

Liisa Klenberg

ADHD-oireisten oppilaiden vahvuudet opettajien arvioimina

KOHOKOHDAT

- Vahvuuksien arvioiminen tulisi sisällyttää kaikkiin koulun tukitoimia koskeviin arviointeihin. Näin voidaan antaa positiivista palautetta yksittäiselle oppilaalle sekä vaikuttaa erityisoppilaita koskeviin mielikuviin.
- Opettajat havaitsevat kyselylomaketta käyttämällä oppilaiden vahvuuksia monipuolisesti. Oppilaiden ikä, sukupuoli ja vanhempien koulutus vaikuttavat osaltaan arvioihin.
- Ylivilkkailla ja tarkkaamattomilla oppilailla on tavallista enemmän aktiivisuuteen ja herkkyyteen liittyviä vahvuuksia. Pelkästään tarkkaamattomuuteen taipuvaisilla oppilailla korostuvat herkkyyteen liittyvät vahvuudet.
- Vahvuuksien arviointi kyselymenetelmillä on jo nyt mahdollista. Edelleen käytäntöön tarvitaan kuitenkin tutkittuja menetelmiä, jotka mittaavat vahvuuksia monipuolisesti ja joiden mittausominaisuudet tunnetaan.

Vahvuuksien arvioinnin tulisi sisältyä koulun arviointityöhön etenkin silloin, kun selvitetään koulunkäynnin vaikeuksia ja tukitoimien tarvetta. Vahvuuksien esiin nostaminen on erityisen tärkeää oppilaille, joiden taipumusten tai toiminnan (esim. ADHD-oireet) vuoksi vuorovaikutus koulun tilanteissa on ongelmakeskeistä. Tällä hetkellä tutkimustietoa oppilaiden ja erityisryhmien vahvuuksista on niukasti, ja tutkitut vahvuuksien arviointimenetelmät puuttuvat. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin kahden ADHD-ryhmän vahvuuksia opettajien täyttämien Keskittymiskyselyn vahvuusosoiden avulla. Lisäksi selvitettiin, millaisia vahvuusarvioita peruskouluikäiset oppilaat keskimäärin Keskittymiskyselyssä saivat ja miten erilaiset taustatekijät olivat yhteydessä arvioihin.

Tulosten mukaan vahvuusarvioiden normaali vaihtelua selittivät oppilaan ikä, sukupuoli ja vanhempien koulutustausta. Keskimääräisesti opettajat arvioivat oppilailla olevan varsin runsaasti vahvuuksia. ADHD-diagnoosin saaneilla oppilailla vahvuuksia arvioitiin olevan jonkin verran vähemmän, mutta tietyillä osa-alueilla heillä oli enemmän vahvuuksia kuin muilla oppilailla. Oppilailla, joilla oli ylivilkkaus- sekä tarkkaamattomuusvaikeuksia, korostuivat etenkin aktiivisuuteen liittyvät vahvuudet, ja tarkkaamattomilla oppilailla esiin nousivat herkkyyteen liittyvät vahvuudet.

Avainsanat:

vahvuudet, arviointi, peruskoulu, ADHD, kyselylomakkeet.

JOHDANTO

Koulun kasvatustyön keskeisenä tavoitteena on auttaa kaikkia oppilaita löytämään omat vahvuutensa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Eriytyisen tärkeää oppilaan voimavarojen ja vahvuuksien huomioiminen on arviointitilanteissa, joissa selvitetään koulunkäynnin vaikeuksia ja tukitoimien tarvetta – perinteisesti arviointi kohdistuu silloin ongelmien kartoittamiseen (Epstein, Ryser & Pearson, 2002). Tämä on perusteltua mm. tukitoimien kohdentamista varten, mutta samalla arviointi suuntaa vuorovaikutusta ongelmakohtiin ja muokkaa oppilaasta syntyvää mielikuvaa.

