



Seppälä Jenni & Suviaro Tytti

“Ne on sosiaalisia ja höpöttäjiä ja sillä lailla” – Luokanopettajien käsityksiä, havaintoja ja kokemuksia ADHD-oppilaista sekä heidän tukemisestaan vahvuudet huomioiden

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettaja
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

“Ne on sosiaalisia ja höpöttäjiä ja sillä lailla” – Luokanopettajien käsityksiä, havaintoja ja kokemuksia ADHD-oppilaista sekä heidän tukemisestaan vahvuudet huomioiden (Jenni Sepälä & Tytti Suviaro)

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 3 liitesivua

Maaliskuu 2024

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön eli ADHD:n diagnoosien määrä on kasvanut runsaasti viimeisten vuosikymmenten aikana. Jokainen luokanopettaja tulee siis työuransa aikana varmasti opettamaan oppilasta, jolla on ADHD. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että opettajien tietämys ADHD:sta on vähäistä, joten ADHD:n omaava oppilas saattaa usein koulussa jäädä vaille oikeanlaisia tukikeinoja. Ilman sopivia tukikeinoja oppilaan ADHD voi ilmetä esimerkiksi häiriökäyttäytymisenä, jonka vuoksi opettajalla saattaa olla hyvinkin negatiivinen suhtautuminen kyseiseen oppilaaseen. ADHD-oppilailla on kuitenkin myös erityisiä vahvuuksia, joista on paljon hyötyä esimerkiksi oppimisen kannalta.

Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä alakouluikäisistä ADHD-oppilaista, heidän havaitsemiaan ADHD-oppilaiden vahvuuksia sekä minkälaisia tukikeinoja opettajat käyttävät tukeakseen ADHD-oppilaita. Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty haastattelua, johon osallistui luokanopettajia, jotka ovat työskennelleet työuransa aikana ADHD-oppilaiden parissa. Aineiston analysoinnissa on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksemme tulosten mukaan haastateltavat luokanopettajat kuvailivat tyypillistä ADHD-oppilasta juurikin ADHD:n yleisimmillä alakouluikäisellä esiintyvillä ilmenemismuodoilla. Kolme tyypillisintä ilmenemismuotoa ovat tarkkaavuuden säätelyn vaikeus, yliaktiivisuus sekä impulsiivisuus. Haastatellut opettajat olivat havainneet myös paljon vahvuuksia ADHD-oppilailla. Tuloksissa kuitenkin nousi esiin, että tietyt opettajien esille tuomat vahvuudet nousivat myös esiin tyypillistä ADHD-oppilasta kuvattaessa, jolloin kyseiset asiat saivat sekä positiivisen että negatiivisen kaiun. Näin ollen emme nostaneet kyseisiä asioita vahvuuksien listalle, mutta koimme tärkeäksi nostaa ne tuloksissa esille. Lisäksi tulokset osoittavat, että opettajat käyttivät ADHD-oppilaan tueksi monia erilaisia tukikeinoja, joilla voidaan sujuvoittaa oppilaan koulupäivää, ennakoida poikkeuksia ja edistää oppimista.

Avainsanat: aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, ADHD, tukikeinot, vahvuus, alakoulu

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	7
3	ADHD:n ilmenemismuodot alakouluikäisellä	9
3.1	ADHD-oppilaan vuorovaikutussuhteet alakoulussa	12
4	ADHD-oppilaan vahvuudet	14
5	Tukikeinoja ADHD-oppilaan tukemiseen alakoulussa	16
5.1	Opettajan tietotaito	16
5.2	Oppimisympäristö ja apuvälineet.....	17
5.3	ADHD-oppilaan ohjaaminen	18
5.4	Struktuuri	20
5.5	Kasvatuskumppanuus.....	21
6	Tutkimusmenetelmät	24
6.1	Kvalitatiivinen tutkimus.....	24
6.2	Teemahaastattelu.....	25
6.2.1	<i>Haastattelun kuvaus</i>	26
6.2.2	<i>Haastateltavien kuvaus</i>	27
6.3	Aineiston analyysi.....	28
6.3.1	<i>Ensimmäinen vaihe</i>	30
6.3.2	<i>Toinen vaihe</i>	31
6.3.3	<i>Kolmas vaihe</i>	32
6.3.4	<i>Neljäs vaihe</i>	33
6.3.5	<i>Viides vaihe</i>	33
6.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
7	Tutkimustulokset	37
7.1	Millaiseksi luokanopettajat määrittelevät tyypillisen ADHD-oppilaan?.....	37
7.1.1	<i>Fyysinen ja sosiaalinen aktiivisuus</i>	38
7.1.2	<i>Keskittymiskyky</i>	39
7.1.3	<i>Käyttäytymisen säätely</i>	40
7.2	Millaisia vahvuuksia luokanopettajat ovat havainneet ADHD-oppilailta?	41
7.2.1	<i>Koulussa menestyvä oppilas</i>	41
7.2.2	<i>Innostuva persoona</i>	42
7.2.3	<i>Opettajan tulkinnanvapaus ADHD-oppilaan vahvuuksista</i>	44
7.3	Minkälaisia keinoja luokanopettajat käyttävät sujuvoittaakseen ADHD-oppilaan koulupäivää?	45
7.3.1	<i>Oppimisympäristön järjestelyt</i>	46
7.3.2	<i>Struktuuri</i>	51

7.3.3	<i>Oppilaan ohjaaminen</i>	54
7.3.4	<i>Kasvatuskumppanuus</i>	57
8	Tulosityhteenvedo	60
9	Pohdinta	67
	Lähteet	71

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa perehdymme ja tutkimme laadullista tutkimusmenetelmää käyttäen luokanopettajien havaintoihin ja kokemuksiin alakouluikäisistä ADHD-oppilaista. Lisäksi tutkimme, millaisia tukikeinoja opettajat käyttävät ADHD-oppilaille sujuvoittaakseen heidän koulupäiväänsä. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, joka tutummin arkikielessä tunnetaan nimellä ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder), on merkittävä osa jokaisen opettajan opetusuraa (Gaastra ym., 2019).

Viimeisten vuosikymmenten aikana ADHD-diagnoosien määrä on lisääntynyt runsaasti (Tarnanen ym., 2019; Honkasilta ym., 2014). Myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2024) tilastoraportin mukaan suomalaisilla alakouluikäisillä lapsilla diagnoosien määrä on lisääntynyt hurjasti vuosien 2015 ja 2022 välillä. Raportissa nousee esiin, että alakouluikäisillä pojilla ADHD-diagnoosien yleisyys kyseisten vuosien aikana kasvoi 3,3 prosentista 8,9 prosenttiin sekä tytöillä vastaava luku kasvoi 0,7 prosentista 2,8 prosenttiin. Voimmekin siis todeta, että jokaisen luokanopettajan olisi erityisen tärkeää tietää ADHD:n ilmenemismuodoista alakouluikäisillä. Näin opettaja voisi ymmärtää oppilaan käytöksen syitä ja pyrkiä tukemaan häntä yksilöllisillä tukikeinoilla. Perold kollegoineen (2010) tuo myös esille, että opettajat ovat vastuussa opetusta tukevasta ympäristöstä, joka edistää ja tukee ADHD-oppilaan akateemista, sosiaalista sekä emotionaalista kehitystä. Opettajien täytyykin siis jaksaa pitkäjänteisesti etsiä ADHD-oppilaalle sopivia tukikeinoja, sillä näiden toimivien keinojen löytymiseen voi vaatia monia erilaisia kokeiluja, toistoja ja yrityksiä. Jokaiselle ADHD-oppilaalle tulisi tarjota tukea välittömästi tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen antaminen tai saanti edellytä minkäänlaisia diagnostisia kriteereitä (Perusopetuslaki 1998, 7:30:3 §).

Sandberg (2018) nostaa esille, että usein ADHD liitetään käytöksen häiriöihin, joka saattaa kuulostaa siltä, että kaikki yksilöt, joilla on ADHD, käyttäytyisivät sopimattomasti. Hän korostaakin, että ADHD näyttäytyy oppilailla yksilöllisesti, kuten keskittymisen vaikeutena tai yliaktiivisuutena, eikä varsinaisena käyttäytymisen ongelmana. On kuitenkin pidettävä mielessä, että käytöshäiriöt voivat johtua muistakin tekijöistä, kuin ADHD:sta, eikä ADHD automaattisesti tarkoita, että oppilaan käytös olisi aina häiritsevää. ADHD on kuitenkin riskitekijä käyttäytymisen häiriöille, jonka vuoksi niin opettajan kuin myös huoltajien olisi tärkeää tunnis-

taa ADHD:n piirteitä sekä löytää sopivat tukikeinot, jotta oppilaalle ei muodostu käyttäytymisen häiriöitä ADHD:n rinnalle (Sandberg, 2018). Käyttäytymisen häiriöt voivat ilmetä esimerkiksi oppilaan uhmakkuutena tai rajojen rikkomisena.

Serenius-Sirven ja Berggrenin (2018) mukaan olisi tärkeää huomioida mahdollisimman paljon ADHD-oppilaan myönteistä käyttäytymistä ja jättää ei-toivottu käyttäytyminen mahdollisimman vähälle huomiolle. Erityisesti ADHD-oppilaiden kohdalla positiivisen ja vahvuusperustaisen pedagogiikan käytön merkitys korostuu. ADHD-oppilailla onkin useita vahvuuksia, jotka saattavat jäädä vähälle huomiolle. Nämä vahvuudet voivat myös toimia oppilaan voimavarana myöhemmin elämässä ja näillä vahvuuksilla voidaan myös kompensoida heikkouksia. Opettajina meidän tulisi osata nähdä erilaisten arjen haasteiden lävitse ja huomata ADHD-oppilaiden vahvuudet sekä heidän potentiaalinsa. Opettajan on myös hyvä huomioida, että ADHD-oppilaat ovat hyvin heterogeeninen joukko. Näin ollen ei voida myöskään ajatella kaikkien ADHD-oppilaiden käyttäytyvän tai oppivan samalla tavalla, eikä yhdelle ADHD-oppilaalle toteutetut tukikeinot välttämättä sovi toiselle ADHD-oppilaalle lainkaan. ADHD-oppilaille tarjotuista tukikeinoista ei myöskään yleisesti ole haittaa muille luokan oppilaille, vaan päinvastoin nämä keinot voivat myös auttaa muitakin (Sandberg, 2018). Tukikeinot saattavat vaatia opettajalta myötätuntoa ja joustavuutta.

Tässä tutkielmassa käytämme lyhennettä ADHD sekä puhumme koko tutkielman ajan ADHD-oppilaasta tai pelkästä oppilaasta, jolla erotetaan ADHD-oppilaat niin kutsutuista neuronormaaleista oppilaista, eli tässä tutkielmassa oppilaista, joilla ei ole ADHD-diagnoosia. Luokan ja koulun muut oppilaat olemme eritelleet selkeästi esimerkiksi sanoilla luokkatoverit tai luokkalaiset. Emme käytä ilmaisuja ADHD-oireinen tai ADHD-oireinen oppilas, sillä koimme jo kandidaatin tutkielmaa tehdessä, että ilmaisulla on hyvin negatiivissävytteinen kaiku, joka osaltaan ylläpitää negatiivista kuvaa ADHD-oppilaista. Tällä tutkielmalla haluamme edistää ADHD:n positiivisten puolien esiintyvyyttä sekä rohkaista koulumaailmassa työskenteleviä kohti positiivisempaa ajatusmallia ADHD:sta.

Seuraavassa kappaleessa tuomme esille tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen tarkastelemme teoreettista viitekehystä sekä käyttämiämme tutkimusmenetelmiä. Tutkimusmenetelmien jälkeen kerromme tutkimustulokset laajasti esiteltynä, ja tulosityhteenvedossa tuomme esiin tutkimuskysymyksiimme saadut tulokset tiivistettynä. Lopuksi pohdimme esimerkiksi erilaisia tutkimukseemme vaikuttaneita ajatuksia, omia kokemuksiamme sekä lisätutkimusaiheita.

2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

ADHD-oppilaan tukemiseksi on käytettävissä monenlaisia keinoja. Tällaisia ovat muun muassa ennakointi sekä erilaiset apuvälineet. Osa keinoista saattaa olla hyvinkin yksinkertaisia. Tutkimusten ja omien havaintojemme perusteella opettajien tietotaito ADHD:n parissa on usein hyvin riittämätöntä. Lawrencen ja kollegoiden (2017) tekemässä tutkimuksessa tuodaan ilmi, että koulutuksessaan opettajaopiskelijat eivät saa riittävästi tietoa ADHD:sta, vaan tieto aiheesta täytyy hankkia jotain muuta kautta. ADHD-oppilaat voivat opettajan näkökulmasta olla hyvin pulmallisia kouluympäristössä. Tutkimuksissa on lisäksi havaittu, että opettajien puutteellinen tietotaito ADHD:n parissa altistaa opettajia suuremmalle riskille stressiin ja loppuunpalamiseen (Merritt, 2017). Näin ollen opetuksen laatu voi kärsiä, joka osaltaan saattaa johtaa ADHD-oppilaan haastavaan ja jopa muuta luokkaa häiritsevään käytökseen (Merritt, 2017). Tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on ADHD-oppilaista, millaisia vahvuuksia he ovat havainneet ADHD-oppilailla sekä minkälaisia tukikeinoja heillä on käytössä ADHD-oppilaiden tueksi. Tutkimuskysymyksiä muodostui kolme:

1. Millaiseksi luokanopettajat määrittelevät tyypillisen ADHD-oppilaan?
2. Millaisia vahvuuksia luokanopettajat ovat havainneet ADHD-oppilailla?
3. Minkälaisia keinoja luokanopettajat käyttävät sujuvoittaakseen ADHD-oppilaan koulupäivää?

Haluamme lähteä tutkimaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä ADHD:n omaavista oppilaista, sillä kuten jo mainittua, opettajien tietotaito on usein hyvin vähäistä aiheen parissa (Alfageer ym., 2018; Perold ym., 2010). Olemme omassa luokanopettajakoulutuksessaamme saaneet aiheesta mielestämme ehdottomasti liian vähän tietoa, vaikka olemme molemmat suorittaneet myös erityispedagogiikan perusopinnot. ADHD-oppilaat kuitenkin kuuluvat tavallisen luokanopettajan arkipäivään, joten tämän voisi olettaa myös näkyvän laajemmin koulutuksessa. Opettajan tehtävänä ei ole diagnosoida oppilasta, mutta jos opettaja ei osaa tunnistaa ADHD:n ilmenemismuotoja, miten oppilaalle voidaan tarjota tämän kaipaamia tukikeinoja? Tutkielmassamme tuomme myös ilmi, että jos ADHD-oppilasta ei pystytä tukemaan oikeanlaisesti, saattaa hän alkaa käyttäytymään haasteellisesti, jolloin se häiritsee muiden luokkalaisten keskittymistä ja saattaa uuvuttaa myös opettajaa. ADHD on myös ilmenemismuodoiltaan hyvin laaja, eikä yksikään ADHD:n omaava henkilö välttämättä muistuta toista ADHD-henkilöä millään tavalla.

Keskustelu ADHD:sta saattaa usein varsinkin koulumaailmassa kääntyä negatiivissävytteiseksi. ADHD-ihmisillä on usein kuitenkin sellaisia erityisiä vahvuuksia, joita emme välttämättä tule edes ajatelleeksi. Toisen tutkimuskysymyksen avulla haluamme selvittää, millaisia vahvuuksia haastattelemamme opettajat ovat havainneet ADHD-oppilailla. Tällä kysymyksellä haluamme myös hieman haastaa opettajia kääntämään ajatuksiaan positiiviseen suuntaan, sillä ADHD-oppilaat ovat usein hieman väärinymmärrettyjä.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla haluamme selvittää, minkälaisia tukikeinoja haastattelemamme opettajat käyttävät sujuvoittaakseen ADHD-oppilaiden koulupäivää. Tarkoituksellisesti emme rajanneet tukikeinojen käyttämistä esimerkiksi luokkatilaan tai oppitunteihin, sillä jokaisen oppilaan koulupäivään kuuluu hyvin paljon muitakin asioita, kuten välitunnit ja ruokailu, tai esimerkiksi erilaiset luokkaretket ja teemapäivät. Näihin kaikkiin kuuluu erilaisia rutiineja ja siirtymiä, jotka eivät välttämättä ole millään tavalla liitettyjä opettajan opetushetkiin tai omaan luokkatilaan. Erilaisten tukikeinojen tarkoituksena onkin vähentää ADHD-oppilaan vääränlaisista tukikeinoista johtuvaa epätoivottua käyttäytymistä sekä auttaa tätä oppimaan (Sandberg, 2018; Sandberg & Harju-Luukkainen, 2017).

3 ADHD:n ilmenemismuodot alakouluikäisellä

Alakouluikäisen lapsen ADHD voi ilmetä monilla eri tavoilla. Puustjärvi kollegoineen (2018) tuo ilmi, että ADHD on geneettinen ominaisuus. He tuovat esille, että tutkimusten mukaan jopa 60–90 % ADHD-tapauksista johtuu perinnöllisistä tekijöistä. Voidaan siis sanoa, että useimpien lapsella, jolla on ADHD, on merkittävä todennäköisyys sille, että ainakin toisella vanhemmista on myös ADHD (McGough, 2014). Puustjärven ja kollegoiden (2018) mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö eli ADHD on neuropsykiatrinen häiriö, jonka oireina ovat pääosin toimintakykyä haittaavat, pitkäaikaiset vaikeudet keskittymisessä, impulssien hillitsemisessä ja aktiivisuuden säätelyssä. He korostavat, että tästä syystä erilaiset tavanomaiset häiriötekijät, kuten esimerkiksi väsymys ja kiire sekä lämpötilanvaihtelut, vaikuttavat ADHD:n omaavan henkilön toimintakykyyn merkittävästi voimakkaammin kuin muilla. Edellä mainittujen ominaisuuksien suhteen ihmiset myös eroavat toisistaan jo luonteenpiirteiltään, mutta ADHD-ihmisellä nämä ilmenemismuodot ovat pitkäaikaisia, ja niistä on merkittävästi haittaa yksilön toimintakyvyille (Puustjärvi ym., 2018). Ilmiönä ADHD ei ole kovinkaan uusi, sillä se on havaittavissa jo antiikin ajan kirjallisuudessa (Puustjärvi ym., 2018; Selikowitz, 2021). 1940-luvulla ADHD:n ajateltiin olevan eräänlainen aivovamma, mutta nykypäivänä ADHD:ta ei luokitella Suomessa vammaksi tai kyvyttömyydeksi (Honkasilta ym., 2014; Puustjärvi ym., 2018).

Tänä päivänä koulumaailmassa ADHD on ilmiönä hyvin yleinen. Goldman kollegoineen (1998) nostavat tutkimuksessaan esille, että ADHD:n ilmeneminen kouluikäisillä lapsilla vaihtelee 1,7 %–16 % välillä. He korostavat, että ilmenemisessä on vaihteluja, sillä siihen vaikuttavat niin tutkittavat henkilöt kuin diagnostiset menetelmät, joita tutkimuksessa käytetään. Sandberg (2018) tuokin esille, että ADHD voi näyttäytyä eri tavoin yksilön kehityksen eri vaiheissa. ADHD:seen kuuluu kolme keskeisintä ilmenemismuotoa, joita ovat tarkkaavuuden säätelyn vaikeus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus (Kuvio 1) (Puustjärvi ym., 2018; Selikowitz, 2021). ADHD:n omaavilla yksilöillä on yleisimmin joitain ADHD:n ilmenemismuotoja, mutta vain harvalla nämä kaikki esiintyvät samanaikaisesti (Selikowitz, 2021).

Tarkkaavuuden säätely voi ilmetä eri tavoin; keskittymisvaikeutena, häiriöherkkyytenä tai lyhytjänteisyytenä (Puustjärvi ym., 2018). Esimerkiksi oppilaat, joilla ADHD ilmenee tarkkaavuuden säätelyn vaikeutena, eivät välttämättä pysty keskittymään yhtä kauan opiskeltavaan asiaan kuin samanikäiset luokkatoverit (Selikowitz, 2021). Häiriöherkän ADHD-oppilaan huo-

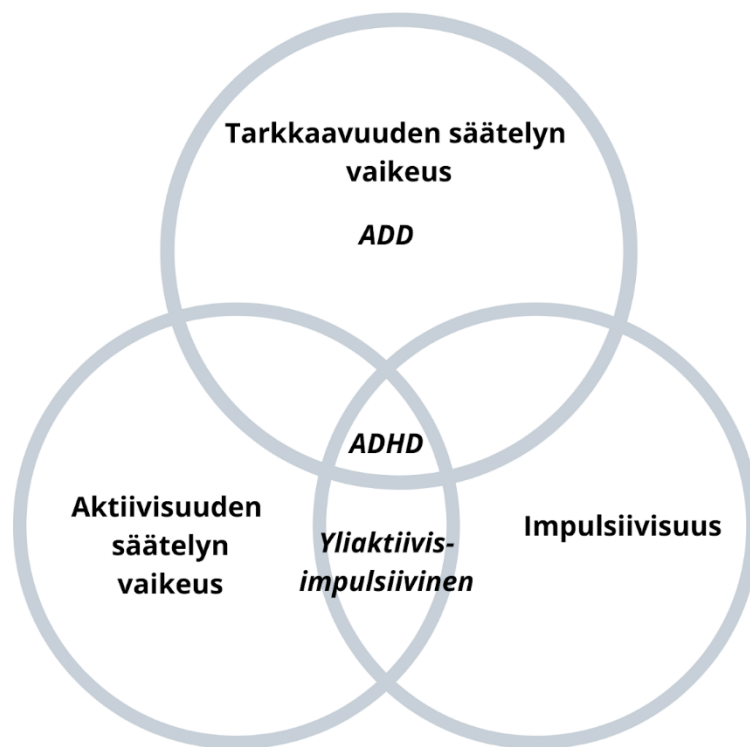
mion voi viedä hyvinkin helposti luokassa olevat häiriötekijät, kuten esimerkiksi liialliset esitteet luokan seinillä tai toisten luokkalaisten liikehdintä. Häiriötekijöitä voivat myös olla esimerkiksi erilaiset hajut tai luokkahuoneen lämpötila. Puustjärvi kollegoineen (2018) tuo myös esille, että häiriötekijät voivat olla joko mielensisäisiä tai ulkopuolelta tulevia ärsykeitä. He myös nostavat esille, että häiriöherkälle oppilaalle on hyvin tyypillistä, että hänen tavaransa voivat olla kadoksissa, sillä hänen huomionsa saattaa kiinnittyä kesken kaiken toiseen asiaan, jolloin ensimmäinen asia, jota hän oli tekemässä, jää usein kesken. Näin ollen myös tavarat jäävät niille sijoille, eivätkä välttämättä löydy omille paikoilleen, jossa ne olisivat tallessa. Tämä onkin yksi ADHD:n keskeisimmistä ilmenemismuodoista (Puustjärvi ym., 2018). Puustjärven ja kollegoiden (2018) mukaan tarkkaavuuden säätelyn vaikeus voi ilmetä ADHD-oppilaalla myös hyperfokusointina, jolloin hän yleisesti uppoutuu hänelle mielekkääseen tekemiseen. Hyperfokusoinnin aikana ADHD-oppilaan ajantaju ja tilannetaju voivat kadota kokonaan. He tuovat esille, että seuraavaan asiaan siirtyminen esimerkiksi oppitunnilla voi olla hyvin vaikeaa, vaikka asiat olisivatkin ADHD-oppilaasta kiinnostavia, mutta hyperfokusoinnin takia hänen on vaikea irrottautua aikaisemmasta häntä erityisen paljon kiinnostavasta asiasta. (Puustjärvi ym., 2018)

Osalla oppilaista ADHD voi näyttäytyä yliaktiivisuutena. Selikowitzin (2021) mukaan tällöin ADHD-oppilaalla voi olla hyvin vaikea rauhoittua, joten hän saattaa esimerkiksi vaellella ympäri luokkaa. Hän tuo myös esille, että oppilaan yliaktiivisuus voi olla haastavaa jopa luokanopettajalle, sillä hänen voi olla vaikeaa saada kyseinen oppilas pysymään omalla paikallaan. ADHD-oppilaan liikkuminen luokassa voi myös häiritä luokkatovereiden opiskelua ja keskittymistä. Useimmiten kuitenkin ylivilkkaus vähenee iän myötä, jolloin se näyttäytyy enää lähinnä sisäisenä levottomuutena (Selikowitz, 2021; Sumia, 2018).

Tarkkaavuuden säätelyn ja yliaktiivisuuden lisäksi ADHD voi ilmentyä myös impulsiivisuutena. Selikowitz (2021) tuo esille, että impulsiiviset ADHD-oppilaat yleensä toimivat ensin ja miettivät vasta sen jälkeen. Tämän takia oppilas voi usein joutua vaikeuksiin tekemisistään tai aiheuttaa jopa vaaratilanteita itselleen ja myös muille (Puustjärvi ym., 2018). Selikowitz (2021) kuitenkin huomauttaa, että impulsiivisuuden takia ADHD-oppilas ei välttämättä opi tekemisistään virheistä. Hän tuo myös esille, että tämä ei johdu siitä, etteikö hän ymmärtäisi mikä on oikein ja mikä väärin, vaan impulsiivisuus hankaloittaa hänen tekemisiään ja ajatuksiaan. Usein kouluikäisellä impulsiivisuus näkyy myös vaikeutena odottaa omaa vuoroaan esimerkiksi leikeissä ja peleissä (Puustjärvi ym., 2018; Selikowitz, 2021). Mikkosen (2001) mukaan opettajan on hyvä olla tilanteen tasalla, sillä ADHD-oppilaan impulsiivisuus voi aiheuttaa myös todella

nopeita ja voimakkaita tunteita sekä niiden vaihteluita. Hän huomauttaakin, että opettajan pitäisi pyrkiä sopeuttamaan toimintatapojaan luokassa sekä sen ulkopuolella, jotta ADHD-oppilasta ei turhaan altistettaisi hankalille tilanteille ja tunteiden purkauksille.

Puustjärvi kollegoineen (2018) tuo esille, että ADHD alkaa ilmentyä lapsella usein jo ennen kouluikää, mutta yleensä se tunnistetaan vasta koulunkäynnin alkaessa. Esimerkiksi yliaktiivisuus tai keskittymisvaikeus huomataan helpommin koulussa, kun oppilaan pitäisi jaksaa istua paikallaan ja keskittyä opiskeltavaan asiaan. Opettajan voi kuitenkin olla vaikea tunnistaa oppilaan ADHD:n ilmeneminen, sillä esimerkiksi rauhallisessa ympäristössä ADHD ei välttämättä näyttäydy ulospäin laisinkaan (Puustjärvi, 2019). Tämä korostaa edelleen opettajan tietotaidon tärkeyttä, sillä ADHD:n monet ilmenemismuodot voivat vaikeuttaa sen tunnistamista.



