

**JUHO HONKASILTA**

**YKSILÖPATOLOGIASTA YHTEISÖPATOLOGIAAN –  
AD/HD -OPPILAS PERUSKOULUPOLULLA**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2011  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Honkasilta, Juhon. YKSILÖPATOLOGIASTA YHTEISÖPATOLOGIAAN – AD/HD -OPPILAS PERUSKOULUPOLULLA. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2011. 162 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoitus oli tehdä ymmärrettäväksi AD/HD -lasten erityisen tuen tarpeet peruskoulutuksen kentällä sekä tutkia institutionaalisen opetussuunnitelma- ja kasvatuspuheen takana olevia peruskouluoloja erityislapsen kasvatusympäristönä. Tutkimusongelmaa lähestyttiin kodin ja koulun vuorovaikutuksellisesti kasvatuskontekstista käsin. Tarkoitus oli selvittää kodin näkökulmasta, kuinka AD/HD -lapsen ja -nuoren erityistuen tarpeet huomioidaan peruskoulussa, miten kodin ja koulun välinen vuorovaikutus toteutuu erityislapsen koulupolkua vahvistavana tukiverkostona ja mitkä tekijät peruskoulupolulla mahdollistavat AD/HD -oppilaan tasapainoiselle kehitykselle turvallisen kasvupohjan. Tutkimuksen lähtökohdan muodosti näkemys siitä, että kodin ja koulun muodostama kasvatuskumppanuussuhde voi vahvistaa AD/HD:n varhaista havaitsemista ja johdonmukaisen tuen piiriin pääsemistä ja siten estää syrjäytymistä.

Tutkimus toteutettiin teemahaastattelemalla sekä AD/HD -lasten vanhempia että AD/HD -nuoria. Tutkimukseen osallistuivat kaikkiaan kahdentoista perheen vanhemmat Jyväskylän seudulta ja kahdeksan nuorta ympäri Suomea. Vanhempien haastattelut toteutettiin yksilö tai pari haastatteluina, nuoret haastateltiin kahdessa ryhmässä. Aineisto analysoitiin sisällönanalyttisesti teemanalyysiä, induktiivista sisällönanalyysiä sekä tyyppianalyysiä käyttäen.

Tutkimus osoitti, että AD/HD -lapsen oppimisen ja kasvun tuen tarpeiden huomioon ottaminen sekä lapsen vanhempien kasvatusasiantuntijuuden kuuleminen peruskoulun kasvatustyössä on varsin sattumanvaraista. Lisäksi tuki siirtymävaiheessa alakouluasteelta yläkouluasteelle oli epäjatkuva. Tutkimus osoitti myös, että kouluhenkilökunnalla on suhteellisen huono tietotaito ja ymmärrys AD/HD:sta eri piirteineen ja ilmenemismuotoineen. Myös heidän suhtautumisensa lapsen yksilöllistä humania kohtaamista ja kodin kanssa muodostettavaa kasvatuskumppanuutta kohtaan oli melko heikkoa. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että erityistuen tarpeiden huomioiminen ja kodin ja koulun toteuttama yhteistyö muodostavat tiiviin tukiverkoston AD/HD -lapsen oppimisen ja kasvun tukemiseksi. Yksittäisellä opetustyötä tekevällä aikuisella voi olla merkittävä AD/HD -lapsen peruskoulupolkua tukeva tai vahingoittava merkitys. Tutkimuksen perusteella voidaankin tehdä se johtopäätös, että peruskoulujen toimintakulttuurissa tulisi tapahtua muutos, jotta kodin ja koulun yhteisen asiantuntijuuden ja turvallisen oppimis- ja kasvu ympäristön luominen mahdollistuisivat. Kouluhenkilökunta tarvitsee tietoa ja ymmärrystä erityisoppilaan kohtaamiseen ja koulukulttuurin tulee olla valmis ottamaan tätä tietoa vastaan.

Asiasanat: ADHD, tarkkaavuushäiriö, erityisen tuen tarve, inklusio, kasvatuskumppanuus

## SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>AD/HD TARKASTELUN KOHTEENA.....</b>	<b>8</b>
2.1	MIKÄ ON AD/HD JA MISTÄ SE JOHTUU? .....	8
2.2	DIAGNOSOINTI .....	10
2.3	AD/HD:N OMINAISPIIRTEET .....	11
2.3.1	Tarkkaamattomuus.....	12
2.3.2	Motorinen levottomuus ja käyttäytymisen impulsiivisuus .....	15
2.3.3	Liitännäisoireet.....	16
2.4	NEGATIIVISEN VUOROVAIKUTUKSEN KEHÄ – OSA AD/HD -LAPSEN ARKEA? .....	18
2.5	HOITOKEINOT .....	24
<b>3</b>	<b>AD/HD -LAPSI JA -NUORI OPPIJANA .....</b>	<b>28</b>
3.1	OPPIMISEN MÄÄRITTELY .....	28
3.2	MITEN AD/HD -HENKILÖ EROTTUU OPPIJANA?.....	29
3.2.1	Oppiminen ja psykologia.....	30
3.2.2	Oppiminen ruumiillisena kokemuksena .....	31
3.2.3	Oppiminen aivojen toiminnan tasolla .....	32
3.2.4	Oppimisen yhteiskunnallinen konteksti.....	35
<b>4</b>	<b>AD/HD JA KOULU .....</b>	<b>38</b>
4.1	INKLUUSIO – ERITYISOPETUKSESTA KOHTI YLEISOPETUSTA, ERIYTTÄMISESTÄ KOHTI TASA-ARVOA .....	38
4.1.1	Erilaisuus yhteiskunnassamme – kohti inklusion ideologiaa.....	39
4.1.2	Kouluista tasa-arvoisia kasvuympäristöjä: inklusion ideologia .....	41
4.2	KOULUN TUKITOIMET TARKKAAVUUSHÄIRIÖISELLE OPPILAALLE.....	44
4.2.1	Tukitoimia mahdollistavia tekijöitä koulussa .....	46
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSONGELMA.....</b>	<b>53</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>55</b>
6.1	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....	55
6.2	TUTKITTAVAT .....	58
6.3	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU.....	61
6.4	AINEISTON ANALYYSI .....	68
<b>7</b>	<b>SATTUMANKAUPPAA?–ERITYISLAPSEN HUOMIOIMINEN PERUSKOULUSSA.....</b>	<b>77</b>

7.1	KATSAUS ERITYISLASTEN PERUSKOULUPOLUILLE .....	77
7.1.1	Koulu ennaltaehkäisevänä kasvuympäristönä.....	78
7.1.2	Koulu yksilöllisen kasvun laiminlyövästä kasvuympäristönä.....	80
7.1.3	Koulu välinpitämättömänä kasvuympäristönä .....	83
7.2	PERUSKOULU ERITYISLAPSEN KASVUYMPÄRISTÖNÄ .....	87
7.2.1	Erityislapsen koulupolku vahvistavat tekijät.....	89
7.2.2	Erityislapsen koulupolku vahingoittavat tekijät .....	97
7.3	PERUSKOULUPOLKUIEN MUODOSTUMINEN – NELJÄ IDEALITYYPPIÄ.....	110
7.3.1	Tuetut – ennaltaehkäisevä koulupolku.....	110
7.3.2	Pudotetut – epäjohtamukainen koulupolku .....	111
7.3.3	Tuomitut – epäjohtamukainen koulupolku.....	112
7.3.4	Unohdetut – heitteille jätävä koulupolku.....	113
7.3.5	Vastuun jakaminen onnistuneen koulupolun luomisessa .....	113
7.4	NUORTEN ÄÄNI TUTKIMUKSESSANI: SIIRTYMÄVAIHEEN KOKEMUKSIA.....	114
<b>8</b>	<b>YKSILÖPATOLOGIASTA YHTEISÖPATOLOGIAAN – TULOSTEN POHDINTOJA .</b>	<b>120</b>
8.1	TARVITAANKO LAPSEN AUTTAMISEKSI DIAGNOOSIA? .....	120
8.2	TOISIN TEKEMISEN MAHDOLLISUUS? TURVALLISEN KASVUYMPÄRISTÖN LUOMINEN .....	127
8.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	135
8.4	TUTKIMUKSEN ONNISTUMISEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSTARPEET .....	140
	LÄHTEET .....	142
	LIITTEET.....	156

# 1 JOHDANTO

Jos ei vanhempana ole ihan älyttömän vahva ja pidä sen nuoren puolia ja yritä opettaa niitä opettajia näkemään tätä, vaikka tätä AD/HD:ta, niin se nuori tulee olemaan täysin yksin ja pulassa ja itsetunnon tuhoutunut. (H7, 14-vuotiaan ADD -pojan äiti.)

Yhteiskuntaamme määrittävät kiire, tietotulva, alati läsnä olevat moninaiset ärsykkeet ja sosiaaliset vaatimukset, mitkä ovat muuttaneet oleellisesti sen jäseniin kohdistuvia henkisiä paineita (Aittola 1998; Rintahaka 2007). Muutosten seurauksina on havaittu uudenlaisten ongelmien haittaavan hyvinvointia, huomion kiinnityessä erityisesti lasten ja nuorten mielenterveyden ongelmiin, tarkkaavaisuusvaikeuksiin ja sosiaaliseen vuorovaikutuksen häiriöihin (Rintahaka 2007, 6–7). Tarkkaavuus-yliaktiivisuus-impulsiivisuushäiriö, AD/HD, on diagnostisesti varsin uusi ilmiö, mutta se on enenevässä määrin huomion kohteena koulutuksen, kasvatuksen sekä sosiaali- ja terveydenhuollon kentillä käytävissä diskursseissa.

Vuonna 2010 syyskuussa vietettiin Euroopan laajuisesti AD/HD tietoisuusviikkoa, minkä tarkoituksena oli jakaa tietoa myönteisten kasvatuskäytänteiden lapsen ja koko perheen hyvinvointia lisäävistä sekä AD/HD:n ennustetta parantavista vaikutuksista. Tieto AD/HD:n etiologiasta, esiintyvyydestä, ominaispiirteistä, liitännäisoireista ja hoito- ja tukimenetelmistä on lisääntynyt nopeasti viime aikoina, mutta Rintahaan (2007, 6–7) mukaan AD/HD:n varhaisen toteamisen ja hoidon vaikutusta pitkäaikaisennusteeseen ei tunnuta ymmärtävän lapsen ja nuoren merkityksellisissä kasvuympäristöissä. Puutteellisesti hoidetun tai kokonaan hoitamattoman AD/HD:n ennuste on usein huono masennus- ja syrjäytymisriskin kasvaessa, minkä vuoksi oireiden varhainen tunnistaminen ja intervention tekeminen on tärkeää (esim. Chronis-Tuscano ym. 2010). Syrjäytymisellä tarkoitetaan useiden elämänalueiden ulkopuolelle joutumista, mikä rajoittaa yksilön toimintamahdollisuuksia, tai useiden sosiaalisten ongelmien kasautumista samalle yksilölle (Järvinen & Jahnukainen 2001). Intervention mahdollistumiseksi tulee lapsen merkityksellisellä kasvuympäristöllä (vanhemmat, päiväkotiki, koulu) olla riittävästi tietoa ja ymmärrystä AD/HD:sta, jotta oireet havaittaisiin ja lapsen kasvun tukeminen kyettäisiin aloittamaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa.

Lapsuus rakentuu kodin, päiväkodin ja koulun arjessa, missä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö voi monella tapaa vaikeuttaa oppimista ja vuorovaikutustilanteita. Perhe, missä lapsella on AD/HD, tarvitsee erityistä tukea selviytyäkseen

arjen haasteista ja ongelmista. Toimiva arki edellyttää tiivistä ja pitkäjänteistä yhteistyötä, ohjausta, koulutusta ja konsultaatiota perheen jäsenten ja muodostuneen tukiverkoston kesken. Koulun rooli tukiverkostossa on merkittävä.

Määttä ja Rantala (2010) määrittelevät kasvatusjärjestelmän tärkeimmäksi kysymykseksi sen, kenen asiantuntemukseen luotetaan oppimisen ja kasvun edellytyksiä arvioitaessa. Kun lapsi määritellään erityiseksi, voidaan vastuu ongelmatilanteissa siirtää erityisasiantuntijoille, jotka usein sivuuttavat vanhempien asiantuntijuuden omaa lastaan koskevissa asioissa. Heidän mukaansa vanhempien ja ammattilaisten yhteistyö kuuluu puheessa, mutta ei näy käytännössä.

Pro gradu -tutkielmani pureutuu tähän ajankohtaiseen ongelmaan. *Tutkin, minkälaisen tukiverkoston koulu muodostaa erityislapsen ja -nuoren (AD/HD) kasvulle vuorovaikutuksessa perheen kanssa.* Opettajat edustavat kasvatusalan asiantuntijuutta; vanhemmat kehittävät asiantuntijuuttaan oman (erityis)lapsensa kasvatuksesta. AD/HD -lasten vanhemmat ovat usein aktiivisia hankkimaan tukea perheensä arkeen ja hyvinvointiin, johon kuuluu ennen kaikkea tiedon sisäistäminen lapsensa yksilöllisen tilanteen ymmärtämiseksi. Koulukasvatus taas on luonteeltaan massamuotoista ja ryhmäperustaista, vaikka opetussuunnitelmakieleen kuuluu kauniita sanoja kasvatettavien yksilöllisestä ohjaamisesta ja henkilökohtaisesta kohtaamisesta (Tomperi ym. 2005). Koti ja koulu asiantuntijoina voivat yhdessä muodostaa vahvan tukiverkoston niin erityislapselle kuin toisilleen. Jokaisen osapuolen asiantuntijuutta tarvittaisiin lapsen hyvän ja turvallisen kasvuympäristön luomiseen (Määttä & Rantala 2010).

Tässä tutkielmassa luvut 2–4 muodostavat lähestymistavaltaan induktiivisen teoriasisällön. Toisessa luvussa tarkastelen AD/HD:ta yleisesti. Tarkoitukseni on luoda perustavanlaatuinen ymmärrys mahdollisista oireista ja niiden etiologiasta. Erityisesti Yhdysvalloissa on käyty 2000-luvulla debattia AD/HD:n yli diagnoisimisesta ja popularisoitumisesta (vrt. Carlson 2003; Pelham 2003). Käsittelen myös diagnostisia kriteerejä ja diagnoosiprosessia. Kyseessä on vakava kansanterveydellinen ongelma, ei popularisoitu ”muotitauti”. Toisen luvun lopussa tarkastelen AD/HD:ta sosiaalisena riskinä sekä sen eri hoito- ja kuntoutusmuotoja.

Kolmannessa luvussa laajennan tarkkaavuus ja/tai yliaktiivisuushäiriön tarkastelua oppimisen kontekstiin. Tarkoitukseni on luoda AD/HD -lapsen ja -nuoren oppijaprofilia, mikä pohjautuu eri oppimisen kontekstien tarkasteluun

alkaen yksilökohtaisen oppimisen edellytyksistä ja päättyen aina yhteiskunnalliseen oppimisen tarkasteluun. Neljännessä luvussa päätän teoreettisen tarkastelun AD/HD:n ja koulun kohtaamisen pohtimiseen. Koulutuksen ideologisena lähtökoh- tana tarkastelussani toimii inklusio ja sen mahdollistama erityislapsen tuen tar- peen huomioiminen. Tarkastelen myös eri tukitoimia, joita AD/HD- lapsen on mahdollista saada koulupolullaan sekä kouluinstituutiolta edellytettäviä ominai- suuksia, jotta se voisi tarjota parhaan mahdollisen tuen erityislapsen kasvulle.

## **2 AD/HD TARKASTELUN KOHTEENA**

Tarkkaavuus/ylliaktiivisuushäiriö (AD/HD: DSM-IV™) on yksi yleisimmistä lapsuuden psykiatrisista oireista (Pelham 2003; Brown ym. 2001) ja hoitamattomana yksi ongelmallisimmista (Pelham 2003). Se on myös yksi tutkituimpia lapsuusajan psykologisia häiriöitä, mutta kaikkea sen psykologiasta ei vielä tiedetä (Barkley 2008, 73). Barkleyn, Murphyn ja Fischerin (2008) mukaan AD/HD on yksi tehokkaimmin hoidettavissa olevista psykiatrisista häiriöistä, mutta hoitamattomana rajoittavampi kuin monet avohoidettavat psykiatriset häiriöt.

Viime vuosina on maailmanlaajuisesti alettu puhua yhä yleisemmin tarkkaavaisuus/ylliaktiivisuushäiriöstä ja sen diagnosointi sekä erilaiset hallinta ja hoitomuodot ovat kehittyneet. Suomessa AD/HD:sta arvioidaan kärsivän eri lähteistä ja käytettävistä diagnoosikriteereistä riippuen noin 3–7 % väestöstä, ja lähes jokaisessa koululuokassa arvioidaan olevan ainakin yksi oppilas, jolla esiintyy joitain AD/HD -piirteitä ikätasoonsa nähden tavallista voimakkaampina. (Esim. Barkley 2008; Lehtokoski 2004.) Käsittelen tässä luvussa mitä AD/HD tarkoittaa, mistä se johtuu ja miten se ilmenee. Lisäksi käsittelen, kuinka AD/HD mahdollisesti ilmenee lapsen merkityksellisillä elämän alueilla, AD/HD:n diagnosointia sekä hoito- ja tukikeinoja.

### **2.1 Mikä on AD/HD ja mistä se johtuu?**

AD/HD -lapsen keskittymiskyky on heikko, vireystaso korkea ja impulssikontrolli rajoittunut suhteessa ikätovereihinsa. Tällaisella lapsella on usein vaikeuksia koulutöiden tekemisessä, sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja/tai ylläpitämisessä sekä tehtävistä suoriutumisessa oma-aloitteisesti ilman valvontaa. Käytöshäiriöt näillä alueilla ovat niin vakavia, että lapsen sopeutuminen heikentyy ja hän ajautuu usein konfliktitilanteisiin ympäristönsä kanssa. Mikäli esiintyviin ongelmiin ei puututa ajoissa, lapsen psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi voivat järkkäytyä. (Barkley 2008, 7.) Jotta törmäykset lähiympäristön kanssa tulisivat välteytyiksi, on tärkeää tietää mistä AD/HD:ssa on kyse (Lehtokoski 2004, 7).

AD/HD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eli tarkkaavaisuus/ylliaktiivisuushäiriö on neurobiologinen oireyhtymä, jonka syyt johtuvat poikkeavuuksista aivojen välittäjäainejärjestelmässä (pääosin dopamiini, serotoniini ja noradrenaliini) (Lehtokoski 2004, 7–8, 84–89; Barkley 2008, 94–95; myös



Kilpeläinen 2000; Fisher ym. 2002). Se on siis aivojen epänormaalin kehityksen tulos, johon osaltaan vaikuttavat ympäristölliset ja perinnölliset tekijät (Barkley 2008, 91–93; Faraone & Biederman 2000).

Lehtokoski (2004, 7–8; 90–91) ja Kilpeläinen (2000) toteavat, ettei AD/HD:ssa ole kyse puhtaasta käyttäytymisongelmasta, vaan aivotoiminnan tasolla tarkkaavaisuutta, motivaatiota ja tunteiden hallitsemista säätelevien aivoalueiden (isoaivokuoren etuotsalohkot ja aivojen sisäosan limbinen järjestelmä) aktiivaahtotaso on AD/HD -henkilöllä tavallista matalampi, mistä seuraavat muun muassa ongelmat asioiden muistamisessa, ennakoinnissa tai keskittymiskyvyssä. Barkley (2008, 93–100) lisää myös aivokemikaalien muutosten ja aivojen rakenteellisten puutteiden vaikuttavan joissain tapauksissa AD/HD -oireiden syntyyn.

Ympäristötekijät, kuten raskausaikana esiintyvät tai synnytykseen liittyvät ongelmat, voivat aiheuttaa lapsen aivojen epänormaaliin kehittymisen. Näin on 10–15 % AD/HD -tapauksista. Raskauden aikaisia ongelmia voivat aiheuttaa esimerkiksi jotkut virustaudit, äidin tupakoiminen tai alkoholin käyttö. (Barkley 2008, 101–102; Linnet, Wisborg & Obel 2005; Lehtokoski 2004, 15–16; Mick ym. 2002; Biederman ym. 1995.) AD/HD -lapsi on myös useammin keskonen kuin ei-AD/HD -lapsi (Gozal & Molfese 2005; Lehtokoski 2004, 15–16). Myös lapsen varhainen altistuminen ympäristön myrkyille voi aiheuttaa aivojen normaalitasapainon järkkymisen. AD/HD -piirteiden syistä 3–5 % selittyy tiettyjen aivojen alueiden vaurioitumisella. Esimerkiksi etuotsalohkon alueelle sattunut vaurio muuttaa sen toimintaa, mikä näkyy tarkkaavaisuuden ja impulssikontrollin heikkenemisenä. (Barkley 2008, 101–102; Lehtokoski 2004, 15–16.)

AD/HD -piirteet ovat vahvasti perinnöllisiä. Lähes 80 % AD/HD -ihmisistä on saanut sen perinnöllisesti vanhemmiltaan (Barkley 2008, 103; Lehtokoski 2004, 15; Barkley ym. 2002). Piirteet ovat myös yleisempiä pojilla kuin tytöillä (3:1) (Lehtokoski 2004; Brown ym. 2001), mutta Lehtokosken (2004, 17) mukaan on epäselvää, onko kyseessä todellinen sukupuolten välinen ero vai eri ilmenemismuotojen havaitsemisen vaikeudet. Pojilla ylivilkkauspiirteet ovat yleisempiä kuin tytöillä, tyttöjen ollessa taipuvaisempia alivilkkauteen ja uneksimiseen. Ylivilkkauspiirteet on helpompi havaita kuin uneksimisen piirteet, sillä ne aiheuttavat törmäyksiä sosiaalisissa tilanteissa. Korkeamäen (2010) mukaan tyttöjen vaikeudet jäävät kouluaikana helpommin tunnistamatta. Sen voidaan nähdä heijastavan

koulun tuottamia erilaisia sukupuolirooleja, jotka määrittävät samalla toimijuuden mahdollisuuksia (ks. Lahelma 2004; Vuorikoski 2005).

Barkley (2008, 71) toteaa tutkimusten osoittaneen, että aivoissa on olemassa neurologisia tekijöitä, jotka vaikuttavat itsehillintään ja tahdonvoimaan sekä oppimiseen ja siihen, miten AD/HD -lasta kasvatetaan. Kun nämä järjestelmät aivoissa eivät toimi kunnolla, tai ovat vaurioituneet, yleisesti hyväksyttävissä oleva normaalitasoinen itsehillintä ja tahdonvoima ovat mahdottomia. AD/HD:sta kärsivillä on siis biologisista syistä johtuvia ongelmia itsehillinnässä ja tahdonvoiman hallinnassa.

## 2.2 Diagnosointi

Amerikan Psykiatriyhdistys (APA) on kehittänyt psykiatristen sairauksien luokitteluun DSM-IV -diagnoosiluokituskäsi kirjan (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4. versio). DSM-IV diagnoosiluokituksen mukaan AD/HD diagnoosi tehdään henkilön käyttäytymisen arvioinnin ja havainnoinnin perusteella ja tavallisesti se jaotellaan kolmeen ryhmään sen mukaan, painottuvatko häiriössä tarkkaavaisuuden häiriöt, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus, vai onko kyse niiden yhdistelmästä (DSM-IV 1997, 46–47, myös Lehtokoski 2004; Michelsson 2001a; Almqvist 1996). Vinoviiva termissä AD/HD kuvaa jaottelua kolmeen pääoireeseen (Jones 1998, 4; Michelsson ym. 2003, 13–16).

Suomessa virallinen tautiluokitus noudattaa toista käytössä olevaa diagnosointikriteeristöä, WHO:n julkaisemaa ICD-10:ä (International Classification of Diseases). Ero DSM-IV:n ja ICD-10:n välillä on se, että jälkimmäisessä tarkkaamattomuutta ei diagnosoida, mikäli siihen ei liity yliaktiivisuutta. (Ahonen, Aro, Närhi & Räsänen 1996, 318.) Räsänen (2010a) toteaa ICD-10:n kriteerien olevan tiukemmat verrattuna DSM-IV:n kriteereihin. Niiden perusteella AD/HD:n yleisyys on vain 1–2 %, kun taas DSM-IV:n perusteella se on 4–10 %. Hän jatkaa, että useimmat diagnooseja tekevät psykiatrit käyttävät DSM-IV:n kriteereitä, vaikka asettaisivatkin diagnoosin koodinumeron ICD-10:n mukaan. Jatkossa tulen käsittelemään ainoastaan DSM-IV tautiluokitusta, sillä siinä otetaan huomioon AD/HD:n ominaispiirteet tarkemmin.

Jotta lapsen diagnostiset kriteerit täyttyvät, tarkkaavaisuuden ja/tai yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden eri piirteiden on täytynyt esiintyä vähintään kuusi

kuukautta, sekä joidenkin niiden oireista on täytynyt olla havaittavissa ennen seitsemän vuoden ikää. Piirteiden tulee myös esiintyä vähintään kahdessa sosiaalisessa ympäristössä, esimerkiksi kodissa ja koulussa. Diagnoosi edellyttää myös, että lapsella on merkittäviä häiriöitä sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kielelliseen ja ei-kielelliseen kommunikaatioon liittyvässä kehityksessä, jolloin suoriutuminen koulussa, töissä tai sosiaalisissa tilanteissa on selvästi heikentynyt. Diagnoosi ei myöskään ota kantaa mielenterveyden häiriöiden taustalla olevien syiden teoretisointiin. (DSM-IV™ 1997, 46–47; myös Barkley 2008; Aro & Närhi 2003; Cleve 2003.) DSM-IV:n mukaiset diagnostiset kriteerit AD/HD:lle ovat liitteessä 1.

Suomessa lapsen diagnoosi pohjautuu lääkärin, psykologin tai neurologin lisäksi vanhempien ja muiden lapsen kanssa toimivien kasvatustahojen (esim. päiväkotit, koulu, eri terapeutit) antamiin lapsen käyttäytymistä koskeviin tietoihin. Kouluikäiseltä tietoja kerätään myös häneltä itseltään. (Kangas 2003; Michelsson ym. 2004, 13–14.) AD/HD-lapsen hoidon ja kuntoutuksen perustana ovat tarkat tutkimukset, joiden avulla selvitetään hänen vaikeutensa ja vahvuutensa ja arvioidaan, mitä hän osaa ja mitä häneltä voidaan vaatia (Michelsson ym. 2004, 58–59). Diagnostisten kriteerien tunteminen auttaa lasten tarkkaavaisuusarvioinnissa ja vaikeuksien tunnistamisessa, mutta tarkkaavaisuuden ongelmat eivät rajoitu ainoastaan diagnoosin saaneisiin lapsiin (esim. Greene 2008; Aro & Närhi 2003). Räisänen (2010a) painottaa AD/HD-diagnoosia arvioitaessa myös erotusdiagnostiikan merkitystä. Diagnoosia tehtäessä on selvitettävä onko AD/HD oireita muistuttavien oireiden taustalla jokin muu diagnoosi (esim. masennus, kaksisuuntainen mielialahäiriö), vai onko potilaalla AD/HD:n lisäksi muita liitännäisoireita tai mielenterveyden häiriöitä. Käsittelen sekä liitännäisoireita että AD/HD:n ja ympäristön yhteisvaikutuksia mielenterveyden häiriöiden mahdolliseen syntyyn myöhemmin tässä luvussa.

### **2.3 AD/HD:n ominaispiirteet**

AD/HD:n ominaispiirteet koostuvat kolmesta perusongelmasta henkilön kyvyssä kontrolloida käytöstään: keskittymiskyvyn vaikeudet ja häiriöherkkyys (tarkkaamattomuus), impulssikontrollin tai itsehillinnän ongelmat (impulsiivisuus) sekä

ylivilkkaus<sup>1</sup> (motorinen levottomuus) (Nigg, Hinshaw & Huang-Pullock 2006; Lehtokoski 2004; Michelsson 2001b). Barkley (2008, 54, 74) on tunnistanut kaksi lisäongelmaa, jotka ovat sääntöjen ja ohjeiden noudattamisen vaikeus ja tilanteisiin reagoimisen liiallinen vaihtelu. Hän tiivistää kaikkien AD/HD -oireiden liittyvän perustavanlaatuisen itsehillinnän puutteeseen tai käytöksen hillinnän viivästyneeseen kehitykseen.

Käsittelen seuraavissa alaluvuissa Tarkkaavaisuus/ylivilkkaushäiriötä diagnostisten kriteerien mukaisesti tarkkaamattomuuden, motorisen levottomuuden ja impulsiivisuuden näkökulmista. Edellä mainitut Barkleyn (2008, 54) tunnistamat piirteet sääntöjen ja ohjeiden noudattamisen vaikeuksista sisällytän tarkkaamattomuuden piiriin. Oletan niiden johtuvan kielen ymmärtämisen ja toiminnan ohjauksen vaikeuksista. Tilanteisiin reagoimisen liiallisen vaihtelun koen kuuluvan impulsiivisen käyttäytymisen ja tarkkaamattomuuden kontekstisidonnaiseen yhteisvaikutukseen.

### 2.3.1 Tarkkaamattomuus

Tarkkaamattomuus tarkoittaa vaikeuksia kohdistaa tarkkaavaisuutta tilanteen kannalta olennaisiin asioihin ja ylläpitää tarkkaavaisuutta niissä. Esimerkiksi kouluuokassa oppilas saattaa vaipua omiin ajatuksiinsa tai hänen on vaikea löytää tehtävän kannalta olennaisia piirteitä. Monilla tarkkaavaisuuden ongelmista kärsivillä on myös vaikeutta jättää huomiotta tilanteen ja tehtävän kannalta epäolennaisia ja häiritseviä ärsykejä. (Aro & Närhi 2003, 12.) Seuraavalla sivulla esitetty Masi -sarjakuvan jakso havainnollistaa AD/HD -henkilön arjen tarkkaavuuden säätelyä.

Keskittymiskyvyn vaikeudet ja häiriöherkkyys näkyvät AD/HD -lapsella tarkkaavaisuuden ongelmina. Tarkkaavaisuuden ongelmiin vaikuttavat *itsesäätelyn, tarkkaavaisuuden kognitiivisten osataitojen, toiminnanohjauksen ja vuorovaikutussuhdetaitojen* vajavainen kehittyminen ikätasoonsa nähden. (Aro & Närhi 2003, 8.)

---

<sup>1</sup> Diagnoosiluokituskirjoissa käytetään diagnooseissa termejä ”aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö” (ICD-10), ”tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö” (DSM-IV) sekä ”muu hyperkineettinen häiriö” (ICD-10). Termiä ”ylivilkkaus” ei esiinny diagnostisissa nimissä. (Räisänen 2010.)



## Itsesäätely

Itsesäätelyllä voidaan tarkoittaa muun muassa lapsen kykyä lykätä välitöntä tyydytystä, toimia suunnitelmallisesti ja ohjeiden mukaisesti sekä kykyä noudattaa yhteisiä sääntöjä ja ilmaista tunteitaan sosiaalisesti suotavalla tavalla (Aro 2003). Aro (2003, 238) mainitsee, että biologisista lähtökohdista huolimatta ympäristön kanssa käytävä vuorovaikutus määrittää sen, millaisia itsesäätelyn välineitä ja tavoitteita lapselle kehittyy. Itsesäätelyn kehityksen biologisiin, psykologisiin ja sosiisiin ulottuvuuksiin vaikuttavat ympäristön lapselle antamat palautteet, vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä lapsen varhainen temperamentti ja kognitiiviset kyvyt. Lapsen itsesäätelyä tukeva sisäinen puhe kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, sillä lapsen sosiaalisen ympäristön käyttäytymistä ohjaavalla puheella on keskeinen merkitys itsesäätelyn kehityksessä (ks. Bronson 2000; Vygotski 1982).

Eräs AD/HD:n oireista voi olla kielen kehityksen häiriö, kuten puheen ymmärtämisen vaikeus (esim. Barkley 1997). Juuri kielen kehityksellä katsotaan olevan keskeinen merkitys käyttäytymisen säätelyn kehityksessä, sillä tapahtumien ymmärtäminen ja kyky kuvata niitä kielellisesti lisäävät lapsen hallinnan tunnetta (Aro & Närhi 2003, 9). Itsesäätelyä ohjaavan sisäisen puheen puutteellinen kehittyminen kielenkehityksen häiriössä voisi siten osaltaan selittää kielellisten ja tarkkaavaisuuden ongelmien ilmenemistä yhdessä (Aro 2003).

Service ja Lehto (2002) ovat havainneet kielen kehityksen ja tarkkaavaisuuden häiriöiden liittyvän erityisesti kielellisen työmuistin ongelmiin. Barkleyn (1997) mukaan kielellisen työmuistin kehitys on edellytys puheen sisäistymiselle. Hän jatkaa, että myös ei-kielellinen työmuisti on merkittävä tekijä itsesäätelyssä,

sillä säädelläkseen toimintaansa tavoitteiden mukaisesti lapsi tarvitsee muistiku-  
via tapahtumasarjoista ja toimintojen seurauksista. AD/HD -ihmisillä on todettu  
olevan ongelmia työmuistissa, jolloin oman toiminnan ohjaus ja säätely ympäris-  
tön asettamien ehtojen ja ympäristöstä saatujen palautteiden mukaisesti voi olla  
hankalaa.

### **Tarkkaavaisuuden kognitiiviset osataidot ja toiminnan ohjaus**

Tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella on ongelmia toimintojensa ja käyttäytymisensä  
säätelyssä tehtävän, ympäristön tai omien tavoitteiden mukaisesti. Oman toi-  
minnan, käyttäytymisen ja tunteiden säätely kytkeytyy vahvasti tyydyttävään ja  
sujuvaan vuorovaikutukseen muiden kanssa. Kehityksellisesti käyttäytymisen ja  
tunteiden säätelyllä sekä tarkkaavaisuudella on vahva yhteys, ja tarkkaavaisuus-  
häiriö ulottuu laajalle lapsen elämän eri alueille. (Aro & Närhi 2003; Aro 2003.)

Kasvu ympäristön tarjoama johdonmukainen hoito ja hoiva, lapsen vart-  
tuminen ja kognitiivisten taitojen kehitys ovat olennainen osa käyttäytymisen ja  
tunteiden säätelyn kehitystä, missä muistin ja kielellisten taitojen kehityksellä on  
merkittävä osa. Kehityksen myötä lapsi saa uusia välineitä ymmärtää ja jäsentää  
ympäröivää maailmaa sekä säädellä tavoitteenmukaista toimintaa. (Aro & Närhi  
2003, 9.)

Tyypillisesti todettavia kognitiivisia vaikeuksia voivat olla käyttäytymisen  
inhiboinnin (estämisen), toiminta- ja reaktionopeuden sekä lyhytkestoisen muistin  
ja toiminnan ohjauksen ongelmat. Oppimisen kannalta keskeisin tarkkaavaisuus-  
häiriöön liittyvä kognitiivinen vaikeus on oppimis- ja työskentelytilanteissa vaadit-  
tava itsenäinen toiminnan suunnittelu ja säätely, eli toiminnanohjaus, sisäistetty-  
jen kielellisten ohjeiden varassa. Tämän vuoksi he tarvitsevat ikätovereitaan vah-  
vempia ja välittömämpiä ulkoisia palautteita kyetäkseen säätelämään omaa käyt-  
täytymistään. (Aro & Närhi 2003, 9–10, 15; Närhi 2002, 3–4.)

### **Vuorovaikutussuhdetaidot**

Aron ja Adenius-Jokivuoren (2003, 254–255) mukaan sosiaaliset taidot pitävät  
sisällään kielellisiä ja ei-kielellisiä toimintoja sekä tietoa ja ymmärrystä sosiaalisis-  
ta tilanteista ja ihmisten toiminnoista. Sosiaalisiin taitoihin sisältyy myös kyky  
tehdä oikeanlaisia havaintoja ja tulkintoja, kyky soveltaa näitä taitoja oikein ja oi-

keanlaisissa tilanteissa. Tunteidensa tiedostaminen ja oikeanlainen hallinta tietys-  
sä kontekstissa on olennainen elämänhallinnan taito, mitä Goleman (1995) kutsuu  
tunneälyksi (emotional intelligence).

Greene (2008, 28) toteaa lapsen tarkkaavaisuushäiriöiden ja käytöshäiri-  
öiden näkyvän siinä, millaisia odotuksia ympäristö asettaa lapsen käyttäytymiselle.  
Aro ja Närhi (2003, 13) jatkavat, että mikäli lapsi saa toimia vapaasti ympäristös-  
sään ilman muiden asettamia odotuksia, esimerkiksi leikkiessään yksin, ei usein-  
kaan ongelmatilanteita synny. Kun lapsen toiminnalle asetetaan tietyt vaateet,  
saattaa hänen käyttäytymisensä aiheuttaa ongelmia. Greenen (2008, 29) mukaan  
kyse on kuin mistä tahansa oppimisvaikeudesta: ongelmia syntyy toimintaympä-  
ristön edellyttäessä yksilön kykyjen vastaista toimintaa.

AD/HD -lapsen tunneäly ei usein ole yhtä kehittynyt kuin ikätovereidensa  
ja hän usein käyttäytyy ympäristön odotusten vastaisesti tiedostamattaan. Gree-  
nen (2008, 23) mukaan ”sosiaalisista, emotionaalisista ja käyttäytymishäiriöistä  
kärsiviltä lapsilta puuttuu tärkeitä ajattelutaitoja”. Kyse on siis laajemmista käyt-  
tämistä koskevista oppimisvaikeuksista, jotka Kontiolan (2008) mukaan altis-  
tavat herkästi epäsosiaaliselle käytökselle, varsinkin riittävän tuen puuttuessa.

### **2.3.2 Motorinen levottomuus ja käyttäytymisen impulsiivisuus**

*Motorisella levottomuudella* tarkoitetaan vaikeutta pysyä paikoillaan sekä ikätove-  
reitaan suurempaa ja vilkkaampaa liikkumista lähes kaikissa tilanteissa. *Impulsiivi-*  
*sella käyttäytymisellä* taas tarkoitetaan sanomista tai tekemistä ilman harkintaa  
toiminnan soveliaisuudesta tai hyödyllisyydestä. Yhteistä impulsiivisuudelle ja  
motoriselle levottomuudelle on se, että lapsi toimii vastoin ympäristön odotuksia.  
(Aro & Närhi 2003, 12.) Motorinen levottomuus ja käyttäytymisen impulsiivisuus  
ovat myös yhteydessä vuorovaikutussuhdetaitoihin ja itsesäätelyyn.

Lasten tarkkaavaisuuden vaikeudet painottuvat eri tavoin. Joillakin lapsilla  
on ongelmia erityisesti tarkkaamattomuudessa, toisilla lapsilla siihen liittyy myös  
ulospäin näkyvä impulsiivisuus ja motorinen levottomuus (esim. Nigg ym. 2006;  
Lehtokoski 2004).

### 2.3.3 Liitännäisoireet

Liitännäisoireisiin liittyy komorbiditeetin käsite, mikä tarkoittaa useamman kehityksellisen häiriön tai sairauden samanaikaista esiintymistä. Useilla AD/HD -lapsilla esiintyy päällekkäin myös muita kehityksellisiä häiriöitä. (Lehtokoski 2004; Ahonen ym. 1996.) Lehtokosken (2004, 22) mukaan joissain tapauksissa liitännäisongelmat voivat olla niin voimakkaita, että vain ne havaitaan, jolloin niiden taustalla vaikuttava AD/HD jää huomaamatta. Michelsson ym. (2003) toteavat, että lukuisista tarkkaavaisuusoireyhtymästä tehdyistä tieteellisistä tutkimuksista huolimatta arviot samanaikaisesti esiintyvien liitännäisoreyhtymien määrästä vaihtelevat. Lehtokoski (2004, 22–24) painottaa, ettei liitännäisongelman hoito välttämättä poista ongelmaa koko laajuudessaan vaan helpottaa sitä ainoastaan hetkeksi. Hän nimeää AD/HD:n tyypillisimmät liitännäisoireet seuraavasti:

- **Oppimisvaikeudet**, joita ovat luku- ja kirjoitusvaikeudet, matemaattiset ongelmat ja ongelmat erityisten taitojen oppimisessa. Tarkkaavaisuuden ongelmat tuovat lähes aina mukanaan oppimisvaikeuksia, jolloin AD/HD voi sekaantua muihin oppimisvaikeuksiin ja jäädä diagnosoimatta. Tämä on vaarana erityisesti niin sanotuilla uneksija- eli ADD -tyypeillä.
- **Hahmotushäiriöt**, jotka ilmenevät vaikeuksina tulkita ja ymmärtää näkemäänsä tai kuulemaansa. Tunto-, maku- ja hajuaisti saattavat toimia heikosti tai häiriintyneesti. Mahdollisia hankaluuksia etäisyyksien, muotojen ja äänimaailmojen ymmärtämisessä voi myös ilmentyä. Ongelmat korostuvat liian ärsykerikkaassa ympäristössä.
- **Motoriikan säätelyn häiriöt**, joihin liittyy ongelmia liikkeiden ja/tai voiman säätelyssä, kömpelyyttä sekä hienomotoriikan ongelmia.
- **Masennus/ahdistus**, joka ilmenee muun muassa ahdistuneena tai masentuneena olotilana, ilon ja merkityksen katoamisena elämästä, unihäiriöinä, muistiongelmina, haluna vetäytyä sosiaalisista suhteista ja työtehon laskuna. Useimmat AD/HD -henkilöt käyvät läpi vähintään yhden masennuksen elämänsä aikana, jotkut taas ovat lievästi masentuneita lähes koko ikänsä.
- **Päihdeongelmat**, kuten alkoholin väärinkäyttö tai huumeiden käyttö. Joka viides AD/HD on alkoholisti ja joka kolmas päihteiden sekakäyttäjä on AD/HD.
- **Uhmakkuus (ODD, oppositional Defiant Disorder)**, joka tarkoittaa negatiivissävyytteistä, vihamielistä, levotonta, puolustautuvaa ja muita häiritsevää käyttäytymistä. Lisäksi uhmakkuus ilmenee sisäisen näkemyksen puuttumisena ja syyttelynä. Siihen ei kuitenkaan liity väkivaltaisuutta tai toisen perusoikeuksien loukkaamista. Voimakkuustasoltaan erilaiset käyttäytymishäiriöt kulkevat useammin yhdessä AD/HD:n kanssa kuin esiintyvät yksinään.
- **Touretten syndrooma**, jolle on ominaisia toistuvat ja tahdosta riippumattomat nykivät liikkeet (tic-liikkeet) sekä hallitsemattomat vokaaliset



äänähdykset. Touretten syndroomaan liittyy usein pakko-oireita, tarkkaavaisuusongelmia, ylivilkkautta sekä impulsiivisuutta.

- **Aspergerin syndrooma**, johon liittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeuksia. Asperger-henkilö on huomattavan itsekeskeinen ja ehdoton. Lisäksi syndroomassa saattaa esiintyä kielellisen ja ei-kielellisen kommunikoinnin vaikeuksia, toistavaa käyttäytymistä, toimintoihin jumiutumista sekä poikkeavaa reagoimista aistiärsyksiin. Monesti ilmenee myös motorista kömpelyyttä.

Chronis-Tuscano ym. (2010) tutkivat Yhdysvalloissa nuoruusiän masennukseen sairastumisen ja itsemurhayritysten varhaisia ennusmerkkejä AD/HD-lapsilla. Tutkimukseen osallistui 125 AD/HD-lasta ja 123 verrokkilasta, joilla ei ollut AD/HD:ta. Tutkimuksen mukaan AD/HD-lapsella on suuri riski sairastua masennukseen ja/tai altistua itsemurhayrityksille ennen täysi-ikäisyyttä. Sairastumistaipumuksia osaltaan selittivät äidin masennus yhdessä lapsen oireiden kanssa. Lisäksi oireiden eri ilmenemismuodot selittivät osaltaan sairastumistaipumuksia. ADHD-HI tyyppit eivät kärsineet masennuksesta, mutta olivat alttiita itsetuhoisuudelle, kun taas ADHD-I tyyppit olivat alttiita masennukselle. ADHD-C tyyppi ennusti taipumusta molempiin. Myös tytöillä todettiin olevan suurempi sairastumisriski kuin pojilla.

Niilo Mäki Instituutin, oppimisvaikeuksien monitieteisen tutkimuksen ja kehittämistyön yksikön, internet-sivuilla todetaan oppimisvaikeuksien ilmenevän hitaana tai poikkeavana taitojen kehittymisenä, ja niiden taustalla ajatellaan olevan poikkeavuus aivojen toiminnallisessa järjestymisessä. Oppimisvaikeuden määrittely korostaa, että kyse ei ole kehitysvammaisuudesta, todetuista neurologisista sairauksista tai vammoista, tai siitä, ettei lapsi ole saanut riittävän hyvää opetusta. Usein oppimisvaikeudet havaitaan jo varhaislapsuudessa, esimerkiksi motoriikan, kielellisen kehityksen, tarkkaavaisuuden tai hahmottamisen ongelmina. Kouluiässä ne ilmenevät lukemisen, luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen tai laskemisen perustaitojen oppimisen vaikeuksina sekä tarkkaavaisuuden ylläpitämisen vaikeutena. Oppimisvaikeuksia esiintyy arviolta 5–10 prosentilla lapsista. (Niilo Mäki Instituutti.)

Vaikka oppimisvaikeudet ovatkin vain yksi mahdollinen AD/HD:n liitännäisoire Greene (2008) korostaa, että jokaiseen haasteellisesti käyttäytyvään lapseen tulisi suhtautua kuin oppimisvaikeuksista kärsiviin lapseen diagnoosista riippumatta: he tarvitsevat ympäristön ja sen toimijoiden tukea oppiakseen toimi-

maan, säätelmään toimintaansa ja ilmaisemaan itseään yleisesti suotavalla tavalla.

## 2.4 Negatiivisen vuorovaikutuksen kehä – osa AD/HD -lapsen arkea?

Barkleyn (2008, 71) mukaan ongelmat johtuvat häiriöistä käytöksen säätelyssä tai impulssikontrollin kehitysviiveessä. Hänen mukaan kaikki AD/HD:lle ominaiset piirteet heijastavat vakavaa ongelmaa käytöksen hillitsemisessä. AD/HD -lasten ongelmat eivät johdu taitojen puutteesta vaan itsehillinnän. Kyse ei siis ole siitä, ettei AD/HD -lapsi tietäisi mitä pitäisi tehdä, vaan ongelmana on toimiminen vastoin tätä tietoa.

Greene (2006, 2008) yhtyy Barkleyn huomioon tuoden esille, että lapset toimivat oikein, jos vain osaavat. Hänen mukaansa haasteellisesti käyttäytyviltä lapsilta<sup>2</sup> puuttuu tärkeitä ajatteluun liittyviä taitoja. Hän perustaa näkemyksensä viimeisten vuosikymmenten aikana saatuihin neurotieteellisiin tuloksiin tutkittaessa aggressiivisia lapsia, AD/HD -lapsia sekä lapsia, joilla on mieliala- ja ahdistuneisuusoireita, uhmakkuus- ja käytöshäiriöitä tai kielellisiä häiriöitä. Ajatteluun liittyvien taitojen puuttuminen viittaa omien tunteiden säätelyn vaikeuksiin, vaikeuksiin harkita oman toiminnan etukäteisseurauksia ja vaikeuksiin ymmärtää oman toiminnan vaikutuksia muihin. Siihen liittyy myös kyvyttömyyttä kertoa muille mieltä painavista asioista tai reagoida joustavasti suunnitelmien muutoksiin. (Greene 2008, 20–21.)

Haasteellisen lapsen käyttäytyminen tulisi siten mieltää joidenkin toiminnan perusominaisuuksien kehitysten viivästyminä, eräänlaisina oppimisvaikeuksina. He eivät ole oppineet sosiaalisia, emotionaalisia sekä oman käyttäytymisen hallintaa edellyttäviä taitoja (Greene 2008, 20–21) ja lapsen ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, millaisia itsesäätelyn keinoja lapsi voi oppia (Aro & Närhi 2003, 10; Barkley ym. 2002, 96–98; vrt. Vygotski 1982). Michelsson ym. (2004, 11–25) tuovat esille, etteivät negatiiviset tekijät lähiympäristössä aiheuta AD/HD:ta, mutta oireet ongelmiseen voivat kuitenkin korostua lapsen kehityksen kannalta epäsuotuisassa ympäristössä.

---

<sup>2</sup> Greene (2008) käyttää termiä ”haasteellisesti käyttäytyvä lapsi” tai ”haasteellinen lapsi” sivuuttaen siten diagnoosit ja korostaen lapsen käyttäytymisen heijastavan sen takana esiintyviä ratkaisemattomia ongelmia tai viivästyneitä taitoja, joiden käsittelyyn lapsi tarvitsee apua.

Aron ja Närhen (2003) mukaan tarkkaavaisuus/ylivilkkaushäiriö vaikuttaa lapsen elämään monilla elämänalueilla: koulumaailmassa, perheessä, sosiaalisissa suhteissa ja itsetuntemuksessa. Käyttäytymisen säätelyn vaikeus ympäristöstä saatujen ohjeiden mukaisesti johtaa helposti asetettujen sääntöjen rikkomiseen, mikä luonnollisesti johtaa ristiriitoihin ympäristön kanssa. Tämä voi näkyä muun muassa toverisuhteiden heikkenemisenä. (Mts. 16; Aro 2003.) Myös vanhemmat saattavat työlästyä lapseen. Lapsen impulsiivisuus, poissaolevuus, annettujen ohjeiden sisäistämisen vaikeus tai asioiden unohteleminen aiheuttavat usein vanhemmille huolta sekä synnyttävät turhautumista ja kiukkua. (Sandberg ym. 2004; Tasola & Lajunen 1997.)

Ympäristöön sopeutumaton käytös jo varsinkin nuoresta iästä lähtien voi rajoittaa perheen sosiaalista elämää. Impulsiivisuudesta johtuvat ennakoimattomat tunnekuohut, hyperaktiivisuuden vaatima jatkuva huomio ja toiminnan tarve, tai toiminnanohjauksen vaikeuksien myötä esiin nouseva jatkuva kehottaminen, käskeminen ja hoputtaminen johtavat helposti siihen, että arjesta tulee negatiivisävytteinen, kieltojen, käskyjen ja pettymysten verhoama ”ei-maailma”. (Esim. Aro 2003; Greene 2008.) Rosenbergin (2008, 10) mukaan kielen väkivaltaisuus on arkipäiväinen ilmiö: sen avulla tyrmätään, leimataan, syyllistetään ja syyllistytään.

Lapsi huomaa kyllä vaikeutensa ja vanhemmilleen sekä lähiympäristölleen tuottamansa mielipahan. Torjutuksi tuleminen, vanhempien turhautuminen ja suuttumus sekä jatkuvan kielteisen huomion keskipisteenä oleminen johtaa helposti kielteisen vuorovaikutuksen kehään ja vaikuttaa auttamatta lapsen kuvaan itsestään eli minäkäsityksen<sup>3</sup> kehittymiseen. Jo kouluikään mennessä lapselle on saattanut kerääntyä paljon kielteisiä kokemuksia itsestään ja hänen itsetuntonsa tai luottamuksensa aikuisiin voi olla varsinkin heikko hänen tuntiessaan, ettei kukaan voi auttaa häntä ongelmissaan. (Aro 2003; Aro & Närhi 2003.) Yksilön kehittynyt minäkäsitys on oppimisprosessin tulos, mihin tärkeimpinä vaikuttavat kasvuympäristöön kuuluvat vuorovaikutustekijät, kuten saatu palaute, suhtautuminen yksilöön sekä yksilön samastuminen muihin (Aho & Laine 1997, 24).

---

<sup>3</sup> Minäkäsitys on yksilön kokemuksista ja havainnoista (menneisyys, nykyisyys, tulevaisuus) jäsenytynyt skeema, kokonaisnäkemys itsestään. Käsitteenä minäkäsitys pitää sisällään sekä kognitiivisen (itsensä tuntemus) että affektiivisen (itsensä arvostaminen) minän aspektin. Se koostuu kolmesta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa muodostuvasta dimensioista, jotka ovat reaali-, ihanne- ja normatiivinen minäkäsitys. (Aho & Laine 1997; 18–19.)

Ahon ja Laineen (1997, 25–26) mukaan peruskouluikä (6–13 vuoden ikä) on minän kehityksen herkintä aikaa<sup>4</sup>. Heidän mukaansa ”ihmisestä tulee sellainen kuin häntä kohdellaan, ja hän arvostaa itseään sen mukaan, miten hän kokee itseään arvostettavan” (mts., 25). Koululla on merkittävä rooli kasvuympäristönä lapsen turvallisen minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymisen kannalta. Siihen vaikuttavat niin kouluhenkilökunnan kuin vertaisten suhtautuminen ja heiltä saatava palaute. Opettajalla on vastuu kohdata lapsi yksilöllisesti ja edesauttaa luokan hyväksyvän ilmapiirin kehittymistä (Aho & Laine 1997, 41).

Lapsen lisäksi myös vanhemmat voivat tuntea itsensä voimattomiksi ja vajavaisiksi kasvattajina, ja tunnetta pahentavat ympäristön (esim. koulu, naapurit, vanhemmat) mahdolliset tuomiot siitä, etteivät he aseta lapselleen rajoja tai eivät osaa kasvattaa lastaan (esim. Greene 2008). Kontiola (2008, 7) tuo myös esille päivähoidon ja koulun työntekijöiden kaipuun saada tukea kyetäkseen vastaamaan lasten erityistarpeisiin. Ikonen ym. (2002) painottavat opettajien tietotaidon ja asianmukaisen toiminnan merkitystä oppilaan syrjäytymiskehityksen ehkäisyssä. Aro (2003, 244) jatkaa, että on ensiarvoisen tärkeää katkaista kielteisen vuorovaikutuksen kehä mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Aikuinen tarvitsee tukea vanhemmuudelleen ja jaksamiselleen. Lapsi puolestaan tarvitsee aikuisen tukea yhteisten sääntöjen sisäistämisessä sekä yhteistoiminnassa ja -työskentelyssä.

Lapsi, jolla on ongelmia kehityksessään, tarvitsee erityisen paljon kannustusta vahvan itsetunnon kehittymiseen. On tärkeää tuntea tulevansa hyväksytyksi omana itsenään niin aikuisilta saadun rakkauden ja tunnustuksen kuin ikätovereidен arvostuksen ja hyväksynnän myötä. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 271.) Saukkolan (2005) mukaan AD/HD -lapsen ja -nuoren kokiessa tulevansa hyväksytyksi omana itsenään heikkouksineen ja vahvuuksineen hänestä kasvaa tasapainoinen itsensä hyväksyvä aikuinen, mikäli hänen kasvuaan tuetaan asianmukaisella kuntoutuksella ja tukitoimilla.

Kontiola (2008, 7) tuo esiin kolikon kääntöpuolen: riittävän tuen puuttessa oppimisvaikeudet altistavat lapsen herkästi epäsosiaaliselle käytökselle ja jatkuvien epäonnistumisien myötä itsetunto ja sosiaalisen hyväksynnän tuntemuk-

---

<sup>4</sup> Käsite minän kehittämisestä vaihtelee lähestymistavoittain. Esim. psykoanalyttisen näkemyksen mukaan minäkäsitys kehittyy jo parin vuoden ikäisenä, käsityksen muuttuessa vähitellen sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä fyysisestä psyykkiseksi (Aho & Laine 1997, 25–26).

set heikkenevät (myös Bender 2008). Lisäksi hoitamaton AD/HD saattaa myötävaikuttaa eri liitännäissairauksien (esim. masennus, maanis-depressiivisyys, ahdistuneisuushäiriö) kehittymiseen (Räisänen 2010a).

Koulumaailmassa lapsi tarvitsee tukea oppimisen ja onnistumisen kokemusten saamiseksi, lapsen yksilökohtaista kohtaamista sekä vertaistukea. Bender (2008, 1) jatkaa, että oppimishäiriöistä kärsivät oppilaat ovat turhautuneita heille annettujen tehtävien vaikeudesta sekä kyvyttömyydestä vastata ympäristön asettamiin odotuksiin ilman apua. Turhautuminen ja voimattomuuden tunne voivat laukaista ongelmakäyttäytymisen.

Hautamäki (Henttosen 2004 mukaan)<sup>5</sup> lisää, että kuitenkin erityisopetukseen eriyttämistä mietittäessä keskeinen kysymys on, mitä merkitystä sillä on yksilön identiteetille. Hänen mukaansa on mahdollista, että erityisopetus tuottaa lapselle vammaisen tai poikkeavan identiteetin, mikä voi muodostua lamauttavaksi ja mahdollisuuksia supistavaksi tekijäksi. Lapsen yksilöllisyys tulisi ottaa huomioon tekemättä heistä erilaisia. Korkeamäen (2010) tutkimus osoittaa Hautamäen huolen aiheelliseksi. Hän tutki Kuntoutussäätiön Opi oppimaan-kehittämishankkeen<sup>6</sup> yhteydessä teemahaastatteluin aikuisten (n=26) kokemuksia oppimisvaikeuksien kanssa selviytymisestä. Tutkimuksen mukaan koulusta oppimiseen saatu tuki oli useimmiten koettu myönteiseksi, mutta moni oli kokenut toimenpiteet myös rangaistukseksi. Kokemukset tuesta olivat vaikuttaneet myös tuen hakemiseen myöhemmin elämässä.

Bender (2008, 1) jatkaa, että ”erilaisuudestaan” johtuen nämä lapset joutuvat helposti vertaistensa, ja yhä nykyäänkin joidenkin opettajien, väheksymiksi, jolloin he usein päätyvät väheksymään itseään ja muodostavat ”normaalista poikkeavan” identiteetin. Myös Tilus (2004) tuo esille huolen siitä, että opettajat voivat väheksyä joitain oppilaitaan. Vaikka suuri osa opettajista tekeekin esimerkillistä työtä opettajana ja kasvattajana, on myös niitä, jotka käyttävät valtaansa ja asemaansa väärin. Tiluksen mukaan opettajan oppilaaseen kohdistama kiusaaminen

---

<sup>5</sup> Henttosen AD/HD-lehteen (1/2004) tekemässä artikkelissa on haastateltu Helsingin yliopiston erityispedagogiikan professori Jarkko Hautamäkeä.

