADHD:sta usein suomen kielessä käyttää nimitystä ”aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö” (Dufva & Koivunen, 2012). Lapsuusiässä todetun häiriön aiheuttamat haasteet säilyvät yleensä 30–70 prosentilla lapsuudesta nuoruuteen ja jopa aikuisuuteen asti (Närhi, 2006).

Sandbergin (2018) mukaan ADHD on synnynnäinen ja geneettinen ominaisuus, joka näyttäytyy erilaisten oireiden ja ominaisuuksien yhdistelmänä. Tyypillistä ADHD:n diagnoosin saaneelle on psykiatrinen samanaikaissairastavuus (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Ilmaisu ADHD:n oireista ei pysy samanlaisena, vaan muuttuu lapsen kehittyessä. Monipuolisilla psykososiaalisilla hoidoilla ja lääkehoidoilla voidaan helpottaa ADHD:n oireita (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Yleensä ADHD:n oireet ovat tavanomaisempia pojilla, kuin tytöillä ja diagnoosi on helpompi tehdä pojalle varhaisemmassa vaiheessa (Ahonen, 2015; Juusola, 2012). Tytöillä oireet näkyvät usein huomaamattomammin haasteina tarkkaavaisuuden kanssa, kun taas pojilla aktiivisuuden säätelyn vaikeuksina. Äkkiseltään tarkkailtuna tytöt saattavat vaikuttaa siltä, että he ovat vain uppoutuneet omiin ajatuksiinsa, jonka takia heidän oireisiinsa ei aina osata kiinnittää oikeaa huomiota. Pojilla ilmenevä ylivilkkaus ja impulsiivisuus on huomattavasti helpompi havaita ja tämän vuoksi niihin osataan puuttua paremmin (Juusola, 2012).

Ydinoireita on mahdollista havaita jo 2–3 vuoden ikäisessä lapsessa. Arjessa oireet voivat ilmetä haasteina varsinkin leikissä. Lapsi ei keskity leikkiin, raivostuu nopeasti, sääntöjen noudattaminen on haastavaa ja uhkarohkeus/uhmakkuus ovat tavallista voimakkaampia (ADHD-liitto, 2017). Varma diagnosointi ennen 5-vuoden ikää on yleensä erittäin haastavaa lasten luontaisen vilkkauden, lyhytjänteisyyden ja tunteiden säätelyn kehittämättömyyden takia. Tutkimustulosten mukaan ADHD on vahvasti perinnöllinen, mutta 10 %-40 % varianssivaihtelusta selittyy ympäristön vaikutuksella (Rosenqvist, Sjölander, Ystrom, Larsson, & Reichborn-Kjennerud, 2019). ADHD-lapsella saattaa olla vaikeuksia selviytyä ikätovereidensa tavoin sosiaalisissa tilanteissa tunne-elämän kehittyessä usein hitaammin. Tämän myötä ADHD-lapsi leikkii helposti itseään nuorempien tai vanhempien kanssa, sillä he saattavat ottaa lapsen toiveet paremmin huomioon. Ryhmässä leikkiminen voi tuottaa huomattavasti enemmän haasteita, kuin yhden lapsen kanssa (Lillqvist & Pilhjerta, 2004)

2.2 Lapsen toiminnanohjaus

Esiopetuksessa kenellekään tuskin tulee yllätyksenä, että lapset voivat olla vauhdikkaita tutkijoita. Kyseessä ei siis aina ole tarkkaavaisuushäiriön diagnoosi, vaan aivojen kehittämättömyys (Ahonen, 2017). On haasteellista saada kaikille lapsille diagnoosia, eikä sen välttämättä tule aina olla tarpeellinen. Pedagogisuus on opettajan tärkein apuväline ja tavoite, joka ei vaadi lääketiedettä. Vaikeuksiin vaikuttaa usein myös temperamenttisuus ja perintötekijät (Ahonen, 2017; Sandberg, 2018). Tarkkaamaton käytös voi ”puhjeta” yhtäkkiä lapselle, jolla ei ennen ole ilmennyt kyseisiä käytösmalleja. Silloin kyseessä voi olla sosioemotionaaliset vaikeudet tai huonot kotiolot (Ahonen, 2017). On tärkeää, että opettajan pedagoginen silmä harjaantuu huomaamaan, milloin tarkkaamattomuus voi kummuta heikoista kotioloista.

Tarkkaavaisuuden kanssa kamppailevalla lapsella on yleensä vaikeuksia omassa toiminnanohjauksessa. Pulmat voivat näkyä ohjeiden noudattamisen vaikeutena, motorisena levottomuutena sekä tarkkaavaisuuden ylläpidon ja säätelyn haasteena (Ahonen, 2015). Oman vuoron odottaminen erilaisissa ryhmätilanteissa, esimerkiksi jonossa, leikissä tai vastausvuorossa keskustelun aikana voi tuottaa suuria vaikeuksia lapselle (Sandberg, 2018). Kyseiset häiriökäyttäytymiset (voimakas vilkkaus, impulsiivisuus ja muut tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ongelmat), ovat yleensä täysin lapsen tahdosta riippumatonta (Ahonen, 2017). Usein lapsi saattaa kokea itse toimintansa vaivalloisena ja tämän takia pieni lapsi kaipaa paljon ulkoista tukea aikuiselta. Lapsella voi olla erittäin heikko paineensietokyky, jonka seurauksena lapsi voi kokea

äkillisiä tunnetilan muutoksia (Sandberg, 2018). Pikkulapset ovat yleensä Toimeliaita, eikä levottomuus tai levoton toiminta aina ole ongelma tai jotain, joka vaatii suurempaa huomiota tai huolta. Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet nousevat ongelmaksi silloin, kun ne haittaavat lapsen kykyä olla osana yhteisessä toiminnassa, tai se häiritsee huomattavan paljon muuta lapsiryhmää (Ahonen, 2017).

Toiminnanohjaus tarkoittaa niitä psyykkisiä prosesseja, joiden kautta ihminen kykenee suunnittelemaan ja toteuttamaan toimintaansa meneillään olevan tilanteen vaatimusten mukaisesti (Närhi & Pitkänen, 2016). Sandbergin (2021) mukaan toiminnanohjausta voidaan kuvata oman toiminnan säätelyksi, joka tapahtuu laajasti yhteistyötä muiden kognitiivisten toimintojen, kuten työmuistin ja tarkkaavaisuuden kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että aivojen kehittyminen vaikuttaa suuresti lapsen toiminnanohjauksen laatuun ja mahdollisuuksiin (Sandberg, 2021). Esiopetuksessa oleva lapsi osaa jo yleensä ohjata toimintaansa paremmin, kuin päiväkodin leikkiikäinen lapsi. Toiminnanohjausta ja sen taitojen mittaamista varten on kehitetty testejä, joiden avulla saadaan tärkeää tietoa yksilön toimintakyvystä (Närhi & Pitkänen, 2016). Näihin testeihin liittyy ongelmia, sillä niiden ja käyttäytymisessä esiintyvien haasteiden välillä korrelaatio on heikko, ja ne eivät paljasta vaikeuksia yksilöiltä, jotka ovat kognitiivisesti hyvätasoisia, mutta arjessa toiminnanohjauksen haasteet ovat selvät (Närhi & Pitkänen, 2016). Sandberg (2021) määrittelee toiminnanohjaukselle kolme perustoimintoa:

1. Tehtävän kannalta epäoleellisten ärsykkeiden ehkäiseminen ja reaktioiden hillitseminen, eli inhibitio
2. Tehtäväorientaation vaihto, eli joustavuus
3. Työmuistin sisältöjen päivittäminen.

Nämä kolme osatekijää rakentavat ihmisen tarkkaavuuden ja säätelytoiminnan ja niiden tulee tehdä yhteistyötä prosessin sujuvuuden takaamiseksi (Sandberg, 2021).

2.3 Esiopetus

Esiopetus on vuoden kestävä maksuton opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa toimintakulttuurin perusta muodostuu eri osa-alueiden yhteen liittyvistä tavoitteista (OPH, 2014; Perusopetuslaki, 1998, 3 §). Kunta on velvollinen järjestämään alueella asuville lapsille oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna ja opetus tapahtuu sopivassa varhaiskasvatuspaikassa tai

muussa esiopetukselle soveltuvassa paikassa (Perusopetuslaki, 1998, 4 §). OPH (2014) määrittää, että esiopetukselle luodun opetussuunnitelman tehtävänä on taata korkealaatuinen ja yhtäläinen esiopetus, joka toteutuu yhdenvertaisesti koko maassa.

