



Jokelainen Anni

ADHD-oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden tukeminen inklusiivisessa oppimisympäristössä

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteet Luokanopettaja
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

ADHD-oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden tukeminen inklusiivisessa oppimisympäristössä (Anni Jokelainen)

Kandidaatintyö, 26 sivua

Toukokuu 2023

Kandidaatintyöni keskittyy inklusioon ADHD-oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden näkökulmasta. Tutkielmassani perehdyn siihen, millaisia vaikutuksia inklusiivisella oppimisympäristöllä on ADHD-oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteisiin ja kuinka näitä asioita voidaan tukea inklusiivisessa luokassa. Tutkielma on toteutettu kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin ja tyypiltään se on integroiva kirjallisuuskat-
saus.

Tutkielman teoreettinen viitekehys sisältää perustietoa tutkielman kolmesta pääteemasta eli inklusiosta, ADHD:stä sekä sosioemotionaalisen kompetenssin ja vertaissuhteista. Näiden perustietojen pohjalta yhdistelen saatua informaatiota, käsittelen käsitteiden välisiä suhteita ja tuon mukaan informaatiota myös uusista tutkimuksista. Lähteinä tutkielmassa käytän vertaisarvioituja artikkeleita, tutkimuksia ja kirjoja. Tutkielman loppuosassa tuon mukaan muutamia aiheeseen liittyviä uutisia, jotta tutkielman ajankohtaisuus ja näin myös sen merkitys tieteenalalle korostuu. Samalla käyn läpi tutkielman keskeisiä tuloksia, sen sovellettavuutta käytäntöön, sen eettisyyttä ja objektiivisuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusideoita.

Tutkimusongelma on syntynyt inklusion yleistymisen ja siihen liittyvän kritiikin kasvamisen seurauksena. Lisäksi ADHD-diagnoosien lisääntyminen ja sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeys olivat tekijöitä, jotka ohjasivat minua kohti valitsemaani näkökulmaa. Tutkielmassa kävi ilmi, että ADHD-oppilaiden sosioemotionaalinen kompetenssi ja vertaissuhteet kehittyvät inklusiivisessa oppimisympäristössä hyvin, mikäli oppilaille tarjotaan oikeanlaisia tukitoimia ja ryhmäkoot ovat sopivia. Lisäksi inklusiivinen oppimisympäristö vahvistaa tuen tarpeessa olevan oppilaan osallisuutta. Resurssien vähyyys ja siitä seuraava tuen puute sekä liian suuret ryhmäkoot voivat kuitenkin viedä pohjan koko inklusioperiaatteelta, minkä vuoksi näihin asioihin tulee kiinnittää huomiota myös oman tutkimusongelmani kannalta.

Kandidaatintyö on toteutettu tiedekunnan eettisiä periaatteita noudattaen. Lähteitä on etsitty monipuolisesti eri tietokannoista ja lähdekirjallisuus on pääosin melko tuoretta. Tutkielman teossa olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman kriittinen ja objektiivinen. Täyttä objektiivisuutta tutkijan on kuitenkin mahdotonta saavuttaa, joten kehotankin myös tämän tutkielman lukijaa tarkastelemaan tekstiä kriittisin silmin. Olen kuitenkin sisällyttänyt tutkielmaan useita eri näkökulmista aihetta tarkastelevia tutkimuksia, mikä monipuolistaa tämän tutkielman näkökulmaa huomattavasti.

Avainsanat: ADHD, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, inklusio, osallisuus, sosioemotionaalinen kompetenssi, vertaissuhteet

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

Supporting ADHD students' socio-emotional competence and peer relationships in an inclusive learning environment (Anni Jokelainen)

Bachelor's thesis, 26 pages

May 2023

My thesis focuses on inclusion from the perspective of socio-emotional competence and peer relationships of ADHD students. In my thesis, I explore the effects of an inclusive learning environment on the socio-emotional competence and peer relationships of ADHD students and how these issues can be supported in an inclusive classroom. The thesis is conducted through qualitative research and is an integrative literature review.

The theoretical framework of the thesis includes basic information on the three main themes of the thesis, namely inclusion, ADHD and socio-emotional competence and peer relations. Based on this basic information, I will synthesize the information obtained, discuss the relationships between the concepts and bring in information from recent studies. As sources in the thesis, I use peer-reviewed articles, studies, and books. In the final part of the thesis, I will include some news related to the subject to highlight its topicality and thus its relevance to the discipline. I will also discuss the main findings of the thesis, its applicability in practice, its ethical and objective nature, and possible ideas for further research.

The research problem has arisen because of the increasing prevalence of inclusion and the growing criticism of it. In addition, the increase in ADHD diagnoses and the importance of socio-emotional competence were factors that guided me towards my chosen perspective. The thesis showed that socio-emotional competence and peer relationships of ADHD students develop well in an inclusive learning environment, provided that the students are provided with the right kind of support and group sizes are appropriate. In addition, an inclusive learning environment strengthens the inclusion of pupils in need of support. However, the lack of resources and the resulting lack of support and excessive group sizes can undermine the whole principle of inclusion, which is why these issues also need to be considered in my research problem.

The thesis was carried out in accordance with the ethical principles of the faculty. Sources have been sought from a wide range of databases and the literature is mainly quite recent. I have tried to be as critical and objective as possible. However, it is impossible for a researcher to be completely objective, so I would also urge the reader of this thesis to examine the text with a critical eye. I have, however, included several studies that examine the subject from different perspectives, which adds considerable diversity to the perspective of this thesis.

Keywords: ADHD, attention deficit and hyperactivity disorder, inclusion, socio-emotional competence, peer relationships

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen toteutus	7
3	Inklusio	9
3.1	Määrittely ja historiaa	9
3.2	Tukitoimet ja käytännön toteutus	10
3.3	Kritiikkiä.....	12
4	ADHD	14
4.1	Oireet	14
4.2	Diagnosointi ja hoito	15
4.3	ADHD-oppilas inklusiivisessa perusopetuksen luokassa.....	16
5	Sosioemotionaalinen kompetenssi ja vertaissuhteet	20
5.1	Sosiaalisuus ja sosioemotionaalinen kompetenssi.....	20
5.2	Vertaissuhteet	21
5.3	ADHD:n vaikutus sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteisiin.....	23
5.4	Vertaissuhteiden ja sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys inklusiivisessa oppimisympäristössä ADHD-lapsilla	24
6	Johtopäätökset	27
7	Pohdinta	29
	Lähteet	31

Johdanto

Kandidaatintutkielmani aiheena on inklusiivisen oppimisympäristön vaikutus ADHD-oppilaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteisiin. Inklusio on pinnalla oleva puheenaihe, sillä sen kehittyminen on aiheuttanut suuren murrosvaiheen suomalaisen kouluun viimeisten vuosikymmenten aikana. Inklusio herättää paljon keskustelua ja siihen liittyy hyvinkin toisistaan eriäviä mielipiteitä, mikä onkin herättänyt myös oman mielenkiintoni aiheetta kohtaan. Inklusiivisen oppimisympäristön tarkoitus on, että oppilaita ei erotella toisistaan vaikkapa taustan tai mahdollisten oppimisen vaikeuksien vuoksi, vaan kaikki oppilaat saavat opiskella samassa koulussa ja luokassa muiden heidän lähiympäristönsä ikätovereiden kanssa (Moberg & Savolainen, 2015). Näin oppilas kokee kuuluvansa täysivaltaisesti muiden ikätovereidensa joukkoon fyysisesti ja henkisesti, mikä vaikuttaa myös hänen tulevaisuudennäkymiinsä positii-visesti; yhteiskunnan joukkoon sopeutuminen on huomattavasti helpompaa, kun oppilasta ei ole eroteltu ikätovereistaan jo kouluiässä (Moberg & Savolainen, 2015). Inklusion toteuttaminen vaatii kuitenkin yleis- ja erityisopetuksen sulauttamista yhteen, mikä on huomattavan suuri muutos suomalaisessa koulujärjestelmässä (Nykänen, 2021). Pohdin tutkielmassani yhtä näkökulmaa siihen, onko tämän muutoksen toteuttaminen kannattavaa sen haasteisiin nähden. Muutos on todellakin suuri, ja sen toteuttaminen vaatii paljon resursseja sekä osaamista ja oikeanlaista asennetta koulun henkilökunnalta. Inklusio aiheena on herättänyt paljon keskustelua ja mielipiteitä puolesta ja vastaan. Inklusio voi onnistuessaan edesauttaa yksilön sopeutumista yhteiskuntaan huomattavan paljon, mutta epäonnistuessaan se voi olla jopa vahingollista.

Toinen tutkielmassani käsiteltävä kokonaisuus on ADHD. Se on neuropsykiatrinen häiriö, joka aiheuttaa keskittymisvaikeuksia ja/tai hyperaktiivisuutta ja impulsiivisuutta (McGough, 2014). Näiden lisäksi ADHD vaikuttaa esimerkiksi mielenterveyden häiriöihin, sosiaalisiin suhteisiin ja taitoihin sekä koulutukselliseen ja ammatilliseen osaamiseen useimmiten negatiivisella tavalla (McGough, 2014). Valitsin ADHD:n tutkielmani näkökulmaksi, sillä ADHD-diagnoosien määrä on ollut kasvussa viime vuosikymmenten aikana (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Diagnoosien yleistyessä on tärkeää tunnistaa häiriöön liittyviä mahdollisia haasteita ja tiedottaa, miten opettajan tulisi reagoida näihin haasteisiin. Koulussa ADHD-lapsille voi olla hyödyllistä, että aikuinen auttaa lasta sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja itsevarmuuden rakentamisessa (World Health Organization [WHO], 2019). Tutkielmassani selvitän, millaisia ADHD:n ja sen liitännäisten vaikutukset ovat sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteisiin. Pohdin myös sitä, miten opettajan ja luokkaympäristön tulisi tukea ADHD-lapsen

sosiaalisten suhteiden muodostumista, jotta apu olisi mahdollisimman tehokasta. Koska ADHD voi jäädä myös tunnistamatta herkästi etenkin tytöillä, olisi hyvä, että opettajan ja luokkaympäristön toimintatavat olisivat sellaisia, että ne tukevat jokaisen oppilaan kehitystä (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019).

