



Tarkkaavuuden tukemista vai oppimisen mahdollistamista?

Opas koulun tukitoimien järjestämiseksi

Heidi Kuikka

OPINNÄYTETYÖ
Huhtikuu 2025

Sosionomi YAMK
Sosiaalialan erityisasiantuntija

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosionomi YAMK
Sosiaalialan erityisasiantuntija

Heidi Kuikka:

Tarkkaavuuden tukemista vai oppimisen mahdollistamista?
Opas koulun tukitoimien järjestämiseksi

Opinnäytetyö 90 sivua, joista liitteitä 7 sivua
Huhtikuu 2025

Opinnäytetyön idea lähti oman työpaikan tarpeesta saada opas, johon koottiin koulun vaikuttavimmat tarkkaavuutta tukevat tukitoimet. Opasta toivoivat lasten ja nuorten tarkkaavuuden haasteiden diagnostiikan ja kuntoutuksen kanssa työskentelevät ammattilaiset. Opinnäytetyön tilaajaksi tuli ADHD-liitto. Opinnäytetyön tavoitteena oli rakentaa ADHD-liitolle opas koulujen tukitoimien järjestämisestä ja sitä kautta saada kouluihin aikuisille käyttöön tiivistelmä siitä, miten oppilaan tarkkaavuutta voi tukea pienillä arjen muutoksilla ja miksi näitä tukitoimia tulisi käyttää. Tavoitteena oli myös lisätä ymmärrystä opettajien suhtautumisesta oppilaita kohtaan, joilla on ADHD-oireita. Opinnäytetyössä tarkasteltiin mitä ADHD on, sen oirekuvaa ja kuntoutusta sekä uusinta tutkimusta aiheesta.

Opinnäytetyö oli toiminnallinen ja sen produktina syntyi opas. Aineisto kerättiin kirjallisuuskatsausta ja dokumenttianalyysiä hyödyntäen. Aineisto järjesteltiin sisällönanalyysiä käyttäen. Sisällönanalyysin avulla tehtiin oppaan runko ja valittiin sisältö. Oppaan tekstit ja ulkomuoto muokkautui ammattilaisten palautteen avulla.

Opinnäytetyön tuloksissa tarkkaavuuden tukemisesta koulussa korostui opetuksen aikainen liikkuminen, ympäristön vaikutus, strukturointi, toiminnanohjaus ja sosiaaliset taidot sekä opettajien suhtautuminen. Riittävän tuen saaminen tarkkaavuuden haasteisiin heti haasteiden ilmaannuttua on tärkeää koulumenestyksen kannalta, mutta samalla tuetaan myös suotuisaa polkua aikuisuuteen. Tuetta jääminen altistaa epäsuotuisalle kasvupolulle joutumista.

Koulun tukitoimet ovat fyysisten ympäristöjen muokkaamista, mutta myös psyykkisen ympäristöjen tärkeys tulisi huomioida. Psykkiseen ympäristöön lukeutuu turvallisuuden tunne, vuorovaikutus ja kohtaaminen. Aikuisten suhtautuminen oppilaaseen on tärkeässä roolissa niin akateemisen menestyksen kuin koulupudokkuuden näkökulmasta. Sosiaalisten suhteiden haasteet ja sosiaalisten taitojen ikätasoisuus tulee ottaa huomioon myös tukitoimia mietittäessä. Tarkkaavuuden haasteet ja niihin liittyvät diagnoosit lisääntyvät vuosittain, jolloin tukitoimien merkitys korostuu entisestään. Näitä haasteita ennakoidaan jo esim. perusopetuslain muutoksella, Kelan Kirjo- sekä Sote-akatemia hankkeilla. Vaikka kuinka monta eri hanketta aloitettaisiin, tulee eri arkiympäristöjen tuen merkitys korostumaan vuosi vuodelta.

Asiasanat: ADHD, kuntoutus, vuorovaikutus, sosiaaliset suhteet

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Social Services

KUIKKA, HEIDI:
Supporting Attention or Enabling Learning?
A Guide to Arranging Supporting Measures in School

Master's thesis 90 pages, appendices 7 pages
April 2025

The idea for this thesis arose from the need for a guide to arranging supporting measures in school for children with ADHD. The aim of the thesis was to create a guide for primary school teachers about supporting attention in the classroom with minor changes and why these changes are necessary. In addition, the aim was to obtain a better understanding of teachers' attitudes towards students with ADHD and the impact these attitudes have on concentration and academic success. The thesis studied symptoms and rehabilitation of ADHD and the latest studies on the subject. The thesis was commissioned by ADHD-liitto.

The research method was research-based development. The literature was gathered using a literature review and document analysis. The guide was formed using content analysis. The guide was designed by taking into consideration other professionals' comments and feedback on the visual layout and the content.

The most crucial factors of supporting attention in school are allowing movement, adapting the learning environment, structured teaching, factoring in executive functions, social skills and teacher's attitudes. It is important to provide the support needed as soon as the challenges with concentration appear, not only for academic success but also for a balanced path to adulthood. Without early support there is a heightened risk of a life in crime or unemployment.

Key words: ADHD, rehabilitation, interaction, social relationships

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LÄHTÖKOHDAT OPINNÄYTETYÖLLE.....	7
	2.1 Tarkoitus, tehtävä ja tavoite	7
	2.2 Oppilaan oikeudet ja koulu opinnäytteen kontekstina	7
3	MITÄ ON ADHD?.....	11
	3.1 ADHD – neuropsykiatrinen häiriö	11
	3.2 Oirekuva ja diagnostiikka	13
	3.3 Tukimuodot ja kuntoutus	18
	3.4 Opinnäytetyön viitekehys	21
4	KIRJALLISUUSKATSAUS JA DOKUMENTTIANALYYSI.....	24
	4.1 Integroiva kirjallisuuskatsaus ja dokumenttianalyysi	24
	4.2 Kirjallisuuskatsauksen ja dokumenttianalyysin toteutus	25
	4.3 Sisällönanalyysi.....	29
5	TULOKSET	31
	5.1 Miksi tarkkaavuutta tulisi tukea koulussa?.....	31
	5.2 Miten tarkkaavuutta tulisi tukea koulussa?	35
	5.2.1 Liikkuminen opetuksen aikana.....	35
	5.2.2 Ympäristön vaikutus tarkkaavuuteen.....	37
	5.2.3 Strukturointi	40
	5.2.4 Toiminnanohjaus ja sosiaaliset taidot.....	46
	5.2.5 Opettajien suhtautuminen ja osaaminen ADHD:stä.....	51
	5.2.6 Tulosten yhteenveto	55
6	OPAS KOULUN TUKITOIMIEN JÄRJESTÄMISEKSI.....	60
	6.1 Toiminnallinen opinnäytetyö.....	60
	6.2 Oppaan prosessikuvaus.....	61
	6.3 Oppaan sisältö	63
7	POHDINTA	66
	7.1 Aiheen tarkastelua	66
	7.2 Jatkotutkimusideat	69
	7.3 Eettisyys ja luotettavuus.....	70
	LÄHTEET	74
	LIITTEET.....	83

1 JOHDANTO

Työskennellessäni kuntoutusohjaajana neuropsykiatrisessa työryhmässä, kuvasivat lapset ja nuoret omaa keskittymistään pyörremyrskynä pään sisällä. Näistäkin pyörremyrskyistä löytyi kuitenkin myrskyn silmä, eli niitä hetkiä, jolloin he pystyivät keskittymään ja kaaos jäi taka-alalle. Harvemmin tätä myrskyn silmää löytyi koulupäivästä, vaan niitä hetkiä oli vapaa-ajalla mieluisan tekemisen ja harrastusten parissa. Kuntoutusohjaajana yksi tärkeimmistä työtehtävistäni oli ympäristöjen ohjaaminen ja varsinkin koulujen kanssa tein paljon yhteistyötä. Kaipasin arjessa opasta, jonka olisin voinut antaa koulun aikuisille tukitoimien järjestämiseen avuksi.

Sain idean tehdä opinnäytetyönä oppaan, jonka avulla aikuiset voisivat auttaa oppilaitaan löytämään koulupäivään keskittymisen hetkiä, eli niitä myrskynsilmiä. Oppaasta löytyvistä vinkeistä hyötyvät sekä oppilaat, joilla on ADHD-oireita, että suurin osa muistakin peruskoululaisista. Koulun tukitoimien tärkeyden puolesta ja opinnäytetyön ajankohtaisuudesta puhuu myös se, että syksyllä 2025 voimaan tulevalla perusopetuslain muutoksella pyritään helpottamaan ja selkeyttämään tuen järjestämistä, jotta saataisiin yhdenmukaisemmat tukitoimet riippumatta siitä missä päin Suomea oppilas käy koulua (Opetushallitus 2024). Lisäksi opasta ovat kaivanneet esim. toimintaterapeutit, psykologit ja lääkärit, jotka ovat tekemisissä lasten ja nuorten ADHD-diagnostiikan tai kuntoutuksen kanssa. Oppaan tehtävä on toimia lisätyökaluna arjen kuntoutuksessa ja ympäristöjen ohjaamisessa.

Tarkkavaisuuden haasteissa on hoitosuosituksen mukaan pedagoginen- ja kasvatuksellinen tuki ensisijaista ja kaikkein tärkein kuntoutuksen muoto jokaisessa ympäristössä. Lapsi tai nuori viettää ison osan arjestaan koulussa, jopa 30 tuntia viikossa, eikä sitä silti aina mielletä kuntouttavaksi ympäristöksi (Sandberg 2021, 118.) Kuntoutus nähdään usein pelkästään terapeutin tiloissa tapahtuvana fysio-, toiminta- tai puheterapiana, mutta arjen ympäristöissä tapahtuva toiminta on kaikkein vaikuttavinta kuntoutusta. Riittävä tuki aikaisessa vaiheessa on ratkaisevassa asemassa myös toiseen asteen tutkinnon saamiseksi. Aikainen vaihe

voi olla varhaislapsuus tai peruskoulu, kunhan tuen saa heti tuen tarpeen ilmeessä. Itä on laskenut hintalapun sille, jos nuorella jää tutkinto jää saamatta; 680 000 €/henkilö (Yhteisövaikuttavuus n.d.). Tutkinto turvaa syrjäytymiseltä ja sen tuomilta lieveilmiöiltä sekä lisää nuoren hyvinvointia. Meillä ei Suomessa ole taloudellisesti tai eettisesti varaa siihen, että nuoret jäävät tutkinnotta.

ADHD-diagnooseja on asetettu keskimäärin 5 % kaikista peruskouluikäisistä. Vaikka alueellisia eroja on, kuten itäsuomessa poikien diagnoosien osuus on huomattavasti 20,3 % verrattuna länsirannikon 5,9 %, niin jokaisella alueella on tarve koulun tukitoimien järjestämiseen. Suomessa on noin puoli miljoonaa peruskouluoppilasta, eli diagnooseja on noin 30 000 oppilaalla (THL, 2024.) Peruskouluja oli Suomessa 2014 kpl vuonna 2023 (Tilastokeskus, 2024). Lukuja tarkastellessa voi todeta, että opinnäytetyön opasta voi hyödyntää kaikille niille puolelle miljoonalle peruskoululaiselle ja kaikissa 2000 koulussa, joten pienestä tai suppeasta kohderyhmästä ei ole kyse.

Opinnäytetyön pohjaksi tehtiin integratiivinen kirjallisuuskatsaus ja dokumenttianalyysi, jossa tarkasteltiin kirjallisuuden kautta jo valmiiksi tutkittua tietoa aiheesta. Kirjallisuuskatsauksessa perehdyttiin siihen, mitä ADHD tarkoittaa lasten ja nuorten kohdalla koulun näkökulmasta. Samalla saatiin tietoa hyväksi todetuista käytänteistä koulun tukitoimien järjestämisestä ja miten voidaan parhaalla tavalla auttaa oppilasta keskittymään. Kansainvälisten tutkimusten kautta tarkasteltiin uusinta tutkimusta tuen tärkeydestä lapsuudessa ja nuoruudessa. Kirjallisuuskatsausta tehdessä laajeni prosessi lisäksi käsittämään opettajien asenteita kansainvälisten tutkimusten huomioihin perustuen. Kirjallisuuskatsauksen aineisto järjesteltiin sisällönanalyysiä hyödyntäen. Sisällönanalyysin avulla saatiin ryhmiteltyä aineisto ja luotua runko oppaalle.

Opinnäytetyö on toiminnallinen ja tuotoksena on ADHD-liiton tilaama opas koulun tukitoimien järjestämisestä. Yhteistyö ADHD-liiton kanssa lähti helposti liikkeelle allekirjoittaneen yhteydenoton perusteella. ADHD-liitto toimii opinnäytetyön tilaajana ja opas on heidän palautteensa perusteella todettu valmiiksi. Oppaan rakentamisen aikana käytin edellisen työpaikkani, eli Nepsytiimin osaamista ja ohjausta prosessin tukena.

2 LÄHTÖKOHDAT OPINNÄYTETYÖLLE

2.1 Tarkoitus, tehtävä ja tavoite

Opinnäytetyössä tutkitaan, minkälaisia tukitoimia koulussa tulisi järjestää ADHD-oireisille oppilaille heidän tarkkaavaisuutensa ja toiminnanohjauksen tukemiseksi. Kirjallisuuskatsausta ohjasi tutkimuskysymykset *Mitkä ovat ADHD-oireisen oppilaan tärkeimmät tukitoimet koulussa?* ja *”Miksi tukitoimia tulisi koulussa järjestää?”*. Näitä kysymyksiä hyödyntäen etsittiin kirjallisuudesta relevantti tieto tukitoimista ja uusimmat tutkimukset tuen merkityksestä. Kirjallisuuskatsausta tehdessä ilmeni, että opinnäytetyöhön olisi hyvä sisällyttää tieto opettajien suhtautumisen merkityksestä. Kirjallisuuskatsauksen myötä syntyi yksi tutkimuskysymys, joka kattaa sekä tukitoimien järjestämisen että opettajien suhtautumisen:

- *Millä tavoin ja miksi ADHD-oireista oppilasta tulisi tukea koulussa?*

Opinnäytetyön tarkoituksena on tuottaa opas peruskoulujen käyttöön. Tavoitteena on tehdä ADHD-liitolle opas koulujen tukitoimien järjestämisestä ja sitä kautta saada kouluihin aikuisille käyttöön tiivistelmä siitä, miten oppilaan tarkkaavuutta voi tukea pienillä arjen muutoksilla ja miksi näitä tukitoimia tulisi ottaa käyttöön. Oppaan lisäksi opinnäytetyön tarkoituksena on lisätä ymmärrystä opettajien asenteista oppilaita, joilla on ADHD kohtaan.

2.2 Oppilaan oikeudet ja koulu opinnäytteen kontekstina

Opetushallituksen mukaan jokaisella Suomessa vakituisesti asuvalla lapsella ja nuorella on lakiin perustuva oppivelvollisuus. Tämän lain avulla turvataan sivistys ja edistetään yhdenvertaisia mahdollisuuksia kehittää itseään. Valtio turvaa yhdenvertaiset mahdollisuudet sivistykseen ja vastavuoroisesti jokaisella alaikäisellä velvollisuus suorittaa peruskoulu loppuun. Oppivelvollisuus on myös heillä, joilla on haasteita kehityksessä tai oppimisessa. Peruskoulu käsittää vuosiluokat 1–9 ja perusopetus on kaikille maksutonta. Oppilaalla on myös oikeus saada maksuttomat oppimateriaalit, työvälineet ja ateriat (Opetushallitus n.d.)

Opetussuunnitelma on koko Suomelle yhtenäinen ja jokaisella koululla velvollisuus noudattaa tätä suunnitelmaa. Opetussuunnitelmassa on linjattu, että ”opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Perusopetusta suunniteltaessa, järjestettäessä ja siitä päätettäessä on ensisijaisesti huomioitava lapsen etu”. Opetussuunnitelmassa todetaan myös, että jokainen oppilas tarvitsee kannustusta ja tukea sekä kokemusta siitä, että hänestä välitetään ja hän on arvokas. Oppilas on aktiivinen toimija ja hän oppii taitoja itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Oppilailla, joilla on ADHD, on usein tarve lisätuelle selviytyäkseen koulutehtävistään ja tämä tulisi opetussuunnitelman mukaisesti huomioida jokaisessa peruskoulussa. Perusopetuslain 30 § mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 998/628). Tuen tulisi toteutua pääasiassa omassa opetusryhmässä. Opettaja tukee oppimisen lisäksi oppilaan itseluottamusta, itsearviointi- ja oppimisen taitoja sekä kykyä suunnitella tulevaisuutta. Sekä opetussuunnitelma että perusopetuslaki painottavat tuen toteutumisen tärkeyttä.

Koulu on muutakin kuin pelkkää oppimista. Koulua voi tarkastella esim. kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Konu (2002, 43–45) kuvailee kouluhyvinvoinnin jaettavan neljään eri osa-alueeseen:

1. Koulun olosuhteet, eli fyysinen ympäristö.
2. Sosiaaliset suhteet, joka käsittää vertais- sekä opettajaoppilassuhteita, ryhmädynamiikkaa ja kiusaamista.
3. Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen, eli jokaista ihmistä kunnioitetaan ja hänellä on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämänsä.
4. Terveystila, eli tautien ja sairauksien poissaolo.

Suomessa on tunnistettu tarve lisätä kokonaisvaltaista hyvinvointia kouluissa, sillä on ymmärretty, että oppilaiden hyvinvointi ei ole erillään oppimisesta. Näiden teemojen ympärille on perustettu hankkeita. Hyvänä esimerkkinä löytyy School

Well -hanke (2022), jossa kerätään tutkittuun tietoon perustuvia ratkaisuja kouluille oppilaiden hyvinvoinnin sekä oppimisen tueksi. Hankkeessa luodaan yhdessä oppilaiden ja koulun aikuisten kanssa malleja, jotka sisällytetään koulun sosio-pedagogisiin käytäntöihin. Opinnäytetyössä koottu opas tukee Konun määrittelemiä kouluhyvinvoinnin osa-alueita ja myös School Well -hankkeen tapaisia sosio-pedagogisia käytänteitä kokoamalla yhteen tutkittua tietoa.

Koulu on instituutiona noin 200-vuotta vanha keksintö. Aivot puolestaan eivät ole muuttuneet 20 000 vuoteen, joten näiden yhteensovittaminen on välillä haastavaa. Koulua ja opetusta tarkastellessa on todettava, ettei yksi koko sovi kaikille. Unelmien koulu oppilaan kannalta voisi olla sellainen, jossa tehtävät linkittyisivät vahvasti arjen asioihin ja omiin mielenkiinnonkohteisiin. Päivittäin olisi liikuntaa vähintään 10 minuuttia. Tehtävät olisi pilkottu ja niitä olisi suunniteltu maksimissaan 20 minuutin verran kestäviksi, jonka jälkeen olisi 5 minuutin tauko. Kaikessa olisi aikataulu nähtävillä ja ohjeet olisivat lyhyitä. Pitkien taukojen sijaan olisi paljon lyhyitä taukoja. Tutkiminen ja luovuus olisi sallittua, ja siihen kannustettaisiin. Ryhmäkoot olisivat pieniä ja ruutuaikaa niukasti (Hansen 2018, 143–144.)

Vanhoillinen ajatus siitä, että koulu on laitos, johon oppilaat säilötään päiväksi ja heille kaadetaan tietoa sisäistettäväksi, on saanut väistyä uusien tutkimusten myötä. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja hänelle luodaan mahdollisuuksia uuden oppimiseen. Hyvinvointi lisää ja tukee oppimista, kun taas pahoinvointi haittaa sitä. Koulua ei voida enää tarkastella pelkästään oppimisen instituutiona. Koulu pitää sisällään useita ulottuvuuksia, fyysistä psyykkisiin ja sosiaalisista emotionaalisiin ja koulun tukitoimilla voidaan vaikuttaa näihin kaikkiin (Konu 2002, 43–45.)

Hallitus on muuttamassa perusopetuslakia syyslukukaudelle 2025. Uudistuksella on ajateltu olevan positiivinen vaikutus tuen järjestämiseen varhaisessa vaiheessa, kun tuen portaiden jaottelu poistetaan (Opetushallitus 2024.) Varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään työhön on varattu 100 miljoonaa euroa jatkuvaksi rahoitukseksi. Oppilaskohtaisen tuen järjestämisestä tullaan laissa säätämään entistä tarkemmin. Opetusryhmien muodostaminen oppilaiden tuen tarve huomioiden toivotaan uudistuksen myötä selkeytyvän ja pienryhmäopetusta saavien

määrää perusopetuksen ryhmissä tullaan sääntelemään. Tukitoimien järjestämiseen liittyvää hallinnollista työtä pyritään vähentämään helpotetulla päätöksenteolla, joka ei vaadi yhtä paljon pedagogisia asiakirjoja kuin aiemmin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024.) Tuen porrastuksesta luopuminen madaltaa toivottavasti tuen järjestämisen kynnystä, jolloin opinnäytetyössä syntyvää opasta voidaan hyödyntää näiden tukitoimien suunnittelussa ja järjestämisessä.

Perusopetuslain (628/1998) mukaan on jokaisen käytävä peruskoulu sivistyksen takaamiseksi ja yhdenmukaisten mahdollisuuksien luomiselle itsensä kehittämiseksi. Täten tulisi koulujen taata tämä myös niille oppilaille, joiden tarkkaavaisuus ei aina ole riittävä oppimiseen. Mikäli yksilöllisesti suunniteltua opetusta ei toteuteta, vaan odotetaan jokaisen oppilaan toimivan muun ryhmän mukana ilman muutoksia, ei voida taata oppilaan suotuisa kehitys ja kasvu. Koulun tukitoimet eivät ole suosituksia, vaan laissa määrätty toteutettavaksi jokaisen niitä tarvitsevan oppilaan kohdalla. Kouluhyvinvointia tutkitaan ja sitä on vuosi vuodelta pyritty lisäämään, ja yksi kouluhyvinvointiin liittyvistä peruspilareista on riittävä tuki koulussa. Kun perusopetuslakia ja opetussuunnitelmien sisältöä ollaan päivittämässä, on kouluilla mahdollisuus hyödyntää tätä opinnäytetyötä uusien tukitoimien suunnittelussa.

3 MITÄ ON ADHD?

3.1 ADHD – neuropsykiatrinen häiriö

ADHD on lyhenne englanninkielisistä sanoista attention deficit/hyperactivity disorder. Suomennettuna aktiivisuuden- ja tarkkaavaisuuden häiriö. Kyseessä on neuropsykiatrinen häiriö, eli ”neuro” viittaa aivojen rakenteeseen ja ”psykiatrinen” ulospäin suuntautuneisiin oireisiin. Aivot ja hermosto ovat rakenteeltaan valtavirrasta poikkeavia ja tämä tuo käyttäytymiseen ominaispiirteitä (Berggren & Hämäläinen 2018, 11; Ahonen ym. 2019, 32.) ADHD on yksi yleisimmistä lapsuudessa diagnosoiduista oireyhtymistä (Babinski 2024, 151).

ADHD:n syntyyn on harvoin yhtä selittävää tekijää, vaan syyt ovat moninaiset. Yhtenä suurena vaikuttavana tekijänä on genetiikka ja perinnöllisyys (Ludwig 2024, 5; Suikkanen 2023, 18). Joidenkin arvioiden mukaan perinnöllisyys vaikuttaa 60–90 % tapauksista (Berggren & Hämäläinen 2018, 22). Usein ADHD:tä esiintyy ylisukupolvisesti, mutta toisinaan diagnoosin saanut on suvun ainut. Syyinä voi olla aivojen välittäjäaineiden epätasapaino, jolloin dopamiinia tai noradrenaliinia on aivossa poikkeuksellisen vähän. Aivojen rakenne voi olla erilainen niissä osissa aivoja, jotka määrittelevät tarkkaavuuden, impulssikontrollin, motivaation ja tunteiden säätelyä (Ludwig 2024, 5.) Hermoradat voivat myös kypsyä hitaammin. Raskausaikana altistuminen stressille, nikotiinille ja alkoholille vaikuttaa ADHD:n syntyyn. Samoin keskosuus, pieni syntymäpaino tai varhaisessa vaiheessa tapahtunut vaikea kaltoinkohtelu ovat vaikuttavia tekijöitä (Berggren & Hämäläinen 2018, 22). Vaikka näille tekijöille olisi alttius, ei ADHD-oireita kuitenkaan ilmene kaikilla (Ludwig 2024, 5).

ADHD-oireita on kuvattu kirjallisuudessa jo antiikin aikoina ja Shakespear on yli 100 vuotta sitten kirjoittanut sääntöjä noudattamattomista lapsista, jossa kuvaus sopii ADHD-oireistoon. Aiemmin on käytetty termiä MBD (minimal brain dysfunction), kun ajateltiin näiden oireiden johtuvan aivovauriosta. Suomessa MBD-lasten hoitaminen aloitettiin 1970-luvulla kasvatuksellisin keinoin ja masennuslääkityksen avulla. 1980-luvulla alettiin neuvoloissa seulomaan 5-vuotiaiden kehityksellisiä häiriöitä, jotta niitä voitiin kuntouttaa ennen koulun aloitusta. 1990-luvun

Suomessa perustettiin työryhmä selkiyttämään MBD:n merkitystä. Amerikassa ADHD on ollut osa tautiluokitusta 1970-luvulta lähtien. Siellä kuitenkin aikuisten ADHD hyväksyttiin tautiluokitukseen vasta 2000-luvulla. Ensimmäiset stimulanttilääkekokeilut ovat peräisin vuodelta 1937, jolloin päänsärkyyn määrätyt stimulantit autoivat lapsia keskittymään (Berggren & Hämäläinen 2018, 12.) Kun Amerikassa käytettiin keskittymisvaikeuksiin metyylifenidaattia jo vuonna 1957, saatiin tätä odottaa Suomessa 2000-luvulle saakka (Berggren & Hämäläinen 2018, 12.)

ADHD:n esiintyvyyden katsotaan maailmanlaajuisesti olevan 5,3 % ja tämä luku on pysynyt samana vuosien saatossa. Maailmalla esiintyvyys on keskimäärin 5–10 % välillä (Peterson ym. 2024). Esiintyvyydellä on kuitenkin maantieteellisiä eroja. Esim. Yhdysvalloissa diagnosoidaan 11 % kaikista 4–17-vuotiaista, kun vastaava luku on Saksassa 5–7 % (Ludwig 2024, 4.)

Poikia diagnosoidaan puolet enemmän kuin tyttöjä ja myös etnisyydellä on vaikutus diagnoosien esiintyvyyteen. Valkoihoiset saavat ei-valkoihoisia todennäköisemmin diagnoosin ja tämä johtuu ainakin osittain kulttuurisista ennakkoluuloista. Vähävaraisten osuus diagnoosien määrässä on korostunut (Peterson ym. 2024.) Poikien oirekuvaan liittyy tyttöjä useammin hyperaktiivisuutta ja impulsiivisuutta, eli ulospäinsuuntautuneita oireita, jolloin oireet on helpompi havaita ja tunnistaa. Tyttöjen oirekuvan täytyy olla vakavampi, jotta ADHD ylipäättään tunnustetaan (Babinski 2024, 151–152.) Tytöt saavat diagnoosin keskimäärin 4 vuotta myöhemmin kuin pojat (Skoglund ym. 2024, 832). Keskimäärin 14 % kaikista tapauksista jää kokonaan diagnosoimatta ja tyttöjen osuus tästä on vielä korkeampi (Du ym. 2025).

Mediassa keskustellaan paljon siitä, onko ADHD-oireisia ihmisiä nykyään enemmän kuin ennen. Oireita on edelleen samalla osuudella väestöstä kuin ennenkin, mutta oireet näyttävät vuosittain useammalla ja vahvempana epäsuotuisan ympäristön vuoksi (Kumperscak 2021, 5.) Suomen alueelliset erot diagnoosien määrässä viittaavat kuitenkin osittain yli-diagnosointiin. Esim. Pohjois-Karjalassa diagnoosi löytyy jo yli 20 % alakouluikäisiltä pojilta ja koko Suomessa keskimäärin 11 %, kun maailmanlaajuinen esiintyvyys on 5,3 % (THL, 2025.) ADHD ei ole ilmiönä uusi, mutta jatkuvasti tunnistetumpi. Tunnistettavuutensa vuoksi ja

ympäristöjen vahvistaessa oireita on hyvä tuoda uutta tietoa aiheesta, mutta myös koota jo aiemmin tutkittua tietoa yhteen, jotta se olisi helpommin ja mahdollisimman monilla saatavilla.

3.2 Oirekuva ja diagnostiikka

ADHD:n kolme ydinoiretta ovat tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. ADHD-diagnoosiin voi sisältyä näistä vain yksi tai kaikki kolme. Oireet ovat yksilöllisiä ja voivat olla esim. keskittymisen- tai organisoinnin haasteita, impulsiivinen käyttäytyminen, jatkuva keskeyttäminen keskusteluissa tai tehtävien teossa, muistamattomuus tai lisääntynyt riskin otto. (Berggren & Hämäläinen 2018, 18–19.) Ohjeiden noudattaminen voi olla hankalaa, sillä ohjetta ei ole kuultu tai sitä ei enää muisteta. Tehtävien organisointi voi olla haastavaa ja tavarat ovat usein hukassa. Näitä oireita voi toki ilmetä, vaikkei olisikaan ADHD:tä (Ludwig 2024, 6–7.)

Yleensä oireet alkavat ennen kouluikää, mutta tunnistetaan vasta oppilaan aloittaessa koulun tai osalla vasta aikuisuudessa (Berggren & Hämäläinen 2018, 17–18). ADHD voi vaikeuttaa koulunkäyntiä, sosiaalisten suhteiden luomista ja lisätä mielenterveysongelmien riskiä (Ludwig 2024, 3.) Lapset, joilla on ADHD, jäävät vertaisiaan useammin ryhmän ulkopuolelle ja heidän on vaikeampi noudattaa yhteisiä pelisääntöjä. Nämä voivat johtaa eristäytymiseen ja masennusoireiluun (Kumperscak 2021, 4.)

