

**TARKKAAMATTOMUUS, ONGELMAKO TEHTÄVÄNRATKAISUSSA ?**  
Tapaustutkimus tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tehtävien suorittamisesta ja ohjauksesta.

Katja Aho

Erityispedagogiikan

Pro gradu - tutkielma

Syksy 2000

Jyväskylän Yliopisto

Ohjaaja Paula Määttä

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Erityispedagogiikan laitos

AHO, KATJA: Tarkkaamattomuus, ongelmako tehtävänratkaisussa ? Tapaustutkimus tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tehtävien suorittamisesta ja ohjauksesta.

Pro gradu –tutkielma, 87 s; 9 liite s.

Erityispedagogiikka

Elokuu 2000

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tehtävänratkaisua sekä tehtävänratkaisun ohjaamista. Samalla pyrittiin selvittämään kuinka opetuksellisesti voitaisiin tukea tarkkaavaisuushäiriöistä lasta oppimistilanteissa.

Tutkimus suoritettiin laadullisena tapaustutkimuksena (case study) 3-luokkalaiselle pojalle. Tutkimuksessa käytettiin pääasiallisena aineistona tutkijan ohjaamia, videoituja opetustuokioita. Tämän lisäksi aineistoa tuettiin kyselylomakkeilla, oppituntien havainnoinnilla sekä lapsesta saaduilla asiakirjoilla.

Tutkimustulokset osoittivat, että tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella tarkkaamattomuuden ja ylivilkkauden ongelmat vaikeuttavat tehtävänratkaisua kokonaisvaltaisesti. Tarkkaavaisuus vaihtelee hyvinkin paljon eri tilanteissa. Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tulisi sallia liikkua tehtävän suorittamisen aikana. Tutkimustulokset osoittavat, että tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tehtävänratkaisuun voidaan vaikuttaa ennen tehtävänratkaisua sekä tehtävänratkaisun aikana.

Avainsanat: tarkkaavaisuus, tarkkaavaisuushäiriö, ylivilkkaus, tehtävänratkaisu, ohjaaminen

# SISÄLTÖ

1. TARKKAAVAISUUS TUTKIMUKSEN KOHTEENA .....	4
2. TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖ .....	7
2.1 Tarkkaavaisuushäiriön ilmeneminen .....	7
2.2 Tarkkaavaisuushäiriön terminologia .....	10
2.2.1 Yhdysvaltain käytäntö (ADHD, ADD/-H sekä ADD/+H) .....	10
2.2.2 Eurooppalainen käytäntö .....	13
2.3 Tarkkaavaisuushäiriön etiologia .....	15
3. TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖISEN LAPSEN TOIMINNAN OHJAAMINEN .....	16
3.1 Tarkkaavaisuushäiriön vaikutus oppimiseen .....	16
3.2 Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen toimintaan voidaan vaikuttaa. ....	18
3.3 Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koulussa .....	20
3.4 Kuinka ohjata tarkkaavaisuushäiriöistä lasta ? .....	23
4. TUTKIMUSMENETELMÄN KUVAUS .....	29
4.1 Tutkimustehtävät .....	29
4.2 Tutkimuksen käynnistäminen .....	30
4.3 Oppilaskuvaus .....	30
4.4 Aineiston keruu ja analysointi .....	31
4.4.1 Opetustuokioiden videointi .....	31
4.4.2 Kyselylomakkeet .....	33
4.4.3 Kouluneuvotteluiden havainnointi .....	34
4.4.4 Oppituntien seuraaminen ja keskustelut luokanopettajan kanssa .....	35
4.4.5 Koulutodistukset sekä kokeet aineiston tukena .....	36

4.5 Itsenäisen ja harkitsevan työskentelytavan vahvistaminen .....	36
4.6 Tutkimuksen luotettavuus .....	39
5. OPPIMINEN JA OHJAAMINEN KULKEVAT KÄSIKÄDESSÄ .....	40
5.1 Tehtävään orientoituminen .....	40
5.1.1 Miikan suuntautuminen tehtävään. ....	41
5.1.2 Tehtävänanto ohjaajalta .....	47
5.2 Tehtävän ratkaisu .....	54
5.2.1 Miikan työskentely .....	54
5.2.2 Ohjaaminen työskentelyn aikana .....	61
5.3 Tehtävän tarkistaminen .....	68
5.3.1 Miika tehtävän tarkistajana .....	68
5.3.2 Ohjaaja tarkistamisen tukena .....	73
6. POHDINTA .....	77
LÄHTEET .....	82
LIITTEET .....	88



## 1. TARKKAAVAISUUS TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tässä tutkimuksessa haluan pedagogina selvittää erityisesti oppimiseen ja oppimisen ohjaamiseen liittyviä seikkoja tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen kohdalla. Tällöin tutkimuksen näkökulma on erityispedagoginen. Erityisopettajan työssä törmää usein tarkkaavaisuuteen liittyviin ongelmiin. Ongelmat näkyvät lapsilla hyvin heterogeenisinä. Usein ne kuitenkin liittyvät luokkatilanteessa rauhattomuuteen ja tehtäviin keskittymiseen. Nämä nousevat esiin helposti luokkatilanteessa opettajan ja muiden oppilaiden näkökulmasta. Tähän tulisikin löytää yhä enemmän käyttökelpoisia menetelmiä opettajille ja kasvattajille. Stormont-Spurgin (1997, 270) on myös nostanut esille, kuinka opettajilta puuttuu keinoja työskennellä tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kanssa. Erilaisten ongelmatilanteiden havainnoiminen, ratkaisujen etsiminen ja niiden toteuttaminen vähentävät huomattavasti oppimisenesteitä. Usein ongelmana on myös tarkkaavaisuushäiriöisten lasten työskentely yleisopetuksen luokassa. Tällöin luokkaopetuksen menetelmät eivät tue tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta (Stormont-Spurgin, 1997, 270).

Tarkkaavaisuushäiriön tutkimusta on tehty sekä psykologian että kasvatustieteen aloilla. Tutkimukset käsittelevät tarkkaavaisuushäiriötä oman tieteenalansa näkökulmasta. Tehdyt tutkimukset ja niistä saatu tieto on myös toisen tieteenalan asiantuntijoille tärkeää. Useimmat tutkimukset on suoritettu poikkileikkaustutkimuksina. Pitkittäistutkimukset ovat kuitenkin tarpeellisia, jotta voidaan seurata tarkkaavaisuuden muutoksia iän myötä (Sandberg 1999, 124 - 125). Tarkkaamattomuus on hyvin moninainen ilmiö ja sitä tulee tarkastella erinäkökulmista, jotta sitä pystytään ymmärtämään yhä paremmin. Moninaisuudestaan johtuen se on haaste tieteelliselle tutkimukselle.

Tarkkaavaisuus on ollut kognitiivisen psykologian ja neuropsykologian tutkimuksen kohteena psykologian alalla. Tarkkaavaisuuskäsitteellä voidaan viitata hyvin monentyyppisiin ilmiöihin, jotka sisältävät käyttäytymiseen, kognitioihin (esim.

ongelmanratkaisu ja mieleen painaminen) sekä motivaatioon ja tunteisiin liittyviä tekijöitä. (Luotoniemi, 1999a, 11.)

Kasvatustieteilijät ovat pyrkineet tutkimuksillaan löytämään menetelmiä, joiden avulla voidaan tukea paremmin tarkkaavaisuushäiriöisten lasten oppimista. Tutkimuksissa on pyritty löytämään menetelmiä sekä tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kanssa työskenteleville että heidän vanhemmilleen. (Yehle & Wambold 1998; Montague & Warger 1997; Stormont-Spurgin 1997; Bender & Mathes 1995; Anastopoulos, Guevremont, Shelton & Dupaul 1992.)

Suomessa on tarkkaavaisuushäiriöisten lasten tutkimusta toteuttanut Jyväskylässä Niilo Mäki Instituutti, joka on myös yhteistyössä useiden ulkomaalaisten tutkimuslaitosten kanssa. Niilo Mäki Instituutin tutkimukset ovat kohdistuneet tarkkaavaisuushäiriön ilmenemismuotojen ja taustalla olevien neurokognitiivisten häiriöiden kartoitukseen, niiden havainnoinnin edellyttämien menetelmien sekä kuntoutuksen kehittämiseen. Samalla on myös tutkittu tarkkaavaisuuden häiriöiden sekä lukemisen ja matematiikan häiriöiden yhdistelmiä.

Tämä tutkimus suoritettiin yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän perheneuvolan yhdessä ylläpitämän lasten tutkimuskeskuksen kanssa. Nykypäivänä kognitiivinen psykologia ja erityisopetus kulkevat yhä enemmän käsikädessä. Kognitiiviset taidot ovat osoittautuneet viimevuosien tutkimuksissa ja keskusteluissa oppimisen "rakennusaineiksi". Näin erityispedagogiikka ja psykologia tieteenaloina pystyvät hyödyntämään toisiaan. Tämä onkin edellytys jatkuvalla ja nopealla kehitykselle oppimisvaikeuksien alueella.

Kasvatustieteilijät puhuvat opettamisesta sekä ohjaamisesta työskennellessä lapsen kanssa. Psykologien vastaava termi on interventio (väliintulo) tai kuntouttaminen. Nämä termit merkitsevät osittain samaa asiaa. Kasvatustieteilijöiden painotus on tarkkaavaisuushäiriön tutkimuksessa lapsen opettamisessa (mm. Bender & Mathes 1995; Stormont-Spurgin 1997; Montague & Warger 1997; Yehle & Wambold 1998).

Psykologien kiinnostuksen kohteena on lapsen laajempi kuntouttaminen sekä tarkkaavaisuushäiriön syiden selvittäminen (mm. Luotoniemi 1999a, 1999b; Pineda, Ardila & Roselli 1999). Etenkin kuntouttamisella ja opettamisella on käytännössä hyvin paljon yhtäläisyyksiä. Psykologit pyrkivät selvittämään tarkkaavaisuushäiriön syitä ja kuinka niihin voitaisiin vaikuttaa. Psykologian tutkimukset tukevat ja antavat kallisarvoista tietoa kasvatustieteilijöiden käyttöön. Oppimisvaikeudet ovat nykymaailmassa yhä enemmän lisääntymässä ja kehittyneen tutkimuksen myötä tietämystä pystytään kohdentamaan entistä tarkemmin ja näin kehittämään yksilöllistä opetusta.

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä ohjaaja tarkoittaen opettajia, vanhempia, avustajia sekä muita lapsen kanssa työskenteleviä ihmisiä. Tällä halutaan korostaa sitä, että esille nousevista menetelmistä on käytännön hyötyä myös muille tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kanssa toimiville henkilöille kuin ainoastaan opettajille.

Tutkimus suoritettiin laadullisena tapaustutkimuksena yhdelle tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle. Pääasiallinen aineisto kerättiin videoimalla tutkijan ohjaamia opetus-  
tuokioita. Tämän lisäksi kerättiin lapsen arkipäivää koskevaa aineistoa opettajille ja vanhemmille suunnattujen kyselylomakkeiden avulla sekä kouluneuvotteluiden ja oppituntien havainnoinnilla. Lisäksi aineiston tukena olivat lapsen koulutodistukset, kokeet sekä keskustelut luokanopettajan kanssa.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä oli kuvailla tarkkaavaisuushäiriöinen oppilaan tehtävänratkaisua. Toimintastrategioiden selvittämisellä pyrittiin ymmärtämään lapsen tehtävänratkaisua ja saada näin arvokasta tietoa hänen ohjauksensa tueksi. Toisena tutkimustehtävänä oli kuvailla tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tehtävänratkaisun ohjaamista. Samalla pyrittiin tuomaan esille menetelmiä, joilla voidaan tukea tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentelyä.

## 2. TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖ

Tarkkaavaisuuden häiriöistä kärsiviä oppilaita on aina ollut koulussa. Nykyisin näihin lapsiin on kiinnitetty yhä enemmän huomiota ongelmien lisääntymisen sekä diagnostiikan kehittymisen myötä. Tarkkaamattomuuden ongelmia on havaittu niin koulutyöskentelyssä kuin vapaa-aikanakin lapsilla yhä enemmän (Westman 1990, 432). Arkipäivän koulutyössä yhä useammin opettajat ja muut lapsien kanssa työskentelevät pohtivat keinoja tarkkaavaisuuden ongelmien vähentämiseksi.

### 2.1 Tarkkaavaisuushäiriön ilmeneminen

Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on useita ongelmia tarkkaavaisuuden kanssa. Lasten on vaikea pitää ylläpitää tarkkaavaisuuttaan tehtävienteon aikana. Samoin heillä on vaikeuksia kohdentaa tarkkaavaisuus suorittamaansa tehtävään. Usein lapsilla on myös ongelmia jakaa ja siirtää tarkkaavaisuuttaan työskennellessään. (Yehle & Wambold 1998, 8 - 13.)

Montague ja Warger (1997, 2) ovat esittäneet neljä ominaista piirrettä, jotka yhdistetään yleensä tarkkaavaisuushäiriöisiin (ADHD) lapsiin.

*1. Tarkkaamattomuus.* Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen on vaikeaa ylläpitää tarkkaavuuttaan, kun hän joutuu ponnistelemaan tehtävän parissa. Tarkkaavuuden ongelma vaihtelee ja usein se riippuu tilanteesta.

*2. Huomion kiinnittäminen tehtävän ulkopuolelle.* Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on usein ongelmia pitää tarkkaavaisuutensa tehtävissään. He kääntävät helposti huomionsa muualle. näyttävät siltä etteivät kuuntele ja harvoin saavat tehtävät loppuun saakka suoritettua ilman ulkopuolelta tulevaa ohjausta.

*3. Impulssien kontrollointi.* Huomionkiinnittäminen tehtävän ulkopuolelle ja impulsiivisuus liittyvät toisiinsa. Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset tavallisesti tokaisevat

vastauksen ennen kuin kysymys on kokonaan esitetty. Usein heidän on myös vaikea odottaa vuoroaan sekä he keskeyttävät muiden puheen.

4. *Ylivilkkaus*. Voimakasta ylivilkkausta esiintyy usein tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla. Lapset voivat ääntelehtiä sopimattomaan aikaan sekä jättää toistuvasti istuinpaikkansa ilman lupaa.

Lyytisen (1995, 80) mukaan TH-käsitteellä (tarkkaavaisuushäiriö) viitataan suhteellisen heterogeeniseen ryhmään ongelmia, joita kuvataan muun muassa käsitteillä tarkkaamattomuus, ylivilkkaus, impulsiivisuus, levottomuus, häiritsevä käyttäytyminen ja häiriintyvyys. Tarkkaavaisuushäiriö ymmärretään usein väärin niin koulussa kuin kotonakin. Lapsen ajatellaan aiheuttavan ongelmia osaksi tahallaan, mutta tästä ei ole kyse tarkkaavaisuushäiriössä. Tarkkaavaisuushäiriö seuraa lapsen mukana koko elämän. Tästä johtuen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opitut oman toiminnanohjauksen keinot korostuvat.

Tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille on yleistä tarkkaavaisuuden ylläpidon ongelmat. Tähän liittyy usein ärtyisyyttä. Lapset turhautuvat, koska eivät kykene pitämään tarkkaavaisuutta tehtävissään. Usein he haluavat onnistua ja yrittää tehtäviään, mutta eivät kykene tähän. Tästä syystä he turhautuvat ja tämä näkyy ärtyisenä käyttäytymisenä. (Resnick, Hamer & Coldberg, 1988.)

Pinedan, Ardilan ja Rosellin (1999, 159) mukaan tarkkaamattomuus on yksi yleisimmistä käyttäytymisen ongelmista lastenlääkärille ohjautuneilla lapsilla Yhdysvalloissa. Tarkkaavaisuushäiriön yleisyys näillä lapsilla on 5% ja 25% välillä. Tarkkaavaisuushäiriön yleisyydestä johtuen tutkijat korostavat siihen paneutumista. Tärkeimmät näkökulmat tutkijoiden mielestä ovat tarkkaavaisuushäiriöiden ehkäisy sekä sen hoito. (Pineda, 1996; Shue & Douglas, 1992; Szatmari, Offord & Boyle, 1989.)

1990-luvun alussa Barkley (1990, 73) on todennut, että tarkkaavaisuushäiriön yleisyys on n. 3-5% väestöstä Yhdysvalloissa. Edellä mainitusta voidaan todeta tarkkaavaisuushäiriön yleistyneen huomattavasti 90-luvulla. Kuitenkin tulee muis-

taa, että tarkkaavaisuushäiriön diagnosointi on vaihdellut 90-luvulla mm. kriteerien osalta. Sandbergin (1999, 120) havaintojen mukaan uusimmissa julkaisuissa ylivilkkaus on määritelty eri tavoin. Tämä vaikeuttaa tutkimustulosten vertailua.

Barkley (1990) on nostanut esille myös mielenkiintoisen seikan tarkkaavaisuushäiriön ilmenemisestä. Sitä on havaittu pojilla lähes kolme kertaa yleisemmin kuin tytöillä. Pojilla on havaittu ilmenevän enemmän aggressiivista käyttäytymistä kuin tytöillä. Muuten tarkkaavaisuushäiriöiset tytöt ja pojat ovat piirteiltään hyvin samankaltaisia. (Barkley 1990, 74.)

Samaa teemaa lähestyy myös Lyytinen (1995), jonka mukaan tarkkaavaisuushäiriöt ovat luki-ongelmien rinnalla toinen yleinen kouluvaikeuksien aiheuttaja nykypäivänä. Tarkkaavaisuushäiriöt ilmenevät usein jo ennen kouluikää normaalia enemmän esiintyvänä ylivilkkautena l. hyperaktiivisuutena. Häiriöstä kärsivät lapset voivat olla hyvin vilkkaita, impulsiivisia, levottomia, häiritsevästi käyttäytyviä sekä helposti häiriintyviä. Heidän oireensa eivät ole välttämättä samankaltaisia. Häiriön syytä ei tunneta hyvin. Usein kirjallisuudessa viitataan useampiin tekijöihin. Tarkkaavaisuushäiriötä voidaan Lyytisen (1995) mukaan harvoin määritellä jostakin tietystä neurologisesta tekijästä johtuvaksi. Yleensä se on useamman tekijän summa. (Lyytinen 1995, 80-85.)

Luotoniemen (1999a, 9) mukaan tutkimuskirjallisuudessa on vaihtelevia käsityksiä siitä onko tarkkaavaisuushäiriössä kyse yhdestä häiriöluokasta, johon kuuluu lapsesta riippuen erilaisia oireita vai onko löydettävissä tarkkaavaisuushäiriön alaryhmiä, joille on ominaista omat erityiset piirteensä. Kolmantena vaihtoehtona hän tuo esille viitaten aiempiin tutkimuksiin käsityksen, jonka mukaan tarkkaavaisuuden alaryhmiä voitaisiin pitää itsenäisinä häiriöinä, joille yhteistä ovat häiriöt joillakin tarkkaavaisuuden osa-alueilla (Barkley 1997, 65 – 94; Sandberg, Day & Trott 1996, 69 - 109). Neljännen käsityksen mukaan otaksutaan, että tarkkaavaisuushäiriö saattaa olla yksi kehityksellisten häiriöiden ilmenemismuodoista pikemmin kuin itsenäinen häiriö (Rutter 1989, 1 - 24).

## 2.2 Tarkkaavaisuushäiriön terminologia

Tarkkaavaisuushäiriön terminologia vaihtelee maailmalla. Tässä luvussa on tarkoituksena tuoda esille kaksi vallitsevaa pääsuuntaa, jotka ovat käytössä tällä hetkellä. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), ADD/-H (Attention Deficit Disorder -Hyperactivity) sekä ADD/+H (Attention Deficit Disorder +Hyperactivity) on käytössä Yhdysvaltojen terminologiassa. Eurooppalainen tiedeyhteisö käyttää termiä MBD. DAMP on taasen Skandinaviassa käytetty termi MBD:stä.

Termeillä ADHD, ADD-H ja ADD+H sekä MBD ja DAMP on yhteistä tarkkaavaisuuden ongelmia. MBD (sekä DAMP) ovat kuitenkin huomattavasti laajempia käsitteitä kuin ADHD. Nämä käsitteet eivät siis ole identtisiä, joskin niitä käytetään usein siten. Lisäksi vielä termiä ylivilkkaus käytetään yleisesti rinnakkain tarkkaavaisuushäiriö termin kanssa. Tämä osaltaan sekoittaa termien käyttöä.

### 2.2.1 Yhdysvaltain käytäntö (ADHD, ADD/-H sekä ADD/+H)

Lyytisen (1995) mukaan American Psychiatric Association (APA, 1994) esittää ADHD:n neurobiologiseksi vammaksi, jossa esiintyy kehitysasteeseen sopimatonta tarkkaamattomuutta, impulsiivisuutta sekä ylivilkkautta. APA:n (1994, 78 – 85) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders I. DSM-IV) luokittelee tarkkaavaisuuden häiriön kahteen oireyhtymään: tarkkaamattomuus sekä ylivilkkaus/impulsiivisuus. Nämä oireyhtymät voivat esiintyä yksin tai yhdessä. Tarkkaavaisuuden alatyypit jaotellaan DSM-IV- luokituksen mukaan seuraavasti (Lyytinen 1995, 82):

1. Tarkkaavaisuuden häiriö/ylivilkkaus - yhdistelmä (ADHD)
2. Tarkkaavaisuuden häiriö/ylivilkkaus - ensisijaisesti tarkkaamattomuus (ADD/-H)
3. Tarkkaavaisuuden häiriö/ylivilkkaus - ensisijaisesti ylivilkkaus / impulsiivinen (ADD/+H)

Edellinen jaottelu on ollut erityisesti käytössä neuropsykologisen tutkimuksen piirissä. Lyytinen (1995, 82) on esittänyt myös, että tarkkaavaisuushäiriö voidaan määritellä mielenterveyden häiriöksi DSM-IV:n mukaan, jos se:

1. Ilmenee useammin ja vakavamman asteisena kuin on tyypillistä kyseisen ikäiselle lapselle.
2. Jonkin häiriöön liittyvän piirteen ilmeneminen ennen 7-vuoden ikää, vaikkakin varsinainen diagnosointi tehtäisiin vasta myöhemmin.
3. Tarkkaavaisuushäiriöön liittyvä haitta ilmenee useammassa kuin yhdessä kontekstissa (esim. koulussa ja kotona).
4. Häiriöstä johtuvan haitan tulee vaikuttaa kehitysvaiheen mukaiseen sosiaaliseen, akateemiseen tai työhön liittyvään toimintaan.
5. Tarkkaavaisuushäiriö ei ilmene kehityshäiriöön, skitsofreniaan tai muuhun psykoottiseen häiriöön kuuluvana tai ole muun psyykkisen häiriön tai persoonallisuuden häiriön osa.

DSM-IV määrittelee tarkkaamattomuuden, ylivilkkauden ja impulsiivisuuden oireet seuraavasti (Lyytinen 1995, 82 – 83):

a) Tarkkaamattomuuden oireet:

1. Usein vaikeuksia keskittyä tehtäviin tai tekee usein huolimattomuusvirheitä koulutyössä, työssä tai muissa tehtävissä.
2. Usein vaikeuksia ylläpitää tarkkaavaisuutta tehtävissä ja leikeissä.
3. Usein ei näytä kuuntelevan kun hänelle puhutaan.
4. Usein ei seuraa ohjeita ja epäonnistuu koulutehtävien ja kotitöiden teossa. Tämä ei johdu haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä ymmärtää annettuja ohjeita.
5. Usein vaikeuksia tehtävien ja toimien järjestelyssä.
6. Usein välttää tai on haluton suorittamaan tehtäviä, jotka vaativat vähääkään pitkäjänteisempää mentaalista ponnistelua (kuten koulu- tai kotitehtävien teko).
7. Usein kadottaa tavaroita, jotka olisivat tarpeen tehtävän suorittamisessa (esim. leluja, koulutarvikkeita, kyniä, kirjoja, ja muita työskentelyvälineitä).
8. Usein häiriintyy helposti tehtävän kannalta ulkopuolisista ärsykkeistä.
9. Usein hajamielinen ja unohteluvainen päivän tehtävissä.



## b) Ylivilkkausoireet:

1. Usein lapsi liikuttelee hermostuneesti käsiään tai jalkojaan tai vääntelehtii istuimellaan.
2. Usein lapsi jättää paikkansa luokkahuoneessa tai muussa tilanteessa, jossa edellyttäisiin paikallaan istumista.
3. Usein lapsi kuljeskelee tai kiipeilee rauhattomasti ja tilanteisiin sopimattomasti (nuorilla ja aikuisilla saattaa rajoittautua levottomuuden tunteisiin).
4. Usein lapsella vaikeuksia leikkiä tai keskittyä muuhun vapaa-ajan toimintaa rauhallisesti.
5. Usein lapsella "meno päällä" tai käyttäytyy kuin "moottorin liikuttamana".
6. Lapsi puhuu usein liikaa.

## c) Impulsiivisuusoireet:

1. Lapsi vastaa usein ennen kuin annettua kysymystä on ehditty kokonaan kysyä.
2. Lapsella on usein vaikeuksia odottaa vuoroaan.
3. Usein lapsi keskeyttää tai häiritsee muita (esim. keskeyttää keskustelun tai leikin).

Lapselle voidaan tehdä tarkkaavaisuushäiriö diagnoosi, jos hänellä on ilmennyt vähintään viimeisen kuuden kuukauden aikana kehitysvaiheeseen sopimaton tarkkaamattomuus, jonka aikana on havaittu vähintään kuusi edellä mainittua tarkkaamattomuusoiretta tai kuusi ylivilkkaus/impulsiivisuusoiretta. Diagnoosi tulee tehdä ennen seitsemättä ikävuotta. Diagnoosi voidaan tehdä myös tämän iän jälkeen, jos voidaan varmuudella todeta ennen seitsemättä ikävuotta ilmenneet edellä esitetyt oireet. (Lyytinen 1995, 82 - 83.)