Käsittelen tutkielmassani siis ADHD-oppilaan inkluusiota nimenomaan sosioemotionaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden näkökulmasta. Sosioemotionaalinen kompetenssi on käsite, joka kattaa aiemmin erikseen määritellyt sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin. Käsitteet ovat keskenään hyvin samankaltaisia, joten käytän tutkielmassani näistä laajinta eli sosioemotionaalista kompetenssia. Lyhykäisydessään sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä hyödyntää tilannekohtaisia ja omia resursseja auttaakseen positiivisten sosiaalisten ja emotionaalisten vuorovaikutussuhteiden syntyä ja ylläpitoa (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012). Hyvä sosioemotionaalinen kompetenssi siis edesauttaa vertaissuhteiden syntyä, minkä vuoksi nämä käsitteet kulkevat tutkielmassani ikään kuin käsi kädessä. Halusin valita tämän näkökulman tutkielmaani, sillä koen, että koulun on tärkeää tukea oppimisen lisäksi myös jokaisen oppilaan sosiaalis-emotionaalista kehitystä riippumatta siitä, mitä haasteita kullakin oppilaalla on.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni kohteena on inklusiivisen oppimisympäristön vaikutus ADHD-diagnosoitujen oppilaiden sosiaaliseen kyvykkyyteen ja vertaissuhteisiin. Tavoitteenani on selvittää, ovatko inklusiiviset oppimisympäristöt hyvä vai huono vaihtoehto ADHD-oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen sekä vertaissuhteiden määrän ja laadun näkökulmasta ja kuinka näitä asioita voi tukea inklusiivisessa oppimisympäristössä. Huomioon otettavaa on myös se, että ADHD-diagnosinkin sisällä lasten kirjo on hyvin moninainen. Osa ADHD-diagnosoituista lapsista kärsii hyperaktiivisuudesta ja impulsiivisuudesta, kun taas toiset ovat huomattavan rauhallisia ja jopa passiivisia (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Lisäksi ADHD:hen kuuluu usein myös erinäisiä liitännäisoireita, esimerkiksi mielenterveyden häiriöitä (Moilanen, 2012; Pihkakoski & Rintahaka, 2016). On siis perusteltua pohtia myös sitä, miten nämä erilaiset vaikeudet vaikuttavat oppilaan sosiaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteisiin sekä miten inklusiivinen ympäristö tukee edellä mainittujen asioiden kehitystä erilaisten lasten näkökulmasta. Näiden pohdintojen perusteella tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten inklusiivinen oppimisympäristö vaikuttaa ADHD-oppilaan oppilaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteisiin?
2. Kuinka ADHD-oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia ja vertaissuhteita voi kehittää inklusiivisessa oppimisympäristössä?

Tutkielma toteutetaan kvalitatiivisena tutkimuksena, tarkemmin sanottuna integroivana kirjallisuuskatsauksena. Valitsin kvalitatiivisen tutkimuksen metodit, sillä aion toteuttaa tutkimuksen laadullista tutkimusotetta käyttäen ja tutkimani ilmiö on empiirinen (Eskola & Suoranta, 1998). Kirjallisuuskatsaus on kandidaatintutkielmaan sopiva tutkimusmetodi, sillä sen avulla tutkitaan aiemmin tehtyä tutkimusta (Salminen, 2011). Päädyin integroivaan kirjallisuuskatsaukseen Salmisen (2011) artikkelin avulla, jossa kerrottiin integroivan kirjallisuuskatsauksen olevan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen alalaji. Valitsin ensin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmät, sillä se on yleisesti käytetty menetelmä ja siinä aineiston valinnan menetelmät ovat melko vapaita. Integroiva kirjallisuuskatsaus on hyvä tapa mahdollisimman monipuoliseen tutkittavan ilmiön kuvaamiseen. Integroiva kirjallisuuskatsaus siis mahdollistaa jo tutkitun aiheen uudelleentulkittamisen ja on hyvä apu kirjallisuuden tarkastelussa sekä kriittisessä arvioinnissa. (Salminen, 2011)

Tietoa tutkielmaani etsin eri tietokannoista, esimerkiksi Oula-Finnasta, Ebscosta ja ProQuest-tietokannoista. Valitsen lähteet niiden tieteellisen luotettavuuden perusteella esimerkiksi rajamalla haun vain tieteellisesti vertaisarvioituihin julkaisuihin, tarkistamalla Julkaisuforumista artikkelin julkaisseen tahon tieteellisen luokituksen tai seuraamalla artikkeliin kohdistuneiden lähdeviitteiden määrää. Näin varmistun siitä, että tuottamani teksti on mahdollisimman luotettavaa. Pyrin myös etsimään tutkielmaani mahdollisimman tuoretta tietoa, mutta esimerkiksi käsitteitä määritellessäni lähdekirjallisuus voi olla vanhempaa, sillä suuri osa tuoreista tutkimuksista viittaa käsitteitä määritellessään myös näihin samoihin vanhempiin lähteisiin. Lisäksi tahdon tuottaa tutkielmani mahdollisimman eettisesti; vältän plagiointia ja viittaan lähdekirjallisuuteen oikeaoppisesti, jotta oma pohdintani erottuu muiden tuottamasta tiedosta. Lisäksi haluan, että tuottamani tutkielma on myös teknisesti oikeanlainen, sillä huolimattomuus näissä asioissa voi pilata hyvän raportin (Atjonen, 2010). Käytänkin muotoilussa ja muissa teknisissä asioissa apuna kyseistä Atjosen raporttia.

Inklusio

3.1 Määrittely ja historiaa

Qvortrup ja Qvortrup (2018) määrittelevät inklusion olevan kaikkien oppilaiden osallistamista opetukseen ja kouluyhteisöön. Inklusiivisessa ympäristössä kaikki oppilaat taustasta ja mahdollisista erityisistä tarpeista riippumatta saavat tulla kouluun ja kuuluvat samaan kouluyhteisöön sekä fyysisesti että sosiaalisesti (Qvortrup & Qvortrup, 2018; Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Jokaisen oppilaan tulisi kokea olevansa kouluyhteisönsä tasavertainen jäsen (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012). Inklusion tarkoituksena onkin mahdollistaa yhtäläinen yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kokemus jokaiselle oppilaalle (Takala ym., 2020). Tällainen moninainen oppilasjoukko vaatii kuitenkin koululta joustavuutta ja muuttuvia toimintatapoja, sillä pelkkä kaikkien oppilaiden siirto samaan kouluun ilman muita toimenpiteitä ei ole inklusiota vaan pelkkä säästötoimi (Takala ym., 2020). Inklusiiviseen koulujärjestelmään kuuluu siis hyvä yksilöllinen opetus jokaiselle oppilaalle, jotta kaikki oppilaat voisivat käydä yhteistä koulua (Moberg & Savolainen, 2015). Inklusio perustuu oppilaiden keskinäiseen tasa-arvoon ja sen juuret ovat lapsen oikeuksissa ja yhdenvertaisuuden toteutumisessa (Takala, 2016; Takala ym., 2020). Osa tutkijoista pitää myös oppimisvaikeuksien erotteluun ja kategorisointiin perustuvia koulumenetelmiä vammaisia syrjiviä normeja ylläpitävinä, minkä vuoksi he kannattavat inklusiivista oppimisympäristöä (Naraian, 2021).

Keskustelua yleis- ja erityisopetuksen välisestä suhteesta on käyty kiivaasti länsimaissa jo noin 50 vuoden ajan (Moberg & Savolainen, 2015). Inklusiivinen kasvatus on ollut yleismaailmallinen tavoite monissa YK:n julkilausumissa jo 1980-luvulta saakka, mutta termi inklusio on mainittu ensimmäisen kerran vasta Salamancan julistuksessa vuonna 1994 (Moberg & Savolainen, 2015; Patricia, Francisco, Hartman & Wang, 2020). Inklusioajattelua edeltäneen integraatioajattelun juuret ulottuvat kuitenkin vielä kauemmas. Integraation ero inklusioon on se, että integraatioperiaatteessa erityisluokassa opiskeleva oppilas vierailee yleisopetuksen luokassa muutamien tuntien ajan viikossa, mutta hän ei kuitenkaan varsinaisesti kuulu osaksi tätä yleisopetuksen luokkaa (Takala ym., 2020). Moberg & Savolainen (2015) toteavat, että jo 1950-luvulla jotkut tutkijat ovat pohtineet erityisluokkaopetuksen tehokkuutta. Jo vuonna 1968 Lloyd M. Dunn huomasi kuuluisassa kirjallisuuskatsauksessaan, että käytössä olevan tutkimustiedon nojalla on mahdotonta kertoa, onko kehitysvammaisten oppilaiden koulumenestys oikeasti parempaa erityisluokissa kuin muiden oppilaiden seassa yleisopetuksen luokissa (viitattu

lähteessä Moberg & Savolainen, 2015, s. 77). Samaisessa kirjallisuuskatsauksessa Dunn havaitsi myös erityisluokkasijoituksen leimaavuuden ja totesi, että kehitysvammaisille voidaan antaa tehokasta opetusta myös tavallisissa luokissa. Myöhemmissä meta-analyyseissa on myös todettu, että fyysisesti erillään järjestetty opetus ei välttämättä hyödytä erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita lainkaan (Moberg & Savolainen, 2015).

Suomeen inklusioajattelu on rantautunut kuitenkin vasta myöhemmin. Myös Suomessa inklusiolle pohjaa on ollut luomassa integraatioajattelu, joka alkoi Suomessa 1970-luvulla (Nykänen, 2021). Tällöin pyrittiin normalisaation periaatteeseen eli siihen, että vammaiset lapset voisivat opiskella muiden oppilaiden tavoin saaden samanlaisen kouluympäristön ja koulukokemuksen kuin muutkin oppilaat (Murto, Naukkarinen & Saloviita, 2001; Nykänen, 2021). Oja (2012) toteaa, että jo vuoden 1998 perusopetuslaki on mahdollistanut inklusiivisten opetusjärjestelyjen toteutuksen, mutta todellisuudessa valtaosassa Suomea oltiin tuohon aikaan siirtymässä vasta segregoiduista järjestelyistä integraatioon. Inklusio mainitaankin terminä ensimmäistä kertaa perusopetuksen opetussuunnitelmassa vasta vuonna 2014 esiintyen siinäkin vain yhden kerran (OPH, 2014; Takala ym., 2020). Vaikka inklusio ja integraatio ovatkin teriminä samankaltaisia, inklusio on toteutuessaan huomattavasti laajempaa; se läpäisee koko yhteiskunnan ja sisältää kaikki integraation eri muodot (Teräväinen, 2011).

3.2 Tukitoimet ja käytännön toteutus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 linjaavat inklusioperiaatteen mukaisesti, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti hänen omassa opetusryhmässään ja koulussaan (OPH, 2014). Opetussuunnitelman mukaan oppimisen tuen tulee olla ongelmien monimuotoisuutta ja syvenemistä ehkäisevää, jotta ongelmat eivät olisi pitkävaikutteisia. Jokaisella oppilaalla on oikeus riittävään tukeen heti, kun tuen tarve ilmenee (OPH, 2014). Tuen tarpeisia oppilaita voidaan tukea inklusiivisessa oppimisympäristössä joko henkilökohtaisesti, kuten alla on kuvattu, tai tukea voi antaa ryhmässä kaikille kerrallaan. Näitä inklusiivisen luokan ryhmämuotoisia tukitoimia ovat esimerkiksi luokan tarpeisiin mukautettu opetus, opetuksen selkeä kehys eli vaikkapa selkeät säännöt ja selkeä päivärytmi sekä akateemisten tehtävien teko keskustelun ja puhumisen kautta (Takala ym., 2020).