Nuoruusiässäkin toiminta voi olla impulsiivista, nopeatempoista, asiat jäävät kesken ja voi esiintyä huolimattomuutta, mutta nuoruusiässä yliaktiivisuus usein vähenee. Syy-seuraussuhteiden hahmottaminen voi olla haastavaa. Äänenkäyttö voi olla vertaisiin nähden poikkeava (Berggren & Hämäläinen 2018, 18–19.) Nuorilla kuljettajilla, joilla on ADHD, voi ilmetä aggressiivista liikennekäyttäytymistä, joka voi olla vaaraksi kuljettajalle itselleen ja muille (Harzand-Jadidi 2025, 3–6). On hyvä huomioida, että oireiden vahvuus voi vaihdella. Välillä oireet voivat jopa näyttää hävinneen, mutta tämä on usein väliaikaista ja oirekuva palaa ennalleen (Van Meter ym. 2024, 1163–1170.)

ADHD-oireet voivat aiheuttaa ongelmia arjessa ja perhe-elämässä, sillä huolimattomuudesta ja sosiaalisista haasteista johtuen, voi syntyä konfliktitilanteita. Lapsesta, jolla on ADHD-oireita, huolehtiminen ja kasvattaminen vaatii vanhemmilta paljon voimavaroja, joka voi heijastua perhedynamiikkaan. Aikainen tunnistaminen vähentää kuitenkin näitä haasteita (Ludwig 2024, 20–22.) Vanhemmat ovat tutkimuksissa tuoneet esille, että lapsen kanssa joutuu jatkuvasti keskittymään käyttäytymisen hallintaan ja tehtävien loppuunsaattamiseen, ja näihin toivoivat oman osaamisen ja ymmärryksen lisäämistä (Brown ym. 2025; Suikkanen 2023: 52). Vanhempien osallistumisen hoitoon ja kuntoutukseen hyvien tulosten saamiseksi on välttämätöntä ja siksi on tärkeää huomioida heidän jaksamisensa (Deshmukh ym. 2025, 104330). Perheiden tuen tarve on universaali ilmiö (Harb ym. 2025, 20–31).

ADHD:n kanssa voi esiintyä samanaikaisesti liitännäisoireita, kuten:

- Oppimisvaikeudet
- Käytöshäiriö
- Uhmakkuushäiriö
- Kielihäiriö
- Mielialahäiriö
- Ahdistuneisuushäiriö
- Unihäiriö
- Tic-oireet tai Touretten oireyhtymä
- Pakko-oireinen häiriö (OCD)
- Syömishäiriö
- Autismikirjo

(Kumperscak 2021, 4; Burgić Radmanović & Burgić 2021, 48; Suikkanen 2023, 20.)

Lapsilla esiintyy ADHD:n kanssa samanaikaisesti vähintään yksi liitännäisoire 60 % tapauksista (Burgić Radmanović & Burgić 2021, 48). Nuoruudessa ja aikuisuudessa luku voi olla jo 75–80 % (Berggren & Hämäläinen 2018, 17). Oppimisvaikeutta esiintyy 45 % lapsista. Oppimisvaikeudet voivat johtaa akateemiseen alisuoriutumiseen ja koulupoissaoloihin.

Pienillä lapsilla voi esiintyä uhmakkuushäiriötä jopa 50 % tapauksista. Uhmakuushäiriö lisää riskiä epäsuotuisalle kasvulle. Kun tutkittiin mielialahäiriön diagnoosin saaneita lapsia, todettiin 65 % olevan samanaikaisesti myös ADHD. Ahdistushäiriötä esiintyi 25 % ja toistuvaa ääntelyä tai liikehdintää 20 % lapsista (Burgić Radmanović & Burgić 2021, 49–52.) Kielihäiriön ja sosiaalisen vuorovaiikutuksen häiriön esiintyvyys yhdessä ADHD:n kanssa on suuri (Shiplely 2025, 135).

Yleisin liitännäisoire oli unihäiriö, jota oli 65 % kaikista ADHD-diagnoosin saaneista lapsista (Burgić Radmanović & Burgić 2021, 49–52). Unihäiriöt ovat yleisiä, mutta niihin löytyy usein ratkaisu unihygieniasta ja muista interventioista, kuten rentoutusharjoituksista tai musiikin kuuntelusta. Yksi toimivaksi todettu apukeino on melatoniinin käyttö nukahtamisen tai unen jatkuvuuden tukena. Melatoniini on kehosta luontaisesti löytyvä hormoni, joten kyse ei ole unilääkkeestä (Larsson ym. 2023, 71–75.) Kun lapsilla ilmenee unihäiriötä, on psyykkisten ongelmien, kuten masennuksen ilmenemiseen suurentunut riski (Marten ym. 2025, 107–113). Myös obstruktiivista uniapneaa voi esiintyä, joka puolestaan voimistaa ADHD-oireita (Nguyen-Thi-Phuong ym. 2025).

Ihmisillä, joilla on ADHD, voi olla laaja kirjo erilaisia mielenkiinnonkohteita ja harrastukset voivat vaihtua tiuhaan (Suikkanen 2023, 71). Harrastusten kautta on mahdollista löytää omia vahvuuksiaan, joten harrastusten mahdollistaminen lapsille on suotavaa positiivisen minäkuvan kehittymisen kannalta (Ludwig 2024, 45). Urheilussa, ja varsinkin mieluisissa yksilölajeissa, on paljon menestyneitä ADHD-diagnoosin saaneita ihmisiä. Lasten käytös saa aikaan paljon negatiivista palautetta, jonka vuoksi olisi tärkeää saada harrastusten kautta onnistumisia ja kehuja. Jatkuvat epäonnistumiset muovaavat herkästi minäkuvaa negatiiviseksi. Mitä kauemmin oireet pääsevät muokkaamaan kielteisesti minäkuvaa, sen pysyvämmäksi osaksi minuutta ne muodostuvat (Kumperscak 2021, 4.) ADHD-oireet voivat olla vahvuuksia ja niiden positiivisia puolia on hyvä nostaa osana oirekuvaa. Monella on vahvuuksina korkea energiataso, kyky reagoida asioihin nopeasti, innovatiivisuus, spontaanius ja ovat hyviä löytämään ratkaisuja (Kumperscak 2021, 4).

ADHD-oireista, kuten tarkkaavuuden jatkuvasta siirtymisestä, oli menneisyydessä paljon hyötyä eloonjäämisessä, mutta nykyajan ympäristöissä niistä on vaikeampi hyötyä. Nykyään vaaditaan kykyä keskittyä yhteen asiaan pitkiä aikoja, noudattaa määräaikoja, täsmällisyyttä ja pitkään istumista. Jopa pieniltä koululaisilta vaaditaan kykyä istua yhden tehtävän äärellä pitkään (Kumperscak 2021, 4.) ADHD-ihmisillä on kuitenkin usein vertaisiaan parempi kyky hyperfokoida tiettyyn aiheeseen, ovat kognitiivisesti joustavampia ja aistivat ympäristöään herkemmin (Schippers 2024, 2–9). Kun on ymmärrys oireista, voidaan lähteä miettimään tukitoimien ja diagnoosin tarvetta. Tukitoimien suunnitteluun lähdetään vahvuuksien kautta ja mietitään miten niitä voisi hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla.

ADHD-diagnoosin selvittely alkaa silloin, kun jollain herää huoli tarkkaavuudesta. Huoli voi herätä kotona, päivähoidossa, koulussa tai vapaa-ajan harrastuksessa. Oireet voivat näyttäytyä erilaisina eri ympäristöissä (Berggren & Hämäläinen 2018, 17.) Jotta voidaan asettaa ADHD-diagnoosi, tulee tiettyjen diagnostisten kriteerien täytyä. Lapsella täytyy olla tarpeeksi tarkkaavaisuuden säätelyn, aktiivisuuden tai impulsiivisuuden haasteita ja näiden täytyy näkyä vähintään kahdessa eri ympäristössä. Oireet ovat kestäneet vähintään kuusi kuukautta ja niistä täytyy olla haittaa (taulukko 1) (Käypähoito, 2019.) Olennaista on oireita tarkkaillessa keskittymiskyvyn jyrkkä vaihtelu (Berggren & Hämäläinen 2018, 18–19).

Jokaisen potilaan oirekuva arvioidaan yksilöllisesti. Potilaan läheisiä haastatellaan ja selvitetään kehityshistoriaa. Varhaislapsuudessa tehdyt havainnot oirekuvasta ovat tukena diagnoosin asettamisessa (Ludwig 2024, 14–16.) Diagnoosin asettamisen edellytyksenä on oireiden alkaminen jo lapsuudessa (Berggren & Hämäläinen 2018, 18–19). Kehityshistoriaa löytyy terveydenhuollon kirjauksista jo syntymästä asti. Kehityshistoriaa selvittämällä voidaan poissulkea muut tekijät, jotka voivat aiheuttaa oireita. Arviointilomakkeita täytätetään eri ympäristöissä, kuten kotona, koulussa tai harrastuksissa. Jotta diagnoosi voidaan asettaa, tarvitaan paljon selvitystyötä ja diagnoosi asetetaan kerättyyn tietoon nojaten (Ludwig 2024, 14–16.) Aina diagnoosin asettaminen ei ole helppoa, sillä ADHD:n aiheuttamat sekundääriset ongelmat voivat estää haasteiden juurisyyn näkemistä (Kumperscak 2021, 4). Aikaisessa vaiheessa asetettu diagnoosi auttaa oireiden hallinnassa (Ludwig 2024, 8). Diagnoosin asettaa aina lääkäri ja luotettavimmat

tulokset saadaan, kun lääkäri on tottunut hoitamaan sekä neurotyypillisiä että neuroepätyypillisiä lapsia ja nuoria (Peterson ym. 2024; Suikkanen 2023, 26.)

TAULUKKO 1. ICD-10 mukaiset ADHD:n diagnostiset kriteerit.

<p>Keskittymiskyvyttömyys</p> <p>Vähintään 6 oireista on kestänyt vähintään 6 kuukautta, ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Huomion kiinnittäminen riittävän hyvin yksityiskohtiin epäonnistuu usein, tai potilas tekee huolimattomuusvirheitä koulussa, työssä tai muissa tehtävissä. Keskittyminen leikkeihin tai tehtäviin epäonnistuu usein. Potilas ei usein näytä kuuntelevan, mitä hänelle puhutaan. Ohjeiden noudattaminen ja koulu-, koti- tai työtehtävien valmiiksi tekeminen epäonnistuu usein (ei johdu uhmakkaasta käytöksestä tai kyvyttömyydestä ymmärtää ohjeita). Kyky järjestää tehtäviä ja toimintoja on usein huonontunut. Potilas usein välttää tai kokee voimakkaan vastenmieliseksi tehtävät, jotka vaativat psyykkisen ponnistelun ylläpitämistä, kuten läksyt. Potilas kadottaa usein esineitä, jotka ovat tärkeitä tietyissä tehtävissä ja toiminnoissa, kuten koulutavaroita, kyniä, kirjoja, leluja tai työkaluja. Potilas häiriintyy usein helposti ulkopuolisista ärsykeistä. Potilas on usein muistamaton päivittäisissä toiminnoissa.
<p>Yliaktiivisuus</p> <p>Vähintään 3 oireista on kestänyt vähintään 6 kuukautta, ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Potilas liikuttelee usein levottomasti käsiään tai jalkojaan tai väentelehtii tuolillaan. Potilas lähtee usein liikkeelle luokassa tai muualla tilanteissa, joissa edellytetään paikalla pysymistä. Potilas juokselee tai kiipeilee usein tilanteissa, joissa se ei kuulu asiaan (nuorilla tai aikuisilla voi esiintyä pelkkänä levottomuuden tunteena). Potilas on usein liiallisen äänekkäs leikkiessään tai ei onnistu paneutumaan hiljaa harrastuksiin. Potilas on motorisesti jatkuvasti liian aktiivinen, eikä hänen aktiivisuutensa oleellisesti muutu sosiaalisen ympäristön mukaan tai ulkoisista vaatimuksista.
<p>Impulsiivisuus</p> <p>Vähintään kolme oireista on kestänyt vähintään kuusi kuukautta ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia</p>	<ol style="list-style-type: none"> Potilas vastaa usein jo ennen kuin kysymykset ovat valmiita ja estää vastauksellaan toisten tekemiä kysymyksiä. Potilas ei usein jaksa seistä jonossa tai odottaa vuoroaan peleissä tai ryhmissä. Potilas keskeyttää usein toiset tai on tunkeileva (esim. tunkeutuu toisten keskusteluihin ja peleihin). Potilas puhuu usein liian paljon ottamatta huomioon tilanteen vaatimaa pidättyvääsyyttä.
<p>Häiriö alkaa viimeistään 7 vuoden iässä.</p>	<p>Diagnostisten kriteerien tulee täytyä useammassa kuin yhdessä tilanteessa. Esimerkiksi tarkkaamattomuutta ja yliaktiivisuutta tulee esiintyä sekä kotona että koulussa tai sekä koulussa että esimerkiksi vastaanotolla. Tavallisesti tarvitaan tietoa useammasta kuin yhdestä lähteestä. Esimerkiksi opettajan kertomus lapsen käytöksestä on yleensä välttämätön lisä vanhempien kertomuksiin.</p> <p>Oireet aiheuttavat kliinisesti merkittävää ahdistusta tai sosiaalisten, opintoihin liittyvien tai ammatillisten toimintojen heikkenemistä.</p> <p>Ei ole diagnosoitavissa seuraavia tiloja: maaninen jakso, depressiivinen jakso, ahdistuneisuushäiriö tai laaja-alaiset kehityshäiriöt.</p> <p>Huom.! Nykikäsitkys mukaan kaikki mainitut häiriöt voivat kuitenkin esiintyä samanaikaisesti ADHD:n kanssa. Diagnoosin kannalta olennaista on, etteivät oireet selity toisella sairaudella.</p>

3.3 Tukimuodot ja kuntoutus

Lapsilla ja -nuorilla, joilla on ADHD, on kokemus huonommasta terveyteen liittyvästä elämänlaadusta, jonka vuoksi on erityisen tärkeää saada aikaisessa vaiheessa kuntoutusta ja tukea (Wanni Arachchige Dona ym. 2023, 598–611). ADHD-diagnoosin saaneet ja heidän omaisensa hyötyvät psykoedukaatiosta, eli diagnoosiin liittyvien seikkojen ymmärryksen lisäämisestä. Ymmärryksen lisäämisen avulla voidaan helpommin löytää jokaiselle sopivia tukimuotoja (McDougal ym. 2023, 3419). Kuntoutus ja tukimuodot ovat laajoja käsitteitä, jotka voivat käsitellä kaikkea arjessa tapahtuvasta toiminnasta B-lausunolla haettavaan ammattilaisten toteuttamaan terapiaan.

Sopeutumisvalmennuskurssit tai muut ryhmämuotoiset kurssit tarjoavat tiedon lisäksi myös vertaistukea sekä diagnoosin saaneille että heidän vanhemmilleen ja sisaruksilleen. Vertaistuki on tärkeää potilaalle itselleen, mutta myös perheen muille jäsenille (Ludwig 2024, 26). Kela järjestää neurokehityksellisten häiriöiden sopeutumisvalmennuskursseja, jonne voi hakea lääkärin suosituksesta (Perhekurssit lapselle, jolla on neurokehityksellinen häiriö, 2024). Kelan kursseille vaaditaan B-lausunto, mutta osa hyvinvointialueista järjestävät omia sopeutumisvalmennuskursseja tai muita neurokirjon kursseja, joihin ei vaadita erillistä lääkärinlausuntoa. ADHD-liitto on vastannut tarpeeseen kouluttamalla vanhempainkursien vetäjiä ympäri Suomea (Strategia-kurssit ADHD-liitto n.d.).

Kevyempiin kuntoutuksen muotoihin luetaan psykososiaalinen tuki. Psykososiaalisilla hoito- tai tukimuodoilla vähennetään oireiden haittaa ja vahvistetaan toivotuja käytösmalleja. Psykososiaalinen kuntoutus voidaan toteuttaa ilman tai lääkehoidon kanssa (Berggren & Hämäläinen 2018, 25.) Myös ympäristöjen muokkaaminen ja neuropsykiatrinen valmennus luetaan psykososiaalisiksi kuntoutukseksi. Kuten Käypä hoito suosituksissa (Käypähoito, 2019), suosittelee NIH (National Institutes of Mental Health, 2024) neuropsykiatrista valmennusta osana kuntoutusta.

Osalle lapsista suositellaan puhe-, toiminta- tai fysioterapiaa, jotta lapset pääsivät taidoiltaan lähemmäs vertaisten taitotasoa (Berggren & Hämäläinen 2018, 25). Nämä terapiat vaativat terapeutin arvion ja lääkärin suosituksen. Terapiat

voidaan myöntää joko hyvinvointialueen palvelusetelinä tai Kelan vaativana lääkinnällisenä kuntoutuksena, riippuen kuntoutuksen tarpeen laajuudesta (Kuntoutusta kaiken ikäisille, 2025.) Psykoterapeuttisena kuntoutuksen muotona voidaan käyttää kognitiivista käyttäytymisterapiaa (CBT). Kognitiivisella käyttäytymisterapialla ja lääkehoidon yhdistelmällä on saatu aikaan merkittävää parannusta ADHD:n ydinoireisiin, toiminnanohjauksen haasteisiin ja elämänlaatuun (Zhang ym. 2025; Galuszka ym. 2025, 10.)

Amerikkalaisissa suosituksissa korostetaan sosiaalisten suhteiden tärkeyttä osana kuntoutusta, eikä pelkästään vertaistuellisessa merkityksessä (National Institutes of Mental Health, 2024). ADHD-diagnoosin saaneiden lasten ja nuortentunneäly on vertaisia huomattavasti matalammalla tasolla, joten heillä sosiaalisten taitojen harjoittelun tärkeys korostuu (Ben Turkia, Brahim & Sahli 2023, 512). Kaikille lapsille on pienestä pitäen tärkeää päästä harjoittelemaan sosiaalista kanssakäymistä, mutta tämän tärkeys korostuu erityisesti neurokirjon lapsilla. Vanhempien tehtävä on mahdollistaa vertaissuhteet ja -leikit sekä harjoitella jakamista, kuuntelemista ja keskustelutaitoja. Vanhemman tehtävänä on myös huolehtia riittävästä ravinnosta, levosta ja liikunnasta, jotta lapsella on parhaat mahdolliset edellytykset keskittymiselle (Ludwig 2024, 43–44.) Liikunnan on lisäksi todettu vähentävän ahdistuneisuutta ja masennusoireita (Adzrago ym. 2025, 12–13).

Lapset ja nuoret viettävät ison osan päivästänsä koulussa, joten koulussa järjestetty tuki on ensisijaisen tärkeää. Oppilaan tuen järjestämiselle ei ole tarpeen olla asetettua diagnoosia, vaan tuki järjestetään silloin kun tuen tarve ilmaantuu (Sandberg 2021, 118.) Oireiden mukainen tuki on osoittautunut kuntoutuksessa vaikuttavammaksi kuin diagnoosin asettaminen (Kazda ym. 2024, 1–3). Myös oppilaat ilman ADHD-haasteita hyötyvät samoista tukitoimista. Oppilaan kasvaessa ja kehittyessä muuttuu ja muuttaa tuen tarve muotoaan, joten pedagogisen suunnitelman päivittäminen on tärkeää (Sandberg 2021, 101–103). Pedagogisen tuen menetelmät suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yksilöllisesti (Sandberg 2021, 115). On tärkeää, että pedagoginen tuki siirtyy kouluasteelta toiselle. Tuki voi olla joissain tapauksissa myös ylöspäin eriyttämistä. Koulussa tehtyjen päätösten lähtökohtana on aina lapsen etu (Sandberg 2018, 71–78.)

Lapsilla on usein jo valmiiksi keksittyjä strategioita arjessa pärjäämiseen. Joillain se voi olla koulussa kaverilta koulutehtävän kopioiminen tai irtonaisen ruuvin pyörittely keskittymisen tukena. Lapsen kanssa keskustelu ja tämän toiminnan seuraaminen ovat tehokkaita keinoja löytää toimivia tukitoimia (McDougal ym. 2023, 3416.) Joskus erilaisuuden pelko voi johtaa tukitoimista kieltäytymiseen. Osalle oppilaita oppimisen tuki voi tuntua leimaavalta (Ahonen ym. 2019, 37).

Koulun tukitoimet ja koulun merkitys kuntoutusprosessissa ovat ohjaavia teemoja amerikkalaisissa ja ruotsalaisissa hoitosuosituksissa (Nationella vård- och insatsprogram n.d.; National Institutes of Mental Health, 2024). Suomessakin tukitoimien merkitys mainitaan useaan otteeseen Käypä hoito suosituksissa (2019), mutta painopiste ei ole näissä yhtä vahvasti kuin edellä mainituissa maissa. Ruotsissa on suosituksissa linjattu minkälaisia tukitoimia koulussa tulisi järjestää ja eroteltu vastuunjaot ammattilaisten kesken. Samassa suosituksessa painotetaan myös sosiaalitoimen roolia terveydenhuollon lisäksi, jota ei Suomen suosituksissa mainita lainkaan.

Kun koulun ja kodin tukitoimet on katsottu kuntoon, ja oirekuva näyttäytyy silti vaikeana, voidaan harkita lääkehoitoa. Lääkehoidolla ei paranneta häiriötä, vaan sen avulla hallitaan ja helpotetaan oireita. Suurelle osalle diagnoosin saaneista lääkehoidosta on hyötyä. Oikea stimulanttilääke löytyy pelkästään kokeilemalla eikä lääkeaineen hyötyjä tai haittoja voida ennustaa. Onnistunut lääkehoito lisää muiden tukitoimien toimivuutta ja parantaa elämänlaatua. Oli mikä tahansa tukitoimi kyseessä, on ensisijaisen tärkeää, että kaikki ympäristöt tekevät yhteistyötä parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi (Duodecim Terveyskirjasto, 2019.)

ADHD-lääkkeiden käytöstä ei ole todettu aiheutuvan vakavia haittoja, mutta lievempiä haittavaikutuksia voi esiintyä, kuten pää- tai vatsakipua (Storebø ym. 2023; Suikkanen 2023, 18.) Amfetamiinijohdannaisen stimulanttilääkkeen antaminen lapselle tai nuorelle voi kuulostaa pelottavalta, mutta tutkimusten mukaan ajoissa aloitettu lääkehoito vähentää päihteidenkäytön riskiä (Kennedy & Molina 2023, 112–115). Lääkehoito vähentää kuolleisuutta ja tahattomien vammojen syntyä (Vasiliadis ym. 2024, 1–7). Mikäli ADHD-diagnoosi asetetaan, tulisi jatkuva seuranta ja huomion kiinnittäminen päihdekäytön lisääntyneeseen riskiin

olla jokaisen potilaan hoidossa prioriteetti, jotta mahdollisia tulevaisuuden haasteita saadaan ennaltaehkäistyä (Rodríguez-Quiroga 2025, 5–7).

Diagnoosin saaneet ovat oikeutettuja tiettyihin KELA:n etuuksiin. ADHD:n hoidossa käytettävä metyyliifenidaatti kuuluu peruskorvattaviin lääkkeisiin, mutta muut valmisteet ovat rajoitetusti peruskorvattavia. Vammaistukea voidaan myöntää, mikäli lapsi tai nuori tarvitsee huomattavasti ikäistään enemmän ohjausta ja apua päivittäisissä toimissa. Nuoren kuntoutusrahaa voidaan myöntää, mikäli ADHD heikentää opiskelukykyä merkittävästi. KELA:n harkinnanvaraisiin kuntoutuksiin lukeutuu sopeutumisvalmennuskurssin lisäksi 5–15-vuotiaiden LAKU-perhekuntoutus, 16–29-vuotiaiden Oma väylä -kuntoutus ja Nuotti-valmennus sekä neuropsykologinen kuntoutus. Näiden etuuksien hakemiseen vaaditaan hyvän lääkärinlausunnon periaatteen mukaisesti tehty B-lausunto (Puustjärvi ym. 2023.)

3.4 Opinnäytetyön viitekehys

ADHD on yleisin lapsuudessa diagnosoitu neurokehityksellinen häiriö, jonka ydinoireet tunnistetaan nykyään helpommin. Tunnistettavuutensa vuoksi ovat diagnoosien määrät nousussa. Nykyajan ympäristöt vahvistavat oireita ja siten myös aiemmin vähäiset oireet voivat näyttäytyä häiritsevimpinä. ADHD:ssä ei ole kyse yksilön valinnasta jättää asioita huomiotta, vaan aivot eivät yksinkertaisesti kykene pysymään yhdessä asiassa pitkään matalan dopamiinitason vuoksi. Liike ja kiinnostavat asiat nostavat aivojen dopamiinitasoa, joten ihmiset hakevat näitä helpottaakseen keskittymistä. ADHD:n kanssa esiintyy usein samanaikaisesti liitännäishäiriöitä, kuten uni- ja ahdistushäiriöitä sekä oppimisvaikeuksia.

Suomessa Perusopetuslaki (628/1998) määrää, että jokaisella lapsella on velvollisuus käydä koulua ja kehittää itseään. Sama laki velvoittaa kouluja järjestämään jokaiselle oppilaalle riittävän tuen, jotta oppilailla olisi yhdenvertainen mahdollisuus toteuttaa perusopetuslain mukaista oppivelvollisuuttaan. Tuen toteuttamista ohjaa yhteinen opetussuunnitelma, jonka avulla pyritään luomaan tasavertaisia mahdollisuuksia oppimiselle, sijaitsevat koulu sitten missä päin Suomea tahansa. Lakimuutoksella pyritään lisäämään tuen vaikuttavuutta ja keventämään raskasta byrokratiaa. Syksyllä 2025 Perusopetuslakiin tuleviin muutoksiin on varattu 100

miljoonaa euroa, joka on kauan kaivattu satsaus tukitoimien järjestämisen kehittämiseen.

Nykyään ymmärretään sosiaalisten taitojen merkitys lapsuudessa ja aikuisuudessa ja se, että koulu on otollinen ympäristö näiden taitojen harjaannuttamiseen. Koulun tukitoimilla vaikutetaan siihen, että oppilas pystyy parhaansa mukaan sisäistämään tietoa ja sivistämään itseään, mutta koulun tukitoimet vaikuttavat myös sosioemotionaaliseen kehittymiseen. Sosiaalisen kanssakäymisen harjoittelu pienestä pitäen helpottaa koulupolkua ja koulussa sosiaalisia taitoja pääsee harjaannuttamaan entisestään.

Psykososiaaliset kuntoutusmuodot, kuten ympäristön muokkaaminen ja neuropsykiatrinen valmennus, ovat tehokkaita keinoja ADHD-oireiden tukemiseen. Tuen antamiselle ei ole vaatimuksena diagnoosi, vaan tuen tarpeen ilmeneminen riittää. Aikaisessa vaiheessa saatu tuki on kaikista vaikuttavinta. Arjen tukitoimien ja varhaisen kuntoutuksen avulla saadaan ennaltaehkäistyä tulevaisuuden haasteita. Kun arjen tukitoimet on katsottu kuntoon eikä niistä huolimatta ole oireista koituvaa haittaa saatu minimoitua riittävästi, voidaan harkita stimulanttilääkehoidon tarkkaavuuden tueksi.

Lapsen tai -nuoren tuella tai sen puuttumisella on kauaskantoiset vaikutukset. Kun lapsen taitojen kehitystä tuetaan, tulee harvemmin mieleen, että tässä tuetaan samalla tulevaisuuden työllistymismahdollisuuksia tai ennaltaehkäistään päihdeongelmaa. Ihmisillä, joilla on ADHD, on suurentunut riski päätyä tekemään rikoksia tai päätyä epäsuotuisalle polulle elämässä. Aikaisella, riittävällä tuella ja lämpimällä vuorovaikutuksella voidaan vaikuttaa suotuisasti pitkälle lapsen elämään (kuvio 1).



KUVIO 1. ADHD ja vaikuttavat tekijät.

4 KIRJALLISUUSKATSAUS JA DOKUMENTTIANALYYSI

4.1 Integroiva kirjallisuuskatsaus ja dokumenttianalyysi

Opinnäytetyön pohjaksi on tehty integroiva kirjallisuuskatsaus. Integroiva kirjallisuuskatsaus sopii ilmiöiden laajaan tarkasteluun. Systemaattiseen katsaukseen verrattuna integroiva katsaus ei ole liian valikoiva eikä seulo tutkimusaineistoa yhtä tarkasti. Integroiva katsaus on sallivampi tutkimusmetodien suhteen ja mahdollistaa siten laajemman otoksen, joten se oli soveltuvampi tähän opinnäytetyöhön (Salminen 2011, 8.) Grant ja Boothin (2009, 95) määritelmän mukaan systemaattinen kirjallisuuskatsaus pyrkii systemaattisesti etsimään arvioita ja yhdistelemään tutkimustietoa uudelleentarkastelua varten tiettyä suunnitelmaa noudattaen. Domonic ja Warren (2008, 62) taas määrittävät kirjallisuuskatsauksen kattavana selvityksenä aikaisemmasta tutkimuksesta suhteessa tutkimuskysymykseen. Tätä kirjallisuuskatsausta voi pitää sekä tutkimustiedon uudelleentarkasteluna että aikaisemman tutkimuksen selvityksenä.

