

**”Asiat ei liity toisiinsa hänen mielessään samalla lailla
kuin muilla” : Alakouluikäisen ADHD -lapsen visuo-
spatiaalisen hahmottamisen haasteet arjessa vanhemman
ja opettajan arvioimana**

Sannamari Elomaa ja Hanna Suni

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Elomaa, Sannamari & Suni, Hanna. 2015. "Asiat ei liity toisiinsa hänen mielessään samalla lailla kuin muilla": Alakouluikäisen ADHD -lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet arjessa vanhemman ja opettajan arvioimana. Kasvatustieteen pro gradu - työ. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten vanhemmat ja opettajat määrittelevät visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet, miten he kokevat ne ja, miten he vastaavat lapsen haasteisiin arjessa. ADHD -lasten visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita ei ole tutkittu aiemmin. Pro gradu -työ on osa Niilo Mäki Instituutin Hahku-hanketta (Hahmottamisen kuntoutus -hanke).

Aineisto kerättiin ekokulttuurista perhehaastattelumenetelmää (EPH) soveltaen niin, että haastattelussa huomioitiin ADHD:n ja visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet. Lisäksi vanhempien ja opettajien haastatteluissa oli omat painotuksensa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teema-haastatteluita. Analyysinä käytettiin sisällönanalyysia.

Tulokset osoittivat, että visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita on vaikea havaita kouluympäristössä. Aineiston pohjalta muodostui uusi visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden määritelmä. Visuo-spatiaalinen hahmottamisen haaste on ulkoisen minän, "minä muiden joukossa", hahmottaminen suhteessa fyysiseen ympäristöön ja sosiaalisten suhteiden normeihin sekä sisäisen minän, "minä itseni kanssa", hahmottaminen suhteessa visuaaliseen informaatioon ja abstraktiin aikaan. Aineistosta löytyi myös kaksi äitityyppiä "Asioiden selvittäjä" ja "Arjen pyörittäjä"-äidit sekä kaksi opettajatyyppeä "Yksilöä tukevan pedagogiikan omaavat" ja "Yhteisöä tukevan pedagogiikan omaavat" -opettajat. Äiti- ja opettajatyypit yhdistäen muodostui neljä erilaista lapsen lähiympäristöä, jotka erosivat toisistaan yksilö- ja yhteisölähtöisyyden osalta. Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista tiedetään vähän ja asiasta toivotaan lisää tietoa sekä työkaluja arkeen.

Avainsanat: ADHD, visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet, ekokulttuurinen teoria

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ADHD.....	8
2.1	Lapsen ADHD	8
2.2	ADHD -lapsi kotona ja koulussa	10
3	VISUAALINEN HAHMOTTAMINEN	13
3.1	Visuaalinen tieto ja sen käsittely	14
3.2	Visuo-spatiaalinen hahmottaminen.....	15
3.3	Visuo-spatiaalinen hahmottaminen lapsen arjen haasteena.....	16
3.4	ADHD -lapsi ja hahmottamisen haasteet.....	19
4	EKOKULTTUURINEN VIITEKEHYS.....	23
4.1	Ekokulttuurinen teoria.....	23
4.2	Vanhempana lapsen arjessa.....	25
4.3	Opettajana lapsen arjessa	28
4.4	Vanhempien ja opettajien yhteistyö.....	31
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	35
6.1	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku.....	35
6.2	Ekokulttuurinen perhehaastattelumenetelmä	38
6.3	Puolitstrukturoitu teemahaastattelu.....	40
6.4	Aineiston analysointi.....	42
6.5	Aineiston analyysin vaiheet.....	43
7	LAPSEN ARJEN HAASTEET JA TUKEMINEN	48
7.1	Lapsi näkee maailman eri tavalla – äidin näkökulma	48
7.2	Hankaloittaa normaalia arkea – opettajan näkökulma	49

7.3	Lapsen hahmottamisen haasteiden näkyminen arjessa	51
7.4	Lapsi tarvitsee tukea ja ohjausta.....	56
8	HAHMOTTAMISEN HAASTEET ÄITIEN JA OPETTAJIEN KOKEMANA.....	62
8.1	Äidit haluavat lapselleen hyvän arjen	62
8.2	Äitinä oleminen on välillä raskasta.....	64
8.3	Oppilaan hahmottamisen haasteet eivät aina näy koulussa.....	66
8.4	Opettajat tarvitsevat tietoa ja työkaluja	67
8.5	Tavoitteena lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen	68
8.6	Erilaisia äiti- ja opettajatyyppejä	70
9	LÖYTÖJEN TARKASTELUA	73
9.1	Erilaisia hahmottamisen määritelmiä.....	73
9.2	Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haaste ADHD -lapsella	76
9.3	Lapsen päällekkäiset haasteet	80
9.4	Äidit ja opettajat lapsen lähiympäristöjen rakentajina.....	82
10	POHDINTA.....	85
10.1	ADHD -lapsen hahmottamisen haasteet arjessa	85
10.2	Luotettavuus ja eettiset ratkaisut	89
10.3	Jatkotutkimukset	93
	LÄHTEET.....	95
	LIITTEET.....	102

1 JOHDANTO

Visuo-spatiaaliset vaikeudet vaikuttavat kokonaisvaltaisesti lapsen elämään. *“Lapsi näkee asiat vähän erilailla tai kokee asiat vähän erilailla, et ei kykene samanlaiseen käytännön asioiden suorittamiseen ku muut, mutta lapsi ei oo tyhmä”* (V1). Kiinnostus hahmottamisen haasteita kohtaan syntyi opetusharjoittelussa, kun toinen meistä työskenteli oppilaan kanssa, jolla epäiltiin olevan ADD ja hänellä sanottiin olevan myös hahmottamisen haasteita. Tämä lapsi jäi mieleen muhimaan eräänlaisena arvoituksena, sillä selkeitä työkaluja hahmottamisen haasteisiin ei ollut. Interventiot kohdistuivat pääsääntöisesti matematiikan eri osaluoksiin ja oman toiminnan ohjauksen taitojen tukemiseen matematiikassa sekä reaaliaineissa. Lapsessa oli jotakin, johon harjoittelijana ei saanut otetta. Keskustelimme tuolloinkeskemmme, kuinka vähän tiedämme ja, kuinka vähän meille opetetaan opinnoissamme hahmottamisen haasteista. Kun kuulimme Hahku-hankkeesta, olimme valmiita ottamaan selvää, mistä hahmottamisen haasteissa on kyse. Monet ammattilaisetkin tuntuivat olevan ymmällään kohdatessaan tämän ilmiön.

Hahku-hankkeen (<http://hahku.fi/>) on Niilo Mäki Instituutti aloittama nelivuotinen (2014 - 2017) hahmottamisen haasteiden tutkimiseen ja kuntoutukseen liittyvän hanke. Hahku-hankkeen tavoitteena on tuottaa tietopalvelua ja kehittää tietokoneella tehtäviä harjoitteita visuo-spatiaalisten hahmotushäiriöiden kuntoutukseen. Hahmotushäiriön oletetaan liittyvän jollain tavoin CP-oireyhtymään, ADHD:hen, kielellisiin erityisvaikeuksiin tai se voi olla erilaisten oppimisvaikeuksien taustalla (Räsänen 2014). Tutkimuksemme on ADHD-lapsen visuo-spatiaalisia hahmottamisen haasteita taustoittava tutkimus. Hahku-hankkeessa haluttiin nostaa tarkasteltavaksi ADHD:n ja visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden yhteys, koska tarkkaavuus on asia, mikä voi olla merkittävä tekijä molemmissa. Haluamme tutkimuksemme kautta selvittää,

johtuvatko jotkin ADHD -lapsen toimintaan vaikuttavat tekijät hahmottamiseen liittyvistä pulmista. Tutkimuksessamme olemme lähteneet liikkeelle vanhempien tulkinnasta. Opettajat ovat lähteneet tutkimukseen lapsen vanhemman pyynnöstä. Täydensimme aineistoamme myös päinvastaisella tutkimukseen tulokulmalla, eli saimme haastateltaviksi vanhempia, jotka tulivat tutkimukseemme mukaan opettajan pyynnöstä. Tässä tutkielmassa käytämme termiä ADHD -lapsi kuvaamaan lasta, jolla vanhemman mukaan on ADHD- tai ADD -piirteitä.

ADHD on tutkimuskohteena tutkijoille tuttu, mutta sitä ei ole tutkittu hahmottamisen haasteiden näkökulmasta. Kasvatustieteen puolella puuttuu kokonaisvaltainen tutkimus visuo-spatiaalisesta hahmottamisen haasteista, vaikeuksista tai häiriöistä. Psykologian puolella on paljonkin kapea-alaista tutkimusta visuo-spatiaalisesta hahmottamisesta (esim. Diehl, Frost & Sherman ym. 2014; Harris, Hirsh-Pasek & Newcombe 2013; Uttal & Meadow 2013), mutta ne eivät useinkaan vastaa kasvatustieteen tarpeita vaan kohdistuvat tarkemmin rajattuihin neurokognitiivisiin tutkimuksiin. Kasvatustieteen ala tarvitsee oman näkemyksen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista ja niiden näkymisestä ADHD -lapsilla, jotta lapsen todelliset haasteet tulisivat huomioiduksi niin kotiin kuin kouluympäristöissä.

Alan julkaisuissa ja asiantuntijoiden puheenvuoroissa vilisee monia termejä, kuten hahmottamisen haasteet, pulmat, ongelmat, vaikeudet ja häiriöt. Tämä termien sekavuus oikeastaan kuvaa hyvin visuo-spatiaalisen hahmottamisen tutkimuksen kentän pirstaleisuutta. Neuropsykologi Pekka Räsänen (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2014) mukaan hahmottamisen haasteiden moninaisuutta voidaan selittää eriasteisesti. Hahmottamisen haasteiden lievempiä muotoja voidaan kutsua ongelmiksi, vaikeudet ovat keskivaikea muoto ja häiriöt ovat henkilön elämään hyvin merkittävästi vaikuttava asia. Tässä tutkimuksessa käytämme näistä yläkäsitetä hahmottamisen haasteet, koska käsite sopii hyvin ilmentämään hahmottamisen ongelmien, vaikeuksien ja häiriöiden arjessa näkyvää puolta. Käsite -haasteet kattaa kaikentasoiset hahmottamisen haasteet.

Haluamme tutkimuksemme kautta oppia ymmärtämään paremmin visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita ja niiden vaikutusta lapsen elämään. Lisäksi haluamme tutkimukseen vanhempien ja opettajien näkökulman, koska he ovat mielestämme lapsen arjen asiantuntijoita. Haluamme tuoda tietoa hahmottamisen haasteista perheille ja ammattilaisille, jotta ymmärrys asiasta lisääntyisi. Toivomme tutkimuksemme edistävän erilaisten hahmottamiseen liittyvien interventioiden kehittelyä.

Esittelemme tutkimusraportin aluksi lapsen ADHD:ta ja sen näkymistä niin kotona kuin koulussa. Tämän jälkeen tarkastelemme visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita ja niiden näkymistä ADHD -lapsella. Varsinaisen tulosluvun päättää ekokulttuurisen teorian tarkastelu, jossa käsittelemme lapsen arkea vanhemman ja opettajan näkökulmasta. Teorialukujen jälkeen tarkastelemme tutkimuksen menetelmällistä toteutusta ja tutkimustuloksia. Lopuksi tarkastelemme tutkimuksemme löytöjä ja pohdimme tutkimustamme yleisemmällä tasolla.

2 ADHD

ADHD on aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö, jossa tyypillisiä ovat keskittymisvaikeudet, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Lyhenne ADHD tulee englanninkielen sanoista attention, deficit, hyperactivity ja disorder. (Barkley 2008, 8.) Käytännössä tämä diagnoosi tarkoittaa sitä, ettei lapsi välttämättä käyttäydy ympäristön odotusten mukaan. Voimme vain kuvitella, miltä lapsesta tuntuu, kun hän ei kykene saavuttamaan asetettuja tavoitteita. ADHD -lapsen kasvataminen voi olla haaste hänen vanhemmilleen ja sekä häntä opettaville. Lapsen varhainen diagnosoiminen ja haasteisiin puuttuminen onkin hyvin tärkeää lapsen ja koko perheen hyvinvoinnin kannalta. Tässä luvussa tarkastelemme lyhyesti lapsen ADHD:n määritelmiä, diagnosointia sekä arjen haasteita niin kotona kuin koulussa.

2.1 Lapsen ADHD

ADHD alkaa lapsuudessa. ADHD:n esiintyvyys vaihtelee Suomessa 1–10%:n ja joidenkin lähteiden mukaan 10 – 20%:n välillä. Luotettavia lähteitä esiintyvyydestä on vähän. (Almqvist 2004, 241; Moilanen 2012, 35; Sillanpää 2004, 19.) Tämä voi johtua osittain siitä, että ADHD:ta on lähestytty useasta eri näkökulmasta. Tulemme viittaamaan eri näkökulmiin myöhemmin. ADHD voi olla perinnöllistä. Vaikka tausta on usein geneettinen, syyt voivat olla myös sosiaalisia tai ympäristöstä johtuvia (Herrgård & Airaksinen 2004, 252). Johnstonin ja Mashin (2001, 201) mukaan ADHD johtuu osittain perintötekijöistä, mutta myös vanhempi-lapsisuhteella on merkitystä. Altistavat tekijät voidaan jakaa vieläkin tarkemmin geneettisiin (perinnöllisyys), somaattisiin (sairaudet/aivovauriot) ja psykososiaalisiin tekijöihin (varhainen vuorovaikutus). Ympäristö voidaan nähdä niin altistavana kuin myös suojaavana tekijänä. (Almqvist 2004, 243–245.) Tässä tutkimuksessa keskiössä on ympäristön merkitys lapsen toiminnassa.

Suomessa käytetään kliiniseen näkökulmaan perustuvaa ICD-10 (International Classification of Diseases -10) tautiluokitusta ADHD: diagnosoinnissa (liite 1). Tautiluokituksen mukaan ADHD:n diagnoosin voi saada, jos täyttää vähintään kuusi yhdeksästä tarkkaamattomuusoireesta ja vähintään kolme viidestä yliaktiivisuusoireesta sekä kolme neljästä impulssivisuusoireesta. Oireiden on pitänyt kestää vähintään kuusi kuukautta. (Moilanen 2012, 38.) Kliinisellä näkökulmalla tarkoitamme lapsen haasteiden tarkastelua lääketieteen tavoin. Yhdysvalloissa on käytössä myös DSM-4 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) tautiluokitus (Moilanen 2012, 39) (ks. liite 1). Diagnosoinnissa tarkastellaan, liittyvätkö lapsen oireet keskittymiskykyyn (AD) vai hyperaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen (HD) vai kumpaankin. Lapsuuteen kuuluu tarkkaavaisuuden ja aktiivisuuden vaihtelu. Kyseessä on vakavampi haaste, jos vaihtelua esiintyy useassa ympäristössä ja se on voimakasta voimakkaita sekä pitkäkestoista, heikentää toimintakykyä tai tuottaa ongelmia jokapäiväisessä elämässä. (Almqvist 2004, 241.) ADD:n piirteet eroavat hieman ADHD:stä. Suurin ero on ylivilkkauksen ja impulsiivisuuden puuttuminen (Leppämäki 2012, 47).

Varhaislapsuudessa esiintyvät ADHD:n oireet kasvattavat riskiä lapsen persoonallisen kehitykselle. Tästä syystä ADHD:n varhainen diagnosoiminen ja lapsen tarpeisiin vastaaminen on tärkeää. Myöhemmin ilmaantunut oireilu ei vaikuta niin paljon lapsen persoonallisuuden muovautumiseen. Pitkäaikaisseurannoissa on osoitettu, että hyperaktiivisten oppilaiden suurimmat ongelmat liittyvät koulunkäyntiin. Vaikeasta hyperaktiivisuudesta ja keskittymiskyvyttömyydestä kärsivien lasten ennuste on kliinisen tutkimustiedon valossa huolestuttavin. (Almqvist 2004, 248–249; Herrgård & Airaksinen 2004, 252.)

Yleisesti ADHD määritellään keskittymisvaikeuteen, yliaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen liittyväksi haasteeksi. Neuropsykologinen näkökulma (aivojen toiminnan suhde käyttäytymiseen) liittyy ADHD:hen usein toiminnanohjauksen vaikeuden. Niin tarkkaavaisuuden kuin toiminnanohjauksen haasteet ilmenevät selkeimmin sellaisissa ympäristössä, jossa on vaatimukset toisenlaiset kuin tutussa ympäristössä. Lapselle voi esimerkiksi olla eri asia toimia

kodin ympäristössä, jonka toimintakulttuuriin lapsi on syntymästään saakka kasvanut, kuin toimia kouluympäristössä toisenlaisten normien sisällä. Tai toisin päin, koulun toimintakulttuuri saattaa vastata paremmin lapsen tarpeisiin kuin kotiympäristö. Iän myötä lapsen pitäisi kuitenkin kyetä suuntaamaan tarkkaavaisuutensa tilanteen ja tehtävän vaatimusten mukaisesti. Oman toiminnan ohjaus vaatii lapselta toimintansa pilkkomista eri osa-alueisiin, kuten toiminnan suunnitteluun, toiminnan aloittamiseen ja sujuvaan etenemiseen sekä toiminnan arvioimiseen. (Paananen ym. 2005, 48–52.)

Edellä on kuvattu niin kliinisestä kuin neuropsykologisesta näkökulmasta ADHD:n määrittelyä. Lapsen toiminnan ohjaamiseen kotona ja koulussa haetaan kokemuksemme mukaan keinoja niin kliinisen kuin neuropsykologisen tutkimustiedon kautta. Tästä syystä niiden esiin tuominen on tutkimuksemme kannalta tärkeää. Tässä tutkimuksessa haluamme kuitenkin painottaa pedagogista ja kasvatuksellista näkökulmaa, koska ne täydentävät edellä kuvattuja näkökulmia. Lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen mahdollistuu näin paremmin.

2.2 ADHD -lapsi kotona ja koulussa

ADHD -lapsi reagoi ympäristöönsä usein voimakkaasti ja se näkyy hänen toiminnassaan. Kliinisestä näkökulmasta ADHD -lapsen oireilua voimistavat tekijät voidaan jakaa esimerkiksi ympäristötekijöihin, vireystilaan vaikuttaviin tekijöihin, tekemiseen ja ohjeisiin liittyviin tekijöihin sekä tilanteeseen liittyviin tekijöihin. Ympäristötekijöitä ovat suuri ryhmä, meluisa ympäristö, runsaasti yksityiskohtia ja paljon liikettä. Vireystilaan vaikuttavia tekijöitä ovat univaje, väsymys, nälkä ja jännitys. Tekemiseen ja ohjeisiin liittyviä tekijöitä ovat monimutkaiset ja moniosaiset ohjeet, yleisesti annetut ohjeet, pitkäkestoinen, ponnistelua vaativa työskentely sekä tylsäksi ja vaativaksi koettu tekeminen sekä huono motivaatio. Tilanteeseen liittyviä tekijöitä ovat useat yhtäaikaisten huomiota vaativat asiat, odotus paikallaan pysymisestä, vapaamuotoinen tilanne ja epäselvät toimintaodotukset. (Moilanen 2012, 137.)

Jo pienellä vauvalla on kyky havaita säännönmukaisuuksia, ennakoida tulevaa ja kyky vaikuttaa ympäristöönsä. Nämä taidot antavat tunteen siitä, että voi itse hallita asioita. Tämä on perusta itsesäätelylle. (Aro & Närhi 2003, 8–9.) Itsesäätelykyvyllä tarkoitetaan sitä, että pystyy säätelemään tunteitaan ja niiden ilmaisemista sekä omaa toimintaansa ja käytöstään. Itsesäätelyn vaikeudet voivat näkyä yli- (arkuus) tai alisäätelynä (liika sosiaalisuus) ja voivat johtua lapsen synnynnäisistä taipumuksista tai hänen ympäristöstään. (Aro 2012, 52, 59–61.) Jos lapsi ei voi vaikuttaa omaan ja ympäristön toimintaan, hän ei pyri säätelemään toimintaansa vaan turvautuu aikuiseen tai omaksuu esimerkiksi häirikön roolin kotona tai koulussa. Tämän uskotaan johtuvan siitä, että lapsi ei usko itseensä ja kykyihinsä, koska ympäristö ei ole antanut siihen mahdollisuutta. Lapsella ei siis ole riittävästi kokemusta, kuinka toimia tietyissä tilanteissa ja toisaalta palaute ei ole ollut lapsen itsesäätelykykyä tukevaa. (Aro & Närhi 2003, 8–9.) ADHD voidaankin neuropsykologisen näkökulman mukaan nähdä myös itsesäätelykyvyn vaikeutena (Aro 2012, 52).

Neuropsykologinen, kuten kliininenkin, näkökulma pitää ympäristöä merkityksellisenä lapsen toiminnassa. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa lapsen lähiympäristöjä, kotia ja koulua. Lähiympäristöt ovat yhteydessä siihen, mitä lapsi ajattelee oppimisesta, koulusta ja omista kyvyistään oppia. Nämä lapsen omat ajatukset oppimisesta, hänen taitonsa ja ympäristö yhdessä ovat se kokonaisuus, jota tulee tarkastella jos oppimisen pulmia ilmenee. (Paananen ym. 2005, 8.) Tarkkaavuuden haasteiden näkökulmasta koulu on keskeisessä osassa, sillä juuri koulussa tarvitaan paljon tarkkaavaisuuden taitoja. Tarkkaamattomuus hankaloittaa opiskelua ja mahdollinen motorinen levottomuus häiritsee opettajia sekä muita lapsia. Lisäksi lapsen impulsiivisuus voi aiheuttaa ristiriitoja. (Närhi 2012, 179.) Puutteellinen tarkkaavaisuus estää tavanomaisen oppimisen. Haastavia ovat ennen kaikkea ne työskentely- ja oppimistilanteet, jotka liittyvät oman toiminnan suunnitteluun ja säätelyyn. (Aro & Närhi 2003, 9.) Psykologiset viestit ja sosiaaliset signaalit jäävät lapselta usein huomaamatta. Ympäristön asettamat tavoitteet eivät täyty, sosiaaliset säännöt rikkoontuvat ja tuloksena on ympäristöltä saatu kielteinen huomio. Kielteisen huomion kier-

re vaikuttaa luonnollisesti lapsen itsetuntoon ja identiteettiin. Kun onnistumisen kokemuksia ei saavuta, voi seurauksena olla kouluongelmia, käytöshäiriötä ja pahimmassa tapauksessa mielenterveysongelmia. (Almqvist 2004, 245-246.)

Neuropsykologisen näkökulman mukaan käytösongelmien ja sosiaalisten ongelmien yhteydessä tulee aina huomioida myös oppimisvaikeudet. Jos ongelmat ovat käyttäytymisessä ja kouluoppimisessa, niin kyseessä on kaksi vaikeuden aluetta, jotka kumpikin vaativat puuttumista. Näissä molemmissa vaikeudet voivat johtua myös lapselle sopimattomasta ympäristöstä. (Fletcher ym. 2009, 108, 110.) Oppimisvaikeuksia voi olla monenlaisia. Ne voivat ilmetä lukemisessa, kirjoittamisessa, luetun ymmärtämisessä, matematiikassa, ongelmanratkaisussa tai tarkkaavaisuudessa. ADHD lapselle ongelmallisia tehtäviä ovat usein sen kaltaiset tehtävät, joissa on aikaraja, tai jotka vaativat toiminnan ylläpitämistä sekä useiden asioiden samanaikaista huomioimista tai/ja hyvää muistia. (Paananen ym. 2005, 51.) Muistilla ja kielellisten taitojen kehityksellä on merkittävä rooli myös toiminnan, käyttäytymisen ja tunteiden säätelyssä (Aro & Närhi 2003, 9).

3 VISUAALINEN HAHMOTTAMINEN

“Näkeminen on tulkitsemista” (Räsänen 2014). Jonkin näkeminen ja tämän näkemisen ymmärtäminen vaikuttavat yksinkertaiselta ja automaattiselta. Emme tule ajatelleeksi, kuinka monimutkaisesta asiasta pohjimmiltaan on kyse. Näköinformaation käsittelyyn tarvitaan niin näkemis- kuin hahmottamisprosesseja. Näköinformaation prosessointi onkin melko monimutkainen asia, ja siihen liittyvät monet eri alueet aivoissa. (Snowden, Thompson & Troscianko 2012, 2-6, 12-14.) Käsittelemme tässä luvussa visuaalista tietoa ja siihen liittyviä prosessoinnin haasteita. Lisäksi syvennymme tarkemmin visuo-spatiaaliseen hahmottamiseen, joka on koko tämän tutkimuksen tarkastelun keskiössä. Tuomme luvun lopussa esille ADHD -lapsen arjen haasteita visuo-spatiaalisen hahmottamisen näkökulmasta.

Lähestymme visuaalista hahmottamista ja sen haasteita ensisijaisesti neuropsykologisesta näkökulmasta, koska aiheesta ei tietämyksemme mukaan ole juuri muunlaista tutkimusta ja tietoa. Suomalaisista visuaalisen hahmottamisen asiantuntijoista neuropsykologi Pekka Räsänen tietoo perustuu hänen kokemuksiinsa kliinisestä työstä sekä tutkimustyöhön, Heli Isomäen (entinen Numminen) ja Ulla Puolakan sekä psykologi Laura Sokaan tietämys perustuu pitkälti useiden vuosien kliinisen työn kokemuksiin. Neuropsykologisen näkökulman kautta saadaan käsitys siitä, mitä visuaalisella hahmottamisella tarkoitetaan ja, mitä asioita siihen liittyy. Alaluvussa 3.4 pyrimme yhdistämään lapsen haasteet kokonaisuudeksi, jossa yhdistyy ADHD:n tuomat haasteet visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteisiin.

3.1 Visuaalinen tieto ja sen käsittely

Visuaalinen hahmottaminen alkaa siitä, kun teemme näköhavainnon jostakin asiasta. Silmästä visuaalinen tieto kulkee takaraivolohkon alueelle. Tämän jälkeen tietoa käsitellään visuaalisessa järjestelmässä kahdessa suhteellisen erillään olevassa systeemissä, joista käytetään nimitystä Mikä -reitti ja Missä/Miten -reitti. (Dutton & Bax 2010, 9; Isomäki 2015, 20–21; Puolakka 2014.) Mikä -reitti on tunnistava ja se sijaitsee ohimolohkon alueelle. Tämä reitti on erikoistunut muodon, värin ja pinnan rakenteen tunnistamiseen. Missä/Miten -reitti on toiminnallinen ja se sijaitsee aivojen päälaenlohkon alueella. Tämä reitti taas on erikoistunut avaruudellisen eli visuo-spatiaalisten havaintojen arviointiin. Vaikka reitit nähdään osittain erillisinä systeemeinä, tekevät ne yhteistyötä. Kumpikaan reitti ei muodosta päämääränsä yksin. (Ahonniska & Aro 1999; 102, 104; Isomäki 2015 20–21; Puolakka 2014.)

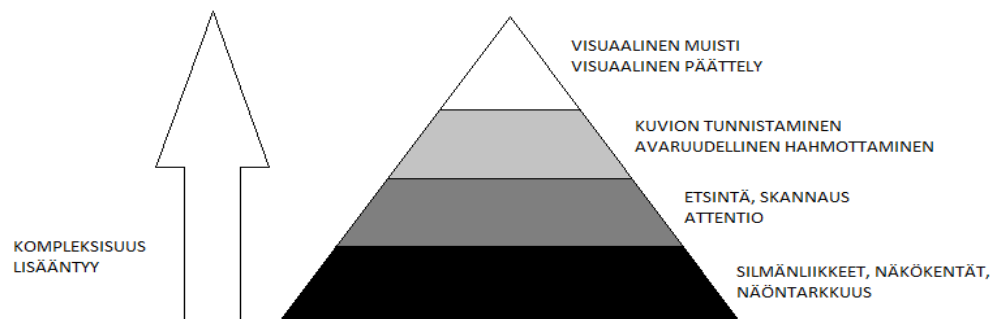
Aivoissa tapahtuu hyvin monenlaista visuaalisen informaation prosessointia. Samaa kuvaa tulkitaan samaan aikaan eri puolilla aivoja (simultaaniprosessointi). Nämä osaprosessit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja niiden yhteistyön tulee toimia hyvin. Uusi tieto rakentuu aina vanhan päälle eli nähty saa merkityksen ja se ymmärretään. Aikaisemman tiedon merkitystä kuvaa se, että enemmänkin näemme sen, mitä ymmärrämme, kuin että ymmärtäisimme kaiken näkemämme. Visuaalinen hahmottaminen voidaankin määritellä näkemisen tulkitsemiseksi ja ymmärtämiseksi. Hahmottaminen muodostuu eri osa-prosesseista, joista keskeisimpiä ovat visuaalinen erottelelu/tarkkaavuus, visuaalinen tunnistaminen ja avaruudellinen eli visuospatiaalinen hahmottaminen. (Isomäki 2015; Numminen 2009.) Visuaalisella erottelulla/tarkkaavuudella tarkoitetaan henkilön kykyä huomioida ympäristön visuaaliset ärsykkeet (Numminen & Sokka 2009, 142). Visuaalinen tunnistaminen taas on henkilön kyky tunnistaa tutut asiat ja esineet sekä arvata päättelyn avulla vieraat (Isomäki 2015, 24). Tässä tutkimuksessa pyrimme keskittymään visuospatiaaliseen eli avaruudelliseen hahmottamiseen ja sen haasteisiin, vaikkakin

haasteiden yhteenliittyvyyden ja monimuotoisuuden vuoksi sivuamme myös muita hahmottamisen haasteita.

3.2 Visuo-spatiaalinen hahmottaminen

Visuo-spatiaalinen hahmottaminen on avaruudellista eli sijainnin, tilan, suunnan, etäisyyksien ja koon hahmottamista suhteessa itseen ja ympäristöön (Paananen ym. 2005, 70; Herrgård & Airaksinen 2004, 247). Tähän visuaalisen hahmottamisen osa-alueeseen liittyy usein liike, kuten pallon kiinniottaminen ja samalla oikean etäisyyden sekä suunnan arvioiminen (Numminen & Sokka 2009, 139). Näin ollen visuo-spatiaaliseen hahmottamiseen liittyy usein kiinteästi visuokonstruktiivinen hahmottaminen, mikä tarkoittaa näönvaraisen tiedon ja tilasuhteiden hahmottamisen yhdistämistä käsien hienomotoriikkaan (Isomäen henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015).

Warrenin (1993) visuaalisen hahmottamisen taitojen teoreettinen malli (kuvio 1) auttaa ymmärtämään visuaalisen hahmottamisen eri osatoimintojen päällekkäisyyden ja visuo-spatiaalisen hahmottamisen sijoittumisen hahmottamisen osatoimintojen joukkoon. Warren tutki aikuisia aivovauriopotilaita ja loi tämän perusteella teoreettisen mallin visuaalisten taitojen hierarkiasta. (Warren 1993, 42.)



KUVIO 1. Warrenin visuaalisten taitojen hierarkia Isomäen (2015, 22) mukaan.

Warrenin mallin mukaan (ks. kuvio 1, s.16) alimmalla tasolla olevat visuaalisen hahmottamisen taidot luovat pohjan ylempien tasojen toiminnalle. Mallin alimmalla tasolla on näkeminen ja silmän fysiologinen toiminta. Seuraavalla tasolla on etsintä ja tarkkaavuus, ja sitä seuraavalla tasolla hahmon tunnistus ja avaruudellinen hahmottaminen. Mallin korkein taso on visuaalinen kognitio eli kyky muokata visuaalista informaatiota ja yhdistellä sitä sujuvasti muuhun päätöksentekoon ja tilanteisiin arjessa. (Warren 1993, 42-54.) Visuaalisen prosessin kannalta oleellista on, mitkä asiat henkilö valitsee tietotulvasta huomionsa kohteeksi, mitä pitäisi verrata aikaisempiin havaintoihin ja, mitä pitäisi painaa mieleen (Ahonniska & Aro 1999, 104). Warrenin mallin perusteella visuo-spatiaalinen hahmottaminen on riippuvainen näkemisestä sekä visuaalisesta etsinnästä ja visuaalisesta tarkkaavuudesta. Näiden hahmottamisen alemman tason toimintojen perusteella annetaan merkitys sille, mitä on nähty ja, mihin on huomio kiinnitetty. Tämän prosessin tuloksena pystymme tunnistamaan erikokoiset esineet ja asiat eri suunnista ja huomaamme myös niiden liikkeen sekä liikkumisnopeuden. (Isomäki 2015, 24-25.)

3.3 Visuo-spatiaalinen hahmottaminen lapsen arjen haasteena

Tässä luvussa käsittelemme lapsen arjen osa-alueita, joihin visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet todennäköisesti vaikuttaa. Hahmottamisen haasteet voivat olla visuo-spatiaalisen eli avaruudellisen hahmottamisen lisäksi visuaaliseen tarkkaavaisuuteen tai visuomotoriseen hahmottamiseen (kehon tai käden ja silmän yhteistyöhön) liittyviä. Hahmottamisen haasteet voivat esiintyä irrallisina, mutta lapsella voi olla myös samanaikaisesti useita visuaalisen hahmottamisen haasteita. (Numminen & Sokka 2009, 142.) Käsittelemme aluksi lapsen arkea visuo-spatiaalisen hahmottamisen näkökulmasta kokonaisuutena, joka sisältää niin kodin, koulun kuin vapaa-ajan tuomat haasteet. Tämän jälkeen (alaluvussa 3.4) perehdymme tarkemmin ADHD -lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteisiin.

Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ilmenevät arjessa erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa täytyy ymmärtää tai tuottaa avaruudellista hahmottamista vaativia asioita. Näitä tilanteita ovat pienemmillä lapsilla esimerkiksi syöminen, pukeutuminen, askarteleminen ja piirtäminen. Koululaisilla haasteita tuovat avaruudellista hahmottamista vaativat kouluaineet ja mahdollisesti kodin ulkopuolella itsenäisesti liikkuminen voi olla haastavaa. (Isomäki 2015, 35–36.) Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet voivatkin ilmetä esimerkiksi eksymistaipumuksena. Lapsen saattaa olla vaikeaa erottaa suuntia ja oikeaa vasemmasta. (Isomäki 2011).