Opetussuunnitelman mukaan yksilöllistä tukea voidaan antaa kolmella tuen portaalla: yleisen, tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Näistä yleisen tuen tasolle kuuluvat kouluyhteisön ja -luokan tasolla tapahtuvat tukitoimenpiteet sekä normaali eriyttäminen (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen, 2012). Koululuokan tasolla tapahtuvia tukitoimia ovat esimerkiksi struktuurin luominen, ennakoiva aikuisjohtoisuus sekä oppimisympäristön ärsyketason säätely (Parikka, 2017). Yksilötasolla annettavia tukitoimia voivat olla muun muassa ennakoiva tukiopeutus, osa-aikainen erityisopetus tai vaikkapa istumajärjestyksen vaihtaminen (Parikka, 2017). Oppilaan tuen tarpeeseen vastataan ensimmäisenä yleisen tuen keinoin. Näitä tukitoimia annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eivätkä ne edellytä virallisia päätöksiä tai tutkimuksia. (OPH, 2014; Parikka, 2017)

Mikäli yleinen tuki ei riitä, oppilaan opettajat laativat pedagogisen arvion, jonka perusteella oppilas voidaan siirtää intensiivisemmälle ja useampia tukitoimia sisältävälle tehostetun tuen portaalle (Jahnukainen ym., 2012; OPH, 2014). Tehostettuun tukeen kuuluvat kaikki muut perusopetuksen tukimuodot paitsi oppiaineiden yksilöllistäminen ja erityiseen tukeen kuuluva erityisopetus (OPH, 2014). Tällöin oppilaalle luodaan myös oma henkilökohtainen oppimissuunnitelma, joka voidaan luoda myös yleisen tuen portaalla, mutta joka on pakollinen tehostetun tuen vaiheessa (OPH, 2014; Parikka, 2017).

Mikäli tehostettu tuki ei riitä, oppilaalle tehdään moniammatillisessa työryhmässä pedagoginen selvitys, jonne kirjataan esimerkiksi oppilaan oppimisen eteneminen ja arvio tuen tarpeen määrästä ja jonka perusteella oppilas voidaan siirtää erityisen tuen tasolle (Jahnukainen ym., 2012; OPH, 2014). Tällöin kaikki perusopetuksen tukitoimet ovat käytössä, eli oppilaan oppiaineita voidaan yksilöllistää tai hänet voidaan siirtää erityisluokalle opiskelemaan (Jahnukainen ym., 2012; Parikka, 2017). Erityisen tuen tasolla oppilaalle luodaan oma henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonne kirjataan ne tukitoimet, joita oppilaalle annetaan (OPH, 2014). Huomioitavaa kolmiportaisessa tukimallissa inklusioperiaatteen näkökulmasta on, että oppilas voi jokaisella tuen tasolla opiskella omassa opetusryhmässään, jossa häntä tuetaan omien tarpeidensa mukaisesti, mikäli resurssit ja oppilaan etu sallivat tämän (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17§).

Oppilas tarvitsee oppimiselleen ulkoisten tukitoimien lisäksi myös kannustusta ja tukea hänen omalta lähiympäristöltään. Tutkimusten mukaan parhaita tuloksia inklusiivisessa yleisopetuksen luokassa ovat saaneet ne erityisoppilaat, joiden menestykseen heidän opettajansa ja per-

heensä ovat luottaneet (Takala, 2016). Hodkinson (2020) nostaa artikkelissaan esille lausahduksen, joka on todennäköisesti peräisin Albert Einsteiniltä: ”Jokainen on fiksu. Mutta jos kala tuomitaan sen perusteella, kuinka hyvin se osaa kiivetä puuhun, se elää koko elämänsä uskoen olevansa tyhmä.” Jokaisen lapsen vahvuudet tulisi siis tunnistaa ja hänen kykyihinsä tulisi uskoa, jotta oppimistulokset olisivat mahdollisimman hyviä myös inklusiivisessa luokkaympäristössä. Positiivinen pedagogiikka ja lasten kunnioitus, opettajan ja vanhempien väliset hyvät suhteet sekä sosiaalisia prosesseja vahvistava ryhmätyö ovatkin esimerkkejä tukitoimista, jotka tukevat kaikkien oppilaiden oppimista ja hyvinvointia myös inklusiivisessa oppimisympäristössä (Takala ym., 2020).

Oppilaiden lisäksi myös opettaja tarvitsee tukea työskentelylleen inklusiivisessa ympäristössä. Mobergin ja Savolaisen (2015) näkemyksen mukaan opettajaa tulisi alkaa valmistaa kohti inklusiivista koulua jo opettajankoulutuksen aikana. Heidän mukaansa opettajankoulutusta tulisi uudistaa niin, että tavallisten erityispedagogisten tietojen ja taitojen osaamista sekä yhteistyötaitojen kehittämistä tuettaisiin nykyistä enemmän. Lisäksi opettajat tarvitsevat tukea työelämässä moninaisen oppilasjoukon keskellä; opettajalla tulisi olla ympärillään moniammatillista yhteistyötä tekevä joukko, mutta lisäksi opettaja tarvitsee yhteistyötä myös kollegoidensa kanssa, josta yhteisopettajuus voisi olla hyvä esimerkki (Takala ym., 2020). Näin saadaan tehokkaaseen käyttöön eri ammattilaisten vahvuuksia ja osaamisalueita, mikä vähentää todennäköisesti opettajien stressiä ja työmäärää sekä antaa oppilaille parempaa ja tehokkaampaa tukea (Takala ym., 2020). Eräessä kiinalaistutkimuksessa on todettu, että koulun antama tuki opettajille vaikuttaa merkittävästi opettajien itseluottamukseen ja työhön kiinnittymiseen nimenomaan inklusiivisen kasvatuksen kontekstissa (Jiao, Qian & Liu, 2022). Nämä asiat ovatkin inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen edellytyksiä Takalan ja kumppaneiden (2020) mukaan. Kun opettajan resurssit ja työhyvinvointi ovat kunnossa, hän pystyy tarjoamaan laadukasta opetusta ja tehokasta tukea oppilailleen.

3.3 Kritiikkiä

Inklusio herättää monenlaisia mielipiteitä opettajissa. Eri opettajat käsittävät inklusion eri tavalla ja sen toteutustavat vaihtelevat, joten opettajien asenteet vaihtelevat myös huomattavasti inklusion innokkaista kannattajista niihin opettajiin, joiden mielestä inklusio ei voi toimia (Ewing, Monsen & Kielblock, 2018; Takala ym., 2020). Ewing ja kumppanit (2018) havaitsivat kirjallisuuskatsauksessaan, että opettajien mielipiteeseen inklusiosta vaikuttavat muun muassa

resurssien ja tuen saatavuus ja käytettävyys, opettajien näkemys siitä, kuinka kyvykkäitä he ovat tukemaan oppimista inklusiivisessa luokkaympäristössä sekä se, kuinka he näkevät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytyvän. Huolta herättää myös se, ottavatko muut oppilaat mallia häiritsevästi käyttäytyvästä oppilaasta, mikäli tämä opiskelee yleisopetuksen luokassa (Kuorelahti ym., 2012). Takalan (2016) mukaan osa opettajista ei kannata inklusiota, koska he kokevat sen lisäävän heidän omaa työmääräänsä. Kuitenkin erityisryhmien purkaminen aiheuttaa sen, että erityisopettajan resurssit riittävät paremmin luokanopettajien käyttöön ja näin työmäärä jakautuu useammalle aikuiselle, joten huoli työmäärän lisääntymisestä ei välttämättä ole aiheellinen (Takala, 2016).

Opettajien monenkirjavien mielipiteiden lisäksi inklusion vaikutuksista saatu tutkimusnäyttö ei ole myöskään kovin yksiselitteistä (Takala ym., 2020). Tästä johtuen kiistatonta tutkimusnäyttöä inklusion puolesta tai sitä vastaan on haastavaa löytää. Kuitenkin Takala ja kumppanit (2020) nostavat esiin erään kiinnostavan piirteen inklusiosta saaduista tutkimusnäytöistä: suomalaistutkimusten mukaan ne oppilaat, jotka opiskelevat inklusioperiaatteen mukaisesti samassa luokassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, menestyvät opinnoissaan keskimääräisesti heikommin kuin taas ne oppilaat, jotka eivät opiskele samassa luokassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Hollantilaistutkimuksissa samankaltaista näyttöä ei ole (Takala ym., 2020). Näiden tutkimusten perusteella suomalaiskoulujen inklusio ei ole kaikin puolin onnistunut.

Hodkinson (2020) nostaa artikkelissaan esille näkökulman siitä, että vaikka inklusio on ollut kansainvälinen tavoite jo usean vuosikymmenen ajan, maailmassa on yhä miljoonia erityistä tukea tarvitsevia tai vammaisia lapsia, jotka opiskelevat segregoiduissa kouluympäristöissä. Kansainväliset käytänteet siis pyrkivät kokonaisvaltaiseen inklusioon, jossa tuen tarpeiset lapset olisivat mukana jokaisella koulunkäynnin osa-alueella, mutta yksittäiset maat eivät ole kyenneet löytämään päteviä menetelmiä tämän toteuttamiseksi (Hodkinson, 2020). Hodkinson pitää inklusion epäonnistumista poliittisena ongelmana; hänen mukaansa poliitikot eivät ole vielä kyenneet löytämään sopivaa tasapainoa valtavirtaistamisen ja segregoitujen strategioiden välille. Hänen mukaansa inklusion tulisi perustua ihmisoikeusnäkökulmaan, eli oppilaan edun tulisi olla kaikessa ensisijaista, eikä oppilaiden keskinäisiä eroavaisuuksia tulisi korostaa.

ADHD

4.1 Oireet

ADHD eli attention-deficit/hyperactivity disorder (suom. aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö) on neuropsykiatrinen keskushermoston kehitykseen liittyvä häiriö, joka nimensä mukaisesti aiheuttaa ongelmia joko tarkkaavaisuudessa, ylivilkkaudessa ja impulsiivisuudessa tai molemmissa (McGough, 2014; Terveystieteiden tutkimuskeskus [THL], 2022). Tarkkaavaisuuden säätelyyn liittyvät vaikeudet ilmenevät usein esimerkiksi keskittymisvaikeuksina, huolimattomuusvirheinä, lyhytjänteisyytenä ja häiriöherkkyytenä (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Kouluikäisillä lapsilla koulutehtäviin keskittyminen ja toiminnan suunnittelu voi olla todella vaikeaa, minkä vuoksi lapsi voi alkaa häiritä opetusta (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). ADHD voi jäädä helposti havaitsematta etenkin tytöillä vähemmän hyperaktiivisuuden ja impulsiivisuuden vuoksi, mikä voi olla yksi syy sille, että ADHD:n yleisyys lapsilla vaihtelee lähteestä riippuen noin 2–12 % välillä (McGough, 2014; Alkalay & Dan, 2022).