Aikaisempi APA:n luokitus (American Psychiatric Association, 1987: DSM-III-R), jossa ei ollut selkeää alaryhmäjakoja (ADHD, ADD-H sekä ADD+H) aiheutti sen, että lapset, jotka olivat tarkkaamattomia, mutta eivät hyperaktiivisia, jäivät herkästi kokonaan diagnosoimatta (Lahey, Applegate, McBurnett, Biederman, Greenhill, Hynd, Barkley, Newcorn, Jensen, Richters, Garfinkel, Kerdyk, Frick, Ollendick, Perez, Hart, Waldman & Shaffer 1994). Nykyisin käytössä oleva luokittelu huomio laajemmin ja tarkemmin tarkkaavaisuushäiriötä ja sen ilmenemismuotoja.

### 2.2.2 Eurooppalainen käytäntö (MBD)

ADHD, ADD-H sekä ADD+H -termit viittaavat tarkkaavaisuushäiriöstä johtuvien ongelmien ilmenemiseen ja luonteeseen. MBD-termi puolestaan viittaa tarkkaavaisuushäiriön syyhyn, aivojen toiminnan häiriöön. (Murto 1998, 15.)

Santasen (1999) mukaan MBD (Minimal Brain Dysfunction, vähäinen aivotoinnan häiriö) on edelleen paljon suomessa käytetty kattonimike. Käsitettä ei kuitenkaan käytetä tieteellisessä kirjallisuudessa. Skandinaviassa käytetään usein nimitystä DAMP (Deficit in Attention, Motor-control and Perception). Jos lapsen ongelmana on "vain" aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö puhutaan myös Euroopassa yhä yleisemmin ADD:stä tai ADHD:sta. (Santanen 1999, 1.)

Suomessa käytetään kansainvälistä Tautiluokitus ICD-10:n (International statistical Classification of diseases and related health problems) mukaisia diagnooseja. Diagnooseja ovat F83 (monimuotoiset kehityshäiriöt), F90.0 (hyperkineettiset häiriöt) sekä F90.0 (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt). Oireiden esiintyminen ja niiden vaikeusaste vaihtelee eri lapsilla ja myös samalla lapsella eri ikäkausina. Oireet vaihtelevat myös tilanteesta toiseen. (Santanen 1999, 1.)

Tarkkaavaisuushäiriö voi esiintyä yksittäisenä oireena, jolloin kyseessä on ADD tai ADHD. Jos siihen liittyy kehitysviivästymiä, sosiaalisen kanssakäymisen ja käyttäytymisen vaikeuksia tai oppimisvaikeuksia kyseessä on MBD. Seuraavassa on esitettyä MBD:hen liittyviä oireita (Santanen 1999, 2 - 3):

#### *1. Kehitysviivästymät:*

a) Motoriset vaikeudet: Karkeamotorisia ongelmia esiintyy usein tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla. Karkeamotorisilla ongelmilla tarkkaavaisuushäiriön yhteydessä tarkastellaan kykyä liikkua (kävely, juoksu, hyppiminen ja kiipeäminen). Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen saattaa olla vaikea oppia monimutkaisia ja tasapainoa vaativia taitoja, kuten pyöräilyä, luistelua ja hiihtämistä. Myös hienomotoriikan

ongelmat ovat tavallisia. Merkkeinä tästä voi olla lapsen käsien kömpelyys, lapsi rikkoo tavaroita, eikä hän pidä piirtämisestä ja askartelusta.

b) Hahmotusvaikeudet: Lapsella voi olla vaikeuksia tulkita ja ymmärtää aistihavaintojaan. Tämä ei kuitenkaan johdu aistien epänormaalisuudesta. Jos lapsella on vaikeuksia tulkita näköhavaintoja hän ei välttämättä huomaa, että kirjaimet ja numerot kääntyvät väärin. Etäisyyksien arviointi voi olla vaikeaa. Hahmotusvaikeuksien liittyessä kuullun ymmärtämiseen lapsi ei kykene rakentamaan kokonaisuutta häntä ympäröivistä äänistä. Tämä saattaa aiheuttaa lapselle oikeinkirjoitusongelmia. Hahmotusvaikeuksia voi ilmetä myös tuntoaistimusten alueella. Tällöin kosketuksen kokeminen saattaa olla korostunutta. Lapsi saattaa esim. kokea hipaisun lyöntinä ja hänellä voi olla vaikeuksia arvioida omaa voimankäyttöään.

c) Kielelliset häiriöt: MBD-lapsen puheen kehitys on usein viivästynyttä. Lapsella voi olla sekä ääntämisvirheitä, että epäselvää puhetta. Joillakin lapsilla on sananlöytämistä vaikeutta. Joskus esiintyy myös vaikeutta kielen ymmärtämisessä. Abstraktit käsitteet voivat olla vaikeita ymmärtää.

### *2. Sosiaalisen kanssakäymisen ja käyttäytymisen vaikeudet:*

MBD-lapsella voi olla vaikeuksia ymmärtää huumoria sekä tulkita muiden ihmisten ilmeitä ja tunteita. Lapsella voi olla vaikeutta yhdistää omaa osuuttaan tapahtumien kulkuun, eikä hän esim. huomaa, että hänen juttelunsa tai rajut leikit häiritsevät muita. MBD-lapset ovat tunne-elämältään muita lapsia usein herkempiä. He kokevat kaiken voimakkaammin ja tästä syystä ovat taipuvaisia pelko- ja suuttumisreaktioihin.

### *3. Oppimisvaikeudet:*

Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeudet ovat yleisimpiä MBD-lapsilla. Nämä johtuvat hahmotushäiriöistä. Usein myös käsiala on huono ja lapsella on koulussa vaikeuksia puutteellisen keskittymiskyvyn takia. Ongelmia esiintyy lyhytkestoisen muistin alueella. Tämä vaikeuttaa mm. päässälaskua.

Valkama (1991, 10 - 33) on nostanut aiemmin esille tarkemman jaottelun MBD:n oireista. Vaikeudet aiheuttavat lapsille huomattavia oppimisvaikeuksia. (Ks. myös Murto 1998, 18 – 24.)

1. Motoriset vaikeudet:

- a) Ylivilkkaus l. hyperaktiivisuus
- b) Verkkaisuus l. hypoaktiivisuus
- c) Karkean motoriikan vaikeudet
- d) Hienomotoriikan vaikeudet

2. Hahmottamisvaikeudet:

- a) Visuaalisen hahmottamisen vaikeudet
- b) Audittiivisen hahmottamisen vaikeudet
- c) Haju- ja makuhahmottamisen vaikeudet
- d) Taktillisen hahmottamisen vaikeudet l. tuntemiseen perustuvan erottelun vaikeudet
- e) Spatiaalisen hahmottamisen vaikeudet l. tilassa erottelun vaikeudet
- f) Kinesteettisen hahmottamisen vaikeudet l. asentoon perustuvan erottelun vaikeudet

3. Keskittymisen vaikeudet

4. Lyhytjännitteisyydestä johtuvat vaikeudet

5. Kielelliset vaikeudet

6. Muistitoiminnan häiriöistä johtuvat vaikeudet

7. Käyttäytymisvaikeudet

### 2.3 Tarkkaavaisuushäiriön etiologia

Tarkkaavaisuushäiriön syitä on pyritty ja pyritään selvittämään parhaillaan. Yksiselitteistä aiheuttajaa ei ole vielä löydetty. Syitä tarkkaavaisuuden ongelmiin saattaa olla äidin tai sikiön sairaudet tai myrkytystilat raskauden aikana, alhainen verensokeri, infektiosairaudet, synnytysvauriot tai tapaturma lapsuudessa (Murto 1998, 15). Vaihtoehtona on myös esitetty, että taustalla olisi biologisia tekijöitä, jotka voivat olla geneettisiä (Lyytinen 1995, 80). Myös Sandberg (1999, 129 - 137)

on esittänyt ylivilkkaudelle biologista taustaa. Hänen mukaansa ylivilkkaus johtuu todennäköisesti hermoston välittäjäaineista. Sandbergin (1999, 129) mukaan tutkimuksissa ei ole kuitenkaan pystytty kohdentamaan välittäjäainetta, jonka toimintahäiriöstä ylivilkkaus johtuu. Asiantuntijat ovat nostaneet esille mahdollisuuden, että häiriön aiheuttaisi useamman välittäjäaineen toimintahäiriö. Tällöin toimintahäiriön vaikutus olisi useammalla aivoalueella. Ylivilkkauden aiheuttajana aivojen rakenteellisiin muutoksiin suhtaudutaan tällä hetkellä varoen.

Lukuisat tutkimukset viimevuosikymmeninä on osoittanut, että tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriöisten lasten vanhemmilla esiintyy samantyyppisiä häiriöitä. Periytymistapa on kuitenkin epäselvä. Sandberg (1999) esittää siitä kaksi hypoteesia aikaisempien tutkimusten pohjalta. Toisen mukaan ylivilkkauden periytymiseen vaikuttaa useat geneettiset tekijät sekä ympäristön vaikutus. Toisena vaihtoehtona hän nostaa esille yhden geenin kautta tapahtuvan periytymisen. (Sandberg 1999, 129 – 137.)

### **3 TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖISEN LAPSEN TOIMINNAN OHJAAMINEN**

Uuden oppiminen on kiinni siitä, kuinka lapsi pystyy kohdentamaan tarkkaavaisuutensa opeteltavaan asiaan. Tällöin opeteltavaan asiaan on kohdistettava riittävästi huomiota. Näin asiasta tulee merkityksellinen ja muistettava ja lapsi pystyy käyttämään hankittua tietoa tai taitoa myöhemmin. (Luotoniemi 1999a, 9.)

#### **3.1 Tarkkaavaisuushäiriön vaikutus oppimiseen**

Tarkkaavaisuushäiriö vaikeuttaa tehtävienratkaisua monin tavoin. Tarkkaamattomuus, impulsiivisuus sekä motorinen levottomuus nousevat helposti esille koululuokassa. Nämä vaikeuttavat tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen oppimisen lisäksi myös muita luokassa työskenteleviä. Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten on usein vaikea

istua paikallaan. Mielellään he liikkuisivat luokassa, mutta tämä häiritsee muiden työskentelyrauhaa. He eivät myöskään yleensä malta odottaa vuoroaan, vaan vastaavat opettajan asettamiin kysymyksiin muiden vuorolla. Kotitehtävien tekemisessä on myös usein ongelmia. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi ei muista tehdä tehtäviään. Usein se on kiinni siitä, ettei lapsi muista kotona mitä tehtäviä koulusta on annettu läksyksi. Jos lapsi on tehnyt koulussa muistiinpanot läksyistä, hän usein kadottaa ne. (Lyytinen 1995, 80 -85.)

Tarkkaavaisuushäiriö diagnosoidaan yleensä ennen seitsemää ikävuotta. Ongelmat tarkkaavaisuudessa nousevat voimakkaammin esille, kun lapselta ruvetaan vaati-  
maan keskittymistä sekä pitkäjänteistä työskentelyä. Tästä syystä tarkkaavuuden ongelmiin kiinnitetään erityisesti huomiota esikoulussa sekä koulussa. Mahdollisimman varhainen diagnosointi on tärkeää tukemisen kannalta. Diagnosointiin perustuva yksilöllinen opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa parantavat ennustetta koulumenestymisessä. (Murto 1998, 16.)

Tarkkaavaisuushäiriöisillä oppilailla on ongelmana usein *herkästi häiriintyvyys*. Douglas (1983, 1988) on havainnut ärsykkeiden, joiden silmiinpistävyys l. salienssi on korkea, vaikuttavan tarkkaavaisuushäiriöisiin lapsiin voimakkaasti (ks. myös Lyytinen 1995, 103; Närhi 1999, 169). Rosenthal ja Allen (1980) totesivat ulkopuo-  
leisten ärsykkeiden vaikutuksen korostuvan, jos tehtävä on väsyttävä tai erityisen vaativa. Tällöin tulisi korostaa rauhallisen ympäristön positiivista vaikutusta tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle oppimistilanteessa. Toisaalta Närhi (1999, 169) viitaten Zentalliin (1975) on esittänyt toisen vaihtoehdon tarkkaavaisuushäiriöisten lasten häiriöherkkyydelle. Tämän mallin mukaan tarkkaavaisuushäiriöiset lapset tarvitsevat muita lapsia enemmän ärsykeitä. Näiden lasten on saavutettava sopiva ärsyketaso, jotta heidän toimintansa olisi tehokasta. Lapsi hakee aisteillaan ärsykeitä ympäristöstään. Optimaalinen ärsyketaso on korkeampi näillä lapsilla kuin lapsilla yleensä. (Närhi 1999, 169 - 170.)

Safer ja Allen (1976) ovat jo 1970-luvulla havainneet, että tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on todennäköisemmin oppimisvaikeuksia kuin yleensä lapsilla. Suurella

osalla tarkkaavaisuushäiriöisistä lapsista on vähintään yhtä lajia oleva oppimisvaikeus, joko matematiikassa tai lukemisessa.

Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset ovat hitaampia ja heillä esiintyy enemmän virheitä matemaattisissa tehtävissä. Ongelmia on havaittu olevan etenkin *lyhytkestoisen muistin* alueella (Westman, 1990, 442 – 445; ks. myös Murto 1998). Hidas tehtävän suorittaminen lisää tarkkaavaisuuden tarvetta ongelmanratkaisun aikana ja näin ollen kuormittaa lyhytkestoista muistia enemmän. Tästä johtuen tarkkaavaisuushäiriöiset lapset joutuvat ponnistelemaan enemmän saman tehtävän suorittamisessa kuin vertaisensa. (Zentall & Ferkis, 1993, 6 – 9.)

Luotoniemen (1997, 2) mukaan varhaisessa vaiheessa, usein lapsuudessa ilmenevät kognitiivisten taitojen ongelmat (esim. tarkkaavuuden ongelmat) saattavat vaikuttaa myöhemmin kehittyviin taitoihin. Häiriöiden on tavattu muuttavan muotoaan ajan myötä. Nämä ongelmat ovat ilmeisiä vasta myöhemmässä lapsuudessa tai nuoruudessa. Hoitamattomina vaikeudet kasaantuvat ja saattavat puhjeta psykosomaattisina ja muina tunne-elämään liittyvinä häiriöinä vasta murrosiässä. (Luotoniemi 1997, 2.)

### 3.2 Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen toimintaan voidaan vaikuttaa

Tarkkaavaisuushäiriön aiheuttajaksi on esitetty työmuistin ongelmia (Murto 1998, 19; ks. myös Zentall & Fergis 1993, 6 - 7). Tarkkaavaisuushäiriö ei ole kuitenkaan pelkästään työmuistin ongelma. Siihen liittyy selkeästi myös itse ohjauksen ongelma. Ulkopuolisella ohjauksella voidaan tukea ja parantaa lasten itse ohjausta.

Murto (1998, 24 - 26) on esittänyt kolme lähestymistapaa, joilla pyritään vaikuttamaan tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen toimintaan:

*1. Behavioraalinen lähestymistapa:* Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset ovat riippuvaisia ympäristön palautteista. Palautejärjestelmän tulee olla selkeä ja yksinkertainen. Saamalla palautetta tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi omaksuu oikeat toimintatavat.

Palautteen tulee olla konkreettista ja se tulisi antaa välittömästi. Tavoitteena on, että lapselle kehittyy vähitellen sisäinen palkkiojärjestelmä.

2. *Kognitiivinen lähestymistapa*: Lähestymistapa olettaa, että itsesäätely kehittyy puheen toimintaa ohjaavan tehtävän tai sisäisen puheen kehittyessä. Tällöin voidaan lasta opettaa hallitsemaan tehtävän asettamia vaatimuksia. Tavoitteena on opettaa lapselle tehtävien ratkaisuun toimintamalli, joka etenee kaikissa tehtävissä samoin.

3. *Neurokemiallinen lähestymistapa*: Lääkehoito on yksi mahdollisuus tarkkaavaisuushäiriön lapsen kohdalla. Keskushermostoa stimuloivat lääkkeet lieventävät yleensä tarkkaavaisuushäiriön ulkoisia oireita, kuten levottomuutta ja impulsiivisuutta. Tällöin sillä on välittömiä vaikutuksia oppimistilanteisiin. Saavutetut tulokset eivät kuitenkaan ole pysyviä. Lääkehoidon loppuessa yleensä myös oireet palaavat. Lääkehoito on vielä Suomessa harvinaista. (Ks. myös Luotoniemi 1999, 153; Sandberg 1999, 138 – 144; Bender & Mathes 1995, 226.)

Luotoniemen (1999b, 153) mukaan tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen kuntoutukselta vaaditaan monimuotoisuutta, koska tarkkaavaisuushäiriöön liittyy monia erilaisia oireita. Tästä johtuen kuntoutusmuotojen erilaisilla yhdistelmillä saavutetaan parhaimmat tulokset. Tieteellisesti pätevimmiksi kuntoutusmuodoiksi Luotoniemi (1999a, 1999b) esittää viitaten Dinklagen ja Barkleyn (1992) seuraavia kuntoutusmuotoja.

1. Lääkehoito
2. Käyttäytymisterapeuttisten menetelmien käyttö
3. Vanhempien ohjaus palkitsemis- ja rankaisemismenetelmien käytössä
4. Opettajien koulutus käyttäytymisterapeuttisten lähestymistapojen käytössä
5. Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kognitiivis-behavioraalinen harjaannuttaminen
6. Edellä mainittujen lähestymistapojen yhdistelmät



### 3.3 Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koulussa

Viime vuosina on yhä enemmän tutkittu tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentelyä koulussa ja kuinka sitä voitaisiin tukea (mm. Bender & Mathes 1995; Montague & Warger 1997; Stormont-Spurgin 1997). Näissä tutkimuksissa on noussut esille kuinka fyysisillä muutoksilla voidaan luokkahuoneessa tukea tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentelyä. Samalla on esitetty myös opetuksellisia keinoja. Kaikki esitetyt keinot ja menetelmät eivät helpota välttämättä jokaisen tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentelyä. Tämä johtuu lasten ja heidän oireidensa moninaisuudesta. Jokaiselle lapselle tulisi etsiä keinot, joilla juuri häntä voitaisiin tukea. Tämä vaatii lapsen hyvää tuntemusta. Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kanssa tulee olla myös valmis vaihtamaan hyvinkin nopeasti menetelmää, jos aikaisempi menetelmä ei enää tue lasta ja hänen oppimistaan.

Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opetuksessa on koulussa päämääränä saada lapselle riittävästi tukitoimia, jotta hän voisi opiskella yleisopetuksessa. Jos lapselle ei voida riittävästi järjestää tukimuotoja yleisopetukseen tulee hänet siirtää erityisopetukseen. Tämän käytännön ei kuitenkaan tulisi olla pysyvä. Erityisopetuksen tavoitteena tulisi olla lapsen siirtäminen yleisopetukseen. Lapsen työskentelyä tulisi ohjata niin, että hän vähitellen, pieni askel kerrallaan lapsi pystyisi seuraamaan yleisopetuksen opetusta. (Murto 1998, 26 -28.)

Valkaman (1991, 43) mukaan oppilaan keskittymiskyvyn ja kypsymisasteen ollessa riittävän hyvät voidaan tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas siirtää pienestä ryhmästä suurempaan opetusryhmään. Siirron tulisi tapahtua siinä oppiaineessa, joka on hänen vahvinta aluetta. Oppiaine jonka lapsi tuntee mieluisaksi ja kokee siinä onnistuvansa lisää itseluottamusta. (Valkama 1991, 43.)

Douglasin (1988) mukaan tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas lukkiutuu ongelmiinsa. Tästä johtuen luokkatilanteissa oppilas käyttäytyy tilanteisiin sopimattomasti häiritsemällä oppitunteja. Osa tarkkaavaisuushäiriöstä kärsivistä oppilaista, joilla ei esiinny ylivilkkautta (ADD-H) vetäytyvät muiden oppilaiden seurasta ja saattavat

olla hyvinkin arkoja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Heidän ongelmansa ovat vaikeampia havaita. (Douglas 1988, 65 - 82.)

Jotta tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tarpeisiin voidaan vastata riittävän hyvin opetuksellisilla keinoilla, tulee häiriö tunnistaa. Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset ovat tarkkaamattomia hyvin eri tavoilla, mikä osaltaan vaikeuttaa häiriön tunnistamista (Luotoniemi 1999a, 9). Tarkkaavuuden arvioinnissa on noussut esille kysymys, että voiko tarkkaavaisuutta analysoida vain ulkoisesta käyttäytymisestä (Sandberg 1999, 125). Tarkkaavaisuuden havainnointi ulkoisesta käyttäytymisestä aiheuttaa ongelmia. Opetuksellisesti sekä kuntoutuksellisesti olisi tärkeää havaita milloin tarkkaamattomuus aiheuttaa lapselle haittaa jollakin elämän osa-alueella. Tämän jälkeen pitää suunnitella tukikeinot juuri kyseisen lapsen kohdalle ja toteuttaa ne sekä seurata niiden onnistumista. Yleisimmin tarkkaamattomuus tulee esille koulutyöskentelyssä. Opettajien velvollisuutena onkin havaita ja arvioida tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen ongelmat koulutyöskentelyssä. Samalla heidän tulee auttaa lasta kehittämään akateemisia taitojaan sekä jos lapsella on lääkitys huolehtia siitä yhdessä vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa. Opettajat ja erityisopettajat ovat siis avainasemassa lapsen tilanteeseen reagoinnissa sekä oppimisen tukemisessa. Jokainen tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi on haaste opettajalle. (Bender & Mathes 1995, 227 - 228.)

### **Ympäristön fyysiset muutokset**

Ympäristöllä on suuri vaikutus tarkkaavaisuushäiriöisten lasten työskentelyyn. Lapsen on usein vaikea pois sulkea auditivisia ja visuaalisia ympäristöstä tulevia ärsykeitä, jotka häiritsevät hänen työskentelyään. Hän kiinnittää huomionsa näihin ärsykkeisiin ja tarkkaavaisuus siirtyy tehtävän ulkopuolelle. Toisaalta lapsi kiinnittää huomionsa myös ympäristön esineisiin ja tavaroihin. Usein tarkkaavaisuus kohdistuu niihin kesken tehtävän suorittamisen. Tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille on hyötyä järjestyksestä. Selkeät ja konkreettiset säännöt, odotukset ja seuraukset auttavat tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen toimintaa. (Montague & Warger 1997, 9.)

Yehlen ja Wamboldin (1998, 9) mukaan seuraavilla fyysisillä muutoksilla voidaan helpottaa tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentelyä luokkahuoneessa.

- Luokkahuoneessa tulisi vähentää epäjärjestystä mahdollisuuksien mukaan.
- Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi tulisi asettaa istumaan eturiviin mahdollisimman lähelle opettajan pöytää. Jos tällä paikalla on paljon liikehdintää oppituntien aikana, tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle tulisi järjestää jokin muu tarkoituksenmukainen paikka luokkahuoneessa.
- Tarkkaavaisuushäiriöistä lasta ei saisi asettaa istumaan lähelle voimakkaita ärsykeitä (Esim. luokan ovea, taulua, ikkunaa, hyllyjä tai tavaroita, jotka ovat lapsen helposti saavutettavissa).
- Tarvittaessa tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi voi työskennellä henkilökohtaisella pulpetilla.
- Luokkatilasta tulisi vähentää auditiivisia ärsykeitä mahdollisuuksien mukaan (Esim. sulkemalla luokan ovi).
- Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan pulpetille voidaan laittaa kirkas paperi, joka kohdentaa tarkkaavaisuutta omaan työhön.
- Tarkkaavaisuushäiriöiselle oppilaalle tulisi selkeästi osoittaa paikka, jossa hän voi säilyttää tavaroitaan luokkahuoneessa.
- Jos luokassa jokaisella on jokin oma tavaransa, esimerkiksi mappi, tämän tulisi olla tarkkaavaisuushäiriöisellä oppilaalla jotenkin selkeästi muista erottuva (esim. eri värinen)
- Luokan seinälle kiinnitetystä lukujärjestyksestä tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas voi tarkistaa päivän ohjelman tarvittaessa.

Tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle voidaan asettaa kaksi henkilökohtaista pulpettia luokkaan. Tällöin hän voisi halutessaan vaihtaa istumapaikkaa ja näin liikkuminen olisi sallittua oppituntien aikana. (Bender ja Mathes 1995, 229.)

Bender ja Mathes (1995, 229) ovat esittäneet ettei tarkkaavaisuushäiriöistä lasta tulisi asettaa istumaan luokan takatilaan, mutta eikä myöskään opettajan pöydän eteen (vrt. Yehlen & Wamboldin 1998). Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi tulisi asettaa

istumaan keskelle luokkaa, jotta hän saisi positiivista mallia ympärillä työskentelevistä oppilaista. (Bender & Mathes 1995, 229.)

Luokassa luokan säännöt tulisi asettaa selvästi näkyville. Säännöt tulee kuitenkin alunperin käydä hyvin tarkasti lävitse oppilaiden kanssa. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi voi palata tarvittaessa helposti sääntöihin, kun ne ovat seinällä. Opettajat voivat hyödyntää seinällä olevia sääntöjä opetustilanteessa osoittamalla niitä, kun tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi toimii vasten sääntöjä. Tämä on usein riittänyt muistuttamaan lasta säännöistä ja palaamaan tehtävän pariin. Useita kertoja sääntöihin viittaaminen auttaa myös tarkkaavaisuushäiriöistä lasta sisäistämään säännöt. (Bender & Mathes 1995, 229; Yehle & Wambold 1998, 9; ks. myös Stormont-Spurgin 1997, 272 – 274.)