Esiopetus on suunniteltu ja toteutettu siten, että sen keskeisinä tehtävinä on mahdollistaa lapselle erilaisia kokemuksia ja tilaisuuksia innostua, kokeilla ja oppia uutta edistämällä lapsen kasvua, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (OPH, 2014; Perusopetuslaki, 1998, 3 §). ”Esiopetuksen tavoitteena on osaltaan tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” (OPH, 2014, s. 4). Toiminnassa keskitytään lapsilähtöisyyteen, ja tavoitteena on vahvistaa lapsen minäkuvaa ja ymmärrystä itsestään niin yksilönä, kuin oppijana. Erilaiset toimintaympäristöt ja niissä leikkiminen tarjoavat lapselle mahdollisuuden kehittää taitojaan eri tiedon- ja taidonalueilla. Jotta lapset pääsevät edistämään sosiaalisia taitojansa, tarjoaa esiopetus erilaisia tilaisuuksia vuorovaikutukselle, tavoitteena saada lapsi arvostamaan omaa yksilöllisyytensä ja ihmiskunnan yhdenvertaisuutta (OPH, 2014).

Esiopetuksen opettajat ovat kuvanneet työnkuvaansa siten, että heidän tulee olla opas, joka on läsnä, tukee, kuuntelee ja huolehtii lapsista, mutta asettaa sääntöjä ja valvoo niiden toteutumista (Niikko & Havu-Nuutinen, 2009). Tässä toimintamallissa mielestäni toteutuu hyvin tavoiteltu lapsilähtöisyys säilyttäen aikuisen johdon ja vastuun toiminnan taustalla. Opettajan emotionaalisesti lämmin ja positiivinen vire, herkkyys tunnistaa lasten yksilölliset tarpeet ja kyky järjestää oppimisympäristön toiminta sujuvaksi, ovat keskeisiä laadukkaan opetuksen säilyttämiseksi ja ovat yhteydessä opettajan kykyyn tukea lasten sosiaalisia ja akateemisia taitoja (Salminen, 2014). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei aseteta lasten osaamistasolle yhteisiä tavoitteita, vaan jokaisen lapsen kohdalla pohditaan tavoitteet juuri kyseisen lapsen kasvua ja oppimista parhaiten tukien (Sandberg, 2021; OPH, 2014). Tämän opettaja toteuttaa keskustelemalla kunkin lapsen yksilöllisestä tilanteesta niin lapsen, kuin hänen huoltajiensa kanssa ja lapselle voidaan luoda henkilökohtainen oppimissuunnitelma tarvittaessa (OPH, 2014). Jos todetaan, että lapsen kouluvalmiudet eivät ole tarpeeksi riittävät, on lapsella oikeus ja mahdollisuus saada pidennettyä esiopetusta. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevalla lapsella on mahdollisuus aloittaa esiopetus jo sinä vuonna, jona lapsi täyttää viisi vuotta (Perusopetuslaki, 1998, 4 §).

3 Tutkimuskysymykset ja toteutus

Pyrin keräämään yhteen mahdollisimman selkeän ja objektiivisen yleiskatsauksen siitä, mitä aiheesta jo valmiiksi tiedetään ja samalla pohtia, mitä aiheen eteen voisi vielä ”tehdä” tai miten sitä voisi tutkia enemmän. Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttaa, että tarkasteltaessa objektiivisuuden ongelmaa on syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuus nousi kysymykseksi varsinkin siinä, pyrkiikö opettaja/tutkija ymmärtämään tai kuuntelemaan tiedonantajia itsenään vai katsovatko he tiedonantajan tiedon oman näkemyksensä läpi, tai antavatko he omien taustojen ja asenteiden vaikutta kuulemaansa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkielma rakentui keskeisten käsitteiden määrittelystä ja pyrkimyksestä löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin. Omaan aiempaa työkokemusta aiheen saralta, joten minun tulee osata tarkastella lähteitani peilaten omaa kokemustani, mutta en saa antaa sen asettua uuden tiedon edelle. Toivoin tutkimukseni kautta löytäväni lisää konkreettisia tuen keinoja, joita voin itse hyödyntää tulevaisuuden ammattikentälläni.

Omat tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

- Miten lapsen tarkkaavaisuushäiriön oireet ilmenevät esiopetuksessa?
- Kuinka opettaja voi tukea näitä oireita ilmaisevan lapsen arkea esiopetuksessa?

Tutkimuskysymyksen asettelu tuotti haasteita ja kysymykset ovat eläneet useaan otteeseen tutkimuksen suunnittelussa. Tutkimuskysymyksen muotoilu on Salosen ja Sotasaaren (2015) mukaan pitkä, joskus jopa vuosikausien, prosessi. Kysymyksiin vastaaminenkaan ei aina ole niin yksinkertaista, miksi tutkimuskysymys voi jäädä avoimeksi vielä tutkimuksen jälkeen (Salonen & Sotasaari, 2015).

Pyrkimällä kriittiseen tarkasteluun niin omalla kentällä, kuin aineistoissa, saadaan tieto paremmin jäsentymään ja perustumaan henkilökohtaiseen ymmärrykseen (Valli & Aaltola, 2015a). Vaikka tarkkaavaisuushäiriön oireista kärsiviä lapsia on tutkittu ennestään jo jonkun verran, koen silti, ettei tätäkään asiaa, johon ei ole absoluuttisia totuuksia, voi tutkia liikaa. Opettajan tulee Vallin ja Aaltolan (2015a) mukaan olla tietoinen oppilaistaan yksilöinä. Asiat, jotka saattavat äkkiseltään näyttää samalta, voivat syvemmillä tarkastelulla olla todella erilaisia, ja erilaisista vaikuttavat tilanteet omaavat lähempää katsottuna paljon samanlaisia piirteitä (Valli & Aaltola 2015b). Laadullisessa tutkimuksessa kokonaisuus pohjautuu kysymykselle ”Miten minä voin ymmärtää toista?” (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Toteutin kandidaatin tutkielmani kirjallisuuskatsauksena. Salminen (2011) kertoo, että kirjallisuuskatsauksessa on kyse tutkimuksen tekemisestä aiempaa tutkimusta apuna hyödyntäen. Kirjallisuuskatsauksessa arvioidaan ja tiivistetään eri tutkijoiden ja asiantuntijoiden valmiita tutkimusaineistoja (Salminen, 2011). Kuten aiemmin mainitsin, tavoitteeni oli luoda kattava yleiskatsaus, joten kirjallisuuskatsaukseni on kuvaileva ja narratiivinen. Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkittava ilmiö kuvataan laaja-alaisesti ja koin sen olevan paras valinta itselleni, sillä en ole rajannut vain yhteen tilanteeseen, vaan laajempaan opetuksen tasokokonaisuuteen.

Koska tulen tulevaisuuden työssäni suurella todennäköisyydellä toimimaan opettajan virassa, koen tärkeäksi, että tein tutkimustani tutkivan opettajan silmien läpi. Tutkivana opettajana tavoitteita ja tietoa aiemmista tutkimuksista ei oteta pelkästään annettuina, eikä tyydytä vain valmiiseen tietoon, vaan pyritään toteuttamaan kriittistä tarkastelua niin omalla kentällä, kuin toisen tutkimuksessa, sillä haluan tiedon perustuvan henkilökohtaiseen ymmärrykseen (Valli & Aaltola 2015a).

Aineistoja etsiessäni hyödynsin Oula Finnaa sekä muita vertaisarvioituja verkkoaineistoja, kuten Ebscoa ja Scopusta. Aineistoa etsin lukuisilla eri hakusanoilla ja niiden yhdistelmillä, kuten levoton lapsi, ylivilkkaus esiopetuksessa, adhd, hyperactivity, tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus. Metsämuuronen (2003) on luetellut hyviksi lähteiksi niin väitöskirjat, tieteelliset artikkelit, sekä oppikirjat. Käytin suurimmaksi osaksi korkeatasoisia tieteellisiä julkaisuja, sekä löysin muutaman aiheeseen erittäin hyödyllisen väitöskirjan, jotka ovat suurehkoissa roolissa tutkimukseni kannalta. Erilaiset kansainväliset artikkelit vaikuttivat hieman tutkimuksessani. Oli tärkeää, että lähteet ovat luotettavia ja eettisesti tuotettuja, jotta tiivistämäni tieto tulee olemaan luotettavaa. Aineiston etsimisen ja lukemisen jälkeen suunnittelin tutkimukseni käsiteltäviä kategorioita ja ryhmittelin lähteitä niihin kategorioihin, joihin ne liittyvät. Kategorisoituani lähteitä, lähdin rakentamaan niistä yhtenäistä kirjoitusta tuloksista. Metsämuuronen (2003) toteaa, että tutkimusta voidaan pitää luotettavana, jos sen mittarit eli tässä tapauksessa lähteet, ovat luotettavia. Keskityin kotimaisiin lähteisiin, sillä Suomessa varhaiskasvatuksen arvostus ja taso on korkea, joka mahdollistaa laadukkaita tieteellisiä tutkimuksia käytettäväkseni. On hyvä muistaa aineiston keräämisen ohessa, kuten epävirallisissa keskusteluissa, että kaikkia tarinoita ja kertomuksia ei tulisi hyödyntää ilman kriittistä tarkastelua, tai etteivät subjektiiviset ennakkokäsitykset vaikuta keskustelun tulkintaan, vaan havaintojen vastaanottajan tulee muistaa pitää oma kriittisyys ja reflektiivisyys (Valli & Aaltola 2015b; Metsämuuronen, 2003).