Ongelmakeskeisiä mielikuvia liittyy erityisesti oppilaisiin, jotka taipumustensa tai toimintansa (esim. ADHD-oireikäytymisen) vuoksi saavat päivittäisessä vuorovaikutuksessa voittopuolisesti negatiivista palautetta (Climie & Mastoras, 2015). Vahvuuksien ja voimavarojen kartoittaminen voi tasapainottaa arvioinnin perusteella syntynyttä käsitystä näiden oppilaiden tilanteesta (Epstein ym., 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Tällä hetkellä vahvuuksien arvioinnin tutkittuja menetelmiä tai ylipäänsä tietoa vahvuuksien esiintymisestä erilaisissa oppilasryhmissä on kuitenkin niukasti. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin kahteen ADHD-ryhmään kuuluneiden oppilaiden vahvuuksia opettajien täyttämien Keskittymiskyselyn (Klenberg, Jämsä, Häyrinen & Korkman, 2010) vahvuusarvioiden avulla. Tuloksia verrattiin muiden peruskouluikäisten oppilaiden saamiin arvioihin.

Tutkimuksen lähtökohtana oli tarve saada arviointitilanteissa tietoa oppilaan vahvuuksista. Keskittymiskyselyyn

on toiminnanohjauksen vaikeuksia kuvaavien väittämien lisäksi sisällytetty vahvuusosioita, joiden avulla opettajalta saadaan strukturoitu arvio oppilaan vahvuuksista. Taustalla on vaikuttanut toisaalta kehityspsykologian resilienssin tutkimus ja toisaalta positiivisen psykologian viitekehys.

Resilienssitutkimuksissa on kartoitettu kehitykseen myönteisesti vaikuttavia yksilöllisiä tai ympäristön piirteitä. Kehitystä suojaavia tekijöitä on tutkittu erityisesti lapsilla, joilla on epäsuotuisten lähtökohtien (esim. puutteellisten elinolojen, kaltoinkohtelun, kehityksen vaikeuksien) vuoksi tavanomaista korkeampi riski myöhempään psyykkiseen oireiluun (Masten & Obradović, 2006; Rutter, 2006). Kehitystä suojaavia, yksilöön liittyviä piirteitä ovat olleet mm. hyvä oppimiskyky, kyky muodostaa kaverisuhteita ja vahvat itsesäätelytaidot sekä ympäristön tekijöistä vakaat ja myönteiset perhesuhteet ja toimiva kouluympäristö (Masten & Obradović, 2006; Wright, Masten & Narayan, 2013). Resilienssitutkimus on suunnannut huomiota lasten vahvuuksiin ja siihen, että vahvuuksien arviointi on kehityksen tukemisen kannalta perusteltua.

Positiivisen psykologian tutkimuksen kohteena ovat positiiviset kokemukset, luonteenpiirteet ja instituutiot, jotka edistävät ihmisten hyvinvointia (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Yksilön vahvuuksia kuvataan tässä viitekehyksessä vahvuuspiirteinä (engl. character strengths), jotka tuottavat myönteisiä tunteita sekä tyydytystä ihmiselle itselleen ja joita myös yleisesti pidetään arvokkaina (Peterson & Seligman, 2004). Vahvuuspiirteet käsittävät Petersonin ja Seligmanin (2004) luokittelun mukaan yhteensä 24 laajasti tunnistettua hyveisiin ja arvoihin perustuvaa

ominaisuutta. Tällaisia piirteitä ovat mm. luovuus, uteliaisuus, sinnikkyys, rohkeus, ystävällisyys, oikeudenmukaisuus, vaatimattomuus ja kiitollisuus. Keskittymiskyselyyn sisällytettyihin vahvuuksiin on valittu arjessa usein käytettyjä ja kliinisessä työssä havaittuja piirteitä, jotka eivät suoraan perustu Petersonin ja Seligmanin luokitteluun, mutta ovat osittain samankaltaisia heidän esittämiensä vahvuuspiirteiden kanssa.

Vahvuuksien arvioinnissa käytetään kyselymenetelmiä, joissa arvioijana toimii henkilö itse tai joku läheinen, lapsilla vanhemmat tai opettaja. Edellä kuvattujen vahvuuspiirteiden luokitteluun on kehitetty nuorten itsearviointilomake VIA-Y (Park & Peterson, 2006). Tutkimuskäytössä tunnettuja ovat myös BERS-kyselylomakkeet, joilla arvioidaan lapsen tai nuoren tunne-elämän ja käyttäytymisen vahvuuksia (Epstein, 1999; Epstein, Mooney, Ryser, & Pierce, 2004; Epstein, Ryser & Pearson, 2002; Epstein, Synhorst, Cress & Allen, 2009). BERS-2-kyselylomake on suomennettu ja tunnetaan myös nimellä Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTA; Lappalainen & Sointu, 2013). Suomesta on kerätty ainakin yhdeksäsluokkalaisten itsearviointiaineisto (Lappalainen ym., 2009) sekä viidesluokkalaisten vanhempi-, opettaja- ja itsearviointiaineistot (Sointu, Savolainen, Lambert, Lappalainen & Epstein, 2014; Sointu, Savolainen, Lappalainen & Epstein, 2012). Laajempia normitietoja ei ole ollut saatavilla, mutta ne julkaistaan myöhemmin menetelmän käsikirjassa (Sointu ym., painossa).