<sup>6</sup> Opi oppimaan -kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää kuntoutuspalveluita nuorten ja aikuisten oppimisvaikeuksiin. Hanke kuului RAY:n 2006–2010 toteuttamaan oppimisvaikeusohjelmaan. Hanke on päättynyt. (Korkeamäki, Reuter & Haapasalo 2010.)

voi esiintyä välinpitämättömyytenä, oppilaan kuuntelematta jättämisenä, oppilaan mitätöintinä tai siirtämisenä pois opetuksesta ilman asianmukaisia perusteita.

Aro ja Adenius-Jokivuori (2003, 271) mainitsevat hyvän itsetunnon olevan yhteydessä lapsen muodostamiin sosiaalisiin suhteisiin ja koulusuoriutumiseen. Vuorovaikutus vanhempien, hoitajien, opettajien ja muiden läheisten ihmisten kanssa muodostaa varhaisvuosina pohjan lapsen itsetunnon kehittymiselle. Aho ja Tarkkonen (1999) toteavat itsetunnon muuttamisen nuoruudessa tai aikuisuudessa olevan vaikeaa. Tästä syystä lasten kanssa toimivilla aikuisilla on suuri vastuu lapsen positiivisen itsearvostuksen ja itsetunnon muodostumisessa varhaisella iällä. Lehtokoski (2004, 115) toteaa ihmisen olevan fyysis-psykkis-sosiaalinen kokonaisuus. Vaikka aivot ohjaavat ajattelua ja käyttäytymistä, eivät biologiset rajoitteet ja vahvuudet täysin määritä yksilöä. Ympäristön vaikutuksen, toiminnan ja lääkityksen avulla aivojen toiminta muuttuu.

Vilkkaus ja tarkkaamattomuus eivät sinällään ole ongelmia, ja häiriöistä on syytä puhua vasta silloin, kuin ne häiritsevät lapsen kehitystä, oppimista tai vuorovaikutussuhteita tai aiheuttavat ongelmia perheessä (Aro & Närhi 2003, 13). Valitettavasti suuri osa ihmisistä uskoo yhä itsehillinnän ja tahdonvoiman olevan täysin omassa hallinnassamme. Siksi lapsia, joilla ei ole itsehillintää, pidetään joko haluttomina kontrolloimaan itseään ("tuhmina"), tai ajatellaan, etteivät he ole oppineet kontrolloimaan itseään (vanhemmat eivät ole "pitäneet kuria"). (Barkley 2008, 71).

Esitän taulukossa 1 Greenen (2008, 24–38) jaottelun haastavia lapsia (kuten AD/HD -lapsia) kuvaaviin yleisinä totuuksina pidettyihin oletuksiin ja haastavilta lapsilta usein puuttuviin taitoihin. Olen listannut taulukkoon ainoastaan osan Greenen ALSUP-lomakkeessaan (Assesment of Lagging Skills and Unsolved Problems) esittämistä haastavilta lapsilta puuttuvista, vielä kehittymättömistä, taidoista. Lomakkeen avulla on mahdollista arvioida ja seurata niitä viivästyneitä taitoja ja ratkaisemattomia ongelmia, jotka aiheuttavat lapsen ongelmallisen käyttäytymisen (Greene 2008, 39). Täydellinen ALSUP-lomake löytyy liitteestä 2.

**Taulukko 1.** Jaottelu haasteellisia lapsia (kuten AD/HD -lapsia) koskeviin yleisiin totuuksina pidettyihin oletuksiin ja heiltä todellisuudessa puuttuviin taitoihin Greenen (2008, 24–38) mukaan.

"Lapset toimivat oikein jos vain haluavat" – yleisinä totuuksina pidettyjä oletuksia	"Lapset toimivat oikein jos osaavat" – Haasteellisilta lapsilta usein puuttuvia taitoja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Huomion kaipuu</li> <li>• Uppiniskaisuus</li> <li>• Manipuloiva käytös</li> <li>• Motivaation puute</li> <li>• Huonojen valintojen tekeminen</li> <li>• Vanhempien kyvyttömyys pitää kuria</li> <li>• Huono asenne</li> <li>• Psykkinen sairaus</li> <li>• Geenien syy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siirtymätilanteiden hallinnan vaikeus (kognitiivisen toimintatavan vaihtaminen)</li> <li>• Usean asian samanaikaisen ajattelun vaikeus</li> <li>• Loogisen tai ohjeiden mukaisen toiminnan toteuttamisen vaikeus</li> <li>• Oman toiminnan tuloksien ja seurauksien harkinnan vaikeus (impulsiivisuus)</li> <li>• Sanallisen ilmaisun vaikeus</li> <li>• Tunnereaktioiden hallinnan ja erittelyn vaikeus; ärtyisyys heikentää ongelmaratkaisukykyä</li> <li>• Vaikeus hallita ennakoimattomia, epäselviä, epävarmoja ja uusia tilanteita</li> <li>• Heikot sosiaaliset taidot tai heikko sosiaalinen älykyys</li> <li>• Empatian tuntemisen vaikeus</li> <li>• Heikko ajantaju</li> </ul>

Greenen (2008, 47) mukaan ajateltaessa lapsen haasteellisen käyttäytymisen johduttavan puutteellisista taidoista ("lapset toimivat oikein jos osaavat") eikä esimerkiksi heikosta motivaatiosta ("lapset toimivat oikein jos vain haluavat") voidaan parantaa aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja auttaa näitä lapsia. Haasteellista käytöstä esiintyy yleensä ennakoitavissa olevissa tilanteissa reaktioina laukaiseville tekijöille, joita hän kutsuu ratkaisemattomiksi ongelmiksi. Usein lapsen ympäristöön sopimattomaan käyttäytymiseen reagoidaan kasvattajien toimesta lisäämällä seuraamuksia. Kuitenkaan sen enempää luonnolliset (esim. kiittäminen, hyväksyntä, moittiminen) kuin keinotekoisetkaan (rangaistus) seuraamukset eivät opeta puuttuvia taitoja ja ratkaisemaan ongelmia. (Myös Gordon 2006.) Huolimatta Greenen välillisestä kritiikistä käyttäytymisen muokkauksen menetelmiä kohtaan muun muassa palkkiojärjestelmän käytön on kuitenkin todettu olevan tehokas keino rohkaista lasta myönteiseen käyttäytymiseen, opetettaessa tälle uusia ja/tai vaikeita asioita tai pyrittäessä hallitsemaan ongelmallista käyttäytymistä (esim. Sandberg ym. 2004).

Greenen (2008, 47) mukaan ensimmäinen askel ympäristön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen parantamiseksi ja lapsen auttamiseksi on selvittää, mitä taitoja häneltä puuttuu ja mitkä ongelmat käynnistävät haasteellisen käytöksen (ALSUP-lomake). AD/HD:n leimaaminen käytöshäiriöksi tai kurittomuudeksi ylläpitää väärinkäsityksiä AD/HD:sta yksilön luonteeseen liittyvänä ongelmana, sen sijaan että se mielletäisiin neurologiseksi häiriöksi (Barkley 2008, 122; Lehtokoski 2004, 82). Onnistuneen vuorovaikutuksen kannalta aikuisten on keskeistä ymmärtää, miksi lapsi ei toimi sosiaalisesti suotavalla tavalla: eikö hän osaa toimia vai eikö hän osaa soveltaa taitojaan oikeassa tilanteessa? Lapsen kannalta on tärkeää keskittyä hänen näkökulmastaan olennaisiin taitoihin. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 270; Greene 2008.)

## 2.5 Hoitokeinot

AD/HD:n hoidon perustana ovat kognitiivis-behavioraaliseen teoriaan pohjautuvat psykososiaaliset interventiot (hoito- ja tukimuodot) sekä tarvittaessa lääkehoito (Klaukka ym. 2006; AD/HD-keskus). Suomalaisen AD/HD hoitosuosituksen (ADHD:n hoito lapsilla ja nuorilla: Käypä hoito -suositus 2007) mukaan tukitoimet tulee kohdistaa sekä lapseen tai nuoreen että hänen sosiaaliseen lähiympäristöönsä, kuten perheeseen, päivähoitoon ja kouluun. Ensimmäinen askel ympäristön tukemiseksi ja tukemisen edellytyksien saavuttamiseksi on riittävän tiedon jakaminen lapsen tai nuoren kanssa toimiville tahoille. Varhain aloitetuilla tukitoimilla on tutkitusti mahdollista edistää lapsen ja hänen perheensä hyvinvointia (ks. Häggman-Laitila, Ruskomaa & Euramaa 2000).

Lasta tai nuorta voidaan hoitaa ja tukea eri menetelmin, joista Dinklagen ja Barkley (1992) tuovat esille lääkehoidon, behavioraalisen kuntoutuksen, vanhempien ohjauksen palkitsemis- ja rangaistusmenetelmien käytössä, opettajien ohjauksen luokkatilanteessa, kognitiivis-behavioraalisen kuntoutuksen sekä edellä mainittujen lähestymistapojen yhdistelmät. Näyttöön perustuviin toimiviin menetelmiin voidaan myös lisätä sekä psykososiaalisiin tukitoimiin kuuluva vertaisinterventiot (ks. Pelham & Fabiano 2008) että käyttäytymispsykologiseen vaikuttamiseen perustuvat luokkatason interventiot (ks. Hunter 2003; Epstein 2008). Myöhemmin Barkley (2000; 2008) on kehittänyt kognitiivis-behavioraaliseen teoreettiseen viitekehykseen nojaavan vanhempien ohjelman. Siinä pyritään vaikut-



tamaan vanhempien uskomuksiin ja odotuksiin lapsen käyttäytymistä kohtaan ja opettamaan heitä käyttämään sosiaalisen oppimisen periaatteita lapsen ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi ja toivotun käyttäytymisen vahvistamiseksi. (Barkley 2008, 183–193.)

Behavioraaliset interventiot ovat lääkehoidon ohella yleisimmin käytettyjä kuntoutusmenetelmiä tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen käytösongelmien lieventämiseksi. Behavioraaliset interventiot kohdistuvat lapsen käyttäytymiseen ja niissä ongelmia tarkastellaan lapsen ja ympäristön välisinä suhteina, ei lapsen sisäisinä ongelmina. Interventiot perustuvat ympäristön palkkiorakenteen systemaattiseen analysointiin ja muokkaukseen. (Närhi 1999, 190.) Greene (2008) kritisoi tämänkaltaista interventiota, sillä siinä keskitytään ainoastaan oireisiin ja niitä ilmentävän käyttäytymisen muokkaamiseen aikuisten luoman ympäristön odotusten edellyttämälle tasolle. Sen sijaan tulisi keskittyä oireiden taustalla olevien ongelmien löytämiseen ja niiden selvittämiseen yhdessä lapsen tai nuoren kanssa.

Luotoniemen (1999, 155–157) mukaan kognitiivisen kuntoutuksen keskeinen tavoite on kehittää lapsen itseohjaustaitoja ja harkintaa korostavia työskentelytottumuksia sekä opettaa lapsi pääsemään aktiivisesti sisälle oppimisprosessiin. Parhaimmillaan kognitiivinen kuntoutus johtaa lapsen pätevydentunteen kehittymiseen ja innostukseen oppimista kohtaan.

Parhaaseen tulokseen AD/HD:n hoidossa päästään käyttämällä eri kuntoutusmuotoja yhdessä, tarvittaessa myös lääkehoidon kanssa (esim. Närhi 1999; Dinklage & Barkley 1992). Lehtokoski (2004, 82–114) tuo esille hoidon yksilökohtaisen räätälöinnin tarpeen. Hänen mukaansa voimakkaita AD/HD -piirteitä omaavilla tehokkaimmiksi hoitomuodoiksi ovat osoittautuneet lääkityksen ja käyttäytymisen muokkaamisen (opettelu, valmennus, terapia) yhdistäminen, kun taas lievemmat aivotoiminnan muutokset palautuvat monesti ympäristön vaikutusta muuttamalla, itsestään huolta pitämällä tai toimintaa muokkaamalla.

Tarkkaavaisuushäiriön lääkehoidossa käytetään pääsääntöisesti keskushermostostimulantteja (psykostimulantteja), eli piristeläkkeitä ja masennuslääkkeitä, mitkä vaikuttavat aivojen välittäjäaineiden toimintaan. Stimulantit lieventävät tarkkaavaisuushäiriön perusoireiden ilmenemismuotoja, kuten koululuokassa esiintyvää häiriökäyttäytymistä. Ne edesauttavat suoriutumista kognitiivisissa tehtävissä ja tarkkaavuuden ylläpitämisessä edistämällä myös sosiaalisesti suo-

tavaa käyttäytymistä. (Lehtokoski 2004, 84–114; Campbell & Cueva 1995 Sandbergin 1999, 138 mukaan.) Masennuslääkkeiden vaikutukset ovat stimulantteja heikompia, mutta impulsiivisuuden ja yliaktiivisuuden hillitsemisen lisäksi niistä on apua myös toisinaan AD/HD -lapsilla esiintyvään masennukseen ja ahdistuneisuuteen (Voutilainen, Häyrynen & Iivanainen 1998, 31). Myös psykoosilääkkeitä käytetään etenkin silloin, kun AD/HD:n mukana on vaikeata käyttäytymishäiriötä (Räisänen 2010b).

Ahonen ym. (1997, 50) toteavat, ettei lääkehoidon pitkäaikaisia vaikutuksia koulusuoriutumiseen ole pystytty osoittamaan selvästi, mutta näyttää siltä, että sen tuomat muutokset ovat riippuvaisia lääkityksen jatkuvuudesta. Lääkitys ei siis paranna AD/HD:ta, vaan sen avulla voidaan ainoastaan pitää oireet kurissa. Myös Lehtokoski (2004) korostaa, että lääkityksen tarkoitus on muuttaa ihmisen olotilaa siten, että hän kykenee paremmin vuorovaikutukseen oman tahtonsa ja ympäristönsä kanssa. Lääke itsessään ei muuta ihmisen käyttäytymistä, vaan siihen tarvitaan ympäristön tukea, ohjausta ja uudenlaisten toimintatapojen opettelua. (Greene 2008, 33; Lehtokoski 2004, 84–114). Lääkehoidon yleisyys vaihtelee suuresti maittain. Esimerkiksi Yhdysvalloissa lääkehoitoon päädytään joissain määrin jopa huolestuttavan helposti (Greene 2008, 33; Sandberg 1999, 138–139), kun taas Suomessa lääkehoitoa käytetään varsin vähän (Sandberg 1999, 138–139).

Lääkehoidoilla voi olla yksilökohtaisia haittavaikutuksia. Räisäsen (2010b) mukaan mitään muuta lääkeaineryhmää ei ole tutkittu lapsilla ja nuorilla niin paljon kuin psykostimulantteja, ja ne ovat hänen mukaansa turvallisia käyttää, vaikkakin annoksesta riippuvia lieviä ja ohimeneviä haittavaikutuksia voi esiintyä. Yleisimmät sivuvaikutukset ovat nukahtamisvaikeudet ja näläntunteen katoaminen. Joskus lääkityksen alkaessa ja annostuksen noston yhteydessä esiintyy tunneherkkyyden lisäystä, itkuisuutta, sekä maha- ja päänsärkyä. Harvoissa tapauksissa myös verenpaine tai pulssi voi kohota. Masennuslääkkeiden haittavaikutukset ilmenevät samalla tavalla kuin stimulanttien. Esitän taulukossa 2 keskushermostostimulanttien dokumentoidut edulliset vaikutukset sekä niiden kielteisiä vaikutuksia.

Sipari (2008) on tutkinut väitöskirjassaan erityislasten perheiden arkea kuntoutuksen näkökulmasta. Kuntoutus perustuu yksilölliseen suunnitelmaan paikallisten mahdollisuuksien puitteissa ja se nivoutuu tiiviisti lapsen ja koko perheen

arkeen. Lapsen arjen päämäärätietoisien kuntoutuksellisen järjestämisen myötä lapselle, hänen vanhemmilleen, terveydenhuollon ammattilaisille ja erityiskasvat-  
tajille muodostuu omat roolinsa. Siparin (mts. 89–90) mukaan suurin rooli kuntou-  
tuksellisessa työnjaossa lankeaa vanhemmille. Tutkimus osoittaa, että lapsen toi-  
mintakyvyn parhaimman mahdollisen edistymisen edellytys on voimakas perhe,  
joka ohjaa ammattilaisia aktiivisesti oman perhekulttuurinsa mukaisesti. Määttä ja  
Rantala (2010) tuovat esille, että ammattilaisten omien arvioiden mukaan vain  
neljäsosa heistä työskentelee lasten varhaisvuosina perheen tarpeita kuunnellen.

Siparin (2008) tutkimustulos perheen aktiivisesta roolista tukee valintaani  
tutkia peruskoulua AD/HD -lapsen turvallisenä kasvuympäristönä vanhempien  
näkökulmasta. Tutkimukseni tulee osoittamaan, että vanhemmilla on suuri rooli  
erityislastensa koulun käynnin onnistumisen ja lapsilleen kuuluvien koulun järjes-  
tämien tukitoimien takaamisessa. Käsittelen koulun AD/HD -lapselle tarjoamia  
tukitoimia luvussa 4.2.

**Taulukko 2:** Keskushermostostimulanttien dokumentoidut edulliset vaikutukset  
AD/HD:n hoidossa ja mahdollisia haittavaikutuksia (Klaukka ym. 2006, 5185–  
5186).

Keskushermostotimulanttien dokumen- toidut edulliset vaikutukset AD/HD:n hoidossa	Keskushermostostimulanttien kielteisiä vaiku- tuksia
<p><b>Stimulantit lisäävät</b> tarkkaavuutta impulssien hallintaa suunnittelukykyä kognitiivista kykyä, oppimiskykyä koulusuoriutumista lyhytmuistia motoriikkaa välillisesti itsetuntoa</p> <p><b>Stimulantit vähentävät</b> motorista aktiiviteettia johdattelualttiutta aggressiivisuutta häiritsevää käyttäytymistä reaktioaikaa välillisesti itsekritiikkiä</p>	<p><b>Tavallisia</b> ruokahalun väheneminen painon lasku tai painokäyrän tasaantuminen nukahtamisvaikeudet vatsakivut päänsärky</p> <p><b>Vähemmän tavallisia</b> pituuskasvun mahdollinen lievä hidastuminen tahattomat lihasnykäykset tai tics'ien paheneminen dysforia tai lisääntynyt herkkyyys väsyneisyys pyöritys</p> <p><b>Harvinaisia</b> agitaatio aggressiivisuus masennus verenpaineen kohoaminen sydämentykytys psykoosin kaltaiset oireet stereotypiat kouristuskyvyn aleneminen urtikaria, ihottuma itsemurha-alttius (ATX:n käyttäjillä)</p>

### 3 AD/HD -LAPSI JA -NUORI OPPIJANA

Puhuttaessa oppimisesta usein ensimmäinen assosiaatio liittyy kouluinstituutioon ja sen järjestämään formaaliin luokkahuoneopetukseen. Koululuokat muodostavat hyvin heterogeenisen oppijaryhmän, missä toiset oppivat yrityksistään huolimatta hitaammin kuin toiset ja osa oppilaista kärsii oppimisvaikeuksista. Myös lähes jokaisesta koululuokasta löytyy ainakin yksi AD/HD -diagnosoitu tai sen eri oireita näkyvästi heijastava oppilas.

Illeriksen (2007, 1-5) mukaan koulussa menestyvät oppilaat kehittävät usein vahvan oppija itsetunnon ja pyrkivät oppimaan lisää onnistumisen kokemusten kannustamina. Oppilaat, jotka kokevat kouluoppimisen vaikeaksi, muodostavat epäonnistumisten kautta negatiivisen kuvan itsestään oppijana. Niin positiivinen kuin negatiivinenkin oppimiskokemus ovat osa oppimisprosessia ja vaikuttavat yksilön minäkuvaan ja käyttäytymiseen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tässä luvussa käsittelen tarkemmin oppimisprosessia ja AD/HD:n suhdetta siihen. Pyrkimyksenäni on luoda kuva AD/HD -lapsesta ja -nuoresta oppijana.

#### 3.1 Oppimisen määrittely

Oppimisen käsiteavaruus on hyvin laaja. Illeris (2007) määrittää oppimisen seuraavasti: *Oppiminen on laajasti katsottuna mikä tahansa prosessi, mikä johtaa elävissä organismeissa pysyvään mahdollisuuteen muuttua ja mikä ei ainoastaan tapahdu biologisen kypsymisen tai ikääntymisen kautta.* (Illeris 2007, 3; myös Klein & Thorn 2007, 502; Driscoll 1994, 8–9.) Driscoll (1994, 8–9) lisää määritelmään, että *muutoksen suoriutumisessa tulee tapahtua oppijan ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, jotta sitä voitaisiin pitää oppimisena.* Oppiminen tapahtuu kokemuksen kautta (Klein & Thorn 2007, 502).

Oppimista määriteltäessä on tärkeää osoittaa sen viittaavan tietyllä laajuudella pysyvään muutokseen. Oppiminen on pysyvää, kunnes toinen oppimisprosessi korvaa sen tai aiemmin opittu unohtuu, koska organismi ei käytä sitä. Prosessin kautta tapahtuvaa muutosta ei tule myöskään nähdä ainoastaan kypsymisen tuloksena, vaikka kypsyminen vaikuttaakin organismin kykyyn oppia. (Illeris 2007, 1-5; Driscoll 1994, 8–9.) Määritelmä viittaa myös erityislaatuisten oppimisprosessien, kuten sosialisointien, pätevytyksen, kompetenssin ja terapian, olevan eräänlaisia oppimisprosesseja tai oppimisen tarkastelun kuvakulmia. Myös

rajoitukset ja muut oppimisen kvantitatiivista ja/tai kvalitatiivista kapenemista tai vääristymää aiheuttavat tekijät tulisi ottaa mukaan oppimista koskevaan tarkasteluun. (Illeris 2007, 1-5.)

AD/HD-oppilaan neuropsykiatrinen tausta asettaa tietyt rajat yksilön toiminnalle vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, mikä voi ilmetä muun muassa vuorovaikutustaitojen kehittymättömyytenä oppilaan ikätasoon nähden, heikkona toiminnanohjauksena, tarkkaamattomuutena tai huonona impulssikontrollina. Näiden ominaisuuksien usein aikaansaama negatiivisen vuorovaikutuksen kehä toimintaympäristönsä kanssa kasvattaa riskiä vääristyneen minäkuvan ja itsetunnon kehitykselle.

Klassinen psykologinen oppimisen tarkastelu näkee oppijan biologisena toimijana, jolloin oppimista tarkastellaan toimijan ja ympäristön välisenä ihmisluontoon kirjoitettuna toimintakaavana. Tällöin oppimisen ajatellaan tapahtuvan tottumisen (habituation), herkistymisen (sensitization), ehdollistumisen (conditioning) ja operantin/instrumentaalinen ehdollistumisen (operant/instrumental conditioning) kautta. (Ks. esim. Klein & Thorn 2007.) Klassinen kognitiivinen psykologia tuo esille myös monimutkaisen oppimisen käsitteen (complex learning), minkä mukaan oppiminen tarkoittaa organismin kykyä muodostaa mentaalaisia rakenteita ympäröivästä todellisuudesta ja toimia niiden mukaisesti (Smith ym. 2003).

Molemmat lähestymistavat ovat merkittäviä luotaessa kokonaisvaltaista ymmärrystä oppimisesta. Psykologia on myös tiede siitä, miten ihmiset liittyvät ja vuorovaikuttavat organismin ja ympäristön asettamissa mahdollisuuksien ja rajoitusten suhteissa (Illeris 2007, 6–8) ja seuraavassa alaluvussa keskityn tuomaan esille juuri näitä suhteita, sillä ne ovat AD/HD:n ymmärtämisen kannalta merkityksellisiä.

### **3.2 Miten AD/HD -henkilö erottuu oppijana?**

Luodessaan laajaa ymmärrystä oppimisprosessista Illeris (2007) sisällyttää siihen kuuluviksi oppimisen psykologisen, ruumiillisen ja aivojen toiminnan tasolla tapahtuvan toiminnan sekä oppimisen yhteiskunnallisen elementin. Oppimisen psykologinen, ruumiillinen ja aivojen toiminnan tasolla tapahtuva toiminta poikkeaa

AD/HD -henkilöllä olennaisesti ”normaalista”<sup>7</sup> ja luo osaltaan AD/HD:n oppimisen profiilia, vaikkakin jokainen oppija on yksilöllinen omine ominaisuuksineen. Myös oppimisen yhteiskunnallinen piirre heijastuu tarkkaavaisuushäiriöisen ihmisen elämään erilailla kuin henkilön, jolla ei ole ongelmia tarkkaavaisuudessaan, mikä näkyy suurempana syrjäytymisen riskinä.

### 3.2.1 Oppiminen ja psykologia

Ihminen on biologinen olento tiettyine mahdollisuuksineen ja rajoituksineen. Vaikka ihmisten välillä on huomattavia individualistisia eroavaisuuksia, on myös olemassa valtavasti yksilöistä riippumattomia, ulkopuolisia, tekijöitä, jotka yhdistävät heitä. Emme kykene esimerkiksi kuulemaan kaikkia ääniaaltoja. Näin ollen aivojemme ja ruumiimme suoritusominaisuudet rajoittavat toimintaamme ympäristössämme. (Illeris 2007, 6–8.)

Tämä näkyy AD/HD -henkilöillä yksilöllisesti eri tavoin, muun muassa tarkkaamattomuutena, toiminnan ohjauksen vaikeutena ja oppimisvaikeuksina. AD/HD -henkilön aivojen asettamat rajat voivat olla myös muistin alueella, minkä tutkiminen on hyvin yleinen oppimista koskeva psykologinen suuntaus (ks. Eysenck & Keane 2005). AD/HD -henkilöllä on usein huono lyhytkestoinen muisti, johtuen aivojen matalasta aktivaatiotasosta.

Elämä fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä muodostaa Illeriksen (2007, 6–8) mukaan toisen perustavanlaatuisen oppimisen psykologisen ilmiön. Toimimme vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa vaikuttaen siihen ja muuttaen sitä, mutta emme voi asettaa itseämme sen ulkopuolelle ja täysin eristää itseämme siitä (myös Wenger 1998). AD/HD -henkilön (varsinkin yliaktiivisen pojan) toiminta ympäristössään tulee yleensä helposti huomatuksi. Koti- ja koulukontekstissa vuorovaikutus ympäristön kanssa voi helposti ajautua negatiivisen vuorovaikutuksen kierteeseen, mikä asettaa pitkällä aikavälillä osapuolten psyykkisen terveyden koetukselle.

---

<sup>7</sup> Smith ym. (2003, 528–529) määrittelevät normaaliutta emotionaalisen hyvinvoinnin kautta, mitä ilmaisevat yksilön sovelias todellisuuden taju, kyky kontrolloida käyttäytymistään, terve itsetunto ja tunne hyväksytyksi tulemisesta, kyky solmia läheisiä ihmissuhteita ja tuottavuus elämän eri alueilla. Epänormaaliutta he määrittävät kulttuuristen ja tilastollisten normien, sopeutumisasikeuksien ja henkilökohtaisen ahdingon (esim. psykiatriset häiriöt) kriteerien kautta.

Lapsi on herkkä ympäristöstään saamalleen palautteelle, mikä on yhteydessä varhaisen identiteetin muodostumiseen. AD/HD -lapsi on erityisen herkkä saamalleen palautteelle ja kaipaa normaalia enemmän positiivista vahvistusta omalle toiminnalleen. Häneltä puuttuu erinäisiä taitoja, mikä ilmenee tietynlaisena toimintana ja ympäristön reaktioina niihin. Mikäli lapsi toimintaympäristöineen ajautuu negatiivisen vuorovaikutuksen kehään, hän saattaa muodostaa kielteisten kokemusten myötä negatiivisen kuvan itsestään. Tämä voi osaltaan johtaa itseen kohdistettujen joustamattomien ja epätasomallisten tulkintojen, väärinkäsitysten tai ennakkoluulojen syntyyn ja negatiivisen identiteetin muodostumiseen. (Liite 2, ALSUP -lomake).

### **3.2.2 Oppiminen ruumiillisena kokemuksena**

Illeriksen (2007, 8–12) mukaan muiden mentaalisten prosessien tavoin myös oppiminen perustuu ruumiillisiin kokemuksiin. Oppiminen ei ole ainoastaan rationaalista, vaan se pohjautuu myös kehollisiin toimintoihin ja voi ilmentyä muun muassa liikkeiden, eleiden ja hengityksen kautta. Oppimista tapahtuu monella eri tasolla fyysisten taitojen, tunteiden ja enemmän tai vähemmän automatisoituneiden kehollisten funktioiden (esim. hengitys) kautta, mitkä muodostavat perustan kokemuksille, käyttäytymiselle ja oppimiselle.

Esimerkiksi koulussa oppiminen edellyttää monella tapaa tietynlaisia ruumiillisia ominaisuuksia. Ensinnäkin yksilön aivojen eri oppimista käsittelevien alueiden tulee olla normaalisti kehittyneet oppimisen mahdollistamiseksi (Illeris 2007, 8–12). Osa AD/HD -tapauksista selittyy tiettyjen aivojen alueiden kehitysviiveellä tai vaurioitumisella (ks. Barkley 2008; Lehtokoski 2004). Esimerkiksi aivojen tilavuuserot korreloivat AD/HD:n vaikeusasteen kanssa (Moilanen 2010).

Toiseksi kehon täytyy olla riittävässä tasapainon tilassa oppimista edellyttävään tilaan nähden. Esimerkiksi väsymys, nälkä tai jokin sairaus voivat vaikeuttaa tai jopa estää halutun kaltaista oppimista tapahtumasta. (Illeris 2007, 8-12; Lehtokoski 2004.) Useat opiskelutehtävät ovat ulkoapäin annettuja, jolloin oppilas ei välttämättä koe henkilökohtaista motivaatiota niiden suorittamiseen. Lehtokosken (2004, 29–30) mukaan tällaisissa tilanteissa aivojen aktivaatiotaso laskee nopeasti ja oppilas alkaa käyttää kehoaan sen nostamiseksi ja keskittymiskyvyn ylläpitämiseksi. Tämä ilmenee esimerkiksi motorisena, levottomuutta heijastavana

liikehdintänä. AD/HD -lapsen on erityisen hankalaa ylläpitää tarkkaavaisuuttaan tällaisissa tehtävissä ja yritykset nostaa tai ylläpitää aivojen aktivaatiotasoa näkyvät ulospäin AD/HD:ta hyvin kuvaavina piirteinä: jatkuvana liikkumisena ja toimimisena, ylienergisyys, puheliaisuutena, oman vuoron odottamisen vaikeutena ja nopeana impulsiivisena toimintana ja päätöksentekona (Mts. 7–8). Lisäksi AD/HD-lääkitys voi aiheuttaa unettomuutta, jolloin keho ei saavuta riittävää oppimisen edellyttämää tilaa.

Kolmanneksi konkreettisten objektien käyttö havainnollistamisen apuvälineenä helpottaa oppimista, varsinkin pienemmillä lapsilla (Illeris 2007, 8–12). Tavallista huonomman lyhytkestoisesta muistista, mahdollisten kielellisten ja ei-kielellisten vuorovaikutustilanteiden ymmärtämisen sekä toiminnan ohjauksen vaikeuksien vuoksi AD/HD -lapsi hyötyy lyhyistä, konkreettisista ja selkeistä, usein kasvatustilanteiden annetuista ohjeista (esim. Aro & Närhi 2003).

Illeris (2007) mainitsee, että niin onnistuneet kuin epäonnistuneetkin oppimiskokemukset ilmenevät fyysisinä olotiloina, kuten hyvinvoinnin tai epämukavuuden tuntemuksina, mitkä osaltaan muokkaavat oppimisprosessiin vaikuttavaa ilmapiiriä. Fyysiset olotilat ovat yhteydessä motivaatioon, mikä on osa kehoon pohjautuvaa oppimista. Oppimismotivaation ollessa korkealla erilaiset ruumiilliset ärsykkeet on mahdollista työntää taka-alalle, mutta motivaation ollessa matala niihin reagoimatta jättäminen on vaikeaa. (Mts. 8–12.) Lehtikosken (2004, 29) mukaan AD/HD -henkilön tarkkaavaisuus säilyy, kun tehtävä on itselle mieluinen ja omasta tahdosta aloitettu. Tällöin päällimmäisinä piirteinä voivat näkyä voimakas taipumus syventyä omiin ajatuksiin ja unelmiin sekä toimintoihin jumiutumisen. Koululuokassa tämä voi aiheuttaa ongelmia muun muassa siirtymätilanteissa.

### **3.2.3 Oppiminen aivojen toiminnan tasolla**

Aivotutkimus pyrkii ymmärtämään mentaaliset funktiot, kuten oppimisen, ruumiin ja ympäristön välisenä linkkinä, mikä mahdollistaa organismin oikeanlaisen reaktion muuttuvaa ympäristöä kohtaan. Ihmisillä tämä linkki on ratkaisevasti jalostunut kielen, ajattelun, tietoisuuden ja itsen kehittymisen myötä. (Illeris 2007, 12–17.)

Oppimisprosessissa tiettyjen hermosolujen ja niiden välisten yhteyksien toiminta muuttuu. Muutoksen myötä syntyy muistijälki, jonka sisältämät tiedot ja



taidot voidaan aktivoida käyttöön myöhemmin. Jotta toiminta hermosolutasolla muuttuu ja muistijälki syntyy, tulee aivojen aktivaatiotason olla oppimishetkellä korkealla. (Klein & Thorn 2007; Lehtokoski 2004, 29)

AD/HD -henkilön aivojen tiettyjen alueiden aktivaatiotaso on matalampi kuin ihmisillä keskimäärin, sillä hermosolujen välinen viestintä niiden liitoskohdissa (synapseissa) pätkee. Tämä johtuu häiriöistä välittäjäainetoiminnoissa. AD/HD -piirteisiin vaikuttavat erityisesti dopamiini-, noradrenaliini- ja serotoniini-nimiset välittäjäaineet, joiden vaikutuskohteita esitän taulukossa 3. (Barkley 2008, 94–95; Lehtokoski 2004, 85.) Lehtokoski (2004, 84) vertaa hermosolujen välistä viestintää saaristojen väliseksi lauttaliikenteeksi. Kaiken ollessa kohdallaan, lauttoja kulkee usein ja ajallaan ja ne kiinnittyvät seuraavaan rantaan omille paikoilleen. AD/HD -henkilöllä viestin vieminen aivoissa ei aina toimi tehokkaasti, vaan osa lauttavuoroista jää joko väliin, mutkittelee tai ei pysty kiinnittymään määränpäähänsä.

**Taulukko 3.** AD/HD -piirteisiin vaikuttavien välittäjäaineiden vaikutuskohteita (Lehtokoski 2004, 86–86).

<b>Dopamiini</b>	<b>Serotoniini</b>	<b>Noradrenaliini</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tarkkaavaisuus</li> <li>• impulsiivisen käyttäytymisen hallinta</li> <li>• liikkuminen</li> <li>• rakastumisen/ihastumisen tunne</li> <li>• vireystila</li> <li>• motivaation ylläpito</li> <li>• muisti</li> <li>• AD/HD</li> <li>• Skitsofrenia</li> <li>• Parkinsonin tauti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mieliala</li> <li>• kylläisyyden tunne</li> <li>• impulsiivisen käyttäytymisen säätely</li> <li>• aggressiivisuus</li> <li>• REM-unen määrä</li> <li>• ahdistus/masennus</li> <li>• pakko-oireet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vireystila</li> <li>• ahdistus</li> <li>• muisti</li> <li>• autonomisen hermoston valmiustila</li> <li>• ruoan tuoma mielihyvä</li> <li>• paniikkihäiriö</li> </ul>

Lehtokoski (2004, 29) jatkaa, että ainakin aivojen etuosat (otsalohkojen alueet) antavat tukiaktiiviteettia aivojen niihin osiin, missä muistijäljen syntyminen vaatii kohonneen aktivaatiotason oppimishetkellä. Tätä tukiaktiiviteettia ja sen kohdistamista kutsutaan tarkkaavaisuudeksi. Lehtokosken (mts., 28) mukaan tarkkaavaisuuden taustalla olevassa aivojen aktivaatiossa on synnynnäisiä eroja ihmisten välillä. Hän esittää arvion, että 90–94% ihmisistä kykenee ylläpitämään tarkkaavaisuuttaan ulkoa ohjatussa tehtävässä ainoastaan 15–20 minuutin ajan ennen aivojen aktivaatiotason laskemista ja tarkkaavaisuuden heikkenemistä. AD/HD -

henkilöiden tarkkaavaisuus laskee jo 5–10 minuutin kuluessa, jolloin myös muisti-jäljen koodaaminen loppuu ja aktivaatiotason nostamispyrkimykset usein ”häiriökäyttäytymistä” ilmentävinä muotoina alkavat.

Etuotsalohkot vastaavat toiminnan ohjauksesta. Erityisesti katekoliamiini-en (dopamiini ja noradrenaliini) toiminnassa AD/HD -henkilöillä esiintyy muutoksia verrattuna ei-AD/HD -henkilöön. Katekoliamiinien määrän vähenemisen on todettu heikentävän erityisesti ulkoapäin ohjattujen toimintojen suorittamista (Lehtokoski 2004, 90–91.) Esitän taulukossa 4 etuotsalohkojen ja limbisen järjestelmän tehtäviä.

Limbisen järjestelmä käsittää aivojen sisäosissa niin sanotut tunnealueet. Se on lisäksi tärkeä pitkäkestoisen muistin toiminnassa, itsekontrollin säätelyssä sekä oman palkitsevan mielihyvän kokemisessa. AD/HD -piirteisiin näillä alueilla liittyvät erityisesti dopamiinisynapsien heikompi toiminta. Limbisen alueen toiminnan heikkous heijastuu usein AD/HD -henkilön vaikeutena monitoroida toimintaansa ja palkita itseään hyvällä mielellä onnistuessaan. (Lehtokoski 2004, 91–92.) Tästä johtuen AD/HD -lapsi tarvitsee toimintaympäristöltään paljon positiivista palautetta ja omien vahvuusalueidensa vahvistamista muodostaakseen itsensä myönteisen kuvan oppijana ja toimijana (vrt. Illeris 2007, 1–5).

**Taulukko 4.** Etuotsalohkojen ja limbisen järjestelmän tehtäviä (Lehtokoski 2004, 90–91).

<b>Isoivokuoren otsalohkojen tehtäviä</b>	<b>Limbisen järjestelmän tehtäviä</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• osallistuu tarkkaavaisuuden suuntaamiseen</li> <li>• tunnistaa uusia ärsykeitä, asioita ja toimintoja ja osallistuu näiden ohjaukseen</li> <li>• ohjaa toimintaa sosiaalisissa tilanteissa</li> <li>• ohjaa päätöksentekoprosessia</li> <li>• osallistuu työmuistin toimintaan</li> <li>• hillitsee tunneryöppyjä</li> <li>• hillitsee impulsiivista käyttäytymistä</li> <li>• ohjaa ja järjestelee toimintaa</li> <li>• ohjaa moraalien ja sääntöjen mukaan käyttäytymistä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tärkeä muistin toiminnalle</li> <li>• käynnistää tunneryöpyt</li> <li>• säätelee itsekontrollia</li> <li>• säätelee oman palkitsevan mielihyvän kokemista</li> </ul>

Oppimisprosessi alkaa yksinkertaisimmillaan yksilön vastaanottaessa aistiärsykeimpulssin. Vastaanotettu aisti-impulssi välittyy työmuistiin. Aistit kulkeutuvat

työmuistiin kahta reittiä pitkin, osittain aivojen keskiosan läpi, missä sijaitsevat tärkeimmät aivojen tunnetiloja säätelevät keskukset, sekä osittain näiden keskusten ohi. Näin työmuisti vastaanottaa samanaikaisesti sekä ”puhtaita” aistiimpulsseja että impulsseja, jotka sisältävät tunnereaktion. Tunneimpulssi saapuu nopeammin työmuistiin aiheuttaen tunnereaktion ennen ”ajattelua”. (Eysenck & Keane 2005, 187–313; Illeris 2007, 12–17.) Henkilö, jolla ei ole AD/HD:ta, kykenee halutessaan hillitsemään tunnereaktion aiheuttaman impulsiivisen reaktion ympäröivän kontekstin asettamissa sallittavuuden rajoissa, AD/HD- henkilö ei, vaan hän tarvitsee tukea ja vahvistusta oppimiselleen huomattavasti vertaisiaan enemmän.

Työmuistista ärsykeimpulssi jatkaa matkaa kohti pitkäaikaista muistia. Matkalla ärsykeimpulssista suodatetaan pois epäolennainen informaatio sekä siihen liitetään aiemmin opittuja muistijälkiä. (Eysenck & Keane 2005, 187–313; Illeris 2007, 12–17.) AD/HD- henkilön, jolla on toiminnanohjauksen vaikeuksia, voi olla vaikea suodattaa tehtäväkohtaiset olennaiset tietoedustukset epäolennaisesta, mikä voi ilmetä heikkona työmuistina. Lisäksi aivojen aktivaatiotason tulee olla riittävän korkea muistijäljen syntymiselle ja aiemman muistijäljen konsolidoitumiselle eli lujittumiselle.

### **3.2.4 Oppimisen yhteiskunnallinen konteksti**

Oppiminen ei ole ainoastaan yksittäisessä yksilössä tapahtuva ilmiö, vaan se on aina sisällytetty osaksi sosiaalista ja yhteiskunnallista kontekstia, joka tarjoaa ärsykeimpulsseja ja asettaa raamit oppimisen tavoille ja mahdollisuuksille (Lave & Wenger 1991; Burr 1995; Wenger 1998; Illeris 2007). Oppimisen luonne vaihtelee oppimistilanteen ja -ympäristön mukaan, sillä erilaiset sosiaaliset kontekstit, kuten koulu, työ ja vapaa-aika, tarjoavat oppimiselle oleellisesti erilaiset olosuhteet (Aittola, Jokinen & Laine 1995; Aittola 1998; Illeris 2007).

Oppimisen sosiaalinen luonne on muuttunut siirryttäessä teollisuusyhteiskunnasta palvelu- ja tietoyhteiskuntaan tai kulttuurisessa mielessä myöhäismodernista postmoderniin. Postmodernissa tietoyhteiskunnassa oppimisesta on tullut taloudellisen kasvun ja globaalin kompetenssin mittari ja siten myös hyväksyttävän yhteiskunnallisen olemassaolon perusta. (Illeris 2007, 19–21.) Tämä ilmenee vahvasti elinikäisen oppimisen käsitteen myötä, mikä on esitetty valtioiden,

niiden hallintojen ja niissä elävien yksilöiden kansainväliseksi vaatimukseksi (OECD 1996; EU Commission 2000).

Nykyään ei tehokkuuden ja kansainvälisen vertailun paine ole ainoastaan kouluilla vaan myös valtioilla. Oppimiselle annetun uuden yhteiskunnallisen merkityksenannon myötä painotus on entistä enemmän institutionaalisessa elinikäisessä oppimisessa. (Illeris 2007, 19–21; myös Gordon 2006.) Oikeistoliberalistisen koulutuspolitiikan myötä myös vanhempia kannustetaan stimuloimaan lastensa oppimista jokapäiväisessä elämässä, ja heidät kutsutaan tekemään lapsiansa koskevia merkittäviä koulutuspäätöksiä yhä varhaisemmassa vaiheessa (Järvinen 2003, 10).

Huippujen tuottamiseen, tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen sitoutuneen oikeistoliberaalin koulutuspolitiikan myötä koko ikäluokan koulutuksesta joudutaan tinkimään. Mikäli oppilaat nähdään hyödyllisinä ja tehokkaina tuotannon uusintamisen välineinä, johtaa koulutuspolitiikka siihen, että vähemmän hyödyllisten oppilaiden, kuten oppimisvaikeuksista kärsivien, opetusta ja tukitoimia joudutaan karsimaan, jotta saavutettaisiin koulutuksen päämääräksi asetetut tavoitteet taloudellisesta kasvusta ja maan kansainvälisestä kilpailukyvyvystä. Sosiaaliliberalismin näkökulmasta katsottuna taas juuri hitaat oppijat ovat niitä, jotka tarvitsevat erityistä tukea pysyäkseen koulutusmarkkinoiden tuotannon rattailla. (Kivinen & Rinne 1995, 14; Ahonen 2003, 205; Järvinen 2003, 76.)

Laineen (2000) mukaan koulun arki laahustaa perässä kasvatuksen kentällä. Nuorten elämäntapaan ja sosiaalistumiseen vaikuttavat monet kulttuuriset koordinaatit, kuten kaupungistuminen, kulutus, kansainvälistyminen, globalisoituminen ja media. Nuoret ammentavat tietoa ja vaikutteita koulun ulkopuolelta monilta eri tahoilta. Baethge (1989, 36) korostaa median merkitystä nyky-yhteiskunnan lasten ja nuorten kokemusmaailmoissa. Koska lapsilla ja nuorilla on jo hyvin varhaisessa vaiheessa pääsy aikuisten kokemusmaailmoihin median välityksellä, ovat eri ikäryhmien kokemus- ja toimintatavat kaventuneet. (Myös Reimer 1995; Kupiainen & Suoranta 2005.) Laine (2000) jatkaa, että koulun vallitsevat toimintatavat perustuvat enimmäkseen teollisen yhteiskunnan mukaisille yhteisöllisille järjestyksille. Tämä ristiriita tuo koulun kentälle käsiteltäväksi nuorten yksilöllistyvän kulttuurin ja koulun yhdenmukaistavien käytäntöjen välisiä ongelmia.

Useat pitkittäistutkimukset osoittavat tunne-elämän vaikeuksien ja sosiaalisen sopeutumattomuuden sekä tarkkaavuuden ongelmien jatkuvan peruskoulun jälkeen aikuisikään tuottaen ongelmia niin yksilö kuin yhteisötasolla (ks. Bradley ym. 2008; Hayling ym. 2008). Mikäli lapsen oppimisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kehitystä ei tueta, tulee yksilön syrjäytyminen aiheuttamaan inhimillisen menetyksen lisäksi yhteiskunnalle huomattavia taloudellisia kustannuksia (Launonen & Pulkkinen 2004b, 73–74). AD/HD -lapsen yhteiskunnallisen syrjäytymisen riski on suuri ilman onnistunutta varhaista interventiota. Barkleyn ym. (2008) Yhdysvalloissa Milwaukeeessa tekemän seurantatutkimuksen, jossa tarkasteltiin AD/HD -lasten kehittymistä nuoreksi aikuiseksi (keski-ikä 27 vuotta), tulokset osoittavat AD/HD:n vaikuttavan laajasti eri elämäalueille, mikä näkyy muun muassa riskialtiutena psykiatrisille sairauksille, koulutukselliselle ja ammatilliselle epäjatkuvuudelle, talouden hallinnan vaikeuksille sekä sosiaalisina ja terveydellisinä ongelmina.

Scott ym. (2001) arvioivat brittiläisessä pitkittäistutkimuksessaan lasten (n=142), joilla oli varhaisia käytöshäiriöitä, aiheuttavan yhteiskunnalle ylimääräisiä kustannuksia ikävälillä 8–28 vuotta kymmenen kertaa enemmän kuin ne, joilla ei lapsena ollut käytöshäiriöitä. Jos erilaisten tukitoimien avulla ehkäistään AD/HD -nuorten koulunkäynnin katkeamista, työttömyyttä ja syrjäytymistä, säästetään mahdollisia yhteiskunnallisia kuluja, kuten työttömyyskorvauspäivärahoja, asumistukia, huume- ja lääkehoidon välittömiä kustannuksia sekä vankeinhoidon kustannuksia (Henttonen, Kangas, Leimu & Palomäki 2004; myös Kajanoja 2001; 2002). Kuitenkin ennaltaehkäisevää tukitoimintaa rahoitetaan varsin vähän (Scott ym. 2001).

## **4 AD/HD JA KOULU**

Kodin ulkopuolella, päiväkodissa ja koulussa, alkaa lapsen luokittelu: normaali, erityinen, poikkeava. Jos mittapuuna käytetään täydellistä lapsuutta, päädytään määrittelemään kaikki lapset enemmän tai vähemmän epänormaaleiksi. (Määttä & Rantala 2010.)

Suuri osa AD/HD -lasten vanhempien huolista liittyy lapsen koulunkäyntiin. Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan kuntoutuksen ensimmäinen ja tärkein askel on AD/HD -tietoisuuden ja ymmärryksen saattaminen koko merkityksellisen kasvuympäristön, kuten koulun, tietoisuuteen. Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen avoimuus sekä molemminpuolinen luottamus ja ymmärrys mahdollistavat turvallisen kasvupohjan lapsen identiteetin kehittymiselle. Mikäli lapsen diagnoosi on selvillä koulun alkaessa, on hänet mahdollista saada välittömästi koulun tukitoimien piiriin oppimisen mahdollistamiseksi, onnistumisten kokemiseksi ja hyvän itsetunnon kehittymiseksi.

Diagnosoimaton lapsi saattaa jäädä ilman tarvitsemaansa tukea. AD/HD -oireisen lapsen oppimistapa on erilainen, ja pienikin ärsyke ympäristössä voi herpaannuttaa keskittymisen. Myös motorinen levottomuus ja impulsiivisuus, toiminnan ohjauksen vaikeus tai tarkkaavaisuuden ylläpitämisen vaikeus voi aiheuttaa sen, että lapsi tulee väärinymmärretyksi. Usein lasta rankaistetaan toimista, joilla hän on tahtomattaan ja tietämättään aiheuttanut häiriötä luokkahuonetilanteissa. Epäonnistumiset koulussa rangaistuksineen lisäävät AD/HD -oireisen lapsen huonommuudentunnetta ja koulu menettää asemansa merkityksellisenä kasvuympäristönä oppilaan kokemusmaailmassa.

### **4.1 Inkluisio – erityisopetuksesta kohti yleisopetusta, eriyttämisestä kohti tasa-arvoa**

Koulutuksen tasa-arvoisuus on jatkuvasti tärkeä yhteiskunnallinen puheenaihe (Mäkinen & Poropuhdas 2001) ja sen periaate sisältyy myös uusiin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin, joista opetushallitus päätti vuonna 2004 ja jotka on otettu käyttöön kaikissa peruskouluissa 1.8.2006 lähtien (Opetushallitus 2004). Myös erityisopetusta koskeva keskustelu on johtanut kansainvälisesti erityisopetuksen aseman uudelleen arvioimiseen kaikkien lasten tasa-arvoisen koulutuksen näkökulmasta. Yhdistyneiden Kansakuntien yleiskokouksen hyväksymän

Vammaisten vuosikymmenen päätösasiakirjan (YK 1993) mukaan YK:n jäsenvaltiot tunnustivat yhteisopetuksen eli integraation valtioita velvoittavaksi periaatteeksi vammaisten oppilaiden koulunkäynnin järjestämisessä. Suomessa perusopetuslaki (L 628/1998, 17 §) mahdollistaa erityisoppilaiden integroimisen yleisopetukseen.

#### **4.1.1 Erilaisuus yhteiskunnassamme – kohti inklusion ideologiaa**

Vehmas (2005, 133–136) esittää, että ennen vammaisuutta kuvasi sana ”poikkeava”, nykyään hoidon, kasvatuksen ja koulutuksen suhteen ”erityistä tukea tarvitseva”. Albrechtin ym. (2001, 1–2) mukaan vammaisuudesta on tullut aiempaa läpinäkyvämpää ja läsnä olevampaa. Nykyaikana lapset altistuvat aiempia sukupolvia helpommin esimerkiksi väkivallasta johtuville vammoille, astmalle tai saavat oppimisvaikeus ja hyperaktiivisuus -diagnoosin.

Vehmas (2005) jatkaa, että erityisen tuen tarpeiden tunnistamisesta ja niitä varten suunniteltujen pääosin pedagogisten interventioiden rakentamisesta on tullut erityispedagogiikan keskeinen tehtävä. Hänen mukaansa kuitenkin käsitteen ”erityinen tarve” sisällön erittelyyn ei ole kiinnitetty huomiota niin akateemisessa kirjallisuudessa kuin virallisissa asiakirjoissakaan, vaikka oppikirjoissa, opetussuunnitelmissa ja käytännön puheessa käsitettä käytetään jatkuvasti, jolloin syntyy vaikutelma, että tiedetään mistä puhutaan (mts. 133–136; myös Wilson 2002, 61–62). Vehmoksen (2005, 133–136) mukaan terminologian muutokset nähdään yleensä edistymisen merkkinä niiden heijastaessa syvempää ymmärrystä ja suvaitsevampaa asennoitumista erilaisiksi katsottuja ihmisiä kohtaan, mutta todellisuudessa ne heijastavatkin perinteistä normaali–poikkeava-dikotomiaa.

Suomen opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2004, 12) erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla tarkoitetaan niitä, ”joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä.”

Vehmas (2005) kritisoi määritelmän perustuvan yksilöpatologisille olemuksille, joiden perusteilla oppilaan ei-toivottava koulusuoriutumisen selitetään

lääketieteellispsykologisesti hänen yksilöllisistä ominaisuuksistaan johtuviksi. Eri-tyisen tuen tarve määrittyy sen mukaan, mitä pidetään arvokkaana. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa pidetään arvokkaana, joten huonot lukijat tarvitsevat erityistä tukea, koska he ovat ”lukihäiriöisiä” tai ”dysleksikkoja”. (Mts. 133–136.) Näin ollen ”erityinen tarve” ei ole ainoastaan empiirisen faktan löytymistä vaan myös normatiivisen arvoasteikon tekemistä. Erityispedagogiikan retoriikka antaa ymmärtää erityisten tarpeiden olevan oppilaiden virheellisiä ominaisuuksia, jotka kyetään paikantamaan empiirisesti ja kohtaamaan lapsen edun nimissä. (Stangvik 1998, 153; Thomas & Loxley 2001, 48; Wilson 2002, 64.)

Thomas ja Loxley (2001, 52, 58) tuovat esille, että erityisten tarpeiden kohtaaminen on ainakin näennäisesti poistanut opettajilta leimaamisen ongelman, sillä poikkeavaksi leimaaminen (huono asia) on muuttunut lasten tarpeiden tunnistamiseksi (hyvä asia). Uuden terminologian myötä opettajista on tullut leimaajien sijaan auttajia. Lisäksi terminologian myötä kouluorganisaation tarve nähdään nykyään lapsen tarpeena ja koulun sääntöjä uhmaava käytös on nykyään selitettävissä psykologisin ja psykiatrisin diagnoosein. Lapsen toiminta patologisoidaan. Kurittomuus ja töykeys eivät ole tieteellisesti käypiä diagnooseja, AD/HD on. Diagnoosin saannin myötä oppilas asetetaan koulun ja opettajan holhouksen kohteiksi, koska he ”ymmärtävät”, mistä lapsen ongelmat johtuvat. Lapsi menettää äänioikeutensa ja uskottavuutensa itseään koskevissa asioissa, sillä on vaikeampaa väittää vastaan ihmiselle, joka kohtaa toisen tarpeet, kuin sellaiselle, joka syyttää sääntöjen rikkomisesta.

Thomaksen ja Loxleyn (2001, 47) mukaan erityisten tarpeiden diskurssin myötä ongelmat palautetaan takaisin yksilöön ja ylläpidetään poikkeavuuden ideologiaa. Muodostunut tarvekieli on osaltaan vahvistanut perinteisiä erityisoppilaisiin liitettyjä vajauden ja viallisuuden ajatuksia sekä ylläpitänyt eristäviä erityisopetusjärjestelmiä. Ysseldyke ja Algozzine (1984, 27) ovat todenneet, että ”erityispedagogiikka on olemassa, koska yhteiskunnan jäsenet uskovat käsitteisiin normaalius ja epänormaalius”.

Niin kauan kuin erityisiä tarpeita pidetään oppilaassa olevista ominaisuuksista johtuvina, empiirisesti ja objektiivisesti löydettävissä olevina virheinä, vastuu koulun ongelmista sysätään lasten (Vehmas 2005) ja myös vanhempien harteille. Kivirauma (1998) ja Naukkarinen (1998) toteavat ongelmallisen yksilön



harvoin olevan yhteisöllisten ongelmien aiheuttajana niiden syntyessä yhteisön sisäisessä dynamiikassa. Thomas ja Loxley (2001, 114) huomauttavat, että tarpeiden korostaminen on vienyt huomion pois oppilaiden oikeuksista.

#### **4.1.2 Kouluista tasa-arvoisia kasvuympäristöjä: inklusion ideologia**

Inklusio on laaja ihmisen elämänkaaren kattava ajattelutapa, jonka keskeisenä tavoitteena on ihmisten tasa-arvoinen ja täysivaltainen osallisuus ympäröivän yhteisön toiminnassa (Naukkarinen, Saloviita & Murto 2001, 199). Koulussa tämä tarkoittaa kaikkien oppilaiden, niin vammaisen kuin vammattoman, oikeutta saada täysiaikaista yleisopetusta lähikoulussaan (Norwich 2008; Biklen 2001; Feuser 2001; Väyrynen 2001). Inklusion taustalla on sosiaalinen malli, jonka pyrkimyksenä on kehittää oppimisympäristöä ja yhteiskuntaa laajemminkin. Se jakaa myös konstruktionistisen näkemyksen yhteiskunnallisesta toiminnasta. Esimerkiksi koululait, koulukulttuurit, kasvattajien uskomukset ja koulutusta ohjaavat rakenteet ovat luotuja, eivät pysyviä totuuksia. Tämän näkemyksen myötä voidaan ihmisten luomat ”tuotteet”, kuten ”erityisluokkaopetus”, ”erityiskouluopetus” ja ”erityisoppilas” asettaa kyseenalaisiksi. (Naukkarinen ym. 2001, 200.)