Liikkumiseen vaikuttavat hahmottamisen haasteet voivat olla yhteydessä siihen, ettei lapsi uskalla liikkua itsenäisesti ympäristössä, ja turvautuu aikuisen. Pienen lapsen kohdalla nämä haasteet eivät vielä ole niin merkittäviä sosiaalisten suhteiden kannalta, mutta lapsen kasvaessa hahmottamisen haasteet voivat vaikuttaa hyvinkin paljon sosiaaliseen kanssakäymiseen. Itsenäisen liikkumisen lisäksi myös itse sosiaalinen tilanne voi olla haastava. Sosiaalisessa tilanteessa on tärkeää ymmärtää ei-kielelliset vihjeet, kuten eleet, ilmeet, äänensävyt ja kehon asennot. Hahmottamisen haasteet tuovat haastetta juuri ei-kielellisten viestien ymmärtämiseen, ja lapsen voi olla vaikea tulkita muiden tunteita. Tämä voi johtaa siihen, että lapsi käyttäytyy eri tilanteissa muiden silmissä epäsopivasti. (Numminen & Sokka 2009, 147.)

Sosiaalisesti epäsopivan käytöksen lisäksi lapsen liikkumista voidaan pitää poikkeavana. Arkikielessä puhumme joskus ”motorisesti kömpelöstä lapsesta”. Joidenkin tutkimusten mukaan lapsen motoriset haasteet saattavat liittyä visuo-spatiaalisen muistin heikkouteen ja liikkeiden sekä asentojen muistissa säilyttämisen pulmiin mieluummin kuin havaintojen tarkkuuteen liittyviin toimintoihin. On myös tutkimusta siitä, että motoriset häiriöt johtuisivat visuo-spatiaalisen tarkkaavaisuuden kontrollista, ja siinä erityisesti tarkkaavaisuuden vapauttamiseen liittyvistä ongelmista. (Paananen ym. 2005, 74.) Lapsen motoriset haasteet vaikeuttavat lapsen tutustumista ympäröivään maailmaan ja niillä voi olla yhteys lapsen sosiaalisiin ongelmiin. Motoriset haasteet saattavat heijastua lapsen tuottamaan ei-kielelliseen kommunikaatioon tai lapsen tapaan liik-

kua ja vain olla. Vauhdikkaat leikit saattavat tuntua motorisesti kömpelöstä lapsesta epämieluisilta, vaikka juuri niiden kautta lapsi voisi harjoitella sosiaalisia ja motorisia taitoja ja kasvattaa fyysistä kuntoa. (Paananen ym. 2005, 75.)

Sosiaalisten haasteiden ja kömpelön liikkumisen lisäksi oppimisvaikeudet voivat olla merkittävä arjen pulma lapsen elämässä. Oppimisessa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ovat yhteydessä erityisesti sisällölliseen oppimiseen ja ne näkyvät jollain tavoin lähes joka oppiaineessa. Yleisimmin lapsella on tällöin haasteita varsinkin matematiikan ymmärtämisessä ja oppimisessa. Hahmottamisen haasteista johtuvat vaikeudet matematiikassa voivat aiheuttaa lapselle vaikeuksia allekkain laskuissa, kymmenjärjestelmän hallinnassa, yksikönmuunnoksissa, ajan ja rahan ymmärtämisessä, ajan hallinnassa ja arvioimisessa, kellon ymmärtämisessä sekä geometriassa. Jos lapsen hahmottamisen haasteet ovat huomattavat, ihan perusasioidenkin oppiminen vie paljon aikaa. Tällöin lapsi tarvitsee erityisopetusta esimerkiksi matematiikassa. (Numminen & Sokka, 2009, 143–144.) Lisäksi visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet voivat ilmetä kellon oppimisessa. Tällöin esimerkiksi viisarin kiertosuunta saattaa olla hukassa. (Isomäki 2011.)

Äidinkielellä hahmottamisen haasteet voivat näkyä hitaana kirjoittamaan oppimisena, epäselvänä käsialana ja eri kirjoitustyyppien huonona hallintana. Lisäksi haasteita ilmenee usein luetunymmärtämisessä. Myös kyky integroida tietoa sekä ymmärtää asioiden välisiä suhteita ja järjestystä voi olla heikentynyt hahmottamisen haasteiden vuoksi. (Numminen & Sokka 2009, 143–144.) Edellä kuvatut äidinkielellä esiintyvät haasteet näkyvät myös reaaliaineiden opiskelussa. Lisäksi opetuksessa käytettävää visuaalista materiaalia voi olla vaikea hahmottaa sisältötiedon ja visuaalisen tiedon vuoksi. Myös taulutyöskentely sisältää asioita, jotka voivat olla haaste hahmottamisen kannalta esimerkiksi lapsen voi hankala poimia tietoa taululta. (Isomäki 2015, 48, 52, 56.)

Taitoaineet vaativat paljon visuo-spatiaalisen hahmottamisen taitoja, koska niissä täytyy esimerkiksi ymmärtää suuntia ja määriä. Kuvaamataidossa jäljentäminen voi olla haastavaa. Käsitöissä mallin mukaan toimiminen ja mittaminen voi olla vaikeaa, samoin kotitaloudessa. Liikunnassa vaikeuksia voi tuot-

taa erityisesti tasapaino ja liikkuvien esineiden hallinta. (Isomäki 2015, 51.) Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet eivät kuitenkaan välttämättä haittaa lapsen elämää. Mutta jos lapsella on, hahmottamisen haasteiden lisäksi, myös oman toiminnan ja organisoinnin suunnitteluun liittyy haasteita, vaikeudet arjen toiminnoissa ovat usein merkittäviä (Paananen ym. 2005, 68). ADHD -lapsen toimimiseen liittyy usein oman toiminnan ohjaamiseen liittyvät haasteet (ks. luku 2.1). Tästä syystä tarvitaankin tietoa ADHD -lapsen visuo-spatiaalisista haasteista. On muistettava, että edellä kuvaamillamme seikoilla voi olla seurauksia lapsen sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä itsetunnon rakentumiseen (Paananen ym. 2005, 69), jolloin ympäristön tuella on suuri merkitys seurauksen laatuun.

3.4 ADHD -lapsi ja hahmottamisen haasteet

Esittelemme seuraavaksi ADHD:n ja visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita siitä näkökulmasta, miten ne näkyvät, kun lapsella esiintyy molempia haasteita. Käytämme tässä luvussa visuo-spatiaalinen hahmottaminen -käsitteen sijaan hyvin usein käsitettä hahmottaminen, koska luvussa on tietoa asiantuntijalähteestä, joka ei samalla tavoin erottele hahmottamisen osa-alueita kuin me olemme tutkimuksessamme tehneet.

Isomäen (henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015) mukaan hahmottamisen haasteet ovat helposti erotettavissa tarkkaavaisuuden pulmista, vaikka Ahoniska ja Aro (1999, 104) ajattelevat toisin. Tietoa ADHD:sta on enemmän kuin hahmottamisen haasteista. ADHD:lla on tautiluokitus (ks. liite 1), toisin kuin hahmottamisen haasteilla, vaikka Isomäen (henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015.) ja Räsänen (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2014.) mukaan sellaiselle olisi tarvetta myös hahmottamisen haasteiden kohdalla. Tautiluokitus voisi helpottaa hahmottamisen haasteiden tunnistamista, ja niihin puuttuminen olisi helpompaa (Isomäki, henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015). Hahmottamisen haasteisiin perehtyneet asiantuntijat ovat huomanneet kentän tarpeen ja

hahmottamisesta on tuotettu uutta tietoa viime aikoina (mm. Isomäki 2015; Hahku-hanke).

Niin hahmottamisen haasteiden, kuin myös ADHD:n, yhteydessä on kyse osittain tarkkaavaisuuden vaikeuksista. Isomäen (2015, 35) mukaan visuaalisen tarkkaavaisuuden ongelmat liittyvät hahmottamisen haasteisiin. ADHD:sta taasen voidaan puhua myös tarkkaavaisuudenhäiriönä (ks. Aro 2012). Sama käsite, tarkkaavaisuus, erilaisen haasteen yhteydessä, saattaa vaikeuttaa haasteiden eron tunnistamista ja ymmärtämistä. ADHD:n erottaa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteesta, koska ADHD:hen liittyy aina itsesäätelyn häiriö, jota ei ole lapsella, jolla on vain hahmottamisen haasteita. Visuaalisen tarkkaavaisuuden haasteet liittyvät taasen visuaalisen informaation prosessoinnin tarkkaamattomuuteen, jolla ei siis ole mitään tekemistä itsesäätelyn ongelmien kanssa (Isomäen henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015) Lapsen varhaisesta visuaalisesta tarkkaavaisuudesta on tehty tutkimusta ja Moralesin, Mundun, Crowsonin ja Nealan (2005, 263) visuaalisen tarkkaavaisuuden taitojen kehityksellä voisi olla yhteys varhaiseen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Räsäsen (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2014) mukaan ADD:ssa on piirteitä, jotka pystytään tunnistamaan hahmottamisen haasteiksi. ADHD:hen liittyy ylivilkkaus, mikä voi estää hahmottamisen haasteiden näkymisen (mm. Paanananen ym. 2009). Kun lapsella on sekä ADHD, että visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita, ilmenee oireita, jotka voivat johtua kummastakin haasteesta. Tämä asia saattaa hämmentää oireiden tulkitsijaa. (Isomäen henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015).

ADHD -lapsen, ja lapsen jolla on hahmottamisen haasteita, toimimisen vaikeudet liittyvät usein sosiaalisiin tilanteisiin (mm. Almqvist 2004; Paananan 2005; Barkley 2008; Numminen & Sokka 2009; Isomäki 2015). Sosiaaliset tilanteet sisältävät ei-kielellisiä elementtejä. Lapsen voi olla vaikea tunnistaa näitä asioita, jos hänellä on hahmottamisen haasteita. Sosiaalisissa tilanteissa reagoiminen toivotulla tavalla voi olla tästä syystä haasteellista (Isomäki 2015, 58). Barkleyn (2008, 244) mukaan sosiaaliset tilanteet vaikuttavat merkittävästi ADHD -lapsen arkeen, koska hänen impulsiivisuutensa ja suoruuutensa saattaa

ärsyttää ikätovereita. Sosiaalisissa tilanteissa on myös osattava suunnata toimintaa oleelliseen ja tämä vaatii lapselta tunne-älyä, mikä saattaa olla tietyissä tilanteissa ADHD -lapselle haastavaa (Fonseca, Segquier, Santos Poinso & Deruelle 2009, 111). Oman toiminnan ohjauksen haasteet liittyvät näin ollen selkeästi niin ADHD -lapsen oireiluun kuin myös hahmottamisesta johtuviin haasteisiin (ks. Paananen ym. 2005; Isomäki 2015). ADHD:n oman toiminnan ohjauksen haasteet näkyvät jo tautiluokituksesta (ks. liite 1), mutta Isomäki (henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015) on sitä mieltä, että ne näkyvät selkeästi myös hahmottamisen haasteiden seurauksena. Räsänen (henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2014) mukaan toiminnanohjauksen haasteiden yhteys hahmottamisen pulmiin voidaan nähdä hahmottamisen haasteiden seurauksena. Jos lapsi ei ymmärrä nähtyä informaatiota, niin kuinka hän voisi toimia sen mukaan. Jos kuitenkin lapsi, jolla on hahmottamisen haasteita, saa oikeanlaista tukea, niin oman toiminnan ohjauksen haasteet eivät näy hänen toiminnassaan.

ADHD:ta ja hahmottamisen haasteita yhdistää myös oppimisen pulmat (ks. Paananen ym. 2005; Fletcher ym. 2009; Isomäki 2015; Numminen & Sokka 2009). ADHD:n yhteydessä ne liittyvät hyvin pitkälti oman toiminnan ja itsesäätelyn vaikeuksista (Aro & Närhi 2003, 9), mutta ne voivat näyttäytyä myös muistia ja ymmärtämistä vaativissa tehtävissä, joista eri oppiaineet muodostuvat (mm. Paananen ym. 2005, 51). ADHD:sta on tehty tutkimusta oppimisvaikeuksien näkökulmasta. Kun lapsella on oppimisvaikeus ja ADHD, se on haasteellisempi yhdistelmä kuin pelkkä oppimisvaikeus. (Mayes, Calhoun & Crowell 200, 417.)

Tutkimusten mukaan visuo-spatiaalinen hahmottaminen on yhteydessä verbaaliseen, matemaattiseen ja kolmiulotteiseen hahmotuskykyyn (Lubinski 2010, 348). Tämän vuoksi visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet näkyvät selkeästi eri oppiaineissa ja varsinkin matematiikan oppimisessa (mm. Aunola ym. 2014; Isomäki 2015; Räsänen henkilökohtainen tiedonanto 2014). Räsänen (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2014) mukaan matemaattinen ajattelu perustuu visuo-spatiaalisen hahmottamisen taitoon. ADHD -lapselle, jolla on visuo-spatiaalinen hahmottamisen haaste, matemaattinen oppiminen, voi olla vielä

haasteellisempaa. Lapsi ei kykene keskittymään ja suuntaamaan tarkkaavuuttaan matemaattiseen pulmaan, muttei myöskään ymmärrä, eikä osaa käsitellä visuaalista matemaattista informaatiota. Matemaattiset suhteiden hahmottaminen on työlästä (Räsänen henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2014.), mikä luonnollisesti on merkityksellistä suhteessa oppimismotivaatioon (Isomäen henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015).

4 EKOKULTTUURINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksessamme selvitämme, kuinka lapsen lähi-ihmiset, vanhemmat ja opettajat järjestävät arkea lapsen ympäristöissä, kotona ja koulussa. On luonnollista, että lapsen ADHD:n ja visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet, näkyvät ympäristöissä, joissa lapsi elää. Vanhemmat ja opettajat vastaavat lapsen haasteisiin jollain tavalla, joten heidän kokemuksensa lapsen arjesta kiinnostaa meitä. Tämän vuoksi ekokulttuurinen teoria on keskeinen työmme kannalta; se sisältää ajatuksen siitä, että lapsen arjessa elävillä on paljon tietotaitoa arjen todellisuudesta. Tässä luvussa käsittelemme ensin ekokulttuurista teoriaa ja ympäristön merkitystä lapsen elämään. Tämän jälkeen tarkastelemme aiemman tutkimuksen valossa ensin vanhempien roolia lapsen arjen toiminnoissa ja tämän jälkeen opettajan roolia siinä. Lopuksi esittelemme ajatuksia vanhempien ja opettajan välisestä yhteistyöstä.

4.1 Ekokulttuurinen teoria

Ekokulttuurisen teorian voidaan katsoa pohjautuvan Whitingin ja Whitingin (1975) luomaan psykokulttuuriseen malliin, jota ovat kehittäneet eteenpäin muun muassa professorit Ronald Gallimore ja Thomas Weisner (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989, 217). Ekokulttuurisessa teoriassa ajatellaan eri asioiden ihmisen elinympäristössä tuovan merkityksensä arjen elämään. Vanhempien ja opettajien tekemiin ratkaisuihin vaikuttavat ympäristön arvot, ja esimerkiksi sukupuoli- ja työroolit. He muokkaavat toiminnallaan lapsen kehitysympäristöä ja tätä kautta lapsen kehitystä. Vanhemmat ja opettajat pyrkivät rutiinien, sekä päivittäisten toimintojen kautta saamaan järjestystä arkeen ja vastaamaan näin ympäristön asettamiin vaatimuksiin. (Weisner 2002, 277.)

Ekokulttuurinen teoria eroaa Bronfenbrennerin (1976) kehittämästä ekologisesta teoriasta, jonka perusajatuksena on, että ympäristöllä on merkitystä ihmisen toiminnalle ja ihmisen toiminnalla ympäristölle. Ihmistä ympäröivät eko-

logiset kehät mikrosysteemi, mesosysteemi, ekosysteemi ja makrosysteemi (Bronfenbrenner 1976, 21 - 22). Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan kuuluu ajatus ihmistä ympäröivistä ekologisista kehistä. Mikrosysteemi-kehä on ihmistä lähinnä, makrosysteemi-kehä kauimpana. Mikrosysteemi kuvaa lapsen näkökulmasta esimerkiksi kotia, luokkaa ja ystäviä, mesosysteemi julkisia instituutioita (koulu, päiväkotia yms.), ekosysteemi yhteiskunnan politiikkaa, lainsäädäntöä ja makrosysteemi yhteiskuntaa ja kulttuuria yleensä (Peterson & Hittie 2003, 63). Kun lapsen asiat mikrosysteemin tasolla ovat kunnossa, heijastuu se hänen käyttäytymisensä kautta muihin ekologisiin ympäristöihin (Peterson & Hittie 2003, 63). Ekologinen teoria keskittyy kehityksen tarkasteluun ja huomioi yksilön vuorovaikutuksen ympäristön kanssa (Puroila & Karila 2001, 204-205).

Ekologinen teoria ei anna vastausta siihen, miten ympäristö voidaan järjestää lapsen kehitystä tukevaksi. Tämän selvittämiseen tarvitaan ekokulttuurisen teorian näkökulmaa. Ekokulttuurisen teorian avulla voidaan osoittaa, mihin ensisijaisesti pitäisi puuttua kun halutaan muutosta lapsen kasvuympäristöön. (Määttä & Rantala 2010, 56.) Ekokulttuurisessa mallissa korostuu voimavara-keskeinen ajatusmalli. Vanhemmat nähdään arjen asiantuntijoina lapsensa asioissa ja lapsen kanssa työskentelevät ammatti-ihmiset perheelle tukea antavina, perheen kanssa yhteistyötä tekevinä kumppaneina. Ekokulttuurisessa mallissa korostuu arjen merkitys ja erityisesti arjen valinnat sekä rutiinit. (Taanila 2009, 95-96.)

Ekokulttuurisen teorian mukaan lapsuuden kasvuympäristöjä voidaan arvioida erilaisilla toimintatilanteiden tekijöillä: Keitä on läsnä arkisissa vuorovaikutustilanteissa? Mitkä ovat heidän arvonsa ja päämääränsä? Mitä tehdään? Miksi tehdään? Mitkä tottumukset ja säännöt ohjaavat toimintaa? Ekokulttuurisen ajattelun mukaan lapsi oppii uusia asioita arkipäivän vuorovaikutustilanteissa. (Määttä & Rantala 2010, 55.) Ekokulttuurisesta näkökulmasta erityinen lapsi tulee nähdä kokonaisuutena, johon vaikuttaa hänen perheensä kokonaistilanne ja koko lapsenkasvuympäristö (Skinner & Weisner 2007, 310.) Ekokulttuurinen suuntaus painottaakin vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyön

merkitystä lapsen kehityksen tukena. Yhteinen osaaminen pitäisi nostaa keskustellen esille ja yhdessä perheen kanssa kehittää näkemystä lapsen asioista. (Sipari 2008, 119.)

Lapsen arvioinnissa on tärkeä sija vanhempien ja omien opettajien kuvauksilla. Vanhemmat voivat kertoa arjesta, eli siitä miten ongelmat ilmenevät jokapäiväisessä elämässä. He myös voivat kuvailla lapsensa harrastuksia, mielipuuhiä ja kaverisuhteissa toimimista. Lisäksi on tärkeää kuulla vanhempien odotuksia lapsensa oppimisen suhteen sekä heidän ajatuksiaan lapsen saamasta tuesta. Opettajat taas näkevät sen, miten vaikeudet ilmenevät luokassa, miten taitoja opitaan, sekä mitkä ovat lapsen työskentelytavat ja vahvuudet sekä kouluoppimisen taidot yleisellä tasolla. Lapsen kanssa toimivien lähi-ihmisten huomioiminen lapsen elämän asiantuntijoina on tärkeää myös siksi, että lapsen elämässä voi olla muitakin tekijöitä, jotka aiheuttavat haastetta oppimiselle. (Paananen ym. 2005 14, 21.)

4.2 Vanhempana lapsen arjessa

”Tavallinen arki”, jossa vanhemmat lastaan kasvattavat voidaan määritellä Jokisen (2005, 32 - 33) mukaan sellaiseksi elämiseksi, jossa on rutiineja, kodin tuntua ja tapoja. Myös tässä tutkimuksessa arjella tarkoitetaan tuttuja, jokaisen perheen omia toimintatapoja ja rutiineja, jotka rytmittävät perheen elämää. Tässä luvussa tarkastellaan vanhemmuutta siitä näkökulmasta, että perheessä on erityistä tukea tarvitseva lapsi eli ADHD -lapsi, jolla on visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita. Lisäksi käsitellään vanhemmuutta työn ja perhe-elämän yhteensovittamisen näkökulmasta, sillä perheen elämän kokonaisuus vaikuttaa arjessa tehtäviin ratkaisuihin. Weisnerin (2010, 215) mukaan lasten ja vanhempien osallistuminen päivittäisiin rutiineihin on perheen hyvinvoinnin mitta. Vanhemmuutta voidaan pitää projektina, jossa vanhemmat asettavat tavoitteita itselleen ja perheelleen tarkoituksenaan arjen tasapainon luominen ja ylläpitäminen. Päivittäiset rutiinit pitävät arkea kasassa ja niiden puuttuminen vaikuttaa arkeen sen tasapainoa horjuttaen. Perheet eivät ole passiivisia vaan

pyrkivät vaikuttamaan ympäristön olosuhteisiin. Tällöin puhutaan akkommo-daatiosta eli perhe pyrkii ratkaisuihin, joiden kautta perheen selviytyminen ar-jessa mahdollistuu (Määttä & Rantala 2010, 58–59).

Jokaisella vanhemmalla on oma tapa toteuttaa vanhemmuuttaan. Tähän vaikuttaa tavoitteet, elämäkokemus, terveys ja useat muut tekijät. Vanhemmuus muodostuu osatekijöistä, joita ovat mielikuvat, kokemukset, persoonallisuuspiirteet ja tilannetekijät. Jokainen vanhemmuus on erilainen, mutta lapsen erityishaasteet tuovat siihen oman lisänsä. Vilkkaan lapsen vanhemmuudessa voi vahvana olla ”rajojen asettamisen” -tehtävä, jolloin muut vanhemmuuden tehtävät jäävät taka-alalle. Yleensäkin lapsen vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyvät haasteet hankaloittavat usein eri tilanteissa ohjaamista. Kun jokin asia on tai on ollut itselle vaikeaa, voi mietittyä se, kuinka osaa auttaa lastaan siinä asiassa. Esimerkiksi samankaltaisten oppimisvaikeuksien havaitseminen ja tunnistaminen lapsessaan voi olla vaikeaa, varsinkin jos vanhemman omia oppimisen haasteita ei ole tunnistettu, eikä niihin ole puututtu. (Numminen & Sokka 2009, 45, 53–54.)

ADHD -lapsen vanhemmuus asettaa omia haasteita kokea vanhemmuutta. Arjen tilanteet saattavat olla kuormittavia eikä niistä välttämättä haluta puhua muille. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet voivat olla kaikkein haastavimpia, ja kuitenkin ne ovat muille ihmisille selkeästi näkyvimpiä. Tästä syystä ADHD -lapsen vanhemmat saattavat kokea jotkin arjen tilanteet erityisen vaikeina. Vanhemmat saattavat kokea, että esimerkiksi yhteiset ruokailut, lapsen pukeutuminen, peseytyminen, nukkumaan meno sekä siirtymätilanteet ovat haastavia. Myös lapsen haasteet tunteiden tunnistamisessa ja säätelyssä, esimerkiksi tunteiden ilmaisemisessa ja pettymysten sietämisessä, voidaan tuntea kuormittavina. Oppimisen tilanteissa lapsella on usein myös paljon haasteita, kuten esimerkiksi läksyjen tekemisessä ja kokeisiin lukemisessa. Lisäksi sovi-tuista ajoista kiinni pitäminen ja ajan hallinta yleensä sekä omista tavaroista huolehtiminen voivat olla lapselle haastavia ja näin ollen koettelevat vanhempien voimavaroja. (Numminen & Sokka 2009, 129–130.)

Tutkimuksemme keskiössä on sellaisia vanhempia, joiden lapsilla on ADHD:n lisäksi visuo-spatiaalisen hahmottamisen pulmia. ADHD -lasten vanhemmuudesta on tietoa (mm. Numminen & Sokka 2009; Barkley 2008). Sen sijaan tietoa on vain vähän saatavilla sellaisen lapsen, jolla on hahmottamisvaikeuksia, vanhemmuudesta. On olemassa aiempaa tietoa siitä, miten hahmottamisen haasteet näkyvät arjessa (mm. Isomäki 2015; Numminen & Sokka 2009), mutta tutkittua tietoa vanhemmuudesta tästä näkökulmasta ei ole. Oletamme, että lapsen erityisyys tuo samankaltaisia haasteita vanhemmuuteen, oli kyseessä lapsen ADHD, hahmottamisen haasteet tai molemmat. Nummisen ja Sokaan (2009, 54) mukaan lapsen haasteet vaikuttavat aina vanhemman ja lapsen suhteeseen. Vanhemmuus kyllä muuttuu ajan myötä lapsen itsenäistyessä. Kuitenkin, jos lapsella on erityinen oppimisvaikeus, vanhemmat voivat ajatella, ettei lapsi selviä ilman apua. Vanhempien ja lapsen välille voi syntyä riippuvuus ja se voi olla haaste lapsen itsenäistymisprosessille. Toisaalta vanhemmat ovat lähes aina hyvin herkkiä tulkitsemaan lastaan. Tällöin voi olla vaikeaa ymmärtää, miksi lapsella ilmenee haasteita esimerkiksi kouluympäristössä. Voi olla, että kouluympäristössä lasta ei voida huomioida niin herkästi kuin kotiympäristössä ja/tai lapsen on vaikeampaa toimia oman toimintakykynsä ehdoilla koulumaailmassa, jossa on kyettävä omatoimisuuteen. Olisikin tärkeää jaksamisen kannalta, että vanhemmat jakaisivat asioita toisten samassa tilanteessa olevien vanhempien kanssa. Lapsen kehitykselle on oleellista toimiva vuorovaikutus omien vanhempien kanssa, ilman tarpeettomia riippuvuussuhteita. (Numminen & Sokka 2009, 53–56.)

Vanhemmat tekevät elämässään valintoja, jotka vaikuttavat vanhemmuuteen. Yksi niistä liittyy työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen. Kinnusen ja Maunon (2002, 101) mukaan vanhemmat haluavat useimmiten yhdistää työn ja perhe-elämän. Heidän mukaansa työ ja perhe tyydyttävät erilaisia tarpeita ja näin täydentävät toisiaan. Työ antaa mahdollisuuden toteuttaa itseään, saavuttaa toivottuja tavoitteita sekä saada onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat itsearvostusta. Perhe taasen tuo vanhemman elämään rakkauden, turvallisuuden, vuorovaikutuksen sekä kumppanuuden kokemuksia. Kinnunen ja

Mauno (2002, 101–103) kertovat artikkelissaan Saunamäen ja Kinnusen (2002) tutkimuksesta, jossa erilaisia kotiin ja työhön sitoutuneita vanhempia on luokiteltu ”uudistajiksi”, ”kotikissoiksi” ja ”työholisteiksi”. ”Uudistajiksi” he nimesivät pariskunnat, joista molemmat olivat sitoutuneita sekä perheeseen että työhönsä. ”Kotikissat” avioituivat usein ”kotikissapuolison” kanssa ja he olivat voimakkaasti perheeseen sitoutuneita. ”Työholisteiksi” tutkimuksessa luokiteltiin vanhemmat, jotka olivat selkeästi työhön sitoutuneita. ”Uudistajat” olivat tämän tutkimuksen mukaan muita tyytyväisempiä parisuhteeseensa ja toisaalta ne perheet, joissa nainen oli ”työholisti” parisuhde toimi huonommin suhteessa muihin luokkiin. Kun vanhempi kykenee sovittamaan työn ja perheen vaatimukset ja täyttämään samalla omat odotukset, työn ja perheen yhteen sovittaminen tuo myönteistä vuorovaikutusta eri toimijoiden välille. Mikäli työ ja perhe odotuksineen ja vaatimuksineen ovat ristiriidassa keskenään, on se hyvin kuormittavaa asianosaisille ja vaikuttaa arkeen. (Kinnunen & Mauno 2002, 101.)

4.3 Opettajana lapsen arjessa

Lapsi ei ole kouluympäristössään asiakas vaan yhteisön jäsen (Rimpelä 2013, 30). Ekologisen lähestymistavan mukaan muutos lähtee ympäristöä, asenteita ja odotuksia muuttamalla, eikä muuttamalla yksilöä yhteisölle sopivammaksi (Kauffman 2005, 76–77). Tämä lähestymistapa haastaa opettajat miettimään, mitä voisi tehdä, jotta oppilaan olisi helpompaa oppia. Opettajan asiantuntijuus on aina kytköksissä koulun toimintaan. Koulukulttuuri, ohjeet ja säännöt, työnjako, työtavat ja -välineet, määrittävät opettajan suhteen oppilaisiin sekä muuhun koulu yhteisöön. (Launis & Engeström 1999, 74–75.) Opettajan suhtautuminen lapseen on hyvin merkityksellinen, koska se on yhteydessä lapsen koulutyöskentelyyn sitoutumiseen. Opettaja myös omalta osaltaan luo oppimisympäristöä ja valitsee käyttöönsä opetusmenetelmiä. Kaikella tällä on vaikutusta lapseen. Lisäksi rutiinit, ohjeet ja selkeät säännöt luokassa toimimisesta ovat merkityksellisiä lapsille. Onnistumisen kokemukset ja välitön henkilökohtainen palaute auttavat opetuksen sujumisessa. (Lindh & Sinkkonen 2009, 19–20) Ope-

tustilanteessa syntyvä kohtaaminen lapsen ja opettajan välillä on kaikkineen merkityksellinen. Lapsen tunteminen onkin tärkeää opettajan työssä. (Takala 2010, 111.)

Lapsen erilaisuus huomataan koulussa ja siihen reagoidaan jollain tavalla. Toiset lapset häiriintyvät yhden lapsen häiritsevästä käytöksestä ja usein pyydetään opettajaa puuttumaan asiaan. Opettaja saattaa kokea erityistä tukea tarvitsevan lapsen opettamisen raskaana ja rasittavana. Opettajalla voi olla hyvin valmisteltu tunti, jonka hän on ajatellut toteuttaa tietyllä tavalla. Voi olla, että suunnitelmaa joutuu muuttamaan erityisen oppilaan erityistarpeiden vuoksi. Tämä saattaa aiheuttaa opettajalle lisää haasteita työarkeen ja kuormittaa häntä. Lisäksi erityisen lapsen erilaiset tavat saattavat aiheuttaa hämmennystä myös muiden lasten vanhemmissa ja opettajaan otetaan yhteyttä asian tiimoilta. (Cantell 2010, 92–93.) Saatavilla olevat resurssit ja vanhempien suhtautuminen vaikuttavat myös opettajan työhön. Resurssit saattavat olla vähäiset taloudellisista syistä tai koulun toimintakulttuurista johtuen, mutta niiden vähyyks tekee opettajan työstä haastavampaa. Vanhemmat saattavat olla sitä mieltä, ettei heidän lapsellaan ole erityisiä tarpeita ja yhteistyön haasteet tekevät opettajan työstä vaikeampaa. Edellä kuvatuilla asioilla on vaikutusta siihen, miten opettaja kokee erityistarpeisen lapsen opettamisen. (Cantell 2010, 100–101.)

ADHD -lapsen koulunkäynnistä opettajan näkökulmasta on paljon tietoa. Esimerkiksi Greenen, Beszterczeyn, Katzensteinin, Parkin ja Goringin tutkimuksen (2002) mukaan ADHD -lapsen opettaminen aiheuttaa opettajalla tavanomaista opettamista enemmän stressiä. Pondé, Cruz-Freire ja Silveira (2012) taas havaitsivat, että ADHD lapsen oppimisvaikeudet ovat enemmän yhteydessä tarkkaavuuteen kuin ylivilkkauteen. Heidän mukaan ylivilkkaus ja käytöshäiriöt kuitenkin vievät usein opettajan huomion, vaikka oppimisen tuen tulisi enemmän kohdistua tarkkaamattomuudesta johtuviin oppimisvaikeuksiin. ADHD -lapsen opettaja joutuukin usein tasapainoilemaan sen kanssa, millaista käytöstä lapselta voi vaatia ja mitä hänelle tulee sallia. Jos opettaja vaatii lapselta liikaa, niin tämä ylikuormittuu ja turhautuu. Jos taas lapselta vaaditaan liian vähän, eivät hänen taitonsa kartu. ADHD -lapselle järjestetään usein tuki-

toimia luokan arjessa. Tällaisia arjen tukitoimia ovat esimerkiksi selkeät kirjalliset ja suulliset ohjeet, sovitut säännöt tai esimerkiksi istumajärjestys. (Närhi 2012, 181.) ADHD -lasta auttaa selkeät tehtävät, joilla on selkeä alku ja loppu sekä se, että tunnilla on selkeä struktuuri. (Jalanne 2012, 197.) Opettajan olisi tärkeä tarjota ADHD -lapselle onnistumisen kokemuksia, koska tällainen lapsi kokee usein epäonnistuvansa tehtävissä ja hänelle saattaa kehittyä huono itsetunto. Hän saattaa alkaa vältellä vaikeaksi kokemiaan tehtäviä, eikä opi uutta. Positiivinen palaute ja itsearviointia kehittävä opetus ovat tärkeitä keinoja oppilaan tukemisessa. (Jalanne 2012, 206–209.)