Vahvuuksia kartoitettavia osioita on Suomessa julkaistu myös joissakin kyselylomakkeissa, joiden kohteena ovat

käyttäytymisen tai kehityksen vaikeudet. Psykologien ja terveydenhuollon työryhmien käyttöön tarkoitettussa Keskittymiskyselyssä (Klenberg, Jämsä, Häyrynen & Korkman, 2010) ja Pienten lasten keskittymiskyselyssä (Klenberg, Tommo, Jämsä & Häyrynen, 2017) opettaja arvioi lapsen toiminnanohjauksen vaikeuksien ohella myös havaitsemiaan vahvuuksia. Myös esikouluvaiheen tuentarpeen arviointiin tarkoitettussa 6–7-vuotiaan taitokyselyssä (Häyrynen & Salonen, 2013) on mukana vahvuusosioita. Näiden menetelmien vahvuusosioista ei ole julkaistu normeja tai psykometrisia tietoja.

Tutkimuksissa on varsin johdonmukaisesti havaittu, että ns. erityislapsilla todetaan yleensä vähemmän vahvuuksia kuin verrokeilla. Lapset, joilla on erilaisia emotionaalaisia vaikeuksia tai käyttäytymisen ja oppimisen ongelmia, ovat saaneet vahvuusarvioissa heikompia pistemääriä sekä lähiaikuisten että itsearviointien perusteella (Oswald, Cohen, Best, Jenson & Lyons, 2001; Reid, Epstein, Pastor & Ryser, 2000; Uhing, Mooney & Ryser, 2005). Myös suomalaisessa yhdeksäsluokkalaisten aineistossa oppilaat, joilla oli oppimisvaikeuksia, arvioivat itsellään olevan vähemmän koulunkäyntiin, sosiaalisiin suhteisiin ja persoonallisuuteen liittyviä vahvuuksia kuin muut ikätoverinsa (Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein, 2009). Kehityksen vaikeudet ovat tutkimusten perusteella yleensä käänteisesti yhteydessä vahvuuksiin: mitä suurempia vaikeuksia lapsella on, sitä vähemmän vahvuuksia arvioissa löydetään (Barksdale, Azur & Daniels, 2010; Oswald ym., 2001).

Tarkkaavuushäiriö (ADHD) on yleinen lapsuusajan kehityksellinen oireyhtymä.

Sen ydinoireisiin kuuluu ylivilkas ja impulsiivinen käyttäytyminen (predominantly hyperactive-impulsive, ADHD-HI), tarkkaamattomuus (predominantly inattentive, ADHD-I) tai näiden oireiden yhdistelmä (combined, ADHD-C; ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017). Näiden käyttäytymispiirteiden vuoksi ADHD-oireiset oppilaat ovat koulussa usein vaikeuksissa ja ymmärrettävästi myös negatiivisen huomion kohteena. Ongelmiin painottuvan arvioinnin vastapainona he voisivatkin huomattavasti hyötyä vahvuuksia painottavasta arvioinnista ja voimavaroja vahvistavista tukitoimista. Empiirisiä tutkimuksia ADHD:hen liittyvistä vahvuuksista on tehty lähinnä resilienssin näkökulmasta.

ADHD-diagnoosin saaneiden lasten ennustetta voivat parantaa sekä ympäristöön että yksilöön liittyvät tekijät (Modesto-Lowe, Yelunina & Hanjan, 2011). Ympäristön suojaaviin tekijöihin luetaan ADHD:n hoidot, kuten lääkitys, koulussa toteutetut behavioraaliset interventiot ja vanhemmuuden tukeminen, jotka onnistuessaan voivat muuttaa kehityskulkua suuntaan (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2017; Pelham & Fabiano, 2008). Tuoreen katsauksen mukaan myös sosiaalisen hyväksynnän kokemukset sekä vanhempien myönteinen kasvatustyyli parantavat ADHD-oireisten lasten toimintakykyä (Dvorsky & Langberg, 2016).