4 Tuki tarkkaavaisuuden haasteiden ilmetessä

Jokainen ihminen ja lapsi tarvitsee tukea elämänsä edetessä. Esiopetuksessa tuen tehtävänä on vahvistaa lapsen edellytyksiä aktiivisena osallistujana omassa oppimisprosessissaan ja tarjota positiivisia kokemuksia oppimisesta ja tunteiden käsittelystä. Tuen tarve voi olla vähäistä ja lyhytaikaista, on täysin yksilöllistä, kuinka paljon ja pitkään lapsi tukea tarvitsee (Opetushallitus, 2018). Lapsen tukemiseen voidaan arjen tukitoimina käyttää useita erilaisia keinoja. Tehokkaita keinoja ovat muun muassa muokata oppimisympäristöä tukemaan lapsen keskittymistä, monipuolistaa ja vaihdella työtapoja ja -paikkoja sekä panostaa johdonmukaisuuteen. Työohjeiden pilkkominen, päivän kulun ennakointi (kuten siirtymätilanteita) ja lapsen mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen ovat myös tukitoimina hyödyllisiä. Tehokkaat tukitoimet opettajan ja muun henkilökunnan toimesta tukee niin lasta, kuin koko esiopetusryhmää (Hughes & Cooper, 2007). Tukitoimia laatiessa tavoitteena on aina keskittyä keinoihin, jotka tarjoavat apua välittömiin käyttäytymiseen vaikuttaviin tekijöihin, sillä tukitoimet perustuvat pääosin käyttäytymispsykologiseen lähestymistapaan (Dufva & Koivunen, 2012).

Pohjimmiltaan tarkkaavaisuuden häiriön oireet ja niiden ilmeneminen opetuksen arjessa on kasvatuksellinen ja opetuksellinen ongelma (Hughes & Cooper, 2007). Lapsella voi erilaisten tilanteiden aikana esiintyä runsaasti levotonta käyttäytymistä, jolloin he ovat motorisesti levottomia ja kovaäänisiä (Ahonen, 2015). Näissä tilanteissa heidän tarkkaavaisuutensa suuntaamiseen ja sen ylläpitoon kaivataan paljon opettajan tukea, jonka avulla lapsi pystyy kehittyä ja kasvaa (Ahonen, 2015; Sandberg, 2018). Ideaalitulanteessa tuki on jatkuvasti tarjolla niin lapselle, kuten huoltajille, jonka kautta huoltajat osaavat jatkaa tuen antamista kotona. Ikävä kyllä tämä ei esiopetuksen arjessa aina toteudu esimerkiksi resurssipulan tai henkilöstön epäpätevyys-takia (Hughes & Cooper, 2007). Tämän takia on tärkeää, että henkilöstöä koulutetaan aiheen ympärillä, ja olisi suotavaa, että opettaja omaisi omaa mielenkiintoa kehittää itseään kasvattajana.

4.1 Kolmiportainen tuki

Lapsille laaditaan yksilöllinen esiopetuksen oppimissuunnitelma (LEOPS) heti esiopetuksen aluksi, johon kirjataan lapsen kehittymistä, taitoja ja tuen tarpeita (Sandberg, 2021). Sandbergin (2021) mukaan LEOPS toimii tärkeänä työkaluna arjessa ja sen lisäksi lapsille, jotka kaipaavat vahvempaa tukea, laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli

HOJKS. Kasvun ja oppimisen tukijärjestelmä perustuu kolmiportaiseen tukeen, joka koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta.

Yleisellä tuella tarkoitetaan yleensä yksittäisiä tukitoimia, jolla pyritään vaikuttamaan varhaisessa vaiheessa, eikä sen aloittamiseen edellytetä erityisiä tutkimuksia, selvityksiä tai päätöksiä (OPH, 2014). Yleisen tuen keskeisimpänä tehtävänä on minimoida mahdollisten ongelmien ja haasteiden synty ja keskeisiä tuen piirteitä yleisen tuen tasolla ovat struktuurin luominen, oppimisympäristön säätely, opettajan ennakointi ja tilanteiden jäsentely sekä positiivinen palaute (Parikka ym., 2017).

Tehostettu tuki suunnataan lapselle, joka tarvitsee säännöllistä tukea tai mahdollisesti useita samanaikaisia tuen muotoja ja sitä annetaan silloin, kun yleinen tuki ei riitä (OPH, 2014). Tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon, jossa kirjallisesti luodaan yleiskatsaus lapsen oppimisen, kasvun, tuen tarpeen ja kiinnostuksen kohteiden tilanteeseen, sekä pohditaan, millä pedagogisilla tukijärjestelyillä lasta voitaisiin tukea. Tehostetussa tuessa tukimuotoina voi toimia henkilökohtaisten oppimateriaalien käyttö tai erityisopettajan samanaikaisopetus luokassa, joko koko lapsiryhmälle tai tietylle lapselle (Parikka ym., 2017).

Korkeinta, eli erityistä tukea annetaan lapsille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttamisen edellytykset ovat heikentyneet, eivätkä muuten toteudu. Erityisestä tuesta voidaan päättää joko ennen esiopetusta, tai sen aikana ja päätös tuesta voidaan antaa ilman pedagogista selvitystä. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta sekä muista perusopetuslain mukaisista tuen muodoista ja tuki muodostaa järjestelmällisen kokonaisuuden. (OPH, 2014). Erityisen tuen tukimuotoina voidaan käyttää kaikkia esiopetuksen mahdolliset tukimuodot. Yksilöllisistä järjestelyistä, kuten oppisisältöjen yksilöllistämistä tai kokoaikaisesta erityisopetuksesta, sovitaan tapauskohtaisesti tarkemmin (Parikka ym., 2017). Tuen tasot ja muodot voivat muuttua lapsen kehityksen ja oppimisen edetessä esiopetuksen aikana, sekä tukea tarjotaan lapselle niin kauan kun se on tarpeellista, eli tuki voidaan aloittaa tai keskeyttää kesken toimintavuoden (Sandberg, 2021). Jos lapselle on laadittu HOJKS, tulee tämä tarkistaa vuoden välein (OPH, 2014).

4.2 Tuki esiopetuksen arjessa

Tässä osiossa pohdin, millä tavoin lapsen arkea voidaan tukea ja helpottaa esiopetuksessa, pääsääntöisesti opettajan toimesta. On tärkeää tunnistaa ja tukea lapsen henkilökohtaisia mielenkiinnon kohteita ja vahvuuksia, sekä hyödyntää niitä hänen oppimisessaan. Tämä auttaa lapsia

löytämään omat voimavaransa ja kehittämään itsenäistä oppimista (Sandberg, 2021). Lapsi oppii ymmärtämään, että hän voi oppia uusia asioita ja onnistua. Vanhempien ja opettajien tulee tarjota lapsille mahdollisuuksia tutkia ja kokeilla erilaisia asioita, ja että he antavat lapselle siihen tukea ja ohjausta, sekä tilaa ja valtaa oppia omalla tavallaan. Lapsen mielenkiinnon kohteen ohjaaminen ja sen ylläpitäminen vaatii opettajalta erilaista, tarkempaa huomiointia (Närhi & Pitkänen, 2016). Närhen (2006) mukaan tarkkaavaisuuden kanssa kamppailevien lasten oppimisen helpottamiseen pyrkivät keinot ovat monipuoliset oppimisympäristöön suunnitellut tukitoimet. Opettajan tulee tunnistaa, millaisia asioita kohtaan lapsi osoittaa mielenkiintoa ja ohjata lapsen mielenkiinnon kohteita oikeaan suuntaan ja ylläpitääkseen oppilaan kiinnostusta.

4.2.1 Toiminnanohjaus ja oppimisympäristö

Tarkkaavaisuuden vaikeuksia omaavalle lapselle ei kannata antaa pitkiä ohjeita, koska silloin yleensä vain viimeinen osa jää lapsen muistirekisteriin. Toiminnanohjeet on hyvä pilkkoa osiin ja antaa ohjeet siten, että lapsella ja opettajalla on katsekontakti (Sandberg, 2018). Toiminnanohjeiden pilkkomisella tarkoitetaan sitä, että ohjeet annetaan vaihe kerrallaan. Esimerkiksi askartelutilanteessa ei kerrota lapselle ohjetta seuraavanlaisesti: ”Valitse mieluinen kuvio, hae sivupöydältä kartonki, sitten kaapista sakset ja liima”, vaan ohje annetaan osissa niin, että seuraava osa ohjeesta annetaan vasta sitten, kun aiemman ohjeen mukaan on toimittu. Vaikka ohje voi tuntua turhan yksinkertaiselta ja opettaja tietää lapsen osaavan kyseisen tekemisen järjestyksen, helpottaa ohjeiden pilkkominen lapsen suoriutumista (Parikka ym., 2017). Opettajan on hyvä antaa ohjeet selkeällä puhetyylillä painottaen avainsanoja ja säilyttäen katsekontakti lapsen kanssa. Lasta voi kutsua nimellä, jolloin yleensä lapsen huomio siirtyy opettajaan nopeammin. Ohjeita antaessa ja lasta opettaessa on hyvä muistaa yhdenmukaisuus. Lapselle liian vaihtelevalla tavalla annetut ohjeistukset ja opettajan toimet voivat keskeyttää tai hajottaa lapsen keskittymisen, jolloin toiminnanohjaus tulee haasteellisemmaksi (Parikka ym., 2017).