Ylivilkkaus ja impulsiivisuus voivat aiheuttaa esimerkiksi sen, että lapsi ei jaksa odottaa vuoroaan tai pysyä paikallaan rauhoittumista vaativissa tilanteissa (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Lisäksi yliaktiivisuus voi näkyä äänekkyytenä leikeissä ja vaikeutena hillitä omaa aktiivisuuttaan (Moilanen, 2012). Ylivilkkauden ongelmat voivat näkyä myös päinvastaisina; kun aktiivisuuden säätely on hankalaa, henkilö saattaa olla liian passiivinen (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Impulsiivisuuden takia lapsi voi reagoida yllykkeisiin harkitsemattomasti, mikä aiheuttaa helposti ristiriitoja vertaisten ja aikuisten kanssa (Voutilainen & Puustjärvi, 2018). Impulsiivisuus ja siihen liittyvä aggressiivisuus voivat helposti vaikeuttaa ihmissuhteita ja ikätovereiden kanssa selviytymistä (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Yliaktiivisuus ja impulsiivisuus muuttavat usein muotoaan iän karttuessa; yliaktiivisuus voi muuttua sisäiseksi levottomuudeksi, kun taas tarkkaamattomuus ja impulsiivisuus voivat lievittyä, vaikkakin ne saattavat haitata silti elämää aiempaa enemmän vaatimusten ja vastuiden kasvaessa (Voutilainen & Puustjärvi, 2018). Tämä voi johtaa aikuisiällä esimerkiksi kasvaneeseen liikenneonnettomuusriskiin, ammatillisiin ongelmiin tai vaikeuksiin lain edessä (Moilanen, 2012).

ADHD-oireiden voimakkuus vaihtelee eri ympäristöissä (Voutilainen & Puustjärvi, 2018). Oireet ovat usein voimakkaampia esimerkiksi ryhmässä tai vapaamuotoisissa tilanteissa sekä silloin, kun vireystila on matalalla tai ympäristössä on toimintaa vaikeuttavia häiriötekijöitä (Voutilainen & Puustjärvi, 2018).

ADHD esiintyy harvoin yksinään, sillä häiriöön liittyy usein erinäisiä liitännäisoireita (Moilanen, 2012; Pihkakoski & Rintahaka, 2016). Erään suomalaisen tutkimuksen mukaan ADHD-diagnosoiduista lapsista yli 80 % ja teini-ikäisistä noin puolella oli vähintään yksi muu häiriö (viitattu lähteessä Pihkakoski & Rintahaka, 2016). Tämä häiriö oli yleensä psyykinen. Muiden häiriöiden yleisyys voi johtua häiriön saman tyyppisestä neurobiologisesta alkuperästä ADHD:n kanssa tai häiriö voi olla kehittynyt myöhemmin esimerkiksi toistuvan negatiivisen palautteen perusteella, jota henkilö on voinut saada vaikkapa impulsiivisuutensa tai keskittymättömyytensä vuoksi (Moilanen, 2012).

4.2 Diagnosointi ja hoito

ADHD kuuluu Suomessa ICD-10-tautiluokituksen hyperkinesteettisten häiriöiden luokkaan F90 (Pihkakoski & Rintahaka, 2016). Jotta diagnoosikriteerit täyttyvät, lapsipotilaan tulee täyttää kuusi yhdeksästä keskittymiskyvyttömyyskriteeristä, kolme viidestä hyperaktiivisuuskriteeristä ja kolme neljästä impulsiivisuuskriteeristä (Puustjärvi, 2016). Iän myötä tapahtuvan oirekuvan muuttumisen vuoksi yli 17-vuotiailla diagnoosiin riittää yhteensä viisi tarkkaamattomuus- tai yliaktiivisuus-impulsiivisuusoiretta (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Häiriön tulee täyttää lisäksi seuraavat kriteerit:

- 1) se on alkanut viimeistään 7 vuoden iässä ja oireet kestävät yli puoli vuotta,
- 2) häiriö on laaja-alainen eli kriteerit täyttyvät useammassa kuin yhdessä tilanteessa,
- 3) oireet aiheuttavat huomattavaa ahdistusta tai ne heikentävät suoriutumista esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa tai opinnoissa sekä
- 4) potilaalla ei ole diagnosoitavissa maanista jaksoa (F30), depressiivistä jaksoa (F32), ahdistuneisuushäiriötä (F41) tai laaja-alaisia kehityshäiriöitä (F84) (Moilanen, 2012; Puustjärvi 2016; Voutilainen & Puustjärvi, 2018).

Oireiden tulee olla myös riippumattomia esimerkiksi autismista, mielialahäiriöstä tai jostain muusta häiriöstä (Puustjärvi, 2016). Oireita arvioitaessa tulee huomioida myös ikätasoisuus; potilaan oireita tulee verrata ikätovereille tyypilliseen toimintaan, sillä esimerkiksi ADHD-potilaan yliaktiivisuus muuttuu muotoaan iän myötä (ks. kpl. 4.1) (Moilanen, 2012).

Diagnoosin perustana on lääkärin arvio ja potilaan sekä hänen vanhempiansa laaja-alainen haastattelu (Pihkakoski & Rintahaka, 2016). Diagnoosivaiheessa selvitetään esimerkiksi poti-

laan mahdolliset riskitekijät raskaus- ja synnytysaikana sekä myöhemmin elämässä, kehityshistoria, oireet, lähisuvussa esiintyvät neurologiset ja psykiatriset sairaudet sekä oppimisvaikeudet ja mahdolliset elämässä olevat stressitekijät (Voutilainen & Puustjärvi, 2016). Samalla arvioidaan mahdollisia samanaikaisesti esiintyviä muita häiriöitä ja selvitetään, voivatko oireet johtua jostain muusta häiriöstä tai sairaudesta (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019).

ADHD:n hoitoon on useita erilaisia vaihtoehtoja, joten hoitomuodot ja tukitoimet tulee arvioida yksilöllisesti jokaisen potilaan kohdalla (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Tutkimusnäytön perusteella yli 6-vuotiailla potilailla lääkehoito on tehokkain tapa vähentää oireita ja parantaa toimintakykyä, joten sitä kannattaa kokeilla, mikäli oireet haittaavat elämää selvästi tukitoimista huolimatta (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Alle 6-vuotiaat potilaat hyötyvät lääkehoitoa enemmän psykososiaalisista hoidoista (esimerkiksi vanhempainohjaus, psykoterapia, toimintaterapia ja käyttäytymisohjaus), joskin nämä hoidot ovat hyödyllisiä kaikenikäisille potilaille myös lääkehoidon rinnalla toteutettavina (Voutilainen & Puustjärvi, 2016; Närhi, Karhu, Klénberg, Paananen & Puustjärvi, 2020). Koulujen ja päiväkotien tukitoimiin kuuluu esimerkiksi opetuksen tauottaminen ja opiskelustrategioiden opettaminen, toivotun käyttäytymisen huomiointi ja mahdollinen tehostetun tai erityisen tuen päätös (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Lisäksi esimerkiksi näkyvillä olevat kirjoitetut säännöt, ohjeiden porrastaminen ja yksinkertaistaminen sekä oikein ajoitettu palaute ja palkkiojärjestelmien käyttö ovat usein hyödyllisiä tukitoimia ADHD-lapselle tai -nuorelle päiväkodissa tai koulussa (Voutilainen & Puustjärvi, 2016).

4.3 ADHD-oppilas inklusiivisessa perusopetuksen luokassa

ADHD asettaa omat haasteensa koulunkäynnille ja oppimiselle. Hyperaktiivisuus, levottomuus ja impulsiivisuus vaikeuttavat paikallaan pysymistä ja hiljaa olemista, joiden lisäksi keskittymiskyvyn puute vaikeuttaa tarkkaavaisuuden keskittämistä ja pitämistä olennaisessa (Aro, Aro, Koponen & Viholainen, 2012). Tämä piirre voi olla tietysti ärsyttävä luokkatovereille, mikäli sillä on vaikutusta heidän koulunkäyntiinsä, mikä voi olla ADHD-lapsen sosiaalisten suhteiden kannalta huono asia.

Eräiden teorioiden mukaan ADHD:ssä on ensisijaisesti kysymys vireystilan ylläpidon ja ponnistelujen säätelyiden heikkoudesta (esim. Sergeant, 2000; viitattu lähteessä Närhi, 2012). Nämä teoriat, nimeltään energieettiset teoriat, pohjautuvat siihen ajatukseen, että vireystilan ylläpito vaatii eri määrän panostusta yksilöltä erilaisissa tilanteissa. ADHD:ssä vireystilan ylläpitoon ja ponnisteluun liittyvät kyvyt ovat keskimääräistä heikompia, mikä ilmenee motorisena

levottomuutena, impulsiivisuutena ja tarkkaamattomuutena (Närhi, 2012). Oireet ovat kuitenkin lievempiä nopeasti etenevissä ja lyhytkestoisissa tilanteissa sekä sellaisissa, joissa lapsi saa palautteen nopeasti tai jotka ovat lapsen mielestä mielenkiintoisia (Närhi, 2012). Energeettisten teorioiden mukaan lapsi siis ei osaa säädellä omaa ponnisteluaan esimerkiksi tehtävissä, jotka vaativat pitkäkestoista keskittymistä ja joissa palaute ei tule heti. Kun vireystilan ylläpito ja ponnistelun säätely epäonnistuvat, lapsi ei kykene enää keskittymään tehtävään ja voi alkaa häiritä muiden opiskelua mahdollisen impulsiivisuutensa ja hyperaktiivisuutensa vuoksi. Toisaalta taas on hyvä muistaa, että ADHD:ssä ei ole aina välttämättä kyse jatkuvasta ylivilkkaudesta ja impulsiivisuudesta, vaan kuten kappaleessa 4.1 todettiin, ADHD voi näkyä välillä liiallisena passiivisuutena. Siitäkin huolimatta lapsen ajatukset voivat olla kaikkea muuta kuin passiivisia, eikä lapsella välttämättä ole keskittymisvaikeuksien vuoksi mitään hajua siitä, mitä luokassa puhutaan tai minkälaista toimintaa häneltä odotetaan (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020). Tämän vuoksi on hyvä tiedostaa, että myös ulospäin rauhallisilta näyttävät oppilaat voivat kärsiä huomattavastakin keskittymisvaikeuksista. Keskittymisvaikeudet eivät myöskään näy joka tilanteessa; toisissa tilanteissa lapsi saattaa vastailta kysymyksiin hyvinkin aktiivisesti ja tarkasti, etenkin jos aihe kiinnostaa häntä (Parikka ym., 2020).