Dyson (1999) jaottelee inklusiota koskevat keskustelut neljään diskurssiin. Ensimmäinen koskee yleisopetuksen vaatimusta kaikkien lasten tasa-arvoisena oikeutena saada yhdenvertaista kohtelua. Toinen diskurssi koskee opetuksen tehokkuutta, eli sitä onko yleisopetus tehokkaampi kuin erillään opettaminen, ja sen vaikutuksia sekä ”erityisoppilaiden” että ”tavallisten” oppilaiden oppimiseen ja kehitykseen. Kolmas diskurssi koskee poliittista kamppailua, jota koulun suorittaman valikoinnin lakkauttaminen vaatii. Feuser (2001) näkee ratkaisuna vammaisten ja vammattomien henkilöiden yhteisyyden muotojen kehittämisen koulussa. Saloviita (2001) ehdottaa erityisopetuksen virallisen retoriikan purkamista, mitä kautta pyrittäisiin tulemaan tietoisiksi koulun käytäntöihin liittyvistä tasa-arvoisuuden vastaisista piirteistä. Neljäs, pragmaattinen diskurssi (ks. Dyson 1999), käsittelee sitä, miten yleisopetus voidaan käytännössä tehokkaasti toteuttaa. Saloviidan, Murron ja Naukkarisen (2001) mukaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistäminen ei onnistu mekaanisesti yhteen liittämällä, vaan integraatio vaatii koko kouluopetuksen rakenteellista ja pedagogista uudistumista.

Naukkarisen ym. (2001, 201) mukaan inklusiiviseen kasvatukseen liittyy monia väärinkäsityksiä. Suomessa hyvin yleinen väärinkäsitys on, että inklusiivinen oppimisympäristö tasapäistää oppilaat heterogeeniseksi ryhmäksi, jossa ”lahjakkaammat oppilaat” jäävät paitsi tasoisesta opetuksesta. Lahjakkuuden määrittely perustuu useimmiten älykkyydosamäärään, ei lahjakkuuden moninaisuuteen. Naukkarinen ym. kutsuvat tätä väärinkäsitystä ”tasa-arvo vs. tehokkuus” -diskurssiksi, minkä esiintyminen demokraattisessa yhteiskunnassa on arveluttavaa sen alistaessa tasa-arvoisuuden perusarvon utilitaristiselle hyötyajattelulle. Staub ja Beck (1994/1995) osoittivat integraatio- ja inklusiotutkimuksista teemmästä katsauksesta, etteivät vammattomien lasten koulusuoritukset huonone, vaikka luokalla on vammaisia oppilaita. Yhteisellä opetuksella on nähty olevan monia myönteisiä vaikutuksia vammattomiin oppilaisiin (Naukkarinen & Ladonlahti 2001).

Opettajien rooli integraation ja inklusion onnistumisessa on suuri. Ihat-sun (1992) tutkimuksen mukaan opettajien perehdyttäminen integraatiotapauksissa ei ollut onnistunut, sillä vain kolmasosa opettajista oli saanut tarvittavaa lisäkoulutusta jonkin verran tai riittävästi. 2000-luvulle tultaessa tilanne ei tutkimusten valossa ole juuri muuttunut. Adenius-Jokivuoren (2001) esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden erityisen tuen tarvetta kartoittavan selvitystyön tuloksista käy ilmi, että opettajat kaipaavat lisää erityispedagogista tietoa ja käytännön apua opetustyöhön. Suurin osa esi- ja alkuopetuksen opettajista koki, etteivät he olleet saaneet riittävästi tukea työlleen erityistä oppimisen tukea tarvitsevien lasten kanssa.

Yhdysvalloissa Reid, Vasa ja Wright (1994) tutkivat kvantitatiivisessa survey-tutkimuksessaan sitä, kuinka merkittäviksi esteiksi luokanopettajat (n=1000) kokevat erilaiset tarkkaavuushäiriöisten lasten opetukseen vaikuttavat tekijät ja kuinka suuri luottamus heillä on omiin taitoihinsa tarkkaavuushäiriöisen lapsen opettajana. Tulosten mukaan koulutuksen sekä lääkärin ja opettajien välisen yhteistyön puute koettiin suurimmiksi esteiksi tarkkaavuushäiriöisen lapsen opetukselle. Helsingin yliopistossa tehdyssä pro gradu -tutkielmassa (Weintraub 2000) tutkittiin opettajien tiedollisia valmiuksia tunnistaa oppilaidensa tarkkaavuushäiriöön viittaavia oireita. Opettajien tiedollisissa valmiuksissa havaittiin puutteita harvan opettajan osatessa nimetä häiriö tarkkaavuushäiriöksi, vaikka häiriön piirteet olivat valmiiksi annetut.

Reidin ym. (1994) tutkimus toistettiin Suomessa Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselle tehdyssä pro gradu -tutkielmassa (Lindström & Tanskanen 2001), missä lisäksi selvitettiin opettajien (n=171) kykyä erottaa tarkkaavuushäiriön tyypillisimmät piirteet. Kuten Reidin ym. (1994) tutkimuksessa, myös Suomessa saatujen tulosten mukaan opettajat kokivat suurimmiksi tarkkaavuushäiriöisen lapsen opetuksen esteiksi luokkakoon, ajanpuutteen erityishuomiolle ja koulutuksen puutteen. Yleisesti opettajat kokivat itsensä melko luottavaisiksi tarkkaavuushäiriöisen lapsen opettajana, suurin luottamus heillä oli taitoon ottaa yhteyttä vanhempiin tarkkaavuushäiriöistä oppilasta koskevista asioista.

Halvorsen ja Sailor (1990) ovat nimenneet integraation kehittymisen esteiksi asenteelliset, hallinnolliset, lainsäädännölliset ja pedagogiset esteet. Heidän mukaansa asenteellisista esteistä keskeisimpiä ovat opettajien asenteet, mikä näyttäisi yhä pitävän paikkansa myös suomalaisessa koulutusyhteiskunnassa. Esimerkiksi Moberg (1998) on selvittänyt määrällisessä kyselytutkimuksessaan Suomessa luokanopettajien ja erityisopettajien (n=219) suhtautumista erityisopetuksen ja yleisopetuksen integrointiin. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajien asenteet integraatioon ovat yleensä hyvin kielteisiä ja kriittisiä.

Integraation myötä toteutettava inklusio ei voi toimia nykyisten uskomusten ja rakenteiden puitteissa, vaan sen toimiminen edellyttää myös koulutusorganisaation ja yhteiskunnan sekä sen instituutioiden muutosta (Naukkarinen ym. 2001, 200), jolloin myös kasvattaja kyseenalaistaisi instituutioita aiempaa enemmän kiinnittäen huomiota myös organisaation patologiaan ja epärationaalisuuteen (Skrtic 1997, 50–51). Nykyisen kaksoisjärjestelmän, jossa yleisopetus ja erityisopetus ovat uskomuksineen, rakenteineen ja käytäntöineen eriytyneitä, muuttaminen inklusion edellyttämään muottiin vaatii opettajien ja kasvattajien täydennyskoulutusta, jotta ihmisten moninaisuutta ymmärrettäisiin paremmin. Kuntatasolla tulisi pyrkiä lähikouluperiaatteen toteuttamiseen ja valtakunnantason lainsäädäntöä tulisi muokata vastaamaan inklusion tuomiin haasteisiin. (Naukkarinen ym. 2001, 203.)

## 4.2 Koulun tukitoimet tarkkaavuushäiriöiselle oppilaalle

Opiskelussa ja koulussa suoriutuminen on keskeistä lapsen kokonaiskehityksen kannalta. Koululla on tärkeä tehtävä etenkin tarkkaavaisuushäiriöisten lasten tukemisessa. (Aro & Närhi 2003, 64–65.) Tutkimusten mukaan tarkkaavaisuushäiriöisten lasten koulunkäyntiin liittyviä ongelmia voidaan lieventää luokkatilanteissa käytettävillä tukitoimilla (Aro & Närhi 2003, 64–65) ja suoraan oppimistilanteisiin vaikuttamisen on havaittu olevan tehokkain lähestymistapa koulunkäynnin tukemiseksi (DuPaul & Eckert 1997). Opetushallituksen (2004) laatiman opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”oppilasta autetaan oppimisvaikeuksissa eri tukimuodoin, jotka määräytyvät vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan. Keskeistä on varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen, jotta oppimisvaikeuksien kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle voidaan ehkäistä. Tällöin on tärkeää olla yhteistyössä huoltajien kanssa.” (Opetushallitus 2004, 12.)

Närhen (2007) sekä Aron ja Närhen (2003, 64–77) mukaan yleistä, kaikille lapsille soveltuvaa tukitoimea ei ole, vaan ne tulee suunnitella jokaiselle lapselle erikseen tämän vaatimusten mukaisesti. Ongelmien jäsentäminen yleisellä tasolla antaa usein hyvän kuvan asioista tai tilanteista, jotka ovat lapselle erityisen vaikeita. Jäsentäminen tapahtuu esimerkiksi liitteessä 3 esitetyllä Lapsen tarkkaavaisuuden arviointi -lomakkeella. Sen avulla voidaan jäsentää lapsen ongelmia ja selvittää ei-toivottuun käyttäytymiseen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Yleisen tason jäsennyksen jälkeen määritellään konkreettiset, realistiset sekä pitkäjänteiset tukitoimen tavoitteet, joiden saavuttamista ja lapsen ongelmien lievenemistä tarkkailaan säännöllisesti yhteisissä tapaamisissa.

Tukitoimilla pyritään muuttamaan tilannetekijöitä siten, että ne ohjaisivat lapsen toimintaa tehtävien ja tilanteiden vaatimusten mukaisesti. Pitkällä tähtäimellä tukitoimilla pyritään myös lapsen metakognitiivisten, eli toiminnanohjauksen taitojen kehittymiseen. Suunnittelussa tulisikin huomioida tukitoimien asteittainen purkaminen lapsen taitojen kehittyessä. Suunnittelussa tulee myös huomioida, ettei kaikkia vaikeita tilanteita saada sujumaan yhdellä kertaa. (Närhi 2007; Aro & Närhi 2003, 64–77.)

Erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta voidaan tukea erilaisin opetusjärjestelyin. Näitä ovat täysipainoinen tai osittainen opiskelu yleisopetuksen ryhmässä, joko muun opetuksen yhteydessä samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksi-

öllisesti annettava osa-aikainen erityisopetus, erityisopetuksen ryhmä ja erityiskoulu. Perusopetuslain (1998/628, PoL 17 §) mukaan erityisopetukseen ottamisesta (päättös erityisopetuksesta tehdään ennen oppivelvollisuuden alkua) tai siirtämisestä (päättös tehdään oppivelvollisuuden jo alettua) tehdään hallinnollinen päätös, missä kuullaan sekä huoltajia, opettajia että sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisia. Lisäksi päätös pohjataan psykologisiin tai lääketieteellisiin tutkimuksiin tai sosiaaliseen selvitykseen. Päätös erityisopetuksen toteuttamisesta vaatii henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimista.

Erityisopetuksen lisäksi tukitoimia koululuokassa ovat muun muassa opettajan antama tukiopetus opinnoissa jälkeen jääneille tai muutoin erityistä tukea tarvitsevalle. Yksilöllistä tukea tarvitsevalle lapselle voidaan laatia myös henkilökohtainen oppimissuunnitelma ilman siirtoa erityisluokalle. Lisäksi yleisen tai yksityisen kouluavustajan saaminen on mahdollista niin erityis- kuin tavallisellekin luokalle. (Kangas, R. 2003.) Muita koulun tarjoamia tukipalveluita ovat esimerkiksi koulukuraattorin tai -psykologin palvelut, jotka on järjestetty koulukohtaisesti eri tavoin (Aro & Närhi 2003, 65).

Opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2004) määritellään HOJKS:n sisältö tarkasti. Siihen kirjataan muun muassa tiedot oppilaan oppimisvaikeuksista, opetuksen ja oppimisen tavoitteet sekä tarvittavat tukimuodot ja arvioinnin periaatteet. Saulion<sup>8</sup> (Kankaan 2004 mukaan) mukaan uudet opetussuunnitelman perusteet takaavat kaikille peruskoululaisille samat lähtökohdat ja keskenään tasa-arvoisen aseman koulumaailmassa, mikä tuo myös mukanaan suuren haasteen: opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin periaatteet ovat jokaiselle samat. Uusien opetussuunnitelman perusteiden henki on tukea oppilaan oppimista kaikin mahdollisin keinoin, eikä oppilasta voida siirtää erityisopetukseen ennen kuin kaikkia muita keinoja (esim. tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus) on käytetty. (Saulio Kankaan 2004 mukaan.)

Aro ja Närhi (2003, 65) korostavat, että tukitoimet koulussa tulisi aloittaa heti ilmenevien ongelmien sitä vaatiessa. Diagnostiset tutkimukset kestävät useita kuukausia ja diagnoosin saanti antaa ainoastaan nimen lapsen ongelmille, ei pa-

---

<sup>8</sup> Minna Saulio toimi vuonna 2004 Opetushallituksen ylitarkastajana.

ranna niitä. Tutkimukset antavat tietoa lapsen ongelmista, jota voidaan käyttää tukitoimien edelleen suunnittelussa, mutta diagnoosin odottaminen tukitoimien aloittamiseksi on Aron ja Närhen mielestä turhaa. Myös Greene<sup>9</sup> (Mannström-Mäkelä & Saukkolan 2004 mukaan) toteaa, että ”lapsen ongelmat ovat ongelmia ilman diagnoosiakin, diagnoosi ei tuo ongelmia ja ongelmia voidaan hoitaa ilman diagnoosia.”

#### **4.2.1 Tukitoimia mahdollistavia tekijöitä koulussa**

Koulu on keskeisin paikka opiskelun tukemisessa. Vaikka tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle on tarjolla lukuisia erilaisia terapioita ja kuntoutuksia, ja ne ovat monelle lapselle tarpeen (ks. Voutilainen & Ilveskoski 2000), ei voida olettaa niiden yksinään parantavan lapsen koulunkäynnin ongelmia. Suurin osa AD/HD -lapsista on yleisopetuksen luokissa. Nykyisen inklusion periaatteen nimissä erityisluokkia on pyritty vähentämään ja oppilasta pyritään tukemaan siinä ryhmässä, johon hän luonnostaan kuuluu. Niinpä lapsen opettajalla on tärkein rooli tukitoimien tarpeen havainnoimisessa sekä niiden toteuttamisessa. (Aro & Närhi 2003, 64; ks. Opetushallitus 2004.) Koulun ja kodin muodostamalla vuorovaikutteisella yhteydellä on merkittävä rooli lapsen koulupolun muodostumisessa sekä kasvun ja oppimisen tukemisessa (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 94–95). Lisäksi opettajien välinen yhteistyö, opettajien työnohjaus ja koulutus sekä koulukulttuuri ovat merkittäviä tekijöitä lapsen koulun tukitoimien onnistumisessa.

#### **Opettajan rooli**

Opettajalla on käytössään useita menetelmiä ja interventiokeinoja tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan ohjaamiseen ja tukemiseen koululuokassa (esim. Bender 2008). Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas hyötyy selkeästä, strukturoidusta ja ennakoitavissa olevasta opiskelurutiinista (Michelsson ym. 2004, 83–87; DuPaul & Stoner 2003, 170–178; Kerola 2001, 155–156). Mukauttamalla toimintatapojaan kontekstisidonnaisesti erityislapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti opettaja voi mahdollistaa lapsen onnistuneen koulunkäynnin (esim. Michelsson ym. 2004; Aro & Närhi 2003). Esimerkiksi ulkopuolisten ärsykkeiden eliminoiminen ja häiriö-

---

<sup>9</sup> Suomen lastenhoitoyhdistyksen ja AD/HD-keskuksen järjestämä koulutustapahtuma *the explosive child – räjähtelevä lapsi* pidettiin Helsingissä 19.8.2004, mihin Ross W. Greene oli kutsuttu luennoitsijaksi.

käyttäytymisen ennakointi helpottavat lapsen toiminnanohjausta ja mahdollistavat rauhallisen opiskelun (DuPaul & Stoner 2003, 170–173). Kyseessä ovat pienet yksilölliset tukimuodot, joilla opettaja voi tukea AD/HD -oppilaan koulunkäyntiä.

Palaute, niin myönteinen kuin kielteinen, ohjaa lapsen toimintaa (esim. Kauffman 2009; Aro & Närhi 2003) ja sen merkitys korostuu tarkkaavaisuushäiriöllä lapsella niin toiminnanohjauksen kuin positiivisen identiteetin kehittymistä silmällä pitäen. Aro ja Närhi (2003) nimeävät tehokkaan palautteen piirteiksi johdonmukaisuuden, säännöllisyyden, selkeyden, välittömyyden sekä oikein valitun voimakkuuden. AD/HD -lapsen saamat palautteet ja ohjeistukset ovat usein kielteisiä ja kielellisiä, eivätkä ole riittäviä ohjaamaan lapsen käyttäytymistä. Myönteisen palautteen ja konkreettisten seuraamuksien (palkkiot, etuisuuksien menetykset, rangaistukset) merkitys korostuu monen tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen kohdalla. (Mts. 47–48.)

Greene (2008, 29–30) kritisoi seuraamuksien käyttöä. Hänen mukaansa seuraamuksilla osoitetaan lapselle ainoastaan, mitä hänen ei haluta tekevän, ja muistutetaan häntä käyttäytymään paremmin, mutta ei anneta apua ja konkreettisia neuvoja käyttäytymisen muuttumiseksi. Myös Gordon (2006, 32) kritisoi seuraamusten käyttämistä todeten yhteiskunnan aikuisten sisäistyneen ajatusmallin, jonka mukaan palkkiot motivoivat oppimaan sitä, mitä opettaja, rehtori, koulun johtokunta tai kunta pitää tärkeänä. Holt (1972) on kutsunut koulujen palkkio-rangaistus -ajattelutapaa provosoivasti ”keppi-hyppy-keksi” -menetelmäksi, missä opettaja saa oppilaan toimimaan tahtonsa mukaisesti tiettyä palkkiota yllykkeenä käyttäen.

Aro ja Närhi (2003) toteavat, ettei rankaiseminen sinänsä ole suinkaan päämäärä, vaan konkreettisilla, niin myönteisillä kuin kielteisillä, seuraamuksilla pyritään ohjaamaan lasta käyttäytymään toivotulla tavalla. Greene (2008) ei kiistä etteivätkö konkreettiset seuraamukset vahvasta AD/HD -lapsen ympärille tarvittavaa struktuuria, vaan kritisoi lapsen ulkoiseen käyttäytymiseen keskittyviä behavioraalisten interventioiden<sup>10</sup> käyttöä, sen sijaan että pyrittäisiin ratkaisemaan

---

<sup>10</sup> Behavioraalisia interventioita ovat esimerkiksi vahvistamismenetelmä, missä oppilas kerää opettajalta saamiaan symbolisia merkkejä käyttäytyessään tietyllä tavalla, sekä sopimus-menetelmä, missä oppilaan kanssa sovitaan kirjallisesti täsmällisistä tavoitteista. Oppilas voi menettää etujaan käyttäytyessään huonosti. (DuPaul & Stoner 2003, 150–157; Aro & Närhi 2003, 51–59.)

ongelmakäyttäytymisen taustalla olevia syitä yhdessä lapsen kanssa ja siten vaikuttamaan myös tämän ulkoiseen käyttäytymiseen.

DuPaul ja Stoner (2003, 163–164) tuovat esille opettajan mahdollisuuden ympäristöä tarkkailemalla ja muuttamalla sekä lasta haastatteleamalla löytää oppilaan ongelmakäyttäytymisen taustalla piileviä tekijöitä (myös Greene 2008; Gordon 2006). Näitä keinoja kutsutaan funktionaaliksi keinoiksi. Koska niillä pyritään puuttumaan ongelmien syihin, ovat niiden vaikutukset interventiostrategioita pysyvämpiä. (DuPaul & Stoner 2003, 164.) Kellam työryhmineen (1998) toteutti Yhdysvalloissa seurantatutkimuksen, jossa tutkittiin 19 peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen suuntaa ja muokattavuutta kuudenteen luokkaan saakka. Tulosten mukaan opettajan kasvatuksellisella tyyllillä on yhteyttä oppilaiden käyttäytymiseen. Jo ensimmäisellä luokalla luokkien välille kehittyi eroja aggressiivisuudessa ja ongelmakäyttäytymisessä, mitkä ilmenivät vielä 12-vuotiaanakin.

Mikäli opettajalla on halu ja taidot käsitellä lasten käyttäytymistä, voivat oppilaat todennäköisesti omaksua myös myönteisiä käyttäytymispiirteitä koulussa (Launonen & Pulkkinen 2004c). HOJKS on opettajalle erityisesti pedagoginen apuväline, jonka avulla tämä voi tehostaa työskentelyään ja tukea oppilasta tämän yksilöllisten tarpeiden mukaan. Se myös yhdistää ja eheyttää oppilaan tukiverkon, opettajan ja vanhemman, sillä sen laadinta edellyttää näiden tahojen yhteistyötä.

### **Tukiverkoston kehittäminen ja ylläpitäminen**

AD/HD-diagnoosi on usein merkinä lapsen vaikeuksista monilla elämänalueilla, mikä tulisi ottaa huomioon ymmärryksessä, tuessa ja hoidossa (Neven, Anderson & Godberg 2002, 146–147). Vehkakoski (2006) jatkaa, ettei pelkkä neuropsykologinen näkökulma riitä lapsen yksilöllisten oikeuksien ja oman polun löytämisen tukemiseksi. Michelsson ym. (2004, 104–105) korostavat kodin ja koulun välillä tapahtuvan toimivan yhteistyön merkitystä. Ne voivat parhaimmillaan olla toistensa työtä tukevia toimijoita, joiden välinen yhteistyö tukee myös lapsen kehitystä. (Myös Lawrence-Lightfoot 2003.)

Ollakseen tehokasta kodin ja koulun välisen yhteistyön tulee sisältää tehokkaasti organisoidut yhteydenpitotavat eri tasoilla sekä yhteisen keskustelun kasvatustavoitteista (mm. Wiliam & Chavkin 1989; Smit, van Esch & Claessen



1996). Aron ja Närhen (2003, 64–65) mukaan tukitoimien yhteistyöverkosto syntyy usein opettajan aloitteesta. Myös Tilus (2004, 134–135) mainitsee opettajan aktiivisuuden ja aloitteellisuuden olevan yhteistyön edellytys. Aron ja Närhen (2003, 64–65) mukaan kodin ja koulun välisen yhteydenpidon lisääminen toimii sinänsä jo tukitoimena ja lieventää lapsen ongelmia. Kuitenkaan yhteydenpidon lisääminen ei sinänsä ole merkityksellistä lapselle itselleen, vaan keskeistä on yhteistyön laatu. Osapuolten keskinäinen luottamus, kunnioitus ja ymmärrys luovat pohjan sille, että lapsi voi luottaa saamaansa tukeen koulussa. (Beveridgen 2005, 78.)

Myös vanhempien kiinnostus ja aktiivisuus lapsensa koulunkäyntiin ja koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön tukee lapsen koulunkäyntiä (Alasuutari 2003, 91), mutta on pitkälti koulun toiminnasta kiinni, minkälaiset yhteistyöhön osallistumisen mahdollisuudet vanhemmille tarjotaan (Tilus 2004, 134–135). Lapselle edullisinta olisi, mikäli opettajien ammatillinen asiantuntijuus ja vanhempien lapsensa kasvatuksellinen asiantuntijuus saavuttaisivat tasavertaisen, vuorovaikutuksellisen aseman koulutuksen ja kasvatuksen käytännön toteutuksessa, muodostaen keskinäiseen luottamukseen ja kunnioitukseen perustuvan kasvatuskumppanuussuhteen (Tilus 2004, 134–135; Kaskela & Kekkonen 2006, 17).

Myös opettajien keskinäinen yhteistyö voi auttaa heitä ymmärtämään laajemmin lapsen vaikeuksia, kehittämään keinoja lapsen koulunkäynnin tukemiseksi sekä pitämään huolta omasta työhyvinvoinnistaan ja jaksamisestaan. Oppilaan kannalta koulun sisäinen yhteistyö on välttämätöntä palautteen ja tukitoimien johdonmukaisen kokonaisuuden muodostumiseksi. (Aro & Närhi 2003, 21, 65.)

### **Opettajien työnohjaus ja koulutus**

Vehkakosken (2006) mukaan opettajan oman toiminnan ja lapsen oppimisen pedagoginen arviointi auttaisi opettajaa kehittämään omaa työtään, muokkaamaan opetusmenetelmiään ja kohtaamaan lapsen yksilökohtaisine tarpeineen. Hänen mukaansa työnohjaus kollegojen ja ammatti-ihmisten kanssa auttaisi mahdollisesti uusien toimintatapojen kehittämisessä. Myös Aro ja Närhi (2003, 65) tuovat esiin lähiympäristön ja työnohjauksen tuen merkittävyyden.

Opettajien koulutus, sekä erityisoppilaiden kanssa työskentelyn tuoma kokemus ovat keskeisiä tekijöitä kohdattaessa erityistarpeita omaavia oppilaita

koululuokassa. Tutkimukset osoittavat (ks. alaluku 4.1.2), etteivät opettajat koe omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoja tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen kohtaamisessa ja ohjaamisessa, saati aina tunnista tällä ilmeneviä käyttäytymisen piirteitä. Lisäksi tietämättömyyden vaarana on, että alivilkkaat, tarkkaamattomat oppilaat (erityisesti tytöt) jäävät huomiotta ja siten tarvittavien tukitoimien ulkopuolelle. Opettajat eivät ainoastaan ole oppilaiden kasvavien erityistarpeiden ja niihin mukautumisen paineessa (esim. Ikonen ym. 2002), vaan heihin kohdistuvat myös koulun ulkoapäin asetetut koulutuspoliittiset paineet, jotka osaltaan asettavat reunaehdot heidän työskentelylleen (Gordon 2006; Illeris 2007; Greene 2008).

### **Koulun toimintakulttuuri ja koulukulttuuri**

Koulun toimintakulttuurin käsite on otettu ensimmäistä kertaa mukaan uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) tarkoituksena saavuttaa kirjattujen tavoitteiden yhteys käytäntöön. Toimintakulttuuri sisältää koulun kaikki viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Launosen ja Pulkkinen (2004a) mukaan kuntien on syytä tehdä toimintakulttuurin linjauksia valtuuston, lautakunnan, opetustoimen johdon ja koulujen tasolla. Parhaimmillaan eri hallintokunnat löytävät yhteisiä tavoitteita, joiden pohjalta voidaan kehittää kasvatusyhteistyötä kotien ja kolmannen sektorin toimijoiden muodostamassa verkostossa.

Uudistettu perusopetuslaki (2003/477) velvoittaa kuntia laatimaan paikallisesti toteutettavan suunnitelman oppilashuollosta sekä kodin ja koulun yhteistyöstä (15§). Oppilashuollon määritellään tarkoittavan ”oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa” (31 a §). Opetuksen ohella koulun tulee pyrkiä tukemaan sosioemotionaalisten tavoitteiden saavuttamista ja oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sosiaalisten taitojen tietoista opettelua. Koulun toimintakulttuurin tulee välittää oppilaalle kokemus hänen omasta arvokkuudestaan niin yksilönä kuin yhteisön jäsenenä. (Launonen & Pulkkinen 2004a.)

Glover ja Law (2004, 313–336) tutkivat kyselyiden, haastatteluiden ja observoinnin keinoin Isossa-Britanniassa 3300 yläaste-ikäisen oppilaan oppimiskokemuksiin pohjautuvia näkemyksiä koulukulttuurista. Tutkimuksen mukaan oppi-

laiden kokemat parhaat oppimiskokemukset saatiin kouluissa, joissa johtamistapa on selkeä ja organisaation sisäinen vuorovaikutus rationaalisen formaalia, eli autoritatiivista ja hierarkkista. Hyvän kouluorganisaation visio on liikkuva, mikä viittaa organisaation kykyyn reagoida muutostarpeisiin. Henkilökunnan suhteet ovat kiinteät ja kouluorganisaation sosiaalinen kontrolli ja koheesio ovat tasapainossa, mikä näkyy keskinäisissä odotuksissa ja keskinäisessä tuessa.

Gordon (2006) taas pitää ongelmallisena koulujärjestelmän muodostumista hierarkkiselle pohjalle, sillä opettajat eivät pääse osallistumaan oppilaitaan koskevaan päätöksentekoon organisaatiotasolla. Gordonin mukaan virkamiesten laatimat säännöt eivät useinkaan heijasta opettajien toiveita tai ota huomioon heidän tarpeitaan. Kasvatuskritiikissä mainitaan usein koulujen kankeus ja muutosvastaisuus. Tämä johtuu Gordonin mukaan siitä, että koulut antavat harvoin opettajille ja oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa luokan sisäiseen arvokoodiin. Hän jatkaa, että vanhemmat voivat vapaasti valita, millaisia vanhempia ja opettajia he ovat lapsilleen, opettajat eivät, sillä heidän valinnanvapauttaan rajoittavat oikeudelliset ja järjestelmälliset tekijät, mitkä vaikuttavat siihen, kuinka reagoida oppilaisiin ja kuinka opettaa näitä. Myös Kiilakoski (2005) puolustaa sivistysajattelun mukaista näkemystä, jossa koulun kehittäminen nähdään opettajien tehtävänä, ei sen ulkopuolisten tahojen, kuten puolueiden tai talouselämän.

Gordon (2006, 383–387) jatkaa, ettei ole oikeutettua syyttää järjestelmää, mikäli opettaja ei hoida tehokkaasti oppilassuhteitaan, mutta kun opettaja ei saa oppimista toimimaan tehokkaasti, voidaan osaksi syyttää järjestelmään liittyviä opettajan roolia kaventavia ja rajoittavia tekijöitä. Tomperi, Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 19) toteavat koulukasvatuksen olevan luonteeltaan massamuotoista ja ryhmäperustaista, vaikka opetussuunnitelmaan kuuluu oppilaiden yksilöllinen ohjaaminen ja henkilökohtainen kohtaaminen. Heidän mukaansa kasvatustilanteissa tehdään yleistäviä oletuksia siitä, keitä kasvatettavat ovat ja mihin kasvatuksella tulisi pyrkiä:

*Jos koulun toivotaan olevan samalla tavoin ketä tahansa ja kaikkia varten, toiveajattelu kääntyy itseään vastaan: abstraktia ihmistä eli ketä tahansa ei ole olemassa, joten neutraaliksi kuviteltu kasvatusta osoittautuu aina lukuisien ihmisyttö koskevien esioletusten työssijaksi. Odotukset asettavat tiettyjä olemisen tapoja etusijalle ja painavat toisia näkymättömiin. (Tomperi ym. 2005, 19.)*

Tyypillisimmillään esioletukset esiintyvät käsityksinä siitä, millainen ihmisyyys on keskiarvon mukaista, normaalia, ja poikkeamat odotuksissa saatetaan tulkita epänormaaliudeksi. ”Erilainen oppija” saatetaan helposti tulkita ongelmaksi sen sijaan, että ongelma nähtäisiin koulukäytänteissä, jotka ovat kykenemättömiä kohtaamaan erilaisuutta. (Tomperi ym. 2005, 19.) Coleman on todennut, ettei tulisi puhua koulutuksen tasa-arvoisista mahdollisuuksista, koska niitä ei voi saavuttaa, vaan sen sijaan tulisi puhua ”eriarvoisuuden vähentämisestä” (Coleman Antikaisen ym. 2000, 324 mukaan).

## 5 TUTKIMUSONGELMA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehdä ymmärrettäväksi erityistä tukea tarvitsevien lasten peruskouluoloja ja niihin olennaisesti kiinnittyviä tekijöitä tuoden ne päivänvaloon institutionaalisen kasvatustieteen ja opetussuunnitelma- ja opetuskielen varjoista. Aihetta lähestytään tapauskohtaisesti. Lähtökohtana on näkemys siitä, että AD/HD:n varhainen toteaminen sekä varhain aloitettu ja pitkäjänteisesti toteutettu hoito ja tuki luovat pohjan AD/HD -lapsen positiiviselle pitkäaikaisennusteelle, vähentäen psyykkisten ja sosiaalisten riskien vaaraa. Toinen lähtökohtainen näkemys on, että lapsuus rakentuu kodin ja kasvatustieteiden arjessa, jolloin koti ja koulu voivat muodostaa lapsuudelle tiiviin tukiverkoston ja turvallisen kasvualustan, sekä tukea toisiaan kasvatustehtävässä. Tutkimusongelmaa lähestytään kodin ja koulun vuorovaikutuksellisesta kontekstista käsin.

Tavoitteena ei ole tuottaa määrällistä tietoa opettajien tietotaidoista AD/HD -oppilaan kohtaamiseksi, sillä kyseisiä tutkimuksia on tehty aiemmin. Tavoitteena ei myöskään ole tuottaa laadullista tutkimusta siitä, millä keinoin AD/HD -oppilasta opetetaan kouluinstituutioissa, sillä materiaalia opetuksen ja kasvun tukemiseksi löytyy riittämiin muun muassa kolmannen sektorin toimijoilta. Tutkimuksessa annetaan puheenvuoro sekä kodille että oppilaille itselleen tarkoituksena saavuttaa laadullista ja kokemuksellista informaatiota erityislasten peruskouluoloista.

Vanhempien näkökulman valintaa puoltaa kolme erilaista näkemystä koskien AD/HD -henkilöä vanhempineen sekä kodin ja koulun keskinäisiä yhteiskunnallisia rooleja. Ensinnäkin potilas itse näkee oireensa eri vaikutuksineen yleensä pienemmässä mittakaavassa kuin henkilö, joka seuraa ja tukee tämän toimintaa päivittäin, tässä tapauksessa vanhempi (Barkley ym. 2008). Myös diagnostiset kriteerit viittaavat tähän. Toiseksi erityislapsen toimintakyvyn parhaimman mahdollisen edistymisen edellytys on voimakas, aktiivinen perhe (Sipari 2008). Kolmanneksi oikeistoliberaalisen koulutuspolitiikan myötä vanhempien rooli lastensa peruskoulutuksen kentällä on kasvanut (esim. Järvinen 2003). Oppilaiden kokemusten mukaan tuomisen myötä on mahdollista pyrkiä ymmärtämään heidän autenttista kokemusmaailmaansa.

Laajasti ottaen tässä tutkimuksessa on kysymys inhimillisen toiminnan perusteiden hahmottamisesta, ymmärryksen tuottamisesta yksilöiden, kasva-

tusinstituutioiden ja kotien kulttuurien vuorovaikutuksesta, jonka seuraukset koskettavat lapselle turvallisen kasvuympäristön ja tukiverkoston luomista. Lähestyn tutkimusongelmaa kodin näkökulmasta ja empiiriset tutkimuskysymykset jäsenyivät seuraavasti:

- 1. Kuinka AD/HD -nuorten ja vanhempien mielestä peruskoulussa kohdataan AD/HD -oppilaan erityisen tuen tarpeet**
  - a. tukitoimien
  - b. terveen itsetunnon vahvistamisen
  - c. oppimisen edistämisen
  - d. kouluhenkilökunnan AD/HD:ta koskevan tietotaidon osalta?
  
- 2. Miten kodin ja koulun välinen vuorovaikutus toteutuu AD/HD -oppilaan vanhempien mielestä**
  - a. yhteydenpidossa
  - b. vanhempien asiantuntijuuden kuulemisessa
  - c. koulun asiantuntijuuden kuulemisessa
  - d. yhteisten päämäärien asettamisessa ja toteuttamisessa?
  
- 3. Mitkä tekijät muodostavat vanhempien mielestä turvallisen kasvupohjan AD/HD -lapsen tasapainoiselle kehitykselle peruskoulutuksen polulla?**

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimus ei koskaan ala tyhjästä, vaan vakiintuneen tieteellisen käytännön mukaan tutkimuksen paradigmaattisen kokonaisluonteen katsotaan olevan ontologisten, epistemologisten ja metodologisten taustasitoumuksien määrittämä. Ontologia viittaa kysymykseen todellisuuden luonteesta, siihen, minkälaiseksi tutkimuskohde perusolemukseltaan käsitetään ja minkälainen todellisuuden uskotaan olevan. Epistemologiset sitoumukset viittaavat käsityksiin todellisuudesta saatavan tiedon luonteesta ja tiedon saantiin. Epistemologiset valinnat koskevat esimerkiksi sitä, millä metodologisella otteella pystytään parhaiten lähestymään tutkimuskohdetta. (Cohen & Manion 1985, 6–8; Syrjäläinen 1994, 77; Puuronen 1995, 20.) Metodologiset sitoumukset koskevat tutkimusasetelmaa. Se pitää sisällään sekä tutkimusaineiston hankinta- ja analyysimenetelmät että aineistosta tehtyihin päätelmiin käytetyt menetelmät. Metodologia on sosiaalinen ja poliittinen tiedon tuottamisen prosessi, jossa tehdään oletuksia ideoiden, kokemusten ja sosiaalisen todellisuuden luonteesta ja näiden välisistä kytköksistä. (Cohen & Manion 1985, 6–8; Syrjäläinen 1994, 77; Puuronen 1995, 20; Bogdan & Biklen 2007, 35.)

Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan inhimillistä toimintaa, jolloin nojaututaan ihmisten uskomuksiin, kokemuksiin ja muodostamiin merkityksiin (Järvinen 1999, 13). Ontologisesti kvalitatiivisen ihmistieteen juuret kiinnittyvät fenomenologiaan, jolla Scwhartzin ja Jacobsin (1979, 353–363) mukaan viitataan tutkimusyhteyksissä sekä tiettyyn filosofiseen suuntaukseen että yleisemmällä tasolla tiettyyn tutkimukselliseen, yleensä kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen. Grönforsin (1982) mukaan fenomenologinen näkökulma tutkimuksessa tarkoittaa ihmisten arkielämän tutkimusta, jonka kohteeksi otetaan yksilöiden tavoitteinen toiminta ja subjektiivinen elämäkokemus. Hahmotan tutkielmani yhteyttä fenomenologiaan juuri tämän määritelmän mukaisesti. Kyseessä ei ole fenomenologinen tutkielma sen filosofisessa merkityksessä, vaan kyse on näkökulmasta, jonka valossa tekemäni metodiset valinnat tulevat ymmärretyiksi. Tämä on Bogdanin ja Biklenin (2007, 25–27) mukaan käytäntönä useimmissa kvalitatiivissa tutkimuksissa.

Fenomenologisesta lähtökohdasta katsottuna ihminen tietää maailmasta kokemuksensa kautta. Kosketus todellisuuteen nähdään epäsuorana ja se välittyy ihmismielen prosessien kautta. Ymmärtääkseen inhimillisen toiminnan taustalla olevia merkityksiä, tulee tutkijan pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja, jolloin tutkimuksen painopiste on ihmisten kokemusmaailman tarkastelussa. (Syrjäläinen 1994, 77; Niikko 2003, 12.) Järvinen (1999, 16) kuitenkin muistuttaa, että vaikka tutkittavan ilmiön tavoittamista sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee, pidetään tärkeänä, ei kuitenkaan saada tuotettua tietoa siitä, mitä asiat todellisuudessa tutkittavalle merkitsevät. Viime kädessä tutkija rakentaa omaa tulkintaansa tutkimuskohteesta.

Maailman ja elämismaailman käsitteet ovat keskeiset fenomenologiassa. Merkityssuhteet muodostuvat maailman ja yksilön muodostamassa merkitysyhteydessä. Tutkimuksellinen kiinnostus suuntautuu yksilölliseen elämismaailmaan, ihmisen maailmasuhteen sisäisiin, subjektiivisiin merkityksiin. Maailma, jossa ihminen elää, esittäytyy aina sen suhteen kautta, mikä hänellä on tähän maailmaan. (Niikko 2003, 12–13.)

Tietoa todellisuudesta ei saada suoraan vaan konstruoitujen kokemusten kautta. Mielen nähdään jäsentävän kokemuksia mielekkäiksi kokonaisuuksiksi tiettyjen käsitteellisten rakenteiden kautta, joista empiirisen tutkimuksen näkökulmasta keskeisin on kieli. (Järvinen 1999, 14.) Kieli edustaa myös yleistä merkitysjärjestelmää, joka on subjekteista välittömästi riippumaton. Lisäksi ihmisen olemassaolo on aina myös sosiaalisesti määrittynyttä, esimerkiksi samassa kulttuurissa elävien ihmisten subjektiiviset todellisuudet voivat lähestyä toisiaan sisältäen samansuuntaisia merkityksiä. (Lehtovaara 1995, 74–75; 85; Fornäs 1995, 1–12; 1998, 268–291; myös Berger & Luckmann 1998, 147–150).

Fenomenologisesta viitekehystä lähtevässä laadullisessa tutkimuksessa todellisuutta lähestytään subjektiivisena ja moninaisena. Yhtä absoluuttista totuutta ei siis ole mahdollista saavuttaa, vaan totuudet ovat sekä erityisiä että sosiaalisia luonteeltaan. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tutkimuksenteossa tarvitaan useita päätelmiä. Tutkimuskohteita pyritään ymmärtämään suhteessa ympäristöön ja maailmaan, jossa he elävät. Tehdäkseen oikeutta tutkimuskohteelleen, tutkijan tulee pyrkiä parhaansa mukaan asettumaan tutkittavansa asemaan. Mitä pa-



remmin hän tässä onnistuu, sitä luotettavampia ovat myös tutkimuskohteesta tehdyt tulkinnot. (Syrjäläinen 1994, 77; Järvinen 1999, 15.)

Metodologisesti kvalitatiivisen tutkimuksen tekijä on kiinnostunut prosessista, ei niinkään vaikutuksista ja mitattavissa olevista ominaisuuksista. Tällöin tutkimus etenee yleensä induktiivisesti, tutkijan rakentaessa abstraktioita, käsitteitä, hypoteeseja ja teorioita yksityiskohdista käsin. Tutkimuksen tarkoituksena on rakentaa tulkintaa, jossa yhdistyvät toisiinsa tutkijan teoreettinen tietämys ja hänen näkökulmansa sekä tutkittavien näkökulmat. Voidaan puhua myös ymmärättävästä selittämisestä. Tarkoituksena on vastata kysymykseen muun muassa siitä, millainen tutkittava ilmiö on, miten se on kehittynyt ja minkälainen on sen kulttuurinen ja historiallinen konteksti. (Syrjäläinen 1994, 68; Bogdan & Biklen 2007, 25–27; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 248.)

Edellä esitetyt tutkielmaani määrittävät ontologiset, epistemologiset ja metodologiset taustasitoumukset tulevat ymmärretyksi tutkimukseni tavoitteenasettelusta käsin. Tarkoitukseni on hahmottaa erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kouluolojen tilaa ”kasvatuspuheen” takaa. Puhtaasti objektivistinen tutkimusote ei tule kysymykseen todellisuuden rakentamisessa yksilöiden kokemuksissa vuorovaikutussuhteissa ympäröivän maailman kanssa. Tämän vuoksi lähtökohtana täytyy olla yksilön näkökulman huomioiva metodologia.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan peruskoulua nuoren erityistarpeet huomioivana kasvuympäristönä, kodin ja koulun vuorovaikutuksellista yhteistyötä ja koulupolun toisinorganoimisen mahdollisuutta. Haastatteluteemojen kytkeminen näihin aihealueisiin perustui näkemykseen, jonka mukaan lapsuus rakentuu kodin ja kasvatusinstituutioiden arjessa, joiden toimiva vuorovaikutus voi muodostaa lapselle turvallisen tukiverkoston kasvun tukemiselle.

Kvalitatiivista tutkimusta tehdään monista lähtökohdista, mutta lähestymistavoille on yhteistä ainakin joissain määrin pyrkimys ymmärtää tutkittavaa ilmiötä omassa kontekstissään (Järvinen 1999, 16; Tuomi & Sarajärvi 2006, 112–113). Tutkimustulokset eivät ole absoluuttisia totuuksia ja asiantilojen julistuksia, vaan tutkijan luomia konstruktioita tiettyjen julkilausuttujen reunaehtojen määrittämässä kentässä (esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kuitenkin käyttämällä parhaiten yksilöiden kokemuksia huomioivia menetelmiä tehdään

vähiten vahinkoa näille kokemuksille ja yksilöiden tulkinnoille omasta itsestään ja heidän suhteestaan ympäröivään todellisuuteen (ks. Bogdan & Biklen 2007, 35).

## 6.2 Tutkittavat

Tähän tutkimukseen osallistuivat sekä AD/HD -lasten ja -nuorten vanhemmat että nuoret itse. Kyseessä oli harkinnanvarainen näyte<sup>11</sup>, jonka keräsin lumipallo-otantaa soveltaen: aineistonkeruu eteni avainhenkilön johdattamana tiedonantajien pariin. Tällä menetelmällä varmistin informanttien koostuvan henkilöistä, jotka tiesivät mahdollisimman paljon tutkimusaiheesta ja pääsin lähemmäksi laadullisen tutkimuksen pyrkimystä kuvata ilmiötä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86).

Haastattelin kahdentoista Jyväskylän seudulla asustavan perheen vanhempia, joilla oli ainakin yksi AD/HD -diagnosoitu lapsi. Perheistä tutkimukseen osallistui 13 vanhempaa (12 äitiä ja yksi isä), joilla oli yhteensä 14 AD/HD -lasta ja -nuorta. Heistä kaksi oli tyttöjä ja loput poikia. Vanhemmilta keräämäni haastattelut koskivat kaikkiaan 15:tä Jyväskylän seudun peruskoulua sekä viittä muuta koulua (starttiluokka, sairaalakoulujaksot, muissa kuin peruskoululaitoksissa käydyt kymppiluokat sekä yhden muun paikkakunnan peruskoulu). Haastateltuja nuoria oli kahdeksan. He asuivat ympäri Suomea ja olivat 12–15-vuotiaita poikia. Kaikkiaan aineistoni koskee 22:ta AD/HD -lasta ja -nuorta. Tyttöjen osuus tutkimukseni jäi hyvin pieneksi itsestäni riippumattomista syistä (ks. luku 6.3). Henkilöt, joita haastattelut koskivat, olivat iältään 9,5–23-vuotiaita. Esitän taulukossa 5 sukupuoli- ja peruskouluasteittaiset ikäjakaumat kussakin kohderyhmässä.

Määrällisesti tarkasteltuna sain aineistoa varsin kattavasti koskien koko peruskoulua. Haastatteluhetkellä lapsista ja nuorista kahdeksan oli alakouluikäisiä, kymmenen yläkouluikäisiä ja neljä oli jo päättänyt peruskoulun. Taulukko antaa kuitenkin vääristyneen kuvan sisällölliseltä oletusarvoltaan koskien yläkoulua, sillä nuorten haastattelut jäivät varsin pintapuolisiksi (ks. luku 6.3). Tästä huolimatta tulee yläkoulu käsiteltyä varsin kattavasti vanhemmilta keräämässäni aineistossa, jotka koskivat kuutta haastatteluhetkellä joko yläkoulussa olevaa tai jo peruskoulun päättänyttä nuorta.

---

<sup>11</sup> Tuomi ja Sarajärvi (2009, 87) muistuttavat käsitteen ”näyte” rajoituksista laadullisen tutkimuksen perinteiden piirissä, sillä termi on alun perin kehitetty määrälliseen tutkimukseen.

**Taulukko 5.** Tutkimusaineiston sukupuoli- ja peruskouluasteittainen ikäjakauma kohderyhmittäin.

Kohderyhmä	Haastattelu koski alakouluikäistä		Haastattelu koski yläkouluikäistä		Haastattelu koski peruskoulun päättäneitä		Yhteensä	
	tyttöjä	poikia	tyttö	poikia	tyttö	poikia	tyttöjä	poikia
Vanhempien kohderyhmä (n=12)	-	7	1	2	1	3	2	12
							<b>Yhteensä: 14</b>	
Nuorten kohderyhmä (n=8)		poika 1		poikia 7			tyttöjä -	poikia 8
							<b>Yhteensä: 8</b>	
<b>Yhteensä</b>	tyttöjä -	poikia 8	tyttöjä 1	poikia 9	tyttöjä 1	poikia 3	<b>Yhteensä 22</b>	
	<b>yhteensä: 8</b>		<b>yhteensä: 10</b>		<b>yhteensä: 4</b>			

Vanhempien haastattelut muodostivat tutkimukseni pääasiallisen aineiston, sillä oletin heidän olleen aktiivisesti mukana lastensa koulupolun eri vaiheissa ja muodostaneen jonkinlaisen käytännön asiantuntijuuden niin AD/HD:sta kuin oman erityislapsensa kasvattamisesta. Ajattelin vanhempien muistavan sekä lastensa peruskoulunkäynnin eri vaiheet että niistä reflektoidut tuntemukset kodin näkökulmasta. Olettamukseni osui oikeaan paremmin kuin uskalsin toivoa.

Nuorten haastattelun oli tarkoitus mahdollisesti vahvistaa ja syventää vanhempien esiin tuomia asiantiloja nuorten kokemuksellisesta lähtökohdasta käsin, koskien lähinnä siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun sekä yläkoulun oloja. Gulløv ja Højlund (2003, 52–69) toteavat ikävaiheajattelun istuvan kaikissa niin syvällä, että se vaikuttaa – tiedostamatta – monenlaisiin tutkimusprosessin valintoihin, alkaen siitä, mikä ikäryhmä valitaan tutkimukseen ja millä perusteilla. Yläasteikäisten peruskoulua käyvien nuorten valitseminen kohderyhmäksi pohjautui olettamukselle päästä käsiksi nuorten aktuaalisiin kokemusmaailmoihin heidän itsensä reflektointina, sillä vanhempien esiin tuomat kokemukset ja reflektiot lastensa kokemuksista eivät vastaa suoraan lasten kokemusmaailmoja.

Haastateltavien valinnalla tavoittelin edustavuutta ja kattavuutta. Eskolan ja Suorannan (1998, 65) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkimusaineiston rajaus tapahtuu teoreettisen edustavuuden ehdoilla, mikä tarkoittaa, että tutkitut tapaukset voidaan nähdä esimerkkinä yleisestä. Tarkoitukseni oli saada tutkimastani AD/HD -oppilaan peruskoulupolun muodostumisesta monipuolista informaatiota niin määrällisesti kuin sisällöllisesti. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävydestä käytetään saturaation eli kylläntymisen käsitettä. Saturaatioajattelun

mukaan tutkimusaineistoa kerätään päättämättä etukäteen tutkimustapausten lukumäärää. Aineiston voidaan katsoa olevan riittävä, kun samat asiat kertautuvat aineistossa. On siis olemassa tietty aineistomäärä, mitä kautta saavutetaan teoreettisesti merkittävä tulos. (Hirsjärvi ym. 2004, 171.)

Käytännössä tiedonantajien määrään vaikuttavat käytössä olevat tutkimusresurssit, kuten aika ja raha. Tutkimusaineiston koko on suhteutettava tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti siten, ettei tiedon keruuseen kulu liikaa aikaa eikä kohtuuttoman paljon rahaa. (Hirsjärvi ym. 2004, 168; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Oletin, että 12 vanhempien haastattelua olisi riittävän laaja aineisto. Näin ollen aineiston määrä oli päätetty jo ennen sen keruuta.

Saturaatioajattelu ei ole kuitenkaan ongelmaton. Ensinnäkin uusien näkökulmien löytäminen aineistosta on riippuvainen tutkijan oppineisuudesta. Myös kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirrettä kaikkien tapausten ainutlaatuisuudesta on pohdittu saturaatioajatteluun tukeuduttaessa. On myös kyseenalaistettu se, kuinka tutkija voi olla varma, ettei kohde tuota enää uutta informaatiota. Kuitenkin saturaatioajatteluun perustuvaa menettelyä pidetään laadullisessa tutkimuksessa käyttökelpoisena. (Hirsjärvi ym. 2004, 171.)

Koen saavuttaneeni aineiston sisällöllisen saturaation. Suunnilleen sama sisällöllinen informaatio sisältyi kaikkiin haastatteluihin riippumatta siitä, olivatko kokemukset karkeasti jaoteltuna positiivis- vai negatiivissävytteisiä. Etsin haastatteluista tutkimukseni kannalta merkittävää sisällöllistä informaatiota luomaani teoriataustaan peilaten, pyrkien myös varovasti prosessin aikana hyödyntämään AD/HD:n parissa saavuttamani työkokemuksen myötä muodostuneita näkemyksiäni.

AD/HD -nuorten haastattelemisen ei ollut ongelmaton niin sisällöllisesti kuin aineiston hankintamenetelmällisestikään. Vanhempien haastattelemista koskeva epistemologinen olettamukseni siitä, että vanhemmat jakavat samantyyllisen, kokemustensa muokkaaman elämismaailman keskenään lastensa peruskoulutuksen kontekstissa, osoittautui oikeaksi. Riippumatta siitä, oliko koulupolku ollut kuvainnollisesti ruusujen vai risujen päällystämä, vanhempia yhdisti aktiivisen tuen hakemisen pyrkimykset, tietotaito ja ymmärrys AD/HD:ta kohtaan sekä tiedostettu huoli lapsensa tulevaisuudesta, mikäli tukiverkkoa ei saada luotua tai sen pettäessä. Nuorilta keräämäni aineisto jäi hyvin pintapuoliseksi, joten edustavuus-

den ja saturaation saavuttamisesta kyseisellä aineistolla ei voida puhua. Tosin syy­nä tähän voidaan tutkimusasetelman valossa nähdä olleen tutkimusresurssilliset ongelmat, ei niinkään nuorten kokemusmaailmojen erilaisuudet (ks. luku 6.3). Tästä huolimatta aineiston informatiivinen sisältö tukee vanhemmilta kerättyä dataa.

### 6.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostui puolistrukturoiduista teemahaastatte­luista. Lisäksi yksi haastattelemistani vanhemmista antoi käyttööni tekemänsä muistiinpanot koskien lapsensa yläkoulu­aikoja. Lähetin myös kolmelle haastatte­lemalleni vanhemmalle myöhemmin syksyllä koulujen jo alettua jatkokysymyksen päivittääkseni heidän lastensa tilannetta koulussa<sup>12</sup>. Lähetin pyynnön joko teksti­viestillä tai sähköpostitse ja pyysin heitä vastaamaan sähköpostiini. Syrjäläisen (1994, 86) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen taustalla on käsitys ihmisestä ta­voitteellisena, tuntevana, ajattelevana ja kieltä käyttävänä olentona. Fenomenologi­sen tulkinnan mukaan kieli mahdollistaa pääsyn yksilöiden elämismaailmoihin, jolloin niin haastatteluissa tuotettua puhetta kuin kirjoitettua tekstiä voidaan pitää ilmauksena yksilöiden koetusta todellisuudesta. (myös Huotelin 1996, 28–32.)

Haastattelu on aktiivinen suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa toteu­ tettava merkitysten tuottamisen projekti, mikä tapahtuu aina tietyssä kontekstissa tiettyjen tuotantoehtojen vallitessa. Haastattelukertomuksen rakentumiseen vai­kuttavia tekijöitä ovat muun muassa haastateltavan ja haastattelijan välisen vuo­rovaikutuksen luonne, kertomisen motiivit, muisti, esitystilanne ja kertomuksen persoonallinen jäsen­nys. Näin ollen haastattelutilanne on sosiaalisen toiminnan muokkaama. (Syrjäläinen 1994, 77; Holstein & Gubrium 1995, 14, 18, 74, 78; Huo­telin 1996, 16, 29–30; Hirsjärvi ym. 2004, 193.)

Vanhempien haastattelutilanteisiin pyrin muodostamaan mahdollisimman epävirallisen ja rennon ilmapiirin ensi kohtaamisesta lähtien. Haastatteluajankoh­dat ja paikat sovittiin haastateltavien ehdoilla, joten toteutin suurimman osan haastatteluista joko haastateltavien kotona tai työpaikalla. Käytin Jyväskylän yli­opiston kirjaston kokoushuoneita ainoastaan kolmen haastattelun toteuttamiseen

---

<sup>12</sup> Kaksi vanhemmista oli ilmoittanut haastatteluhetkellä odottavansa testituloksia. Kolmas taas ilmoitti olevansa toiveikas kouluorganisaatiossa syksyllä 2010 tapahtuvan muutoksen suhteen. Pyysin vanhempia päivittämään mahdolliset muutokset.

haastateltavien toiveiden mukaisesti. Useiden haastatteluun osallistuneiden motiivina voitaneen pitää tarvetta tuoda julki koko perheen koulukokemuksia<sup>13</sup> vertais-tukiryhmän ulkopuoliselle taholle. Vanhemmat toivoivat, että useamman AD/HD -perheen koulukokemusten saattaminen dokumentoituun muotoon samojen kansien sisälle saisi huomiota julkisessa kouluoloja koskevassa keskustelussa.

Vanhempien haastattelukertomukset jäsenyivät vahvasti haastateltavien omien kokemusten, tuntemusten ja näkemysten reflektointiin sekä myös pyrkiin reflektoida lastensa sen hetkisiä tuntemuksia, muun muassa minäkuvaa. Osissa haastatteluissa muistelutyö ajoittui reilun kymmenen vuoden päähän, mutta näissäkin tapauksissa tietyt, sisällöltään vahvasti tunnepitoiset yksityiskohdat tuntuivat olevan yhä muistissa.

Haastattelun etuna on mahdollisuus tilanteenmukaiseen ja haastateltavaa myötäilevään joustavuuteen aineistonkeruuvaiheessa (Robson 2002, 272; Hirsjärvi ym. 2004, 194). Puuronen (1995, 53–54) mainitsee haastattelumetodin käytön keskeiseksi ongelmaksi sen, että siinä tutkitaan tulkintaa, ei inhimillistä toimintaa. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 48) mukaan teemahaastattelussa juuri korostetaan ihmisten tulkintoja ja merkityksenantoja tutkittavasta asiasta, sekä sitä, miten ne syntyvät vuorovaikutuksessa. Puuronen (mts. 53–54) jatkaa, että lisäksi tutkija voidaan nähdä tietynlaisena vallankäyttäjänä, joka päättää aineiston analyysivaiheessa tulkintansa näkökulman ja valitsee ne kohdat, joita aineistosta tulkitsee sekä sen, mitä tulkintoja tämän pohjalta tekee. Hirsjärvi ja Hurme (2001) tuovat esiin haastattelun metodiset ongelmat, mitkä liittyvät muun muassa haastattelijan kokemattomuuteen ja kouluttamattomuuteen (myös Robson 2002, 273). Kuitenkin haastattelun avulla saadaan mahdollisuus kuulla tutkittavaa itseään häntä koskevissa asioissa (Robson 2002, 272–273).