Kirjallisuuskatsaus ei ole teosluettelo tai kirja-arvostelu, vaan laajempi katsaus (Petticrew 2006, 2). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus alkaa tutkimuskysymyksen määrittelyllä ja tarkentamisella (Petticrew 2006, 27). Katsauksen avulla selviää, miksi tutkimuskysymys on tärkeä. Integratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla saatiin järjesteltyä tietoa ja saatiin vastaus tutkimuskysymykseen (Petticrew 2006, 2.)

Kirjallisuuskatsaus oli koonti eri tutkimuksia, jonka avulla pyrittiin tunnistamaan, arvioimaan, valitsemaan ja yhdistelemään laadukasta tietoa. Yksittäinen tutkimus voi olla puolueellinen, joten kirjallisuutta koottiin useammasta lähteestä ja haku tehtiin helposti toistettavaksi (Bettany-Saltikov 2012, 5–6.) Kirjallisuuskatsauksen avulla saatiin koottua laajasti tietoa tiiviiseen muotoon (Domonic & Warren 2008, 62).

Kuten systemaattisessakin kirjallisuuskatsauksessa kuuluu kriittinen tarkastelu myös integratiiviseen katsaukseen (Salminen 2011, 8). Tutkimusten laatua arvioimalla tehtiin päätös sisällyttää tai jättää kirjallisuutta pois (Grant & Booth 2009,

95). Evidenssiin pohjautuvaa tietoa saatiin kerättyä kirjallisuuskatsauksen avulla käytännön työn ja ammatillisen kasvun tueksi, ei pelkästään tutkimusta varten (Petticrew 2006, 14). Kirjallisuuskatsauksen avulla saatiin myös tietoa siitä, millä alueilla tutkimusta tarvitaan lisää (Petticrew 2006, 2).

Pilkkomalla tutkimuskysymys PICO-menetelmän avulla, saatiin määriteltyä tiedonhakuun hakutermit. PICO on lyhenne englanninkielisistä sanoista population, intervention, comparative intervention ja outcome ((Bettany-Saltikov 2012, 21.) Mietittiin kuka on kohderyhmä (population) ja mikä on toimenpide (intervention), eli toimenpide tai tekijä, jota tutkimuksessa tarkastellaan. Vertailutoimenpiteellä (comparative intervention) tarkoitetaan toimenpidettä, jota verrataan suhteessa päätoimenpiteeseen. Tulos (Outcome) puolestaan arvioi intervention vaikutuksia.

Aineiston keräämiseen on lisäksi käytetty dokumenttianalyysiä, jotta saatiin sisällytettyä opinnäytetyöhön kirjat ja muu aineisto, joka ei ollut puhtaasti tutkimusta. Dokumenttianalyysi on sopiva menetelmä valmiiksi tuotetun laadullisen tiedon tutkimiseen (Morgan 2022, 64–77). Kuten muutkin laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät, edellyttää dokumenttianalyysi aineiston tarkastelua ja tulkintaa merkitysten löytämiseksi, ymmärryksen lisäämiseksi ja empiirisen tiedon tuottamiseksi (Bowen 2009, 27–28). Dokumenttianalyysiä käytettiin rinnakkain kirjallisuuskatsauksen kanssa, jolloin saatiin lisänäkökulmia aiheeseen (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2015, 136).

Analyysiprosessi sisälsi dokumenteista löytyvän tiedon etsimisen, valitsemisen, arvioinnin ja yhteen kokoamisen. Dokumenttianalyysi tuotti aineistoa, joka järjesteltiin keskeisiksi teemoiksi, kategorioiksi ja tapausesimerkeiksi sisällönanalyysin avulla (Bowen 2009, 27–28, Dalglish; Khalid & McMahon 2020, 1424–1431) Dokumenttianalyysin etuja oli aineiston laajuuden lisäksi tehokkuus ja tarkkuus. Haasteena oli riittävä yksityiskohtaisuus ja liiallinen tekijänsä näkökulmien heijastaminen (Bowen 2009, 31–32.) Aineistoa tarkasteltiin kriittisesti ja mietittiin, mihin tarkoitukseen aineisto on tuotettu (Ojasalo ym. 2015, 136; Morgan 2022, 64–77).

4.2 Kirjallisuuskatsauksen ja dokumenttianalyysin toteutus

Erilaisia hakusanayhdistelmiä käyttäen eroteltiin tarpeellinen ja suoraan aiheeseen liittyvä kirjallisuus epärelevantista aineistoista. Haut rajattiin käsittämään kirjat, vertaisarvioidut artikkelit ja väitöskirjat. Opinnäytetöitä, kandidaatintöitä tai Pro gradu -tutkielmia tai ennen vuotta 2018 julkaistuja teoksia ei sisällytetty kirjallisuuskatsaukseen (taulukko 2). Haussa huomioitiin kirjallisuus suomeksi, englanniksi ja ruotsiksi. Tietokantointa käytettiin Andor ja Finna. Google Scholar antoi tulokseksi vain opinnäytetöitä tai tutkimuskysymykseen liittymättömiä osumia, joten sen tuloksia ei huomioitu kirjallisuuskatsauksessa.

TAULUKKO 2. Haku- ja poissulkukriteerit.

HAKU- JA POISSULKUKRITEERIT	
SISÄLLYTETTY	EI-SISÄLLYTETTY
Vertaisarvioidut artikkelit	AMK-opinnäytetyöt
Kirjat	Kandidaatintyöt
Väitöskirjat	Muut opinnäytteet
Vuodet 2018-2024	Pro gradu -tutkielmat
Suomi, englantti, ruotsi	Vanhemmat kuin 2018

Ensimmäiset hakusanat muokkautuivat jo opinnäytetyön aiheseminaarissa saadun palautteen mukaan tarkemmiksi, joten sopivat hakusanat olivat jo valmiina kirjallisuuskatsausta aloittaessa. Erilaisia hakusanayhdistelmiä, kuten ”ADHD AND lapset” tai ”tukeminen AND opiskelu”, käyttämällä saatiin toivottuja hakuosumia (kuvio 2). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”*Mitkä ovat ADHD-oireisen oppilaan tärkeimmät tukitoimet koulussa?*” ei löytynyt ajankohtaista kansainvälistä tutkimusta, joten hakutulokset rajautuivat käsittämään suomalaista kirjallisuutta ja hakutuloksiin saatiin lisäksi kaksi ruotsalaista teosta. Vaikka nämä teokset olivat laadukkaita ja sisällöltään kattavia, oli todettava, ettei tuoretta tutkimusta aiheesta löytynyt. Näin ollen oli tehtävä päätös käyttää kirjallisuuskatsauksen sijaan dokumenttianalyysiä, joka sallii laajemmin erilaisen aineiston käytön eikä edellytä tieteellistä tutkimusta osaksi analyysiä. 11 teosta valikoitui osaksi opinnäytetyötä, sillä ne vastasivat sisällöltään suoraan tutkimuskysymykseen.

	LAPSET	OPPILAS	KOULU	OPISKELU	TOIMINNANOHJAUS	TUKITOIMET
ADHD	x	x	x	x	x	x
TUKEMINEN		x	x	x	x	
KOULU					x	x

KUVIO 2. Käytetyt hakusanakombinaatiot.

Kääntämällä hakusanat englanniksi löytyi paljon tutkimuksia ADHD:stä, mutta suoraan tutkimuskysymykseen ei löytynyt vastauksia. Kuten suomalaisessakin kirjallisuudessa oli koulun tukitoimista kirjoitettu paljon kansainvälisiä kirjoja 2010-luvun taitteessa, mutta näiden voitiin katsoa sisältävän vanhentunutta tietoa.

Kansainvälisiä artikkeleita kerättiin kirjallisuuskatsauksen avulla vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen, ”*Miksi tukitoimia tulisi koulussa järjestää?*”. Tässä käytettiin kuvion mukaista PICO-hakua (kuvio 3). Hakutuloksia saatiin kolme ja näitä kaikkia hyödynnettiin opinnäytetyössä. Tutkimukset käsittelivät mm. nuorten yksinäisyyttä, psykososiaalisia vaikutuksia ja liitännäisoireita.

P: ADHD
I: FUTURE
C/O: TROUBLE

KUVIO 3. PICO-mallin mukaiset hakutermit.

Kirjallisuuskatsausta tehdessä oli löytynyt tietoa koulun tukitoimista ja uutta tutkimusta siitä minkälaisia haasteita oppilas voi tulevaisuudessa kohdata jäädessään ilman tarvitsemaansa tukea. Useassa tutkimuksessa mainittiin asenteiden ja ymmärryksen merkitys, ja tämän innoittamana kirjallisuuskatsaus laajeni käsittelemään opettajien suhtautumista oppilaisiin, joilla on ADHD. Kolmanneksi tutkimuskysymykseksi muodostui ”*Miten opettajan asenne vaikuttaa ADHD-oireisen oppilaan kohtaamiseen?* ”

Pelkästään vuosia rajaamalla (2018–2024) ja PICO:n avulla saatiin 10 osumaa (kuvio 4). 3 artikkelia jätettiin pois, sillä yksi artikkeli käsitteli pelkästään esiopetusta, toinen oli espanjaksi ja kolmas oli opinnäytetyö. 7 jäljelle jäänyttä tutkimusta olivat laadukkaita ja niistä löytyi tutkimuskysymykseen vastaavaa materiaalia (taulukko 3). Osassa tutkimuksia oli käytetty samaa kyselypohjaa eri

maissa, joka tarjosi hyvin vertailumahdollisuuksia. Samoilla hakusanoilla, mutta ruotsiksi ja suomeksi käännettynä, ei löytynyt osumia (liite 1).

P: TEACHERS
I: ATTITUDES
C: TOWARDS STUDENTS
O: ADHD

KUVIO 4. PICO-mallin mukaiset hakutermit.

TAULUKKO 3. Kirjallisuuskatsauksen ja dokumenttianalyysin haun tulokset.

Mitkä ovat ADHD-oireisen oppilaan tärkeimmät tukitoimet koulussa?		
TEOS	KIRJAILIJA	VUOSI
Oppimisen vaikeudet	Ahonen & Aro	2019
ADHD-käsikirja	Berggren & Hämäläinen	2018
Kohti koulua: Hemmasittare-malli koulukäymättömien tukena	Friberg & Karlberg	2020
ADHD voimavarana: missä kohtaa kirjoa olet?	Hansen	2018
Käypähoitosuositus	Verkkosivu	2019
Neurokirjon oppilas: opettajan ja ohjaajan työkalupakki	Matilainen	2023
Esteille hyvästit!: opas autismikirjon sekä ADHD- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille	Oksanen, Sollasvaara, Heinonen Pajunen & Savikuja	2019
Vaikeudesta voimaksi: neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa	Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi	2020
När det enkla ändå blir svårt: särskilt begåvade elever med adhd och autism	Rehn Bergander	2021
ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet	Sandberg	2018
Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella	Sandberg	2021
Nuoren ADHD-opas	Suikkanen	2023
Miksi tukitoimia tulisi koulussa järjestää?		
TEOS	KIRJAILIJA	VUOSI
Loneliness in Young People with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis. Journal of Attention Disorders	Jong, Odoi, Lau & Hollocks	2024
Review of the Psychosocial Consequences of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Females	Kelly, Kelly & Taylor	2024
Risk and Adversity Factors in Adult Patients with Comorbid Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Binge Eating Disorder (BED), and Borderline Personality Disorder (BPD): A	Ryan & Sadek	2023
Miten opettajan asenne vaikuttaa ADHD-oireisen oppilaan kohtaamiseen?		
TEOS	KIRJAILIJA	VUOSI
Teachers' Knowledge and Attitudes toward Sustainable Inclusive Education for Students with Emotional and Behavioral Disorders	Alkhathani	2022
Knowledge and Attitudes of Saudi Primary Teachers Towards Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Albaha Region	Almilaibary	2022
Practicing Teachers' Attribution for the Behaviour of Students with Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder	Frolich, Goeagan & Daniels	2020
Attitudes of Primary School Teachers and Its Associated Factors Towards Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Debre Markos and Dejen Towns, Northwest Ethiopia	Haile & Telake	2022
Accurately Assessing Teacher ADHD-Specific Attitudes Using the Scale for ADHD-Specific Attitudes Influences on Teachers' Intention to Apply Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis.	Mullholland, Cumming & Lee	2023
Teachers' inclusive beliefs and teaching practices in work with students with some inattentive symptoms associated with ADHD	Sunko, Batarello-Kokić & Vlah	2021

Kirjallisuuskatsauksen aineiston koonnin jälkeen pystyi todeta, ettei kolme tutkimuskysymystä palvele opinnäytetyötä, joten nämä tiivistettiin yhdeksi uudeksi tutkimuskysymykseksi; ”*Millä tavoin ja miksi ADHD-oireista oppilasta tulisi tukea koulussa?*”. Kirjallisuuskatsauksen ja dokumenttianalyysin avulla löydetty aineisto vastasi suoraan tähän tutkimuskysymykseen.

4.3 Sisällönanalyysi

Kirjallisuuskatsauksen ja dokumenttianalyysin aineisto kerättiin eri hakusanavariaatioita käyttäen. Aineistossa on sekä kotimaisia julkaisuja ja kirjoja että kansainvälisiä tutkimuksia. Näiden tulokset koottiin yhteen sisällönanalyysiä käyttäen. Sisällönanalyysi on toimiva menetelmä, kun aineisto on strukturoimatonta ja monen eri tasoista julkaisuista koottu. Menetelmällä pyrittiin saamaan tiivistetyksi koottua tutkimusta ajatellen tärkein sisältö (Tuomi & Sarajärvi 2020, 87.)

Vaikka sisällönanalyysi on hyvä tapa luokitella suuria aineistoja, on sillä omat haavoittuvuutensa. Sisällönanalyysin haasteena on tutkijan kyky pysyä rehellisenä aineistolle ja nostaa keskeisimmät asiat ennakkoluulottomasti. Tutkijan piti kyetä nostamaan tutkimuksen kannalta tärkeimmät asiat omista mielipiteistään huolimatta (Hakala 2024, 70.)

Sisällönanalyysi aloitettiin perehtymällä aineistoon ja karsimalla epäolennainen pois, eli pelkistämällä tai redusoimalla (Tuomi & Sarajärvi 2020, 92–94). Kirjallisuuskatsaus tuotti laajasti tietoa, ja aineistossa harvoin tai yksittäin mainitut asiat jätettiin pois analyysivaiheessa. Aineistosta etsittiin tutkimukseen relevantit ilmaiset. Näitä ilmaisuja ryhmiteltiin, eli klusteroitiin, alaluokiksi (taulukko 4) (Tuomi & Sarajärvi 2020, 92–94.) Alaluokat syntyivät vaivattomasti, sillä tietyt asiat alkoivat nopeasti aineistoon perehtyessä toistumaan (liite 2). Sisällönanalyysissä voidaan luokittelu jättää jopa pelkkiin alaluokkiin, jos aineisto saadaan järjesteltyä niiden avulla riittävästi (Tuomi & Sarajärvi 2020, 102). Tässä analyysissä se ei ollut riittävää, joten järjestelyä jatkettiin vielä.

TAULUKKO 4. Esimerkkejä sisällönanalyysin prosessista.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistys	Alaluokat	Yläluokat
<i>Levoton oppilas voi janoa liikettä ja tätä voi pedagogisin menetelmin tukea</i>	Levoton oppilas	Liike on lääke	Liikkeen ja taukojen tärkeys
	Liikkeen janoaminen		
	Pedagogiset menetelmät tukena		
<i>Lapsilähtöinen opetus tukee sosiaalisia taitoja, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja autonomiaa. Sen avulla on helpompi tunnistaa tarpeita ja kiinnostuksen kohteita, joita tukea</i>	Sosiaaliset taidot	Psyykinen toimintaympäristö fyysisen lisäksi	Oppimisympäristö oppimisen tukena
	Yhteenkuuluvuuden		
	Autonomia		
	Tarpeiden tunnistaminen		
	Kiinnostuksen kohteet		
<i>Kalenterointi lisää elämänhallinnan taitoja ja jumitilanteet vähenevät</i>	Kalenterointi	Kalenterointi	Strukturointi
	Elämänhallinta		
	Jumitilanteiden väheneminen		
<i>Joustamattomuus voi olla merkki siitä, että vaatimus on ylittänyt taidot.</i>	Joustamattomuus	Joustavuus	Toiminnanohjaus ja sosiaaliset taidot
	Vaatimus on ylittänyt taidot		
<i>Opettajilla, jotka olivat erikseen opiskelleet lisää aiheesta tai olivat opettaneet oppilaita, joille oli asetettu ADHD-diagnoosi, oli eniten ymmärrystä aiheesta.</i>	Opettajan osaaminen	Kokemus lisää ymmärrystä	Opettajien suhtautuminen ja osaaminen ADHD:stä
	Aikaisempi kokemus		
	Eniten ymmärrystä aiheesta		

Yhdistelemällä alaluokkia saatiin luotua yläluokat. Yläluokat kuvasivat sisältöä riittävästi, joten järjestely päätettiin yläluokkiin, eikä pääluokkia luotu lainkaan. Abstrahoinnilla, eli teoreettisten käsitteiden luomisella, tuotiin koottu sisältö ymmärrettävällä tavalla lukijan tietoon ja yläluokat nimettiin niin, että ne kuvasivat ilmiötä mahdollisimman hyvin (Tuomi & Sarajärvi 2020, 92–94). Yläluokat muodostivat rungon oppaalle.

5 TULOKSET

5.1 Miksi tarkkaavuutta tulisi tukea koulussa?

Tarkkaavaisuuden säätely on monimutkainen prosessi, joka vaatii useiden aivoalueiden yhteistoimintaa. Näitä aivoalueita hyödyntäen ihminen suunnittelee ja ennakoii sekä asettaa tavoitteet toiminnallensa. Otsalohko säätää kaikkia tiedollista ja älyllistä toimintaa, ja etuotsalohko puolestaan säätää tarkkaavuutta (Sandberg 2021, 104.)

Kun ihminen pystyy keskittymään, mahdollistuu ajattelu, muistaminen, tiedon prosessoiminen ja uuden oppiminen. Tarkkaavaisuusjärjestelmä poimii tärkeän tiedon käsiteltäväksi kaiken epärelevantin seasta. Oppitunnillakin oppilas valitsee käsiteltävän tiedon ja muu jää ulkopuolelle. (Sandberg 2021, 104–105.) Tarkkaamattomuusoireisen aivot tarvitsevat suurempia kokemuksia päästäkseen käyntiin. Jos jokin asia ei motivoi, etsivät aivot nopeasti seuraavan asian, johon kiinnittää huomion, mikäli se antaisikin suuremman kokemuksen (Hansen 2018, 25–29.)

Tietoinen tarkkaavaisuuden suuntaaminen on tahdonalaista, eli valitsemme tietoisesti mihin kohdennamme huomiomme. Tiedostamaton tarkkaavaisuuden suuntaaminen tarkoittaa sitä, ettemme valitse kiinnittää huomiota esim. ohi ajaan hälytysajoneuvoon, mutta silti tarkkaavaisuutemme siirtyy sinne (Sandberg 2021, 108–109.) Sekä tietoinen että tiedostamaton tarkkaavuuden suuntaaminen on haastavaa lapsille, joilla on ADHD.

Tarkkaavuuden ylläpidolla tarkoitetaan kykyä ylläpitää tarkkaavaisuutta tietyn ajan, eli kuinka kauan jaksaa keskittyä. Tämä on sidottu omaan vireystilaan, sisäiseen motivaatioon ja omaan kiinnostukseen. Tarkkaavuuden jakaminen on tarkkaavuuden suuntaamista eri suuntiin. Tarkkaavuuden siirtämisellä tarkoitetaan kykyä vaihtaa huomio toiminnosta toiseen. Impulssikontrolli on ärsykereaktioiden ehkäisyä, joka voi olla osalle lapsia ja nuoria vielä haasteellista. (Sandberg 2021, 110–113.)

Tarkkaavuuden eri muotojen tukeminen ja ADHD kulkevat rinnakkain. Lasten ja nuorten tuen suunnittelu ja toteuttaminen on tärkeää, jotta saadaan luotua mahdollisimman hyvät puitteet kasvulle ja kehitykselle. Tuen avulla sujuvoitetaan kodin ja koulun arkea. Tukikeinoilla helpotetaan lapsen arkea hetkessä, mutta tuen järjestämisellä tai sen puuttumisella on lisäksi kauaskantoiset vaikutukset. Varhaisessa vaiheessa aloitettu tuki ja lapsuudessa sekä nuoruudessa kartutetut taidot kantavat vielä aikuisuudessakin. Jopa 70 % ADHD-diagnoosin lapsuudessa tai nuoruudessa saaneet, tunnistavat oireita vielä aikuisuudessa (Kamat 2025, 94).

Nuoret, joilla on ADHD, kokevat selkeästi enemmän yksinäisyyttä kuin verrokkiryhmä. Osittain tämä kokemus johtuu puutteellisista sosiaalisista taidoista (Jong, Odoi, Lau & Hollocks 2024, 1063–1081; Suikkanen 2023; 56.) Murrosikäisillä tytöillä on enemmän haasteita ystävyys-suhteissa kuin verrokkiryhmällä (Kelly, Kelly & Taylor 2024, 11–15). Usein tarkkaavaisuushäiriö lisää oppimisen haasteita. Oppimisen haasteet ovat puolestaan todettu olevan yhteydessä vertaisten vähäisempään hyväksyntään ja heikompiin sosiaalisiin taitoihin. On tärkeää, että aikuiset tiedostavat vertaissuhteisiin vaikuttavat tekijät. Tärkeää on myöskin oppilaan kokemus pärjäämisestä ja ryhmään kuulumisesta. (Ahonen ym. 2019, 185–190)

ADHD-diagnoosin saaneilla on suurempi todennäköisyys jäädä työmarkkinoiden ulkopuolelle. Diagnoosin saaneilla on kymmenkertainen riski jäädä työkyvyttömyyseläkkeelle ja jäävät 70 % todennäköisemmin työmarkkinoiden ulkopuolelle verrokkiryhmään nähden. Liitännäisoireiden ei ole todettu lisäävän riskiä, vaan jo yksistään ADHD-diagnoosi on riskitekijä (Helgesson ym. 2023, 1224–1232.) Diagnoosin saaneet aikuiset asuvat verrokkiryhmään nähden 30-vuotiaana todennäköisemmin yksin ja heillä on alhaisempi koulutus- sekä työllistymistaso. Tulotaso on verrattain matalampia ja he elävät useammin etuuksien varassa. Myös terveydenhuollon kustannukset ovat korkeammat, johtuen liitännäissairauksista ja päihdeongelmien yleisyydestä. (Jennum ym. 2025, 212.)

Spaniardin, Saengerin, Walkupin ja Brocherdingin (2017, 39–43) tutkimuksessa todettiin ADHD:n lisäävän riskiä ahdistuneisuuteen, käytöshäiriöön ja masennukseen. Ahdistuneisuuden esiintyvyyden kerroinsuhde oli verrokkiryhmään nähden

kolminkertainen, käytöshäiriön yksitoistakertainen ja masennukseen viisinkertainen. OCD (Pakko-oireinen häiriö) alkoi usein jo prepubertaalisilla lapsilla. Tutkimuksessa pääteltiin näiden kaikkien haasteiden ruokkivan toisiaan ja haasteita esiintyi ketjussa, esim. ADHD-oireiden aiheuttama koulumenestyksen romahdus johti ahdistukseen, joka näyttäytyi lisääntyneenä levottomuutena tai tarkkaamattomuutena, tai OCD:n puhkeamiseen, kun lapsi pyrki kompensoimaan tarkkaamattomuusoireitaan hallitsemalla ympäristöään. Koulu ja sosiaaliset suhteet olivat yleisiä ahdistusta lisääviä tekijöitä, mutta Spaniardin ym. (2017, 45) tutkimuksessa nousi koulu ympäristönä ja sosiaalisten suhteiden mahdollistajana tärkeään rooliin.

Pienellä (N=100) retrospektiivisellä vertailututkimuksella (Ryan & Sadek 2023, 10–12) saatiin tietoa ADHD:n ja epävakaan persoonallisuushäiriön (BPD) sekä ahmimishäiriön (BED) samaan aikaan esiintyvyyden vaikutuksesta arkeen. Epävakaa persoonallisuus on toimintakykyä huomattavasti heikentävä mielenterveyden häiriö, jonka keskeisinä oireina ovat tunne-elämään epävakaus, oman käyttäytymisen säätelyn ja vuorovaikutussuhteiden haasteet. Perinnöllisyys, ympäristötekijät ja vaikeat lapsuudenkokemukset altistavat häiriön synnylle (Käypä hoito, 2020.) Ahmintahäiriössä taas keskeisin oire on hallitsematon ja kohtauksenomainen syöminen. Kyseessä on mielenterveyden häiriö ja taustalla saattaa olla erilaiset stressitekijät tai traumaattiset kokemukset (Käypä hoito, 2014.)

Tutkimuksessa kontrolliryhmällä oli diagnosoitu pelkästään ADHD, ilman liitännäissairauksia. Kontrolliryhmästä ainoastaan 2 % oli jäänyt peruskoulu kesken, kun tutkimusryhmässä luku oli 8 %. Tutkimusryhmässä oli selkeästi enemmän haasteita arjessa, kuten sosiaalisissa suhteissa, työelämässä ja opinnoissa (Ryan & Sadek 2023, 10–12.) Myös Suomessa on todettu, että koulua käymättömyys on yhä tavallisempaa peruskouluikäisillä. Koulua käymättömyys johtaa kielteisen minäkuvan kehittymiseen, epäonnistumisen pelkoon ja negatiiviseen käsitykseen omasta koulusuoriutumisestaan. Koulupoissaoloja lisäävät riskitekijät ovat epäselvät tavoitteet, opettajaan kohdistuvat heikot odotukset ja vähäiset osallistumismahdollisuudet (Friberg ym. 2020, 21–22.)

Naisilla, joilla on ADHD, korostuvat riskitekijät ja epäsuotuisan kehityksen mahdollisuus on moninkertainen miehiin verrattuna. Tarkkaavaisuushäiriöiset naiset

koetaan usein vähemmän menestyksekkäinä kuin ei-tarkkaavaisuushäiriöiset, sillä heidän on vaikeampi pysyä aiheessa ja keskittyä tehtäviin. Näiden naisten omakuva on usein heikko ja heillä on vahva erilaisuuden kokemus. He ovat miehiä parempia peittämään haasteitaan, mutta kokevat peittelyn raskaana. Kuitenkin osa tarkkaavaisuushäiriöisistä naisista pärjäävät erinomaisesti koulussa ja työelämässä. Heidän kykynsä ajatella laatikon ulkopuolelta auttaa ongelmanratkaisussa. Hyperfokusointi ja paneutuminen eri aiheisiin auttaa oman alansa asiantuntijaksi tulemista tai huippu-urheilijaksi pääsemistä (Kelly ym. 2024, 11–15.)

Diagnoosin saaneet naiset tuntevat tunteita vahvasti, mutta heidän on vaikea sanoittaa niitä muille. Tunteiden sisällä pitäminen voi kuitenkin johtaa itsensä vahingoittamiseen tai epätoivottuun käyttäytymiseen. Päihde- ja mielenterveysongelmat olivat yleisempiä näillä nuorilla naisilla, joilla oli tunteiden kasaantumista (Kelly ym. 2024, 11–15.) Oikealla tuella voidaan kuitenkin estää itselääkitseminen (Kumperscak 2021, 4).

Lapsuudessa tai nuoruudessa syntyneet käytöshäiriöt voivat seurata aikuisuuteen asti ja tarkkaavaisuushäiriöisillä on kaksikertainen riski päätyä tekemään rikoksia. Naisilla riski todettiin olevan 18 kertainen. Neljäsosalle naisvangeista asetetaan tai heille on asetettu ADHD-diagnoosi. Kaikista vangeista osuus on 20 %. Itsemurhariski on nelinkertainen kaikilla tarkkaavaisuushäiriöisillä, naisilla taas kymmenkertainen. Suurimmalla osalla psykoosin saaneista on todettu neuropsykiatrisia haasteita (Kelly ym. 2024, 11–15.) Lapsuuden ja nuoruuden kokemukset vaikuttavat yllä mainittujen haasteiden syntyyn, niin hyvässä kuin pahassa. Aikainen tunnistaminen ja tuki on todettu merkittävämmäksi tekijäksi aikuisuuden haasteiden ja sekundaaristen ongelmien ennaltaehkäisemiseksi (Kelly ym. 2024, 11–15; Skoglund 2024, 832).

Tutkimukset viittaavat siihen, että varhaisessa vaiheessa haasteisiin puuttuminen ja sosiaalisten suhteiden tukeminen ovat merkittäviä indikaatioita suotuisaa kasvua ja aikuisuutta tarkastellessa (kuvio 5). Hyvien sosiaalisten taitojen avulla on mahdollista ennaltaehkäistä jopa rikolliselle polulle joutumista ja ADHD:n liitännäisoireiden syntymistä. Yksittäinen ympäristö ei ole vastuussa tuen toteutumisesta, vaan jokainen ympäristö yksin ja yhdessä tarjoavat tarpeen mukaista tukea. Opinnäytetyössä syntyvä opas tarjoaa tiivistetyn listauksen erilaisista tuen

keinoista, joita jokaisessa peruskoulussa voidaan käyttää suotuisan kasvun tueksi.



KUVIO 5. Sosiaalisten taitojen ja aikaisen tuen vaikutus arkeen.

5.2 Miten tarkkaavuutta tulisi tukea koulussa?

5.2.1 Liikkuminen opetuksen aikana

Liike on tarkkaavuuden polttoaine. Etuotsalohko tarvitsee kaikenlaista liikettä, niin hieno- kuin karkeamotorista, jotta tarkkaavuutta pystyy paremmin säätelemään (Sandberg 2021, 111–112.) Myös psykiatrian ylilääkäri Anders Hansen (2018, 136) painottaa liikkeen tärkeyttä keskittymiskyvyn kannalta. Levoton oppilas tarvitsee liikettä opetuksen aikana ja tätä voi pedagogisin menetelmin tukea. Opetukseen voi tietoisesti lisätä taukoja ja toiminnallisuutta. Aistimushakuinen oppilas hakee voimakkaita aistituntemuksia, jotka voivat näyttäytyä kovana vauhtina tai törmäyksinä (Oksanen, Sollasvaara, Heinonen, Pajunen & Savikuja 2019, 102).