Opettajilla on saatavilla tietoa erilaisista oppimisvaikeuksista ja tukikeinoista. Varsinkin ADHD -lapsen haasteista on paljon tutkimustietoa interventioiden pohjaksi (esim. Mayes & Calhoun 2007; Tseng, Henderson, Chow & Yao 2004). On tietoa siitä, miten opettaja voi selkeyttää ADHD -lapsen arkea. Lapsen saattaa olla hankala löytää ja hahmottaa koulurakennusta, luokkia ja yhteisiä tiloja. Näihin asioihin opettaja voi vaikuttaa tutustumalla lasten kanssa tiloihin ja reitteihin sekä edesauttaa sitä, että koulun tilat ovat selkeästi merkittyjä. Luokkahuoneen oppimisympäristön opettaja voi pyrkiä järjestämään niin, että se olisi esteetön ja rauhallinen paikka työskennellä. Tavoitteena olisi luoda koulusta lapselle esteetön, turvallinen ja miellyttävä paikka oppia. (Jalanne 2012, 194.) On kuitenkin haasteita, joiden edessä opettaja voi olla ymmällään. Esimerkiksi hahmottamisen haasteista ei Isomäen (henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015) mukaan juurikaan ole tietoa, josta johtuen niitä ei osata koulussa tunnistaa.

Opettaja ei kuitenkaan ole yksin miettiessään oppilaiden opetusta. Muu koulun henkilökunta, kuten esimerkiksi erityisopettaja, terveydenhoitaja ja psykologi, voivat omasta näkökulmastaan olla oppilaan oppimisen tukena käytännössä tai tarvittaessa konsultoida oppilaan opettajaa. Ennen kaikkea vanhempien pitäisi olla osa verkostoa, jonka kautta jokaisen lapsen oppimisen polku rakentuu. Ekokulttuurisen näkökulman mukaan perheen kunnioittavaa kohtaamista ja heidän kanssaan tekemää yhteistyötä nimitetään perhelähtöiseksi yhteistyöksi. (Määttä & Rantala 2010, 167–179).

Terva-Aho ja Mäenpää (2013, 135) ovat tutkineet opettajien toimintaa luokassa opettajatyyppeiden näkökulmasta. He jaottelevat opettajat opettajien narsististen piirteiden perusteella kahteen ryhmään. Toisessa ryhmässä ovat opettajat, jotka haluavat olla pääosan esittäjiä oppitunneilla ja toisessa ryhmässä ovat opettajat, jotka haluavat oppilaan olevan pääosassa vetäytyen itse sivuun. Opettajien toimintaa luokassa on tutkinut myös Nuutinen (2004, 98) valtasuhteiden näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan opettajilla on työssään valtaa suhteessa oppilaisiin. Oppilaan asiantuntemukseen suhtautuivat luokanopettajia myönteisemmin lastentarhaopettajat. (Nuutinen 2004, 108, 110). Päiväkodissa lapsilähtöisyys on todennäköisimmin siis luontaisempaa kuin koulussa.

4.4 Vanhempien ja opettajien yhteistyö

Perusopetuslaki velvoittaa opettajia yhteistyöhön oppilaan vanhempien kanssa (Finlex). Tämä näkyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), jossa yhteistyö kodin kanssa nähdään koulutyötä rikastavana ja koulua ulkopuoliseen ympäristöön liittäväksi. Yhteistyön tarkoituksena on tällöin tukea oppilaan tasapainoista kasvua ja kehitystä. Käsitlemme tässä luvussa vanhempien ja opettajien välistä yhteistyötä, kun lapsella on erityisen tuen tarve.

Rantala (2002) on väitöskirjassaan tutkinut sosiaali-, terveys- ja kasvatuksen puolen asiantuntijoiden tapaa toimia yhteistyössä perheiden kanssa. Perheissä, jotka ovat mukana tutkimuksessa, on jollain tavalla erityistä tukea tarvitseva alle kouluikäinen lapsi. Tämän tutkimuksen mukaan puutteelliset resurssit vaikeuttavat kodin ja päiväkodin välistä yhteistyötä. Perheet ovat kuitenkin tänä päivänä tietoisia tarvitsemistaan palveluista ja eduistaan sekä osaavat vaatia niitä itselleen ja perheelleen. Vaikka asiantuntijoiden pitäisi kuulla vanhempien mielipiteitä ja ymmärtää erilaisia näkemyksiä, vanhempien asiantuntijuutta ei kunnioiteta. Kuitenkin lapsen ”kotiminä” on osa lasta ja vanhemmat ovat tässä lapsensa parhaita asiantuntijoita (Korpinen 2008, 99). Niin vanhempien kuin myös asiantuntijoiden toiminnan lähtökohta on kuitenkin yhteinen, eli lapsen hyvinvointi. (Rantala 2002, 156, 172–178.)

Honkasillan (2011) mukaan koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka koulu suhtautuu oppilaaseen ja, millaista yhteistyö kodin kanssa on. Sillä on merkitystä myös, kuinka kokenut opettaja on oppilaan oireilujen havaitsemisessa. Tiivis yhteistyö koulun ja kodin välillä sekä lapsen erityistarpeiden huomioiminen tukevat ADHD -lapsen oppimista ja kasvua. (Honkasilta 2011, 126). Kaikki vanhemmat eivät ole samanlaisia. Opettajan on otettava huomioon perheiden erilaiset tarpeet. Opettaja onkin keskeisessä roolissa yhteistyössä (Kinnunen & Viitala 2008, 14). Kodin ja koulun yhteistyö on parhaimmillaan kasvatusvastuun jakamista aidossa dialogissa, joka tähtää lapsen parhaaseen mahdolliseen tukemiseen osallistamalla myös lasta itseään. (Korpinen 2008, 102–103).

Vanhemmat eivät koe yhteistyötä koulun kanssa samalla tavoin tasavertaisena ja luontevana kuin esimerkiksi yhteistyötä päiväkodin kanssa. Vanhempien kokemus on, että instituutioissa (päiväkoti ja koulu) työskentelevät henkilöt ovat asiantuntijoita siellä tapahtuvassa kasvatuksessa ja opetuksessa. Tästä käytetään nimitystä asymmetrinen suhde ja vanhemmat suhtautuvat siihen usein myönteisesti. Kuitenkin jos vanhemmat kokevat, etteivät tule kuuluksi, ja että ammattilainen pyrkii vaikuttamaan perhettä koskeviin asioihin eikä lapsi ole enää keskiössä, niin asymmetrinen suhde näyttäytyy ongelmallisena. Onkin tärkeää pyrkiä rakentamaan yhteistyötä, jonka kautta luodaan yhteistä ymmärrystä lapsen parhaaksi. (Alasuutari 2006, 85–90).

Yhteistyön lähtökohdan tulisi olla, ettei se ole jotain ylimääräistä ja erityistä, vaan arkista, avointa vuorovaikutusta ja toimintaa oppilaan parhaaksi. Keskeistä on osallisuus ja todellinen yhteistyö. Toimiva yhteistyö on merkityksellinen oppimisen kannalta, jolloin yhteiset tavoitteet ja toimintamallit ovat tärkeitä. Yhdessä voidaan pohtia oppilaan oppimisen haasteita, mutta ongelmat eivät saa olla ainoa syy yhteistyölle. Vuorovaikutuksellinen yhteen hiileen puhaltaminen tukee usein parhaiten oppilaan arjen sujumista. Parhaimmillaan yhteistyö kodin ja koulun välillä voi olla kasvatuskumppanuutta, jossa tuetaan oppilasta kokonaisvaltaisesti ja yksilöllisesti. Jos otetaan vanhemmat mukaan koulun arjen normien rakentamiseen, niin saadaan paremmin vanhempien tuki

myös arjen kasvatustoimintaan ja yhteistyö on näin toimivampaa. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 92–93, 95, 103, 105.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, millainen näkökulma alakouluikäisen ADHD -lapsen vanhemmilla ja opettajalla on lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteisiin. Tavoitteena on selvittää, miten vanhemmat ja opettajat määrittelevät visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ja miten he vastaavat lapsen haasteisiin arjessa. Lisäksi selvitetään, miten vanhemmat ja opettajat kokevat lapsen haasteet arjen toiminnassa. Progradu on osa Niilo Mäki Instituutin Hahku-hanketta (Hahmottamisen kuntoutus -hanke).

1. Mitkä ovat ADHD -lapsen hahmottamisen haasteet vanhempien ja opettajien näkökulmasta, ja kuinka he vastaavat näihin haasteisiin?
2. Millaisia kokemuksia äideillä ja opettajilla on hahmottamisen haasteista?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen olemme toteuttaneet teemahaastattelumenetelmällä ekokulttuurista perhehaastattelumenetelmää (EPH) hyödyntäen. Kerromme tässä luvussa, kuinka toteutimme tutkimuksemme. Aluksi käsittelemme yleensä tutkimuksemme menetelmällisiä lähtökohtia, ja tämän jälkeen esittelemme tutkitavamme tarkemmin. Sitten kerromme tarkemmin EPH:stä ja siitä, kuinka hyödynsimme sitä tutkimuksessamme. Lopuksi kuvaamme tekemäämme analyysia. Pohdimme vasta luvussa 10 tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta, niitä emme käsittele vielä tässä yhteydessä.

6.1 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tutkimuksen tekemiseen valitsimme laadullisen eli kvalitatiivisen menetelmän, koska tutkimuksessamme on oleellista ymmärtää vanhempien ja opettajien näkökulma lapsen hahmottamisen haasteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 66). ADHD -lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet on ilmiönä monimuotoinen, joten jokaisen tutkitavan omasta näkökulmastaan tekemä tulkinta on merkityksellinen. Olemme tähän tutkimukseen haastatelleet sekä vanhempia että opettajia.

Weisnerin (2010, 215) mukaan ekokulttuurinen näkökulma nostaa esiin sen, että kaaos perheessä voi johtua päivittäisten rutiinien toimimattomuudesta. Ajattelemme, että ADHD -lapsen visuospatiaaliset haasteet voivat osaltaan pahentaa tätä kaaosta ja siksi arjen kokonaisvaltainen tarkastelu on keskeistä työssämme. Me tutkimme vanhempien ja opettajien tulkintoja ja kokemuksia lapsen haasteista, jolloin tieto ei ole suoraan lapsen omaa kokemusta. Mari Hakasalolla on tekeillä Hahku-hankkeeseen tutkimus lapsen kokemuksesta ja tulkinnoista. Olemme tehneet hänen kanssaan yhteistyötä ja saaneet hankeen kautta tutkimuksiimme samojen perheiden vanhempia ja lapsia. Tieto ADHD -lapsen visuo-spatiaalisista hahmottamisen haasteista on näin kokonaisvaltaisempaa Hahku-hankkeen kannalta.

Päädyimme lähestymään asiaa vanhemman näkökulmasta ja halusimme kuulla, mitä vanhempi ajattelee asiasta. Tähän tavoitteeseen sopi hyvin teemahaastattelu. Teemahaastattelun vahvuutena on se, että aihepiirit, eli teema-alueet, on etukäteen määrätty, mutta varsinaisilla kysymyksillä ei kuitenkaan ole tarkkaa muotoa ja järjestystä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 208–209; Tuomi & Sarajärvi 2009, 77). Teemoilla varmistetaan kuitenkin se, että eri haastatteluissa käsitellään samoja asioita (Patton 2002, 343; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tämä oli meidän tutkielmassamme oleellista, koska käytimme samaa teemarunkoa niin vanhempien kuin opettajien haastattelussa. Opettajan näkökulma on erilainen kuin vanhemman. Vanhempi tuntee mielestämme lapsensa ja on niin sanottu arjen asiantuntija. Tästä syystä he olivat tutkimuksemme lähtökohta. Laajensimme heidän kauttaan tutkimuksemme käsittelemään myös opettajien näkökulmaa. Tulevina erityisopettajina meitä kiinnosti vanhempien näkökulma lapsen haasteisiin ja haluamme jatkossakin, tulevassa työssämme, toimia niin, että vanhempien asiantuntijuus saisi tässä mielessä olla osa lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Opettajan näkökulma oli oletuksemme mukaan pedagoginen ja hänen asiantuntijuutensa on kytköksissä koulun toimintaan. Opettaja on myös sidoksissa omaan ammattirooliinsa sekä työpaikkansa sääntöihin ja nämä asiat määrittävät opettajan suhdetta niin oppilaaseen kuin myös kouluyhteisöön (Launis & Engeström 1999, 74–75). Vanhemmat ja opettajat kohtaavat lapsen siis erilaisissa ympäristöissä ja uskoimme, että nämä kaksi näkökulmaa yhdistäen saisimme kokonaisvaltaisemman näkemyksen hahmottamisen haasteista.

Tavoitteenamme oli löytää kuusi vanhempaa, joiden lapsilla olisi ADHD sekä visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita. Vanhempien tehtävä oli toimittaa lapsensa opettajan yhteystiedot meille, jotta pystyimme sopimaan haastattelun ajankohdan heidän kanssaan. Haimme haastateltavia useiden reittien kautta: Keski-Suomen ADHD-yhdistyksen, tilaisuuksien, joissa ADHD -lasten vanhempia kokoontui, Keski-Suomen keskussairaalan lasten neurologian osaston sekä Hahkun-netti- ja facebook-sivuston kautta. Teimme esittykirjeen tutkimuksestamme haastateltavien hakua varten (liite 2). Saimme yhteensä kuusi

vanhempaa ja viisi opettajaa haastateltavaksi. Kaikki tutkimukseen osallistuvat vanhemmat olivat äitejä. Hahkun-nettisivuston kautta saimme yhden haastatteluparin (äiti-opettaja), ADHD -lasten vanhempien vertaisryhmän kautta kaksi haastatteluparia ja Hahkun-facebook-sivuston kautta yhden haastatteluparin. Loput haastattelut saimme opettajan kautta. Erään koulun opettaja otti Educa-messujen jälkeen yhteyttä Hahkun projektitutkija Suvi Ylöseen, ja saimme hänen kauttaan yhteyden erityisopettajaan ja tämän oppilaiden vanhempiin Hän oli opettanut aiempina vuosina kyseisiä oppilaita ja hänellä oli epäily, että muutamalla näistä oppilaista on visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita ADHD:n rinnalla. Kaksi äitiä tuli siis mukaan tutkimukseen opettajan pyytämänä. Näiden äitien lapsilla oli yhteinen opettaja ja tästä syystä tutkimukseen osallistuvia opettajia oli viisi ja äitejä yksi enemmän

Haastattelut toteutettiin yhdessä sovituissa paikoissa haastateltaville sopivina ajankohtina. Haastattelut nauhoitettiin ja ne kestivät noin puolesta tunnista reiluun tuntiin. Vanhempien ja opettajien haastattelut toteutettiin pääsääntöisesti yhdessä, jolloin toisella tutkijoista oli aina päävastuu haastattelun tekemisestä. Lähes kaikkien vanhempien haastattelut toteutettiin muualla kuin heidän kotonaan. Haastattelut toteutuivat sellaisissa paikoissa, yhtä lukuun ottamatta, jotka olivat rauhallisia eikä tiloissa ollut muita kuin haastateltava ja haastattelijat/haastattelijat. Yksi haastatteluista toteutettiin kahvilassa, jolloin ympäristö oli levottomampi. Lapset, joiden toimintaa tutkimus koski, eivät olleet haastattelutilanteessa mukana. Opettajat haastattelimme koulussa, joko koulupäivän aikana tai koulupäivän jälkeen. Opettajien haastattelutilanteet sujuivat, yhtä lukuun ottamatta, keskeytyksittä ja melko rauhallisissa tiloissa. Äänitimme haastattelut ja äänitystekniikka toimi.

Pattonin (2002, 184) mukaan ei ole olemassa selkeää sääntöä, mikä määräisi kohdejoukon lukumäärän laadullisessa tutkimuksessa. Toisaalta otosjoukon olisi oltava kuitenkin niin suuri, että haastattelijat saa tarvitsemansa tiedon haastateltavilta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58). Uskomme, että meidän otosjoukko on riittävä tähän tutkimukseen. Opettajien haastatteluissa samat ilmiöt alkoivat näkyä jokaisen haastateltavan kertomuksessa jo melko varhain. Vanhempien

kohdallakin tarvitsemamme tieto vahvistui jokaisella haastattelukerralla. Kuu- den haastattelun jälkeen meistä tuntui, että nyt tietoa on riittävästi. Saimme vanhempien haastatteluaineistoa yli 150 sivua, ja reilut sata sivua opettajien haastatteluaineistoa. Litteroimme saadun aineiston. Sivumäärä ei kerro kuiten- kaan litterointityön määrästä, koska työmäärään vaikuttaa paljon se, kuinka selvästi, kuinka paljon ja, miten nopeasti haastateltavat puhuvat sekä litteroin- nin tarkkuus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Riviväli oli 2 ja fontti- koko 12. Tarkoituksemme ei ollut tutkia kieltä tai kielen käyttöä, jolloin on pe- rusteltua olla merkitsemättä litteraattiin esimerkiksi jokaista huokausta tai täy- tesanaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Olemmekin kirjanneet ylös kaikki puhutut lauseet ja virkkeet, mielestämme merkitykselliset naurahdukset, tauot, huokaukset ja täytesanat. Litteraateissa haastattelija on lyhennetty H1- ja H2 -lyhentein silloin, kun olemme olleet yhdessä haastattelemassa. Vanhemmat ovat lyhennetty Van1, Van2 jne., opettajat Ope1, Ope2 jne. Aineistolainauksissa vanhempien lyhenne on V1, V2 jne., opettajien O1, O2 jne. ja haastattelijoiden H.

6.2 Ekokulttuurinen perhehaastattelumenetelmä

Hyödynsimme teemahaastatteluissa Ekokulttuurista perhehaastattelu- menetelmää EPH:ta (Ecocultural Scale Project, EFI). Sen avulla päästään sy- vemmälle perheen arjen ymmärtämiseen ja se on tutkimuksemme kannalta merkityksellistä. Kyse on tutkimusmenetelmästä, jolla saadaan tietoa kaiken- laisten perheiden arjesta. Erilaisilla perheillä on samat perustavoitteet ja tehtä- vät arjen sujumisen järjestämisessä. EPH on yhdysvalloissa kehitetystä mene- telmästä, puolistrukturoidusta haastattelurungosta, johon liittyy myös tarkat analysointiohjeet. (Ecocultural Scale Project 1997, 7.)

Käytännössä EPH on yhteinen keskustelu perheen kanssa heidän päivit- täisistä rutiineistaan. Juuri päivittäin toistuvat rutiinit ovat merkityksellisiä täs- sä menetelmässä. Menetelmät kehittäjät havaitsivat omissa tutkimuksissaan rutiinien ennustavan perheen hyvinvointia. EPH:n päämääränä on ennen kaik-

kea ymmärtää kuinka ja miksi perheen arki on organisoitu tietyllä tavalla. Lisäksi sen avulla saadaan tietoa ratkaisujen taustalla vaikuttavista päämääristä, mieltymyksistä ja arvoista. Tieto saadaan haastattelemalla vanhempia siitä, kuinka he järjestävät arjen toiminnot. Haastattelussa ikään kuin pyydetään vanhempaa kulkemaan läpi tavallisen päivän. Tavoitteena on selvittää esimerkiksi kuljetuksen, ruuanlaiton, kotitöiden, sisarusten hoitamisen, kodin ulkopuolella tapahtuvien töiden ja myös muiden perheille tärkeiden arkisten asioiden järjestäminen. Kun näitä asioita katsotaan kokonaisuutena, havaitaan, kuinka perhe selviytyy päivittäisten rutiinin ylläpidosta. Menetelmän käyttäjät ovat huomanneet, että haastattelun lomassa, yleensä hyvinkin nopeasti, haastateltavat alkavat kuvata päivittäisiin rutiineihin liittyviä onnistumisia ja epäonnistumisia. Näin päästään asian ytimeen. Merkittävässä roolissa on kuitenkin vuorovaikutus haastateltavan kanssa. Toimivan vuorovaikutuksen, hedelmällisen keskustelun lomassa, saadaan esiin asioita, jotka yleensä vain tapahtuvat arjessa, eikä haastateltava yleensä jää niitä arjessaan miettimään. (Ecocultural Scale Project 1997, 9.)

Ekokulttuurinen perhehaastattelumentelmä sopii niin tutkijoiden, opettajien, kuin myös muiden ammattilaisten käyttöön. Menetelmän vahvuus on juuri se, että sen avulla voidaan ymmärtää perheen sopeutumista omaan arkeensa tutkimalla tarkasti arjen rutiineja. EPH tuottaa tutkimus- ja interventiokäyttöön hyödyllistä tietoa, mutta sen rinnalla on hyvä käyttää myös muita perhe- ja yksilöarviointeja. (Ecocultural Scale Project 1997, 21, 63.) EPH on Suomessa vielä melko vähän käytetty, mutta löysimme mm. Niina Heräjärven Pro Gradu-työn (2010) "Kouluikäisen vaikeavammaisen lapsen perheen yksilöllinen tilanne: ekokulttuurinen perhehaastattelumenetelmä ja ICF-CY perheen tuen tarpeen ja voimavarojen tunnistamismenetelminä" sekä Määtän ja Rantalan (2010) eri tutkimuksiin ja heidän kokemuksiinsa perustuvan teoksen "Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja", jossa on käsitelty laajasti ekokulttuurista toimintamallia ja esitelty myös lyhyesti käyttämämme ekokulttuurinen perhehaastattelumenetelmä. Ekokulttuurisesta näkökulmasta perheitä on tarkastellut myös esimerkiksi Salla Sipari (2008) väitöskirjassaan "Kuntouttava arki

lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asi-
antuntijoiden keskusteluissa”. Lisäksi kansainvälisiä tutkimuksia, joissa EPH:ta
on käytetty, on tehty useita (mm. Liwellyn, Dunn, Fante, Turnbull & Grace
1999; Llwellyn, McConnel, Thompson, Whydrow 2005; Napoli, Axia & Battisel-
la 2003).

6.3 Puolitstrukturoitu teemahaastattelu

Teemahaastattelussa teemat nousevat aina teoriapohjasta (Tuomi & Sarajärvi
2009, 77–78). Teemahaastattelumme teemat perustuivat Ekokulttuuriseen per-
hehaastattelumenetelmään, mutta olimme sisällyttäneet teemoihin myös
ADHD -piirteisyyteen ja visuo-spatiaaliseen hahmottamiseen liittyviä teemoja.
Lähtökohtana oli ekokulttuurisessa kontekstissa ymmärtää ADHD -lapsen vi-
suo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita. Vanhempien ja opettajien haastatte-
luissa teemoista korostui arjen merkitys lapsen elämään. Opettajien haastatte-
lussa painottui oppilaan oppiminen, mutta senkin halusimme nähdä arjen toi-
mivuuden näkökulmasta. Halusimme vanhempien ja opettajien itse tulkitsevan
arjen tilanteita. Ekokulttuurinen perhehaastattelu tarjoaa haastatteluihin erilai-
sia ympäristöjä ja osa-alueita, joita haastattelussa tarkastellaan (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Perhehaastattelun ekokulttuuriset teemat (Gallimore ym. 1989).

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1.Perheen toimeentulo ja taloudellinen perusta 2.Terveystenhoito, kasvatus- ja opetuspalvelut 3.Asuinympäristön viihtyvyys ja turvallisuus 4.Kotityöt ja niiden työnjako perheessä 5.Lastenhoito 6.Lasten ystävät ja leikkiverit 7.Vanhempien roolit parisuhteessa 8.Sosiaaliset verkostot ja sosiaalinen osallistuminen 9.Isän ja äidin roolit öastenhoidossa 10.Lapseen vaikuttavat kulttuuriset tekijät 11.Vanhempien tiedonlähteet ja kasvatukselliset tavoitteet 12.Yhteiskunnan ja ympäristön epäyhtenäisyys |
|---|

Näitä soveltaen omiin tutkimuskysymyksiimme loimme teemat haastatteluihin. Niin vanhempien kuin opettajien haastattelurungoissa (liitteet 3 ja 4) kuljetimme samoja teemoja, painottaen eri osa-alueita (liite 5). Olisimme voineet hiukan soveltaen käyttää kaikkia vanhemmille suunnattuja teemoja myös opettajia haastatellessa, mutta tällöin aineistomme olisi voinut kasvaa liian suureksi gradutyöhön. Ja toisaalta näkökulmamme on vanhempilähtöinen, jolloin on perusteltua suhtautua opettajien antamaan tietoon vanhempien tietoa tukevana aineistona.

Ekokulttuuriseen perhehaastattelumenetelmään kuuluu vanhemmille suunnattu esitietolomake, jota sovelsimme tutkimukseemme sopivaksi, ja jonka täytimme yhdessä haastattelun aluksi (liite 6). Myös tämän nauhoitimme. Esitietolomakkeen tarkoitus oli meidän tutkimuksessa kartoittaa perheen yleiset tiedot ja tämän lisäksi tuoda esille mahdollisia teemoja, joihin temahaastattelussa meidän olisi hyvä paneutua tarkemmin.

Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Täytimme haastattelun aluksi haastateltavien kanssa tutkimuslupalaput (liite 7), joista selviää tutkimuksen tiedot. Kerroimme ääneen pääpiirteittäin lupalapun tiedot, jonka jälkeen tutkija ja tutkittava allekirjoittivat paperit niin, että molemmille jäi oma allekirjoitettu versio lupalapusta. Tutkimuksen kannalta tämä oli tärkeää, koska näin tutkittava tulee varmasti tietoiseksi siitä, mihin osallistuu.

Mietimme etukäteen, millaisia esteitä tutkimuksemme kulkuun voi tulla. Yhtenä esteenä ajattelimme, ettemme löydä sopivia haastateltavia eli vanhemmat eivät lähde tutkimukseen mukaan tai heidän lastensa opettajat eivät suostu haastateltaviksi. Tämä huoli oli aiheellinen, sillä huomasimme, että aktiivisuudestamme huolimatta, emme saaneet haastateltavia niin nopeasti kuin alun perin toivoimme. Ja toisaalta jouduimme joissain tapauksissa olemaan useaan kertaan yhteydessä ennen kuin saimme haastatteluun lupautuneen kiinni, ja saimme sovittua haastatteluajan. Mietimme alkuun myös sitä, että saatamme saada Hahku-hankkeen yhteistyökumppanin, ADHD-liiton, kautta nopeammin haastateltavia. Loppujen lopuksi kuitenkin oma aktiivisuutemme oli useimmiten edistävän tekijä haastateltavien löytämisessä.

Pohdimme ennakolta myös haastattelutilanteita. Annoimme haastateltaville mahdollisuuden vaikuttaa haastattelupaikkaan ja -aikaan. Antaessamme mahdollisuuden tähän, esitimme toiveen, ettei lapsi ole haastattelutilanteessa paikalla. Lapsen läsnäolo olisi vaikuttanut mielestämme haastattelutilanteeseen. Yksikään lapsi ei ollut haastattelutilanteissa mukana. Otimme huomioon myös sen, että vanhemmilla itsellään voisi olla ADHD (ks. Herrgård & Airaksinen 2004) ja haastattelu saattaisi herättää negatiivisia tunteita. Teimmekin vanhempien haastattelut, yhtä lukuun ottamatta, yhdessä, jolloin toinen meistä haastattelijoista saattoi myös havainnoida haastattelun kulkua.

6.4 Aineiston analysointi

Tutkimustehtävämme on: ”Visuo-spatiaalisen hahmottamisen vaikeudet alakouluikäisen ADHD -lapsen arjessa vanhemman ja opettajan näkökulmasta”. Tutkimustehtävästä tulisi käydä ilmi se, mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 94). Pyrimme huolehtimaan, että tutkimustehtävämme on linjassa kiinnostuksen kohteen kanssa.

Analysointi ja tulkinta ovat laadullisen tutkimuksen ehkä haastavin vaihe. Laadullisen tutkimuksen analysointiin ei ole olemassa mitään mekaanista kaavaa, vaan on monia tapoja analysoida. Haasteena voi olla myös tulkintojen varmistaminen tutkittavilta, koska aineiston tulkinta on aina toisen asteen tulkintaa. Ongelmaksi voi muodostua myös se, ettei tutkittava ole ymmärtänyt, mitä tutkija häneltä kysyy, eikä tutkija ymmärrä, mitä tutkittava on vastauksellaan tarkoittanut. Myös tekstin laadullinen analyysi sen pituuden, laajuuden ja monimuotoisuuden vuoksi on usein vaivalloista. (Eskola & Suoranta 2003, 146, 149, 164.) Meidän analyysitapamme oli sisällönanalyysi. Kyse on väljästä teoreettisesta kehyksestä ja se voidaan liittää moniin erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysi jakautuu kolmeen eri lähestymistapaan, joita ovat aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 108–117.) Käytämme tutkimuksessamme pääosin teoriaoh-

jaavaa sisällönanalyysia, mutta pienen osan aineistostamme olemme analysoineet aineistolähtöisesti.

Ekokulttuuriseen perhehaastattelumenetelmään sisältyy analyysimenetelmä, jota olemme hyödyntäneet soveltavin osin. Hyödynsimme perhehaastattelun analysointia teemoitellessamme aineistoamme, mutta päästöksemme visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden näkymiseen arjessa, käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tutkimuksessamme syvennyimme siis ADHD -lasten visuo-spatiaaliseen hahmottamiseen. Tästä aiheesta on hyvin vähän aiempaa tutkimus- ja teorian tietoa. Sen sijaan ADHD -lapsista löytyy paljon tietoa ja myös visuaalisesta hahmottamisesta. Näin ollen käyttämämme käsitteet nousivat teoriasta. Ennen haastatteluita syvennyimme teoriaan ja käytimme teoriaa apuna luodessamme teemahaastattelurungon. Aineiston analysointivaiheessa palasimme jälleen teoriaan ja selvitimme esille nousevista asioista lisää teoria-tietoa ja mahdollisia aiempia tutkimuksia. Perusajatus oli se, että emme voi tietää, mitä kaikkea visuaaliseen hahmottamiseen liittyviä asioita nousee ADHD -lasten vanhempien ja opettajien haastatteluista.

6.5 Aineiston analyysin vaiheet

Aluksi luimme litteroidun aineiston useaan kertaan, jotta aineisto tuli meille tutuksi. Tämän jälkeen lähdimme tiivistämään aineistoa ekokulttuurisen teorian osa-alueita (Gallimore ym. 1989) hyödyntämällä. Päädyimme analysoimaan vanhempien ja opettajien aineiston erikseen, koska aineiston lukemisen perusteella tulimme siihen tulokseen, että vanhempien aineistossa on paljon samoja teemoja, ja samoin oli opettajien kohdalta. Näiden kahden kohderyhmän välillä taas näytti olevan huomattava näkökulmaero. Vanhempien haastattelut kategorisoitiin niin, että aluksi aineisto ryhmiteltiin ekokulttuurisen teorian kahtatoista osa-alueita apuna hyödyntäen (ks. taulukko 1 s.40). Tämän ryhmittelyn perusteella muodostui aluksi kuusikohtainen analysointirunko, mikä kuitenkin muutti muotoaan opettajien analysoinnin yhteydessä. Opettajia analysoidessamme muutimme vielä analysointirunkoa, ja tämän prosessin tuloksena meillä

oli lopulta 8 kohtainen analysointirunko (liite 8). Tässä prosessissa hyödynsimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoja, jolloin analyysivaiheen luokittelussa käsitteet tuodaan teoriasta valmiina, vaikka edetäänkin aineiston ehdoilla. (Tuomi & Sarajäri 2009, 117). Analyysimme pääkäsitteet muodostuivat ekokulttuurisen teorian osa-alueiden perusteella. Tämä toimi analyysimme apuna läpi koko analyysin. Teoriaohjaavassa analyysissä alakäsitteet muodostetaan aineistosta, mutta yläkäsitteet voidaan tuoda valmiina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Teoriaohjaava analyysi aloitetaan aineiston pelkistämällä. Aineistosta etsitään teoriasta nousseita asioita, pelkistetään ne ilmaisuiksi ja ryhmitellään. (Tuomi & Sarajärvi 102–103, 110–115.) Analysoinnissamme pelkistämisen ja ryhmittelyvaihe tapahtuivat tutkimuksessamme melko rinnakkain. Muutimme vanhempien ja opettajien ilmaisut pelkistetyiksi ilmauksiksi (liite 9). Aineiston pelkistämävaiheessa, eli redusoinnissa, haastatteluaineistosta karsitaan pois asiat, mitkä eivät ole tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ja tuloksena on tiivis ilmaisu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Aineiston pelkistämisen yhteydessä ryhmittelimme aineiston. Aineiston ryhmittelyvaiheessa pelkistetyt alkupepärisilmaisut käydään tarkasti läpi, ja etsitään samankaltaisia käsitteitä, mitkä yhdistyvät luokaksi. Luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Näin tapahtuu aineiston tiivistymistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Pelkistetyistä ilmauksista etsimme eroja ja yhtäläisyyksiä, sijoitimme alaluokkiin ja nimesimme alaluokat sisältöä kuvaillen (liite 10).

Tässä vaiheessa aineistosta valikoituu olennaiset tiedot ja alkaa teoreettisten käsitteiden muodostus. Tätä alempien käsitteiden yhdistelyä ja ylempien käsitteiden muodostumista voi jatkaa niin kauan kuin se on aineiston kannalta tarpeellista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112.) Ryhmittelyn jälkeen jatkoimme aineiston luokittelua. Käytimme luomaamme analysointirunkoa hyväksi siten, että sijoitimme sen eri osa-alueet analyysissamme kohtaan yhdistävä luokka. Muodostimme alaluokista yläluokkia, yläluokista pääluokkia, ja pääluokat sijoituivat valmiisiin yhdistäviin luokkiin (liite 11). Merkitsimme koko ana-

lysoinnin ajan aineistoomme kenen haastateltavan aineistosta oli kyse. Näin meidän oli tarvittaessa helppo paikantaa eri haastateltavien vastaukset.

Aineistosta olimme jo alkuvaiheessa erottaneet erikseen sen osa, jossa äidit ja opettajat antoivat oman määritelmänsä visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteille. Analysoimme tämän osuuden erikseen muun aineiston analysoinnin jälkeen käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi noudattaa muutoin kuvaamamme teoriaohjaavan sisällönanalyysin kaavaa, mutta apuna ei käytetä teoriasta nousevia pääkäsitteitä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa edetään aineiston ehdoilla, jolloin tutkittavien oma näkökulma korostuu joka vaiheessa ja tuloksena syntyy käsitteellistetty näkemys ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 113). Tämän analysoinnin kautta halusimme saada kuvan haastateltaviemme visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden määritelmästä ja saimme luotua äitien sekä opettajien visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden määritelmät. Analysoimme erikseen äitien ja opettajien määritelmät, koska huomasimme jo alustavilla lukukerroilla näiden kahden ryhmän määritelmien eroavan toisistaan. Tässä vaiheessa näimme tarpeelliseksi säilyttää ilmauksen perässä koodin, siitä kuka haastateltavista määritteli milläkin tavoin hahmottamista, jotta voisimme myöhemmin palata muodostettujen määritelmien erilaisten mainintojen yleisyyteen, kuten suurin osa vanhemmista tai kaikki opettajat, ynnä muuta sellaista. Tästä palasimme jälleen tarkastelemaan muuta osaa aineistostamme.