Kuvio 1. Seppälän ja Suviaron (2022) tekemä malli ADHD:n keskeisimmistä esiintymismuodoista, joka pohjautuu Puustjärven, Voutilaisen & Pihlakosken (2018, s.28) suunnittelemaan malliin.

3.1 ADHD-oppilaan vuorovaikutussuhteet alakoulussa

ADHD:n ilmeneminen tulee usein esille erilaisissa vuorovaikutuksellisissa ja sosiaalisissa tilanteissa, jotka näin ollen vaikuttavat sosiaalisten suhteiden syntymiseen ja ylläpitämiseen. Normandin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa nostetaan esille, että ADHD-oppilaalla voi usein olla vaikeuksia muodostaa merkityksellisempiä kaverisuhteita luokkatovereihin verrattuna. ADHD-oppilaat saattavat kokea sosiaaliset suhteet ja tilanteet hyvinkin hankaliksi (Sandberg, 2018). Tarkkaavuuden säätelyn vaikeus voi tulla sosiaalisten suhteiden muodostamisen tielle, sekä ylivilkkaus ja impulsiivisuus voivat aiheuttaa ristiriitoja kavereiden välillä, jotka osaltaan heikentävät syvempien kaverisuhteiden syntyä (Normand ym., 2021). Ahlbergin ja kollegoiden (2023) mukaan ADHD aiheuttaa usein emotionaalista impulsiivisuutta ja itsesääntelyn hankaluuksia, jotka ovat merkittävässä asemassa yksilöiden välisessä kanssakäymisessä. Sandberg (2018) mainitsee, että ADHD-oppilailla on tyypillisesti myös ikäistään heikommat sosiaaliset taidot, jonka takia väärinymmärryksiä syntyy herkemmin. Hän tuo ilmi, että nämä saattavat johtaa oppilaan epäsuosioon ikäistensä parissa ja näin ollen hän saattaa kokea yksinäisyyttä sekä syrjintää.

Jia kollegoineen (2021) tuo ilmi, että tutkimuksissa on todettu ADHD-lasten vanhempien käyttävän negatiivisempia kasvatustapojen verrattuna neuronormaaleiden lasten vanhempiin. Ankaralla vanhemmuudella taas on todettu olevan vaikutusta lapsen sosiaaliseen kehitykseen, sillä lapset ottavat vanhempiensa käytöksestä mallia (Jia ym., 2021). Tästä johtuen muut ikätoverit saattavat pitää ADHD-oppilaan käyttäytymistä epämiellyttävänä ja jopa luotaantyöntävänä (Jia ym., 2021). Bagwell ja Schmidt (2011) nostavat kuitenkin esille, etteivät negatiiviset vuorovaikutussuhteet ole yksistään ADHD-oppilaan syy, vaan toisten osapuolten reaktiot ja käyttäytyminen vaikuttavat osaltaan siihen, mihin suuntaan vuorovaikutussuhde rakentuu (viitattu lähteessä Normand ym., 2021, s. 245).

Luokanopettajalla on tärkeä rooli näyttää ja tarjota hyvää esimerkkiä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ADHD-oppilaalle (Jia ym., 2021). Rogersin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa nostetaan esille, että läheinen ja positiivinen oppilas-opettaja -suhde auttaa ADHD-oppilasta tuntemaan olonsa motivoituneeksi, turvalliseksi ja kykeneväksi oppimaan. He tuovat myös esille, että negatiivinen oppilas-opettaja -suhde saattaa saada oppilaan olon syrjäytyneeksi ja irtautuneeksi kouluympäristöstä sekä osoittaa huonompia koulutuloksia. Jokisen ja Ahtikarin (2004) mukaan opettajan olisikin tärkeä kiinnittää huomiota siihen, että vuorovaikutus olisi mahdollisimman myönteistä ADHD-oppilaan kanssa, jotta kyseinen oppilas kokisi saavansa myös

myönteistä palautetta toiminnastaan. He tuovat myös esille, että myönteisen suhteen kehittymiselle täytyy antaa aikaa. Tukemalla ADHD-oppilaan vuorovaikutustaitoja, voidaan välttyä konflikteilta sekä oppilaan että opettajan välillä kuin myös oppilaan ja luokkatovereiden välillä. Muun muassa omalla toiminnallaan ja opetuksella opettaja voi tukea ADHD-oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

4 ADHD-oppilaan vahvuudet

Sandberg (2018) nostaa esille, että usein ADHD nähdään vain negatiivisessa valossa, jonka takia unohdetaan, millaisia vahvuuksia ADHD-oppilaille onkaan. Hän myös määrittelee vahvuudet kyvyiksi ja taidoiksi, jotka voivat olla joko näkyviä tai piilossa olevia. ADHD-oppilaat ovat usein uteliaita, luovia, energisiä sekä tehokkaita, ja he myös innostuvat herkästi uusista asioista. Hän näkee myös oppilaan keskittymiskyvyn itseä kiinnostavia asioita kohtaan suurena vahvuutena. Vaikka ADHD-oppilas olisi yliaktiivinen, joka usein nähdään negatiivissävytteisenä, hän palautuu rasituksesta nopeasti ja onkin hyvin pian taas täynnä energiaa. Sandberg kuitenkin painottaa, että ADHD-oppilasta täytyy ohjata suuntaamaan hänen vahvuutensa niille sopivaan toimintaan. (Sandberg, 2018)

Viljamaan (2009) mukaan oppilaan vahvuuksia voidaan hyödyntää hänen tukemisessaan. Esimerkiksi taiteellisesti lahjakkaan ADHD-oppilaan voidaan antaa piirtää opetustuokioiden aikana, jolloin hänen voi olla tekemisen lomassa helpompi keskittyä kuuntelemaan. Opettajien olisikin tärkeä nostaa esiin ADHD-oppilaan vahvuuksia, eikä vain torua häntä ja tuoda esille tämän heikkouksia, jotta myös oppilas itse näkisi ja kuulisi positiivisia asioita toiminnastaan. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 tuodaan esille, että koulussa täytyy ottaa huomioon jokaisen oppilaan vahvuudet (Opetushallitus, 2016). Tuomalla esille ADHD-oppilaan vahvuuksia tuetaan myös hänen kokemuksiaan omasta persoonastaan positiivisessa sävyssä (Sandberg, 2018). Klenberg (2018) ilmaisee myös, että vahvuuksien arviointi tulisi yhdistää jokaiseen koulun tukitoimien arviointiin. Hän tuo myös tutkimuksessaan esille, että ADHD-oppilaan arvioinnin keskittäminen positiivisille osa-alueille on erityisen tärkeää tukitoimien arvioinnin kohdalla, sillä yleensä näissä tilanteissa keskitytään lähinnä oppilaan haasteiden ja heikkouksien kartoittamiseen. Tämä saattaa myös muovata opettajan mielikuvaa oppilaasta sekä vaikuttaa oppilaan itsetunnon kehittymiseen (Klenberg, 2018).

Mahdin ja kollegoiden (2017) teettämässä tutkimuksessa tutkittiin millaisia vahvuuksia ADHD:n omaavat henkilöt kokevat itsellään olevan. Tutkittavat olivat nostaneet esiin varsinkin energisyyden sekä luovuuden. Varsinkin fyysisissä suorituksissa tutkittavat kokivat olevansa vahvoilla, sillä heillä on useimmiten paljon energiaa juurikin ADHD:n ansiosta. Luovuuden tutkittavat kokivat omaksi vahvuudeksi, sillä he osaavat nähdä asioita laajemmin, joka antaa tilaa mielikuvitukselle. Tutkimuksessa nousi myös esiin, että ADHD:n omaavalla henkilöllä voi olla vaikeuksia tunnistaa omia vahvuuksia, eikä hän osaa kysyttäessä nimetä niitä. (Mahdi ym., 2017) Näin ollen opettajien olisi tärkeää ottaa huomioon ADHD-oppilaan vahvuudet jo

hyvissä ajoin, jotta oppilas oppisi tunnistamaan niitä itsessään ja tällöin myös hyödyntämään niitä.

Sandberg ja Harju-Luukkainen (2017) korostavat, että vahvuuksien huomioiminen ja positiivinen palaute ovat erityisen tärkeä tukimuoto ADHD-oppilaalle. Tutkimuksissa onkin tullut esille, että ADHD:n omaavat henkilöt hyötyvät erityisen paljon positiivisesta lähestymistavasta (Climie ja Mastoras, 2015). ADHD-oppilaan vaikeuksien korostamisen sijaan tunnistamalla tämän vahvuudet ja taidot, voidaan oppilasta ohjata myönteisempään suuntaan (Epstein, 2000). Naplesin ja Tuckwillerin (2021) mukaan vahvuusperustaisella pedagogiikalla tuetaan lapsen keskeisiä oppimisen vaiheita, joissa lapsen maailmankuva muovautuu tämän kokemusten myötä ja näin ollen vaikuttaa identiteetin kehittymiseen. Climie ja Mastoras (2015) tuovat myös ilmi, että ottamalla vahvuusperustaisesta näkökulmasta huomioon ne asiat, jotka yksilön elämässä sujuvat ja osa-alueet, joilla he menestyvät, mahdollistetaan yksilön vahvuuksien hyödyntäminen ja heikkouksien kompensointi. Positiivinen palaute auttaakin ADHD-oppilasta luomaan itsestään positiivisen ja minäpystyvyyttä tukevan kuvan, jotka auttavat häntä myös tulevaisuudessa esimerkiksi myöhemmissä opiskeluissa (Sointu ym., 2017).

Klenbergin (2018) tutkimuksessa tuodaan esille, että opettajien havainnot ADHD-oppilaista voivat olla hyvinkin tilannesidonnaisia. Impulsiivinen ja ylivilkas oppilas voi joissain tehtävissä loistaa innovatiivisuudellaan tai nopeudellaan, kun taas tarkkaamaton ADHD-oppilas voi havainnoida muiden toimintaa tarkasti sekä käyttää mielikuvitustaan taitavasti. Samankaltainen käyttäytyminen erilaisissa tilanteissa voi olla hyvin häiritsevää, mutta eri kontekstissa nämä asiat voivat kääntyä oppilaan eduksi ja vahvuuksiksi. Tutkimuksessa tuotiin myös esille, että ADHD-oppilailla, joilla oli hankaluuksia ylivilkkauksen ja tarkkaamattomuuden kanssa, painottuivat erilaiset aktiivisuuteen liittyvät vahvuudet, kun taas ainoastaan tarkkaamattomuuden hankaluuksia omaavan ADHD-oppilaan vahvuudet painottuivat herkkyyteen ja hienovaraisuuteen liittyvät vahvuudet. (Klenberg, 2018)

5 Tukikeinoja ADHD-oppilaan tukemiseen alakoulussa

ADHD-oppilaan oikeanlainen tukeminen on hyvin olennainen osa koulupäivän mahdollisimman hyvän sujuvuuden takaamiseksi. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme erilaisia tukikeinoja, joiden avulla voidaan yrittää sujuvoittaa ADHD-oppilaan koulupäivää. Tukikeinoja ei ole rajattu ainoastaan luokkatilaan tai oppitunteihin sopiviksi, vaan niiden avulla voidaan helpottaa ja tukea myös erilaisia poikkeustilanteita ja siirtymiä.

5.1 Opettajan tietotaito

Opettajan tietotaidolla on valtava merkitys niin opetuksen järjestämisen kuin myös yksilöllisten tukikeinojen tarjoamisessa. Mikkonen (2001) tuo ilmi, että opettajan työ helpottuu, kun opettajan on mahdollista tunnistaa ja hyväksyä erilaisten oppilaiden yksilölliset työskentelytavat. Haastavan käyttäytymisen syyt olisikin aina hyvä selvittää, jotta oppilaille voidaan tarjota tämän tarvitsemaa oikeanlaista tukea (O'Regan, 2012). Tutkimuksissa on myös tuotu esille, että ADHD-oppilaan käyttäytymiseen on mahdollista vaikuttaa sopivilla, yksilöllisillä tukitoimilla (Närhi, 2012). O'Regan (2012) tuo lisäksi ilmi, että esimerkiksi ADHD ja käytöksen muut häiriöt voivat olla hyvin vaikeita erottaa toisistaan varsinkin tietotaidon puuttuessa. Ongelmakäytöksen ja sen juurisyiden ymmärrys on hyvin tehokas työväline ongelmallisen käytöksen ehkäisemiseen tai jopa vähentämiseen (Epstein ym., 2008). Opettajan hahmottaessa haastavaan käytökseen johtavia ongelmakohtia, voi hän näin ollen minimoida näitä tekijöitä, jotka ovat ongelmakäyttäytymisen laukaisijoita (Epstein ym., 2008). Opettajan on tärkeää olla tietoinen siitä, että ADHD-oppilaat eivät käyttäydy sopimattomasti tai häiritsevästi tahallisesti (Ewe, 2019).

Kuten aiemmin mainitsimme, opettajien tiedot ADHD:n keskeisimmistä ilmenemismuodoista ovat harmillisen puutteellisia (Alfageer ym., 2018; Merritt, 2017). Tämä tiedon puute on hyvin hälyttävää, sillä opettajilla on kuitenkin hyvin suuri rooli ADHD:n tunnistamisessa ja tukemisessa. Peroldin ja kollegoiden (2010) mukaan tutkimuksissa on selvinnyt, että opettajilla on hyvin vähän tai ei jopa lainkaan koulutusta ADHD:sta sekä ADHD-oppilaiden tukemisesta luokkahuoneessa. Osa opettajista on myös kertonut, että he ovat kartuttaneet tietojaan ADHD:sta osittain median kautta, jolloin tieto ei välttämättä aina ole oikeellista (Alfageer ym., 2018; Perold ym., 2010). Mohr-Jensen kollegoineen (2019) tuo ilmi, että suurella osalla opettajista on halu parantaa tietämystään ADHD:sta etenkin tänä päivänä inklusiivista opetusta toteutettaessa. Inklusiivisen opetuksen tarkoituksena on kuitenkin luoda ADHD-oppilaille myön-

teisiä ja kehittäviä työ- ja oppimisympäristöjä, joilla taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppilaan opiskelulle ja parannetaan myös opettajan työympäristöä ja jaksamista (Mohr-Jensen ym., 2019). Efronin ja kollegoiden (2008) teettämän tutkimuksen mukaan vain 23 % vanhemmista oli sitä mieltä, että opettajilla olisi tarpeeksi tietoa ADHD:sta. Opettajien tiedonpuute nousi esille myös tekemiemme haastatteluiden yhteydessä.

Vaikka tutkimuksemme perimmäinen tarkoitus ei ole perehtyä ja selvittää haastateltujen opettajien omia kokemuksia ADHD:sta heidän koulutuksessaan, pidimme sitä silti olennaisena pohjatietona tulevia kysymyksiä ajatellen. Haastatellut opettajat olivat suorittaneet luokanopettajakoulutuksen eri ajankohtina, osa jopa eri vuosikymmenillä, joten oli sopivaa olettaa, että myös heidän koulutuskokemuksensa vaihtelevat. Haastatteluissa tuli ilmi, että haastateltujen opettajien koulutuksessa ADHD:n ilmenemistä oppilaille ei juurikaan käsitelty tai siihen ei otettu kantaa lainkaan. Osa haastateltavista toi jopa ilmi, että heidän koulutuksessaan ADHD nähtiin lähinnä negatiivissävytteisenä. Moni haastateltava myös kertoi, että on joutunut oppimaan ja opettelemaan ADHD-oppilaiden tukemisesta itse esimerkiksi internetistä. Osa myös mainitsi, että on joutunut oppimaan aiheesta niin sanotusti kantapään kautta, eli he ovat oppineet vasta omista erehdyksistään. Honkasillan ja kollegoiden (2014) teettämän tutkimuksen mukaan huoltajien mielestä opettajien tietämättömyys johtaakin usein siihen, että ADHD-oppilas leimataan ilkikuriseksi tai laiskaksi vaikka kyseessä on oppilas, joka vain tarvitsisi tuekseen oikeanlaiset tukikeinot.

5.2 Oppimisympäristö ja apuvälineet

ADHD voi ilmentyä luokkaympäristössä monella erilaisella tavalla. Sandbergin (2018) mukaan ADHD voi näyttäytyä esimerkiksi tarkkaamattomuutena sekä lyhytjänteisyytenä. Oppimisympäristöllä voidaankin luokan viihtyvyyden lisäksi tukea ADHD-oppilaan oppimista (Seppälä & Suviaro, 2022). Sumian (2018) esille tuomassa Käypä hoito -suosituksessa kerrotaan, että tarkkaamattomuuden erilaisia variaatioita voi olla hyvin hankalaa tunnistaa niillä oppilaille, joiden koulumenestys on keskimäärin tavanomaista ja joilla yliaktiivisuus-impulsiivisuutta ei välttämättä esiinny. On myös tärkeää ottaa huomioon, että ADHD:n monimuotoiset ilmenemismuodot eivät välttämättä esiinny kaikilla yksilöillä ja että erilaisilla ympäristöillä voi olla hyvinkin suuri vaikutus ADHD:n ilmenemismuotojen esiintymiseen (Puustjärvi, 2019). Lisäksi sopivissa, rauhallisissa ympäristöissä ilmenemismuodot voivat olla maltillisempia tai niitä ei vält-

tämättä ilmene ollenkaan, kun taas rauhattomat tilanteet, tarpeeton häly tai muunlaiset ärsykkeet voivat jopa korostaa ADHD:n ilmenemistä (Puustjärvi, 2019). Mikkosen (2001) mukaan koulu ja päiväkotiki ovat sellaisia ympäristöjä, joissa erilaisia tarkkaavaisuuden häiriöitä löydetään eniten, sillä ne poikkeavat muista lapselle tutuista ympäristöistä. Jokinen ja Närhi (2008) tuovat esille, että ADHD-oppilasta havainnoimalla sekä hänen kanssaan keskustelemalla voidaan löytää sellaisia tekijöitä oppimisympäristöstä, jotka tukevat tai häiritsevät hänen keskittymistään ja oppimista. Heidän mukaansa esimerkiksi liialliset ärsykkeet seinillä voivat vaikeuttaa ADHD-oppilaan opiskelua, sillä ne kiinnittävät hänen tarkkaavaisuutensa pois opiskeltavasta asiasta.

McDougalin ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa opettajat nostivat esiin ADHD-oppilaan istumapaikan merkityksen. Osalle ADHD-oppilaista on tärkeää olla mahdollisimman rauhallisessa paikassa ja kaukana muista luokkalaisista, jotta he pystyvät keskittymään, kun taas jollekin toiselle ADHD-oppilaalle on tärkeää pystyä liikkumaan tunnin aikana (McDougal ym., 2022). Näin ollen opettaja joutuu pohtimaan mihin hän sijoittaa ADHD-oppilaan istumaan, jotta hän ei liikkumisellaan myöskään häiritse luokkatovereitaan. Paras istumapaikka ADHD-oppilaalle ei siis välttämättä olekaan mahdollisimman lähellä opettajaa, vaan sopivimman istumapaikan näkee vain kokeilemalla eri vaihtoehtoja (Kerola & Sipilä, 2007; Mikkonen, 2001).

Oppimisympäristön ja istumapaikan lisäksi kouluympäristössä erilaisilla hyvinkin pienillä asioilla voi olla valtava merkitys ADHD-oppilaan keskittymisen ja oppimisen kannalta. Erilaiset pienet virikkeet kuten esimerkiksi stressipallot voivat olla ADHD-oppilaan keskittymisen tukena. Virikkeiden paljouteen ja määrään tulisi myös muistaa kiinnittää huomiota. McDougalin ja kollegoiden (2022) teettämässä tutkimuksessa niin opettajat kuin ADHD-oppilaat toivat esille, että käsissä kosketeltavat ja puristeltavat asiat auttavat oppilasta keskittymään huomattavasti paremmin opetukseen. Muita apuvälineitä ADHD-oppilaille voivat olla muun muassa kuulosuojaimet, sinitarrapallot ja kuminauhut, jotka usein ovat hyödyksi myös muille luokkalaisille. Opettajien täytyy kuitenkin olla tarkkana, milloin tällaiset tavarat vievät liikaa ADHD-oppilaan huomiota opiskeltavasta asiasta (McDougal ym., 2022; Sandberg, 2018).

5.3 ADHD-oppilaan ohjaaminen

ADHD-oppilaan ohjaaminen pitää sisällään niin selkeiden ohjeiden antamisen, tehtävien pilkkomisen kuin myös ADHD-oppilaan palkitsemisen. ADHD ilmenee näkyvimmin käytännön arjessa esimerkiksi työmuistin toiminnassa heikkoutena (Viljamaa, 2009). ADHD-oppilaan

koulupäivän aikaisella oppilaan ohjaamisella saattaa olla muita vertaisia korostuneempi merkitys. Närhen (2012) mukaan tarkkaavuuden häiriöt ovat usein suurimmalla koetuksella kouluympäristössä, jolloin erilaisista ADHD:n ilmenemismuodoista on lapselle eniten haittaa. Kouluympäristössä tarkkaamattomuus on haitaksi opiskelulle, levottomuus häiritsee luokan työrauhaa sekä opettajaa ja impulsiivisuus voi aiheuttaa monenlaisia riitatilanteita esimerkiksi opettajan tai muiden koulun aikuisten kanssa (Närhi, 2012).

Jotta ADHD:sta johtuvaa haastavaa käyttäytymistä olisi mahdollista ehkäistä kouluympäristössä, oppilasta tulisi tukea siten, että hän olisi tietoinen siitä mitä tämän tulisi tehdä ja mitä häneltä kussakin tilanteessa odotetaan (Mikkonen, 2001). Tämä mahdollistaa sen, että monenlaiselta häirinnältä ja turhautumisilta voitaisiin välttyä (Mikkonen, 2001). Selkeällä opetuksella, ohjeilla ja tavoitteilla ohjataan myös ADHD-oppilaita sisäistämään myönteisiä käyttäytymismalleja ja erilaisia taitoja, jotka ovat vahvasti esillä kouluympäristössä (Epstein ym., 2008). Barkley (2008) tuo kuitenkin ilmi, että ADHD-oppilas käyttää tutkitusti vähemmän aikaa ohjeiden sisäistämiseen ja keskittymiseen muihin oppilaisiin verrattuna. Tästä syystä selkeällä opetuksella ja ohjeistuksen annolla ei välttämättä aina saavuteta haluttua lopputulosta. Selikowitz (2021) huomauttaa, että ADHD-oppilas saattaa usein olla omissa ajatuksissaan tai hänen ajatuksensa harhautuvat ohjeistuksesta johonkin muuhun asiaan. Tästä syystä ADHD-oppilaille annetut ohjeet kannattaa tarjota yksi ohje kerrallaan. Sandberg (2018) tuo esille, että vasta kun oppilas on ymmärtänyt ohjeen ja toiminut sen mukaisesti, voidaan antaa seuraava vaihe ohjeesta. Näin varmistetaan, että oppilas on ymmärtänyt ohjeistuksen. Hän tuo myös esille, että uusien toimintamallien käyttöönotto vaatii aikaa, joten ohjeet olisi hyvä ilmaista niin, että ADHD-oppilas tietää mitä häneltä odotetaan.

Ohjeiden pilkkomisen lisäksi ADHD-oppilaat hyötyvät tehtävien tarjoamisesta pienemmissä osissa. Tutkimuksissa on noussut esille, että opettajat käyttävät tehtävien pilkkomista yleisimmin juurikin ADHD-oppilaille, sillä koko luokka ei välttämättä kaipaa kyseistä tukikeinoa (McDougal ym., 2022). Tehtävien pilkkomisella voidaan tarkoittaa esimerkiksi opettajan tekemien tehtäväpakettien tarjoamista oppilaille pienemmissä osissa tai erilaisten tehtävänantojen hajottamista pienempiin osiin. Jos opettaja kääntää esimerkiksi avaamaan matematiikan kirjan ja tekemään tehtäviä, saattaa se lamaannuttaa ADHD-oppilaan. Tehtävänantoja voidaankin siis pilkkoa pienempiin osiin esimerkiksi kertomalla tehtävänanto suullisesti tai kuvakortteja käyttämällä niin, että oppilaan olisi tarkoitus ottaa esille ensiksi kirja, tämän jälkeen ottaa esille penaali ja sieltä lyijykynä, sitten avata kirja annetulta sivulta ja tämän jälkeen tehdä tietty tehtävä. ADHD-oppilasta voidaan myös ohjeistaa pitämään tauko tietyn tehtävän jälkeen, joka

myös itsessään pilkkoo tehtävien tekemistä. Ja jotta tehtävien teko onnistuisi edellä mainitulla tavalla, on oletettava, että kyseessä oleva oppilas on tehnyt tehtäviä tällä tyyllillä jo aikaisemminkin. Jos taas kyseinen tehtävien antamisen muoto on lapselle uusi, on hyvä muistaa, että tehtävät saatetaan joutua antamaan lapselle vielä tätäkin yksinkertaisemmassa muodossa.

Opettaja voi ohjata ADHD-oppilaan toimintaa myös palkitsemisella. Mikkonen (2001) tuokin esille, että joitakin ADHD oppilaita motivoi erityisesti jonkinlainen pienikin konkreettinen palkkio, kuten esimerkiksi tarra, joka taas saattaa motivoida seuraavallakin kerralla ainakin yrittämään. Palkinnosta riippumatta sen tulisi kuitenkin olla suhteellisen helposti saavutettavissa ja palkkion ansaittua se tulisi myös antaa oppilaalle mahdollisimman pian sen saavuttamisen jälkeen, jotta syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen ei hankaloitu ja ettei palkkio menetä merkitystään (Kerola & Sipilä, 2007; Mikkonen, 2001).