Osa pulmista näyttäytyy aliaktiivisuutena ja passiivisuutena. Näiden oppilaiden kohdalla tulee huomioida, että he tarvitsevat liikettä tarkkaavaisuuden tueksi yhtä paljon kuin levottomat oppilaat, mutta eivät luontaisesti hakeudu liikkumaan. On

hyvä tiedostaa, että aikuisen huomio kiinnittyy helpommin aktiiviseen oppilaaseen, joten hiljaisempien haaveilijoiden haasteet voivat jäädä vähemmälle huomiolle (Sandberg 2021, 102–103.)

Pitkät oppitunnit tulee pilkkoa ja niihin lisätään mahdollisuuksia liikkua. Etukäteen tulee suunnitella ja perustella, kuinka kauan oppilaan tulee istua paikallaan. Liikkuessa voi harjoitella oman voiman säätelyä. Liike voi olla tömistelyä, isoja tai pieniä liikkeitä. Liikuntatuokioissa voi hyödyntää tarinallisuutta (Sandberg 2018, 103). Oppilaille, jotka eniten tarvitsevat liikettä tarkkaavaisuutta tukemaan, on hyvä keksiä erilaisia järjestely-, apulais- ja lähetintehtäviä. Levottomuutta voi kaventaa hyödyksi ja onnistumisiksi. (Sandberg 2021, 132–133.) Energisyys on hyvä tunnistaa vahvuudeksi ja on tärkeä tarttua hetkeen, kun esimerkiksi taitava liikkuja on parhaimmillaan. Silloin kehuja ei säästellä. (Sandberg 2018, 103).

Motorisesti levoton oppilas voi ylivirittyä, joten on hyvä tehdä sopimus etukäteen siitä, millä keinoin omaa oloaan voi tasata. Tämä voi olla esim. hyppelyä tai juoksentelua turvallisessa paikassa. Kun oppilas ylivirittyy ja siirtyy hetkeksi pois ryhmästä, ei tämä ole rangaistus, vaan oppilaalle annetaan tilaa purkaa omaa oloaan. Hänellä on vapaus palata ryhmään, kun on valmis (Sandberg 2018, 103). Apuvälineitä voi hyödyntää levottomuutta lieventämään. Hienomotoriset välineet, kuten hypisteltäväksi neutraali esine, tai aktiivisyyny, joka tukee karkeamotoriikkaa. Oppilas tietää usein itse missä asennossa hänen on hyvä keskittyä ja tämä tulee sallia ympäristön puitteissa (Sandberg 2018, 103). Opetuksen suunnittelussa on hyvä muistaa, että pienilläkin asioilla voi olla suuri vaikutus oppimiseen (Sandberg 2021, 123.)

Toiminnallisuuden ja liikkeen hyötyä keskittymisen tukemisessa ei voi liiaksi korostaa. Koko ryhmälle suunniteltuun toimintaan on hyvä sisältyä taukoja ja liikettä (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2020, 110). Vireystilan ylläpitämiseksi olisi hyvä pitää tauko vähintään vartin välein. Tauon ei tarvitse olla pitkä, vaan lyhytkin poikkeaminen luokan toisessa päässä riittää (Sandberg 2018, 106).

Tarkkaamattoman oppilaan on vaikea keskittyä ilman ulkopuolista tukea. Oppilas yrittää varmasti parhaansa, mutta ilman aikuisen tukea on vaikea onnistua. On hyvä tiedostaa oppilaan vireystila, kun mietitään mitä häneltä juuri nyt vaaditaan.

Tarkkaavuuden ylläpitoon vaikuttaa henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ympäristötekijöiden lisäksi myös se, kuinka hyvin oppilas on nukkunut, syönyt ja paljonko ruutuaikaa on ollut. Oppilaille on hyvä määritellä aikaikkuna, kuinka kauan tarkkaavuutta tulisi ylläpitää. Joskus muutama minuutti on riittävästi. (Oksanen ym. 2019, 88).

Kaikissa artikkeleissa ja kirjoissa korostettiin liikkumisen ja tauotuksen tärkeyttä oppimisen tukena (kuvio 6). Näiden perusteella voi todeta, että oppimisen pohjana tulisi olla liikkeen salliminen ja mahdollistaminen sekä tauotus. Nämä kaksi teemaa toistuivat jatkuvasti. Opetuksen suunnittelussa voi miettiä, mihin kohtiin liikettä on mahdollista ja järkevää lisätä, jotta se ei häiritse oppitunnin kulkua, vaan on luonnollinen osa sitä. Jos oppilas lähtee oppitunnin aikana liikkeelle, on hänellä todennäköisesti tarve nostaa omaa dopamiinitasoaan, joten liikettä on saatava. Oppilas huolehtii kyllä liikkeelle pääsemisestä, niin aikuisen harteille jää suunnitella millä tavoin liikkeelle lähdetään. Olisi tärkeää, että liike nähtäisiin mahdollisuutena lisätä keskittymistä eikä häiritsevänä tekijänä.



KUVIO 6. Sisällönanalyysin tulos liikkeen ja taukojen tärkeydestä.

5.2.2 Ympäristön vaikutus tarkkaavuuteen

Oppimisympäristö voi olla mahdollistava tai rajoittava tekijä (Sandberg 2021, 114). Ympäristöllä on merkittävä vaikutus oppilaan kasvuun ja kehitykseen. Aikuinen voi miettiä, miten kasvuympäristöä pystyisi muuttamaan niin, että oppilas

pääsee kukoistamaan (Matilainen 2023, 68.) Toimintaympäristöä muuttamalla vähennetään taitojen puutteista aiheutuvaa haittaa (Ahonen ym. 2019, 354).

Istumapaikan valinnalla voidaan vaikuttaa siihen, mihin tarkkaavuus suuntautuu. Osalle on parempi istua eturivissä, jolloin oppilas ei häiriinny muiden tekemisestä. Osalle taas on tärkeää seurata mitä ympärillä tapahtuu, jolloin takarivi on parempi vaihtoehto kuin jatkuva tuolissa pyöriminen. Kaikki oppilaat eivät hyödy pulpettiopetuksesta ja heidän kohdallaan parempi vaihtoehto voi olla lattialla opiskelu (Sandberg 2018, 106; Berggren & Hämäläinen 2018, 65.)

ADHD:n kanssa esiintyy usein samanaikaisesti aistisäätelyn pulmia. Molemmissa ulospäin näkyvät oireet voivat olla samankaltaisia. Nämä voivat ilmetä jo varhain sekä itsesäätelytaidoissa että kehityksellisinä pulmina. Molemmissa tyypillistä on impulsiivisuus. Aistisäätelyhäiriöinen oppilas pystyy lopettamaan impulsiivisen toimintansa, kun aistihäiriötä aiheuttava aistiärsyke poistetaan, esim. kuuloyliherkkä siirtyy rauhalliseen tilaan. Aistimushakuinen taas jäsentyy, kun saa intensiivistä sensorista palautetta, kuten kunnon halauksen (Berggren & Hämäläinen 2018, 129–130.) Kun ymmärrämme käyttäytymisen syyn johtuvan keskushermoston toiminnan poikkeavuudesta ja kehityksellisistä haasteista on helpompi hahmottaa ja hyväksyä miksi oppilas käyttäytyy tietyllä tavalla (Berggren & Hämäläinen 2018, 130).

Oppimisympäristön suunnittelussa tulee kiinnittää huomio ympäristön aistiärsykekeisiin, kuten ääniin, valoihin ja tuntoaistimuksiin. Joskus ääniärsyke voi olla selkeästi huomattava luokassa oleva melu, mutta ärsykkeenä voi toimia, vaikka ilmastointikoneen hurina tai kattovalaisimen sirinä. Äänitasoa voi laskea esim. akustiikkalevyjen tai tuolinjalkoihin puettavien huopatossujen avulla tai ottaa käyttöön kuulosuojaimet (Matilainen 2023, 71–73; Berggren & Hämäläinen 2018, 65.) Osalle oppilaista on raskasta istua loisteputkivalaisimen valossa koko päivän ja toisille taas se, että muut oppilaat hipaisevat ohi kulkiessaan voi olla liikaa. Myös luokahuoneen värikylläisyys tai epäjärjestys kuormittaa. Fyysisen oppimisympäristön selkeyttäminen voi helpottaa aistikuormaa. Aikuiset voivat myös harkita, tarvitseeko kaiken opetuksen tapahtua luokahuoneessa vai voisiko osa opetuksesta tapahtua ulkona tai jossain muussa tilassa (Matilainen 2023, 71–73.)

Fyysisen toimintaympäristön lisäksi on tärkeä huomioida psyykinen toimintaympäristö. Psyykkisellä toimintaympäristöllä tarkoitetaan emotionaalista turvallisuutta. Sosiaalisen toimintaympäristö puolestaan tarkoittaa vuorovaikutuksen verkostoa. Näissä on hyvä huomioida oppilaiden väliset suhteet ja keskinäistä vuorovaikutusta, mutta myös oppilaiden ja aikuisten välistä suhdetta. Turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa oppimisen (Matilainen 2023, 73.)

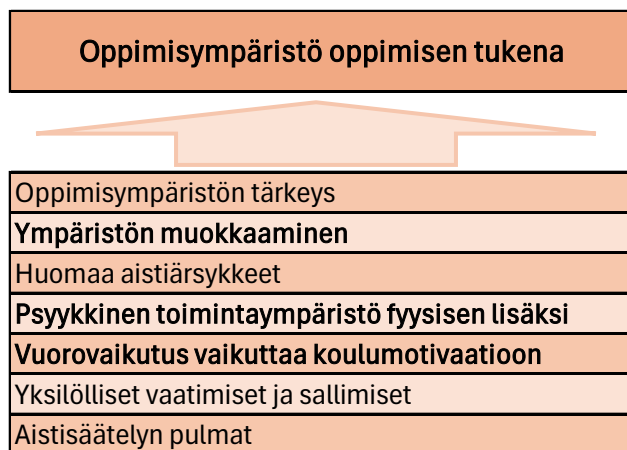
Yhdeksi oppimisen keskeiseksi tekijäksi on todettu oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutuksen luonne. Vuorovaikutus vaikuttaa oppilaan koulumotivaatioon, kouluun kiinnittymiseen ja oppimistuloksiin. Opettajalla onkin suuri merkitys luokan sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin (Ahonen ym. 2019, 80–85.) Hyvät vuorovaikutussuhteet johtavat sosiaaliseen kompetenssiin, eli kykyyn käyttää sosiaalisia taitoja joustavasti (Ahonen ym. 2019, 181). Onnistumiset antavat myönteisen tunnekokemuksen ja nostavat vireystilaa sekä motivaatiota.

Oppiminen tapahtuu yksilöllisesti, mutta opetus yhteisöllisesti (Parikka ym. 2020, 72–111). Lapsilähtöinen opetus tukee sosiaalisia taitoja, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja autonomiaa. Sen avulla on helpompi tunnistaa tarpeita ja kiinnostuksen kohteita, joita tukea (Ahonen ym. 2019, 79.) Vaikka osa oppilaista tarvitsevat enemmän tukea kouluarkeen ja yksilöllistetympää opetusta, on tärkeä säilyttää kokemus siitä, että kaikki käyvät koulua yhdessä. Tähän perustuu inklusioajatus. Yhteistä opetusta voi suunnitella yksilöllisten edellytysten mukaisesti (Oksanen ym. 2019, 25.) Jokaisen tulisi tuntea itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi koulu yhteisönsä jäseneksi. Tämä on erittäin tärkeää sosiaalisten taitojen harjoittelun kannalta. Inklusio on jatkuvaa reflektointia, se ei ole valmis koskaan (Oksanen & Sollisvaara 2019, 25.) Nepsyvalmennusta voi toteuttaa ryhmämuotoisesti, jolloin kenenkään ei tarvitse tuntea itseensä ulkopuoliseksi (Berggren & Hämäläinen 2018, 64).

Ryhmän kanssa sovitaan yhteiset säännöt, joihin jokainen oppilas sitoutuu ja säännöt laitetaan nähtäville ohjeina, ei kieltoina. Luokassa voidaan yhdessä miettiä keinoja, miten impulssitilanteita voidaan katkaista ja katkaisua harjoitella. Autetaan oppilaita sanottamaan hankalia tilanteita ja näitä voidaan jälkikäteen puida, mutta niihin ei jäädä vellomaan. Oppilaat voivat myös kehua toisiaan onnistumisissa (Sandberg 2021, 134–136).

On hyvä muistaa, että oppilaan, jolla on ADHD, toiminnantaso voi olla kronologista ikää jäljessä (Sandberg 2018, 94). Karkeasti voi arvioida, että näille oppilaille sopiva vaatimustaso on 70 % siitä, mitä kronologisesti samanikäisiltä vaaditaan (Berggren & Hämäläinen 2018, 132). Mikäli oppilaalla on diagnosoitu tarkkaavuuden häiriö, ei diagnoosi itsessään kerro mitä voi tai ei voi vaatia, mutta se välittää olennaista tietoa; todennäköisesti oppilaalla on vertaisiaan enemmän haasteita toimia opetustilanteessa ja tehtävien kanssa. Salliminen ja vaatiminen tapahtuu yksilöllisesti, kaikkien oppilaiden kohdalla (Berggren & Hämäläinen 2018, 141.)

Sisällönanalyyssissä oppimisympäristö nousi toiseksi suurimmaksi vaikuttavaksi tekijäksi oppimisen mahdollistamisessa (kuvio 7). Oppimisympäristöksi luettiin tässä fyysisen ympäristön lisäksi psyykinen turvallisuus sekä aikuisen ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Nämä eri elementit koostavat yhdessä oppimisympäristön ja näistä elementeistä tulisi jokaisen olla kunnossa, jotta voidaan taata oppilaalle oppimista tukeva ja mahdollistava ympäristö. Fyysisen ympäristön muokkaamisessa voi tulla seinät vastaan, mutta lämpimän vuorovaikutuksen ja psyykkiseen turvallisuuden luomiseen ei pitäisi olla muita esteitä kuin aikuisen asenne.



KUVIO 7. Sisällönanalyyssin tulos oppimisympäristön muokkaamisesta.

5.2.3 Strukturointi

Strukturointi tarkoittaa ajan, paikan ja toiminnan jäsentämistä (Oksanen ym. 2019, 73). Aikuiselle voisi tulla hätä, jos lennolle lähtiessä missään ei olisikaan

kylttejä tai opasteita, mihin seuraavaksi tulisi suunnata. Jos lentojen numeroita ei löytyisikään taululta eikä portteja olisi merkitty mitenkään? Sitten kun lentokoneeseen pitäisi nousta, lipussa ei lukisikaan istumapaikan numeroa. Aikuisten elämä on hyvinkin strukturoitua ja suunniteltu niin, että aikuinen pärjää, mutta miten lasten osalta? (Matilainen 2023, 128.)

Oppitunnin strukturointi on ohjeistuksenkin kannalta tärkeää, eli oppitunnilla on selkeä alku ja loppu sekä rakenne. Oppitunnin kulku löytyy taululta kirjoitettuna tai kuvin, josta oppilaan on helppo tarkistaa mitä seuraavaksi tulee tehdä. Monen havaintokanavan kautta saatu ohje vahvistaa olennaisen asian. Monikanavaisuus ja aistien käyttäminen tehostaa oppimista (Parikka ym. 2020, 130). Päivittäin toistuvat rutiinit ovat oppilaalle helpompi ennakoita (Sandberg 2018, 123; Berggren & Hämäläinen 2018, 64).

Aikuisella on vastuu oppitunnin selkeydestä ja työskentelyn jäsentämisestä. Tunnin tärkein aihe tulee ottaa heti alkuun, tässä on aikuisen priorisoitava (Sandberg 2018,106). Oppituntia on hyvä jäsentää. Jäsentäessä kerrotaan mitä tehdään ja kuinka kauan. Kerrotaan samalla oppitunnin tavoite ja päämäärä sekä mitä oppilailta odotetaan (Sandberg 2018,99.) Tavoitteiden selkeyttäminen on todettu vaikuttavaksi tarkkaavuuden ja oppimisen tuessa (Ahonen ym. 2019, 354). On myös hyvä suunnitella valmiiksi mitä tehdään, jos jokin tehtävä jää kesken (Sandberg 2018,99). Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tai isojen projektien rajaaminen on tärkeää. On vaikea valita, jos vaihtoehtoja on liikaa, joten kahdesta valitseminen on riittävä. (Sandberg 2018, 123.)

Tehtäviä annettaessa, annetaan yksi toimintaohje kerrallaan. Aloittava toimintaohje annetaan ensin ja kiinnitetään huomio siihen, millä tavalla ohjeita annetaan. Niiden tulee olla selkokieliisiä ja lyhyitä. Ohjeen saa mielellään myös toistaa. Hyvä ohje kertoo suoraan mitä oppilaalta odotetaan, vältetään käyttämästä pyyntöjä ja isi-muotoa, eli konditionaalia (Oksanen ym. 2019, 75).

Jos tarkkaavuuden jakaminen, eli kahden asian huomioiminen samanaikaisesti, on oppilaalle haastavaa, on parempi olla vaatimatta sitä. Ensin annetaan ohje ja sitten vasta tehdään, eikä näitä molempia samanaikaisesti (Parikka ym. 2020,

126.) Keskusteluvuorot jaetaan ja jokainen puhuu omalla vuorollaan, jolloin tarkkaavuutta ei tarvitse jakaa ja oppilaat saavat harjoitella oman vuoronsa odottamista, toisten kuuntelemista ja hiljaa olemista. Tämä tapa on hyvä sisällyttää johdonmukaisesti luokan rutiineihin. Häiriötekijöiden poistaminen luokkaympäristöstä tukee oppilasta, jotta tarkkaavuutta ei tarvitse jakaa samanaikaisesti (Parikka ym. 2020, 126).

Sandberg (2021, 123–126) oli kirjassaan esittänyt, että seuraavilla tukitoimilla voidaan vaikuttaa merkittävästi oppilaan tarkkaavuuden suuntaamiseen. Ottamalla katsekontaktin ja sanomalla oppilaan nimi, autetaan oppilasta suuntaamaan tarkkaavuus. Henkilökohtaiset ohjeet on hyvä antaa niitä tarvitseville oppilaille vasta yleisen ohjeen jälkeen. Siten annetaan oppilaalle ensiksi mahdollisuus tarttua yleiseen ohjeeseen ja onnistua. Oppilasta voi pyytää toistamaan ohjeen, jolloin saadaan varmistus siitä, että oppilas on sisäistänyt ohjeen.

Ohjaustilanteissa on hyvä varmistaa, että oppilaat kuuntelevat eivätkä ole omissa ajatuksissaan. Arjessa toimivaksi tavaksi on todettu tietty käsimerkki. Aikuinen voi nostaa esim. peukalon ja pitää sitä ylhäällä, kunnes kaikilla oppilaillakin on peukalo nostettuna. Näin oppilaat huomaavat toisistaan, että nyt pitäisi aikuista kuunnella ja aikuinen saa varmistettua, että tarkkaavaisuus on suunnattu omaan puheeseen. Ohjaustilanteissa on hyvä muistaa katsekontaktin ottaminen (Oksanen ym. 2019, 75.)

Ennalta suunniteltu kiinnostava aihe auttaa keskittymään. Suunnittelussa voi hyödyntää oppilaiden mielenkiinnonkohteita ja lohkoa tehtävää pienempiin osiin. Oppilaan voi olla vaikea saada ylläpidettyä tarkkaavuutta, kunnes kaikki vaiheet tehtävästä ovat valmiita. Kehuminen jo välivaiheen onnistuessa motivoi pitämään tarkkaavuutta yllä seuraavan etappiin asti. Timetimerilla tai muulla ajastimella voi näyttää kuinka pitkään tulee työskennellä, jonka jälkeen saa esim. 5 minuutin tauon. 3–4 lohkon jälkeen tulee pitää pidempi tauko, kuten välitunti. Timetimerilla ei pelkästään visualisoida ajan kulumista, vaan samalla oppilas oppii, kuinka paljon aikaa tarkkaavuuden ylläpitoon vaaditaan. (Parikka ym. 2020, 110.)

Uudet ja lumoavat aiheet toimivat tarkkaavuutta ylläpitävinä. Näiden kanssa työskentelyn tulisi kuitenkin olla lyhyttä ja intensiivistä, sillä uutuudenviehätys ei kestä

kovin pitkään. Oppilasta voi motivoida haasteen kautta, jolloin hän haluaa päästä koittamaan ja tekemään. Osaa oppilaita motivoi määräajat, tai paremminkin niiden tuoma kiire (Rehn Bergander 2021, 38.) On hyvä tarkastella mikä toimii ja milloin, sillä se on tärkeämpi tieto kuin se, mikä ei toimi (Rehn Bergander 2021, 90).

Maanantain ensimmäisen tunnin voi hyödyntää yhteiseen kalenterointiin. Merkittään luokan yhteiset tapahtumat ja myös oppilaiden yksilölliset muutokset aikatauluissa. Oppilaat oppivat jo aikaisessa vaiheessa kalenteroimaan ja tämä lisää elämönhallinnan taitoja aikuisuutta ajatellen. Samalla voidaan käydä läpi viikonlopun kuulumiset ja harjoitella vuorovaikutustaitoja. Kalenteroinnin avulla voidaan vähentää jumitilanteita (Matilainen 2024, 132)

Oppilaat opetetaan pitämään tavarat omilla paikoillaan, jolloin luokkaympäristö pysyy siistinä ja oppilaan on helpompi toimia, kun tietää mistä kunkin tavaran löytää (Sandberg 2021, 134–136.) Jono- ja pukeutumistilanteissa voi olla ennalta sovitut paikat (Matilainen 2023, 128). Pukeutuminen ahtaassa tilassa johtaa helpommin riitatilanteisiin, joten pukeutuminen kannattaa porrastaa tai jakaa eri tiloihin (Matilainen 2023, 137).

Tarkkaavaisuushaasteet lisäävät usein myös muistamiseen liittyviä ongelmia. Aikuinen voi tukea tunti- ja kotitehtävien muistamista kirjoittamalla tehtävä- ja sivunumerot taululle. Lisäksi taululle voi lisätä myös kuvan kirjan kannesta. Läksyjen muistamisen tueksi voidaan ottaa käyttöön tarralappu tai puhelimen muistutus (Sandberg 2021, 136.) Oppilaille voi opettaa avainsanojen kirjoittamista ja käsitekarttojen käyttämistä. Muistisääntöjäkin voi opetella. Oppilas voi opetella luettelemaan mitkä kaikki tavarat pitää olla mukana koulusta lähtiessä. Wilmaan tai muuhun huoltajien käytössä olevaan sähköiseen järjestelmään voi ilmoittaa tärkeät päivämäärät ja tiedot muistin tueksi (Sandberg 2021, 136.) Asiakokonaisuuksia voi hahmotta käsitekarttojen lisäksi myös tekemällä niistä tarinoita (Oksanen ym. 2019, 68).

Vahvuusperustaista pedagogiikkaa voi hyödyntää oppilaan tukemisessa, eli kiinnitetään huomiota siihen, minkälaisia sanoja käytetään. Aikuisella ei ole oikeutta rikkoa lasta tai nuorta sanomisillaan (Sandberg 2021, 119.) Aikuisen kielen tulisi

olla ratkaisukeskeistä (Sandberg 2018, 126.) Sanat kuten kohta, pian ja hetken kuluttua voidaan korvata ei-abstrakteilla sanoilla ohjauksessa (Sandberg 2021, 126–129.) Negaatioiden ja ei- tai älä-kielen käyttämistä tulisi välttää (Sandberg 2021, 132–133.) Tärkeää on muistaa kannusta ja motivoida oppilasta. Pieninkin edistys tulee huomioida ja sanoittaa oppilaalle (Sandberg 2018, 126).

Oppilaan, jolla on tarkkaavaisuushäiriö, vahvuuksia voivat olla energisyys, kekseliäisyys, uteliaisuus, luovuus, tehokkuus ja nopeasti innostuminen. Vahvuudet voivat olla taidollisia, tiedollisia tai persoonan piirteitä. Näitä vahvuuksia tulee sanoittaa oppilaalle, jotta hän oppii tunnistamaan niitä itse ja saadaan vahvistettua itseluottamusta. Vahvuuksien huomioiminen tasapainottaa oireita ja ominaisuuksia, joita voidaan pitää heikkouksina. (Sandberg 2018, 24–31.)

Positiivinen kokemus oppimisesta vahvistaa minäkuva. Kun työskentely ei onnistu, lisääntyy häiriökäyttäytyminen ja negatiivisen palautteen kierre syö motivaatiota (Parikka ym. 2020, 19.) Oppilaan haasteet ja käyttäytyminen voivat vaihdella ympäristön mukaan (Matilainen 2023, 74). Oppilaan käyttäytymisellä on funktio, tarve ja tarkoitus. Usein oppilas ei kuitenkaan osaa itse näitä tunnistaa tai nimetä, jolloin tarvitaan aikuisten apua. Aikuinen voi pohtia mikä oppilaan käyttömallin takana on ja onko hänellä taitoja toimia toisin. Entä mitä oppilas saavuttaa käytöksellään? Oppilaat eivät käytädy huonosti ”tahallaan” tai ”aina” (Matilainen 2023, 84–86.)

Huomio on merkittävä käyttäytymismallien vahvistaja. Ei-toivottua käytöstä ei kannata huomioida sanoin, ilmein tai kehonkielellä, jotta se saadaan sammumaan. Aluksi käytös voi voimistua, kun oppilas ei pääse sen avulla tavoitteeseensa. Tietenkään itsensä tai muiden vahingoittamista ei voi sallia, mutta kohdun rajoissa ei-toivottu käytös kannattaa jättää huomiotta. Käytöksen huomiotta jättäminen ei kuitenkaan ole sama asia kuin oppilaan huomiotta jättäminen. Ryhmätilanteissa huomio on hyvä suunnata oppilaiden toivottuun käytökseen. Huomaamalla hyvä, saadaan vahvistettua toivottua käytöstä (Matilainen 2023, 207–209.) Toivotun käytöksen huomioiminen ja ei-toivotun käytöksen huomiotta jättäminen toimivat parhaiten yhdessä käytettynä (Matilainen 2023, 211).

Oppilaan taidot vaikuttavat keskittymiseen. Liian vaikeat tai helpot tehtävät voivat johtaa keskittymisen haasteisiin, sillä molempien tekemiseen on vaikea motivoitua. Jokainen oppilas kehittyy omassa aikataulussaan ja heille annetaan rauha kasvaa omaan rooliinsa oppijana (Parikka ym. 2020, 110). Oireiden ilmeneminen ja vahvuus on yhteydessä tilanteisiin ja tehtäviin. Yleensä oireita esiintyy vähemmän, kun tehtävät ovat nopeita ja lyhytkestoisia. Kun näistä saa palautteen välittömästi tai tehtävä vastaa omaa mielenkiinnon kohdetta, näyttäytyvät oireet lievempinä. Oireet näkyvät vahvemmin, kun tehtävät ovat pitkiä ja vaativat paljon ponnistelua (Berggren & Hämäläinen 2018, 141.)

Tarkkaavaisuus on yhteydessä vireys- ja tunnetilaan sekä motivaatioon. Motivaatio on tärkeä osa prosessia, kun aivot valitsevat mihin kiinnittää huomion. Tarkkaamattomuuden sokeudesta puhutaan silloin, kun aivot eivät juuri sillä hetkellä kykene huomioimaan toimintaa. Hyperfokusointi puolestaan on uppoutumista, johon voi liittyä flow-tila (Sandberg 2021, 101–103.)

Tarkkaavuuden siirtämisen haasteet voivat korostua siirtymätilanteissa. Näiden ennakoimisella helpotetaan oppilaan siirtymistä toiminnasta toiseen. Jos on vaikea hahmottaa toiminnan loppumista, voi tulla paha mieli, kun mielekäs toiminta pitäisi yllättäen lopettaa. Ennakoimalla ja vieressä ohjaamalla siihen, mitä seuraavaksi tulee tehdä, tuetaan oppilaan tarkkaavuuden siirtämistä ja samalla annetaan hänen harjoittaa tätä taitoa sekä tarjotaan onnistumiseen mahdollisuuksia. Siirtymille on hyvä varata tarpeeksi aikaa. (Sandberg 2021, 130–131.) Kun tilat ja paikat tulevat tarpeeksi tutuiksi, automatisoituvat siirtymätkin. Ennakoinnin lisäksi on myös hyvä kertoa odotukset (Parikka ym. 2020, 126.)

Välituntien vapaammat tilanteet ovat monille oppilaille päivän haastavimmat. Näitä haasteita pyritään vähentämään yhteisillä toimintaohjeilla ja välituntia strukturoimalla. Välitunnin strukturoinnilla tarkoitetaan, että oppilaat valitsevat jo ennen välitunnille menoa mitä tekevät ja kenen kanssa (Matilainen 2023, 151.)

Opetuksen strukturointi nousi kolmanneksi tärkeimpänä oppimisen mahdollistajana (kuvio 8). Strukturoinnin osalta ei noussut yhtä tai kahta tiettyä aihetta, vaan eri teoksissa korostettiin eri asioita. Strukturointiin sisältyi rutiinit ja toiminnan en-

nakoitavuus. Kun toiminta on selkeästi jäsenneiltyä ja toistuu samalla tavalla, vapautuu oppilaille kapasiteettia käyttöön muuhun kuin siihen, että hän yrittää päätellä mitä seuraavaksi tapahtuu. Tavaroiden ja tiedon löytyessä johdonmukaisesti aina samasta paikasta, pysyy järjestyksen lisäksi myös oppitunti paremmin hallinnassa. Strukturoitu ympäristö lisää psyykkistä turvallisuutta, joka on mainittu aiemmin yhtenä merkittävänä tekijänä oppimisen mahdollistamisessa.