Aloimme jäsenellä analysoitua aineistoamme niin, että muokkasimme jokaisen lapsen kohdalta kolme ydintarinaa: lapsen arki, lapsen toiminta kotona ja lapsen toiminta koulussa. Tässä vaiheessa jo ensimmäisen lapsen tarinoita kirjoittaessamme jaoinme vielä analysointirungon (ks. liite 8) kohdan 2. Perusarki, niin, että siitä muodostui perusarki kotona ja perusarki koulussa. Tämän rungon perusteella tehty analyysi toimi ydintarinoidemme lähteenä. Analysoinnin pohjalta kirjoitimme kolme ydintarinaa jokaisesta lapsesta. Ydintarinoiden perusteella teimme dimensioita (liite 12). Dimensiolla tarkoitetaan jonkin asian eri ulottuvuuksia (Nurmi, Rekiaro, Rekiaro & Sorjanen 2004, 86). Tässä meidän tutkielmassamme tarkoitamme dimensiolla käytännössä janaa, jonka

eri kohtiin lapset, joiden lähi-ihmisiä olemme haastatelleet, sijoittuvat sen mukaan. mitä arjen ilmiöitä käytämme mittarina. Jonkin aineistosta esiin nousseen ilmiön näkymisen sijoitimme haastatteluiden perusteella joko lähemmäs kohtaa "ei haasteita kuvauksissa" tai sitten "kuvattuna huomattavia haasteita". Janan puoliväliin sijoittuivat kuvaukset joissa ilmeni jonkin verran haasteita. Dimensioiden kautta aukesi aineistosta esiin nousseiden haasteiden näkyvyys eri vanhempien ja opettajien tulkinnoissa. Dimensioiden ja ydintarinoiden kautta meille jäsenyi vanhempien ja opettajien tulkinta sellaisen ADHD -lapsen arjen toiminnasta, jolla on visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita. Lisäksi ydintarinoiden avulla saimme selville sen, miten vanhemmat ja opettajat pyrkivät vastaamaan lapsen arjen haasteisiin.

Ydintarinat auttoivat meitä paremmin jäsentämään ja ymmärtämään äitien sekä opettajien kokemuksia lasten arjen haasteista sekä heidän ajatuksiin tarvittavista tukimuodoista sekä kodin ja koulun yhteistyöstä lapsen arjen kokonaisuuden ympärillä. Niissä esiintyvät asiat olivat keskeisiä tulostemme kannalta. Mielestämme oli tärkeää kuitenkin ymmärtää myös haastateltaviemme tausta, josta käsin niin äidit kuin opettajat tulkitsevat lasta. Tästä syystä lähdimme vielä tarkastelemaan äitien ja opettajien lähtökohtia tarkemmin luodaksemme heille statukset suhteessa toisiinsa, koska oletuksemme oli, että aikuisen status vaikuttaa siihen miten hän arkea rakentaa. Etsimme haastateltaviemme taustatekijöistä eroja ja yhtäläisyyksiä ja samoin arjen kuvauksista. Tämän aineiston tarkastelun vaiheen tuloksena syntyi äiti- ja opettajatyypit. Äiti- ja opettajatyypeistä halusimme päästä vielä astetta syvemmälle ja loimme nelikentän, jolla halusimme selvittää, millaisissa lähiympäristöissä lapset arkeaan viettävät.

Edellä kuvattua analysointia aloimme tutkimusprosessimme loppupuolella kutsua analysoinnin ensimmäiseksi vaiheeksi, sillä tuossa vaiheessa pidimme analysoinnissa tauon. Pohdimme sekä avasimme tutkimuksemme tuloksia ja koimme tuon pohdinnan seurauksena tarvetta mennä analysoinnissa vielä syvemmälle. Alkoi niin sanottu analysoinnin toinen vaihe, jossa keskityimme pelkästään visuo-spatiaaliseen hahmottamiseen. Analysoimme vielä uudelleen

aineistosta tekemämme pelkistykset, jotka oli tehty ensimmäisessä analyysivaiheessa ekokulttuuristen osa-alueiden pohjalta. Otimme tavoitteeksemme ryhmitellä aineistomme visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteisiin, ADHD:n tuomiin haasteisiin, päällekkäisiin haasteisiin (ei osata sanoa onko hahmottamista vai ADHD:tä, mutta liittyy kumpaankin), sekä muihin haasteisiin. Huomasimme, että ADHD -piirteet oli selkeä erottaa ADHD -piirteiden kriteeristöjä (liite1) hyödyntäen. Myös lapsen muut haasteet, kuten aistiyliherkkyys, pystyi melko helposti poimimaan omaan luokkaansa. Jäljelle jäävistä erotimme mielestämme visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet omaksi luokakseen, jolloin jäljelle jäivät ne pelkistykset, joista emme olleet varmoja, liittyvätkä ne ADHD:hen vai visuo-spatiaaliseen hahmottamiseen. Pyrimme näin tiivistämään aineistoamme ja tuottamaan syvempää tulkintaa ja uutta ymmärrystä. Laadullista aineistoa tulisikin pilkkoa ja puristaa niin tiiviiksi kuin mahdollista luoden yhä kattavampia ja suurempia tiivistyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

7 LAPSEN ARJEN HAASTEET JA TUKEMINEN

Tämän luvun tarkoitus on kertoa, miten äidit ja opettajat määrittivät visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet, miten nämä haasteet näkyivät heidän arjessaan, ja miten he vastasivat lapsen haasteisiin. Aivan aluksi käsittelemme äitien ja opettajien visuo-spatiaalisen hahmottamisen määritelmiä. Nämä määritelmät muodostuivat haastattelun ”Jos sinun pitäisi lyhyesti määritellä visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet sellaiselle henkilölle, joka ei asiasta mitään tiedä, miten sen määrittelisit?” -kysymyksen vastausten perusteella. Vasta myöhemmin (luku 9) avaamme tarkemmin, mitä ADHD -lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ovat aineistomme valossa. Määrittelyjen jälkeen käsittelemme sitä, miten visuo-spatiaalinen hahmottaminen näkyi lapsen arjen toiminnoissa, niin kodin kuin koulun arjessa. Lopuksi tuomme esiin, kuinka vanhemmat ja opettajat toimivat arjen eri tilanteissa, jotta lapsen arki olisi mahdollisimman sujuvaa.

7.1 Lapsi näkee maailman eri tavalla – äidin näkökulma

Yhteistä kaikkien äitien antamille, keskenään osittain hyvinkin erilaisille, visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden määritelmille oli se, että kaikki kuvasivat hahmottamisen haasteiksi lapsen tapoja oppia, nähdä ja kokea asiat eri tavalla kuin muut. Äidit kuvaavat sitä kuinka lapsi ei kykene samanlaiseen käytännön asioiden suorittamiseen kuin muut ja kouluaineisiin liittyvät haasteet ovat yleisiä. Suurin osa äideistä määritteli visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden näkyvän käytännössä ajankulun tajuamisen ja kellonajan ymmärtämisen haasteina tai määrän, muodon ja etäisyyksien ymmärtämisen ongelmina. Seuraava esimerkki on osa erään äidin visuo-spatiaalisen hahmottamisen määritelmää, josta ilmenee määritelmän lisäksi myös se, kuinka äidit määrittivät vaikeutta nimenomaan oman lapsensa haasteiden kautta.

“Kaikki nämä kuviot ja muodot ja tällaiset, että se ei niinku hahmota niitä, minkälaisia justiin on, esimerkiksi neliö vaikka avataan, niin se ei pysty kattomaan siinä minkälainen siitä tulee jos se niinku kootaan ja sitten tämä niinkun tää ajan taju ja tällainen.” (V5)

Osa äideistä näki visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiksi myös kouluaineisiin liittyvät vaikeudet, kuten äidinkielessä kirjainten sekoittumiset kun *deet ja beet vaihtaa paikkaa* tai matematiikassa numeroiden sekoittumiset, kuten *ne kakstoista ja kakskyt kaks, ne ei vaan niinku pysy*. Toiminnan aloittamisen ja loppuun saattamisen haasteet määriteltiin muutaman äidin kuvauksissa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiksi. Samoin joidenkin äitien kuvauksissa hahmottamisen haasteisiin liittyi annettujen ohjeiden muistamisen haasteet, *ne pitää sanoo yksitellen*. Myös kouluaineisiin liittyvän sisältötiedon muistamisen ongelmat nähtiin hahmottamisen haasteina ja se, että toisiinsa liittyvien *asioitten yhteys* ei tule ymmärretyksi. Lisäksi eräs äiti määritteli hahmottamisen haasteiden taustan olevan aivoissa. Hän myös painotti sitä, ettei visuo-spatiaalisen hahmottamisen vaikeus ole yhteydessä älykkyyteen, vaan kyse on puhtaasti aivojen toimintaan liittyvästä asiasta.

“Semmonen erityisvaikeus tausta aivoissa, aivojen häiriötila, että tosiaan ei ole helppoa tehdä niitä tehtäviä, esimerkiksi yksinkertainen joku palapeli, että ei tahdo onnistua, ei löydy niitä palasia, että ne asiat ei niinku liity toisiinsa hänen mielessään samalla lailla kuin muilla liittyy.” (V1)

Äitien määritelmät kertoivat visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden moninaisuudesta ja siitä, mitkä niistä eniten tuovat haastetta tavalliseen arkeen.

7.2 Hankaloittaa normaalia arkea - opettajan näkökulma

Opettajien kuvaamana visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ovat normaalia arkielämää haittaava monimuotoinen ongelma ja sillä on yhteys koulumenestykseen. Heidän mukaansa varsinkin matematiikan oppimisessa nämä

hahmottamisen haasteet näkyvät selkeästi. Eräskin opettajista aloitti visuo-spatiaalisen hahmottamisen määritelmänsä seuraavasti:

"...ensimmäisenä se aina mulla assosioituu matematiikkaan ja niinku semmoseks matematiikan vaikeudeks, vaikeus hahmottaa etäisyyksiä ja suuruuksia ja mittasuhteita." (O3)

Opettajien määritelmien keskiössä ei kulkenut lapsi, jonka haasteita haastattelu koski, vaan he määrittivät visuo-spatiaalista hahmottamista pedagogisen ja tieteellisen tiedon valossa. Heidän mukaansa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet näkyivät matematiikan oppimisen lisäksi myös kirjoittamisessa ja lukemisessa. Tällöin oppilaan on vaikea kirjoittaa kirjaimia ja numeroita selkeästi. Lisäksi opettajien määritelmien mukaan visuo-spatiaalinen hahmottaminen oli ongelmallista oppilailta, joilla oli haasteita oman kehon hallinnan, etäisyyksien, suunnan (oikea, vasen, yläpuolella, alapuolella), mittasuhteiden ja kolmiulotteisuuden ymmärtämisessä. Edelliset haasteet näkyvät esimerkiksi kartan ymmärtämisen vaikeutena:

"...syksyllä huomasin, ku oltiin suunnistamassa, tehtiin korttelisuunnistusta, että mentiin tuonne... kierrettiin kävellen ja meillä oli kartta ja sitten sanoin, että kävellään tästä näin tänne ja sitte jokainen siihen stop ja kaikki näyttää mulle kartasta, että missä päin seisotaan. Niin ei Katja osannu yhtään sanoa, että missä ollaan. Et me oltiin aivan toisella puolella koulua sen mielestä, vaikka koulu oli niinku kartassa tässä (näyttää)... siinä huomasin vaan, että ei sinne päinkään, missä." (O5)

Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haaste on muutaman opettajan kertoman mukaan linkkityneenä osaksi *omantoiminnanohjausta, ...onhan niissä paljon samaa*. Nämä hahmottamisen haasteet voivat näkyä opettajien määritelmien mukaan myös sosiaalisissa suhteissa. Tällöin voi olla haastavaa *hahmottaa itseensä jossain tilassa ja ajassa ja suhteessa toisiin ihmisiin*. Voi olla myös vaikeaa tulkita toisen sanomisia ja suhteuttaa eri asioita toisiinsa. Eräs opettajista sisälsi visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden määritelmänsä visuaalisen muistin heikkouden. Toinen opettajista yhdisti määritelmässään visuo-spatiaalisen hah-

mottamisen haasteen liittyvän yleisesti oppilaan aivotoimintaan. Nämä hahmottamisen haasteet ovat hänen mukaansa usein nähty yhtenä kokonaisuutena, joka pitäisi kyetä *erittelemään tarkemmin niinku et, mitkä on sitte just mitäki, minkäkilaista hahmottamisongelmaa*. Hän näkee myös visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden johtuvan neurokognitiivisista toiminnoista. Yleisesti ottaen opettajien mielestä visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita oli vaikea määritellä niiden moninaisuuden ja teorian tiedon puutteen vuoksi. Opettajat hyödynsivätkin määritelmässään omaa kokemustaan ja samalla vertailivat oppilasta ikätovereihin.

7.3 Lapsen hahmottamisen haasteiden näkyminen arjessa

Löytöjemme perusteella vanhemmat ja opettajat toivat määritelmässään esille monenlaisia seikkoja, joissa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ilmenevät. Kuitenkin heidän lapsen arjen toiminnan kuvauksissaan painottuivat oppimisvaikeuksiin, hienomotoriikkaan, toiminnan suuntaamiseen, sosiaalisiin suhteisiin ja vireystasoon liittyvät haasteet.

Haastatteluissa oppimisvaikeudet olivat hyvin monessa kohdin esillä ja niiden vaikutus lapsen arkeen oli huomattava. Oppimisvaikeudet näyttäytyvät aineistomme pohjalta selkeänä seurauksensa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteille alakouluikäisen arjessa. Oppimisvaikeuksista selvimmin tulivat esiin vaikeudet matematiikassa. Toiseksi eniten kuvattiin lukemiseen liittyviä vaikeuksia ja niissä ennen kaikkea luetun ymmärtämiseen sekä mieleen painamiseen liittyviä haasteita. Myös kirjoittamisen vaikeuksia esiintyi sekä englannin oppimisen haasteita. Äitien ja opettajien näkemykset oppilaan oppimisen haasteista olivat hyvin samankaltaisia. Lapset tarvitsivat niin kotona kuin koulussa aikuisen ohjausta oppimiseen ja toimimiseen. Haasteet tehtävien aloittamisessa, sujuvassa suorittamisessa ja loppuun saattamisessa näkyivät niin kotona kuin koulussa.

Lähes kaikki äidit kuvasivat lapsellaan olevan vaikeuksia matematiikassa. Matematiikassa voi olla haasteita ihan peruslaskutoimituksissa, varsinkin *ylitykset ja alitukset (laskuissa) on hankalia, ei hahmota niitä* ja kertotaulun ymmärtämistä vaativissa tehtävissä tai abstraktimpaa ajattelua vaativissa laskuissa. Opettajien kertoman mukaan näistä lapsista lähes kaikki kävi pienryhmäopetuksessa matematiikasta. Opettajat kuvasivat oppilailla olevan haasteita perustehtävistä soveltavampiin. Lasten oli opettajien mukaan vaikea ymmärtää matemaattisissa tehtävissä suuntia, mutta lasten suurimpina haasteina matematiikassa oli kaikkien opettajien mielestä peruslaskutoimitusten heikko osaaminen.

“.. siellä on ollu niin paljon aukkojen niissä peruslaskutoimituksissa ja perusasioissa, että on ollu turha lähteä rakentamaan taloo, ku ei oo perustuksiakaan vielä pystytetty” (O3)

Kaikki äidit kuvasit jollain tavoin äidinkieleen liittyviä oppimisen vaikeuksia. Toisten lasten vaikeudet keskittyivät kirjoittamisen alueelle, toisilla oli taas enemmän haasteita lukemisessa ja muutaman lapsen vaikeudet olivat laajalaisempia. Äidinkielessä opettajat näkivät haasteena luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen ja pienemmällä oppilailla hitaan lukemisen ja kirjoittamisen pulmat. Kirjoittamisen osalta pienemmällä oppilailla nimenomaan kirjaimien ja numeroiden tuottaminen oli joidenkin haastattelemiemme opettajien mukaan pulmallista. Yleensäkin kirjoittamisen jälki oli tällöin epäsiistiä. Nämä pulmat heijastuivat opettajien mukaan muihin oppiaineisiin.

“Siinä kyllä ihan nyt selkeesti kiikastaa lukunopeudesta, että lukeminen on kyllä todella heikkoa ja sitten sitä myötä ni kaikki, kyllähän se vaikuttaa sitte suoraan kaikkeen muuhunki. Et kirjottaminen ja kaikki tämmönen oman kirjoituksen tuottaminen ja sitte tietysti lukuaikeissa yllissä ni sitte kappaleitten lukeminen, kyllä se sitte heijastuu kaikkeen et.” (O2)

Lukemisen sekä sen ymmärtämiseen liittyvät vaikeudet heijastuivat äidinkielen lisäksi myös kaikkiin lukuaineisiin. Lukeminen oli joidenkin lasten kohdalla hidasta, työlästä ja epämiellyttävää eikä mitään tahtonut jäädä mieleen ja tekstiin liittyviin kysymyksiin oli lähes mahdotonta vasta. Lukemisen haasteet nä-

kyivät usein myös kokeisiin lukemisen vaikeutena. Opettajat eivät eritelleet lukuaineiden oppimisvaikeutta aineittain vaan puhuivat asiasta enemmänkin äidinkielen haasteiden yhteydessä. Äidit kuvasivat lukuaineisiin liittyviä vaikeuksia erillisinä. Puolet äideistä kuvasivat lukuaineita, kuten uskontoa, biologiaa, maantietoa, historiaa, fysiikkaa ja kemiaa lapselleen vaikeiksi ennen kaikkea aineisiin liittyvän lukemisen määrän ja käsitteiden ymmärtämisen vaikeuden vuoksi. Muutama äideistä painotti näihin aineisiin liittyen myös muistamisen ongelmia.

“No jos mä aattelen ihan tämmösiä, että pitäis lukea johonkin historian kokeisiin tai uskonnon kokeisiin. Pitäis niinku kirjasta lukee. Se on aivan mahdoton tehtävä, sitä se ei pysty vielä tekemään. Silloin mä oon miettiny, et onks se sitä, että se ei vaan kykene siihen, sit jos se kykenee, niin sillä ei jää kuitenkaan mitään päähän.” (V4)

Kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet näkyivät hienomotoriikkaan liittyvissä kirjainten tuottamiseen liittyvinä vaikeuksina, kirjainten sekoittumisena sekä vapaasta aiheesta kirjoittamisen vaikeutena. Hienomotoriset seuraukset näkyivät epäselvän kirjoittamisen lisäksi esimerkiksi legoilla rakentelun vaikeutena, tarkkuutta vaativien kynätehtävien hankaluuksina, kirjainten kirjoittamisen vaikeutena, käsialan laajuutena, väritystehtävien haasteina, vaikeutena käyttää näppäimistöä sekä haasteena yleensäkin suorittaa hienomotorista tarkkuutta vaativia tehtäviä. Jonkun lapsen kohdalla kirjoittamisen haasteet näkyivät tekstin tuottamisen suppeutena. Lukemisessa muutama äiti kuvasi sitä, miten *välillä tulee se, että se lukee sujuvasti ja sitten taas toisena vaiheessa tuntuu, että sillä on kauan vaikeaa se lukeminen.*

Hahmottamisen haasteet näkyivät aineistomme pohjalta myös hajamielisyysytinä, mikä tarkoittaa esimerkiksi asioiden unohtelua ja tavaroiden hukkaamista. Käytännössä tämä näkyi lisääntyneenä ohjauksen tarpeena arjessa. Lapsi ei muistanut kotona yksin ollessaan syödä tai lähteä ajoissa kouluun, vaan häntä täytyy muistuttaa asiasta. Tavarat olivat hukassa ja vanhempien piti tarkistaa reppu niin kouluun lähtiessä kuin sieltä tullessa. Niin vanhempien kuin opetta-

jien mukaan lasten oli haastavaa suunnata toimintansa oleelliseen eri tilanteissa. Varsinkin kouluympäristössä lapsen toiminnan ohjaus aikuisen toimesta korostui, mutta myös vanhemmat hyvin pitkälle ohjasivat lapsen toimintaa eri tavoin. Osa äideistä kuvasi esimerkiksi arjen siirtymä- ja muutostilanteita, joissa lapsi ei ilman ennakoitua kykene siirtymään joustavasti toiminnosta toiseen tai sopeutumaan muuttuvaan tilanteeseen. Myös jännitystä vieraissa paikoissa kuvattiin jonkin verran. Puhuttiin siitä kuinka lapsi turvautuu aikuiseen uudessa paikassa ja on jännittänyt uusia ihmisiä kohdatessaan.

*”No kyllähän hän sillä lailla aikuisen ohjaamana toimii. Kulkee koko aika niinku aikuisen vieressä, että ei oikeastaan hirveesti lähde minnekään omin päin tutki-
maan paikkoja, että semmonen hyvin tiiviisti aikuisessa kiinni.” (V1)*

Opettajien kertoman mukaan oppilaat tarvitsivat usein tukea myös tunteidensa käsittelyyn ja sosiaalsiin tilanteisiin muutoinkin. Vaikka oppilaat olivat pääsääntöisesti sosiaalisia ja kavereita oli jokaisella heistä, riitatilanteiden selvittämisessä opettajalla oli tärkeä rooli, koska oppilaiden oli usein vaikea käsitellä negatiivisia tunteita. Oppilaat jäivät kiinni omaan tunteeseensa ja siitä oli vaikea päästä irti, vaikka yleensä opettajat kertoivat oppilaiden ymmärtävän muiden tunteita. Usea opettaja mainitsi myös vieraat tilanteet sellaisina, jolloin opettajan läsnäolo ja tuki oli tärkeää. Muutama näistä oppilaista koki opettajien kertoman mukaan epävarmuutta vieraissa tilanteissa. Joillakin oppilaista taas vieras, normaalista poikkeava tilanne aiheutti lisää levottomuutta.

”Viime viikolla oltiin kotsan luokassa leipomassa isänpäivölahjoja, ni vaikka se on käyty tossa läpi (kalenterissa) ja se on ollu tuolla muuta kohassa meillä vielä jo koko viikon muistutuksena, et torstaina sitte ja se on tosta aamukalenterissa katottu, et tän tunnin jälkeen tuutteki kotsan luokkaan, ni hän saattaa tulla varmistelemaan, et tullaanko me siis välkän jälkeen kotsan luokkaan. Et semmosta ehkä just jossain retkissä ja poikkeuspäivissä.” (O3)

Vanhempien ja myös joidenkin opettajien haastatteluista ilmeni suoritusten tasojen vaihtelu eri päivinä. He eivät kyenneet kuitenkaan kertomaan, mistä suoritustason heilahtelut esimerkiksi matematiikassa johtuvat. He kuvasivat sitä,

miten osaaminen matematiikassa vaihtelee hyvin paljon. Sama asia saatetaan osata toisena hetkenä aivan loistavasti ja toisena hetkenä ei ollenkaan. Seuraavat lainaukset koskevat saman oppilaan suoritustason vaihtelua niin vanhemman kuin opettajan näkökulmasta.

“Vaihellen. Tyttöhän vaihtelee tosi paljon, että niinku mitä nytkin oltiin viimeks tämä keskustelu jokunen viikko sitten käytiin koulussa, niin esimerkiksi matikan tunnilla tytöllähän välillä perusasiat voi olla täysin hukassa ja se ei yhtään, et pitää olla kokoajan, et kato nyt tätä tee tää, sit välillä se on kauheen malttamaton, siellä joko tehään joko tehään. Sit kun ope sanoo sille, oota vähä aikaa ja seuraavaks ope menee kattoo, niin se on tehny niinku koko aukeaman asioita, mitä ei oo vielä opetettu ja vielä oikein.” (V3)

“... kertolaskuissa on vielä aika paljon, aika paljon ... siis tää on just sitä, että kun nää päivät vaihtelee nii, et välillä menee kertolaskut jopa jakolaskutki ihan niinku vettä vaan, allekkain kertolaskut, ei mitään ongelmaa ja sit seuraavana päivänä kaks kertaa kolme, en muista, en tiää, miten sen pystyisin päättämään tai miten se laskettais.” (O3)

Eräs opettaja liitti oppimiseen myös oppilaan *muistamiseen liittyvät asiat*. Vaikka oppilaan kanssa kuinka tehdään töitä esimerkiksi matematiikassa, jonkin asian opettamisen kanssa, *kyllä se silleen työlästä on selkeesti ollu*. Työlästä on ollut myös *englanti ainakin* äitien mukaan. Englanti mainittiin puolessa äitien haastatteluista lapselle hyvin vaikeana kouluaineena. Opettajat eivät erikseen korostaneet englannin oppimisen vaikeutta. Heistä kukaan ei maininnut englannin kielen oppimista oppilaan vaikeutena. Eräs oppilaista oli ennemminkin englannin sanavarastoltaan taitava.

“...hän hyvin paljo puhuu näistä pelihahmoista, piirtelee niitä ja just esimerkiksi tää englannin kielinen sanavarasto, mä luulen, et se tulee sieltä.” (O1)

Vaikka äidit kuvaavat lasten toiminnan näkymistä hahmottamisen haasteiden näkökulmasta moninaisina vaikeuksina, pääsääntöisesti he olivat toiveikkaita lapsen oppimisen ja tulevaisuuden suhteen. Opettajat sen sijaan näkivät lapsen

toiminnan koulun arjessa usein kuormittavana ja heitä huoletti lapsen tulevaisuus vanhempia enemmän.

7.4 Lapsi tarvitsee tukea ja ohjausta

Aineistomme perusteella ADHD -lapsi, jolla on hahmottamisen haasteita, tarvitsee arjen sujumiseksi aikuisen ohjausta ja tukea, selkeän arjen struktuurin ja riittävät tukipalvelut. Tällaisen lapsen kohdalla arjen sujuvuutta vaikeuttivat lapsen haasteet ja puutteelliset tukipalvelut (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Asiat, jotka vaikuttavat arjen sujuvuuteen.

Arjen sujuvuutta lisäävät tekijät	Arjen sujuvuutta vaikeuttavat tekijät
Aikuisen ohjaus ja tuki	Lapsen haasteet
Selkeä arjen struktuuri	Puutteelliset tukipalvelut
Riittävät tukipalvelut	

Äitien haastatteluissa nousi esiin pyrkimys järjestää lapsen arjen puitteet niin, että tämän olisi mahdollisimman helppo toimia omassa arjessaan. Yhteistä kaikille äideille oli, että he pyrkivät huolehtimaan arjen toimivuudesta ja toimimaan niin, että sujuvuutta vaikeuttavat tekijät vaikuttaisivat arkeen mahdollisimman vähän. Lapselle arjessa annetun tuen ja ohjauksen merkitys korostui äitien kertomuksissa. Myös koulun näkökulmasta sujuva arki nähtiin tärkeänä. Koulu -instituutioon ja luokka oppimisympäristönä antoi lapsen toiminnalle raamit, jotka loivat kehyksen lapsen toiminnalle koulussa. Opettajien kuvauksissa painottui lapsen koulun normeista poikkeavan käyttäytymisen kuvaus ja opettajan toiminta niissä tilanteissa.

Kodin arjessa sujuvuutta vaikeuttivat lapsen haasteet. Vanhemmat kuvasivat esimerkiksi sitä, että lapsella on vaikeus ymmärtää rajat, lapsi ei osaa käsitellä tunteita tai muita vaikeita asioita, lapsen käytösongelmat *vie kauheesti huo-*

miota tai lapsella on ihan vain hankala vaihe. Lisäksi kuvattiin arjen sujumista hankaloittavina tekijöinä ympäristöön liittyen muutostilanteita, sopivien harrastusten puuttumista tarjonnasta, *kun ne on tauolla kylältä* ja sitä, että lapselta joutui vaatimaan tiettyjä asioita, kuten lääkkeen käyttöä, jotta ympäristö sietäisi hänen käytöstään paremmin. Lapseen ja ympäristöön liittyvät arjen sujuvuutta vaikeuttavat tekijät olivat useammankin vanhemman kuvauksessa kytköksissä toisiinsa. Kun esimerkiksi ympäristössä jokin muuttui, niin lapsen oli sitä työstä ymmärtää ja hänen käytöksensä toi uusia haasteita.

”Yleensä tällanen hyvin voimakas uhmakäyttäytyminen tulee jos on jotain epätyyppillistä. Vaikka, että tulee yllätysvieraita tai jotain tällaista, että ollaan sovittu vaikka, että mennään käymään vaikka hyppimässä trampalla ja sitten ei päästäkään jostain syystä sinne, vaikka alkaa sataa kaatamalla vettä ja sitten tulee pettymys ja se sitten laukasiee sen uhman ja tosiaan niinku sisarukset riitelee siitä ja silloin kun jotain tällasta esimerkiks vieraita tulee, hän kiusaa enempi mitä yleensä.” (V1)

Koulun arjessa lapsen käytöksen haasteet toivat esteitä kaikkien opettajien kuvaamana. Joissakin kuvauksissa käyttäytyminen häiritsi oppimista hyvin paljon. Myös koulun toimimattomat järjestelyt ja vähäiset resurssit olivat hankaloittamassa arjen toimintaa. Muutamat opettajat kuvasivat sitä, miten koulun resurssit eivät vain kohtaa arjen tarpeita ja osa yleisopetuksen opettajista koki, että heillä ei ole tarpeeksi aikaa tukea oppilaita. Osa opettajista koki myös, että aina koulun tarjoamat resurssit ei riitä tarpeellisen tuen antamiseen. Seuraavaksi erään opettajan kuvausta ajan puutteesta ja läsnäolon tärkeydestä.

”Sen verran hyvin vuosien varrella, että annan Paavolle tilaa, kun mä nään, että nyt on sen paikka ja sitte, sitte vähän jutellaan. Mut aivan liian vähän pystyn antamaan tätä tämmöstä niinku emotionaalista aikuisen läsnäoloa, mitä niinku haluais ja tarttiski antaa. Että ylipäätään, että mitä kuuluu ja missä mennään ... kyllä se aika ohueksi jää (tauko) tässä porukassa.” (O4)

Sekä äidit, että opettajat kuvasit haastatteluissa paljon sitä, miten itse olivat vastanneet lapsen haasteisiin ja mitä olivat tehneet hänen tukemisekseen. Kodin ja

koulun ympäristöissä lapsi tarvitsi kuitenkin selkeää ohjausta ja tukea, jotta arki toimintoinen olisi saatu sujuvammaksi.

Lapsen ohjaus ja tukeminen arjen sujumiseksi nousivat keskeiseksi teemaksi kaikissa äitien ja opettajien haastatteluissa. Vanhemmat tekivät paljon työtä sen eteen, että lapsen arki sujui. Vanhemmat esimerkiksi huolehtivat, että lapsi käydään herättelemäs ja vaikka soittivat työmatkalta, että milloin on aika lähteä kouluun. Myös läksyjen teossa ja tavaroista huolehtimisessa, *kun aina puuttuu jotain*, lapset tarvitsevat säännöllistä tukea. Äitien vastuulla oli lapsen päivän aikatauluttaminen. Eräskin äiti kuvasi järjestävän lapsen aikatauluihin sidotut menot niin, ettei lapsen tarvinnut huolehtia kellonajoista.

”Ei tiedä paljonko se kello on, niin ei tiedä tulla (sovittuna aikana pois jostakin). Onhan se tuolla (kotiympäristössä) vähän erilaista kun on sen verran kuitenkin matkaa, niin lapsi viedään pisteeseen B ja haetaan taas takaisin. Että lapsi tietää kun loppuu esimerkiksi soittotunti, niin mä oon parkkipaikalla odottamassa sitä.”
(V2)

Vanhemmat olivat myös paljon läsnä lapsensa arjessa. He usein myös keksivät lapselle tekemistä, koska lapsen oli vaikea keksiä itse itselleen toimintaa. Varsinkin vanhempien, mutta myös joidenkin opettajien mukaan lapset hyötyivät selkeistä, pilkotuista toimintaohjeista.

”Jos tota mä annan jonkun, että meepä sinne ja hae siitä ja siitä semmonen ja tuo se sitten tänne ja tee siitä joku vielä kolmas asia niin. Ne pitää sanoo yksitellen, ettei voi sanoo niinku näin pötköön. Vaan ensin tehään se yks juttu, sit alotetaan alusta se toinen juttu ja sit taas alusta se kolmas juttu.” (V2)

Aikuisen tuki ja ohjaus oli myös oppitunneilla oleellista hyvin monenlaisissa tilanteissa. Kaikki oppilaat olivat vahvemman tuen piirissä opiskellen joko pienryhmässä tai saaden muuten erilaisia tukimuotoja koulun arjessa. Oppilaan toiminnan suuntaminen oppitunnin kannalta oleelliseen mainittiin jokaisessa opettajan haastattelussa. Näillä oppilailta se oli opettajien mukaan oppimisessa edistymisen edellytys. Useimmissa luokissa oli myös käytössä avustaja.