### 3.4 Kuinka ohjata tarkkaavaisuushäiriöistä lasta ?

Useat tutkijat ovat havainneet seuratessaan tarkkaavaisuushäiriöisten lasten työskentelyä, että he suoriutuvat heikosti tehtävissään verrattaessa muihin lapsiin (mm. Bender & Mathes 1995; Yehle & Wambold 1998; Montague & Warger 1997). Tästä syystä on pyritty löytämään keinoja, joita käyttämällä voidaan paremmin tukea tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentelyä.

#### **Ohjeiden antaminen tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle**

Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset eivät usein tavoita annettua ohjetta luokkatilanteessa. Tästä johtuen opettaja joutuu usein antamaan heille erillisen ohjeen. Toisinaan ohjeen joutuu toistamaan useita kertoja (Yehle & Wambold 1998, 10). Jos oppilaalla on vaikea sisäistää saatua ohjetta tulee keskittyä ainoastaan tärkeimpiin tietoihin tehtävän suorittamisen kannalta. Tilannetta voidaan helpottaa, jos opettaja kiinnittää oppilaan huomion itseensä ennen tehtävän antamista. Lapsi kiinnittää huomion esim. käsin taputukseen, äänen sävyn vaihtumiseen tai kehotuksiin: ”Nyt on tärkeä kuunnella, jotta osaat seuraavan tehtävän!” ja ”Nyt on aika aloittaa!” (Bender &

Mathes 1995, 229; Yehle & Wambold 1998, 9 ). Jokaisen tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen kohdalla on kuitenkin löydettävä yksilöllisesti se keino, joka saa hänet kiinnittämään huomionsa opettajaan. Keinoa tulee vaihtaa, kun aiemmin käytetty ei enää ole riittävän tehokas.

Kuten edellä kävi ilmi auditiivinen ohje ei usein tavoita tarkkaavaisuushäiriöistä lasta. Lapsi ohittaa helposti myös visuaalisen ohjeen. Tästä johtuen visuaalisen sekä auditiivisen ohjeen antaminen yhtäaikaisesti tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle voi helpottaa huomattavasti työskentelyä. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas voi halutesaan palata annettuun ohjeeseen, jos hän on saanut sen myös kirjoitettuna. (Yehle & Wambold 1998, 9; ks. myös Montague & Warger 1997, 9 – 10.)

Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kohdalla korostetaan myös, että heille tulisi antaa vain yksi ohje kerrallaan (Yehle & Wambold 1998, 9). Useamman ohjeen sisäistäminen on heille liian vaikeaa. Selkeä ja lyhyt ohje siitä mitä pitää seuraavaksi tehdä, ohjaa tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentelyä haluttuun suuntaan (Montague & Warger 1997, 9). Jos lapsella on vaikeuksia sisäistää ohjeita, hän voi toistaa ne ääneen. Tällöin mukaan tulee omantoiminnanohjausta, joka auttaa kiinnittämään tarkkaavuuden annettuun tehtävään.

### **Oppituntien suunnittelu**

Oppitunnin suunnittelussa voidaan huomioida tarkkaavaisuushäiriöiset oppilaat. Tunnin alussa kerrottavat tunnin tavoitteet auttavat tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta suuntautumaan tunnin kulkuun. Keino, joka auttaa tarkkaavaisuushäiriöisen suuntaamaan tarkkaavuuttaan tunnin aloittamiseen on lapsen mielenkiinnon herättäminen. Tämä voi tapahtua esim. opettajan tai oppilaiden jokaisen vuorollaan kertomalla vitsillä, päivän kysymyksellä tai musiikilla (Yehle & Wambold 1998, 10). Varsinkin tunneille, joilla tehdään pitkiä ja keskittymistä vaativia tehtäviä tulisi suunnitella taukoja (Bender & Mathes 1995, 229; Yehle & Wambold 1998, 10). Tarkkaavaisuushäiriöiset oppilaat kykenevät keskittymään vain lyhyitä aikajaksoja vaativissa tehtävissä. Yehien ja Wamboldin (1998, 9) mukaan oppitunteihin tulisi

sisällyttää mahdollisimman paljon liikkumista. Myös tietokoneella työskennellessään tarkkaavaisuushäiriöiset lapset säilyttävät tarkkaavuutensa paremmin. Liikkumisen tulisi sisältyä jollakin tavalla tunnin kulkuun, niin ettei se häiritse muiden oppilaiden työskentelyä. Se voisi olla vaikka siirtyminen omalta pulpetilta tietokoneen luokse suorittamaan tehtävää tai sen osaa. Toiminnallisuus voitaisiin laajentaa koskemaan myös muuta opetusryhmää. Tällöin se toisi mukanaan vaihtelua myös koko opetusryhmän työskentelyyn.

Oppitunnin etenemisen rytmittämällä voidaan vaikuttaa myös tarkkaavuuden kohdentamiseen ja ylläpitämiseen. Helppojen tehtävien aikana etenemisen tulee olla nopeaa ja vaikeiden tehtävien aikana riittävän hidasta. Jos eteneminen on hidasta helppojen tehtävien aikana tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi kiinnittää huomion ympäristön tapahtumiin suoritettuaan tehtävän. Lapsella tulisi saada ohje seuraavan tehtävän aloittamisesta heti lopetettuaan edellisen. Ohjeita ei kuitenkaan tule antaa useita samalla kertaa, kuten edellä on jo esitetty. Tämä vaatii ohjaajalta herkkyyttä huomioida milloin lapsi on valmis vastaanottamaan seuraavan ohjeen. Vaikeiden tehtävien parissa tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi työskentelee usein kauemmin kuin muut oppilaat. Heillä on ongelmia kohdentaa tarkkaavuutensa tehtävään, jonka he jo orientoitumisvaiheessa havaitsevat pitkäksi ja vaikeaksi. Samalla tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on vaikeuksia säilyttää tarkkaavuutensa koko tehtävän suorittamisen ajan. Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on usein myös oppimisvaikeuksia, jotka osaltaan voivat vaikeuttaa ja hidastaa tehtävien suorittamista. (Yehle & Wambold 1998, 9.)

### **Tehtävien suunnittelu**

Myös tehtävien rakenteen suunnittelulla voidaan vaikuttaa tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentelyyn. Lapselle annettavien tehtävien tulisi olla yksinkertaisia ja niistä tulisi olla poistettu kaikki ylimääräinen informaatio. Esimerkiksi jos tehtävän viereen on tehtäväpaperiin asetettu kuva, tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi kiinnittää siihen huomionsa. Tällöin tehtävänratkaisu saattaa keskeytyä useita kertoja tehtävän aikana. Lasta voidaan myös auttaa kohdentamaan tarkkaavaisuuttaan tehtävän

tärkeimpiin kohtiin. Tämä voi tapahtua esim. alleviivaamalla tai yliviivauskynällä merkitsemällä. (Bender & Mathes 1995, 229.)

Usein pitkät ja paljon tarkkaavaisuutta vaativat tehtävät tarkkaavaisuushäiriöiset lapset kokevat ongelmallisiksi. He turhautuvat, koska eivät saa tehtyä tehtäviä loppuun saakka, vaikka itse niin haluaisivatkin. Tässä tilanteessa usein auttaa, jos tehtävä jaetaan pienempiin osiin. Tällöin niistä tulee hallittavampia lapselle. Lapsi kykenee ylläpitämään tarkkaavuutensa tehtävän loppuun saakka, eivätkä tehtävät tunnu ylivoimaisilta. (Bender & Mathes 1995, 229.)

### **Tukeminen tehtävän suorittamisen aikana**

Ohjaaja voi tukea tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan tehtävänratkaisua kontrolloimalla oppilaan työskentelyä. Oppilas pystyy ylläpitämään tarkkaavuuttaan paremmin jos kontrolli tulee osittain ulkopuolelta. Tämä voidaan luokkatilanteessa toteuttaa sillä, että ohjaaja liikkuu ja käy katsomassa oppilaiden työskentelyä tehtävän suorittamisen aikana. Usein riittää myös katsekontakti tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan ja ohjaajan välillä. Lapsen kiinnittäessä huomionsa ympäristöön lapsen nimen lausuminen ja katse ohjaajalta palauttaa yleensä lapsen takaisin tehtävänratkaisuun.

Tutkijat ovat myös havainneet, että tarkkaavaisuushäiriöisten lasten tulisi antaa vastata annettuihin kysymyksiin mahdollisimman paljon. Tällöin heidän mielenkiintonsa säilyy tehtävässä, koska he tietävät, että joutuvat vastaamaan. (Bender & Mathes 1995, 229.)

### **Palautteen antaminen**

Behavioristisen näkemyksen kannalta palautteella on suuri merkitys tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille. Närhi (1999, 171 – 174) on nostanut esille kolme tärkeää palautteeseen liittyvää tekijää tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kohdalla:

1. *Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on normaalia korkeampi palkkiokynnys.* Tämä tarkoittaa sitä, että tarkkaavaisuushäiriöiset lapset eivät koe saamiaan palkkioita yhtä voimakkaina kuin muut lapset. Tämän ajattelun mukaan tarkkaavaisuushäiriöisten lasten poikkeava käyttäytyminen johtuu siitä, että lapset pyrkivät hakemaan ympäristöstä riittävän määrän palkkioita. Tästä syystä tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille annettavien palkkioiden tulisi olla voimakkaampia.

2. *Säännöllinen palkitseminen.* Palaute tulisi antaa aina säännöllisesti tietystä käyttäytymisestä. Tällöin saavutetaan parhaat tulokset. Jos palaute annetaan vain silloin tällöin (osittainen palkitseminen) tavoiteltu käyttäytyminen esiintyy harvemmin.

3. *Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset omaavat heikot itsekontrollin kyvyt.* Tämä tulee erityisesti esille tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kohdalla puutteina sääntöjen säätelemässä käyttäytymisessä. Tämä tarkoittaa reagoitua verbaaliseen ohjeeseen tai sääntöön, jonka mukaan lapsen tulisi toimia. Sosiaaliset palautteet eivät riitä käyttäytymisen kontrollointiin. Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset tarvitsevat konkreettisia palkkioita ja rangaistuksia.

Närhi (1999, 174 – 177) on esittänyt opettajan keinoiksi toimia tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen kanssa myönteisen huomion, huomiotta jättämisen sekä kielteisen huomion. Kun lapselle annetaan kielellistä palautetta sen tulee olla välitöntä, säännöllistä ja johdonmukaista. Närhi (1999) on esittänyt keinojen tehokkuuden riippuvan siitä, kuinka opettaja säilyttää johdonmukaisuutensa palautteen antamisessa. Toisena tekijänä, joka vaikuttaa keinojen tehokkuuteen on se, että ovatko palautteet tarpeeksi vahvoja motivoitakseen lasta. (Närhi 1999 174 - 177.)

Närhen (1999, 175) mukaan myönteisen huomion ja huomiotta jättämisen yhdistelmällä saadaan parempia tuloksia tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kanssa kuin kummallakaan menetelmällä erikseen. Ensimmäisenä keinona yrittää vaikuttaa tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen toimintaan on huomiotta jättäminen. Tähän liitettyinä positiivinen palaute auttaa usein lasta vähentämään häiriökäyttäytymistä. Aluksi saattaa olla tilanne, jossa lapsi lisää häiriökäyttäytymistään pyrkiessään saamaan yhä enemmän opettajansa huomion. Tällöin opettajan tulee kuitenkin systemaattisesti



olla huomioimatta lapsen häiriökäyttäytymistä. Vähitellen häiriökäyttäytyminen rupeaa vähenemään. Kielteinen palaute on usein se palaute, mitä oppimistilanteessa käytetään eniten. Sen tavoitteena on ohjata oppilasta pois ei-toivotusta käyttäytymisestä (Närhi 1999, 176). Usein kuitenkin tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kohdalla on tilanne, että he ovat kuulleet niin paljon kielteistä palautetta, ettei he enää reagoi siihen. Tästä syystä oli parempi käyttää luokkatilanteessa mahdollisuuksien mukaan huomiotta jättämistä sekä positiivisen palautteen antamista. Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kohdalla tulisi korostaa oppilaan palkitsemista myös ohjeiden kuuntelemisesta ja niiden mukaan toimimisesta. (Yehle & Wambold 1998, 9.)

### **Rahakejärjestelmä**

Närhen (1999, 178 - 184) mukaan konkreettisten palkkioiden antaminen tarkkaavaisuushäiriöiselle lapsille on havaittu vaikuttavan kielellistä palautetta tehokkaammin. Tämä voidaan toteuttaa rahakejärjestelmällä. Aluksi oppilaan kanssa sovitaan mitä häiriökäyttäytymistä pyritään vähentämään. Tämä jälkeen pohditaan minkälainen käyttäytyminen on toivottua ja tästä käyttäytymisestä ruvetaan antamaan oppilaalle rahakkeita. Rahakejärjestelmä voidaan liittää myös tehtävien tekemiseen. Tehtyään pyydetty tehtävä oppilas saa rahakkeen. Rahakkeet voivat olla esim. pelimerkkejä, nappeja tai helmiä, joita oppilas saa käyttäytyttyään toivotulla tavalla. Oppilas yhdistää nämä rahakkeet varsinaiseen palkkioon. Tämä palkkio on sovittu jo ennen rahakkeiden keräämisen aloittamista. Kun rahakkeita on kertynyt riittävästi, oppilas saa ansaitsemansa palkkion. Palkkiona voi olla esim. peliaikaa tietokoneella tai lukukirjan lukemista päivän lopuksi. Rahakejärjestelmään voidaan liittää myös koko luokka, jolloin tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas kerää rahakkeita saadakseen palkkion koko luokalle. Tällöin ajatellaan vertaisryhmän ohjaavan lapsen käyttäytymistä. Rahakejärjestelmää on toteutettu myös vanhempien kanssa yhteistyössä. Tällöin opettaja arvioi koulussa lapsen käyttäytymistä ja antaa palautteen kotiin. Kotona vanhemmat antavat palkkion. Tämä on osoittautunut tehokkaammaksi menetelmäksi, kuin pelkästään koulussa tapahtuva palkkiojärjestelmä. Tällöin myös koulun ja kodin yhteistyö lisääntyy. (Närhi 1999, 178 - 184.)

#### 4. TUTKIMUSMENETELMÄN KUVAUS

Tutkimus suoritettiin laadullisena tapaustutkimuksena (case study) 3-luokkalaiselle pojalle. Tutkimuksessa käytettiin pääasiallisena aineistona videoituja opetustuokioita. Tämän lisäksi aineistoa tuettiin kyselylomakkeilla, oppituntien havainnoinnilla sekä lapsesta saaduilla asiakirjoilla. Tällöin useilla aineistonkeruumenetelmillä saatiin monipuolinen kuva tutkimuksen kohteesta. (Patton 1990, 99 – 102.)

Tutkimuksessa on myös viitteitä toimintatutkimuksesta (action research), koska tutkija itse toimii ohjaaja opetustuokioiden aikana. Samoin hänellä on merkityksensä muun aineiston muodostumisessa sekä aineiston keruussa tehdyissä valinnoissa. (Bogdan & Biklen 1992, 233 – 230.)

##### 4.1 Tutkimustehtävät

Tutkimustehtävät tässä tutkimuksessa voidaan jakaa kahteen tehtävään:

1. Kuvailla miten tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi suorittaa tehtävänratkaisun. Toimintastrategioiden selvittämisellä tehtävänratkaisun aikana pyrittiin ymmärtämään lapsen tehtävänratkaisua ja saada näin arvokasta tietoa hänen ohjauksensa tueksi.
2. Toisena tutkimustehtävänä oli kuvailla miten tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tehtävänratkaisua ohjataan. Samalla pyrittiin nostamaan esille menetelmiä, jotka toimisivat tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opetuksen tukena jokapäiväisessä koulutyössä.

Tutkimuksessa ei ole keskitytty kuvaamaan tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä tutkimuksen aikana.

## 4.2 Tutkimuksen käynnistäminen

Tarkkaavaisuushäiriön valitseminen tutkimusaiheekseni oli pitkän prosessin tulos. Toimiessani tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan henkilökohtaisena avustajan ennen erityisopettajaopintojeni aloittamista kiinnostuin tästä monella tavalla oppimista vaikeuttavasta häiriöstä. Tällöin työssäni jouduin usein pohtimaan, miten voisin tukea oppilasta paremmin hänen työskentelyssään. Valitessani aihetta opinnäytetyölleni ei muita vaihtoehtoja noussut esille. Halusin edelleen selvittää tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tehtävänratkaisua sekä ohjaamista. Koin, että ilmiön syvemmästä tarkastelusta olisi ammatillisesti hyötyä myös tulevaisuudessa.

Otin yhteyttä Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän perheneuvolan yhdessä ylläpitämään lasten tutkimuskeskukseen, joka on erikoistunut oppimisvaikeuksiin. Ilmoitetuani haluni tehdä pro gradu-tutkielmani tarkkaavaisuushäiriöisestä lapsesta tutkimuskohteeni löytyi nopeasti. Halusin tutkimuksessani saada kosketuspinta-alaa myös käytäntöön ohjaamalla itse tarkkaavaisuushäiriöistä lasta. Samalla myös tutkimuskohteeni sai tukea koulutyöskentelyynsä. Kesällä 1998 otin yhteyttä lapsen vanhempiin, jonka jälkeen tutkimukseni käynnistyi varsinaisesti syksyllä koulun alkaessa.

## 4.3 Oppilaskuvaus

Tutkimuksen kohteena on syksyllä -98 kolmannelle luokalle siirtynyt Miika. 5-vuotiaana hän ohjautui lastenneurologisiin tutkimuksiin MBD-tyyppisten (minimal brain dysfunction) ongelmien vuoksi. Niilo Mäki Instituutti luokitteli Miikan oireidensa mukaan ADHD-lapseksi. Miikalla on tutkimuksissa havaittu tarkkaavaisuuden säätelyn vaikeutta, hienomotoriikan ohjelmoinnin pulmia sekä lukemisen hitautta. Varhaislapsuudessa hänellä havaittiin motorista aktiivisuutta.

Miikalla ilmenee ongelmia oppimisen eri osa-alueilla johtuen tarkkaavaisuushäiriöstä. Ylivilkkäus näkyy Miikan käyttäytymisessä monin tavoin. Koulutyösken-

tely on havaittu usein hankalaksi levottomuuden, sekä muiden oppilaiden häiritsemisen takia. Ongelmia on tuottanut ohjeiden kuunteleminen, pitkäjänteinen keskittyminen ja oman työskentelyn organisointi. Miikalla on taipumus unohtella asioita. Näistä syistä johtuen Miikalla on suuria vaikeuksia suuressa opetusryhmässä. Miika on hyvin kiltti ja toiset huomioiva lapsi. Hän on myös yhteistyöhaluinen sekä hänen kielellinen osaamisensa on vahvaa. Tarkkaamattomuus vaikuttaa hänen työskentelyynsä sekä koulussa, että kotona.

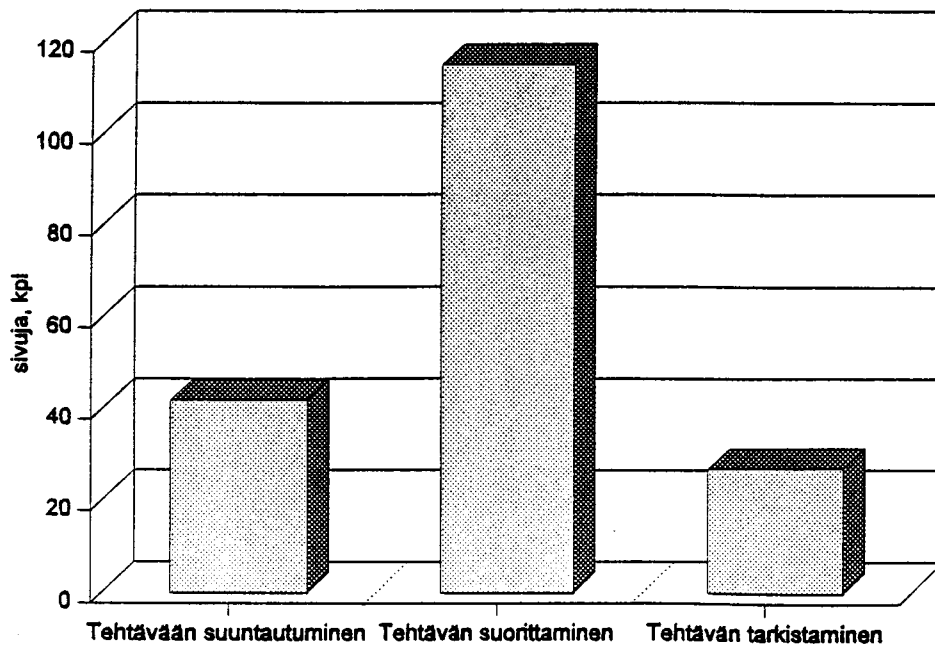
#### 4.4 Aineiston keruu ja analysointi

Pääasiallisen tutkimusaineistoni keräsin videoimalla opetustuokiota viikoittain yhden lukuvuoden aikana. Arvioin Miikan työskentelyä myös kyselylomakkeen avulla. Lisäksi aineiston tukena käytin kouluneuvotteluissa tekemiäni havaintoja, oppituntien seuraamisessa saamiini havaintoja sekä Miikan koulutodistuksia ja kokeita.

##### 4.4.1 Opetustuokioiden videointi

Tutkimuksen pääasiallisen aineiston keräsin videoimalla opetustuokioita lukuvuoden 98 - 99 aikana. Sain äidiltä luvan videoida opetustuokioita syksyllä -98 (Liite 1). Toteutin opetustuokiot lastentutkimuslinikalla tutkimushuoneessa. Toimin itse Miikan ohjaajana. Koulupäivän jälkeen Miika saapui tutkimuslinikalle. Opetustuokiot jakautuivat kahteen osaan. Aluksi työskentelimme 45 min. Tällöin saavutimme tavallisen kouluoppitunnin pituuden tehtäviä tehdessä. Tämän jälkeen oli 15 minuutin tauko, jonka Miika sai käyttää itse valitsemaansa toimintaan. Tämän jälkeen opetustuokio jatkui vielä puoli tuntia. Heti opetustuokioiden jälkeen katsoin videon uudelleen ja tein havainnoistani ja tuntemuksistani merkinnät tutkimuspäiväkirjaani. Tällöin juuri saatua tietoa pystyin syventämään sekä siirtämään sitä seuraaviin käsittelyihin monipuolisempana.

Opetustuokioita oli lukukauden aikana 24 kertaa. Videoaineistoa kertyi kaikkiaan 27,5 tuntia. Videoituun materiaaliin kuului varsinaisen tehtävienteon lisäksi keskusteluitamme sekä opetustuokioiden aloittamiset ja lopettamiset. Tämän aineiston kävin lävitse katselemalla videot aineiston keruun jälkeen. Tästä aineistoista valitsin 56 tehtävänratkaisutilannetta. Aineisto olisi ollut liian laaja pro gradu-tutkielman aineistoksi, jos olisin valinnut koko videoaineiston tarkemman analysoinnin kohteeksi. Aineistosta pyrin löytämään tehtävänratkaisutilanteita, joista pystyin analysoimaan tehtävän etenemistä niin Miikan kuin ohjaajan kannaltakin. Analysoidun aineiston ulkopuolelle jäi tehtäviä, jotka eivät olleet tavallisten koulutehtävien kaltaisia. Samoin ulkopuolelle jäivät tehtävät, joista oli mahdotonta videoinnin sekä päiväkirjamerkintöjen avulla tarkoin määrittää tehtävän eteneminen. Tällöin tarkemmin analysoiduksi aineistoksi jäi n. 9 tuntia. Litteroitua aineistoa kertyi kaikkiaan 184 sivua. Tämän jälkeen luin aineistoa lävitse. Aineisto antoi mahdollisuuden hyvin selkeisiin, kronologisesti eteneviin teemoihin. Aineiston teemoiksi muodostuivat tehtävään suuntautuminen, tehtävän suorittaminen sekä tehtävän tarkastaminen. Seuraavassa on esitettynä aineiston jakautuminen näihin teemoihin.



KUVIO 1. Videoaineiston sivumäärät.

Tämän aineiston jaoin edelleen pienempiin alateemoihin. Miikan toimintaa tarkastelin tehtävään orientoitumisen, tehtävän suorittamisen sekä tehtävän tarkastamisen osalta. Omaa toimintaani ohjaajana selvitin tehtävänannon, työskentelyn aikana ohjaamisen sekä tarkastamisen ja palautteen antamisen osalta. Nämä saamani teemat keräsin kukin yhdeksi vihkoseksi, joita tarkastelin lähemmin. Teemat muodostuivat myöhemmin myös tutkimusraportin kappaleiksi. Kronologisen eteneminen katsoin parhaaksi löydösten esittämisjärjestykseksi, koska tutkimuksen tavoitteena on kuvailla etenevää ongelmanratkaisuprosessia sekä lapsen että ohjaajan näkökulmasta. Analysoidessani aineistoa teemoittain katsoin videoita kyseisistä tilanteista ja palasin heti videoinnin jälkeen tekemiini tutkimuspäiväkirjamerkintöihini. Tällöin sain tilanteen käsittelyyn laajemman näkökulman.

Videoinnin valitsin tutkimukseni tärkeimmäksi aineistonkeruu menetelmäksi, koska sillä saadaan hyvin monipuolista tietoa opetustilanteista. Samalla voidaan helposti palata tapahtumiin ja analysoida niitä hyvinkin tarkasti. Henkilökohtainen osallistumiseni ohjaajana tuki myös videointia. Tarkka videoiden litterointi antaa tietoa, joka pelkästään havainnoimalla ja kirjoittamalla ei olisi käsiteltävissä. Oman kokemukseni, litteroimalla saamani tiedon sekä videoiden uudellaan katselun avulla sain opetustuokioista kokonaisvaltaisen ja monipuolisen kuvan tutkimukseni pohjaksi.