KUVIO 8. Sisällönanalyysin tulos strukturoinnin merkityksestä.

5.2.4 Toiminnanohjaus ja sosiaaliset taidot

Toiminnanohjauksella tarkoitetaan kognitiivisia toimintoja ja taitoja. Kun toiminnalla on jokin tavoite, tulee olla säätelytaitoja siihen pääsemiseksi. Jotta tavoitteeseen pääsee, täytyy hallita omaa tarkkaavaisuuttaan, impulsiivisuuttaan ja tunteitaan. Saamme ympäristöltä palautetta omaan toimintaamme liittyen ja muokkaamme sitä palautteen mukaan. Mikäli toiminnanohjausjärjestelmä toimii hyvin, ohjautuu ja muokkautuu oma toimintamme joustavasti (Sandberg 2021, 144–151.) Lyhyesti voisi todeta, että toiminnanohjaustaidot, ovat kykyä säädellä omaa käytöstään tilanteen vaatimusten mukaan (Berggren & Hämäläinen 2018,

144). Toiminnanohjauksen toimivuus näyttäytyy selvimmin uusissa tilanteissa ja monimutkaisissa ongelmanratkaisutehtävissä (Sandberg 2021, 144–151).

Etuoslohkoissa ja aivokuoressa sijaitsevaan toiminnanohjausjärjestelmään kuuluu säätelypiirejä, jotka ovat yhteydessä eri puolille aivoja. Etuoslohkojen erityistehtävänä on yhdistää valmiiksi prosessoitua tietoa tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Tunteiden hallinta, käyttäytymisen säätely ja toiminnanohjauksen taidot ovat lähtöisin etuoslohkosta. Toiminnanohjausjärjestelmä kehittyi vielä pitkästi aikuisuudessakin, jopa 30-vuotiaaksi asti (Sandberg 2021, 144–151.)

ADHD-oireisen oppilaan haasteita voivat olla tarkkaavaisuushaasteiden lisäksi häiriöherkkyys, ohjeiden noudattamisen ja toisten kuuntelemisen haasteet, organisointi- ja suunnittelukyvyyn heikkous, vaikeus olla paikallaan, toisten keskeyttäminen, vaikeus odottaa vuoroaan, malttamattomuus, levottomuus ja jatkuvasti käynnissä oleminen sekä jatkuva stimulaation tarve (Hansen 2018, 12–13).

Joustamattomuus näkyy rutiinien muutoksien, oman toiminnan muuttamisen ohjeen mukaan ja omien virheiden näkemisen haasteina. Näillä oppilailla voi helposti jäädä tunnetila päälle (Sandberg 2021, 153–155.) Joustamattomuus voi olla merkki siitä, että vaatimus on ylittänyt taidot. Oppilas toimisi oikein, jos osaisi. Kun rajat vedetään näiden oppilaiden kohdalla tiukemmalle, saadaan aikaan entistä uhmakkaampaa käytöstä (Matilainen 2023, 110; Berggren & Hämäläinen 2018, 132.) Joustavuudella taas tarkoitetaan kykyä reagoida nopeasti muutokseen (Sandberg 2021, 144–151).

Mikäli oppilaan on vaikea kohdentaa ja ylläpitää tarkkaavuutta, on hänen myös vaikea ohjata toimintaansa. Suunnittelun haasteet voivat näyttäytyä jumiutumisenä, rajaamisen- ja valinnanvaikeutena. Aloittamisen vaikeudesta voidaan puhua silloin, kun oppilaalla on haasteita saada oikeat välineet esille ja rauhoittua paikoilleen (Sandberg 2021, 153–155.)

Inhibition vaikeutta voi olla häiriöherkkyys ja ympäristön ärsykeistä kuormittuminen. Kun ”kuormituskuppi” tulee täyteen voi se näkyä haastavana käytöksenä tai vetäytymisenä (Matilainen 2023, 119). Oppilaalla voi olla äkkipikaisia ratkaisuja ja tämä johtuu siitä, etteivät aivot pysty estämään ärsykeitä. Oppilas voi osata,

mutta ei saa tehtyä valmiiksi, jolloin kyse on valmiiksi saamisen hankaluudesta. Osalla oppilaista on vaikeuksia hyödyntää palautetta. He voivat kokea työnsä tuloksen vääräksi ja hylätä tai rikkoa työnsä (Sandberg 2021, 153–155.)

Kuormittuneena oppilas on ärsykeille alttiimpi. Oppilas voi sietää näitä ärsykeitä koulupäivän ajan, mutta kotona voi kuormitus purkautua kiukkuna. Tässäkin asiassa on hyvä tehdä yhteistyötä kodin kanssa, sillä aikuinen ei aina koulussa näe kuinka paljon oppilas kuormittuu (Sandberg 2021, 126–129.) Kun kuormituksen varoitusmerkit oppii tunnistamaan, voidaan tilanteita helpottaa sopimalla jo etukäteen millä tavoin kuormitusta voi koulupäivän aikana purkaa (Oksanen ym. 2019, 88). Kuormituksen tasaamiseen tai vähentämiseen voi esim. kokeilla sisävililunteja, lyhennettyä koulupäivää tai etäopetusta, kotitehtävien vähentämistä, lepo- tai rentoutushetkiä, valaistuksen muuttamista tai luonnossa olemista (Matilainen 2023, 119–122).

On hyvä pyrkiä ennakoimaan tilanteita, joissa oppilaan impulssikontrolli voi pettää. Oppilastuntemus on tässäkin hyväksi. Työskentelyalueita voi rajata esim. teippaamalla lattiaan rajat tai lisäämällä sermejä luokkatilaan. Impulsiivinen toiminta voi olla oppilaalle itselleen tai toisille vaarallista, joten se tulee katkaista jämäkästi aikuisen toimesta. On hyvä muistaa, että sanat voivat mennä oppilaalta tilanteessa ohi, tunnetilan ollessa voimakas. Aikuisen tehtävä on turvata tilanne ja pysyä rauhallisena (Sandberg 2021, 134–136).

Vaikka sosiaaliset taidot opitaan jo varhaisessa kiintymyssuhteessa, on niiden harjoittelu tärkeää vielä vapaa-ajalla ja koulussakin (Matilainen 2023, 156). Taitoja harjoitellaan arkitilanteissa, mutta niitä voi myös harjoitella näytelmien tai kuvatarinoiden kautta (Matilainen 2023, 161–162.) Kuvatarinassa voi olla esim. tarina pelin häviämisestä ja miten siinä tilanteessa voi toimia. Kuvatarinaa voi hyödyntää juuri ennen pelin ratkeamista, jolloin tarinaa on helpompi soveltaa tilanteeseen (Matilainen 2023, 166.)

Osa sosiaalisia taitoja on itsesätelytaitojen hallitseminen. Itsesätelytaidoilla tarkoitetaan sosioemotionaalista oppimista (Ahonen ym. 2019, 181). Itsesätelytaidot kehittyvät 25–30-vuotiaaksi asti, joten kouluikäiset tarvitsevat näihin aikuisen tukea. Vuorovaikutustilanne on aikuisen vastuulla ja on tärkeää osata erottaa

omat tunteensa oppilaan tunteista. Aikuisen rooli on pysyä rauhallisena ja sanattoman viestinnän kautta vaikuttaa oppilaaseen. Joskus tilanne helpottuu sillä, että aikuinen on vain läsnä ja kanssasäätlee oppilaan tunnetilaa ilman puhetta (Matilainen 2023, 174–177.)

Vaikean tilanteen rauhoituttua voi oppilaan kanssa tehdä ketjuanalyysiä käyttäytymisestä. Mietitään mitä tehtiin, mitä tapahtui, mitä oppilaassa tapahtui, mitä siitä seurasi ja mikä lopputulos oli. Kun nämä ovat mietittynä, voidaan siirtyä pohtimaan mitä olisi voinut tehdä toisin. Tämä toimii sosiaalisen tarinan tavoin, eli kasvatustilanteen visualisointina (Matilainen 2023, 190–192.)

Voidaan miettiä päinvastoin-toimimista. Sen sijaan, että potkaisee toista oppilasta, voi käyttää jalkojaan tilanteesta pois kävelemiseen. Toiselle pahasti sanomisen päinvastaisuus voi olla hiljaa oleminen tai haukun vaihtaminen kehuksi. Saa-käytöstä voi myös miettiä, mitä saa tehdä tietyn tunteen sattuessa ja mitä ei saa tehdä (Matilainen 2023, 193–194.) Käyttäytymistavoitteen tulee olla selkeä; mitä oppilaalta odotetaan (Ahonen ym. 2019, 363).

Aikuisena tulee olla rauhallinen tilanteissa eikä huumoria kannata unohtaa (Sandberg 2021, 130–131.) Asenne ratkaisee. Oppilaat tietävät kyllä ketkä ovat heidät hyväksyneet tai eivät (Sandberg 2018, 123.) Myös Matilainen (2023, 202–203) toteaa, että lämmin vuorovaikutus on asenne- eikä resurssikysymys. Lämmin vuorovaikutustapa vaatii sensitiivisyyttä ja tilannetajuja. Kun oppilas tunnistaa vilpittömän halun auttaa, tulee aikuisesta kunnioittamisen arvoisen. Kunnioittamisen arvoisen aikuisen asettamia rajoja pyritään noudattamaan ja tämä vähentää haastavia tilanteita.

CICO, eli Check in Check out, voi olla toimiva menetelmä toivottujen käytösmallien edistämiseen. Aamulla seurantakorttiin merkitään oppilaan käyttäytymisodotukset ja koulupäivän päätteeksi arvioidaan niiden toteutumisen, josta seuraa mahdollinen ennalta sovittu palkinto ja kehuja. Seurantakortti viedään kotiin nähtäväksi, jotta se voidaan allekirjoittaa ja oppilas saa myös kotoa kehuja onnistuneesta käytöksestään. Menetelmä ohjaa aikuisia kiinnittämään huomiota oppilaan onnistumisiin ja lisää positiivisia aikuiskontakteja (Berggren & Hämäläinen 2018, 64.)

Palkkiojärjestelmä on hyvä osalle oppilaista, eikä se välttämättä tarkoita tarrataulua, vaan se voi myös olla sanallista kehumista tai peukun näyttämistä. Miten ikinä valitsetkaan palkitsevan, on tärkeä muistaa ottaa katsekontakti, kun palkinto annetaan (Parikka ym. 2020, 121.) Voi ottaa käyttöön tehtäväpassin, josta saa välipalkinnon aina tietystä tehtävämäärästä suoriuduttuaan (Matilainen 2023, 142). Palautteen antaminen on positiivista vahvistamista, joka edistää oppimista (Parikka ym. 2020, 121; Berggren & Hämäläinen 2018, 64). Myönteisiä tunteita voidaan pitää oppimisen perustana (Matilainen 2023, 74). Palkkiojärjestelmää käyttäessä on kuitenkin tärkeä muistaa, että tavoitteiden tulee olla realistiset ja saavutettavissa (Oksanen ym. 2019, 79).

Luokassa toimivalla ohjaajalla on merkittävä rooli ja hänen työskentelynsä tulee olla tavoitteellista. Mikäli tavoitetta ei ole määritelty, ei välttämättä saada tuettua oppilaan itsenäisten taitojen kehittymistä. Ohjaajan on hyvä toimia kognitiivisen käyttäytymisterapian periaatteiden mukaisesti, eli huomioidaan ja tunnustetaan oppilaan tunteita, ajatuksia ja käyttäytymistä (Berggren & Hämäläinen 2018, 65.)

Toiminnanohjaus ja sosiaaliset taidot ovat usein sidoksissa toisiinsa. Tämä ilmeni sisällönanalyysissä (kuvio 9). Jos toiminnanohjaustaidot ovat puutteelliset, on vaikeampi kehittää sosiaalisia taitoja. Esim. kun tunteiden hallinnan taidot ja käyttäytymisen säätely kehittyvät, helpottuu sosiaalinen kanssakäyminen vertaisten kanssa. Näiden taitojen kehittäminen auttaa oppilasta pärjäämään koulussa ja suoriutumaan tehtävistään. Hyvät toiminnanohjaustaidot helpottavat oppimista ja lisäävät onnistumisia arjen tilanteissa.



KUVIO 9. Sisällönanalyysin tulos toiminnanohjauksesta ja sosiaalisista taidoista.

5.2.5 Opettajien suhtautuminen ja osaaminen ADHD:stä

Kanadalaisessa tutkimuksessa tehtiin kysely virassa oleville opettajille (N=151). Opettajat kokivat, että pääasiassa koulussa näyttäytyvät haasteet johtuvat perinnöllisyydestä, ympäristöstä ja taitojen puuttumisesta. Tutkimus jätti kuitenkin vaikutelman siitä, että opettajan kokemus haasteiden syystä vaihtelee oppilaasta toiseen, eli oppilaan yksilölliset tekijät vaikuttavat eniten opettajan asenteisiin kohdata oppilas kouluarjessa (Frolich, Goeagan & Daniels 2020, 261–264.)

Australialaisessa tutkimuksessa oli tehty kattava kysely opettajille (N=596) ja kyselyn tuloksia verrattiin jo olemassa olevaan tietoon. Opettajilla oli pääasiassa positiivinen asenne ADHD-oireisia oppilaita kohtaan, mutta ulospäinsuuntautuneet oireet opetustilanteissa koettiin ärsyttäväksi ja ADHD-oireisten oppilaiden opettamisen vaikeaksi. Opettaminen koettiin vaikeaksi, koska opettajilta puuttui osaaminen oireiden kanssa toimimiseen ja haasteiden tukemisesta. Ylivoimaisesti eniten opettajat toivat esille kaipaavansa enemmän tietoa ADHD:sta ja oireiden kanssa toimimisesta ja toivoivat näitä strategioita opetettavan jo opinnoissaan (Mullholland, Cumming & Lee 2023, 406.)

Pakistanilaisen tutkimus oli toteutettu Mullhollandin (2023) kyselyä mukaillen. Satunnaisotannalla oli valikoitunut 2469 peruskoulun joukosta 600 opettajaa vastaamaan kyselyyn. Tutkimus toteutettiin deskriptiivisellä menetelmällä. Kyselyn tavoitteena oli tutkia opettajien osaamista, asennetta ja käytäntöjä kosken ADHD:tä. Merkittävää eroa näissä ei ollut riippumatta siitä oliko opettaja maaseudulta tai kaupungista, opettajan sukupuolella tai opettiko julkisessa tai yksityisessä koulussa (Faizan & Shah 2021, 1260–1262.)

Tutkimuksessa todettiin, että opettajien koulutus on merkittävässä osassa, sillä sen kautta he saavat tutkittua tietoa ja kehittävät ammattitaitoaan, jonka avulla voivat auttaa oppilaitaan sekä oireiden hallinnassa että opillisesti. ADHD-osaamista lisäämällä saadaan opettajille enemmän itseluottamusta toimia oppilaiden oireiden kanssa sekä kykyä tunnistaa niitä ja lisättyä opetustilanteen hallittavuutta. Tässä tutkimuksessa todettiin työkokemuksella, iällä ja koulutustasolla olevan vaikutus ADHD-osaamiseen. Varsinkin asenteisiin opettajan koulutustasolla oli vaikutusta ja tutkimuksessa todettiin opettajakoulutuksen olevan kokonaisuudessa suurin vaikuttava tekijä (Faizan & Shah 2021, 1260–1262.)

NeuroQuantology oli julkaissut poikittaistutkimuksen, jossa saudiopettajat (N=361) olivat täyttäneet kyselyn koskien ymmärrystä ja osaamista ADHD:sta. Vain 29% ymmärsi ADHD:n vaikuttavan arvosanoihin, 21% ymmärsi sukupuolten välisen eron oireissa ja 35% tiesi ADHD:n olevan perinnöllistä. Tutkimus osoitti, että osaaminen ja ymmärrys ADHD:sta oli heikolla tasolla. Iällä, työkokemuksella tai koulutuksen tasolla ei ollut merkittävää vaikutusta osaamiseen tai asenteisiin. Opettajilla, jotka olivat erikseen opiskelleet lisää aiheesta tai olivat opettaneet oppilaita, joille oli asetettu ADHD-diagnoosi, oli eniten ymmärrystä aiheesta. (Almilaibary 2022, 6472–6473.)

Saksalaisessa tutkimuksessa luotiin nettikysely luokanhallintamenetelmistä, asenteista luokkahallintamenetelmistä ja ADHD-oireisia oppilaita kohtaan. Yhteensä 599 opettajaa vastasi kyselyyn. Luokkahallintamenetelmät ovat tärkeä osa oppimisen tukemista ja vähentävät myös pitkällä tähtäimellä alisuoriutumista koulussa. Näiden avulla luodaan kaikille oppilaille mahdollisuuksia onnistua ja oppia. Esikouluopettajat ja erityisluokkien opettajat todettiin omaavan positiivi-

simmat asenteet luokkahallintamenetelmiä kohtaan ja herkimmin lähtivät niitä toteuttamaan. Tämä johtuu ainakin osittain koulutuksesta ja myös siitä, että he ovat tietoisesti valinneet työskennellä luokassa, jossa tuen tarve on suurempi (Sterlow, Dort, Schwinger & Christiansen 2021, 12–17.)

Sterlow ym. (2021, 12–17) tutkimuksessa todettiin luokkahallintamenetelmien käyttöönoton vähentävän ADHD-oireita ja menetelmistä hyötyy muutkin oppilaat. Kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi luokkahallintamenetelmien onnistumiseksi todettiin olevan opettajan asenne itse menetelmiä kohtaan. Asenne ADHD-oireisia oppilaita kohtaan vaikutti onnistumiseen vain epäsuorasti. Näiden tulosten pohjalta tultiin siihen johtopäätökseen, että luokkahallintamenetelmien kokeileminen olisi tärkeässä roolissa, sillä kokeilujen avulla voitaisiin vaikuttaa asenteisiin ja sitä kautta ADHD-oireisille oppilaille asetettuihin odotuksiin (Sterlow, Dort, Schwinger & Christiansen 2021, 12–17.)

Etiopialaisessa poikittaistutkimuksessa tutkittiin opettajien asenteita ADHD-oireisia oppilaita kohtaan. Kyselyyn oli liitetty lyhyt kuvaus oppilaasta ja sen luettuaan opettaja vastasi kysymyksiin. Oletuksena oli, että suurin osa opettajista ymmärtää oppilaita, joilla on näkyvä vamma, mutta ei heitä, joilla haasteet eivät näy fyysisinä, vaan heitä pidetään laiskoina tai tahallaan häiritsevinä. Muihin tutkimuksiin verrattuna etiopialaisten opettajien asenteet olivat epäsuotuisia. Melkein puolella opettajista oli negatiivinen asenne ADHD-oireisia oppilaita kohtaa. Osaminen aiheesta, opettajan työkokemuksen pituus ja kokemus näiden oppilaiden opettamisesta olivat tärkeimmät tekijät positiivisen suhtautumisen syntyyn (Haile & Telake 2022, 1–6.)

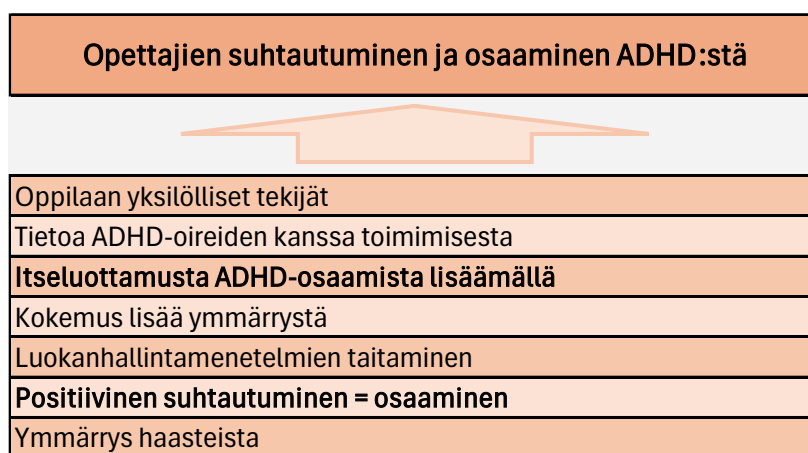
Saudi-Arabiassa tehtiin kaksivaiheinen tutkimus, jossa ensiksi suoritettiin kvantitatiivinen tutkimus kyselyn avulla ja kvalitatiivinen haastatellen. Kyselyssä tutkittiin opettajien osaamista ja asenteita oppilaita kohtaan, joilla oli diagnosoitu tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriö (EBD). Opettajia 20 eri kaupungissa sijaitsevasta koulusta vastasi kyselyyn (N=784) ja näistä 5 suostuivat haastatteluun. Tutkimustulokset osoittivat, että suurimmalla osalla vastaajista ei ollut osaamista EDB:stä, joka tukee aiempien tutkimusten tuloksia. Vaikka suurin osa vastaajista

raportoi osaamattomuudestaan, eivät he kuitenkaan kokeneet, että se olisi opetustilanteessa haitaksi tai tarvitsevansa lisäkoulutusta aiheesta (Alkhathani 2022, 1–9.)

Osaamattomuus korreloi negatiivisten asenteiden kanssa. Suurin osa vastaajista suhtautui negatiivisesti EBD-oppilaisiin. EBD-oppilaat nähtiin luokan vähiten pidettyinä ja vaikeimmin opetettavina. Tutkimus osoitti, että enemmän osaamista opettajalla oli EDB:stä, sen suuremmalla todennäköisyydellä hän suhtautui oppilaaseen positiivisesti ja hyväksyä hänet sellaisenaan. Loppukaneettina todettiin, että jo opettajakoulutuksessa tulisi opettaa tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöistä, sillä aiheesta osaamisella on suurin vaikutus opettajan asenteeseen oppilasta kohtaan (Alkhathani 2022, 1–9.)

Kroatialaistutkimuksessa selvitettiin inklusion toteutumista ADHD-oireisten oppilaiden kohdalla. Inklusion toteutuminen on riippuvainen opettajan osaamisesta ja tässä tutkittiin opettajan omaa näkemystä inklusiosta niiden oppilaiden kohdalla, jolla oli 7 tai enemmän ADHD-diagnostiikkaan luettua oiretta. Tutkimukseen osallistui 5 % (n=660) kroatialaisista opettajista. Näistä 120 opettajaa ei tunnustaneet oppilaisiaan piirteitä eikä näitä vastauksia otettu tuloksiin mukaan. Tulokset osoittivat, että osaaminen ja ymmärrys haasteista vaikuttaa vahvasti opettajan asenteisiin (Sunko, Batarelo-Kokić & Vlah 2021, 103–117.)

Opettajien suhtautuminen ADHD-oireisiin oppilasiin on sidottu useampaan tekijään. Suurin vaikuttava tekijä on osaaminen ja ymmärrys ADHD:stä, sillä osaaminen lisää itseluottamusta ja tuo varmuutta toimia oireiden kanssa. Osaaminen lisää myös positiivista suhtautumista. Sisällönanalyysissä (kuvio 10) kävi ilmi, että osaaminen voi olla formaalin oppimisen kautta kartutettua osaamista tai aikaisempaa kokemusta näiden oppilaiden opettamisesta. Millä tavoin osaaminen on kartutettu ei ollut ratkaiseva tekijä suhtautumiseen, vaan se, että osaamista haasteista oli olemassa. Opettajat kaipasivat tutkimusten mukaan lisää tietoa aiheesta, osaamisen nykytasosta riippumatta.



KUVIO 10. Sisällönanalyysin tulos opettajien suhtautumisesta ja osaamisesta ADHD:stä.

5.2.6 Tulosten yhteenveto

Koulun tukitoimia on tärkeä järjestää heti keskittymishaasteiden ilmaantuessa. Kyse ei ole pelkästään koulumenestyksen tai oppilaan oppimisen tukemisesta, vaan koululla on merkittävä rooli siinä, minkälaiseksi oppilaan tulevaisuus rakentuu. Arjessa ja kiireen keskellä vedotaan usein siihen, että ennen diagnoosin asettamista ei tukitoimia järjestetä. Aineistossa ei kuitenkaan ilmennyt minkäänlaisia viitteitä siitä, että näin kannattaisi toimia. Päinvastoin tukitoimien järjestämisestä suositeltiin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa (Sandberg 2021, 118). Uuden oppiminen on sidottu keskittymiseen. Jos ei tarkkaavaisuutta saa ylläpidettyä, on vaikea oppia mitään (Sandberg 2021, 104–105.) Tutkimuksissa kuitenkin todettiin, ettei oppiminen ole pelkästään tarkkaavuuteen liittyvää, vaan siihen vaikuttaa useampi tekijä.

Oppiminen on sidottu turvallisuuden tunteeseen. Psykkisesti turvattomassa ympäristössä oppiminen on vaikeampaa (Matilainen 2023, 73). Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on yhteys oppimiseen ja koulumotivaatioon. Opettajalla on myös tärkeä rooli ryhmän keskeisessä vuorovaikutuksessa (Ahonen ym. 2019, 80–85.)

Uuden oppimisen mahdollistajana liikkeen ja liikkumisen tärkeys nousi merkittävään rooliin lähes jokaisessa teoksessa. Tässä ei kuitenkaan ajateltu liikettä perinteisen taukojumpan kaltaisena, vaan osana koko oppituntia. Pieniä taukoja,

kun oppilas saa hakea monisteen tai kynän luokan perältä, lisää tarkkaavaisuutta (Sandberg 2018, 103). Suositeltavaa olisi, että oppilas liikkuisi välitunneilla ja vapaa-ajallaan, oppimisen tukena, vaikka koulussa olisikin paljon arjessa tapahtuvaa liikettä. Liikkeen avulla saadaan myös energisille oppilaille luotua onnistumisia, esim. lähetintehtävien avulla (Sandberg 2021, 132–133.)

Yhtenä tärkeänä tekijänä tarkkaavuuden, viihtyvyyden ja jaksamisen tukemisessa on toimintaympäristön eri muodot. Toimintaympäristöä muuttamalla vähennetään taitojen puutteista aiheutuvaa haittaa (Ahonen ym. 2019, 354). Toimintaympäristö voi olla mahdollistava tai rajoittava tekijä (Sandberg 2021, 114). Aikuisella on tässä mahdollisuus vaikuttaa siihen, kummasta on kyse.

Fyysistä toimintaympäristöä voi muokata rajallisesti tilan sallimissa rajoissa ja tämä voi vaatia aikuiselta luovuutta ja kokeiluja. Fyysistä toimintaympäristöä kannattaa miettiä aistien kautta ja poistaa tai minimoida sellaiset asiat, jotka kuormittavat oppilaita. Aistisäätelyn pulmat ovat yleisiä (Berggren & Hämäläinen 2018, 129–130). Äänet, valot ja epäjärjestys ovat tärkeitä tekijöitä, joihin kannattaa kiinnittää huomiota fyysistä ympäristöä muokatessa. Vaikkei oppilas aina itse osaa kertoa, mikä häntä kuormittaa, on hyvä miettiä näitä asioita oppilaiden kanssa yhdessä, jolloin he itsekin oppivat nimeämään kuormitustekijät.

Psyykinen ja sosiaalinen toimintaympäristö ovat tärkeitä tekijöitä fyysisen toimintaympäristön lisäksi. (Matilainen 2023, 73). Tätä on emotionaalinen turvallisuus, eli oppilaalla on turvallinen olla ryhmässä ja hän pystyy ilmaisemaan omat mielipiteensä. Vuorovaikutuksen verkostossa oppilaalla on oma roolinsa ja paikkansa, ja hänellä on vertaisia sekä aikuisia kenen kanssa olla vuorovaikutuksessa (Ahonen ym. 2019, 80–85.) Vuorovaikutus on sosiaalisten taitojen harjoittelua ja sosiaalisten taitojen merkitys korostuu mitä vanhemmaksi oppilas tulee. Se, minkälainen vuorovaikutus oppilaiden ja aikuisten välillä on, määrittää myös emotionaalista turvallisuutta ja vuorovaikutuksen verkoston laatua.

Oppilaalle asetettujen vaatimusten tulisi olla suhteutettuja hänen kehitystasoonsa. Oppilaan toiminnantaso voi olla kronologista ikää jäljessä (Sandberg 2018, 94). Näin ollen vaatimusten ja odotusten tulisi olla siihen suhteutettuja. Kar-

keana arviona voidaan pitää 70 % vertaisten vaatimustasosta (Berggren & Hämäläinen 2018, 132). Kun vaatimukset eivät ole liian korkealla taitoihin nähden, välttyään jumiutumisilta (Matilainen 2023, 110; Berggren & Hämäläinen 2018, 132). Tilanteita tulee arvioida yksilöllisesti, sillä liian matala vaatimustaso voi puolestaan turhauttaa oppilasta.

Tukitoimia ja tuen menetelmiä löytyy kirjallisuudesta runsaasti, mutta merkittävin tuki löytyy aikuisten vuorovaikutuksesta ja asenteista. Tutkimuksen mukaan oppilaan yksilölliset ominaisuudet vaikuttivat eniten aikuisen asenteisiin oppilasta kohtaan (Frolich ym. 2020, 261–264). Aikuisen työkokemus ADHD-diagnoosin saaneiden oppilaiden kanssa työskentelystä ja koulutus tarkkaavaisuushäiriöiden kanssa toimimisesta osoittautuivat myös merkittäviksi tekijöiksi oppilaiden myönteisessä kohtaamisessa (Faizan & Shah 2021, 1260–1262; Haile & Telake 2022, 1–6; Sunko ym. 2021, 103–117). ADHD-osaaminen ja luokanhallintamenetelmien taitaminen lisää aikuisen itsevarmuutta oppilaiden kanssa toimimisessa, joka välittyy positiivisena kohtaamisena ja vuorovaikutuksena (Almilaibary 2022, 6472–6473; Sterlow ym. 2021, 12–17). Kun aikuisella on ymmärrys siitä, mistä haasteet johtuvat, on helpompi nähdä osaava ja taitava oppilas haasteiden takana (Mullholland ym. 2023, 406).