ADHD-lapsen opiskelua helpottavia tekijöitä inklusiivisessa luokkaympäristössä voivat olla esimerkiksi tilan ja ajan käyttöä jäsentävät päivä- ja viikkorytmi, muutosten ennakointi sekä ajan ja syy-seuraussuhteiden korostaminen, sillä nämä tekijät auttavat oppilasta keskittymään olennaiseen (Aro ym., 2012). Lisäksi on todettu, että ADHD-oppilaat pärjäävät neurotyypillisiä vertaisiaan huonommin työmuistia, toiminnanohjausta ja työskentelyn suunnittelua vaativissa tehtävissä, minkä vuoksi esimerkiksi tehtävän pilkkominen osiin ja työvaiheiden kirjoittaminen taululle voi auttaa ADHD-oppilaan työskentelyä huomattavastikin (Aro ym., 2012; Parikka ym., 2020; Mphalele, Meyer & Pillay, 2022). Eräs ADHD-oppilaan ja samalla myös muiden luokan oppilaiden opiskelua haittaava vaikeus on ADHD:hen usein liitetty häiriökäyttäytyminen. Tutkimuksissa on todettu, että neuroepätyypillisuus laukaisee harvoin häiriökäyttäytymistä, vaan epäsuotuisan käytöksen takana on useimmiten riittämätön ohjaus, epäsopeva ympäristö tai vaikkapa vertaisten yllytys (Parikka ym., 2020). Opettajan toiminnan ollessa puutteellista häiritsevä ja levoton oppilas voi jopa oppia, että opettajan huomion saadakseen hänen tulee olla äänekkäs tai häiriköivä (Kuorelahti ym., 2012). Riittävät ohjaustoimenpiteet yhdessä opiskelulle suotuisan ympäristön kanssa voivat siis vähentää oppilaan häiriökäyttäytymistä, koska hänen ei tarvitse enää käyttää häiritsevää käytöstä selviytymiskeinona muiden keinojen puuttu-

essa (Parikka ym., 2020). Lisäksi oikeanlaiset palautteen välittömyyteen ja johdonmukaisuuteen perustuvat tukitoimet ovat todella tärkeitä ADHD-lapsen hyvää menestystä inklusiivisessa oppimisympäristössä ajatellen, jotta lapsi hahmottaa, mistä hän oikeasti saa palautetta (Aro ym., 2012; Parikka ym., 2020). Nämä kaikki ADHD-oppilaan opiskelua tukevat tekijät ovat helposti toteutettavissa luokkatasolla ja auttavat siksi myös inklusiivisessa luokassa opiskelevaa ADHD-oppilasta.

ADHD-oppilaan inklusiivisessa ympäristössä myös kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeässä asemassa. Oppilaan perustarpeiden, kuten esimerkiksi riittävän ravinnon, liikunnan ja levon toteutuminen on ensiarvoisen tärkeää sekä koulussa että kotona, jotta oppiminen olisi mahdollisimman sujuvaa (Parikka ym., 2020). Keskittymishäiriöistä kärsivä lapsi saattaa tarvita myös enemmän tukea kotitehtävien teossa, jolloin vanhempien tukea tarvitaan esimerkiksi rauhallisen opiskeluympäristön luomisessa (Närhi, 2012). Opettajan olisi hyvä olla tietoinen myös mahdollisista muutoksista lapsen kotiympäristössä, sillä kotona tapahtuneet muutokset voivat vaikuttaa koulukäyttäytymiseen esimerkiksi lisäten aggressioita ja häiriökäyttäytymistä (Jones, Weber & McLaughlin, 2013). Lisäksi vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita, joten heidän ideoitaa ja ehdotuksiaan kannattaa kuulla tukitoimia ja apukeinoja suunniteltaessa (Parikka ym., 2020). Kotona voi olla käytössä myös sellaisia lasta helpottavia toimintamalleja, jotka olisi hyvä ottaa myös koulussa käyttöön (Parikka ym., 2020). Nämä toimintamallit voivat liittyä esimerkiksi oikeaoppiseen vihan purkamiseen tai ne voivat olla vaikkapa hyviksi todettuja palkitsemismenetelmiä. Lapsen edun mukaista onkin, että opettajilla, vanhemmilla ja muilla lapsen läheisillä aikuisilla on yhteneväiset näkemykset lapsen eduista ja toimintamalleista, joita lapsen kanssa toimiessa käytetään (Parikka ym., 2020).

Positiivista pedagogiikkaa on helppo hyödyntää myös inklusiivisissa oppimisympäristöissä ja se on usein tärkeä työkalu ADHD-oppilaan kanssa työskennellessä. Lyhyesti sanottuna positiivisen pedagogiikan pääajatuksena on tuoda esiin hyviä puolia ja ominaisuuksia jokaisesta oppilaasta samalla edistään koko kouluyhteisön hyvinvointia (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Neuropsykiatrisista häiriöistä kärsivä oppilas hyötyy oppilaan vahvuuksien huomioinnista sekä positiivisista oppimiseen ja oppimistilanteisiin liittyvistä kokemuksista, sillä ne lisäävät oppimismotivaatiota ja ponnisteluhaluutta. Yhteiset ilon hetket jaettuina muiden oppilaiden ja opettajan kanssa ovat omiaan lisäämään koulumotivaatiota. Tästä seuraava joukkoon kuuluminen tunne voi jopa lisätä halua noudattaa yhdessä sovittuja sääntöjä, mikä on taas usein todella tärkeää ADHD-oppilaille sääntöjen noudattamisen vaikeuksien vuoksi. Lisäksi positiivisen pa-

lautteen anto ja onnistumisiin keskittyminen voi vähentää sitä syyllisyydentunnetta, jota häiritsevästi käyttäytyvä oppilas usein kokee käytöksensä vuoksi. Mikäli palaute keskittyy jatkuvasti oppilaan epäonnistumisiin, oppilaan koulumotivaatio ja käsitys itsestä oppijana voivat romahuttaa negatiivisen palautteen kierteen seurauksena. (Parikka ym., 2020) Positiivisen pedagogiikan teesi siitä, että jokaisen lapsen ja nuoren osaamista on mahdollista parantaa oppilaan oman sinnikkyuden lisäksi oikeanlaisen ulkopuolisen avun voimin, varmistaa myös ADHD-lapselle oikeanlaisten tukitoimien toteutumisen (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Sosioemotionaalinen kompetenssi ja vertaissuhteet

5.1 Sosiaalisuus ja sosioemotionaalinen kompetenssi

Liisa Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan sosiaalisuus on ihmisen synnynnäinen luonteenpiirre, mutta sosiaaliset taidot opitaan elämässä. Tämä synnynnäinen luonteenpiirre voi Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan auttaa sosiaalisten taitojen oppimisessa, mutta korkea luontainen sosiaalisuus ei automaattisesti ennusta hyviä sosiaalisia taitoja. Ihminen voi olla esimerkiksi hyvinkin sosiaalinen ja täten riippuvainen muiden seurasta, mutta sosiaaliset taidot voivat olla erittäin heikot (Keltikangas-Järvinen, 2010). Sosiaalisten taitojen oppimiseen ja opettamiseen tulisi siis kiinnittää huomiota myös koulumaailmassa jokaisen lapsen kohdalla. Tämä on tärkeää, koska hyvät sosiaaliset suhteet nopeuttavat ja auttavat uusissa tilanteissa sopeutumista ja ne voivat täten helpottaa esimerkiksi uuteen kouluun siirtymistä tai opintoihin sitoutumista (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg, 2008).

Hyvät sosiaaliset taidot mahdollistavat sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen (Poikkeus, 1995). Sosioemotionaalinen kompetenssi on taitoa käyttää omia ja ympäristön resursseja hyödyksi niin, että niiden avulla yksilö saavuttaa omia tavoitteitaan henkilökohtaisella ja sosiaalisella tasolla (Poikkeus, 1995). Tällaiset tavoitteet ovat moninaisia; esimerkkeinä voisivat olla vaikkapa tiedon saaminen jostain asiasta, lelun saaminen toiselta tai ystävyysuhteen luominen (Salmivalli, 2002). Sosioemotionaalisesti kompetentti yksilö saavuttaa nämä tavoitteet tehokkaasti kuitenkin kadottamatta myönteisiä vuorovaikutussuhteita muihin (Salmivalli, 2005). Sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu Poikkeuksen (1995) mukaan useista eri ulottuvuuksista, esimerkiksi sosiaalisista taidoista, negatiivisen käyttäytymisen puutteesta ja positiivisista toverisuhteista. Marita Neitola toteaa väitöskirjassaan (2011), että lapsen sosioemotionaaliseen kompetenssiin kuuluu opittava ja siten myös muovautuva sosiaalinen kyvykkyys. Neitolan (2011) mukaan sosioemotionaalinen kompetenssi muovautuu dynaamisen prosessin kautta lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Sosioemotionaaliseen kompetenssiin kuuluu useita erilaisia taitoja, joista osa näkyy ulospäin ja osa taas esiintyy sisäisinä kompetensseina (Macone, Borrone & Caputo, 2018).

Sosioemotionaalisen kompetenssin juuret ovat jo varhaisessa vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa; tutkimusten mukaan erittäin tiukkaa kasvatustyyliä edustavien vanhempien lapset ovat todennäköisesti aggressiivisia, hyperaktiivisia ja kykenemättömiä säätämään omia tunteitaan,

kun taas vapaalla kasvatustyyllillä lapset kärsivät todennäköisemmin turhautumisesta, negatiivisista tunteista ja masennuksesta (Marcone ym., 2018). Tutkimusten mukaan paras kasvatustyyli myös sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta olisi siis välillä tiukkojakin rajoja asettava, mutta lasta kuunteleva ja lempeä vanhemmuus, sillä tällainen tyyli edistää kaikkein parhaiten tärkeiden sosiaalisten taitojen oppimista (Marcone ym., 2018).

Sosioemotionaalinen kompetenssi yläkäsitteenä sisältää itsesäätely- ja tunnetaidot sekä sosiokognitiiviset taidot (Denham, 2010; Kuorelahti ym., 2012). Itsesäätely- ja tunnetaitoihin kuuluu esimerkiksi tunteiden tunnistaminen sekä itseltään että muilta ja omien tunteiden säätelyminen ja hallitseminen (Kuorelahti ym., 2012). Näitä taitoja opitaan lapsuudessa aluksi aikuisen runsaan tuen avulla, jonka jälkeen lapsi alkaa hiljalleen käyttää itsesäätely- ja tunnetaitojaan itsenäisesti (Denham, 2010). Sosiokognitiiviset taidot taas nimensä mukaisesti yhdistävät sosiaaliset ja kognitiiviset taidot toisiinsa; ne käsittävät havaintojen oikean tulkinnan sekä omien tavoitteiden ja niihin liittyvien toiminnan vaihtoehtojen ja seurausten arvioinnin (Kuorelahti ym., 2012). Tämän lisäksi onnistuneet sosiaaliset kanssakäymiset vaativat usein hyviä sosiaalisia taitoja (Kuorelahti ym., 2012).