"...hyvinkä pitkälle tää avustaja resussi menee siinä, että avustaja istuu hänen vieressään ja siinä joutuu selkeesti kyllä opastamaan ja suuntaamaan sitä huomiota ja antamaan vinkkiä ja sitte opastamaan." (O2)

Selkeä arjen struktuuri oli lähes kaikissa luokissa opettajien mukaan oppilaiden toiminnan tukemisen väline. Lähes jokainen opettaja kuvasi selkeää luokkahuonestraktuuria jollain tavalla. Koulussa oli jo itsessään tietyt päivästä toiseen kulkevat rutiinit, mutta myös luokissa sillä oli tärkeä merkitys, jotta jokainen luokan oppilas voisi selviytyä päivästä mahdollisuuksiensa mukaan melko itsenäisesti. Eräs opettajista kuvasi mm. ajan hahmottamisen tukemista struktuurin avulla seuraavalla tavalla:

"...meillä on muutenki aika semmonen tarkka struktuuri päivässä, että joka aamu aina katotaan, mikä päivä on ja, mitä oppiaineita meillä on missäkin vaiheessa ja missä vaiheessa me ruokaillaan ja läksyt merkitään aina läksyvihkoon ja niin edelleen. Että ei oo tavallaan semmosia niinku yllättäviä hiroesti, pitäis olla... mää oon ainaki panostanu siihe, että on yritetty tehdä kaikki mahdollisimman sillei, että on hyvä struktuuri ja järjestys ja kaikki rutiinit on mahdollisimman samanlaisia" (O3)

Kotona lapset tarvitsivat äitien mukaan tarkan päivärhythmin, eräänlaisen arjen struktuurin, mikä jäsensi arkea. Äidit kertoivatkin perheessä kiinnittäneensä huomiota yhteisiin rutiineihin, jotka kannattelivat lasta arjen eri tilanteissa. Haastatteluissa kaikki äidit kuvasivat lapsen elämässä päivästä toiseen samoina toistuvia arjen tapahtumia, niin tavalliseen arjen pyörittämiseen liittyviä, kuten aamupala ja kouluunlähtö, kuin myös tiettyjä tapoja, kuten iltasadut. Suurin osa äideistä kuvasi arjen pysyneen suunnilleen samana jo vuosia. He kertoivat perheen arjesta jopa ihan tarkkoja kellonaikoja käyttäen. Aamuun kuului tietyt rutiinit, samoin iltapäivään ja myös iltaan.

"Sitten meillä kahdeksan, puoli kahdeksan maissa yleensä syödään iltapäivä ja siinä sitten kahdeksan maissa mennään, sitten lapsukaiset menee nukkumaan." (V5)

Arjen sujuvuutta lisäsi äitien kuvauksissa myös riittävät arjen tukipalvelut ympäristön toimivat resurssit. Koulunkäynnillä oli luonnollisesti lapsen elämässä merkittävä rooli ja oikeanlainen sekä oikea-aikainen tuki koulussa helpotti lapsen oppimista ja vaikutti arjen sujuvuuteen. Keskeistä tässä oli äitien kuvausten perusteella yhteys opettajan ja kodin välillä, näin molemmat tahot tiesivät missä mennään ja yhdessä tuettiin lasta. Myös toimivat terapiapalvelut tukivat lapsen arkea, koska *siellä tehdään tosi paljon, palapelia sen kanssa ja kaikkia tämmösiä ihan perus kengännauhan sitomisia*. Ne äidit, joiden lapset kävivät terapiassa kokivat siitä olevan hyötyä lapsen arjen toiminnan helpottamisen kannalta.

Myös kouluympäristössä tukipalveluilla oli merkitystä arjen sujumisen kannalta. Opetuksen järjestelyt oli toteutettu jokaisen oppilaan kohdalla jollakin tavalla ikätovereista poikkeavasti. Puolet oppilaista opiskeli oppimisvaikeuksien tai käytösongelmien vuoksi pienryhmässä ja puolet opiskeli yleisopetuksen luokassa, mutta kävi erityisopettajan luona opiskelemassa tietyissä oppiaineissa. Suurin osa oppilaista opiskeli pääsääntöisesti yleisopetuksen oppimäärää. Pienryhmissä oli aina kaksi tai useampi aikuinen, kuten seuraavasta lainauksesta ilmenee.

”No, ylipäättensä tää, että hänellä on kokoaikainen erityisopetus eli hän opiskelee tässä kuuden oppilaan luokassa. Ja sitte tässä on luokka-avustaja, kokoaikainen ja sitte mulla on lähes koko vuoden yks opiskelija täällä” (O1)

Yleisopetuksessa aikuisten määrä ei suhteessa oppilaaseen ollut samanlaista kuin pienryhmissä. Yleisopetuksen opettajat kokivatkin erityisopettajan tuen tärkeänä oppilaan opetuksen suunnittelussa.

”... niitä kirjottamistehtäviä, niitä on mukautettu ja mukautettu äikän vihko ja kaikki aputoimet tässä, et kyllähän tässä jo paljon on kaikennäköistä touhua meillä, mutta nyt niinku lähetään kokeilemaan siitä, että mistä on apua. Et sitte tehään sitä, mikä niinku näyttää auttavan.” (O2)

”Teetteks te niinku yhteistyössä erityisopettajan kanssa niitä ratkasuja vai?” (H)

”Joo, kyllä, joo.” (O2)

Aikuisilla oli halu tukea lasta tämän arjen haasteissa. Vanhempien ja opettajien tukikeinot pohjautuivat samantyyppisistä kokonaisuuksista: ohjauksesta, tuen antamisesta, struktuurin muokkaamisesta ja saatavilla olevista tukipalveluista. Aineistossamme vanhempien kuvaukset toimistaan olivat kuitenkin kuvaavampia ja tarkempia kuin opettajien.

8 HAHMOTTAMISEN HAASTEET ÄITIEN JA OPETTAJIEN KOKEMANA

Tässä luvussa kerromme äitien ja opettajien kokemuksia sellaisen ADHD - lapsen arjesta, jolla on hahmottamisen haasteita. Kerromme myös siitä, miten haastateltavat ovat kuvanneet omaa tapaansa tukea lasta hänen haasteissaan. Opettajat eivät olleet aineistomme mukaan kohdanneet useinkaan oppilaita, joilla olisi selkeitä hahmottamisen haasteita. Ainoastaan eräs kokenut erityisopettaja mainitsi joskus opettaneensa oppilasta, jolla oli ollut *oikein semmonen vakava hahmottamishäiriö*. Tästä johtuen kokemus hahmottamisen haasteista on hyvin pinnallinen verrattuna äitien aineistoon ja tämän vuoksi halusimme jakaa nämä äitien ja opettajien näkökulmat erikseen. Olemmekin jakaneet tulosluvun äitien ja opettajien kokemuksiin. Lopussa esittelemme heidän välistään yhteistyötä, mikä on merkityksellinen lapsen arjen toimivuudelle.

8.1 Äidit haluavat lapselleen hyvän arjen

Kaikki äidit halusivat olla mukana tuottamassa tietoa hahmottamisesta. He halusivat että löytyisi *käytännön vinkkejä*, apukeinoja arjen kuntoutukseen tai, että saataisiin tietopaketti asiasta ammattilaisille, hahmottamisen haasteista kärsiville itselleen tai kenelle tahansa, jotta yleinen ymmärrys asiasta lisääntyisi. Äidit kuvasivat haastatteluissa paljon sitä, miten olivat pyrkineet auttamaan lastaan hänen erilaisissa haasteissaan. He kertoivat myös, miten olivat tavallaan yrittäneet tasoittaa lapsen tavallisesta poikkeavaa elämänpolkua. Kaikkia haastattelujen äitejä voi kuvata lapsestaan huolehtiviksi äideiksi, joiden tavoitteena on lapsen paras. Äidit kokivat lapsensa erityiset tarpeet usein uuvuttavina. Äidit kokivat myös tarvitsevansa tukikanavia, joiden avulla selviäisivät arjessa ja pystyisivät paremmin huolehtimaan lapsestaan.

Haastatteluissa mukana olleet äidit näkivät tärkeäksi sen, että lapsella olisi mahdollisimman hyvä olla arjessaan. Tähän pyrittiin ennen kaikkea vastaamalla lapsen tarpeisiin ja antamalla lapselle aikaa. Kaikki äidit kuvasivat haastatteluissa monin paikoin sitä, miten haluttiin tarjota lapselle selkeä, mahdollisimman hyvä arki. Monelle äidille tärkeää oli arjen pitäminen suunnilleen samanalaisena päivästä toiseen. Toiveena oli, että muutokset voisi ennakoida ja ongelmatilanteisiin voisi löytyä ratkaisu. Kaikki pyrkivät siihen, että lapsen olisi hyvä olla. Jotkut äidit olivat erityisen huolissaan lapsensa ystävyys-suhteista ja näkivät vaivaa niiden sujumisen eteen:

”... tokalla kun alettiin tutkimaan tätä juttua niin lapsi oli sillein, että se kääntyi sisäänpäin. Esim. jonossa se ei puhunut takana, eikä edessä oleville mitään. Ja sitten, jos on koulussa niin se ei uskalla mennä siihen porukkaan sanomaan, että saanko mäkin tulla tai kysymään, et se hakeutuu sitten niinkun yleensä välitunti-valvojan tai jonkun muun aikuisen seuraan. Ja sitten on niinkun semmonen tavallaan sosiaalisesti taitamaton...mä sen kerroinkin lapsen kavereitten vanhemmille, että ne niinku osais puhua niille omille lapsilleen. Ei tietenkään niin, että lapsella on semmonen ja semmonen... että ne niinkun osais kattoo ympärilleen ja jos ne näkee, että toinen on yksin, niin hakee sitä porukkaan.” (V2)

Äidit kokivat tärkeäksi lapsen tarpeisiin vastaamisen mahdollisimman hyvin. Arjessa pitäisi kokoajan olla *se vaatimustaso itellä, et miten lasta autetaan ja, miten sille ollaan läsnä ja kauheen armoton itteeni kohtaan*. Lisäksi äidit kuvasivat haastatteluissa monin paikoin sitä, miten lapsen haasteista haluttiin lisää tietoa, oltiin valmiita kuljettamaan pitkiäkin matkoja terapiaan, taisteltiin palveluiden saamiseksi ja oltiin jopa itse valmiita maksamaan siitä *tuhat ja miljoona ja sata vähän päälle*, että lapsi saa hyvää hoitoa. Äitien taustojen ja toimintatapojen eroista huolimatta kaikilla oli toiveena auttaa lasta oikealla tavalla ja oikeaan aikaan.

Kaikki äidit kokivat tärkeäksi myös yhdessä olemisen ja yhteisen tekemisen. Lasten kanssa vietettiin aikaa, tehtiin yhdessä asioita ja elettiin yhteistä arkea. Perheen yhteiseen aikaan panostettiin, koska lapsen tarpeet vaativat, että *siinä oikeastaan pitää olla koko ajan läsnä*. Suurin osa äideistä myös kuvaa perheen järjestäneen *työjututkin* niin, että jompikumpi vanhemmista on kotona lasten

kanssa mahdollisimman paljon. Eräessä perheessä äiti oli jatkuvasti kotona ja osa perheistä oli järjestänyt asian niin, että toinen vanhemmista teki osa-aikatyötä tai lyhennettyä työaikaa.

8.2 Äitinä oleminen on välillä raskasta

Äidin rooli koettiin joskus myös raskaaksi. Erilaiset tukiverkostot, kuten lähi-piiriin ja vertaisten tuki kuitenkin helpottivat arkea. Äidit kuvasivat paljon sitä, miten kaikesta oli saanut taistella lapsensa puolesta. Palveluista piti itse ottaa selvää ja pitää puolensa, jotta sai lapselleen tukea hänen haasteisiinsa. Joskus äidit myös kokivat väsyvänsä siihen, miten paljon joutuivat lapsensa parhaan eteen tekemään ja pitämään lapsensa puolia. Välillä he olivat myös ymmällään siitä, miten lapsensa terapiat ja muut palvelut menevät ja, miten niiden tulisi mennä.

“Kun sieltä sanottiin (erityisneuvolassa), että lapsi on liian terve heidän potilaak-si, niin mä silloin ajattelin, että kai ne nyt sitte tietää. Että se on itse vaikea sanoa, että on vähän niin kuin kävelisi laput silmillä.” (V6)

Lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden koettiin tuovan omat vai-keutensa arkeen. Pyydettyä määritlemään visuo-spatiaalisen hahmottami-sen haasteita, kaikki äidit lähestyivät asiaa sen mukaan, mitkä olivat heidän arjen kokemuksensa oman lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista. Esimerkiksi eräs äideistä kuvasi kokonaisvaltaisesti perheen arkielämää häirit-seviä haasteita, osassa äitien määritelmässä painottui kokemus oppimisen vai-keuksista ja muutamasta äidistä ajan hahmottamiseen liittyvät haasteet tuntuivat arkea hankaloittavilta.

“Ei hahmota tuota kellonaikaa, niinku lapsellani näyttää se olevan, vaikka se, että kuinka pitkä aika todellisuudessa se viisi minuuttia on.” (V6)

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen koettiin olevan *haastava* kasvatettava *kotiolois-sa ja kouluoloissa*. Kouluaineisiin liittyvien oppimisvaikeuksien vuoksi lapsen koulunkäynnin tuki vei äitien kokemana huomattavasti aikaa ja läksyjen teke-

misestä joutui toisinaan tappelemaan. Myös muutaman lapsen käytöksen haasteet veivät paljon vanhempien voimavaroja. Arkea saattoi värittää esimerkiksi erilaiset kiukkukohtaukset. Muutamassa perheessä äidit kokivat lapsen lähes hallitsevan arkea.

Äidin jaksamista tukeviksi tekijöiksi nousi haastatteluissa lähipiirin tuki, vertaistuki, asiantuntijoiden tuki ja perheen sosiaalinen verkosto. Puoliso ja lähisukulaiset koettiin tärkeinä tukijoina. Lähes kaikki äidit kokivat varsinkin isovanhemmat hyvin merkittävänä tekijänä lapsen elämässä arjen sujumisen kannalta. Useissa tapauksissa isovanhemmat myös toimivat tarpeen tullen hoitoapuna *melkeimpä päivoittain*. Vertaistuki nousi kuitenkin kaikkien äitien haastatteluissa perheen ulkopuolisen tuen muodoista kaikkein tärkeimmäksi. Osa äideistä kävi vertaistukiryhmissä, osalla oli muuta kautta sellaisia tuttavuuksia, jotka olivat olleet tai olivat tällä hetkellä vastaavassa tilanteessa. Vertaistuki koettiin tärkeäksi, koska samassa tilanteessa oleva tai ollut henkilö *ei ihmettele ja vähättele* sekä *ymmärtää puolesta sanasta mitä tarkoittaa*.

Asiantuntijoilta saadun tuen kokemus vaihteli ja sille oli ominaista se, että tukea sai, jos osasi sitä vaatia. Toisaalta asiantuntijoihin kyllä luotettiin ja heidän tietotaitoaan arvostettiin, kun apua haluttiin. Hankalana koettiin se, ettei tukea tule, ellei ole valmis taistelemaan saadakseen sitä.

”Se (asiantuntijoilta saatu tuki) on muuttunut. Alkuun se oli todella vähäistä. Kun on tapellu ja taistellu, niin nyt lapselle on ne ensimmäiset terapiat vasta tulossa.” (V3)

Lähes kaikilla perheistä oli laaja sosiaalinen verkosto ja se koettiin tärkeäksi. Joillakin perheillä lapsen haasteet vaikeuttivat perheen yhteisen sosiaalisen verkoston ylläpitoa. Toisten perheiden kohdalla taas lapsen haasteilla ei ollut vaikutusta perheen sosiaalisiin suhteisiin. Muutama äiti painotti myös sitä, että hän haluaa muiden ihmisten ymmärtävän lapsen erityispiirteiden olevan osa lapsen elämää. Nämä äidit toivoivat, että voisivat välittää oman esimerkkinsä kautta luonnollista suhtautumista erilaisuuteen.

Kaikki äidit toivoivat, että tulisi lisää tietoutta hahmottamisen haasteista tai uusia kuntoutusmenetelmiä ja yhteiskunnassa ymmärrys lisääntyisi. Yksi äideistä painotti erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä yhteiskunnassa. Erästä äidistä tuntui pahalta se, kuinka joutui lastaan sopeuttamaan tähän yhteiskuntaan sopivaksi. Äidin kokemus lääkkeiden käytöstä, *että muut kestäisi*, aiheutti sen, että hän haluaisi lapselleen turvaa ja rauhaa olla sellainen kuin on, *että tää on jotenkin niin tavallaan julmaa*.

8.3 Oppilaan hahmottamisen haasteet eivät aina näy koulussa

Opettajien visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden määritelmien perusteella (ks. 7.3) tällaiset haasteet ovat moniulotteisia eikä heidän keskuudessaan ole selkeää hahmottamisen määritelmää. Määritelmät perustuvat opettajien tietoon hahmottamisen haasteista, ei niinkään opettajien kokemukseen hahmottamisen haasteisesta oppilaasta. Opettajat kokivat hahmottamisen vaikeuden tutkimusaiheena tärkeäksi, koska toivovat *enemmän tietoa* aiheesta ihan jo hahmottamisen haasteiden tunnistamiseen ja *ehkä sieltä ny sit pystytään erittelemään* erilaisia hahmottamisen haasteita toisistaan.

Haastatteluissa kaikki opettajat kuvaavat oppilaittensa käytöksen haasteita, joita ovat havainneet oppimistilanteissa. Hahmottamisen haasteista selkeitä havaintoja ennen tutkimukseen osallistumista oli tehnyt vain kahden oppilaan opettajat. Koulumaailmassa on omanlaisensa normit ja niiden sisällä on osattava käyttäytyä. Oppilaan käyttäytymisen pulmat näkyvät luokassa ja oppilaan ohjaaminen näiden pulmien keskellä työllistää opettajia. Toisaalta oppilaille on myös muunlaisia oppimisen pulmia, joiden kanssa työskentely on jokapäiväistä. Näistä syistä opettajat eivät ehkä nähneet yhtä selkeästi hahmottamisen haasteita osana oppilaan oppimisvaikeuksia, kuin vanhemmat näkivät.

"... hänen kohallaan niinku, hahmottamisvaikeudet ei jotenki ensisijaisesti tai se ei oo niinku, mikä täällä ensimmäisenä näyttäytyy semmosena ongelmana tai haasteena ... Että tavallaan ehkä jopa vähän yllättävää tääkin näkökulma sillä tavalla."

(O3)

Opettajan työhistorialla ei ollut merkitystä oppilaan visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden tunnistamisessa. Opettajat kokivat ADHD -oppilaan, jolla on visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita, oppilaana, johon ei tahdo saada otetta, *vähä arvotus*. Oppilaiden kanssa oli lyhyenkin yhteisen historian aikana kokeiltu erilaisia niin käyttäytymiseen kuin oppimiseen liittyviä interventioita, mutta silti opettajat olivat epävarmoja, mikä auttaisi juuri visuo-spatiaalisen hahmottamisen pulmiin eli *tehään sitä, mikä niinku näyttää auttavan*.

8.4 Opettajat tarvitsevat tietoa ja työkaluja

Tieto opettajien kokemuksesta hahmottamisen haasteista oli aineistossamme melko suppea. Opettajat toivoivat tietoa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista ja oppilaan tukemisesta näiden haasteiden ilmetessä. Tiedon lisäksi he toivoivat konkreettisia työkaluja luokkahuoneisiin. Valmis materiaali, *joka perustuu johonki järkevään tutkimukseen*, helpottaisi erään opettajan mukaan arjen sujuvuutta. Hän myös koki koulun arjen kiireisenä, jolloin tarvittaisiin *helposti käyttöön otettavia työkaluja*.

Haastattelujen loppupuolella opettajat olivat, yhtä lukuun ottamatta, sitä mieltä, että pohtimalla oppilaan toimintaa koulussa, haastattelun yhteydessä, heille avautui oppilas aivan uudella tavalla. Opettajilla heräsi paljon uusia kysymyksiä oppilaasta ja oppilaan haasteet saivat uutta syvyyttä.

"Mut sit ku sitä rupee miettimään, et just siltä kantilta, et on vaikee hahmottaa itteensä sosiaalisissa suhteissa, vaikee ehkä hahmottaa niinku tilassa ja ajassa ja semmosessa, et ehkä ne sopiikin häneen oikeestaan aika hyvin ne asiat." (O3)

Opettajien huoli ADHD oppilaiden oppimisesta oli ilmeinen. Vaikka käyttäytyminen muuttuisi vähemmän impulsiiviseksi iän myötä, oppilaan muut haasteet askarruttivat opettajia. Toisaalta opettajat halusivat olla toiveikkaita tulevaisuuden suhteen. He halusivat selityksiä oppilaan haasteille, ja omilla toimillaan koittivat pitää yllä arjen sujuvuutta.

8.5 Tavoitteena lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen

Opettajien ja vanhempien yhteistyö oli aktiivista ja he toimivat yhdessä lapsen parhaaksi, sekä olivat arjessa muodostaneet yhteisen ymmärryksen oppilaan haasteista. Äidit olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä yhteistyöhön kodin ja koulun välillä. Äitien mielestä *yhteistyö on hyvä* ja opettajalta sai tukea lapsen haasteisiin. Opettajat kokivat vanhemmat arjen yhteistyökumppaneina ja myös heidän mielestään yhteinen lapsen parhaaksi toimiminen arjen keskellä oli sujuvaa. Opettajat ajattelivat, että *vanhemmat tuntee lapsensa*, varsinkin, jos lapsella on oppimisen vaikeuksia. Tällöin oppilaalle aivan tavanomaisista, koulupäivän kahinoista ei kerrottu vanhemmille. Opettajat pitivät kuitenkin tärkeänä yhteydenpitoa vanhempiin silloin, *ku on ihan selkeesti joku, et nyt mun mielestä et hei haloo,nyt on joku juttu*, jollaista ei kenties ollut aikaisemmin tapahtunut tai oppilaan toiminta oli muutoin poikkeavaa. Yhteistyökumppanuudella tarkoitamme sitä, että vanhemmat lapsensa tuntijoina ovat kykeneviä antamaan myös koululle vinkkejä, kuinka lapsen toimintaa voidaan koulussa sujuvoittaa. Opettajista muutama mainitsi tällaisen neuvonnan ja eräs heistä suhtautui siihen hyvin avoimin mielin:

"Suhtaudun myönteisesti vanhempien viesteihin ja toiveisiin ja semmisiin, et on just ollu vaikka toiveita siitä, että voisko kokeessa päästä erityisopettajan luokkaan tekemään rauhassa ni, on järjestetty." (O3)

Äidit kokivat avoimuuden puolin ja toisin tärkeäksi, jotta lapsi tulisi huomioitua arjessa kokonaisvaltaisemmin. Lapsen haasteet haluttiin kertoa opettajalle avoimesti. Samoin toivottiin, että opettajat tiedottaisivat lapsen kouluasioista avoimesti vanhempia. Opettajien mielestä yhteisymmärryksen saavuttaminen on hyvin tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen tukemisen onnistumisen kannalta. Varsinkin, jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia ja esimerkiksi yksilöllistetty

opetussuunnitelma, on tärkeää olla yhteinen näkemys ja samansuuntaiset tavoitteet.

“Roopen kohdalla, on tosi hyvä yhteistyö... on sillä lailla voitu puolin sun toisin, että vanhemmat on tosi ymmärtäväisiä Roopen suhteen ja ollaan niinku aluksi kerroin siitä foniatriin lausunnosta, kuinka on epäsuhtaa, että me oltiin vanhempien kans molemmat samaa mieltä ja sanoinkin näitille, että hyvä, kun ollaan samaa mieltä. Hyvä yhteistyö on.” (O5)

Äidit kokivat hyvän ja toimivan yhteistyön tuovan vanhemmalle sen tuen, avun ja tiedon, mitä vanhemmat tarvitsevat taatakseen lapselleen toimivan ja lapsen tarpeet huomioon ottavan arjen. Opettajan ammattitaitoon luotettiin ja häneltä kysyttiin neuvoja sekä vinkkejä lapsen kanssa toimimiseen. Opettaja saattoi olla vanhemmalle ainut asiantuntija lähipiirissä, jolloin opettajan rooli tiedonantajana oli ainutlaatuinen tuki.

Yleisesti ottaen vanhemmat ja opettajat kokivat toimivansa yhdessä lapsen parhaaksi, mutta aina se ei sujunut ilman haasteita. Yksi äideistä koki joutuneensa vaatimaan yhteistyötä ja toinen ei kokenut yhteistyötä mitenkään tiiviiksi. Yksi opettajista koki, *et vanhemmat ehkä odottikin ... että aina raportoidaan.* Äideistä aktiivisimmat halusivat tietoa lapsensa oppimisesta. Kuitenkaan näiden vanhempien opettajat eivät olleet päivittäin, usein viikoittainkaan yhteydessä oppilaiden koteihin. Opettajat ajattelivat runsaiden yhteydenottojen liittyvän oppilaan negatiiviseen käyttäytymiseen ja jotkut heistä olivat tyytyväisiä, että kotiin ei ole tarvinnut olla yhteydessä negatiivissävytteisillä viesteillä. Jonkun opettajan mielestä vanhempia oli turha vaivata jatkuvalla viestittelyllä, koska se ei johtanut lapsen tukemiseen, vaan uuvutti vanhemmat muutoinkin haastavan arjen keskellä. Erään opettajan mukaan kuitenkin yhteisistä tavoitteista huolimatta vanhempien arki on niin kiireistä, että oppilaan ongelmiin ei ole aikaa tarpeeksi syventyä. Haasteista huolimatta kaikista haastatteluista huokui se, kuinka toiveena ja tavoitteena on toimia yhdessä lapsen parhaaksi.

8.6 Erilaisia äiti- ja opettajatyyppejä

Edellä kuvattujen löytöjen pohjalta löysimme kaksi äitityyppiä ja kaksi opettajatyyppeä, jotka esittelemme seuraavaksi. Kummallekin äitityypille oli yhteistä sujuvan, rutinoidun arjen luominen. Äitityyppien erot liittyvät aktiivisuuteen lapsen haasteisiin liittyvän tiedon hakemisessa ja lapsen palveluiden järjestämisessä. Kutsumme aktiivisesti lapsensa haasteisiin tietoa etsiviä ”asioiden selvittäjä” -äideiksi ja passiivisemmin tietoa etsiviä ”arjen pyörittäjä” -äideiksi. ”Asioiden selvittäjä” -äideillä oli kaikilla terveydenhuoltoalan koulutus, mutta tutkimuksemme otoskoko huomioiden kyse voi olla sattumasta. ”Asioiden selvittäjä” -äidit omasivat jo ennestään valtavan tietomäärän ADHD:sta ja hakivat lisää tietoa eri kanavista. He olivat myös aktiivisia vertaistukiryhmissä. Lisäksi he pyrkivät aktiivisesti löytämään keinoja lapsensa tilanteen parantamiseen. ”Arjen pyörittäjä” -äidit eivät samalla tavoin etsineet aktiivisesti uutta tietoa lapsen haasteisiin liittyviin asioihin vaan keskittyivät käytännön arjen pyörittämiseen. He eivät olleet myöskään aktiivisia vertaistukiryhmissä vaan hakivat tukea läheisiltään.

Suurin osa ”arjen selvittäjä” -äideistä koki samalla oman uran tärkeänä osana arkeaan. Tärkeää kummallekin äitityypille oli kuitenkin lapsen hyvinvointi ja yhteistä kaikille äideille oli se, että oman perheen tilanteeseen oli sopeuduttu ja lapsen erityisyys haasteineen olivat osa arkea. Äitityypillä ei ollut tutkimuksemme mukaan merkitystä siinä, millainen vastuurooli äidillä oli perheen kontekstissa. Osassa perheistä päävastuu oli äidillä ja osassa taas vastuu jakautui äidin kertoman mukaan tasaisemmin perheen aikuisten kesken. Äitien erilaisilla taustoilla oli kuitenkin merkitystä siinä, miten äidit kokivat ADHD -lapsensa hahmottamisen haasteet. Tarkoitamme tällä sitä, että ”arjen selvittäjä” -äidit osasivat tarkasti ja hyvin yksityiskohtaisesti kertoa lapsen haasteista, kuten seuraava esimerkki hyvin kuvaa.

”Varmaan siinä on sekä se keskittymiskyvyttömyys, että se hahmottamisen häiriö. Että vaikeuksia aloittaa toimintaa ja pitää toiminta käynnissä. Hänellä on tässä apsraksia, että hänen on vaikea hahmottaa mitä hänen pitää tehdä, että pääsee johonkin lopputulokseen, mitä häneltä niinku vaaditaan.” (V1)

Tällaista tarkkaa kuvausta ei samassa mittakaavassa esiintynyt "arjen pyörittäjä"-äitien kertomuksissa. He näkivät lapsen enemmän osana laajempaa kontekstia ja perheen arkea. He eivät eritelleet lapsensa haasteita yksityiskohtaisesti.

"Ei se mikään hirveen notkee tyyppi oo, mutta ei niinku mitenkään erityisemmin sen enempää kuin muutkaa ton ikäset." (V2)

Aineistostamme pystyimme erottamaan myös kahdentyyppisiä opettajia. Opettajatyypit erosivat toisistaan pedagogiikassaan. Puolet opettajista olivat "yksilöä tukevan pedagogiikan omaavia"-opettajia ja puolet "yhteisöä tukevan pedagogiikan omaavia" -opettajia. Yksi opettaja oli sikäli ristiriitainen kertomassaan, että sijoitimme häneen molemmat opettajatyypit. "Yksilöä tukevan pedagogiikan omaavat" -opettajat kuvasivat lapsen toimintaa lapsesta käsin.

"...ni hän tietää, että ens tunnilla on matikkaa ja sitte tosi harvoin hän palaa enää takasin ees hakeen mitään tavaraa, et oli unohtunu vihko tai läksyvihko tai joku muu, että hän on ite huolehtinu, nyt mun pitää olla siellä ja on menny sinne ja on ottanu tarvittavat tavarat mukaan ihan oma-alotteisesti. Tai saattaa olla tässä sillei tavarat sylissä jo valmiina ja ku mä tuun ni vaan nyökkää mulle sillei, et hän lähtee." (O3)

He olivat yksilökeskeisempiä kertomassaan kuin "yhteisöä tukevan pedagogiikan omaavat" -opettajat, jotka näkivät oppilaan haasteet koko luokan kontekstissa ja ajattelivat koko luokalle suunnattujen tukimuotojen tukevan myös kyseistä lasta. Nämä opettajat kuvasivat oppilasta suhteuttaen hänen toimintansa enemmän ikätovereihin tai koko luokan toimintaan:

"... aika semmosta niinku sellasta selkeetä strukturoitua meininkiä tuolla luokassa nyt kaikinpuolin muittenki oppijoitte takia, takia harjotetaan... Meillä on nyt ollut semmonen luonnekasvatuskokeilu tossa, et meillä on semmoset kuukauden luonteenpiirteitä, joita sitte ollaan niinku, niinku purettu ja harjoteltu ja käsitelty lähestulkoon päivittäin sitte niitten kautta ollaan näitä konfliktitilanteita jotenki siinä sit selvitelty että... Mut kuitenkin, niinku sosiaalisilta taidoiltaan ihan niinku ikätasonen " (O2)

Äiti- ja opettajatyypit eivät ole niin tarkkarajaisia, kuin olemme ne esitelleet. Olemme tyypitelleet heidät sen painotuksen pohjalta, mitä olemme analyysivaiheessa heidän kertomuksistaan nähneet.

9 LÖYTÖJEN TARKASTELUA

Tässä luvussa tarkastelemme saamiamme tutkimustuloksia ja pyrimme syvällisemmin ymmärtämään tutkimuksemme kohteena olevaa ilmiötä. Aluksi sivuamme äitien ja opettajien antamia visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden määritelmiä. Tämän jälkeen pohdimme, miten ADHD:hen liittyvät haasteet voisi erottaa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista ja kerromme, mitkä asiat jäivät meitä erityisesti mietityttämään tässä yhteydessä. Lopuksi esittelemme äiti- ja opettajatyypit yhdistävän nelikentän sekä pohdimme tutkimuksemme ekokulttuurista antia.

9.1 Erilaisia hahmottamisen määritelmiä

Lähestyimme visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden näkymistä arjessa selvittämällä äitien ja opettajien ajatuksia sellaisen lapsen arjen haasteista, jolla on niin ADHD -piirteitä, kuin myös hahmottamisen haasteita. Valitsimme tämän näkökulman lähtökohdaksemme osittain Hahkun intresseistä johtuen, mutta myös omasta kiinnostuksestamme näkökulmaa kohtaan. Ajattelimme lapsen kanssa päivittäin tekemisissä olevien ihmisten tietävän paljon asiasta ja halusimme nostaa tämän tietämykseen esiin. Arjen toimintojen kuvausten lisäksi kysyimme myös äitien ja opettajien omaa määritelmää visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteille.

Äitien mielestä lapsen hahmottamisen haasteet liittyivät lapsen erilaiseen tapaan oppia, nähdä ja kokea asiat. Heidän määritelmässään korostui se, ettei lapsi pohjimmiltaan voi itse mitään omalle erilaiselle hahmottamisen tavalleen. Tämän tueksi vanhemmat pyrkivät luomaan mahdollisimman rutinoituneen arjen sekä tarjoamaan aikuisen tuen lapsen eri toimintoihin, jotta perheen arki olisi mahdollisimman eheä. Tämä vastaa Weisnerin (2010, 215) näkemystä säännöllisten rutiinien tuomasta yhtenäisyyden tunteesta sekä Bernheimerin ja Weisnerin (2007, 192) ajatusta siitä, että perheen arki halutaan sujuvaksi rutiinien avulla. Arki toimi tiettyjen rutiinien turvin ja äidit turvasivat arjen sujuvuut-

ta ohjaamalla lapsen toimintaa aktiivisesti. Ohjaaminen näyttäytyi osittain jopa lapsen liiallisena tukemisena. Isomäen (henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015) mukaan ei voida puhua liiallisesta tukemisesta, vaan vanhemmat valitsevat, mitä lapseltaan vaativat. Hänen mukaansa lapsi osoittaa, mikä kiinnostaa ja vanhempi tukee tätä kiinnostusta. Aineistossamme kuitenkin näyttäytyi se, että lapsen edestä tehdään paljon asioita, jotka lapsi kenties kykenisi itse ottamaan haltuun. Numminen ja Sokka (2009, 55) käyttävät käsitettä riippuvuus kuvaamaan lapsen ja vanhempien välistä tilaa, jossa vanhemmat ajattelevat lapsen tarvitsevan tukea enemmän kuin ehkä todellisuudessa tarvitsisi. Vanhempien pyrkimys arjen sujuvoittamiseksi voi osittain johtaa myös siihen, että hahmottamisen haasteet korostuvat, koska ei synny luonnollisia oppimisen paikkoja.