5.4 Strukturi

Kuten jo aiemmin mainittua, ennakoinnilla ja strukturoinnilla voidaan ehkäistä ADHD-oppilaan haastavaa käytöstä. Näillä onkin suuri merkitys niin opettajan työn kannalta kuin myös ADHD-oppilaan tukemisessa. Opettajan täytyy pystyä ennakoimaan suuria muutoksia ja myös itse sopeutua näihin muutoksiin. Muutoksista tulisi myös tiedottaa oppilaita mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. O'Regan (2017) tuo ilmi, että usein ADHD-oppilaalla on hyvin vaikea käsitellä muutoksia, jonka takia niiden ennakoiminen mahdollisuuksien mukaan on erityisen tärkeää. Kun oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan tietyissä tilanteissa, säästyään usein haastavalta käytökseltä ja turhautumisilta (Sandberg, 2018). Ennakointiin liittyy vahvasti myös opetuksen suunnittelu, sillä opettajan on tarkoitus pyrkiä ennakoimaan ja huomioimaan opiskelijoiden erilaiset tarpeet sekä suunnittelemaan opetustaan näitä tarpeita vastaaviksi. Ennakointiin voidaan lisäksi liittää oppilaantuntemus, jonka avulla opettaja pystyy suunnittelemaan opetustaan ja tukikeinoja ADHD-oppilaille. Ennakointi onkin siis hyvin olennainen osa opettajan työtä, ja se mahdollistaa myös tehokkaan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen, jolloin näillä pystytään vastaamaan muuttuvia tarpeita ja haasteita opetuskentällä.

Kouluympäristö on lisäksi täynnä erilaisia kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sääntöjä sekä sopimuksia, joista opettajan tulisi pitää tiukkaa linjaa. Jos näistä sopimuksista ei pidetä yhteisesti kiinni, saattaa ADHD-oppilas alkaa niin sanotusti "testailemaan rajojaan" sekä itseään, luokkatovereitaan että koulun aikuisia uuvuttavin keinoin (Kerola & Sipilä, 2007). ADHD-oppilas saattaa myös kokea turvattomuuden ja hämmennyksen tunteita kasvattajiaan kohtaan rajojen

ollessa epäselvät (Kerola & Sipilä, 2007). Yhteiset rajat ovat tärkeitä myös siitä syystä, että koulupäivän aikana ADHD-oppilas saattaa tavata monia eri koulun aikuisia, esimerkiksi koulunkäynninohjaajia tai erityisopettajia, joilla kaikilla olisi hyvä olla yhteinen linja esimerkiksi koulun järjestyssääntöjen tulkinnasta, jotta oppilas ei joutuisi kokemaan näitä tunteita.

Koulupäivän aikana saattaa sattua ja tapahtua paljon erilaisia asioita. Useimmille koululaisille niin sanotun peruspäivän askareet oppitunteineen, välitunteineen ja ruokailuineen saattavat toimia ilman erityisiä vastoinkäymisiä. Kuitenkin esimerkiksi koulukuvaukset ja luokkaretket saattavat olla monelle ADHD-oppilaalle erityisen haastavia, varsinkin jos hän ei tiedä mitä häneltä kussakin tilanteessa odotetaan. Tällaisissa tilanteissa voi syntyä epätoivottua käyttäytymistä, joten tästä syystä tutut rutiinit ovat ADHD-oppilaille tärkeitä. Kerola ja Sipilä (2007) tuovatkin ilmi, että haastavan käytöksen hillitsemisen keskiössä on opetuksen ja luokan toiminnan strukturointi. Koulupäivän strukturointiin auttaa esimerkiksi koulupäivän kulun merkitseminen esille, josta oppilaat näkevät mihin aikaan oppitunnit, välitunnit sekä ruokailu ovat.

5.5 Kasvatuskumppanuus

Kasvatuskumppanuus tarkoittaa kodin ja koulun välistä toimijuutta, joka on aktiivista ja sitoutunutta (Rantanen ym., 2017). Lämsän (2013) mukaan hyvän kasvatuskumppanuuden perustana on aito vuoropuhelu, yhdessä toimiminen, ratkaisukeskeisyys sekä asiantuntijuus. Koulu ja koti ovat keskenään hyvin erilaiset ympäristöt, joissa myös lapsen osallisuus saattaa olla ympäristöstä riippuen hyvin vaihtelevaa. Kodin ja koulun välisen yhteistyön yhtenä peruspilareista ovatkin siis huoltajien havainnot ja mielipiteet, jotka ovat myös opetuksen järjestämisen kannalta hyvin arvokkaita (Parikka ym., 2020; Reid & Johnson, 2012). Parikka kollegoineen (2020) sekä Reid ja Johnson (2012) tuovat kuitenkin ilmi, että vaikka vanhemmat tietävät ja tuntevat lapsensa varmasti parhaiten, opettaja on tästä huolimatta pedagogisesti paras asiantuntija oppimisen näkökulmasta. Kodin ja koulun välisen yhteistyön tulisikin siis olla pitkäjänteistä, luotettavaa ja rehellistä, jotta erilaiset näkemykset ja ajatukset lapsen parhaasta on mahdollisimman helppoa sovittaa yhteen (Parikka ym., 2020). Opettajat myös helpommin ottavat huoltajat mukaan lasta koskevaan tasavertaiseen yhteistyöhön, jos he kokevat huoltajat yhteistyön tärkeänä tukiresurssina (Lazar & Slostad, 1999). Myös perusopetuslaki (1998, 1:3 §) velvoittaa opettajia olemaan yhteistyössä kotien kanssa.

ADHD-lapsen huoltajat kaipaavat usein luokanopettajalta tukea ja ohjausta myös kotona esiintyviin kasvatuksellisiin haasteisiin. Koulun yksi tehtävistä onkin tukea huoltajia kasvatustehtävässä (Opetushallitus, 2016). 21 % huoltajista onkin ilmoittanut opettajien kuuluvan yhdeksi arvokkaimmista tiedonlähteistä ADHD:seen liittyen (Efron ym., 2008). Opettajien tulee kuitenkin olla tilanteessa hyvin sensitiivisiä, jotta huoltajat eivät koe, että heitä kritisoidaisiin tai syytettäisiin lapsensa vaikeuksista (Gwernan-Jones ym., 2015). Joskus yhteydenpito kodin ja koulun välillä voi olla kuitenkin haastavaa (Lazar & Slostad, 1999). Lazar ja Slostad (1999) tuovat myös ilmi, että kasvatusyhteistyötä tehdessä molempien osapuolten tulisi kunnioittaa toisiaan, jolloin yhteistyöllä autetaan lasta löytämään potentiaalinsa.

Puustjärvi kollegoineen (2018) tuo esille, että lapsen ADHD vaikuttaa myös koko perheeseen. He tuovat esille, että huoltajat voivat olla hyvin kuormittuneita lapsensa ADHD:n erilaisten ilmenemismuotojen vuoksi ja heillä voi lisäksi olla suuri huoli lapsen tulevaisuudesta. On myös tavallista, että ainakin jommalla kummalla huoltajista on ADHD (Puustjärvi ym., 2018). Tästä syystä opettajan tuki on usein hyvin tärkeää, sillä jos huoltajat eivät ole saaneet oikeanlaista tukea omien ADHD-haasteidensa tueksi, saattavat he olla hyvin avuttomia tukemaan omaa lastaan sen vaatimalla tavalla. Opettajan pedagogiset näkemykset koulumaailmasta saattavat erota hyvinkin merkittävästi huoltajien kokemuksesta lapsen elämästä, joten siitäkin syystä tämä tieto on kultaakin kalliimpaa. Huoltajilla saattaa myös olla huolta siitä, leimaavatko diagnoosit tai muusta luokasta eroavat tukimuodot ADHD-oppilasta negatiivisella tavalla. Vanhemmat haluavat kuitenkin lapsensa parasta, mutta heillä saattaa olla erilaisia huolia tämän pärjäämisestä koulumaailmassa.

Niin ADHD-oppilaan, huoltajien kuin myös opettajan tukena on myös moniammatillinen yhteistyö. Moniammatillisella yhteistyöllä tuodaan yhteen osaamista ja näkökulmia eri ammattilaisilta, joiden avulla voidaan löytää parhaat mahdolliset keinot tukea oppilasta (Isoherranen, 2005). Sandbergin ja Harju-Luukkaisen (2017) tutkimuksessa nousi esiin, että perheet pitivät todella merkityksellisenä, jos koulussa toteutettiin moniammatillista yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Heidän tutkimuksessaan nousi kuitenkin esille, että perheet usein kokivat moniammatillisen yhteistyön liian vähäisenä, jonka takia myös ADHD-oppilaan saamat tukitoimet koettiin riittämättöminä. Batesin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa nousi esille kuinka moniammatillinen yhteistyö tuo uutta tietoa ja ideoita myös opettajille tietoa mahdollisista tukikeinoista. Luokanopettajat voivatkin saada esimerkiksi erityisopettajilta vinkkejä ja apuvälineitä käytet-

täväksi ADHD-oppilaan kanssa. Moniammatillisen yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden merkitys oppilaan elämässä onkin siis valtava ja se auttaa niin opettajaa jaksamaan kuin myös lasta oppimaan ja kehittymään.

6 Tutkimusmenetelmät

Tässä kappaleessa käymme läpi käyttämiämme tutkimusmenetelmiä. Kuvailemme haastatteluja, haastateltavia sekä käymme läpi aineiston analyysin mahdollisimman tarkasti esimerkkejä apuna käyttäen. Kappaleen lopussa käymme vielä läpi tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä.

6.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Pro gradu -tutkielmamme menetelmä valikoitui tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten myötä, jonka vuoksi päädyimme kvalitatiiviseen tutkimukseen. Kvalitatiivinen tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa tutkimussuunnitelma voi muuntautua tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisessa tutkimuksessa tilastollisen yleistyksen sijaan tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, merkityksen ja tarkoituksen selvittämistä sekä perehtymistä tutkittavan ilmiön ajatuksiin ja tunteisiin (Hirsjärvi & Hurme, 2010; Puusa & Juuti, 2020a). Tästä syystä valitsimme haastateltaviksi viisi luokanopettajaa, joiden kanssa suoritettuja haastatteluja analysoimme. Otanta tutkimukseen on tarkoituksellisesti maltillinen, jotta voimme analysoida haastatteluja mahdollisimman tarkasti, kuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tapana; laatu korvaa määrän. Myös Eskola ja Suoranta (1998) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, että pieni määrä tutkittavia tapauksia riittää, sillä niitä pyritään analysoimaan perusteellisesti sekä niiden avulla kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan muuttuvaa, muotoutuvaa, haastavaa ja moniulotteista, sillä laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavien kokemuksista ja ajatuksista (Puusa ja Juuti, 2020a).

Keräämämme aineistoa käsittelemme fenomenologisella lähestymistavalla. Fenomenologialla tutkitaan ihmisten kokemuksia (Virtanen, 2011). Päädyimme fenomenologiaan, sillä halusimme tutkia luokanopettajien havaintoja ja kokemuksia ADHD-oppilaista sekä heidän käyttämiään tukikeinoja ADHD-oppilaille. Virtasen (2011) mukaan fenomenologisen tutkimuksen perustana on aina subjektiivinen kokemus. Hän korostaa, että subjektiivinen kokemus voi koostua muun muassa erilaisista havainnoista, mielikuvista, käsityksistä ja arvostuksista. Jokaisen haastateltavan ollessa luokanopettaja, on heillä tietynlainen suhde ja kokemus tutkittavaan asiaan. Näin ollen jokaisen haastatellun kokemukset ja havainnot voivat poiketa toisistaan hyvin paljon tai olla hyvinkin samanlaiset. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena onkin lisätä ymmärrystä erilaisista ilmiöistä (Laine, 2018).

6.2 Teemahaastattelu

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat kysely, haastattelu, dokumenteista koottu tieto tai havainnointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä näin pystyimme valitsemaan haastateltavaksi sellaisia henkilöitä, joilla on kokemusta tutkimastamme aiheesta. Halusimme saada tietoa sellaisilta henkilöiltä, joiden tietämys ADHD:sta painottuu kokemuspohjaan. Haastatteluiden aikana pystyimme myös tarpeen tullen tarkentamaan kysymyksiä tai haastateltavien vastauksia. Eskola kollegoineen (2018) määrittelevät haastattelun eräänlaiseksi keskusteluksi, jossa tutkijan tavoitteena on saada selville haastateltavilta tutkimuksen aiheeseen liittyviä kokemuksia. Hirsjärvi ja Hurme (2010) kuitenkin huomauttavat, että haastattelun ero keskusteluun on se, että haastattelu on ennalta suunniteltua toimintaa. Puusa (2011) tuo lisäksi ilmi, että haastattelu on aina vuorovaikutteista, ja haastattelun eri osapuolet vaikuttavat aina toisiinsa. Haastattelun etuna on sen joustavuus, jolloin tutkija voi toistaa kysymyksen ja selventää sitä sekä käydä syvempää keskustelua haastateltavan kanssa (Puusa, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme lisäksi tehneet myös kandidaatin tutkielmamme samasta aiheesta, joten tästä syytä koimme teemahaastattelun sopivaksi menetelmäksi, sillä meillä tutkijoina oli jo jonkin verran ennakkotietoa. Päätimme lähettää haastattelukysymykset etukäteen haastateltaville, jotta he voivat rauhassa tutustua kysymyksiin ennen varsinaista haastattelua.

Teimme haastattelun hyödyntäen puolistrukturoitua haastattelumenetelmää, jota kutsutaan teemahaastatteluksi. Puolistrukturoidussa haastattelumenetelmässä tutkijan on mahdollista saada esille myös sellaisia asioita, joita ei välttämättä ole osattu ottaa huomioon kysymyksiä asetettaessa (Puusa, 2011). Eskolan ja kollegoiden (2018) mukaan teemahaastattelussa tutkija on ennalta määrännyt aihepiirin, mutta menetelmästä puuttuu kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys. Tutkija pitää huolta haastattelun aikana, että ennalta määritellyt aihepiirit käydään läpi, mutta kysymysten järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelun mukaan (Eskola ym., 2018). Näin tutkija varmistaa, että hän saa vastaukset tutkittavan asian kannalta tärkeisiin asioihin. Kysymysten liikuteltava järjestys myös antaa haastateltavalle enemmän mahdollisuuksia tuoda esiin omat kokemuksensa ja ajatuksensa. Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja ja merkityksiä asioista sekä miten merkityksen syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2010). Puusan (2011) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijalla on tarkoitus tulkita haastateltavien tulkintoja tutkittavasta aiheesta. Kananen (2017) myös korostaa, että

haastattelut koostuvat sanojen ja lauseiden lisäksi myös eleistä. Hänen mukaansa tutkijalta täytyy löytyä herkkyyttä ottaa analysointivaiheessa huomioon myös haastateltavan non-verbaalinen viestintä.

Kanasen mukaan (2017) teemahaastattelun tavoitteena on ymmärtää ja saada käsitys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, jota tutkija pyrkii avaamaan teemojen avulla. Hän tuo esille, että haastattelijan tekemät kysymykset teemojen ympärillä tuottavat pienen palan ymmärrystä, josta useimmiten nousee esille uusia kysymyksiä. Haastattelua voidaan kuvailla palapeliksi, jossa vastaukset ovat osa kokonaisuutta. Tämän avulla tutkija muodostaa tutkimuskohteesta kokonaisvaltaisen kuvan ja ymmärryksen analysointivaiheen myötä. (Kananen, 2017)

Puusan (2011) mukaan on lisäksi tärkeää ottaa huomioon, että haastattelulla aineistonkeruun menetelmänä on myös negatiivisia puolia ja tutkijan olisi hyvä ottaa ne huomioon etukäteen. Hänen mukaansa ajatusten, arvojen, käsitysten tai uskomusten tutkiminen saattaa olla hyvin haasteellista. Lisäksi haastateltavien ja haastattelevien osapuolten välillä olisi hyvä olla luottamussuhde, joka puolestaan luo luottamuksellista ilmapiiriä ja motivoi itse haastateltavaa haastattelutilanteessa. Haastattelu voi myös tilanteena olla haastateltavalle osapuolelle jännittävä ja erilaisten tallennusvälineiden käyttö voi tuntua vieraalta. Haastateltavilla henkilöillä saattaa myös olla tapana antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, jotka eivät välttämättä kaikilta osin ole linjassa haastateltavan henkilön käsityksistä. (Puusa, 2011)

6.2.1 Haastattelun kuvaus

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty joulukuussa 2023 haastatteleamalla viittä luokanopettajaa, joista yksi on viralliselta ammattinimikkeeltään erityisluokanopettaja. Haastattelimme opettajia heidän kokemuksistaan ADHD-oppilaista sekä näiden pedagogisesta tukemisesta. Yksi haastatteluista tehtiin etäyhteyksien avulla Teams-sovelluksella, mutta neljä muuta haastattelua suoritettiin kasvokkain. Jokaiselle haastatteluun osallistuneelle henkilölle lähetimme kutsun (Liite 1) sähköpostitse, jossa kerroimme tulevasta haastattelusta. Lisäksi kutsussa mainittiin, että tutkimukseen osallistumiseksi osallistujalla ei tarvitse olla lisäkoulutusta tai -tietoa ADHD:sta, vaan tutkimuksemme etsimme henkilöitä, joilla on kokemusta ADHD-oppilaan kanssa toimimisesta sekä tämän tukemisesta. Haastattelukutsussa tuotiin myös ilmi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä niin, että haastattelu aiotaan nauhoittaa sekä haastateltavien henkilöiden että keskustelussa esiin tulleiden henkilöiden anonymiteetistä tullaan huolehtimaan täsmällisesti. Toimme myös ilmi, että emme tarvitse haastattelussa mahdollisesti esille tulevien

oppilaiden henkilötietoja. Kutsussa oli lisäksi mukana maininta siitä, että kaikki haastatteluun liittyvä materiaali nauhoitteineen tullaan poistamaan viimeistään toukokuun 2024 loppuun mennessä. Haastattelukutsun liitteenä lähetimme haastateltaville myös teemahaastattelurungon (Liite 2), jotta he voisivat tutustua haastattelun teemoihin etukäteen, joka omalta osaltaan sujuvoittaisi haastattelua.

Haastattelurunko piti sisällään kolme eri teemaa, joista ensimmäinen keskittyi haastateltavien taustatietoihin. Taustatiedot liittyivät opettajan sukupuoleen, ammattinimikkeeseen, työkokemukseen sekä mahdolliseen ADHD:hen liittyvään täydennyskoulutukseen. Toinen teema piti sisällään opettajien käsityksiä ja kokemuksia ADHD-oppilaista sekä heidän vahvuuksistaan. Kolmannessa teemassa käsiteltiin konkreettisia keinoja ADHD-lapsen tukemiseksi ja opettajien kokemuksia siitä. Haastattelurungon viimeisessä vaiheessa annoimme opettajille mahdollisuuden täydentää antamiaan vastauksia, kysyä tai tuoda ilmi muita heidän mielestään oleellisia seikkoja, joita emme olleet kysyneet haastattelun aikana.

6.2.2 Haastateltavien kuvaus

Taulukossa (1) esiin tulevat merkinnät O1-O5 ovat lyhenteitä (esimerkiksi O1 = opettaja 1). Lyhenteet nousevat tutkimuksessa esille tuloksia läpi käydessä. Olemme numeroineet haastatellut opettajat satunnaisessa järjestyksessä.

Taulukko 1. Taustatietoja haastateltavista

Haastateltava	O1	O2	O3	O4	O5
Työvuodet opettajana	5	9	2	7	Yli 30
Koulutus	Eriyis-luokanopettaja	Luokan-opettaja	Luokan-opettaja	Luokan-opettaja	Luokan-opettaja
Sukupuoli	Nainen	Mies	Nainen	Mies	Nainen

Kuten mainittua, haastatteluun osallistui viisi luokanopettajaa. Yllä olevasta taulukosta (Taulukko 1) tulee ilmi haastattelussa kerättyjä opettajien taustatietoja. Kaksi haastatelluista olivat miehiä ja loput kolme naisia. Haastateltavat olivat iältään 25 ja 56 ikävuoden väliltä. Haastat-

teluun vastanneet kolme luokanopettajaa eivät olleet saaneet täydennyskoulutusta erityispedagogiikkaan liittyen. Yksi on käynyt erityispedagogiikan perusopinnot ja kuten jo mainitsimme, yhdellä on lisäksi erityisluokanopettajan pätevyys. Työvuosia haastateltavilla oli takanaan kahdesta työvuodesta yli kolmeenkymmeneen. Valitsimme tarkoituksella haastatteluun opettajia, joilla oli takanaan opettajan työstä eri määrä kokemusvuosia. Haastattelun aikana esille tulleita kokemuksia ADHD-oppilaista ja heidän pedagogisesta tukemisestaan ei tarvinnut yhdistää tiettyyn oppilaaseen tai kokemukseen vaan haastateltavat saivat peilata kokemuksiaan kaikkiin ADHD-oppilaisiin ja heihin liittyviin kokemuksiin.

6.3 Aineiston analyysi

Ruusuvuoren ja kollegoiden (2010) mukaan laadullisessa analyysissä aineisto ja tutkimusongelma ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään. Aineistoa läpikäydessä täytyy ottaa huomioon, että aineisto harvoin tarjoaa suoria vastauksia tutkimusongelmaan, jonka takia tarvitaan analyttisiä kysymyksiä, jotka mahdollisesti muuttuvat ja tarkentuvat aineistoon tutustuttaessa. Aineiston ollessa äänitiedoston muodossa, täytyi meidän lähestyä sitä litteroinnin kautta eli kirjoittaa se tekstiksi. (Ruusuvuori ym., 2010)

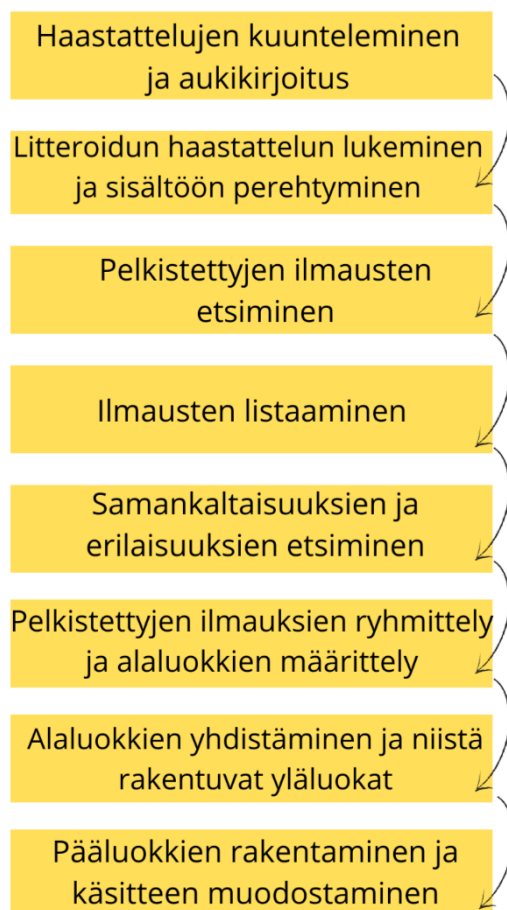
Analyysillä on tarkoitus luoda aineistoon selkeyttä, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ruusuvuori kollegoineen (2010) korostavat, että analyysin vaiheet eivät jatku vaiheesta toiseen, vaan analyysia tehdessä täytyy palata aiempiin kysymyksiin sekä arvioida ja tarkentaa niitä. Tutkijan onkin tärkeää tarkastella kriittisesti tutkimusongelmaansa (Ruusuvuori ym., 2010).

Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöinen, teoriaohjaava tai teorialähtöinen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistomme sisällönanalyysiksi valikoitui aineistolähtöinen analyysi, koska aineistoa läpikäydessä sieltä nousi esiin meitä kiinnostavia sekä tutkimuksen kannalta oleellisia asioita. Aineiston analyysin jälkeen aloimme muodostamaan teoriaosuutta tarkemmin. Ruusuvuoren ja kollegoiden (2010) mukaan aineistoon tutustuminen ja analysointi on suotavaa aloittaa mahdollisimman varhain, jotta kynnyks aloittaa analyysia ei nouse liian korkeaksi. Hirsjärvi ja Hurme (2010) nostavatkin esiin, että analyysi saa alkunsa tyypillisesti jo haastattelutilanteessa, sillä tutkija voi haastattelun aikana tehdä havaintoja muun muassa ilmiön toistuvuuteen haastateltavien puheessa. He myös korostavat, että aineiston ollessa vielä tuore, on tutkijan mahdollista täydentää tai selventää tietoja, jos huomaa jotain tärkeää puuttuvan analyysia var-

ten. Aineistoanalyysia tehdessä huomasimmekin, että tarvitsimme joissain tapauksissa haastateltavilta tarkentavia tietoja, joita kysyimme haastateltavilta esimerkiksi sähköpostitse. Aineisto itsessään ei siis kerro tutkijalle mitään, vaan tutkijan tapa tulkita aineistoa ja erilaiset valinnat jäsentävät ja ohjaavat aineiston käsittelyä tutkimuskysymyksiä unohtamatta (Ruusu- vuori ym., 2010). Ruusu vuori kollegoineen (2010) tuo myös esille, että aineiston lukeminen ja tulkitseminen eivät ole neutraalia toimintaa vaan se pohjautuu tutkijan käsitykselle siitä, mikä aineistossa on olennaista ja mihin aineiston analyysissä tulisi keskittyä.

Miles ja Huberman (1994) jakavat laadullisen analyysin kolmeen osaan, joita ovat aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely sekä teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistäminen tarkoittaa, että litteroitu haastattelu yksinkertaistetaan, jolloin siitä jätetään tutkimukselle epäolennaiset asiat pois (Miles & Huberman, 1994). Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat ilmi, että pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain kuitenkin niin, ettei alkuperäisestä haastattelusta poisteta mitään. Tämä luo pohjan aineiston ryhmittelylle. Heidän mukaansa aineiston ryhmittelyssä alkuperäisilmaukset käydään huolella läpi, jolloin aineistoista pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Käsitteet luokitellaan ja yhdistetään sopiviksi luokiksi, joista muodostuivat alaluokat. Luokittelua jatketaan niin, että alaluokkia yhdistelemällä saadaan yläluokkia ja yläluokat yhdistämällä rakententuvat pääluokat, joiden nimi muodostuu aineistosta nousevan ilmiön mukaan, viimeinen yhdistävä luokka on yhteydessä tutkimustehtävään. Viimeinen vaihe on käsitteellistäminen, jossa muodostetaan tutkimuksen kannalta olennaisia teoreettisia käsitteitä, joista päästään kohti johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi pohjautuu empiirisen aineiston tulkin- taan ja päättelyyn. Näin tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista siirtyä empiiristä aineistoa laa- jempaa käsitteellisempää näkemystä kohti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Seuraavassa kuviossa (2) esitetään aineiston analyysin eteneminen vaihe vaiheelta, jota myös me hyödynsimme ana- lyysia tehdessä.



Kuvio 2. perustuu Tuomen & Sarajärven (2018, s.91–92) muodostamaan kuvioon aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä.