Hirsjärven ym. (2004, 194–195) mukaan haastattelun valinta tiedonkeruumenetelmäksi on perusteltua, (1) mikäli tutkimustilanteessa halutaan korostaa ihmisen subjektiivisuutta, (2) kysymyksessä on vähän kartoitettu tutkimusalue, (3) tulokset halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin, (4) ilmiöstä halutaan saada

---

<sup>13</sup> Vanhempien haastatteluista käy selvästi ilmi, kuinka erityislapsen koulupolun käyminen ja tukeminen on koko perheen asia. Perhe myötäelää lapsensa onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset, auttaa läksyjen teossa ja pyrkii tekemään lapsensa ymmärretyksi koulun kontekstissa.

monitahoisia vastauksia, (5) saatuja vastauksia ja tietoa halutaan selventää ja syventää ja (6) kun halutaan tutkia arkoja tai vaikeita aiheita.

Tutkimuksessani ihminen nähdään aktiiviseksi merkityksiä luovaksi osapuoleksi. Tutkimaani ilmiötä sen koko laajuudessaan vanhempien näkökulmasta on aiemmin tutkittu esimerkiksi saatujen tukipalveluiden ja arjessa selviämisen kokemuksista käsin (esim. Heikkilä 2009)<sup>14</sup>, mutta ei juuri peruskoulukokemusten valossa. Kasvatuksen institutionaalisten ammattilaisten näkökulmasta käsin aiheita on tutkittu aiemmin. Aiemman työkokemukseni perusteella tiesin tutkimusaiheen olevan monille vanhemmille aran ja vahvasti tunnelatautuneen. Uskon useissa tapauksissa vanhempien tutkimukseen osallistumisen kynnystä madaltaneen tieto siitä, että omasin työkokemusta AD/HD -lasten ja -nuorten parissa. Luottamuksellisen ilmapiirin vallitessa haastatteluhetkellä kykenin syventymään tutkimaani ilmiöön varsin monitahoisesti.

Alkuperäinen tarkoitukseni oli kerätä tutkimusaineisto ADHD-liitto ry:n kesällä 2010 järjestämiltä sopeutumisvalmennusperhekurseilta, joissa toimin lasten- ja nuortenohjaajana. Lähestyin ADHD-liitto ry:tä asian tiimoilta, ja he anoivat minulle Kelan eettisen toimikunnan luvan toteuttaa tutkimus. Kuitenkin liiton toimesta pidettiin mahdollisena, että kurssien sisällöllisen ja ajallisen tiiviyn vuoksi vanhempien haastattelemisen kurssitoiminnan ohessa voisi kuormittaa heitä liikaa. Usein Kelan hyväksymillä kurssilaisilla on takana hankalia kokemuksia koulumaailmasta.

Yhteisymmärryksessä ADHD-liiton kanssa päädyin toteuttamaan tutkimukseni toisella tavalla. Otin yhteyttä ADHD-liitto ry:n jäsenyhdistykseen, Keski-Suomen ADHD-yhdistykseen. Sain myös Kelan eettiseltä toimikunnalta luvan toteuttaa tutkimukseni, ja ADHD-liitto myönsi minulle luvan tutkimuksen toteuttamiseksi syksyllä 2010 järjestettävän sopeutumisvalmennuskurssin aikana. Tällöin tarkoitukseni oli kerätä joko kirjoitelma tai haastatteluaineisto AD/HD -nuorilta. Sain myös luvan haastatella nuorten vanhempia kyseisen kurssin aikana, mikäli en saisi tarpeeksi kattavaa näytettä Keski-Suomen ADHD-yhdistyksen kautta.

Yhteistyö Keski-Suomen ADHD-yhdistyksen jäsensihteerin kanssa sujui vaivattomasti. Maaliskuussa 2010 jäsenyhdistyksen hallituksen kokous hyväksyi

---

<sup>14</sup> Mirja Heikkilä toimi opinnäytetyönsä tekohetkellä Suomen ADHD-liitto ry:n kuntoutuspäällikkönä.

tutkimuslupapyyntöni, minkä jälkeen sekä laatimani tutkimussuunnitelma että saatekirje vanhemmille julkaistiin yhdistyksen internet-sivuilla. Lisäksi saatekirje lähetettiin yhdistyksen vuotuisen kokouskutsun yhteydessä jokaisen jäsenperheen kotiin. Näin tutkimukseeni osallistumisesta kiinnostuneet kykenivät ottamaan minuun yhteyttä. Tämän lisäksi kävin henkilökohtaisesti esittelemässä tutkimusaiheeni ja suunnitelmani yhdistyksen kokouksessa.

Noin puolet tutkimukseeni osallistuneista vanhemmista ottivat minuun yhteyttä näiden toimien tiimoilta. Haastatteluiden edetessä alkoi myös ”viidakkorumpu” soida ja sain yhteydenottoja vanhempien halukkuudesta osallistua tutkimukseen. Tätä lumipallo-otannan menetelmää hyväksi käyttäen sain riittävän määrän haastatteluja vanhemmilta.

Esitän vanhempien ryhmän haastattelurungon liitteessä 4. Kerroin ennen jokaista haastattelua haastatteluni kolme teemaa. Kerroin edessäni olleen paperin olevan lähinnä tukikysymyksiä itselleni sekä apukysymyksiä keskustelun eteenpäin viemiseksi, sillä reflektoin esittämäni kysymykset pääsääntöisesti heidän esiin tuomistaan asioista tutkimusteemojeni mukaisesti. Lisäksi kerroin, etten voi itse osallistua haastatteluhetkellä keskusteluun, jotta johdattelisi haastateltavia. On kuitenkin selvää, että vuorovaikutuksellisen temahaastattelun ollessa kyseessä haastattelijalla ohjaa haastattelun suuntaa, joskin myös tahattomasti. Huomasin eläytyväni haastateltavia kuunnellessani. Esimerkiksi mikäli haastateltava käytti ironiaa, saatoinkin lähteä siihen mukaan ennen seuraavaa kysymystä. En kuitenkaan koe johdatelleeni haastattelutilanteita tutkimuksen uskottavuutta rajoittavasti, vaan koen ennemminkin luoneeni eläytymiselläni vuorovaikutustilanteesta luontevamman.

Välillä haastateltavat eksyivät aiheesta. Tällöin kuuntelin heidän kertomansa loppuun ja palautin keskustelun kohteliaasti takaisin tutkimusongelmani raameihin. Muutamat haastateltavat toivat esiin uutta informaatiota lastensa koulunkäynnistä haastattelun jälkeen, kun jäimme keskustelemaan aiheesta. Näissä tapauksissa joko pyysin haastateltavaa toistamaan juuri kertomansa laitettuani nauhurin päälle, tai kirjoitin muistiinpanoja keskustelemistamme tapahtumista lähdettyäni haastattelutilanteesta. Nämä tilanteet olisi voitu välttää, mikäli olisin osannut kysyä aiheesta nauhurin ollessa päällä. Pidin kuitenkin parhaan taitoni mukaan huolen siitä, etten johdatellut äänityksen jälkeenkään keskusteluja, sillä



tiedostin jälkikeskustelujen mahdollisuuden. Eettisen avoimuuteni puolesta puhuu se, että näissä tilanteissa esiin tullut informaatio tuli esiin myös monessa muussa haastattelussa, mikä osoittaa kyseessä olevan AD/HD -lasten vanhempien jakaman ilmiön, ei yksittäisen tapahtuman.

Yhtä haastattelutilannetta lukuun ottamatta, mihin osallistuivat sekä isä että äiti, toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. Haastattelutilanteet sujuivat suhteellisen rauhallisesti, joitain pieniä häiriötekijöitä (työpaikan melu, lapsen itku, tunteiden purkautuminen, tupakkatauko) lukuun ottamatta, jolloin keskeytin nauhoituksen hetkeksi. Ajallisesti nauhoitettua haastattelumateriaalia kertyi lähes 12 tuntia ja litteroitua tekstiä muodostui 150 sivua (fontti 12, riviväli 1).

Haastattelin AD/HD -nuoria erään ADHD-liitto ry:n järjestämän sopeutumisvalmennusperhekurssin aikana työskennellessäni tuolla kurssilla. ADHD-liitolta saadun luvan lisäksi otin yhteyttä kurssin johtajaan ja hän suostui tutkimuksen toteuttamiseen kurssin aikana. Alun pitäen tarkoitukseni oli kerätä tutkimusaineisto kirjoitelman muodossa, mikä alustavasti ajateltuna olisi ollut helppo ja nopea tapa kerätä aineisto. Päädyin kuitenkin haastatteluiden tekemiseen kyetäkseni syventymään nuorten tulkintoihin, mikä Ederin ja Fingersonin (2001, 181) mukaan on oleellista aikuisen havainnoidessa lapsia tai nuoria. Haastattelurunko on liitteessä 5. Todennäköisesti en olisi saanut kyseiseen kurssiin osallistuneilta nuorilta kerättyä tilanteessa vallinneissa oloissa paljoakaan tekstiaineistoa, sen muistuttaessa koulumuotoista toimintaa. Lisäksi muun muassa paria nuorta koskevissa esitietolomakkeissa, jotka luimme työntekijöiden kanssa läpi ennen perheiden tuloa, mainittiin heidän inhoavan kirjoittamista. Tietokoneitakaan ei kyseisessä kurssikeskuksessa olisi ollut riittämiin aineiston keräämiseksi kirjoitelman avulla.

Päädyin toteuttamaan nuorten haastattelut ryhmähaastatteluina kahdessa neljän hengen vertaisryhmässä. Metodina ryhmähaastattelussa pyritään saamaan esiin jaettuja merkityksiä (Lähteenmaa 2001, 57) sekä häivyttämään aikuisen haastattelijan auktoriteettiasemaa nuoria haastateltavia kohtaan (Nieminen 2010, 37). Toinen syy ryhmähaastattelun tekemiseen oli niin tutkimus- kuin työresurssilliset ongelmat. Kurssi kestää määrätyn ajan, minkä aikana tulee toteuttaa tietty sopeutumisvalmennuksen kriteerit täyttävä ohjelmasisältö. Näin ollen yksilöhaastatteluja ei olisi ollut ajan puitteissa mahdollista toteuttaa. Lisäksi ryhmähaastatte-

luina toteutettu tutkimus kyettiin sijoittamaan osaksi kurssiohjelmaa nuorten päästessä refleктоimaan koulukokemuksiaan vertaistukiryhmässä. Pyysin kurssilaisten vanhemmilta luvan käyttää keräämäni aineistoa tutkimuksessani. Kaikki myönsivät luvan.

Haastatteluasetelma ei ollut ongelmaton. Teimme ryhmäjaot yhdessä moniammatillisen työryhmän kanssa siten, että ne perustuivat havaitsemiimme nuorten välisiin henkilökemioihin<sup>15</sup>. Vaikka ryhmähaastattelun toteuttaminen oli perusteltua niin metodologisesti kuin resurssit huomioon ottaen, eivät ryhmät muodostaneet riittävän homogeenisiksi, jotta avoin vuorovaikutteinen keskustelu omista peruskoulukokemuksista olisi toteutunut. Refleksiivistä ja vuorovaikutteisista ryhmäkeskustelua ei juuri syntynyt, ja haastattelut muistuttivat lähinnä ryhmässä toteutettuja yksilöhaastatteluita. Tämä vei aikaa ja aiheutti haastateltavissa kärsimättömyyttä ja levottomuutta, joten en päässyt aiheeseen juuri pintaa syvemmälle.

Ensimmäisessä ryhmähaastattelussa keskittymiskyvyn herpaantuminen ja levottomuus ilmeni parilla nuorella haastattelua häiritsevänä käyttäytymisenä. Jätin aluksi erään nuoren häiriköivän käyttäytymisen huomiotta, sillä hän osallistui suhteellisen aktiivisesti keskusteluun<sup>16</sup>. Näin toimimalla pyrin olemaan vahvistamatta nuoren negatiivisia huomionhaun pyrkimyksiä ja kannustamaan häntä osallistumaan keskusteluun. Haastattelun edetessä nuori sai erään toisen pojista mukaan toimintaansa, ja lopulta jouduin pyytämään haastattelutilanteessa mukana ollutta kollegaani poistumaan poikien kanssa muun ohjelman pariin kyetäkseni jatkamaan keskustelua kahden jäljelle jääneen nuoren kanssa. Toisessa haastatteluryhmässä ei ilmentynyt häiriköivää käyttäytymistä<sup>17</sup>, mutta peruskoulukokemusten kertomisessa ei päästy pintaa syvemmälle.

---

<sup>15</sup> Nuoret toimivat kyseisissä vertaisryhmissä useaan otteeseen kurssilla toteutetun ohjatun sopeutumisvalmennuksen aikana.

<sup>16</sup> Kyseinen nuori vaihtoi mm. nauhoittimen kielen ilmeisesti kiinaksi heti haastattelun alussa. Lisäksi hän pyrki muutaman kerran haastattelun edetessä ottamaan nauhoittimen kädestäni, kun ei ollut saanut suun vuoroa vähään aikaan. Kyseinen käyttäytyminen oli ohjaajille tuttua tämän nuoren kohdalla, joten osasin varautua siihen.

<sup>17</sup> Pikemminkin päinvastoin. Keskittymiskyvyn herpaantuessa kaksi nuorta otti esiin pelikortit ja pelasivat niitä oheistoimintana samalla kun osallistui keskusteluun. Tämä tapahtui yhteisymmärryksessä kanssani. Pelikorteilla pelaaminen ei häirinnyt kyseisessä tilanteessa poikien keskittymiskykyä, eikä liioin haastattelutilannetta.

Tutkimusasetelma oli ongelmallinen. Ensinnäkin nuoret olivat kotoisin ympäri Suomea eivätkä tunteneet toisiaan entuudestaan, mikä osaltaan selittänee homogeenisyyden puutteen ryhmähaastattelutilanteessa. Koska tutkimus ei perustunut nuorten vapaaehtoisuuteen, ja se toteutettiin autoritaarisessa, mahdollisesti koulua muistuttavassa tilanteessa, ei emansipatorinen, vallasta ja pakottamisesta vapauttava tutkimusasetelma nuorten ja aikuisen välillä päässyt syntymään, mikä vaikutti varmasti osaltaan haastatteluiden kulkuun ja nuorten asennoitumiseen (ks. Frost 2003). Kysyin luvan haastattelujen käyttämisestä tutkimusaineistona ainoastaan vanhemmilta, joten en voi olettaa heidän keskustelleen yhdessä nuorten kanssa luvan myöntämisestä tai kieltämisestä. Näin ollen koko haastattelutilanne määrittyi nuorille ylhäältä päin annettuna, kurssiohjelmaan merkittynä ”pakkona”.

Tolonen ja Palmu (2007, 104) toteavat, että toisinaan voi olla haasteellista haastatella nuoria, joilla on sosiaalisia ongelmia tai vaikeuksia löytää paikkaansa yhteisössä (myös MacDonald ym. 2005; Perho 2006). Osalla nuorista oli ollut suuria vaikeuksia koulussa, osalla esiintyi myös uhmakkuutta aikuisia kohtaan. En kuitenkaan koe näiden tekijöiden vaikuttaneen yli tutkimusasetelmallisten ongelmien. Olin muodostanut luottamussuhteen haastateltavien nuorten kanssa, joten toiveena oli eräänlainen vaihtosuhteen muodostuminen: nuoret tulisivat kuulluksi heitä koskevasta asiasta ja minä pääsisin lähemmin sisälle tutkimaani ilmiöön (vrt. Frost 2003). On mahdollista, että osa nuorista olisi kokenutkin halua ja tarvetta keskustella aiheesta, mutta kyseinen tutkimusasetelma ei luonut sille juuri mahdollisuutta. On myös todennäköistä, että olisin saanut kerättyä sisällöllisesti informatiivisempaa aineistoa yksilöhaastatteluin.

Koska tutkimus kohdistui nuoriin, ei valta-aseman diskurssia voi sivuuttaa (esim. Puuronen 2006). Vaikka pyrin tekemään haastattelut tutkijan ominaisuudessa, näyttäydin nuorille heidän ohjaajanaan, jolla oli auktoriteettiasema ohjatun ohjelman aikana. En koe onnistuneeni hävittämään auktoriteettiasemaani osittain myöskään siksi, että haastatteluteemat tulivat intresseistäni käsin, eivät nuorten intressien reflektoinnista. Tutkijan ei ole aina mahdollista sulkea pois rakenteellisten instituutioiden ja hierarkkisten subjektiasetelmien vaikutusta tutkimaan ilmiön asetelmaan, mutta omalla toiminnallaan ja tekemillään päätöksillä hän

voi vaikuttaa siihen, että tieteen tekemisen moraaliset ja eettiset seikat tulevat noudatetuiksi kohdattaessa tutkittavat asianomaiset. (ks. Frost 2003.)

Nuorisotutkimusta tehtäessä tutkijan tai tutkijatiimin tulee tiedostaa omat kykynsä ja oman toimintansa mahdolliset vaikutukset tutkittavaan kenttään (Frost 2003). Haastatteluympäristö oli nuoria ajatellen turvallinen. Kurssimuotoinen toimintaympäristö ja moniammatillinen työryhmä takasivat sen, että olin valmistautunut henkisesti raskaiden keskusteluaiheiden esiintymiseen niin yksilö- kuin nuoren vertaistasollakin käytävien jatkokeskustelujen muodossa. Haastattelu toteutettiin keskellä viikkoa, joten mahdollisten ”raskaiden” esiin tulleiden asioiden käsittelemiseen nuoren kanssa olisi ollut aikaa. Myös kollegan pyytäminen olemaan läsnä haastattelutilanteessa pohjautui osin tälle seikalle, joskin käytännössä hänen tehtäväkseen muodostui ainoastaan häiriökäyttäytymisen pois kitkeminen ja haastattelurauhan ylläpitäminen.

Sisällöllisesti nuorten kohderyhmältä keräämäni aineisto jäi pintapuoliseksi, joten siitä ei voida pyrkiä muodostamaan syvempää ymmärrystä nuorten peruskoulukokemuksista. Tästä huolimatta aineisto tukee vanhemmilta kerättyä aineistoa. Ryhmähaastattelut kestivät yhteensä 68 minuuttia ja niistä syntyi litteoitua aineistoa 23 sivua (fontti 12, riviväli 1).

## 6.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa empiirisessä tutkimuksessa analyysillä tarkoitetaan aineiston huolellista lukemista ja perustavanlaatuisia tuntemista, tutkimusmateriaalin järjestelyä sekä sisällön ja/tai rakenteiden erittelyä, jäsentämistä ja pohtimista. Tarkoituksena on muodostaa laajan ja moninaisen aineiston sisällöstä kiteytetty ymmärrys tutkimusongelmien valossa ja lisätä aineiston informaatioarvoa. Analyysin päätteeksi tutkijalla tulisi olla kasassa jotain enemmän kuin vain aineistoa alkuperäis- muodossaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Laadullisen tutkimuksen raportoinnissa on aina tietyllä tapaa kyse lukijan vakuuttamisesta analyysin ja tulkinnan pätevyydestä ja uskottavuudesta tieteellisen tekstin keinoin (ks. Kinnunen & Löytty 2002, 7–9). Eskola (2001, 135–140) jakaa aineiston analyysin pohjautuvan joko teorialähtöiseen, aineistolähtöiseen tai teoriasidonnaiseen tutkimukseen. *Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa* aineiston analyysi perustuu jo olemassa olevaan teoreettiseen kehykseen, jota testataan uu-

dessa kontekstissa usein deduktiivisen päättelyn logiikkaan tukeutuen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97–98). *Aineistolähtöisessä analyysissä* tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus, jolloin analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä (Eskola & Suoranta 1998, 83; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tämän induktiivisen lähestymistavan lähtökohtana ei siis ole teorian tai hypoteesien testaaminen, vaan aineiston objektiivinen tarkastelu (Hirsjärvi ym. 2004, 155).

Tuomen ja Sarajärven (2009, 96–97) mukaan puhdas induktiivinen päätely ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä se perustuu havaintojen kuvaamiseen ilman ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. *Teoriasidonnainen analyysi*<sup>18</sup> pyrkii ratkaisemaan aineistolähtöisen analyysin puhdasta objektiivisuutta koskevia ongelmia. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria toimii analyysin apuna tai sitä ohjaavana tekijänä (Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Teoriasidonnaisessa ajattelutavassa on usein kyse abduktiivisesta päättelystä. Siinä tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita hän pyrkii yhdistämään toisiinsa. (Alasuutari 1994; 1996; Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Lähestyin tutkielmassani aineistoa aineistolähtöisen analyysin mukaisesti, joskin laatimani kirjallisuuskatsaus ohjasi osittain tulkintojani teoriasidonnaisen analyysin mukaisesti. Asettamani tutkimusongelmat suuntasivat ajatteluani luokiessani aineistoa läpi perusteellisesti kerta toisensa jälkeen. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, että tutkijan on etsittävä näkökulmia tutkimusongelmaan puhuttelemalla aineistoa tutkimustehtävänsä pohjautuen. Tutkielmani lopullinen analyysi ja esittämäni tulkinnat ovat ajatusteni, empirian ja teorian välisen vuoropuhelun tulos.

Tutkimusongelman lisäksi analyysin etenemistä määrittelevät myös tietyn tutkimussuuntauksen viitekehys (esim. fenomenografia) ja se, ollaanko kiinnostuneita aineiston sisällöistä vai onko huomio pikemminkin ilmaisuissa ja kielenkäytössä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkielmani ei sitoudu mihinkään tiettyyn tutkimusparadigmaan vaan edustaa (kielen) realistista näkökulmaa: olen kiinnostunut siitä mitä aineistossa kerrotaan tutkittavasta ilmiöstä, kun kielen ajatellaan heijastavan objektiivista todellisuutta.

---

<sup>18</sup> Tuomi ja Sarajärvi (2009) puhuvat teoriaohjaavasta analyysistä. Sekä teoriasidonnainen että teoriaohjaava analyysi viittaavat samantyyppiseen analyysimuotoon.

Toteutin aineiston analysoinnin sisällönanalyysin menetelmää käyttäen. Sisällönanalyysi viittaa sekä yksittäiseen metodiin että väljään teoreettiseen kehykseen, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Hyödynsin aineiston analyysissä kumpaakin lähestymistapaa. Metodina sisällönanalyysissä on kyse tekstianalyysistä, jossa systemaattisesti ja objektiivisesti etsitään tekstin merkityksiä jo valmiiksi tekstimuodoissa olevista tai sellaisiksi muutetuista aineistoista (Weber 1985; Kyngäs & Vanhanen 1999; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen, pyrkimyksenä muodostaa tutkittavasta ilmiöstä looginen kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja sitä koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Strauss & Corbin 1998; Kyngäs & Vanhanen 1999; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–105.)

Sisällönanalyysi sekoitetaan helposti sisällön erittelyn kanssa, ja Tuomen ja Sarajärven (2009, 105) mukaan näitä termejä käytetään usein virheellisesti toistensa synonyymeinä. Esimerkiksi Kyngään ja Vanhasen (1999) mukaan sisällönanalyysissä on mahdollista kvantifioida tutkittavaa ilmiötä, kun toisaalta on olemassa laadullista sisällönanalyysiä, joka tekee rajanvedon juuri kvantifiointiin. Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2001) mainitsevat sisällönanalyysin kehittyneen kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen suuntaan. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 106) tekevät rajanvedon siinä, että sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysiä, jossa esimerkiksi tekstin sisältöä kuvataan kvantitatiivisesti, kun taas sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Näin ollen esimerkiksi aineiston kvantifiointia ei pidetä sisällönanalyysin mahdollisena analyysimenetelmänä.

Puhuttaessa sisällönanalyysistä teoreettisena kehyksenä siitä voidaan erottaa erilaisia muotoja, kuten temaattinen analyysi ja tyyppianalyysi. Temaattisessa analyysissä tekstimassasta etsitään sen eri yksiköitä yhdistäviä tai erottavia seikkoja joko aineisto- tai teorialähtöisesti. Myös tyyppikertomusten käyttö on mahdollista temaattisessa analyysissä. Tyypittely vaatii aineiston aktiivista työstämistä ja tavoitteellista toimintaa kohti sen loogista tiivistämistä. Tyyppianalyysissä aineisto esitetään usein yhdistettyjen teemojen avulla. Tyypittelyn avulla voidaan rakentaa yksilöllisistä kertomuksista synteesejä, ja muodostaa ideaalityyppejä todellisuuden kuvauksia. Ideaalityyppien ei oleteta esiintyvän sellaisenaan elä-

vässä elämässä, mutta niitä voidaan verrata empiirisen maailman osiin ja siten selventää ja analysoida tutkittavaa ilmiötä. (Eskola & Suoranta 1998, 154–186; myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Analyysin etenemiselle teemoittelusta tyypittelyyn tai päinvastoin löytyy myös välimuotoja, kuten muotoilemani tapauskuvaukset. Tapauskuvaukset muodostetaan tiivistämällä aineistosta olennaisimmat asiat tutkimuskysymysten valossa mahdollista myöhempää vertailuun pohjautuvaa teemoittelua tai tyypittelyä varten. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Marshallin ja Rossmanin (2006) mukaan metodisen sisällönanalyysin lopputuloksena muodostetaan tutkittavasta ilmiöstä kategorioita. Grönfors (1982, 161) toteaa, että sisällönanalyysillä kyetään ainoastaan järjestämään kerätty aineisto johtopäätösten tekemistä varten. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 103) jatkavat, että monia sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia kritisoidaan juuri niiden keskeneräisyyden vuoksi: tutkimus on jätetty analyysin kuvailun ja aineiston järjestämisen tasolle ilman johtopäätösten esittelyä. Tämän välttääkseni analysoin vanhemmilta kerätyn haastatteluaineiston myös teemoittelemalla muodostamani tapauskuvaukset, sekä tekemällä tyyppianalyysin temaattisen analyysin ja sisällönanalyysin pohjalta.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista kuuntelin tekemäni haastattelut ja litteroin ne sanatarkasti. Tämän lisäksi kirjoitin ilmaisen jälkeen sulkuihin, mikäli haastateltava esitti kommentin nauraen tai selvästi äänenpainollaan vahvasti sanomaansa, esimerkiksi olemalla ironinen.

Luettuani litteroidun aineiston läpikotaisin tarpeeksi usein sisäistäakseni sen keskeisimmät tapahtumat, muodostin jokaisen vanhemman haastattelusta tapauskuvaukset, joihin tiivistin keskeisimmät seikat koskien AD/HD -oppilaiden koulupolun muodostumista tutkimuskysymysteni asettamissa raameissa. Seuraavaksi muodostin tapauskuvauksista kolme teemaa sen mukaan, kuinka peruskouluissa on onnistuttu tukemaan sekä lapsen oppimista että minäkuvan kehitystä. Alla oleva nelikenttä (kuvio 1) esittää teemojen muodostamisen. Aineistossa esiintyneet teemat olen kursivoinut. Nelikentässä muodostuu neljä eri teemaa, mutta tapausta, missä minäkuvan kehitystä tuettaisiin yksilöllisesti mutta oppimista ei, ei esiintynyt aineistossani.

	<b>Minäkuvan kehitystä tuetaan</b>	<b>Minäkuvan kehitystä ei tueta</b>
<b>Oppimista tuetaan</b>	<i>Ennalta ehkäisevä kasvuympäristö</i>	<i>Yksilöllistä kasvua ei tueta</i>
<b>Oppimista ei tueta</b>	<i>Yksilöllistä oppimista ei tueta</i>	<i>Välinpitämätön kasvuympäristö</i>

**Kuvio 1:** Nelikenttä teemojen muodostamisesta

Tämän jälkeen aloitin aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Ennen analyysin aloittamista tulee päättää, analysoidaanko ainoastaan se, mikä on selvästi ilmaistu dokumentissa (*manifest content*) vai myös piilossa oleva sisältö (*latent content*) (Burns & Grove 1997; Kyngäs & Vanhanen 1999; Robson 2002). Kynkään ja Vanhasen (1999) mukaan siitä, voidaanko aineistosta analysoida piilossa olevia viestejä, on kiistelty analyysin tulkinnallisuuden vuoksi. Näkemykseni mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhtaan objektiivisen analyysin tekeminen ei ole mahdollista, vaan siihen liittyy aina myös tulkintaa. Tutkijan tulee pyrkiä avoimeen ja neutraaliin analyysiin, mutta hän toimii aiemman tietämyksensä, kokemustensa, maailmankuvansa, tiedonkäsityksensä ja arvojensa kontekstissa, jolloin analyysiin sisältyy väistämättä myös tulkintaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Robsonin (2002) mukaan tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys ohjaavat sen, millaisia sisältöjä analysoidaan. Katsoin tutkielmani ja haastattelutilanteiden kannalta asianmukaiseksi analysoida myös piilossa olevia sisältöjä. Esimerkiksi haastattelemini vanhempien tuodessa ilmi väsymystään ja huoltaan siitä, että he kokevat olevansa yksin lastensa koulupolun tukemisessa, on tutkimuskysymykseni kontekstissa perusteltua analysoida heidän viittaavan koulun ja kodin väliseen vuorovaikutukseen, vaikka sitä ei selvästi ilmauksissa esiinnykään.

Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on analyysiyksikön määrittäminen, jota ohjaa tutkimustehtävä ja aineiston laatu (Burns & Grove 1997; Kyngäs & Vanhanen 1999; Robson 2002). Valitsin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, vaikka Catanzaron (1988) mukaan ajatuskokonaisuuden käyttäminen voi vaikeuttaa kategorioiden muodostamista sen sisältäessä mahdollisesti useita merkityksiä.

Analyysiyksikön valitsemisen jälkeen luin aineiston aktiivisesti läpi useita kertoja luoden pohjan analyysille. Muodostettuani kokonaiskäsityksen aineistosta, luin sen vielä kertaalleen läpi suunnaten huomioni siihen, minkä koin olennaiseksi



tutkimuskysymysten valossa. Tätä vaihetta Metsämuuronen (2006, 124) kuvaa tutkijan herkistymisen vaiheeksi, joka edellyttää aineiston perinpohjaista tunteista ja keskeisten käsitteiden hallitsemista (myös Syrjäläinen 1994, 90).

Tekstiaineistoa lukiessani pyrin huomioimaan kertojan suhteen tekstiin, *enonsiaation*<sup>19</sup>, merkitsemällä tekstiin kuinka haastatteleman vanhemmat positioivat itseään suhteessa kouluinstituutioon haastatteluiden eri vaiheissa. Metsämuuronen (2006, 107; 127–128) mukaan enonsiaation käsite kuuluu olennaisesti tekstin tai haastattelun analyysiin, kun pyrkimyksenä on suhtautua tekstiin kriittisesti ja tieteellisen objektiivisesti. Enonsiaatiota tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota siihen, kuka puhuu ja kenestä puhutaan, mihin vedotaan ja mitä vastaan hyökätään (kerronnan hierarkisoituminen), kenen näkökulmasta kertomus kuvataan (mistä puhutaan ja mitä jätetään kertomuksen ulkopuolelle), mikä on puhujan suhde tekstin henkilöihin, tekoihin ja tapahtumiin (ironia, ulkopuolisuus, vaihtuva näkökulma) ja siihen, miten lukija pyritään vakuuttamaan kertomuksesta. (Mts.)

Seuraavaksi lähdin toteuttamaan aineiston analyysiä aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmää käyttäen, missä vastaus tutkimustehtävään saadaan yhdistelemällä käsitteitä etenemällä empiirisen aineiston pohjalta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä tulkinnan ja päättelyn avulla. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisvaiheet ovat aineiston pelkistäminen (reduointi), aineiston ryhmittely (klusterointi) ja teoreettisten käsitteiden luominen (abstrahointi) (Miles & Huberman 1994, Kyngäs & Vanhanen 1999; Tuomi & Sarajärvi 2006, 108).

Pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta koodataan tutkimustehtävän kannalta olennaisia ilmaisuja (esim. Kyngäs & Vanhanen 1999). Merkitsin litteroituun ja paperille tulostettuun aineistoon erilaisia symboleita, jotka kuvasivat tutkimuskysymysten teemoja, enonsiaatiota sekä vanhempien ymmärrystä AD/HD:sta. Vaikkei vanhempien ymmärryksen pohtiminen kuulu tutkimuskysymyksiini, tukee toimintaani ajatus siitä, että vanhemmat ovat oman lapsensa kasvatuksen asiantuntijoita. Tämän jälkeen koodasin jokaisen merkitsemäni alkupe-  
räisilmaisun pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Kuviossa 2 on esimerkki aineiston pelkis-

---

<sup>19</sup> Enonsiaation käsite kuuluu erityisesti diskurssianalyysiin ja narratologiaan. Yhteistä edellä mainituilla tutkimussuuntauksilla ja sisällönanalyysillä on se, että ne ovat tapoja analysoida tekstiä, jolloin enonsiaation käsitettä ei tule jättää sisällönanalyysiin ulkopuolelle. (ks. Metsämuuronen 2006.)

tämisprosessista, jota ohjasi kysymys: Mitkä tekijät vahvistavat AD/HD -lapsen koulupolkua?

Alkuperäisilmaisuja haastattelussa	Pelkistettyjä ilmaisuja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ”se mikä oli ihanaa siellä koulussa oli mun mielestä että tää opettaja kerto [pojan ADHD:sta] näille luokkakavereille ja koko luokka niinku ties.”</li> <li>• ” Että se oli hirveen ihana se luokka. Et mä sanon et jos ne olis ruvennu kiusaamaan, ne ois ottanu sen hampasiinsa, niin siinä olis voinu tulla että poika ei ois suostunu lähtemään kouluun.</li> <li>• ”kaikki kaverit on tienny että Harrilla on ADHD ja Harrin kaikki kaverit on tienny että Harri saa kila-reita...”</li> <li>• ”Ja tää oli silloin semmonen ilon pilkahdus hetken...että lapsi kuitenkin saa tehtyä ite jotakin. Ja saa sen onnistumisen elämyksen kuin sen että se menee sen opetus-suunnitelman mukkaan.”</li> <li>• ”Ja matikassa se on tosi hyvä, et se saa niinku siitä tavallaan niitä onnistumisen tunteita et se ei oo siten sitä että aina epäonnistus joka asiassa.”</li> <li>• kyllähän Leenan oma kokemus omasta osaamisesta on vahvistunu...kielet on sujunu aika hyvin, niin niissä on tullu semmosta niinku onnistumisen tunnetta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luokalle ADHD:sta kertominen helpotti koulunkäyntiä</li> <li>• Luokkahenki vahvisti koulunkäyntiä</li> <li>• Kaverit tiesivät AD/HD:sta</li> <li>• Onnistumisen kokemuksia eri tavoilla osallistumisesta</li> <li>• Onnistumisen kokemuksia matematiikassa</li> <li>• Onnistumiskokemukset vahvistaneet minäkuva</li> </ul>

**Kuvio 2:** Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Ryhmittelyvaiheessa koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi, eritellään ja yhdistetään alaluokiksi sekä nimetään ne sisältöä kuvaillen. Samalla luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Esim. Dey 1993; Tuomi ja Sarajärvi 2006, 110–111.) Kuviossa 3 on esimerkki sisällönanalyysin ryhmittelyvaiheesta, jossa tarkastellaan AD/HD -lapsen koulupolkua vahvistavia tekijöitä (vt. kuvio 2).

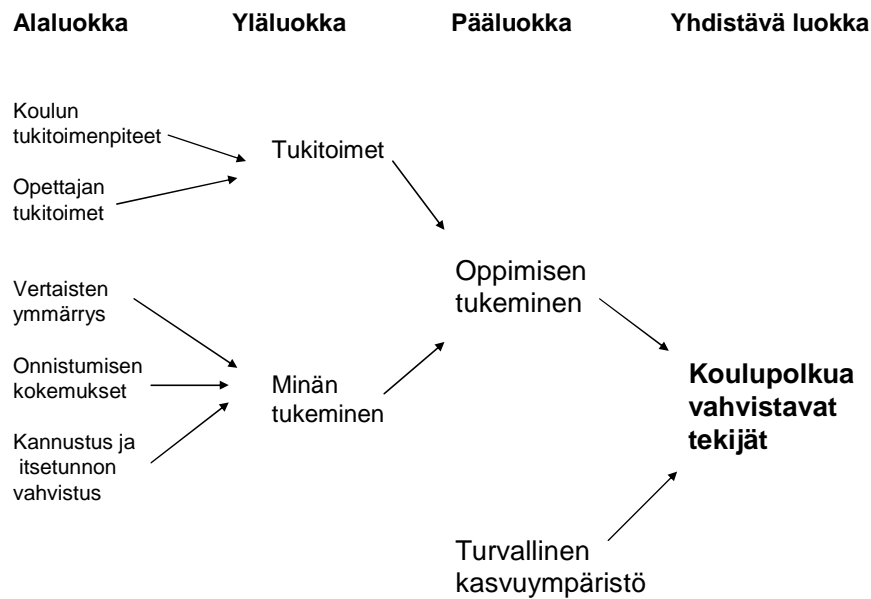
Pelkistetyt ilmaisut	Alakategoriat
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luokalle kertominen helpotti koulunkäyntiä</li> <li>• Luokkahenki vahvisti koulunkäyntiä</li> <li>• Kaverit tiesivät AD/HD:sta</li>   <li>• Onnistumisen kokemuksia eri tavoilla osallistua</li> <li>• Onnistumisen kokemuksia matematiikassa</li> <li>• Onnistumiskokemukset vahvistaneet minäkuvaa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertaisten ymmärrys</li>   <li>• Onnistumisen kokemukset</li> </ul>

**Kuvio 3:** Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Ryhmittelyä seuraa abstrahointi, jossa tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä jatkamalla aineiston luokittelua niin kauan kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista alaluokista yläluokkiin, yläluokista pääluokkiin ja pääluokista yhdistäviin luokkiin asti (esim. Dey 1993; Tuomi ja Sarajärvi 2006, 110–111). Käytännössä toteutin ryhmittelyn ja abstrahoinnin vaiheet kokoamalla neljä päivää pelkistetyistä lauseista koostunutta paperisilppua, pyrkien muodostamaan siitä suurempaa käsitteekokonaisuutta tutkimuskysymys kerrallaan. Esitän kuviossa 4 esimerkin abstrahointivaiheesta, joka koskee koulua kasvuympäristönä. On tutkijasta kiinni mitä termiä (luokka, kategoria, käsittekartta jne.) ryhmittelyn ja abstrahoinnin lopullisista tuloksista käyttää, kunhan sitä käyttää systemaattisesti (Kyngäs & Vanhanen 1999). Omassa tutkimuksessani käytän termiä luokka.

Viimeisenä analyysimuotona käytin tyyppianalyysiä. Tyypittelyn ideana on tiivistää loputtomat yksityiskohdat oleellisiksi kertomuksiksi inhimillisestä toiminnasta. Sen ongelmana pidetään liiallista yksinkertaistamista ja inhimillisen toiminnan mahdollista hämärtymistä. Tyypittelyn tekemiseen liittyy laadullisen analyysin absoluuttinen vaatimus siitä, että ideaalityyppiin ryhmiteltyjen tapaus-ten tulisi olla kaikkien valittujen luokkakriteerien osalta yhdenmukaisia. (Alasuu-tari 1994, 29.)

Muodostin kahden edellisen analyysin pohjalta neljä ideaalityyppiä kuvaamaan AD/HD -oppilaan mahdollisia peruskoulupolkuja kodin ja koulun vuorovaikutuksellisissa kontekstissa. Jakokriteeriksi valitsin yksilöllisen tuen saannin sekä sen jatkuvuuden peruskoulupolulla.



**Kuvio 4:** Esimerkki luokkien abstrahoinnista.

Nuorten ryhmähaastatteluaineiston analysoin induktiivista sisällönanalyysiä käyttäen. Koska aineisto jäi varsin pinnalliseksi (ks. alaluku 6.3), tyydyin kuvaamaan analyysin tuloksia aiempien analyysieni tulosten pohjalta, etsien sekä yhteneviä että eriäviä tuloksia. Eriäviä tuloksia ei löytynyt, joten nuorilta keräämäni data vahvistaa vanhemmilta keräämäni dataa. Vaikka en kykenekään muodostamaan syväluotaavaa analyysiä AD/HD -nuorten kokemusmaailmoista peruskoulun kentällä, osoittaa keräämäni aineisto nuorten tutkimiselle olevan kysyntää.

## **7 SATTUMANKAUPPAA? – ERITYISLAPSEN HUOMIOIMINEN PERUSKOULUSSA**

Tässä tulokset esittelevässä luvussa tarkastelen peruskouluinstituutiota erityislapsen kasvuympäristönä. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen teemoiteltujen tapauskuvausten pohjalta peruskoulua erityislapsen tuen tarpeet huomioivana kasvuympäristönä. Toisessa alaluvussa tarkastelen sisällön analyysin keinoin niitä oloja, jotka mahdollisesti joko voimaannuttavat tai lamaannuttavat erityislapsen turvallista kasvua peruskoulussa. Kokoan analyysini yhteen viimeisessä alaluvussa edellisten analyysivaiheiden pohjalta tekemäni tyypittelyn keinoin. Esitän neljä ideaalityyppiä AD/HD -lapsen mahdollisista koulupolun kehityksistä kodin ja peruskoulun kontekstissa. Näin ollen luku on rakenteeltaan jokseenkin deduktiivis-induktiivinen. Kahden ensimmäisen alaluvun suhde toisiinsa on deduktiivinen niiden edetessä yleisestä yksittäiseen. Kolmannen alaluvun suhde edellisiin on puolestaan induktiivinen: siinä analyysi etenee yksittäisistä havaintojoukoista yleistykseen, teoriaan.

Käyttäessäni koulua subjektina, tarkoitan rehtorin johtamaa kouluinstituution muodostamaa kasvuympäristöä opetushenkilökuntineen. Tällöin viitataan laajempaan, organisaatiotasolla tapahtuneeseen toimintaan. Käsitellessäni opettajia viitataan yksittäisten opettajien toimintaan. Tehdessäni kodista subjektin viitataan kontekstisidonnaisesti joko kotiin kasvuympäristönä, jolloin tarkoitan perhettä sen eri jäsenineen tai vanhempia ja heidän toimijuuttaan. Kolmansilla tahoilla tahdon tehdä ymmärrettäväksi ne asiantuntijaorganisaatiot, jotka toimivat AD/HD -lapsen perheineen tukemiseksi kouluinstituution ulkopuolella. Pyrin parhaani mukaan tuomaan haastateltavien äänet esille raportissani luodakseni mahdollisimman tarkkaa kuvaa heidän kokemuksistaan, tuntemuksistaan ja reflektioistaan. Kaikki käyttämäni nimet on muutettu.

### **7.1 Katsaus erityislasten peruskoulupoluille**

Tässä luvussa käsittelen vanhempien haastatteluiden pohjalta tiivistämiäni tapauskuvauksia koskien erityislapsen huomioimista peruskoulupolulla. Jokainen tapauskuvaus muodostaa lyhyen biografian kunkin lapsen tai nuoren peruskouluvaiheista. Peruskouluvaiheet olen jakanut sen mukaisesti kuinka kouluinstituutio on onnistunut tukemaan niin erityisoppilaan oppimista kuin kasvua. Esitän diag-

noosit niin kuin lasten ja nuorten vanhemmat ne nimesivät välttääkseni oman tulkintani. Käytän termiä ADD henkilöistä, joiden ongelmat ovat pääsääntöisesti tarkkaamattomuudessa, ei yliaktiivisuudessa ja impulsiivisuudessa (ADHD-I), sillä termi esiintyy yhä vahvasti puhekielessä (ks. liite 1). Esitän lasten koululuokat syksyn 2010 alkaneen lukuvuoden mukaisesti. Iät ilmoitan vanhempien haastatteluhetkellä antamien tietojen mukaisesti.

### 7.1.1 Koulu ennaltaehkäisevänä kasvuympäristönä

H5a: Taneli (Artun isovelji)

Ikä: 23 vuotta

Diagnoosi: MBD, ylivilkkaus

*Tanelin diagnoosi varmistui hänen ollessaan kuusivuotias. Tanelin peruskoulu sujui suhteellisen hyvin ajoittaisista raivokohtauksista huolimatta. Hän oli pidetty oppilas niin opettajien kuin luokkalaisten keskuudessa. Äiti nimesi kolmen ensimmäisen vuoden opettajan ja hänen aikaan saamansa luokkahengen Tanelin ala-asteen pelastukseksi. Neljännellä luokalla vaihtui opettaja, joka kärsi alkoholiongelmasta. Opettajan käyttäytyminen poissaoloineen sekä ongelmat kotona aiheuttivat Tanelille ongelmia koulussa, mutta äidin opettajienkin kiittelemän aktiivisuuden sekä toimivan kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen myötä Tanelin koulunkäyntiä saatiin vahvistettua. Taneli kävi englannin erityisopetuksessa. Yläaste sujui äidin mukaan ongelmitta. Äidin mukaan Tanelin ylivilkkaus ei näkynyt niinkään koulussa, vaan purkautui vasta kotona.*

H9: Matti

Ikä: 11 vuotta, 5. luokka

Diagnoosi: AD/HD, asperger-piirteitä

Matti sai AD/HD- diagnoosin alle 5-vuotiaana ja pääsi varhain tuen piiriin (esim. puhe- ja toimintaterapia). Lääkitys aloitettiin ennen kouluikää, mikä on äidin mukaan auttanut paljon. Mattia tuettiin myös koulussa. Hän aloitti koulupolkunsa starttiluokalla, mistä siirtyi suoraan toiselle luokalle. Matille tehtiin yleinen HOJKS heti opintojen alussa ja hyvästä koulumenestyksestä huolimatta HOJKSia ei ollut purettu varmuuden vuoksi. Täydellisyyden tavoittelu ja läksyjen tekemisen haluttomuus olivat muodostaneet ongelmia koulussa, jotka näkyivät huonona itsetuntona. Myös pienet epäonnistumiset ovat aiheuttaneet itsetunnon ongelmia. Opettaja oli saanut toimintaansa mukauttamalla Matin itsetunnon nousemaan. Neljännen luokan syksyllä Matin käyttäytymisessä esiintyi ongelmia (esim. varastelua), mutta syiden selvittyä tilanne saatiin hallintaan. Koulu toimi tilanteessa Matin ja kodin tukena.

H12: Kari  
Ikä: 11 vuotta, 5. luokka  
Diagnoosi: AD/HD

*Karin AD/HD -tutkimukset aloitettiin esikoulussa, mutta diagnoosia ei myönnetty. Kari pääsi kuitenkin jo ensimmäisellä luokalla koulun tukitoimien piiriin. Hän sai käyttöönsä henkilökohtaisen kouluavustajan haasteellisimmille tunneille. Lisäksi hänelle tehtiin HOJKS äidinkielestä ja englannista. Lukihäiriö sekä tilanteiden vaihtuvuus (opettajat, avustajat, kouluremontti) ja epämääräisyys loivat Karille haasteita koulussa. Hänellä esiintyy myös vahvaa auktoriteetin vastustusta. Myös ongelmat kotona olivat heijastuneet koulukäyttäytymiseen. Koulussa ymmärrys Karin oireista ja suhtautuminen poikaan kehittyi vuosien mittaan äidin aktiivisuuden myötä. Neljännellä luokalla ongelmien ollessa suuria äiti aloitti Karin lääkityksen, mikä on hänen mukaansa auttanut niin koulussa kuin kotona. Samana vuonna myös diagnoosi varmistui. Koulussa toteutettiin eri tukimuotoja Karin oppimisen edistämiseksi. Viidennellä luokalla myös matematiikka lisättiin HOJKSiin.*

Edellä esitettyä biografioita yhdistää koulun toimiminen turvallisena kasvuympäristönä lapsen kehitykselle. Ongelmat on havaittu jo varhain, ja koti ja koulu ovat reagoineet niihin huolimatta diagnoosista. Sekä oppimista että minän kehittymistä on pyritty tukemaan yksilöllisen kohtaamisen, koulun myöntämien tukimuotojen, opettajan yksilöllisesti mukauttaman toiminnan sekä erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen myötä. Vanhemmat otetaan mukaan kasvatustyöhön koulun toimesta, heitä kuunnellaan ja heidän asiantuntijuuttaan lastensa kasvatuksessa arvostetaan.

H3b: Petteri (Laurin pikkuveli)  
Ikä: 10 vuotta, 4. luokka  
Diagnoosi: Käytöshäiriödiagnoosi, ADD- oireita, tunnepuolen vaikeuksia

*Petteri alkoi saada raivokohtauksia koulussa keväällä 2009, jolloin myös hänet jouduttiin poistamaan koulusta kesken päivän useaan otteeseen. Pienikin epäonnistuminen esimerkiksi matematiikan tehtävässä saattoi aiheuttaa raivokohtauksen. Hän sai käytöshäiriödiagnoosin syksyllä 2009. Tämän lisäksi hänellä oli äitinsä mukaan ADD-tyyppisiä oireita (esim. toiminnanohjauksen vaikeuksia), mutta diagnoosi oli vielä työn alla. Petterille oli tehty HOJKS ja hän kävi yksilöllisen opetuksen pienryhmää (YPRI) samassa koulussa kuin isoveljensä Lauri. Hän vietti melkein koko kolmannen lukuvuoden sairaalakoulussa. Perhe muutti toiselle paikkakunnalle syyslukukauden 2010 alkaessa osittain isoveljen kouluolojen vuoksi. Petteri käy yhä yksilöllisen opetuksen pienryhmää uudessa koulussaan. Hänen kohdallaan perhe odottaa psykiatristen testien tuloksia.*

Kyseisen tapauksen luokittelu oli hankalaa, sillä hänen äitinsäkään ei osannut nimetä mahdollisia syitä poikansa käytökselle. Erotin kyseisen biografian edellisistä, koska oppilaan ongelmat olivat erilaisia kuin muilla ja yhä selvityksen alla. Tässäkin tapauksessa oppilas on otettu yksilöllisesti huomioon koulutuksen järjestämisessä, minkä vuoksi päädyin sijoittamaan tapauksen kyseiseen ryhmään.

### 7.1.2 Koulu yksilöllisen kasvun laiminlyövästä kasvuympäristönä

H1: Jenni

Ikä: 17 vuotta

Diagnoosi: AD/HD, Visuaalisen hahmottamisen häiriö, tarkkaavaisuuden häiriö, lievä oppimishäiriö

*Jennin hahmottamisen ja tarkkaavaisuuden häiriöt havaittiin jo varhain tarhaiässä, mutta varsinainen diagnoosi tehtiin neljännellä luokalla, sillä tutkimukset olivat jääneet kesken. Jennin vaikeudet koulussa näkyivät tarkkaamattomuuden lisäksi aloittamisen, oppimisen ja sosiaalisten suhteiden vaikeuksina. Erityisopetusta Jenni sai peruskoulun aikana kielistä ja matematiikasta, mistä oli tehty HOJKS. Erityisopetuksen lisäksi hän kävi omatoimisesti koulupsykologin vastaanotolla heikentyneen itsetunnon vuoksi. Peruskoulun aikana hän osallistui erilaisille tutkimusjaksoille, mitkä osaltaan etäännyttivät hänet luokastaan. Äiti kuvasi Jennin käyttäytymisen muuttuneen pian peruskoulun alun jälkeen iloisesta, ylivilkkaasta ja reippaasta sulkeutuneeksi. Jenni tuli koulukiusatuksi läpi koko peruskoulun, pois lukien Invalidiliiton koulutuskeskuksen järjestämä kymppiluokka, missä Jenni hyötyi pienestä ryhmäkoosta, yksilöllisestä opetuksesta ja onnistumisen kokemuksista. Hänen itsetuntoaan ja osaamistaan ei juuri muulloin oltu peruskoulussa tuettu. Äidin mukaan erityisopetus, koulupsykologilla käynnit ja toimintaterapia auttoivat Jenniä jaksamaan läpi peruskoulun.*

H2: Markus

Ikä: 10 vuotta, 3. luokka

Diagnoosi: AD/HD

Markus on saanut diagnoosin hyvissä ajoin ennen peruskoulun alkua. Koulussa käytössä olevia tukitoimia ovat erityisopettajalla käynnit, luokassa ajoittain käyvä koulunkäyntiavustaja sekä tukiopeetus. Markus kävi ennen ensimmäistä luokkaa starttiluokan hyötyen yksilöllisestä pienryhmäopetuksesta. Peruskouluun siirryttäessä hänen ongelmansa ovat ilmenneet levottomuutena, keskittymättömyytenä, häiriökäyttäytymisenä ja huolimattomuutena (mm. läksyjen unohtaminen, väärin läksykirjojen ottaminen) ja käyttämisestä koskevia palavereita käydään usein. Markuksella oli myös varasteluongelmia parin vuoden ajan, mutta tällä hetkellä se on saatu kuriin. Äiti koki Markuksen tähänastisessa koulunkäynnissä ongelmalliseksi opettajien, erityisopettajien ja koulunkäyntiavustajien vaihtumisten, mikä hidastaa turvallisen luottamussuhteen syntymistä, sekä sen, ettei pojan itsetuntoa oltu vahvistettu koulussa. Markuksella oli käytössään lääkitys, mikä oli auttanut hänen



koulunkäyntiään, mutta haastatteluhetkellä lääketasapainon kanssa oli alkanut esiintyä ongelmia.

H4: Leena

Ikä: 15 vuotta, 9. luokka

Diagnoosi: AD/HD, hienomotoriikan vaikeuksia, aistiyliherkkyys

*Leena sai AD/HD- diagnoosin esikoulun lopussa siirtyessään ensimmäiselle luokalle. Hänet siirrettiin erityisopetukseen matematiikasta jo ensimmäisellä luokalla. Lisäksi hänelle myönnettiin henkilökohtainen avustaja, mitä koulu käytti yleisenä kouluavustajana. HOJKS tehtiin kolmannella luokalla. Äiti kuvaili Leenan olevan rauhallinen ja syrjäänvetäytyvä, hyperaktiivisuuden lievennyttyä iän myötä. Peruskoulussa suurimpia vaikeuksia olivat tuottaneet hienomotoriikan vaikeudet ja siihen liittyvät hahmottamisen vaikeudet, lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeudet sekä matematikaattiset aineet. Lisäksi heikot sosiaaliset taidot ovat tuottaneet hankaluuksia, vaikka kiusaamista ei juuri ollut esiintynyt. Siirtymä yläkouluun aineopetukseen oli ollut vaikea. Leenan vanhemmat eivät kokeneet opettajien juuri osanneen suhtautua tyttärensä hänen erityisvaatimustensa mukaisesti; hänen itsetuntonsa ja osaamisensa kehittämistä ei ollut otettu huomioon opettajien tasolla. Leenalle myönnetystä henkilökohtaisesta avustajasta oli ollut tyttöä voimistava apu.*

H7: Kai

Ikä: 14 vuotta, 9. luokka

Diagnoosi: ADD (kombinoitu tyyppi)

*Opettaja havaitsi toisella luokalla Kain oireet koulussa, joita olivat muun muassa aloittamisen vaikeus, oppimisvaikeudet ja "omissa maailmoissa" oleminen. Vanhemmat saivat Kain suoraan tutkimuksiin ohi kouluterveydenhuollon, ja ADD-diagnoosi saatiin kolmannella luokalla. Äidinkielestä, matematiikasta, ympäristöopista ja englannista tehtiin HOJKS, mikä paransi Kain romahtanutta itsetuntoa oppijana. Alakoulu sujui suhteellisen hyvin, sillä Kain erityistarpeet otettiin huomioon. Siirtymä yläkouluun oli vaikea ja ongelmia alkoi esiintyä käyttäytymisessä (lintsaamista, kyseenalaistamista). Psykologin tekemät muistitestit osoittivat Kailla olevan heikko työmuisti, mikä näkyi hitautena ja huolimattomuutena, mutta koulussa ei juuri osattu suhtautua nuoreen tiedon mukaisesti.. Kai pyysi itse lääkityksen aloittamista, sillä hän ei kokenut oppivansa mitään. Yläkoulussa Kai oli saanut tukea vaihtelevalla menestyksellä vanhempien aktiivisen toiminnan myötä. Hänelle oli esimerkiksi järjestetty yksilöllisiä TET-jaksoja. Yhdeksälle luokalle hän siirtyi JOPO-ryhmään (joustavan perusopetuksen ryhmä).*

H6: Tapio

Ikä: 16

Diagnoosi: ADD (nyt diagnoosi on haastettu: kielellisen vastaanoton kapeus, ADD olisi seuraus)

*Tapiota oli tutkittu neurologien, psykologien ja puheterapeuttien toimesta viisivuotisen neuvolan jälkeen ja todettu jonkin olevan pielessä. Asiantuntijan mielipiteestä huolimatta Tapion koulun alkamista päätettiin lykätä vuodella, kun koulua oli jo käyty kuusi viikkoa. Äidin mukaan tämä aikaansai kiusaamiskierteen alkamisen. Tapion ongelmat koulussa olivat näkyneet tarkkaamattomuutena, aloittamisen vaikeutena ja annettujen ohjeiden ymmärtämisen vaikeutena. Lisäksi sosiaaliset ongelmat olivat olleet suuret. Matematiikasta Tapiolle tehtiin HOJKS neljännellä luokalla ja siitä tuli hänelle vahvuus. Nimen oireet saivat vasta seitsemännellä luokalla: Tapion tultua toistuvasti poistetuksi luokasta häiriökäyttäytymisen vuoksi hänen äitinsä haki apua yksityisen terveydenhuollon puolelta, saaden lopulta ADD-diagnoosin. Diagnoosin myötä yläkoulussa Tapio sai erityisopetusta fysiikasta, kemiasta ja kielistä erillään muusta luokasta, minkä vuoksi Tapio ei tullut kuuluneeksi osaksi luokkaansa. Tapioa oli koulukiusattu ala-asteelta saakka, kiusaamisen muututtua myös fyysiseksi yläasteella.*

Edellä esitettyjä biografioita yhdistää koulun kykenemättömyys tukea oppilaan yksilöllistä kasvua ja luoda turvallista ja johdonmukaista kasvuympäristöä (kiusaaminen, opetushenkilökunnan vaihtuminen). Koulun myöntämistä tukitoimenpiteistä huolimatta tapauksia yhdistää luokanopettajien ymmärtämättömyys oireiden ilmenemistä kohtaan sekä erityislasten kasvatustuun siirtäminen asian osaaville ammattilaisille, erityisopettajille ja koulupsykologeille. Oppilaan vahvuuksia ei tueta eikä onnistumisen kokemuksia taata siinä luonnollisessa ympäristössä johon hän kuuluu, mikä osaltaan myötävaikuttaa leimaantumista erilaiseksi niin itsensä kuin ympäristönsä silmissä ja vahingoittaa mahdollisesti yksilön minäkäsityksen kehitysprosessia.