Lapseen liittyvistä tekijöistä vahvinta näyttöä on hyvän minäpystyvyyden (käsitys omista kyvyistä) suojaavasta vaikutuksesta. Myös lievemmat oireet, korkea älykkyydosamäärä ja hyvä sosiaalinen toimintakyky ovat yhteydessä ADHD-oireisten lasten parempaan ennusteeseen (Halperin, Trampush, Miller, Marks & Newcorn, 2008; Modesto-Lowe ym.,

2011). Varsinaisista vahvuuspiirteistä ei kuitenkaan ole julkaistu ADHD-ryhmien tutkimusta. Popularisoidussa kirjallisuudessa ADHD:hen on tosin usein liitetty erityistä lahjakkuutta, kuten luovuutta ja älykkyyttä, mutta tutkimuksissa tätä ei ole selkeästi voitu osoittaa (Healey & Rucklidge, 2005).

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin opettajien arvioimia vahvuuspiirteitä peruskouluikäisillä, ADHD-diagnoosin saaneilla lapsilla ja nuorilla. Koska Keskittymiskeskeksen (Klenberg ym., 2010) vahvuusosioista ei aikaisemmin ole julkaistu tutkimusta tai psykometrisiä tietoja ja normeja, tutkimuksessa selvitettiin ensin, millaisia vahvuusarvioita peruskouluikäiset oppilaat keskimäärin saivat ja miten erilaiset taustatekijät olivat yhteydessä vahvuusarvioihin. Tämän jälkeen selvitettiin, millä tavoin ADHD-C- ja ADHD-I-ryhmiin kuuluvien oppilaiden vahvuusarviot erosivat toisistaan sekä muiden oppilaiden arvioista.

MENETELMÄ

Tutkimushenkilöt ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimusaineistona oli Keskittymiskeskeksen standardointitutkimuksen normi- ja tarkkaavuushäiriöaineistoihin kuuluneet 6–15-vuotiaat yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan opiskelleet lapset ja nuoret. Tähän tutkimukseen tulivat mukaan lapset, joista oli tiedot sekä vahvuuksista että vanhempien koulutuksesta (taulukko 1).

Huoltajan kirjallinen suostumus osallistumiseen saatiin ennen kyselylomakkeiden täyttämistä. Tutkimuseettisen lausunnon myönsi HUS:n Lasten, nuorten ja

Taulukko 1. Ryhmien oppilaisiin ja kouluun liittyvät taustatiedot.

	Normiryhmä (n=689)	ADHD-C (n=188)	ADHD-1 (n=25)
Ikä			
6–9 vuotta	34,3 %	46,3 %	52,0 %
10–12 vuotta	39,2 %	27,7 %	20,0 %
13–15 vuotta	26,6 %	26,1 %	28,0 %
Poikia	47,9 %	86,2 %	84,6 %
Äidin koulutus			
Pk tai alempi ak	23,1 %	40,4 %	8,7 %
Lukio tai ylempi ak	45,0 %	44,7 %	65,2 %
Korkeakoulutus	31,9 %	14,9 %	26,1 %
Oppimisvaikeuksia	8.4 %	29.3 %	
Luokan oppilasmäärä			
Alle 16	5.5 %	51.9 %	25.0 %
16–25	71.5 %	33.2 %	29.2 %
Yli 25	22.8 %	15.0 %	45.8 %
Opettaja opettanut			
Alle 7 kk	28.2 %	28.7 %	12.0 %
7–12 kk	8.3%	32.6 %	36.0 %
Yli 12 kk	63.5%	38.5 %	52.0 %

psykiatrian tutkimuseettinen lautakunta, ja kouluista kerätyn aineiston tutkimusluvut saatiin kuntien opetusviranomaisilta.