6.3.1 Ensimmäinen vaihe

Aineiston analysoinnin aloitimme litteroimalla keräämämme aineiston. Jokainen haastattelu äänitettiin puhelimen omaa äänitysovellusta hyödyntämällä. Tämän lisäksi apunamme oli Teamsin tekstinanalyysiohjelma, joka haastattelun aikana litteroi puhetta alustavasti. Yksi haastattelusta toteutettiin etäyhteydellä Teams-sovelluksella. Teamsin välityksellä tehdyn haastattelun aikana sovelluksen oma analysointiohjelma myös jäsenteli jokaisen puhujan erilleen. Hyödynsimme kuitenkin myös kasvokkain käytyjen haastatteluiden aikana Teamsin tekstinanalyysiohjelmaa, ja erottelimme puhujat toisistaan jälkikäteen manuaalisesti ääninauhoitteiden avulla.

Pyrimme aloittamaan jokaisen haastattelun litteroinnin mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen. Vaikka Hirsjärvi ja Hurme (2010) tuovat ilmi, että haastattelut voidaan litteroida joko kokonaan tai vain osittain. Päätimme kuitenkin litteroida koko aineiston, sillä teemahaastattelulle tyypilliseen tapaan haastattelu ei aina edennyt haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä ja tutkimuksen kannalta olennaisia asioita saattoi tulla esille monessa vaiheessa haastattelua.

Aineistoa litteroidessa Teams-sovelluksen alustava litteraatti oli hyvänä apuna litteroinnissa, vaikka sitä joutuikin korjailemaan lähes jokaisen lauseen kohdalla paljon. Nauhoitteen ja Teams-sovelluksen alustavan litteraatin avulla litterointi helpottui huomattavasti ja lisäksi puhelimen Sanelin-sovelluksen hidastusominaisuus tuli todella tarpeeseen litterointia tehdessä. Litteroimme aina yhden haastattelun kerralla alusta loppuun ennen kuin siirryimme seuraavan haastattelun nauhoitteeseen. Ensimmäisellä kuuntelukerralla litterointeja läpi käydessä jouduimme useaan otteeseen palaamaan nauhoitteessa takaisinpäin, jotta lauseet saatiin juuri siihen muotoon kuin haastateltavat olivat ne sanoneet. Halusimme litteroinnit pian valmiiksi haastatteluiden jälkeen, jotta emme unohtaisi nauhoitteessa esille tulevia asiayhteyksiä ja esimerkkejä. Litterointi itsessään oli meille molemmille tuntematonta ennestään, mutta mielestämme onnistuimme siinä kuitenkin hyvin.

6.3.2 Toinen vaihe

Seuraavaksi luimme molemmat litteroinnit ajatuksella läpi äänitteen kanssa, jotta varmistaisimme litteraattien oikeellisuuden. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 25 ja 50 minuutin väliltä. Keskimäärin haastattelut kestivät 33 minuuttia. Yhteensä litteroitua haastattelumateriaalia tuli 113 sivua Times New Roman -fontilla, rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12. Litterointien jälkeen pidimme joululoman ja lomalta palattuamme tulostimme haastattelut paperisiksi versioiksi, jotta niiden analysointi helpottuisi. Tämän jälkeen alkoi aineiston redusointi, jonka päätimme hoitaa värikoodauksen avulla. Aineiston redusoinnilla tarkoitetaan aineiston pelkistämistä, jolloin aineistosta etsitään tutkimuksen kannalta olennaiset asiat sekä epäolennaiset asiat poistetaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Värikoodausta varten päätimme yhdessä kategoriat, joiden mukaan nostimme aineistosta esille tulleita, tutkimuksemme kannalta olennaisia asioita. Ensiksi teimme aineiston redusoinnin tarkoituksella erillämme, jotta saimme muodostaa omat mielipiteemme aineiston redusoinnista. Tämän jälkeen kokoonnuimme yhteen ja pohdimme esille nostamiemme samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Esimerkissä liittyen kolmanteen tutkimuskysymykseen “Minkälaisia keinoja luokanopettajat käyttävät saadakseen ADHD-oppilaan koulupäivän sujumaan?” tehty värikoodaus. **Violetti** väri tarkoittaa **ennakointiin** liittyviä asioita sekä **vihreä** väri tarkoittaa **apuvälineisiin** kuuluvaa ryhmään.

*O3: “...no ihan ensimmäinen on se, että **hän istuu lähellä minua**. Ja muutenkin nämä kaikki oppilaat mun luokassa, on siis tosi monta oppilasta vaikka on pieni luokka, niin siellä **nämä kaikki on laitettu opettajan pöydän viereen** ja sitten osalla on niitä **istuintyynyjä**. Semmosia*

niin sanottuja pylyttimiä, ja tuota sitten mä oon antanut erilaisia leluja, että joku on semmonen, semmonen tuota nystyräinen lelu tai sitten kuminauha tai sinitarra tai joku tämmönen mikä nyt kenellekin sopii...”

6.3.3 Kolmas vaihe

Tämän jälkeen nostimme tutkimuksemme kannalta tärkeät aiheet sähköiseen taulukkoon, jonka jälkeen oli huomattavasti helpompaa aloittaa analysoimaan aineistoa. On kuitenkin hyvä pitää myös mielessä Hirsjärven ja Hurmeen (2010) ajatus siitä, että kaikesta huolimatta koko aineistoa ei aina välttämättä ole tarpeellista analysoida. Tällöin tutkijan tehtäväksi jää oman tutkimuksensa kannalta oleellisten asioiden analysointi, vaikka aineistosta saattaisi nousta esille paljonkin asioita. Keräsimme taulukkoon haastatteluissa esille nousseet alkuperäiset ilmaukset, joita pyrimme samalla kategorisoimaan. Tämän jälkeen oikeanpuoleiseen sarakkeeseen nostettiin alkuperäisiä ilmauksia vastaavat pelkistetyt ilmaukset (Taulukko 2). Esimerkkitaulukossa maininta vain muutamasta esimerkistä aineiston laajuuden vuoksi.

Taulukko 2. Esimerkki alkuperäisten ilmausten tiivistämisestä pelkistetyiksi ilmauksiksi

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p>O1: “Nehän on ihan niinku semmosia huippuja ja monestikin hyvi hyvi sosiaalisia ja semmosia niinku...tota niitten kanssa pystyy niinku keskustelemaan ja monet on semmosia, että tavallaan ku oot niitten kanssa kahestaan niin sää saat selvitettyä paljon asioita ja ne on hyvin tunteellisia ja semmosia jotka sitten niinku varsinkin ku ollaan kahestaan, mut sit, jos sää koitat selvittää jotakin vaikka riitatilannetta jossa sulla on kolme oppilasta ja yks ADHD, niin se ei niinku, se on tosi hankala selvittää ellei sitä saa rauhotettua sitä tilannetta kunnolla, että kyllä ne hirveän empaattisia ja huomaavaisia osaa olla.”</p>	<p>ADHD-oppilaat ovat hyvin sosiaalisia</p> <p>Tunteellisia, empaattisia ja huomaavaisia</p>
<p>O5: “No just se, että on, on niinkö helppo mennä tutustumaan ja kertoo mää oon se ja se ja sitte tehdä tavallaan se iha...oppilas oli semmonen sehän halus tutustua uusiin ihmisiin ja tehdä niinku semmosia tuttavuuksia, mutta sitte jotku niistä meni, tuli niinku syvällisemmiksi kuin toiset ja jotenki. Juuri tämä tämmönen niinkö tutustuminen ja, ja itsensä esittely, olen se ja se, että ei niinkö ei, ei niinkö kainostele sitä vaan on rohkeasti sitä mitä on ja, että mä tykkään siitä ja siitä asiasta täällä koulussa. Että ja myöskin niinkö semmonen just se luovuus ja semmonen.</p>	<p>Sosiaaliset suhteet ja niiden rakentaminen</p> <p>On oma itsensä</p> <p>Luova</p>

6.3.4 Neljäs vaihe

Kun alkuperäiset ilmaukset oli johdettu pelkistetyiksi ilmauksiksi, alettiin pelkistettyjä ilmauksia yhdistelemään ja kategorisoimaan yhteisiksi alaluokiksi. Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan tätä vaihetta voidaan myös kutsua datan eli aineiston klusteroinniksi. Klusterointivaiheessa pyritään luomaan alustavia kuvailuja tutkittavasta ilmiöstä. Tässä vaiheessa samaa aihetta koskevat ilmaukset yhdistetään yhteisellä nimittäjällä, eli alaluokalla. Tutkijan tehtävänä on tässä vaiheessa nimetä alaluokka valittuja ilmauksia kuvaavalla termillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Seuraavassa taulukossa (Taulukko 3) on esitetty esimerkkejä pelkistettyjä ilmauksia kuvaavista termeistä liittyen kolmanteen tutkimuskysymykseen “Minkälaisia keinoja luokanopettajat käyttävät sujuvoittaakseen ADHD-oppilaan koulupäivää?”

Taulukko 3. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Erillinen tila Selkeät seinät Selkeä luokkaympäristö Luokkatilan yksinkertaistaminen Oma kotiluokka tärkeä Oma paikka tärkeä	Oppimisympäristö
Maltillinen määrä kotitehtäviä ADHD-oppilaan istumapaikka Koulupäivän struktuuri Oppitunnin struktuuri Oppilaantuntemus Poikkeuksien ennakointi	Ennakointi

6.3.5 Viides vaihe

Viidennessä vaiheessa muodostimme alaluokista yläluokkia sekä yläluokista pääluokkia. Kyseistä vaihetta kutsutaan abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Seuraavissa taulukoissa esimerkki alaluokkien muodostamisesta yläluokiksi (Taulukko 4) ja yläluokkien muodostaminen pääluokaksi (Taulukko 5), jotka liittyvät kolmanteen tutkimuskysymykseen. Aiemmassa esimerkissä (Taulukko 3) otimme esille vain kaksi alaluokkaa, mutta taulukossa (4) nähdään kaikki muodostuneet alaluokat.

Taulukko 4. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta

Alaluokka	Yläluokka
Oppimisympäristö Apuvälineet	Oppimisympäristön järjestelyt
Ennakointi Rutiinit	Struktuuri
Ohjeiden antaminen Palkitseminen Tehtävien pilkkominen	Oppilaan ohjaaminen
Moniammatillinen yhteistyö Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Kasvatuskumppanuus

Taulukko 5. Esimerkki pääluokan muodostamisesta

Yläluokka	Pääluokka
Oppimisympäristön järjestelyt Struktuuri Oppilaan ohjaaminen Kasvatuskumppanuus	Tukikeinot

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksemme luotettavuutta tukee työn teoreettinen viitekehys, joka koostuu aiheeseen liittyvästä aiemmasta tutkimustiedosta ja teoriapohjasta. Teoriapohja oli meillä itsellämme vielä hyvin muistissa, sillä olimme tehneet kirjallisuuskatsauksen samasta aiheesta kandidaatintutkielmaamme varten. Puusa ja Juuti (2020b) tuovat esille, että aiemmin opittu toimii viitekehystenä uuden tiedon tulkinnassa. Kandidaatin tutkielman kautta meillä olikin jo paljon tietoa sekä ennakkoajatuksia tutkimastamme aiheesta, jonka päälle uusi tieto rakentui. Tutkimuksemme edessä myös osa ennakkoajatuksistamme muutti muotoaan. Omien sijaisuus- ja harjoittelukokemusten mukaan oletimme, että opettajat olisivat puhuneet ADHD-oppilaista hyvinkin negatiiviseen sävyyn. Olemme siis itsekkin kuulleet hyvin paljon negatiivista puhetta ADHD:sta ja ADHD-oppilaista koulumaailmassa. Haastateltavat olivat kuitenkin puheissaan

hyvinkin neutraaleja ADHD-oppilaita kohtaan. Tietysti tässä asetelmassa tulee myös ottaa huomioon haastateltavien puheiden todenperäisyys haastattelutilanteessa. Teoreettista viitekehystä tehdessä kiinnitimme huomiota siihen, että valtaosa käytetyistä lähteistä olisi vertaisarvioituja artikkeleita tai teoksia. Käyttämässämme tietokannoissa muun muassa Oula-Finnan sekä Ebscon tietokannoissa vertaisarvioidut artikkelit pystyttiin helposti rajaamaan. Pyrimme myös valitsemaan lähivuosina julkaistuja artikkeleita ja teoksia, jotta tieto olisi mahdollisimman paikansa pitävää tänä päivänäkin.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimusten eettisyyteen liittyy myös monia ongelma-kohtia. Näitä ovat muun muassa tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, tutkimuksesta tiedottaminen sekä aineiston keruu. Tutkijalla täytyy olla lupa tutkittavilta, että hän saa käyttää heidän vastauksiaan tutkimuksessa sekä eettisesti on oikein ilmoittaa haastateltavalle, jos tutkija äänittää kyseisen haastattelun. Tutkimuksen tiedottaminen tarkoittaa, että haastateltavat tietävät ja ymmärtävät tutkimuksen luonteesta sekä sen tavoitteet. Haastateltavien täytyy olla myös tietoisia vapaaehtoisuudesta sekä yksityisyyden turvaamisesta. (Eskola & Suoranta, 1998) Niin kuin ”haastattelun kuvaus” -kappaleessa toimme ilmi, olimme lähettäneet haastateltaville haastattelukutsun, jossa tuotiin esille tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä asioita. Saimme myös jokaiselta haastateltavalta varmistuksen, että he ovat lukeneet haastattelukutsun läpi ennen varsinaista haastattelua.

Kanasen (2017) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen on olemassa useita arviointimenetelmiä. Hän tuo esille, että näitä ovat muun muassa memberchecking eli tulkinnan vahvistus, jota hyödynnämme tutkimuksessamme. Membercheckingissa aineistoa analysoi kaksi tutkijaa, jos molemmat tutkijat päätyvät samaan tulokseen, analysoinnin tulkinnan voidaan katsoa olevan oikeanlainen (Kananen, 2017). Kuten aiemmin toimme ilmi, teimme aineiston redusoinnin ensin erillämme, jonka jälkeen pohdimme esille nousseiden ilmausten samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Tämän avulla pystyimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta, sillä olimme nostaneet aineistosta esille täysin samoja asioita. Suurimmat eroavaisuudet löytyivät ilmausten kategorisoinnista, mutta keskustellessamme pääsimme niistä helposti yhteisymmärrykseen.

Hirsjärvi ja Hurme (2010) tuovat esille, että käyttäessämme aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, meidän täytyy ottaa huomioon aineiston laatu, sillä se vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Luotettavuuden varmistamiseksi meidän tuli myös ottaa huomioon, että kaikki haastateltavat on haastateltu ennen analyysin tekemistä, äänitteiden kuuluvuus on hyvä ja selkeä

sekä litterointi noudattaa samoja sääntöjä sen alussa ja lopussa. Täytyykin ottaa huomioon, että tila, jossa haastattelu tehdään, on hiljainen sekä litterointia tehdessä tilan täytyy olla sellainen, etteivät ulkopuoliset pääse kuulemaan haastattelujen äänitteitä. (Hirsjärvi & Hurme, 2010) Näiden asioiden lisäksi luotettavuutta pohtiessa täytyy ottaa huomioon reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten pysyvyyttä eli, jos tutkimus tehtäisiin uudestaan, saataisiin samat tutkimustulokset kuin aiemmasta tutkimuksesta sekä validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkitaan oikeita asioita (Kananen, 2019). Yin (2009) mukaan reliabiliteetti riippuu siitä, kuinka yksityiskohtaisesti tutkimusprosessista kerrotaan. Tutkimuksemme reliabiliteettia tukee se, että olemme tuoneet mahdollisimman tarkasti esiin tutkimuksen etenemisen sekä muita tutkielman kannalta olennaisia asioita, jotta tutkimus olisi mahdollista toistaa ja näin ollen saada samat tutkimustulokset. Tutkimuksemme validiteettia tarkastellessamme olemme ottaneet huomioon, että haastateltavilta kysytyt kysymykset ovat tutkimuksen kannalta muotoiltu oikeanlaisesti, jotta näiden avulla saisimme vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Tutkija-tiedonantaja -suhdetta ajatellen on kuitenkin tärkeää huomioida myös se, että uskaltavatko haastateltavat kertoa luotettavasti omista kokemuksistaan (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastateltava saattaa ajatella, että hänen ajatuksensa ovat muista poikkeavia tai loukkaavia, jolloin näitä ei välttämättä uskalleta sanoa ääneen rehellisesti. Erityisesti lasten kanssa työskentelevät saattavat ajatella joidenkin ajatustensa tai kokemustensa olevan liian jyrkkiä, sillä lasten kanssa työskentelevien ajatellaan usein olevan hyvin sensitiivisiä, eikä lapsista tai esimerkiksi heidän käyttäytymisestään ja oppimisestaan tulisi puhua negatiiviseen sävyyn. Tutkielman luotettavuutta tukee yllä mainittujen asioiden lisäksi teoreettisesta viitekehystä löytyvät aiemmat tutkimukset, jotka puoltavat meidän saamiamme tuloksia. Näin ollen voimme pitää tutkielmaa luotettavana.

7 Tutkimustulokset

Tässä kappaleessa käsittelemme haastattelujemme pohjalta esiin nousseita pohdintoja haastattelemiemme opettajien vastauksista koskien heidän käsityksiään ja kokemuksiaan ADHD-oppilaista, heidän vahvuuksistaan sekä ADHD-oppilaiden tukemisesta koulupäivän sujuvoittamiseksi. Tutkimustuloksia tarkastellaan alaluvuissa jaoteltuna tutkimuskysymysten avulla: “Millaiseksi opettajat määrittelevät tyypillisen ADHD-oppilaan?”, “Millaisia vahvuuksia luokanopettajat ovat havainneet ADHD-oppilailla?”, “Minkälaisia keinoja luokanopettajat käyttävät sujuvoittaakseen ADHD-oppilaan koulupäivää?”

Tulosten esittelyn apuna on käytetty analysoinnin yhteydessä syntyneitä luokituksia, joita täydennetään suorilla sitaateilla tekemistämme haastatteluista. Olemme myös käyttäneet tuloskuvausssä apuna erilaisia taulukoita, jotka selkeyttävät lukukokemusta. Myös teoreettista viitekehystä on hyödynnetty aineiston käsittelyssä. Tutkimustuloksia käsiteltäessä olemme pyrkineet tuomaan esitetyt tutkimustulokset esille mahdollisimman selkeästi ja konkreettisesti.

7.1 Millaiseksi luokanopettajat määrittelevät tyypillisen ADHD-oppilaan?

Aineistoa analysoitaessa nousi esiin useita alaluokkia koskien ensimmäistä tutkimuskysymystämme. Monista alaluokista saimme muodostettua kolme yläluokkaa, joista lopulta muodostui yksi pääluokka: psyykinen ja fyysinen toimintakyky (Taulukko 6). Nämä pitävät sisällään käyttäytymiseen, keskittymiseen ja monenlaiseen aktiivisuuteen liittyviä piirteitä, joilla haastatellut kuvailivat tyypillistä ADHD-oppilasta heidän näkökulmastaan

Taulukko 6. Ensimmäiseen tutkimuskysymyksen pohjautuva luokittelu

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Aktiivisuuden säätely Levottomuus Liikkumistavat paikasta toiseen Sosiaalisten suhteiden rakentaminen Heikko sosiaalinen älykkyys	Fyysinen ja sosiaalinen aktiivisuus	Psyykinen ja fyysinen toimintakyky
Keskittymisen vaikeudet Työrauhan häiritseminen	Keskittymiskyky	
Impulsiivisuus Tunteiden säätely	Käyttäytymisen säätely	

7.1.1 Fyysinen ja sosiaalinen aktiivisuus

ADHD-oppilaan aktiivisuuden säätely näkyy luokassa monilla erilaisilla tavoilla. Aktiivisuus saattaa näyttäytyä luokassa esimerkiksi jalan vispauksena, paikallaan pysymisen hankaluutena tai tavaroiden ylimääräisenä kosketteluna. Haastatteluissa tuli myös ilmi, että ADHD-oppilaat harvoin vaikuttavat väsyneiltä tai uupuneilta, ja että esimerkiksi aamuisin muun luokan ollessa vielä unessa, erottuivat ADHD-oppilaat edukseen pirteydellään.

O3: “No tyyppinen on semmonen just hyperaktiivinen...”

O2: “Öö hän oli erittäin vilkas. Ei millään pystynyt keskittymään...”

O4: “...jotenkin niillä on sitä virtaa silleen, että ne ei oo kovin väsyneen olosia oikeestaan ikkää, aamusin tai mittää...”

Oppilaan levottomuus nousi esille joissakin haastatteluissa. Erityisesti motorinen levottomuus, jossa esimerkiksi käsiä ja jalkoja liikutellaan paremman keskittymiskyvyn toivossa, nostettiin esille. Myös niin sanottu “paikallaan pysymättömyys” tuli selkeästi esille, ja sillä voidaan tarkoittaa joko omalla paikalla tapahtuvaa toimintaa tai jopa ympäri luokkaa tai koulua tapahtuvaa vaeltelua.

O2: “...ja ehkä se kaikkein, kaikkien on just se niinku se levottomuus sen niinku näkee kaikessa hakkaa pöytiä ja rummuttaa jaloilla ja ei kertakaikkiaa, vaeltelee luokassa ja tämmönen.”

Osassa haastatteluissa nousi esiin myös ADHD-oppilaiden liikkumistavat paikasta toiseen. Haastateltavat kertoivat, että usein tilanteissa, joissa tavallisesti kävellään tai liikutaan rauhallisesti, saattaa ADHD-oppilas liikkua esimerkiksi voimisteluliikkeitä tehden tai hypähdellen.

O4: “Hetä tulee mieleen joo siis niin ne saattaa niinku esimerkiks kulukea, käyä juomassa niin ne saattaa kulkea silleen hypähellen tai pyörähellen tai jopa, jopa volttaa heitellen.”

Suurin osa haastatelluista kertoi ADHD-oppilaan sosiaalisista suhteista ja niiden ylläpitämisestä. Osa haastatelluista henkilöistä kertoi, että he olivat kokeneet ADHD-oppilaiden olevan tyyppillisesti hyvin sosiaalisia: heillä on paljon kavereita, eikä välitunteja tarvinnut useinkaan viettää yksin. ADHD-oppilaita myös kuvattiin helposti lähestyttäviksi. Osassa haastatteluissa tuli kuitenkin ilmi, että ADHD-oppilailla saattaa esiintyä sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen

hankaluutta. Vaikka kaverisuhteita saattoi olla paljon, niiden pitkäjänteinen ylläpitäminen saattoi kuitenkin olla vaikeaa.

O4: "...ne on ihan on ollu tykättyjä kavereiden kesken. Ne on sosiaalisia ja höpöttäjiä ja ja sillä lailla että."

O5: "...oli helppo tehdä semmonen vaikutus, että tuota ja, ja sillä tavalla oli niinkö semmonen niinkö viehättävä se, se, se, millä tavalla hän niinkö ihmisiä lähesty. Mut sitte hänelle ei kuitenkaa pitkäjänteisesti ollu sitten niinkö semmosta voimaa tai tahtoa niinkö kehittää sitä, että se oli semmonen alkuihastus."

Sosiaalisten suhteiden luomisesta puhuttaessa, haastatteluissa esiin nousi myös heikko sosiaalinen älykyys. Selikowitz (2021) nostaakin esille, että ADHD-oppilaalla on usein hankaluuksia lukea sosiaalisia tilanteita ja sopeutua niiden mukaan. Opettajat mainitsivat, että ADHD-oppilaiden oli selkeästi paljon helpompi keskustella esimerkiksi aikuisen kanssa, kuin esimerkiksi ikätovereidensa kanssa, joka näin ollen vaikutti myös sosiaalisten suhteiden rakentumiseen vertaistensa kanssa. Osa haastateltavista kuitenkin mainitsi, että heillä on ollut nimenomaan ADHD-oppilaiden kanssa erityinen suhde keskustelun tasolla.

O2: "...selkeästi osas niinku puhua aikuisen kanssa, muttei välttämättä sitten niin kun näitten oman ikäistensä kanssa."

7.1.2 Keskittymiskyky

Keskittymiskyvyn vaikeudet tulivat esille suurimmassa osassa haastatteluista. Tyypillisen ADHD-oppilaan keskittymiskykyä kuvailtiin neuronormaalialta oppilasta heikommaksi. Heikon keskittymiskyvyn kerrottiin myös vaikuttavan joissain ääritapauksissa jopa koulumenestykseen. Keskittyminen olennaisista asioista saattoi usein haastateltavien mukaan siirtyä johonkin epäolennaiseen asiaan. Näin tapahtui erityisesti silloin, kun keskittymistä vaativa asia ei välttämättä ollut ADHD-oppilaalle erityisen mieluinen tai kiinnostava. Tällöin oppilas saattoi keksiä itselleen muuta, mielisempää tekemistä ja ajateltavaa.

O1: "...koulussa menee sitten heikosti, kun ei pysty keskittymään..."

O2: "Öö ehkä niinku haasteena on se keskittyminen, ettei pysty keskittymään vaan vaan semmosii yhtee asioihin vaan tosi paljon ajatuksia vilisee niinku päässä..."

Osassa haastatteluissa tuli myös ilmi, että ADHD-oppilaat saattavat häiritä muun luokan työrauhaa. Niin kuin ylempänä mainittiin, liiallinen aktiivisuus vaikuttaa ADHD-oppilaan keskittymiseen ja näin ollen työrauhan häiritseminen liitettiin usein tilanteisiin, jossa ADHD-oppilaan keskittyminen ei pysynyt opetuksen tai tehtävien kannalta olennaisissa asioissa. Tämä puolestaan johti tilanteisiin, joissa ADHD-oppilas häiritsi luokan työrauhaa sekä mahdollisesti myös opettajaa.

O2: “Ei millään pystynyt keskittymään ja sitten kun ei pystynyt keskittymään, niin häiritsi sitten tosi paljon muitten se muitten tuota oppimista...”

O3: “Klassisin tilanne on semmonen, se on aika selkeä tapaus tämä oppilas, että hän saattaa niinku kesken tunnin olla yhtäkkiä minulle että “ope ope ope kato, minä tein tämmöisen lennokin” ja sitten mä oon siellä että “no niin että keskitytäänpä tähän ilma-asiaan, että ei nyt mietitä niitä lennokkeja”. Sitten höpöttelee niinku koko ajan, lähtee kävelee luokassa yhtäkkiä, näkee ulkona jonkun asian niin heti niinku harhautuu...”