Koulun tuen vaikutus ei pelkästään rajoitu kouluarkeen tai oppimiseen, vaan sillä vaikutusta myös oppilaan muihin taitoihin. Koulu on tärkeässä roolissa sosiaalisten suhteiden mahdollistajana (Berggren & Hämäläinen 2018, 63). Koulussa vahvistetaan oppilaan sosiaalisia taitoja olemalla vuorovaikutuksessa vertaisiin ja aikuisiin. Aikuiset auttavat ja tukevat näiden taitojen harjoittelussa. Oppimisen haasteet, joita ADHD-diagnoosin saaneilta oppilailta usein löytyy liitännäisoiroena, voivat johtaa heikompiin sosiaalisiin taitoihin (Ahonen ym. 2019, 185–190). Puutteelliset sosiaaliset taidot voivat puolestaan lisätä yksinäisydentunnetta ja mielenterveysongelmia (Jong ym. 2024, 1063–1081; Spaniardin ym. 2017, 39–43).

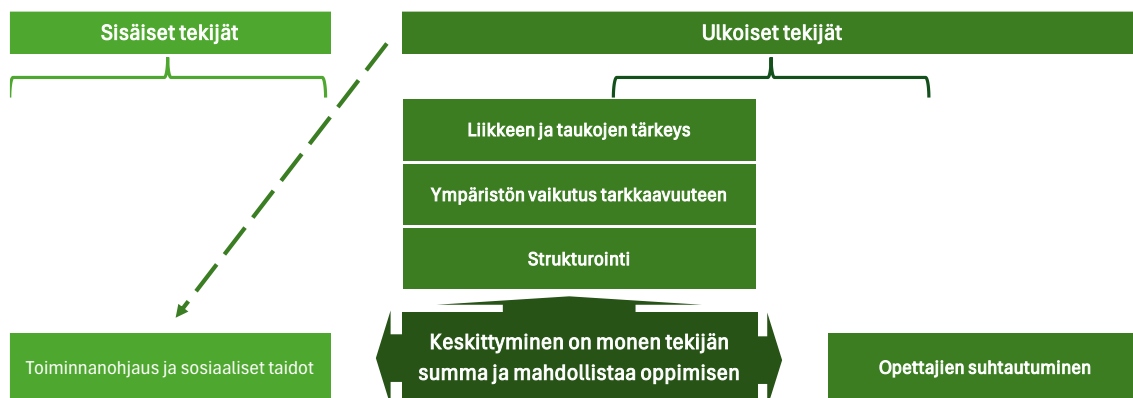
Tunnetaitojen harjoittelu auttaa oppilasta sanoittamaan tunteita ja toimimaan toivotulla tavalla haastavissa tilanteissa. Hyvät tunnetaidot voivat ennaltaehkäistä käytöshäiriön syntymistä. Tämä on tärkeää siksi, että käytöshäiriöisillä oppilailla on kaksinkertainen riski päätyä tekemään rikoksia ja tunteiden patoaminen johtaa

pahimmilla itsensä vahingoittamiseen (Kelly ym. 2024, 11–15). ADHD:n tiedetään lisäävän haasteita arjessa, sosiaalisissa suhteissa ja työelämässä (Ryan & Sadek 2023, 10–12). Kun koulussa kertyy haasteita ja oppilas kieltäytyy menemästä kouluun, saadaan aikaan kierre, joka johtaa minäkuvan heikkenemiseen (Friberg ym. 2020, 21–22).

Oppilaan varhaisella tuella voidaan ennaltaehkäistä aikuisuuden haasteita (Kelly ym. 2024, 11–15). Koulussa ollaan oppimassa uutta ja aikuisilla onkin merkittävä rooli oppilaan suotuisan kehityksen mahdollistajana. Herkästi ajatellaan, että lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen on koulun tärkein tehtävä, mutta tutkimusten mukaan myös sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen opettaminen on oppilaan hyvän aikuisuuden kannalta olennaista.

Keskittyminen on monen tekijän, tai rakennuspalikan, summa eikä oppimista voi tapahtua ilman keskittymistä. Keskittyminen koostuu monesta eri rakennuspalikasta, joiden kaikkien tulisi olla koottuna oppimisen mahdollistamiseksi. Tärkeimpänä tekijänä ja suurimpana palikkana on liike ja tauot. Ilman niitä voi olla vaikea saada muitakaan palikoita koottua. Ympäristön muokkaaminen suotuisaksi ja opetuksen strukturointi ovat merkittävässä roolissa oppimisen tukemisessa. Nämä kolme palikkaa ovat ulkoisia tekijöitä, joihin pystyy vaikuttamaan hyvällä suunnittelulla ja mielikuvitusta käyttäen. Lisäksi ulkoiseksi tekijäksi voidaan nähdä opettajien suhtautuminen. Opettajien suhtautumiseen ei voida vaikuttaa pelkästään kouluttamalla. Tietoa lisäämällä vaikutetaan opettajan ymmärrykseen haasteista ja sitä kautta voidaan lisätä myönteistä suhtautumista, mutta asenne lähtee opettajasta itsestään.

Yksi keskittymiseen vaikuttava tekijä on oppilaan omat taidot. Hyvät toiminnanohjauksen taidot ja sosiaaliset taidot vaikuttavat siihen, kuinka hyvin oppilas pystyy keskittymään ja sitä kautta oppimaan. Nämä taidot lähtevät oppilaasta itsestään, joten niihin ei suoraan voi vaikuttaa hyvällä suunnittelulla. Mahdollisuuksia harjoittaa näitä taitoja kannattaa kuitenkin suunnitella osaksi arkea. Ulkoisten tekijöiden vaikutus taitojen kehittymiseen on merkittävä (kuvio 11).



KUVIO 11. Keskittymisen rakennuspalikat.

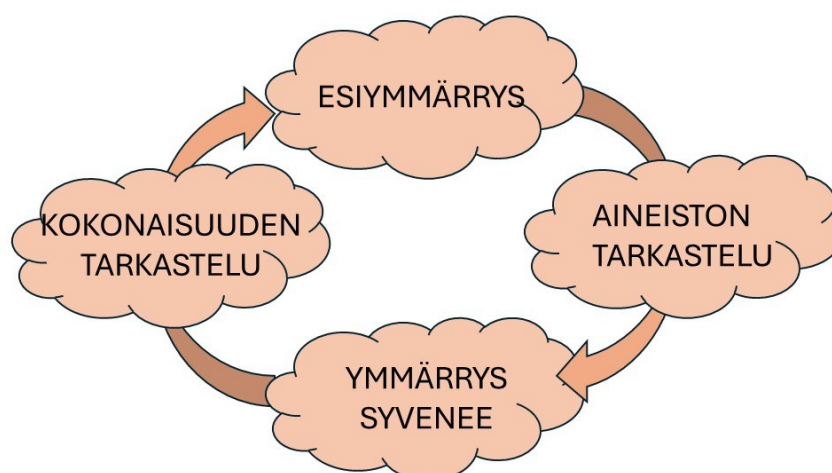
6 OPAS KOULUN TUKITOIMIEN JÄRJESTÄMISEKSI

6.1 Toiminnallinen opinnäytetyö

Toiminnallisessa opinnäytetyössä tuodaan ammatilliseen käytännön tuottamiseen ratkaisuja aiempien tutkimusten avulla (Vilkka 2021, 20). Tämä opinnäytetyö vastaa ammatillisessa käytännössä todettuun tarpeeseen. Toiminnallisena opinnäytetyönä se on synnyttänyt prosessina paljon uusia kysymyksiä, vaihtoehtoja ja vastauksia, joka puolestaan on kasvattanut tutkijan ammatillista joustoa ja kykyä huomioida uusia näkökulmia. Tässä opinnäytetyössä käytäntö on sekä lähtökohta että kehittämisen kohde. Myös ratkaisut löytyivät käytännöstä (Kostamo & Airaksinen 2022, 15.) Opinnäytetyö nojaa ammatilliseen teoreettiseen tietoon ja ammattitermistön käyttöön (Kostamo & Airaksinen 2022, 56–57).

Tässä opinnäytetyössä toiminnallisuus näkyy siinä, että opas pohjautuu kirjallisuuskatsaukseen, eli tutkittuun tietoon ja tietoa on hyödynnetty produktin, eli oppaan tekemiseen. Käytännön työssä on todettu produktille tarve ja opinnäytetyön kautta on kehitetty käytännön työtä. Oppaan avulla saadaan kehitettyä ammatillista osaamista ja koulun aikuiset voivat hyödyntää opasta arjessa.

Opinnäytetyö on toteutettu hermeneuttisen kehän avulla (Vilkka 2021, 20). Hermeneuttisessa kehässä tutkija käy dialogia aineiston kanssa (kuvio 12.) Hermeneuttisen tutkimusprosessin vaiheet ovat usein päällekkäisiä ja tutkija liikkuu niiden välillä edestakaisin (Puusa & Juuti 2020, 70.) Hermeneuttista kehää hyödyntäen on ensiksi todettu esitiedot, eli mitä tietoa aiheesta jo on ja sitten lähdetty tarkastelemaan aineistoa. Aineiston tarkastelun myötä on oma ymmärrys aiheesta syventynyt ja on siirrytty kokonaisuuden tarkasteluun. Kokonaisuutta tarkastellessa on herännyt uusia kysymyksiä ja on huomattu tarve saada uutta aineistoa tarkasteltavaksi. Uuden tiedon omaksuminen on luonut uuden esiymmärryksen, jonka päälle on rakennettu lisää tietoa.



KUVIO 12. Hermeneuttinen kehä.

Aineiston tarkastelu avoimin mielin on tuonut prosessiin lisää ulottuvuuksia. Aluksi tutkimuskysymyksiä oli kaksi, mutta nämä laajentuivat ymmärryksen syventyessä kolmeksi. Aineistoon palatessa ja uutta aineistoa kerätessä kiteytyivät kolme tutkimuskysymystä yhdeksi. Tutkijan täytyy joustaa ja pystyä tekemään muutoksia alkuperäiseen ajatukseen ja suunnitelmaan, jotta saadaan aikaiseksi mahdollisimman kattava tietopohja aiheelle. Alkuperäinen ajatus opinnäytetyöstä ei vastaa lopullisen opinnäytetyön sisältöä, joten voidaan todeta prosessin olleen onnistunut. Opinnäytetyöprosessissa kuuluu tapahtua kehitystä ja muutosta. Hermeneuttisen kehän käytössä on haasteena tehdä päätös, milloin tietoa on kerätty tarpeeksi ja milloin opinnäytetyö on kokonaisuutena valmis.

6.2 Oppaan prosessikuvaus

Opinnäytetyön idea syntyi omasta ja muiden ammattilaisten tarpeesta koulun tukitoimien ohjauksen tukimateriaalille. Prosessi nytkähti liikkeelle, kun ideaa tarjottiin ADHD-liitolle, joka lähti työn tilaajaksi. Työnjako sovittiin niin, että ADHD-liiton rooli oli pelkästään tilaajana ja opinnäytteen ohjaus Keski-Pohjanmaan hyvinvointialueen neuropsykiatrisen työryhmän, eli Nepsytiimin, toimesta. Idea jallistui ideaseminaarissa muiden opiskelijoiden palautteesta ja samalla muodostui hakusanat kirjallisuuskatsausta varten.

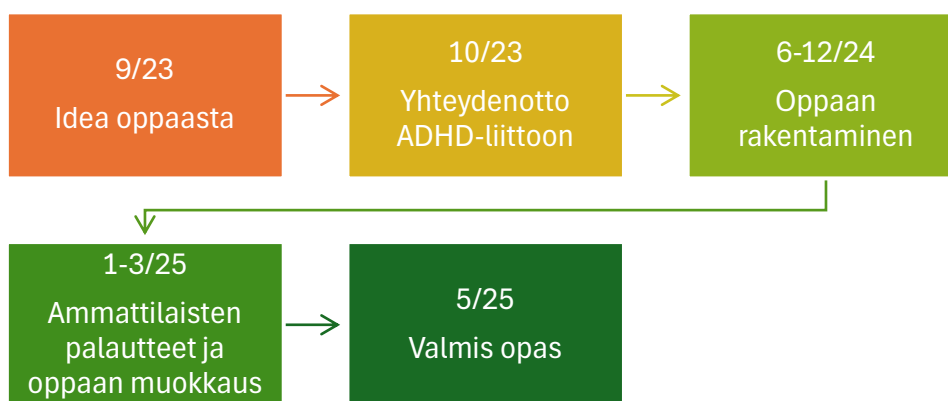
Opinnäytetyön produkti, eli opas, rakentui kirjallisuuskatsauksen ja dokumentti-analyysin avulla. Kahden eri menetelmän käyttöön päädyttiin, sillä aluksi aineisto pohjautui enemmän kirjoihin ja muuhun materiaaliin, ja vasta myöhemmin saatiin mukaan enemmän uutta tutkimustietoa. Näiden avulla saatiin lopulta vastaus kysymykseen: Millä tavoin ja miksi ADHD-oireista oppilasta tulisi tukea koulussa?

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysiä hyödyntäen ja sisällönanalyysin tuottamaa tietoa käytettiin oppaan rakentamiseen. Sisällönanalyysin avulla saatiin priorisoi-tua eri tukitoimet sen mukaan, kuinka usein ne esiintyivät aineistossa. Osa tuki-toimista nousi joka aineistossa, mutta toiset harvemmin. Tässä tutkija joutui te-kemään päätöksiä siitä mitkä asiat oppaaseen sisällytetään. Esitiedot, oma ym-märrys ja työkokemus aiheesta olivat merkittävässä roolissa, kun priorisointia tehtiin. Opinnäytetyön kirjoittaminen ja oppaan kokoaminen tapahtuivat rinnak-kaisina prosesseina.

Oppaan visuaalisessa ilmeessä hyödynnettiin graafisen suunnittelun ammatti-laista. Itse teema sai hyvää palautetta. Kannen tekstiä ehdotettiin pienennättä-väksi ja lihavoitavaksi, ja tämä paransi visuaalista ilmettä huomattavasti. Oppaan teksti oli aluksi keskitettyä ja ulottui ulkoreunasta ulkoreunaan, joka teki tekstistä vaikealukuista, kun sisältöä oli paljon. Keskitettynä eri pituiset väliotsikoinnit näyt-tivät olevan eri kohdissa, ja tämä oli siinä määrin häiritsevä seikka, että oli pa-rempi muuttaa tekstien ja väliotsikoiden sijaintia kokonaan. Palautteen myötä saatiin aikaan selkeämpi ja visuaalisesti miellyttävämpi kokonaisuus. Muutosten jälkeen todettiin ulkoasu valmiiksi.

Oppaan sisällöstä pyydettiin kommentit Nepsytiimin ammattilaisilta. Nepsyti-i-missä työskentelee kuntoutusohjaajia, kuntoutussuunnittelija, psykologi, toimin-taterapeutti ja lastenlääkäreitä. Tekstistä löytyi päällekkäisyyksiä ja kirjoitusvir-heitä, jotka korjattiin palautteen mukaan. Tukitoimien konkreettisiin vinkkeihin li-sättiin toimintaterapeutin huomiot asennonhallintaan ja painotuotteiden käyttöön liittyen. Palautteissa nousi oppaan selkeys ja jämerä, mutta silti lempeä lähesty-mistapa.

ADHD-liiton asiantuntijoiden rakentavan palautteen avulla saatiin hiottua termejä sopivimmiksi ja ymmärrettävämmiksi. Osa termeistä olivat esim. toimintaterapiaan liittyviä ammattitermejä, jotka palautteen jälkeen vaihdettiin selkokielisiksi, jotta opas olisi käyttäjäystävällisempi. ”Aliaktiivinen” ja ”ylivirittynyt” muutettiin oppaassa vireystilaa käsitteleviksi termeiksi. Osa termeistä myös avattiin tarkemmin, sillä palautteen avulla huomattiin, kuinka paljon itsestäänselvyksiä termistössä oli itselle ympäristöjen ohjausta tehneenä. Esim. inhibitio-termiä avattiin kertomalla sen tarkoittavan kykyä kontrolloida omaa toimintaansa. Joitain osioita myös täydennettiin ja vaihdettiin virkkeiden paikkoja, jotta sisältöä saatiin selkeytettyä. Erilaisten ammattilaisten palautetta hyödyntämällä saatiin muokattua hyvä kokonaisuus ja eri näkökulmista saatu palaute auttoi havaitsemaan pulma-kohtia, joille oli itse prosessin aikana sokeutunut (kuvio 13).



KUVIO 13. Oppaan rakentumisen prosessi.

6.3 Oppaan sisältö

Opasta rakennettiin Canva-verkkoalustalle, joka on helppokäyttöinen ja ilmainen ohjelma. Ajatuksena oli tehdä tulostusystävällinen opas, johon ei kulu paljon tulostusmateriaalia. Värimaailma muokkautui rauhalliseksi ja neutraaliksi vaalean vihreäksi. Sivujen pohjaväri pysyi vaaleana ja koristeeksi reunoille tuli satunnaisia eukalyptuksen lehtiä. Sivujen pohjia muokatessa pysyi perusajatus siitä, että

opas tulee olla tulostettavissa myös mustavalkoisena. Tulostamisen vaikeus ei saa olla esteenä oppaan käytölle.

ADHD-liitolle tehdyssä oppaassa on koulun aikuisille suunnattua perustietoa ja käytännön vinkkejä tarkkaavuuden tukemisesta. Oppaassa on 10 tekstisivun lisäksi lähdelistaus, kansilehti ja sisällysluettelo (kuva 1). Oppaan johdantoon on tiivistetty oppaan tarkoitus ja siinä johdatetaan lukijaa aiheen pariin sekä kuvailaan unelmien koulupäivä. Haasteiden nimeäminen -osiossa on kuvailtu tyypillisiä ADHD-haasteita, sillä haasteiden tunnistaminen auttaa kohdistamaan tukitoimia oikein. Tarkkaavuuden tukeminen koulussa -osioon on listattu millä tavoin oppilaan tarkkaavuutta voi auttaa suuntaamaan, siirtämään, ylläpitämään ja jakamaan. Samalle sivulle on myös koottu tarkkaavuuteen vaikuttavia tekijöitä.

Sisällysluettelo

1 Johdanto

2 Haasteiden nimeäminen

3 Tarkkaavuuden tukeminen koulussa

4 Liikkuminen opetuksen aikana

5 Ympäristön vaikutus tarkkaavuuteen

6 Aistisäätely

7 Strukturointi

8 Toiminnanohjaus ja aistisäätely

9 Vuorovaikutus ja suhtautuminen

10 Lopuksi

11 Lähteet

KUVA 1. Kuvakaappaus oppaan sisällysluettelosta

Liikkeen tärkeys korostui aineistossa, joten sille varattiin tilaa oppaan alkupäähän. Aiheet koottiin oppaaseen siinä järjestyksessä, johon ne sisällönanalyyysissä nousivat. Ympäristön vaikutus -osioon nostettiin niitä asioita, joita tulisi huomioida ympäristöä muokatessa. Aistisäätely-sivulle listattiin ympäristön aistikuormituksen vaikuttavia tekijöitä. Strukturointi-sivulle tehtiin listaus siitä, miten oppituntia,

päivää ja viikkoa voi strukturoida. Toiminnanohjaus ja itsesäätely- sivulla puolestaan listattiin miten hankalissa tilanteissa voi toimia ennen ja jälkeen. Vuorovai-
kutuksesta tehtiin listaus sivulle 9. Lopuksi korostettiin vielä koulua mahdollista-
vana ympäristönä ja aikuisten roolin merkitystä (liite 3).

7 POHDINTA

7.1 Aiheen tarkastelua

Opinnäytetyö oli prosessina vaiherikas. Prosessin alussa ajatuksena oli tehdä listaus tukitoimista kouluille jaettavaksi, mutta aineistoon tutustuessani huomasin, ettei pelkkä tukitoimien listaaminen tule olemaan opinnäytetyön pääpaino. Pääpainoksi muodostui ymmärryksen lisääminen siitä, miksi tukea tulee järjestää. Kun löytyy suositeltava tukitoimi, on tärkeää ymmärtää peruste sille, miksi se tulisi sisällyttää arkeen. Lisäksi ymmärrys siitä, mitkä haasteet piilevät oireiden takana auttaa aikuista toimimaan oppilaan edun mukaisesti. Koko opinnäytetyöprosessia ohjasi Matilaisen (2023, 202–203) ajatus siitä, että lämmin vuorovaikutus on asenne- eikä resurssikysymys.

Prosessin aikana sain oivalluksen siitä, etteivät koulun tukitoimet ole pelkästään tarkkaavuuden tukemista, vaan ne ovat oppimisen mahdollistamista. Ilman tarkkaavuutta ei tapahdu oppimista. Välillä tukitoimien järjestämiseen suhtaudutaan kouluissa varauksella ja niiden miettiminen kiireisessä kouluarjessa voi tuntua raskaalta, mutta olisiko vastaanotto erilaista, jos puhuisimme oppimisen mahdollistamisesta tarkkaavuuden tukemisen sijaan? Vaikka molemmilla termeillä viitataan samaan asiaan, voi oppimisen mahdollistaminen tuntua koulun aikuisista olevan lähempänä omaa ydinosaamista ja tutumman kuuloista, ja siksi helpompi omaksua osaksi opetusta.

Ymmärrykseni koulun tukitoimien laajuudesta ja pitkäaikaisesta vaikutuksesta oppilaan elämään lisääntyi prosessin aikana merkittävästi. Aikuisen tapa kohdata oppilas ja saada hänet tuntemaan itsensä tärkeäksi, ovat tukitoimien perusta. Siihen kuuluu kannustaminen, onnistumisten mahdollistaminen ja positiivisen löytäminen. Tukitoimet lähtevät aikuisten asenteista, osaamisesta ja oppilaan kohtaamisesta, vasta niiden päälle voidaan rakentaa fyysisiä tukitoimia. Tulisiko tukitoimien suunnittelu lähteä siitä, että kartoitettaisiin ensiksi oppilaan psyykkistä turvallisuutta ennen kuin yhtään fyysistä tukitoimea harkittaisiin?

Yllättävintä tutkimustuloksissa oli se, kuinka suuri vaikutus kohtaamisella on oppilaan elämän eri osa-alueisiin. Hyväksyvällä ja lämpimällä kohtaamisella voidaan vähentää koulupudokkuutta ja lisätä oppilaan mahdollisuuksia menestyä akateemisesti. Kirjallisuuskatsausta aloittaessa en osannut aavistaa minkälainen painoarvo kohtaamisella tulisi olemaan opinnäytetyön kannalta.

Itselle uusin asia oli lasten sosiaalisten suhteiden haasteet ja niiden merkitys kokonaiskuvassa (Matilainen 2023, 156). Työssäni olin törmännyt siihen, että sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpitäminen oli monelle työlästä, mutta niihin suhtauduttiin usein sekundaarisina haasteina. Usein lähdetään korjaamaan impulsiivista käyttäytymistä tai sitä, miten saadaan lukeminen sujumaan, ja ajatellaan kaverisuhteiden korjaantuvan, kunhan nämä ensiksi saadaan toimimaan. Harvemmin lähdettiin miettimään siitä näkökulmasta, miten näitä haasteita saataisiin edistettyä sosiaalisia suhteita tukemalla. Impulsiivisuutta voidaan opetella säätelemään vertaisten kanssa vuorovaikutuksessa ja lukeminen voi olla mieluisampaa, kun lukee vuorotellen ääneen vieruskaverin kanssa. Hälyttäviä tutkimustuloksia oli siitä, että lapsena harjoittelematta jääneet sosiaaliset taidot vaikuttavat merkittävästi esim. rikoksien pariin joutumiseen ja epäsuotuisan kasvu-polun syntyyn (Kelly ym. 2024, 11–15; Skoglund 2024, 832).

Jos pitäisi valita merkittävin tekijä oppilaiden kasvun ja kehityksen turvaamiseksi, valitsisin turvallisen ja välittävän aikuisen. Aikuisen, joka huomaa oppilaassa hyvän, sanoittaa sen ja näyttää myös teoillaan, että oppilas on nähty, kuultu ja hyväksytty sellaisenaan puutteineen päivineen. Aikuinen, joka aamulla katsoo silmiin ja kohtaa lämpimästi, koska on ihanaa, että juuri tämä oppilas tuli tänään kouluun. Oppilas kokee itsensä hyväksytyksi ja odotetuksi, hyväksi juuri omana itsenään. Koulupäivässä on haastavia kohtia, mutta niistä selvitään yhdessä aikuisen kanssa. Vaikka välillä olisi paha mieli ja kaikki tuntuisi kurjalta, olisi aikuinen vierellä eikä tarvitsisi yksin yrittää selvitä tunteiden vuoristoradasta. Aikuinen huomaisi mitä hyvää haastavassakin kohdassa oli ja auttaisi hyödyntämään sitä seuraavan kerran, kun haasteita ilmenee.

THL julkaisi maaliskuussa 2025 päivitettyt tiedot alaikäisten ADHD-diagnooseista. Sama trendi näyttää jatkuvan, eli diagnoosien ja lääkitysten määrä lisääntyy vuosittain. Vuonna 2023 alakouluikäisistä pojista 11 % oli diagnoosi, kun vastaava

määrä oli 4 % tyttöjen kohdalla. Tyttöjen diagnoosimäärät ovat lisääntyneet, mikä ei tarkoita, että tyttöjen keskuudessa olisi ADHD lisääntynyt, vaan oirekuva osataan vihdoinkin tunnistaa. Alueelliset erot diagnoosien osalta ovat edelleen suuret, joka viittaa hoitokäytänteiden vaihtelevuuteen. Näitä alueellisia eroja on muissa pohjoismaissa, vaan pelkästään Suomessa. Yhteistä pohjoismailla on kuitenkin se, että diagnoosien määrien ennustetaan edelleen nousevan (THL, 2025.)

Opinnäytetyön aiheen ajankohtaisuudesta kertoo useat käynnissä olevat hankkeet. Kun diagnoosien määrä nousee, tarkoittaa se myös kuntoutuksen tarkempaa tarkastelua. KELA:ssa on herätty siihen, etteivät he voi vastata kaikesta kuntoutuksesta itse diagnoosien lisääntyessä ja siksi on perustettu Kirjo-projekti. Kirjo-projektin rahoitus on hyvinvointialueiden haettavissa ja projektin tavoitteena on kehittää moniammatillista tukea, oikea-aikaista ohjautumista palveluihin ja palvelukokonaisuuksien selkeyttäminen. Rahoitus tulee käyttää kasvatuksen ja koulutuksen toimialan yhteistyön lisäämiseen. Toisin sanoen, Kela on varannut 2,2 miljoonaa euroa sille, että myös koulun tukea kehitetään osana kuntoutusta (Kuntoutus neurokirjon lasten ja nuorten arjessa -projekti, 2025.)

Tarkkaavuushaasteita tulee kuntouttaa ja tarjota niihin riittävästi tukea, mutta samalla tulee myös ennaltaehkäistä niiden syntymistä tai pahenemista. Tarkkaamattomuus ei aina johdu ADHD:stä, vaan muutkin tekijät, kuten ruutu-aika voivat vaikuttaa. Digilaitteiden käytön haitat ovat siinä määrin suuri haaste yhteiskunnallisella tasolla, että THL ja Opetushallitus ovat päätyneet perustamaan asiantuntijaverkoston digilaitteiden vaikutusten teemojen ympärille, jotta saataisiin lisää tutkimustietoa ja yhtenäiset kansalliset suositukset laitteiden käytöstä (Lasten ja nuorten vapaa-ajan digilaitteiden ja -sisältöjen käyttöön laaditaan suositukset THL, 2024.)

Keväällä 2025 julkaistiin NEPSOS-hankkeen tutkimustuloksia (Sote-akatemia 2025). Hanke on sosiaalityön, nuorisopsykiatrian ja erityispedagogiikan yhteistutkimus. Vaikka hankkeessa tarkasteltiin laajemmin lasten ja nuorten neuropsykiatriin haasteisiin liittyviä ilmiöitä, olivat tutkimustulokset hyvin samankaltaisia kuin tässä opinnäytetyössä. Ammattilaisten, kuten koulun henkilökunnan, koulutusta ja ymmärryksen lisäämistä korostettiin. Lisäksi tuotiin esille arjen ympäristöissä tapahtuvien interventioiden tärkeys.

7.2 Jatkotutkimusideat

Kirjallisuuskatsauksessa ilmeni, ettei Suomessa ole tutkittu opettajien suhtautumista ADHD-oireisiin oppilaisiin. Tutkimusta löytyi monelta eri mantereelta, mutta pohjoismaat puuttuivat kokonaan. Mullhollandin (2023) käyttämä ASKAT kysely olisi toistettavissa Suomessa ja tuloksia voisi verrata esim. Pakistanissa tai Etiopiassa tehtyihin samanlaisiin kyselyihin. Mielenkiintoista olisi tehdä vertailua, sillä Suomi tunnetaan edistyneenä maana, jossa koulutus on laadukasta ja pedagogiikka oppilaslähtöistä. Kuinka paljon tulokset eroaisivat toisistaan, kun kulttuuriset erot ovat suuret? Onko edistyneen ajattelu ja asenteet tosiasia vai oletus? Tutkimusta voisi miettiä myös oppilaan näkökulmasta. Miten opettajan suhtautuminen ja asenne oppilasta kohtaan vaikuttaa oppimiseen? Oppilaiden kokemus ja näkemys suhtautumisen tärkeydestä toisi uuden lähestymistavan tutkittavaan aiheeseen.