Ahosen (2015) mukaan suurimmat vaikeudet ja haastavat kasvatustilanteet esiintyvät yleensä tuokioiden aikana, etenkin jos paikalla on enemmän kuin kymmenen lasta. Tämä johtuu siitä, että isoissa ohjatuissa tuokioissa niin pedagoginen suunnitelma ja sisältö sekä jokaisen lapsen tarpeet yksilönä ja ryhmänä vaatii opettajan huomioita (Ahonen, 2015). Haastavissa kasvatustilanteissa lapsen tuen tarpeet ilmenevät, varsinkin ohjatun toiminnan parissa, kun toiminnanohjaus ja tarkkaavaisuus ovat lapsella äärirajoillaan. Tuokiot ovat opettajajohtoisia oppimistilanteita, joissa aihe on ennalta määritelty ja suunniteltu kyseiselle lapsiryhmälle. Esiopetuksen kentällä tuokiokeskeisyys on vielä vahvasti läsnä opetuksen suunnittelussa, ja tuokion aiheet

yleensä painottuvat aikuisen osaamisen ja meneillään olevan vuodenajan teeman mukaisesti (Hujala & Turja, 2017). Tuokioiden sekä koko esiopetuksen yhteydessä tulee olla tarkka, että tuki on systemaattista, tutkimusperustaista ja että sen vaikutus on tehokasta ja toivottua (Pihlaja & Viitala, 2019). Jos todetaan, että lapsella on vaikeuksia toimia suuressa ryhmässä, voi pedagogisen toiminnan, sen sisällöt ja tavoitteet hajauttaa tai eriyttää lasten yksilöllisyyden huomioiden pienryhmän sisällä (Hujala & Turja, 2017). Opettaja voi räätälöidä oppitunteja vastaamaan lapsiryhmän kiinnostuksen kohteita. Jos oppilaalla on mielenkiintoa lukemiseen, voidaan siihen liittyviä tehtäviä tai harjoituksia lisätä oppitunneille. Lapsiryhmän pedagoginen kehitys on opettajan vastuulla ja hänen tulee taata koko ryhmälle turvalliset ja kehittävät oppimistilanteet (Sandberg, 2018).

Lapsen viriketasojen ylläpitämiseksi voidaan muokata oppimisympäristöä tukemaan keskittymistä, sekä monipuolistaa ja vaihdella työtapoja ja -paikkoja. Huomioimalla lapsen yksilölliset tarpeet voidaan oppimisympäristöstä tehdä viihtyisämpi ja miellyttävämpi. Keinoja tähän on vähentää ärsykeitä, kuten ääniä ja valoja ja järjestämällä tilan selkeäksi ja loogiseksi (Ahonen, 2017). Opettajan on hyvä tehdä aloitteita, joiden myötä lapsi voi vaihdella oppimistyyliä visuaalisen, audittiivisen ja kinesteettisen työskentelymuodon väleillä, sekä tarjota tukea ja ohjausta niiden valinnassa.

4.2.2 Palautteen antaminen

Vaikka lapset puhuvat paljon ja aiheen sivuun tuokion aikana, on tärkeää, ettei opettaja provosoidu ja hiljennä lasta kovilla komennoilla, vaan osoittaa silti eleillään, ilmeillään olevansa läsnä (Ahonen, 2015). Jotta lapsen emootiot pysyvät käsiteltävällä alueella, on hyvä säädellä ympäristö sopivaksi ja käyttää esimerkiksi erilaisia liikennevalokortteja ja kertoa kuvakorteilla päivän kulusta. Lapselle on tavanomaista, että suoriutumisessa esiintyy laajaa vaihtelua viikon, päivän tai jopa tunnin sisällä (Närhi & Pitkänen, 2016). Jotta lapsen on helpompi hahmottaa, milloin hänen toimintatapansa on toivottua ja milloin ei, on Hujalan ja Turjan (2017) mukaan erittäin tärkeää kiinnittää huomiota välittömään palautteen antamiseen. Opettajalta saatu palaute, kiitos ja kannustus on vahvasti yhteydessä lapsen viihtyvyyteen ja positiivisiin oppimiskokemuksiin (Leskisenoja, 2016). Johdonmukainen palaute, joka annetaan välittömästi tilanteen yhteydessä sopivalla voimakkuudella, on tehokas keino kehittämään lapsen oppimista ja ymmärrystä itsestään ja ympäristöstään (Hujala & Turja, 2017; Närhi & Pitkänen, 2016). Palautteen on oltava aina rakentavaa, selkeää ja oikeudenmukaista. Tämä tarkoittaa, että jokai-

sesta toiminnasta annetaan aina saman tyyppinen palaute, oli se sitten positiivista tai negatiivista. Johdonmukaisen palautteen tarkoituksena on auttaa lapsia oppimaan toivottuja toimintatapoja ja vähentää huonojen toimintatapojen esiintymistä. Johdonmukaisella palautteella tarkoitetaan, että palaute tietynlaisesta toimintatavasta annetaan aina positiivisena tai negatiivisena, riippuen siitä, oliko lapsen käytös toivottua vai ei (Närhi & Pitkänen, 2016).

4.2.3 Lapsen työtapojen monipuolistaminen ja välineiden hyödyntäminen

Lapset, joilla on korkea tarve tuntea, tunnustella jotain, reagoivat vahvasti ja aktiivisesti ympäristöönsä. Lapsi kaipaa aktiivisuustasojensa hallintaan paljon motorista virikettä ja monipuolisen liikkumisen mahdollistaminen tulee toteutua (Sandberg, 2018). Esiopetuksen henkilökunnan vastuulla on tarjota turvalliset tilat tämän toimiakseen. Neurologiset prosessit auttavat lasta jäsentämään eri aisteilla vastaanotettua tietoa ympäristöstään (Thompson & Raisor, 2013). Tarkkaavaisuuden pulmia omaavat lapset käsittelevät yleensä vain yhtä informaatiota kerralla ja tämän takia osa muusta tiedosta jää vastaanottamatta. Tätä helpottaen ”Fidgeting”, eli mikroliikunta/näpräily/pieni liike, on monille lapsille sekä aikuisille hyvä keino rauhoittaa omaa toimintaa (Biel, 2017). Lapsi voi fidget-leluilla muita häiritsemättä pitää varsinkin kätensä pienessä liikkeessä, jolloin kuullun tiedon vastaanottaminen helpottuu huomattavasti.

Fidget-lelut tukevat niin levottoman lapsen keskittymistä, kuin koko lapsiryhmää. Erilaisia fidget-leluja voi jakaa jopa koko ryhmälle (Biel, 2017). Tarkkaavaisuutta helpottavien lelujen ei tarvitse olla kalliita, valmiita leluja suunniteltu tismalleen kyseiseen tarkoitukseen, vaan ne voivat olla esimerkiksi muovisia hiuslenkkejä tai avainrenkas, josta roikkuu erilaisia kangasmateriaaleja, kuten samettia, puuvillaa jne. Jos lapsi tykkää jostain tietystä materiaalista, hän koittaa etsiä sitä tunnetta käsillään saadakseen lisää stimulaatiota, kuten liidun pitäminen kädessä tai pieniä muovin paloja (Thompson & Raisor, 2013). Lasta voi fidget-lelujen lisäksi auttaa painolelut ja istuintyyny. Painolelut ovat raskaita leluja, esimerkiksi eläimen mallisia leluja, joidenka sisällä on usein hiekkaa tai muuta raskasta ainetta. Niitä sylissä pitäessä lapsen liikehdintä rauhoittuu (Thompson & Raisor, 2013). Istuintyyny ovat usein kumisia ilmatyynyjä, jossa on pieniä nyppylöitä, jotka tarjoavat lapselle mahdollisuuden liikkua omalla paikallaan hallitakseen omaa keskittymistensä. Motoristen levottomuuksien helpottamiseksi on hyvä tarjota lapselle mahdollisuus nousta ylös ja liikkua sopivin väliajoin (Sandberg, 2018).