7.1.3 Käyttäytymisen säätely

Impulsiivinen käyttäytyminen nousi esille useissa haastatteluissa. ADHD-oppilaan käytös esimerkiksi luokkatilanteessa saattoi nousta esille impulsiivisen sykähtelevänä. Oppilas myös saattoi haastateltujen mukaan toimia, ennen kuin ajatteli toimintansa seurauksia, jolloin hän saattaa usein joutua “pulaan” tekemiensä asioiden johdosta, kuten sitaatissakin mainitaan

O2: “No hän on semmonen erittäin vilkas, öö ehkä semmonen niinku impulsiivinenkin jopa, että se tart.. tekee asioita, ajattelee sitten ja monesti on sitten pulassa sen takia niitten omien juttujen kanssa.”

Osassa haastatteluissa nousi esille, että tyypillisen ADHD-oppilaan tunteiden kirjo saattaa olla hyvin laaja. Erilaisia tunteita voi myös olla hyvin vaikeaa hallita ja niiden esiintyminen saattoi vaihdella ääripäästä toiseen hyvin nopeasti. Haastatellut opettajat toivat ilmi, että oli tunne mikä hyvänsä, ADHD-oppilas tuntee sen hyvin voimakkaasti muihin neuronormaaleihin oppilaisiin verrattuna.

O5: “Et se on hyvin semmosta tunnevoimakasta, laidasta laitaan päivän aikana saattaa mennä se tunneskaala.”

ADHD-oppilaan tyypillisuus erottui haastattelujen pohjalta monenlaisilla tavoilla. Erilaiset käyttäytymismallit ja -tavat poikkesivat muista luokan oppilaista. Erilaisia tyypillisiä piirteitä nähtiin luokanopettajien näkökulmasta kuitenkin sekä positiivisessa että negatiivisessakin valossa.

7.2 Millaisia vahvuuksia luokanopettajat ovat havainneet ADHD-oppilailla?

Analyysiä tehdessä toisen tutkimuskysymyksen luokittelun avulla saimme muodostettua yhden pääluokan: *innostuva ja koulussa menestyvä oppilas*. Kyseinen pääluokka pitää sisällään kaksi yläluokkaa, jotka jakautuvat edelleen seitsemään alaluokkaan (Taulukko 7).

Taulukko 7. Toiseen tutkimuskysymykseen pohjautuva luokittelu

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Hyvä koulumenestys Oppimista tukeva älykyys	Koulussa menestyvä oppilas	Innostuva ja koulussa menestyvä oppilas
Vahva kiinnostus itseä kiinnostavia asioita kohtaan Herkästi innostuva Ei esitä muuta kuin on Hyvä mielikuvitus Luova ja innovatiivinen luonne	Innostuva persoona	

Ensimmäiseksi käsittelemme yläluokkaa *koulussa menestyvä oppilas* sekä siihen liittyviä alaluokkia. Tämän jälkeen käsittelemme yläluokkaa *innostuva persoona* omana alaluokkunaan. Näiden jälkeen käsittelemme opettajien tulkinnanvapautta vahvuuksista eli ilmauksia, jotka nousivat esiin sekä positiivisessa että negatiivisessä merkityksessä.

7.2.1 Koulussa menestyvä oppilas

Useassa haastattelussa nousi esille, että erilaisista keskittymisen vaikeuksista huolimatta ADHD-oppilaat menestyvät pääsääntöisesti koulussa hyvin. Juurikin ADHD:n ansiosta koulussa opiskeltavat asiat saattavat kiinnostaa ADHD-oppilasta hyvin paljon. Haastateltavien mukaan ADHD:lla ei siis juurikaan ollut negatiivista merkitystä oppilaan oppimisen tai koulumenestyksen kannalta. Tässä tutkimuksessa hyvällä koulumenestyksellä tarkoitetaan sitä, että

myös ADHD-oppilas voi menestyä koulussa, sillä ADHD itsessään ei vaikuta oppilaan älykkyyteen. Haastatteluissa hyvä koulumenestys nousi esiin ADHD-oppilaan vahvuutena.

O2: "No, ehkä tuon koulumenestymisen sanoin tuossa jo aikasemmin, että jotenkin, jotenkin vaikka, vaikka niinku tuntuu, että se levottomuus vaikeuttaa sitä niinku kuuntelua tai oppimista, mutta ne tosi tarkkaan kuuntelee mitä niinku tunnilla käydään läpi ja se niink.. näkyy sitten kokeissa ja koulumenestyksessä tai ylipäänsä siinä oppimisessa. Et mää en koe, että siinä on mitenkään niinku vika. Koulumenestys on semmosta ysiä kymppiä."

Haastatteluissa osa opettajista mainitsi, että he ovat havainneet ADHD-oppilaiden olevan hyvin älykkäitä. Oppimista tukevalla älykkyydellä tarkoitetaan, että ADHD-oppilas voi olla hyvinkin älykäs, vaikka se ei aina koulutyössä näkyisikään. ADHD-oppilaalla saattaa kuitenkin olla vaikeuksia keskittyä opiskeltavaan asiaan. Opetettavat asiat saattavat myös kiinnostaa lasta kovasti, mutta suuri ryhmäkoko ja kouluympäristö eivät välttämättä tue ADHD-oppilaan keskittymistä, eivätkä näin ollen myöskään oppimista.

O3: "Tuota semmoinen kuitenkin älykkyys mun mielestä on selkeä. Että he varmasti niinku pystyy parempaan sitten kun, jos ja kun saa sen keskittymisen jollain lääkkeellä tai sitten jollakin muulla keinolla haltuun niin, joo."

7.2.2 Innostuva persoona

Haastateltujen mukaan ADHD-oppilaat innostuvat hyvin herkästi monista asioista: kouluaineista, askarteluista tai esimerkiksi uusista tuttavuuksista. Innostus saattoi olla pitkäaikaista tai nopeasti ohimenevää. Kaikkia näitä kuitenkin yhdistää intensiivinen innostuminen. Lisäksi luovuus ja aitous mainittiin ADHD-oppilaiden vahvuuksiksi. Osassa haastatteluista tulikin ilmi, että ADHD-oppilaiden kiinnostuksen kohdistuu usein heitä itseään koskettavia tai kiinnostavia asioita kohtaan. Heitä kiinnostavat aiheet ovat yleensä niitä asioita, joista ADHD-oppilas on valmis ottamaan selvää ja kiinnostuu myös esimerkiksi koulutyön ulkopuolella. Nämä asiat usein myös motivoivat ADHD-oppilaita. Joissain tapauksissa voidaan puhua jopa hyperfokusoinnista.

O2: "...jos kun ne on kiinnostunu jostaki asiasta, niin ne on oikeesti sitte kiinnostuneita, että ne omaa paljon tietoa siitä ja haluaa, haluaa siitä tiedosta sitten lisää."

ADHD-oppilaiden herkästi innostuva luonne tuli esille osassa haastatteluista. Haastatteluissa mainittiin, että uusiin asioihin ja ihmisiin ADHD-oppilas saattoi kokea niin sanottua alkuinnostusta tai jopa -ihastusta. Alkuihastus saattoi kuitenkin mennä ohi hyvin nopeasti, eli alkuihastuksen jälkeinen motivaatio mielenkiinnon ylläpitämiseen saattoi olla vähäistä. Alkuinnostus saattoikin siis vaihtaa kohdetta hyvin nopeasti. ADHD-oppilaan tietämys eri asioita kohtaan saattaakin siis olla tämän ansiosta hyvin monipuolista.

O5: "...ja siis kun tulee uusia ihmisiä, niin hänellä on helposti niinkö oli helppo tehdä semmonen vaikutus, että tuota ja, ja siihen tuli semmonen alkuihastus..."

ADHD-oppilaan aitous ja omana itsenään esiintyminen tuotiin esille muutamassa haastattelussa. Haastatellut opettajat kertoivat, että ovat kokeneet ADHD-oppilaan esiintyvän koulussa hyvin rennosti omana itsenään ilman tarvetta esittää olla jotain muuta, jonka voisi ajatella liittyvän alakouluikäisen oppilaan vahvaan tarpeeseen kuulua joukkoon ja olla yhtenäinen ikätovereidensa kanssa.

O5: "Juuri tämä tämmönen kuitenkin tämmönen niinkö tutustuminen ja, ja itsensä esittely, olen se ja se, että ei niinkö ei, ei niinkö kainostele sitä vaan on rohkeasti sitä mitä on ja, että mä tykkään siitä ja siitä asiasta täällä koulussa."

Useimmat haastattelemistamme opettajista kertoivat, että kokevat ADHD-oppilaiden omaavan hyvän mielikuvituksen. Myös McDougalin ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa opettajat kertovat mielikuvituksen olevan ADHD-oppilaan vahvuus. Mielikuvitus on suuressa roolissa lapsen elämässä, mutta haastattelujen pohjalta saimme käsityksen, että mielikuvitus ja sen hyödyntäminen niin koulutyössä kuin myös esimerkiksi leikkiessä on poikkeuksellisen vahvaa ja luonnollista ADHD-oppilaalle.

O3: "...se mielikuvitus on semmoinen hirveän vahva, että sitten osataan niinku käyttää sitä justiin jossain tarinankerronnassa..."

Osassa haastatteluista tuli myös ilmi, että ADHD-oppilaat ovat hyvin luovia ja innovatiivisia. Useinkaan ADHD-oppilaat eivät jää neuvottomiksi, vaan luovuutensa ja innovatiivisuutensa ansiosta he usein keksivät ratkaisuja tilanteessa kuin tilanteessa. Haastattelemamme opettajat myös kokivat, että ADHD-oppilaat ovat usein hyvin taito- ja taideainepainotteisia, jolloin he saavat käyttää luovuuttaan monella tapaa hyödyksi.

O5: "Elikkä mä niinku huomasin, että hänessä on semmosta luovuutta mitä ei ehkä välttämättä ollu, jos voi sanoo, toisissa luokkakavereissa, että, että tuota..."

7.2.3 Opettajan tulkinnanvapaus ADHD-oppilaan vahvuuksista

Opettajat toivat haastattelussa myös esiin piirteitä ADHD-oppilaasta, jotka tietyissä tilanteissa ovat vahvuuksia, mutta samat asiat nousivat esiin myös negatiivisessa valossa. McDougalin ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa nousi myös esiin piirteitä ADHD-oppilaasta, joita opettajat kuvasivat ensin positiivisesti, mutta välittömästi tämän jälkeen, jo esimerkiksi seuraavassa lauseessa, kyseisestä piirteestä nousi esille myös negatiivinen puoli. Tämän takia päätimme erottaa kyseiset piirteet vahvuuksista, mutta pidämme tärkeänä kuitenkin nostaa ne esiin tässä tutkimuksessa. Kyseisiä piirteitä olivat:

- Sosiaalisten suhteiden rakentaminen
- Aktiivisuuden säätely
- Tunteiden säätely

Haastatteluissa nousi esiin ADHD-oppilaan sosiaaliset suhteet ja niiden rakentaminen sekä tyyppillistä ADHD-oppilasta kuvatessa, että myös vahvuuksista puhuttaessa. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa ADHD-oppilaan sosiaaliset suhteet nähdään usein hyvin negatiivisessa valossa, osa haastateltavista koki sosiaalisten suhteiden olevan juurikin ADHD-oppilaan vahvuus. ADHD-oppilaat saattavat olla poikkeuksellisen sosiaalisia ja he saattavat myös olla erityisen suosittuja leikki- ja pelikavereiden keskuudessa.

O2: "No minun silmin näyttää, että heillä on hirveän niinku laaja kaveripiiri, että tietenkä on ne tietyt kaverit kenen kanssa ollaan eniten, mutta yllättävän paljon on tuota kavereita..."

Kuten sanottua, ADHD-oppilaan kaverisuhteiden pitkäjänteinen ylläpitäminen nähtiin ADHD-oppilaiden näkökulmasta heikkona. Haastatteluissa nousi esiin, että kaverisuhteiden ylläpitämistä hankaloittavia asioita olivat niin alkuihastuksen laantuminen uuteen ihmiseen kuin myös sosiaalisten suhteiden hankaluus, sillä esimerkiksi erityisen vilkkaiden ADHD-oppilaiden saattaa olla hankala sopeutua vertaistensa joukkoon. Lawin ja kollegoiden (2007) teettämässä tutkimuksessa nousi esiin vertaisten negatiiviset asenteet ADHD-oppilaita kohtaan, joka näin ollen vaikuttaa ADHD-oppilaan kaverisuhteiden syntymiseen.

O2: "...haasteita niissä sosiaalisissa, se ei oikeen saanu kavereita sitten, kun eihän kukaan semmoisen vilkkaan oppilaan kanssa halunnu olla kaveri."

Kuten toimme esille tyypillistä ADHD-oppilasta kuvatessa, aktiivisuuden säätely nähdään tilanteesta riippuen joko positiivisessa tai negatiivisessa valossa. Osa haastateltavista koki aktiivisuuden säätelyn olevan ADHD-oppilaan vahvuus, sillä he ovat pirteitä aamusta alkaen.

O4: "No minun mielestä ne on siis sillä lailla, sillä lailla kuitenkin no virkeitä, monet nor... normaalit oppilaat o sillo monesti nii totta kai niinku vähän välillä väsyneitä, mutta nämä ei niinkään."

ADHD-oppilaiden tunteikkuus nousi esille myös vahvuutena. Hastatteluissa nousi ilmi, että ADHD-lapset ovat usein hyvin empaattisia ja hienotunteisia. Climie ja Mastoras (2015) tuovatkin esille, että ADHD-oppilaille on todistetusti vahvuuksia kognitiivisella alueella juurikin tunteilyssä. Tunteiden skaala saattaa kuitenkin olla hyvin laaja, ja tunteiden kokeminen saattaa liikkua ääripäästä toiseen hyvin nopeasti, jolloin myös erilaisten tunteiden hallitseminen saattaa olla hyvin vaikeaa.

O1: "Ne on hyvin tunteellisia ja semmoisia jotka sitten niinku varsinkin ku ollaan kahestaan, mut sit, jos sää koitat selvittää jotakin vaikka riitatilannetta jossa sulla on kolme oppilasta ja yks ADHD, niin se ei niinku, se on tosi hankala selvittää ellei sitä saa rauhoitettua sitä tilannetta kunnolla, että kyllä ne hirveän empaattisia ja huomaavaisia osaa olla."

ADHD-oppilaille on siis monia erilaisia vahvuuksia, joita emme aina tule edes ajatelleeksi. Osa oppilaan luonteenpiirteistä saattaa olla opettajien silmissä olla joko positiivisia tai negatiivisia, mutta joissain tilanteissa myös hyvin tilannesidonnaisia.

7.3 Minkälaisia keinoja luokanopettajat käyttävät sujuvoittaakseen ADHD-oppilaan koulupäivää?

Aineiston analyysissä nousi esiin useita luokkia koskien kolmatta tutkimuskysymystämme. Näistä luokista saimme muodostettua yhden pääluokan: *tukikeinot*. Tukikeinot pitää sisällään niin luokkahuoneeseen, struktuuriin, oppilaan ohjaamiseen sekä kasvatuskumppanuuteen liittyviä järjestelyitä. *Tukikeinot* -pääluokka sisältää neljä yläluokkaa, joka jakautuu edelleen yhdeksään alaluokkaan (Taulukko 8). Voimme huomata, että muodostamamme yläluokat voidaan löytää myös teoreettisesta viitekehyksestä. Aiempien tutkimusten avulla voimme todeta kyseisten yläluokkien olevan tärkeä osa ADHD-oppilaan tukemisesta.

Taulukko 8. Kolmanteen tutkimuskysymykseen pohjautuva luokittelu

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Oppimisympäristö Apuvälineet	Oppimisympäristön järjestelyt	Tukikeinot
Ennakointi Rutiini	Struktuuri	
Ohjeiden antaminen Tehtävien pilkkominen Palkitseminen	Oppilaan ohjaaminen	
Moniammatillinen yhteistyö Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Kasvatuskumppanuus	

Ensimmäisenä käsittelemme yläluokkaa oppimisympäristön järjestelyt sekä siihen liittyviä alaluokkia. Tämän jälkeen käymme läpi omina alalukuinaan yläluokat struktuuri, oppilaan ohjaaminen sekä kasvatusyhteistyö.

7.3.1 Oppimisympäristön järjestelyt

Yläluokka *oppimisympäristön järjestelyt* käsittää kaksi alaluokkaa, joita ovat *oppimisympäristö* ja *apuvälineet*. Oppimisympäristön järjestelyillä tarkoitetaan erilaisia konkreettisia keinoja, joilla voidaan edesauttaa ADHD-oppilaan oppimista ja keskittymistä. Oppimisympäristöä voidaan muokata erilaisin keinoin. Näitä voivat olla esimerkiksi ympäristön konkreettinen vaihtaminen luokasta toisaalle tai luokkatilan muokkaaminen esimerkiksi sermeillä sekä avointen oppimisympäristöjen välttäminen. Myös oppimisympäristön seinien ja muiden rakenteiden riisuminen ylimääräisistä visuaalisista ärsykkeistä koettiin tärkeänä, vaikka erilaisilla korteilla, kuvilla ja ohjeistuksilla voidaan myös selkeyttää ADHD-oppilaan koulupäivää. Myös oma tuttu ja toimiva luokkatila hyvine äänieristyksineen sekä oma henkilökohtainen istumapaikka koettiin hyvin tärkeäksi. Oppimisympäristö-alaluokka sisältää viisi pelkistettyä ilmausta: erillinen tila; selkeät seinät; selkeä luokkaympäristö ja luokkatilan yksinkertaistaminen sekä oma kotiluokka ja oma paikka tärkeitä. Esittelemme kyseiset ilmaukset seuraavaksi.

Muutammat opettajista mainitsivat erillisen tilan merkityksen oppimisympäristön muokkaajina. Erillisten tilojen hyödyntämisen yhteydessä mainittiin myös, että näitä tiloja pääsi useimmiten hyödyntämään toisen aikuisen (resurssi- tai erityisopettajan) kanssa pienemmissä ryhmissä.

Näin ollen erilliseen tilaan saatettiin jakaa esimerkiksi eri tasoisia oppilaita tai esimerkiksi ADHD-oppilaita, joilla on keskittymisen pulmia.

*O3: "No kyllä mä oon huomannu myös sen ehkä keinona, että kun meillä on niin sanottu *erillisen oppimisympäristön nimi*, semmoinen pieni tila meidän luokan vieressä, johon mennään sitten joskus tekemään ohjaajan kanssa hommia, mulla on siis tuota nelos-vitosten yhdysluokka että siinä niinku kuitenkin kaks luokkaa niin me jaetaan aina välillä, toinen luokka menee *erillisen oppimisympäristön nimi* tekemään ja sitten jos ohjaaja on poissa, niin kuin on hyvin usein käynyt, niin sitten mä oon jonkun kerran antanu vaikka nelosten mennä sinne *paikan nimi* tekemään tehtäviä."*

Vain osa haastatelluista opettajista kertoi, että ovat kokeneet selkeiden seinien olevan avuksi ADHD-oppilaan tukemisessa asiasta kysyttäessä. Eräs haastatelluista opettajista kertoi heidän koulurakennuksensa olevan suhteellisen uusi, ja rakennusvaiheessa kouluun oli suunniteltu paljon avoimia oppimisympäristöjä. Nyt muutaman vuoden jälkeen rakenteisiin on kuitenkin tehty muutoksia, jotta oppimisympäristöistä saatiin selkeämpiä ja yksityisempiä.

O3: "Niin tuota nyt ollaan kyllä palattu siihen, että seiniä on palautettu..."

Jotta ADHD-oppilaan keskittyminen ei karkaisi epätoivottuihin asioihin on suotavaa, että luokkaympäristö, jossa ADHD-oppilas opiskelee, olisi mahdollisimman selkeä. Luokkatilassa saattaa esimerkiksi seinillä olla usein oppilaiden töitä, päiväjärjestystauluja sekä muita värikkäitä tekstejä tai tauluja. Osa haastattelemistamme opettajista toikin ilmi, että luokkatilan olisi hyvä olla tarpeeksi yksinkertainen ja pelkistetty, jotta ADHD-oppilaan keskittyminen ei harhailisi opetuksen kannalta epärelevantteihin yksityiskohtiin.

O5: "...mää kauheen mielellään laitan kaikkea esille ja mää oon tullut siinä osittain jo pikkuisen niinkö, että siinä varmasti niinkö, jos aatellaan, että on ADHD-oppilas nii sillä on merkitys, että ne on niinkö silleen sitä informaatiota ei oo liikaa, että sillä on merkitystä varmasti."

Osa opettajista toi haastatteluissa ilmi oman henkilökohtaisen tilan merkityksen. Koulu saattaa olla oppilaalle iso ja vieras instituutio, jonka sisällä ADHD-oppilaan tulisi osata itsenäisesti toimia ja käyttäytyä kuin pienessä yhteiskunnassa, usein vielä täysin vieraiden ihmisten kanssa. Oma luokka voi olla monelle ADHD-oppilaalle hyvin tärkeä turvapaikka. Osa opettajista myös mainitsi oman henkilökohtaisen istumapaikan olevan oppilaille paikka, joka on yhteisissä pelisäännöissä sovittu paikaksi, jonne ei muilla ole asiaa. Vaikka koulussa on yhteisiä tiloja, joissa

jokainen voi työskennellä tai viettää aikaa niin halutessaan, koettiin oma luokka ja oma paikka hyvin tärkeäksi.

O4: "...niinku yleisesti näkisin, että, että oma, oma luokka ja oma paikka on se paras."

O5: "...mää kuitenkin niinku nään oppilaissa, että heille on tärkeitä, että tää on niinku meidän kotiluokka."

Apuvälineet

Toinen oppimisympäristön järjestelyyn kuuluva alaluokka on apuvälineet. Tässä tutkimuksessa apuvälineillä tarkoitetaan asioita, joiden tarkoitus on helpottaa ADHD-oppilaan koulupäivän sujumista. Apuvälineet-alaluokka jakautuu kahdeksaan pelkistettyyn ilmaukseen; kuminauha; kädessä kosketeltavat asiat; kuulosuojaimet; päiväjärjestystaulu; painokäärme; tasapainotuoli; liikennevalokortit ja oppilaan oma piirustusvihko. Nämä ilmaukset käymme läpi seuraavaksi.

Kuminauhalla tarkoitetaan tässä yhteydessä sekä sormien välissä pidettäviä kuminauhoja että niin kutsuttua "jalkakuminauhaa", joka asetetaan pulpetin jalkojen väliin, jotta ADHD-oppilas voi heilutella sitä jaloillaan tai pitää jalkoja sen päällä. Haastattelussa kysyimme opettajilta ovatko he käyttäneet kuminauhoja oppilaiden keskittymisen tai liikehännän apuna, ja osa opettajista vastasikin käyttävänsä niitä. Kuminauhoista oli lisäksi ollut apua myös muille luokan oppilaille.

O3: "Kyllä mä testasin sitäkin, että mä annoin usealle niitä kuminauhoja ja sitten mä hoksasin, että aika monelle siitä oli apua ja monella on ne edelleen käytössä, semmosillakin joilla ei oo niinku vaikka ADHD-diagnoosia niin he käyttää sitä että, jotkut meillä on semmosia omia ja jotkut on sitten semmosia mitä voi muutkin käyttää."

O4: "...nii, että pääsee vähän jotain liikettä niinku tekemään esimerkiksi ja-jalkoja liikuttelmaan niin se kuminauha yllättävä kuulemma mukava."

Vaikka kuminauhat ovatkin tuoneet osalle oppilaista paljon apua motorisen liikehännän hillitsemiseksi, saattaa niistä olla myös haittaa. Kuminauhojen toimivuus saatettiin myös nähdä hyvin yksilöllisenä, ja haastatteluissa tulikin ilmi, että niistä saattaa joidenkin mukaan olla jopa enemmän haittaa kuin hyötyä.

O1: “No mää en oo oikein näitä kaikenmaailman potkitaan palleroita ja semmoisia niin se ei ole ainakaan meillä se ei oo näitten ketä mulla on ollut, ei oo toiminu ne kuminauhat mitä potkitaan. Päinvastoin ne on ollu niinku riesa, riesa.”

Käsissä kosketeltavia asioita ovat muun muassa stressipallot, sinitarrat ja pyyhekumit. Sandberg (2018) tuo ilmi, että ADHD-oppilaalle tulisi sallia jonkinlainen kädessä kosketeltava asia, jos oppilaan tulee esimerkiksi istua kauan omalla paikallaan. Hänen mukaansa näin tuetaan samalla ADHD-oppilaan keskittymistä hienomotoriikan avulla. Haastatelluista opettajista suurin osa toi esille jonkin edellä mainituista asioista, kun tiedustelimme, onko ADHD-oppilaalla esimerkiksi stressipalloa käytössään, joka auttaisi häntä keskittymään oppitunnilla.

O1: “...yhellä ainakin se pyörittää kumia, että, että niinku muuten, sillä on semmonen jännä kumi semmonen hieno, nii se sitten sitä värökkää mut aivan sama mitä se värkkää.”

O2: “se sinitarra, niin se rauhotti koko porukan, niin ne vaan oikeestaan tykkää siitä, että hekin sai niinku mahdollisuuden opiskella.”

O4: “On ollu tämmöstä puristelu, onko se nyt stressipallo vai mikä, mut semmonen aina joku kiva vähän piikikäs tai joku tämmönen puristelupallo.”

Jokainen ADHD-oppilas on erilainen, joten ei voida sanoa vain yhtä käsissä kosketeltavaa asiaa, joka auttaa oppilaan keskittymiseen. Haastatteluissa nousikin esiin, että välillä opettaja joutuu kokeilemaan useampia apuvälineitä ennen kuin löytää juuri kyseiselle ADHD-oppilaalle sopivan keinon.

O3: “...mä oon antanut erilaisia leluja, että joku on semmonen, semmonen tuota nystyräinen lelu tai sitten kuminauha tai sinitarra tai joku tämmönen mikä nyt kenellekin sopii, että tälle tapaukselle olen kokeillut kaikkea melkein, mutta tuntuu, että sitä saa vieläkin ettiä, että mikä olis se oikea.”

Osa opettajista nosti myös tärkeänä huomiona esille, että erilaisia käsillä kosketeltavia tavaroita olisi hyvä testata ADHD-oppilaille yksi kerrallaan. Vaikka joillekin ADHD-oppilaille esimerkiksi sinitarrapallot tai muut käsissä kosketeltavat asiat olisivat olleet hyvin toimivia, saattavat ne olla vain haitaksi toisille.

O3: “...mutta justiin se iso määrä erilaisia kuminauhoja ja sinitarraa, niin se on aina semmoinen “ei kannata”, että mieluummin semmonen ihan tosi tosi pienesti kerralla. Ja sitten just semmoset mihin ei pysty tekemään reikiä.”