Mikäli oppilas käyttäytyy häiriköivästi, hänet helposti koetaan tottelemattomaksi ja häntä rangaistaan sen sijaan, että ymmärrettäisiin käytöksen johtuvan esimerkiksi tehtävänannon ymmärtämisen vaikeudesta. Näin on asianlaita usein erityisesti AD/HD -pojilla. Kun oppilas ei käyttäytymisellään ilmennä ongelmia ulospäin, oppimisen vaikeudet tai minäkuvan kehitystä haittaavat ongelmat (esim. kiusaaminen) jäävät helposti opettajilta havaitsematta. Usein ADD-oppilaat sekä AD/HD-tytöt jäävät ilman tarvitsemaansa tukea opettajien käytöskeskkeisen suhtautumisen ja ymmärryksen puuttumisen vuoksi.

Siirtymätilanteet yläkouluun ovat vaikeita kouluaineiden vaikeutumisen, oppimistilanteiden suuremman vaihtelun ja oppilaan yksilökohtaisen kohtaamisen heikentymisen vuoksi. Myös yläkoulun henkilökunnan ymmärtämättömyys AD/HD:ta kohtaan on suurempi verrattuna alakouluun, mikä näkyy tasapäistävänä ja paljolti käytökseen keskittyvänä opetusohjelman toteuttamisena sekä oppimisen tai kasvun tukemisen laiminlyömisinä. Tukiverkoston alakoulussa mahdollisesti luoma luottamuksellinen pohja turvallisuudelle oppimiselle ja kasvuun murenee helposti yläkoulussa, jolloin vastuu opintomenestyksestä jää erityisopettajien, lapsen itsensä ja hänen vanhempiensa harteille.

### 7.1.3 Koulu välinpitämättömänä kasvuympäristönä

H3a: Lauri (Petterin isovelji)

Ikä: 11 vuotta, 5. luokka

Diagnoosi: AD/HD

*Lauri diagnosoitiin kuusivuotiaana. Hänen perheensä muutti Jyväskylään kolmannelle luokalle. Koulussa hänelle ei tehty HOJKSia, eikä tukitoimia myönnetty, vaan koulu uskoi lääkkeen auttavan. Peruskoulun kolme ensimmäistä luokkaa sujuivat hyvin, mutta neljännen luokan syksyllä alkoivat ongelmat, mitkä näkyivät äidin mukaan läksyjen tekemättömyytenä ja riehumisena. Hänet poistettiin koulusta kesken päivän useaan otteeseen. Riehumisen syiksi äiti nimeää kotipuolen vaikeudet, koulukiusaamisen, koulun rangaistuskäytännöt sekä erään opettajan, jonka tunneilta Lauri sai lopulta vapautuksen. Ongelmat koulussa kasvoivat kuitenkin liian suuriksi ja jopa opettaja oli sanonut Laurin luokan olevan liian rauhaton opiskelun mahdollistumiseksi. Perhe muutti viidennellä luokalla toiselle paikkakunnalle osittain kouluongelmien vuoksi. Uudessa koulussa Lauri otettiin vastaan hyvin ja hän viihtyy koulussa paremmin. Edesauttaviksi tekijöiksi kouluviihtyvyyteen äiti nimesi opettajien ymmärtävän suhtautumisen poikaa kohtaan sekä rangaistuskäytänteiden järjellisuuden.*

H5b: Arttu (Tanelin pikkuveli)

Ikä: 21 vuotta

Diagnoosi: ADD

*Äiti kuvaili Artun olevan veljensä Tanelin vastakohta: ujo ja syrjään vetäytyvä. Hänellä oli oppimisen vaikeuksia ja erityisesti matematiikka ja kielet sekä kirjoittaminen tuottivat ongelmia peruskoulussa. Hän ei käynyt samaa yläastetta kuin veljensä. Oppimisen vaikeudet alkoivat näkyvämmiin yläasteella koulun vaikeuduttua, jolloin hän sai tukiovetusta matematiikasta. Seitsemännellä luokalla Artulla todettiin olevan lukihäiriö koulun toimesta; äiti sai tietää asiasta yhdeksännellä luokalla äidin kielen opettajan kirjoittamasta lausunnosta. Kahdeksannella luokalla, saatuaan tietää AD/HD:n perinnöllisyydestä, äiti huolestui poikansa oireilusta ja haki pojalle*

*diagnoosia, koulu ei tukenut äidin pyrkimyksiä. Äiti sai poikansa työpsykologin vastaanotolle, joka vahvisti oireet ja kirjoitti lähetteen neurologille. ADD- diagnoosi vahvistui yhdeksännellä luokalla. Arttu kävi peruskoulunsa oppimisvaikeuksineen ilman opettajien ymmärrystä asiasta. Äiti kertoi poikansa kärsineen masennuksesta ja ajautuneen myöhemmällä iällä ongelmiin.*

H8: Harri

Ikä: 22

Diagnoosi: AD/HD (F90.0, F90.1, F90.8, F90.9), masennus (F32, F32.8), muu tahallinen itsensä vahingoittaminen määräämättömällä tavalla (X84) [ICD-10:n mukaan.]

*Harrin ongelmat havaittiin varhain ja hän kävi esikoulun kahteen kertaan. Peruskoulupolku kulki useiden eri koulujen kautta ja hänen koulupolkuun varjostivat itsetuhoiset ajatukset ja teot, raivokohtaukset, vaikea hahmotushäiriö ja tukitoimien puute. Harrin diagnostiset tutkimukset aloitettiin toisella luokalla ja AD/HD- diagnoosi vahvistui kolmannella luokalla, jolloin hänet siirrettiin erityisopetukseen ala-asteen ajaksi. Harrin aistiyliherkkyys aiheutti kiusaamiseksi tulemistä jo ala-asteella opettajan havaitessa ainoastaan kiusaamisen seuraukset, häiriökäyttäytymisen. Kiusaaminen muuttui fyysiseksi yläasteella. Äidin mukaan kiusaamisen myötä Harrille kehittyi itsetuhoisia ajatuksia: kolmannella luokalla hän uhkasi hypätä alas koulun 3. kerroksen ikkunasta, kuudennella luokalla hän yritti tappa itsensä koulussa. Kiusatuksi tulemisen kokemuksiin ovat osaltaan osallistuneet myös opettajat (syrjintää, vallan käyttöä). Harrin koulunkäyntioikeus lopetettiin erästä koulusta heidän saatuaan tietää itsemurhayrityksestä Harrin aikaisemmalta opettajalta. Tämän jälkeen vanhemmat vetosivat koulun vaitiolovelvollisuuteen koskien Harrin siirtymistä uuteen kouluun. Raivokohtaukset johtuivat oppimisvaikeuksista. Mielenterveyspuolen diagnoosien myötä yläasteella Harrin koulunkäynnissä keskityttiin oppimisen sijaan hänen käyttäytymiseensä ja kouluaineet, joita ei olisi tarvinnut mukauttaa, mukautettiin. Harri suoritti yhdeksännen luokan aikuisopistossa yleisopetuksen mukaisesti hyvin arvosanoin, suorittaen muun muassa koko peruskoulun englannin vuoden aikana.*

H10: Tuomas

Ikä: 12 vuotta, 6. luokka

Diagnoosi: ADD, matemaattisia oppimisvaikeuksia

*Tuomakselle koulunkäynti oli raskasta. Hänen itsetuntonsa romahti jo alakoulun ensimmäisellä luokalla, jolloin hän tuli useaan otteeseen poistetuksi luokasta häiriököivän käytöksen vuoksi. Käytöksen syynä olivat toiminnanohjauksen sekä annettujen ohjeiden ymmärtämisen vaikeudet. Toiselle luokalle mentäessä ADD-diagnoosi oli selvä, jolloin äiti pyrki saamaan pojalleen HOJKSia. Rehtori kieltäytyi HOJKSin tekemisestä ajatellen sen taannuttavan lapsen. Myöskään terveydenhuollon suositteluista huolimatta tukitoimia ei myönnetty. Neljännellä luokalla AD/HD -coach kävi säännöllisesti koululla keskustelemassa Tuomasta koskevista asioista, jolloin uusia toimenpiteitä yksilöllisen koulunkäynnin tukemiseksi aloitettiin. Coach-jakson päätyttyä toimenpiteistä lipsuttiin. Samana vuonna Tuomas joutui sairaalakouluun kriisi-*

*jaksolle koulun käydessä liian raskaaksi. Matematiikasta Tuomas pääsi erityisopetukseen viidennellä luokalla, mikä auttoi häntä oppimaan. Tuomas on tullut koulu-kiusatuksi, mitä on esiintynyt myös fyysisenä. Tuomaksen lääkitys aloitettiin koulun pyynnöstä. Koulu pyysi myös äitiä nostamaan lääkitystä pariin otteeseen. Äiti ei suostunut.*

H11: Teemu

Ikä: 10 vuotta, 4. luokka (käy samaa koulua kuin Leena)

Diagnoosi: AD/HD

*Teemun oireet havaittiin jo päiväkodissa ja diagnoosi vahvistui ensimmäisellä luokalla, jolloin myös lääkitys aloitettiin. Äidin mukaan ilman sitä koulunkäynti olisi mahdotonta. Teemulla ei esiintynyt häiriökäyttäytymistä koulussa, ainoastaan kotona, vaan ongelmat olivat oppimisen, etenkin matematiikan ja englannin, vaikeuksissa. Myös opettajien jatkuva vaihtuminen oli ongelmallista Teemulle. Oppimisvaikeudet, huolimattomuus (esim. unohtelu) ja taipumus täydellisyyden tavoitteluun aiheuttivat helposti epäonnistumisen kokemuksia koulussa laskien itsetuntoa. Epäonnistumisen pelko sekä yllättävät tilanteet aiheuttavat kieltäytymistä. Äidin mukaan kolmannen luokan alussa Teemu masentui ymmärtäessään erilaisuutensa, mutta tilanne saatiin selvitettyä terveydenhuollon tukitoimien avustuksella. Henkilökohtaisen avustajan saaminen luokkaan kariutui opettajan kielteiseen suhtautumiseen, kuten myös pyrkimykset HOJKSin saamiseksi. Matematiikassa ja englannissa Teemu sai tukiovetusta opettajaltaan. Neljännellä luokalla vaihtunut kouluterveydenhoitaja oli erikoistunut tarkkaavaisuushäiriöihin ja perhe oli toiveikas avun saamiseksi hänen kauttaan. Äiti ilmoitti neljännen luokan alkaneen yllättävän hyvin. Edesauttaviksi tekijöiksi hän nimesi opettajien samoina pysymisen sekä muutoksen opettajien suhtautumisessa.*

Koulun välinpitämättömyys erityislapsia kohtaan esiintyy tukitoimenpiteiden eväämisinä joko kokonaan tai ennen kuin lapsen itsetunto oppijana on täysin romahtanut sekä kykenemättömyytenä oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen ja kasvun tukemiseen diagnoosista huolimatta. Tukitoimenpiteet kouluinstituution puolesta evätään eikä opettaja ole halukas mukauttamaan toiminnan rutiinejaan edistääkseen AD/HD -oppilaan kouluoloja pieniä tukitoimenpiteitä käyttäen tai esimerkiksi hyväksymällä henkilökohtaisen avustajan luokkaansa. Koulun asennoituminen, toimintatapakulttuuri, ei tue lapsen kasvua ja oppimista, vaan jättää sen lapsen ja perheen omalle vastuulle.

Opettajien ymmärtämättömyys käy ilmi myös näissä tapauskuvauksissa. Sen sijaan että selvitetäisiin ulkoisen käyttäytymisen (häiriköivä käytös) syyt (oppilaan aistiyliherkkyyksien vuoksi tuntema kipu selässä) ja laukaisevat tekijät (tarkana istuva oppilas pistää lyijykynällä), annetaan rangaistus (luokasta poisto ja

jälki-istunto) ja voimistetaan oppilaan huonouden kokemusta. Positiivisen palautteen ja vahvuuksien tukemisen merkitystä yksilön kasvua ja oppimismotivaatiota tukevana voimana ei ymmärretä. Myöskään oppimisen vaikeuksia ei havaita.

Koulu ympäristönä ei luo hyviä edellytyksiä AD/HD -oppilaan oppimiselle. Rauhaton luokka, opetushenkilökunnan tiuha vaihtuminen ja koulukiusaaminen muodostavat turvattoman kasvuympäristön (erityis)lapselle. Myös suhtautuminen oppilaan kotiin ja yhteistyö heidän kanssa on työlästä molemmille osapuolille.

Kaikkia esittämiäni tapauskuvauksia yhdistää kodin aktiivinen rooli pyrkimyksissään taata lapselleen riittävä tuki koulutuksen kentällä selviytymiseksi. Tuen saanti edellyttää kodin ja koulun välistä toimivaa vuorovaikutusta, kasvatuskumppanuutta. Koulujen, koulun johdon ja opetushenkilökunnan välillä on valtavaa vaihtelevuutta siinä, kuinka erityislapsen perheineen suhtaudutaan ja kuinka turvallisen kasvuympäristön oppilaan koulupolku muodostaa. Yksittäisten opettajien ja kouluavustajien rooli on merkityksellinen AD/HD -lapsen koulupolun vahvistamisessa tai vahingoittamisessa. Aikuisen myötämielinen, ymmärtävä suhtautuminen lapseen synnyttää luottamuksen siteen heidän välilleen ja toimii oppimisen ja kasvun voimistavana tekijänä. Opettajan yksilöpatologisoiva suhtautuminen ja ymmärryksen puute lasta kohtaan voivat helposti johtaa osapuolten tulehtuneisiin väleihin ja toimia pahimmassa tapauksessa laukaisevana tekijänä lapsen rai-vokohtauksille ja häiriökäyttäytymiselle. Ilman positiivista palautetta, kannustusta ja vahvuuksien tukemista lapsi kehittää epäterveen oppijan identiteetin kouluvuosien aikana ja syrjäytymisriski kasvaa.

Tämänkaltainen tapauskuvausten teemoittelu ei ole ongelmaton, sillä en juuri tee eroa ala- ja yläkoulun välillä, enkä myöskään ota kantaa AD/HD -lapsen ja koulun välisiin kohtaamisiin saatika kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen merkityksineen. Esittämäni teemoittelu ei ole siis alkuunkaan riittävä vastatakseen tutkimuskysymyksiini, mutta luo pohjan koulujen tavoille ottaa huomioon erityislapsen tuen tarpeet, joihin syvennyn tarkemmin kahdessa seuraavassa alaluvussa.

## 7.2 Peruskoulu erityislapsen kasvuympäristönä

Tässä alaluvussa tarkastelen erityislapsen koulupolkua vahvistavia ja vahingoittavia tekijöitä sekä yksilön että kodin ja koulun toimintakulttuurin tasolla. Tutkimukseni päätulokset ovat taulukossa 7. Muodostin kaksi yhdistävää luokkaa, AD/HD -lapsen koulupolkua vahvistavat ja vahingoittavat tekijät. Vahvistavia tekijöitä ovat oppilaan oppimisen tukeminen (tiedollinen ja sosioemotionaalinen), koulun muodostama turvallinen kasvuympäristö sekä kodin ja koulun välinen kasvatuskumppanuus.

Oppimisen tukeminen koostuu niin oppilaalle toteutettavista tukitoimiteistä kuin minäkäsityksen kehityksen tukemisesta. Turvallisen kouluympäristön taas muodostavat kouluhenkilökunnan tietotaito AD/HD:sta sekä koulun asianmukainen toimintakulttuuri. AD/HD -lapsen koulupolkua vahingoittavan koulupolun muodostavat edellä mainittujen tekijöiden laiminlyönti. Tukitoimien puuttuminen ja minäkäsityksen kehittymisen tukematta jättäminen johtavat oppimisen laiminlyöntiin. Koulukiusaaminen, koulun ylikuormittavuus, henkilökunnan puutteellinen tietotaito, toimintakulttuurin välinpitämättömyys sekä tietyt kouluorganisaatiosta suoraan riippumattomat tekijät muodostavat epävakaan, vahingollisen kasvuympäristön AD/HD -lapselle. Kodin ja koulun välinen tulehtunut vuorovaikutus taas näkyy osapuolten väsymisenä, koulun välinpitämättömyytenä ja passiivisuutena kotia kohtaan sekä konflikteina.

Koulun toimintakulttuurilla ja sen muodostuksesta ja ylläpitämisestä vastaavalla taholla, koulun johdolla, on suuri merkitys siihen kuinka erityislapsen koulupolku kehittyy. Toimintakulttuurin voidaan katsoa pitävän sisällään kaikki tutkimukseni päätulokset, jolloin siitä voitaisiin muodostaa ainoa yhdistävä luokka. Päädyin kuitenkin erittelemään päätulokset esittämälläni tavalla kyetäkseni muodostamaan mahdollisimman tarkat luokkien kuvaukset aina alakategorioiden tasolle saakka, jotta alla esittämäni tulostaulukko jo itsessään kuvaisi tuloksiani mahdollisimman tarkasti. Alaluku etenee taulukoon 7 koottujen tutkimukseni päätulosten mukaisesti käsitellen ensimmäiseksi tekijöitä, jotka luovat erityislapsen koulupolkua vahvistavan kasvualustan.

**Taulukko 7:** Erityislapsen koulupolkua vahvistavat ja vahingoittavat tekijät.

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat	Yhdistävät luokat
Koulun tukimuodot Opettajan tukitoimet	Tukitoimenpiteet	Oppimisen tukeminen	<b>Koulupol- kua vahvis- tavat tekijät</b>
Erilaisuuden hyväksyminen Onnistumisen kokemukset Itsetunnon vahvistaminen	Minäkäsityksen kehi- tyksen tukeminen		
Tieto Ymmärrys Suhtautuminen Keinot Aloitteellisuus	Kouluhenkilökunnan tietotaito AD/HD:sta	Koulu turvalli- sena kasvuym- päristönä	
Yksilöllinen kohtaaminen Kiusaamiseen puuttuminen Luottamussuhde Kouluhenkilökunnan tiiveys Tarpeiden huomioiminen Välittäminen	Koulun toimintakult- tuuri		
Koulu helposti lähestyttävä Aktiivinen yhteys koteihin	Yhteydenpito	Koulun yhteis- työsuhteet	
Kodin kanssa Kolmansien tahojen kanssa	Koulun vuorovaikutus		
Koulu ei tarjoa tukimuotoja Opettaja ei käytä tukitoimia	Tuen laiminlyönti	Oppimisen tuen laimin- lyönti	
Kokemus erilaisuudesta Onnistumisen kokemusten puute Lapsen itsetunto laskee	Minäkäsityksen kehitys- tä ei tueta		
Vertaiset kiusaavat Opettajat kiusaavat Tukitoimien aiheuttama kiu- saaminen/kiusaantuminen	Koulukiusaaminen	Koulu turvat- tomana kasvu- ympäristönä	<b>Koulupol- kua vahin- goittavat tekijät</b>
Koulun vaikeus Mielekkyyden menettäminen Ei oppimisen iloa Uupuminen	Koulun ylikuormitta- vuus		
Ymmärryksen puute Tiedon puute Suhtautumisen puutteellisuus Keinojen puute	Kouluhenkilökunnan puutteellinen tietotaito AD/HD:sta		
Ei yksilöllistä kohtaamista Informaatiokatkokset Ei luottamussuhdetta Välinpitämättömyys Ei ehkäisevää interventiota Rangaistukset Käytöskeskeisyys	Koulun toimintakult- tuuri		
Resurssipula Henkilökunnan vaihtuminen Kouluremontit	Kouluorganisaatiosta suoraan riippumatto- mat tekijät		
Opettajat väsyvät Vanhemmat väsyvät	Kodin ja koulun väsy- minen		
Koti koetaan uhkana Kotiin suhtaudutaan huonosti Kotia ei kuunnella Kodin tietoa ei vastaanoteta	Koulun defensiivinen suhtautuminen	Tulehtunut vuorovaikutus	
Koululla ei keinoja Ei ymmärrystä Ei vuorovaikutusta	Koulun aloitekyvyttö- myys		
Näkemyserot Koti menettänyt luottamuksen kouluu kohtaan	Konflikti		



### 7.2.1 Erityislapsen koulupolkua vahvistavat tekijät

Erityislapsi tarvitsee kannustusta vahvan itsetunnon kehittymiseen. On tärkeää tuntea tulevansa hyväksytyksi omana itsenään niin aikuisilta saaman rakkauden ja tunnustuksen kuin ikätovereilta saadun arvostuksen ja hyväksynnän myötä (ks. Aro & Adenius-Jokivuori 2003). Mikäli AD/HD -lapsi ja -nuori kokee tulevansa hyväksytyksi omana itsenään heikkouksineen ja vahvuuksineen, ja hänen kasvuaan tuetaan asianmukaisella kuntoutuksella ja tukitoimilla, hänestä kasvaa tasapainoinen itsensä hyväksyvä aikuinen (ks. Saukkola 2005). Tutkimuksessani erityislapsen koulupolkua, ja siten osaltaan hänen kasvuaan ja kehitystään sekä tulevaisuuden positiivista ennustetta vahvistavat tekijät muodostuvat oppimisen tukemisen, kouluolojen sekä kodin, koulun ja kolmansien tahojen välisen yhteistyön konteksteissa.

#### Oppimisen tukeminen

Oppilaat kehittävät itsetuntoaan oppijana sen mukaan, kuinka ongelmattomaksi tai ongelmalliseksi he kokevat kouluoppimisen. Niin positiiviset kuin negatiiviset oppimiskokemukset osana oppimisprosessia vaikuttavat yksilön minäkuvan kehittymiseen ja käyttäytymiseen vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (ks. Illeris 2007; Bender 2008.) AD/HD -lapsi on erityisen herkkä ympäristöltään saamalleen palautteelle ja kaipaa normaalia enemmän positiivista vahvistusta omalle toiminnalleen itseän kohdistettujen joustamattomien ja epätasomallisten tulkintojen, väärinkäsitysten tai ennakkoluulojen synnyn ja negatiivisen minäkuvan muodostumisen ehkäisemiseksi. Toteuttamalla eri tukitoimenpiteitä sekä luomalla kannustavan, ymmärtävän ja suvaitsevan ilmapiirin koulun on mahdollista tarjota lapselle positiivisia oppimiskokemuksia ja tukea tämän minäkäsityksen kehitystä. (esim. Aro & Adenius-Jokivuori 2003.)

Käsittelin koulun tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle tarjoamia tukitoimia luvussa 4.2. Tutkimustulokseni tukevat aiempia tutkimuksia siinä, että AD/HD -lapsi hyötyy erilaisista koulun (erityisopetus, HOJKS jne.) ja opettajan (yksilöllinen mukauttaminen) toteuttamista tukitoimista, jotka mahdollistavat oppilaan osallistumisen ja oppimiskokemusten synnyn.

...oma englannin opettaja, niin hänellä on kyllä ihan loistava suhtautuminen silleen että osaa kyllä ottaa huomioon...esimerkiksi kun samana päivänä oli koe muilla normaalitunnilla, niin Teemu teki sen tukiopetuksessa aamulla yksin. (H11, Teemun äiti.)

Lopputuloksena oli se että kahden kuukauden päästä Kai kehuu että koulussa on paljon mukavampi olla kun osaakin jotain...Mut niinku kaks kuukautta sen HOJKSin jälkeen Kain kuva itsestään oppijana oli palautunut hyvin terveelle pohjalle. (H7, Kain isä.)

HOJKSaamisen jälkeen matematiikasta on tullut pojalle oikeastaan vahvuus...Kuudennen luokan opettaja oli niin taitava, että ku pojalta HOJKSattiin matematiikka, niin hän pystyi opettamaan sitä luokassa sen vuoden ilman, että Tapion tarvi olla missään erityisopettajalla, mitä hän oli aikasemmin. Muut ei edes tienny että Tapio opiskelee eri kirjaa. Et se oli aivan loistava ja hän sai niinku valettua sen vuoden aikana Tapion itseluottamusta ja statusen muuttumaan kyseisen vuoden aikana sillä tavalla, että hän kuuluu siihen luokkaan. (H6, Tapion äiti.)

Sillä otettiin käyttöön e-kirja [matematiikasta] niin se kaveri, joka veti nelosen ja vitosen numeroita kokeista, rupes saamaan kasista kymppiin numeroita. Ja ku on se helpompi kirja, niin se yhtäkkiä mielellään opiskeli. (H10, Tuomaksen äiti.)

Yllä olevista aineistokatkelmista käyvät ilmi sekä oppilaan itsestään muodostama negatiivinen minäkuva oppijana tukitoimien puuttuessa että koulun myöntämien tukitoimien myönteinen vaikutus niin positiivisen minäkuvan vahvistamiseen, oppimismotivaatioon kuin koulumenestykseenkin. Tapion äidin aineistokatkelmasta käy ilmi myös erityisopetuksen tuottama erilaisuuden leima (ks. alaluku 2.4) sekä vertaisten vahvistama ”erilainen–normaali”-dikotomia luokkaympäristössä. Tulen käsittelemään aihetta myöhemmin esitellessäni koulu-kiusaamista koskevia tuloksia. Tapion tapauksessa opettajan toiminta sekä erilaisuuden kokemisen että vertaisilta saatavan erilaisuuden kokemusta uusintavan palautteen lieventämiseksi mahdollisti oppilaan minäkäsityksen vahvistumisen onnistumisten kokemusten myötä.

Kuitenkaan pelkät mahdollisuudet osallistua koulun vuorovaikutukseen eivät välttämättä johda merkityksellisiin oppimiskokemuksiin (Kumpulainen & Wray 2002, 3), sillä ympäristön tarjoamien osallistumisen mahdollisuuksien lisäksi oppimiseen tarvitaan oppijan omaa aktiivisuutta ja halua olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (ks. Illeris 2007). Toistuvat epäonnistumiset vaikuttavat myös opiskelumotivaatioon, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, itsetuntoon, häiriökäyttäytymiseen ja viime kädessä syrjäytymisriskiin heikentävästi (esim. Launonen & Pulkkinen 2004c). Tämän vuoksi onnistumisen kokemukset (positiivinen palaute ja vahvuuksien tukeminen), itsetunnon tukeminen sekä erilaisuuden hyväksyminen niin opettajan, vertaisten kuin itsen tasolla mahdollistavat minäkäsi-

tyksen kehittymisen tukemisen ja luovat pohjan oppilaan aktiivisille vuorovaikutuspyrkimyksille ympäristönsä kanssa.

Kymppiluokalla ku oli tää pienempi ryhmä ja ei ollu sitä koulukuusaamista nii hän heti niinku vapautu ja se myös vapautti tätä oppimishalua ja kykyä että hän sai korotettua näitä numeroita. (H1, Jennin äiti.)

Ja tota se mikä oli ihanaa siellä koulussa oli mun mielestä, että tää opettaja kerto näille luokkakavereille ja koko luokka niinku ties. Että hän ei salannu että ku näähän [muut oppilaat] oli ihan ihmeissään, että mitä sille tapahtu ku se yhtäkkiä [sai raivokohtauksen], nii hän oli kertonu ja ne otti kaikki sen niinku tosi ihanasti...Että se oli hirveen ihana se luokka. Et mä sanon et jos ne olis ruvennu kiusaamaan, ne ois ottanu sen hampaisiinsa, niin siinä olis voinu tulla että poika ei ois suostunu lähtemään kouluun. (H5, Tanelin äiti.)

Et niinku Matin opettaja sanoki et se luokka on niinku tosi hyvin eheytyny yhteen jotenki...(H9, Matin äiti.)

Kouluympäristön ymmärrys ja suvaitsevaisuus mahdollistavat interventi-  
on tekemisen negatiivisen vuorovaikutuksen kehään ja parhaassa tapauksessa en-  
nalta ehkäisevät sen kehittymisen (ks. alaluku 2.4). Sitä vastoin kiusatuksi tulemi-  
nen tai sen pelko lamaannuttavat lapsen oppimishalun ja tunteukset kyvykkyy-  
destään. Tukitoimet tulee kohdistaa sekä lapseen tai nuoreen että hänen sosiaali-  
seen lähiympäristöönsä, ja varhain aloitetuilla tukitoimilla on tutkitusti mahdolis-  
ta edistää lapsen ja hänen perheensä hyvinvointia (ks. Häggman-Laitila ym. 2000).  
Ensimmäinen askel ympäristön tukemiseksi ja tukemisen edellytyksien saavutta-  
miseksi on riittävän tiedon jakaminen lapsen tai nuoren kanssa toimiville tahoille,  
tässä tapauksessa opettajille ja mahdollisesti myös vertaisille.

Jennin tapauksessa ympäristön ymmärryksen osoittaminen tapahtui myö-  
hään. Hän ei ollut tutkimukseni ainoa nuori, joka koki merkittävästi minäkäsitys-  
tään voimistavia onnistumisen kokemuksia peruskoulussa vasta perinteisten kou-  
luinstituutiomuotojen ulkopuolella annettavassa institutionaalisessa opetuksessa.  
Tässä suhteessa Jennin ja Harrin peruskoulupolun kokemukset ovat samanlaisia.

### **Koulu turvallisenä kasvu-ympäristönä**

Koululla on merkittävä rooli kasvu-ympäristönä lapsen turvallisen minäkäsityksen  
ja itsetunnon kehittymisen kannalta. Siihen vaikuttavat niin kouluhenkilökunnan  
kuin vertaisten suhtautuminen ja heiltä saatava palaute. Opettajalla on vastuu  
kohdata lapsi yksilöllisesti ohjatakseen ja tukeakseen häntä koululuokassa sekä  
edesauttaakseen luokan hyväksyvän ilmapiirin kehittymistä (Aho & Laine 1997,

41; Bender 2008). Gordonin (2006, 22–24) mukaan opetuksen lopputulokseen vaikuttavista tekijöistä tärkein on opettajan kyky luoda toimiva vuorovaikutussuhde oppilaisiin.

Myös tutkimukseni osoittaa opettajan tai kouluavustajan persoonalla, suhde- ja vuorovaikutustaidoilla olevan merkitystä turvallisen luottamussuhteen rakentamiseen lapsen ja aikuisen välille luoden pohjan lapsen oppimisen tukemiselle. Lapsen itsetunto voi olla heikko hänen tuntiessaan olevansa kykenemätön vastaamaan ympäristönsä odotuksiin, jolloin myös luottamus aikuisia kohtaan voi olla heikentynyt (ks. Aro 2003; Aro & Närhi 2003).

Se suurin kiitos tästä että ne asiat jotenki suju, tai alko ees jollain tavalla loksahella oli sitten ku hänellä vaihtu kouluavustaja. Hän oli semmonen ymmärtävä, huolehtiva, varmaan sellanen henkilö jolla ei edes virallista koulutusta tähän oo, mutta hän alko toteuttaa sitten pienryhmissä esimerkiksi sitä matikan opiskelua. Ja sitten löyty sellanen porukka siihen et nää kolme tyttöä, jotka oli silleen aika tasavertasia, oppivat toisiltaan, tai tuli vähän sellasta niinku hyvässä mielessä sellasta kilpailuaki siinä. Ja se semmonen hirveä pelko siitä leimatuksi tulemisesta lieventy sillä. (H4, Leenan äiti)

Leenan tapauksessa äiti on kiitollinen tyttärensä kouluavustajalle, jonka onnistui tukea Leenan oppimista pienessä vertaisryhmässä ilman yksilöä leimavaa erityisopetusta. Leenan vanhemmat olivat lopettaneet tyttärensä erityisopetuksessa käynnin huomattessaan sen negatiiviset vaikutukset hänen itsetuntonsa. Tämän jälkeen avustaja ryhtyi toteuttamaan pienryhmäopetusta. Aineistoviittauksessa äiti asettaa avustajan koulutuksen kyseenalaiseksi korostaakseen oppilaan yksilöllisen kohtaamisen, ymmärryksen sekä kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen merkitystä aikuisen toiminnassa yli koulutuksen suoman statuksen. Tapauksessa ilmenee myös opettajan ja avustajan välinen yhteistyö toisiaan tukevana voimavarana: avustajan mukauttaessa opetusta siitä hyötyvälle ryhmälle opettaja kykenee keskittymään opetuksen antamiseen muulle luokalle.

Yks miesopettaja siellä on, historian opettaja, jota tää poika sit palvoo suorastaan...Että se ei oo niinku sellanen että kaikki opettajat on paskoja, vaan että hän kyllä sitten arvostaa semmosia, jotka ihan oikeesti osaa opettaa ja pistää myös kuriin silleen, että jätkät nyt tunnille ja turpa kiinni. Niin se on niinku hirveen hyvä ollu hänelle. (H7, Kain äiti.)

Kain vanhemmat kertoivat myös pojan ja ruotsinopettajan välille syntyneen luottamussuhteen ja sujuvan yhteistyön alkaneen sen jälkeen, kun opettaja pyysi anteeksi omaa aikaisempaa virheellistä tilannearviotaan tunnilla ja sitä seurannutta rangaistusta. Useassa haastattelussa tuli imi opettajan tai avustajan jä-

mäkkyyden, päämäärätietoisuuden, opetuksen elävöittämisen ja yksilöllisen kohtaamisen edesauttavan lapsen oppimista. Samalla aikuinen loi AD/HD -oppilasta usein auttavaa selkeärajaista struktuuria ja sen sisällä tapahtuvaa vaihtelua.

Myös aikuisen aloitteellisuus lapsen kasvun tukemiseksi vaikeuksia havaittaessa ennaltaehkäisee negatiivisen vuorovaikutuskehän kehittymistä. Haastatellut vanhemmat kertoivat tapauksista, joissa kouluhenkilökunta aloitti oppilaan kasvun tukemisen diagnoosista huolimatta. Aloitteellisuus näkyi myös pyrkimyksissä ymmärtää lasta vuorovaikutuksessa kodin kanssa.

Se opettaja sitten ajatteli että ei tää voi mennä näin että pitää poika ensimmäisenä lähettää aina [käytävälle tai rehtorin puhutteluun]...niin opettaja sitten aatteli että nyt alotehtaan puhtaalta pöydältä että ruvetaan tutustumaan. (H10, Tuomaksen äiti.)

Opettajan tietotaidolla ja asianmukaisella toiminnalla on suuri merkitys oppilaan mahdollisen syrjäytymiskehityksen ehkäisemisessä (esim. Ikonen ym. 2002) peruskouluajan ollessa yksilön minän kehityksen herkintä aikaa (ks. Aho & Laine 1997). Tiedon lisääntyessä kouluhenkilökunnalla on mahdollisuus ymmärtää oppilaan ulkoisen toiminnan taustalla olevia syitä ja puuttua seurauksien sijaan ennaltaehkäisevästi itse ongelmaan. Koulun ja kodin avoin vuorovaikutteinen yhteistyö mahdollistaa tiedon kulkemisen ja kouluhenkilökunnan ymmärryksen kasvun, sekä tarvittavan tuen saannin erityisoppilaalle.

Että oli se niin sanottu uus tietotaito asioissa, että hän [opettaja] kyllä otti sen ihan eri tavalla, että otti heti yhteyttä ku huomasi, että on ongelmia eikä mee oppi perille ja heti ehotti tätä kirjan vaihtoa toiseksi. (H11, Teemun äiti.)

Et nyt tavallaan ku sitä on tietoa enemmän niin opettajat on esimerkiksi nyt tän viimesen ajanjakson mitä Tapio on ollut tutkimuksissa...niin siellä on muutamia opettajia, jotka on tosi nopeesti pystynyt sitten reagoimaan... (H6, Tapion äiti.)

Yläasteelle kun hän sitten lähti nii meitä lähti sellanen airue. Oli erityisopettajat ja äidinkielen opettaja ja minä ja menttiin yläasteelle ku koulu vaihtu...ja kerrottiin, siellä että mitä teille on tulossa, minkälainen kaveri ja muuta... (H5a, Tanelin äiti)

Yhteistyö suju sen diagnoosin jälkeen hyvin, koska siellä oli perheneuvolan työntekijöitä ja erityisopettajia, joka oli oikein hyvä, ja opettaja... ennen kaikkea varsinkin erityisopettaja ja muutki opettajat minusta sen jälkeen huomioi myös ne vahvuudet. (H7, Kain äiti.)

Mutta se [yhteistyö] lähti sitten pikkuhiljaa ja ne ymmärsi, että se ei niinku ilkeyttään ole sellanen vaan että siihen ihan löytyy syy. (H12, Karin äiti.)

Mukauttamalla toimintatapojaan kontekstisidonnaisesti erityislapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti opettaja mahdollistaa onnistuneen koulupolun

kehittymisen (esim. Michelsson ym. 2004; Aro & Närhi 2003). Kuitenkaan pelkkä tieto ja taito eivät riitä, vaan opettajalla tulee olla myös halua toimia lapsen hyväksi (ks. Launonen & Pulkkinen 2004c) yhteistyössä eri tahojen kanssa. Yllä esittämissäni lainauksissa käy ilmi kouluhenkilökunnan reagoiminen uuteen tietoon tuen antamiseksi yhteistyössä kodin, asiantuntijatahojen sekä koulujen kanssa. Siirtymät alakoulusta yläkouluun ovat monella tapaa haastavia AD/HD -lapselle, mutta alakoulun ja yläkoulun yhteistyö keskenään ja kodin kanssa siirtymän aikana edesauttavat tärkeän informaation ja kokemusten vaihtoa, jotta oppilas selviytyisi yläkoulun haasteista.

Lapsen lisäksi myös vanhemmat voivat tuntea itsensä voimattomiksi ja vajavaisiksi kasvattajina, ja tunnetta pahentavat ympäristön (esim. koulu, naapurit, vanhemmat) mahdolliset tuomiot siitä, etteivät he aseta lapselleen rajoja tai eivät osaa kasvattaa lastaan (esim. Greene 2008). Tutkimukseni osoittaa AD/HD -lapsen vanhempien saavan koululta palautetta enimmäkseen silloin, kun koulussa on tapahtunut jotain negatiivista. Positiivisen palautteen anto myös kotiin sekä avoin molemminpuolinen yhteydenpito ja helppo lähestyttävyyys kodin ja koulun välillä edesauttavat oppilasta tukevan yhteistyön kehittämistä ja ylläpitämistä.

Ihan tämmönen että mä tiedän, että se opettaja varmasti soittaa mulle kotiin, jos jotain tulee, eikä se oo ainoastaan sitä että niissä negatiivisissa asioissa otetaan yhteyttä kotiin, vaan sitten niinku on just välillä laittanu viestiä, että tosi hyvin on mennä koulupäivä tänään, että ei oo ollu mitään. Ja sitten mä oon pystyny sille opettajalle soittamaan, jos täällä kotona on tullu jotain ja tiedottamaan... (H9, Matin äiti.)

Kodin ja koulun asiantuntijuuden tasavertaisen aseman, kasvatuskumppanuuden, saavuttaminen koulutuksen ja kasvatuksen käytännön toteutuksessa luo lapselle edullisen kasvuympäristön (ks. Tilus 2004; Kaskela & Kekkonen 2006). Tiivis yhteistyö vaatii molemmilta osapuolilta viitseliäisyyttä, avoimuutta ja halua toimia yhteisen kasvatustehtävän hyväksi, mutta onnistuessaan se ei ainoastaan tue lapsen kasvua vaan toimii parhaimmillaan myös tukiverkostona kummallekin osapuolelle, kuten seuraavista lähdeviittauksista käy ilmi.

Ä: Kolmonen oli tosi vaikee. Et niinku mää olin nääntyny. Oli justiin syntyny tuo meiän nuorimmainen ja mä tein Karin kaa läksyjä niinku pari tuntia päivässä. Mä olin ihan piipussa ja sitten mä ilmoitin opettajalle, että mä en niinku enää jaksa, että jos sillä on joku tehtävä tekemättä niin pliiis älkää soittako mulle että sillä on tekemättä. Että mä en enää pysty siihen.

JH: Kuinka siihen vastattiin sitten?

Ä: Sit ruvettiin siirtämään sitä vastuuta Karille. Ja sitten ne oli vihossa kaikki läksyt ylhäällä, jos ei muistanu merkitä niitä. Mun ei tarvinu niitä päivittäisiä puheluita et ei ollu nytkään tehty ja muuta. (H12, Karin äiti.)

Ä: Mä sanoin sille liikunnanopettajalle ku puhuttiin puhelimesa, että jos nyt niinku annat tulla kaiken mikä sua ärsyttää siinä [Tuomaksessa] niin saat kertoa, mä tiän koska muaki ärsyttää se monesti. Ja sitten se anto tulla...se oli ihanaa ku se anto tulla. Niin nyt ei sit oo tullu enää yhtään semmosta niinku tilannetta mikä ois kärjistyny...ja Tuomaski rupes puhumaan että se opettaja on ihan mukava.

JH: Sää toimit niinku työnohjauksena siinä sitten?

Ä: Niin mutta ku se ei pitäs olla mun virka ku mä oon vaan vanhempi (H10, Tuomaksen äiti.)

Ensimmäisessä lähdeviittauksessa koulu osoittaa ymmärrystä kodin kokemaa väsymystä kohtaan ja tukee toiminnallaan kotia ja siten myös oppilasta. Karin kodin aktiivinen toiminta edesauttoi koulun uudelleen suhtautumista oppilasta kohtaan tiedon ja ymmärryksen lisääntyessä. Kodin asiantuntijuutta kuunneltiin ja tukitoimien myötä sekä Karin oppimista että hänen perheensä jaksamista tuettiin. Tuomaksen tapauksessa liikunnanopettaja oli pyytänyt Tuomaksen äidiltä apua hänen poikansa kaltaisten oppilaiden kohtaamiseen, jolloin äiti oli ohjannut opettajan asiantuntijoiden kanssa toteutettavaan yhteistyöhön, joka oli tuottanut tulosta. Lisäksi Tuomaksen äiti tarjosi opettajalle empaattisen kanavan purkaa tuntojaan.

Tuomaksen koti on vuosien mittaan käynyt pitkän ja uuvuttavan kamppailun poikansa oikeuksista koulun kanssa, minkä voitaneen ajatella välittyvän äidin viimeisessä kommentissaan kodin ja koulun kasvatustehtävästä. Kasvatuskumppanuuden muodostaminen edellyttää molempien osapuolten sitoutumista yhteiseen kasvatustehtävään. Niin edellä esittämässäni Tuomaksen kuin seuraavaksi esittämässäni Laurin tapauksessa koti suhtautuu jo yhteistyöhön melko skeptisesti; kodit ovat väsyneet kamppailemaan.

Yhteistyötä ei ole ollut kun ei ole tarvittu. Lauri on viihtynyt paremmin [uudessa koulussaan]...Ei ole ollut enää älyttömiä jälki-istuntoja, esim. jos ei pyyhettä, sai [entisessä koulussaan] jälki-istuntoa. Ei enää yhtäkkisiä jäämisiä koulun jälkeen ns "miettimään". Yhteistyötähän sekin on, että koululla on järkevä tapa antaa rangaistuksia...Ope tosiaan suhtautuu Lauriin järkevästi ja pidän hyvänä asiana, että ei ole ottanut yhteyttä. (H3, Laurin äidin vastaus sähköpostitse esittämäni tarkentavaan kysymykseen.)

Laurin tapauksessa koti näkee yhteistyön toteutumisen lähinnä koulun huomautuksina ja puuttumisina kielteisiin asioihin, kun jotain on tapahtunut. Koti on menettänyt luottamuksensa ennaltaehkäisevän yhteistyön toteutumiseen. Toi-

saalta Laurin äiti siirtää vastuun yhteistyön muodostamisesta yksin koululle. Vaikka koululla on johtava rooli kasvatuskumppanuuden muodostumisessa (esim. Tiulus 2004), myös vanhempien kiinnostus ja aktiivisuus lapsensa koulunkäyntiä ja koulun kanssa tehtävää yhteistyötä kohtaan tukevat lapsen koulunkäyntiä (ks. Alasuutari 2003) ja kasvatuskumppanuuden syntymistä. Vanhempien haastattelujen perusteella voin kuitenkin todeta, ettei yhdenkään oppilaan tuen ulkopuolelle jääminen ole johtunut siitä, ettei perhe olisi ollut aktiivinen tuen saannin pyrkimyksissään, kuten myös Sipari (2008) kuvaa vanhempien roolia tutkimuksessaan.

Koulun toimintakulttuurilla on merkittävä rooli kaikessa edellä käsittelemässäni erityislapsen kasvun tukemisesta koskevassa toiminnassa peruskoulupolulla. Koulun toimintakulttuurin tulee välittää oppilaalle kokemus hänen omasta arvokkuudestaan niin yksilönä kuin yhteisön jäsenenä (ks. Launonen & Pulkkinen 2004a). Uudistettu perusopetuslaki (2003/477) edellyttää koululta pyrkimyksiä oppilaan sosioemotionaalisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseksi opetuksen ohella. AD/HD -lapsen kohdalla tämä edellyttää oppilaan yksilöllistä kohtaamista ja erityistuen tarpeiden huomioon ottamista oppimisen tukemiseksi. Lain toteuttamiseksi tarvitaan kokonaan uudenlaista asennoitumista oppilaiden kohtaamiseen: välittämistä ja luottamussuhteen rakentamista niin oppilaan ja opettajan kuin kodin ja koulun välillä.

Myös opettajien keskinäinen yhteistyö voi auttaa heitä ymmärtämään laajemmin lapsen vaikeuksia, kehittämään keinoja lapsen koulunkäynnin tukemiseksi sekä pitämään huolta omasta työhyvinvoinnistaan ja jaksamisestaan. Oppilaan kannalta koulun sisäinen yhteistyö on välttämätöntä palautteen ja tukitoimien johdonmukaisen kokonaisuuden muodostumiseksi (ks. Aro & Närhi 2003). Hyvällä kouluorganisaatiolla on kykyä reagoida muutostarpeisiin. Lisäksi henkilökunnan suhteet ovat kiinteät ja he tukevat toisiaan. (ks. Glover & Law 2004.) Rehtorin rooli näyttää olevan erityisen merkittävä toimintakulttuurin muodostajana, muokkaajana ja ylläpitäjänä (esim. Launonen & Pulkkinen 2004c). Enimmäkseen rehtorin rooli tuli esiin vanhempien puheessa negatiivisessa valossa, siis tuen toteutumattomuutena ja asioihin puuttumattomuutena, mutta seuraava viittaus osoittaa kodin näkökulmasta rehtorin onnistuneen roolin luovan tiiviin yhteishengen ja tavoitteellisen työorientaation kouluorganisaatiossa.



Sit siellä on se rehtori jotenki minusta semmonen et se niinku luo sitä yhteishenkeä siellä ja kaikki on niinku semmosia, haluaa kehittyä niinku opettajina ja ei oo semmosta niinku porukkaa, että ois jotenki tynpääntynyttä ja kyrpiintyny siihen työhönsä. Et kyl siitä niinku näkee et ne oikeesti tykkää työstänsä ja haluaa niinku olla hyviä siinä. (H9, Matin äiti.)

Yksittäisten opettajien, kouluavustajien ja rehtorin suhtautumisella ja tietotaidolla on suuri merkitys erityislapsen peruskoulupolkua ohjaavana tekijänä. Lisäksi vertaisten osoittama ymmärrys ja suhtautuminen määrittävät pitkälle koulun turvallisuuden ja mielekkyyden kokemukset. Opettajilla on painava vastuu luokkahengen muodostamisessa ja omassa tavassaan kohdata erityisoppilas. Lisäksi toimivan yhteistyön muodostaminen ja ylläpitäminen kodin ja koulun välillä on usein opettajien tehtävä, joskaan kodin roolia kasvatuskumppanuuden toisena osapuolena ei tule unohtaa. Rehtorin tehtävä on koulukulttuurin muodostaminen ja ylläpitäminen siten, että olosuhteet vastaavat erityisoppilaiden tarpeisiin ja tukevat heidän kasvuaan. Parhaassa tapauksessa AD/HD -lapsi pääsee tuen piiriin varhain ja tuki jatkuu systemaattisena läpi peruskoulun pienentäen osaltaan lapsen syrjäytymisriskiä.

JH: No tuota tulisko sulla mieleen mitään, että mitä voitais vielä tehdä toisella tavalla tässä koulussa?

Å: Ei (naurua)...Et mua on ainaki kuunneltu tuossa koulussa tosi hyvin ja että [opettaja] on niinku jo alusta saakka [tehnyt yhteistyötä kodin kanssa]. Et heti silloin ku me muutettiin tänne ja koulu alko, niin mä otin yhteyttä opettajaan ja kerroin diagnoosit ja mikä toimii Matin kohalla ja miten pitää niinku mennä eteenpäin. Se on kyllä niinku ollu se lähtökohta sille, että on hyvin lähteny hommat menemään. (H9, Matin äiti.)

## 7.2.2 Erityislapsen koulupolkua vahingoittavat tekijät

Mutta eihän se auta vielä yhtään mittään, että me saahaan diagnooseja, jos ne lapset ei saa sitä tukea mitä ne tarvii. Sitten okei se oli niinku vanhemmalle huojennus, että hyvä tälle asialle on nyt nimi ja nyt ruvetaan varmaan jotain tekemään sen asian hyväksi. Ku ei se oikeesti mee niin. (H4, Leenan äiti.)

Riittävän tuen puuttuessa oppimisvaikeudet altistavat lapsen herkästi epäsosiaaliselle käytökselle ja jatkuvat epäonnistumiset heikentävät hänen itsetuntoaan ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin (esim. Kontiola 2008; Bender 2008). Lisäksi hoitamaton AD/HD saattaa myötävaikuttaa eri liitännäissairauksien (esim. masennus, maanis-depressiivisyys, ahdistuneisuushäiriö) kehittymiseen (Räisänen 2010a) sekä kasvattaa yksilön syrjäytymisriskiä. Olen jakanut tutkimuksessani AD/HD -lapsen ja -nuoren koulupolkua vahingoittavat tekijät koulussa oppimisen tuen laiminlyömiseen, koulun muodostamaan levottomaan kasvuympäristöön sekä

koulun, kodin ja kolmansien tahojen välisiin tulehtuneeseen yhteistyösuhteisiin. Tässä alaluvussa luotaan tarkastelun syvemmälle kouluhenkilökunnan tietoon, ymmärrykseen ja asenteisiin.

### **Ymmärryksen puutetta ja välinpitämättömyyttä – erilaisena samanlaisuutta korostavassa yhteisössä**

Koulussa AD/HD -lapsen tuki tarkoittaa oppimisen ja onnistumisen kokemusten takaamista, lapsen yksilökohtaista kohtaamista sekä vertaistukea. Oppimishäiriöistä kärsivät oppilaat turhautuvat heille annettujen tehtävien vaikeudesta sekä kyvyttömyydestä vastata ympäristön asettamiin odotuksiin ilman apua, mikä voi laukaista haasteellisen käyttäytymisen (esim. Bender 2008; Greene 2008). Suuressa osassa tutkimustani koskevissa kouluissa erityislapsen oppimisen tukeminen laiminlyötiin joko tukitoimien ja/tai minäkäsityksen kehittymisen tasolla. Koulut eivät tunnu ymmärtävän erityislapselle annettavien varhaisten tukitoimien ja niiden jatkuvuuden merkitystä yksilön kehitykselle (ks. Rintahaka 2007).

Hänelle ei oo tehty HOJKSia. Ei oo niinku koettu tarpeelliseksi. (H3, Laurin äiti.)

Kaikista järkyttävimpiä ne muutokset oli silloin kolmannen luokan syksyllä. Koulu ku alko niin kahen kuukauden päästä Kai sano, että hän ei opi mitään joten hän ei mene kouluun enää. Se jumitti siihen aikaan just tuolla patjan alla. Saatto tunninki itkeä sillai, ettei siihen saanu mitään kontaktia. Ja sen käsitys itsestään oppijana musertui kahdessa kuukaudessa kolmannen luokan alussa ihan täydellisesti.

...mut ku se on sitä kirja toisensa jälkeen, sivu toisensa jälkeen, pinnistellään siellä opetussuunnitelmissa, mutta se sellanen niinku ihmisyyden tukeminen ja itsetunnon tukeminen, se mitä niinku kaikista eniten Leenakin olis tarvinnu. Et se on kuitenkin se kaiken perusta sille oppimiselle, että uskaltaa olla siinä ryhmässä ja uskaltaa luottaa niihin omiin taitoihinsa, että se ois niinku vahvistunu. (H4, Leenan äiti.)

Siis kaikki se pitäs niinku, se on se meteli siellä koulussa, pitäs niinku osata olla kavereiden kanssa, pitäs tulla toimeen opettajan kans, pitäs pysyä niinku mukana tässä opetuksessa, on kokeet, kotitehtävät. Se kaikki niinku kävi sille...se vaan hoki, et ku mä oon näin tyhmä. (H10, Tuomaksen äiti.)

Yllä esittämistäni haastattelukatkelmista käy ilmi koulun kykenemättömyys lapsen yksilölliseen kohtaamiseen ja sen merkityksen ymmärtämättömyys oppimisen tukemisessa. Useille AD/HD -oppilaista opetussuunnitelman mukaan opiskeleminen on mahdollista ilman suurempia konflikteja, mikäli heidän yksilölliset tuen tarpeensa otetaan huomioon niin kouluorganisaation kuin luokkahuoneopetuksen tasoilla. Minäkäsityksen kehityksen tukemisella on suuri merkitys

AD/HD -lapsen koulumotivaatioon, -menestykseen ja -hyvinvointiin. Tutkimuksessani erilaisuuden ymmärtämisen tematiikan merkitys nousee esiin vahvasti.

...ja sen lisäksi se hirveä lapsen kokema häpeä siitä, että hän yritti niin kovasti olla samanlainen kuin muutki...Se on varmaan edelleenki se että on erilainen ja se on jotenki niin häpeällistä. (H4, Leenan äiti.)

Nytki hirveesti pistää hanttiin. Ehkä se on vähän semmonen, että hävettääkö sitä vai tuntuuko siitä että se on niinku jotenki huonompi ku se joutuu siihen pienryhmään. (H12, Karin äiti.)

...ja sitten tuli siinä samaan se, että hän oikeesti niinku tajus, että hän onkin vähän erilainen kun muut [osaksi syynä masennukseen]...ku hän on niin tyhmä ja hän ei ymmärrä mitään. Tuli tämmönen niinku kauhee alemmuuskompleksi hänelle sitten.. (H11, Teemun äiti.)

...et se on varmaanki sillä tavalla, että ku on kohta kymmenen vuotias et se varmaankin kokee nolona sen, että se avustaja on melkein koko ajan siinä... (H2, Markuksen äiti.)

Lapset eivät halua olla erilaisia kuin vertaisensa. Kodin tehtävänä on kasvattaa lapsensa hyväksymään erilaisuutensa ja ymmärtämään itseään, mutta koulu toiminnallaan voi joko tukea tai heikentää lapsen itsensä hyväksymisprosessia. Koulussa käytettävät tukitoimet, kuten avustaja ja erityisopetus, auttavat lasta oppimaan ja ymmärtämään, mutta saattavat tuottaa lapselle lamauttavan ja mahdollisuuksia supistavan vammaisen tai poikkeavan identiteetin (esim. Hautamäki Henttosen 2004 mukaan; Korkeamäki 2010). Opetushenkilökunnan tulee olla herkkänä vallitsevalle tilanteelle ja osaltaan kyetä voimistamaan lapsen terveen identiteetin kehitystä.

Erilaisuuden ymmärtäminen koulun kontekstissa ei ainoastaan koske lapsen itsensä hyväksymistä, vaan myös vertaisia ja kouluhenkilökuntaa. Vertaisten ymmärryksen voimaannuttavaa vaikutusta olen käsitellyt edellisessä alaluvussa. Sen lamaannuttavaa vaikutus esiintyy AD/HD -lasten varsin usein kokemana koulukiusaamisena. Tutkimuksessani AD/HD -oppilaat olivat tulleet koulukiusatuiksi niin vertaisten kuin opettajienkin toimesta. Vertaisten toteuttama kiusaaminen oli sekä fyysistä että henkistä. Monissa tapauksissa AD/HD -lapsesta tehtiin luokan syntipukki tai häntä kiusattiin ”räjähtämispisteeseen” asti, mitä seurasi käytöksen vuoksi annettu rangaistus. Opettajien toteuttama kiusaaminen toteutui oppilaan väheksymisenä, syrjimisenä sekä vallan väärin käyttönä (vrt. Tilus 2004; Bender 2008).

Jostain syystä ne rupes, ilmeisesti hänen käytöksessään tai jossain, hän oli hyvin reipas ja sellanen ilonen ja villi tyttö silloin, mut se käytös rupes sitte muuttumaan ku ne kaikki rupes sitä syrjimään...sit se rupes käymään hirveen sulkeutuneeksi siellä koulumaailmassa... (H1, Jennin äiti.)

No esimerkiksi jos tunnilla joku heittelee kumia tai jotain muuta, niin Tapio on uhrattu luokan puolesta useamman kerran. Että siellä on opettaja muutaman kerran...mun pyynnöstä kaivellu sitä asiaa selville, nii se on suurinpiirtein hyperventiloinu, että miten voi olla näin huono luokkahenki että yks ollaan valmis uhraamaan. (H6, Tapion äiti.)