Opettajien visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden määritelmä poikkesi näkökulmaltaan äitien määritelmästä. Opettajien mielestä visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ovat normaalia arkielämää haittaava monimuotoinen ongelma ja sillä on yhteys koulumenestykseen. Tämä vastasi saatavilla olevia tutkimustuloksia visuo-spatiaalisen hahmottamisen yhteydestä akateemisiin taitoihin (esim. Aunola ym. 2014). Opettajan määritelmässään korostui oppimiseen liittyvät asiat ja varsinkin matematiikan oppimisen haasteet. Hahmottamisen haasteiden yhteys oppimisvaikeuksiin ymmärrettiin, mutta ADHD:hen liittyvät käyttäytymisen pulmat nähtiin merkittävämpänä haasteena koulun näkökulmasta. Voi olla, että lapsen käytöksen ongelmat häiritsevät oppituntia, niin että kaikkien oppilaiden oppiminen häiriintyy. Tätä huomiota tukee Pondén ym. tutkimus (2012), jossa he totesivat ylivilkkauden ja käytöshäiriöiden vievän opettajien huomion pois oppimisvaikeuksista, vaikka nämä ovat kaksi erillistä haastetta, joihin kumpaankin tulisi tarttua arjessa (Fletcher ym. 2009, 110). Usein juuri koulussa ADHD -lapsen motorinen levottomuus ja impulsiivisuus aiheuttavat eniten haasteita (Närhi 2012, 179). Osa tutkimuksemme opettajista ei ollut ajatellutkaan hahmottamisen haasteiden liittyvän juuri kyseiseen lapseen, vaikka vanhemmat näkivät niiden olevan osa lapsen toimintaa. Heillä oli tarve suhteuttaa lapsen haasteet ikätovereihin, mikä kertoo siitä, että lapsen yksilöllinen näkeminen, omana itsenään ei ollut niin

selkeää kuin vanhemmilla. Tästä johtuen kuvaukset lapsen toiminnasta koulu- maailmassa eivät ehkä olleet niin rikkaita kuin vanhempien kuvaukset kotiympäristöstä.

Suurin osa äideistä määritteli visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet oman lapsensa arjen haasteita pohtien ja haasteiden kuvailu oli hyvin tarkkaa sekä yksityiskohtaista ja sisälsi arjen esimerkkejä. Opettajien määritelmien keskiössä oli pedagoginen näkökulma ja jonkin verran myös tieteellisen tieto haasteesta. Opettajat kulkivat teoreettisemmalla tasolla ja arjen kuvauksissaan puhuivat lapsen ADHD:hen liittyvistä haasteista, eivät niinkään visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista. Kun taas äidit kertoivat arjen kuvauksissa paljon lapsensa hahmottamisen haasteista. Tämä johtuu mielestämme ensisijaisesti siitä, että äidit pohtivat asiaa kokonaisvaltaisesti lapsen arjen sujuvuuden kannalta, kun taas opettajat omassa ammattiroolissaan tarkastelivat asiaa ammatillisesta näkökulmasta ja vertailivat oppilaan taitoja suhteessa muihin oppilaisiin. Myös Paananen ym. (2005, 21) sekä Skinner ja Weisner (2007, 310) ovat havainneet samankaltaisen näkökulmaeron vanhempien ja opettajien välillä. Tutkimukseemme osallistui useampi opettaja, joka ei ollut työskennellyt kyseisen lapsen kanssa vielä kovin pitkään, joten pohdimme myös lapsen tuntemisen merkitystä visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden tunnistamisessa. Toisaalta mukana oli myös opettajia, jotka olivat olleet kyseisten oppilaiden opettajina vuosia ja silti oppilaan ongelmana ei nähty visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita. Tuloksemme poikkeaa Honkasillan (2011, 126) tuloksesta, jonka mukaan opettajan oppilaantuntemus auttaa tunnistamaan lapsen haasteita. Tietoa hahmottamisen haasteista ei ole juuri saatavilla, joten niiden tunnistaminen koulumaailmassa voi olla myös tästä syystä vaikeaa. Lisäksi hahmottamisen haasteille ei ole diagnoosia (Räsänen henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2014.), joten niiden ei välttämättä katsota olevan ongelma, johon pitäisi puuttua samalla tavoin kuin vaikka lukemisen pulmiin (Isomäen henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2105).

Vanhempien ja opettajien määritelmien ja arjen kuvausten analysoinnin yhteydessä tuli esiin se, että asiaa täytyy tarkastella tarkemmin. Halusimme

löytää määritelmän, jossa yhdistyisi niin äitien ja opettajien määritelmät, kuin myös heidän kuvauksensa lapsista. Halusimme myös erottaa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ADHD:n tuomista haasteista. Toisaalta osa ADHD:hen liittyvistä haasteista ja visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista, tuntui menevän päällekkäin. Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista ei ole valmista kriteeristöä, jota olisimme voineet tutkimuksessamme hyödyntää, joten tarvitsimme tutkimukseemme sopivan hahmottamisen haasteiden määritelmän. Näemme tämän tarpeelliseksi myös, jotta kasvatustieteen alalle saataisiin uutta tietoa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista ja sitä kautta voitaisiin löytää apukeinoja arjen eri tilanteisiin ja lapsen arki voisi olla näin sujuvampaa niin koulussa kuin kotonakin.

9.2 Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haaste ADHD -lapsella

Löytöjemme mukaan visuo-spatiaalinen hahmottamisen haaste on ulkoisen minän, "minä muiden joukossa", hahmottaminen suhteessa fyysiseen ympäristöön ja sosiaalisten suhteiden normeihin sekä sisäisen minän, "minä itseni kanssa", hahmottaminen suhteessa visuaaliseen informaatioon ja abstraktiin aikaan. Tässä yhteydessä käytämme ulkoisesta minästä määrittelemää "minä muiden joukossa". Tällä määritelmällämme tarkoitamme henkilön oman fyysisen paikan hahmottamista suhteessa esineisiin tai muihin ihmisiin. Sisäisestä minästä käytämme luomaamme määritelmää "minä itseni kanssa". Tällä taas tarkoitamme sitä, miten jokainen henkilökohtaisesti ottaa vastaan, prosessoi ja ymmärtää visuaalisen tiedon omassa päässään.

ADHD -lapsen arjen toiminnassa näkyvät hahmottamisen haasteet erotimme ADHD:sta sulkemalla pois ADHD:n eri tautiluokituksissa mainitut piirteet. Näin ollen selkeät ADHD:n tuomat haasteet ovat omassa sarakkeessaan (*ADHD:n tuomat haasteet*) ja visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet omassaan (*Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet*). Lisäksi ne lapsen haasteet, jotka liittyivät aistiyliherkkyyteen ja selkeästi lukivaikeuteen kuuluivat mielestämme hahmottamisen haasteiden ulkopuolelle (*Muut haasteet*), koska ne mainittiin

haastatteluissa omina haasteinaan. Arjessa näkyvistä hahmottamisen haasteista erottui omaksi alueeksi myös ne asiat, jotka eivät saatavilla olevien määritelmien mukaan ole visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita, eivätkä suoraan ADHD:nkaan, mutta ne olivat aineistossamme osana ADHD -lapsen arjen haasteita ja selvästi vaikuttivat niin hahmottamiseen kuin ADHD:hen (*Päällekkäiset haasteet*). Määritelmän keskiössä on alakouluikäinen lapsi, jonka ulkoisen ja sisäisen minän hahmottamisen haasteet suhteessa ympäristöön näkyy merkityksellisesti lapsen tavassa oppia, nähdä ja kokea ympäröivää arkeaan niin kotona kuin koulussa. (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ADHD-lapsella.

Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet	Päällekkäiset haasteet	ADHD:n tuomat haasteet:
1.Ulkoisen minän, ”minä muiden joukossa”, hahmottaminen suhteessa		
Fyysiseen ympäristöön a. yleiset fyysisen tilan hahmottamisen haasteet b. vieraan ympäristön hahmottamisen haasteet		
Sosiaalisten tilanteiden normeihin a. tilanteen kokonaisuuden hahmottamisen haasteet b. omien tunteiden ilmaisemisen haasteet c. toisten toiminnan tulkitsemisen haasteet	Oman toiminnan ohjauksen haasteet Itsensä ilmaisemisen haasteet Tunne-elämän haasteet Vaihteleva suoritustaso	Impulsiivisuus/ uhmakkuus Siirtymätilanteiden Haasteet Keskittymiskyvyttömyys
2.Sisäisen minän, ”minä itseni kanssa”, hahmottaminen suhteessa	Työmuistin heikkous Oppimisvaikeudet	<u>Muut haasteet:</u> Aistiyliherkkyys
Visuaaliseen informaatioon a. painettujen materiaalien ymmärtämisen haasteet b. asioiden ja esineiden hahmottamisen haasteet	Motivaatio opiskeluun	Lukivaikeus
Abstraktiin aikaan a. ajan merkityksettömyys b. tulevan ajan ymmärtämisen haasteet c. menneen ajan ymmärtämisen haasteet		

Fyysiseen ympäristöön liittyvät tekijät (taulukko 3) voidaan tutkimuksemme mukaan jakaa yleiseen fyysisen tilan hahmottamiseen liittyviin vaikeuksiin sekä vieraan ympäristön hahmottamisen vaikeuksiin. Räsänen (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2014) käsitys hahmottamisesta tukee ajatustamme fyysisen ympäristön hahmottamisen yhteydestä visuo-spatiaaliseen hahmottamiseen. Hänen mukaansa juuri spatiaalisuus tuo visuaaliseen hahmottamiseen etäisyyksien ja suuntien tunnistamisen tilassa. Aineistomme perusteella yleiset fyysisen tilan hahmottamiseen liittyvät vaikeudet sisältävät kaikissa erilaisissa ympäristöissä näkyvät haasteet, kuten eksymisen, suuntien ja etäisyyksien hahmottamisen haasteet, arkuuden liikkua itsenäisesti erilaisissa tiloissa ja vaikeuden hahmottaa itseään suhteessa erilaisiin tiloihin. Vieraan ympäristön hahmottamiseen liittyvät haasteet ovat melko samat kuin edellä kuvatut yleiset fyysisen tilan hahmottamiseen liittyvät vaikeudet, sillä erotuksella, että nämä haasteet näkyvät pääsääntöisesti vain vieraassa ympäristössä. Lapsella, jolla on visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita, voi siis tutkimuksemme mukaan esiintyä haasteita olemisessa ja liikkumisessa niin tutussa kuin vieraassakin tilassa tai pelkästään vieraassa tilassa.

Sosiaalisten tilanteiden normeihin liittyvät tekijät (ks. taulukko 3, s.76) voidaan jakaa tilanteen kokonaisuuden hahmottamiseen, omien tunteiden ilmaisemiseen ja toisten toimimisen tulkitsemiseen liittyviin haasteisiin eri tilanteissa. Isomäki (2015, 57) on myös havainnut visuo-spatiaalisen hahmottamisen yhteyden sosiaaliseen kyvykkyyteen. Hän on kliinisen työn kautta huomannut, että laaja-alaiset visuaaliset vaikeudet vaikuttavat merkittävästi sosiaalisten tilanteiden sujumiseen. Esimerkiksi syy-seuraus-yhteyksien ymmärtäminen sosiaalisissa tilanteissa voi olla vaikeaa. Aineistomme kautta saadun käsityksemme mukaan tilanteen kokonaisuuden hahmottamiseen liittyvät haasteet sisältävät toimimattomat mallit uusissa tilanteissa, kykenemättömyyden riitatilanteiden ratkaisemiseen sekä vaikeuden tarkastella asioita ja tilanteita useammasta näkökulmasta. Omien tunteiden ilmaisemiseen liittyvät haasteet ovat ensisijaisesti vaikeus ilmaista tunteitaan sosiaalisissa tilanteissa yleisesti sopivalla tavalla. Toisten toiminnan tulkitsemisessa haasteet liittyvät ennen kaikkea kykenemät-

tömyyteen tulkita toisen ilmeitä ja eleitä sekä puheen sisältöä yleisesti toivotulla tavalla. Tutkimuksemme mukaan hahmottamisen haasteet liittyivät vahvasti sosiaalisten tilanteiden ymmärtämiseen. Sekä fyysisen tilan että sosiaalisten tilanteiden normien ymmärtämisessä oleellista on, kuinka minä henkilönä koen olevani osa ympäristöä tai tilannetta – kuinka hahmotan itseni suhteessa fyysiseen ympäristöön ja toisiin ihmisiin.

Visuaalisen informaation ymmärtämisen haasteet (ks. taulukko 3, s.76) voidaan jakaa erilaisten visuaalisten painettujen materiaalien ymmärtämisen haasteisiin ja arjen visuaalisten asioiden sekä esineiden ymmärtämisen haasteisiin. Isomäen (2015, 52) ajatus hahmottamisen haasteiden yhteydestä vaikeuteen ymmärtää visuaalista oppimateriaalia sekä Räsänen (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2014) maininta objektin tunnistamisen haasteista visuo-spatiaalisen hahmottamisen vaikeutena tukevat tutkimustulostamme. Tutkimuksemme mukaan erilaisten visuaalisten painettujen materiaalien ymmärtämisen haasteet sisältävät esimerkiksi sen, ettei lapsi osaa lukea karttaa tai oleellisen ymmärtäminen oppikirjan aukeamasta on mahdotonta. Arjen visuaalisten asioiden ymmärtämisen haasteet sisältävät arjen toiminnoissa tarvittavien määrien visuaalisen ymmärtämisen, kuten lautasella olevan ruoka määrän suhteuttaminen omaan ruoan tarpeeseen. Arjen visuaalisten esineiden ymmärtämisen haasteet taas sisältävät esimerkiksi kellon rakenteen ymmärtämisen.

Hahmottamisen haaste suhteessa abstraktiin aikaan (ks. taulukko 6, s.76) voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: ajan merkityksettömyys, tulevan ajan hahmottamisen haasteet ja menneen ajan ymmärtämisen vaikeudet. Myös kliinisessä työssä on havaittu, että ajan hallintaan ja arviointiin liittyvät vaikeudet ovat yhteydessä hahmottamisen haasteisiin (Numminen & Sokka 2009, 144). Abstraktin ajan eri osa-alueet linkittyvät kaikki lopulta siihen, että avaruudellinen, abstrakti aika ei aineistomme perusteella kokonaisuudessaan hahmotu lapselle. Ajan merkityksettömyys lapselle tarkoittaa sitä, että aika ei ole hänelle merkityksellinen, vaan hän elää siinä ajassa, missä parhaillaan on, turhia kiirehtimättä. Tulevan ajan hahmottamisen haasteet tarkoittavat esimerkiksi sitä, että lapsi kyselee ja varmistelee jatkuvasti milloin jokin asia tapahtuu tai sitten sitä,

että lapsi saattaa ymmärtää lyhyitä konkreettisia ajan määreitä, kuten yön yli nukutaan ja sitten (huomenna) tapahtuu jokin asia, mutta abstrakteilla tulevan ajan määreillä ei ole hänelle tarttumapintaa (esimerkiksi kahden viikon päästä). Menneen ajan ymmärtämisen vaikeudet ovat esimerkiksi vaikeus paikantaa ajallisesti jokin mennyt tapahtuma tai ymmärtää kuluneen ajan pituus. Niin visuaalisen informaation kuin abstraktin ajan ymmärtämiselle on yhteistä, että niiden hahmottaminen tapahtuu ihmisen pään sisällä, jolloin hahmottamisen vaikeus on jonkinlaisen sisäisen informaation jäsentymättömyyttä. Tutkimuksemme mukaan edellä kuvatun hahmottamisen määritelmän osa-alueet esiintyivät jossain muodossa kaikissa äitien ja opettajien lapsikuvauksissa. Toiset osa-alueet painottuivat joillain lapsilla voimakkaampina kuin toisilla, mutta silti jokaisesta lapsesta löytyi jokaisen osa-alueen hahmottamisen haasteita. Tutkimustuloksemme vastaa hyvin Räsäsen (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2014) ajatusta hahmottamisen haasteiden moninaisuudesta.

9.3 Lapsen päällekkäiset haasteet

Aineistostamme löytyi haasteita, jotka olivat erillisiä suhteessa visuo-spatiaalisen hahmottamiseen ja ADHD:hen, mutta aineistomme perusteella ei pysty sanomaan, mikä on syy ja mikä seuraus eli johtuiko esimerkiksi oman toiminnan ohjauksen haasteet lapsen tarkkaamattomuudesta vai hahmottamisen haasteista (*Päällekkäiset haasteet*) (taulukko 3, s.76). Päällekkäisiä haasteita olivat oman toiminnan ohjauksen, itsensä ilmaisemisen sekä tunne-elämän haasteet, suoritustason vaihtelevuus, opiskelumotivaatio ja työmuistin heikkous.

Myös Isomäki (2015) yhdistää oman toiminnan ohjauksen, itsensä ilmaisemisen ja työmuistin heikkouden hahmottamisen haasteisiin liittyviksi. Hän kuitenkin näkee varsinkin suoritustason vaihtelevuuden, mutta myös muut mainitsemamme päällekkäiset haasteet osittain myös ADHD:sta johtuviksi. Oman toiminnan ohjauksen haasteet näkyivät aineistossamme vahvimmin lasten arjen toiminnoissa. Ne tulivat esille esimerkiksi siinä, että omatoimisuutta ei

ollut, työhön ryhtyminen ei onnistunut, työn suorittaminen alusta loppuun saakka ei sujunut, kesken tekemisen tuli ”jumitilanteita” ja työn jatkaminen ei onnistunut. Myös ohjeiden mukaan toimimisessa oli vaikeuksia. Itsensä ilmaisemisen haasteet näkyivät esimerkiksi tunteiden ilmaisemisen, leikkimisen ja toisten ihmisten kanssa kommunikoinnin haasteina. ADHD:hen liittyy vastaavanlaisia haasteita (Fonseca ym. 2009, 111), mikä vaikeuttaa itsensä ilmaisun erottamista ainoastaan visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiksi. Tunne-elämän haasteet olivat osittain päällekkäisiä itsensä ilmaisemisen haasteiden kanssa, mutta niissä painottui erilaisten tunteiden käsittelyn ja hallinnan vaikeudet. Suoritusasteen vaihtelevuus tarkoitti sitä, että lapsi saattoi osata kaikki kertotaulut ulkoa ja seuraavana päivänä ei ollenkaan tai toisina päivinä lukeminen sujui ja toisina ei laisinkaan. Työmuistin heikkous näkyi ennen kaikkea siinä, että lapsi tarvitsi paljon toistoa oppiakseen ja paljosta opettelusta huolimatta asiat eivät jääneet päähän.

Koodasimme myös oppimisvaikeudet päällekkäisiin haasteisiin. Mayesin ym. (2000, 417) mukaan oppimisvaikeudet ovat merkittävä haaste lapselle, jolla on ADHD. Oppimisvaikeus liittyy myös hahmottamisen haasteisiin. Lubinskin (2010, 348) mukaan visuo-spatiaalinen hahmottaminen on yhteydessä niin verbaliiseen, kuin matemaattiseen ja kolmiulotteeseenkin hahmottamiseen. Kaikkineen oppimisvaikeus on hyvin laaja käsite ja sitä aineistossammekin käytettiin yleisterminä haasteille oppimisessa. Tällöin opettaja ei perustellut, miksi lapsella oli esimerkiksi yksilöllistetty opetussuunnitelma. Joukossa oli oppilaita, joilla oli diagnosoitu lukivaikeus ja nämä lapset eivät tässä määritelmässä kuulu oppimisvaikeus -osa-alueeseen. Myös motivaation pulmat ovat mielestämme seuraus monesta tekijästä eikä sitä voi asettaa jonkin tietyn haasteen ilmentymäksi. Aineistomme perusteella voimme kuitenkin olettaa, että kaikki päällekkäiset haasteet (taulukko 3, s.76) ovat kytköksissä visuo-spatiaalisen hahmottamiseen ja näkyvät arjessa ennen kaikkea lisääntyneenä ohjauksen ja tuen tarpeena.

9.4 Äidit ja opettajat lapsen lähiympäristöjen rakentajina

Haastatteluissa äidit kantoivat huolta lapsensa tulevaisuudesta. Heillä oli pelko, että onko lähipiiri ja koko yhteiskunta valmis ottamaan heidän lapsensa vastaan. Heidän mielestään myös heidän lapsensa pitäisi olla hyväksytty omana itsenään. Opettajatkin olivat huolissaan lapsen tulevaisuudesta, mutta lähinnä lapsen pärjäämisestä siinä tilanteessa kun koulunkäyntiin tulee muutoksia, kuten yläasteelle siirtyminen. Toisaalta opettajat olivat epävarmoja ja osin huolissaan myös omasta puutteellisesta hahmottamisen haasteiden ymmärtämisestä juuri kyseisen lapsen kohdalla. Huoli kosketti enemminkin omaa osaamista, sitä onko valmiutta ymmärtää ja kohdata lapsen haasteet.

Opettajat olivat tulleet tutkimukseen pääosin vanhempien pyynnöstä, jolloin kohtasimme usein opettajan lapsikuvailussa selkeän ristiriidan vanhempien lapsen kuvailuun. Kun tutkimuksen lähtökohtana oli vanhempien tekemät havainnot oppilaan toiminnasta, se hämmensi opettajia. On luonnollisempaa koulun näkökulmasta, että huoli oppilaan oppimisesta herää koulussa tai jonkun muun asiantuntijan näkökulmasta (Korpinen 2008, 99). Vanhempien tulkinta oppilaan ongelmista voi tästä syystä tuntua vieraalta. Ehkä juuri siksi hahmottamisen haasteet eivät juuri sopineet kyseiseen lapseen opettajien mielestä, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Myös Rantalan (2002, 156, 172–178.) tutkimustulosten mukaan asiantuntijat eivät aina hyväksy vanhempien asiantuntijuutta. Opettajien ja vanhempien näkemys lapsen haasteista erosi toisistaan ennen kaikkea hahmottamisen haasteiden suhteen. Vanhempien kokemuksesta lapsen hahmottamisen haasteista ei vähätelty. Opettajat kuitenkin itse kertoivat haastattelun aluksi, että hahmottamisen haasteet sellaisena kuin he ne ymmärtävät eivät sovi tähän lapseen. Tästä huolimatta heidän lapsikuvailutaan pystyi poimimaan hahmottamisen haasteita.

Halusimme selvittää tarkemmin lapsen ympäristöä pohtimalla äiti- ja opettajatyyppeiden merkitystä lapsen lähiympäristön muodostumisessa. Lähiympäristöllä tarkoitamme tässä yhteydessä raameja ja toimintatapoja, jotka äidit ja opettajat luovat asennoitumalla tietyllä tavalla lapsen haasteisiin. Lähtöoletuk-

semme oli, että äitien ja opettajien suhtautumisella lapseen on merkitystä lapsen toiminnalle (ks. Weisner 2002, 277). Yhdistimme äiti- ja opettajatyypit ja saimme näiden kautta nelikentän, jossa on neljä erilaista lapsen lähiympäristöä (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Nelikenttä lasten lähiympäristöistä.

	“Yksilöä tukevan pedagogiikan omaava opettaja”	“Yhteisöä tukevan pedagogiikan omaava opettaja”
“Asioiden edistäjä äiti”	YKSILÖLÄHTÖISET KOTI- JA KOULUYMPÄRISTÖT	YKSILÖLÄHTÖINEN KOTIYMPÄRISTÖ, YHTEISÖLÄHTÖINEN KOULUYMPÄRISTÖ
“Arkea pyörittävä äiti”	YHTEISÖLÄHTÖINEN KOTIYMPÄRISTÖ YKSILÖLÄHTÖINEN KOULUYMPÄRISTÖ	YHTEISÖLÄHTÖISET KOTI- JA KOULUYMPÄRISTÖT

Löysimme neljä erilaista lähiympäristöä aineistomme lapsille: “Yksilölähtöisen koti- ja kouluympäristön”, “Yksilölähtöisen kotiympäristön ja yhteisölähtöisen kouluympäristön”, “Yhteisölähtöisen kotiympäristön ja yksilölähtöisen kouluympäristön” ja “Yhteisölähtöiset koti- ja kouluympäristöt”. Ajatuksemme eri lähiympäristöistä pohjautuu tässä yhteydessä yksilö- ja yhteisölähtöisyyteen. Löytömme vaatisi jatkotutkimuksia. Honkasilta (2011) on tutkinut opettajien suhtautumista ADHD -oppilaaseen ja hänen vanhempiin ja on saanut samankaltaisia tutkimustuloksia sen suhteen, että aina yksilön ja perheen kohtaaminen ei ole kovin vahvaa. Emme voi sanoa varmaksi oman aineistomme pohjalta, millainen merkitys on sillä, että lapsen suhtaudutaan eri tavoin kotona ja koulussa tai samalla tavoin niin kotona kuin koulussa. Löytömme lapsen erilaisista kasvuympäristöistä selittää kuitenkin osaltaan sitä ristiriitaa, vanhempien ja opettajien tarpeiden tunnistamisessa, jonka olemme tutkimuksemme havainneet. Voi olla, että lapsen tarpeiden havaitseminen riippuu siitä, kuinka paljon vanhemmalla tai opettajalla on tietoa kyseisestä haasteesta aikaisemmin ja siitä, kuinka lapsi- tai yhteisölähtöinen hän on.

Äidit kokivat arjen välillä raskaana lapsen haasteiden vuoksi. Tonttilan (2006) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia ja myös hänen mukaansa erityistarpeisen lapsen kasvattamisessa sukulaisten, vertaisperheiden ja lasta hoitavien henkilöiden tuki auttoi jaksamisessa. Äidit kokivat löytöjemme mukaan opettajan osaksi tukiverkostoaan. Opettajan kanssa tehtävä yhteistyö koettiin sujuvaksi, mutta monet äideistä eivät kokeneet opettajaa kovin läheiseksi ja äitien kokeman mukaan eivät saaneet riittävästi tukea opettajalta kasvatustyöhönsä. "Arjen pyörittäjä" -äidit kokivat yhteistyön opettajan kanssa rakentampana ja he olivat tyytyväisempiä lapsensa saamiin palveluihin kuin "Asioiden edistäjä" -äidit. Löytömme mukaan "Asioiden edistäjä" -äitien lapset elivät niin kotona kuin koulussa yksilökeskeisessä ympäristössä. Kaikki äidit toivoivat opettajilta ymmärrystä ja lapsen tarpeiden huomioimista. Myös Alasuutari (2006, 85–90) on havainnut vanhemmilla olevan tämän tarpeen.

Haastatteluissa kulki mukana ajatus lapsen kokonaisvaltaisesta huomioimisesta, mikä tarkoitti äitien kertomuksissa sitä, ettei lasta kategorisoidaisi erilaisten taitojen ja tarpeiden mukaan vaan kohdattaisiin omana ainutlaatuisena yksilönä. Alasuutarin (2006, 90) mukaan yhteinen ymmärrys lapsesta onkin yhteistyön ydintä. Toisaalta "arjen selvittäjä"-äidit itse eivät nähneet lastaan samalla tavoin kokonaisvaltaisena yksilönä, kuin esimerkiksi "arjen pyörittäjä"-äidit vaan jakoivat tarkkaan lapsen haasteet pieniin osa-alueisiin. Äitien suurin pelko oli, että lapsi leimautuisi, kun ympäristö ei ymmärrä häntä. Opettajana voi leimautumista estää huomioimalla lapsi omana itsenään, ilman jatkuvaa vertailua ikätovereihin. Opettaja tarvitsee työssään yhteisölähtöisyyttä, mutta myös yksilölähtöisyyttä. Voi olla, ettei näiden yhdistäminen ole aina helppoa.

10 POHDINTA

Tässä kappaleessa tarkastelemme tutkimustamme yleisellä tasolla. Pohdimme mitä tutkimuksemme antoi Hahku-hankkeelle ja kasvatustieteen kentälle sekä meille itsellemme. Lisäksi avaamme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi tuomme vielä esiin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

10.1 ADHD -lapsen hahmottamisen haasteet arjessa

ADHD -lapsen hahmottamisen haasteet ovat arjessa monimuotoinen ilmiö ja se herättää monenlaisiin pohdintoihin. Otamme tässä luvussa laajempaan tarkasteluun tutkimuksestamme nousseet löydöt, joilla on mielestämme yleisemmän tason merkitys. Ensiksi vanhempien ja opettajien näkemys lapsen haasteista voi olla vaikuttamassa siihen, kuinka kokonaisvaltaisesti lapsi nähdään ja, miten hänen tarpeisiinsa vastataan. Toiseksi aikuisten suhtautuminen lapsen haasteisiin luo lapselle lähiympäristöjä, jotka saattavat poiketa toisistaan yksilön huomioimisessa. Näiden lisäksi lapsen diagnosointi tuo omat haasteensa ja mahdollisuutensa. Luvun lopuksi pohdimme, mitä tutkimus on tuonut muille ja, mitä me tutkijoina ja tulevina erityisopettajina olemme saaneet tutkimuksemme kautta.

Kotona ja koulussa lapsen haasteet nähdään tämän tutkimuksen perusteella eri näkökulmista. Äidit määrittivät visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet oman lapsensa kautta lapsen erilaisena tapana oppia, nähdä ja kokea asiat. Opettajien määritelmien mukaan visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet olivat osa normaalia arkielämää ja niiden sijaan ADHD -lapsen ensisijaisena koulussa näkyvänä haasteena olivat käyttäytymisen pulmat. Tutkimuksemme vanhempilähtöisyys saattoi osaltaa tuoda vanhempien ja opettajien näkökulmiin eroavaisuuksia. Vanhempien esiin tuomat lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet hämmensi osaa opettajista, koska he eivät olleet ajatelleet lapsen haasteita hahmottamisen näkökulmasta. Vanhempien ja opettajan toiminnalla on merkitystä lapsen arkeen, ja tästä syystä on tärkeää pyrkiä toi-

mivaan vuorovaikutukseen (ks. Alasuutari 2006). Vanhempien ja opettajien yhteistyökumppanuudella mahdollistuu lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen (ks. Honkasilta 2010). Päiväkodin pedagogiikkaan kuuluu olennaisesti yhteistyö vanhempien kanssa. Päiväkodissa yhteistyötä kutsutaan kasvatuskumppanuudeksi, mutta koulumaailmassa tämän läheistä yhteistyötä kuvaavan käsitteen käyttö on vieraampaa (Rantala 2010, 130). Tarvitsisimme löytöjemme perusteella läheisempää yhteistyötä koulun ja kodin välillä. Lähinnä vanhempien asiantuntijuuden huomioiminen olisi oleellista, jotta voitaisiin rakentaa todellinen kuva lapsesta ja luoda toimintaympäristö, jossa toteutuisi yksilön huomioiminen niin, että hän olisi osana omaa yhteisöään (ks. Korpinen 2008; Skinner & Weisner 2007).

Tutkimme ADHD -lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden näkymistä arjessa lapsen lähi-ihmisten näkökulmasta. Vanhempien ja opettajan toiminnalla on merkitystä sille, miten lapsen haasteet arjessa näkyvät tai nähdään (ks. Weisner 2002). Löysimme neljä erilaista lähiympäristöä aineistomme lapsille: "Yksilölähtöisen koti- ja kouluympäristön", "Yksilölähtöisen kotiympäristön ja yhteisölähtöisen kouluympäristön", "Yhteisölähtöisen kotiympäristön ja yksilölähtöisen kouluympäristön" ja "Yhteisölähtöiset koti- ja kouluympäristöt". Ympäristö saattaa olla löytöjemme perusteella merkityksellinen lapsen erilaisten haasteiden ilmenemisessä, sillä lapsen lähiympäristö ja varsinkin siellä toimivat aikuiset omalla toiminnallaan vaikuttavat lapsen haasteiden näkymiseen. Voi olla, että yksilön kautta haasteita tarkasteleva lähiympäristö unohtaa jotain oleellista ja lasta ymmärretään liikaakin, eikä ehkä vaadita samaa kuin muilta. Toisaalta yhteisölähtöinen ympäristö saattaa unohtaa lapsen yksilölliset haasteet. Haluammekin nostaa yleiseen keskusteluun kasvatustieteen alalla näiden eri tavalla suuntautuneiden lähiympäristöjen vaikutuksen lapsen kasvuun ja kehitykseen. Lisäksi haluamme tuoda keskusteluun perheen ja ammatikasvattajien rakentavan yhteistyön lapsen kehityksen tukemiseksi (ks. Sipari 2009).

Löytöjemme perusteella lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen toteutuu paremmin, jos lapsen haasteet tunnistetaan niin kotona kuin koulussa. Tutki-

muksessamme loimme määritelmän ADHD -lapsen visuo-spatiaalinen hahmottamisen haasteista, jotta ymmärrys asiasta lisääntyisi. Vanhempien asiantuntijuus lapsensa haasteesta oli tärkeää määritelmän muodostumisen kannalta, mutta myös opettajien kertoma tuki määritelmän syntymistä. Visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden määritelmiä saatetaan tarvita varsinkin, jos lapsen tunteminen on vähäistä. Mutta toisaalta voi olla, että lapsen aito kohtaaminen riittää (ks. Takala 2010). Koulumaailmassa aikaresurssi on löytöjemme perusteella rajallinen ja yksilön riittävä kohtaaminen voi olla tässä mielessä haasteellista (ks. Cantell 2010). ADHD on diagnoosi (ks. Moilanen 2012) ja lapsen on mahdollista saada siihen tukea kotona ja koulussa (ks. Paananen 2005). Hahmottamisen haasteille ei tämmöistä diagnoosia ole (Isomäki 2015, 6) joten tutkimuksemme mukaan ei ole myös tukikeinoja. Diagnosoimisen ei tarvitse tarkoittaa lapsen näkemistä kapea-alaisesti, vaan ehkä diagnoosin avulla voidaan keskittyä oleellisen, kun taustalla ei ole esimerkiksi epämääräistä hahmottamisen pulmaa. ADHD ja visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ovat usein yhdistelmänä haastava niin koti- kuin kouluympäristöissä (Isomäen henkilökohtainen tiedonanto 25.5.2015).