#### 4.4.2 Kyselylomakkeet

Miikan tarkkaavaisuutta käsittelevät kyselylomakkeet annettiin täytettäväksi luokanopettajalle, erityisopettajalle sekä vanhemmille kotiin tammikuussa 1999. Koulu-työskentelyssä tarkkaavaisuuden arviointia varten valittiin Devedreux'n käyttäytymisarviointiskaala II (Liite 2). Siinä verrataan oppilaan käyttäytymistä keskimääräiseen oppilaiden käyttäytymiseen tavallisessa luokka tilanteessa. Vanhempia pyydettiin täyttämään kotitehtävien tekemisen arviointilomake (Liite 3). Nämä lomakkeet valitsin useiden tarkkaavaisuutta mittaavien kyselylomakkeiden

joukosta. Valituissa lomakkeissa tarkkaavaisuutta tarkasteltiin monipuolisimmin oppimistapahtumassa.

Kyselylomakkeiden antamat tiedot yhdistettiin videomateriaalista saatuihin löydöksiin. Kyselylomakkeista kerättiin vastaukset videoaineistosta saatujen teemojen mukaan. Näin saatuja tietoja käytettiin videoaineiston tukena aineiston analysoinnissa. Kyselylomakkeiden avulla saatiin tärkeää tietoa niiltä ihmisiltä, jotka päivittäin ovat mukana Miikan oppimistapahtumissa videoaineiston keskittyessä opetustuokioihin.

#### 4.4.3 Kouluneuvotteluiden havainnointi

Syksyllä 1998, elokuun lopussa 3-luokan alkaessa pidettiin kouluneuvottelu, jossa mukana olivat Miika, hänen vanhempansa, luokanopettaja, erityisopettaja sekä kuntoutuksen ohjaaja Niilo Mäki Instituutista. Itse osallistuin Miikan kouluneuvotteluihin tutkijan roolissa. Neuvottelussa kartoitettiin Miikan koulunkäyntiä tulevana vuonna. Samalla kävimme lävitse lasten tutkimusklinikan tekemien tutkimusten tulokset. Näiden tulosten perusteella teimme päätöksiä menetelmistä, joilla voitaisiin tukea Miikan koulunkäyntiä.

Kevätlukukaudelle suunnittelemani kouluneuvottelu siirrettiin syksyyn Miikan siirtyessä 4-luokalle. Tällöin neuvottelussa nousseet asiat ja menetelmät voitiin ottaa suoraan käyttöön koulutyöskentelyssä. Jos neuvottelu olisi pidetty keväällä läpikäytyjen asioiden muistaminen koulunaloitusvaiheessa olisi varmasti ollut vaikeampaan niin opettajille, vanhemmille kuin Miikalle itselleenkin.

Kouluneuvotteluiden videointi ja äänittäminen osoittautui mahdolliseksi, joten aineiston neuvotteluista keräsin havainnoimalla ja tekemällä muistiinpanoja. Lisäksi neuvotteluista tehtiin yhteenvedot osallistujille. Niitä olen käyttänyt tutkimusaineistoni tukena. Kouluneuvottelut valittiin aineistoon mukaan, koska niissä kävimme

lävitse opetustuokioissa esille tulleita menetelmiä ja asioita Miikan oppimisesta ja opettamisesta. Näiden keskusteluiden katsoin täydentävän aineistoa ja tuovan laajempaa kuvaa myös tutkimuksen toteuttamisesta osana käytännön koulutyötä. Videoaineiston koodauksen jälkeen kävin lävitse kouluneuvotteluista saamani aineiston. Valitsin sieltä osia, jotka liittyivät muusta aineistosta saamiini löydöksiin.

#### 4.4.4 Oppituntien seuraaminen ja keskustelut luokanopettajan kanssa

Tutkimushuoneessa tapahtuneesta aineiston keruusta ei saada tietoa todellisesta luokkatilanteesta. Tästä syystä seurasin Miikan toimintaa myös luokkatilanteessa. Oppitunneilla kävin havainnoimassa kevätlukukaudella 1999. Tällöin seurasin neljä kokonaista päivää Miikan työskentelyä koulussa. Näin sain arvokasta tietoa opetustuokioista saadun tiedon tueksi. Oppitunnit havainnoin tarkasti muistiinpanoja tehden. Seurasin Miikan oppitunteja luokan takaosasta. Erityisesti seurasin Miikan ja opettajan toimintaa sekä luokan suhtautumista Miikaan. Aineiston analysointivaiheessa jaoin muistiinpanot videoaineiston analysoinnin mukaisiin teemoihin ja käytin muun aineiston tukena.

Merkityksellistä tietoa muun tutkimusaineiston tueksi sain luokanopettajan kanssa käydyistä keskusteluista. Tällöin nousivat esiin luokan tapahtumat aivan tavallisina koulupäivinä. Samalla tutkijana sain arvokasta tietoa opettajan näkökulmasta tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen ohjaajana. Keskusteluista tein joko keskustelun aikana muistiinpanot tai heti keskustelun jälkeen. Saamani muistiinpanot kävin lävitse aineiston analysointivaiheessa kohdentaen ne videoaineistosta saatuihin teemoihin.



#### 4.4.5 Koulutodistukset sekä kokeet aineiston tukena

Koulutodistusten ja kokeiden avulla pystyin seuraamaan Miikan koulumenestystä tutkimuksen aikana. Opetustuokioiden aikana kävimme hyvin paljon lävitse Miikan koululäksyjä ja muita koulussa käsiteltäviä aiheita. Todistuksista ja kokeista saamani tiedot tukevat muuta aineistoa. Eri oppiaineiden kokeita tarkastelimme kokeen tehtävien suorittamisen kannalta Miikan kanssa yhdessä. Samalla pohdimme kuinka tehtävät olisivat olleet helpompia hallita.

#### 4.5 Itsenäisen ja harkitsevan työskentelytavan vahvistaminen

Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on ongelmia tehtävänratkaisussa, kuten aiemmin on käynyt ilmi useita kertoja. Tästä syystä on tärkeää pyrkiä vaikuttamaan heidän työskentelytapoihinsa. Luotoniemi (1999, 151 - 166) viittaa pitkällä aikajaksolla eri tutkijoihin (mm. Meichenbaum & Goodman, 1971), jotka ovat tarkastelleet mahdollisuutta kognitiivisen lähestymistavan avulla kehittää tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen toiminnanohjausta. Aiemmin on jo käynyt ilmi, että tarkkaavaisuushäiriöön liittyy hyvin erilaisia oireita. Nämä liittyvät ulkoiseen käyttäytymiseen, kognitiivisiin toimintoihin (esim. tarkkaavuuden kohdentaminen ja ylläpitäminen) sekä motivaatioon. Kognitiivisella kuntoutuksella pyritään lapsen itse ohjaustaitojen kehittämiseen. Tavoitteena on, että lapsi voisi suoriutua tehtävistään lopulta itsenäisesti ilman ulkopuolista ohjausta. Kognitiivinen kuntoutus voi olla myös osa laajempaa kuntoutusprojektia, johon liittyy myös muita kuntoutusmuotoja (Ahonen, Luotoniemi, Nokelainen, Savelius & Tasola 1994, 168 - 179).

Käytin tutkimuksessani itsenäisen ja harkitsevan työskentelytavan vahvistavaa menetelmää. Menetelmä perustuu kielelliseen ohjaukseen. Aluksi ohjaaja on hyvin voimakkaasti mukana tehtäväprosessissa. Vähitellen ohjaajan merkitys vähenee ja lapsi siirtyy toimimaan sisäisen puheen varassa. Tärkeää menetelmässä on tehtävän

tekemisen vaiheistus sekä toimintavaiheita konkretisoivat korttisarjat (Liite 4). Seuraavassa menetelmä on esiteltyä mukailen Ahosta ym. (1994, 168 – 181).

*Kortti 1: Tehtävään tutustuminen.*

Ensimmäisen kortin aikana lapsi muotoilee tehtävän omin sanoin. Menetelmän alkuvaiheessa kiinnitetään huomiota, että lapsi oppii määrittelemään tehtävän vaatimukset tarkasti. Samalla tulee myös tarkastella mitkä ovat tehtävän olennaisimmat asiat. Tehtävän suorittajan tulisi pystyä vastaamaan kysymyksiin: Mitä tässä kysytään? Mitä tässä pitää tehdä?

*Kortti 2: Tehtävän suorittamisen suunnittelu.*

Myös toinen kortti liittyy tehtävään orientoitumiseen. Siinä lapsen tulee arvioida mahdollista omaa, asiaan liittyvää aikaisempaa tietoa ja kokemusta. Samalla hänen tulisi pyrkiä etsimään mahdollisia vihjeitä, joita tehtävässä on annettu. Tehtävän suorittajan tulisi myös tässä vaiheessa pohtia voiko tehtävän lopputulosta ennakoita. Samalla olisi myös hyödyllistä tarkastella voidaanko tehtävä jakaa osatehtäviin. Tehtävän jakaminen pienempiin osiin auttaa sen hallitsemista. Tehtävän suorittajan tulisi pystyä vastaamaan kysymykseen: Mitä pitäisi tehdä ensiksi?

*Kortti 3: Tehtävän varsinainen suorittaminen.*

Kolmannen kortin aikana tehtävän suorittajan tulee harkita erilaisia ratkaisutapoja. Lasta tulisi ohjata kannustamaan tai rauhoittamaan itseään käyttämällä kielellistä itse ohjausta. Lasta kannustetaan myös arvioimaan kannattaako valittua toimintatapaa vaihtaa, jos aikaisempi ei tunnu toimivalta. Ohjaajan tulee hillitä ylenmääräistä, tehtävään liittymätöntä puhumista, jos se haittaa keskittymistä.

*Kortti 4: Tehtävän tarkistaminen.*

Viimeisen kortin kohdalla autetaan lasta erottelemaan virheet, jotka liittyvät tarkkaamattomuuteen niistä virheistä, jotka johtuvat esim. tiedon tai taidon puutteesta. Samalla kannustetaan lasta tarkistamaan tehtävä ja arvioimaan etenemistään tehtävässä.

Itsenäisen ja harkitsevan työskentelytavan vahvistamista käytettäessä alkuvaiheessa korostuu ohjaajan toiminta. Tarkoituksena on, että ohjaaja antaa mallin tehtävän

suorittamisesta lapselle. Ohjaaja suorittaa tehtävän edeten siinä toiminnanohjauskorttien osoittamalla tavalla. Lapsi ainoastaan seuraa mitä ohjaaja tekee. Ohjaaja puhuu koko tehtävän suorittamisen ajan ääneen ajatuksensa. Ohjaaja ottaa kortit selvästi käteensä oikeassa järjestyksessä tehtävän etenemisen tahdissa. Samalla hän lukee korteissa olevat tekstit ja vastaa korttien kysymyksiin ääneen puhumalla. Samalla ohjaajan olisi pyrittävä selostamaan omaa toimintaansa ja ratkaisumallejaan.

Seuraavassa vaiheessa lapsi suorittaa itse saman tyyppisen tehtävän. Tällöin ohjaaja on kuitenkin tehtävän teossa tukena antaen neuvoja lapselle. Vähitellen lapsi voi ruveta suorittamaan tehtäviä itsenäisesti, mutta kuitenkin ääneen puhuen. Tässä vaiheessa on tärkeää, että ohjaaja seuraa lapsen puhetta riittävän tarkasti, jotta voi vielä puuttua mahdollisiin virheisiin tai puutteellisuuksiin lapsen omassa toiminnanohjauksessa.

Lapsen ohjattaessa hyvin itseään ääneen voidaan siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Tällöin lapsi rupeaa ohjaamaan omaan toimintaansa kuiskaamalla. Riittävän kauan kuiskattuaan oppilas voi siirtyä sisäisen puheen varaan ohjattaessaan omaa toimintaansa.

Tehtävävaiheista tehdyt kortit ovat mukana kokoajan harjoiteltaessa itsenäisen ja harkitsevan työskentelytavan vahvistamista. Niitä tulee käyttää sekä ohjaajan antaessaan mallia että lapsen suorittaessaan tehtävää. Ohjaajan varmistuttua siitä, että lapsi ratkaisee tehtäviään korttien mukaisin vaihein, voidaan korttien käyttö lopettaa. Menetelmän hallittuaan oppilaalla tulee olla mahdollisuus käyttää kortteja tarvittaessa tehtävänratkaisun tukena esim. koululuokassa.

#### 4.6 Tutkimuksen luotettavuus

Syrjäläisen (1994, 10) mukaan monipuolisella aineiston keruulla voidaan lisätä tutkimuksen totuusarvoa l. vastaavuutta. Patton (1990) on esittänyt termin triangulaatio kuvaamaan tutkimusotetta, jossa käytetään monipuolisia tiedon hankintakeinoja. Tällöin saadaan mahdollisimman todellinen kuva tutkimuskohteesta eri näkökulmien valossa. Videointi menetelmänä antoi mahdollisuuden tarkkaan aineiston analysointiin jälkikäteen (Bottorf 1994, 246). Heti nauhoituksen jälkeen tekemäni muistiinpanot toivat mukaan ajatukseni ja tuntemukseni ohjaajana, joita pystyin käyttämään hyödyksi videoiden analysoinnissa. Koulumaailman ja kodin arkipäivän tapahtumia selvitin kyselylomakkeiden, kouluneuvotteluiden sekä koulutodistusten ja kokeiden avulla. Luokanopettajan ja vanhempien kanssa käymäni keskustelut olivat myös hyvä menetelmä seurata Miikan toimintaa opetustuokioiden ulkopuolella. Näin Miikan toiminnasta etenkin koulussa saatiin monipuolinen kuva. (Ks. myös Tynjälä 1991, 390.)

Lincoln ja Cuba (1985) ovat nostaneet esille pysyvyyden kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustekijänä. Muutosta voi tapahtua sekä tutkijassa, että tutkimuskohteessa. Tähän tulisi tutkijan varautua ja ennalta arvioida tutkimustilannetta ja siinä mahdollisesti esiintyviä riskejä.

Tutkimuksen ulkoisiin vaihteluihin kuului Miikan elämäntilanne eri kerroilla. Miika saapui opetustuokioihin hyvin erilaisilla mielialoilla. Häneen ja hänen käyttäytymiseensä selvästi vaikutti aiemmat tapahtumat päivän aikana. Aineiston runsaus sekä sen keräämisen kohdistuminen pitkälle aikajaksolle antaa mahdollisuuden luoda kuva yleisestä tilanteesta. Tällöin hetkelliset poikkeavuudet normaalista voitiin rajata aineiston analysoinnin ulkopuolelle.

Subjektiiivisuus kvalitatiivisessa tutkimuksessa on välttämätöntä. Tutkimukseni luotettavuutta katson lisäävän sen, että olen pyrkinyt tietoisesti välttämään ennakkoletusteni vaikutusta tutkimukseeni. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan tutkimus-

menettelyt huolellisesti, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen toteuttamista sekä arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 391 - 392.)

Tynjälä (1991, 390) on nostanut esille viitaten Lincolnin ja Cubaan (1985) myös saatujen tutkimistulosten siirrettävyyden muihin konteksteihin yhtenä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Aineiston ja tutkimuksen rikas kuvailu lisää tutkimuksen siirrettävyyttä. Näiden pohjalta lukija voi pohtia sovellettavuutta muihin konteksteihin.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pidän myös tärkeänä käymiäni keskusteluita tutkielman ohjaajan Paula Määtän kanssa sekä Niilo Mäki Instituutista Arja Luotoniemen kanssa käytyjä keskusteluita.

## **5. OPPIMINEN JA OHJAAMINEN KULKEVAT KÄSIKÄDESSÄ**

Löydöksissä pyritään kuvailemaan tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan tehtävän suorittamiseen liittyviä tekijöitä sekä ohjaajan työskentelyä. Näitä näkökulmia tarkastellaan rinnakkain tehtävän edetessä tehtävän tutustumisvaiheesta varsinaisen kirjallisen suorittamisen kautta tarkistamiseen.

### **5.1 Tehtävään orientoituminen**

Tehtävän aloittaminen ja siinä tukeminen on perusta tehtävän onnistumiselle. Tämä korostuu tehtävien vaikeutuessa ja monipuolistuessa. Tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella on ongelmia usein tehtävän aloittamisessa. Hän lähtee tehtävään selvittämättä ohjetta ja tästä syystä tehtävissä on usein hänellä virheitä, vaikka todellisuudessa hän osaa taidollisesti suorittaa tehtävän aivan hyvin.

### 5.1.1 Miikan suuntautuminen tehtävään

#### Levottomuus ja kiirehtiminen tehtävän aloituksessa

Miikalla oli usein vaikeaa aloittaa tehtävä ilman suullista ohjetta. Miika oli rauhaton tehtävän aloittamisvaiheessa. Miikaa tarvitsi usein ohjata asettumaan paikoilleen. Aloittaessaan tehtävää Miika usein liikutteli itseään tuolissa, katseli ympärilleen ja näperteli tavaroitaan käsissään.

*O: Nyt hei tehdään vielä muutama lasku.*

Miika nostaa pipon lattialta ja laittaa sen pöydälle. Hän istuu samalla tuoliin ja rupeaa nojaamaan pöydällä lepäävään käteensä.

*M: Ei ...*

Miika siirtää leuan pois käden päältä ja liikuttelee käsiä pöydänpintaa vasten kasvojen edessä.

*O: Kyllä, tämmöisiä laskuja. Ja nyt tehdään korttien kanssa. Otappa kortti.*

Miika ottaa kortin ja näyttää sitä ohjaajalle, vaikka hänen pitäisi lukea se itse.

*M: Sinä luet.*

*O: Mitä tässä pitää tehdä? ... Mitä sun mielestä pitää tehdä ?*

Miika katsoo tehtävää ja koskettaa kortilla otsaansa. Napauttaa nurinpäin olevalla kortilla pöytään ja kääntää kortin oikein päin. Asettaa kortin pöydälle vähän sivummalle.

*M: Pitää laskea.*

*O: Joo, ne pitää laskea. Ota seuraava kortti.*

Miika ottaa toisen kortin. Hän ”makaa pöydällä” ja lukee kortin tekstin. Katsoo tehtävää.

*M: Tässä pitää laskea montako markkaa tietyille henkilöille jää.*

Miika heilauttaa tehtäväpaperia kädessään. Potkii pöydän alla. Nojaa leualla kokoajan pöydän pintaan. Miika laittaa kortin kädestään pöydälle.

*O: Hmm ... justiinsa. Sinun pitää ensiksi tehdä tämä lasku.*

Miika nostaa samalla jo seuraavan kortin, eikä kuuntele ohjetta.

*M: Täytyy edetä rauhallisesti. Nyt voi aloittaa.*

Lukee ohjeen kortista ääneen ja ottaa kynän käteensä pöydältä. Miika korjaa asentoaan tuolissa. Hän istuu aivan tuolin etureunalla.

*O: Hyvä, nyt voit aloittaa.*

Aloitettaessa tekemään tehtävää Miika ei ajoittain ollut halukas työskentelyyn. Tällöin Miikalla ilmeni voimakasta motorista liikehdintää. Edellisessä lainauksessa ohjaajana huomion tehtävän aloittamisen vaikeaksi Miikalle, joten valitsin toiminnanohjauskorttien käytön. Nämä kortit selvästi helpottivat tehtävän aloitusta Miikan ollessa levoton.

Toisinaan Miika aloitti tehtävän luokkatilanteessa sekä opetustuokioiden aikana ennen kuin tehtävä oli annettu. Tällöin hän usein suoritti tehtävän väärin ja turhautui huomattavasti sen jälkeenpäin. Tehtävään uudelleen keskittyminen oli vaikeaa. Tehtävään ”ryntääminen” on yleistä tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla. Se nousi esille Miikan kohdalla myös kahdenkeskisessä työskentelyssä, mutta oli siinä vähäisempää. Miikan tutustuminen itsenäisesti tehtävään onnistui silloin kun kyseessä oli aiemmin tuttu tehtävä tai sen suorittamistapa oli visuaalisesti helposti ja nopeasti havaittavissa tehtävästä. Tällöin tehtävä ei kuitenkaan saanut olla liian monimutkainen.

### **Ohjaajan antamat ohjeet**

Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset kadottavat tarkkaavuuden ohjeita vastaanottaessa. Opettajan mielestä Miika kadotti usein tarkkaavaisuutensa, kun opettaja antoi luokalle ohjeita tehtävän suorittamista varten luokkatilanteessa. Myös kahdenkeski-

sessä työskentelyssä ajoittain tarkkaavaisuus katosi, vaikka Miika sai henkilökohtaisen ohjeen. Tällöin Miika tuli rauhattomaksi, katseli muualle sekä liikkuteli itseään tuolissa. Joskus Miika aloitti kertomaan jotain tarinaa, joka jotenkin liittyi annettuun tehtävään. Näin tarkkaavaisuus siirtyi tehtävästä pois.

Miika oli riippuvainen ohjaajan ohjeista, jotta osasi tehdä annetut tehtävät. Puutteet ohjeiden sisäistämisessä nousi esille Miikan kohdalla etenkin koulussa tavallisessa luokkatilanteessa. Tällöin ohjeet eivät usein saavuttaneet Miikaa. Miikalla oli vaikeuksia kohdentaa tarkkaavaisuuttaan opettajan antaessa ohjetta. Saman asian ovat nostaneet esille myös Yehle ja Wambold (1998, 9) sekä Bender ja Mathes (1995, 229) tarkkaavaisuushäiriöisten lasten koulutyöskentelyä tutkiessaan. Miikalla ongelmia esiintyi myös erityisopettajan kanssa kahdestaan tai pienessä ryhmässä työskennellessä sekä myös opetustuokioiden aikana. Tällöin ongelma oli kuitenkin huomattavasti vähäisempi.

Usein Miikan kanssa oli minulla ohjaajana tilanne, jossa en voinut olla varma kuunteliko Miika auditiivisesti saamaansa ohjetta. Montague ja Warger (1997, 2) ovat esittäneet, että tarkkaavaisuushäiriöisten lasten ulkoisesta käyttäytymisestä on usein vaikea arvioida lapsen toimintaa. Miika saattoi olla todella tarkkaavaisen näköinen ohjeidenannon aikana. Kuitenkin kun hänen piti aloittaa tehtävä, hän saattoi kysyä siihen suorittamisohjeita, aivan kuin ei olisi aiemmin kuullut niitä. Tällöin ohjeeksi riitti aivan sama ohje, kuin minkä olin ohjaajana juuri aiemmin sanonut hänelle. Miikasta oli todella vaikea päätellä kuunteliko hän annettavaa ohjetta vai ei. Tästä syystä oli erityisen tärkeää tarkistaa oliko Miika sisäistänyt ohjeen.

Miikan oli helpompi suuntautua annettuun tehtävään, jos hänelle annettiin suullinen ohje sen suorittamiseen. Miikalla oli kuitenkin hyvä olla esillä myös kirjallinen ohje. johon hän pystyi halutessaan palamaan tarkkaavuuden välillä suuntautuessa tehtävän ulkopuolelle. Myös Yehle ja Wambold (1998, 9) sekä Montague ja Warger (1997, 9 – 10) ovat havainneet, että tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentely onnistuu



parhaiten, jos hän saa sekä auditiivisen että visuaalisen ohjeen. Suullisten ohjeiden vastaanottamisessa Miikalla ilmeni ongelmia luokkatilanteessa. Yhteisesti annetut ohjeet eivät useinkaan tavoittaneet Miikaa. Miika oli usein ”omissa maailmoissa” ja häneen oli vaikea saada kontaktia opettajan mielestä. Kontaktin luomiseen Miikan kohdalla osoittautui hyväksi menetelmäksi hänen nimensä mainitseminen. Luokkatilanteessa opettaja joutui joskus ohjaamaan Miikaa useampaan kertaan suullisesti saman tehtävän pariin. Fyysisesti kaukaa annettu ohje ei usein tavoittanut Miikaa. Jos tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella on suuria ongelmia seurata annettuja ohjeita luokkatilanteessa, lapselle tulisi antaa ohje suullisesti erikseen tai ainakin ohjata lapsi lukemaan annettua tehtävää esim. opettajan tai avustajan toimesta. Ohjeiden tulisi olla hyvin tarkkoja ja yksinkertaisia. (Montague & Warger 1997, 9.)

Miika suoritti tehtävät usein aivan oikein, vaikka en ohjaajana voinut olla varma siitä, että kuunteliko hän tehtävänantoa. Miikan tehtävän suorittamiseen oikein vaikutti varmasti samantyyppisten tehtävien suorittaminen aiemmin, jolloin tehtävään tutustumisen merkitys väheni Miikalle. Tehtävät, jotka nopeasti katsottuna muistuttivat jotain aiempaa tehtävää, mutta olivatkin erilaisia, aiheuttivat Miikalle vääriä ratkaisustrategioita ja tästä johtuen virheellisiä vastauksia.

### **Tehtävien hallitseminen**

Vaikeiden sekä pitkien tehtävien edessä Miika saattoi kieltäytyä tehtävän tekemisestä. Montague ja Warger (1997, 2) ovat todenneet, että tarkkaavaisuushäiriöisten lasten on vaikea ylläpitää tarkkaavaisuutta ponnistelua vaativissa tehtävissä. Syyksi siihen ettei tarkkaavaisuushäiriöiset lapset kykene hallitsemaan suurempia kokonaisuuksia on esitetty ongelmia lyhytkestoisen muistin alueella (Westman, 1990, 442 – 445). Epäonnistumisen ennakoiti näytti herkistävän Miikan tarkkaamattomuudelle ja levottomuudelle. Ohjaajana antamani hyvinkin pitkät tehtävät, mutta jotka olivat jaettu pienempiin osiin, Miika aloitti tekemään aivan hyvin. Vaikeat tehtävät saivat Miikan myös helposti kieltäytymään tehtävästä. Saatuaan tarkemman

opastuksen tehtävän suorittamiseen hän aloitti tehtävän. Miika oli helposti palautettavissa tehtävän pariin.