Tarkkaavuushäiriöryhmien aineisto kerättiin Helsingin yliopistollisen keskussairaalan lastenneurologian avovastaanotoilla vuosina 2005–2007. Tutkimukseen otettiin mukaan peruskouluikäiset ADHD-diagnoosin saaneet lapset, joilla oli yhdistetyn esiintymismuodon (ADHD-C) tai tarkkaamattomuuteen painottuva (ADHD-I) tarkkaavuushäiriö; aineistossa ei ollut lainkaan yliaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen painottuvan (ADHD-HI) diagnoosin

saaneita. Diagnoosit perustuivat vanhempien ja lapsen kliiniseen haastatteluun, vanhempien täyttämään tarkkaavuushäiriön oirekyselyyn (ADHD RS-IV; DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid, 1998) ja opettajien kirjallisiin palautteisiin. Lapset, joilla oli tarkkaavuushäiriön lisäksi tyypillisiä liitännäisoireita (esim. oppimisvaikeuksia tai käytöshäiriö), otettiin mukaan tutkimukseen, mutta lapset, joilla oli todettu laaja-alainen kehityshäiriö, liikuntavamma tai autismi, jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Osalla ADHD-C-ryhmän osallistujista oli tarkkaavuushäiriölääkitys (n = 68), eikä

Taulukko 2. Vahvuusosioiden pääkomponenttianalyysi varimax-rotatiolla normiryhmän aineistossa

Osio	Komponentti 1 "Sosiaalisuus"	Komponentti 2 "Rauhallisuus"	Komponentti 3 "Aktiivisuus"	Komponentti 4 "Herkkyyks"
Hyvä mielikuvitus	.469		.427	.496
Kekseliäs	.473		.567	
Nopea			.798	
Sanavalmis	.429		.704	
Oma-aloitteinen		.439	.664	
Avoin	.724			
Innostuva	.683			
Luottaa itseensä			.708	
Rohkea	.414		.708	
Tunnollinen		.829		
Sitkeä		.733		
Rauhallinen		.858		
Pohdiskeleva		.523		.611
Yhteistyöhaluinen	.705	.480		
Sopeutuva	.529	.635		
Vaatimaton		.743		
Herkkä				.798
Oikeudenmukainen	.540	.573		
Sosiaalinen	.847			
Suosittu kaverina	.678			
Johtajatyyppe			.790	
Avulias	.651	.485		
Ystävällinen	.672	.559		
Puolustaa toisia	.659			
Huumorintajuinen	.718			

lääkitystä eettisistä syistä keskeytetty tutkimuksen aikana. Tutkimusvälineenä käytetty Keskittymiskysely lähetettiin opettajille diagnoosin antamisen jälkeen.

Vertailuaineistona käytetystä normiaineistosta pääosa (n = 501) kerättiin 45 koulusta neljältä eri paikkakunnalta vuosina 2005–2006 ja osa (n = 188) kerättiin NEPSY-II-standardointitutkimuksen yhteydessä vuosina 2006–2007. Aineiston ulkopuolelle jäivät lapset, joilla vanhempien ilmoituksen mukaan oli tarkkaavuushäiriö. Kouluaineistossa mukaan valikoitui satunnaisesti 4–6 oppilasta kullakin osallistuvalla luokalla (joka neljäs aakkostetulta nimelistalta). Osallistumisprosentti ei ole tiedossa, mutta opettajien arvioiden mukaan hyvin harva kieltäytyi. NEPSY-II-aineistosta tutkimuspyyntö lähetettiin 482 osallistujalle, joista 194 (40.3 %) osallistui tutkimukseen. Osallistujien ja tutkimuksen ulkopuolelle jääneiden lasten välillä ei todettu eroa iän, sukupuolen, vanhempien koulutustason tai opettajan raportoitujen oppimisvaikeuksien suhteen.

Keskittymiskyselyn täytti lapsen luokanopettaja ja yläkoulussa luokanvalvoja. Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan noin 500 opettajaa.

Tutkimusväline

Lasten vahvuuksia arvioitiin Keskittymiskyselyyn (Klenberg ym., 2010) sisältyvien vahvuusosioiden avulla. Keskittymiskysely on toiminnanohjauksen vaikeuksien arviointilomake, joka sisältää toiminnanohjausosioiden ohella myös vahvuuksien arviointiin tarkoitettuja osioita. Keskittymiskyselyä käytetään osana psykologin arvioita, ja sen täyttää luokanopettaja,

luokanvalvoja tai aineenopettaja. Kyselylomakkeessa on 28 vahvuuksiin liittyvää osiota, joista opettajaa ohjeistetaan valitsemaan ne, jotka kuvaavat oppilaan vahvoja puolia tai hyviä ominaisuuksia. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin kolme taitoihin liittyvää osiota ("omaa paljon tietoa", "kätevä käsistään" ja "liikunnallinen"), joten mukana oli 25 vahvuuspiirteiden osiota (taulukko 2). Valittavien vahvuuksien määrää ei rajattu, vaan opettajaa pyydettiin valitsemaan kaikki oppilasta kuvaavat osiot. Osiot pisteytettiin seuraavasti: 0 = ei kuvaile lasta ja 1 = kuvailee lasta. Maksimisummapistemäärä oli 25.