Tutkimuksemme kautta olemme mukana Hahku-hankkeessa tuottamassa ammattilaisille ja myös perheille tietoa siitä, mistä visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteissa voisi olla kyse ja, miten se sijoittuu suhteessa ADHD:hen. Lisäksi huomasimme jo aineistonkeruuvaiheessa, että tutkimuksemme ja aiheemme sai opettajat pohtimaan visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden merkitystä lapsen elämässä. Löytöjemme perusteella koulumaailmassa ADHD -lapsen käytöksen piirteet saattavat jättää alleen muut oppimisen pulmat (ks. Pondé ym. 2012). ADHD-diagnoosi luo tietynlaisen kuvan ihmisestä. Jokin lisähaaste, kuten visuo-spatiaalinen hahmottaminen, antaa sille lisämausteensa, mutta silti ADHD -piirteet näkyvät ensisijaisena haasteena koulumaailmassa (ks. Greene ym. 2002; Ponde ym. 2012). Voi olla, että hahmottamisen haasteet aiheuttavatkin osan käyttäytymisestä, jotka tyypillisesti sopisivat ADHD:n määritelmään ja lapsen todellisia haasteita ei kyetä tunnistamaan. Varsinkin oppimisvaikeuksien yhteydessä voi olla hankala erottaa, mikä johtuu

ADHD:sta, mikä visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteideista ja mikä jostakin muusta (ks. Mayes ym. 2000; Paananen ym. 2005; Fletcher ym. 2009; Lubinski 2010; Isomäki 2015; Numminen & Sokka 2009). Tästä syystä hahmottamisen tutkimusta tarvitaan erityisesti ADHD -lasten kohdalla.

Tuomme työmme ja työskentelyprosessimme kautta uutta tietoa perheille ja kouluille. Haastateltavista äideistä puolet oli hyvin aktiivisia erilaisissa vertaistukiryhmissä, ja uskomme, että heidän kauttaan aiheemme kulkeutuu laajemmin perheiden tietoon, ja näin asiaan aletaan kiinnittää enemmän huomiota myös perheiden piirissä. Lisäksi tutkimusaineistomme tulee olemaan myös osa visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita käsittelevää väitöskirjaa ja näin olemme edistämässä tieteellisen tiedon muodostumista. Tätä kautta tuomme oman panoksemme niin kasvatustieteen kuin erityispedagogiikan alalle. Tuomme tutkimuksemme kautta myös ajateltavaa tiedeyhteisölle, koska ei ole olemassa varsinaista hahmottamisen diagnoosia ja tutkimuksemme kautta nostamme esiin yhden näkökulman visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteisiin. Hahku-hankkeeseen saatiin työmme kautta myös paljon laadukasta aineistoa ja samalla yksi näkökulma siihen, mistä ADHD -lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteissa voisi olla kyse. Tutkimuksemme osallistuneet äidit ja opettajat saivat olla kertomassa, mitä tietoa ja kuntoutusvälineitä visuo-spatiaaliseen hahmottamisen haasteisiin liittyen arjessa kaivataan.

Tämä tutkimus muutti käsityksemme visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista. Vuosi sitten kiinnostuessamme aiheesta emme oikein tienneet, mistä on kyse. Visuo-spatiaalinen, avaruudellinen, hahmottaminen merkitsi epämääräisesti meille jotain kolmiulotteista hahmottamista tai jotain, mikä liittyy siihen, ettei ihmisellä ole suuntavaistoa. Ilmiö on tämän prosessin tuloksena selkiytynyt. Uskomme tunnistavamme paremmin lapset, joilla on visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita ja uskomme myös, että kykenemme autamaan heitä haasteidensa keskellä. Tämän gradumatkan kuljettuamme uskomme, että myös se opetusharjoittelun oppilas, jolla oli hahmottamisen haasteita, tulisi paremmin kohdatuksi. Tutkimuksemme kautta voimme paremmin

ymmärtää hänen tapansa hahmottaa fyysistä ympäristöä, sosiaalisia tilanteita, visuaalista informaatiota ja abstraktia aikaa.

10.2 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tutkimuksemme luotettavuutta pohdimme uskottavuuden, siirrettävyyden, vahvistettavuuden ja varmuuden näkökulmista (Eskola & Suoranta 2001 211–212; Tuomi & Sarajärvi 2002, 137). Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksessamme sitä, vastaako tulkintamme arjen todellisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136). Vanhempien ja opettajien kirjo on ollut tutkimuksessamme moninainen. Haastateltavamme olivat erilaisista sosiaalisista lähtökohdista, eri paikkakunnilta ja eri ikäisiä. Tästä johtuen myös lasten arjen ympäristöt poikkesivat toisistaan. Voidaan siis ajatella, että tulkintamme vastaa arjen todellisuutta, jossa on erilaisia lapsia, erilaisin haastein, erilaisissa ympäristöissä. Uskottavuutta voidaan pohtia myös triangulaation näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että yhdistetään samassa tutkimuksessa esimerkiksi eri menetelmiä, tutkijoita, tietolähteitä ja teorioita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Triangulaatiolla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141). Tutkimuksessamme on monenlaista triangulaatiota ja tämä parantaa tutkimuksemme luotettavuutta. Olemme esimerkiksi yhdistäneet kodin ja koulun näkökulmat lapsen haasteista. Lisäksi tutkimuksemme toteutti kaksi tutkijaa. Teimme tutkimuksemme niin Jyväskylän yliopistolle kuin myös Hahku-hankkeelle, joten tutkimuksellamme oli kaksi ohjaaja ja kävimme säännöllisesti kahdessa eri graduryhmässä.

Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitamme, kuinka tutkimus olisi siirrettävissä toiseen kontekstiin ja, kuinka lukija voi siirtää tuloksemme omaan kontekstiinsä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136). Tutkimuksemme voidaan tutkittavien, tiedonhankinnan ja analyysinkuvauksen sekä omien lähtökohtiemme tarkan kuvauksen perusteella siirtää toiseen kontekstiin. Toisaalta myös tutkimusaineistomme kylläntymisen havaitseminen lisää tutkimuksemme siirrettävyyttä. Mielestämme olemme onnistuneet huomioimaan siirrettävyyteen liittyvät sei-

kat niin hyvin kuin ne tässä tilanteessa on ollut mahdollista huomioida. On myös huomioitava, että pienimuotoisen tutkimuksen yleistettävyys on mahdollista johtuen sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta (Eskola & Suoranta 2008, 212).

Varmuudella tarkoitetaan, kuinka pysyviä tulokset ovat. Tätä voidaan vahvistaa tarkistamalla, kuinka hyvin tehdyt ratkaisut kuljettavat lukijaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 137). Olemme pyrkineet arvioimaan omaa vaikutustamme tutkittaviin ja tutkimustilanteeseen. Pohdimme varsinkin analyysin aikana sitä, miten aineistonkeruutapa vaikutti tutkimuksemme luotettavuuteen. Alkuperäinen tarkoitus oli, että tutkimus lähtee vanhempien näkökulmasta, joka laajenee opettajien näkökulmaan lapsen haasteista. Kesken tutkimuksen osa vanhemmista tuli kuitenkin tutkimukseemme opettajan pyynnöstä ja näin ollen tutkimukseen osallistumisen tulokulma oli toisenlainen. Analysoidessamme havaitsimme kuitenkin, että erilaiset tutkimukseen osallistumisen tulokulmat täydensivät toisiaan ja saimme tässä mielessä rikkaamman aineiston. Tutkimuksen kulun lisäksi olemme pohtineet omaa suhtautumistamme tutkimusaiheeseemme. Olemme myös kirjanneet auki omia ennakko-oletuksemme ja pyrkineet näin tuomaan omat ajatuksemme näkyviksi ja lisäämään tutkimuksemme varmuutta (Eskola & Suoranta 2008, 212).

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan, että tutkimuksessa ovat toteutuneet hyvät tieteelliset käytännöt ja tutkimuksen tulkinnat saavat tukea aiemmista tutkimuksista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 137). Olemme pyrkineet olemaan avoimia ja kertomaan tutkimusprosessista selkeästi. Olemme myös yrittäneet olla aineistollemme oikeudenmukaisia ja tuoda aiempia tutkimustuloksia omien tulkintojemme tueksi. Aiheemme on kuitenkin sellainen, ettei siitä ole tehty aiempaa tutkimusta, joten esittelemissämme aiemmissä tutkimuksissa on ollut eri näkökulma kuin meillä, mikä voi olla haaste tältä osin tutkimuksemme luotettavuudelle. Olemme kuitenkin pyrkineet nostamaan kliinisen työn osaajien ja tällä hetkellä asiaa tutkivien tutkijoiden äänen kuuluville ja tuoda näin luotettavuutta tutkimuksellemme aiempien tutkimustulosten puuttuessa. Tämä

lisää luotettavuutta, sillä tekemämme tulkinnot ovat saaneet tukea muilta vastaavaa ilmiötä tarkastelevilta tutkijoilta (Eskola & Suoranta 2008, 212).

Tutkimuksemme uskottavuutta olisi lisännyt se, jos olisimme havainneet vanhempien ja opettajien kuvaamia lapsia heidän arjen tilanteissa. Toisaalta tekemämme tutkimus on Pro gradutyö, jolloin ei voi olettaa, että aineisto olisi ollut laajempi kuin se jo nyt on. Mietimme myös itse haastattelujen toteutusta. Haastattelimme käytännön syistä kaksi haastattelua yksin, vaikka muut haastattelut teimme yhdessä. Uskomme, että haastattelemalla kaikki haastattelut yhdessä, tuloksemme olisivat vielä luotettavampia. Toinen asia, mikä liittyi haastattelutilanteisiin, oli käsitteiden käyttö. Emme voi olla aivan varmoja, että tutkittavat tiesivät, mitä tarkoittaa käsite visuo-spatiaalisen hahmottamisen haaste. Kävimme ennen haastattelua tutkimuksemme aiheen yhdessä läpi, mutta silti huomasimme itse käyttävämme ajoittain hahmottaminen-käsitettä visuo-spatiaalisen hahmottamisen sijaan. Tämä, käsitteen tarkentumaton käyttö haastattelutilanteissa, on saattanut aiheuttaa luotettavuuden heikentymistä.

Eettisestä näkökulmasta tutkimuksen uskottavuus on suoraan verrannollinen siihen, miten hyvät tieteelliset käytännöt tutkimuksessa toteutuvat. Tämä näkyy tutkimuksessamme siinä, että olemme taanneet tutkittaville anonymiteetin ja painottaneet eri tilanteissa luottamuksellisuutta. Anonymiteetin säilyminen ja luottamus ovat sitä tärkeämpiä, mitä arkaluontoisempi aihe on. Olemme raportoineet tutkimustuloksemme selkeästi ja asiallisesti, mikä osaltaan lisää tutkimuksemme uskottavuutta. Lisäksi olemme esitelleet aiemmat tutkimustulokset asianmukaisesti. (Eskola & Suoranta 2003, 54–57; Tuomi & Sarajärvi 2009, 129–130.) Tutkimuksessamme pyrkimys noudattaa hyviä eettisiä periaatteita on lähtökohta kaikelle muulle.

Olimme yhdessä Hahku -hankkeen vetäjien kanssa määitelleet tutkimusaiheen ja tutkimuskohteen. Tutkijoina meillä oli vastuu suojata tutkittavia henkisesti ja fyysiseltä vahingolta tutkimuksen yhteydessä. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, tutkimus avointa ja luottamuksellista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126–129; Eskola & Suoranta 2003, 53–58.) Tutkimuksemme perustui haastattelussa saatuun aineistoon eikä siihen yhdistetty muista lähteistä

mahdollisesti saatavaa tietoa (esim. muut rekisterit, koulun arvosanat, terveystiedot).

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Tutkimus oli keskeytettävissä haastateltavan osalta missä vaiheessa tahansa syytä ilmoittamatta, mikäli tutkimukseen osallistuva olisi niin halunnut. Tutkimuksesta saatavat tiedot tulivat ainoastaan tutkittavan ja tutkijaryhmän käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla oli oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa. Haastattelut kirjattiin tekstitiedostoiksi ja siinä yhteydessä haastateltavien ja haastatteluissa esille tulevien muiden henkilöiden nimet muutettiin peitenimiksi ja poistettiin muut tunnistettavat tiedot. Tekstiksi kirjatut haastattelut sekä alkuperäiset äänitiedostot säilytetään asianmukaisella tavalla Niilo Mäki Instituution palvelimella. Haastattelun luottamuksellisuus turvattiin niin, että siitä tehtyä äänitallennetta käsittelevät tutkimusapulaiset ja tutkijat allekirjoittivat vaitiolositoumuksen. Tutkimuksen vastuullinen tutkija vastaa tutkimisaineiston turvallisesta säilyttämisestä. Aineistot tullaan säilyttämään viisi vuotta Hahku-hankkeen kokonaistutkimuksen valmistumisen jälkeen, jonka jälkeen ne hävitetään.

10.3 Jatkotutkimukset

Tutkimusaiheemme, visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet ADHD -lapsilla, on hyvin vähän tutkittu aihealue. ADHD:stä on kyllä tutkimusta (esim. Mayes & Calhoun 2007; Tseng, Henderson, Chow & Yao 2004). ja visuo-spatiaalisesta hahmottamisesta (mm. Diehl, Frost & Sherman ym. 2014; Harris, Hirsh-Pasek & Newcombe 2013; Uttal & Meadow 2013). Tutkimusta, joka yhdistäisi nämä kaksi haastetta, ei ole. Lisäksi puuttuu selkeä suomalainen ja kansainvälinen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteiden määritelmä. Saatavilla on lähinnä kliinisen työn kautta saatua kokemustietoa ja sekin suurimmaksi osaksi koskien pelkästään visuospatiaalista hahmottamista ja sen haasteita. Tietoa asiasta tarvitaan lisää.

Löytöjemme perusteella on erilaisia osa-alueita, jotka liittyivät niin ADHD:hen kuin myös visuo-spatiaaliseen hahmottamiseen. Näitä osa-alueita olivat oman toiminnan ohjauksen, itsensä ilmaisemisen sekä tunne-elämän haasteet, suoritustason vaihtelevuus, opiskelumotivaatio ja työmuistin heikkous. Ymmärrämme näiden liittyvän hahmottamiseen, mutta emme osaa vielä sanoa tarkoin, miten. Näiden osa-alueiden tutkiminen niin ADHD:n kuin myös visuo-spatiaalisen hahmottamisen kontekstissa olisi mielenkiintoista ja tarpeellista. Erityisesti oman toiminnan ohjauksen yhteys visuo-spatiaaliseen hahmottamiseen olisi mielestämme tärkeä tutkimusalue, jotta ymmärrettäisiin paremmin, mistä on kyse ja näin voitaisiin suunnitella tehokkaampaa kuntoutusta. Räsänen (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2014) ja Isomäen (2015, 66) mukaan oman toiminnan ohjaukseen puuttumalla voidaan helpottaa hahmottamisvaikeuksien lapsen toimintaa.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin äitien ja opettajien näkemyksiä visuo-spatiaalisesta hahmottamisesta. Tutkimalla lisää koulun piirissä työskentelevien eri ammattilaisten näkemyksiä visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteista ja kuntoutuksesta saataisiin kartoitettua heidän tietämystensä aiheesta. Meidän tutkimuksessamme näyttäytyi se, etteivät ammattilaiset vielä tunnista visuo-

spatiaalisen hahmottamisen haasteita. Myös Isomäki (2015, 6) on huomannut saman asian. Yhteiskunnassa nostetaan jotkin asiat tärkeiksi ja niitä kuntoutetaan, kuten lukivaikeuksia. Myös ADHD:hen puututaan, koska lapsen käytöksen haasteet häiritsevät usein muita. Yhteiskunnassamme ei kenties vielä nähdä tärkeänä hahmottamisen kuntoutusta. Tähän voi olla syynä se, ettei näitä haasteita tunnisteta ja siksi tarvitaan lisää tutkimusta asiasta.

Tutkimuksessamme lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteita tarkasteltiin häntä tarkkailevan henkilön kautta. Tutkimuksen kentälle tarvitaan tietoa lapsen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa jäi myös isien ääni kuulumattomiin, koska tutkimukseemme ei hakeutunut yhtään isää. Tarvitaan tutkimusta myös isien näkökulmasta, joilloin heidän tietotaitonsa lapsen haasteista ja tukemisesta tuodaan esiin. Lisäksi tutkimuskohteemme, visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet, on ilmiönä sellainen, jota voisi tutkia osallistuvan havainnoinnin keinoin, jotta tulisi dokumentoitua arjen hetkiä.

LÄHTEET

- Ahonniska, J. & Aro, T. 1999. Hahmotusvaikeuksien kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen, & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena. 102–117.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehukset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, H. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 70–90.
- Alasuutari, P. Laadullinen tutkimus. 2007. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Almqvist, F. 2004. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 3. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim. 240–249.
- Aro, T. 2012. ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD, diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Juva: PS-kustannus. 51–64.
- Aro, T & Närhi, V. 2003. Kummi 2. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tarkkavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: NMI:n julkaisu.
- Aunola, K., Koponen, T., Lerkkanen, M-K., Nurmi, J-E., Räsänen, P. & Xiao, Z. 2014. Linguistic and Spatial Skills Predict Early Arithmetic Development via Counting Sequence Knowledge. *Child Development* 85(3).
- Barkley, R. A. 2008. ADHD. Kuinka hallita ADHD. Kuopio: UNIPress.
- Bermheimer, L. P. & Weisner, T.S. 2007. "Let me Just Tell You What I Do All Day..." The Family Story at the Center of Intervention Research and Practice. *Infants & Young Children* 20 (3), 192–201.
- Bronfenbrenner Urie, 1979. The ecology of human development. Cambridge: Havard University Press.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Diehl, J.J., Frost, S.J., Sherman, G., Mencl, W.E., Kurian, A. Molfese, P., Landi, N., Preston, J., Soldan, A., Fulbright, R.K., Rueckl, J.G., Seidenberg, M.S., Hoefft, F. & Pugh, K.R. 2014. Neural correlates of languages and non-language visuospatial processing in abolescents with reading disability. *Neuroimage* 101, 653–666.
- Dutton, G.N. & Bax, M. 2010. Introdution. Teoksessa G.N. Dutton & M. Bax. (toim.) *Visual impairment in childtren due to damage to the brain. Clinics in developmental medicine.* Cornwall, UK: Mac Keith Press.
- Ecocultural Scale Project. 1997. *Ecocultural Family Interview Manual.* UCLA, Los Angeles: CA.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Jyväskylä: Gummerus.
- Finlex -sivusto. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26>. Luettu 30.4.2015.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. 2009. *Oppimisvaikeudet. Tunnistamisesta interventioon.* Kuopio: UNIPress
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. & Bernheimer, L. P. 1989. The social-construction of ecocultural niches: family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94 (3), 216–230.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K. Katzenstein, T. Park, K. & Goring, J. 2002. Are students with ADHD more stresfull to teacher? *Journal of Emotional & Dehavioral Disorders* 10 (2), 27 - 37.
- Hahku-hanke -sivusto. <http://www.nmi.fi/projektit/HAHKU> Luettu 28.8.2014
- Harris, J., Hirsh-Pasek, K. & Newcombe, N.S. 2013. Understanding spatial transformations: similarities and differences mental rotation and mental folding. *Cogn Process* 14, 105–115.
- Herrgård, H. & Airaksinen, E. 2004. Tarkkaavaisuus- ja oppimishäiriöt. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala,(toim.) *Lastenneurologia.* Duodecim. 240–269.
- Heräjärvi, N. 2010. *Kouluikäisen vaikeavammaisen lapsen perheen yksilöllinen tilanne : ekokulttuurinen perhehaastattelumenetelmä ja ICF-CY perheen tuen tarpeen ja voimavarojen tunnistamisen menetelminä.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Teemahaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkasilta, J. 2011. Yksilöpatologiasta yhteisöpatologiaan - ADHD-oppilas peruskoulupolulla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Isomäki, H. 2015. Kummi 12. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Ymmärrämmekö näkemäämme? : visuaalisen hahmottamisen häiriöt. Jyväskylä: Kirjapaino Kari.
- Isomäki, H. 2015 [Asiantuntijahaastattelu]. Jyväskylä. 25.5.2015.
- Jalanne, T. 2012. Ikkuna luokkahuoneeseen. Teoksessa V. Duffa & M. Koivunen (toim.) ADHD -diagnosointi, hoito ja hyvä arki. PS-kustannus: Juva. 193–210.
- Johnston, C. & Mash, E. 2001. Families of Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Review and Recommendations for Future Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 4, No. 3, 183–207.
- Kauffman, J.M. 2005. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New Jersey: Prentice Hall.
- Kinnunen, E-L. & Viitala, J. 2008. Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Teoksessa T. Koiranen, M-L, Husso & E. Korpinen, 2008. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. 6–15.
- Korpinen, E. 2008. Vanhemmat- Koulun ja opettajan voimavara. Teoksessa Koiranen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. 2008. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. 94–106.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Juva: WSOY. 64–81.
- Launonen, L. Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus. 91–111.
- Leppämäki, S. 2012. ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa V. Duffa & M. Koivunen (toim.) ADHD, diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Juva: PS-kustannus. 45–50.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. Koulusta selviytyminen : opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki:Palmenia.

- Llwellyn, G., Dunn, P., Fante, M., Turnbull, L. & Grace, R. 1999. Family factors influencing out-of-home placement decisions. *Journal of Intellectual Disability Research* 43, 219–233.
- Llwellyn, G., McConnell, Thompson, K. Whybrow. 2005. Out-of-home placement of School-age Children with Disabilities and High Support Needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 18, 1–6.
- Lubinski, D. 2010. Spatial ability and STEM: a sleeping giant for talent identification and development. *Personality and Individual Differences* 49, 344–351.
- Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. 2007. Learning, Attention, Writing and Processing Speed in Typical Children and Children with ADHD, Autism, Anxiety, Depression, and Oppositional-Defiant Disorder. *Child: Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence* 13 (6), 469–493.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 417–424.
- Moilanen, I. 2012. Lapsen ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD, diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Juva: PS-kustannus. 135–152.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Juva: Ps-kustannus.
- Napoli, U., Axia, V. & Battsella, P.A. 2002. Family ecology in children with Primary headache. *The Journal of Headache and Pain* 3, 149–154.
- Numminen, H. 2009. Visuaalinen hahmottaminen ja sen merkitys oppimiselle. <https://www.google.fi/#q=numminen+h%2C+tamperekopiot>. Luettu 12.8.2014.
- Numminen, H. & Sokka, L. 2009. Mitä on vanhemmuus? - elämää oppimisvaikeuksisen lapsen vanhempana. Teoksessa H. Numminen & L. Sokka (toim.) Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Juva: Edita Publishing Oy. 44–56.
- Nurmi, T., Rekiaro, I., Rekiaro, P & Sorjanen, T. 2004. Gummeruksen Suuri Siivestyssanakirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nuutinen, P. 2004. Opettajien käsityksiä vallasta ja valtakumppaneista. Teoksessa Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu Osa 2/5. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Saatavana pdf, luettu 29.5.2015

- Närhi, V. 2012. ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa V. Duffa & M. Koinunen (toim.) ADHD -diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Juva: PS-kustannus. 179–192.
- Paananen, M., Aro, T., Kultti-Lavikainen, N. & Ahonen, T. 2005. Kummi 4. Oppimisvaikeuksien arviointi: psykologin, opettajien ja vanhempien yhteistyötä. Juva: NMI:n julkaisu.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet –sivusto.
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. Luettu 30.4.2015.
- Peterson, J. M & Hittie, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.
- Pondé, M. P., Cruz-Freire, A. C. & Silveira, A. A. 2012. Relationship Between Learning Problems and Attention Deficit in Childhood. *Journal of Attention Disorders* 16(6) 505–509.
- Puolakka, U. 2014. "Hahmottamisen vaikeudet"-video.
<https://www.youtube.com/watch?v=V8I5czzTceQ&feature=youtu.be>
Katsottu 26.8.2014.
- Puroila, A.-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–226.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – Puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan perheen kanssa. Jyväskylän yliopisto. Väitöstutkimus.
- Rimpelä, M. 2013. Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–48.
- Räsänen, P. 2014. [Asiantuntijahaastattelu] Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä. 9.12.2014
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja].
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3.html. Luettu 30.4.2015
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän. Väitöstutkimus yliopisto.

- Sillanpää, M. 2004. Lasten neurologisten sairauksien yleisyys. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala. (toim.) Lastenneurologia. Doudecim. 14-19.
- Skinner, D. & Weisner, T.S. 2007. Sociocultural Studies of Families of Children with Intellectual Disabilities. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews* 13, 302-312.
- Snowden, R. Thompson, P. & Troscianko, T. 2012. *Basic Vision, an intrpduction to visual perception*. Oxrod: University press.
- Taanila, A. 2009. Pitkääikaissairaana tai vammaisen lapsen perhe: ekokulttuurinen toimintamalli perhetyöhön. Teoksessa P. Larivaara, S. Lindroos & T. Heikkilä. (toim.) *Potilas, perhe ja perusterveydenhuolto*. Jyväskylä: Gummerus. 91-101.
- Takala, M. 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala. (toim.) *Eri-tyspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 109-114.
- Terva-Aho, T. & Mäenpää, T. 2013. Opettaja - itseään vai oppilasta varten. Teoksessa Nikkola, T. , Rautiainen, M. & Rähä, P. (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Hansaprint Oy : Vantaa. 133-144.
- Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Helsingin yliopisto. Väitöstutkimus.
- Tseng, M. H., Henderson, A. Chow, S. MK. & Yao, G. 2004. Realtionship between motor proficiency, attention, impulse, and activity in children with ADHD. *Developmental Medicine & Child Neurology* 6(6) 391-388.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Uttal. D. H. & Meadow N.G. 2013. *The Psychology of Pracise: Lessons From Spatial Cognito*. Oxford Handbook Online.
- Warren, M. 1993. Hierarchical model for evaluation and treatment of visual perceptual dysfunction in adult acquired brain injury: part 1. *American journal of occupational therapy* 47 (1) 42-54.
- Weisner, T. S. 2002. Ecocultural understanding of children`s developmental pathways. *Human Development* 45, 275-281.

Weisner, T. S. 2010. Well-being, chaos, and culture. Teoksessa Evans, G.W. & Wachs, T. D.(toim.) *Chaos and Influences on Children's Development. An Ecological Perspective*. Washington, DC: American Psychological Association. 211-224.

LIITTEET

Liite 1. ADHD:n diagnostiset kriteerit eri tautiluokituksen mukaan.

<p>ICD-10, STAKES (1998): Tautiluokitus ICD-10. Psykiat- riaan liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998 «STAKES. Tauti- luokitus ICD-10. Psykiatria liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998»1</p>	<p>DSM IV, American Psychiat- ric Association (1994) Diag- nostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Washington DC: American Psychiatric Associ- ation «American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Text Revision. DSM-IV-TR. 2000 »2</p>	<p>DSM5, American Psychiatric Association (2013), Diag- nostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5. painos «American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V. 5. painos. Washington, D.C. 2013»3</p>
<p>Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön diagnoosiin tarvitaan poikkeavaa keskittymiskyvyttömyyttä, yliaktiivisuutta ja levottomuutta, jotka ovat laaja-alaisia, useissa tilanteissa esiintyviä ja pitkäkestoisia ja jotka eivät johdu muista häiriöistä, kuten autismista tai mielialahäiriöistä.</p>	<p>Tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön diagnoosiin tarvitaan kohtien A – E kriteerien täytyminen. A. Joko (1) tai (2):</p>	<p>ADHD-diagnoosiin vaaditaan kohtien A – E kriteerien täytyminen. A) persistent pattern of inattention and/or hyperactivity-impulsivity that interferes with functioning or development, as characterized by (1) and/or (2)</p>
<p>G1. Keskittymiskyvyttömyys: Vähintään kuusi seuraavista oireista on kestänyt vähintään kuusi kuukautta ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Huomion kiinnittäminen riittävän hyvin yksityiskohtiin epäonnistuu usein tai potilas tekee huolimattomuusvirheitä koulussa, työssä tai muissa tehtävissä. • (2) Keskittyminen leikkeihin tai tehtäviin epäonnistuu usein. • (3) Usein potilas ei näytä kuuntelevan, mitä hänelle puhutaan. • (4) Ohjeiden noudattaminen ja koulu-, koti- tai työtehtävien valmiiksi tekeminen epäonnistuvat usein (ei johdu uhmakkaasta käytöksestä tai kyvyttömyydestä ymmärtää ohjeita). 	<p>(1) Vähintään kuusi seuraavista tarkkaamattomuuden oireista on jatkunut vähintään kuuden kuukauden ajan kehitystasoon nähden epäsopivina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>(1) <i>Inattention</i>: six (or more) of the following symptoms have persisted for at least 6 months to a degree that is inconsistent with developmental level and that negatively impacts directly on social and academic/occupational activities: <i>Note</i>: The symptoms are not solely a manifestation of oppositional behavior, defiance, hostility, or failure to understand tasks or instructions. For older adolescents and adults (age 17 and older), at least five symptoms are required.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (a) Often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork, at work, or during other activities (e.g., overlooks or misses details, work is inaccurate). • (b) Often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities (e.g., has difficulty remaining focused during lectures, conversations, or lengthy reading) • (c) Often does not seem to listen when spoken to directly (e.g., mind seems elsewhere, even in the absence of any obvious distraction) • (d) Often does not follow through on instructions and fails to finish schoolwork, chores, or duties in the workplace (e.g., starts tasks but quickly loses focus and is easily sidetracked).

<p>ICD-10, STAKES (1998): Tautiluokitus ICD-10. Psykiat- riaan liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998 «STAKES. Tauti- luokitus ICD-10. Psykiatria liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998»1</p>	<p>DSM IV, American Psychi- atric Association (1994) Diag- nostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Washington DC: American Psychiatric Associ- ation «American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Text Revision. DSM-IV-TR. 2000 »2</p>	<p>DSM5, American Psychiatric Association (2013), Diag- nostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5. painos «American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V. 5. painos. Washington, D.C. 2013»3</p>
<ul style="list-style-type: none"> • (5) Kyky järjestää teh- täviä ja toimintoja on usein huonontunut. • (6) Usein potilas vält- tää tai kokee voimak- kaan vastenmielisenä tehtävät, jotka vaativat psykykkisen ponniste- lun ylläpitämistä. • (7) Potilas kadottaa usein esineitä, jotka ovat tärkeitä tietyissä tehtävissä ja toimin- noissa, kuten kouluta- varoita, kyniä, kirjoja, leluja tai työkaluja. • (8) Potilas häiriintyy usein helposti ulko- puolisista ärsykkeistä. • (9) Potilas on usein muistamaton päivittäis- issä toiminnoissa. 	<ul style="list-style-type: none"> • (f) Usein välttelee, inhoa tai on haluton suorittamaan tehtä- viä, jotka vaativat pitkäkestoista hen- kistä ponnistelua (kuten koulu- tai ko- titehtävät). • (g) Kadottaa usein tehtävissä tai toimis- sa tarvittavia esineitä (esimerkiksi leluja, kyniä, kirjoja, työka- luja). • (h) Häiriintyy ulko- puolisista ärsykeis- tä • (i) Unohtaa usein asioita päivittäisissä toimissa 	<ul style="list-style-type: none"> • (e) Often has difficulty organizing tasks and activities (e.g., difficulty managing sequential tasks; difficulty keeping materials and belong- ings in order; messy, disorganized work; has poor time management; fails to meet deadlines). • (f) Often avoids, dislikes, or is reluctant to en- gage in tasks that require sustained mental effort (e.g., schoolwork or homework; for older ado- lescents and adults preparing reports, completing forms, reviewing lengthy papers). • (g) Often loses things necessary for tasks or ac- tivities (e.g., school materials, pencils, books, tools, wallets, keys, paperwork, eyeglasses, mo- bile telephones). • (h) Is often easily distracted by extraneous stim- uli (for older adolescents and adults, may include unrelated thoughts) • (i) Is often forgetful in daily activities (e.g., do- ing chores, running errands; for older adoles- cents and adults, returning calls, paying bills, keeping appointments).
<p>G2. Hyperaktiivisuus: Vähintään kolme seuraavista oireista on kestänyt vähintään kuusi kuu- kautta ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Potilas liikuttelee usein levottomasti kä- siään tai jalkojaan tai vääntelee tuolillaan. • (2) Potilas lähtee usein liikkeelle luok- kassa tai muualla til- lanteissa, missä edel- lytetään paikalla py- symistä. • (3) Potilas juoksentee tai kiipeilee usein tilanteissa, missä se ei kuulu asiaan (nuorilla tai aikuisilla voi esiin- tyä pelkkänä levotto- muuden tunteena). • (4) Potilas on usein liiallisen äänekkäs leikkiessään tai ei on- nistu paneutumaan hiljaa harrastuksiin. 	<p>(2) Vähintään kuusi seuraavista yliaktiivisuu- den/impulsiivisuuden oireista on jatkunut vähintään kuuden kuukauden ajan kehitystasoon nähden epäsovinnana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yliaktiivisuus • (a) Liikuttelee usein hermostuneesti käsiä tai jalkoja tai kie- murtelee istuessaan. • (b) Poistuu usein paikaltaan luokassa tai muissa tilanteis- sa, joissa edellyte- tään paikallaan oloa. • (c) Juoksentee tai kiipeilee usein ylet- tömästi sopimatto- missa tilanteissa (nuorilla tai aikuisil- la voi rajoittua levot- tomuuden tuntee- seen). • (d) Usein toistuvia vaikeuksia leikkiä tai harrastaa mitään rauhallisesti. 	<p>(2) <i>Hyperactivity and impulsivity</i>: six (or more) of the following symptoms have persisted for at least 6 months to a degree that is not inconsistent with developmental level and that negatively impacts directly on social and academ- ic/occupational activities:</p> <p><i>Note:</i> The symptoms are not solely a manifestation of oppositional behavior, defiance, hostility, or a failure to understand tasks or instructions. For older adolescents and adults (age 17 and older), at least five symptoms are re- quired.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (a) Often fidgets with or taps hands or feet or squirms in seat. • (b) Often leaves seat in situations when remain- ing seated is expected (e.g., leaves his or her place in the classroom, in the office or other workplace, or in other situations that require re- maining in place). • (c) Often runs about or climbs in situations where it is inappropriate. (Note: In adolescents or adults, may be limited to feeling restless.) • (d) Often unable to play or engage in leisure ac- tivities quietly.