Miikan kohdalla nousi esille, kuinka hän loi omia strategioita ajoittain tehtävänratkaisuun. Tämä tuli esille etenkin vaativissa matematiikan tehtävissä. Hän pystyi vaihtamaan strategiaansa jopa kolme kertaa saman tehtävän aikana. Hän käytti erilaisia merkitsemistapoja, jotka visuaalisesti helpottivat tehtävänratkaisua. Mielestäni tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen itse muodostamia strategioita ja niiden kehittäminen tulisi tukea ohjaajan toimesta. Lapsen itse luomat strategiat vastaavat hänen henkilökohtaisia tarpeitaan. Tehtävien itsenäisellä hallinnalla on huomattava merkitys tulevaisuudessa.

### **Toiminnanohjauskorttien käyttäminen**

Toiminnanohjauskorttien käyttö helpotti Miikan suuntautumista annettuihin tehtäviin. Niissä onkin erityisesti painotettu tehtävän aloittamisen merkitystä. Tällöin Miikan tarkkaavaisuus kohdistui pelkästään tehtävän aloittamiseen. Toimittuaan korttien ohjeiden mukaisesti Miikan tarkkaavaisuus oli riittävästi kohdentunut tehtävään, jotta hän pystyi etenemään tehtävänratkaisussa onnistuneesti.

Ajoittain Miika yritti olla käyttämättä toiminnanohjauskortteja, vaikka niiden käytöstä oli juuri sovittu ohjaajan kanssa ennen tehtävän aloittamista. Miika aloitti tehtävän tekemisen suoraan, eikä pohtinut toiminnanohjauskorttein kysymyksiä. Huomautettuani ohjaajana asiasta Miikalle hän korjasi tilanteen ja selitti tehtävän aloituksen tärkeimmät kohdat.

Usein ennen tehtävän aloittamista Miika asetteli toiminnanohjauskortit oikeaan järjestykseen. Tällöin Miikan piti itse miettiä, että missä järjestyksessä tehtävä tulikaan suorittaa. Samalla hänen huomionsa kiinnittyi ainoastaan tehtävän aloittamiseen.

Miika oli todella kiinnostunut toiminnanohjauskorttien käytön alkuvaiheessa ohjaajana antamastani mallista. Tehtävään tutustumisvaiheessa hän seurasi tarkasti mitä sanoin kunkin kortin kohdalla. Samoin Miika oli kiinnostunut siitä miten selitin ja perustelin toimintaani tehtävänratkaisun aikana. Samantyyppisten tehtävien aloittaminen, mitä olin aiemmin mallintanut, onnistui Miikalta hyvin. Kun ohjaajana esitin korteissa olleet kysymykset Miikalle, niin niihin hän vastasi ajatuksella ja oli keskittynyt tehtäväänsä. Vaikeuksia ilmeni ensimmäisen kerran toiminnanohjauskorttien käytössä kun Miikan piti itse ruveta ohjaamaan itseään ääneen tehtävään tutustuessa.

*M: Tääkö on mun tehtävä ?*

Miika pitää korttia sekä tehtävää kädessään.

*M: En mä viitti ääneen puhua.*

Miika potkii jaloillaan pöydän alla.

*O: Sano vaan reippaasti mitä sun pitää tehdä.*

*M: No tässä pitää ...*

Miika katsoo tarkasti tehtävää.

*O: Sinun ei vielä tarvitse ratkaista sitä ... vaan mitä sun pitää tehdä ?*

Miika painautuu tuolissaan taaksepäin ja rupeaa keinuttamaan sitä.

*M: Tässä pitää etsiä samanlaiset.*

*O: Hyvä sitten voit ottaa seuraavan kortin.*

Miika pudottaa kortin kädestään ja nostaa seuraavan kortin. Näyttää kortti ohjaajalle. Ohjaaja lukee kortin ääneen.

*O: Mitäs ´ pitää tehdä ensiksi ?*

*M: Ensiksi pitää miettiä ...*

Miika heilauttaa korttikädellä alaviistoon tuolin kädensijan vierestä.

*M: ... oikeat ....*

Miika heiluttelee korttia ja napauttaa sillä pöytään. Hän katselee samalla ympärilleen.

*M: Ensiksi pitää miettiä ....*

*O: Mitäs ´ pitää katsoa, ihan ensimmäiseksi tehtävästä ?*

*M: Ensiksi pitää kattoa nämä ...*

Miika osoittaa kummallakin kädellä tehtävää paperilla.

*O: Hyvä, ne pitää katsoa ensiksi. Sitten seuraava kortti.*

Miika ottaa jo samalla seuraavan kortin

Ohjaajana pyrin olla puuttumatta tehtävän suorittamiseen Miikan työskennellessä itsenäisesti toiminnanohjauskorttien avulla. Ainoastaan siinä vaiheessa, kun tilanne tehtävän teon kannalta kävi epäedulliseksi keskeytin työskentelyn. Tällaisia tilanteita oli esim. Miikan tarkkaavaisuuden siirtyminen johonkin ympäristön kohteeseen. Kuiskausvaiheen Miika tunsi selvästi helpommaksi, kun hänen ei tarvinnut sanoa ääneen omia ajatuksiaan. Siirryttäessä kuiskausvaiheesta sisäisen puheen vaiheeseen tehtävään suuntautumisaika lyheni huomattavasti Miikan kohdalla. Tämä saattoi johtua siitä, että aiemmin ajatusten muodostaminen sanoiksi vei kauemman aikaa kuin pelkkä ajattelu. Toisaalta Miika saattoi kiinnittää huomiotaan vähemmän tehtävään suuntautumiseen, koska ulkopuolinen kontrolli väheni. Ajoittain ohjaajana epäilin Mikon oikaisevan tämän vaiheen ylitse ajattelematta kaikkia korttien kysymyksiä ennen tehtävän aloittamista.

### 5.1.2 Tehtävänanto ohjaajalta

Ohjaajan merkitys korostui Miikan tehtävän aloittamisessa. Miikan tarkkaavaisuus kahdenkeskisessä työskentelyssä kohdentui tehtävään nopeammin, kun ohjaajana annoin sanallisen ohjeen. Ohjaajana pystyin myös muuten auttamaan tarkkaavaisuuden kohdentamista. Tarkkaavaisuuden kohdentaminen Miikalla helpottui, jos seurasin sormellani sitä kohtaa mitä tehtävästä luin parhaillaan. Tällöin Miikan oli helpompi kohdentaa katsettaan haluamaani kohtaan. Samalla hän kuuli sekä näki ohjeen. Välillä Miika selvästi luki ohjeen mitä osoitin. Toisinaan oli hyvin vaikea tulkita seurasiko Miika ainoastaan sormeja ja kuunteli puhettani vai lukiko hän todella ajatuksella ohjeen.

Usein antaessani Miikalle ohjetta suullisesti Miika ei näyttänyt kuuntelevan sitä. Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten on todettu usein näyttävän siltä, etteivät he kuuntele kun heille puhutaan (Montague & Warger, 1997, 2). Miika kuunteli yleensä kuitenkin ohjeen, vaikka Miikan kuunteleminen oli välillä todella vaikeasti havaittavissa. Ohjeenannon aikana hän heilutteli jalkojaan tai muuten liikutelti kehoaan. Usein näytti siltä kuin Miika keskittyisi enemmän ympärillä tapahtuvaan, kuin annettavaan ohjeeseen. Tästä huolimatta hän samalla kuitenkin otti vastaan tietoa ohjaajalta ja pystyi tämän tiedon turvin aloittamaan tehtävänsä. Ohjaajana kuitenkin havaitsin, että oli tärkeää tarkastaa onko Miika todella ymmärtänyt ohjeen, jos epäilyyn oli vähänkään mielestäni aihetta. Samalla oli ohjaajana hyvä tarkistaa tiesikö Miika varmasti mistä aloittaa tehtävän tekemisen. Luotoniemi (1999a) tuo omassa tutkimuksessaan myös esille saman suuntaisia kokemuksia tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kanssa. Hänen mukaansa lapsilla on huomattavia eroja tavoissa, joilla he ovat tarkkaamattomia. Suora käyttäytymisen havainnointi ei aina kerro tarkkaavaisuudesta. (Luotoniemi 1999a, 9.)

*O: Täällä on nyt seuraava tehtävä.*

Miika katselee ikkunasta ulos. Sitten katsoo kattoon ja jää tuijottamaan seinällä kuvaavaa videokameraa. Yhtäkkiä hän havahtuu tuolissaan ja kumartuu kohti tehtävää.

*O: Tommonen tehtävä. Mitähän siinä kysytään ?*

Miika hieroo sormillaan alahuulta ja katsoo tehtävää.

*O: Osaatko päätellä mitä siinä pitää tehdä ?*

Miika ottaa kynän pöydältä ja keinuttaa tuoliaan tuolin etujalkojen varassa. Miika naputtaa pöytään kynällä ja kumilla yhtä aikaa. Silmäilee tehtäväpaperia ympäriinsä.

*M: Siinä pitää etsiä linna, kuuma, ....*

Miika pyörittelee kumia pöytää vasten.

*O: Hyvä, mistä etsit linnan ?*

*M: Täältä.*

Miika osoittaa sormella oikeaa kohtaa paperista.

O: *Hyvä, nyt voit aloittaa tekemään.*

Edellisessä lainauksessa tehtävän aloittaminen oli epäselvä Miikalle, hän jäi miettimään sitä pitkäksi aikaa. Tällöin tarkkaavaisuus siirtyi helposti johonkin muuhun kohteeseen ja tehtävän aloittaminen keskeytyi. Ohjaajana johdattelin Miikan itse ratkaisemaan tehtävän tarkoituksen. Tämän jälkeen Miika työskenteli keskittyneesti.

### **Selkeä ja lyhyt ohje auttaa jatkamaan**

Yleisesti ajatellaan että, tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas lukkiutuu tehtävän aloittamiseen, jos ohje on liian monimutkainen ja vaikeasti ymmärrettävä. Miika kuitenkin kysyi tarkennusta, jos jokin ohje jäi epäselväksi hänelle. Luokkatilanteessa ohjeenkysyminen ei ole yhtä yksinkertainen asia kuin kahdenkeskisessä työskentelyssä. Kysyminen oli Miikan keino selviytyä tilanteesta eteenpäin. Tällöin ohjaajana pystyin uudelleen muotoilemaan ohjeen Miikan helpommin ymmärrettäväksi. Yehlen ja Wandboldin (1998, 9-10) mukaan ohjaajan olisi hyvä korostaa oppilaalle, kuinka tärkeää on juuri nyt kuunnella, jotta lapsi tietäisi mitä seuraavaksi pitää tehdä.

Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen ohjeen vastaanottamista helpottaa myös se, että hänelle annetaan vain yksi ohje kerrallaan juuri siitä tehtävän vaiheesta, jossa hän työskentelee. Opettajan tulisi tarkkaavaisuushäiriöiselle oppilaalle ohjetta antaessaan tällöin välttää esim. tehtävän alussa termiä ”lopuksi”. Ohjeen tulisi kohdentua juuri tehtävän sen hetkiseen vaiheeseen. Luokkatilanteessa tämä vaatii opettajalta erityistä huomion kiinnittämistä ohjeiden antoon. Ohjeet, jotka olivat lyhyitä ja jotka eivät sisältäneet kieltoja Miika sisäisti parhaiten. Kiellot eivät usein auttaneet Miikaa jatkamaan tehtäväänsä. Hän jäi pohtimaan kieltoa ja tehtävän tekeminen pysähtyi. Antaessani Miikalle ohjeen, joka selvitti kuinka edetä tehtävässä, auttoi häntä tehtävän jatkamisessa. (Ks. myös Bender & Mathes 1995, 226 - 234.)

## Miikan ohjaaminen tehtävän pariin

Miikan kieltäytyessä tehtävästä tai muuten osoittaessa, ettei tehtävä kiinnosta häntä, hänet oli kuitenkin ohjattavissa tehtävään. Pitkien tehtävien edessä Miika usein tunsu itsensä voimattomaksi. Kuten jo aiemmin olen nostanut esille jaoin tehtävän pienempiin osiin, joista otin esille konkreettisesti vain yhden osan kerrallaan. Tehtävien osiin jakamisen on nostanut esille myös Bender ja Mathes (1995, 229) tutkimuksessaan, kun he ovat koonneet keinoja, jotka helpottaisivat tarkkaavaisuushäiriöisten lasten tehtävänratkaisua. Jakamalla tehtävän pienempiin osiin Miika sai onnistumisen kokemuksia, kun pystyi suorittamaan annetun tehtävän. Kun Miika oli tehnyt ensimmäisen osan voitiin aloittaa seuraava. Ohjatessani Miikan työskentelyä nousi mieleeni, että Miikaa itseään tulisi opastaa, kuinka tehtävät kannattaisi jakaa pienempiin osiin. Tämän hallitseminen helpottaisi tehtävänratkaisua huomattavasti Miikan kohdalla. Hyväksi menetelmäksi Miikan kohdalla osoittautui myös, että ohjaajana annoin Miikalle jonkin toisenlaisen tehtävän välillä ja sen jälkeen palattiin taas alkuperäiseen tehtävään. Toinen hyvä keino saada Miika kiinnostumaan tehtävästä oli johdatella hänet siihen. Erityisesti Miika piti siitä, kun luin tai kerroin jonkin tarinan tehtävään liittyen. Esimerkiksi geminaatta-harjoituksessa luin aiemmin Miikan tekemän saman harjoituksen alkuosan hänelle ääneen.

*O: Muistatko kun teit tämmöistä ? Mä luen sulle nyt tämän alun. Saat sitten tehdä sen jatkojutun tähän, mutta kuuntele ensiksi mitä tänne kirjoitettiin silloin aikaisemmin.*

Ohjaaja rupeaa lukemaan. Miika heiluttelee kynää kädessään. Miika eläytyy ilmein ja kehon liikkein ohjaajan lukemiseen. Miika laittaa käden suulleen ja puhaltelee sormien välistä kuunnellessaan. Tarinan loppuessa hän heiluttelee jalkojaan pöydän alla. Miika nauttii selvästi kuuntelemisesta.

Tämän jälkeen Miika oli sisällöllisesti jo tehtävän parissa. Tästä oli hänen helppo jatkaa täydentämällä puuttuvia kirjaimia. Ajoittian Miika ilmaisi, kuinka tehtävä oli hänen mielestään tyhmä tai että hän ei halua sitä tehdä. Tästä huolimatta hän aloitti tehtävän yleensä ja teki sen hyvin loppuun. Tästä syystä ohjaajana minun ei tullut aina puuttua tehtävän aloittamiseen Miikan sitä moittiessa. Mielestäni tämä oli Miikan tapa reagoida vähän vaikeamman tai pidemmän tehtävän parissa. Hänellä oli kuitenkin kokoajan tarkoitus suorittaa tehtävä.

Kun ohjaajana pyysin Miikaa lukemaan ohjeen tehtävän suorittamisesta, tuli minun aina tarkastaa, että Miika todella luki ohjeen ja sisäisti sen. Usein Miika aloitti tehtävän ilman ohjeen lukemista.

*O: Nyt sitten, lueppa ohje ja rupea täyttämään.*

Miika ottaa paperin käsiinsä ja rupeaa tekemään. Potkaisen (ohjaaja) Miikaa vahingossa pöydän alla, mutta hän ei näytä huomaavan sitä vaikka pyydän anteeksi.

*O: Anteeksi.*

Miika rupeaa nojaamaan pöydällä olevaan käteensä ja katsoo tehtävää pitkään.

*M: Mä rykkään enemmän koirista, mutta tässä ei ole sellaista mainintaa.*

*O: Hmm... Mitäs siinä kysytään ?*

*M: Mitkä virkkeet merkitsevät samaa ?*

Miika lukee ohjeen tehtäväpaperista.

*O: Niin ...*

*M: Ei ku siis ... mä en lukenut tehtävää.*

Miika rupeaa tekemään tehtävää.



Tehtävässä Miikan piti etsiä samaa tarkoittavia lauseita. Miika luuli aluksi, että tehtävässä kysytään hänen mielipiteitään, koska ei lukenut ohjetta etukäteen. Toinen asia, mikä edellisessä lainauksessa nousi esille oli Miikan keskittyminen vain siihen mitä parhaillaan tekee. Ohjaajana potkaisin häntä pöydän alla ja pyysin vielä anteeksi. Miika ei osoittanut eleelläkään, että olisi huomannut sen. Westman (1990, 442) on esittänyt kuinka usein tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on vaikeaa jakaa tarkkaavaisuuttaan. Tällöin he kohdentavat kaiken huomion tekemäänsä. Miika jatkoi tehtävän aloittamista potkaisustani huolimatta. Tilanteen arvioinnissa kuitenkin ongelmana on se, että ulkopuolisena on mahdotonta tietää jättikö Miika huomiotta potkaisun tahattomasti, vai eikö hän tietoisesti reagoinut siihen, jotta hän saisi tarkkaavuuden pysymään tehtävässä. Ohjaamisen kannalta oli tärkeää huomioida, kuinka intensiivisesti Miika keskittyy tekemäänsä. Jos Miikan sai suuntautumaan onnistuneella ohjauksella tehtävään, hän työskentelee yleensä sen parissa keskittyneesti.

### **Toiminnanohjaukortit ohjaajan tukena**

Toiminnanohjaukortit selkeyttivät myös ohjaajan toimintaa tehtävänratkaisun aikana. Korttien käyttö vahvisti järjestelmällisesti etenevää tehtävän ratkaisua. Ohjaajana huomasin, kuinka toimin itse korttien mukaan ohjatessani Miikaa tehtävien parissa, joissa emme käyttäneet kortteja. Tämä tuki toiminnanohjaukorttien harjoittaman ongelmanratkaisumenetelmän yleistymistä Miikalla.

Ohjaajan on tärkeää tutustua korttien käyttöön ennen niiden käytön aloittamista huolellisesti. Käytännössä nousi esiin useita seikkoja, joihin olisi hyvä ollut paneutua aiemmin. Mallintamisvaiheessa ohjaajan tulee olla hyvin tarkkana, kuinka esittää ajatuksensa lapsen seuratessa. Ohjaajan pitää puhua kortteihin käyttämisen ensimmäisessä vaiheessa ne ajatukset, mitä hän tarvitsee tehtävän suorittamiseen. Vasta seuraavassa vaiheessa ohjaaja selittää tehtävän tekoa itselleen ja lapselle ja perustelee valintojaan. Ohjaajan puheen tulee olla selkeää ja helposti ymmärrettävää.

Miikan aloittaessa ratkaisemaan tehtäviä toiminnanohjauskorttein avulla nousi esille, että ohjaajan oli hyvä esittää korteissa olevat toimintaohjeet tarvittaessa puhumalla. Usein ohjaaja joutui myös muistuttamaan Miikaa seuraavan kortin kääntämisestä ennen siirtymistä seuraavaan vaiheeseen tehtävän aloittamisessa.

Miikan ohjatessa itseään ääneen sekä kuiskaten ohjaajana pyrin olla puuttumatta tehtävän aloittamiseen. Välillä kuitenkin katsoin parhaimmaksi tarkentaa tehtävän aloittamista. Miikalta jäi usein puuttumaan ajatukset mitä pitää tehdä ensiksi ja mistä kannattaa aloittaa. Ohjaajana puuttumiseni tähän oli tärkeää, koska seuraavassa vaiheessa Miikan siirtyessä sisäisen puheen varaan ongelmana oli kontrollointi. Tällöin ohjaajana en pystynyt varmistamaan oliko Miika todella ajatellut kaikki tehtävän aloittamisessa tarvittavat asiat.

Etenkin tehtävään suuntautuessa Miika usein ilmaisi haluttomuutensa korttien käyttöön. Oman kertomuksensa mukaan hänestä tuntui hassulta puhua itsekseen tehtäviä tehdessä. Siirtyminen kuiskausvaiheeseen tuntui Miikasta jo vähän helpommalta. Varsinkin kun ohjaajana sanoin, että minun ei tarvitse välttämättä kuulla mitä hän sanoo. Miika kuiskasi ajatuksiaan ääneen. Ne eivät olleet yleensä kokonaisia lauseita, vaan joitakin tehtävään liittyviä sanoja peräkkäin. Hän selvästi keskittyi tehtävän aloittamiseen. Tämän jälkeen Miikan tarkkaavaisuus kohdistui tehtävään.

Miikan kieltäytyessä korttien käytöstä tai ääneen puhumisesta, häntä täytyi ohjata muuten tehtävään. Ohjaajana arvioin tilanteen milloin Miika ei pystynyt itsenäisesti työskentelemään korttein kanssa. Esitin tällöin hänelle korttien kysymykset, joihin hän vastasi. Tämä onnistui aina hyvin. Miika pystyi keskittymään tehtävänsä jatkamiseen tämän jälkeen.

## 5.2 Tehtävän ratkaisu

Tehtävän ratkaisuun kannattaa siirtyä vasta kun tehtävään orientoituminen on tapahtunut riittävän huolellisesti. Ohjaajana pyrin hidastamaan Mikon tehtävän aloittamista. Pyrin myös vähentämään hätäilyä varsinaisen tehtävänteon aikana. Toiminnanohjaukskortit pysäyttivät Mikon tehtävänteon ennen tehtävän ratkaisemisen aloittamista. Tämä osaltaan rauhoitti tehtävän suorittamista.

### 5.2.1 Miikan työskentely

Miikalla esiintyi ongelmia tarkkaavuuden ylläpitämisessä tehtävän suorittamisen aikana. Miika oli myös ylivilkas suorittaessaan tehtäviä. Tämä nousi esille Miikan kohdalla niin luokkatilanteessa, erityisopettajan kanssa työskennellessä sekä opetus-tuokioiden aikana. Miika katseli ympärilleen, liikutteli käsiään ja jalkojaan, keinutti itseään tuolilla, näperteli tavaroita, ym. Näitä löydöksiä tukee myös Westman (1990, 445 – 452) esittäessään, kuinka ylivilkkaat lapset liikkuvat koulutyöskentelyn aikana, olivatpa he motivoituneita tai eivät tehtävään. (Ks. myös Montague & Warger 1997, 2)

Miika rupeaa merkkamaan vastauksia paperiin. Hän nojaa toisella kyynärpäällä pöytään, mutta vaihtaa heti nojaamaan toisella kädellä. Miika vie toisen käden tuolin selkänojan taakse ja jättää sen sinne vähäksi aikaa. Kirjoittaa välillä vastauksia paperiin. Asettaa toisen käden pöydälle ja rupeaa nojaamaan siihen leuallaan. Pureskelee samalla purukumia. Miika lukee tehtävää tarkasti ja heiluttaa samalla itseään tuolissa. Miika potkii jaloilla pöydän alla. Hän huokaisee ja pyyhkäisee kädellään nenäänsä. Miika pyyhkäisee uudelleen nenäänsä, mutta voimakkaammin. Hän puhalttaa ilmaa nenän kautta ja ”niistää” samalla sormiinsa useaan kertaan. Miika potkii pöydän alla lattiaa. Kumartuu nojaamaan kumpaankin käteensä, jotka ovat pöydällä. Miika rupeaa

nojaamaan toisella kädellä otsaansa. ”Niistää” nenäänsä useita kertoja. Vaihtaa välillä kättä ”niistäessä”. Jalat liikkuvat pöydän alla jatkuvasti. Miika pyyhkäisee nenäänsä useita kertoja. Miika ei reagoi, vaikka säädän videoita kesken tehtävän. Hän pyyhkäisee nenäänsä jälleen useita kertoja. Pyyhkii tehtävää pyyhekumilla. Miika naputtaa kynällä pöytään miettiessään. Pyyhkäisee useita kertoja nenäänsä. Kirjoittaa vielä hetken ja antaa tehtäväpaperin ohjaajalle.

*O: Hyvä, jaksot tehdä tosi hyvin!*

Opetustuokioiden aikana tämä liikkuminen ei kuitenkaan haitannut tehtävän tekemistä Miikan kannalta. Ohjaajana olen sitä mieltä, että Miika sai keskittyttyä tehtävään paremmin jos liikkui tehtävän suorittamisen aikana. Liikuttuaan tehtävän aikana hän yleensä onnistui tehtävässä tiedollisesti ja taidollisesti. Tämä korostui etenkin vaikeissa tehtävissä. Yehlen ja Wambold (1998, 9) ovat myös tutkimuksessaan nostaneet esille, että tarkkaavaisuushäiriöisten lasten tulisi sallia liikkua työskentelynsä aikana.

Miika oli välillä tehtäviä tehdessään aivan sen näköinen, kun ei keskittyisi ollenkaan tehtävän tekoon. Tässä hän kuitenkin yllätti minut monta kertaa. Esitettyäni hänelle kysymyksen, hän vastasi suoraan oikean vastauksen tai oli selvästi ratkaisemassa antamaani tehtävää parhaillaan. Esimerkiksi kertolaskut, joiden tiesin olevan vaikeita Miikalle hän ratkaisi usein hyvin, vaikka en voinut olla varma ennen vastausta oliko hän todella keskittynyt tehtävään.

*O: Mites ´ tämä sitten tulee?*

Ohjaaja antaa uuden kertolaskukortin Miikalle. Miika nyppii kellonhihnaansa ja rupeaa nojaamaan pöydälle asettamiinsa käsiin. Miika katselee ympärilleen lattialle kuin jotain olisi tippunut. Miika ottaa kynän pöydältä ja laittaa se teroittimeen, vaikka sitä ei tarvitse teroittaa. Ohjaajan on vaikea päätellä laskeeko Miika samalla laskua. Hän haukottelee ja

laittaa kynän pöydälle. Pyyhkii sormella kirjoitus-alustaa. Puhalttaa kynää pöydällä, niin että se liikahtaa eteenpäin.

M: *Se on 28.*

O: *Hyvä, se on 28. Mitäs tästä tulee ?*

Miika jatkaa kynän pyörittämistä teroittimessa. Katsoo tarkasti teroitinta ja pyyhkäisee nenäänsä. Miika heiluttaa itseään tuolissa.