Osa opettajista mainitsi myös tarjoavansa kuulosuojaimia ADHD-oppilaalle keskittymisen tueksi. Kuulosuojainten tarkoituksena on ehkäistä ympäristöstä kantautuvia ääniä ja luokassa esiintyviä muita häiriötekijöitä. Näiden avulla ADHD-oppilaat, jotka kokevat ympäristöstä kantautuvien äänten vaikuttavan heidän keskittymiskykynsä, voivat vaimentaa ääniä ja samalla pystyvät keskittymään paremmin. Haastattelemamme opettajat myös kertoivat, että heidän luokissaan kuulosuojaimet olivat kaikkien oppilaiden käytettävissä, eli niitä ei oltu rajoitettu tiettyjen oppilaiden käyttöön.

O4: "...sitten on välillä ollu myös ihan kuulosuojaimia."

O5: "Oli ne oli ne kuulosuojat..."

Opettajat toivat esille, että päiväjärjestystaulussa on näkyvillä koulupäivän kulku niin oppituntien kuin välituntienkin osalta. Päiväjärjestystaulun avulla ADHD-oppilas tietää ennalta mitä oppitunteja hänellä on päivän aikana tai onko päivässä jotain normaalista poikkeavaa. Tietämällä päivän kulun, auttaa se ADHD-oppilasta tarkoituksenmukaisesti ohjaamaan omaa toimintaansa koulupäivän aikana (Serenius-Sirve & Berggren, 2018). Olennainen osa päiväjärjestystaulun käyttöä on sen säännöllisyys, eli taulun pitäminen niin sanotusti ajan tasalla. Osa opettajista toi esille päiväjärjestystaulun tärkeyden.

O5: "...meillä oli alussaki, että miten ne päivät...johon ne, että miten se ku vielä se kirjottaminen ja lukeminen ei ollu niin vahvoilla, et miten se päivän struktuuri menee, tuossa on ruokatauko ja välitunti ja näi, ne oli tärkeitä."

Painokäärmeen tarkoituksena on vähentää levottomuutta. Painokäärme on pehmolelu, joka on täytetty painavilla täytteillä, kuten hiekalla tai riisillä. Käärme asetetaan ADHD-oppilaan syliin, jolloin se maadoittaa oppilasta pysymään paikallaan. Painokäärmettä oppilas voi myös kosketella tai silittää.

O3: "...erityisopettaja anto myös semmosen painokäärmeen mun luokkaan...Se on jotenkin semmoinen mikä maadottaa heti alaspäin."

Haastatteluissa nousi esille myös tasapainotuoli ADHD-oppilaan tukikeinona. Hyvin pienelläkin liikkeellä voidaan tukea ADHD-oppilaan keskittymistä (Sandberg, 2018). Tasapainotuolin avulla oppilas voi ohjata motorista levottomuuttaan esimerkiksi rauhallisesti keikkumalla tällä tuolilla. Haastattelun jälkeen varmistimme kuvan kera, tarkoitetaanko kyseisellä tuolilla tasapainotuolia, jotta saimme varmistuksen siitä, millaisesta tuolista puhumme.

O1: "Yhellä oppilaalla oli se tuoli, se kiikku, mikä se on se tämä, tämä tuoli (näyttää kädellä muotoa). Miksi sitä sanotaan? Niin niin se oli ja se autto, se tykkäsi siitä ittekin."

Haastatteluissa esille tulivat myös erilaiset ADHD-oppilaan toimintaa ohjaavat kortit tai ohjeet. Haastateltava kertoi, että oli käyttänyt ADHD-oppilaan toiminnan tukena kortteja, joissa oli myös liikennevaloista tutut värit.

O2: "...mulla oli semmoset liikennevalot käytössä. Tämän kyseiset... mulla oli taskussa niin punanen, keltanen, vihreä ja sitten kun tavallaan sellä oppi, sille oppilaalle tai sillä oppilaalla alko menemään niinku höpsis se homma, niin mä kävin näyttämässä punasta siinä opetuksen lomassa niin se tiesi, että nyt pitää rauhottua tai nyt pitää yrittää olla. Että eikö tuosta keltas...keltasta näytin, että nyt pitää rauhottua ja punanen oli sitte semmonen, että nyt ja sitten tunnin jälkee tähä. Ja sitte välillä, jos meni tosi hyvin niin mää sit kävin näyttämässä vihreetä, niin se tavallaan sitten oli hänelle, ties nyt meni hyvin tää tunti."

Haastatteluissa nousi ilmi myös erilaiset kanavat purkaa oppilaan omaa oloa. Tunteiden säätely saattaa joskus olla hyvin haasteellista ADHD-oppilaille, mutta erilaisia aistikanavia ohjaavia reittejä pitkin haastateltava koki, että ADHD-oppilas pystyi maadottumaan ja rauhoittumaan, jolloin hän pystyi myös jäsentelemään ajatuksiaan.

O5: "...ehkä oli enemmän piirustusvihkoja tai tämmösiä mihin sitte sai niinkö sitä omaa oloansa tuoda ulos."

7.3.2 Strukturi

Yläluokka *strukturi* käsittää kaksi alaluokkaa, joita ovat *ennakointi* ja *rutiinit*. Ennakointi ja erilaiset rutiinit ovat hyvin suuri osa opettajan työtä, joita ei välttämättä edes tule ajatelleeksi. Ne ovat elintärkeitä työkaluja, joilla pystytään edistämään tehokasta opetusta ja oppimista. Ennakointi auttaa opettajaa valmistautumaan tuleviin haasteisiin ja suunnitelmallisuudella mahdollistetaan opetuksen joustava toteutuminen. Rutiinit tarjoavat opettajalle vakaan perustan päivittäisessä työssä. Niillä tuetaan opetuksen sujuvuutta ja ne tarjoavat ADHD-oppilaille selkeän ja ennakoitavan rakenteen koulupäivään. Säännöllisillä rutiineilla edistetään turvallisen ympäristön tuntua, joka on erityisen tärkeää ADHD-oppilaiden hyvinvoinnin kannalta.

Ennakointi

Alaluokka ennakointi käsittää alleen viisi pelkistettyä ilmausta, jotka esittelemme seuraavaksi. Kyseiset pelkistetyt ilmaukset valikoituivat ennakointi -alaluokkaan, sillä näiden avulla voidaan auttaa ja sujuvoittaa ADHD-oppilaan koulupäivää, jos niihin kiinnitetään tarpeeksi ajoissa huomiota. Nämä toimenpiteet saattavat olla pitkällä tai lyhyellä aikavälillä toteutettavia, mutta niitä kaikkia yhdistää opettajan toiminta, joka tässä tapauksessa on ennaltaehkäisevää. Näillä toimilla, jotka seuraavaksi esittelemme, voidaan sujuvoittaa ADHD-oppilaan koulupäivää. Tarkoituksena on lisätä ADHD-oppilaan koulupäivään mielekkyyttä, sekä luoda oppilaalle turvallisuuden tuntua esimerkiksi tuomalla esille, mitä häneltä odotetaan tietyissä tilanteissa. Ennakointiin liittyvät toimet voivat myös olla esimerkiksi koulu- tai kotitehtävien määrään liittyviä toimia tai toimivan istumapaikan löytäminen ADHD-oppilaalle.

Kaikissa vastauksissa nousi esiin koulupäivän ja oppituntien struktuurin merkitys ADHD-oppilaan tukemiseksi, kun kysyimme, millainen merkitys strukturoinnilla on opettajan työssä.

O1: “No onhan se aivan älytön, siis siis siinähan pitää niinku huomioida käytännössä niinku se koko koulupäivä.”

O5: “Että, että siis, et, et, et luoda niinkö sinne luokkaan semmonen tietty struktuuri, miten tunti alkaa.”

Poikkeusten ennakointi nousi esiin useassa haastattelussa. Poikkeusten ennakoinnilla voidaan myös tukea ADHD-oppilasta luomalla tälle turvallisuuden tunnetta kertomalla, mitä on luvassa ja mitä häneltä kyseisessä tilanteessa odotetaan. Tuomalla oppilaalle selväksi, mitä on luvassa, tarjotaan myös aikaa varautua ja valmistautua tulevaan.

O2: “...ja mitään semmosta yllättävää ei saanu päivän aikana tulla, muuten levis pakka.”

O5: “Että, että sen takia oli hyvä edellisenä päivänä niinkö käydä läpi, että tänä... huomenna meillä on sitten näitä tai jo aikasemminkin jo tavallaan siinä lukujärjestyksessä, että hahmottaa sitä, sitä tulevaa tai voi valmistautua siihen, olla omalla tavalla.”

Suurin osa opettajista mainitsi haastattelun aikana, että he miettivät tarkoin ADHD-oppilaan istumapaikan. Usein istumapaikka on lähellä opettajaa, jotta opettaja pystyy mahdollisimman hyvin ennakoimaan ja reagoimaan erilaisiin tilanteisiin ja rauhoittamaan työskentelyä tarpeen tullen.

O2: *“...sitten hän istu aina lähellä minua, elikkä mä tavallaan sen opetuksen ajanki pystyin kontrolloimaan häntä ja pikkusen syrjemässä sitten muista...”*

O3: *“...ihan ensimmäinen on se, että hän istuu lähellä minua. Ja muutenkin nämä kaikki oppilaat mun luokassa, on siis tosi monta oppilasta vaikka on pieni luokka, niin siellä nämä kaikki on laitettu opettajan pöydän viereen.”*

Oppilaantuntemuksen merkitys ADHD-oppilaan tueksi on merkittävää, sillä opettajan tuntiessa kyseisen oppilaan ja tämän toimintatavat, voidaan huomata esimerkiksi ne hetket, jolloin ADHD-oppilas on saanut koulutyönsä häiriöksi liikaa ärsykeitä tai milloin tämä kaipaa lepoa. Vahvalla oppilaantuntemuksella voidaan ennakoida tulevia tilanteita ja myös välttää erilaisia vaaranpaikkoja, jolloin ADHD-oppilaan koulupäivästäkin saadaan paljon mielekkäämpi. Useimmat opettajat toivat ilmi oppilaantuntemuksen merkityksen ennakoinnissa.

O5: *“...kun oppii tuntemaa lapsen niin kyllä mä nään, että no niin nyt, nyt tuota mejän täytyy tehdä joku seuraava liikku, että tää ei niinkö toimi tai, tai toinen väsy...”*

O2: *“...ennakoinnista, että se opettaja on hököllä siinä niinku tilanteessa ja oppii tuntemaan sen...”*

Vaikka opettaja olisikin ennakkoon suunnitellut tehtäviä kyseiselle päivälle, olisi tehtävien määrää hyvä tarkastella aina päiväkohtaisesti. Osa opettajista mainitsikin, että tehtävien teolla ei todellakaan ole tarkoitus uuvuttaa ADHD-oppilasta, vaan lähinnä kerrata opittuja asioita. O'Regan (2017) tuo ilmi, että ADHD-oppilaalla voi mennä kolminkertainen aika kotitehtävien teossa luokkatovereihinsa verrattuna. Tehtäviä ja tehtävien määrään tulisikin näin ollen arvioida yksilöllisesti. Vain osa opettajista mainitsi tehtävien maltillisen määrän huomioimisesta.

O4: *“No ennakointi on periaatteessa siinä ku tehhään niinku, että mitä, mitä annetaa niiku läksyksi ja siitä ollaan nimenomaan sit kans haettu tasapainoa monesti kodin kanssa, että mikä se on semmonen sopiva, sopiva ja hyvä, jos kottoo sanovat, jos se mennee semmoseksi taisteluksi se kotona läksyjen tekeminen, niin sitte me pystytään siihen reagoimaan ja silleen.”*

O2: *“...pelisilmää, että mikä on, mikä on niinku päivän kunto, että paljonko jaksaa tehdä ettei ainakaan sitten kuormita liikaa, että kun ne ajatukset tosiaan niinku vilisee päässä.”*

Rutiinit

Toinen struktuuriin liittyvä alaluokka on rutiinit. Osa haastateltavista opettajista toi esille rutiinien merkityksen osana ADHD-oppilaan tukemista koulupäivän aikana. Rutiineja saattavat olla esimerkiksi yhdessä sovitut pelisäännöt. Pelisäännöt pysyvät aina samoina, jotta ADHD-oppilas tietää niiden toimintaperiaatteesta ja näin ollen tietää sopeuttaa omaa toimintaansa niiden mukaan. Rutiinien ja pelisääntöjen avulla vältetään myös mahdollisilta yllätyksiltä, jotka saavat ADHD-oppilaan tuntemaan turvallisuuden tunnetta. Rutiineja ovat myös esimerkiksi opettajan toistamat tietyt liikkeet tai sanonnat, jolloin oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan. Rutiinien luominen saattaa kuitenkin olla pitkä prosessi, ja ne ovat usein opettajajohtoisia, vaikka oppilaiden mielipide otettaisiinkin niitä luodessa huomioon.

O1: "...sitten kun siitä on tullu rutiini vaikka siitä, että lähetään syömään niin nehan tietää miten sitten toimitaan."

O5: "Että, että siis, et, et, et luoda niinkö sinne luokkaan semmonen tietty rutiini miten tunti alkaa."

7.3.3 Oppilaan ohjaaminen

Oppilaan ohjaamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa asioita, joiden avulla opettaja kykenee ohjaamaan ADHD-oppilaan työskentelyä esimerkiksi ohjeistus sekä tehtävien pilkkominen. Yläluokka *oppilaan ohjaaminen* käsittää kolme alaluokkaa, joita ovat *ohjeiden antaminen*, *tehtävien pilkkominen* sekä *oppilaan palkitseminen*.

Ohjeiden antaminen

Ohjeiden antamisella ja sen laadulla on suuri merkitys siihen, miten ADHD-oppilaat ymmärtävät tehtävänannot ja pääsevät niin sanotusti vauhtiin tehtävien tekemisten kanssa. Ohjeita ja neuvoja ohjeiden antamiseen on monia, ja suurin osa niistä saattaakin olla hyvin yksinkertaisia. Peruspilari ohjeiden antamiseen kuitenkin on selkeys, rutiinit ja rauhallisuus. Myöskin visuaalinen puoli eli esimerkiksi ohjeiden kirjaaminen näkyviin voi olla hyvin tarpeellista. Osa opettajista toi esille, kuinka ADHD-oppilaalle on erittäin tärkeää antaa yksi ohje kerrallaan. Sandberg (2018) tuokin esille, että yhden ohjeen antaminen kerrallaan tukee myös ADHD-oppilasta toimimaan vaiheittain. Haastatteluissa tuli myös ilmi, että suuri määrä ohjeita saattaa "lamaanuttaa" ADHD-oppilaan täysin, jolloin myös ensimmäiseen tehtävään tarttuminen saattaa olla

täysin mahdotonta. Lamaantuminen näkyi usein passiivisena olemisena, eikä ADHD-oppilaan itseohjautuvuus välttämättä kykene siihen, että hän olisi tiedustellut mitä hänen tulisi seuraavaksi tehdä.

O1: “Yksi ohje kerrallaan. Että jos mä sanon, että paappa vaatteet päälle ja tuu sit pessee käet, että paa kengät jalkaan, tuu pesseen käet ja lähetään sitte syömään ja käy vessassa, jos tarvii niin siinä on ihan liikaa niikun asiaa, että sitten se saa ehkä niinku laitettua ne kengät ja sitten se seisoo niinku tumput suorina ja kattelee vähän, että mitä tehhään seuraavaksi.

Eliikkä ohje kerrallaan.”

Muistuttaminen ja ohjeiden kertaaminen nousi esille osassa haastatteluista. ADHD-oppilaalla saattaa pyöriä niin monia eri ajatuksia omassa mielessä, jolloin hän ei välttämättä kiinnitä huomiota ohjeistukseen, vaikka siltä vaikuttaisikin. Tämä johtaa usein siihen, että opettaja joutuu kertaamaan ohjeet hyvin pian uudelleen tai muistuttamaan oppilasta mitä piti tehdä seuraavaksi. Sandberg (2018) ilmaisee, että opettaja voi pyytää ADHD-oppilasta toistamaan ohjeet, jolla varmistetaan onko kyseinen oppilas kuullut ohjeistuksen sekä ymmärtänyt sen.

O4: “Niin no kyllähän sitä sitä tulee niin paljon koko ajan, että niin siinä nyt vasta muistetaan, muistutetaan”

O4: “No joo, saapi välillä vähän kerrata ohjeita mitä on tullu, jopa saman tien ku ne on sanonu.”

Tehtävien pilkkominen

Joskus erilaisia koulutehtäviä voi olla tarpeen jakaa pienempiin osiin. Tällöin tekeillä oleva urakka ei välttämättä tunnu niin suurelta tai ylitsepäisemmältä. Kysyessämme haastatteluissa käyttävätkö opettajat tehtävien pilkkomista ADHD-oppilaan tukena, suurin osa haastattavista vastasi pilkkovansa tehtävien määrää oppitunnin aikana. Tehtävämäärän pilkkominen ei välttämättä tarkoita, että ADHD-oppilas tekisi vähemmän tehtäviä oppitunnin aikana kuin luokan muut oppilaat, mutta hänelle merkitään esimerkiksi rastilla mitkä tehtävät hänen pitäisi seuraavaksi saada tehdyksi. Näin ADHD-oppilaan on helpompi lähteä hahmottamaan tekemiensä tehtävien määrää, eikä alkuperäinen tehtäväpaketti välttämättä tunnu niin suurelta pilkkomisen ansiosta.

O3: “Oon kyllä harrastanu semmosta tehtävien pilkkomista....Että se että sanoisin että “otkaa tämä kirjan sivu ja tehkää yks, kaks, kolme, neljä että näin ja näin ja näin niin ei toimi, vaan pakko edetä sillä että edetään yksi tehtävä, käydään se tehtävänanto ja sitte niiku kaikki

*on samassa kohtaa niin mennään eteenpäin tai sitten muu sellainen selkeä taululle laittaa sil-
lein kohta kohdalta pilkotusti ne ohjeet niin se auttaa hirveesti näitä ADHD-oppilaita ja sitte
monia muitakin, mutta eniten näitä ADHD-oppilaita.”*

*O2: “...käyt laittamassa vähä rastia et teeppä tuo tehtävä nyttien ja sitte, ku se on tehny sen
käy kattoo mikä on tilanne, paljonko kello on, että vähän tämmöstä pelisilmää.”*

Haastateltava kertoi käyttävänsä tukena myös opiskelu-urakan pilkkomista eri päiville varsinkin kokeita tehdessä. Osa opettajista mainitsi myös harkinneensa urakan pilkkomista, mutta ei ollut kokeillut asiaa. Pilkkomisen ansiosta ADHD-oppilaat eivät välttämättä tunne jännittävän tilanteen, kuten kokeen tekemistä niin suurena urakkana.

*O5: “...on myös tehty sillä tavalla, että vaikka päässälaskut tehhää yhtenä päivänä ja sitten
perustehtävät yhtenä ja ja sillä tavalla se kyllä. Joo ettei tuu liian iso urakka kerrallaan, niin
kyllä sillä on merkitystä.”*

Palkitseminen

Erityisesti ADHD-oppilaan toimimista ja tekemistä voidaan joskus motivoida ulkoisesti erilaisien palkintojen avulla. Palkintojen ei välttämättä tarvitse olla suuria, mutta ADHD-oppilaan näkökulmasta erilaiset mielekkäät palkinnot saattavat innostaa oppilasta esimerkiksi tekemään tehtäviään tai toimimaan halutulla tavalla. Kaikki haastateltavista mainitsivat vähintään yhden tavan palkita ADHD-oppilasta tästä kysyttäessä. Osassa tapauksissa ADHD-oppilas sai palkinnon kotona huoltajiltaan, jos esimerkiksi koulupäivä oli mennyt hyvin. Pelisäännöt, joiden mukaan palkitseminen tai palkitsematta jättäminen tapahtuivat, olivat säädetty yhteistyössä huoltajien kanssa. Näin voitiin pitää yhteistä linjaa ADHD-oppilaan toimintaa ohjaavista säännöistä. Kerola ja Sipilä (2007) nostavatkin esille, että erityisesti ADHD-oppilasta ajatellen yhteiset pelisäännöt ja niistä kiinnipitäminen on erityisen tärkeää. Eräs haastateltava myös kertoi, että oli huomannut koulussa palkitsemisen toimivan esimerkiksi tehtävien teon yhteydessä, jolloin hän oli ehdottanut vanhemmille jonkinlaista palkitsemissopimusta oppilaalle huoltajien ja koulun välillä. Jos koulussa ja kotona oli sujunut hyvin, sai ADHD-oppilas tästä esimerkiksi merkin tai tarran. Kun näitä merkintöjä oli kertynyt tietty määrä sekä kotoa että koululta, sai oppilas tästä pienen palkinnon, jonka huoltajat saivat päättää itse.

O2: “Jos siellä oli paljon vihreetä niin kotoa sitten tuli pieni palkinto siitä...”

Osa opettajista kertoi myös motivoivansa ADHD-oppilaitaan palkitsemalla heitä koulupäivän aikana. Palkitsemisperiaatteet saattoivat olla hyvinkin opettajakohtaisia, mutta yleisesti voidaan sanoa, että ADHD-oppilaan tuli esimerkiksi saada tehtyä tietty määrä tehtäviä tai jaksaa keskittyä opetukseen muita häiritsemättä. Näiden toteutuessa oppilas palkittiin.

O4: “Ja sitten joskus saa palkinnoksi, jos tekkee hyvin ja reippaasti ne tehtävät, niin saattaa jäähä viis kymmenen minuuttia niinku pellailulle, jotaki hauskoja pelejä.”

7.3.4 Kasvatuskumppanuus

Yläluokka *kasvatuskumppanuus* käsittää kaksi alaluokkaa, joita ovat *moniammatillinen yhteistyö ja kodin ja koulun välinen yhteistyö*. Päädyimme laittamaan kyseiset asiat pääluokan *tukikeinot* alle, sillä haastattelujen aikana sekä aineistoa analysoidessa, kaikki opettajat toivat esiin moniammatillisen yhteistyön sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksen ADHD-oppilaan tukemiseksi.

Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillinen yhteistyö -alaluokka pitää sisällään kolme pelkistettyä ilmausta, jotka ovat erityisopettajan tuki, resurssiopettajan tuki sekä koulunkäynninohjaajan tuki. Tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaaja on laskettu osaksi moniammatillista yhteistyötä, sillä koulunkäynninohjaaja toimii usein yhteistyössä luokanopettajan kanssa sekä saattaa huomata oppilaista joltain mitä opettaja ei ole ehtinyt huomaamaan. Jokinen ja Ahtikari (2004) mainitsevatkin, että koulunkäynninohjaajalla on merkittävä rooli ADHD-oppilaan tukemisessa. Suurimmassa osassa haastatteluista nousi esille “lisäkäsien” eli aikuisten määrän merkitys ADHD-oppilaan tukemisessa. Opettajat kertoivat, että heidän omaa työtään ja luokan hallintaa helpottaa merkittävästi, kun luokassa on myös toinen opettaja tai ohjaaja, joka voi jakaa ja auttaa esimerkiksi luokan hallinnassa ja tehtävien tekemisessä. Luokanopettajalla on usein vastuullaan suuri ryhmä, jolloin jokaisen oppilaan tukeminen, avustaminen ja yksilöllinen huomioiminen voivat olla haasteellista. Luokassa apuna saattaa olla esimerkiksi erityisopettaja, koulunkäynninohjaaja tai resurssiopettaja. Tarvittaessa luokanopettaja voi myös pyytää konsultaatiota esimerkiksi erityisopettajalta, jotta hän voisi tarjota ADHD-oppilailleen parempia tukikeinoja.

O4: “Ja sitte issoimpana justiin erkkaope ja resurssiopen pik-pikkuporukat niin kyllä se jotenkin aina, aina sitte helpottaa minua ja sitte sitä oppilasta.”

O5: “Meillä oli myös hirveen hyvä koulunkäynninohjaaja...hän näki paljon semmosta mitä minä en kerenny nähä mitä siellä luokassa tapahtu. Elikkä oli niinkö kahet silimät näkemässä ja hän oli usein myös siinä ja hän sai sitten myös luotua niinkö näihin oppilaisiin semmosen oman erityisen suhteen ja me oltiin hirveen hyvä työpari.”

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö nousi kaikissa haastatteluissa erittäin tärkeäksi osaksi ADHD-oppilaan tukemista. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys on suuri, sillä koti ja koulu ovat suuri osa oppilaan elämää ja hyvinvointia. Haastatteluissa nousi esiin, että kotona tapahtuvat asiat vaikuttavat usein myös koulussa, ja koulussa tapahtuvat asiat taas vaikuttavat koulun ulkopuoliseen elämään. Näin ollen tiedottaminen ja yhteisistä pelisäännöistä sopiminen on molemmille osapuolille hyvin tärkeää. Opettaja pedagogisena asiantuntijana voi myös tukea vanhempia, jos kouluajan ulkopuolella vanhemmat ovat lapsensa edessä neuvottomia. Haastattelut opettajat korostivat, että yhteiset pelisäännöt kodin ja koulun välillä varmistavat sen, että ADHD-oppilaan käytöksen ja toiminnan odotukset ovat samanlaiset sekä kotona että koulussa. Nämä pelisäännöt myös säädetään yhteistyössä ja ne ovat aina yksilökohtaisia.

O1: “Aivan älyttömän tärkeää ja just se, että on niitä pelisääntöjä ja on sovittu, että jos ei koulussa oo sujunu, niin ollaan vaikka sovittu, että sitten ei oo kotona peliaikaa tai sitä on vähennetty tai jotenkin muuten ja ja näin, että se on niinku hirviän tärkeää.”

Yhteisten pelisääntöjen toimimiseksi opettajan on tärkeää tiedottaa vanhempia koulupäivän kuluista. Selikowitz (2021) tuo esille, että ADHD-oppilas antaa parhaansa koulupäivän aikana, joten hän voi olla hyvin väsynyt niin fyysisesti kuin henkisesti, joka näyttäytyy kotiin päästyä esimerkiksi haastavana ja oppilasta itseään väsyttävänä käytöksenä. Jokainen haastateltava kertoi, että heidän näkemyksensä mukaan koulupäivästä tiedottaminen oli erityisen tärkeä osa juurikin ADHD-oppilaiden vanhempien ja koulun välisessä suhteessa verrattuna esimerkiksi muihin oppilaisiin, sillä asiat voivat näyttäytyä koulussa ja kotona erilailla.

O4: “Mutta nii ADHD:ssa niin tota kyllä sitä tukkee kuitenkin tarvitaan ja sitä justiin vaikka, että keskustellaan, että miten siellä kotona mennee tai miten koulussa mennee, kun voi mennä ihan eri lailla.”