<p>ICD-10, STAKES (1998): Tautiluokitus ICD-10. Psykiat- riaan liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998 «STAKES. Tauti- luokitus ICD-10. Psykiatria liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998»1</p>	<p>DSM IV, American Psychiat- ric Association (1994) Diag- nostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Washington DC: American Psychiatric Associ- ation «American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Text Revision. DSM-IV-TR. 2000 »2</p>	<p>DSM5, American Psychiatric Association (2013), Diag- nostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5. painos «American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V. 5. painos. Washington, D.C. 2013»3</p>
<ul style="list-style-type: none"> • (5) Potilas on motori- sesti jatkuvasti liian aktiivinen eikä aktii- visuus oleellisesti muutu sosiaalisen ympäristön mukaan tai ulkoisista vaati- muksista. 	<ul style="list-style-type: none"> • (e) On usein ”jatku- vasti menossa” tai ”käy kuin kone”. • (f) Puhuu usein ylet- tömäs- ti. Impulsiivisuus (g) Vastailee usein ky- symyksiin ennen kuin ne on kunnolla esitetty. • (h) Usein toistuvia vaikeuksia odottaa vuoroaan. • (i) Usein keskeyttää toiset tai on tunkei- leva toisia kohtaan (esimerkiksi tuppau- tuu toisten seuraan) 	<ul style="list-style-type: none"> • (e) Is often "on the go", acting as if "driven by a motor" (e.g., in unable to be or uncomfortable being still for extended time, as in restaurants, meetings; may be experienced by others as being restless or difficult to keep up with). • (f) Often talks excessively. • (g) Often blurts out an answer before a question has been completed (e.g., completes people’s sentences; cannot wait for turn in conversation). • (h) Often has difficulty waiting his or her turn (e.g., while waiting in line). • (i) Often interrupts or intrudes on others (e.g., butts into conversations, games, or activities; may start using other people’s things without asking or receiving permission; for adolescents and adults, may intrude into or take over what others are doing).
<p>G3. Impulsiivisuus: Vähintään kolme seuraavista oireista on kestänyt vähintään kuusi kuu- kautta ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Potilas vastaa usein jo ennen kuin kysymykset ovat val- miita ja estää vastauk- sellaan toisten teke- miä kysymyksiä. • (2) Potilas ei usein jaksaisi jonossa tai odottaa vuoroaan pe- leissä tai ryhmässä. • (3) Potilas keskeyttää usein toiset tai on tun- keileva (esimerkiksi tunkeutuu toisten kes- kusteluihin ja pelei- hin). • (4) Potilas puhuu usein liian paljon ot- tamatta huomioon ti- lanteen vaatimaa pi- dättyväisyyttä. 		

<p>ICD-10, STAKES (1998): Tautiluokitus ICD-10. Psykiat- riaan liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998 «STAKES. Tauti- luokitus ICD-10. Psykiatria liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998»1</p>	<p>DSM IV, American Psychi- atric Association (1994) Diag- nostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Washington DC: American Psychiatric Associ- ation «American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Text Revision. DSM-IV-TR. 2000 »2</p>	<p>DSM5, American Psychiatric Association (2013), Diag- nostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5. painos «American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V. 5. painos. Washington, D.C. 2013»3</p>
<p>G4. Häiriö alkaa viimeistään seitsemän vuoden iässä.</p>	<p>B. Jotkin haittaa aiheuttaneet yliaktiivisuus- den/impulsiivisuuden tai tark- kaamattomuuden oireet ovat esiintyneet ennen seitsemän vuoden ikää.</p>	<p>B. Several inattentive or hyperactive-impulsive symptoms were present prior to age 12 years.</p>
<p>G5. Laaja-alaisuus: Diagnostisten kriteerien tulee täytyä useam- massa kuin yhdessä tilanteessa, esimerkiksi tarkkaamattomuutta ja hyperaktiivisuutta tulee esiin- tyä sekä kotona että koulussa tai sekä koulussa että esimerkiksi vastaanotolla. Tavallisesti tarvi- taan tietoa useammasta kuin yhdestä lähteestä. Esimerkiksi opettajan kertomus lapsen käy- töksestä on yleensä välttämätön lisä vanhempien kertomuksiin.</p>	<p>C. Jotakin oireista johtuvaa haittaa ilmenee kahdella tai useammalla elämän alueella (esimerkiksi koulussa ja koto- na).</p>	<p>C. Several inattentive or hyperactive-impulsive symptoms are present in two or more settings (e.g., at home, school, or work; with friends or relatives; in other activities).</p>
<p>G6. Kohtien G1 – G3 oireet aiheuttavat kliinisesti merkittävää ahdistusta tai sosiaalisten, opin- toihin liittyvien tai ammatillisten toimintojen heikkenemistä.</p>	<p>D. Selviä todisteita kliinisesti merkittävästä häiriöstä sosiaali- sessa, koulutuksellisessa tai ammatillisessa toiminnassa</p>	<p>D. There is clear evidence that the symptoms interfere with, or reduce the quality of, social, academic, or occupational functioning.</p>
<p>G7. Ei ole diagnosoitavissa seuraavia sairauksia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maaninen jakso (F30) • Depressiivinen jakso (F32)- • Ahdistuneisuushäiriöt (F41)- • Laaja-alaiset kehitys- häiriöt (F84) 	<p>E. Oireet eivät ilmene ainoas- taan laaja-alaisen kehityshäiri- ön, skitsofrenian tai muun psykoottisen häiriön aikana eivätkä ole enemmän tulkitta- vissa muuhun mielenterveyden häiriöön (esimerkiksi mieliala-, ahdistuneisuus-, dissosiaatio- tai persoonallisuushäiriö) kuulu- viksi.</p>	<p>E. The symptoms do not occur exclusively during the course of schizophrenia or another psychotic disorder and are not better explained by another mental disorder (e.g., mood disorder, anxiety disorder, dissociative disorder, personality disorder, substance intoxication or withdrawal). Specify whether: <i>Combined presentation</i>: If both Criterion A1 (inattention) and Criterion A2 (hyperactivity- impulsivity) are met for the past 6 months <i>Predominantly inattentive presentation</i>: If Criterion A1 (inattention) is met but Criterion A2 (hyperactivity- impulsivity) is no met for the past 6 months.</p>

<p>ICD-10, STAKES (1998): Tautiluokitus ICD-10. Psykiat- riaan liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998 «STAKES. Tauti- luokitus ICD-10. Psykiatria- liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998»1</p>	<p>DSM IV, American Psychiat- ric Association (1994) Diag- nostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Washington DC: American Psychiatric Associ- ation «American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Text Revision. DSM-IV-TR. 2000 »2</p>	<p>DSM5, American Psychiatric Association (2013), Diag- nostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5. painos «American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V. 5. painos. Washington, D.C. 2013»3</p>
		<p><i>Predominantly hyperactive/impulsive presentation:</i> If Criterion A2 (hyperactivity-impulsivity) is met and Criteri- on A1 (inattention) is not met for the past 6 months. Specify if: <i>In partial remission:</i> When full criteria were previously met, fewer than the full criteria have been met for the past 6 months, and the symptoms still result in impairment in social, academic, or occupational function- ing. Specify current severity: <i>Mild:</i> Few, if any, symptoms in excess of those required to make the diagnosis are present, and symptoms result in no more than minor impairments in social, academic, or occupational functioning. <i>Moderate:</i> Symptoms or functional impairment between "mild" and "sever" are present. <i>Severe:</i> Many symptoms in excess of those required to make the diagnosis, or several symptoms that are particularly severe, are present, or the symptoms result in marked impairment in social, academic, or occupa- tional functioning.</p>

Kirjallisuutta

1. STAKES. Tautiluokitus ICD-10. Psykiatriaan liittyvät diagnoosit. Kirjapaino Oy West Point, Rauma, 1998
2. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4. painos. Text Revision. DSM-IV-TR. 2000
3. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V. 5. painos. Washington, D.C. 2013

<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/suositus?id=nix00917&suositusid=hoi500>

[61](#) Sivulla käyty 17.3.

Liite 2. Tutkimuksen esittelykirje



Tule mukaan tutkimukseen:

“Alakouluikäisen AD(H)D-lapsen hahmotusvaikeudet
vanhemman ja opettajan näkökulmasta”

Välttääkö lapsesi palapelien kokoamista tai legoilla rakentelua?

Jännittääkö lapsesi portaissa liikkumista ja onko se hänelle vaikeaa?

Ovatko piirtäminen tai matemaattiset tehtävät lapsellesi haastavia?

Jos yllä mainitut haasteet tuntuvat tutuilta tai jos lapsellasi on epäilty tai todettu hahmottamisen vaikeuksia, saatat olla etsimämme henkilö!

Etsimme Keski-Suomen alueelta **alakouluikäisten AD(H)D-lasten vanhempia haastatteluun**. Teemme Niilo Mäki Instituutin Hahku-hankkeen alaisuudessa Pro Gradu -tutkimusta. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita haastattelemaan niitä alakouluikäisten lasten vanhempia, joiden **lapsilla on hahmottamisen vaikeuksia**. Lisäksi toivomme pääsevämme haastattelemaan samojen lasten opettajia. Tavoitteenamme on selvittää millaisia hahmottamisen vaikeuksia alakouluikäisillä AD(H)D-lapsilla ilmenee vanhempien ja opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen taustatietoja löydät Hahkun-nettisivuilta: <http://hahku.fi/tutkimus/tutkimustiedot/>

AD(H)D-lapsen hahmottamisen vaikeutta on tutkittu Suomessa vähän, siksi tarvitsemmekin sinun apuasi! Mikäli haluat auttaa muita samassa tilanteessa olevia vanhempia kertomalla lapsesi tarinan, ota rohkeasti yhteyttä joko allekirjoittaneiden sähköpostiin tai osoitteeseen hahku@nmi.fi!

Ystävällisin terveisin:

Hanna Suni
hanna.k.suni@student.jyu.fi
Erityispedagogiikan opiskelija
Jyväskylän yliopisto

Sannamari Elomaa
sannamari.s.elomaa@student.jyu.fi
Erityispedagogiikan opiskelija
Jyväskylän yliopisto

Suvi Ylönen
Projektitutkija, Hahmottamisen kuntoutus -hanke
suvi.ylonen@nmi.fi
p. 050-4460069

Liite 3. Vanhempien haastaattelurunko

- Mitä kautta sait tiedon tutkimuksesta ja haastatteluun osallistumismahdollisuudesta?
- Mitä ajatuksia tähän haastatteluun osallistuminen herättää?
- Millaisia ajatuksia tutkimuksen aihe herättää?

1. Tyypillinen päivärhythmi ja arki

-Millainen on perheenne tavallinen arkipäivä, aamusta iltaan?

Apukysymykset:

- Millaisia toimintatapoja perheen päivään kuuluu? (aamu, iltapäivä, ilta)
- Miksi mielestäsi teillä on edellä kuvattuja rutiineja ja toimintatapoja?
- Miten ruokailut sujuvat?
- Millainen on lapsen toimintanopeus? Miten lapsesi suhtautuu muutoksiin?
- Mitkä asiat mielestänne yleensä sujuvat lapsesi kanssa arjessa? Mitkä eivät? Miksi?
- Miten toimit tilanteissa, joissa lapsesi käyttäytyy mielestäsi haastavasti? Miksi?
- Mitä lapsi tekee vapaa-ajallaan? Mitä lapsi harrastaa?
- Millaisia leikkejä lapsi leikkii? Millaisista leikeistä lapsi ei pidä? Miksi?

2. Lapsen koulukäynti

- Kuinka "lapsesi" koulunkäynti sujuu?

Apukysymykset:

- Helpot oppinaineet? Haastavat oppiaineet? Mitkä asiat vaikuttavat sujuvuuteen?
 - Miten kotitehtävät sujuvat, entä kokeisiin luku?
 - Kuinka kodin ja koulun välinen yhteistyö on sujuu?
 - Millaista apua olet saanut koululta lapsesi hahmottamiseen liittyviin haasteisiin?
- Millaista apua toivoisit saavasi?
- Tarvitseeko lapsesi koulujälkeistä iltapäivätoimintaa? Oletko tyytyväinen siihen?

3. Lapsen itsenäinen selviytyminen ja hoidon tarve

- Miten itsenäisesti lapsi mielestänne selviytyy arjen tilanteista?

Apukysymykset:

- Kuinka paljon lapsi tarvitsee valvontaa? Kenellä on ensisijainen vastuu?
- Kuinka hyvin lapsi huolehtii omista asioistaan?
- Kuvailkaa lapsenne kellonaikojen noudattamista. (Sovitujen ajat?)
- Millaista on lapsesi liikkuminen liikenteessä? Törmäileekö hän liikkueessaan?
- Miten lapsesi löytää perille tutussa ympäristössä? Entä vieraassa? (Eksyminen, suunta hukassa, oikean ja vasemman erottaminen? Reittien oppiminen? Kartta?)
- Miten lapsesi liikkuu ympäristössä jossa on korkeuseroja? (Esim. portaat)
- Miten lapsesi liikkuu hänelle vieraassa tilassa? (Esim. kylässä, kaupassa,)

4. Asuinympäristön viihtyvyys ja turvallisuus

-Miten turvallinen kotinne ja sen lähiympäristö on lapsellenne?

Apukysymykset:

- Vaaranpaikat
- Oletteko tyytyväinen asuinalueeseen? Miksi se sopii teille/ ei sovi? Palvelut?

5. Lapsen sosiaaliset suhteet ja vanhempien kasvatukselliset tavoitteet

- Miten lapsesi tulee toimeen muiden ihmisten kanssa?
- Mitä kotona tehdään yhdessä lapsen kanssa?

Apukysymykset:

- Ketkä kuuluvat lapsesi arkeen?
- Ymmärretyksi tuleminen?
- Mitä lapsesi tekee ystäviensä kanssa, miten leikit sujuvat yleensä?
 - **Millä tavoin lapsesi ymmärtää muiden eleitä ja ilmeitä?**
 - Miten hän ilmaisee tunteitaan? Miten reagoit tilanteessa?
 - Läksyjen tekeminen yhdessä?
 - Mihin mennään kodin ulkopuolella? Suvun juhlat?
 - Millaisia yhteyksiä on muihin lapsiperheisiin?

6. Vanhempien roolit

Miten perheenä pärjätte arjessa?

- Miten teillä jakaantuu päätöksentekovoima vastuu? Yleensäkin vastuu perheen arjesta?

7. Vanhempien verkostot ja tiedonlähteet

-Keiden kanssa perheenne on tekemisissä arjessa?

-Millaista tietoa perhe nyt tarvitsee ja mistä sitä on etsitty/saatu?

Apukysymykset:

- Formaali tuki: kirkko, vanhempainryhmät, yhdistykset, politiikka? Merkitys?
- Informaalinen tuki: ystävät, sukulaiset? Merkitys?
- Miten lapsen erityispiirteisiin suhtaudutaan verkostoissa?
- Millainen merkitys vertaisryhmällä on lapsen kasvatuksessa?
- Entäs tuttavapiirin asiantuntijuudella?
- Millainen merkitys on kirjoilla, lehdillä, internetillä ja uskonnolla lapsen kasvatuksessa?
- Millainen luottamus teillä on virallisiin ja epävirallisiin tiedonlähteisiin?

8. Hahmottaminen

Jos sinun pitäisi lyhyesti määritellä hahmottamishäiriö (tai mitä ko. henkilö käyttää) sellaiselle henkilölle, joka ei asiasta mitään tiedä, miten sen määrittelisit?

Apukysymykset:

- Miten tiivistäisit oman lapsesi hahmottamisen haasteet?
- Missä tilanteissa ne erityisesti tulevat esiin?
- Johtuvatko lapsesi haasteet mielestäsi ensisijaisesti ADHD:sta vai hahmottamisen vaikeuksista?
- Millaisia toiveita sinulla olisi hahmottamiselle?

9. Mitä haluaisit tuoda vielä esille tässä haastattelussa?

Jos tulee mieleen vielä jotain, voi ottaa myöhemmin yhteyttä!

Liite 4. Opettajien haastattelurunko

Opettajat:

Taustakysymykset opettajasta:

- Sukupuoli
- Ikä
- Työn kuva, koulutustausta

Taustakysymykset oppilaasta:

- Sukupuoli
- Ikä
- Diagnoosi
- Koululuokka/opetusmuoto
- Millaista tukea lapsi on saanut koululta ADHD:hen liittyen?
- Onko koulun tiloissa järjestetty kuntoutusta ADHD:hen liittyen?

- Mitä ajatuksia tähän haastatteluun osallistuminen herättää?
- Millaisia ajatuksia tutkimuksen aihe herättää?

1. Tyypillinen päivärutiini ja arki

-Millainen on tämän lapsen normaali päivä koulussa?

Apukysymykset:

- rutiinit ja yhteiset säännöt, Miksi ne ovat sellaisia?
- Miten ruokailut sujuvat?
- Millainen on oppilaan toimintanopeus? Miten suhtautuu muutoksiin?
- Mitkä asiat yleensä sujuvat oppilaan kanssa koulussa?
- Mitkä eivät? Miksi mielestäsi edellä kuvaamasi tilanteet ovat haastavia?
- Miten toimit tilanteissa, joissa oppilas käyttäytyy mielestäsi haastavasti? Miksi?
- Mitä lapsi tekee välitunneilla, itsenäisen työskentelyn aikana?
- Millaiseen toimintaan oppilas osallistuu mielellään? Millaisesta toiminnasta hän ei oppitunneilla pidä? Mitä leikkejä oppilas leikkii ? Millaisista leikeistä lapsi ei pidä? Miksi ei pidä?

2. Lapsen koulukäynti

-Kuinka oppilaan koulunkäynti sujuu?

Apukysymykset:

- Miten oppilas mielestäsi suhtautuu koulunkäyntiin? Miksi? Minkäläisen merkityksen mielestäsi hän antaa koulunkäynnille?
- Minkälaista on oppilaan kouluoppiminen? Kuinka koet hänen oppivan? Mitä asioita? Mitkä tekijät edesauttavat oppimista?
- Helpot oppiaineet? Haastavat oppiaineet? Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että koulukäynti sujuu/ ei suju?
- Tiedätkö, miten kotitehtävät sujuvat, entä kokeisiin luku?
- Kuinka kodin ja koulun välinen yhteistyö on sujuu?

3. Oppilaan itsenäinen selviytyminen

- Miten itsenäisesti oppilas mielestäsi selviytyy arjen tilanteista?

Apukysymykset:

- Kuinka paljon oppilas tarvitsee valvontaa? Kenellä on ensisijainen vastuu?
- Kuinka hyvin oppilas huolehtii omista asioistaan? (koulutarvikkeet mukana? tavarat järjestyksessä pulpetissa?)
- Kuvailkaa oppilaan kellonaikojen noudattamista. (Sovittujen ajat? Ikätasoisuus?)
- Millaista on oppilaan liikkuminen liikenteessä? Törmäileekö hän liikkuessaan?
- Miten oppilas löytää perille tutussa ympäristössä? Entä vieraassa? (Eksyminen, suunta hukassa, oikean ja vasemman erottaminen? Reittien oppiminen? Kartan ikätasoinen hahmottaminen?)
- Miten oppilas liikkuu ympäristössä jossa on korkeuseroja? (Esim. portaat)
- Miten oppilas liikkuu hänelle vieraassa tilassa? (Esim. kirjastossa)

4. Kouluympäristön viihtyvyys ja turvallisuus

- **Koulun ja lähiympäristön turvallisuus**
- **Vaaranpaikat/ haasteet oppilaan kannalta?**

5. Oppilaan sosiaaliset suhteet

- Miten oppilas tulee toimeen muiden ihmisten kanssa?

Apukysymykset:

- Keiden kanssa oppilas on päivittäin tekemisissä, ketkä kaikki kuuluvat oppilaan koulu-arkeen?
- Ymmärretyksi tuleminen?
- Mitä oppilas tekee ystäviensä kanssa, esimerkiksi välitunnilla, miten leikit sujuvat yleensä?
- Millä tavoin oppilas ymmärtää muiden eleitä sekä ilmeitä?
- Miten oppilas ilmaisee ilonsa, entä pahan mielen ja pettymyksen? Miten reagoit tilanteessa?
- Voitteko osallistua oppilaan kanssa erilaisiin luokan ulkopuolisiin tapahtumiin (esim. juhlat)? Vaatiiko erityisjärjestelyjä?

6. Hahmottaminen

Jos sinun pitäisi lyhyesti määritellä visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet (tai mitä ko. henkilö käyttää) sellaiselle henkilölle, joka ei asiasta mitään tiedä, miten sen määrittelisit?

(-Johtuvatko oppilaan haasteet mielestäsi ensisijaisesti ADHD:sta vai hahmottamisen vaikeuksista?)

-Toiveet Hahku-hankkeelle

7. Mitä haluaisit tuoda vielä esille tässä haastattelussa?

Jos tulee mieleen vielä jotain, voi ottaa myöhemmin yhteyttä!

Liite 5. Teemahaastattelun osa-alueet, suluissa vain vanhempia koskevat.

1. Tyypillinen päivärytmi ja arki
2. Lapsen koulunkäynti
3. Lapsen itsenäinen selviytyminen (ja hoidon tarve)
4. Asuinympäristön/ kouluympäristön viihtyvyys ja turvallisuus
5. Lapsen/ oppilaan sosiaaliset suhteet (ja vanhempien kasvatukselliset tavoitteet)
6. (Vanhempien roolit)
7. (Vanhempien verkostot ja tiedonlähteet)
8. Hahmottaminen
9. Mitä haluaisit tuoda vielä esille tässä haastattelussa?

Liite 6. Tutkimuksemme esitietolomake vanhemmille

PERHEKOODI

1. Talouteen kuuluvat henkilöt?

Nimi	Ikä

2. Mikä on äidin ylin koulutus? Entä isän?

3. Millainen on äidin työtilanne nyt?

4. Onko tilanne muuttunut viime vuosina? Miten?

5. Millaisia tulevaisuuden urasuunnitelmia äidillä on?

6. Millainen on isän työtilanne nyt?

7. Onko tilanne muuttunut viime vuosina? Miten?

8. Millaisia tulevaisuuden urasuunnitelmia isällä on?

9. Mitkä ovat lapsesi viralliset diagnoosit?

10. Onko muilla suvussa ADHD:ta: vanhemmilla, isovanhemmilla, sisaruksilla tai serkuilla?

SISARUKSET

11. Jos lapsella on sisaruksia, niin: Ovatko sisarusten välit mielestäsi hyvät? Kyllä / Ei
Miten näkyy käytännössä?

PÄIVITTÄINEN RUTIINI

12. Mihin harrastuksiin lapsesi osallistuu?

13. Oletko suunnitellut vieväsi lastasi johonkin muuhun harrastustoimintaan? Kyllä / Ei

14. Kenen vastuulla on lapsen harrastustoiminnasta huolehtiminen?

15.A) Tarvitseeke lapsesi jatkuvaa valvontaa? Kyllä / Ei

Jos vastasit kyllä, niin:

15.B) Ketkä auttavat sinua lastenhoidossa, kun käyt yksin asioilla?

16. Kuinka monta tuntia viikossa lapsesi on muilla hoidossa?

17. Kuinka jaatte perheessänne kotityöt?

SOSIAALINEN TUKIVERKKO

1= ei ollenkaan 4=hyvin paljon

18. Kuinka paljon tukea saat puolisoiltasi? 1 2 3 4

19. Kuinka huolissaan hän on jaksamisestasi? 1 2 3 4

20. Kuinka paljon saat tukea omilta ystäviltäsi tai sukulaisiltasi? 1 2 3 4

21. Kuinka huolissaan omat ystäväsi tai sukulaisenne ova jaksamisestasi? 1 2 3 4

22. Kuinka paljon tukea olet saanut asiantuntijoilta?
(lääkäri, terapeutit, opettaja, kouluterveydenhoitaja jne.) 1 2 3 4

23. Kuinka huolissaan asiantuntijat ovat olleet lapsestasi? 1 2 3 4

24. Joillekin perheille uskonto on tärkeää...
Kuinka paljon tukea olet saanut uskonnostasi? 1 2 3 4

25. Onko teillä asiantuntijoita perhepiirissä? Kyllä / Ei
(Esim. lanko, joka on lääkäri tai tati fysioterapeutti)

26. Oletteko yhteydessä muihin vammaisperheisiin?

- a) Ei ollenkaan
- b) Jossain määrin
- c) Paljon

LAPSI JA PERHEPALVELUT

27. Onko lapsella joitakin hoitoja, jotka joudutte maksamaan itse? Kyllä / Ei

28. Oletteko hakeneet lapsellenne esim. Kelalta kuntoutusta? Kyllä / Ei

29. Saatteko esim. lapsen lääkkeisiin kuntoutustukea/hoitotukea tms.? Kyllä / Ei

VANHEMPIEN PALVELUT

30. Onko äiti käyttänyt omaan hyvinvointiin esim. terapeutin palveluita? Kyllä / Ei

31. Onko isä käyttänyt omaan hyvinvointiin esim. terapeutin palveluita? Kyllä / Ei

PALVELUIDEN SAANTI

32. Onko lapsesi saanut kuntoutusta ADHD:hen liittyen? Kyllä / Ei

33. Onko lapsesi saanut kuntoutusta hahmottamiseen liittyen? Kyllä / Ei

34. Miten tyytyväinen olet lapsen saamiin palveluihin? Mihin erityisesti?

35. Kenen vastuulla on huolehtia, että lapsi käy kuntoutuksessa?

VARALLISUUS

36. Asumismuoto?

37. Kuinka perhe pärjää taloudellisesti?

38. Mistä perhe saa tuloja?

39. Millä tavoin perheen varallisuus on muuttunut lapsen koulunkäynnin aloituksesta tähän päivään mennessä?

Liite 7. Tutkimuslupa lomake



“Alakouluikäisen lapsen hahmotusvaikeudet vanhemman ja opettajan näkökulmasta”

TIEDOTE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Tutkimuksen taustatiedot

Tutkimus tehdään NMI:n (Niilo Mäki Instituutin) nelivuotiseen Hahku-hankkeeseen (2014-2017), jota RAY rahoittaa. ADHD-liitto on yhteistyökumppanina hankkeessa. Vastuulliset henkilöt NMI:llä ovat Projektitutkija Suvu Ylönen ja Varatominnanjohtaja Pekka Räsänen. Tutkimuksen käytännön toteuttajat ovat erityispedagogiikan opiskelijat Hanna Suni ja Sannamari Elomaa. Tutkimuksen ohjaajana Jyväskylän Yliopistolta toimii Yliopistonopettaja Markku Leskinen.

Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisia erilaisia arjessa näkyviä hahmottamisen vaikeuksia ADHD-lapsilla ilmenee vanhempien ja opettajien näkökulmasta. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, miten nämä haasteet vaikuttavat arkeen. Tutkimus toteutetaan yksilohaastatteluina. Saatuja tuloksia käytetään Hahku-hankkeessa tietopalvelun kehittämiseen ja tutkimuskäyttöön. Tätä kautta myös oppilas, jolla on hahmottamisen vaikeuksia, tulee hyötymään vanhemmilta ja opettajilta saadusta kokemustiedosta. Tutkimuksesta tehdään samalla Pro Gradu -opinnäytetyö Jyväskylän yliopistolle. Lisäksi haastattelut liitetään osaksi hahmottamisen kuntoutus -hankkeen aineistoa.

Tutkimuksen vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkimus on keskeytettävissä haastateltavan osalta missä vaiheessa tahansa syytä ilmoittamatta, mikäli tutkimukseen osallistuva niin haluaa. Tutkimuksesta saatavat tiedot tulevat ainoastaan tutkittavan ja tutkijaryhmän käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa.

Tutkimusaineiston käsittely ja säilyttäminen

Tutkimus perustuu haastatteluissa saatuun aineistoon eikä siihen yhdistetä muista lähteistä saatavaa tietoa (esim. muut rekisterit, koulun arvosanat). Haastattelut kirjataan tekstitiedostoksi ja siinä yhteydessä haastateltavien ja haastatteluissa esille tulevien henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi. Tarvittaessa muutetaan/poistetaan myös muut tunnistettavat tiedot. Tekstiksi kirjatut haastattelut sekä alkuperäiset äänitiedostot säilytetään asianmukaisella tavalla Niilo Mäki Instituutiossa. Haastattelun luottamuksellisuus turvataan niin, että siitä tehtyä äänitallennetta käsittelevät tutkimusapulaiset ja tutkijat allekirjoittavat vaihtoloukemuksen. Tutkimuksen vastuullinen tutkija vastaa tutkimusaineiston turvallisesta säilyttämisestä. Aineisto säilytetään viisi vuotta Hahku-hankkeen kokonaistutkimuksen valmistumisen jälkeen, jonka jälkeen ne hävitetään.

“Alakouluikäisen lapsen hahmotusvaikeudet vanhemman ja opettajan näkökulmasta” jatkuu...

Tutkimuksen julkistaminen

Tutkimuksesta tehdään kirjallinen tutkimusraportti, jota säilytetään Jyväskylän yliopiston tiloissa. Raportti on jatkossa saatavissa myös sähköisessä muodossa Jyväskylän Yliopiston kirjaston kautta. Tutkimusraportista ei tule ilmi tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys missään vaiheessa, eikä se sisällä myöskään muita tietoja, joista voisi tutkimukseen osallistujat tunnistaa, kuten koulujen nimiä ynnä muita sellaisia. Tutkimusraportti liitetään myös osaksi Hahku-hankkeen tietopalvelua. Jos haastatteluissa mukana olevat henkilöt haluavat, niin tutkimusraportti voidaan myös toimittaa sähköisenä heille.

Tutkijoiden yhteystiedot:

Pro Gradu-tutkimuksen toteuttajat:

Sannamari Elomaa

Hanna Suni

Maisteriopiskelija

Maisteriopiskelija

Jyväskylän Yliopisto

Jyväskylän Yliopisto

sannamari.s.elomaa@student.jyu.fi

hanna.k.suni@student.jyu.fi

Ohjaava opettaja:

Markku Leskinen

Yliopistonopettaja

Jyväskylän Yliopisto

markku.leskinen@jyu.fi

Hahku-hankkeen vastuullinen tutkija:

Pekka Räsänen, Psl

Varatoiminnanjohtaja

Niilo Mäki Instituutti

pekka.rasanen@nmi.fi

Hahku hankkeen muut tutkijat:

Suvi Ylönen, KM, YTM

Projektitutkija

Niilo Mäki Instituutti

suvi.ylonen@nmi.fi

Tutkittavan suostumus tutkimukseen “Alakouluikäisen lapsen hahmotusvaikeudet vanhemman ja opettajan näkökulmasta”, osallistumisesta.

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä siihen, miten tutkimustuloksia tullaan jatkossa käyttämään. Allekirjoituksella suostun osallistumaan haastatteluun annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä haastattelusta missä vaiheessa tahansa. Haastatteluvastauksiani saa käyttää tieteelliseen raportointiin (esim. julkaisuihin) sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Päiväys

Tutkijan

allekirjoitus

Liite 8. Lopullinen 8 kohtainen analysointirunko.

1. Taustatiedot
 - 1.1 Vanhemmat
 - 1.2 opettajat
2. Perusarkei kotona
 - 2.1 Vanhemmat arjen rutiinien ylläpitäjinä
3. Lapsi toimijana kotona
4. Perusarkei koulussa
 - 4.1 Opettajat arjen rutiinien ylläpitäjinä
 - 4.2 Koulu struktuurin ylläpitäjänä
5. Lapsi toimijana koulussa
6. Lapsi oppijana
7. Lapsen ja perheen sosiaaliset suhteet
 - 7.1 Lapsen ystävät
8. Lapsen erilaisuuden ymmärtämisen välineet

Liite 9. Pelkistety ilmaukset

Liite 7. Esimerkki aineiston pelkistämisestä vanhempien osalta.

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
<p>“Mutta kun hänet tosiaan saa siihen pöytään, niin nousee ylös monta kertaa ja pyrkii poistumaan ja syöminen on sitten vähän sinne päin, et se ruoka kyllä menee jollakin lailla sinne suuhun, mutta, että paljon menee pöyälle, paljon menee lattialle.”</p> <p>“..riittää, että pyrin olemaa vaan kärsivälinen, kärsivällinen ja me pystytään aika hyvin puhumalla selvittämään asiat, että ne ei kärjisty. Kun vertaa mitä se oli kun poika oli vähän nuorempi, että ne hyvin äkkiä niinku ryöpsähti ihan niinku siis käsistä ne tilanteet”</p> <p>“Aamulla on välillä sellasia, että se on kauhean pitkäveteistä, esimerkiksi sukkien laittaminenki ku molempiin jalkoihin pitää laittaa, niin siinä voi olla vaikka kuinka monta minuuttia siinä.”</p>	<p>Ruokailut haastavia, ei pysy pöydässä, syöminen sotkuista</p> <p>Kärsivällinen ote haastavissa hetkissä</p> <p>Syttyy hitaasti toimintaan</p>

Liite 10. Alaluokat

Liite 8. Esimerkki vanhempien aineiston luokittelusta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Ruokailut haastavia, ei pysy pöydässä, syöminen sotkuista. Ei syö ruokaa.	Ruokailuun liittyvät haasteet.
Syttyy hitaasti toimintaan. Pukee hitaasti.	Toiminnan hitaus.

Liite 11. Aineiston luokittelu

Liite 9. Esimerkki vanhempien aineiston luokittelusta.

Alaluokat	Pääluokat	Yläluokat	Yhdistävä luokka
Lapsi herätetään aamuisin. Tarvitsee apua arjen perusasioissa Tavarat hukassa. Huolehtii läksyistä. Harrastukset Perheen yhteinen tekeminen. Ystävät tärkeitä. Yhteys sukulaisiin.	Ohjauksen tarve Omista asioista huolehtiminen Vapaa-ajan viettotavat Sosiaaliset suhteet.	Lapsen omatoimisuus Vapaa-ajan toiminta	Lapsi toimijana kotona

Liite 12. Dimensio.

Liite 10. Ajan ymmärtämisen dimensio.

haasteet huomattavat		ei haasteita
(ope)L6		
(van)L2	(ope)L2	
(van)L3	(ope)L3	
(van)L4	(van)L6	(ope)L1
(van)L5	(ope)L5	(ope)L4
(van)L1		