M: 49.

O: *Hyvä, entä tosta ?*

Miika heijaa itseään voimakkaasti sivuttaissuunnassa tuolissaan.

M: 36.

O: *Entäs tästä ?*

Miika rupeaa nojaamaan voimakkaasti tuolin selkänojaan. Hän haukottelee ja katselee ympärilleen.

O: *Mitenkäs sen voisi laskea ?*

Miika lonksuttelee hampaitaan yhteen.

M: 21

O: *Hyvä. Sitten ... mitä tästä tulee ?*

Miika laittaa pipon pöydälle ensin pystyy ja sitten kaataa sen kädellään.

Ottaa kortin käteensä ja katsoo sitä.

M: 9.

Miika tiputtaa kortin pöydälle ja puhalttaa sen ohjaajaa kohti.

O: *Hyvä, laskit tosi hyvin !*

Miikan tarkkaavaisuus kohdistui usein tehtävän ulkopuolelle. Tämä on hyvin yleistä tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla (Montague & Warger 1997, 2). Ajoittain Miika pystyi palauttamaan tarkkaavaisuutensa itsenäisesti tehtävään. Tämä olisi saatava yleistymään, jotta tulevaisuudessa Miika tarvitsi mahdollisimman vähäisen ulkopäin tulevaa kontrollia.

O: *Se oli se alkujuttu ja tästä tulee nyt loppu sille tarinalle.*

Ohjaaja antaa luettuaan aiemmin tehdyn tehtävän alun tehtäväpaperin Miikalle. Miika rupeaa tekemään ja nojaa toisella kädellä samalla otsaansa. Miika merkitsee vastauksia paperiin.

M: *Meidän Osku (koira) karkas !*

Nyökkää eteenpäin voimakkaasti tuolissa ja hymyilee leveästi.

O: *Mistä ? Kotoako ?*

Miika pyörittelee kumia pöydällä.

M: *Eiku tallilta.*

O: *Löytyikö se ?*

M: *Ei.*

Miika pyörittää päätään vastatessaan.

O: *Onko se tänään karannut ? Kyllä se varmasti jostain löytyy.*

M: *Oikeestaan se eksy.*

Miika ottaa toisella kädellä kengän pois jalasta pöydän alla.

M: *Äiti sanoi, ettei Osku tiennyt reittiä mitä niiden piti kulkea ja eksy.*

O: *Kyllä se löytyy. Jatkappa tehtävän tekimistä.*

Miika nostaa käden pois pöydän alta ja rupeaa kirjoittamaan. Miika keinuttaa tuoliaan. Samalla hän vaihtaa istuma-asentoaan ja jatkaa keinuttamista. Pyyhkäisee kädellä nenäänsä. Painelee nenää sormilla. Keinuttaa edelleen tuolia. Pyyhkäisee taas kädellä nenäänsä. Rupeaa nojaamaan kädellä otsaansa. Vilkaisee ympärilleen ja naputtaa kynällä pöytään. Jatkaa tehtävän tekemistä.

Miikan oli helpompi palata tehtävän pariin ohjaajan tukemana. Tällöin tarkkaavuuden siirtyminen tehtävään tapahtui nopeammin.

### **Ympäristön ärsykkeet vaikuttavat työskentelyyn**

Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten on todettu häiriintyvän tehtäviä tehdessään ulkopuolelta tulevista äänistä ja ympäristön tapahtumista (Närhi 1999, 169; Yehlen

& Wambold 1998, 9; Douglas 1983, 1988 ). Miikan kohdalla näin tapahtuikin luokkatilanteessa sekä erityisopettajan kanssa työskennellessä. Opetustuokioiden aikana ei kuitenkaan ympäristön äänet, eikä ikkunan takana kadulla oleva vilkas liikenne eivät näyttäneet häiritsevän Miikan työskentelyä. Miika ei ainakaan osoittanut sitä mitenkään käyttäytymisellään. Ohjaajana tarkoituksella joidenkin opetustuokioiden ajaksi poistin verhot ikkunan edestä, mutta Miika ei reagoinut vilkkaaseen liikenteeseen. Koulussa tämä oli kuitenkin koettu ongelmana. Miika kiinnitti heti huomionsa, jos luokassa tai ikkunan ulkopuolella tapahtui jotain. Tämän jälkeen Miikan oli vaikea saada tarkkaavaisuutensa takaisin tehtäväänsä.

Kuitenkin ajoittain ratkaistessaan vaikeaa tehtävää Miika pyrki sulkemaan ympäristöstä tulevia auditiivisia ja visuaalisia ärsykeitä. Erityistä ponnistelua vaativissa tehtävissä Miika ajoittain peitti käsillä korvansa ja silmänsä. Miika painoi peukaloilla silmiään ja asetti muut sormet korvien päälle. Välillä hän laittoi vain silmät kiinni miettiessään tehtävään vastausta. Ohjaajana tulkitsin hänen sulkevan auditiiviset ja visuaaliset ärsykkeet, jotta pystyisi paremmin pitämään tarkkaavaisuutensa tehtävässä. Tällöin hän pystyi keskittymään paremmin, eikä ympäristön ärsykkeet haitanneet niin paljoa hänen tehtävänratkaisuaan. Lopetettuaan silmien ja korvien peittämisen hän kirjoitti heti suoraan tehtävän vastauksen paperiin.

### **Toiminnan liittäminen tehtävänratkaisuun**

Opetustuokiot antoivat mahdollisuuden kokeilla Miikan kanssa tehtävien tekemistä niin, että siihen liittyi toimintaa. Teimme esimerkiksi kertolaskuja korttien avulla. Miika levitti kortit ensiksi pöydälle ja rupesi sieltä keräämään kortteja sitä mukaa kun oli ratkaissut niissä esitetyt laskut. Näin hän jaksoi tehdä todella paljon ja vaikeita kertolaskuja. Muutaman kerran yhdistimme kertolaskujen tekemisen Timpuri-seurapeliin. Pelin tarkoituksena on koota puupalikoista mahdollisimman korkea torni kaatamatta sitä. Ennen jokaisen palikan laittamista ohjaajana annoin sanallisen kertolaskun Miikalle, joka hänen tuli ratkaista. Toiminnalliset työskentelytavat onnistuvat kahdenkeskisessä työskentelyssä, mutta aiheuttavat ongelmia

luokkatilanteessa. Yehle ja Wambold (1998, 10) kehottavatkin mahdollisuuksien mukaan käyttämään tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kanssa työskennellessä opetusmenetelmiä, jotka vaativat liikkumista. Toisena ehdotuksena heillä on tuntien muuttaminen pelien muotoon, jos se vain on käytännössä toteutettavissa. Miikan kohdalla toiminnallisuudella oli selvästi parantava vaikutus tehtäviin keskittymisessä.

### **Tehtävänratkaisua vaikeuttavia tekijöitä**

Tehtävät, joihin oli liitetty jotain ylimääräistä tehtävän ratkaisun kannalta, olivat Miikalle vaikeampia. Miikan huomio kiinnittyi helposti esim. tehtävän viereen laitettuihin kuviin. Yehlen ja Wamboldin (1998, 11) tarkkaavaisuushäiriöisten lasten tehtävissä tulisi käyttää kuvia ainoastaan, jos se välttämätöntä tehtävän ratkaisun kannalta. Miika joutui ponnistelemaan, että sai tehtävää jatkettua tarkkaavaisuuden siirryttyä välillä kuvaan. Ohjaajana jouduin usein tukemaan palaamista tehtävään.

Miika rupeaa nojaamaan käsiinsä ja laskee annettua tehtävää.

O: *Hyvä, se lähti aivan oikein.*

Miika nojaa molempiin käsiinsä ja tekee tehtävää.

M: *Miinus vai plus ?*

Miika mumisee hiljaa ääneen itsekseen. Pyyhkii väärän vastauksen pois ja merkitsee oikean tehtäväpaperiin.

M: *Ups ... näin ja sitten näin.*

Miika naputtaa kynällä paperiin.

O: *Hyvä, ihan oikein. Yksi merkki vielä puuttuu.*

Miika merkitsee merkin tehtävään.

M: *Onks´ tää Nalle Puh ?*

Miika osoittaa Nalle Puhin kuvaa tehtävä paperin reunassa.

O: *Kyllä se on.*

M: *Se on meidän äidin lempipiirretty. Mä olen joskus lukenut Nalle Puhia pienempänä.*



Miika rupeaa naputtelemaan kynää pöytää vasten ja jää katsomaan kuvaa.

*O: Jatketaampas tätä tehtävää.*

Miika jatkaa tehtävän tekemistä.

Pitkät tehtävät olivat Miikalle usein vaikeita suorittaa loppuun asti. Tähän oli kiinnittänyt huomiota myös opettaja luokkatilanteessa. Erityisopettajan mielestä tässä oli ilmennyt myös jonkin verran ongelmia. Opetustuokioiden aikana tätä ongelmaa ei ollut. Suurin syy siihen varmasti oli, että ohjaajana puutuinkin jos Miika ei pystynyt keskittymään tehtäväänsä. Tällöin ohjasin hänet takaisin tehtävän pariin. Miikalla ei ollut näin läheisessä ohjaussuhteessa mahdollista jättää tehtäviä kesken. Montaguen ja Wargerin (1997, 2) mukaan tarkkaavaisuushäiriöiset lapset saavat harvoin vaativat tehtävät suoritettua loppuun saakka ilman ohjausta.

Osasyiksi siihen, että Miika tunsu toiset tehtävät raskaiksi, nousi esille lukemisen hitaus. Esimerkiksi pitkissä matematiikan tehtävissä Miikalta kului huomattavan paljon energiaa lukemiseen ja tällöin varsinaiseen laskemiseen keskittyminen jäi vähemmälle. Vaikeammassa matematiikan tehtävissä Miika käyttikin sormia apunaan laskiessa. Sormet toimivat enemmän ”lisämuistina” kuin ”laskukoneena”. Miika käytti taitavasti sormiaan, jotta sai tehtävän hallittavammaksi.

### **Toiminnanohjauskortit kohdensivat tarkkaavuutta**

Toiminnanohjauskorttien kanssa työskennellessä Miika suoritti lähes aina tehtävän moitteettomasti. Antaessani ohjaajana mallia varsinaisessa tehtävän ratkaisuvaiheessa Miika kuunteli tarkoin. Miikan mielestä oli mukavaa, kun ohjaajana tein välillä tehtäviä eikä hän itse.

Suorittaessaan tehtävää ohjaajan tukemana Miika luki kortista ääneen toimintaohjeet. Yleensä hän rupesi heti toimimaan ohjeen mukaan, mutta joskus tarkkaavaisuus siirtyi muualle.

Miika nostaa uuden kortin.

*M: Täytyy ottaa rauhallisesti ja ajatella asiaa joka kantilta.*

Miika nojaa käteensä lukiessaan korttia. Lopetettuaan lukemisen laittaa kortin pois ja meinaa ottaa kynän käteensä. Ottaa kuitenkin kumin käteensä ja rupeaa pyörittelemään sitä kädessä.

*O: Nyt voit ruveta tekemään.*

Miika tarkastelee vähän aikaa tehtävää, ottaa kynän käteen ja aloittaa tehtävän tekemisen.

Tällöin ohjaajana odotin hetken, että siirtyykö Miikan tarkkaavaisuus takaisin tehtävään. Ajoittain juoduin antamaan suullisen ohjeen, jotta tarkkaavaisuus palasi tehtävään.

Ongelmia osoittautui toiminnanohjauskorttien käytössä, kun Miikan olisi pitänyt ohjata itseään ääneen. Käymistämme keskusteluista kävi ilmi, ettei hän halunnut puhua tehtävänteon aikana ääneen. Miikan mielestä se häiritsi hänen keskittymistään. Kuitenkin ohjaajana vaadin sitä, koska muuten en voinut olla varma pohtiiko Miika tehtävää riittävän monipuolisesti. Kuiskaamisvaihe oli Miikalle jo taas helpompi. Tällöin Miika ei aina kuiskannut itselleen toimintaohjeita, vaan usein sitä mitä hän ajatteli tehtävää tehdessään. Se kuitenkin ohjasi hyvin hänen työskentelyään. Sisäisen puheen varassa toimimisesta oli vaikea tehdä johtopäätöksiä ulkoisesta käyttäytymisestä.

### 5.2.2 Ohjaaminen työskentelyn aikana

Ohjaajan merkitys tehtävien teossa vaihteli Miikalla eri tehtävissä. Välillä hän pystyi keskittymään tehtävään itsenäisesti, mutta ajoittain siinä ilmeni suuria ongelmia. Ohjaajana tehtäväkseni muodostui hetkellinen tehtävään palauttaminen sekä tarvittaessa jatkuvana tukena oleminen tehtävänteossa.

### **Liikkumisen salliminen tehtävän suorittamisen aikana**

Yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi nousi esille opetustuokioiden aikana liikkumisen salliminen Miikan kohdalla. Myös Yehlen ja Wambold (1998, 9) ovat todenneet, että tarkkaavaisuushäiriöisten lasten tulisi saada liikkua työskentelyn aikana. Miika keskittyi huomattavasti paremmin annettuihin tehtäviin, jos liikehti tehtävän aikana. Opetustuokioiden aikana liikehtiminen tehtävien suorittamisen aikana oli huomattavaa. Liikkuminen oli välillä hyvin voimakasta. Miika jopa putosi tuolilta keskittyyessään vaikeaan tehtävään. Liikkumisen salliminen opetustuokioiden aikana ei aiheuttanut ongelmaa. Kuitenkin suuressa luokassa tilanne on erilainen. Luokan yhteiset säännöt usein kieltävät paikalta poistumisen ja tavaroiden näpertelyn. Tähän tulisi-kin luokassa löytää yhteinen linja. Seuratessani Miikan koulutunteja hän nousi pulpetista, kävi muutaman metrin päässä sijaitsevan kukan luona ja kosketti sen ruukkua. Tämän jälkeen hän palasi takaisin paikalleen ja jatkoi tehtäväänsä. Hän ei aiheuttanut muille oppilaille eikä opettajalle häiriötä. Toiset oppilaat olivat varmasti jo tottuneet Miikan liikehdintään, eivätkä reagoineet siihen. Opetustuokioiden sekä luokkatilanteissa tapahtuneesta liikkumisesta päätellen Miikalla oli tarve liikkua tehtävän suorittamisen aikana. Näin hän pystyi paremmin keskittymään tehtäviinsä.

### **Ohjaaja työskentelyn kontrolloijana**

Tärkeäksi seikaksi nousi ohjaajan merkitys tehtävään ryntäämisen ja rauhallisen tehtävänteon kontrolloijana. Vaikka Miika luokanopettajan huomion mukaan suoritti tehtävät muita oppilaita hitaammin, tuli Miikaa ohjata harkitsevampaan tehtävien suorittamiseen. Tällöin välttyttiin vääriltä ratkaisumenetelmiltä ja näin vähennettiin Miikan turhautumista tehtäviin. Miika oli usein hermostunut, kun ei osannut annettua tehtävää erityisopettajan huomion mukaan. Opetustuokioiden aikana näin kävi vain harvoin. Edetessään tehtävässä harkitummin ja hitaammin vaiheesta toiseen Miika suoritti tehtävän tiedollisesti paremmin. Myös tarkkaavaisuus kohdentui paremmin tehtävään, kun Miika eteni siinä vaiheittain.

Ajoittain tehtävänratkaisun aikana Miika oli ”omissa maailmoissa”. Tämä oli havaittu koulussa sekä kotona kotitehtäviä tehdessä. Myös opetustuokioiden aikana se oli yleistä. Tällöin Miikasta ei voinut selvästi havaita pohtiko hän meneillään olevaa tehtävää. Hän katseli ympärilleen ja kiinnitti huomionsa selvästi johonkin aivan muuhun asiaan. Hän kiinnitti kaiken tarkkaavaisuutensa esim. pöydällä olleeseen esineeseen. Tämä oli vaikeasti erotettavissa aiemmin esille nousseesta tilanteesta, jossa Miika katseli ympärilleen, mutta keskittyi tehtäväänsä. Jos Miikalla oli jotain kädessä ja hän keskittyi siihen intensiivisesti katseellaan tuli minun ohjaajana epäillä, ettei hän keskittynyt tehtävään. Jos Miika vain heiluttelee esim. viivoitinta kädessään sitä katseellaan seuraamatta saattoi hän pohdiskella meneillään olevaa tehtävää. Ero oli todella vaikea havaita kummasta tilanteesta on kyse. Katseella seuraamisessa oli myös vaihteluita. Edellistä ei voida pitää ehdottomana sääntönä Miikan kohdalla. Mitä paremmin tunsin ohjaajana Miikan, sitä paremmin pystyin arvioimaan tilannetta.

Miikan keskittymisen siirtyessä tehtävän ulkopuolelle oli minun usein palautettava Miika työskentelyn pariin. Ensiksi mainitsin Miikan nimen. Tällöin Miika yleensä suuntasi tarkkaavaisuutensa tehtävään. Kuitenkin oli tilanteita, jossa näin ei tapahtunut. Silloin ohjaajana kehotin katsomaan tehtävää ja osoitin sormella sitä kohtaa missä Miika menossa. Kolmantena keinona palauttaa Miika tehtävän oli esittää hänelle riittävän helppo kysymys tehtävästä. Tällöin Miika koki osaavansa tehtävää ja ryhtyi työskentelemään. Joskus oli tilanne, ettei yrityksistäni huolimatta Miika pystynyt suorittamaan tehtävää itsenäisesti loppuun saakka. Tällöin olin Miikan tukena koko lopputehtävän ajan. Esimerkiksi kertolaskuissa Miika pystyi hyvin alkuvaikeuksien jälkeen keskittymään tehtävään, kun kysyin häneltä laskut ja Miika kirjoitti vastaukset tehtäväpaperiinsa.

Pitkissä, paljon tarkkaavaisuutta tarvitsevilla tehtävillä kiinnitin erityistä huomiota Miikan tehtävänsuorittamiseen. Jos ohjaajana huomasin tai epäilin Miikan hyppelevän kohdasta toiseen tehtävän suorittamisen aikana, puutuin siihen. Tällöin muistutin Miikaa kuinka tärkeää on edetä järjestelmällisesti. Jos Miika ei pystynyt tilannet-

ta korjaamaan itsenäisesti, tuin hänen työskentelyään tarvittaessa koko loppu tehtävän.

Miika pyörittelee kumia pöydällä, katsoo tehtävää välillä ja merkitsee vastauksen. Hän potkii jaloillaan pöydän alla ja katselee ympärilleen. Miika vilkaisee tehtävää ja on hetken mieltävän näköinen. Laittaa vastauksen paperiin aivan toisaalle kuin edellisen vastauksen. Naputtaa kumilla pöytään. Pyyhkii pois jonkin aikaisemmin laittamansa vastauksen. Nojaa eteenpäin. Painaa kumin huuliansa vasten ja nojaa rintakehällään pöytää vasten.

O: *Elikkä, oletko nyt tässä menossa ?*

Ohjaaja osoittaa kynällä tehtävää. Miika siirtää katseen kynän osoittamaan kohtaan.

O: *Lueppa minulle toi kohta.*

Miika on hämmästyneen näköinen ja katsoo ohjaajaa.

O: *Tarkoittaako se jotain ?*

M: *Ei.*

Miika puistaa päätään samalla.

O: *Entä seuraava ?*

M: *Huuto*

O: *Lueppa tarkasti.*

Miika katsoo sanaa, mutta ei lue sitä.

O: *Huuh-to.*

Ohjaaja tavuttaa sanan ja taputtaa tavut.

M: *Ei merkitse.*

O: *Kuinka edetään nyt järjestyksessä? Mikä on seuraava sana ?*

M: *Kyykkä.*

Miika merkitsee vastauksen paperiin.

O: *Mikäs on seuraava ?*

M: *Paahto.*

Miika heiluttelee jalkoja pöydän alla.

O: *Tarkoittaako se mitään ?*

M: *Ei yleensä ... paahtoleipä !*

O: *Hyvä. Mikäs ´ sitten tehdään ?*

Miika ja ohjaaja jatkavat työskentelyä yhdessä tehtävän loppuun saakka.

Jos Miika suoritti tehtävän hyppelemällä tehtävässä paikasta toiseen, esiintyi siinä helpommin virheitä. Miikalta saattoi jäädä vastaamatta kokonaan joihin kohtiin. Esimerkiksi joissakin matematiikan kokeissa Miika oli jättänyt vastaamatta joihinkin tehtäviin. Opetustuokioiden aikana kun pyysin häntä laskemaan samanlaisia laskuja hän osasi ne aivan hyvin. Miika myös kertoi itse, että olisi osannut ne kokeessa, jos olisi huomannut tehtävän. Toinen ongelma mikä nousi esille Miikan hyppelehtiessä tehtävässä oli oikeiden vastausten kirjoittaminen väärään kysymykseen. Vaatii paljon tarkkaavaisuutta etsiä oikea tehtävä vastaukselle, jos ei etene järjestelmällisesti. Vastaukset lipsahtelivat väärään paikkaan. Nämä ongelmat voitiin poistaa tai ainakin niitä voitiin vähentää huomattavasti, kun ohjaajana tarkkailin Miikan tehtävänratkaisua ja tarvittaessa ohjasin häntä etenemään järjestelmällisesti.

Luokanopettaja oli erityisesti kiinnittänyt huomiota Miikan tehtävien suorittamisen hitauteen. Tämä on yleistä tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla (Yehle & Wambold 1998, 9). Opetustuokioiden aikana ohjaajana en tähän kiinnittänyt huomiota. Tämä johtui varmaan siitä, ettei opetustuokioiden aikana ollut muita oppilaita, joihin olisin voinut verrata Miikan työskentelyä. Miikalla kuitenkin opettajien mukaan kului tehtävien tekoon muita oppilaita pidempi aika. Tästä syystä mielestäni Miikalle tulisi järjestää mahdollisuus suorittaa tehtäviä pidempään. Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten tehtävien suorittamisessa myös Yehle ja Wambold (1998, 11) korostavat ylimääräisen ajan tuomaa hyötyä. Koululuokassa tämä usein vaikeaa, koska muiden oppilaiden kanssa siirrytään tehtävien tarkistamiseen, eikä muu luokka voi odottaa yhtä oppilasta. Kotitehtävien parissa, kokeiden tekemisessä ja kahden kesken työskennellessä tämä tulisi kuitenkin huomioida. Kouluneuvottelussa tehtiinkin

päätös, jonka mukaan Miika tekisi kokeet erityisopettajan luona. Koetilanne on erityisen merkityksellinen arvioinnin kannalta.

Miikan ratkaistaessa tehtävää itsenäisesti ja edetessään siinä tehtävänratkaisun kannalta järkevästi ei tullut hänen työskentelyään keskeyttää. Tehtävänratkaisua ohjatessani pyrin aina siihen, että Miika pystyisi mahdollisimman itsenäisesti ratkaisemaan tehtävät.

Miika rupeaa tekemään tehtävää. Hän potkii jaloillaan pöydän alla. Pyyhkii väärän vastauksen tehtäväpaperista. Miika hieroo kumilla leukaansa. Miika vilkaisee ympärilleen huoneessa. Hän heiluttelee jalkojaan ja painaa kynällä otsaansa. Miika painaa kehonsa vasten käsivartta, joka on pöydänreunaa vasten. Potkii edelleen pöydän alla. Miika haukottelee ja kääntyilee tuolissaan. Hän rupeaa nojaamaan taaksepäin ja laskee sormillaan. Katselee ohjaajaa ja heiluttaa itseään tuolissa.

*O: Mikäs ´ siinä oli ? Kuusi laatikkoa ja jokaisessa laatikossa oli 3 näytettä. Nyt pitäisi tietää paljonko näytteitä oli yhteensä ?*

Miika nostaa koukussa olevat jalat vasten pöytää. Katselee seinälle ja näyttää ilmeellään kärsivän siitä, että puhun kun hän yrittää keskittyä.

*M: Kaksitoista plus kaksitoista ....*

Miika mutristelee suutaan ja on miettävän näköinen. Hän käyttää väli-ilä apuna sormia. Miika mieltii pää kallellaan ja peittää käsillä silmät.

Edellisessä käy ilmi, kuinka Miikan tehtävänratkaisua häiritsi puuttumiseni siihen. Ohjaajana arvioin väärin, ettei Miika pystynyt itsenäisesti riittävästi keskittymään tehtävään ja pyrin ohjaamaan Miikaa tästä syystä. Hänen ajatuksensa selvästi katkesi ja hän joutui ponnistelemaan, jotta sai jatkettua tehtävänratkaisua.

## **Ulkoiset ärsykkeet**

Jos Miikan saatuvilla oli tehtäviä tehdessä hänen mielestään kiinnostavia tavaroita, ne tuli siirtää kauemmaksi, mielellään pois näkyvistä. Miika kiinnitti niihin huomionsa. Hän saattoi ajoittain pystyä keskittymään annettuun tehtävään, mutta hetken päästä tarkkaavaisuus siirtyi tehtävästä jälleen tavaroihin. Mahdollisten ylimääräisten tavaroiden poistaminen Miikan läheisyydestä luokkatilanteessa auttaisi varmasti Miikan keskittymistä tehtäviin. Yehle ja Wambold (1998, 8 –9) ovat todenneet, että tarkkaavaisuushäiriöiset lapset kiinnittävän huomionsa helposti ympäristöön tehtävien suorittamisen aikana. Tästä syystä johtuen heidän työskentely-ympäristönsä tulisi olla siisti ja hyvässä järjestyksessä. Työskentely-ympäristössä tulisi olla poistettu kaikki turhat ärsykkeet, joita ei tarvita jatkuvasti työskentelyssä. (Yehlen & Wamboldin 1998, 9; Bender & Mathes 1995, 229)

Ulkopuoliset äänet häiritsivät ajoittain Miikan keskittymistä etenkin luokkaympäristössä. Luokkatilanteessa äänien kontrollointi on vaikeaa. Suuri oppilasryhmä ja jokapäiväinen koulun käytäntö aiheuttaa erilaisia ääniä. Näihin Miika kiinnitti huomiota tehtäviä tehdessään. Miikan kohdalla tulisi pyrkiä turhat äänet vähentämään mahdollisimman vähäisiksi niissä ympäristöissä, joissa Miika työskentelee.