Matala sosioemotionaalinen kompetenssi voi haitata lapsen elämää monin tavoin. Crickin ja Dodgen mukaan sosiaalisen kanssakäymisen haasteista kärsivä lapsi käyttää konfliktitilanteissa todennäköisemmin aggressiivisia keinoja ratkaistakseen tilanteen, mikä voi johtaa kiusaamiseen ja hankaloittaa siten lapsen sosiaalisia kanssakäymisiä entisestään (viitattu lähteessä Sukhawathanakul & Leadbeater, 2020). Tästä voi seurata myös kavereiden ja opettajan torjuntaa, mikä voi taas heijastua koulunkäyntiin aiheuttaen ongelmia siinä (Kuorelahti ym., 2012). Vastavuoroisesti taas hyvä sosioemotionaalinen kompetenssi on omiaan konfliktien ehkäisyssä (Kuorelahti ym., 2012). On siis hyvä, että sosiaalisten suhteiden kehittämisen ja ylläpidon tärkeys on havaittu myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten suhteiden ja taitojen sekä tunnetaitojen kehittäminen ovat osa sekä useiden oppiaineiden oppiainekohtaisia tavoitteita että laaja-alaisia ja yleisiä opetussuunnitelman tavoitteita (OPH, 2014).

5.2 Vertaissuhteet

Vertaiset ovat lapsen elämässä henkilöitä, jotka ovat suunnilleen samalla kognitiivisen, sosiaalisen tai emotionaalisen kehityksen tasolla (Salmivalli, 2005). Usein nämä henkilöt ovat siis

lapsen ikätovereita tai lähellä lapsen omaa ikää. Varhaislapsuudessa ja vauvaiässä suhde vanhemman tai muun hoitajan kanssa on lapsen tärkein ihmissuhde, mutta lapsen kasvaessa vertaissuhteista tulee koko ajan tärkeämpiä (Salmivalli, 2005). Kouluiässä vertaiset ovat lapselle tärkeitä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen normien opettajia (Poikkeus, 1995; Salmivalli, 2005). Vertaisilta opitaan siis esimerkiksi sitä, millaisiin vaatteisiin kuuluu pukeutua, millaista puhetyyliä käytetään ja miten muiden ihmisten seurassa toimitaan. Lisäksi lähimmät vertaiset toimivat lapsen emotionaalisenä turvana ja tukena (Poikkeus, 1995). Vertaissuhteiden määrää tärkeämpi tekijä on kuitenkin suhteiden laatu ja se, kenen kanssa nämä suhteet on muodostettu (Salmivalli, 2005).

Ihmiselle vertaisten joukkoon kuulumisen kokemus on tärkeä, sillä sosiaalisten suhteiden on todettu olevan keskeistä turvallisuuden kannalta (Smith & Pollak, 2021). Teräväinen (2011) muistuttaa väitöskirjassaan, että lasten luokittelu heidän diagnoosiansa perusteella voi korostaa lapsen kielteisiä piirteitä. Hänen mukaansa diagnosointi ja siihen liittyvä segregointi voi aiheuttaa lapselle poikkeavan leiman, mikä voi alkaa erottaa lasta vertaistensa joukosta. Lapsi voi myös itse tahtomattaan edistää tätä segregatiota alkamalla käyttäytyä vaikkapa hänen diagnoosiinsa liitettyjen negatiivisten odotusten mukaan (Teräväinen, 2011). Myös Murto, Naukarinen ja Saloviita (2001) ovat havainneet, että segregoiduissa oppimisympäristöissä oppilaiden vertaissuhteiden syntyminen kärsii. He tuovat esille myös sen, että ainoastaan erityisryhmässä tai -koulussa kasvanut lapsi ei välttämättä osaa edes olettaa samoja oikeuksia ja tasiarvoa kuin yleisopetuksen ryhmässä kasvanut lapsi, sillä hän on oppinut kuulumaan vain vammaisten ihmisten joukkoon. Tämä taas heikentää erityisryhmässä kasvaneen lapsen tulevaisuuden mahdollisuuksia huomattavasti.

Vertaissuhteilla on myös hauskaa ajanviettoa syvempi merkitys: ne luovat turvallisuutta ja vähentävät stressiä, niiden on todettu auttavan lasta selviytymään vastoinkäymisistä paremmin, ja ne näin myös vaikuttavat lapsen kehitykseen positiivisesti (Smith & Pollak, 2021). Hyvät sosiaaliset suhteet muihin ihmisiin auttavat lasta muuttamaan käsitystään ympäristöstään positiiviseen suuntaan (Smith & Pollak, 2021). Lisäksi ystävien ja vertaisten kanssa vietetty aika voi auttaa lapsia identiteetin ja kognitiivisten kykyjen kehittämisessä ja emotionaalisen hyvinvoinnin kasvattamisessa (Hargreaves, Buchanan & Quick, 2022). Ystävyyssuhteilla voi olla vaikutusta myös koulumenestykseen, sillä niillä lapsilla, joille vertaissuhteiden muodostaminen on hankalaa, on todennäköisemmin haasteita myös koulussa (Papachristou, Flouri, Midouhas, Lewis & Joshi, 2020). Toisaalta ystävät voivat olla osalle lapsista ainoa tekijä, jonka takia he

käyvät koulussa (Hargreaves ym., 2022). Vertaissuhteilla on myös päinvastainen vaikutus; mikäli ne ovat huonot ja lapsi on joutunut esimerkiksi kiusaamisen uhriksi, lapsen kehitys voi vaarantua ja olla heikompaa suhteessa ikätovereihin (Sukhawathanakul & Leadbeater, 2020).

5.3 ADHD:n vaikutus sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteisiin

Suoraa tutkimusta ADHD:n ja sosioemotionaalisen kompetenssin välisestä suhteesta löytyi melko vähän. Kuitenkin eri lähteitä yhdistelemällä löytyi jonkin verran informaatiota, jota käsittelem tässä kappaleessa. Lisäksi käsittelem ADHD:n vaikutusta vertaissuhteiden muodostumiseen, mistä löytyi enemmän jo valmista tutkimusta.

ADHD vaikuttaa kykyyn säädellä emootioita ja niihin liittyvää käyttäytymistä, jonka vuoksi ADHD:n omaavilla lapsilla tunnekokemusten ymmärtäminen, hyväksyminen ja ilmaisu voi olla haasteellista (Aro ym., 2012). Emootioiden ymmärtäminen ja hallinta ovat hyvän sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alue, kuten kappaleessa 5.1 todettiin. Näin voidaan päätellä, että hankaluudet emootioiden ymmärtämisessä ja hallinnassa vaikuttavat ADHD:n omaavan henkilön sosioemotionaaliseen kompetenssiin laskevasti. On myös todettu, että ADHD-lapsen aivot ovat muita kypsimmät niillä alueilla, jotka vastaavat sosiaalisesta kognitiosta. Tämän vuoksi ADHD-lapsen on vaikeaa käyttäytyä hänen ikätasolleen sopivalla tavalla, mikä vähentää todennäköisesti lapsen ystävyssuhteiden määrää. (Selikowitz, 2021)

Yleinen ADHD:hen liitetty ongelma on tunteiden alisääätely, joka näkyy esimerkiksi impulssien hallinnan hankaluutena ja tästä seuranneina aggressioina ja uhmakkuutena (Aro, 2012). Pitkäkestoinen ja runsas aggressiivisuus ja uhmakkuus lisäävät riskiä joutua ristiriitoihin ympäristön kanssa ja ne myös hankaloittavat sosiaalisten taitojen oppimista (Aro, 2012). Toisaalta impulssit voivat olla myös päinvastaisia; ADHD-lapsi voi olla liian läheinen ja esimerkiksi koskea toisia ihmisiä tavoilla, jotka eivät ole sopivia. ADHD-lapset saattavat olla itsehillinnän puutteen vuoksi myös todella puheliaita, mikä voi ärsyttää muita lapsia. (Selikowitz, 2021) Tunteiden alisääätely, impulsiivisuus ja heikot tunnetaidot siis vaikuttavat sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteiden muodostumiseen negatiivisesti.

ADHD:n omaavilla lapsilla on todettu olevan usein muita heikommät sosiaaliset taidot (Jia, Mikami & Normand, 2021). Ilmiölle ei kuitenkaan näytä olevan täysin yksiselitteistä syytä. Heikomman sosioemotionaalisen kompetenssin lisäksi tutkimusten mukaan syinä heikommille

sosiaalisille taidoille voivat olla esimerkiksi käytösongelmat tai vanhempien negatiivinen suhtautuminen (Jia ym., 2021). ADHD voi myös aiheuttaa huomion kiinnittymistä epäolennaisiin seikkoihin tai he voivat ymmärtää sosiaaliset vihjeet tai vaikkapa vitsit väärin, mistä on haittaa sosiaalisissa kontakteissa (Parikka ym., 2017; Selikowitz, 2021). Lisäksi ADHD-lapsi saattaa tehdä tulkintoja tilanteista näiden epäolennaisien tai väärin havaintojen pohjalta, jolloin hän voi ymmärtää keskustelukumppaninsa tarkoituksen väärin ja näin ajautua jopa konfliktiin (Parikka ym., 2017). ADHD-lapselle on myös tyypillistä itsekeskeisyys, eivätkä he välttämättä ymmärrä kompromissien teon merkitystä (Selikowitz, 2021). Närhi ja kumppanit (2020) toisaalta esittävät, että ADHD-lapsen heikommat toiminnanohjauksen taidot suhteessa muihin ovat altistamassa lasta epäonnistumisille toverisuhteissa. Heikompiin toiminnanohjauksen taitoihin voi liittyä myös kriittisyyden puute, joka vaikeuttaa omasta toiminnasta aiheutuvien seuraamusten arviointia ja joka näin hankaloittaa vuorovaikutussuhteita etenkin konflikteja selvitettäessä (Aro ym., 2012). Lisäksi nämä epäonnistumiset voivat laskea lapsen itsetuntoa, mikä taas voi heikentää näiden taitojen kehitystä entisestään (Parikka ym., 2017). Itsetunnon kehittämiseen olisi siis tärkeää kiinnittää huomiota, jotta tällainen negatiivisten vaikutusten kehä saataisiin pysäytettyä.