O2: “Me...merkittävä, että huoltajat tietää mitä miten koulussa on menny ja mitä koulussa on tehty, miten päivä on menny. Ja ehkä se kodin positiivinen palaute sitte niinkö varsinkin niinku oppilaalle, jolla on ADHD niin on niinku merkittävä, että ku varmaan kotona tulee

aika paljon enemmän sanomista kuin esimerkiksi koulussa. Niin sitte se niinku, jos koulussa on menny kaikki, siis on menny tosi hyvin ja se saa siitä semmosia positiivisia palautteita kotoa, niin mä luulen et se niinku vahvistaa sitä minäkuvaa ja itsetuntoa. Et mä niinku pidän tosi tärkeänä sitä.”

Opettajat näkivät myös ADHD-oppilaan jaksamisen tukemisen yhdessä kodin kanssa todella tärkeänä. Koulupäivä kaikkine fyysisine ja psyykkisine haasteineen saattaa kuormittaa ADHD-oppilasta hyvin vahvasti, ja vielä kotona tarvitsisi muistaa ja tehdä esimerkiksi kotitehtäviä. Tärkeimpänä olisi kuitenkin huolehtia ADHD-oppilaan jaksamisesta, jottei koulunkäynti käy liian raskaaksi tai epämiellyttäväksi. Haastatteluissa tuotiin esille, että jaksamista kartoittaessa voidaan keskustella sekä oppilaan itsensä että tämän huoltajien kanssa.

O4: “Että tuota kuitenkin myös tukea, opettajan roolina tukea sitä koti, kotia näissä asioissa, että tuota tulis sitä jaksamista ja ihan vaan keskustelemalla ja sitten myös niinku yritetään löytää semmonen, että minkälainen läksyn taso ois se hyvä esimerkiksi.”

Tutkimustuloksista voimme havaita, että erilaisia tukikeinoja ADHD-oppilaan tukemiseen on paljon. Mikään tukikeinoista ei ole toistaan huonompi tai parempi, sillä on oppilaskohtaista mikä kenellekin sopii. Kuten jo aiemmin toimme ilmi, Sandberg (2018) ilmaisee, että tukikeinoista harvoin on haittaa luokan muille oppilaille. Tukikeinot saattavat myös olla hyvin pieniä tai helposti toteutettavissa. Opettajan tulisikin siis uskaltaa olla rohkea kokeillessaan erilaisia tuen keinoja, eikä pelätä epäonnistumisia.

8 Tulosityhteenvedo

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen “*Millaiseksi luokanopettajat määrittelevät tyypillisen ADHD-oppilaan?*” tavoitteena oli tutkia millaisena opettajat kokevat tyypillisen ADHD-oppilaan kouluympäristössä. Tulokset on saatu haastattelemalla viittä luokanopettajaa, joista yksi on erityisluokanopettaja. Haastateltujen opettajien kuvailujen perusteella tyypillinen ADHD-oppilas voitiin jakaa kolmeen luokkaan. Nämä luokat ovat *fyysinen ja sosiaalinen aktiivisuus*, keskittymiskyky sekä *käyttäytymisen säätely*. Kyseiset luokat voidaan löytää myös teoreettisesta viitekehuksesta.

Opettajien kertomusten perusteella fyysinen ja sosiaalinen aktiivisuus näkyy niin ADHD-oppilaan aktiivisuuden säätelyssä kuin liikkumistavoissa paikoista toiseen sekä myös sosiaalisissa suhteissa. Opettajat kuvailivat ADHD-oppilaiden olevan hyvin energisiä ja vilkkaita, jonka takia tarpeeton aktiivisuus saattaa häiritä luokan muita oppilaita sekä opettajaa. Kuitenkin energisyys nähtiin myös positiivisena asiana, sillä osa opettajista kuvaili ADHD-oppilaiden olevan pirteitä aamusta alkaen. Levottomuus kuvattiin lisäksi yhtenä ADHD-oppilaan tyypillisimpänä piirteenä. Levottomuus saattoi näkyä paikan vaihteluna tai ympäri luokkaa kävelemisenä. Levottomuutta näkyi myös selkeästi paikallaan istuttaessa, jolloin oppilas saattaa esimerkiksi liikutella jalkojaan tai heilua paremman keskittymiskyvyn toivossa. ADHD-oppilaan liikkumistavat koettiin neuronormaaleista oppilaista poikkeaviksi, vaikkei niistä välttämättä aina ole minkäänlaista haittaa. Tavallista kävelyä saattaa siivittää esimerkiksi hyppiminen, tanssiminen tai vaikka juoksentelu.

Myös ADHD-oppilaan sosiaalisten suhteiden rakentamista ja niiden ylläpitämistä kuvailtiin monipuolisesti. Suurin osa opettajista kuvaili, että ADHD-oppilailla on paljon kavereita sekä he ovat tykättyjä kavereiden kesken. Heidät koetaan myös helposti lähestyttäväksi ja vitstikkäiksi, jonka takia heidän seurassaan on helppo olla. ADHD-oppilaat koetaan usein esimerkiksi mukavina leikki- ja pelikavereina. Opettajien kokemuksissa kuitenkin nousi esille, että ADHD-oppilailla voi olla hankaluuksia sosiaalisten suhteiden ylläpitämisessä, sillä heiltä puuttuu pitkäjänteisyyttä pitää kaverisuhteita yllä. Kuten aiemmin toimme ilmi, Selikowitzin (2021) mukaan ADHD-oppilaalla on usein hankaluuksia lukea sosiaalisia tilanteita. Tämä osaltaan voi johtaa erilaisiin väärinkäsityksiin ja kiistoihin, joissa ADHD-oppilaalla ei välttämättä ole keinoja tai ymmärrystä selvittää tai purkaa tämänkaltaisia tilanteita. Näin ollen myös heikolla sosiaalisella älykkyydellä koettiin olevan vaikutusta ADHD-oppilaan kaverisuhteisiin.

Toisena opettajien haastatteluissa nousi esiin ADHD-oppilaan keskittymiskyky, joka näyttäytyy niin keskittymisen vaikeutena koulupäivän aikana kuin myös työrauhan häiritsemisenä. Haastateltavat kertoivat, että ADHD-oppilaan on usein vaikeaa keskittyä koulussa olennaiseen asiaan, vaan ajatukset harhailevat ja keskittyminen herpaantuu epäolennaisiin asioihin. Opettajat kuvailivat ADHD-oppilaan keskittymiskyvyn ylläpitämisen varsinkin silloin haastavana, jos opetettava asia ei ollut niin mieleinen oppilaalle itselleen. ADHD-oppilaan ajatusten harhailu johtaa opettajien kokemusten perusteella myös työrauhan häiritsemiseen, sillä oppilas saattaa esimerkiksi keskeyttää opetuksen. Opetuksen kannalta epäolennaiset asiat saattavat häiritä opettajan opetusta mutta myös luokan muiden oppilaiden keskittymistä. Tilanteissa, joissa ADHD-oppilaan oletetaan istuvan ja kuuntelevan, saattaa oppilas esimerkiksi vaellella pitkin luokkaa tai huudella opetuksen kannalta epäolennaisia asioita. Toisaalta taas haastatteluissa tuli myös ilmi, että vaikka keskittyminen saattaa ajoittain olla hyvinkin haasteellista, saattaa se kuitenkin helpottua merkittävästi siinä vaiheessa, kun ADHD-oppilaalle löydetään hänelle yksilöllisesti sopivat tukikeinot tai esimerkiksi oikeanlainen lääkitys.

Kolmantena haastateltujen opettajien kuvailujen perusteella nousi esiin ADHD-oppilaan käyttäytymisen säätely. Haastatteluissa tuli ilmi, että käyttäytymisen säätely nähtiin haastavana ADHD-oppilaalle, sillä hän saattaa olla hyvinkin impulsiivinen, eikä välttämättä osaa tuoda esille kokemiaan tunteita tai hallitsemaan niitä. Erityisesti ADHD-oppilasta harmittavassa tilanteessa tunteet saattavat purkautua hyvin voimakkaasti. Haastattelemamme opettajat kuvailivat myös, että impulsiivisen käytöksen aiheuttamia tunteenpurkauksia saatetaan jälkikäteen jopa hävetä. Tunteet tulevat siis edellä, ja ajatus niiden taustalla vasta sen jälkeen. Haastattelemamme opettajat myös kertoivat, että ADHD-oppilaan tunteiden kulkevan hyvin nopeasti laidasta laitaan. Tunteet saattavat roihahtaa hyvin nopeasti, mutta yhtä nopeasti niiden kerrottiin myös laantuvan. Edellä mainitsemiemme tulosten lisäksi tulee kuitenkin ottaa huomioon, että ADHD ei aina ilmene haastavana käyttäytymisenä lainkaan.

Toisen tutkimuskysymyksen *“Millaisia vahvuuksia luokanopettajat ovat havainneet ADHD-oppilaille?”* tavoitteena oli tutkia niitä vahvuuksia, joita opettajat ovat havainneet ADHD-oppilaille olevan. ADHD-oppilaan vahvuudet voitiin jakaa kahteen luokkaan, joita ovat *koulussa menestyvä oppilas* sekä *innostuva persoona*. Haastatellut opettajat ovat havainneet, että ADHD-oppilaille on monenlaisia koulutyötäkin hyödyttäviä vahvuuksia, jotka esiintyvät ADHD-oppilaille muita yleisemmin. Koulussa menestyvän ADHD-oppilaan piirteet erottuvat koulussa hyvällä koulumenestyksellä sekä innostuvan persoonan monipuolisina piirteinä. Koulumenestyksen taustalla nähtiin erityisesti kiinnostus opetettaviin asioihin. Vaikka ADHD:n

keskeisimmät ilmenemismuodot, esimerkiksi keskittymisen hankaluudet vaikeuttaisivat koulutyötä, niiden ei kuitenkaan havaittu olevan esteenä oppimiselle.

Innostuva persoona taas kattaa monia erilaisia piirteitä. Haastatteluissa tuli ilmi, että ADHD-oppilaat ovat lähtökohtaisesti hyvin kiinnostuneita niistä asioista, jotka herättävät heidän mielenkiintonsa. Kiinnostusta ei yhdistetty mihinkään tiettyyn kategoriaan tai aiheeseen. Kiinnostus saattoi myös syventyä niin vahvaksi, että kiinnostuksen kohteeseen liittyvää tietoa tai taitoa saatettiin tuoda esille monessa eri tilanteessa sekä kotona että koulussa. ADHD-oppilaiden kuvailtiin myös olevan herkästi innostuvia. Moni asia ja henkilö saattavat innostaa ADHD-oppilasta niin, että tätä voidaan kutsua joissain tapauksissa jopa alkuihastukseksi. Alkuihastuksen jälkeen moni kiinnostavista asioista saattaa menettää merkityksensä ja kohteita saattaa olla monia erilaisia. Alkuihastus on usein kestoaltaan hyvin lyhytaikainen, jopa vain minuutteja tai tunteja. Haastatteluissa tuli kuitenkin ilmi, että herkän innostuvuutensa vuoksi ADHD-oppilaita on mielekästä motivoida. ADHD-oppilaiden kuvailtiin olevan myös aitoja, eikä heidän tarvitse esittää muille olevansa mitään muuta kuin sitä, mitä he omana itsenään ovat.

Lisäksi ADHD-oppilaiden kerrottiin omaavan erityisen hyvän mielikuvituksen. Hyvän mielikuvituksen ja sen monipuolisen käyttämisen kerrottiin olevan erityinen vahvuus esimerkiksi leikeissä ja tarinankerronnassa. Lisäksi luovuus ja innovatiivisuus mainittiin olevan ADHD-oppilaan poikkeuksellinen vahvuus. Luovuus tuli esille monissa käytännön arjen toimissa, mutta se nostettiin esille myös esimerkiksi taito- ja taideainepainotteisuutena koulutyössä ja oppitunneilla.

Opettajat toivat ADHD-oppilaan vahvuutena esiin myös sosiaalisten suhteiden rakentamisen, aktiivisuuden sekä tunteiden säätelyn, mutta erottelimme kyseiset asiat pelkistä vahvuuksista, sillä piirteet nousivat esiin myös tyypillistä ADHD-oppilasta kuvattaessa negatiivisessa valossa. Nämä piirteet saatettiin siis haastateltavien mukaan nähdä joko positiivisena tai negatiivisena, jolloin kyseiset piirteet voidaan tulkita tilannekohtaisesti. Tyypillisestä ADHD-oppilaasta puhuttaessa sosiaalisten suhteiden rakentaminen, aktiivisuuden- ja tunteiden säätely nousivat esiin negatiivisemmassa valossa, jonka takia emme nähneet niitä tässä tutkimuksessa pelkästään ADHD-oppilaan vahvuuksina. Niin kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia läpikäydessä toimimme ilmi, osa opettajista koki ADHD-oppilailla olevan hyvinkin laaja ja hyvä kaveriporukka, kun taas osa opettajista koki, että oppilaalla on haastavaa pitää yllä sosiaalisia suhteita. Osa opettajista koki aktiivisuuden säätelyn myös oppilaan vahvuutena tyypillisyyden rinnalla, sillä ADHD-oppilaat ovat usein virkeitä aamusta alkaen, eikä heillä näy paljoakaan

väsymystä päivän aikana. Kolmantena kyseiseen kategoriaan nousi ADHD-oppilaiden tunteiden säätely, sillä opettajien kokemusten mukaan kyseiset oppilaat ovat hyvinkin empaattisia ja huomaavaisia vaikkakin tunteet saattavat mennä päivän aikana ääripäästä toiseen hyvin nopeasti. Teoreettinen viitekehys tukee tutkimustuloksiamme liittyen ADHD-oppilaan vahvuuksiin sekä opettajien tilannesidonnaisiin kokemuksiin ADHD-oppilaan vahvuuksista.

Kolmannen tutkimuskysymyksen *“Minkälaisia keinoja luokanopettajat käyttävät sujuvoittaakseen ADHD-oppilaan koulupäivää?”* tavoitteena oli tutkia luokanopettajien käyttämiä tukikeinoja ADHD-oppilaan koulupäivän tueksi. Haastatteluissa nousi esiin todella paljon erilaisia tukikeinoja, joita opettajat käyttivät koulupäivän aikana ADHD-oppilaan tueksi. Haastatteluissa tuli esille, että hyvien ja toimivien tukikeinojen löytymiseksi opettajan tulee sinnikkäästi kokeilla erilaisia keinoja, jotta löydettäisiin juuri kyseiselle ADHD-oppilaalle yksilöllisesti sopivat tukikeinot; ei voida varmuudella sanoa, että toiselle ADHD-oppilaalle toimiva tukikeino sopisi myös toiselle. Opettajat kokivat myös kollegoiden tuen erittäin tärkeäksi tukikeinoja suunniteltaessa, sillä suurin osa opettajista koki, ettei heillä itsellään ollut riittävästi tietoa erilaisista tukikeinoista. Kollegoiden tuen ja kokemusten avulla opettajat kertoivat löytäneensä uusia tukikeinoja ja kollegat saattoivat myös kertoa, mitkä heidän mielestään ovat olleet toimivia ja mitkä taas eivät. Tutkielman teoreettinen viitekehys tukee tutkimustuloksiamme, sillä myös kirjallisuudessa sekä aiemmissa tutkimuksissa nousee esiin oppimisympäristön järjestelyiden, struktuurin, oppilaan ohjaamisen ja kasvatusyhteistyön merkitys ADHD-oppilaan tukemiseksi.

Jokainen haastateltu opettaja mainitsi käyttävänsä erilaisia oppimisympäristön järjestelyjä ADHD-oppilaan koulupäivän tukena. Opettajien kokemusten mukaan oppimisympäristöllä on valtava merkitys ADHD-oppilaan keskittymisen ja sitä kautta oppimisen kannalta. Pienilläkin muutoksilla saattaa olla hyvin suuri merkitys. Haastatteluissa kerrottiin, että ADHD-oppilaat pitävät omaa luokkaansa sekä omaa istumapaikkaansa hyvin tärkeinä. Omasta paikasta ADHD-oppilas saa turvaa sekä omaan paikkaan voi liittyä erilaisia omia käytänteitä ja tavaroita, jotka ovat oppilaalle hyvin tärkeitä. Luokkatilan tulisi myös olla selkeä: liian suuri määrä tavaroita, oppilaiden töitä tai esitteitä vaikuttavat ADHD-oppilaan huomioon negatiivisesti keskittämällä tämän huomion olennaisista asioista itseensä. Myös luokan konkreettisten seinien kuvailtiin olevan hyvin olennaisia ADHD-oppilaan keskittymisen kannalta, sillä esimerkiksi avoimet oppimisympäristöt, joissa kulkee paljon ihmisiä, saattavat häiritä oppilaan keskittymistä ja turvallisuuden tuntua. Selkeät seinät myös luovat parempaa akustiikkaa luokkaan. Tarpeen tullen

ADHD-oppilas voidaan myös siirtää opiskelemaan toiseen, erilliseen tilaan esimerkiksi erityisopettajan kanssa, jolloin työrauha saattaa olla omaa kotiluokkaa parempi.

Opettajat käyttivät myös erilaisia apuvälineitä tukeakseen ADHD-oppilasta. Haastatteluissa nousi esiin monia apuvälineitä. Tällaisia olivat niin kuminauhat, kädessä kosketeltavat asiat, kuulosuojaimet, päiväjärjestystaulu, painokäärme, tasapainotuoli, liikennevalokortit kuin myös oppilaan oma piirustusvihko. Käsissä kosketeltavat asiat nousivat haastatteluissa eniten käytetyksi apuvälineeksi. Esimerkkejä käsissä kosketeltavista asioista ovat erilaiset stressipallot, sinitarra sekä pyyhekumi. Tällaiset apuvälineet eivät yleensä vaadi erityisen suuria ponnisteluita opettajalta, mutta haastateltavien opettajien kokemuksien perusteella näiden valintaan kannattaa käyttää jonkin verran aikaa. Esimerkiksi pomputeltavat tai hajotettavissa olevat tavarat saattavat innostaa ADHD-oppilasta väärällä tavalla, jolloin se häiritsee ADHD-oppilaan keskittymistä tai muita luokkalaisia.

Lisäksi haastatellut opettajat kokivat selkeällä struktuurilla olevan suuri merkitys ADHD-oppilaan tukemisessa. Koulupäivää ja oppitunteja strukturointiin niin ennakkoinnilla kuin myös rutiineilla. Ennakointiin liitettiin ADHD-oppilaalle annettavien kotitehtävien määrä, oppilaan istumapaikka, oppilaantuntemus sekä poikkeusten ennakointi. Ennakointiin liittyvät keinot voivat olla pitkällä tai lyhyellä aikavälillä toteutettavia. Näillä keinoilla opettajan on tarkoitus ennakoida ADHD-oppilaan jaksamista sekä auttaa oppilasta valmistautumaan tuleviin muutoksiin ajoissa, jotta välttyttäisiin mahdollisilta tunteenpurkauksilta. Opettajien kokemusten perusteella ADHD-oppilaan istumapaikka nähtiin merkittävänä osana ennakointia. Opettajan päättämällä istumapaikalla voidaan ennalta reagoida mahdollisiin tilanteisiin ja ohjata ADHD-oppilas tarpeen tullen takaisin työskentelyyn. Haastatellut opettajat nostivat esiin myös rutiinien tärkeyden. Rutiinien avulla voidaan tukea ADHD-oppilaan turvallisuuden tunnetta, sillä oppilaan tietäessä mitä häneltä odotetaan, ei hänen tarvitse kokeilla rajojaan.

Kolmantena opettajien kokemusten perusteella nousi esiin oppilaan ohjaamisen merkitys ADHD-oppilaan tukikeinona. Haastatellut opettajat kokivat erityisen tärkeänä ohjeiden antamisen yksi kerrallaan, jotta ADHD-oppilaan olisi helpompi sisäistää ohjeet ja toimia niiden mukaisesti. Haastatteluissa nousi esille, ettei ADHD-oppilas useinkaan kykene toimimaan ohjeiden mukaisesti, jos niitä annetaan kerrallaan liikaa. Tällöin oppilas saattaa ikään kuin jäähmettyä, eikä kykene toimimaan lainkaan. Opettaja joutuu ensin yrittää helpottamaan tilannetta, jotta ADHD-oppilaan hämmentynyt mielentila saataisiin purkautumaan. Tämän jälkeen ohjeet

tarjotaan oppilaalle uudestaan yksitellen. Ohjeiden pilkkomisen lisäksi opettajat kokivat muistuttamisen ja ohjeiden kertaamisen osana tukikeinoja. Vaikka ohjeet annettaisiin vaihe vaiheelta, saattaa ADHD-oppilaan päässä pyöriä monia ajatuksia, jolloin hän ei kiinnitä täysin huomiota ohjeistukseen. Tällöin muistuttamisen ja ohjeiden kertaamisen merkitys korostuu. Näiden lisäksi opettajat kokivat tehtävien pilkkomisella olevan suuri merkitys ADHD-oppilaan ohjaamiseen ja näin ollen tukemiseen. Pilkkominen saattaa auttaa oppilasta luomaan rutiineja, sillä ADHD-oppilas ei välttämättä aina ymmärrä tehtävien tekoa aloittaessaan ottaa esille esimerkiksi kynää, jolloin tehtävätkään eivät luonnollisesti etene. Myös palkitseminen koettiin osaksi ohjaamista, sillä palkitsemisen avulla voidaan motivoida ADHD-oppilasta yrittämään parhaansa. Haastattelemiemme opettajien mukaan palkinnon ei tarvitse olla suuri, mutta sen tulisi motivoida ADHD-oppilasta työskentelemään. Haastatteluissa nousi esille, että erilaisia palkitsemiskeinoja käytetään joko koulussa tai myös kotona yhdessä sovitusti huoltajien kanssa.

Näiden tukikeinojen lisäksi neljäntenä haastatteluissa nousi esiin kasvatusyhteistyön merkitys. Opettajat kokivat moniammatillisen yhteistyön erittäin tärkeänä osana ADHD-oppilaan tukemista. Kaikki haastateltavat nostivat esille, kuinka paljon tukea ja vinkkejä he ovat saaneet niin toisilta opettajilta, erityisopettajilta kuin koulunkäynninohjaajilta. Opettajien kokemusten perusteella toisesta opettajasta tai ohjaajasta on paljon apua luokassa, jossa on ADHD-oppilas. Luokanopettajalla on yksinään suuri ryhmä, jossa hänen pitäisi pystyä huomioimaan ja auttamaan jokaista oppilasta yksilöllisesti. Kuitenkin, jos suurin osa huomiosta menee ADHD-oppilaaseen, jäävät muut luokan oppilaat vähemmälle huomiolle, jolloin entisestään korostuu toisen opettajan tai ohjaajan apu.

Kaikista tutkimuksessa esille nousseista tukikeinoista, kodin ja koulun välistä yhteistyötä ADHD-oppilaan tukena pidettiin kaikista tärkeimpänä. Kodin lisäksi koulu on suuri osa oppilaan elämää, sillä oppilas viettää koulussa suuren osan viikosta. Kodin ja koulun yhteisenä tehtävänä on sekä kasvattaa oppilasta että tukea hänen hyvinvointiaan. Haastateltujen opettajien kokemusten perusteella juuri tämän takia kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys ADHD-oppilaan tukemisessa on merkittävää. Kotona tapahtuvat asiat voivat näyttäytyä koulussa sekä koulussa tapahtuvat asiat voivat näyttäytyä kotona esimerkiksi lapsen käyttäytymisessä.

Opettajat kokivat yhteiset pelisäännöt kodin ja koulun välillä todella tärkeiksi, jotta ADHD-oppilas tietäisi mitä häneltä vaaditaan ja odotetaan, eikä yhteisistä säännöistä luisteta. Jotta yh-

teiset pelisäännöt toimisivat, opettajan tulisi tiedottaa myös huoltajia koulupäivän kulusta. Yhteiset säännöt voivat liittyä esimerkiksi koulupäivän sujuvuuteen. Jos sovitut asiat eivät ole toteutuneet koulussa, ei kotona ADHD-oppilas saa esimerkiksi peliaikaa ja vastaavasti hyvin sujuneesta koulupäivästä oppilas ansaitsee lisää peliaikaa. Opettajien kokemusten perusteella he pitivät huoltajien tiedottamista erityisen tärkeänä, sillä pelisääntöjen lisäksi ADHD-oppilaan käytös voi näyttäytyä hyvin erilaisena koulussa ja kotona. Haastateltujen opettajien mukaan ADHD-oppilaan jaksaminen saattaa olla suuressa roolissa oppilaan erilaiseen käytökseen verrattuna kodin ja koulun välillä. Koulussa ADHD-oppilas saattaa tehdä tehtäviä hyvinkin reippaasti, mutta kotona hänellä kuluu paljon aikaa läksyjen tekemiseen. Opettajat nostivat esille, ettei kotitehtäviä ole tarkoitus tehdä montaa tuntia koulupäivän jälkeen, jonka takia kodin kanssa on tärkeä olla yhteydessä. Tällöin huoltajat voivat raportoida esimerkiksi kotitehtävien teosta ja oppilaan jaksamisesta. Näin opettaja voi koulussa katsoa ADHD-oppilaalle yksilölliset tehtävät kotiin, jotta niillä ei uuvutettaisi häntä. ADHD-oppilaan koulupäivän sujuvoittamiseksi on siis olemassa monenlaisia keinoja, joita tulisi kokeilla pienelläkin kynnyksellä pitkäjänteisesti.

9 Pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena oli nimenomaisesti haastatella luokanopettajia, jotka pystyivät kuvailemaan kokemuksiaan ADHD-oppilaista. Tutkielmamme tavoitteen kannalta ei ollut merkittävää, oliko luokanopettaja käynyt esimerkiksi erityispedagogista lisäkoulutusta aiheen parissa. Päädyimme kuitenkin jättämään erityisopettajat tutkimuksen ulkopuolelle, sillä he eivät välttämättä työskentele ADHD-oppilaiden kanssa nimenomaisesti ADHD-diagnoosin takia, vaan usein yhteistyön taustalla on jokin oppimisen vaikeus. Erilaisten muiden oppimisen vaikeuksien esiintyvyys ADHD:n kanssa yhtäaikaaisesti on hyvin yleistä (Hoseinifar ym., 2011). Tällöin voidaan puhua komorbiditeetista. Erityisopettajat eivät myöskään välttämättä ole montaa tuntia viikossa oppilaiden kanssa, jolloin he näkisivät ADHD-oppilaan koko koulupäivän kulun. Näin ollen voidaan sanoa, että juuri luokanopettajien näkemykset ADHD-oppilaan koulupäivän aikaisesta tukemisesta olivat relevanteimpia oman tutkimuksemme kannalta. Tutkimuksen alussa selvitetyillä pohjatiedoilla, kuten iällä tai työkokemuksella, ei ollut selkeää merkitystä ADHD-oppilaisiin liittyvien kokemusten kannalta. Merkittäviä eroja ei nähty esimerkiksi tukikeinojen vaihtelussa, vaan kaikkien haastateltavien käyttämät tukikeinot olivat pääsääntöisesti samankaltaisia. Lisäksi kaikki haastateltavat kertoivat, että olivat löytäneet käyttämänsä tukikeinot joko internetistä, kirjallisuuden kautta tai saaneet kollegoilta vinkkinä. Voidaan siis sanoa, että tutkimuksessa kerätyt pohjatiedot eivät olleet tutkimuksen kannalta olennaisia.