Kun luokkatoverit tekevät oppilaasta syntipukin, eikä opettaja kuuntele oppilaan versiota, saati selvitä tilannetta vaan rankaisee tätä, heikkenee luottamus opettajaan oppilaan silmissä. Tällöin myös opettaja tekee AD/HD -oppilaasta syntipukin ja valehtelijan lapsen ja kodin silmissä. Haastatteluissa vanhemmat kertoivat vastaavia tapauksia kuin yllä esittämäni Tapion tapaus, missä koti pyytää koulua selvittämään tilanteen uudelleen kuunneltuaan lapsensa version tapauksesta. Koulukiusaaminen AD/HD -lapsen koulupolulla ei suinkaan kohdistu ainoastaan lapsen kiusaamisen kohteena olemiseen, vaan myös AD/HD -lapset ovat kiusaamisessa mukana. Näitä tapauksia haastatteluissa kerrottiin muutamia, ja koti ja koulu puuttuivat niihin tiukasti. Myös koulun toteuttamat tukitoimet, pyrkimykset puuttua kiusaamiseen sekä kouluinstituution ulkopuolisten kolmansien tahojen toteuttamat eri hoitajaksot aikaansaivat joillekin AD/HD -lapsille ja -nuorille sekä kiusatuksi tulemistä että kiusaantumista.

Kouluhenkilökunnan erilaisuuden hyväksymättömyys ja ymmärtämättömyys tulee esiin heidän asenteissaan tukitoimien, pientenkin, toteuttamisen vastustuksessa. Kun opettajat eivät ole halukkaita astumaan ulos mukavuusalueeltaan, totutuista kaavoistaan, eikä oppimaan uutta ja kehittämään itseään, tulevat AD/HD -lapsen oppimisen tuen tarpeet helposti laiminlyödyiksi, kuten alla esittämässäni esimerkkilainauksissa.

...keskusteltiin hienomotoriikan ongelmista et jos vois kirjottaa koneella ku käsin kirjoittaminen on niin vaikeeta. No se nyt kaatu semmoseen, että opettaja ei ite osaa käyttää tekstinkäsittelyä. Ne ei ois niinku hirveen isoja asioita mitä lapsen eteen voitais tehdä, jos vaan haluttas. (H4, Leenan äiti.)

Ja osaltaan se on johtunu siitä että opettajat ei oo halunnu avustajaa luokkaan. Elikkä avustaja on käytettävissä mutta ei siinä luokassa missä Harri on käyny koulua. (H8, Harrin äiti.)

Tutkimuksessani esiintyy useita tapauksia, missä luokan opettaja ei ollut suostunut käyttämään pieniä tukitoimenpiteitä tukeakseen erityislapsen oppimis-

ta (Leenan tapaus) tai ottamaan avustajaa luokkaansa, vaikka se palvelisi erityisoppilaan etuja (Harrin tapaus). Voi olla että opettajat kokevat työtään arvosteltavan ja joutuvansa seurannan kohteeksi avustajan ollessa luokassa. Näissä tapauksissa oppilaan hyvinvointi syrjäytetään ja yhteistyölle kodin kanssa luodaan tulehtunut pohja. Myös koulujen välinpitämättömyys tuen eväämiseen diagnoosista huolimatta näkyy tutkimuksessani varsin vahvasti.

Tukitoimien puuttumisen ja negatiivisen minäkäsityksen kehittymisen myötä koulu muuttuu raskaaksi ja uuvuttaa lapsen. Uupuminen näkyy ulospäin epäsosiaalisena ja -sovinnaisena käyttäytymisenä, koulun mielekkyyden menettämisenä sekä luottamuksen menettämisenä aikuisia kohtaan.

...et miksi siihenki asti pitää mennä? Miksei puututa aikasemmin? Et ajetaan tuommoset pienet lapsetki niin loppuun niinku Lauriki oli. Mikähän päivä se oli...se tuli kotiin [ja] se kuule huusi koko illan. Se ei ollu itkua. Ku se meni vaatehuoneeseen ja huusi ja raivos siellä. Sillon mulla tuli niitti, että ei voi koulu ajaa lasta noin loppuun ja syyttää vaan että sillä on ADHD...et se oli niin totaalisen loppu ja lapsi on kymmenen. Mutta ku ei niinku tehä mitään. Sitten uhataan koulusta erottamisella ja sairaslomalla. Et se on niinku joku ratkasu. (H3, Laurin äiti.)

”a se jotenki miten se jäi sinne [sairaalakoulujaksolle] se lapsi ku sille kerrottiin, että meillä on nyt tää tila ja meillä on lukitut ovet ja näin pois päin, niin se jäi sinne niinku niin rauhällisin mielin. Et ikään kuin siltä vietiin niinku kaikki se päätäntävalta pois, ja se jäi niin rauhällisin mielin, että mä niinku aika pitkän matkan itkin vaan sitä, että ku mun lapsi on niin väsyny että se ei niinku osaa enää tehä ite minkäänlaista päätöstä. Ku koko ajan pitää niinku ponnistella, aivot käy ihan ylikierroksilla...Se on sellasta niinku jatkuvaa odotusta, että millon ne asiat menee taas niin huonoon pisteeseen. (H10, Tuomaksen äiti.)

Kouluhenkilökunta vaikuttaa olevan kyvytön tunnistamaan AD/HD -piirteitä ja lapsella esiintyviä ongelmia sekä reagoimaan niihin. Onnistuneen vuorovaikutuksen kannalta aikuisten on keskeistä ymmärtää, miksi lapsi ei toimi sosiaalisesti suotavalla tavalla. Lapsen kannalta on tärkeää keskittyä hänen näkökulmastaan olennaisiin taitoihin. (Esim. Aro & Adenius-Jokivuori 2003; Greene 2008.) Suuri osa ihmisistä uskoo yhä itsehillinnän ja tahdonvoiman olevan täysin omassa hallinnassamme. Siksi lapsia, joilla ei ole itsehillintää, pidetään joko haluttomina kontrolloimaan itseään (”tuhmina”) tai ajatellaan, etteivät he ole oppineet kontrolloimaan itseään (vanhemmat eivät ole ”pitäneet kuria”). (ks. Barkley 2008).

Opettajien suhtautumisessa AD/HD -oppilaan ongelmia kohtaan on suuria eroja. Erityisopettajien tukiessa lasta ja rakentaessa siltaa kohti tuettua kasvua yhteistyössä kodin kanssa saattaa samaan aikaan luokanopettaja toiminnallaan nakertaa sillan peruspilareita. Suurimpia tutkimuksessani nähtävissä olevia on-

gelmia ovat AD/HD:ta koskevan tiedon ja ymmärryksen puute sekä opettajan vahingoittava suhtautuminen lapseen. Epäsovinnaisen käytöksen, esimerkiksi raivo-kohtausten, takaa ei nähdä lapsen avunhuutoa ja tuen tarvetta hänen kyetäkseen vastaamaan ympäristön kohdistamiin odotuksiin, vaan lapsi tuomitaan käyttäytymisen vuoksi ja rangaistaan muutoksen saavuttamiseksi. Lisäksi oppilaat, jotka eivät osoita avuntarvettaan ulkoisella olemuksella, ainoastaan vaikeutena seurata opetusta (esim. ADD), jäävät helposti vaille apua.

JH: Kysytään vielä koulun tietämys ADHD:sta? Esimerkiksi vaikka reksi?

Å: Se on vaan se että kaikkien on opittava noudattamaan sääntöjä.

JH: Ketkä siellä sitten saa erityisopetusta, osaatko sanoa?

Å: Siellä saa erityisopetusta ne ketkä hyppii ikkunalaudoista joka puolelle ja möykkää ja huutaa. Ja sitten saa tämmöset kellä on ollu ihan tämmösiä puheen tuottamisen vaikeuksia tai jotain niinku ihan selkeesti jotain synnytyskomplikaatioita tai semmosia...Siis meilähän on ihan tutkimustodistus, et sillä on oppimisvaikeuksia. (H10, Tuomaksen äiti.)

Käytöskeskeinen suhtautuminen ei mahdollista ennaltaehkäiseviä interventioita vaan johtaa usein opettajien käyttämiin kurinpidollisiin menetelmiin. Sortavat, vallankäyttöön perustuvat menetelmät yleensä aikaansaavat vastustusta, kapinaa ja kosta. Ne tuovat toimiessaankin käytökseen ainoastaan hetkellisen muutoksen. (Ks. Gordon 2006; Greene 2008.)

Opettaja oli semmonen vanhan koulun kasvattaja ja hän oli vakaasti sitä mieltä, että Kain motivaatiossa on ongelma. Ja sitten ku mä kävin ilmottaan opettajalle, että alotetaan tutkimukset...niin opettajan kommentti oli, että tehkääpähän mitä hyvänsä, jos se vaan parantaa Kain motivaatiota. (H7, Kain isä.)

Elikkä näitä tällasia tästä johtuvia ongelmia, jotka nyt on sitten mietitty vuosien aikana, opettajat miettineet, että häirikkö mitä lienee. Joka tapauksessa viimeiset puoltoistavuotta mietitty että ADD. (H6, Tapion äiti.)

No ne [opettajat] piti sitä vähän, että ku ei se viiti ja vähän niinku sellasena laiskana että... (H1, Jennin äiti.)

Tää opettaja on sitä mieltä että kyllä tämä sujuu, ei hänellä ole ongelmia Teemun kanssa. Mä että no en mä tarkotakkaan sitä, että sulla henkilökohtasesti pitäskään olla...mutta kun se oppi vaan ei mee perille niin hyvin kuin muille. (H11, Tuomaksen äiti.)

Mut ku ei siihen ongelmaan pureuduta. Ku hyvä esimerkki oli, että Tuomaksella on todettu matemaattisia oppimisvaikeuksia, ja sit se joutu käytöshäiriöitten takia erityisopetukseen siitä. Se kerkes olla siellä puoltoista kuukautta, ku opettaja sano, että eihän tää lapsi osaa tätä matikkaa. Ai jaa, ai ei vai? Kyllä minä sen tiesin, koska se on ollu meiän suurin tappelun aihe. (H10, Tuomaksen äiti.)

Opettajien sortava vallankäyttö ja suhtautuminen oppilaaseen voi myös aikaansaada oppilaan totaalisen alistumisen, nöyrytymisen ympäristön ylläpitä-

mään negatiiviseen kuvaan itsestään, kuten seuraava, ei aineistoni ainoa vastaavanlainen, tapaus osoittaa.

Harri meni automaattisesti, sillä oli lukujärjestyksessä jälki-istunto. Se meni joka torstai jälki-istuntoon...et se menee sinne varmuuden vuoksi, ku se ei muistanu et onks se saanu vai eiks se oo saanu. Niin sit sillä ei ollu sitä lappua...ei ollu sitten allekirjotusta otettu, niin se sai siitä jälki-istuntoa, et se tuli jälki-istuntoon ilman sitä lappua. (H6, Harrin äiti.)

Osa AD/HD -lapsen koulupolkua vahingoittavista tekijöistä ovat koulun suoranaista toiminnasta riippumattomia. Resurssipulan, niin henkilövajeen kuin taloudellisten, vuoksi ei aina ole mahdollista taata oppilaan erityistarpeiden tukemista kaikilta osin. Esimerkiksi kouluavustajan saaminen luokkaan ei aina onnistu, eikä aikoja koulukuraattorille, -terveydenhoitajalle tai -psykologille ole annettaviksi niin usein tai nopeasti kuin tarve mahdollisesti vaatisi. Lisäksi opetushenkilökunnan vaihtuvuus sekä kouluremontit saattavat vaikeuttaa AD/HD -lapsen opiskelua. Totuttelu uuden opettajan, kodin ja lapsen välillä voi viedä aikaa. Kouluremonttien myötä koulun täytyy improvisoida opetustiloja, jolloin rauhallisen pienryhmäopiskelun toteuttaminen ei välttämättä mahdollistu. Tämä näkyy suoraan AD/HD -lapsen koulusuorituksissa.

### **Kodin ja koulun välinen tulehtunut vuorovaikutus**

Opettajien hyvin yksilöpatologisoiva suhtautuminen AD/HD -oppilaita kohtaan ei mahdollista opettajan ja oppilaan, eikä myöskään koulun ja kodin välistä luottamussuhteen syntymistä.

Äiti: Siellä tapahtu semmonen joulun alla, että oli välituntivalvoja sanonu tytöille, että menkää tästä seurasta pois, nämä on huonoa seuraa. Menkää noitten luo, ne on parempaa seuraa. Niinku tämmönen julkinen leimaus.  
Isä: Apulaisrehtori. (H7, Kain vanhemmat.)

Joissain tutkimukseni tapauksissa opettajan ymmärrys ja suhtautuminen lapseen perheineen oli ollut alusta lähtien luottamussuhteen syntyä vahingoittava.

No sieltä jos jonkunverran niinku kumpus se ajatus, että meiän perheessä on jotain vikaa ja että meiän elämäntavassa on jotain vikaa, kun lapsi psyykkisesti oireilee. Vanhemmuutta kyseenalaistettiin aika rankastikin. (H8, Harrin äiti.)

Yks viesti oli opettajalta mikä otti itselle aika kovalle, kun tästä puhuttiin koulumenestyksestä, niin tuli vaan vastaus tähän siinä vaiheessa, ku mä sitä avustajaa yritin, että ei Teemulla mikään, ei vaan viitsi yrittää ja kotonaki pitäs vaan vähän enemmän panostaa. Me

kaikki illat taisteltiin...Että se oli vaan sitä diagnoosia siellä päässä, että se ei vaan viitti yrittää. (H11, Teemun äiti.)

Haluaisin kiittää siitä lausunnosta [diagnoosin saamiseksi], jota en sinulta saanut. Olen tosi pettynyt siihen, miten sinä tähän Artun asiaan olet suhtautunut. Minähän olen vain pyytänyt apua lapselleni. (H5b, Artun äidin kirje opettajalle, katkelma muistiinpanoista.)

Toisissa tapauksissa taas opettajien suhtautuminen muuttui kielteisemmäksi väsymisen myötä heidän pyrkiessä toimimaan oppilaan edun mukaisesti. Molempien osapuolten, niin kodin kuin koulun, väsyminen heijastaa tulehtunutta vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä: osapuolet eivät tue toisiaan yhteisessä kasvatustyössä.

Mä ajattelin että säästänkö mä vai enkö mä säästä niitä [reissuvihkoja]. Opettajan oma väsyminen ja turhautuminen näky, ja hän varmaan koki meidät hirveän hyökkäävinä ja liian osallistuvina... (H4, Leenan äiti.)

Mutta toisaalta opettajakin on väsynyt matkan varrella Tapioon, koska Tapio on vaatinut niinku erityishuomiota ja toimenpiteitä koska on aina jotakin juttuja. (H6, Tapion äiti.)

...ku mä taistelin tästä pojan diagnoosista, nii mä kävin vaan sieltä terapiasta hakemassa tähän mun taisteluun aina niinku, koska mun terapeutti oli aina sata prosenttisesti mun takana...Et ihan oikeesti et kyllä mä oon niin kauheen taistelun käyny... (H5b, Artun äiti.)

Eryityislapsen koulupolkua vahingoittavissa oloissa koulu ei ota avoimesti kotia mukaan kasvatusyhteistyöhön, vaan sen osallistumispyrkimykset koetaan pikemminkin uhkana, pedagogista kasvatusosaamista kyseenalaistavana (vrt. Alasuutari 2003, 164–165), kuten alla esittämässäni aineistokatkelmassa, missä Artun luokanvalvoja oli vaatinut äidiltä anteeksipyyntöä koulua kohtaan.

Syy miksi minun pitäisi pyytää koululta anteeksi oli että en luota koulun opettajiin ja olen kyseenalaistanut heidän ammattitaidon. He tietävät paremmin kuin minä miten Artun koulu on mennyt. He ovat ASIANTUNTIJOITA. (H5b, ote Artun äidin muistiinpanoista.)

AD/HD -lapsen vanhemmilla on huoli niin lapsensa peruskoulupolun sujumisesta ja yksilöllisestä kasvusta koulun kontekstissa kuin sen jälkeisestä sijoittumisesta osaksi yhteiskunnallista toimijuutta. Vanhemmat toivovat peruskoululta sekä tukea omaan ja lapsensa kokonaisvaltaiseen jaksamiseen että tarvittavia tiedollisia ja sosioemotionaalisia eväitä lapselleen oppivelvollisuuden jälkeistä aikaa silmällä pitäen. He tiedostavat lastansa varjostavan syrjäytymisriskin vaaran tuen puuttuessa.



Vanhempien eikä joissain tapauksissa myöskään kolmansien tahojen asiantuntijuutta tunnuta ottavan vakavasti koulun käytännöissä. Muutamilla haastattelemistani vanhemmista oli myös itsellä AD/HD, jonka kanssa he olivat tottuneet elämään. AD/HD -lasten vanhemmilla, oli heillä itsellään diagnoosi tai ei, on yleensä paljon käytännön tietoa koskien oman lapsensa diagnoosia sen eri ilmenemismuotoineen. Kotia saatetaan kuulla koulun toimesta, mutta ymmärrystä ei saavuteta ainoastaan kuuntelemalla, se vaatii toimintakulttuurin muutosta.

...niin se mikä mun mielestä on kaikkein tärkeintä on se, että koulu kuuntelis niitä asiantuntijoita, vanhempia, eikä vähättelis eikä niinku kyseenalaistais sitä niiden tietämistä...että vaikka koulu näkee siitä lapsesta sen toisen puolen...koska kukaan ei ole parempi asiantuntija asioissa, ku se kellä on itellään [AD/HD]. (H5, Tanelin ja Artun äiti.)

...se [palaveri] päättyy aina niinku aikalailla samoilla lopputuloksilla, että sääntöjä nyt vaan pitää noudattaa...tuntuu että mä puhun ihan kuuroille korville, et ne kaikki lausunnot ja kaikki ne terveydenhuollon edustajat ketkä siellä on, niin meitä ei niinku kuulla. Et ne sano nää terveydenhuollon edustajatki, että mikä täällä niinku mättää. (H10, Tuomaksen äiti.)

Myös koulun aloitekyvyttömyys synnyttää kodin ja koulun välien jännittyneisyyttä. Usein koti kutsutaan palaveriin koulun toimesta silloin, kun jotain on tapahtunut. Varsin usein palaveri koskee AD/HD -oppilaan käytöstä ja päättyy yllä esitetyn aineistokatkelman mukaisesti ulkoisen käyttäytymisen normatiivisiin säätelypyrkimyksiin itsesäätelyn keinoin ilman aikuisen apua. Ratkaisuja ongelmien selvittämiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi ei tunnu löytyvän, kuten myös seuraavat esimerkkilainaukset kuvaavat.

Meillä oli koulun palaveri. Sit kysymys meni rehtorilta, että no Tuomas, mitenhän me saatais nyt se sinun koulunkäynti sujumaan? Ja kukaan ei keksiny niinku mitään niin sit mää keksin siinä...että Tuomas, jos saa teet läksyt joka päivä ja koitat nyt olla joutumatta vaikeuksiin, niin jos sää sit pääsisit lasketteleen kaks kertaa viikossa. Ja koulu piti sitä valtaavan hyvänä ideana...Se oli sit se sen hätäpalaverin tulos. (H10, Tuomaksen äiti.)

Sit jotkut [palaverit]on kyllä ollu...ihan turhia tavallaan et musta tuntuu, et mä joudun ite niinku koko ajan tietämään ja sanomaan mitenkä ja keksimään ja miettimään niin, välillä se on niin raivostuttavaa että... (H12, Karin äiti.)

Rehtorin toiminta pahimmillaan vaikeuttaa erityislapsen koulupolkua. Rehtorin ”vahingoittava” rooli tuli esiin tutkimuksessani ymmärtämättömyytenä, valtataisteluna kodin kanssa sekä välinpitämättömyytenä lapsen etuja kohtaan. Esitän liitteessä 6 erään tutkimukseni tapauksen, missä lapsen äidin huoli lapsensa

tuen tarpeita kohtaan sivuutettiin koulun toimesta ja koti nujerrettiin valtataisteluksi muodostuneessa tilanteessa lapsen edun tavoittelun sijaan (Kts. Liite 6).

Mä toisella luokalla yritin, että tehtäs pojalle HOJKS...,niin rehtori sano mulle, että sä et halua sille pojalle HOJKSia, koska sitten se vaikuttaa sen todistukseen...Et jos siellä on niitä tähtimerkintöjä, niin se vaikuttaa hänen jatko-opintoihin ja kaikkea. Mä en niinku oikeesti ymmärtäny ku mulla oli se räjäyhysaltis lapsi siinä käsissä, että ketä tässä nyt kiinnostaa jotkut jatko-opinnot, ku nyt ollaan vasta ala-asteen alussa ja mä oon nyt niinku jo ihan valmista kamaa, että antaa olla koko koulu. Niin mä en silloin vaan sitä jaksanu niinku taistella. (H10, Tuomaksen äiti.)

Näen monien haastattelemieni vanhempien tavoin rehtorin tehtäväksi ohjata työorganisaatiota siten, että oppilaiden edut tulevat täytetyiksi kaikilla tasoilla. Myös työntekijöiden hyvinvoinnista tulee huolehtia. Muutamissa tapauksissa oppilaiden ja työntekijöiden edut asettuivat ristiriitatilanteisiin keskenään, jolloin rehtori asettui opettajien puolelle laiminlyöden oppilaiden tukemisen. Esimerkkinä tästä alla esittämäni lainaus tilanteesta, jossa rehtori vältteli päätöksenteollista vastuunottoa koskien kouluavustajan luokkaan ottamista opettajan sitä vastustessa. Kela oli myöntänyt Teemulle kouluavustajan, mutta koulu ei suostunut sitä käyttämään.

No tuota siinä vaiheessa kun kyselin viime syksyllä avustajan perään, että mikä on tilanne, niin hän [rehtori] ei oikein ottanu siihen mitään kantaa, et siirsi vaan vastuuta että juttele opettajan kanssa. No sitten mä juttelin opettajan kanssa, niin opettaja sano, että puhu reksin kanssa. Sitten se oli sitä pallottelua ees takasin. No sitten mä laitoin viimesen viestin reksille päin, että mä otan nyt sivistystoimeen yhteyttä, että kyllä tässä nyt jotain pitää tapahtua. Sitten alko rehtoria kiinnostaa tää asia. Mutta ei se siitä, monta hyvää on luvattu, mutta mitään ei ole tapahtunu. (H11, Teemun äiti.)

Edellä esittämässäni aineistokatkelmassa tulee esiin myös kodin epäluottamus koulua kohtaan. Useissa tapauksissa koulun toimesta oli luvattu toteuttaa tukitoimia ja kodin tarjoama tieto oli otettu vastaan – tuloksetta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö tulehtuu katteettomien lupauksien ja lapsen kokeman pahoinvoinnin myötä: koti koetaan liian aggressiiviseksi, koulu liian passiiviseksi.

Jos ne ois ne pienet asiat otettu käyttöön jo silloin, niin me ei varmaankaan oltas tässä tilanteessa, että ne pitää mua hysteerisenä mutsina ja mä en pidä niitä minään. (H10, Tuomaksen äiti.)

## Alakoulun oppimisvaikeuksista yläkoulun käytöshäiriöitä

Se on hyvin kontrollikeskeistä. Ja kyllä siinä toisaalta, vanha sääntö näyttää jonkun verran toteutuvan, että ala-asteen oppimisvaikeudet muuttuu yläasteella käyttäytymisen ongelmiksi. Et oppimisvaikeuksien merkitystä ei nähdä niin vaan oletetaan, että se on vaan kurittomuutta ja ilkeyttä ja välinpitämättömyyttä. (H7, Kain isä.)

Olen edellä käsitellyt peruskoulua yleisellä tasolla. Tässä luvussa keskityn tarkemmin yläkoulun vaikeuksiin kohdata AD/HD -oppilas. Yläkouluun siirtymisen luo uudenlaisen haasteen AD/HD -lapsen ja hänen perheensä peruskoulupolulla. Usein koulu muuttuu fyysisesti. Myös henkilökunta muuttuu ja opetus siirtyy luokanopettajalta aineopettajille. Jotkut AD/HD -oppilaat reagoivat ympäristönsä muutoksiin voimakkaasti, jolloin tottuminen uuteen vaatii aikaa ja siirtymää tulee valmistella etukäteen. Yläkoulussa oppiaineita tulee lisää, etenkin matemaattisten ja kielten aineiden osuus lisääntyy, ja opiskelun haastavuusaste kasvaa entisestään. Vaikka AD/HD -oppilas olisikin päässyt tuen piiriin alakoulussa, saattaa yläkoulussa tapahtuva toiminta viedä pohjan tuelta ja luoda peruskoulupolusta yksilön kehitystä vahingoittavan.

Suurimmaksi ongelmaksi AD/HD -lapsen kannalta yläkoulussa muodostuvat tutkimukseni mukaan pyrkimykset opetussuunnitelman mukaisen opetuksen tasapäistävään toteutukseen. Opetuskäytäntö ei kohtaa oppilasta yksilönä. Myös AD/HD -tiedon ja -ymmärryksen sekä opetuksen yksilöllisen mukauttamisen keinojen puute tuntuu yläkouluasteella olevan suurempaa kuin alakouluasteella, ovathan luokanopettajien ja aineopettajien koulutukset painottuneet erilailla. Lisäksi kontrollikeskeisyys on huomattavampaa yläkoulussa käytöksen ratkaistessa oppilaan arvioimisen ja häneen suhtautumisen. Näistä syistä johtuen AD/HD -oppilaan voi olla vaikea seurata oppitunnin kulkua, kun hänen oppimistaan ei tiedä, eikä hänen ongelmiaan ymmärretä. Tästä seuraa usein helposti ulospäin koulun aseman ja merkityksen kyseenalaistavaksi tulkittavaa käyttäytymistä.

Et mun mielestä pitäis olla huomattavasti tarkemmat anturit opettajalla siitä, että tuottaa-ko se käytetty aika oppimista vai ei. Jos se ei tuota, niin sitten pitäis tehdä jotain muuta. Jos se ei tomi niin miettiä, et mikä tässä mättää vai onko tämä vaan motivaatiokysymys. Ja mistä se johtuu, että lapsi ei motivoitu oppimaan tätä. (H7, Kain isä.)

Yläkouluasteella oppilaan minäkäsityksen kehitykseen ei kiinnitetä huomiota vaan tärkeintä tuntuu olevan opetussuunnitelman mukaan eteneminen. Juu-

ri yläkouluu-aikaan sijoittuvassa murrosiässä yksilö muodostaa aktiivisesti minäkuvaansa ja etsii identiteettiään. Hänen tulee myös käydä onnistuneesti läpi erilaisia psykologisia kehitystehtäviä ja -kriisejä. Koulun AD/HD:ta koskeva ymmärtämättömyys ja tiedon puute sekä sen ylläpitämät kontrolli- ja käytöskeskeiset käytännöt vahingoittavat AD/HD -oppilaan oppimisen ja kasvun tukemista, koulun kokemista mielekkäänä ja luottamussuhteen muodostamista opettajan ja oppilaan välillä.

Sen jälkeen mitä nyt tuli se diagnoosi et Tapiolla on ADD, niin hänet heitettiin kuin leppäkeihäs automaattisesti erityisopetukseen. Et mulla on sellanen käsitys et...lainsäädännön mukaan oppilaalla on tietyt oikeudet ja mun käsittääkseni erityisopetus on se vihoviimeinen mihin mennään, et opettajilla ois velvollisuus tavallaan kokeilla erilaisia opetuskeinoja mukauttaa opetustaan, mutta ei. (H6, Tapiion äiti.)

Tapio ei tullut äitinsä mukaan kuuluneeksi osaksi luokkaa hänen vietettyään ison osan opetuksesta erityisopetuksessa, jolloin myös tärkeät vertaiskokemukset ja vertaisten hyväksytyksi tuleminen kokemukset jäivät suureksi osaksi saavuttamatta. Yläkoulussa opettajilta puuttuvat keinot ja kenties myös halu mukauttaa toimintaansa oppilaan tuen tarpeiden mukaisesti ja vastuu erityislapsen kohtaamiseksi siirretään automaattisesti erityisopettajalle. Lisäksi informaation kulun ongelmallisuus koulun sisällä sekä opettajien asenneongelmat vaikeuttavat AD/HD -oppilaan koulunkäyntiä. Opettaja ei joko tiedä ongelmista tai ei ole halukas tekemään lisätyötä.

Isä: Ja samalla lailla nyt siitä matikasta ku se oli nelosen saanu ja uhattiin ehdoilla...

Äiti: Ei voi uusia. Hän oli unohtanu koko kokeen. Ja se päivämäärä oli vielä muuttunu...

Isä: Niin luokanvalvoja oli ilmottanu meille päivämäärän joka...ei pitäny paikkaansa. Pojalla ei ollu mitään tietoa siitä. Repas nelosen ja...

Äiti: [Opettaja] väitti että sitä ei saa uusia. Että seki oli sen matikan opettajan taholta tosi tylyä...Mut sitten ku me otettiin yhteyttä ja sanottiin, että nyt sitten pitää saaha erityisopetusta ja uusia se koe, niin sit opettaja suostu siihen että hän tekee ne tehtävät viikon aikana.

Isä: Mut seki oli erityisopettajan kautta neuvoteltava, että pojalla pitäs HOJKS olla mutta silti ollaan lykkäämässä matikasta ehtoja, et jotakin tässä systeemissä mättää ja pahasti jos, et se ei oo sitten saanu tarvitsemaansa tukea...

Yläkouluun siirryttäessä useimmat vanhemmat olivat käyneet alakoulun ja/tai kolmansien tahojen työntekijöiden kanssa siirtopalaverissa uuden koulun kanssa, minkä tarkoituksena on jakaa tietoa ja kokemuksia oppilaasta tiedon ja ymmärryksen lisäämiseksi ja tuen takaamiseksi. Iso osa yläkouluista ottaa tiedon

vastaan ja kuuntelee kotia ja asiantuntijatahoja, mutta ymmärrys ei tunnu lisääntyvän.

Jos se unohteli ja hidasteli niin aina se oli niinku kuiteski sellasta tahallista tavallaan, että siitä tuli kotiin huomautus että keskustelkaa. Ja aina piti sanoa, että no kun se ei kerkee liikuntatunnin jälkeen pukee niin nopeasti kuin muut ja sit se on hukannu jo reppunsa ja etsii sitä pitkin isoa koulua ja myöhästyy ja et se liittyy tähän hänen ADD:seen, et se ei ole niinku semmosta että hitto mä tahallani etin tässä reppua enkä mene ajoissa. (H7, Kain äiti.)

Sit oli mennä niinku tyyliin kuukausi niin sit se opettaja soittaa niinku, että nyt ei voi enää niinku vedota siihen että ei löydä niinku sitä luokkaa että on löytäny sinne kuitenkin jonku kuukauden ajan. Niinku se ois poistunu johonki se hahmotushäiriö siitä. Mutta se ei tajunnu sitä, että se on olemassa oleva juttu, et se ei tuu ikinä löytään sitä vaikka se ois seittemän vuotta siellä rakennuksessa. Ja vaikka mä kuinka sille yritin selittää niin se rupes saamaan sitten siitä jälki-istuntoa. (H8, Harrin äiti.)

### **Onko AD/HD -lapsi syyllinen? – koulun yksilöpatologisoiva toimintakulttuuri**

Ja mikä on sitten se hyvän koulun ilmapiiri? Et meidän koulussa pienestä ekaluokkalaisesta lähtien on olemassa tämmönen systeemi, missä kerätään rasteja unohtamisesta tai äänen möläyttämisestä tai huonosta käytöksestä ja niin edelleen. Ja viidestä raksista sitten istutaan jälki-istuntoa. Sitte erityislapsi, joka helposti unohtaa ja helposti möläyttää ja joka on se raksien keräilijä, niin saa sit taas kokea olevansa vieläki huonompi ku istuu siellä. (H4, Leenan äiti.)

Mitä lapsi hyötyy koulun toteuttamista rangaistuksista? Entä mitä hyötyy koulu? Kouluinstituutio tuntuu kompensoivan omaa ymmärtämättömyyttään lapsen erilaisuutta kohtaan ja kykenemättömyyttään tukea häneltä puuttuvien taitojen kehitystä verhoutumalla yksilöä patologisoivan autoritaarisen kontrollikeskeisyyden taakse, legitimoiden toimensa ajatuksella normatiivisesti yleistettävästä yksilöstä (ks. Tomperi ym. 2005; Greene 2008).

AD/HD -lapsen kasvua ja kehitystä yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi vahingoittavat sellaiset koulun toimet, missä lasta ei kohdata, saati ymmärretä yksilöllisesti vahvuuksineen ja heikkouksineen, tueta tämän oppimista niin tiedollisesti kuin sosioemotionaalisesti ja luoda erilaisuuden hyväksyvää kasvuympäristöä. Koulupolkua vahingoittava koulu on sellainen, mikä näkee saavuttaneensa tiedollisen ja taidollisen kypsyyden, eikä koe tarvetta kehittyä mukana oppimisprosessissa yhteistyössä oppilaidensa ja heidän perheidensä kanssa luoden vuorovaikutuksellisen luottamussuhteen osapuolten välille.

Tietoa AD/HD:sta on olemassa kouluorganisaatioiden sisällä muun muassa erityisopettajilla. Sitä on myös saatavilla lähes jokaisen AD/HD -lapsen vanhemmilta. Tieto itsessään ei auta, mikäli ei löydy halua astua ulos jo luodulta mu-

kavuusalueelta ja kehittää itseään yhteisen kasvatustyön nimissä. Onko AD/HD -lapsi syyllinen? Kyllä on. Hänen merkittävä kasvuympäristönsä tekee toiminnal- laan ja suhtautumisellaan AD/HD -lapsesta syyllisen ”normaalista” poikkeavaan toimintaan.

Ja tavallaan ku mä mietin oman pojan henkistä jaksamista, niin se on kyllä ihan käsittä- mätöntä minkä myllyn se on menny läpi. (H6, Tapion äiti.)

Et se oli varmaan aika hirveetä se yheksän vuotta, että ihmettelen miten hän niinkin hy- vin sen kaaoksen sitte...et joku vahvuus sillä sitte oli... (H1, Jennin äiti.)

### 7.3 Peruskoulupolkujen muodostuminen – neljä ideaalityyppiä

..siellä kyllä heikommalta se itsetunto viedään täysin... (H1, 17-vuotiaan AD/HD -tytön äi- ti.)

Pyrin tässä luvussa kokoamaan yhteen edelliset analyysini tulokset muodostamalla neljä ideaalitapausta AD/HD -lapsen mahdollisesta koulupolusta kodin ja koulun vuorovaikutuksellisessa kontekstissa. Nimesin muodostamani ideaalityypit sen mukaan, pääseekö lapsi perheineen varhain tuen piiriin alakoulussa, jatkuuko tuki johdonmukaisesti siirryttäessä yläkoulun tai takaako peruskoulu lainkaan AD/HD - lapsen yksilöllisen tuen saantia. Muodostamani tyypit ovat *tuetut*, *pu-dotetut*, *tuomitut* ja *unohdetut*. Nimet kuvaavat AD/HD -lapsia kasvuympäristön ulkoapäin kohdistaman toiminnan kohteina.

#### 7.3.1 Tuetut – ennaltaehkäisevä koulupolku

Ennaltaehkäisevällä koulupolulla lapsen oireet on havaittu hyvissä ajoin, mahdolli- sesti jo varhain päivähoidossa, ja lapsi pääsee tuen piiriin (erilaiset terapiat, start- tiluokka jne.) siitä huolimatta, täyttyvätkö diagnostiset kriteerit vai eivät. Perus- koulupolun alkaessa koulu kuuntelee siirtymäpalaverissa kotia ja mahdollisia päi- vähoidon edustajia ja lapsen yksilöllisen koulupolun tukemiseen löytyy ratkaisuja niin koulu- kuin opettajatasolla. Koti ja koulu muodostavat kasvatuskumppanuu- den ja avoimella vuorovaikutteisella toimimallaan tukevat toistensa kasvatustyötä. Kodin tieto ja asiantuntijuus lapsensa AD/HD:sta sekä huoli lapsensa koulunkäyn- tiä kohtaan otetaan vastaan ja molemmin puolista ymmärrystä pyritään kasvatta- maan. Lisäksi tarvittaessa kolmansien osapuolten asiantuntijuutta kuullaan.

Koulun ilmapiiri, toimintakulttuuri, on muodostunut erilaisuuden tematii- kan hyväksyvälle pohjalle. Koulussa keskitytään oppimisen ohella lasten sosioemo-

tionaalisen kasvun tukemiseen ja luodaan yksilön kehitykselle turvallinen kasvu-ympäristö. Esiintyviin ongelmatilanteisiin niin yksilö kuin kouluyhteisötasolla puututaan ehkäisten niiden kasaantuminen. Opettajien suhtautuminen oppilaiden vuorovaikutukselliseen kohtaamiseen on avoin ja välittävä. AD/HD -lapsen tapauksessa opettaja havaitsee oppilaan kehittymisen tarpeet ja tukee niiden kehitystä yhteistyössä muiden tahojen kanssa.

Tieto ja kokemukset koskien oppilasta siirtyvät alakoulusta yläkouluun. Myös yläkoulussa AD/HD -lapsen koti otetaan yhteistyöhön koulun kanssa ja tarvittava tieto ja ymmärrys oppilaan yksilöllisistä ominaisuuksista välitetään opetusta antaville tahoille. Opetuksen yksilöllinen mukauttaminen AD/HD -nuoren tarpeiden mukaisesti toteutetaan ja myös sosioemotionaalista kasvua tuetaan. Eriyslapsen koulupolun tukeminen tapahtuu yhteistyössä ja -ymmärryksessä kodin ja lapsen itsensä kanssa. Onnistuttaessa puuttumaan ajoissa esiintyviin ongelmiin ja tukemaan AD/HD -lapsen kasvua muodostetaan turvallinen, syrjäytymisriskiä ennaltaehkäisevä kasvu-ympäristö.

### **7.3.2 Pudotetut – epäjohton mukainen koulupolku**

Siirtymävaiheessa pudotettujen peruskoulupolun alku on samanlainen kuin ennaltaehkäisevä koulupolku: lapsen ongelman havaitaan aikaisin ja diagnoosista välittämättä hän pääsee tuen piiriin alakoulussa. Ongelmat alkavat siirtymävaiheessa alakoululta yläkouluun, jolloin tukitoimien johdon mukainen siirtyminen katkeaa. Yläkoulussa AD/HD -nuorta ei kohdata yksilöllisesti, vaan opetus toteutetaan puhtaasti opetussuunnitelman mukaisesti. Oppilaan ongelmia ei havaita eikä ymmärretä, eikä hänen sosioemotionaalista kasvuaan tueta. Ainoa yläkoulussa myönnettävä tuki on erityisopetus, mikä parhaassa tapauksessa auttaa oppimaan, pahimmassa tapauksessa leimaa niin vertaistensa kuin lapsen itsensä silmissä.

Oppilas ei pysy opetuksen mukana, hän ei ymmärrä annettuja tehtäviä ilman apua. Ymmärryksen puuttuessa koulu käy ylikuormittavaksi ja menettää merkityksensä oppilaan arjen todellisuuden kokemisessa. Hän luovuttaa, mikä näkyy ulospäin oppilaan käytöksessä: ”laiskuutena” ja ”motivaation puutteena” tai ”häiriökäyttäytymisenä”. Negatiivisen vuorovaikutuksen kehä on valmis synty-mään aikuisten toteuttamien kontrolli- ja käytöskeskeisten interventiopyrkimysten myötä ja opettaja–oppilas- sekä koulu–koti-luottamussuhde karisee.

Koulun ja kodin yhteistyö on työlästä. Alakouluajoilta yhteistyön toivuuteen tottunut koti turhautuu taistellessaan lapsensa etujen puolesta yläkoulussa, koulu taas turhautuu aggressiiviseen kotiin. Näin alakoulussa muodostettu turvallinen kasvuympäristö romahtaa, koti ja koulu väsyvät toisiinsa, lapsen minäkäsityksen kehitys altistuu vaurioitumiselle tuen puuttuessa ja syrjäytymisriski kasvaa.

### **7.3.3 Tuomitut – epäjohtonmukainen koulupolku**

Siitä huolimatta että lapsen oireet on havaittu ja mahdollisesti diagnosoitu, ei alakoulussa reagoida tuen tarpeisiin. Niiden koetaan olevan tarpeettomia. Opettajat eivät mahdollisesti ymmärrä kodin huolta lapsensa oireista ja saattavat tuomita hänet ulkoisen käyttäytymisen mukaisesti laiskaksi häiriköksi tai motivoitumattomaksi. Ilman koulun myönnötyksiä, heidän jättäessään kodin asiantuntijuuden taka-alalle, lapsi jää ilman tarvitsemaansa yksilöllistä tukea. Vaikka hän ei välttämättä tarvitsisi tukea kouluoppimisessa, huomaa hän olevansa erilainen kuin vertaisensa, eikä ymmärtämätön kouluympäristö tue sosioemotionaalista kasvua. Riippuen AD/HD -oireiden tyypistä, lapselle saattaa muodostua mahdollisen negatiivisen oppijan identiteetin lisäksi epäsosiaalisen käyttäytymisen malli, jolla hän pyrkii kompensoimaan koulumenestystään ja ”erilaisuuttaan”.

Yläkouluun siirryttäessä tuen tarpeisiin reagoidaan tapauskohtaisesti. Tu-ki riippuu alakoulussa mahdollisesti muodostuneen negatiivisen vuorovaikutuskehän voimakkuudesta ja sen vaikutuksesta lapsen minäkuvaa heijastavaan käytökseen sekä yläkoulun toimintakulttuurista. Mikäli koululla on resursseja, kykyä sekä halua, ja mikäli se kyseisen yksilön kohdalla on mahdollista, oppilasta pyritään tukemaan tarvittavin yksilöllisin tukitoimin mahdollisimman paljon hänen vertaisensa keskuudessa. Sillä, minkälainen luokan ilmapiiri muodostuu niin AD/HD -nuoren hyväksymisessä kuin työrauhassakin, ja kuinka opettajat suhtautuvat oppilaaseen ja tekevät yhteistyötä kodin ja mahdollisten kolmansien tahojen kanssa, on suuri merkitys AD/HD -nuoren oppimisen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen ja siten syrjäytymisriskin ennusteeseen.



### **7.3.4 Unohdetut – heitteille jättävä koulupolku**

Heitteille jättävällä koulupolulla yksilön erityistuen tarpeita ei huomioita. Unohdettuihin kuuluvat ne yksilöt, joiden oireilu on havaittu ajoissa, mutta mahdollisesta diagnoosista tai sen puuttumisesta huolimatta koulu ei toteuta yksilöllisiä tukitoimia. Tähän ryhmään kuuluvat myös ne, keiden oireita ei havaita eikä siten myöskään oppimista tueta kouluinstituutiassa.

Heitteille jättävä koulupolku synnyttää AD/HD -lasta vahingoittavan kasvuympäristön. Hänen oppimistaan ei tueta tiedollisesti eikä myöskään minäkäsityksen kehittymisen kannalta. Lapsi muodostaa negatiivisen oppijan identiteetin jo varhain peruskoulun alkuvaiheessa. Koti ja koulu ajautuvat konfliktiin keskenään ja väsyvät toisiinsa. Kun lapsen tukeminen koulupolulla laiminlyödään, on sekä lapsen että myös kodin hyvinvointi vaakalaudalla negatiivisen vuorovaikutuksen kehän kasvaessa. Kun kasvatusympäristön ”tuntosarvet” eivät ole herkkinä lapsen oireilulle, sitä ei havaita tai ymmärretä, sillan rakentamisen sijaan lapsi ajetaan kuilun reunalle ja riskiennuste syrjäytymiselle kasvaa.

### **7.3.5 Vastuun jakaminen onnistuneen koulupolun luomisessa**

Kaikissa edellä esittämissäni AD/HD -lapsen koulupolun mahdollisissa muovaumisissa kodilla, opettajilla ja koulun johdolla on roolinsa. Vanhempien tulee olla aktiivisia tiedon saamiseksi ymmärtääkseen lapsensa oireita ja niiden ilmenemistä. Usein pelkkä tiedon saanti ei riitä, vaan heidän tulee hakeutua aktiivisesti tuen piiriin: sitä ei tarjota automaattisesti. Kodin tulee myös toimia sillanrakentajina lapsen koulupolulla. Heidän tulee tiedottaa koulua lapsensa tilanteesta ja pyrkiä jakamaan tietämystään, mutta myös kyetä vastaanottamaan koulun asiantuntijuutta.

Opettajien tulee toimia sillanrakentajina omalla toiminnallaan. Useiden lähteiden mukaan juuri opettajat ovat kodin ja koulun välisen toimivan yhteistyön alullepanijoita. Tieto lapsesta tulee kotoa, opettajien tehtävä on ottaa tieto vastaan ja sen puitteissa mukauttaa toimintaansa tarvittavin osin yksilöllisen tuen takamiseksi. Opettajilla ei voida olettaa olevan tietoa, keinoja ja ymmärrystä AD/HD:sta entuudestaan, joten heidän suhtautumisensa kodin ja kolmansien asiantuntijatahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä lapseen on ratkaiseva. Onnistuessaan yksittäinen opettaja (myös kouluavustaja) voi toimia AD/HD -lapsen kou-

lupolkua voimaannuttavana ja läpikantavana voimana; pahimmillaan hän voi vaurioittaa lapsen sosioemotionaalisen kasvua.

Koulun johdolla on rooli tuen tarpeen huomioon ottamisessa ja tarvittavien tukitoimenpiteiden toteuttamisessa resurssien puitteissa. Johdon tulisi valvoa oppilaidensa etuja ja muokata kouluorganisaation ilmapiiri sellaiseksi, että jokainen työntekijä on toisiaan tukien valmis kohtaamaan oppilaiden tarpeet yhteistyössä kodin kanssa. Opettajien hyvinvointi on koulun johdon käsissä ja kouluorganisaation hyvinvointi heijastuu myös oppilaiden kouluarkeen.

En mä siitä lapsesta halua tehdä sen sairaampaa ku se on. Nyt täytyy vaan niinku jotenki alottaa puhtaalta pöydältä. Mä toivoin et se [tuen saaminen] olis valmistunu silloin, ku mulla oli ne lapselliset kuvitelmat ku mä soittelin niille ja puhuin niistä HOJKSeista ja avustajista. Se että lapsella ois siellä koulussaki sellanen olo, että mä oon ihan hyvä. (H10, Tuomaksen äiti.)

#### 7.4 Nuorten ääni tutkimuksessani: Siirtymävaiheen kokemuksia

Esitän tässä luvussa diagnoosit siten kuin nuoret itse ne ilmaisivat. Tarkennan kuitenkin joidenkin nuorten toimintaa haastattelutilanteen ulkopuolelta diagnoosin valossa työskentelinhän haastatteluhetkellä heidän parissaan kurssilla. En kuitenkaan ylitä vaitiolovelvollisuuden kurssityöntekijälle asettamia ehtoja. En ota kantaa AD/HD:n tarkempaan diagnostiikkaan (ADHD-HI, -I tai -C, ks. liite 1), vaan tyydyn toteamaan, etteivät kaikki ADHD-diagnosoidut ole hyperaktiivisia tapauksia.

Nuorten ryhmähaastatteluiden tulokset tukevat aiemmin analysoimiani tuloksia. Nuorten haastatteluissa opettajan persoonallisuudella ja sillä, kuin hän kohtaa oppilaan, on merkitystä oppilaan kouluosallistumiselle. Opettaja, joka ei onnistu muodostamaan luottamussuhdetta oppilaan kanssa, voi aikaansaada häiriökäyttäytymistä luokassa ja tukahduttaa oppilaan oppimishalun.

Juhani: Mä lentäsin joka [ruotsin] tunnilt ulos, jos mä en olis eriopetuksessa.

JH: Ok, minkä takia?

Juhani: En mä tiiä, en mä tuu toimeen sen opettajan kans.

JH: Onko sulla vaikeuksia sitten oppia sitä ruotsia?

Juhani: Eei, joo jos mä oon siel

JH: Et tään opettajan kanssa et oikein opi mitään?

Juhani: En

JH: Opikse siellä pienryhmässä?

Juhani: Joo (Juhani, 8. lk., ADHD.)

Haastatteluissa nuorten muodostamat kuvat opettajista olivat varsin etäisiä. Lisäksi opettajien kontrollipyrkimyksiä pyrittiin vähättelemään ja kysyttäessä

koulussa viihtymättömyyttä sitä selitettiin opettajien ominaisuuksilla. Osaltaan tämä kertonee opettajan ja oppilaan välisestä kohtaamisesta ja sen etäisyydestä yläkoulussa. Toisaalta ryhmähaastattelutilanteessa, missä nuoret ovat toisilleen tuntemattomia, nuoret saattavat tuottaa identiteettiään erilalla kuin yksilöhaastatteluissa ja siten pyrkiä kommentteillaan luomaan ryhmän sisällä itselleen ”edullisen” identiteetin.

Tästä huolimatta yläkoulun kontrollikeskeisyys tuli ilmi nuorten haastatteluissa, ja myös se, ettei aineopettajilla monestikaan ole resursseja kohdata erityislusta yksilöllisesti. Joissain tapauksissa opettajan suhtautuminen ei myöskään tukenut minäkuvan kehittymistä. Nuoret kokivat yläkoulun pääsääntöisesti kuormittavaksi, mikä osaltaan vaikuttaa myös koulussa viihtymättömyyteen. Kuitenkin osa piti peruskoulutusta hyödyllisenä, toiset taas pakollisena ja ei palkitsevana.

Kaikki haastattelemani nuoret eivät osanneet kertoa, kuinka AD/HD näkyy heidän koulunkäynnissään, tosin voi olla että aiheesta puhuminen haastattelutilanteessa ei ollut mieluisaa. Heillä koulunkäynti oli haastatteluhetkellä hankalaa ja he saivat erilaisia tukitoimia yläkoulussaan. Toiset taas kertoivat, ettei AD/HD juuri näy heidän koulunkäynnissään muuta kuin ajoittaisina huolimattomuuksina, aloittamisen ja ymmärtämisen vaikeuksina sekä väsyessä, jolloin keskittyminen herpaantuu. Heille tukitoimet koulussa eivät olleet tarpeellisia ja koulumenestyskin oli suhteellisen hyvää.

Osassa vanhempien haastatteluissa sekä yhdessä nuorten kohderyhmän haastattelussa tuli esille myös se, että ongelmat kotona vaikuttivat suoraan lapsen koulusuoriutumiseen. Erään nuoren mukaan voimakas reagointi kotona ilmenneisiin ongelmiin johti osaltaan luokalle jäämiseen seitsemännellä luokalla. Hänelle kertyi paljon poissaoloja eikä käytös ollut koulun normien mukaista. Haastatteluhetkellä tilanne oli rauhoittunut ja pojan koulumenestys oli jälleen hyvää. Kyseisestä tapauksesta voi päätellä, ettei kodin ja koulun vuorovaikutus ole pelannut ainakaan niin, että osapuolet olisivat kyenneet yhdessä tukemaan nuorta. Tosin haastattelusta ei selvinnyt tarvittavia tarkempia tietoja johtopäätöksen tueksi. Tapaus kertoo osaltaan myös oppilaan yksilöllisen kohtaamisen ja lapsen huolen ymmärtämättömyyden puutteesta. Alla esittämäni aineistoviite koskee kyseistä tapausta.

Pekka: Se vihas mua...Ku se opettaja oli käynyt jotain haukkuun, niin sit me oltiin haukuttu sitä, niin sit se niinku, me oltiin sen silmätikkuja, niin sitten se anto meille ninku tahalteen ilkeyttä ehdot. Niin sit me sitten saatiin niistä vitokset, mut se sano et meidän pitäs jäädä luokalle. Ja se meni jotain valittaa rehtorille, niin en mä tiä.

JH: Millä tavalla se opettaja haukku teitä, millä tavalla se suhtautu teihin, suhun?

Pekka: Siis muhun ja mun kavereiin silleen rasistisesti ja sit niinku se, ei se silleen niinku mitenkään tajunnukkaan, että mä oon silleen erilainen, mut niinku en mä tiä, se vaan ärsyyntä. (Pekka, 7. luokka, ADHD.)

Pekan ongelmat koulussa ilmenivät lähinnä puutteellisena oman toiminnanohjauksena. Hän ei tarvitse tukitoimia koulunkäynnissään, ainoastaan toiminnanohjauksen ajoittaista tukemista, esimerkiksi tehtävänannon toistamista. Yllä esittämäni lainaus koski aikaa, jolloin Pekka reagoi vahvasti kotona ilmenneisiin ongelmiin. Hänen viittauksensa rasistisuuteen tarkoittaa hänen etnistä taustaansa, erilaisuuteen taas AD/HD:ta. Pekka tuli koulukiusatuksi hänen opettajansa taholta (ks. Tilus 2004). Koulukiusaaminen ja sen vaikutus nuoren koulumenestykseen kävi ilmi myös toisen nuoren tapauksessa, jolloin kiusaajana olivat vertaiset.

Seuraavaksi luon kuvauksen eräistä haastattelemistani nuorista pohjaten analyysini aiemmissa luvuissa esittämiini tuloksiin. Valitsin heidät lähempään tarkasteluun heidän erilaisten koulupolkujensa vuoksi. En saanut kaikilta informanteilta riittävästi tietoa muodostaakseni heistä tarkempaa analyysikuvausta.

#### *Matti, 8. luokka, ADHD*

Matti kävi alakoulun normaaliluokalla, mutta hänelle siellä annetut tukitoimet eivät käyneet ilmi haastattelussa. Kuitenkin siitä, kuinka Matti kertoo opettajansa suhtautuneen häneen ja hänen opiskeluunsa viidennen ja kuudennen luokan matematiikan tunneilla, voidaan aiempiin tutkimukseni tuloksiin pohjaten tehdä johtopäätös, ettei oma luokanopettaja juuri pyrkinyt tukemaan Matin oppimista (sekä tiedollista että sosioemotionaalista).

Ala-asteella olin ihan normaalilla luokalla, mutta se opettaja oli niin rento, et ei se tarkistanu tehtäviä. Mulla ei ollut vitosluokan matikan vihkossa, se oli koko vuoden ja siellä ei ollut yhtään tehtävää...Sit kutosella mulla oli kaks sivua tehtäviä ja puolet sivusta oli, ku opettaja sano että saat pistää niin paljon nollia perään ku huvittaa, niin pistin puoli sivua siihen nollia. (Matti.)

Matti siirtyi yläkouluun pienluokalle. Hänen asennoitumisensa koulua kohtaan on hyvin negatiivinen ja auktoriteettivastainen. Alakoulun mahdollinen yksilöllisen tuen puuttuminen lienee vaikuttanut Matin negatiivisen oppijan identi-

teetin syntyyn. Vanhempien ryhmän haastatteluissa monet kertoivat lapsensa lakkaavan yrittämästä, mikäli he eivät ymmärrä eivätkä saa tukea ymmärryksensä muodostumiselle. On mahdollista, että Matti on jo alakoulussa lakannut yrittämästä sopeutua kouluympäristön odotuksiin ja hänen häiriökäyttäytymisensä, mitä poika itse toi esille haastattelussa, heijastanee osaltaan tätä taustaa. Riittävän tuen puuttuessa oppimisvaikeudet altistavat lapsen herkästi epäsosiaaliselle käytökselle (esim. Bender 2008). Matti ei sietänyt erilaisuutta ja osallistui itse kiusaamiseen, myös kurssilla.

*Santtu, 8. luokka, ADHD, myös Asperger-piirteitä*

Santtu kävi alakoulun pienluokassa ja siirtyi yläkoulussa yleisopetuksen mukaiseen opetukseen. Yläkoulussa hänelle on tehty HOJKS ja hän käy ajoittain matematiikassa ja ruotsissa pienryhmäopetuksessa. Alakoulussa hänen yksilöllisen tuen tarpeensa huomioiminen näkyi konkreettisesti hänen koulumenestyksessään ja mielenkiintona kouluopiskelua kohtaan.

Kyl mulla oli kutosella 8.6 keskiarvo, mutta nyt oli sit seiskan keväällä 6.5...kyl mulla oli se ensimmäinen [jaksotodistus] ihan hyvä sillonki [7. luokalla], mutta sitten se vaan joulun jälkeen meni, laiskuus iski. (Santtu.)

Yläkoulussa tukitoimista huolimatta Santun oppiminen on todenköisesti jätetty hänen omiin käsiinsä. Opettajien suhtautumisesta Santtuun tuntuu kumpuavan ajatus oppilaan kyvystä säädellä itsehillintäänsä ja tahdonvoimaansa motivaationsa keinoin. Keinoja oppilaan tukemiseksi ei löydy.

JH: Mitä siinä [yläkoulun HOJKS-palaverissa] puhuttiin, oliko iite paikalla?

Santtu: Olin mutta en mä muista. Lähinnä nyt koulunkäynnistä

JH: Muistatko mitä siellä puhuttiin koulunkäynnistä?

Santtu: Että pitäis parantaa.

JH: Puhuttiinko siellä, että millä tavalla?

Santtu: Ei. Siellä vaan sanottiin, että taitoa löytys mutta halua ei.

JH: Mitäs mieltä sä oot iite?

Santtu: Niin se kai sit on.

JH: Oot vähän samaa mieltä? Onks sitä halua ollu joskus?

Santtu: Joo

JH: Millonka sulla on ollu halua opiskella?

Santtu: No sillon kutoseen asti

JH: Yläasteella loppu halut sitten?

Santtu: Juu jonku verran. Et mä niinku sillon ala-asteella suutuin, jos mä sain kasin, nykyään niin mä oon ilonen, jos tulee seiska. (Santtu.)

Santun mukaan hänen heikko koulumenestyksensä johtuu laiskuudesta. Hän mainitsi myös koko luokan olevan levoton. Voi olla että luokan ilmapiirillä on suuri osuus Santun ”laiskistumiseen”. Siirtymä pienluokkaopetuksesta normaali-luokkaan voi olla vaikea. Santtu on rauhallinen ja vetäytyvä, joten levottoman luokan vuorovaikutus yhdessä koulun asteittaisen vaikeutumisen ja intensiivisen yksilöllisen tuen vähentymisen kanssa ovat mahdollisesti aikaansaaneet Santun muuttuneen käsityksen itsestään oppijana. Yläkouluaika on yksilön kehityksen herkintä aikaa ja hän oppii arvostamaan itseään ympäristöltään saadun palautteen mukaisesti (Aho & Laine 1997).