4.2.4 Siirtymätilanteiden ja päivän kulun ennakointi

Siirtymätilanteet ovat esiopetuksessa aina ajankohtaisia tilanteita, mutta ne usein koetaan opettajien mielestä haasteellisiksi. Siirtymätilanteella tarkoitetaan päivittäisistä toiminnoista toiseen siirtymistä tai paikasta toiseen liikkumista, kuten ulos siirtymistä, ruokailuun kulkemista tai vapaasta leikistä tuokioon siirtymistä (Ahonen, 2015). Siirtymätilanteita voi tehdä sujuvammaksi koko lapsiryhmälle niitä porrastamalla: Sen sijaan, että viedään koko ryhmä samaan aikaan pukemaan, jaetaan lapset pienempiin ryhmään aikuisen kanssa (Ahonen, 2015). Tällä vältytään ylimääräiseltä turhautumiselta niin lasten, kuin esiopetuksen henkilökunnan puolesta. Kun siirtymät on suunniteltu etukäteen huolellisesti ja sujuvat mutkattomasti, jää opettajalle enemmän aikaa lasten tasapuoliseen huomioimiseen, jonka myötä lasten lisäksi myös hiljaisemmat lapset saavat enemmän huomiota. Tämän myötä lasten oppiminen edistyy ja heille jää tilanteista positiivisia kokemuksia (Thelen & Klifman, 2011). Ahonen (2017) painottaa, kuinka lasten aiemmista siirtymätilanteista aiheutuneet negatiiviset kokemukset voivat näkyä heidän toiminnassaan tulevissa siirtymätilanteissa. Nämä haasteet voivat näkyä lapsen haluttomuutena toimia yhteisten ohjeiden mukaan, kärsimättömyytenä tai häiriköimällä muiden lasten toimintaa siirtymätilanteet aikana (Ahonen, 2017).

Siirtymätilanteisiin valmistautuminen ja tukikeinot lapsen kanssa ovat Sandbergin (2018) mukaan on samanlaista, kuin lasten kanssa, jotka eivät ilmaise erityisiä haasteita tarkkaavaisuutensa kanssa. Oppimisympäristön seinällä oleva kuvallinen päiväohjeistus tukee koko lapsiryhmää. Lapselle voi tehdä hänen omalle paikalleen henkilökohtaisen kuvallisen päiväohjeistuksen, jonka avulla lapsi kykenee ennakoimaan päivän tulevia tapahtumia ja valmistelemaan niin ollen omaa toimintaansa tilanteeseen sopivaksi (Dufva & Koivunen, 2012; Sandberg, 2018). Siirtymätilanteet voivat aiheuttaa hämmennystä lapselle, jonka myötä hän saattaa jumiutua tai vastustella seuraavaa aktiviteettia. Hyvin järjestellyissä tilanteissa lapsella on helpompi ennakoita omaa toiminnanohjaustaan (Närhi & Pitkänen, 2016). Päivärytmin säännöllisyys helpottaa kaikkien osapuolten valmistautumista, mutta arjessa saattaa silti esiintyä muutoksia lyhyellä varoitusajalla. Muutosten ilmetessä opettajan tulee informoida lasta niin pian kuin mahdollista, jotta lapsi saa tarpeeksi aikaa valmistautua tilanteeseen (Dufva & Koivunen, 2012).

4.2.5 Tunteiden sanoittaminen ja mielenkiinnon kohdistaminen

Leikki on monipuolista ja monitahoista käytöstä, joka on välttämättömän tärkeää lapsen kehitykselle (Foweather ym., 2021). Vaikka selkeän ohjeistuksen, johdonmukaisuuden ja rutiinin on todettu olevan tärkeimpiä tapoja tukea ja helpottaa lapsen arkea esiopetuksessa, on silti huomattu, että vapaassa leikissä lapset kaipaavat vähiten tukea aikuiselta (Ahonen, 2015). Vapaalla leikillä tarkoitetaan leikkihetkiä, joita opettaja ei suoranaisesti ohjaa tai määrittele. Lapset ovat painottaneet leikin ja ystävien positiivista vaikutusta esiopetusarjen viihtyvyyteen. Vapaan leikin merkitys on suuri lapsen mielikuvituksen kehitykselle, ja kehotuksena on, että kaikki lasten toiminnot eivät ole opettajajohtoisia (Foweather, 2021). Ahonen (2015) kertoo, kuinka leikissä itsessään viriketaso on niin korkea, että se tempaa lapsen hyvin mukaansa. Tällöin lapsen sitoutuessa autonomiaansa ruokkivaan leikkiin, ei esimerkiksi tuokioissa ja siirtymätilanteissa esiintyvälle levottomalle käyttäytymiselle ole usein tarvetta. Sitoutuminen mihin tahansa aktiiviteettiin, joka on lapselle tarpeeksi motivoivaa ja mielekästä, vähentää aggressiivista, uhmakasta ja levotonta käytöstä, ja sitoutumisen puuttuessa nämä käytösmallit lisääntyvät (Ahonen, 2017).

Leikin ollessa yksi lapsen vähäisimmistä tuen tarpeen tilanteista, esiintyy siinä silti omat haasteensa. Lapsi saattaa usein jäädä leikeissä ja kaverisuhteissa ulkopuolelle (Sandberg, 2018). Sandbergin (2018) mukaan lapsen sosiaaliset taidot voivat olla omaa ikätasoaan heikkommat, jonka myötä vuorovaikutustilanteissa, kuten leikissä, voi esiintyä enemmän väärinkäsityksiä ja tahattomia riitoja. Heikompien sosiaalisten taitojen myötä voi leikkien ulkopuolelle jäämisen lisäksi lapsi joutua kiusatuksi, kiusata itse muita tai kokea itsensä ryhmään kuulumattomana. Jotta näitä tilanteita olisi vähemmän, on avainroolissa opetella toimintatapoja, joilla ei menetetä kaverisuhteita. Hankalilta tuntuvat tilanteet on hyvä sanoittaa lapsen kanssa. Tämä on ratkaisevaa, sillä omien tunteiden sanoittamisen haasteet ja kyvyttömyys keskustella tilanteita läpi, ovat juuri niitä syitä, miksi lapsi saattaa toimia impulsiivisesti ja aiheuttaa fyysisiä riitoja ja ylimääräistä aggressiota (Sandberg, 2018). Opettajan tulee antaa lapselle aikaa ja tilaa keskustella, sekä selittää itse asioita, jota lapsi ei vielä ymmärrä. Yhteys lasten kanssa keskustelulle tulee aina olla auki (Ahonen, 2017). Tukeakseen näitä lapsen sosiaalisia haasteita, opettajan tulee keskustella sekä lapsen, että lapsiryhmän kanssa asiasta ja harjoitella vaihtoehtoisia tapoja, kuinka tilanteissa voi toimia (Hujala & Turja, 2017). Tunteiden sanoittamisen ja uusien toimintatapojen avulla lapsi saa mallia ja ymmärrystä, minkälainen käytös on hyväksyttävää (Hujala & Turja, 2017; Sandberg, 2018, Ahonen, 2017).

4.3 Opettajan ammattitaito

Esiopetuksessa lähtökohtaisena tuen arvioijana ja välittäjänä toimii opettaja. Opettajan vuorovaikutustapa on kriittisessä asemassa, varsinkin kun hän on lapsen, lapsiryhmän, huoltajien tai kollegoidensa luona. Usein esiopetusryhmissä on useampi opettaja, riippuen ryhmän koosta, jolloin korostuu opettajien välinen ammattitaito ja yhteistyö. Kun ammattilaiset työskentelevät yhteisen tavoitteen parissa, kuten lapsen tarkkaavaisuudenhäiriön oireiden helpottamiseksi, voi heidän pätevyytensä, ammattitaitonsa ja agendansa joutua kyseenalaistetuksi (Hughes & Cooper, 2007). Opettajien yhteistyötä voi kuvata ryhmässä toimimisena. Yhteistyötä rakentaessa on tärkeää, että opettajilla on yhdenmukainen mahdollisuus esittää omat näkemyksensä ajankohtaisista asioista, jotka tulisi heidän mielestään ottaa huomioon lapsen tilanteessa (Pihlaja & Viitala, 2019; Tirri & Kuusisto, 2019).

4.3.1 Vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä kollegoiden kesken

Ahosen (2015) mukaan opettajilla esiintyy viisi erilaista vuorovaikutustapaa haastavissa kasvatustilanteissa: lämmin, etäinen, ristiriitainen, tekninen ja välttelevä vuorovaikutustapa. Lämmin vuorovaikutustapa sisältää opettajan syvää sitoutumista ja välittämistä, kun taas etäinen vuorovaikutustapa sitoutumattomuutta. Ristiriitaisessa, teknisessä ja välttelevässä vuorovaikutustavassa opettajan sitoutuminen vuorovaikutukseen on vaihtelevaa. Lämmin vuorovaikutus opettajalta on lapselle tärkeää. Opettajan tulee olla lapselle alituisesti läsnä, vaikka juuri sillä hetkellä he eivät olisikaan keskustelemassa. Haastavissakaan kasvatustilanteissa opettajan ei tulisi provosoitua ja hänen puheessaan tulee välittyä lapsille välittäminen ja arvostus. Kenelläkään opettajalla ei ole vain ja ainoastaan yhtä tapaa olla vuorovaikutustilanteissa, vaan vuorovaikutustavat vaihtelevat ja tulevat esille tapauskohtaisesti. Tähän vaikuttaa useat tekijät, kuten ryhmän koko, päivän resurssit, sekä henkilökohtaiset muuttuvat elementit, kuten haastava suhde ja historia yksittäisen lapsen tai aikuisen kanssa, väsymys tai yksityiselämän muutokset. Hektisinä aikoina opettajan vuorovaikutustapa voi hetkeksi ajautua epätasapainoon. Tällaisina hetkinä opettajien on mahdollista toimia tuen välittäjänä toisilleen ja toimia tiiminä maksimaalisen ammattitaidon hyödyntämiseksi. (Ahonen, 2015).