Yksi merkittävimmistä ajatuksista aiheen valinnan yhteydessä oli se, että ADHD nähdään usein koulumaailmassa hyvin negatiivisena. Itse ajattelemme, että taustalla saattaa usein olla opettajan puutteellinen tietotaito, joka ainakaan omien opiskelukokemuksiemme pohjalta ei ole erityisen kaukaa haettava. Tätä puoltavat myös esille tuomamme tutkimukset. Kumpuaako ADHD:n negatiivinen kaiku koulumaailmassa siis opettajien ja muun kouluhenkilökunnan tietämättömyydestä? Suhtautuisiko koulun henkilökunta positiivisemmin ADHD-oppilaisiin, jos heillä olisi enemmän tietoa ja taitoa aiheen parissa? Vaikuttaisiko tämä myös ADHD-oppilaiden oppimistuloksiin? Moni opettaja saattaa kaivata tietojensa ja taitojensa tueksi lisäkoulutusta aiheen parissa. On kuitenkin tärkeää huomioida, että lisäkouluttautuminen ei tarkoita esimerkiksi tiedon etsimistä internetistä. Vaikka kollegiaalinen tuki sekä erilaiset oppaat ovat usein opettajille tärkeitä, niin esimerkiksi myös Aluehallintovirasto tarjoaa opettajille maksuttomia koulutuksia aiheen parissa, joista opettaja voi saada apua opetuksensa ja tukikeinojen järjestämisen tueksi.

Mielenkiintoinen huomio haastatteluista oli se, että suuri osa haastateltavista alkoi automaattisesti kertomaan kokemuksistaan sillä ennako-oletuksella, että ADHD-oppilas olisi poika. On tietysti täysin totta, että ADHD-lapsista juuri pojat ovat yliedustettuina tyttöihin verrattuna. Tyttöjen ADHD ilmenee usein lähinnä sisäisenä levottomuutena, jolloin opettajan voi olla hyvin vaikea tunnistaa ADHD:n ilmenemistä (Biederman ym., 2002; Slobodin & Davidovitch, 2019). Pro gradu -työmme taustalla oli myös vahva halumme oppia tunnistamaan ja tukemaan tällaisia oppilaita, joiden pään sisäinen “sekasotku” ei välttämättä näy niin voimakkaasti ulospäin ja jolloin heidän tukemisensa saattaa näin ollen olla haasteellisempaa. Tyttöjen ADHD:n on todettu näkyvän ulospäin heikommin, joten tästä syystä tytöillä on määrällisesti vähemmän diagnosoitua ADHD:ta poikiin verrattuna (Smith, 2017). Mielenkiintoista olisikin siis huomioida, miten tyttöjen ADHD:ta havainnoidaan koulumaailmassa vai onko havaintojen ilmetessä epäilyksiä joistain muista oppimisen tai käytöksen häiriöistä.

Mielenkiintoista oli myös kuulla, että suurimmassa osassa haastatteluista nousi esille, että opettajat mielellään pitävät ADHD-oppilaat istumassa mahdollisimman lähellä opettajaa. Esimerkiksi kandidaatin tutkielmaa tehdessä kuitenkin selventyi, että tämä ei aina ole välttämätöntä, vaan että paras istumapaikka joillekin ADHD-oppilaille saattaisikin olla esimerkiksi luokan takaosassa. Tätä tukevat myös omat kokemuksemme sijaisuuksien ja harjoitteluiden parissa. Luokan takaosassa myös esimerkiksi erityisopettajat saattavat löytää parhaan työrauhan ADHD-oppilaan kanssa, eikä heidän yhdessä työskentelynsä myöskään tällöin ole välttämättä muiden luokan oppilaiden keskittymisen tiellä.

Teemahaastattelulle tuttuun tapaan haastattelurunko muutti hieman muotoaan haastattelujen aikana. Emme alunperin olleet ajatelleet keskittyä kodin ja koulun välisen yhteydenpidon merkitykseen ADHD-oppilaiden kohdalla. Ajattelimme, että aihe on liian laaja, ja että siitä voisi itsessään jo kirjoittaa kokonaisen tutkielman. Jo ensimmäisen haastattelun kohdalla tuli kuitenkin ilmi, että kodin ja koulun välisen yhteydenpidon merkitys ADHD-oppilaiden kohdalla on aivan valtava. Tästä inspiroituneina osasimme onneksi jo tämän ensimmäisen haastattelun aikana kysellä tarkentavia kysymyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja sen merkityksestä juurikin ADHD-oppilaiden kannalta. Tämän jälkeen lisäsimmekin sen myös haastattelurunkoon, jotta sama aihe toistuisi myös seuraavissa haastatteluissa.

Oma tietämyksemme aiheen parissa on kasvanut vuosien mittaan henkilökohtaisista kokemuksista lähipiirissämme sekä sijaisuuksien ja opetusharjoitteluiden myötä. Kandidaatin tutkiel-

mamme käsitteli myös ADHD:ta erilaisten tukikeinojen ja positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen muodossa. Lisäksi olemme molemmat suorittaneet erityispedagogiikan perusopinnot, mutta niistä huolimatta olemme molemmat sitä mieltä, että olemme saaneet ADHD:sta hyvin vähän tietoa erityisesti sitä ajatellen, että se tulee olemaan hyvin suuri osa tulevaisuuden ammattiamme. Haluamme ehdottomasti, että luokkamme jokaisella oppilaalla on yhtäläiset mahdollisuudet oppia ja menestyä tulevaisuudessa. Tällöin avainasemassa on jokaisen oppilaan yksilöllinen tukeminen. Aiheen valintaan vaikutti siis myös ehdottomasti oma ajatuksemme siitä, että tahdomme oppia aiheesta vielä lisää, vaikka koemmekin tietävämme edellä mainittujen syiden vuoksi aiheesta ehkä keskivertoluokanopettajaopiskelijaa laajemmin. Tutkielmamme myötä koemmekin ymmärtävämmä ADHD-oppilaita vielä aikaisempaa paremmin.

Tutkielman teko oli meidän molempien mielestä hyvin opettavaista ja se sujui mielestämme ilman suurempia ongelmia. Iso syy tutkielman teon mielekkyyteen oli varmasti aiheen valinta, sillä se motivoi meitä mielenkiintoudellaan. Aikataulumme työn teon parissa oli jokseenkin tiukka, mutta olimme valmistautuneet napakkaan työskentelyaikaan. Lisäksi molempien vahva sitoutuneisuus tutkielman tekoon sujuvoitti työskentelyämme huomattavasti ja tuki napakan aikataulun toteutumista. Oma tietämyksemme ADHD:sta lisääntyi tutkielman myötä runsaasti, ja erityisesti siihen vaikuttivat haastattelemiemme opettajien kertomat käytännön kokemukset aiheesta. Tulevaisuudessa aihetta voisi tutkia esimerkiksi suuremmalla otannalla opettajien käsityksistä. Myöskin eri vuosikymmenillä opiskelleiden opettajien tai eri verran työkokemusta omaavien opettajien kokemuksia voisi olla hyvin mielenkiintoista vertailla keskenään. Käsitykset ovat siinä mielessä hyvin mielenkiintoinen aihe, sillä käsityksillä- ja oletuksilla on oletettavasti vahva merkitys opettajan tarjoamaan tukeen ja tämän asenteisiin tukemisen taustalla. Myös ADHD-oppilaiden vahvuuksien tutkiminen laajemmalla mittakaavalla olisi hyvin mielenkiintoista, sillä huomasimme aiempia tutkimuksia etsiessä ja läpikäydessä, että vahvuuksia on tutkittu hyvin vähän juuri ADHD:n näkökulmasta.

Jokainen meistä varmasti tietää perinteisen suomalaisen pessimistisen ajattelutavan. Tästä syystä koimme, että meille oli hankalaa, mutta myös erityisen tärkeää, käsitellä ADHD:ta vahvuuksien kautta. Hyvin monissa kirjoissa ja tutkimuksissa puhutaan selkeästi ADHD:sta “kärshivistä” henkilöistä. Tietysti ymmärrämme, että monet diagnosoivat vaikeudet nähdään usein siinä valossa, että niiden omaava henkilö “kärnsi” siitä. ADHD:stakin saattaa olla yksilölle erilaisia merkittäviäkin haittapuolia, mutta ehdottomasti haluamme ajatella, että ADHD on myös poikkeuksellinen vahvuus ja jopa voimavara. Kuten jo mainittua, ADHD-oppilaat ovat

saattaneet saavuttaa koulumaailmassa “hankalien oppilaiden” maineen. ADHD-oppilailla kuitenkin on hyvin monenlaisia vahvuuksia, jotka opettajan tulisi osata löytää ja auttaa myös oppilasta löytämään niitä. Klenbergin (2018) tutkimuksissa tuodaan kuitenkin esille, että erityislapsilla havaitaan usein vertaisiaan vähemmän vahvuuksia. Tämä kertoo ehkä erityislapsiin kohdistuvasta negatiivisesta stigmasta, joka myös koulumaailmassa valitettavasti nostaa päätään edelleen tänä päivänä. Jokainen meistä varmasti tietää, että meillä kaikilla on vahvuuksia, mutta niiden huomaamista ja tunnistamista tulisikin harjoitella aktiivisesti. Lisäksi näiden taitojen harjoittelu tulisi aloittaa jo kouluikässä. Emme myöskään halua osaltamme pitää yllä ADHD:n negatiivista kuvaa koulumaailmassa, vaan jopa haastaa opettajat tarkkailemaan omaa ajatusmalliaan ADHD:sta sekä auttaa heitä näkemään ja auttaa myös ADHD-oppilaita huomaamaan omat vahvuutensa. Jokaisen opettajan tulisi myös pitää mielessään, että jokainen lapsi on yksilö: jokaisella on oikeus näkyä ja kuulua juuri sellaisena kuin on.

Tiedostamme myös sen, että ADHD-oppilaiden tukeminen saattaa useinkin olla koulun ja kunnan tarjoamista resursseista riippuvaista. Tukeminen ja sen laatu saattaa myös riippua opettajan jaksamisesta, joka tänä päivänä on hyvin paljon tapetilla esimerkiksi sosiaalisen median keskusteluissa. Näistä huolimatta haluamme kuitenkin tutkimuksellamme pystyä kääntämään opettajien ajatusmaailmaa positiivisempaan suuntaan ADHD-oppilaista ja haastamaan heitä huomaamaan ADHD-oppilaiden poikkeuksellisia vahvuuksia, joita voidaan hyödyntää myös oppilaan oppimisen tukena. Toivoisimme myös, että opettajat rohkeasti kokeilisivat erilaisia tukikeinoja, ja kuten tutkimuksessamme tulikin ilmi, keinojen ei tarvitse olla verrattavissa sirkustaiteiluun tai astrofysiikkaan. Lisäksi opettajien tulisi olla armollisia itselleen, sillä oikeanlaisten tukikeinojen löytyminen voi viedä aikaa ja vaatia useita erilaisia yrityksiä ja toistoja.

Lähteet

- Ahlberg, R., Du Rietz, E., Ahnemark, E., Andersson, L. M., Werner-Kiechle, T., Lichtenstein, P., Larsson, H. & Garcia-Argibay, M. (2023). Real life instability in ADHD from young to middle adulthood: a nationwide register-based study of social and occupational problems. *BMC psychiatry*, 23(1), 336. doi.org/10.1186/s12888-023-04713-z
- Alfageer, H. H., Aldawodi, M. D., Queflie, S. A. A., Masud, N., Harthy, N. A. A., Alogayyel, N., Alrabah, M. & Qureshi, S. (2018). Knowledge and attitude of male primary school teachers about attention deficit and hyperactivity disorder in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Natural Science, Biology and Medicine*, 9(2), 257–262. doi:10.4103/jnsbm.JNSBM_232_17
- Barkley, R. A. (2008). *ADHD - Kuinka hallita ADHD* (Suom. Kankaansivu, K.) (55, 139, 295–317). UNIPress Suomi.
- Bates, S. M., Mellin, E., Paluta, L. M., Anderson-Butcher, D., Vogeler, M. & Sterling, K. (2019). Examining the Influence of Interprofessional Team Collaboration on Student-Level Outcomes through School–Community Partnerships. *Children & schools*, 41(2), 111–122. doi.org/10.1093/cs/cdz001
- Biederman, J., Mick, E., Faraone, S. V., Braaten, E., Doyle, A., Spencer, T., Wilens, T. E., Frazier, E. & Johnson M. A. (2002). Influence of Gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children Referred to a Psychiatric Clinic. *The American journal of psychiatry*. 159(1), 36–42. doi:10.1176/appi.ajp.159.1.36
- Climie, E. A. & Mastoras, S. M. (2015). ADHD in Schools: Adopting a Strengths-Based Perspective. *Canadian psychology / Psychologie canadienne*, 56(3), 295–300. doi.org/10.1037/cap0000030
- Efron, D., Sciberras, E. & Hassell, P. (2008). *Are Schools Meeting the Needs of Students with ADHD?*. *Australasian Journal of Special Education*, 32(2), 187–198. doi.org/10.1017/S1030011200025847
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, K. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Epstein, M. H. (2000). The Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strength-Based Approach to Assessment. *Diagnostique*, 25(3), 175–261. doi.org/10.1177/073724770002500304

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 - Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uud. p., s. 27–51). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: A systematic literature review. *Emotional and behavioural difficulties*, 24(2), 136–155. doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562
- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L. & Tucha, O. (2019). Unknown, Unloved? Teachers' Reported Use and Effectiveness of Classroom Management Strategies for Students with Symptoms of ADH. *Child & Youth Care Forum*, 49(1), 1–22. doi:10.1007/s10566-019-09515-7
- Goldman, L. S., Genel, M., Bezman, R. J. & Slanetz, P. J. (1998). Diagnosis and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. *American Medical Association*, 279(14), 1100–1107. doi:10.1001/jama.279.14.1100
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., Cooper, P., Stein, K. & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3), 279–300. doi:10.1111/1467-8578.12087
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (s. 34, 41–48, 135–180). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Honkasilta, J., Sandberg, E. & Jahnukainen, M. (2014). ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 311–323. doi:10.1080/13632752.2014.883789
- Hoseinifar, J., Zirak, S. R., Sheikholeslami, A., Mansuri, B., Jahan, M., Siedkalan, M. M., Shahidi, B. & Aghdam, L. F. (2011). Examination of the relationship between ADHD and learning disorder in Primary School Children in Tehran. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 3763–3767. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.370
- Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö* (s. 14–26). WSOY.
- 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*, 30(4), 839–854. doi.org/10.1007/s10826-021-01907-5
- Jokinen, K. & Närhi, V. (2008). Koulussa toteutettavat tukitoimet ADHD-oireisille lapsille ovat kasvattajien yhteistyötä: Johdanto tapauskuvauksiin. *NMI-bulletin* 18(3), 3–6.
- Jokinen, K. & Ahtikari, K. (2004). *AD/HD-opas koulunkäyntiavustajille* (24–52). PS-kustannus.

- Kananen, J. (2019). *Opinnäytetyön ja pro gradun pikaopas - Avain opinnäytetyön ja pro gradun kirjoittamiseen*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä* (s.32–39, 88–96). Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2007). *Haastava käyttäytyminen: syitä: muutoksen mahdollisuuksia*. (s. 44–80). Tervaväylän koulu.
- Klenberg, L. (2018). ADHD-oireisten oppilaiden vahvuudet opettajien arvioimina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 28(4), 34–48.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. p., s. 25–42). PS-kustannus.
- Law, G. U., Sinclair, S. & Fraser, N. (2007). Children's attitudes and behavioural intentions towards a peer with symptoms of ADHD: does the addition of a diagnostic label make a difference?. *Journal of child health care*, 11(2), 98–111. doi: 10.1177/1367493507076061
- Lawrence, K., Dawson Estrada, R., & McCormick, J. (2017). Teachers' Experiences With and Perceptions of Students With Attention Deficit/hyperactivity Disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 141–148. doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.010
- Lazar, A. & Slostad, F. (1999). How to Overcome Obstacles to Parent-Teacher Partnerships. *The Clearing house*, 72(4), 206–210. doi.org/10.1080/00098659909599393
- Lämsä, A-L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudesta on kyse? Teoksessa Lämsä A-L. (toim.). *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 49–67). PS-kustannus.
- Mahdi, S., Viljoen, M., Massuti, R., Selb, M., Almodayfer, O., Karande, S., De Vries, P. J., Rohde, L. & Bölte, S. (2017). An international qualitative study of ability and disability in ADHD using the WHO-ICF framework. *European Child Adolesc Psychiatry* 26(10), 1219–1231. doi:10.1007/s00787-017-0983-1
- McDougal, E., Tai, C., Stewart, T. M., Booth, J. N. & Rhodes, S. M. (2022). Understanding and Supporting Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the Primary School Classroom: Perspectives of Children with ADHD and their Teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 3406–3421. doi.org/10.1007/s10803-022-05639-3
- McGough, J. (2014). *ADHD*. Oxford University Press.

- Merritt, P. H. (2017). *How Does a Teacher's Level of Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Impact a Teacher's Efficacy in Student Engagement, Instructional Practices, and Classroom Management*. Gardner-Webb University. https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1237&context=education_etd
- Mikkonen, S. (2001). MBD/ADHD. Teoksessa Kerola, K. (toim.), *Struktuurua opetukseen*. (s. 26–27, 52–54, 73–75, 95–97, 119–120, 138–139, 155–156, 170–171, 189–190, 207–208, 225–226 & 242–243). PS-kustannus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2. painos)*. Sage. <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Mohr-Jensen, C., Steen-Jensen, T., Bang-Schnack, M., & Thingvad, H. (2019). What Do Primary and Secondary School Teachers Know About ADHD in Children? Findings From a Systematic Review and a Representative, Nationwide Sample of Danish Teachers. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 206–219. doi.org/10.1177/1087054715599206
- Naples, L. H., & Tuckwiller, E. D. (2021). Taking Students on a Strengths Safari: A Multidimensional Pilot Study of School-Based Wellbeing for Young Neurodiverse Children. *International journal of environmental research and public health*, 18(13), 6947. doi.org/10.3390/ijerph18136947
- Normand, S., Miller, N. V., Mikami, A. Y. (2021). Contributions of Friends' Problem Behaviors to Friendship Quality in a Sample of Children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 52(2), 244–258. doi:10.1080/15374416.2021.1941056
- Närhi, V. (2012). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M., (toim.), *ADHD - Diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 179–181). PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- O'Regan, F. (2017). School and classroom strategies for the teaching and management of children with ADHD. Teoksessa Harpin, V. (toim.), *The Management of ADHD in Children and Young People* (s. 149–160). Mac Keith Press.
- O'Regan, F. (2012). *Haastava käytös: käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta* (s.11). Kehitysvammaliitto ry: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi – Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (2.–3. painos). Finn Lectura.

- Perold, M., Louw, C. & Kleynhans, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *South African Journal of Education*, 30(3), 457–453. doi:10.15700/saje.v30n3a364
- Perusopetuslaki 24.6.2010/642.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/682.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–14). Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 58–72). Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 99–112). Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa A. & Juuti, P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat*. Hansaprint.
- Puustjärvi, A. (2019). ADHD. *Lääketieteellinen aikakausikirja Duodecim*, 135(2), 201–6. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Haettu 13.2.2024 osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/duo14724>
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). Mitä on ADHD?. Teoksessa Berggren, K. (toim.) & Hämäläinen, J. (toim.), *ADHD-käsikirja*. PS-kustannus.
- Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen, T. (2017). Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (243–277). PS-kustannus.
- Reid, R. & Johnson, J. (2012). *Teacher's guide to ADHD*. Guilford Press.
- Rogersa, M., Bélanger-Lejarsa, V., Tosteb, J., & Heathc, N. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher-student relationship. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(4), 333–348. doi:10.1080/13632752.2014.972039
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–34). Vastapaino.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet* (s.66–91). PS-kustannus

- Sandberg, E. & Harju-Luukkainen, H. (2017). "Opettajan asenne heijastui suoraan oppilaan koulumenestykseen" Riittävät ja riittämättömät tukitoimet koulussa ADHD-perheiden näkökulmasta viime vuosien aikana. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(2). Niilo Mäki -säätiö.
- Selikowitz, M. (2021). *ADHD: The facts* (3. uud. p.). Oxford University Press.
- Seppälä, J. & Suviaro, T. (2022). "Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa" - ADHD-oppilaan tukeminen alakoulussa ja vahvuusperustaisen pedagogiikan hyödyntäminen opetuksessa [kandidaatin tutkielma, Oulun yliopisto]. OuluREPO Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202205021771>
- Serenius-Sirve, S. & Berggren, K. (2018). Lapsen tukeminen arjessa. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.), *ADHD-käsikirja* (s.68–88). PS-kustannus.
- Slobodin, O. & Davidovitch, M. (2019). Gender Differences in Objective and Subjective Measures of ADHD Among Clinic-Referred Children. *Frontiers in human neuroscience*, 13, 441–441. doi: 10.3389/fnhum.2019.00441
- Smith, M. (2017). Hyperactive Around the World? The History of ADHD in Global Perspective. *Social History of Medicine*, 30(4), 767–787. doi:10.1093/shm/hkw127
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 111–128). PS-kustannus.
- Sumia, M. (2018). *Nuoren ADHD*. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.), *ADHD-käsikirja*. PS-kustannus.
- Tarnanen, K., Puustjärvi, A., Tuunainen, A., Käypä hoito -työryhmä, Berggren, K. & Koivunen, M. (2019). *ADHD - varhaisella tuella arki toimivaksi*. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Haettu 24.2.2024 osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/khp00071>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2024). Lasten ja nuorten ADHD-diagnoosien yleisyys 2022, ADHD-diagnoosit yleistyvät tasaisesti - sukupuoli- ja alue-erot ovat melko suuria. Tilastoraportti 1/2024.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi* (s. 62–76). Tammi.
- Viljamaa, J. (2009). *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? - Haastavan lapsen kasvatusta* (s. 83–98). Minerva Kustannus Oy.
- Virtanen, J. (2011). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J.(toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s.155–166). Methelp.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (Rev. ed., 4th pr.). SAGE

Liite 1

Hei!

Olemme viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta. Teemme Pro gradu -tutkielmaa, joka käsittelee luokanopettajien tai erityisluokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaista sekä millaisia tukikeinoja heille käytetään kouluympäristössä. Tarvitsemme tutkimukseen haastateltavaksi luokanopettajia tai erityisluokanopettajia, jotka ovat työskennelleet ADHD-oppilaiden kanssa alakoulussa. Tutkimukseen osallistumiseksi ei kuitenkaan tarvitse olla kattavaa tietoa ADHD:sta tai muuta aiheeseen liittyvää koulutusta tai perehtyneisyyttä.

Haastattelu toteutetaan yksilöhaastatteluna, joko sopimassamme paikassa tai etäyhteyksien välityksellä. Tulemme nauhoittamaan haastattelun, jotta myöhempi haastattelun analysointi olisi vaivattomampaa. Kaikkia haastattelussa esiin tulevia tietoja käsitellään luottamuksellisesti sekä huolehdimme haastateltavien anonymiteetistä. Emme tarvitse oppilaiden henkilötietoja, mutta niiden tullessa esiin haastattelun aikana, huolehdimme myös heidän anonymiteetistään. Tulemme Pro gradu -tutkielmassamme käyttämään suoria lainauksia haastatteluista, mutta huolehdimme anonymiteetin pitävyydestä myös tällöin. Nauhoitteet ja muu tutkielmaan liittyvä materiaali tullaan poistamaan viimeistään 31.5.2024.

Jos mieleenne tulee kysyttävää joko ennen tai jälkeen haastattelujen, voitte rohkeasti laittaa meille viestiä!

Terveisin Jenni Seppälä & Tytti Suviaro

Liite 2

1. Tietoja haastateltavista

- Nainen/mies/en halua määrittellä
- Ikä
- Koulutus
 - Miten koulutuksessa otettiin kantaa ADHD:n ilmenemiseen oppilailla?
 - Oletko saanut täydennyskoulutusta asiaan liittyen? Millaista?
- Työhistoria kasvatusalalla
 - Kuinka monta työvuotta takana?
 - Mitä luokkaa opettaa tällä hetkellä?
- Kuinka paljon ADHD:n omaavia oppilaita olet tavannut työurasi aikana?
 - paljon/vähän, muutamia, kymmeniä...
- Miten mielestäsi ADHD-ilmiö on kehittynyt työurasi aikana?

2. ADHD - tyypillinen oppilas

- Tuleeko mieleesi joku erityinen kokemus, jossa ADHD-oppilas on ollut osallisena?
 - Miten ADHD tuli tilanteessa ilmi?
 - Miten tilanne ratkaistiin?
- Kuvaile millainen on tyypillinen ADHD-oppilas sinun mielestäsi?
 - Käyttäytyminen
 - Sosiaaliset vuorovaikutussuhteet luokassa
 - Koulumenestys - onko vaikutusta?
 - Jotain muuta?
- Kuvaile millaisia vahvuuksia olet havainnut ADHD-oppilailla?

3. ADHD-oppilaan tukeminen

- Kuvaile millainen rooli sinulla on opettajana ADHD-oppilaan tuen järjestämisessä
- Kuvaile millaisia kokemuksia sinulla on ADHD-lapsen tukemisesta?
 - Positiivisia
 - Negatiivisia
- Miten ADHD-oppilaan tarvitsemat tukitoimet järjestetään luokassasi käytännössä?
 - Mitkä tukitoimet olet havainnut sujuvaksi? Mitkä taas ei niin sujuviksi?
 - Ylöspäin eriyttäminen

- Miksi olet valinnut juuri kyseiset menetelmät?
 - Siirtymät - esim. välitunti
 - Ruokailu - suutuntuma - jaksaminen
- Oletko havainnut, että ADHD-oppilaan avuksi toteutetut tukikeinot vaikuttaisivat luokan muihin oppilaisiin?
 - Positiivisesti tai negatiivisesti?
- Millainen mielestäsi on kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys ADHD-oppilaan tukemisessa?
- Onko sinulla jotain täydennettävää?