5.4 Vertaissuhteiden ja sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys inklusiivisessa oppimisympäristössä ADHD-lapsilla

Kuten aiemmin todettiin, ADHD-oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen on kehitetty monenlaisia toimintatapoja. Näitä menettelyjä käytettäessä olisi kuitenkin tärkeää huomioida niiden vaikutus ADHD-oppilaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteille. Menetelmiä valitessa on tärkeää ottaa huomioon, että ne eivät eristä tuen tarpeessa olevia oppilaita heidän vertaisistaan eikä niiden käyttö aiheuta negatiivisia vaikutuksia luokan muille oppilaille, sillä nämä menetelmät voivat kääntyä itseään vastaan heikentäen ADHD-oppilaan vertaissuhteita ja mahdollisesti myös sosioemotionaalista kompetenssia (Kuorelahti ym., 2012; Mikami, Reuland, Griggs, Jia & Suldo, 2013). Vaikka tuen tarpeiset oppilaat saattavat hakea hyväksyntää vertaisiltaan auktoriteettien ja sääntöjen uhmaamisen keinoin, vertaisista erottamiseen perustuvat tukitoimet todennäköisesti vain lisäävät epätoivottua käytöstä vertaissuhteiden heikentämisen lisäksi (Kuorelahti ym., 2012). Sen sijaan taas lämmintä ja positiivista vuorovaikutusta harjoittavat opettajat antavat malliesimerkkiä luokan muille oppilaille siitä, että myös tuen tarpeessa olevat oppilaat ovat yhtä arvokkaita kuin muutkin (Mikami ym., 2013). Lämpimän opet-

tajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lisäksi laadukas opetus on jo itsessään hyvä osallisuutta lisäävä tekijä, joten siihen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota etenkin silloin, jos oppilailla on ongelmia yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttamisessa (Kuorelahti ym., 2012). Yhteisöllisyyttä lisää myös vahvuuksien tunnistaminen. Jos jokaisella oppilaalla on jokin vahvuus, jonka koko luokkayhteisö tietää ja tunnistaa, oppilaiden itsetunto kehittyy sekä koko luokan yhteenkuuluvuuden tunne ja ryhmähenki paranevat (Parikka ym., 2017).

Ryhmätyöskentely on onnistuessaan omiaan vahvistamaan oppilaiden välisiä vertaissuhteita, mutta ADHD-lasten jättäminen ”oman onnensa nojaan” ryhmätyötä tehdessä voi helposti kosta tautua. Ryhmässä työskentelyä tulisi opetella ensin sosiaalisten taitojen perusteita harjoittelemalla ja sitten ryhmätyöskentelyssä riittävän ohjauksen tuella. Muuten ryhmätyöskentely voi jopa vahvistaa ongelmakäyttäytymistä ja heikentää näin oppilaan sosiaalisia suhteita. (Parikka ym., 2017) Sosiaalisten taitojen perusteiden harjoittelu on tärkeää myös siksi, että hyvät sosiaaliset taidot luovat pohjaa sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen (Poikkeus, 1995). Lisäksi tunnetaidot ja toisen asemaan asettumisen harjoittelu on tärkeää, sillä tunnetaidot ovat myös eräs sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alue (Denham, 2010; Kuorelahti ym., 2012). Oman puheenvuoron odottaminen ryhmätyötilanteissa voi olla ADHD-lapselle todella haastavaa, mutta mikäli hän saa tähän oikeanlaista tukea ja onnistuu odottamaan, ryhmätyöskentely onnistuu paljon paremmin ja samalla oppilas saa onnistumisen kokemuksen vertaisten kanssa toimimisesta (Parikka ym., 2017). Ryhmätyöskentelytaitoja voi harjoitella tuen tarpeessa olevan oppilaan kanssa kahdestaan tai pienessä ryhmässä, mutta toisaalta myös inklusiivisessa oppimisympäristössä koko luokan kanssa yhdessä.

Positiivinen palaute on ADHD-oppilaan toiminnan kehittämisen kannalta todella tärkeää, kuten kappaleessa 4.3 todettiin. Positiivista palautetta kannattaa käyttää apuna myös inklusiivisessa oppimisympäristössä ADHD-oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden tukemisessa; kun ADHD-oppilas saa myönteisiä kokemuksia vuorovaikutustilanteissa, hän oppii hahmottamaan, millaista vuorovaikutusta häneltä toivotaan (Närhi, 2012). Lisäksi vuorovaikutustilanteesta tulee miellyttävämpi sen kaikille osapuolille ja oppilaan toivottu käyttäytyminen vahvistuu (Närhi, 2012). Näin oppilaan vuorovaikutustilanteet helpottuvat, mikä helpottaa positiivisten vertaissuhteiden syntyä. Tämä voi vahvistaa osaltaan myös sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä, sillä positiiviset toverisuhteet ovat eräs sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alue (Poikkeus, 1995; Närhi, 2012).

Koska ADHD-oppilaat saattavat olla melko nopeita liikkeissään ja heillä on usein puutteita sosiaalisissa taidoissa, ristiriitoja ADHD-oppilaan ja muiden oppilaiden tai opettajien välille saattaa tulla. Ristiriitojen ratkominen on välttämätöntä sosiaalisessa toiminnassa, mutta neuropsykiatrisia haasteita omaavalle lapselle se voi olla välillä jopa mahdotonta (Parikka ym., 2017). Tämä voi aiheuttaa lisäkitkaa ADHD-oppilaan ja toisten oppilaiden välille etenkin, jos muut oppilaat eivät ymmärrä ADHD:n aiheuttamia haasteita, joten opettajan esimerkinomaisesti näyttämä lämmin ja kaikkia kunnioittava vuorovaikutus on todella tärkeää näitä tilanteita ratkottaessa (Mikami ym., 2013). Näiden tilanteiden välttämiseksi on tärkeää selvittää riitatilanteet huolellisesti ja pohtia, mitä niissä olisi voinut tehdä toisin (Parikka ym., 2017). Lisäksi omien tunteiden tunnistamisen ja hallinnan harjoittelu sekä vaihtoehtoisten tulkintojen tekeminen eri sosiaalisista tilanteista on tärkeää (Parikka ym., 2017).

Johtopäätökset

ADHD aiheuttaa omat haasteensa oppimiseen ja koulunkäyntiin myös vertaissuhteiden ja sosioemotionaalisen kompetenssin näkökulmasta. Liialliset ärsykkeet ja esimerkiksi meluisa luokkaympäristö haastavat ADHD-oppilasta, minkä vuoksi oppilaan siirto pienempään erityisluokkaan voisi olla perusteltua (Aro ym., 2012). Kuitenkin ADHD-oppilaan sijoituspaikkaa mietittäessä on syytä ottaa huomioon esimerkiksi erityisluokkaopetuksen leimaavuus ja erityisluokkaopetuksen myötä tuleva mahdollinen heikompi osallisuuden kokemus, mitkä puhuvat taas ADHD-oppilaan inklusion puolesta (Moberg & Savolainen, 2015; Takala ym., 2020). Koska melu ja liialliset ärsykkeet ovat kuitenkin haaste ADHD-oppilaalle, inklusiossa tulee ottaa huomioon esimerkiksi sopiva ryhmäkoko. Tässä tutkielmassa kävi ilmi, että ADHD-oppilaan inklusio yleisopetuksen luokkaan on hyvin mahdollista, mutta se vaatii erilaisia tukitoimenpiteitä, jotka ovat kuitenkin hyvin toteutettavissa myös yleisopetuksen luokassa. Erityisesti sosioemotionaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden kehityksen näkökulmasta ADHD-oppilas hyötyy sellaisista tukimuodoista, jotka helpottavat muiden kanssa työskentelyä esimerkiksi tunteiden hallinnan tai sosiaalisten taitojen harjoittelun keinoin (Denham, 2010; Kuorelahti ym., 2012; Jia ym., 2021). Kehut ovat tärkeä osa ADHD-oppilaan onnistumista, sillä oikeasta asiasta oikeaan aikaan annettu kehu vahvistaa toivottua käyttäytymistä (Aro ym., 2012; Parikka ym., 2020). Kehuja tulee siis käyttää runsaasti, mutta harkiten, jotta niiden vaikutus on paras mahdollinen. Tutkielman pohjalta voi siis vetää johtopäätöksen, että mikäli oppilaan saamat tukitoimet ovat oikeanlaisia, yleisopetuksen luokkaan sijoittaminen on hyvä ratkaisu ADHD-oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden kehittämisen kannalta.

Tätä tutkielmaa tarkastellessa on kuitenkin syytä ottaa huomioon, että inklusion ihanne ja arki eivät kohtaa vielä kaikkialla Suomessa. Viime aikoina esiin on noussut useita uutisia, joiden mukaan inklusioon tarjotaan joillain paikkakunnilla riittämättömiä resursseja ja sitä saatetaan käyttää vain säästökeinona, jolloin inklusiota on mahdotonta toteuttaa sen oikeiden periaatteiden mukaisesti (esim. Yle 16.9.2022; MTV 12.10.2022). Tällöin inklusio voi kääntyä jopa itseään vastaan ja aiheuttaa ongelmia sekä opettajille että kaikille oppilaille tuen tarpeesta riippumatta. Vähäisten resurssien määrä ja muiden mahdollisten ongelmatekijöiden paljous saavat myös opettajat suhtautumaan negatiivisesti inklusioon, mikä voi vähentää heidän motivaatiotaan ja myös mahdollisuuksiaan oikeiden tukitoimien käyttöön (Ewing ym., 2018). Kuten tutkielmassa todettiin, ADHD-oppilaat voivat tarvita runsaastikin tukea heidän sosioemotionaali-

sen kompetenssinsa ja vertaissuhteiden rakentamiseen, joten resurssipula voi aiheuttaa suuria-kin ongelmia heidän kehitykselleen inklusiivisessa oppimisympäristössä (esim. Parikka ym., 2020).

Tämä tutkielma on ajankohtainen, sillä inklusio on melko uusi asia suomalaisessa koulukulttuurissa, mutta sen merkitys kasvaa koko ajan. Lisäksi kuten yllä mainittiin, inklusioon liittyy paljon ongelmia, jotka lisäävät sen vastustusta opettajien mutta myös esimerkiksi vanhempien, oppilaiden ja koko kansan keskuudessa. Inklusioon liittyvä tutkimustieto on siis todellakin kaivattua ja tervetullutta, jotta inklusion ongelmakohtiin päästäisiin pureutumaan paremmin ja näin saataisiin sen edut myös mahdollisimman hyvin käyttöön.

Tutkielma käsitteli myös ADHD:tä. Kuten inklusiokin, ADHD on hyvin ajankohtainen puheenaihe tietoisuuden lisääntyessä ja diagnoosien lukumäärän kasvaessa. Häiriöön liittyy kuitenkin paljon ennakkoluuloja ja tietämättömyyttä siitä, millaiset toimintatavat sopivat häiriön kanssa elävälle parhaiten. Diagnoosimäärän kasvaessa ja inklusion lisääntyessä on yhä todennäköisempää, että yleisopetuksen luokkaan tulee ADHD-oppilas. Olisikin siis tärkeää, että opettajalla olisi ymmärrys häiriöstä niin, että hän pystyy tukemaan sen kanssa elävien oppilaiden koulunkäyntiä ja myös mahdollisesti auttamaan etenkin huomaamattomampien ADHD-tapausten tunnistamisessa. Tutkielman tekovaiheessa kävi myös ilmi, että ADHD-oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden kehityksestä on melko vähän olemassa olevaa tutkimustietoa, sillä tutkimus painottuu enemmänkin oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen. Tämä tutkielma osui siis osin myös melko tutkimattomalle alueelle, joten lisätutkimukset aiheesta ovat todellakin tarpeen.