Syksyllä 2025 tapahtuvan perusopetuslain (628/1998) uudistuksen myötä olisi hyvä tehdä vaikuttavuuden seuranta. Uudistus sisältää isoja muutoksia koulujen käytännön työhön ja siihen on varattu suuri määrä rahaa. Näin ison satsauksen vaikuttavuus olisi tärkeä todentaa. Ainakaan vielä ei ole löytynyt tietoa siitä, että minkälaisista kartoitusta olisi tehty koulujen lähtötilanteesta, jotta voitaisiin seurata, minkälainen vaikutus lakimuutoksella on ollut. Perusopetuslain muutos kuulostaa hyvältä ja tervetulleelta, mutta ei sen toimivuutta voida pitää oletusarvona, vaan sitä tulee kriittisesti arvioida kuten kaikkea muutakin kehitystyötä. Pidemmän ajan seuranta eri näkökulmista, kuten onko haasteiden vahvuus lieventynyt tai onko oppimistulokset parantuneet, olisi paikallaan. Tässäkin voisi oppilaiden näkemys ja kokemus olla arvokasta tietoa, aikuisten näkemysten lisäksi.

Yksi toistuva teema, niin tutkimusta tehdessä kuin arjessakin, on ammattilaisten välisen yhteistyön tärkeys ja samalla tämän yhteistyön haasteet. Tiedostetaan, että yhteistyöllä on suuri merkitys lasten ja nuorten palvelujen toteutumisessa ja hyvinvoinnin lisäämisessä, mutta silti yhteistyön toteutuminen on vaikeaa. NEP-SOS-hankeen (Sote-akatemia 2025) politiikkasuosituksissa oli maininta moniammatillisen yhteistyön tärkeydestä, ja tämä olisikin tärkeä kehityskohde. Tulisi

luoda valmiita toimintamalleja, jossa on otettu huomioon lakien tuomat rajoitteet ja myös resurssien vähyys. Nämä kaksi asiaa ovat usein onnistuneen yhteistyön tiellä, joten voitaisiin valmiiksi tutkia, millä tavoin nämä esteet saisi kierrettyä ja tuotettua oikea-aikaista, kustannustehokkaampaa sekä laadukkaampaa palvelua.

7.3 Eettisyys ja luotettavuus

Opinnäytetyö on tehty hyviä tieteellisiä menettelytapoja noudattaen. Tutkimuksessa on noudatettu tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, eli ”rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa.” Tutkimuksessa on käytetty tieteelliseen tutkimukseen sopivia menetelmiä. Tulokset on julkaistu vastuullista tiedeviestintää noudattaen ja avoimuutta käyttäen. Muut tutkijat ja heidän tekemänsä työ on asianmukaisella tavalla huomioitu viittaamalla ja antamalla heidän tekemälleen työlleen sille kuuluva arvostus. Opinnäytetyöstä on tehty kirjallinen sopimus ADHD-liiton kanssa. Vastuut ja velvollisuudet on sovittu ennen työn aloittamista. Säilytettävää aineistoa ei syntynyt, koska käytössä oli valmiiksi tutkittua tietoa. Opinnäytetyölle ei ole ollut rahoittajaa eikä muita sidonnaisuuksia. Tutkija ei ole ollut esteellinen opinnäytetyön prosessin aikana (Hyvä tieteellinen käytäntö, 2023.)

Aineisto perustuu valmiiksi tutkittuun tietoon ja on kerätty toistettavan integratiivisen kirjallisuuskatsauksen sekä dokumenttianalyysin avulla. Suoraan tutkimuskysymykseen vastaavaa aineistoa oli vaikea löytää. Koska aineistossa oli kirjoja ja muita teoksia kuin tutkimuksia, otettiin käyttöön dokumenttianalyysi näiden keräämistä varten. Tutkimuksia varten käytettiin integratiivista kirjallisuuskatsausta. Vaikka näitä molempia menetelmiä hyödynnettiin, oli aineiston määrä niukka. Aineiston laatu oli onneksi korkealuokkaista ja vain harva teos tai tutkimus jouduttiin tiputtamaan pois. Aineiston luotettavuutta on arvioitu huolella, tarkistamalla esim. vertaisarvioinnit ja missä artikkelit on julkaistu (Vilkkä 2023, luku 3.2). Kirjoissa ja muissa aineistoissa kuin tutkimuksissa on arvioitu mihin tieto perustuu. Aineistot, jossa on ollut kirjoittajan omia mielipiteitä eikä evidenssiin pohjautuvaa tietoa on

jätetty pois. Tutkimuksella ei ollut tiedonantajia, joten näiden luotettavuutta ei ole tarvittu arvioida.

Oppaaseen kerättiin tietoa, joka todettiin useammassa aineistossa olevan arjessa toimivia ja hyväksi todettuja käytänteitä. Aineisto on monen eri ammattikunnan tekemää, eli tutkimuksessa on käytetty teoriaan liittyvää triangulaatiota. Eri teoreettisia näkökulmia hyödyntämällä on laajennettu omaa näkemystä (Tuomi & Sarajärvi 2020, 124.) Kirjallisuuskatsauksen laadullista arviointia on tehty vertailemalla vastaavatko tulokset tutkimuskysymykseen (Vilka 2023, luku 3.2.2). Tässä kirjallisuuskatsauksessa ja dokumenttianalyysissä saatiin vastaus tutkimuskysymykseen, vaikka kysymys muotoutui uusiksi matkan varrella.

Keskeiset kolme käsitystä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on luotettavuus, uskottavuus ja eettisyys. Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija on pystynyt vakuuttamaan lukijan omasta ammattitaidostaan ja käyttämiensä menetelmien toimivuudesta suhteessa tutkimukseen. Uskottavuudella viitataan siihen, kuinka uskottavana muut ammattilaiset ja lukijat pitävät tutkimusta, eli kuinka vakuuttuneeksi teksti saa heidät. Eettisyys puolestaan on eettisten periaatteiden noudattamista läpi tutkimuksen ja pyrkimys tuoda hyviä asioita tutkimuksen kohteena oleville (Puusa & Juuti 2020, luku 11).

Luotettavuutta ja uskottavuutta on arvioitu muiden ammattilaisten toimesta prosessin aikana opinnäytetyön produktina syntyneen oppaan palautteen avulla. Opas on sisällöllisesti ollut uskottava ja nähty sopivan luontevalla tavalla ympäristöjen ohjaukseen. Eettinen työskentelytapa on ohjannut opinnäytetyön etenemistä ja lopputuloksena on opas oppilaiden hyvinvoinnin lisäämiseen. Eettisenä mittarina voi pitää myös sitä, ettei tutkija ole töissä koulun sisällä, vaan on pysynyt tutkimuksen ajan etäällä tutkimusaiheesta (Vilka 2021, osa 4).

Opinnäytetyön pätevyyttä voidaan mitata sillä, kuinka hyvin teoreettiset käsitteet on onnistuttu purkamaan käytännön tasolle (Vilka 2021, osa 4). Tässä opinnäytetyössä saatiin käsitteet pelkistettyä kunnolla vasta ammattilaisten palautteen jälkeen. Aluksi käsitteet jäivät liian teoreettiseksi ja vaikeasti tulkittavaksi lukijalle. Palautetta hyödyntämällä saatiin lisättyä opinnäytetyön validiteettia.

Opas rakentui hermeneuttisen kehän mukaisesti, eli tutkija kävi dialogia aineiston kanssa. Prosessin vaiheet olivat päällekkäisiä ja tutkija liikkui niiden välillä (Puusa & Juuti 2020, 70.) Uuden tiedon ja aineiston avulla sekä ammattilaisten palautteita hyödyntämällä saatiin muokattua opasta toivottuun suuntaan. Opas laitettiin välillä sivuun ja siihen palattiin uusin silmin ja ajatuksin, sillä tutkija sokeutuu omalle tekstilleen tuijottaessaan sitä liian pitkään. Prosessin aikana tuli myös hetkiä, jolloin tutkija kyseenalaisti koko oppaan sisällön ja toteutuksen. Silloin oli hyvä palata sisällönanalyysin pariin ja todeta, että tieto varmasti perustuu aineistoon, joten opas on sisällöltään validia. Oppaan rakentamisessa vaikeinta oli tehdä päätös, siitä että opas on valmis.

Laadullisen tutkimuksen haasteena on todentaa tutkimustulosten luotettavuus ja puolueettomuus. Tutkijan omat ominaisuudet ja arvot voivat vaikuttaa puolueettomuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2020, 118–119.) Prosessin aikana on tutkija parhaansa mukaan pysynyt rehellisenä ja avoimena aineistolle. Luotettavassa sisällössä ei ole sattumanvaraisia tuloksia tai ristiriitoja (Vilkkä 2021, osa 4). Opas pohjautuu aiemmin tutkittuun tietoon, mutta kaikkea tietoa ei ole oppaaseen voitu sisällyttää. Sisällönanalyysin avulla on nostettu toistuvat teemat ja aiheet, mutta on myös jouduttu tekemään päätöksiä siitä mitkä aiheet eivät pääse oppaaseen asti. Poissulkemisessa on käytetty omaa ammattiosaamista ja harkintaa. Tutkija on reflektoinut tätä prosessin haavoittuvaisuutta ja pyrkinyt tekemään eettisesti oikeita päätöksiä. Tutkijan on kuitenkin täytynyt hyväksyä, että sosiaalitieteissä ei voi päästä täyteen objektiivisuuteen (Puusa & Juuti, 2020).

Kun tehdään laadullista tutkimusta, on hyväksyttävä, että aineisto heijastaa sitä maailmankuvaa, jossa aineisto on tuotettu (Puusa & Juuti 2020, luku 11.) Tässä opinnäytetyössä aineiston monipuolisuus näyttäytyy kuitenkin vahvuutena. Aineistossa oli tieteellisten tutkijoiden lisäksi mm. lääkäreitä ja erityisopettajapohjaisia kirjoittajia. He lähestyivät samaa aihetta eri näkökulmista, joka paransi opinnäytetyön luotettavuutta ja toi uusia ulottuvuuksia tutkimusaineistoon. Laadullinen opinnäytetyö on tekijänsä näköinen eikä tuloksista välttämättä tulisi samoja toisen tutkijan näkökulmasta.

Opinnäytetyön laatua ja luotettavuutta olisi voinut parantaa tutkimuksen tekeminen toisen tai useamman tutkijan kanssa. Tällaisenaan tutkimus heijastuu yhden

tutkijan näkökulmasta, joka voi ajoittain olla suppea. Yhden tutkijan tekemänä on suurempi mahdollisuus, että tuloksiin tulee omia mielipiteitä ja asenteita. Toisen tutkijan kanssa tekeminen olisi myös tuonut mahdollisuuden oppia toisen oivaluksista.

LÄHTEET

Adzrago, D. Sulley, S & Williams, F. 2025. Mental health in children with and without ADHD: the role of physical activity and parental nativity. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 19, 12–13. Viitattu: 23.1.2025. [Mental health in children with and without ADHD: the role of physical activity and parental nativity | Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health](#)

Ahonen, T. Aro, M. Aro, T. Lerkkanen, M. Siiskonen, T. Meronen, A & Bast, T. 2019. Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki -instituutti.

Alkathani, K. 2022. Teachers' Knowledge and Attitudes toward Sustainable Inclusive Education for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Children (Basel)* 9. Viitattu: 5.4.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_aa98743634654227988e65f0e4de1460

Almilaibary, A. 2022. Knowledge and Attitudes of Saudi Primary Teachers Towards Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Albaha Region. *NeuroQuantology* 20. Viitattu: 2.4.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_proquest_journals_2900734606

Babinski, D. 2024. Sex Differences in ADHD: Review and Priorities for Future Research. *Current Psychiatry Reports* 26, 151–156. Viitattu: 23.1.2025. [Sex Differences in ADHD: Review and Priorities for Future Research | Current Psychiatry Reports](#)

Ben Turkia, I. Brahim, T. & Sahli, L. 2023. Emotional Intelligence and Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *European psychiatry* (66), 512. Viitattu: 17.12.2024. [EPA_2300007_2-2_324..516](#)

Berggren, K & Hämäläinen, J. 2018. ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Bowen, G. 2009. Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal* 9. Viitattu: 23.3.2025. [\(PDF\) Document Analysis as a Qualitative Research Method](#)

Brown, L. Tallon, M. Kendall, G. Boyes, M & Myers, B. 2025. Parents' Experiences of Raising 7- to 11-Year-Old Children With ADHD and Perception of a Proposed Parenting Program: A Qualitative Study. *Journal of attention disorders*, 10870547241309526. Viitattu: 27.1.2025. [Parents' Experiences of Raising 7- to 11-Year-Old Children With ADHD and Perception of a Proposed Parenting Program: A Qualitative Study - Louise E. Brown, Mary Tallon, Garth Kendall, Mark Boyes, Bronwyn Myers, 2025](#)

Burđić Radmanović, M & Burđić, S. 2021. Comorbidity in Children and Adolescents with ADHD. *ADHD - From Etiology to Comorbidity*. Viitattu: 4.12.2024. [authors_book.pdf](#)

Du, C. Zhao, D & Ganti, L. 2025. Prevalence of Undiagnosed Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Health psychology research 13, 128096. Viitattu: 28.1.2025. [Prevalence of Undiagnosed Attention Deficit Hyperactivity Disorder | Published in Health Psychology Research](#)

DalGLISH, S. Khalid, H & McMahon, S. 2020. Document analysis in health policy research: the READ approach. Health policy and planning 35. Viitattu: 23.3.2025. [OP-HEAP200068 1424..1431](#)

Deshmukh, S. Khopkar-Kale, P. Tripathy, S & Bhawalkar, J. 2025. Advancing ADHD care in India: Emphasizing global diagnostic standards and parental support programs. Asian journal of psychiatry 103, 104330. Viitattu: 27.1.2025. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_proquest_miscellaneous_3134331176

Duodecim Terveyskirjasto. 2019. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Viitattu: 21.11.2024. [ADHD \(aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö\) - Terveyskirjasto](#)

Faizan, M. Shah, S. Seema, S & Naz, S. 2021. Knowledge, Attitudes, and Practices of Primary School Teachers Towards ADHD Students. Viitattu: 4.4.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_crossref_primary_10_18510_hssr_2021_93124

Friberg, P. Karlberg, M. Sundberg Lax, I & Palmér, R. 2020. Kohti koulua: Hemmasittare-malli kouluakäymättömien tukena Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.

Frolich, J. Goeagan, L. & Daniels, L. 2020. Practicing Teachers' Attribution for the Behaviour of Students with Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Alberta journal of educational research 66. Viitattu: 30.3.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_crossref_primary_10_55016_ojs_ajer_v66i3_56950

Galuszka, Z. Papachristoforou, N. Michałka, D. Makar, M. Bartuś, T. Góra, Ź. Bąk, E. Głowacka, J. Kocjan, A & Chmiel, R. 2025. A Review of Treatment Methods and Available Therapies for Individuals with ADHD. Quality in Sport 37, 1-15. Viitattu 27.1.2025. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_a8ee09be4119463fb850f2c8e5aff37a

Haile, A & Telake, A. 2022. Attitudes of Primary School Teachers and Its Associated Factors Towards Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Debre Markos and Dejen Towns, Northwest Ethiopia. Frontiers in Pediatrics 10. Viitattu 5.4.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_42a201093e8b476293f0dee651fe476d

Hakala, J. 2024. Laadullisen tutkimuksen ABC. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus. Viitattu: 3.11.2024. [Laadullisen tutkimuksen ABC: Menetelmäopas opinnäytteen tekijälle | Ellibs Library](#)

- Hansen, A. 2018. ADHD voimavarana: missä kohtaa kirjoa olet? Jyväskylä: Atena.
- Harb, E. Obieat, H & Hamdan-Mansour, A. 2025. Parenting a child with attention deficit hyperactivity disorder: Jordanian's perspectives. *Clinical child psychology and psychiatry* 30, 20–31. Viitattu: 28.1.2025. [Parenting a child with attention deficit hyperactivity disorder: Jordanian's perspectives - Eman M Harb, Hanan D AL Obieat, Ayman M Hamdan-Mansour, 2025](#)
- Harzand-Jadidi, S. Golestani, M. Vahedi, L. Rezaei, M. Farahbakhsh, M & Sadeghi-bazargani, H. 2025. How does attention deficit/hyperactivity disorder affect driving behavior components? Baseline findings from Persian traffic cohort. *Chinese journal of traumatology*. Viitattu: 28.1.2025. [How does attention deficit/hyperactivity disorder affect driving behavior components? Baseline findings from Persian traffic cohort](#)
- Helgesson, M. Björkenstam, E. Rahman, S. Gustafsson, K. Taipale, H. Taniskanen, A. Ekselius, L & Mittendorfer-Rutz, E. 2023. Labour market marginalisation in young adults diagnosed with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): a population-based longitudinal cohort study in Sweden. *Psychological medicine* (53), 1224-1232. Viitattu: 15.12.2024. [S0033291721002701jra1224..1232](#)
- Hämäläinen, J. Huhtiniemi, M. Humaljoki, K. Ingman-Friberg, S. Jägerroos, T. Korhonen, T. Leinonen, P. Leppämäki, S. Mattila, L. Närhi, V. Oulasmaa, M. Pihlakoski, L. Puustjärvi, A. Suominen, S. Seppänen, E. Serenius-Sirve, S. Sumia, M. & Voutilainen, A. 2018. ADHD-käsikirja. Jyväskylä: Santalahti-kustannus.
- Iitla. N.d. Yhteisövaikuttavuus. Miksi ja miten lapsiperheiden palvelujärjestelmää pitää uudistaa? Verkkosivu. Viitattu: 2.3.2025. [Miksi ja miten lapsiperheiden palvelujärjestelmää pitää uudistaa? - Iitla](#)
- Jennum, P. Virring Sørensen, A. Baandrup, L. Ibsen, M. Ibsen, R & Kjellberg, J. 2025. Long-term effects of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) on social functioning and health care outcomes. *Journal of psychiatric research* 182, 212. Viitattu: 24.1.2025. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdvt/cdi_proquest_miscellaneous_3156529752
- Jong, A. Odoi, C. Lau, J & Hollocks, M. 2024. Loneliness in Young People with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders* 28. Viitattu: 7.3.2024. [Loneliness in Young People with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis - Angelina Jong, Clarissa Mary Odoi, Jennifer Lau, Matthew J.Hollocks, 2024 \(sagepub.com\)](#)
- Kamat, D. 2025. Quick reference guide to pediatric care. Elk Grove Village: American Academy of Pediatrics. Viitattu: 24.1.2025. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9910686867605973
- Kazda, L. Bell, K. Thomas, R. Hardiman, L. Heath, I. & Barratt, A. 2024. Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in children: more focus on care and support,

less on diagnosis. BMJ (384), 1–3. Viitattu: 17.12.2024. [Attention deficit/hyperactivity disorder \(ADHD\) in children: more focus on care and support, less on diagnosis](#)

Kela. 2024. Perhekurssit lapselle, jolla on neurokehityksellinen häiriö. Viitattu: 20.11.2024. [Perhekurssit lapselle, jolla on neuropsykiatrinen häiriö | Henkilöasiakkaat | Kela](#)

Kela. 2025. Kuntoutus neurokirjon lasten ja nuorten arjessa. Verkkosivu. Viitattu: 11.3.2025. [Kuntoutus neurokirjon lasten ja nuorten arjessa -projekti](#)

Kela. 2025. Kuntoutusta kaiken ikäisille. Verkkosivu. Viitattu: 21.3.2025. [Kuntoutusvaihtoehdot | Henkilöasiakkaat | Kela](#)

Kelly, C. Kelly, C & Taylor, R. 2024. Review of the Psychosocial Consequences of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Females. European Journal of Medical and Health Sciences 6. Viitattu: 7.3.2024. [View of Review of the Psychosocial Consequences of Attention Deficit Hyperactivity Disorder \(ADHD\) in Females \(ej-med.org\)](#)

Kennedy, T & Molina, B. 2023. Translating the nuanced risk for substance use among adolescents treated for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) into clinical practice: a commentary on McCabe et al. (2023). Journal of Child Psychology and Psychiatry (65), 112–115. Viitattu: 15.12.2024. [Translating the nuanced risk for substance use among adolescents treated for attention-deficit/hyperactivity disorder \(ADHD\) into clinical practice: a commentary on McCabe et al. \(2023\)](#)

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Terveystieteen laitos. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu: 23.10.2024. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kostamo, P. Airaksinen, T & Vilkkä, H. 2022. Kirjoita itsesi asiantuntijaksi: opas toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Viitattu: 11.4.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911329215705973

Kumperscak, H. 2021. Introductory Chapter: ADHD Has Many Faces. ADHD - From Etiology to Comorbidity. Viitattu: 4.12.2024. [authors_book.pdf](#)

Käypähoitosuositus. 2014. Verkkosivu. Viitattu: 12.4.2024. [Syömishäiriöt \(kaypahoito.fi\)](#)

Käypähoitosuositus. 2019. Verkkosivu. Viitattu: 12.1.2024. [ADHD \(aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö\) \(kaypahoito.fi\)](#)

Käypähoitosuositus. 2020. Verkkosivu. Viitattu: 12.4.2024. [Epävakaata persoonallisuutta \(kaypahoito.fi\)](#)

Larsson, I. Aili, K.Lönn, M. Svedberg, P. Nygren, J.M. Ivarsson, A & Johansson, P. 2023. Sleep interventions for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A systematic literature review. Sleep medicine (102), 64-75. Viitattu: 15.12.2024. [Sleep interventions for children with attention deficit hyperactivity disorder \(ADHD\): A systematic literature review](#)

Ludwig, L. 2024. ADHD in Children: Causes, Advice and Therapy. E-kirja. Coswig: Luna-Publishing.de. Vaatii käyttöoikeuden. <https://www.bookbeat.com/fi/book/1256378>

Matilainen, M. 2023. Neurokirjon oppilas: opettajan ja ohjaajan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Marten, F. Keuppens, L. Baeyens, D. Boyer, B. Danckaerts, M. Cortese, S. Vandycke, W & Van der Oord, S. 2025. Co-occurring mental health problems in adolescents with ADHD and sleep problems. *Sleep Medicine* 126, 107–113. Viitattu: 23.1.2025. [Co-occurring mental health problems in adolescents with ADHD and sleep problems](#)

McDougal, E. Tai, C. Stewart, T. Booth, J. & Rhodes, S. 2023. 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. Viitattu: 15.12.2024. [Understanding and Supporting Attention Deficit Hyperactivity Disorder \(ADHD\) in the Primary School Classroom: Perspectives of Children with ADHD and their Teachers](#)

Mullholland, S. Cumming, T. Lee, J. 2023. Accurately Assessing Teacher ADHD-Specific Attitudes Using the Scale for ADHD-Specific Attitudes. *Journal of Attention Disorders* 27. Viitattu: 31.3.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_webofscience_primary_000940143000001CitationCount

Nationella vård- och insatsprogram n.d. Adhd. Verkkosivu. Viitattu: 13.12.2024. [Nationella vård- och insatsprogram](#)

Nguyen-Thi-Phuong, M. Nguyen-Thi-Thanh, M. Nguyen-Thi-Dieu, T & Duong-Quy, S. 2025. Prevalence of Obstructive Sleep Apnea in Vietnamese Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Pulmonary therapy* 2025-01. Viitattu: 24.1.2024. [Prevalence of Obstructive Sleep Apnea in Vietnamese Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder \(ADHD\)](#)

Ojasalo, K. Moilanen, T & Ritalahti, J. 2015. Kehittämistyön menetelmät: uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Oksanen, J. Sollaavaara, R. Heinonen, V. Pajunen, M. Savikuja, T. 2019. Esteille hyvästit!: opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille. Autismiliitto.

Opetushallitus. n.d. Mitä on perusopetus? Viitattu: 23.8.2024. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus>

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu: 23.8.2024. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/430064>

Opetushallitus. 2024. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki uudistuu – Opetushallitus valmistelee esi- ja perusopetuksen suunnitelmaperusteiden päivitystä. Verkkosivu. Viitattu: 2.12.2024. [Oppimisen ja koulunkäynnin tuki uudistuu – Opetushallitus valmistelee esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden päivitystä | Opetushallitus](#)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2024. Oppimisen tukea esi- ja perusopetuksessa vahvistetaan. Tiedote. Viitattu: 2.12.2024. [Oppimisen tukea esi- ja perusopetuksessa vahvistetaan - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö](#)

Parikka, J. Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2020. Vaikeudesta voimaksi: neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Helsinki: Finn Lectura.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Viitattu: 23.8.2024. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Peterson, B. Trampush, J. Brown, M. Maglione, M. Bolshakova, M. Rozelle, M. Miles, J. Pakdaman, S. Yagyu, S. Motala, A & Hempel, S. 2024. Tools for the Diagnosis of ADHD in Children and Adolescents: A Systematic Review. Pediatrics 153. Viitattu: 23.1.2025. [Tools for the Diagnosis of ADHD in Children and Adolescents: A Systematic Review | Pediatrics | American Academy of Pediatrics](#)

Puusa, A & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Viitattu: 9.4.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131578505973.

Puustjärvi, A. Kallio-Laine, K. Klintrup, K. Liukkonen, V. Repo, J. Suomela-Markkanen, T. Tuliharju, A. & Kastarinen, H. 2023. Tunnetko ADHD-potilaan etuudet? Suomen lääkärilehti 15.8.2023. Viitattu: 17.12.2024. [Tunnetko ADHD-potilaan etuudet? - Lääkärilehti](#)

Rehn Bergander, P. 2021. När det enkla ändå blir svårt : särskilt begåvade elever med adhd och autism. Lund: Studentlitteratur AB.

Rodríguez-Quirog, A. Bonilla Sanz, C. Angel Alvarez-Mon, M. a Mora Mínguez, F & Quintero, J. 2025. Diagnostic stability of attention deficit hyperactivity disorder during healthcare transition. Health Care Transitions, 2025, 100089 Viitattu: 28.1.2025. [Diagnostic stability of attention deficit hyperactivity disorder during healthcare transition](#)

Ryan, D & Sadek, J. 2023. Risk and Adversity Factors in Adult Patients with Comorbid Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Binge Eating Disorder (BED), and Borderline Personality Disorder (BPD): A Naturalistic Exploratory Study. Brain sciences 13. Viitattu: 21.3.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdvt/cdi doaj primary oai doaj org article ae2ff2a8453c44c2b122cc11ea9654bf

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Opetusjulkaisuja 62 Julkisjohtaminen 4. Viitattu: 7.5.2024. [Microsoft Word - Opetusjulk. 62, lopull. \(uwasa.fi\)](#)

Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. Jyväskylä: Santalahti-kustannus.