Opettajien keskinäisellä sekä opettajan ja lasten välisellä tuella on suuri merkitys, kun suunnitellaan ja tarkkaillaan lapsen toimintaa (Sandberg, 2018). Vuorovaikutuksen laatu ratkaisee usein, kuinka hyvin lapsen tuen tarpeisiin päästään vastaamaan. Jotta opettajat ymmärtävät tilannetta, on heidän oltava selvillä kaikkien siihen liittyvien henkilöiden tarpeista, taustoista ja

motiiveista, sekä ymmärtää mahdolliset tilanteeseen liittyvät sosiaaliset säännöt (Tirri & Kuusisto, 2019). Ymmärtääkseen ja ohjatakseen lapsen emotionaalista kehitystä, tulee opettajien tuntea lapsen kehitysprosessia sekä kehittää omaa itsetuntemustansa (Tirri & Kuusisto, 2019; Hujala & Turja, 2017). Tirrin ja Kuusiston (2019) sekä Pihlajan ja Viitalan (2019) mukaan yhteisten visioiden rakentaminen vaatii pohdintaa arvoista, yhteisestä kasvatuspäämäärästä ja tuen tehtävästä, jossa apuna toimii esimerkiksi valtakunnalliset opetussuunnitelmat, sekä ammattietiikka. Yhdessä tarkkailtuna oppimiskokonaisuuksien suunnitteleminen kehittyy. Opetussuunnitelmaa laatiessa usein lasten tarpeet otetaan etukäteen huomioon, ja suunnitelmaa rakennetaan niiden ympärille (Ahonen, 2015).

Opettajilla on päävastuu lasten kokemasta oppimisen ilosta sekä vaalia yhteistä viihtyvyyttä (Leskisenoja, 2016). Emotionaalista tukea tarjoavien opettaja-lapsi kanssakäymisten on todettu tukevan lapsen sosiaalista kompetenssia ja käyttäytymistä siinä missä akateemisia taitoja (Pakarinen, Lerkkanen & Suchodoletz, 2020). Opettajan heikko sosiaalinen kanssakäyminen lasten kanssa on osoittanut vaikuttavan heikosti lasten sosiaalisen kompetenssiin sekä minäpystyvyyteen, korreloituen sitä kautta lasten oppimiskokemuksiin. Opettajalta saadun emotionaalisen tuen on todettu vaikuttavan positiivisesti erilaisiin käytös- ja oppimisvaikeuksiin (Sankalaite ym., 2021; Pakarinen ym., 2020). Lapsi ja hänen toiminnanohjauksensa haasteet voivat näkyä opettajalle niin laiskuutena, kuin uhmakkuutena. Esiopetuksessa oleva lapsi omaa jo jonkin verran taitoa toimia itsenäisesti, mutta tulee muistaa, että mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä enemmän aikuisen tulee ohjata ja tukea työn jäsentämistä lapselle (Parikka ym., 2017).

Sankalaite ja kollegat (2021) pohtivat, onko emotionaalinen tuki tehokkain tuen muoto, jonka opettaja voi tarjota. Opetuksellinen, lapsen akateemisiin taitoihin keskittyvä sekä ympäristöön keskittyvä tuki ovat osoittaneet positiivisia tuloksia lasten sosiaalisessa kehityksessä, eikä ole suoraa varmuutta, mikä näistä tuen muodoista on yleispätevästi tehokkainta. Ympäristöön keskittyvä, järjestyksellinen tuki on osoittanut Sankalaiteen ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa huomattavasti suurempaa tukea lapsen epätoivottuun käytökseen, kuin emotionaalinen tuki, kun taas emotionaalinen tuki on antanut enemmän positiivista vaikutusta sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin ja tunteiden sanoittamiseen, kuin järjestyksellinen tai opetuksellinen tuki. (Sankalaite ym., 2021.)

4.3.2 Yhteistyössä huoltajien kanssa

Lapsen lisäksi opettaja kohtaa esiopetuksen arjessa lapsen huoltajat. Jotta lapsen kehitys ja oppiminen on täydessä potentiaalissa, tulee opettajan tukea ja tehdä yhteistyötä lapsen ja kollegoidensa lisäksi huoltajien kanssa. Yhteistyö huoltajien kanssa kuuluu osaksi opettajan työtä (Pihlaja & Viitala, 2019). Yhteistyö ja tuki voivat koostua niistä pienistä keskusteluhetkistä, joita opettaja ja huoltaja käyvät lasta tuodessa tai hakiessa (Sandberg, 2018). Varsinkin erityisiä tuen tarpeita omaavien lasten kohdalla yhteistyön tarpeellisuus huoltajan ja opettajan välillä korostuu ja kuuluu asiaan, sillä niiden avulla voidaan ennakoida lapsen toimintaa, käytöstä tai mahdollisia päivärytmistä poikkeavia tapahtumia (Nuri, Akçamete, & Direktör, 2019; Pihlaja & Viitala, 2019; Sandberg, 2018).

Kaikki huoltajat usein kokevat pelon, ahdistuneisuuden, huolen, paniikin, vihan ja uupumuksen tunnetta positiivisten tuntemusten rinnalla, mutta erityistä tukea tarvitsevien lasten huoltajilla niin positiiviset ja negatiiviset tunteet koetaan yleensä useammin ja voimakkaammin (Nuri ym., 2019). Nuri ja kollegat (2019) toteavat, että huoltajat saattavat usein kokea olevansa osaamattomia lastensa tarpeiden tukemisen kanssa. Tämä johtuu yleensä siitä, etteivät he ymmärrä tarpeeksi lapsensa tuen tarpeista tai oireiden luonteesta, jonka takia opettajan tulee toimia tukena ja tiedon välittäjänä huoltajille (Nuri ym., 2019; Pihlaja & Viitala, 2019). Huoltajat ovat avainasemassa lapsensa esiopetuksen ulkopuolisen elämän tapahtumissa ja sosiaalisissa verkostoissa, eli on kriittisen tärkeää, että he omaavat silloin ymmärrystä lapsestansa (Sandberg, 2018). Ymmärryksen ja tiedon kehittyminen huoltajille edesauttaa uskoa omaan pätevyYTEEN huoltajana, sillä on tutkimukset ovat esittäneet, että mitä vahvemmin lapsen tarkkaavaisuuden oireet ilmenevät, eivätkä huoltajat osaa vastata niihin, sitä enemmän se laskee huoltajan uskoa omaan kompetenssiinsa lapsen kasvattajana (Nuri ym., 2019).

Perheen merkitys kasvaa tuen tarpeisen lapsen elämässä (Nuri ym., 2019). Myös esiopetuksessa vanhempien osallisuutta korostetaan jatkuvasti enemmän, ja lapsen myönteisen kehityksen edellytyksenä tulisi koko perheen kokonaisvaltaista hyvinvointia pystyä tukea (Pihlaja & Viitala, 2019). Yhtenä apuvälineenä ja mahdollisuutena tähän on esiopetuksessa LEOPS-keskustelut, joissa opettaja ja huoltaja pääsevät syventymään lapsen vahvuuksiin ja tuen tarpeisiin (Sandberg, 2018). Perhettä ja huoltajia tulee arvostaa ja kunnioittaa lapsen kasvattajina. Avoin ja tasavertainen kommunikointi, sekä virallinen ja epävirallinen tulkintamuotojen käyttö tukee yhteistyön laatua (Pihlaja & Viitala, 2019). Säilyttääkseen tehokkaimman mahdollisen tuen, tulee perheen yhtenäisyyttä vaalia, ja muistaa, että he ovat tilanteen keskipisteenä (Nuri ym.,

2019). Opettajan ei tule kokea huoltajia uhkana, tai koittaa esiintyä itse kyseisen lapsen asiantuntijana. Oletuksena on, että kaikki osapuolet haluavat lapselle pelkkää parasta, ja yhteistyötä tehdään varmistaakseen ensiarvoisen tärkeän informaation välittymisen jokaiselle tilanteeseen liittyvälle ihmisille (Sandberg, 2018). Sandberg (2018) kehottaa, että sekä huoltajien, että opettajien tulisi keskustella lapsen ja lapsiryhmän kanssa ihmisten erilaisuudesta ja sen näkymisestä toiminnassamme.