Santtu kertoi istuneensa viime vuonna lähes joka aamuisten myöhästymisten takia jälki-istunnossa. Hänen mukaansa myöhästymiset olivat tahattomia, mutta hän valvoi myöhään eikä jaksanut aamulla herätä. Santulla oli oman toiminnan ohjauksen vaikeuksia. Hänen puheestaan voidaan päätellä, ettei yläkoulussa häntä juuri kohtadata yksilöllisesti, eikä minäkuvan kehitystä tueta.

Santtu: Ei ne [opettajat] mitään kannusta, ku jos vähänki jää seinän reikää kattomaan, niin sitten tulee opettaja huutaan niin, että varmaan kaikki huomaa, että en oo tekemässä sitä. Ja mitäs sinä täällä. Että et ole tehny kuin yhden tehtävän ja muut ovat tehneet jo kaksikymmentä, pitäs vähän kiirehtiä.

JH: No onks sulla, sää teet omaan rauhalliseen tahtiin juttuja?

Santtu: Juu

JH: Ja opettaja kääntää muiden katseet sitten siinä?

Santtu: Joo. Kai se sitten luulee, että se on tehokas tapa saada tekemään

JH: No onko se?

Santtu: No en mä tiää, mutta ainaki se ärsyttää ku kaikki kattoo. (Santtu.)

### *Touko, 8. luokka, ADHD*

Myös Touko kävi koko alakoulun pienluokassa ja pienluokkaopetus on jatkunut yläkoulussakin. Santun tavoin alakoulun toteuttama yksilöllinen tuki konkretisoitui hänen hyvässä opintomenestyksessään. Tuen jatkumisesta huolimatta siirtyminen yläkouluun tuotti hankaluuksia. Hänen koulumenestyksensä laski hurjasti, kuten Santulla. Hänen mukaansa syyt koulumenestyksen laskuun ovat koulun sääntöjä rikkova käytös (tupakoiminen, lintsaminen ja alueelta poistuminen) sekä koulun vaikeutuminen ja uudet oppiaineet. Lisäksi kysyttyäni hän myönsi kavereiden vaikuttaneen hieman koulumenestykseen. Hän kertoi aloittaneensa normien vastaisen käyttäytymisen heti yläkoulun alussa. Kurssilla mukana olleen äidin mukaan hän on ajautunut huonoon seuraan, mikä näkyy koulun arjessa.

Nuorten ryhmästä tekemäni analyysi on ainoastaan suuntaa antavaa sen pintapuolisuuden vuoksi. Kuitenkin esimerkiksi Toukon tapaus osoittaa jatkotutkimuksen tarpeen. Minkä takia siirtymä alakoulusta yläkouluun aiheutti radikaalin muutoksen koulukäyttäytymisessä ja -menestyksessä, vaikka tukitoimet jatkuivat? Mikä on kaverisuhteiden ja luokan ilmapiirin, painostuksen ja koulukiusaamisen osuus, entä kotona mahdollisesti esiintyvien ongelmien vaikutus siirtymävaiheen aikana? Kuinka opettajat ovat suhtautuneet erityisoppilaaseen? Pelkät ulkoiset tukitoimet eivät itsessään takaa ennaltaehkäisevän koulupolun johdonmukaisuutta. Yhdessä nuoria ja kotia kuulemalla olisi mahdollista saada kattavaa tietoa AD/HD -oppilaan siirtymävaiheen mahdollisista muutostekijöistä vaikutuksineen.

## **8 YKSILÖPATOLOGIASTA YHTEISÖPATOLOGIAAN – TU- LOSTEN POHDINTOJA**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä ymmärrettäväksi erityistä tukea tarvitsevien lasten peruskouluoloja ja niihin olennaisesti kiinnittyviä tekijöitä tuoden ne päivänvaloon institutionaalisen kasvatuspuheen ja opetussuunnitelma-kielen varjoista. Lähtökohtana toimi näkemys siitä, että AD/HD:n varhainen toteaminen sekä varhain aloitettu ja pitkäjänteisesti toteutettu hoito ja tuki luovat pohjan AD/HD -lapsen positiiviselle pitkäaikaisennusteelle, vähentäen psyykkisten ja sosiaalisten riskien vaaraa. Toinen lähtökohtanäkemus oli, että lapsuus rakentuu kodin ja kasvatusinstituutioiden arjessa, jolloin kodilla ja koululla on mahdollisuus muodostaa lapsuudelle turvallinen kasvuympäristö ja tiivis tukiverkosto lapsen erityistarpeiden tukemiseksi sekä tukea toisiaan kasvatustehtävässä. Tutkimusongelmat asetettiin siis kodin ja koulun vuorovaikutuksellisesta kontekstista käsin.

Tarkoitukseni oli selvittää, millaisen kasvuympäristön peruskoulupolku muodostaa AD/HD -lapselle. Tarkempien tutkimuskysymysteni kautta tarkoitukseni oli selvittää kodin näkökulmasta, kuinka AD/HD -lapsen ja -nuoren erityistuen tarpeet huomioidaan peruskoulussa, miten kodin ja koulun välinen vuorovaikutus toteutuu yhteisessä kasvatustehtävässä ja mitkä tekijät peruskoulutuksen polulla mahdollistavat AD/HD -oppilaan tasapainoiselle kehitykselle turvallisen kasvuympäristön pohjan.

### **8.1 Tarvitaanko lapsen auttamiseksi diagnoosia?**

Uudistetun perusopetuslain (2003/477) mukaan kunnilla on velvollisuus laatia paikallisesti toteutettava suunnitelma oppilashuollon sekä kodin ja koulun yhteistyöstä (15§). Lain velvoittama oppilashuolto sisältää opetuksen ohella pyrkimykset lapsen fyysisen ja sosioemotionaalisen hyvinvoinnin edistämiseen ja ylläpitämiseen sekä niiden edellytyksiä lisäävään toimintaan (31a§). Koulun toimintakulttuurin tulisi uudistettua perusopetuslakia noudattaen välittää oppilaalle kokemus hänen omasta arvokkuudestaan niin yksilönä kuin yhteisön jäsenenä (Launonen & Pulkkinen 2004a). Opetushallituksen (2004, 12) laatiman opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen varhaisessa vaiheessa on keskeistä oppilaan kehitykselle kielteisten vaikutusten ennaltaehkäisemiseksi. Niin opetussuunnitelman perusteissa, kuin perusope-



tuslaissa (1998/628, 3§, 17§) koululta edellytetään yhteistyötä oppilaan huoltajien kanssa lapsen turvallisen kehityksen tukemiseksi.

Uusien opetussuunnitelman perusteiden henki on pyrkiä tukemaan oppilaan oppimista kaikin mahdollisin keinoin hänen luonnollisessa ryhmässään ennen erityisopetukseen siirtämistä, mutta käytännössä se ei yleensä toteudu. Tutkimukseni päätulokset osoittavat AD/HD -lapsen saaman asianmukaisen tuen peruskoulussa olevan sattumanvaraista sen ollessa koulu- tai jopa opettajasidonnaista sekä epä johdonmukaista diagnoosista ja sen asettamista vaateista huolimatta. Tulokset ilmenevät sekä koulussa toteutettavien tukitoimenpiteiden että kodin ja koulun välisen yhteistyön konteksteissa. Suurimpana syynä siihen, että tuen saanti estyy, vaikuttaa olevan kouluhenkilökunnan AD/HD:ta koskevan tiedon ja ymmärryksen puute sekä yhteistyötä niin lapsen ja opettajan kuin kodin ja koulun välillä vahingoittava suhtautuminen lapseen oireineen.

Yksittäisen opettajan suhtautumisella erityislapseen ja tämän perheeseen on tutkimukseni mukaan suuri merkitys. Onnistuessaan opettajan toiminnalla on erityislapsen koulupolkua ja kasvun tukemista voimistava vaikutus, ja koti ja koulu muodostavat yhteistyössä oppilaan oppimista ja hyvinvointia tukeva tiiviin tukiverkoston. Vahingoittavimmillaan opettajan toiminta, ymmärtämättömyys ja suhtautuminen AD/HD -lapsen tarpeita kohtaan laukaisevat tämän ongelmakäyttäytymisen asettaen lapsen fyysisen ja sosioemotionaalisen hyvinvoinnin vaaka- laudalle. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö kärsii osapuolten väsyessä toisiinsa.

Tutkimustulokseni tukee aiempia tutkimuksia, jotka osoittavat opettajien tiedon AD/HD:sta olevan puutteelliset (esim. Reid ym. 1994). Opettajat eivät tunnu tunnistavan AD/HD:ta sen eri piirteineen, jotka on esitetty liitteessä 1. Yleinen käsitys AD/HD -oppilaasta tuntuu yhä muodostuvan assosiaatiolle Vaahteramäen Eemelistä, kurittomasta rasavillistä. Ulkoisen käyttäytymisen taakse ei tunnuta näkevän: tarkkaavaisuushäiriöistä kärsivät (ADHD-I) saatetaan tuomita laiskoiksi, yliaktiiviset ja impulsiiviset (ADHD-HI) rasavilleiksi ja yhdistetyt tyypit (ADHD-C) ongelmatapauksiksi. Lisäksi lapset, joilla on huomattavia AD/HD -piirteitä, vaikkeivät ne täytä diagnostisia kriteerejä (ADHD-nos), jäävät tarvitsemansa tuen ulkopuolelle peruskoulussa. Kouluissa on yhä vahvasti valloillaan kontrolli- ja käytös- keskeinen toimintakulttuuri. Oppilaan koulunkäyntiä vaikeuttavia ongelmia ei ha-

vaita, vaan itsehillinnän ja tahdonvoiman uskotaan olevan täysin lapsen omassa hallinnassa, hänen motivaationsa säädeltävissä (ks. Barkley 2008). Opettajalla onkin tärkeä rooli tukitoimien tarpeen havainnoimisessa sekä niiden toteuttamisessa (esim. Aro & Närhi 2003; Opetushallitus 2004), mutta se edellyttää opettajalta ymmärtävää yksilöllistä suhtautumista oppilasta kohtaan. Tulokseni tukevat Weintraubin (2000) Helsingissä tekemän pro gradu -tutkielman tuloksia, minkä mukaan opettajien tiedollisissa valmiuksissa nimetä oppilaan oireet tarkkaavaisuushäiriöiksi on puutteita.

Lisäarvoa aikaisempaan opettajien tiedon puutteen diskurssiin tuo tutkimukseni huomio opettajien tietoa koskevan ymmärryksen puuttumisesta sekä hallittomuudesta muokata toimintaansa erityislapsen tarpeiden mukaisesti. Halvorson ja Sailor (1990) ovat nimenneet yhdeksi integraation kehittymisen esteeksi asenteelliset tekijät, jotka tutkimukseni mukaan tuntuvat yhä pitävän paikkansa erityislapsen suhtautumisessa. Ei voida olettaa jokaisella opettajalla olevan tietoa AD/HD:sta, ei myöskään valmiita keinoja kohtaamaan AD/HD -oireinen lapsi. Tutkimukseni osoittaa erityislapsen vanhemmilla olevan tietoa ja käytännön kokemusta lapsensa oireista ja heidän olevan aktiivisia ja halukkaita jakamaan tätä tietoutta kouluhenkilökunnalle (ks. Sipari 2008). Kolmansilla asiantuntijatahoilla on runsaasti tietoa lapsen erityistarpeista ja he myös konsultoivat kouluja näistä. Tietoa löytyy myös koulun sisältä: erityisopettajilta, opettajakollegoilta sekä kouluavustajilta. Opettajan avoin suhtautuminen yhteistyötä ja itsensä ammatillista kehittämistä kohtaan edesauttaa uuden tiedon vastaanottamista ja sisäistämistä (esim. Aro & Närhi 2003; Vehkakoski 2006). Kuitenkin tutkimukseni mukaan vain harvassa kouluorganisaatiossa toteutetaan kodin näkökulmasta avoimen yhteistyön toimintakulttuuria.

Tiedon jakaminen ja sen vastaanottaminen ei itsessään riitä vaan myös tiedon soveltaminen toiminnan tasolle tulee taata. Olen tuloksia esittävässä luvussa (luku 7) kuvannut tapauksia, joissa koulu vastaanottaa ulkoapäin tulevan tiedon oppilaasta erityistarpeineen, mutta ymmärryksen puuttuessa käytännön tasolla ei joko tapahdu muutosta tai tukemistarkoituksessa tehty muutos oppimisen edistämiseksi vahingoittaa oppilaan sosiaalisten suhteiden muodostumista ja oppijan identiteetin syntyä. Tulosten mukaan koulu tuntuu usein olevan kykenemätön tu-

kemaan erityisoppilaan kehitystä peruskoulussa sen koko laajuudessa uudistetun perusopetuslain (2003/477) hengen mukaisesti.

Varsin monet opettajista eivät tunnu olevan kykeneviä tai halukkaita muokkaamaan opetustapojaan kohdatakseen AD/HD -oppilaan yksilölliset tuen tarpeet, vaan vastuu siirretään usein erityisopettajalle. Tutkimukseni tukee Korkeamäen (2010) esittämiä tuloksia erityisopetuksen mahdollisesta leimaavasta ja poikkeavaa identiteettiä tuottavasta vaikutuksesta (myös Bender 2008). Vaikka opetus olisikin laadukasta ja oppimisen kannalta voimaannuttavaa, saattaa se vahingoittaa erityislapsen sosioemotionaalista kehitystä hänen rakentaessaan kuvaa itsestään suhteessa ympäristöltään saamaansa palautteeseen ja hyväksyntään. Opettajan tai kouluavustajan huomioidessa lapsen tarpeet ja mukauttaessaan omaa toimintaansa niiden mukaisesti luokkatilassa, hän tukee paitsi lapsen oppimista myös sosioemotionaalista kehitystä positiivisten kokemusten ja erilaisiksi leimaantumisen välttämisen avulla sekä edesauttaa turvallisen luottamussuhteen muodostumista lapsen ja aikuisen välillä. Adenius-Jokivuoren (2001) havaintojen tavoin tutkimukseni osoittaa opettajien tarvitsevan lisää erityispedagogista tietoa ja käytännön apua opetustyöhön.

Tiedon ja siihen perustuvan ymmärryksen puuttumisesta huolimatta opettajalla voi olla erityislasta voimistava vaikutus, jos hän suhtautuu lapseen yksilöllisesti ja humanisti pyrkien ymmärtämään lasta ja tämän ongelmia (esim. Aro & Adenius-Jokivuori 2003; DuPaul & Stoner 2003). Tutkimukseni osoittaa aikuisen lapsen kanssa muodostaman molemminpuolisen luottamussuhteen mahdollistavan lapsen sosioemotionaalisen kehityksen voimistamisen. Osapuolten keskinäinen luottamus, kunnioitus ja ymmärrys luovat pohjan sille, että lapsi voi luottaa saamaansa tukeen koulussa (esim. Beveridgen 2005). Näin luodaan pohja kouluinstituutiossa tapahtuvalle oppimiselle.

Opettajan välinpitämätön, kontrolliin ja oppilaan ulkoiseen habitukseen pohjautuvaan arvioimiseen perustuva suhtautuminen vahingoittaa puolestaan luottamussuhteen muodostamista, koska se jättää lapsen yksin ongelmaratkaisuihin ja edesauttaa negatiivisen oppijan identiteetin kehittymistä (ks. Illeris 2007). Turhautumisen ja voimattomuuden tuntemukset, jotka syntyvät kyvyttömyydestä vastata ympäristön odotuksiin ilman apua, voivat laukaista AD/HD -lapsen haasteellisen käyttäytymisen (Esim. Bender 2008; Greene 2008). Humaani suhtautu-

minen luo pohjan opettajan yhteistyölle lapsen ja kodin kanssa, mutta ei itsessään takaa tarvittavan tuen saantia, mikäli opettaja ei ole halukas kehittämään opetusmenetelmiään ja avartamaan ymmärrystään lapsen ongelmista. Gordonin (2006, 401–402) mukaan opettajan tulisi toimia oppilaan asianajajana.

Tutkimustulokseni sivuavat Kellamin ym. (1998) Yhdysvalloissa julkaistamia tuloksia opettajan kasvatuksellisen tyylin merkityksestä oppilaan aggressiiviselle käyttäytymiselle. Ottamatta kantaa aggressiivisen käyttäytymisen kehittymiseen opettajien ja avustajien persoonallisuudella ja opetustavalla näyttää olevan vaikutus ainakin erityisoppilaan suhtautumiseen sekä itse opetusta että opetusta antavaa henkilöä kohtaan. Auktoriteetin tuntuivat saavan opettajat, jotka kohtasivat oppilaan ymmärtävästi ja päämäärätietoisesti.

Opettajien suhtautuminen ei tunnu heijastuvan ainoastaan tapaan kohdata AD/HD -oppilas, vaan myös tapaan kohdata koti mahdollisen vuorovaikutuksellisen asiantuntijayhteistyön, kasvatuskumppanuuden muodostamiseksi (ks. Tilus 2004; Kaskela & Kekkonen 2006). Eri lähteissä (mm. Aro & Närhi 2003; Tilus 2004) todetaan opettajan aktiivisuuden ja aloitteellisuuden olevan kodin ja koulun välisen yhteistyön edellytys, mutta tutkimukseni mukaan erityislapsen koti pyrki aktiiviseen yhteistyöhön koulun kanssa taatakseen lapselleen turvallisen kasvuympäristön ja positiivisen tulevaisuuden ennusteen. Opettajan rooli korostui kodin tarjoaman asiantuntijuuden vastaanottajana ja yhteistyön sujuvuuden ”kapellimestarina”. Tutkimukseni vahvistaa käsitystä kodin ja koulun onnistuneen yhteistyön merkityksestä erityislapsen koulupolkua vahvistavana tukiverkostona (esim. Michelsson ym. 2004).

Pohtiessani eroja niiden koulujen välillä, joissa koti otettiin mukaan aktiiviseksi osaksi ja voimavaraksi erityislapsen kasvatustyössä ja joissa koti vaiennettiin defensiivisesti, suurimmaksi eroksi havaitsin suhtautumisen erityislapseen ja hänen kotiinsa. Pääsääntöisesti koulun kanssa käyty yhteistyö koettiin vaivalloiseksi. Yrityksistä huolimatta oppilaan tuen tarpeita ei ymmärretty koko laajuudessaan. Kodin tarjoamaa tietoa ei otettu vastaan tai kodin huolta lapsensa ongelmien kasaantumisesta ei ymmärretty. Myöskään asiantuntijatahot eivät välttämättä tulleet kuulluiksi. Koulu tuntui suojelevan omaa kasvatusasiantuntijuuden suvereeniuttaan.

Lindströmin ja Tanskasen (2001) Jyväskylässä tekemän pro gradu -tutkielman mukaan opettajat kokivat itsensä luottavaisiksi yhteyden ottamisessa tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen vanhempiin oppilasta koskevista asioista. Tutkimukseni mukaan kodin ja koulun välinen kommunikaatio muodostuu pääsääntöisesti varsin epäjohdonmukaiselle pohjalle: koti sai usein tietää lapsensa ongelmista koulussa AD/HD -oireista riippuen joko koulun ilmoittamien huomautusten tai kotona purkautuneen turhautumisen muodossa. AD/HD -oireisen lapsen ongelmat heijastuvat laajalti hänen toimintaympäristönsä (esim. Neven ym. 2002) ja myös perhe kaipaa tukea vanhemmuudelleen heidän tullessaan helposti ympäristönsä tuomitsemiksi (esim. Greene 2008). Lapsen saama negatiivinen palaute koulussa ja sen välittyminen koulun kautta kotiin kasvattaa riskiä negatiivisen vuorovaikutuskehän laajentumiselle (alaluku 2.4). Haastatteleman perheet toivat voimakkaasti esille tarpeen saada kuulla myös positiivista palautetta lapsestaan (vrt. Lindström & Tanskanen 2001).

Suurella osalla tutkimukseni tapauksista koulun yhteydenotot kotiin koskivat erityislapsen epäsovittavaa käyttäytymistä; yhteys kotiin muodostettiin silloin, kuin jotain kielteistä oli tapahtunut. Koulu oli yhteydessä kotiin myös ilmoittaessaan opettajia velvoittavista asioista, kuten HOJKS-palavereista sekä läksyistä, mikäli näin oli sovittu kodin kanssa. Koti taas tuntui ottavan yhteyttä kouluun halutessaan jakaa tietoa koululle lapsen AD/HD:sta, ollessaan huolissaan lapsen oppimisen vaikeuksista tai koulun tapahtumien vaikutuksista lapsen hyvinvoinnille sekä tuntiessaan lapsensa tulleen kaltoin kohdelluksi opettajien toimien takia. Kaltoinkohteluna pidettiin usein oppilaan kuulematta jättämistä tilanteissa, joissa oppilasta rangaistiin.

Vuorovaikutuksen ollessa avointa kodin ja koulun välillä osapuolet olivat helposti toisiaan lähestyttävissä. Vanhemmat olivat tyytyväisiä voidessaan luottaa siihen, että opettaja pyrki toimimaan heidän lapsensa etujen mukaisesti. Koulun aktiivinen yhteydenpito kotiin myös positiivisten asioiden tiimoilta varmisti kodin tiedon lapsensa kouluoloista ja lujitti yhteistyötä. Vanhemmat kykenivät ilmoittamaan koulun ulkopuolisten tapahtumien mahdollisista vaikutuksista lapsensa kouluuoriutumiseen koulun pyrkiessä tukemaan lasta ja kotia.

Siirtyminen alakouluasteelta yläkouluasteelle vaikuttaa olevan kriittinen vaihe AD/HD -lapselle sen luodessa useita muuttuvia tekijöitä peruskoulupolulle.

Tutkimuksessani käy ilmi, ettei AD/HD -nuorta kohdata yläkoulussa samalla lailla yksilöllisesti kuin mahdollisesti alakoulussa. Aineopettajien tieto ja ymmärrys AD/HD:ta kohtaan tuntuu olevan vähäistä ja vaikuttaa siltä, että kyvyt kohdata erityislapsi ovat huomattavasti heikommalla tasolla kuin alakoulussa niin tiedollisesti kuin resurssillisesti: opettajalla on useita oppilaita saman opetusjakson aikana, jolloin henkilökohtaisen suhteen muodostaminen oppilaan kanssa voi olla vaikeaa. Yläkoulussa tunnutaan keskittyvän opetussuunnitelman edellyttämiin opetuksen toteuttamista koskeviin tavoitteisiin oppimisen varmistamisen ja tukemisen sekä oppilaan hyvinvoinnin takaamisen sijaan. Aineopettajilla ei tunnu olevan keinoja toimintansa mukauttamiseksi erityisoppilaan tarpeiden mukaisesti, vaan opettamisvastuu siirretään erityisopettajalle.

Tutkimukseni mukaan yläkoulussa opettajien suhtautuminen erityisoppilaaseen tuen tarpeineen on ongelmallista. Kontrolli- ja käytöskeskäinen suhtautuminen oppilaaseen vuorovaikutuksellisen ongelmaratkaisupyrkimyksen sijaan näyttää edesauttavan AD/HD -nuoren huonommuuden ja erilaisuuden kokemista ja negatiivisen vuorovaikutuksen syntymistä kouluympäristössä. Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen vaikeutuminen tuntuu myös olevan varsin yleistä yläkouluasteella. Koulu suhtautuu joko defensiivisesti kodin tarjoamaan tietoon, tai kodin huolta lapsensa ongelmia kohtaan ei ymmärretä, mikä näkyy tukitoimien antamisen pyrkimyksistä huolimatta opettajien kielteisenä suhtautumisena lapsen käytökseen.

Koulun toimintakulttuurilla vaikuttaa olevan suuri merkitys siihen, kuinka lapsi tulee vastaanotetuksi peruskoulussa, kuinka hänen tuen tarpeistaan huolehditaan ja minkälainen yhteistyösuhde kodin kanssa muodostetaan. Suhtautuminen lapseen näkyy muun muassa rangaistuksissa. Kun lapsen ongelmien ydin ymmärretään, häntä ei tuomita tai jätetä auttamatta käytöksen mukaan, vaan pyritään selvittämään ilmenevien ongelmien taustalla olevat syyt.

Tutkimukseni tukee Gordonin (2006) ja Greenen (2008) näkemyksiä koulun toteuttamien epärationaalisten rangaistusten mahdollisista vahingoittavista seurauksista AD/HD -lapsen minäkuvan kehitykselle ja kouluympäristön kanssa käytävällä vuorovaikutukselle. Parhaimmillaan koulun toimintakulttuuri ennaltaehkäisee AD/HD -lapsen ongelmien kasaantumisen sekä luo erilaisuutta ymmärtävän ja lapsen kehitystä tukevan turvallisen kasvuympäristön. Epäonnistuessaan

lapsen ongelmat kasaantuvat eikä turvallista kasvuympäristöä pääse kehittymään. Opettajien harjaantuneisuus havaita lapsen oireilua sekä kodin kanssa tehtävä yhteistyö edesauttavat turvallisen kasvuympäristön syntyä.

Virallinen opettamisen toteuttamisesta määräävä taho on peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (Opetushallitus 2004) kuntakohtaisine sovellutuksineen. Kuitenkin opetussuunnitelmiin kirjattujen periaatteiden, tavoitteiden, oppisisältöjen sekä menetelmien toteutumista ohjaa ja valvoo opettaja. Hän on roolinsa puolesta auktorisoitu vallankäyttäjä ja henkilö, joka viime kädessä vastaa opetuksen toteuttamisesta. Suurin osa opettajista pyrkii toimimaan lapsen etujen mukaisesti, mutta tutkimukseni osoittaa että sillä, kuinka lapseen ja hänen kotiinsa suhtaudutaan, on ratkaiseva merkitys toiminnan onnistumiselle.

Pelkkä pyrkimys lapsen edun mukaiseen toimintaan ei riitä, mikäli suhtautuminen yksilölliseen kohtaamiseen koulupolulla ei perustu humaaniin vuorovaikutukseen. Luottamussuhteen synnyn mahdollistava suhtautuminen erityisoppilaaseen mahdollistaa tiedon ja ymmärryksen kasvattamisen sekä lapsen ongelmien tukemisen yhteistyössä kodin ja mahdollisten muiden asiantuntijatahojen kanssa. Se mahdollistaa myös koulupolun kehittymisen oppimisen ja terveen kasvun edellyttämäksi turvalliseksi kasvuympäristöksi.

## **8.2 Toisin tekemisen mahdollisuus? Turvallisen kasvuympäristön luominen**

Perusopetuslakiin tehdyt muutokset (2003/477) korostavat siis turvallisen, oppilaan terveyttä ja hyvinvointia edistävän kasvuyhteisön merkitystä painottaen oppilaan oikeutta turvalliseen oppimisympäristöön monin eri tavoin. Se velvoittaa esimerkiksi laatimaan suunnitelman oppilaiden suojaamiseksi välivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä ja valvomaan tämän suunnitelman käytännön toteuttamista. Lisäksi laki velvoittaa hyväksymään järjestyssäännöt, joilla edistetään kouluyhteisön järjestystä, turvallisuutta ja viihtyisyyttä (29§). Lisäksi laissa vahvistetaan koulun henkilökunnan oikeuksia poistaa häiritsevä tai väkivaltainen oppilas koulusta; tarvittaessa myös voimakeinojen käyttö ja oppilaan välitön määräaikainen erottaminen on mahdollista (36§). Laki velvoittaa myös seuraamaan oppilaan poissaoloja ja ilmoittamaan luvattomista poissaoloista oppilaan huoltajalle (26§). Pyrkimys turvallisen kasvuyhteisön luomiseen korostuu myös perusopetuksen opetussuun-

nitelman perusteiden oppilashuoltoa koskevassa suunnitelmassa (Opetushallitus 2004), missä tavoitteeksi ilmoitetaan terveen ja turvallisen oppimis- ja kouluympäristön luominen, mielenterveyden suojaaminen, syrjäytymisen ehkäiseminen sekä koulu yhteisön hyvinvoinnin edistäminen.

Tutkimukseni mukaan turvallisen oppimis- ja kasvu ympäristön luominen ei ainakaan suurimmalle osalle AD/HD -oppilaista ole toteutunut: kouluissa fyysistä ja henkistä hyvinvointia ei ole kyetty takaamaan. Lain hengessä ymmärretään kodin ja koulun välisen yhteistyön oppilaan kasvua ja kehitystä voimistava merkitys sekä yhteiskunnallisen syrjäytymisen ennaltaehkäisemisen tärkeys. Merkittävien ja merkitsevien sanojen takana ei kuitenkaan ole resursseja toiminnalle. Yhteistyötä tulisi tehdä, mutta kuinka ja mitä tarkoitusta ajamaan? Kouluista tulee luoda turvallisia kasvu ympäristöjä, mutta keinoiksi esitetään aikuisen vallan ja kontrollin lisääminen. On hyvä että opettajien valtaa on lisätty turvallisuuden ylläpitämiseksi, mutta valta edellyttää vastuuta. Ymmärryksen puute ja vahingoittava suhtautuminen koulun asiakkaita, lapsia ja vanhempia, kohtaan estävät turvallisen ja ennaltaehkäisevän kasvu ympäristön luomisen. Muun muassa Moberg (1998) on tutkimuksessaan esittänyt opettajien asenteiden olevan hyvin kielteiset ja kriittiset erityisopetuksen ja yleisopetuksen integrointia kohtaan.

Soini, Pietarinen ja Pyhälto (2008) tutkivat opettajia haastattelemalla (n=68) pedagogista hyvinvointia peruskoulun opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan pedagoginen hyvinvointi rakentuu koulun arjen vuorovaikutustilanteissa oppilaiden, opettajien ja vanhempien kanssa. Koulun pedagogisen perustehävän onnistuminen riippuu sekä oppilaiden että opettajien hyvinvoinnista, ja siitä minkälaisen oppimisympäristön koulu molemmille muodostaa. Kodin ja koulun yhteistyön toteutuminen riippuu paljolti opettajan aktiivisuudesta ja koulun ilmapiiiristä (esim. Tilus 2004; Gordon 2006). Kuitenkaan Launosen ja Pulkkisen (2004c) mukaan opettajan nykyinen palkkausjärjestelmä ei tue opetussuunnitelman velvoittamien yhteistyömuotojen kehittämistä, eikä opettajien peruskoulutuksessa ole kyetty antamaan riittäviä valmiuksia erilaisten perheiden kohtaamiseen.

Tutkimuksessani käy ilmi myös kouluhenkilökunnan työhyvinvoinnin puute kodin näkökulmasta. Opettajia velvoitetaan opetustyön ohessa kohtaamaan perheet lapsineen yksilöllisesti, mikä lisää heidän työtaakkaansa, mutta resursseja



opettajien jaksamiseen tunnutaan tarjoavan varsin vähän kouluorganisaation, kenties myös kunnan puolesta. Myös Adenius-Jokivuoren (2001) mukaan esi- ja alkuopetuksen opettajat kokivat työlleen annetun tuen riittämättömyyden oppimisen tukea tarvitsevan lapsen kohtaamiseksi. Kuitenkaan resurssipula ei voi olla ainoa selitys opettajien nuivaan suhtautumiseen AD/HD -lapsiin ja heidän ongelmiinsa. Mistä johtuu että AD/HD -lapsen humaani kohtaaminen koulupolulla on haastavaa?

Selvitin opinto-oppaista seitsemän suomalaisen yliopistollisen opettajakoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen opintojen sisällöt.<sup>20</sup> Näissä opettajakoulutuslaitoksissa luokanopettajakoulutettava opiskelee yliopisto-opintojensa aikana pakollisina opintoina keskimäärin 5,5 opintopistettä erityispedagogiikkaan, oppilashuoltoon tai erilaisuuden kohtaamiseen liittyviä opintoja. Käytös- ja kontrollikeskeinen suhtautuminen oppilaisiin ei näy ainoastaan lakitekstin ilmaisuissa vaan myös opettajain koulutuksessa. Varsin vähän tunnutaan kiinnittävän huolta erityislapsen kohtaamisen keinoihin, opettajien ymmärryksen avartamiseen eri oireiden ilmenemismuotoja kohtaan sekä luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen muodostamiseen koulun asiakkaiden kanssa. Koulun kasvatusdiskursseista huolimatta koulun tehtäväksi tunnutaan yhä mieltävän ainoastaan opetuksen antaminen. Oppilaat viettävät lapsuus- ja nuoruusajastaan merkittävän osan peruskoulun määrittämässä ympäristössä, joten koulun kasvatuksellista näkökulmaa yksilön kehityksen kannalta ei tulisi jättää huomiotta.

Yhdysvalloissa opettajien kanssa toteutetuilla Toimiva koulu -kursseilla saadut tulokset ovat saaneet Gordonin (2006, 27) opetusryhmineen kriittisiksi virallista opettajainkoulutusta kohtaan. Hänen mukaansa siellä opetetaan termejä, ideoita ja käsitteitä ilman käytännön keinoja niiden toteuttamiseksi. Sellaisille käsitteille kuin ”kunnioita oppilaiden tarpeita”, ”tunnepitoinen opetus”, ”luokan ilmapiiri”, ”vapaus oppia”, ”humanistinen kasvatus”, ”opettaja resurssihenkilönä” ja ”kahdensuuntainen vuorovaikutus” ei tarjota operatiivista määrittelyä eli käytäntöön toteutettavaa merkityksenantoa.

Vehmas (2005, 133–136) esittää samansuuntaista kritiikkiä Suomen erityisopetuksen koulutusta kohtaan. Hänen mukaansa erityisen tuen tarpeiden tun-

---

<sup>20</sup> Yliopistolliset opettajakoulutuslaitokset olivat Jyväskylän, Helsingin, Tampereen, Turun, Oulun, Rovaniemen ja Joensuun opettajakoulutuslaitokset.

nistamisesta ja niitä varten suunniteltujen pääosin pedagogisten interventtioiden rakentamisesta on tullut erityispedagogiikan keskeinen tehtävä. Hänen mukaansa kuitenkin käsitteen ”erityinen tarve” sisällön erittelyyn ei ole kiinnitetty huomiota niin akateemisessa kirjallisuudessa kuin virallisissa asiakirjoissakaan, vaikka oppikirjoissa, opetussuunnitelmissa ja käytännön puheessa käsitettä käytetäänkin. Suurin osa AD/HD -oppilaista käy peruskoulun yleisopetuksen ryhmässä, joten Vehmasta ja Gordonian mukailleen koen opettajilla olevan syytä ymmärtää hieman laajemmassa mittakaavassa, mitä erityisen tuen tarve tarkoittaa ja kuinka se mahdollisesti näkyy oppilaan käytännön toiminnassa kouluoloissa.

OECD-maiden yhteisen tutkimusohjelma PISAn (Program for International Students Assessment) mukaan huolimatta siitä, että suomalaiset koululaiset ovat menestyneet monissa oppiaineissa, suomalaiset rehtorit arvioivat kouluun keskimäärin toiseksi kielteisimmän kaikista OECD-maista. Rehtorit pitivät erityisen ongelmallisena koulunkäynnin laiminlyöntiä ja häiriöitä oppitunneilla. Koulujen omien ilmoitusten mukaan häiriöitä kouluelämässä ovat muun muassa kiusaaminen eri muodoissaan, oppituntien häirintä, oppilaiden keskinäinen väkivalta, oppilaiden mielenterveysongelmat ja perhetilanteisiin liittyvät lastensuojelutarpeet, oppilaiden tupakointi ja opettajiin kohdistuva uhkailu. Noin puolet suomalaisista opettajista kokee lukuvuosittain loukkaavaa käytöstä itseään kohtaan. Myös suomalaisten oppilaiden mielestä ilmapiiri on keskitasoa selvästi heikompi. (Väljærvi & Linnakylä 2002.)

Suomalaisten koulujen lapsen kasvua mahdollisesti vahingoittavan ilmapiirin laatu on ollut tiedossa jo 2000-luvun alusta lähtien, ja tuloksiin on näköjään reagoitu uudistetun perusopetuslain (2003/477) sekä perusopetusta koskevan perusopetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) keinoin. Yhteistä koulujen tekemisissä kouluelämää häiriköiviä tekijöitä koskevissa ilmoituksissa on se, etteivät koulut tunnu näkevän oman toimintakulttuurinsa vaikutuksia esiintyviin ongelmiin. Ongelmat ulkoistetaan johtuviksi koulun ulkopuolisista tekijöistä, kuten oppilaiden ongelmallisesta käyttäytymisestä ja perhetilanteisiin liittyvistä ongelmista. Ongelmat nähdään koulun ulkopuolisessa yksilöpatologiassa, kriittistä koulu-yhteisöpatologiaa ei tehdä.

Käytännön tasolla suomalainen kouluinstituutio tuntuu vähättelevän oman toimintansa merkitystä oppilaiden hyvinvointiin. Koulun toimintakulttuuril-

la ja sillä, kuinka opettaja kohtaa lapsen, on suuri merkitys siihen, kuinka lapsi so-  
sialistuu ympäristönsä odotuksiin, kuten esimerkiksi Kellamin ym. (1998) tutki-  
mus ja myös omani osoittavat. Koulun yhteisöpatologiaa tehtäessä ei lapsen mah-  
dollisia mielenterveydellisiä tai kotona esiintyviä vakavia ongelmia voi sivuuttaa,  
eikä kaikkia lapsen ilmentämiä oppimisen tai käyttäytymisen häiriöitä voi siirtää  
koulun syiksi tai vastuulle, mutta koulun toimintakulttuurilla on joka tapauksessa  
yksilön turvallista kasvua ja kehitystä voimistava tai vahingoittava merkitys. Par-  
haimmillaan, kuten tutkimuksessani käy ilmi, se luo AD/HD -lapselle turvallisen ja  
terveen kasvun ja kehityksen edellyttämän oppimis- ja kasvuympäristön, missä  
koti ja koulu tukevat toisiaan kasvatuskumppanuudessaan muodostaen lapselle  
tiivin tukiverkoston. Varhain aloitetuilla tukitoimilla on tutkitusti mahdollista  
edistää lapsen ja hänen perheensä hyvinvointia (ks. Häggman-Laitila ym. 2000).  
Epäonnistuessaan koulun toimintakulttuuri väsyttää niin lapsen, vanhemmat kuin  
opettajatkin, luoden pohjaa AD/HD -lapsen negatiiviselle tulevaisuuden ennustee-  
le.

Esitän taulukossa 8 koosteen koulun toimista, jotka parantavat olennaises-  
ti AD/HD -oppilaan koulupolkua ja tulevaisuuden ennustetta. Näen koulun johdolla  
olevan merkittävän roolin koulun turvallisen kasvuympäristön muodostamisessa  
ja oppilaan oppimisen, hyvinvoinnin ja sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa.  
Erityisesti koulujen rehtorit ja opetustoimesta päättävät virkamiehet ja päättäjät  
ovat keskeisessä asemassa pyrittäessä hahmottamaan kokonaiskuvaa koulun teh-  
tävästä muuttuvassa yhteiskunnassa (Launonen & Pulkkinen 2004c; Gordon 2006;  
Greene 2008). Launonen ja Pulkkinen (2004c) nimeävät koulun kehittämistarpei-  
den pääsuuntien olevan kasvuympäristön muutoksessa, koulun yhteistyösuhteissa,  
elämäntavan muutoksissa ja syrjäytymisen ennalta ehkäisemisessä. Elämäntavan  
muutoksiin eivät tutkittavani ottaneet kantaa, mutta muuten saamani tulokset ovat  
yhtenevät Launosen ja Pulkkinen esittämien muutostarpeiden kanssa.

Koulun yhteistyöroolin laajentumiseen on kodin ja koulun välisen yhtey-  
den lisäksi muitakin paineita. Oppilaan siirtymävaiheita koulutuksen nivelvaiheis-  
sa on tarpeellista tukea. Launosen ja Pulkkinen (2004c) mukaan useat lapset tule-  
vat peruskoulutukseen päivähoidosta esiopetuksen kautta herättäen tarpeen poh-  
tia, miten siirtymä tapahtuu, millaista tietoa koulu voi saada lapsen aikaisemmasta  
kehityksestä ja mitä tiedon siirtyminen lapsen kannalta merkitsee. Siitä huolimat-

ta, että entinen ala- ja yläaste muodostavatkin yhtenäisen perusopetuksen, merkitsee siirtyminen usein kuitenkin fyysistä siirtymistä kouluuyhteisöstä toiseen. Lisäksi opetusmenetelmät muuttuvat luokanopettajavetoisista aineopettajavetoisiin.

**Taulukko 8:** AD/HD -lapsen kouluoloja parantavat tekijät

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat	Yhdistävä luokka
Onnistumisen kokemukset Itsetunnon tukeminen Erilaisuuden hyväksyminen koulussa	Minäkäsityksen kehittämisen tukeminen	Oppimisen, hyvinvoinnin ja sosioemotionaalisen kasvun tukeminen	<b>Koulun johdon vastuu</b>
Tukitoimenpiteet Yksilölliset tukitoimet	Tukitoimet		
Opettajan jaksamisen tukeminen Rangaistusten rationalisointi Koulukiusaamisen lopettaminen Yksilöllinen kohtaaminen Luottamussuhteen rakentaminen Arjen johdonmukaisuus Erityistarpeiden huomiointi Välittäminen Ennakoiva interventio	Koulun toimintakulttuuri	Turvallisen kasvuympäristön luominen	
Koulun ja kodin välinen yhteistyö Yhteistyö asiantuntijatahojen kanssa Yhteistyö koulun sisällä	Yhteisen asiantuntijuuden rakentaminen		
Tieto Ymmärrys Suhtautuminen Keinot Aloitteellisuus	Kouluhenkilökunnan tietotaito ADHD:sta		

Tutkimukseni osoittaa tiedon, ymmärryksen, keinojen ja suhtautumisen erityistukea tarvitsevaa oppilasta kohtaan olevan yleensä yläkoulussa heikompaa kuin alakoulussa. Lasta ei myöskään kohdata yksilöllisesti. Tämä näkyy muun muassa käytöskeskkeisen kontrollin ohjaamina tasapäistävinä interventiopyrkimyksinä. Myöskään yksittäisillä opettajilla ei ole keinoja eikä resursseja mukauttaa toimintaansa luokassa erityistukea tarvitsevan oppilaan mukaisesti, vaan vastuu oppilaan kohtaamisesta siirretään lähes automaattisesti erityisopettajille. Kotia ei oteta mukaan toimintaan tasavertaisena asiantuntijatahona, mikä näkyy muun muassa siirtymävaiheissa alakoululta yläkouluun: oppilasta koskevaa tietoa ei ote-

ta vastaan tai sitä ei ymmärretä suhteessa käytännön toimintaan. Launonen ja Pulkkinen (2004c) toteavatkin yhteistyösuhteissa ja siirtymiä tukevissa menettelytavoissa koulujen välillä olevan paljon kehittämistä.

Kun haasteellisen lapsen koulunkäynnissä ilmenee ongelmia, saattavat vanhemmat syyttää opettajia ja kyseenalaistaan heidän ammattitaitonsa. Toiset taas saattavat tuntea itsensä voimattomiksi vaikuttaa koulussa tapahtuviin asioihin ja pidättäytyä yhteydenpidosta. Opettaja voi taas joutua hyvin haavoittuvaan tilanteeseen vuorovaikutuksessa kodin kanssa ja asettua puolustuskannalle tuntiensa ammattitaitonsa tulleen kyseenalaistetuksi. (ks. Greene 2008.) Perheet ja koulu toimivat limittäin lasten sosiaalisella kentällä, ja niiden välisellä toimivalla yhteistyöllä voitaisiin parantaa menestyksestä oppimista ja kehittymistä. Toimiva, molemmin puoleiseen luottamukseen perustuva vuorovaikutus, saa vanhemmat vakuuttuneiksi siitä että heitä kuunnellaan, ja että opettaja kohtaa ja välittää heidän lapsestaan aidosti. Toimiva vuorovaikutus auttaa myös opettajia ymmärtämään lasta. Sekä koti että koulut voivat oppia toisiltaan ja auttaa toisiaan kaikin mahdollisin tavoin yhteisessä tehtävässä (ks. Lawrence-Lightfoot 2003).

Sekä Gordon (2006) että Greene (2008) puhuvat opettajan mahdollisuudesta muuttaa koulun vallitsevia olosuhteita ja käytäntöjä silloin, kun oppilaita kohdellaan epäinhimillisesti, kielletään heidän oikeutensa, nujerretaan heidän itseluottamuksensa ja spontaaniutensa ja tuhoaan heidän luonnollinen oppimishalunsa. Olen samaa mieltä tutkimustulosteni valossa Gordonin (2006, 28–29) kanssa siitä, että opettajan tulisi hallita taitoja, joiden avulla vuorovaikutussuhteessa aikuisen ja lapsen välillä voidaan vahvistaa lapsen itsenäisyyttä, vastuullisuutta, päättäväisyyttä, itsehillintää ja itsetuntoa. Kasvattajien tulisi tietoisesti vaalia ja vahvistaa näitä ominaisuuksia.

Vaikka AD/HD -lasten tukitoimista on kohtuullisen paljon tietoa, on koulussa oppilaan opettaminen ja käyttäytymisen hallinta usein haastavaa ja koulun henkilökuntaa kuormittavaa. Koulujen tai kuntien resurssipula ei voi olla syy katsoa sormien läpi lapsen tuen tarvetta. Mikäli kouluissa ei ole varaa esimerkiksi kouluavustajiin ja erityisopetukseen, tulisi sitä suuremmalla syyllä keskittyä oppilaan kohtaamiseen peruskoulutuksen kentällä. Opettajia ja kasvattajia tulee täydennyskouluttaa ymmärtämään ihmisten moninaisuutta paremmin (Naukkarinen ym. 2001). Jo opettajankoulutuksessa voitaisiin tehdä enemmän yhteistyötä eri

järjestöjen ja liittojen kanssa tiedon ja ymmärryksen lisäämiseksi sekä käytännön osaamisen kehittämiseksi. Myös suhtautumiseen inklusion ideologian mukaiseen erilaisuuteen kasvattamiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota koulujen käytänteissä. Tämä tarkoittaisi koulutuspoliittista asennemuutosta kohti inhimillisempää koulukasvatusta. Koulujen konsultointia tulisi kyetä toteuttamaan koko Suomen laajuudessa, sekä tulisi kyetä takaamaan opetushenkilökunnan erityislapsia koskevan ymmärryksen siirtyminen käytännön toteutukseen. Pelkät lakiasetukset eivät tee kouluista turvallisempia kasvuympäristöjä. Lopulta kyse on inhimillisestä toiminnasta, ihmisen kohtaamisesta, mikä lähtee jokaisen yksilöllisestä halusta suhtautua toiseen yksilöön ymmärtävästi.

Käytän tutkimuksessani termiä *erikoisen tuen tarve*, mutta koen suurimmissa osissa tapauksista kyseessä olevan ennemminkin tarpeen luoda lapsen ja aikuisen välisiä toimivia kommunikaatiosuhteita. Usein tarvittavat tukitoimet AD/HD -lapsen kasvun tukemiseksi kouluympäristössä ovat hyvin pienimuotoisia, kunhan aikuinen suhtautuu lapseen yksilöllisen ymmärtäväsi ja pyrkii molemminpuolisen luottamussuhteen muodostamiseen. Vaikuttaa siltä, että *erityisen tuen tarve* esiintyy eräänlaisena opettajan ikävänä velvollisuutena ja pakkona kohdata poikkeava oppilas. Tämän suhtautumistavan mukainen lapsen kohtaaminen luo jo valmiiksi tulehtuneen pohjan kaikkien osapuolten hyvinvoinnin rakentamiselle vuorovaikutteisen kommunikaatiosuhteen muodostumisen sijaan. Lapsen terve kehitys edellyttää välittävän kasvuympäristön toteuttamaa ohjausta. AD/HD -lapsi ei useinkaan selviä kasvuympäristönsä vaatimuksista ilman aikuisten, ja myös vertaisten tukea. Vuorovaikutteisessa kommunikaatiosuhteessa, jossa kaikkien osapuolten huolet tulevat kuulluiksi ja tarpeet tyydytetyiksi, voidaan luoda turvallimpi pohja (AD/HD-) lapsen kehitykselle merkityksellisissä kasvuympäristöissä.

JH: Mikä on isoin pelko vanhemmilla?

Å: No se tietysti että tämän kautta ajetaan siihen syrjäytymiseen sitten. Että ne tulee sitten ne, et tässä vaiheessa jo niinku pelkää sitten sitä teini-ikää ja aikuisuutta. Et mitä se on sitten, jos nyt jo päästetään niinku ihan rempalleen tää homma niin, et miten vaikeeta se on sitten siinä vaiheessa. (H11, Teemun äiti.)

### 8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Perimmiltään tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on kyse tutkimuksen todellisuuden arvioinnista. Tiedeyhteisössä on erotettavissa kaksi erilaista katsantokantaa koskien todellisuuden luonnetta: objektivismi ja relativismi. *Objektivismiin* sisältyy oletus yhdestä ainoasta, tieteellisin menetelmin lähestyttävissä olevasta totuudesta. Tutkimuksen luotettavuus pohjautuu realistiselle näkemykselle ja arvio tapahtuu sen mukaan, miten pätevästi tutkimuksen katsotaan kuvaavan tutkittua kohdetta ja samalla todellisuutta. *Relativistisen* todellisuuskäsityksen mukaan yksilöillä on omat kokemuksensa eikä tutkimuksella pyritä saavuttamaan objektivista totuutta. Totuuksia on useita ja varman tiedon sijaan tavoitellaan perusteltavissa olevaa tietoa. (Tynjälä 1991, 388; Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Tynjälän (1991, 388) mukaan kvalitatiivinen ihmistieteellinen tutkimus sanoutuu usein irti objektivistisesta totuuden oletuksesta ja korostaa todellisuuden subjektiivista luonnetta. Tutkimuksessa ei haeta samaa kokemusta tutkittavien kanssa, vaan heidän konstruoimiaan kokemuksia pyritään käsittämään (Puuronen 2002, 298; Vanttaja 2002, 77–78). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetyt perinteiset luotettavuuskäsitteet<sup>21</sup>, validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus, soveltuvat huonosti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (esim. Vanttaja 2002, 78). Guba ja Lincoln (1988, 84–85) puhuvat luotettavuuden sijaan tutkimuksen uskottavuudesta (trustworthiness), joka koostuu vastaavuudesta (credibility), siirrettävyydestä (transferability), tutkimustilanteen arvioinnista (dependability) sekä vahvistettavuudesta (confirmability) (myös Tynjälä 1991, 390–391; Vanttaja 2002, 78).

*Vastaavuudella* tarkoitetaan sitä, että tutkijan tekemien tulkintojen ja tutkittavien todellisuudesta tehtyjen rekonstruktioiden tulisi vastata tutkittavien alkuperäistä konstruktia (Guba & Lincoln 1988, 84; Tynjälä 1991, 390). Rekonstruktio viittaa tekstissä esitettyyn kuvaukseen tutkimuskohteesta, jo tapahtunees-

---

<sup>21</sup> Perinteisesti tutkimuksen luotettavuuteen viitataan seuraavanlaisesti: Validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten pätevä tutkimus on, eli mitataanko sitä, mitä oli tarkoitus mitata. Mikäli teoreettiset ja käsitteelliset määrittelyt sekä metodologiset ratkaisut ovat sopuinnassa keskenään, on tutkimus sisäisesti validi. Mikäli tulokset ovat yleistettävissä laajempaan kontekstiin, on tutkimus myös ulkoisesti validi. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen ja tulosten pysyvyyteen. Objektiivisuudella sekä viitataan mahdollisuuteen saavuttaa objektiivista tietoa että korostetaan tutkijan riippumattomuutta ja etäisyyttä tutkittavasta kohteesta. (esim. Hirsjärvi ym. 2004, 216–218, 280–283.)

ta ilmiöstä, jonka tutkija uudelleen rakentaa tekstissään (Törrönen 2002). Koska laadullisessa tutkimuksessa ei tutkita objektiivista todellisuutta vaan todellisuu-  
desta muodostettuja tulkintoja, tulee tutkijan pyrkiä tuomaan tutkimuksessaan  
esille mahdollisimman tarkasti tutkittavien ”oma ääni” tekemiensä tulkintojen rin-  
nalle. (Guba & Lincoln 1988, 84; Tynjälä 1991, 390.)

Haastattelutilanteissa yritin päästä selville haastateltavien autenttisista  
konstruktioista tiedostaen kuitenkin sen, että joissain haastattelutapauksissa ajal-  
lisesti kaukaisten tapahtumien muistelemisen on parhaimmillaankin rekonstruk-  
tioita aiemmin muodostuneista konstruktioista. Mielestäni kuitenkin tapahtu-  
neen ajallinen etäisyys ei vähennä subjektiivisille kokemuksille annettuja merki-  
tysarvoja. Pyrin käsittelemään kutakin teemaa mahdollisimman monipuolisesti ja  
pyysin haastateltavia selventämään ajatuksiaan käytännön esimerkein ymmär-  
tääkseni mahdollisimman tarkasti heidän konstruktioitaan ja merkityksenanto-  
jaan. Äänitin haastattelut niihin uudelleen palaamisen mahdollistamiseksi.

*Siirrettävyydellä* tarkoitetaan mahdollisuutta soveltaa tutkimustuloksia  
toiseen kontekstiin (Guban & Lincoln 1988, 84–85). Kuitenkaan yksin tutkija, joka  
tuntee ainoastaan tutkimusympäristön, ei Tynjälän (1991, 390) mukaan voi tehdä  
johtopäätöksiä tutkimuksen siirrettävyydestä. Lopulta lukijalla on tehtävä pohtia  
tutkimustulosten soveltamista tutkimuskontekstien ulkopuolelle. Tätä kutsutaan  
luonnolliseksi yleistämiseksi ja sillä viitataan lukijan kokemusmaailmaan. Tämän  
vuoksi aineiston ja koko tutkimuksen kuvailun tulisi olla rikasta ja yksityiskohtais-  
ta. (esim. Alasuutari 1994, 219–222.)

Tieteellisen tekstin rakenne on syytä ymmärtää dynaamiseksi, tutkimusta  
ohjaavaksi ja lopullista muotoaan hakevaksi kokonaisuudeksi, kompositioksi.  
Komposition näkökulmasta tutkimuksen tekoa hallitsee ja ohjaa rekonstruktion ja  
argumentaation välinen jännite. Tutkijan pyrkimyksenä on siirtää rekonstruoii-  
maansa tietoa yleisölle ymmärrettävästi argumentaation keinoin. Rekonstruktion  
kerronnan kohteena on siis kuvauskohde (toden sanominen) ja argumentaation  
kerronnan kohteena yleisö (hyvin sanominen). (Törrönen 2002.) Kvalitatiivisen  
tutkimuksen yhteydessä puhutaan myös teoreettisesta yleistämisestä, millä viita-  
taan tutkijan pyrkimykseen suhteuttaa havainnot osaksi yleisempää teoreettista  
viitekehystä tai teoriaa. Tämän avulla katsotaan olevan mahdollista määritellä ne



tilanteet ja kontekstit, joihin tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä. (Alasuutari 1994, 219–222.)

Olen pyrkinyt analysoimaan aineiston kurinalaisesti ja kattavasti haastattavia ja tutkimusaineistoa kunnioittaen. Raportoinnissa olen parhaan taitoni mukaisesti seurannut tieteellisen tekstin kirjoittamisen sääntöjä vakuuttaakseni lukijat esittämieni tutkimustulosten kiinnostavuudesta, hyväksyttävyydestä ja pätevydestä (ks. Aro 1999, 20; Kinnunen & Löytty 2002, 7–9). Koettelin tulkintojeni uskottavuutta luonnollisen yleistämisen kautta keskustelemalla tutkimukseni päätuloksista opetustyötä lähinnä Keski- ja Etelä-Suomessa tekevien luokan- ja erityisopettajatuttavieni kanssa. Sain heiltä tunnustusta esiin nostamistani huomioista ja vahvistusta tuloksieni paikkaansa pitävyydestä.

Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa monet olosuhteista ja tutkijasta itsestään johtuvat tekijät aiheuttavat vaihtelua tutkittavassa ilmiössä, on reliabiliteetin sijaan relevantimpaa puhua *tutkimustilanteen arvioinnista*, epävarmuustekijöiden tunnistamisesta, jotka mahdollisesti heikentävät tutkijan ja koko tutkimusprosessin uskottavuutta ja luotettavuutta. Tutkimustilanteen arviointi luotettavuuden kriteerinä edellyttää, että tutkija tiedostaa oman vaikutuksensa tutkimuksen kulkuun ja dokumentoi mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheet. Tutkimustilanteen arvioinnissa korostuvat pitkälti samat luotettavuuskriteerit kuin siirrettävyydessäkin. (Guba & Lincoln 1988, 84–85; Mäkelä 1990, 48–52; Tynjälä 1991, 391.)

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin eri vaiheet mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti niihin liittyvine ongelmineen sekä kirjoittamaan avoimen subjektiivisen ja sisällöltään johdonmukaisen raportin. Pyrin saavuttamaan raportissani riittävän sisällöllisen informaation, jotta lukija pystyisi itsenäisesti muodostamaan kuvan tutkimusprosessin luotettavuudesta ja tehtyjen johtopäätösten perusteltavuudesta. Tämän vuoksi olen esittänyt tulosluvuissa suoria haastattelusitaatteja. Olen kuitenkin jättänyt pois tai muuttanut joitakin sitaateissa esiintyneitä yksityiskohtia, kuten haastateltavien, heidän lastensa, asuinalueidensa sekä oppilaitosten nimet, jotta tutkittavien anonymiteetti tulisi suojattua. Kaikki käyttämäni nimet olivat tekaistuja.

Laadullisessa tutkimuksessa tulee objektiivisuuden sijaan kiinnittää huomio *vahvistettavuuteen*, uskottavuuden varmistamiseen. Tukea ja vahvistusta teh-

dyille johtopäätöksille ja tulkinnoille voidaan saada esimerkiksi käyttämällä eri menetelmiä toistensa tukena, tai suhteuttamalla havainnot muihin tutkimuksiin tai laajempaan teoreettiseen viitekehykseen. (Guba & Lincoln, 1988, 85; Tynjälä 1991, 396; Eskola & Suoranta 1998, 212–213.)

Pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta eli muodostamieni rekonstruktioiden vastaavuutta käyttämällä eri tutkimusmenetelmiä yhdessä. Tätä kutsutaan triangulaatioksi (ks. Hirsjärvi 2004, 218). Toteutin tutkimuksessani niin menetelmä- kuin aineistotriangulaatiota. Käytin menetelmällisesti teemoiteltua tapauskuvausta, sisällönanalyysia ja tyyppianalyysiä varmistaakseni tulkintojeni uskottavuuden ja moninaisuuden. Lähestyin tutkimusongelmaa kahdesta eri aineistosta käsin tutkien ilmiötä sekä vanhempien että nuorten näkökulmista. Lisäksi loin tutkimukselleni laajan teoreettisen taustan tulkintojeni pohjaksi, mutta kenties ei voida puhua teoreettisen triangulaation toteuttamisesta, sillä tarkasteluni ei pohjautunut erilaisiin teoreettisiin lähtökohtiin. Olen kuitenkin suhteuttanut tutkimustuloksieni pätevyyttä muihin tehtyihin tutkimuksiin.

Mäkelän (1990, 47–44) mukaan tulisi erityisesti kiinnittää huomiota kohderyhmän edustavuuteen, aineiston riittävyyteen ja analyysin kattavuuteen (myös Guba & Lincoln 1988, 84–85). Kohderyhmän edustavuudesta ja aineiston riittävyydestä voidaan huolehtia teoreettisen otannan ja saturaation periaatteen avulla. Aineiston kattavuudella viitataan aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistuneisuuteen sekä raportin muodostamaan kokonaisuuteen (esim. Mäkelä 1990). Järvinen (1999, 35) toteaa, etteivät luotettavuuskysymykset palaudu yksittäisiin ”tekniikoihin” ja sääntöihin, vaan ovat olennainen osa koko tutkimusprosessia. Koska käytännössä tutkimuksen uskottavuutta arvioidaan valmiin raportin pohjalta, liittyvät luotettavuuskysymykset myös pitkälti tutkimusenteon eettisiin periaatteisiin, korostaen tutkijan rehellisyyttä. Tutkijan tulee olla rehellinen niin tutkimuskohteelleen, tiedeyhteisölle kuin itselleen ja eettisten periaatteiden tulisi ulottua läpi koko tutkimuksen. (myös Eskola & Suoranta 1998, 52–60; 210–211; Aro 1999, 21.)

Mitä tulee tutkimukseni luotettavuuden arvioimiseen toimenpiteiden ja kattavuuden näkökulmasta, olen pyrkinyt toteuttamaan edellä esiteltyjä laadullisen tutkimuksen teon eri menetelmiä uskottavuuden takaamiseksi. Kohderyhmän edustavuuden pyrin varmistamaan harkinnanvaraisen otannan avulla. Tämä pe-

rustui yhteistyöhön sekä ADHD-liitto ry:n että Keski-Suomen ADHD-yhdistyksen kanssa varmistaakseni kohderyhmän sisällöllisen informaatioarvon. Lisäksi käytin saturaation periaatetta varmistaakseni aineiston riittävyden. Koen kunnioittaneeni tutkimuksenteon eettisiä periaatteita läpi koko tutkimuksen.

Tutkittavien valikoitumista tutkimukseen lienee syytä pohtia. Haastattelemistani vanhemmista suurimman osan suhtautuminen (enonsiaatio) lastensa koulunkäyntiä kohtaan oli negatiivissävytteinen. Kenties tutkimukseeni osallistuvat vanhemmat, jotka halusivat tuoda esiin kokemansa koulumaailman raadollisuuden kodin lähtökohdista käsin. Tämän puolesta puhunee se, että osa vanhemmista kertoi, etteivät välittäisi, mikäli heidän asioimansa koulun nimi kävisi ilmi tutkimuksessa. Tästä huolimatta jokaisessa haastattelussa toistui pääpiirteissään sama sisältö huolimatta vanhempien lähtökohtaisesta asennoitumisesta peruskouluinstituutiota kohtaan. Yhtä lukuun ottamatta kaikki vanhemmat toivat esiin väsymystään peruskouluinstituutiota kohtaan. Tästä huolimatta onnistuin mielestäni pysymään objektiivisena aineistoa kohtaan, mistä kertonee se, että vanhempien negatiivissävytteisestä suhtautumisesta huolimatta onnistuin havaitsemaan kertomuksista myös AD/HD -lapsen koulupolkua vahvistavia tekijöitä.

Mitä tulee keräämäni tiedon ontologiseen luonteeseen, on syytä pohtia tutkittavan ilmiön takana olevaa perimmäistä totuutta ja sen saavuttamista. Myöhemmän ja joustavan identiteettikäsitteilyksen mukaisesti yksilö edustaa ja ilmaisee itseään kontekstisidonnaisesti. Näin ollen tutkittavien tuottamaa tietoa ilmiöstä niin yksilö- kuin ryhmähaastatteluissa ei voida pitää ainoana reflektiona totuudesta, sillä yksilön toiminta heijastaa myös ympäristön muiden jäsenten toimintaa. Epistemologisesti tulee pohtia, päästäänkö siis tutkittavan ilmiön taustalla olevaan totuuteen käsiksi paremmin yksilö- vai ryhmähaastattelun keinoin? Yksilö käyttäytyy eri tavalla yksin kuin ryhmässä ja ryhmässä sen jäsenet konstruoivat sosiaalisesti ympäröivää todellisuutta eri tavalla kuin yksin. Ontologisen problematiikan pohjalta voidaan keskustella, ovatko yksilöiden esiin tuomat kokemukset tieteellisesti luotettavia, autenttisia tai tarkkoja. Tuodaanko esille autenttisia kokemuksia vai sosiaalisen suotavuuden olettamuksiin pohjautuvia vastauksia? Nuorten ryhmähaastatteluissa ryhmäpaineella saattoi olla vaikutusta vastausten luonteeseen, mutta vanhempien vastauksissa en katso vastausten pohjautuneen sosiaalisen suotavuuden periaatteelle.

Laadullisessa tutkimuksessa on tavallaan aina kyse tapaustutkimuksesta. Tutkimukseni pääpaino kohdistuu erinäisiin vanhempien esiin tuomiin tapauksiin ympäri Keski-Suomea. Yleistettävyyteen ei laadullisessa tutkimuksessa pyritä, mutta uskon tutkimustulosteni olevan tapauskohtaisuudesta huolimatta siirrettävissä koko Suomen peruskouluihin, onhan kyseessä inhimillisen toiminnan kuvaus sen epäinhimillisine piirteineen. Parhaimmillaankin tutkimuksen kirjoittaminen ja julkaiseminen tapahtuu tutkijan ehdoilla akateemisessa maailmassa, eikä tutkimukseni tee tästä poikkeusta. Tämän vuoksi on tärkeää kuvata tutkimuksen eri vaiheet tarkasti (Tolonen & Palmu 2007). Tutkimustieto on aina tietyissä materiaalisissa ja sosiaalisissa yhteiskunnallisissa suhteissa rakennettua (Hakala & Hynninen 2007). Hirsjärvi ym. (2004, 171) toteavat, että vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei ole tarkoitus tehdä yleistettäviä päätelmiä, on taustalla aristoteelinen ajatus siitä, että yksityisessä toistuu yleinen.

#### **8.4 Tutkimuksen onnistumisen arviointi ja jatkotutkimustarpeet**

Tarkoitukseni oli kuvata peruskoulua AD/HD -lapsen kasvuympäristönä. Tutkimusongelmana peruskoulun kuvaaminen kasvuympäristönä on laaja, sen käsittäessä muun muassa koulun eri kokemuksellisia tiloita (ks. Laine 2000), eri näkökulmista puhumattakaan. Mielestäni onnistuin rajaamaan tutkimusongelmani varsin hyvin ottamalla huomioon AD/HD -lapsen turvallisen kasvun ja positiivisen tulevaisuuden ennusteen kannalta olennaiset tekijät koulussa: varhaisen tuen sekä kodin ja koulun yhteistyön. Koska en halunnut tutkia ainoastaan eri käytänteiden toteutumista, muodostin kolmannen tutkimusongelman muodostamaan kuvaa AD/HD -lapsen peruskoulupolusta ja sen turvallisen etenemisen edellyttämistä tekijöistä.

Valitsin näkökulmaksi kodin näkökulman, mikä kattoi sekä vanhemmat että AD/HD -nuoret. Mielestäni on olennaista tutkia erityislasten peruskouluoloja myös kodin näkökulmasta, sillä suurin osa tutkimuksista on keskittynyt kouluhenkilökunnan näkökulmaan. Näin ollen tutkimukseni avulla saadaan luotua laajempi kuva erityislasten kouluoloista hallinnollisen opetussuunnitelma-kielen lisäksi. Raporttini on melko kriittinen, mutta olen pyrkinyt tuomaan esiin myös toisen tekemisen mahdollisuuden pelkän kriittisyyden lisäksi.

Kenties tutkimustani olisi pitänyt rajata vielä tiiviimmin jättäen nuorten kokemukset pois. Minun ei ollut asettamissani tutkimusaikataulullisissa raameissa mahdollista kerätä kattavaa ja eri asiantiloja syväluotaavaa aineistoa, vaan jouduin tyytymään melko suppeaan aineistoon. Olen pyrkinyt tuomaan nuoria koskeneen aineistonkeruuvaiheen esiin mahdollisimman rehellisesti ja tarkasti alaluvussa 6.3, sekä pohtinut oman toimintani ja tutkimusresurssillisten tekijöiden vaikutuksia aineiston keruuseen.

AD/HD -nuoria merkityksenantoineen tulisi tutkia jatkossa enemmän, jotta heidän oma arvokas kokemusmaailmansa peruskouluoloista saataisiin kuvattua. Tutkimuksessani AD/HD -lapsi asetetaan melko vahvasti ulkoapäin tulevan toiminnan kohteeksi kodin ja koulun kasvukonteksteissa. Lasten ja nuorten oma toiminnallisuus jää tutkimukseni ulkopuolelle, joten esimerkiksi median, vertaisten ja vapaa-ajanviettotapojen vaikutusta AD/HD- lapsen tulevaisuuden ennusteeseen ei kartoitettu lainkaan. Kuitenkin media, vertaiset ja vapaa-aika ovat yhtä tärkeitä yksilön sosiaalistamisagentteja kuin koti ja koulukin (esim. Fornäs 1995; 1998).

Mikäli tutkimusasetelmani vanhempien ja nuorten näkökulmasta toteutettaisiin paremmin resurssein esimerkiksi siten, että samasta perheestä tutkimukseen osallistuisivat erikseen sekä lapset että vanhemmat, saataisiin arvokasta tietoa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä siitä, mitkä muut tekijät koulun toiminnan ohella (esim. lääkkeiden vaikutus, ongelmat kotona, kaverit) muokkaavat AD/HD -lapsen koulupolkua, ja miten. Myös koulukulttuurin muotoutumisen tutkiminen olisi arvokasta. Kun koulukulttuuria muokkaavat tekijät, niin sanotut peruspilarit, saadaan kartoitettua, olisi helpompi aloittaa koulukulttuurin muuttaminen inkluusion ideologian mukaisesti siten, että koulusta onnistuttaisiin luomaan turvallinen kasvuympäristö lapsille. Opettajan humaani suhtautuminen ja vaivannäkö itsensä kehittämiseksi mahdollistaisi turvallisen oppimis- ja kasvuympäristön luomisen ei ainoastaan erityis- vaan kaikille lapsille.

## LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2001 Esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvän erityisen tuen tarpeen kartoitus Jyväskylän seudulla 2000. Jyväskylän yliopisto. Lapsitutkimuskeskus.
- ADHD-keskus. ADHD: Perustietoa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä. Helsinki: Suomen Lastenhoitoyhdistys.
- ADHD:n (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön) hoito lapsilla ja nuorilla (online). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Fysiatriryhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäri-seura Duodecim 2008 (viitattu 11.2.2011). Saatavilla Internetissä: [www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi).
- Aho, S. & Tarkkonen, H. 1999. Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkukasvatusikäisille. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 191.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, T., Aro, M., Närhi, V. & Räsänen, P. 1996. Oppimisvaikeuksien diagnostiikka: mitä MBD:n jälkeen? *Psykologia* 31, 316–323.
- Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä: Atena, 38–55.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Young people, the school, and learning outside the classroom. Teoksessa T. Aittola, R. Koikkalainen & E. Sironen (toim.) "Confronting strangeness": towards a reflexive modernization of the school. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5, 43–56.
- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. 5. painos. Jyväskylä: Atena, 172–189.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1996. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. 2001. Introduction: The Formation of Disability Studies. Teoksessa G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (toim.) *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks CA: Sage, 1–8.
- Almqvist, F. 1996. Tarkkaavaisuushäiriöt. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim.

- American Psychiatric Association 1997. DSM-IV™: diagnostiset kriteerit. Suom. S. Ruppaa, Espoo: Suomen psykiatria yhdistys.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000: Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Aro, J. 1999. Sosiologia ja kielenkäyttö: retoriikka, narratiivi, metafora. Acta Universitatis Tamperensis 654. Tampere, Tampereen yliopisto.
- Aro, T. 2003. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Keltonen. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*, 235–253. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2003. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Keltonen. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*, 254–274. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Baethge, M. 1989. Individualization as hope and disaster. A socioeconomic perspective. Teoksessa K. Hurrelmann & U. Engel (toim.) *The social world of adolescents. International perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Barkley, R. A. 1997. Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65–94.
- Barkley, R. A. 2000. *Taking Charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents*. New York: Guilford.
- Barkley, R. A., Cook, E. H., Dulcan, M., Campbell, S., Prior, M. & Atkins, M. 2002. Consensus statement on ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 11, 96–98.
- Barkley, R. A. 2008. *ADHD: Kuinka hallita ADHD*. Kuopio: Unipress.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. & Fischer, M. 2008. *ADHD in Adults: What the science says*. New York: Guilford.
- Bender, W. N. 2008. *Differentiating instruction for students with learning disabilities. Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1998. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon- sosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Beveridge, Sally. 2005. *Children, families and schools. Developing partnership for inclusive education*. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Biederman, J., Milberger, S., Faraone, S.V., Kiely, K., Guite, J., Mick, E., et al. (1995). Family-environment risk factors for attention-deficit hyperactivity disorder: a test of Rutter, S. indicators of adversity. *Archives of General Psychiatry*, 52, 464–470.
- Biklen, D. 2001. *Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bradley, R., Doolittle, J. & Bartolotta, R. 2008. Building on the data and adding to the discussion: The experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal of behavioural education*, 17(1), 4–23.
- Bronson, M. B. 2000. *Self-regulation in early childhood : nature and nurture*. New York. Guilford Press.
- Brown, R.T., Freeman, W.S., Perrin, J.M., Stein, M.T., Amler, R.W., Feldman, H.M, et al. (2001). Prevalence and assessment of Attention/Hyperactivity Disorder in primary care settings. *Pediatrics*, 3, 43–55.
- Burns, N. & Grove, S. K. 1997. *The practise of nursing research. Conduct, critique & utilisation*. Philadelphia: W. B. Saunders Company.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Carlson, C. L. 2003. ADHD is overdiagnosed. Teoksessa E. E. Smith, S. Nolen-Hoeksema, B. L. Fredrickson & G. R. Loftus (toim.) *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*. 14th Edition. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson, 564.
- Catanzaro, M. 1988. Using qualitative analytic techniques. Teoksessa P. Woods & M. Catanzaro (toim.) *Nursing research: Theory and practice*. St. Louis, New Yourk: C. V. Mosby Company.
- Chronis-Tuscano, A., Molina, B. S. G., Pelham, W. E., Applegate, B., Dahlke, A., Overmyer, M. & Lahey, B. B. 2010. Very early predictors of adolescent depression and suicide attempts in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Arch Gen Psychiatry* 67(10), 1044–1051. [Viitattu 7.10.2010] Saatavissa <http://archpsyc.ama-assn.org/cgi/content/abstract/67/10/1044>.
- Cleve, E. 2003. *Kaaoksesta kohti eheyttä: ADHD-lapsen tarina*. Helsinki: WSOY.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. *Research methods in education*. Second edition. London: Croom Helm.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis. User-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dinklage, D. & Barkley, R. A. 1992. Disorders of attention in children. Teoksessa S. J. Segalowitz & I. Rapin (toim.) *Handbook of neuropsychology*. Vol. 7. Amsterdam: Elsevier, 279–307.
- Driscoll, M. P. 1994. *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- DuPaul, G. J. & Eckert, T. L. 1997. The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School psychology review*, 26, 5–27.
- DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L. & McGoey, K. E. 1998. Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 579–592.



- DuPaul, G. J. & Stoner, G. 2003. ADHD in the schools: assessment and intervention strategies. New York: Guilford Press.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World Yearbook of education. London: Kogan Page, 36–53.
- Eder, D. & Fingerson, L. 2001. Interviewing children and adolescents. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Context and method. Thousand Oaks: Sage, 181–201.
- Epstein, M. 2008 (toim.) Reducing behavior problems in the elementary school classroom. National center for education evaluation & U.S. department of education.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- EU Commission (2000): Memorandum on lifelong learning. Brussels: EU.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. 2005. Cognitive psychology: a student's handbook. Hove: Psychology Press.
- Faraone, S., & Biederman, J. (2000). Nature, nurture and attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Review*.
- Feuser, G. 2001. Yleinen integratiivinen pedagogiikka välttämättömyytenä ja velvollisuutena. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–198.
- Fisher, S.E., Francks, C., McCracken, J.T., McGough, J.J., Marlow, A.J., MacPhie, I.L. 2002. Genome wide scan for loci involved in attention-deficit/ hyperactivity disorder. *American Journal of Human Genetics*, 70, 1183–1196.
- Fornäs, J. 1995. Youth, culture and modernity. Teoksessa J. Fornäs & G. Bolin (toim.) Youth Culture in Late Modernity. London: SAGE Publications.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.
- Frost, L. 2003. Researching young women's bodies: Values, Dilemmas and Contradictions. Teoksessa A. Bennett, M. Cieslik & S. Miles (toim.). Researching Youth. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Glover, D. & Law, S. 2004. Creating the right learning environment: The application of models of culture to student perceptions of teaching and learning in eleven secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement* 15 (3–4), 313–336.
- Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Helsinki: LK-kirjat.

- Gozal, D., & Molfese, D.L. 2005. Attention Deficit Hyperactivity Disorder. From genes to patients. Totowa, NJ: Humana Press.
- Greene, R. W. 2006. Tulistuva lapsi: uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Greene, R. W. 2008. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Helsinki: Finn Lectura.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1988. Naturalistic and rationalistic enquiry. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Oxford: Pergamon Press, 81–85.
- Gulløv, E. & Højlund, S. 2003. Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning. København: Gyldendal.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, E. Lahelma, P. Hynninen, T. Kankkunen, T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Halvorsen, A. T. & Sailor, W. 1990. Integration of students with severe and profound disabilities. A review or research. Teoksessa R. Gaylor-Ross (toim.) Issues and research in special education. New York: Teacher College Press.
- Hayling, C. C., Cook, C., Gresham, F., M., State, T. & Kern, L. 2008. An analysis of the status and stability of the behaviors of students with emotional and behavioral difficulties. Journal of behavioral education, 17(1), 24-42.
- Heikkilä, M. 2009. ADHD-lasten vanhempien kokemukset arjesta ja saaduista tukipalveluista. Helsingin Diakonia ammattikorkeakoulu. Perhehoitotyö. Opinnäytetyö.
- Henttonen, N. 2004. Erityisopetuksella etuja ja haittoja. ADHD-lehti 2004 (1), 12–14.
- Henttonen, N., Kangas, R., Leimu, P. & Palomäki, T. 2004. AD/HD-tietoa päättäjille. ADHD liitto ry, verkkoprojekti. [Viitattu 2.6.2010] Saatavissa <http://www.adhd-liitto.fi/Paattajienopas.pdf>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004: Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. The active interview. Qualitative research methods series 37. Thousand Oaks: Sage.
- Holt, J. 1972. Freedom and beyond. New York: Dutton.
- Hunter, L. 2003. School psychology: a public health framework III. Managing disruptive behaviour in schools: the value of a public health and evidence-based perspective. Journal of school psychology, 41, 39–59.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Ai-

- kuiskasvatus 37. Vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 13–42.
- Häggman-Laitila, A., Ruskomaa, L. & Euramaa, K. 2000. Varhaista tukea lapsiperheille – kokemuksia Lapsiperhe-projektin työstä. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto & Raha-automaattiyhdistys.
- Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 46.
- Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002 (toim.) Kohtaamisia koulupolulla: Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Illeris, K. 2007. How we learn. Learning and non-learning in school and beyond. Lontoo: Routledge.
- Jones, C. B. 1998. Sourcebook for Children with Attention Deficit Disorder. A Management Guide for Early Childhood professionals and parents. USA: Communication skill builders.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turku: Turun yliopisto.
- Järvinen, T. 2003. Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20, 125–151.
- Kajanoja, J. 2001. Huono-osaisuuden hinta. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY, 193–208.
- Kajanoja, J. 2002. Sosiaalisten normien taloudellinen merkitys. Esimerkkeinä syrjäytyminen ja päivähoido. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi: Näkökulmia sosiaali- ja terveystalouteen. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–199.
- Kangas, R. 2003. Kodin ja koulun suhteessa tärkeintä avoimuus. ADHD-lehti 2003 (1), 15.
- Kangas, S. 2003. Lasten luotettava diagnoosi perustuu useisiin eri lähteisiin. ADHD-lehti 2003 (2), 4–5.
- Kangas, S. 2004. Oppimista tuettava kaikin keinoin. ADHD-lehti 2004 (1), 4–6.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveystalouden tutkimus- ja kehittämiskeskus: Oppaita 63.
- Kauffman, J. M. 2009. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Upper Saddle River (NJ): Merrill/Pearson.
- Kellam, S. G., Ling, X., Meirsa, R., Brown, C. H. & Jalongo, N. 1998. The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malle-

- ability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165–185.
- Kerola, K. 2001 (toim.) *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Porvoo: PS-kustannus.
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi ja M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 139–165.
- Kilpeläinen, R. 2000. Auditory event-related brain potentials in distractible vs. attentive children. Kuopio: University of Kuopio. Väitöskirja.
- Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.) 2002. *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. *Koulutus 1995:4*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 203–215.
- Klaukka, T., Helin-Salmivaara, A., Huupponen, R. & Idänpää-Heikkilä, J. E. 2006. Keskushermostostimulanttien käyttö Suomessa. *Suomen Lääkärilehti* 61 (49-50), 5184-5189. [Viitattu 1.10.2010] Saatavissa <http://www.laakarilehti.fi/files/lehdisto/SLL492006-lundstrom.pdf>
- Klein, S. B. & Thorne, M. 2007. *Biological psychology*. New York, NY: Worth Publishers.
- Kontiola, P. 2008. Esipuhe suomenkieliseen laitokseen. Teoksessa R. W. Greene *Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Helsinki: Finn Lectura.
- Korkeamäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 83/2010. [Viitattu 12.10.2010] Saatavissa [http://www.opioppimaan.fi/doc/hankkeen\\_tuotteet/242250\\_Korkeamaki\\_verkkov.pdf](http://www.opioppimaan.fi/doc/hankkeen_tuotteet/242250_Korkeamaki_verkkov.pdf).
- Korkeamäki, J., Reuter, A. & Haapasalo, S. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, arviointi ja kuntoutus. Opi oppimaan -hankkeen toimeenpano ja tulokset. *Kuntoutussäätiön työselosteita* 40/2010. [Viitattu 12.10.2010] Saatavissa [http://www.opioppimaan.fi/doc/hankkeen\\_tuotteet/242861\\_verkkov.pdf](http://www.opioppimaan.fi/doc/hankkeen_tuotteet/242861_verkkov.pdf)
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (toim.) 2002. *Classroom interaction and social learning: From theory to practise*. London: Routledge.
- Kupiainen, R. & Suoranta, J. 2005. Kaikki mikä kimaltaa...Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi ja M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 287–308.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.

- Lahelma, E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa E. Vitikka (toim.) *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Latvala, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällön analyysi. Teoksessa S. Jauhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 21–43.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Juva: PS-kustannus, 91–111.
- Launonen, L., & Pulkkinen, L. 2004a. Toimintakulttuurin muuttuminen. Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Juva: PS-kustannus, 57–65.
- Launonen, L., & Pulkkinen, L. 2004b. Mukava-hankkeen uusi toimintakulttuuri. Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Juva: PS-kustannus, 65–75.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004c. Koulun kehittämistarpeet. Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Juva: PS-kustannus, 27–45.
- Lave, J. & Wenger E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lawrence-Lightfoot, S. 2003. *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. New York: Random house.
- Lehtokoski, A. 2004. *Aikuisen ADHD ja aivojen arvoitus*. Helsinki: Tammi.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B: N:o 13, 71–90.
- Lindström, S. & Tanskanen, E. 2001. ADHD-lapsi yleisopetuksessa: Luokanopettajien kokemuksia yliaktiivisten tarkkaavuushäiriöisten lasten opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Linnet, K., M., Wisborg, K. & Obel, C. Smoking during pregnancy and the risk for hyperkinetic disorder in offspring. *Pediatrics* 2005; 116, 462–467.
- Luotoniemi, A. 1999. Tarkkaavaisuushäiriön ja toiminnanohjauksen kognitiivinen kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: Atena, 151–166.
- Lähteenmaa, J. 2001. Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisten ulottuvuuksista. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 14. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- MacDoald, R., Shidrick, T., Webster, C. & Simpson, D. 2005. Growing up in poor neighbourhoods. The significance of class and place in the extended transition of 'socially excluded' young adults. *Sociology* 39: 5, 873–891.
- Mannström-Mäkelä, L. & Saukkola, K. 2004. The Explosive child – räjähtelevä lapsi. *ADHD-lehti* 2004 (3), 35.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 2006. *Designing qualitative research*. California: Sage.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 81–147.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2004. MBD ja ADHD. Diagnostiikka, kuntoutus ja sopeutuminen. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Michelsson, K. 2001a. MBD ja AD/HD. Helsinki: Lastenhoitoyhdistys.
- Michelsson, K. 2001b. MBD-oireyhtymä, Pohjoismaisen asiantuntijaryhmän mietintö. Suomen lastenhoitoyhdistys.
- Michelsson, K., Miettinen, K., Saresmaa, U. & Virtanen, P. 2003. AD/HD nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mick, E., Biederman, J., Faraone, S.V., Sayer, J., & Kleinman, S. (2002). Case-control study of attention-deficit hyperactivity disorder and maternal smoking, alcohol use and drug use during pregnancy. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 378-385.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Moilanen, I. 2010. Haastavasti käyttäytyvä lapsi. Oireiden neurobiologisia ja psykososiaalisia taustamekanismeja. Esitelmä Haastavasti käyttäytyvän lapsen tukeminen -koulutuspäivillä Oulussa 21.9.2010. Suomen Lastenhoitoyhdistys ja ADHD-liitto.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäkinen, R. & Poropuhdas, O. (toim.) 2001. *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:67.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi – yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 182–202.

- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Naukkarinen, A., Saloviita, T. & Murto, P. 2001. Jälkisanat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 199–203.
- Neven, R., Anderson, V. & Godber, T. 2002. Rethinking ADHD. Integrated approaches to helping children at home and at school. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.). 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 25–42.
- Nigg, J. T., Hinshaw, S. P. & Huang-Pullock, C. 2006. Disorder of attention and impulse regulation. Teoksessa D. Cicchetti & D. J. Cohen (toim.) Developmental psychopathology. Volume 3: risk, disorder and adaptation, 358–403. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto. N:o 85
- Niilo Mäki Instituutti [online]. Tutkimus- ja kehittämistoiminta: oppimisvaikeudet oppimisen esteenä. [Viitattu 25.5.2010]. Saatavissa: <http://www.nmi.fi/tutkimus/oppimisvaikeudet.html>.
- Norwich, B. 2008. Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Närhi, V. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 167–192.
- Närhi, V. 2002. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa – toiminnanohjauksen ongelmat ja niiden tukeminen: Johdanto raportteihin tukitoiminnasta. NMI-Bulletin 12 (4).
- Närhi, V. 2007. Koulun keinoja tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opiskelun ja koulunkäynnin tukemiseen. ADHD-lehti 2007 (4), 8–10.
- OECD 1996. Lifelong learning for all: meeting of the education committee at ministerial level, 16-17 January 1996. Paris: OECD.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pelham, W. E. 2003. ADHD is neither overdiagnosed nor overtreated. Teoksessa E. E. Smith, S. Nolen-Hoeksema, B. L. Fredrickson & G. R. Loftus (toim.) Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology. 14th Edition. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson, 565.

- Pelham, W. E. & Fabiano, G. A. 2008. Evidence-based psychosocial treatments for attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of clinical child & adolescent psychology*, 37(1), 184–214.
- Perho, S. 2006. Nuoret rasistisessa nuorisokulttuurissa – etnografinen haastattelu tutkimusvälineenä. Teoksessa T-A. Wilska & J. Lähteenmaa (toim.) *Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen*. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisusarja, 39–55.
- Perusopetuslaki 1998/628. Viitattu [18.12.2010]. Saatavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>
- Perusopetuslain muutos 13.6.2003/477. Viitattu [4.12.2010]. Saatavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477>
- Puuronen, A. 2002. Dialogisuus ja tyttöys anoreksiatutkimusprosessissa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Nuorisotutkimusverkosto, 287–304.
- Puuronen, V. 1995. Nuoret maailmansa tuottajina? Tutkimus nuorisososio­logian metodologiasta ja nuorten keskusteluista. Joensuun yliopiston yhteiskun­tatieteellisiä julkaisuja N:0 21.
- Puuronen, V. 2006. *Nuorisotutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Reid, R., Vasa, S. F. & Wright, G. 1994. An analysis of teachers' perceptions of attention deficit-hyperactivity disorder. *The journal of Research and Development in Education* 27, 195–201.
- Reimer, B. 1995. *The Media in public and private sphere*. Teoksessa Johan Fornäs & Göran Bolin (toim.) *Youth Culture in Late Modernity*. London: SAGE Publications.
- Rintahaka, P. 2007. *Lasten ja nuorten ADHD*. Suomen Lastenhoitoyhdistys: ADHD-keskus.
- Robson, C. 2002. *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rosenberg, M., B. 2008. *Myötäelämisen taito. Johdatus väkivallattomuuteen*. Helsinki: NVC in Finland.
- Räisänen, P. 2010a. ADHD:n diagnosoinnin haasteet – erityisesti aikuisilla. *ADHD-lehti* 2010 (2), 10–11.
- Räisänen, P. 2010b. ADHD:n lääkityshoito – erityisesti aikuispotilailla. *ADHD-lehti* 2010 (2), 12–13.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]*. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tiet­oarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu [8.11.2010]. Saatavissa <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.



- Saloviita, T., Murto, P. & Naukkarinen, A. 2001. Johdanto. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–11.
- Sandberg, S. 1999. Tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriö ja sen lääkehoito. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: Atena, 120–150.
- Sandberg, S., Jansson, A., Lauhaluoma, H. & Rinne, O. 2004. *Perhekoulun käsikirja. Käytännön opas vanhemmille*. Helsinki: Suomen Lastenhoitoyhdistys.
- Saukkola, K. (toim.) 2005. *AD/HD aikuisen kuntoutusopas*. Helsinki: ADHD-liitto.
- Scott, S., Krapp, M., Henderson, J. & Maughan, B. 2001. Financial cost of social exclusion: follow up study of antisocial children into adulthood. *The British Medical Journal*, 323, 1–5. Viitattu [6.12.2010]. Saatavissa <http://www.bmj.com/content/323/7306/191.full>
- Scwhartz, H. & Jacobs, J. 1979. *Qualitative sociology. A method to the madness*. New York: Free pass.
- Service & Lehto 2002. Muisti ja oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 235–268.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Skrtic, T. 1997. Special education and student disability: a socio/political perspective. Teoksessa *Special education research in an international and interdisciplinary perspective. A documentation from a conference in Stockholm, 1996*. Department of Special Education. Stockholm Institute of Education, 49–81.
- Smit, F., van Esch, W., & Claessen, J. 1996. *Empowerment of parents and new participation act*. Institute for applied social sciences. University Nijmegen. SCO Kohnstamm Institute. Netherlands.
- Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L. & Loftus, G. R. 2003. *Atkinson & Hilgard's introduction to psychology*. 14th Edition. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28(4), 244–257.
- Stangvik, G. 1998. Conflicting perspective on learning disabilities. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward (toim.) *Theorising Special Education*. London: Routledge, 137–155.
- Staub, D. & Beck, C. A. 1994/1995. What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52, 36–40.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research. Procedures and techniques of developing grounded theory*. London: Sage.

- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Tasola, S. & Lajunen, K. 1997. Ylivilkkaisten ja keskittymättömien lasten vanhemmille tarkoitettu valmennusohjelma. Jyväskylä.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2001. Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion. Buckingham: Open University Press.
- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, E. Lahelma, P. Hynninen, T. Kankkunen, T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. ja Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi ja M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22(5-6), 387–398.
- Törrönen, J. 2002. Tieteellisen tekstin rakenne. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere. Vastapaino, 29–50.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyvät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Vehkakoski, T. 2006. Ominaisuuksista oireyhtymiksi. Neuropsykiatriset diagnoosit ja neurotieteelliset selitysmallit vammaisuuden tuottajina. Teoksessa A. Teittinen (toim.) Vammaisuuden tutkimus. Helsinki: Yliopistopaino, 237–264.
- Vehmas, S. 2005. Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsiteellistäminen. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 125–148.
- Voutilainen, A., Häyrinen, T. & Iivanainen, M. 1998. Tarkkaavaisuushäiriö. Teoksessa A. Lyra, R. Palmroos, R. Suuronen, A. Valkama & S. Savolainen (toim.) Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö, 28–31.
- Voutilainen, A. & Ilveskoski, I. 2000. Terveystieteiden rooli oppimisvaikeuksien tutkimisessa ja hoidossa. Duodecim, 116, 2025–2031.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi ja M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 31–61.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.

- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – inkluusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inkluusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Weber, R. P. 1985. Basic content analysis. Sage publications, Newbury Park.
- Weintraub, S. 2000. Opettajan tiedolliset valmiudet tunnistaa oppilaittensa tarkkaavuushäiriöön viittaavat oireet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, D. L. & Chavkin, N. F. 1989. Essential elements of strong parent involvement programs. Educational Leadership, 47, 18–20.
- Wilson, John 2002. Defining “Special Needs”. European journal of Special Needs Education 17(1), 61–66.
- YK 1993. Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. Adopted by the United Nations general assembly at its 48<sup>th</sup> session on 20 December 1993 (resolution 48/96).
- Ysseldyke, J. E. & Algozzine, B. 1984. Introduction to Special Education. Boston: Houghton Mifflin.

## LIITTEET

### Liite 1.

#### DSM-IV diagnostiset kriteerit tarkkaavaisuushäiriölle (AD/HD) selityksineen (DSM-IV 1997, 46–47).

##### A. Joko (1) tai (2):

1. Vähintään kuusi seuraavista *tarkkaamattomuuden* oireista on jatkunut vähintään kuuden kuukauden ajan kehitystasoon nähden epäsopivina:

##### Tarkkaamattomuus

- a) Jättää usein huomiotta yksityiskohtia tai tekee huolimattomuusvirheitä koulussa, työssä tai muussa toiminnassa
- b) Usein toistuvia vaikeuksia keskittyä tehtäviin tai leikkeihin.
- c) Usein ei näytä kuuntelevan suoraan puhuteltaessa
- d) Jättää usein seuraamatta ohjeita eikä saa koulu- tai työtehtäviään suoritetuksi (ei johdu vastustuksesta tai siitä, ettei ymmärrä ohjeita)
- e) Usein toistuvia vaikeuksia tehtävien ja toimien järjestämisessä
- f) Usein välttelee, inhoaa tai on haluton suorittamaan tehtäviä, jotka vaativat pitkäkestoista henkistä ponnistelua (kuten koulu- tai kotitehtävät)
- g) Kadottaa usein tehtävissä tai toimissa tarvittavia esineitä (esim. leluja, kyniä, kirjoja, työkaluja)
- h) Häiriintyy helposti ulkopuolisista ärsykkeistä
- i) Unohtaa usein asioita päivittäisissä toiminnoissa

2. Vähintään kuusi seuraavista *yliaktiivisuuden/impulsiivisuuden* oireista on jatkunut vähintään kuuden kuukauden ajan kehitystasoon epäsopivina:

##### Yliaktiivisuus

- a) Liikuttelee usein hermostuneesti käsiä tai jalkoja tai kiemurtelee istuessaan
- b) Poistuu usein paikaltaan luokassa tai muissa tilanteissa, joissa edellytetään paikallaan oloa
- c) Juoksenteleee tai kiipeilee usein ylettömästi sopimattomissa tilanteissa (nuorilla tai aikuisilla voi rajoittua levottomuuden tunteisiin)
- d) Usein toistuvia vaikeuksia leikkiä tai harrastaa mitään rauhallisesti
- e) On usein "jatkuvasti menossa" tai "käy kuin kone"
- f) Puhuu usein ylettömästi

##### Impulsiivisuus

- g) Vastaa usein kysymyksiin ennen kuin ne on kunnolla esitetty
- h) Usein toistuvia vaikeuksia odottaa vuoroaan
- i) Usein keskeyttää toiset tai on tunkeileva toisia kohtaan (esim. tuppautuu toisten seuraan)

**B.** Joitain oireita on ollut havaittavissa ennen alle 7 vuoden ikää

**C.** Jotkin oireet on havaittavissa useammassa kuin yhdessä tilanteessa (esim. koulussa ja kotona).

**D.** Suoriutumisen koulussa, työssä tai sosiaalisissa tilanteissa on selvästi heikentynyt.

**E.** Oireet eivät ole seurausta psykoottisesta häiriöstä tai paremmin selitettävissä jollain toisella häiriöllä (esim. mielialahäiriöt, ahdistuneisuushäiriöt tai persoonallisuushäiriöt).

#### Häiriön jaottelut eri tyyppeihin

Tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö, yhdistynyt tyyppi: molemmat kriteerit (1) ja (2) ovat täyttyneet viimeisten kuuden kuukauden aikana.

Tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö, pääasiallisesti tarkkaamaton tyyppi: kriteeri (1) on täyttynyt, kriteeri (2) ei ole täytynyt viimeisten kuuden kuukauden aikana.

Tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö, pääasiallisesti yliaktiivinen/impulsiivinen tyyppi: kriteeri (2) on täyttynyt, kriteeri (1) ei ole täyttynyt viimeisten kuuden kuukauden aikana.

Kun häiriössä täyttyvät selkeämmin yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden kriteerit, tarkkaavaisuuden ongelmien ollessa vähäisempiä, on kyseessä *AD/HD, pääasiallisesti yliaktiivinen/impulsiivinen tyyppi*, eli ADHD-HI (Hyperactive/Impulsive type). Pääasiallisesti tarkkaamattomuuden, ei niinkään yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden, kriteerien täytyessä on kyseessä alivilkkauteena ja aloitekyvyttömyytenä näkyvä *AD/HD, pääasiallisesti tarkkaamattomuustyyppi*, eli ADHD-I (Innate type). (DSM-IV™ 1997, 46–47.) Tätä tyyppiä kutsutaan usein myös ADD:ksi (Attention Deficit Disorder), vaikka kyseinen termi on virallisesti poistunut käytöstä, sen viitatessa ainoastaan tarkkaavuuden puutteen häiriöön (Räisänen 2010a). Sekä yliaktiivisuuden/impulsiivisuuden että tarkkaamattomuuden kriteerien täytyessä on kyseessä *AD/HD, yhdistynyt tyyppi*, eli ADHD-C (combined type). (DSM-IV™ 1997, 46–47.) Räisänen (2010a) mukaan kyseessä on kouluikäisillä yleisin alaryhmä.

Lisäksi Lehtokoski (2004, 18) nimeää niin sanotun ADHD-nos -ryhmän (not otherwise specified). Tällä ryhmällä on näkyvissä selkeitä vaikeuksia tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä ja/tai yliaktiivisuuden tai impulsiivisuuden hallinnassa, mutta varsinaiset diagnostiset kriteerit AD/HD:n osalta eivät täysin täyty.

**Liite 2.**

**ALSUP-lomake** (Assesment of Lagging Skills and Unsolved Problems) (Greene 2008).

Lapsen nimi \_\_\_\_\_ Päiväys \_\_\_\_\_

- Vaikeus hallita siirtymävaiheita, siirtymistä yhdestä tilanteesta tai tehtävästä toiseen (kognitiivisen toimintatavan vaihtaminen)
- Vaikeus tehdä loppuun tehtäviä, jotka ovat haasteellisia, ponnistelua vaativia ja työläitä
- Vaikeus tehdä asioita loogisessa järjestyksessä tai annetun ohjeen mukaan
- Heikko ajantaju
- Vaikeus pohtia useita ajatuksia tai ideoita samanaikaisesti
- Vaikeus keskittyä tavoitteelliseen ongelmaratkaisuun
- Vaikeus harkita toiminnan todennäköisiä tuloksia tai seurauksia (impulsiivisuus)
- Vaikeus löytää useita ratkaisuja johonkin ongelmaan
- Vaikeus ilmaista omia huolia, tarpeita tai ajatuksia sanallisesti
- Vaikeus ymmärtää kuulemaansa sisältöä
- Vaikeus hallita turhautumisen aiheuttamia tunnereaktioita ja ajatella rationaalisesti (tunnereaktion erittely)
- Alituinen ärtyisyys ja/tai ahdistuneisuus, joka heikentää ratkaisevasti kykyä ratkaista ongelmia
- Vaikeus nähdä ”harmaan sävyjä” eli konkreettinen, kirjaimellinen, mustavalkoinen ajattelu
- Vaikeus poiketa säännöistä, rutiinista, alkuperäisestä suunnitelmasta
- Vaikeus hallita ennakoimattomia, epäselviä, epävarmoja ja uusia tilanteita
- Vaikeus muuttaa alkuperäistä ajatusta tai ratkaisua; vaikeus hyväksyä suunnitelmiin tulevia muutoksia tai uusia sääntöjä; juuttumistaipumus tai kaavamainen ajattelu
- Vaikeus ottaa huomioon tilanteen vaatimuksia, joiden takia toimintasuunnitelmia on muutettava
- Joustamattomia, epätasällisiä tulkintoja; väärinkäsityksiä tai ennakkoluuloja, esimerkiksi; ”Kaikki ovat minua vastaan”, ”Kukaan ei pidä minusta”, ”Aina sinä syytät minua”, ”Se ei ole reilua”, ”Minä olen tyhmä”, ”Minulta ei koskaan onnistu mikään”.
- Vaikeus huomata ja/tai tulkita oikein ihmisten välisiä viestejä/heikko sosiaalisten vivahteiden tulkintakyky
- Vaikeus aloittaa keskustelua, tulla mukaan ryhmään, saada kontakti ihmisiin; muiden sosiaalisten taitojen puute
- Vaikeus saada huomiota hyväksyttävillä tavoilla
- Vaikeus arvioida oman käytöksen vaikutusta muihin; usein lapsi hämmästyä muiden reaktiota omaan käyttökseen
- Vaikeus tuntea empatiaa muita kohtaan tai ymmärtää toisen ihmisen näkökulmaa asioihin
- Vaikeus tajuta, millaisen vaikutuksen antaa itsestään muille

**RATKAISEMATTOMIA ONGELMIA/LAUKAISIOITA (luettelo)**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

## Liite 3.

## Lapsen tarkkaavaisuuden arviointi-lomake (Aro &amp; Närhi 2003).

## Lapsen tarkkaavaisuuden arviointi

Nimi: \_\_\_\_\_

Päivämäärä: \_\_\_\_\_

Lapsen käyttäytyminen		Kyllä	Ei
<b>Tarkkaamattomuus</b>			
	Lapsi jättää huomiota yksityiskohtia tai tekee paljon huolimattomuusvirheitä.		
	Lapsella on usein vaikeuksia keskittyä tehtäviin tai leikkeihin.		
	Lapsi ei näytä kuuntelevan, mitä hänelle puhutaan.		
	Lapsi ei seuraa ohjeita, eikä saa suoritettua tehtäviään loppuun.		
	Lapsella on vaikeuksia tehtävien ja toiminnan järjestämisessä.		
	Lapsi ei pidä tehtävistä, jotka vaativat pitkäaikaista ponnistelua.		
	Lapsi kadottaa tarpeellisia tavaroita (leluja, kyniä, kirjoja jne.).		
	Lapsi häiriintyy helposti ulkopuolisista ärsykkeistä.		
	Lapsi on hajamielinen päivittäisissä toimissaan.		
<b>Hyperaktiivisuus</b>			
	Lapsi heiluttelee käsiään tai jalkojaan tai kiemurtelee istuessaan.		
	Lapsi nousee paikaltaan tilanteissa, joissa pitäisi istua paikoillaan.		
	Lapsi juoksentelee tai kiipeilee tilanteissa, joissa se ei ole sopivaa.		
	Lapsi on vaikeuksia leikkiä tai osallistua harrastuksiin hiljaa.		
	Lapsi on aina menossa tai "käy kuin kone".		
	Lapsi puhuu usein ylettömästi.		
<b>Impulsiivisuus</b>			
	Lapsi vastaa ennen kuin on kuullut koko kysymyksen.		
	Lapsi on vaikeuksia odottaa vuoroaan.		
	Lapsi usein keskeyttää toisen puheen tai häiritsee muita.		
<b>Tilannetekijät</b>			
<b>Vireystila ja stressitekijät</b>			
	Lapsen käyttäytyminen tai suoriutuminen vaihtelee päivän eri vaiheissa.		
	Lapsen suoriutuminen vaihtelee vireystilan mukaan.		
	Lapsen työskentelyyn vaikuttaa voimakkaasti nälkä, meteli tai lämpötila.		
	Lapsen työskentelyyn vaikuttaa voimakkaasti ulkopuoliset ärsykkeet.		
<b>Motivaatio ja tunnetila</b>			
	Lapsen mielenkiinto aihetta kohtaan vaikuttaa paljon suoriutumiseen.		
	Lapsi keskittyy huomattavasti paremmin itse valitsemiinsa toimintoihin.		
	Lapsi nauttii saamastaan huomiosta.		
	Muiden lasten reaktiot vaikuttavat lapsen toimintaan merkittävästi.		
	Lapsen on vaikea keskittyä, jos tiedossa jännittäviä tapahtumia.		
	Lapsen on vaikea keskittyä, jos on tapahtunut jotain merkittävää.		
	Lapsi voisi iloita enemmän onnistumisestaan.		
	Lapsi tekee eri tavoin vaikealta vaikuttavia ja helpolta vaikuttavia tehtäviä.		
	Lapsi pelkää epäonnistumista tai virheitä.		
	Lapsi pyrkii välttelemään joitain tiettyjä tilanteita.		
<b>Tiedot ja taidot</b>			
	Lapsen suoriutuminen vaihtelee voimakkaasti tehtävän vaatimusten mukaan.		
	Lapsi suoriutuu paremmin aikuisen hieman jäsentäessä tehtävää kuin yksin.		
	Lapsen olisi hyvä oppia pyytämään apua.		
<b>Tarkkaavaisuuden osataidot</b>			
<b>Tarkkaavaisuuden kohdentaminen ja ylläpitäminen</b>			
	Lapsen on vaikea löytää tehtävistä tai tilanteista olennaisia piirteitä.		
	Lapsen huomio kiinnittyykö epäolennaisiin asioihin.		
	Lapsen on helpompi työskennellä rauhallisessa tilanteessa kuin hälyssä.		
	Lapsen tarkkaavaisuus herpaantuu pitkissä tehtävissä.		
	Ympäristön ärsykkeet häiritsevät lasta usein.		
	Lapsen työskentelyä auttaa selvä asioiden ennakointi ja jäsentäminen.		
	Lapsi hyöttyy toiminnan suunnittelusta tai tavoitteen asettamisesta etukäteen.		
	Lapsi hyöttyy toimintaa strukturoivista apuvälineistä tai aikuisen läsnäolosta.		
<b>Tarkkaavaisuuden jakaminen ja kohteen vaihtaminen</b>			
	Lapsen vaikea muistaa tai suorittaa kahta asiaa samanaikaisesti.		
	Lapsen on vaikea pitää mielessään kaksi ohjetta samanaikaisesti.		
	Lapsen tarkkaavaisuus herpaantuu vaativissa tai monivaiheisissa tehtävissä.		
	Tehtävästä tai tilanteesta toiseen siirtymiset ovat lapselle erityisen vaikeita.		
	Lapsi juuttuu usein tehtävissä.		
	Lapsi toistaa samaa ratkaisua, vaikka tehtävä tai tilanne on vaihtunut.		

## **Liite 4: Haastattelurunko (vanhempien kohderyhmä)**

### **Taustakysymykset (lapsi/nuori):**

1. Sukupuoli
2. Ikä
3. Diagnoosi
4. Koululuokka/Opetusmuoto

### **Tutkimuskysymykset:**

- 1. Peruskoulu ja AD/HD**
  - a. Kuinka koulussa otettu huomioon lapsen erityistarpeet?
  - b. Millaisin toimenpitein koti on vastannut koulun haasteisiin?
  - c. Koulun ja kodin yhteistoiminnan sujuvuus?
- 2. Koulunkäynti ja kouluoppiminen**
  - a. Edesauttavia tekijöitä
    - i. koulussa
    - ii. kotona
  - b. Häiritseviä tekijöitä
    - i. koulussa
    - ii. kotona
- 3. Näkemyksiä siitä, kuinka AD/HD -lapsen kouluoppimista, -menestystä ja -viihtyisyyttä voisi parantaa**

### **Apukysymykset:**

- a. Kuinka lapsesi peruskoulun käynti on sujunut aikaisemmin ja sujuu tällä hetkellä?
  - i. Alakoulu
  - ii. Yläkoulu
- b. Miten mielestäsi lapsesi suhtautuu koulunkäyntiin? Miksi? Minkälaisen merkityksen mielestäsi hän antaa koulunkäynnille?
- c. Millaisia onnistumisen kokemuksia lapsesi on saanut koulusta? Mitkä niihin ovat vaikuttaneet?
- d. Millaisia ongelmia on esiintynyt? Mikä näihin tilanteisiin johti?
- e. Kuinka esiintyneet ongelmat on pyritty ratkaisemaan? /on ratkaistu?
- f. Onko diagnoosin saaminen muuttanut koulun/opettajien/oppilaiden suhtautumista lapseesi? Kuinka? Miksi?
- g. Onko lapsesi osaamista ja minän vahvistamista osattu tuoda esille koulussa? Minkälaiset toimet ovat tähän auttaneet?
- h. Kuinka koet koulun/opettajien/koulukavereiden ottaneen huomioon lapsesi erityistarpeet? Miksi?
- i. Kuinka kodin ja koulun välinen yhteistyö on sujunut? /sujuu? Mitkä ovat vaikuttaneet tähän? Mihin tuloksiin on johtanut?
- j. Minkä näet suurimmaksi voimavaraksi lapsesi koulunkäynnissä?
- k. Minkä näet suurimmaksi ongelmaksi lapsesi koulunkäynnissä?
- l. Minkälaista on lapsesi kouluoppiminen? Kuinka koet hänen oppivan? Mitä asioita? Mitkä tekijät edesauttavat oppimista?
- m. Kuinka perheessä on valmistauduttu koulun esittämiin haasteisiin?
- n. Mitkä ovat koulun keinot ratkaista esiintyviä ongelmia?
  - i. Mitkä ovat perheen keinot?
  - ii. Mitkä ovat lapsen itsensä keinot?
- o. Onko AD/HD -lapsen ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa parannettavaa? Miksi? Mitä? Miten?



## **Liite 5.**

### **Haastattelurunko (nuorten kohderyhmä)**

#### **Taustakysymykset**

- a. Sukupuoli
- b. Ikä
- c. Diagnoosi
- d. Koululuokka/Opetusmuoto

#### **1. Peruskoulu ja AD/HD**

- a. Miten AD/HD näkyy nuorissa itsensä kokemina
  - i. arjessa?
  - ii. koulussa?
- b. Kuinka koulussa on osattu ottaa AD/HD huomioon nuorten kokemana?
  - i. tukitoimet
  - ii. opettajan suhtautuminen/tietotaito
  - iii. kouluorganisaation suhtautuminen/tietotaito
- c. Millaiseksi nuoret kokevat koulun merkityksellisyyden?

#### **2. Kuinka koulupolkua voitaisiin parantaa?**

##### **Apukysymyksiä:**

- p. Kuinka peruskoulunkäynti on sujunut aikaisemmin ja sujuu tällä hetkellä?
- q. Miten suhtaudut koulunkäyntiin? Miksi? Minkälaisen merkityksen annat koulunkäynnille?
- r. Millaisia onnistumisen kokemuksia olet saanut koulusta? Mitkä niihin ovat vaikuttaneet?
- s. Millaisia ongelmia on esiintynyt? Mikä näihin tilanteisiin johti?
- t. Kuinka esiintyneet ongelmat on pyritty ratkaisemaan? /on ratkaistu?
- u. Onko diagnoosin saaminen muuttanut koulun/opettajien/oppilaiden suhtautumista? Kuinka? Miksi?
- v. Onko osaamistasi ja minäkuvasi vahvistamista osattu tuoda esille koulussa? Miten?
- w. Kuinka koet koulun/opettajien/koulukavereiden ottaneen huomioon erityistarpeesi? Miksi?
- x. Kuinka koti ja koulu kommunikoivat keskenään? Minkälaisissa asioissa? Millä seuraamuksilla?
- y. Minkä koet suurimmaksi voimavaraksi koulunkäynnissäsi?
- z. Minkä koet suurimmaksi ongelmaksi koulunkäynnissäsi?
- å. Kuinka koet oppivasi koulussa? Mitä asioita? Mitkä tekijät edesauttavat oppimista? Mitkä tekijät häiritsevät oppimista?
- ä. Kuinka perheessä on valmistauduttu koulun esittämiin haasteisiin?
- ö. Mitä nuori aikoo tehdä peruskoulun jälkeen?
- aa. Mitkä ovat koulun keinot ratkaista esiintyviä ongelmia?
  - i. Mitkä ovat perheen keinot?
  - ii. Mitkä ovat lapsen itsensä keinot?
- bb. Onko AD/HD-nuoren ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa parannettavaa? Miksi? Mitä? Miten?

## **Liite 6.** **Tapaus kodin huolen vaientamisesta**

Kyseessä on suora lainaus litteroidusta haastattelusta, missä lapsen yhteisen edun käsittelyn sijaan koulu käsittelee lasta koskevaa tulevaa palaveria kodin selän takana ja ”liittoutuu” tätä vastaan. Lopputuloksena on valtataistelu, missä koti nujerretaan täysin.

Ja tota se että me sovittiin tään erityisopettajan kanssa tää tapaaminen. Ja tota sitten se mikä siinä oli koomista, kuraattori tuli siihen ja sit me ruvettiin oottaan reksiä niin reksi ei tullukkaan. Ja kuraattori soittaa reksille, niin reksi väittää et ei oo sovittu mitään tapaamista. Ja se meillä oli mustaa valkosella. Kuraattori oli kirjoittanu, ku me oltiin aikasemmin tavattu, että uusi tapaaminen sovittu. Ja me oltiin kuraattorin kanssa et me mentiin sitten kuraattorin kanssa jutteleen, en mä siitä keskustelusta sit sen kummemmin muista. No sitten reksi soitti mulle seuraavalla viikolla, että nyt on sovittu uusi tapaaminen silloin ja silloin että sinne tulee tää luokanvalvoja ja erityisopettaja. Mä olin ihan ihmeissäni, että miten tää erityisopettaja, ku tää erityisopettaja oli perunu tään tapaamisen mulle. Niin mä olin ihan ihmeissäni että miten se voi tulla sinne, että miten reksi voi tietää. Että ku ei se reksi tienny, että mä olin sopinu tän tapaamisen. Niin siellä oli lähetty niinku keskustelemaan siellä koulun sisäisesti mun selän takana tästä asiasta. Ja tota se et sitten ku mä menin tähän tapaamiseen, niin kuinka ollakkaan kuraattoria ei ollukkaan. Ja mä sit kysyin et miksi kuraattori ei oo täällä, niin [vastaus oli] että hän on ollu niin vähän aikaa täällä, että häntä ei katsota, tota että hänen ei kuulu olla täällä paikalla. Ja mä olin ihan järkyttyny ku mä olin niinku menossa sinne ja mä tiesin et sinne tulee nää kolme, ja mä olin aatellu että mulla on kuraattori siinä mun asianajajana. Mutta sittenhän mä jouduin niiden kolmen ihmisen kanssa keskustelemaan ja ne haukku mut siellä sitten ihan lyttyyn. Ja tota minä itkin siellä ja se oli siis ihan järkyttävä se tapaaminen ja sieltä ku mä lähin, niin mä päätin että mähän en enää mitään ja, mä en muista että olinko mä sitten sitä ennen ku mähän otin koulutoimenjohtajaankin yhteyttä, et mä olisin tehny tästä koulusta valituksen. Ja se koulutoimenjohtajan luonakin käynti oli sellanen, että se kysy multa että mitä sinä hyödyt siitä että sun poika saa diagnoosin. Ja se että hän kerto mulle miten hänen lapsellaan oli astma ja kuinka heillä on vaikeeta. Et sekin meni niinku, jos ihan suoraan sanon niin perseelleen. Et se oli ihan järkyttävää. Ja se että miks mä olisin halunnu tavata tään erityisopettajan, mä olisin hänen kanssaan niinku [halunnu] keskustella siitä, että mitä tukitoimia Artulle ois voitu järjestää. Et sehän oli niin kevättä jo että ei siinä niinku enää Artun pelastamiseksi ollu mitään. Ja sit toinen syy miks mä halusin sinne hänen kanssaan, niin mä olisin [halunnu] hälle kertoa näistä asioista. (H5b, Artun äiti.)