Schippers, L. Grevem, C & Hoogman, M. 2024. Associations between ADHD traits and self-reported strengths in the general population. *Comprehensive Psychiatry* 130, 1–9. Viitattu; 23.1.2025. [Associations between ADHD traits and self-reported strengths in the general population - ScienceDirect](#)

School Well. 2022. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin koulu. Verkkosivu. Viitattu: 3.11.2024. [Tietoa projektista | Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin koulu | Helsingin yliopisto \(helsinki.fi\)](#)

Shiple, K & McAfee, J. 2025. Assessment in speech-language pathology: a resource manual. San Diego: Plural Publishing Inc. Viitattu: 24.1.2025. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911578516105973

Skoglund, C. Sundström Poromaa, I. Leksell, D. Ekholm Selling, K. Cars, T. Giacobini, M. Young, S & Kopp Kallner, H. 2024. Time after time: failure to identify and support females with ADHD – a Swedish population register study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 65, 832–844. Viitattu: 23.1.2025. [Time after time: failure to identify and support females with ADHD – a Swedish population register study](#)

Sote-akatemia. 2025. Neuropsykiatrisesti oireilevat nuoret palvelujen pyörteissä – sosiaalityön, nuorisopsykiatrian ja erityispedagogiikan yhteistutkimus. Viitattu: 30.3.2025. [Colorful Aesthetic Watercolor Blank Page A4 Document](#)

Spaniardi, A. Saenger, R. Walkup, J & Brocherding, B. 2017. Comorbidity of ADHD with Anxiety Disorders and Obsessive Compulsive Disorder. Viitattu 29.3.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_askewsholts_vlebooks_9783319642512

Sterlow, A. Dort, M. Schwinger, M & Christiansen, H. 2021. Influences on Teachers' Intention to Apply Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis. *Sustainability* 13. Viitattu: 3.4.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_693776b301024d1db09c04dfc439750b

Storebø, OJ. Storm, MRO. Pereira Ribeiro, J. Skoog, M. Growth, C. Callesen, HE. Schaug, JP. Darling Rasmussen, P. Huus, CML. Zwi, M. Kirubakaran, R. Simonsen, E & Glud, C. 2023. Methylphenidate for children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*. Viitattu: 15.12.2024. [Methylphenidate for children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder \(ADHD\) - Storebø, OJ - 2023 | Cochrane Library](#)

Suikkanen, H. 2023. Nuoren ADHD-opas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sunko, E. Batarelo-Kokić, I & Vlah, N. 2021. Teachers' inclusive beliefs and teaching practices in work with students with some inattentive symptoms associated with ADHD. Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenic. Viitattu: 6.4.2024. https://mdpi-res.com/children/children-09-01940/article_deploy/children-09-01940.pdf?version=1670657315

THL. 2024. Lasten ja nuorten ADHD-diagnoosien yleisyys 2022. Tilastoraportti 1/2024. Viitattu: 2.12.2024. [Lasten ja nuorten ADHD-diagnoosien yleisyys 2022](#)

THL. 2024. Lasten ja nuorten vapaa-ajan digilaitteiden ja -sisältöjen käyttöön laaditaan suositukset – THL ja OPH kokoavat asiantuntijoista verkostoa. Verkkosivu. Viitattu: 28.3.2025. [Lasten ja nuorten vapaa-ajan digilaitteiden ja -sisältöjen käyttöön laaditaan suositukset – THL ja OPH kokoavat asiantuntijoista verkostoa - THL](#)

THL. 2025. Lasten ja nuorten ADHD-diagnoosit yleistyvät edelleen – alueelliset erot yhä suuria, mutta sukupuolierot kaventumassa. Verkkosivu. Viitattu: 11.0.2025. [Lasten ja nuorten ADHD-diagnoosit yleistyvät edelleen – alueelliset erot yhä suuria, mutta sukupuolierot kaventumassa - THL](#)

Tilastokeskus. 2024. Peruskoulujen määrä väheni edelleen vuonna 2023. Tiedote. Viitattu: 2.12.2024. [Peruskoulujen määrä väheni edelleen vuonna 2023 | Tilastokeskus](#)

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Viitattu: 12.4.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1kfm-qvo/alma999832334205973

Tutkimustieteen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö. Verkkosivu. Viitattu: 29.3.2025. [Hyvä tieteellinen käytäntö \(HTK\) | Tutkimuseettinen neuvottelukunta](#)

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. National Institutes of Mental Health. 2024. Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: What You Need to Know. Viitattu: 13.12.2024. [Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: What You Need to Know](#)

Van Meter, A. Sibley, M. Vandana, P. Birmaher, B. Fristad, M. Horwitz, S. Youngstrom, E. Findling, R & Arnold, L. 2024. The stability and persistence of symptoms in childhood-onset ADHD. European Child & Adolescent Psychiatry 33, 1163–1170. Viitattu: 23.1.2025. [The stability and persistence of symptoms in childhood-onset ADHD | European Child & Adolescent Psychiatry](#)

Vasiliadis, H. Lunghi, C. Rahme, E. Rochette, L. Gignac, M. Massamba, V. Binta Diallo, F. Fansi, A. Cortese, S & Lesage, A. 2024. ADHD medications use and risk of mortality and unintentional injuries: a population-based cohort study. Translational Psychiatry 128, 1–7. Viitattu: 23.1.2025. [ADHD medications use and risk of mortality and unintentional injuries: a population-based cohort study | Translational Psychiatry](#)

Vilkka, H. 2021. Näin onnistut opinnäytetyössä: ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. Jyväskylä: PS Kustannus. Viitattu: 11.4.2024. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911232184205973

Vilkka, H. 2023. Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina. Helsinki: Art House Oy. Viitattu: 29.3.2025. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911371404705973

Wanni Arachchige Dona, S. Badloe, N. Sciberras, E. Gold, L. Coghill, D. & Le, H. 2023. The Impact of Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on Children's Health-Related Quality of Life: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of attention disorders* (27), 598–611. Viitattu: 15.12.2024. [The Impact of Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder \(ADHD\) on Children's Health-Related Quality of Life: A Systematic Review and Meta-Analysis](#)

Zhang, S. Pa, M. Zhang, L. Li, H. Zhao, M. Dong, M. Si, F. Liu, L. Wang, Y & Qian, Q. 2025. Efficacy of internet-based cognitive behavioral therapy for medicated adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A randomized controlled trial. *Psychiatry research* 344, 116352. Viitattu: 24.1.2025. [Efficacy of internet-based cognitive behavioral therapy for medicated adults with attention-deficit/hyperactivity disorder \(ADHD\): A randomized controlled trial](#)

LIITTEET

Liite 1 Kirjallisuuskatsauksen koontitaulukko

Tutkimuskysymys: Miten opettajan asenne vaikuttaa ADHD-oireisen oppilaan kohtaamiseen?			
Tutkimuksen tekijät, vuosi, julkaisija	Tutkimuksen nimi	Tutkimusongelma	Keskeiset tulokset
Alkahtani, K. 2022. Children (Basel) 9.	Teachers' Knowledge and Attitudes toward Sustainable Inclusive Education for Students with Emotional and Behavioral Disorders	Tutkittiin opettajien osaamista ja asenteita oppilaita kohtaan, joilla oli diagnosoitu tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriö	Mitä enemmän osaamista opettajalla oli aiheesta, sitä myönteisemmin oppilaisiin suhtauduttiin.
Almilaibary, A. 2022. NeuroQuantology 20.	Knowledge and Attitudes of Saudi Primary Teachers Towards Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Albaha Region	Opettajat täyttivät kyselyn koskien ymmärrystä ja osaamista ADHD:stä	Opettajilla, jotka olivat erikseen opiskelleet lisää aiheesta tai olivat opettaneet oppilaita, joille oli asetettu ADHD-diagnosi, oli eniten ymmärrystä aiheesta.
Haile, A & Telake, A. 2022. Frontiers in Pediatrics 10.	Attitudes of Primary School Teachers and Its Associated Factors Towards Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Debre Markos and Dejen Towns, Northwest Ethiopia.	Kysely, johon oli liitetty lyhyt kuvaus oppilaasta, jolla oli ADHD, ja sen luettuaan opettaja vastasi kysymyksiin.	Osaaminen aiheesta, opettajan työkokemuksen pituus ja kokemus näiden oppilaiden opettamisesta olivat tärkeimmät tekijät positiivisen suhtautumisen syntyyn.
Frolich, J. Goeagan, L. & Daniels, L. 2020. Alberta journal of educational research 66.	Practicing Teachers' Attribution for the Behaviour of Students with Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder.	Kysely opettajille koulussa esiintyvistä haasteista.	Oppilaan yksilölliset tekijät vaikuttavat eniten opettajan asenteisiin kohdata oppilas kouluarjessa.
Multholland, S. Cumming, T. Lee, J. 2023. Journal of Attention Disorders 27.	Accurately Assessing Teacher ADHD-Specific Attitudes Using the Scale for ADHD-Specific Attitudes	Kysely opettajille koulussa esiintyvistä haasteista.	Eniten opettajat toivat esille kaipaavansa enemmän tietoa ADHD:sta ja oireiden kanssa toimimisesta ja toivoivat näitä strategioita opetettavan jo opinnoissaan
Sterlow, A. Dort, M. Schwinger, M & Christiansen, H. 2021. Sustainability 13.	Influences on Teachers' Intention to Apply Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis.	Nettikysely luokanhallintamenetelmistä, asenteista luokkahallintamenetelmiä ja ADHD-oireisia oppilaita kohtaan.	Kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi luokkahallintamenetelmien onnistumiseksi todettiin olevan opettajan asenne itse menetelmiä kohtaan. Luokanhallintamenetelmien avulla voitaisiin vaikuttaa asenteisiin ja sitä kautta ADHD-oireisille oppilaille asetettuihin odotuksiin.
Sunko, E. Batarello-Kokić, I & Vlah, N. 2021. . Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenic	Teachers' inclusive beliefs and teaching practices in work with students with some inattentive symptoms associated with ADHD.	Tutkimus inklusion toteutumisesta ADHD-oireisten oppilaiden kohdalla.	Osaaminen ja ymmärrys haasteista vaikuttaa vahvasti opettajan asenteisiin.
Tutkimuskysymys: "Miksi tukitoimia tulisi koulussa järjestää?"			
Tutkimuksen tekijät, vuosi, julkaisija	Tutkimuksen nimi	Tutkimusongelma	Keskeiset tulokset
Jong, A. Odoi, C. Lau, J & Hollocks, M. 2024. Journal of Attention Disorders 28.	Loneliness in Young People with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis.	Tutkittiin yksinäisyyden kokemusta niiden nuorten keskuudessa, joilla on diagnosoitu ADHD.	Kokevat selkeästi enemmän yksinäisyyttä kuin verrokkiryhmä, joka joihtui osittain puutteellisista sosiaalisista taidoista.
Kelly, C. Kelly, C & Taylor, R. 2024. European Journal of Medical and Health Sciences 6.	Review of the Psychosocial Consequences of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Females	Katsaus naisten ADHD:stä tehdyistä tutkimuksista.	Naisilla on suurentunut riski epäsuotuisalle kasvulle ja kehitykselle.
Ryan, D & Sadek, J. 2023. Brain sciences 13.	Risk and Adversity Factors in Adult Patients with Comorbid Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Binge Eating Disorder (BED), and Borderline Personality Disorder (BPD): A Naturalistic Exploratory Study.	Vertailututkimus ADHD:n ja epävakaaan persoonallisuus- tai ahmimishäiriön samaan aikaan esiintyvyyden vaikutuksista.	Tutkimusryhmässä oli selkeästi enemmän haasteita arjessa, kuten sosiaalisissa suhteissa, työelämässä ja opinnoissa

Liite 2. Sisällönanalyysin alaluokat**1(2)**

ADHD on synnynnäistä, ei valinta
Ei oppimista ilman keskittymistä
Aivot käyntiin isolla kokemuksella
Tarkkaamattomuusoireiden kirjo
Oireiden tunnistaminen
Tuki heti oireiden ilmaantuessa
Tarkkaavaisuus on sidottu moneen tekijään
Yksilöllisesti suunniteltu tuki
Opetus tapahtuu yhteisöllisesti
Yhteenkuuluvuus
Muitakin haasteita esiintyy samanaikaisesti
Positiivinen tapa puhua ja kannustaa
Vahvuuksien huomioiminen
Myönteinen tunnekokemus lisää motivaatiota
Käyttäytymisellä on tarkoitus
Oireiden vahvuus yhteydessä tilanteeseen
Huomio vahvistaa käytöstä
Pienet asiat vaikuttavat suuresti
Liike on lääke
Haasteena passiivisuus
Oppituntien pilkkominen
Liikettä sisältävät tehtävät
Liikkuminen vahvuutena
Apuvälineet levottomuuden tueksi
Tauko usein
Oppimisympäristön tärkeys
Ympäristön muokkaaminen
Huomaa aistiärsykkeet
Psyykinen toimintaympäristö fyysisen lisäksi
Vuorovaikutus vaikuttaa koulumotivaatioon
Yksilölliset vaatimiset ja sallimiset
Ohjaustilanteissa varmistetaan, että oppilas kuulee
Keskittymiseen tarvitaan ulkopuolista tukea
Vireystila vaikuttaa tarkkaavuuteen
Taidot vaikuttavat tarkkaavuuteen
Kiinnostava aihe
Uudet aiheet
Ei jaeta huomiota kahteen eri asiaan
Jokainen puhuu vuorollaan
Ennakoinnin tärkeys
Strukturointi

(jatkuu)

Alku ja loppu
Jäsennä
Kalenterointi
Toistuvat rutiinit
Muistamisen haasteet
Avainsanat
Yksi toimintaohje kerrallaan
Ei-abstraktit ilmaisut
Palkkiojärjestelmä
Puutteelliset sosiaaliset taidot lisäävät yksinäisyydentunnetta
Tunteiden patoaminen johtaa itsensä vahingoittamiseen
Käytöshäiriö kaksinkertaistaa riskin rikoksille
Aikainen tuki ennaltaehkäisee aikuisuuden haasteita
ADHD lisää riskiä mielenterveysongelmiin
Koulu ympäristönä ja sosiaalisten suhteiden mahdollistajana tärkeässä roolissa
ADHD lisää haasteita arjessa, sosiaalisissa suhteissa ja työelämässä
Koulua käymättömyys johtaa kielteiseen minäkuvaan
ADHD lisää oppimisen haasteita, joka johtaa heikompiin sosiaalisiin taitoihin
Yksilölliset tekijät vaikuttavat eniten opettajan asenteisiin kohdata oppilas arjessa
Opettajat kaipasivat enemmän tietoa ADHD:sta ja oireiden kanssa toimimisesta
ADHD-osaamista lisäämällä opettajille enemmän itseluottamusta toimia oireiden kanssa
ADHD-oppilaitaita aikaisemmin opettaneilla opettajilla eniten ymmärrystä aiheesta
Luokanhallintamenetelmien taitamisella vaikutus asenteisiin
Positiivinen suhtautuminen oppilaaseen sidottu osaamiseen
Ymmärrys haasteista vaikuttaa opettajan asenteisiin

Liite 3. Opas

Tarkkaavuuden tukemista vai oppimisen mahdollistamista?

Keinoja, joilla aikuinen voi tukea oppilaan keskittymistä koulussa

Keskittyminen mahdollistaa uuden oppimisen

Oppiaseen on koottu koulun aikuisia varten vinkkejä siitä, minkälaisia tukitoimia koulussa olisi hyvä järjestää keskittymisen tueksi. Osa asioista on varmasti jo tuttuja, mutta niitä kannattaa kokeilla uudestaan, vaikka eivät olisi aiemmin toimineet. Tätä opasta voidaan ajatella tarkastuslistana oppilaan tukitoimia mietittäessä.

Oppilaan tuen järjestämiselle ei ole tarpeen olla asetettua diagnoosia, vaan tukea järjestetään silloin kun tuen tarve ilmaantuu. Myös oppilaat ilman keskittymisen haasteita hyötyvät samoista tukitoimista. On hyvä muistaa, että tarkkaavaisuuden haasteissa voi oppilaan toiminnantaso olla kronologista ikää jäljessä.

Kun ymmärrämme, että oppilaan käyttäytyminen johtuu keskushermoston toiminnasta on helpompi hahmottaa ja hyväksyä oppilaan käytös. Kyseessä ei ole tahallinen ei-toivottu käytös. Hyvän huomiointi ja vahvuksien löytäminen lisää onnistumisen tunnetta. Myönteinen tunnekokemus puolestaan lisää motivaatiota.

Vinkit perustuvat tutkittuun tietoon ja ovat poimittu integroivan kirjallisuuskatsauksen ja dokumenttianalyysin avulla osana YAMK oppinneytötyä.

Keskittymisen kannalta voisi unelmien koulupäivä näyttää tältä:

- Tehtävät linkittyisivät vahvasti arjen asioihin ja **omiin mielenkiinnonkohteisiin**.
- Päivittäin olisi **liikuntaa** vähintään 10 minuuttia. **Tehtävät olisi pilkottu** ja niitä olisi suunniteltu maksimissaan 20 minuutin verran kestäviksi, jonka jälkeen olisi 5 minuutin tauko.
- Kaikessa olisi **aikataulu nähtävillä** ja **ohjeet** olisivat **lyhyitä**.
- Pitkien taukojen sijaan olisi **paljon lyhyitä taukoja**.
- **Tutkiminen ja luovuus** olisi sallittua, ja siihen kannustettaisiin.
- **Ryhmäkoot olisivat pieniä ja ruutuakaa niukasti**

1

Sisällysluettelo

- 1 Johdanto
- 2 Haasteiden nimeäminen
- 3 Tarkkaavuuden tukeminen koulussa
- 4 Liikkuminen opetuksen aikana
- 5 Ympäristön vaikutus tarkkaavuuteen
- 6 Aistisäätely
- 7 Strukturointi
- 8 Toiminnanohjaus ja aistisäätely
- 9 Vuorovaikutus ja suhtautuminen
- 10 Lopuksi
- 11 Lähteet

Haasteiden nimeäminen

Seuraavassa listauksessa on nimetty tyyppillisiä tarkkaavuuden haasteita

Oppilas ei saa välineitä esille tai rauhoituttua paikoilleen, onko kyse **aloittamisen vaikeudesta?**

Omia virheitä on vaikea nähdä. Nopeat muutokset haittaavat. Rutiinien ja oman toiminnan muuttamisen sekä omien virheiden näkemisen haasteet. Voi helposti jäädä tunnetila päälle. Onko kyseessä **joustamattomuus?**

Häiriöherkkyyttä ja ympäristön ärsykeistä kuormittuminen. Äkkipikaiset ratkaisut. Haastava käytös tai vetäytyminen. Olisiko oppilaalla **inhibition vaikeus?** Inhibitiolla tarkoitetaan kykyä kontrolloida omaa toimintaansa.

Taitoja on, mutta tehtävät jäävät kesken. **Valmiiksi saamisen vaikeus?**

Kokee työnsä tuloksen vääräksi tai riikoo työnsä, voikin olla **palautteen hyödyntämisen vaikeutta**.

Jumiutuminen, rajaamisen ja valinnan vaikeus on mahdollisesti **vaikeus suunnitella omaa toimintaansa**.

Kun osaamme nimetä haasteen, eli oikeen käyttäytymisen takana, osaamme paremmin kohdentaa tuen oikein.

2

Tarkkaavuuden tukeminen koulussa

Tarkkaavuuden suuntaaminen

- Katsekontaktin ottaminen ja nimen sanominen auttaa varmistamaan, että oppilaan tarkkaavuus on suunnattu sinuun ja puheeseesi.
- Annetaan yksi toimintaohje kerrallaan
- Ohjeet annetaan selkokielisesti ja lyhyesti. Hyvä ohje kertoo mitä oppilaalta odotetaan.
- Annetaan henkilökohtaiset ohjeet vasta yleisen ohjeen jälkeen. Mahdollistetaan yleiseen ohjeeseen tarttumisen ja onnistumisen.
- Pyydä oppilasta toistamaan ohje ääneen.
- Käsimerkki – nosta esim. peukalo, kunnes kaikilla oppilailakin on peukalo nostettuna. Nyt on aika kuunnella aikuista.

Tarkkaavuuden jakaminen

- Annetaan ohjeet ensiksi, sitten vasta tehdään. Ei näitä samanaikaisesti.
- Jokainen puhuu omalla vuorollaan.

Tarkkaavuuteen vaikuttaa

- Vireystila- miten on nukkunut, syönyt ja paljonko on ollut ruutu-aikaa?
- Tunnetila- myönteiset tunteet ovat oppimisen perusta.
- Oireiden vahvuuteen vaikuttaa tilanne ja ympäristö.
- Motivaatio- onnistumiset lisäävät motivaatiota.
- Liian helpot tai vaikeat tehtävät.
- Aiheen mielenkiintoisuus.

3

Tarkkaavuuden ylläpito

- Määrittele aikaikkuna – kuinka kauan tänään tarvitsee keskittyä kerrallaan.
- Oppilaan taidot vaikuttavat keskittymiseen – minkälaiset taidot juuri tässä aiheessa tai aiheessa on?
- Kiinnostavat aiheet auttavat oppilasta keskittymään.
- Kilpailuhenkisiä voi motivoida sopivien haasteiden kautta.
- Osaa oppilaista motivoi määrääjät ja niiden tuoma kiire.
- Toiminnan pilkkominen pieniin osiin tukee keskittymistä.
- Timetimerillä voi näyttää, kuinka pitkään työskennellään.

Tarkkaavuuden siirtäminen

- Toiminnan lopettamisen ennakointi auttaa hahmottamaan tulevaa siirtymää.
- Tutut tilat ja rutiinit automatisoivat siirtymää.
- Siirtymä varten varataan tarpeeksi aikaa.

Liikkuminen opetuksen aikana

Liike on lääke

oli se sitten karkea- tai hienomotorista. Liike nostaa aivojen dopamiinitasoa ja siten saadaan parannettua keskittymistä.

Taudit ja toiminnallisuus osaksi oppituntia

- Pilko pitkä oppitunti ja lisää väleihin mahdollisuuksia liikkua.
- Suunnittele ja perustelee valmiiksi, kuinka kauan työskennellään ja mitä tauolla tehdään.
- Liike hyödyttää myös oppilasta, jolla on matala vireystila.

Asento

Missä asennossa on hyvä keskittyä? Selkänöjällinen tuoli ja jalat tukevasti maassa auttaa asennonhallintaa. Toisille taas sopii seisominen tai jumppapallolla istuminen.

Levottomuus

Valmis suunnitelma siitä, minne mennä ja mitä tehdä, jos vireystila on korkea

Kunniatehtävät

Järjestely- apulais- ja lähetintehävät

Apuvälineet

Hypisteltävää, aktiivi- tai painotyyry, jumppakuminauha pulpetinjalkoihin

Alleiviivataan vielä kertaalleen liikkeen tärkeys keskittymisten tukena

4

Ympäristön vaikutus tarkkaavuuteen

Aivot valitsevat käsiteltäväksi suurimman kokemuksen antavan tiedon, aivan kuten sinunkin aivosi äsken valitsivat alareunassa olevan kukan.

Toimintaympäristö

on rajoittava tai mahdollistava tekijä.

Minkälaisilla muutoksilla saadaan kasvuympäristö sellaiseksi, että oppilas voi kukoistaa?

Onko istumapaikka luokan etuosassa vai takarivissä? Vai onko lattialla opiskelu parempi vaihtoehto?

Kouluksa kuormittuva lapsi oireilee joskus vasta kotona kiukuttelemalla

Yhteiset säännöt

Jokainen oppilas ja aikuinen sitoutuu yhteisiin sääntöihin. Säännöt kirjallisesti näkyvillä ohjeina, ei kieltoina.

Tarkastellaan mikä toimii ja milloin, ei keskitytä siihen mikä ei toimi. Kehutaan onnistumisista!

5

Aistisäätely

Adhd:n kanssa esiintyy usein samanaikaisesti aistisäätelyn pulmia. Molemmissa on samankaltaisia oireita.

Nämä oireet esiintyvät suurimmalla osalla jo varhaisessa iässä. Ympäristöä kannattaa havainnoida eri aistien kautta, sillä oppilailla voi esiintyä aistien ali- tai yliherkkyyttä.

Turva

Oppilas on osa ryhmää ja vuorovaikutuksen verkostoa, jolloin hän kokee emotionaalista turvaa ja pystyy toimimaan omana itsenään.

Äänet

Toisten tuottama melu tai loisteputken sirinä voi häiritä. Melua voi lievittää akustiikkalevyillä tai huopatossuilla tuolinjaljoissa Kuulosuojaimet käyttöön.

Epäjärjestys

Tavaroille omat paikat ja luodaan rutiini tavaroiden paikoille viemiseksi. Voiko opetus tapahtua välillä ulkona, jossa on enemmän tilaa?

Valot

Kirkkaat valot voivat ärsyttää, onko muuta vaihtoehtoa välillä kuin kattovalaisin?

6

Strukturointi

- ajan, paikan ja toiminnan jäsentämistä.

Oppitunti

- Selkeä alku, loppu ja rakenne.
- Tärkein aihe heti alkuun
- Oppitunnin kulku löytyy taululta kirjoitettuna tai kuvin.
- Mikä on oppitunnin tavoite, päämäärä ja mitä oppilaalta odotetaan?
- Mitä tehdään ja kuinka kauan?
- Mitä jos tehtävä jää kesken?
- Rajattu oppimiskokonaisuus, ei liikaa mistä valita.
- **Viikko**
- Maanantaina ryhmän yhteinen kalenterointi
- Merkitään yhteiset tapahtumat ja yksilölliset muutokset aikatauluihin
- Samalla voidaan vaihtaa viikonlopun kuulumiset.

Päivittäiset rutiinit

- Tavaroilla on omat paikat ja ne palautetaan niille käytön jälkeen.
- Jonotus- ja pukeutumistilanteisiin määrätty paikat.
- Tehtävä- ja sivunumerot taululle.
- Kirjaan tarralappu tai puhelimeen muistutus kotitehtävistä.
- Muistisääntö, mitä pitää muistaa ottaa mukaan koulusta lähtiessä?

Palkkiojärjestelmä

- Ei välttämättä tarrataulu, voi olla myös kehumista tai peukun näyttämistä. Minkä palkitsemisen valitsekaan, tulee muista ottaa katsekontakti oppilaaseen.
- Tehtäväpassi, josta saa palkinnon X määrä tehtyjen tehtävien jälkeen
- Realistiset ja saavutettavissa olevat tavoitteet!

8

Vuorovaikutus ja suhtautuminen

Vuorovaikutus

- Minkälaista on oppilaiden keskinäinen ja oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus?
- Vuorovaikutuksen laatu on yhdistetty oppimistuloksiin, koulumotivaatioon ja kouluun kiinnittymiseen.
- Turvallinen vuorovaikutus mahdollistaa oppimisen.
- Oppilaat tietävät ketkä ovat heidät hyväksyneet tai eivät.
- Aikuisen vilpitoon halu auttaa heijastuu oppilaista kunnioituksena.

Kieli

- Käytä ei-abstrakteja sanoja.
- Vältä negaatioita ja älä-kieltä.
- Kannusta ja motivoi, huomaa pienikin edistys.
- Palautteen antaminen on positiivista vahvistamista.

Vuorovaikutus on asenne-, ei resurssikysymys.

9

Toiminnanohjaus ja itsesäätely

Toiminnanohjauksella tarkoitetaan kykyä säädellä omaa käytöstään tilanteen vaatimusten mukaan. Uusissa tilanteissa toiminnanohjauksen haasteet näkyvät selvimmin.

Itsesäätelytaidot ovat sosioemotionaalista oppimista. Taidot kehittyvät 25-30 vuotiaksi asti, joten kouluikäinen tarvitsee aikuisen tukea näiden harjoitteluun. Aikuinen pysyy rauhallisena ja kannassaatelee tunteita. Sanaton viestintä vaikuttaa oppilaan tunnetilaan.

Hankalat tilanteet

- Ryhmän kanssa yhdessä mietitään etukäteen, miten hankalat tilanteet ratkaistaan.
- Jälkikäteen, kun tilanne on rauhoittunut, sanoitetaan tapahtunutta.
- Onnistumisista keuhataan toisia.
- Pyritään ennakoimaan hankalia tilanteita, tässä oppilastuntemus on hyväksi.
- Lattioihin voi teipata rajat tai ottaa sermejä käyttöön.
- Aikuinen turvaa tilanteen ja pysyy rauhallisena
- Kaikella käytäytymisellä on tarkoitus.
- Huomio vahvistaa käytöstä.

Tilanteen rauhoittua

- Ketjuanalyysillä mietitään mitä tapahtui, mitä oppilaassa tapahtui, mitä siitä seurasi ja mikä lopputulos oli. Kun nämä ovat mietittyinä, voidaan siirtyä pohtimaan mitä olisi voinut tehdä toisin.
- Mietitään mikä on ei-toivotulle toimimismallille vastakohta.
- Saa-käytös tietyn tunteen saatuessa, ja myös mitä ei saa tehdä.
- Tarkitelee menetelmiä kuten CICO (Check in Check Out) ym.

8

Lopuksi

Koulussa opitaan lukemaan ja kirjoittamaan, mutta lisäksi myös:

Sosiaalisia taitoja

Hyvät sosiaaliset taidot vähentävät yksinäisyyden tunnetta ja ennaltaehkäisevät mielenterveysongelmia. Taitoja voi harjoitella arkitilanteissa tai kuvatarinoiden avulla.

Tunnetaitoja

Kun tunnistaa ja osaa sanoittaa tunteitaan, vähenee riski itsensä vahingoittamiselle

Koulu mahdollistaa ympäristönä näiden taitojen harjoittelun. Taitojen harjoittelu vähentää käytöshäiriöitä ja sen myötä alttiutta päätyä tekemään rikoksia. Aikainen tuki ennaltaehkäisee aikuisuuden haasteita.

Osaaminen lisää itsevarmuutta

Lisäämällä aikuisten osaamista ja ymmärrystä adhd:stä, lisätään itseluottamusta toimia oireiden kanssa. Aikuisten suhtautuminen oppilaisiin ja heidän haasteitaan kohtaan muuttuu myönteisemmäksi osaamisen lisääntynyt.

Aikuinen, sinun läsnäolollasi tässä ja nyt on suuri merkitys. Läsnäolosi vaikuttaa oppilaan arkeen tänään, mutta vielä tulevaisuudessakin.

10

Lähdeluettelo

- Ahonen, T. Aro, M. Aro, T. Lerkkanen, M. Siiskonen, T. Meronen, A & Bast, T. 2019. Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki -instituutti.
- Alkathani, K. 2022. Teachers' Knowledge and Attitudes toward Sustainable Inclusive Education for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Children (Basel)* 9.
- Almilaibary, A. 2022. Knowledge and Attitudes of Saudi Primary Teachers Towards Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Albaha Region. *NeuroQuantology* 20.
- Berggren, K & Hämäläinen, J. 2018. ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haile, A & Telake, A. 2022. Attitudes of Primary School Teachers and Its Associated Factors Towards Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Debre Markos and Dejen Towns, Northwest Ethiopia. *Frontiers in Pediatrics* 10.
- Hansen, A. 2018. ADHD voimavarana: missä kohtaa kirjoa olet? Jyväskylä: Atena.
- Faizan, M. Shah, S. Seema, S & Naz, S. 2021. Knowledge, Attitudes, and Practices of Primary School Teachers Towards ADHD Students.
- Frollich, J. Goeagan, L. & Daniels, L. 2020. Practicing Teachers' Attribution for the Behaviour of Students with Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity
- Matilainen, M. 2023. Neurokirjon oppilas: opettajan ja ohjaajan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mullholland, S. Cumming, T. Lee, J. 2023. Accurately Assessing Teacher ADHD-Specific Attitudes Using the Scale for ADHD-Specific Attitudes. *Journal of Attention Disorders* Volume 27 Issue 5.
- Oksanen, J. Sollaavaara, R. Heinonen, V. Pajunen, M. Savikuja, T. 2019. Esteille hyvästii: opas autismitietäjien sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille. Autismitietäjä.
- Parikka, J. Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2020. Vaikeudesta voimaksi: neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Helsinki: Finn Lectura.
- Rehn Bergander, P. 2021. När det enkla ändå blir svårt : särskilt begåvade elever med adhd och autism. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. Jyväskylä: Santalahti-kustannus.
- Sterlow, A. Dort, M. Schwinger, M & Christiansen, H. 2021. Influences on Teachers' Intention to Apply Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis. *Sustainability* 13.
- Sunko, E. Batarelo-Kokić, I & Vlah, N. 2021. Teachers' inclusive beliefs and teaching practices in work with students with some inattentive symptoms associated with ADHD. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici.*
- Oppaan on koonnut ja kirjoittanut Heidi Kuikka osana sosiaalialan erityisasiantuntija opintoja (Sosionomi YAMK)