Huoltajat ovat raportoineet, kuinka heillä on haastavinta pitää oma tunnemaailmansa rauhallisena silloin, kun lapsi esiintyy hyperaktiivisena, eikä kuuntele ollenkaan (Nuri ym., 2019). Jotkut huoltajista olivat pahoillaan omista tunteistaan ja kokivat itsensä epäpäteviksi hallitsemaan omia sekä lapsen tunteita Nurin ja kollegoiden (2019) tutkimuksen mukaan, sekä toivoivat jotain tilapäisiä tai pysyvämpiä apuvälineitä lapsen kanssa toimimiseen. Lapsen kotiolot vaihtelevat siis myös huoltajista muiden tekijöiden, kuten varallisuuden lisäksi. Kotiolot, eriarvoistuminen ja lapsen lähtökohdan mukana tuomat kysymykset tulee tiedostaa opettajan toimesta ilman, että se aiheuttaa opettajalle ennakko-oletuksia (Pihlaja & Viitala, 2019). Näistä riippumatta opettajan tulee keskittyä opettaja-huoltaja-yhteistyössä perheen vahvuuksiin. Yhteistyö voi muuttua alun ammattimaisuuden edetessä enemmän lapsi- ja perhelähtöisemmäksi, jolloin opettaja pääsee paremmin vahvistamaan perheen päätöksentekoa ja voimaantumista kunnioittaen perheen arvoja ja erilaisuutta (Pihlaja & Viitala, 2019).

4.3.3 Suhtautuminen lapseen

Tarkkaavaisuuden häiriö ja sen oireet usein mielletään negatiivisiksi, jo nimen mukaisiksi ”häiriöiksi”. Olen kohdannut lukuisia erilaisia suhtautumisia lapsiin niin esiopetuksen, kuin koko opetuksen ja kasvatuksen kentällä. Yleisesti tarkasteltuna opettajat suhtautuvat lapseen hyväntuulisemmin, mitä esimerkiksi aggressiiviseen käytökseen taipuvaan lapseen, sillä lapsen toiminta nähdään jo lähtökohtaisesti eri tavalla, viattomampana (Ahonen, 2017). Ahonen (2017) uskoo tämän johtuvan mahdollisesti opettajan pelon tunteesta: Tarkkaavaisuuden ongelmia ilmaiseva lapsi ei herätä yhtä suurta pelon ja epävarmuuden tunnetta, mitä fyysistä aggressiota ilmaiseva lapsi. Tämä ei kuitenkaan poista sitä, kuinka lapsi voi aiheuttaa opettajalle epävarmuutta.

Opettajat saattavat usein turhautua helpommin tilannetta hankaloittavasti käyttäytyvän lapsen toimintaan. Lapset saavat helpommin opettajan huomiota, mutta yleensä tämä huomio ei ole sellaista, mitä lapsi kaipaa, vaan huomio koostuu eniten kielloista ja käskyistä (Ahonen, 2015).

Ulkopuolisen silmin lapsi voi vaikuttaa vaeltelevan oppimisympäristössä ja leikki-tilassa paikasta toiseen, malttamatta kiinnittyä yhteenkään aktiviteettiin tai tehtävään pitkäksi aikaa. Opettajalle tämä voi näyttäytyä ylimääräisenä levottomuutena tai haluttomuutena toimia ohjeiden mukaan, mutta lapselle sen mielekäs ja luontainen tapa toimia (Sandberg, 2018). Tällaiset haastavat tilanteen päivän aikana voivat nostattaa opettajalla omat kielteiset uskomukset ja reagoitavat lapsesta, sekä omasta ammattipätevyydestään (Tirri & Kuusisto, 2019).

Kuten lapsen vanhemmilla, myös opettajilla nämä epäluulot omasta kompetenssista kasvattajana kumpuavat yleensä perehtyneisyyden, ymmärryksen ja tiedon puutteesta. Toye, Wilson ja Wardle (2019) esittävät, kuinka opettajan korkea tietämys ja perehtyneisyys vaikuttaa suoraan hänen asenteeseensa lapsiin, sekä vähentää negatiivista stigmasoivaa suhtautumista erityisen tuen tarpeisiin lapsiin. Opettajat kokevat resurssien olevan puutteelliset niin heidän koulutuksessaan, kuin esiopetuksen arjessa, kohtaamaan lasten tuen tarpeet täydellisesti (Ward, Kovshoff & Kreppner, 2021). Tuen tarpeisten lasten opetuksessa tulee tällöin ymmärtää opettajien tarpeita ja tunteita. Tähän opettajat toivovat paremmin koulutusta aiheesta ja tukea tunnistamaan lapsen tuen tarpeet. Ward ja kollegat (2021) tiivistävät, kuinka tähän epäkohtaan puuttamalla opettajat omaisivat paremman mahdollisuuden aidosti tukea kaikkia ryhmän lapsia, luoden heille yhtäläiset mahdollisuudet menestyä oppimiskokemuksissaan.

5 Johtopäätökset ja pohdintaa

Tutkimuksen tuloksina nousi ilmi, kuinka esiopetuksessa tarkkaavaisuuden haasteita kokevilla lapsilla voi olla tarvetta erityistuelle keskittymisvaikeuksien, huomion ja järjestyksen hallinnan haasteiden vuoksi. Lapset kaipaavat esiopetuksessa tukea oman toimintansa kiinnittämisessä ja ennakkoinnissa (Sandberg, 2018). Opettajan tarjoama tuki tunteiden sanoittamisessa helpottaa sosiaalisia vuorovaikutustilanteita ja ennaltaehkäisee impulsiivista käytöstä päivän aikana. Oikein ajoitettu, johdonmukainen palaute auttaa lasta ymmärtämään, mitä häneltä odotetaan ja milloin (Ahonen, 2017). Ammattitaitoisella yhteistyöllä niin opettajien, kuin opettajan ja huoltajien välillä taataan, että tuki säilyy tasaisena myös esiopetuksen ulkopuolella, ja avoimen vuorovaikutuksen kautta osapuolet oppivat ymmärtämään lasta ja hänen tarpeitaan paremmin (Pihlaja & Viitala, 2019). Rauhoittamalla fyysisen oppimisympäristön ja ulkoiset ärsykkeet, mutta tarjoamalla lapselle mahdollisuuden motoriseen viriketasonsa hallintaan monipuolisilla työskentelytavoilla, tai hajauttamalla pienryhmiä, luodaan positiivisia oppimiskokemuksia kaikille ryhmä lapsille (Hujala & Turja, 2017). Tarkkaavaisuuden tuen tarpeista esiopetuksessa voidaan päätellä, että näitä haasteita ilmaisevilla lapsilla on tarve erityisesti suunnattuun ja räätälöityyn tukeen esiopetuksessa. Nämä tarpeet voidaan huomioida erilaisin keinoin, kuten yksilöllisellä opetuksella, visuaalisilla apuvälineillä, toistuvalla harjoittelulla, pienryhmäopetuksella ja rauhallisella opiskeluympäristöllä. Tärkeää on, että lapsen tarpeet tunnustetaan ja huomioidaan tehokkaan ja tehokkaan tuen tarjoamiseksi (Ahonen, 2015).

Lasten ”häiriökäytös” ei yleensä tapahdu lapsen tahdosta (Ahonen, 2017). Ahonen (2015) toteaa, kuinka lasten kasvavat sosiaalis-emotionaaliset tuen tarpeet kuormittavat opettajia. Tämä sai minut pohtimaan, riittääkö opettajien resurssit esiopetuksessa tunnistamaan nämä kyseiset lapset. Henkilökunnan vähäisen määrän takia opettajan arki voi olla erittäin kuormittavaa ja havainto tarkkaavaisuushäiriöisestä lapsesta ja hänen kaipaamasta tuesta voi mennä huonon käytöksen piikkiin. Ylivilkkaudesta ja tarkkaavaisuushäiriöstä tiedetään jo paljon, mutta mielestäni tähän kaivataan vielä lisää tutkimusta, joka auttaisi niin opettajaa, että vanhempia.

Tutkielmassani tarkastelin tukikeinoja tarkkaavaisuuden häiriön oireita ilmaisevien lasten arkeen esiopetuksessa. Oman työkokemukseni kautta olen päässyt seuraamaan lapsia esi- ja alkuopetuksen arjessa, sekä tavoitteenani on tulevaisuudessa pätevyitä laaja-alaiseksi erityisopettajaksi, siksi koin luonnolliseksi valita aiheeni erityispedagogiikkaa ja omaa mielenkiintoa hyödyntäen. Tutkimuotoja etsiessä ja tutkielman edetessä koen oman käsitykseni jäsentyneen jo entuudestaan tarkkaavaisuuden häiriön oireista, sekä siitä, kuinka niitä opettajana voi tukea.