Pohdinta

Tämän tutkielman tulokset ovat yhteneväiset aiemman tutkimustiedon kanssa, sillä tutkielma kirjallisuuskatsauksena pohjautuu aiempaan tutkimustietoon. On kuitenkin otettava huomioon, että aihe on melko monipuolinen, käsittää monta eri tieteenalaa ja suoraa tutkimustietoa aiheesta löytyi melko vähän. Kuitenkin useita eri tutkimuksia yhdistelemällä aiheesta löytyi paljon hyvää tutkimustietoa. Aihetta jostain näkökulmasta sivuavaa tutkimustietoa on olemassa silti paljon, joten osa tästä mahdollisesti relevantista tutkimusaineistosta rajautui tutkielman ulkopuolelle. Etenkin inklusio on aiheena sellainen, josta löytyy toisistaan hyvinkin paljon eroavia tutkimustuloksia. Nämä seikat on hyvä ottaa huomioon tutkielman tulosten kriittisessä tarkastelussa.

Vaikka inklusion periaatteet ovat kaikkialla samat, sitä toteutetaan eri tavoin eri alueilla. Kuten tutkielmassa todettiin, Takala ja kumppanit (2020) ovat havainneet, että suomalaisissa inklusiivisissa luokissa opiskelevat yleisen tuen piirissä olevat oppilaat menestyvät koulussa keskimäärin huonommin kuin ne oppilaat, joiden luokissa ei ole erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Hollantilaiskouluissa ei tätä samaa piirrettä Takalan ja kumppaneiden mukaan ollut. Yle (17.4.2023) on havainnut, että oppimisen tuen määrä vaihtelee Suomen maakunnissa huomattavasti, mikä voi kertoa esimerkiksi siitä, että oppimisen tukea ei välttämättä tarjota tarpeeksi kaikissa Suomen maakunnissa. Tutkimuksen tuloksia sovellettaessa on siis syytä huomioida inklusion aste ja tuen tarpeisten oppilaiden saama tuen määrä kyseisellä alueella.

Tutkielma on toteutettu eettisesti tieteellisiä periaatteita noudattaen. Tekstiä ei ole plagioitu ja käytetyt lähteet on merkitty oikeaoppisesti näkyviin tekstiin ja lähdeluetteloon. Lähdekirjallisuuden luotettavuus on tarkastettu. Tutkielmassa on pyritty käyttämään tuoretta kirjallisuutta, mutta esimerkiksi käsitteiden tai ilmiön määrittelyssä on käytetty vanhempaa kirjallisuutta, johon useammat uudetkin tutkimukset pohjaavat. Näin myös Metsämuuronen (2011) kannustaa tekemään. Tieteellisen tiedonhankinnan pohjana on objektiivisuus (Metsämuuronen, 2011). Objektiivinen ote oli myös tämän tutkielman pohjana, joten pyrin tietoisesti minimoimaan oman ajatteluni vaikutuksen tutkimustulokseen. Kuitenkin tutkijan omat käsitykset luotettavuudesta, tieteellisyydestä ja todellisuudesta vaikuttavat tutkimustulokseen, joten täydelliseen objektiivisuuteen on jopa mahdotonta päästä (Metsämuuronen, 2011). Myös oma positioni luokanopettajaopiskelijana voi tuoda omaa maustettaan tutkimustulokseen; olenko arvioinut eri

lähteiden luotettavuutta tarpeeksi kriittisesti? Miten tutkimustulos olisi muuttunut, jos työskentelisin vaikkapa luokanopettajana useiden ADHD-lasten parissa, vai olisiko se muuttunut lainkaan?

Kuten aiemmin totesin, tutkimusaihe on ajankohtainen ja sitä olisi syytä tutkia enemmänkin. Lisäksi aihe oli lähellä omia mielenkiinnonkohteitani. Näistä syistä aihetta voisi olla hyvä tutkia syvemmin myös pro gradu -tutkielmassa. Mikäli päädyn tuottamaan jatkotutkimuksen aiheesta, yhden osasen jättäminen tutkielmasta pois voisi avata ovia entistäkin syvällisemmälle tutkimukselle. Aihetta voisi tutkia esimerkiksi pelkästään sosioemotionaalisen kompetenssin ja ADHD:n näkökulmista. Toisaalta tutkimus voisi painottua myös vielä enemmän inklusiivisyyden näkökulmaan, mikä voisi edesauttaa omaa kasvua opettajana inklusiivisten oppimisympäristöjen keskellä. Olisi myös mielenkiintoista toteuttaa pro gradu -tutkielma alakouluilla esimerkiksi oppilaita havainnoiden tai haastatellen. Tahdonkin siis säilyttää myös jatkotutkimuksessani oppilaskeskeisen näkökulman, sillä koen oppilaiden kasvun ja hyvinvoinnin turvaamisen yhdeksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä.

Lähteet

- ADHD: Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019 (viitattu 9.1.2023). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi
- Alkalay, S. & Dan, O. (2022). Effect of short-term methylphenidate on social impairment in children with attention deficit/hyperactivity disorder: systematic review. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 16:93. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00526-2>
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. (2012). ADHD itsesääätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) ADHD : Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Atjonen, P. (2010). Akateemisen tutkielman raportointiopas erityisesti kasvatustieteellisen alan opiskelijoita varten. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Denham, S. A. (2010). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development* 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J. & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice* 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Hargreaves, E., Buchanan, D. & Quick, L. (2022). “Look at them! They all have friends and not me”: the role of peer relationships in schooling from the perspective of primary children

- designated as “lower-attaining”. *Educational review*, 74(7), 1224–1242. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1882942>
- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education* 47(3), 308–328. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312>
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Jia, R. M., Mikami, A. Y. & Normand, S. (2021). Social Resilience in Children with ADHD: Parent and Teacher Factors. *Journal of Child and Family Studies* (2021) 30:839–854. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01907-5>
- Jiao, C., Qian, J. & Liu, H. (2022). The Relationship Between Preschool Inclusive Education Teachers’ Organizational Support and Work Engagement: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology* 13:900835. <https://doi.org/fpsyg.2022.900835>
- Jones, M. N., Weber, K. P. & McLaughlin, T. F. (2013). No Teacher Left Behind: Educating Students with ASD and ADHD in the Inclusion Classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship* 2:2.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WSOY.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17§. Haettu 12.1.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 111–131.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marcone, R., Borrone, A. & Caputo, A. (2018). Peer Interaction and social competence in childhood and early adolescence: the affects of parental behaviour. *Journal of Family Studies* 27(2), 178–195. <https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1526702>
- McGough, J. (2014). *ADHD*. Oxford University Press.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Mikami, A.Y., Reuland, M. M., Griggs, M. S., Jia, M. & Suldo, S. (2013). Collateral Effects of a Peer Relationship Intervention for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder on Typically Developing Classmates. *School Psychology Review* 42(4), 458–476. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087466>
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I. (2012). *ADHD*. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) *ADHD : Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mphahlele, R. M., Meyer, A. & Pillay, B. J. (2022) Working memory and set-shifting in school-aged children classified as having attention-deficit hyperactivity disorder. *South African Journal of Psychiatry*. <https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v28i0.1729>

- MTV Uutiset. (12.10.2022). *Opettajat tyrmäävät erityisluokkien vähentämisen MTV:n kyselyssä: "Nyt viimeistään pitäisi herätä"*. Haettu 21.4.2023 osoitteesta <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/opettajat-tyrmaavat-erityisluokkien-vahentamisen-mtv-n-kyselyssa-nyt-viimeistaan-pitaisi-herata/8530084#gs.vywp3p>
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (2001). *Inklusion haaste koululle : oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naraian, S. (2021). Making inclusion matter: critical disability studies and teacher education. *Journal of Curriculum Studies* 53(3), 298–313. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1882579>
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen : vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Turun yliopisto.
- Nykänen, H. (2021). *Veteen piirretty viiva : opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa*. Oulun yliopisto.
- Närhi, V. (2012). *ADHD-oireinen lapsi koulussa*. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) *ADHD : Diagnostointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2020). *Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet*. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti.
- Oja, S. (2012). *Kaikille kelpo koulu : kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus [OPH]. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Papachristou, E., Flouri, E., Midouhas, E., Lewis, H. & Heather, J. (2020). The Role of Primary School Composition in the Trajectories of Internalising and Externalising Problems across Childhood and Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology* 48, 197–211. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00584-9>
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. *Finn Lectura: Helsinki*.
- Patricia, M., Francisco, B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- 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*. Helsinki: Duodecim.
- Poikkeus, A-M. (1995). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan : kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY.
- Puustjärvi, A. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden (ADHD:n) häiriön kriteerit ICD-10:n mukaan. Haettu 10.1.2023 osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/nix00916>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. Haettu osoitteesta <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto.
- Salmivalli, C. (2002). Näkökulmia sosiaaliseen kompetenssiin. Teoksessa Niemi, P. & Keskinen, E. (toim.) *Taitavan toiminnan psykologia*. Turun yliopisto. 116–164.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa : vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Selikowitz, M. (2021). *ADHD: the facts*. Oxford University Press.
- Smith, K. E. & Pollak, S. D. (2021). Social relationships and children's perceptions of adversity. *Child Development Perspectives*, 15(4), 228–234. <https://doi.org/10.1111/cdep.12427>
- Sukhawathanakul, P. & Leadbeater, B. (2020). Trajectories of peer victimization in elementary school children: Associations with changes in internalizing, externalizing, social competence, and school climate. *Journal of Community Psychology* 48(6), 1751–1769. <https://doi.org/10.1002/jcop.22365>
- Takala, M. (2016). Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2022). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Haettu 9.1.2023 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot/aktiivisuuden-ja-tarkkaavuuden-hairio>
- Teräväinen, V. (2011). *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*. Tampereen yliopisto.
- Voutilainen, A. & Puustjärvi, A. (2018). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Teoksessa Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) *Lastenneurologia*. Helsinki: Duodecim.
- World Health Organization [WHO]. (2019). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Haettu osoitteesta https://applications.emro.who.int/docs/EMRPUB_leaflet_2019_mnh_214_en.pdf?ua=1&ua=1
- Yle Uutiset. (16.9.2022). *Syrjimätön opetus ei ole ongelma kouluissa, sanoo asiantuntija: ”Emme voi puhua siitä, ettei inkluisio toimi, kun sitä ei ole”*. Haettu 21.4.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-12626457>

Yle Uutiset. (17.4.2023). *MOT selvitti, missä lapset saavat eniten oppimisen tukea – yks alue erottuu kartalta*. Haettu 21.4.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20026937>