## **Toiminnanohjauskortit työskentelyn ohjauksen tukena**

Toiminnanohjauskorttien kanssa työskennellessä varsinaiseen tehtävänratkaisuun ilman tehtävän aloittamista ja tarkastamista kohdistuu vain yksi kortti. Siinä kehoitetaan etenemään rauhallisesti ja ajattelemaan tehtävää useasta näkökulmasta. Ohjaajana minun tuli tarkoin pitää huolta, että Miika käänsi ja luki tämän kortin. Miika olisi mielellään aloittanut varsinaisen tehtävän tekemisen suoraan selvitettyään tehtävän aloittamiseen liittyvät asiat. Pysähtyminen kuitenkin ennen varsinaista aloittamista on tärkeää. Tässä vaiheessa vielä usein painotin rauhallista työskentelytapaa.



Miikan ohjatessa itseään ääneen tai kuiskaten tehtäviä tehdessä sain olla todella tarkkana, että Miika paneutui riittävästä tehtävään eikä hätäillyt siinä. Miika koki, kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, puhumisen vaikeaksi tehtävän teon aikana. Yritin ohjaajana kannustaa Miikaa puhumaan ääneen. Siihen en kuitenkaan saanut kiinnittää liikaa huomiota, silloin Miika lopetti puhumisen kokonaan. Pieni huomautus asiasta Miikan nimen mainitsemalla tai usein pelkkä katsekontakti sai Miikan jatkamaan puhumista. Kuiskaamisen ja sisäisen puheen vaiheessa oli vaikea ohjaajana kontrolloida tehtävän suorittamista.

### 5.3 Tehtävän tarkistaminen

Tehtävöntarkistaminen jää usein pois oppilaiden itsenäisessä työskentelyssä. Tarkistamiseen oppilaat tulisi erityisesti opettaa. Oppilaat eivät tarkista tehtäviään, vaan siirtyvät malttamattomasti jo seuraavaan. Yhteinen tarkistaminen luokkatilanteessa on opetuksellisesti välttämätöntä. Oppilaat tottuvat käytännössä siihen, että tehtävät tarkistetaan yhdessä, jolloin itsenäisen tarkistamisen merkitys vähenee.

Tarkkaavaisuushäiriöisellä oppilaalla tehtävän tarkistamisen merkitys on suurempi kuin oppilailla yleensä. Tarkkaamattomuudestaan johtuen hän on saattanut tehdä virheitä tehtävään tai häneltä on jäänyt osa tehtävistä vastaamatta. Näin tapahtuu vaikka oppilas osaisi tehtävän tiedollisesti aivan hyvin. Tarkistamisella nämä virheet ainakin osittain löytyisi.

#### 5.3.1 Miika tehtävän tarkistajana

Aloittaessani opetustuokiot Miikan kanssa hän ei tarkistanut tehtäviään. Suoritettuaan tehtävän hän antoi sen pois ja odotti seuraavaa tehtävää. Myös luokanopettajan sekä erityisopettajan mielestä Miika oli haluton tarkistamaan tehtäviään. Heidän mielestään Miika ei myöskään havainnut tehtävissä olleita virheitä. Samansuuntaisia

havaintoja tein myös opetustuokioiden aikana. Tästä johtuen ohjaajana rupesin painottamaan tarkistamisen merkitystä opetustuokioiden aikana.

*O: Mitäs ´ sitten piti tehdä ?*

*M: Tarkistaa ...*

*O: Mmm. Tarkistappa.*

*M: Mä tarkistan aina kun teen. Yleensä mä teen silleen.*

*O: Mutta kun nyt tarkastat, niin huomaat et siellä on virheitä ... katopas.*

*M: Mitä mä katon ?*

Ohjaaja osoittaa sormella ensimmäistä tehtävää ja rupeaa lukemaan vastausta.

*O: Sulava, alevi, leivisa, savila, sulava, siipailu, savita, sulemi ... joo se on ihan oikein.*

Miika ja ohjaaja jatkavat tehtävän tarkistamista yhdessä.

Miika ei ollut usein halukas tarkistamaan tehtäviään. Esimerkissä Miika tuo esille, kuinka hän tarkasti jo tehtävän samalla kun teki sen. Ohjaajana kuitenkin olin sitä miltä, että keskittyminen erikseen tarkistamiseen oli Miikan kohdalla tarpeellista. Tehtävissä ilmeni paljon virheitä kohdissa, jotka Miika osasi ratkaista. Miikalla oli myös muita keinoja tehtävän tarkastamisen välttämiseksi kuin vedota tehtävän yhteydessä tapahtuneeseen tarkistamiseen. Tehtävän suoritettuaan hän rupesi ajoittain puhumaan aivan jostain muusta asiasta. Yleensä kertomukset koskivat päivän tapahtumia koulussa. Joskus hän yritti myös kiinnittää huomioni omaan toimintaansa. Hän rupesi pyörittelemään esim. kumia ja kynään vauhdikkaasti pöydällä ja pyysi innokkaana minua katsomaan tekemisiään. Luokkatilanteessa ja erityisopettajalla Miika antoi tehtävänsä usein opettajalle tarkistamatta sitä.

Ajoittain Miika hätäili tarkastamisen kanssa. Kysyessäni ohjaajana: ”Miten tarkastaisit tämän tehtävän?”, Miika rupesi suoraan tarkistamaan sitä.

*O: Miten rupeaisit tarkastamaan sitä ?*

*M: Linnaan oli suunniteltu ...*

Miika rupeaa lukemaan tehtävää ilman kehotusta. Pyyhkii nenäänsä lukiessa.

*O: Hyvä, sä aloitit just oikein.*

*M: Joku viihtyi pienimmässä ja taas vähän suuremmassa huoneessa...*

Jouduin kuitenkin usein puuttumaan Miikan tarkistamiseen, varsinkin silloin kun hän ei ensin kertonut minulle, kuinka tehtävä tulisi tarkistaa. Kertoessaan suunnitelmansa ääneen hän selvästi mietti tarkemmin, kuinka tarkistaminen kannattaisi toteuttaa. Näin hän keksi käytännölliset menetelmät tarkistaa tehtävät ja keskittyi paremmin tarkistamiseen.

Usein Miikan tarkistaessa tehtävää hän hyppeli joidenkin tehtävien ylitse. Tähän katsoisin olevan kaksi syytä. Miika halusi selvittää nopeasti tarkistamisesta. Tehtävien yli hyppinen nopeutti sitä huomattavasti. Toisaalta havaitsin, että Miikalla on sama ongelma kuin tehtävien tekemisessäkin. Järjestelmällinen tarkistaminen vaatii Miikalta paljon tarkkavaisuutta ja osittain tehtävien yli hyppinen tapahtui Miikalta hänen tahdostaan riippumatta.

Tarkistaminen keskeytyi Miikalla herkästi. Miika kiinnitti huomionsa ympäristöön tai rupesi puhumaan jostain aivan muusta asiasta, esim. televisio-ohjelmista.

*O: Tarkistetaan vielä tämä. Mitäs siinä lukee ? Lukeeko siellä että huono ? Huo...*

Miika lukee tehtävää jatkaa ohjaajan aloittaman sanan.

*M: ...na*

O: *Hyvä.*

Miika pyyhki ja merkkää oikean vastauksen.

M: *Oot sä kattonut uutisvuotoa (tv-ohjelma) ?2*

O: *En ole.*

M: *Miksi et ?*

O: *Minulla on iltaisin niin paljon muuta tekemistä.*

M: *Oisko kiva nähdä ?*

Miika korjaa istuma-asentoaan tuolissa aivan tuolin etureunalle.

O: *Ois ´varmaan ihan kiva, mutta mä en viitsi äänittää sitä. Ja nyttien tuo h (kirjain) vielä ihan viivalle asti.*

Ohjaaja osoittaa tehtävää kynällä.

M: *Brysselissä oli ... se talo peitetty siihen tutun näköiseen pakettiin.*

O: *Minkä näköiseen ?*

M: *Et sää oo nähny uutisissa ku oli semmoinen kankaaseen peitetty talo ...*

O: *Niin ...*

M: *Kankaassa oli pieniä reikiä, semmonen tutun näköinen paketti, päänsärkypaketti. Brysselissä on paljon, on paljon, ainakin uutisissa niin sanottiin ... Brysselissä on paljon päänsärkyä.*

O: *Jatketaampas ´ vielä. Yksi sana sillä rivillä. Mikä se on ?*

Miika rupesi vähitellen omaehtoisesti tarkistamaan tehtäviään opetustuokioiden aikana. Tarkistaminen lisääntyi yhä enemmän opetustuokioiden loppua kohti. Miikan oman kertomuksen mukaan hän tarkisti myös joitakin tehtäviä koulussa luokkatilanteessa.

Miika lopettaa merkkäämisen tehtävään. Hän silmäilee tehtäväpaperia ylhäältä alaspäin. Miika nostaa katseen ohjaajaan.

O: *Tarkistitko ?*

M: *Joo.*

O: *Hienoa Miika ! Etpä ole paljoa itse tarkastanut, niin etten olisi sinua siitä muistuttanut. Muistitko niitten korttein avulla sen tarkistamisen ?*

M: *Joo.*

O: *Muistitko todella ?*

M: *Joo-o.*

O: *Hyvä homma. Mitä teit eri tavalla kun teit näitä laskuja ja sitten kun teit näitä laskuja ?*

Ohjaaja näyttää juuri tehtyä laskutehtävää ja aiemmin Miikan tekemää tehtävää.

M: *Näissä tarkistin.*

Miika osoittaa viimeksi tehtyjä laskuja.

O: *Hyvä, sä tarkistit ja se oli tosi hieno juttu! Tätä minä olen just toivonutkin, että sä tarkistaisit tehtävät itse. Tosi upeesti!*

Omaehtoisella tarkistamisella suuri merkitys tulevaisuudessa, jos se saadaan yleistymään tehtävänratkaisutilanteisiin.

### **Toiminnanohjauskortit kohdensivat tarkkaavuuden tarkistamiseen**

Toiminnanohjauskortteihin käyttö muistutti Miika hyvin tarkistamisesta. Välillä Miika meinasi olla nostamatta viimeistä korttia. Silloin hän ei myöskään aloittanut tehtävän tarkistamista. Tarkistaminen unohtui aivan kuten työskennellessä ilman korttejakin. Toiminnanohjauskortteja käytettäessä osoittautui Miikan kohdalla hyväksi, että tarkistamiseen oli oma korttinsa. Tällöin ennen viimeistä tärkeää tehtävävaihetta tuli vielä kääntää kortti. Silloin Miika sai liikkua ja keskittyminen tarkistamiseen kohdentui. Tässäkin nousi esille aiemmin mainittu liikkumisen salliminen ja sen tuoma etu Miikan tehtävän ratkaisulle.

Ongelmana toiminnanohjauskortteihin käytössä myös tarkistamisvaiheessa oli Miikalla ääneen puhuminen. Muissa tehtävän suorittamisen vaiheissa sain Miikan houkutteltua siihen jotenkin, mutta tarkistamisessa en siinä onnistunut. Seurasin kuitenkin

Miikan tarkistamista ja puutuin siihen tarvittaessa, jos huomasin siinä ongelmia. Vähitellen saimme tarkistamisen siirtymään korttien käytön ulkopuolelle myös luokkatilanteeseen. Jotta tarkistaminen luokkatilanteessa olisi yleistynyt olisi opetustuokiota pitänyt mielestäni jatkaa pidempään.

### 5.3.2 Ohjaaja tarkistamisen tukena

Miika oli usein levoton tehtävän tarkistamisen aikana, kuten jo aiemmin on käynyt ilmi. Miika tarvitsi huomattavan paljon tukea tarkistamisessa varsinkin opetustuokioiden alkuvaiheessa. Tämä saattoi osaltaan johtua siitä, että Miika tunsi tarkistamisen hyödyttömäksi. Kun tämä seikka nousi esille Miikan kohdalla kävimme hänen kanssaan lävitse tarkistamisen tarkoituksen ja osoitin Miikan omista tehtävissä sen merkityksen. Tällöin Miikan oli helpompi ymmärtää merkitys omakohtaisessa kokemuksessa, kun hän havaitsi “turhia” virheitä omista tehtävissään.

Ohjaajana kontrolloin erityisesti Miikan tarkistamisen aloittamisen. Sanallinen huomauttaminen yleensä sai Miikan aloittamaan tarkistamisen, jos hän yritti olla tarkistamatta. Onnistuneeksi menetelmäksi osoittautui myös toiminnanohjauskorttien viimeinen kortti: Hyvä, nyt täytyy vielä tarkistaa! Jos kortit eivät olleet käytössä meneillään olevassa tehtävässä, myös kortista muistuttaminen sai Miikan aloittamaan tehtävän tarkistamisen. Tämän jälkeen Miika suuntautui lähes aina tehtävään. Miikan ollessa levoton tarkistamisen aikana hyväksi keinoksi osoittautui ohjaajan mukanaolo tarkistamisen aikana. Tällöin Miikaa auttoi tehtävän läpikäyminen suullisesti yhdessä hänen kanssaan. Ohjaajana minun tuli erityisesti kiinnittää huomiota, että Miika eteni tehtävässä järjestelmällisesti. Tällöin minun tarvitsi usein vielä osoittaa tehtävässä käytävää kohtaa, jotta tarkistaminen oli johdonmukaista. Tämä auttoi Miikaa kohdentamaan katsettaan käytävään asiaan. Tällöin ulkopäin tullut kontrolli oli vahva kahdenkeskisessä työskentelyssä.

O: *Hyvä. Nyt tehtävä on tehty. Mitenkäs 'sä tarkistat sen ?*

Miika napauttaa kynällä pöytään ja rupeaa katsomaan paperia. Hetken kuluttua Miika rupeaa katsomaan ympärilleen ja rupeaa leikkimään kynällä pöydän pinnalla.

O: *Miten se tarkistettaisiin ? Sanoppa minulle.*

Miika kohdentaa katseensa tehtävään.

M: *Tuolta ekaks 'kirjaimet ja tohon ...*

Miika osoittaa tehtävän puoliväliä.

O: *Mistäs 'sun kannattaisi aloittaa se tarkistaminen ?*

M: *Täältä ylhäältä.*

Miika osoittaa kynällä tehtävän alkua.

O: *... ja miten etenet siitä ? Sä otat ensin täältä tän linnan ja tarkistat onko täällä linna.*

Ohjaaja osoittaa selittäessään paperista sana linna. Miika nyökyytelee päätään. Samalla Miika pitää tuolin istuinosasta kiinni toisella kädellä ja keinuttaa tuoliaan.

M: *On.*

Miika ottaa kiinni tuolin selkänojasta ja rupeaa keinuttamaan tuolia uudelleen.

O: *Nyt kun sä olet tarkistanut sen, voit siirtyä seuraavaan. Mikäs 'siellä on sana ?*

M: *Kuuma.*

Miika keinuttaa tuolia edelleen, mutta seuraa tehtävää tarkasti.

O: *Onko siinä ympyröity oikein ?*

M: *On, mutta aluksi oli väärin.*

Miika osoittaa kohtaa paperissa, keinuttaa edelleen tuoliaan ja nojaa käteensä, joka on otsaa vasten.

K: *Joo, se on ihan oikein. Mikä on seuraava sana ?*

Miikan katse harhailee paperissa.

O: *Täällä. Mitä siinä lukee ?*

Ohjaaja näyttää oikean kohdan paperista. Miika painaa kynällä otsaansa.

M: *Otsa.*

Miika naputtaa kynällä otsaansa voimakkaasti.

O: *Just se, mitä kynällä paukutat. Otsa. Onko ympyröity oikea sana ?*

Miika heiluttelee kynää nopeasti kasvojensa edessä. Vilkaisee paperia.

M: *On.*

Tarkastaminen jatkuu ohjaajan tukemana.

Ohjaajana tehtävänäni oli myös tarkkailla, että Miika etenee tarkastamisessa johdonmukaisesti. Toiminnanohjauskorttien avulla pystyin puhumis- ja kuiskaamisvaiheessa paneutua Miikan tarkistusstrategiaan. Miikalla oli todella vaikeaa puhua varsinaisen tarkistamisen aikana. Tarkistamisesta puhuessamme pohdimme lähinnä mikä voisi olla paras tapa tarkistaa meneillään oleva tehtävä. Tällöin pystyin opastamaan tehtävien tarkistamisessa Miikaa vaihtoehtoisten tarkistamistapojen käyttöön.

### **Palautteen antaminen**

Palautteen antaminen tehtävistä on tärkeää kaikille oppilaille. Närhen (1999, 174 – 177) mukaan myönteisen palautteen ja huomiotta jättämisen yhdistelemällä saadaan parhaita tuloksia tarkkaavaisuushäiriöisten lasten käyttäytymisen muokkaamisessa. Miika reagoi innostuneesti saamaansa positiiviseen palautteeseen.

O: *Yksi kortti vielä. Niin, mitäs ´ siinä viimeisessä kortissa tehdään ?*

M: *Pitää vielä tarkastaa.*

O: *Tarkastappa vielä.*

Miika aloittaa lukemaan kuiskaten tehtävää.

M: *Kummitusko rymiste... Kummituksetko siellä rymistelevät ihmettelivät ja kummastelivat ihmiset. Mutta noidathan siellä vain hämmensivät ... hämmentelivät komeissa sammioissaan kaameaa taikajuomaansa, jolla voisivat lumota uhreja ...uhrejaan. Yhdessä nurkassa seisoi sala-*



*peräinen kaappi. Kaapin ovi oli aina lukossa. Peikkopojat hyppelivät kaapin ympärillä ja tekivät jos jonkinlaisia temppuja nähdäkseen, mitä kaapin sisässä ... kaapissa oli. Kaappiin voisi ... Kaappiin voisi olla piilotettuna vaikka ...*

*O: Siihenkö se loppui ? Nytkö kaikki on luettu ?*

Miika nyökkää vastaukseksi.

*O: Mitähän sinne olisi voitu piilottaa ?*

M: *Kaapin avain.*

*O: Nytkö kaikki on sinun mielestäsi oikein ? Saanko minä vielä tarkistaa?*

Ohjaaja lukee tehtävän alun hiljaa ääneen itsekseen. Miika katselee ohjaajan lukemista ja keinuttaa tuolia.

*O: Tiedätkö mitä. Nämä kaikki alkuosan sanat ovat aivan oikein. Minäpä 'katson vielä tämän lopun.*

Ohjaaja jatkaa lukemista. Miika katselee ohjaajaa ja nousee tuolista nojaamaan käsiensä päälle, jotka ovat pöydän päällä. Miika hymyilee ja on odottavan näköinen.

*O: Tiedätkö, nämäkin kaikki ovat aivan oikein. Milloin sinä olet nämä näin hyvin oppinut ?*

M: *En milloinkaan ....*

Miika hymyilee leveästi ja katsoo välillä ohjaajaan ja välillä muualle huoneeseen. Siiten rupeaa näpertelemään pöydällä olevaa kynää hymyssä suin.

Myös luokan opettaja ja erityisopettaja olivat havainneet, että Miika otti kehumisen vastaan myönteisellä tavalla. Negatiivista palautetta Miika sai sekä opetustuokioiden aikana että koulussa. Miika reagoi myös siihen, mutta ei yhtä selvästi kuin positiiviseen palautteeseen. Palautteen tulisi olla Miikalle tiivistä ja pääasiassa kannustavaa. Siinä tulisi käyttää yksinkertaisia lauserakenteita, jotka ovat Miikan helppo ymmärtää. Sisällöllisesti palautteen tulisi pääasiassa keskittyä tarkkaavaisuuden onnistumi-

seen ja sen tukemiseen. Toki tärkeä merkitys on myös tehtävän tiedollisella palautteella ja arviolla siitä, kuinka Miika on tehtävässä onnistunut.

Välillä ohjaustuokioiden aikana ohjaajana tarkastin Miikan tehtävät, kun hän teki niitä. Joskus sanoin Miikalle, ettei tehtävää tarvitse enää tarkistaa, kun katsoin sen samalla. Tämä ei kuitenkaan osoittautunut hyväksi menetelmäksi. Miikalla oli vaikeuksia muistaa tehtävän tarkistaminen. Ohjaajana minun olisi pitänyt joka kerta järjestelmällisesti vaatia Miika tarkistamaan tehtävä, vaikka olisin sen jo itse tarkistanut. Tämä olisi yleistänyt Miikan tarkistamista enemmän. Opetustuokioiden keskivaiheesta lähtien vaadin tarkistamista useasti. Vähitellen hän rupesi tarkistamaan oma-aloitteisesti. Toiminnanohjauskortit muistuttivat myös minua ohjaajana tarkistamisesta.

## 6. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tehtävänratkaisua sekä tehtävänratkaisun ohjaamista. Tutkimustuloksia tarkastellessa tulee muistaa Miikan ainutlaatuisuus. Hän on yksi tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi muiden joukossa. Hän omaa kuitenkin huomattavan määrän tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla ilmeneviä piirteitä. Miika myös itse tiedostaa, että hänen tarkkaavuutensa ei riitä tehtävien ratkaisuun yhtä hyvä kuin ikätovereidensa. Myös hänen opettajansa koulussa ovat pohtineet samoja ongelmia, kuin yleensä tarkkaavaisuushäiriöisten lasten opettajat työssään pohtivat. Näistä syistä johtuen mielestäni saatuja tutkimustuloksia voidaan yleistää koskemaan myös muita tarkkaavaisuushäiriöisiä lapsia sekä heidän ohjaamistaan.

*Ohjeiden kuunteleminen ja sisäistäminen* oli Miikalla vaikeaa etenkin luokkatilanteessa. Tällöin Miika kiinnitti huomionsa ympäristön ärsykkeisiin, eikä tavoittanut opettajan antamaa ohjetta. Tämä on hyvin yleistä tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla (Yehle & Wamdbold 1998, 9). Jos lapsi ei kykene aloittamaan annettua tehtävää

muiden kanssa samanaikaisesti, he kokevat sen aloittamisen entistä vaikeampana. Lapsi kokee epäonnistuneensa jo tehtävän alussa. Tehtävän aloittamista voidaan helpottaa Montaguen ja Wargerin (1997) mukaan tarkkaavaisuushäiriöiselle annattaessa tarkka, lyhyt ohje, jossa kerrotaan mitä pitää tehdä seuraavaksi. (Ks. myös Yehle & Wambold 1998, 9 - 10.) Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset ovat saaneet osakseen huomattavan määrän kieltoja. Nämä eivät useinkaan enää vaikuta lapsen käyttäytymiseen halutulla tavalla, koska ovat kadottaneet merkittävyyden lapselle yleisyydellään. (Montague & Warger 1997, 9)

Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten *tehtävien organisointi* on yksi tärkeimmistä seikoista, joka nousi esille tutkimuksen aikana. Miikan kohdalla sain huomata kuinka hän itse oli kehittänyt ratkaisumalleja, joilla sai ponnistelua vaativat tehtävät hallittavampaan muotoon. Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kohdalla tätä tulisi mielestäni tukea kaikin mahdollisin keinoin. Tutkimuskirjallisuudesta löytyi vain maininta tehtävän jakamisesta ohjaajan toimesta pienempiin osiin (Bender & Mathes 1995, 229). Tehtävän jakaminen pienempiin osiin ohjaajan toimesta auttaa tarkkaavaisuushäiriöistä lasta juuri meneillään olevan tehtävän ratkaisuun. Lasta tulisi kuitenkin mielestäni ohjata itsenäiseen työskentelyyn. Jos lapsella esiintyy hänen itse kehittämiään tehtävän ratkaisumalleja, jotka helpottavat tehtävänratkaisua, tulisi näitä mielestäni tukea mahdollisimman paljon. Ensin kuitenkin ohjaajan tulee varmistua siitä, että lapsen omat menetelmät ovat käytännöllisiä lapsen kannalta. Sain itse huomata, ettei Miikan omat ratkaisumallit olleet minun mielestäni yksinkertaisimpia. Miika itse oli kuitenkin kehittänyt ne helpottamaan omaa työskentelyään ja hallitsi niiden avulla tehtävänsä paremmin.

Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on *tarve liikkua* työskentelyn aikana. Tämän on nostanut esille myös Westman (1990, 445 - 452; ks. myös Montague & Warger 1997, 2). Lapsen liikehdintä luokkatilanteessa on yksi niistä seikoista, joihin etenkin opettaja kiinnittää huomiota. Ylivilkkaus saattaa häiritä niin opettajan, kuin muidenkin oppilaiden työskentelyä. Yehlen ja Wamboldin (1998, 9) mukaan tarkkaavaisuushäiriöiset lapset kykenevät kuitenkin paremmin keskittymään työskentelyyn, jos

liikehtivät se aikana. Työskentelyyn tulisi liittää toiminnallisuutta. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi erilaisten seurapelien yhdistämisellä opetettavaan asiaan tai tehtävän suorittamispaikan vaihtamisella tunnin aikana. Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen liikehtiminen luokkatilanteessa nostaa esiin ajatuksen, että se aiheuttaa häiriötä muille oppilaille. Seuratessani Miikan tunteja luokkatilanteessa havaitsin, ettei muu luokkayhteisö reagoinut Miikan liikkumiseen. Miikan jättäessä paikkansa ja kävellessään luokassa en havainnut kenenkään oppilaan kiinnittävän tähän huomiota. Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten liikkuesssa luokassa tulee kuitenkin varmistua siitä, etteivät he rupea puhumaan toisten oppilaiden kanssa oppitunnin aikana, eivätkä muutenkaan aiheuta häiriötä muille oppilaille.