Koen löytäneeni vastaukset tutkimuskysymyksiini. Tutkimuotojen ja tarkkaavaisuushäiriön oireiden lisäksi koen oppineeni paljon myös tutkimuksen tekemisestä. Tiedonhankinnan ja tutkimuksen rakentuminen askel kerrallaan oli antoisaa, sekä eteni itselleni asettamassa aikataulussa moitteettomasti. Isoimpina haasteina koin termistön, millä puhun aiheesta. Käsiteltävä nimike tarkkavaisuuden haasteita ilmaisevista lapsista vaati paljon pohdintaa, etten rajaisi tai leimaisi pelkällä sanavalinnalla liikaa. Miellän käyttämän käsitteen ymmärrettäväksi lukijalle.

Tutkimuksen edetessä huomasin, että yleisesti ottaen aiempaa aineistoa ja tutkimusta tarkkaavaisuuden ongelmista löytyi yllättävän hyvin. Aineistoja ja tutkimusmetodia valitessa ei ilmennyt suurempaa ongelmaa ja aihetta oli helppo lähestyä useilla erilaisilla hakusanoilla. Aineistoja tutkiessa tuli ilmi, että suurimmaksi osaksi aineistot käsittelivät jo lääketieteellisen diagnoosin saaneita lapsia. Uskon tämän johtuvan siitä, että tutkimukset, joita luin, olivat enemmänkin yleiskatsauksia koko diagnoosista, eikä vain yhdestä ikätasosta, eli tutkittava alue oli jo tarpeeksi laaja. Ymmärrän toki, että on helpompaa rajata tutkimusalue tietyn diagnoosin, kuin tietynalaisen poikkeavan käytöksen ympärille. Tämän takia jouduin hieman soveltamaan aineistoja omaa tavoitetta kohti. Diagnosoimattomista lapsista löytyi kuitenkin hyvin aiempaa tutkimusta, jota kykenin hyödyntämään. Ihmistieteitä tutkiessa absoluuttisia totuuksia ei ole, joka luo aina oman haasteensa (Metsämuuronen, 2003).

Tutkimuskysymys muovautui tutkimuksen edetessä jatkuvasti pienen hienosäädön myötä. Koen, että pystyisin laajentaa tutkimustani pro gradu -tutkielmaan empiirisen tutkimuksen avulla, kun olen ensin kandidaatin tutkielmassani tarkastellut lapsia esiopetuksessa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kautta. Tutkimusta voisi pro gradu -tutkielmaan laajentaa koko varhaiskasvatuksen tasolle. Toteutuksena voisi olla muun muassa oma soluttautuminen lapsiryhmään tai sitten alan ammattilaisten haastattelu. Haastattelu on Metsämuurosen (2003) mukaan oiva työväline varsinkin tilanteissa, jossa halutaan kuvaavia esimerkkejä. Haastateltavia ammattilaisia voisi olla varhaiskasvatuksen opettajat, lastenhoitajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat sekä erilaiset terapeutit. Tutkielman edetessä törmäsin usein keskusteluun suhtautumisista poikkeavasti käyttäytyviin lapsiin, joka herätti itsessäni mielenkiinnon ja pohdinnan, olisiko siinä pro gradu -tutkielmaan hyvä tutkimuksen kohde. Aiemmilla työharjoittelujaksoilla ja työpaikoilla olen törmännyt useampaan negatiivissävytteiseen asenteeseen ja suhtautumiseen erityisen tuen piirissä oleviin lapsiin, vaikka sitä hieman sivuan jo tässä tutkielmassani, olisi mielenkiintoista syventyä aiheen pariin perusteellisemmin.

Poikkeava käytös ja tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen haasteet tulevat todennäköisesti olemaan osana esiopetuksen arkea jopa enenevässä määrin jatkuvasti monipuolistuvien virikkeiden myötä. Tämän takia aiheeni on ajankohtainen nyt ja myöhemminkin, jonka takia toivon, että tutkielmastani hyötyy itseni lisäksi myös muut, varsinkin alan opiskelijat. Olen koonnut ydinpiirteet tarkkaavaisuuden haasteiden tunnistamiseksi ja yleisimmät tuen muodot helpottamaan jokaisen arkea.

Lähteet

- ADHD-liitto (2017). ADHD-liitto ry. ADHD-perustietoa (2017). ADHD-liiton asettama työryhmä. Haettu 11.12.2022 osoitteesta <http://www.adhd-liitto.fi/adhd-perustietoa>
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere: Trepo. Haettu 23.11.2022 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS- kustannus. Haettu 15.11.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517881>
- Biel, L. (2017). Fidget toys or focus tools? *Sensory smarts*. 12–13. Haettu 27.10.2022 osoitteesta: <https://www.sensorysmarts.com/AADJun17.pdf>
- Dufva, V. & Koivunen, M. (2012). *ADHD: Diagnostointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Foweather, L., Crotti, M., Foulkes, J. D., O'Dwyer, M. V., Utesch, T., Knowles, Z. R., Fairclough, S. J., ym. (2021). Foundational Movement Skills and Play Behaviors during Recess among Preschool Children: A Compositional Analysis. *Children*, 8(7), 543. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/children8070543>
- Hughes, L. & Cooper, P. (2007). *Understanding and Supporting Children with ADHD STRATEGIES FOR TEACHERS, PARENTS AND OTHER PROFESSIONALS*. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.1080/13561820802379458>
- Hujala, E. & Turja, L. (2017). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 23.11.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523700758>
- Juusola, M. (2012). *Levottomat aivot: ADHD ja asperger vahvuuksina*. Helsinki: Otava.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouluiloin edistäjinä*. Väitöskirja. Lapin yliopisto
- Lillqvist, O. & Pilhjerta, A. (2004). *Arjen eväät. Vinkkejä AD/HD- lapsen vanhemmille*. Tyyli-paino Oy: Helsinki.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä (opiskelija- ja tutkijalaitokset)*. Helsinki: International Methelp.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. (2009). In search of Quality in Finnish Pre-School Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 431–445.

- Nuri, C., Akçamete, G., & Direktör, C. (2019). A combined model study: The needs of parents of children with attention deficit disorder with hyperactivity (adhd) in parent education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 19–25. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155333>
- Närhi, V. & Pitkänen, J. (2016) *Toiminnanohjauksen ongelmat ja ADHD*. Helsinki: Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Haettu 27.10.2022 osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/nix00963>
- Opetushallitus [OPH] (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy. Haettu 17.10.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., & Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms, *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017) *Vaikeudesta voimaksi, Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Haettu 11.12.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 17.10.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-971-7>
- Pihlakoski, L., Rintahaka, P. (2016). *Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD)*. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, Puura, K. & Sourander, A. (2016). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (243–250). (1. painos ed.). Helsinki: Duodecim
- Rosenqvist, M. A., Sjölander, A., Ystrom, E., Larsson, H., & Reichborn-Kjennerud, T. (2019). Adverse family life events during pregnancy and ADHD symptoms in five-year-old offspring. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(6), 665–675.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu 27.10.2022 osoitteesta: [file:///C:/Users/Varpu/Downloads/Mik%C3%83%C2%A4%20kirjallisuuskatsaus_%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Varpu/Downloads/Mik%C3%83%C2%A4%20kirjallisuuskatsaus_%20(3).pdf)
- Salminen, J. (2014). *The teacher as a source of educational support. Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms*. Jyväskylä studies in education, psychology, and social research 512.

- Salonen, T. & Sotasaari, S. (toim.). (2015). *Ajatuksia tutkimiseen: Metodisia lähtökohtia*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 15.11.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-896-3>
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 15.11.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523704152>
- Sankalaite, S., Huizinga, M., Dewandeleer, J., Xu C., de Vries, N., Hens, E. and Baeyens, D. (2021). Strengthening Executive Function and Self-Regulation Through Teacher-Student Interaction in Preschool and Primary School Children: A Systematic Review. *Front. Psychol.* 12(718262). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262>
- Thelen, P., & Klifman, T. (2011). Using daily transition strategies to support all children. *Young children*, 66(4), 92–98. Haettu 9.1.2023 osoitteesta <https://www.proquest.com/docview/881563743?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar>
- Thompson, S.D. & Raisor, J.M. (2013). Meeting the sensory needs of young children, *Young Children*, 34–43. Haettu 27.10.2022 osoitteesta <https://openlab.bmcc.cuny.edu/ece-110-lecture/wp-content/uploads/sites/98/2019/12/Thompson-Raisor-2013.pdf>
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus. Haettu 11.1.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523455948>
- Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2019). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: The role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 184–196. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12441>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Haettu 27.10.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789520400118>
- Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). (2015a). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 30.10.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524515160>
- Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). (2015b). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä PS-kustannus. Haettu 30.10.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518758>

Ward, R., Kovshoff, H. & Kreppner, J. (2021). School staff perspectives on ADHD and training: understanding the needs and views of UK primary staff, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(3), 306–321. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1965342>