*Ärsykkeiden vähentäminen* ympäristöstä tehtävänratkaisun aikana nousi esille myös tutkimuksessani. Eri tutkijat ovat nostaneet tämän esille tutkimuksissaan (Yehle & Wambold 1998, 9; Bender & Mathes 1995, 229). Omassa tutkimuksessani nousi tämän yhteydessä esille seikka, josta en löytänyt mainintaa tutkimuskirjallisuudesta. Miikan ratkaistaessa ponnistelua vaativia tehtäviä hän sulki käsillään ympäristöstä tulevia auditiivisia ja visuaalisia ärsykeitä. Tämä esiintyi etenkin vaikeissa maa- maattisissa tehtävissä. Tällöin hän osoitti selvästi ympäristön häiritsevän hänen työskentelyään. Ympäristön häiritsevyys tulisikin mielestäni huomioida mahdollisuuksien mukaan tarkkaavaisuushäiriöisten lasten työskentelyä suunniteltaessa.

Tehtävien tarkistaminen nousi ongelmakohdaksi tutkimukseni aikana. Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset hätäilevät tehtävien teossa ja tästä johtuen tarkistaminen jää usein pois. Tämä on yleistä kaikilla lapsilla, mutta korostuu etenkin tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla. Tarkkaamattomuudesta johtuen tehtäviin jää usein virheitä tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla, vaikka he todellisuudessa osaisivat ratkaista tehtävän aivan oikein. Tehtävän tarkistaminen nostaisi esiin ainakin osan näistä virheistä. Tällöin saataisiin esille lapsen osaamisen todellinen taso.

Edellä esitetyistä syistä johtuen tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kanssa työskennellessä mielestäni tulisi ajoittain pyrkiä työskentelemään kahdenkeskisesti ja keskittyä

tällöin *tehtävänratkaisun hallintaan* (esim. toiminnanohjauskortit). Kahdenkeskisesä työskentelyssä pyrittäisiin löytämään lapselle henkilökohtaiset tehtävänratkaisumenetelmät, joita hän voisi käyttää luokkatilanteessa. Tavoitteena olisi, että tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi hallittuaan tehtävänratkaisun riittävän hyvin, osallistuisi itsenäisesti yleisopetuksen oppitunneille. Tällöin hän tarvitsisi tukea vain ajoittain ja eikä vaatisi opettajalta jatkuvaa huomiota.

Tutkimuksen pääaineiston hankkiminen videoinnin avulla tutkimuhuoneessa antoi monipuolista ja syvällistä tietoa tehtävänratkaisusta. Luokkatilanteen pitkäkestoisempi seuraaminen olisi tuonut koulun näkökulman selvemmin tutkimuksen käyttöön. Toiminnanohjauskorttien käytön harjoittaminen olisi tullut jatkua pidempään, jotta olisin tutkija voinut olla varma yleistymisestä. Kuntoutuksen riittävää kestoa on korostanut myös Luotoniemi (1999, 165). Toiminnanohjauskortit helpottivat selvästi Miikan työskentelyä opetustuokioiden aikana. Annoin kortit käyttöön luokanopettajalle ja opastin niiden käytössä. Ehdotin korttien käyttämistä koko luokan kanssa tehtävänratkaisun tukena.

Lähes kaikki tutkimustulokset osoittavat, kuinka tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi tarvitsevat *henkilökohtaista ohjausta* tehtävänratkaisussaan. Luokkatilanteessa tämä aiheuttaa suuria ongelmia. Luokanopettaja ei voi kiinnittää huomiotaan ainoastaan yhteen oppilaaseen. Luokkien suuret oppilasmäärät vaikeuttavat tilannetta osaltaan. Opettajan tulee kuitenkin mahdollisuuksien mukaan huomioida tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta luokkatilanteessa. Tuntien ja tehtävien suunnittelulla voidaan vaikuttaa etukäteen paljon tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentelyyn luokkatilanteessa. Materiaalien valmistelussa tulee ottaa tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas huomioon. Usein samat materiaalit käyvät myös muulle luokalle.

Henkilökohtaisen tuen määrästä johtuen usean tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan kohdalla olisi paras ratkaisu mielestäni henkilökohtaisen avustajan hankkiminen. Tällöin tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi saisi työskennellä luokkaympäristössä muiden oppilaiden kanssa. Tavoitteenahan on itsenäinen työskentely luokkatilan-

teessa. Avustaja voisi ohjata tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen työskentelyä tarvittaessa ja vähentää tukeaan lapsen selviytyessä yhä enemmän itsenäisesti tehtävistään. Avustaja tulisi opastaa työhönsä mahdollisimman hyvin. Hänen tulisi ymmärtää tarkkaavaisuushäiriön aiheuttamat moninaiset ongelmat sekä hallita lapsen työskentelyssä käytettävät ohjaamisen menetelmät.

Tutkimukseni kuvausta tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tehtäväratkaisusta voidaan hyödyntää pohdittaessa koulun arkipäivänä tarkkaamattoman lapsen ongelmia. Saatuja tutkimustuloksia tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen ohjaamisesta voidaan hyödyntää suunniteltaessa tarkkaamattoman oppilaan henkilökohtaista opetusta. Esitetyistä menetelmistä kaikki eivät toimi jokaisen lapsen kohdalla. Menetelmät tulee valita yksilöllisesti ja niitä tulee olla valmis vaihtamaan tarvittaessa. Myös uusien menetelmien kehittäminen ja kokeileminen kuuluu osa tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen kanssa työskentelyyn.

Paneutumiseni syvemmälle tutkimukseni aikana tarkkaavaisuushäiriön ongelmakenttään herätti se uusia mielenkiinnonkohteita. Esiin nousi ajatus, kuinka Miikan tehtäväratkaisun kehittymisestä saisi kattavan pitkäaikaistutkimuksen. Laaja aineisto tässä tutkimuksessa antaisi sille hyvän pohjan. Tarkkaavaisuushäiriöisten tehtäväratkaisun kehittymistä iän myötä tutkivaa tutkimusta en ole tavannut tutkimuskirjallisuudessa. Samalla heräsi ajatus ohjaamisen vaikutuksen tutkimisesta pitkällä aikavälillä. Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten arvioinnissa esiintyvät puutteet nousivat myös esille tutkimukseni aikana. Lapset osaavat tiedollisesti ja taidollisesti paljon, mutta tulokset eivät näy arvioinnissa (mm. Yehle & Wambold 1998, 8; Sandberg 1999, 125). Tämä luonnollisesti vaikuttaa lapsen, opettajan sekä vanhempien suhtautumiseen lapsen oppimiseen. Mielestäni olisi tärkeä löytää keinoja, joilla voitaisiin tuoda esille lapsen todellinen osaamisen taso johdonmukaisen tehtäväratkaisun ja ohjaamisen tueksi.

## LÄHTEET

- Ahonen, T., Luotoniemi, A., Nokelainen, K., Savelius, A. & Tasola, S. 1994. Multimodal intervention in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *European Journal of Special Needs Education* 9 (2) 168 – 181.
- Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C., Shelton, T. L. & DuPaul, G. J 1992. Parenting stress among families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology* 20 (5) 503 – 519.
- APA 1994. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition. DSM-IV.* Published by the American Psychiatric Association. Washington, DC.
- Barkley, R. A. 1990. *Attention-deficit hyperactivity disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment.* University of Massachusetts Medical Center. The Guilford Press. New York. London.
- Barkley, R. A. 1997. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin* 121, 65 – 94.
- Bender, W. N. & Mathes M. Y. 1995. Students with ADHD in the Inclusive Classroom: A Hierarchical Approach to Strategy Selection. *Intervention in School and Clinic* 30 (4) 226 – 234.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education. 2. painos.* Boston: Allyn & Bacons.

- Bottorff, J. 1994. Using videotaped recordings in qualitative research. Teoksessa J. Morse (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage, 244 - 261.
- Dinklage, D. & Barkley, R. A. 1992. Disorders of attention in children. Teoksessa S.J. Segalowitz & P. Rapin (toim.) Handbook of neuropsychology 7, 279 – 307.
- Douglas, V. I. 1983. Attention and cognitive problems. Teoksessa M. Rutter (toim.) Developmental neuropsychiatry. New York: Guilford Press, 280-329.
- Douglas, V. I. 1988. Cognitive deficits in children with attention deficit disorder with hyperactivity. Teoksessa L. Bloomfield & J. Sergeant (toim.) Attention deficit disorder: Criteria, cognition and intervention. New York: Pergamon Press, 65 - 82.
- Coodyear, P. & Hynd G. W. 1992. Attention-deficit disorder with (ADD/H) and without (ADD/WO) hyperactivity: behavioral and neuropsychological differentiation. Journal of Clinical Child Psychology 21, 273 – 305.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lahey, B. B., Applegate, B., McBurnett, K., Biederman, J., Greenhill, L., Hynd, G., Barkley, R. A., Newcorn, J., Jensen, P., Richters, J., Garfinkel, B., Kerdyk, L., Frick, P. J., Ollendick, T., Perez, D., Hart, E. L., Waldman, I. & Shaffer, D. 1994. DSM-IV Field trials for attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. American Journal of Psychiatry 151, 1673 – 1685.



- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luotoniemi, A. 1997. *Kun lapsen itsenäinen työskentely ei suju ja ajatukset lähtevät kulkemaan omia teitään – Lapsen tarkkaavaisuushäiriön neurokognitiivinen kuntoutus*. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Psykologian ammattillinen lisensiaatintutkimus.
- Luotoniemi, A. 1999a. *Lasten tarkkaavaisuushäiriöt – Haaste tutkimukselle ja kuntoutukselle*. NMI-Bulletin 9 (1) 9-21.
- Luotoniemi A. 1999b. *Tarkkaavaisuushäiriön ja toiminnanohjauksen kognitiivinen kuntoutus*. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Juva: WSOY, 151 - 166.
- Lyytinen, H. 1995. *Tarkkaavaisuuden ongelmista*. Teoksessa H.Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*, 80-85. WSOY.
- Meichenbaum, D. & Goodman, J. 1971. *Training impulsive children to talk themselves: A means of developing self-control*. *Journal of Abnormal Psychology* 2, 15 – 126.
- Montague, M. & Warger C. 1997. *Helping Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder Succeed in the Classroom*. *Focus on Exceptional Children* 30 (4) 1 – 16.
- Murto P. 1998. *MBD-lapsi ja koulunkäynti. Häiriköstä tuen tarvitsijaksi*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 27. Jyväskylä.

- Nussbaum, N. L., Grant, M. L., Roman, M. J., Poole, J. H. & Bigler, E. D. 1990. Attention deficit disorder and the mediating effect of age on academic and behavioral variables. *Developmental and Behavioral Pediatrics* 11, 22 – 26.
- Närhi, V. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro. *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Juva: WSOY, 167 – 192.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and reserch methods*. 2. painos. Newbury Park: Sage publications.
- Pineda, D. 1996. Executive dysfunction in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Acta Neurologica Colombiana* 12, 19 – 25.
- Pineda, D., Ardila, A. & Roselli, M. 1999. Neuropsychological and Behavioral Assessment of ADHD in Seven- to Twelve-Year-Old Children: A Discriminant Analysis. *Journal of Learning Disabilities* 32 (2) 159 – 173.
- Resnick, R. J., Hamer R. M. & Coldberg S. C. 1988. Attention deficit disorder without hyperactivity: A preliminary investigaton. *Psychotherapy in Private Practice* 6, 1 – 11.
- Rosenthal, R. H. & Allen, T. W. 1980. Intratask distractibility in hyperkinetic nonhyperkinetic children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 8, 175 - 187.
- Rutter, M. 1989. Attention dificit disorder/hyperkinetic syndrome: Conceptual and research issues regarding diagnosis and classification. Teoksessa T. Sagvolden & T. Archer (toim.) *Attention Deficit Disorder. Clinical and basic research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1 - 24.

- Safer, D.J., & Allen, R. P. 1976. Hyperactive children. Baltimore: University Park Press.
- Sandberg, S., Day, R. & Trott, G.E. 1996. Clinical aspects. Teoksessa S. Sandberg (toim.) Hyperactivity disorder of Childhood. Cambridge Monographs in Child and Adolescent Psychiatry. Cambridge: University press, 69 - 109.
- Sandberg, S. 1999. Tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriö ja sen lääkehoito. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 120 - 150.
- Santanen, S. 1990. MBD/DAMP, ADHD tai ADD – aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö. Suomen lastenhoitoyhdistys ry, MBD-infokeskus.
- Shue, K. L., & Douglas, V. I. 1992. Attention deficit hyperactivity disorder and the frontal lobe syndrome. *Brain and Cognition* 20, 104 – 124.
- Stormont-Spurgin, M. 1997. I Lost My Homework: Strategies for Improving Organization in Students with ADHD. *Intervention in school and clinic* 32 (5) 270 – 274.
- Syrjäläinen, L. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja, 101 - 104.
- Szatmari, P., Offord, D. R. & Boyle, M. H. 1989. Ontario child health study: Prevalence of attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines* 30, 219 – 230.

- Taylor, H. G. 1996. Critical issues and future directions in the development of theories, models, and measurements for attention, memory, and executive function. Teoksessa G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (toim.) Attention, Memory and Executive Function. Baltimore: Brookes, 399 - 412.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 2 (5 - 6) 387 - 398.
- Westman, J. C. 1990. Handbook of Learning Disabilities. A Multisystem Approach.
- Zentall, S. S. 1975. Optimal stimulation as theoretical basis of hyperactivity. American Journal of Orthopsychiatry 45, 549 - 556.
- Zentall, S. S., Harper, G. W. & Stormont-Spurning, M. 1993. Children with hyperactivity and their organizational deficits. The Journal of Educational Research 97, 112 - 117.
- Zentall S. S. & Ferkis M. A. 1993. Mathematical Problem Solving for Youth with ADHD, with and without learning disabilities. Learning Disability Quarterly 16 (1) 6-18.
- Yehle, A. K. & Wambold, C. 1998. An ADHD Success Story. Strategies for Teachers and Students. Teaching Exceptional Children 30 (6) 8 - 13.

LUOTTAMUKSELLINEN

TUTKIMUKSESSA KÄYTETTÄVÄ VIDEOMATERIAALI

Suostun siihen, että lapsemme XXXX XXXXXXXXXXXX kuntoutuksen toteuttaminen/opetustuokiot videoidaan. Kuvanauhoja tullaan käyttämään luottamuksellisesti ainoastaan tutkimustarkoituksessa pro gradu-työssä. Nauhoituksia käsitellään ja säilytetään salassapitosäännösten mukaisesti. Nauhoituksia ei tällä sopimuksella tulla käyttämään muuhun kuin edellä mainittuun tarkoitukseen.

Lastamme koskevia tutkimustuloksia saa käyttää tutkimuksen raportoinnissa siten, että lapsen henkilötiedot eivät tule esille.

Jyväskylässä \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
huoltajan allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Aho Katja, tutkija

## DEVEREUX'N KÄYTTÄYTYMISARVIOINTISKAALA II

Oppilaan nimi \_\_\_\_\_ Sukupuoli \_\_\_\_\_  
 Ikä \_\_\_\_\_ Luokka-aste \_\_\_\_\_ Koulu \_\_\_\_\_  
 Opettajan nimi \_\_\_\_\_ Päiväys \_\_\_\_\_

TÄYTTÄMISOHJEET:

1. Perusta arviointisi oppilaan viimeaikaiseen ja tämänhetkiseen käyttäytymiseen.  
 Ota huomioon ainoastaan viimeisen kuukauden aikainen käyttäytyminen.
2. Vertaa lasta normaaliin samankäiseen lapseen.  
 Vertailukohta tulisi olla keskimääräinen oppilas tavallisessa luokkatilanteessa.
3. Perusta arviointisi omaan kokemukseesi oppilaasta.  
 Ota huomioon vain oma käsityksesi. Niin paljon kuin mahdollista, jätä huomiomatta, mitä muut sanovat oppilaasta ja muiden käsitykset oppilaasta.
4. Harkitse jokaista kysymystä riippumattomasti, omana itsenään.  
 Älä yritä luoda johdonmukaista käyttäytymiskuvaa tai persoonallisuutta. Tiedetään, että lapset saattavat käyttäytyä epäjohdonmukaisesti.
5. Vältä tulkintoja alitajuisista motiiveista tai tunteista.  
 Niin paljon kuin mahdollista, perusta arviosi ulkoiseen käyttäytymiseen, jota arvioit. Älä yritä tulkita, mitä lapsen päässä liikkuu.
6. Käytä voimakkaita arviointeja aina, kun se on perusteltua.  
 Vältä tekemästä arviointeja lähelle arviointiskaalan keskustaa. Käytä hyväksesi koko skaalan laajuutta.
7. Merkitse jokainen vastauksesi nopeasti.  
 Jos et osaa tehdä päätöstä, mene seuraavaan kysymykseen, ja palaa myöhemmin niihin, jotka jätit väliin.
8. Vastaa jokaiseen kysymykseen.  
 Yritä vastata jokaiseen kysymykseen. Jos et osaa vastata johonkin kysymykseen, koska se ei sovellu kyseiseen lapseen, tai koska et tiedä lapsesta tarpeeksi, ympyröi tehtävän numero.



18. Valittaa, ettei pidä annetuista tehtävistä?
19. Tekee epäolennaisia huomautuksia luokkakeskustelun aikana?
20. Etsiytyy opettajan seuraan joko ennen tai jälkeen tunnin jutellakseen kouluasioista tai henkilökohtaisista asioistaan?
21. Istuu osallistumatta luokan toimintaan (esim. ei viittaa tai aloita mitään toimintaa)?
22. Vaihtaa keskustelunaihetta itseään kiinnostavaksi, vaikka se ei liity yleiseen keskusteluun?
23. Tekee tehtävät loppuun saakka?
24. Tuo tunnille asioita, jotka liittyvät käsiteltävään asiaan (esim. artikkeleita, kokoelmia, esineitä näytteille)?
25. Hermostuu tai tulee vihaiseksi, kun hänellä on vaikeuksia ymmärtää jotain?
26. Rikkoo muiden omaisuutta?
27. Vähättelee kielellisesti muita (esim. nolaa muita, käyttää loukkaavaa kieltä)?
28. Rikkoo luokan sääntöjä (esim. heittelee esineitä, pärtelee pulpettiin tai kirjoihin)?
29. Kuuntelee muiden ehdotuksia ja ajatuksia sekä antaa palautetta niistä?
30. Kertoo tarinoita tai kuvailee asioita kiinnostavalla ja värikkäällä tavalla (esim. on vilkas mielikuviutus)?

Kysymyksissä 31-52 käytä allaolevaa seitsemän kohtaista arviointiskaalaa:

Erittäin usein/ hyvin	Usein/ hyvin	Melko usein/ hyvin	Keskimää- räisesti	Melko harvoin/ huonosti	Harvoin/ huonosti	Ei lain- kaan
7	6	5	4	3	2	1

VERRATTUNA KESKIMÄÄRÄISEEN OPPILAASEEN TAVALLISESSA LUOKKATILANTEESSA, MISSÄ MÄÄRIN OPPILAS...

31. Ottaa kehumisen vastaan myönteisellä tavalla?
32. Työskentely tovereiden kanssa sujuu hyvin?
33. Työskentelee sitkeästi vaikeankin tehtävän parissa tai sellaisen tehtävän kanssa, joka vaatii tavallista enemmän yrittämistä?



34. Häkeltyy helposti keskustelussa tai vastatessaan kysymykseen?
35. Haluaa olla opettajan lähellä (esim. haluaa tai koskee, istuu tai seisoo lähellä opettajaa)?

VERRATTUNA KESKIMÄÄRÄISEEN OPPILAASEEN TAVALLISESSA LUOKKATILANTEESSA, MISSÄ MÄÄRIN OPPILAS...

36. Organisoii työnsä hyvin?
37. Häneen on vaikea saada kontaktia (esim. on omissa ajatuksissaan, häntä täytyy kutsua nimeltä, jotta hänen huomionsa saisi pois omista ajatuksistaan)?
38. Osoittaa yhteistyökykyä muiden lasten kanssa vuorotellen tarvikkeiden ja materiaalien käytössä?
39. Kykenee työskentelemään itsenäisesti ilman ohjausta tai tarvitsee vain vähän ohjausta?
40. Sosiaalisesti vetäytynyt?
41. Etsii syytä opettajasta, kokeesta tai ulkoisista olosuhteista, kun ei pärjää tehtävissään?
42. Ei huomaa tai osaa korjata oman työnsä virheitä?
43. Ei kykene seuraamaan opettajan tunnilla antamia ohjeita (esim. tarvitsee tarkkoja ohjeita, ennen kuin voi pystyä etenemään)?
44. Haluton tarkistamaan tehtäviään?
45. Ryhtyy työskentelemään, kun tehtävä on annettu?
46. Välinpitämätön luokan tapahtumien suhteen (esim. ei seuraa, näyttää olevan omissa maailmoissaan)?
47. Ei osaa keskittyä tehtävään, kun luokassa tapahtuu jotakin muuta?
48. Riippuvainen opettajan ohjeista, jotta osaisi tehdä annetut tehtävät ja toimia yleisten ohjeiden mukaan?
49. Osoittaa suhteessa opettajaan luokkatilanteissa vastuuntuntoa ja ystävällisyyttä?
50. Herkkä arvostelulle tai työnsä korjaamiselle (esim. tulee vihaiseksi, murjottaa, näyttää masennetulta)?
51. Pärjää oppiaineissa (verrattuna keskimääräiseen lapseen joka on samanikäinen ja samalla luokalla)?
52. Pärjää oppiaineissa (verrattuna omiin kykyihinsä)?

## KOTITEHTÄVIEN TEKEMISEN ARVIOINTILOMAKE

Lapsen nimi \_\_\_\_\_ Ikä \_\_\_\_\_ Pvm \_\_\_\_\_  
 Luokka \_\_\_\_\_ Arvioijan nimi \_\_\_\_\_

Lapsi suoriutuu: (-1) alle ikätason useimmissa aineissa  
 (0) ikätasoisesti useimmissa aineissa  
 (+1) yli ikätason useimmissa aineissa

Käytä lapsen toiminnan arvioinnissa seuraavaa skaalaa:

Ei koskaan	Toisinaan	Usein	Hyvin usein
1	2	3	4

Valitse vain yksi vaihtoehto kysymystä kohden.

Kuinka usein käy niin, että...

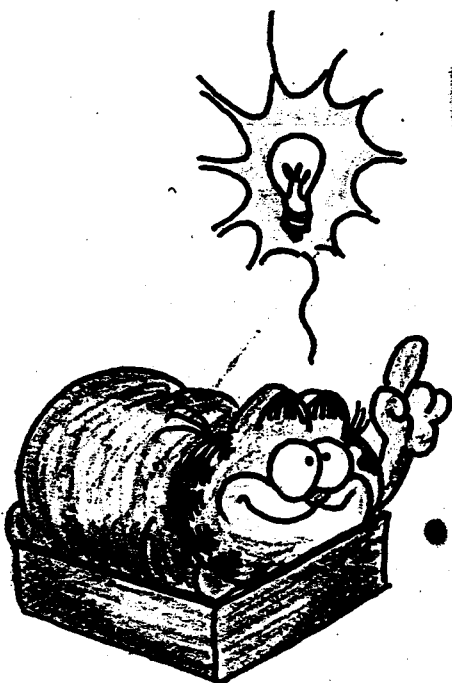
1. ...lapsi ei tuo kotiin tehtävien teossa tarvittavia materiaaleja (kirjoja, vihkoja tms).
2. ...hän ei tiedä tarkasti, mitä on annettu kotitehtäväksi.
3. ...hän väittää, ettei kotitehtäviä ole annettu.
4. ...hän kieltäytyy tekemästä kotitehtäviä
5. ...hän valittaa ja marisee kotitehtävien tekemisestä.
6. ...häntä täytyy muistuttaa asettumaan paikoilleen ja aloittamaan kotitehtävien tekeminen.
7. ...hän vitkastelee ja siirtää kotitehtävien tekemistä.
8. ...hän ei tee kotitehtäviä, ellei joku ole samassa huoneessa.
9. ...hän ei tee kotitehtäviä, ellei joku tee niitä hänen kanssaan.
10. ...hän haaveilee, on omissa ajatuksissaan tai leikkii joidenkin esineiden kanssa kotitehtävien tekemisen aikana.
11. ...hän on altis häiriöille (esim. muiden meluamiselle tai touhuamiselle).
12. ...hän turhautuu helposti kotitehtävien teossa.
13. ...hän ei onnistu tekemään kotitehtäviä loppuun saakka.
14. ...häneltä kuluu epätavallisen paljon aikaa kotitehtävien tekemiseen.
15. ...hän reagoi negatiivisesti, kun vanhempi käskee hänen korjata kotitehtävissä olevat virheet.

- 16. ...hän tekee kotitehtävät sotkuisesti ja huolimattomasti.
- 17. ...hän hätiköi kotitehtävien tekemisessä ja tekee huolimattomuusvirheitä.
- 18. ...hän näyttää tyytymättömältä työhönsä silloinkin kun on tehnyt tehtävänsä hyvin.
- 19. ...hän unohtaa viedä kotitehtävät takaisin kouluun.
- 20. ...hän tarkoituksella ei vie kotitehtäviä takaisin kouluun.

MITÄ TÄSSÄ PITÄÄ  
TEHDÄ ?



MITÄ  
PITÄISI  
TEHDÄ ENKIN?  
... MEI TAISINPA  
KEKSIÄ



TÄYTYY OTTAA  
RAUHALLISESTI  
JA AJATELLA  
ASIAA  
JOKA  
KANTILTA.



YES SAINPAS  
TEHTYÄ!



...PITÄÄ  
KUITENKIN  
VIELÄ  
TARKISTAA