Tilastolliset menetelmät

Yksittäisten osioiden suuren määrän vuoksi niitä ei voinut käyttää ryhmävertailuissa, joten vahvuusosioiden yhdistettiin komponenttipisteiksi vertailuryhmän aineistoa käyttäen. Tetrakoriseen korrelaatiomatriisiin perustuvasta pääkomponenttianalyysistä (varimax-rotatio) valittiin neljän komponentin ratkaisu, jossa kunkin komponentin ominaisarvo oli suurempi kuin yksi. Nämä neljä komponenttia selittivät 69.5 prosenttia käytettyjen 25 osion varianssista. Tämän jälkeen muodostettiin komponenttipisteet regressio-menetelmällä (komponenttipisteiden keskiarvo on nolla, pisteet voivat korreloida keskenään). Komponenttipisteet nimettiin niihin voimakkaimmin latautuvien osioiden perusteella: 1) "sosiaalisuus", 2) "rauhallisuus", 3) "aktiivisuus" ja 4) "herkkyys" (taulukko 2).

Keskittymiskyselyn vahvuusosioiden normatiivista kuvaamista varten tutkittiin ensin vertailuryhmän arvioita ja

Taulukko 3. Vahvuusosioiden valintafrekvenssit normiryhmässä.

Osio	Työtöt			Pojat			Normiryhmä yhteensä
	6-9 v	10-12 v	13-15 v	6-9 v	10-12 v	13-15 v	
	n = 115	n = 142	n = 102	n = 121	n = 128	n = 81	
Hyvä mielikuvitus	65	69	26	47	61	22	290
Kekseliäs	64	59	26	48	63	19	279
Nopea	42	45	32	38	47	21	225
Sanavalmis	41	47	30	41	56	24	239
Oma-aloitteinen	67	77	57	41	58	24	324
Avoin	65	64	42	50	57	25	303
Innostuva	68	65	36	51	50	22	292
Luottaa itseensä	56	55	43	42	60	34	290
Rohkea	41	40	23	34	46	13	197
Tunnollinen	74	107	74	67	49	42	413
Sitkeä	46	57	32	34	32	16	217
Rauhallinen	60	99	63	55	52	48	377
Pohdiskelleva	33	57	34	52	42	29	247
Yhteistyöhaluinen	79	84	62	69	58	44	396
Sopeutuva	77	78	62	57	60	44	378
Vaatimaton	46	65	43	34	34	30	252
Herkkä	52	53	37	53	49	24	268
Oikeudenmukainen	53	60	38	55	53	24	283
Sosiaalinen	74	76	46	68	69	32	365
Suosittu kaverina	60	52	33	60	61	28	294
Johtajatyyppe	23	21	11	12	13	8	88
Avulias	66	68	40	38	44	23	279
Ystävällinen	80	104	80	72	72	53	461
Puolustaa toisia	33	36	16	26	32	10	153
Huumorintajuinen	46	55	31	59	72	36	299

taustamuuttujien yhteyttä vahvuusarvioihin varianssianalyysillä (ANOVA) sekä monimuuttujaisella varianssianalyysillä (MANOVA). Myös ADHD- ja vertailuryhmien välisiä eroja tutkittiin ANOValla ja MANOValla. Ryhmien välisissä analyyseissa kontrolloitiin vahvuusarvioihin yhteydessä olleiden taustatekijöiden vaikutukset. Kaikissa varianssianalyyseissä parittaisissa vertailuissa käytettiin Bonferroni-korjausta ja merkitsevyyttä $p < .05$.

TULOKSET

Vahvuudet vertailuryhmässä

Vertailuryhmässä vahvuusosoiden esiintyvyys oli vähimmillään 12.8 prosenttia ("johtajatyypin") ja enimmillään 66.9 prosenttia ("ystävällinen") (taulukko 3). Valittujen vahvuuksien kokonaismäärän keskiarvo oli 10.46 ($KH = 5.70$). Taustatekijöistä tiedossa oli oppilaan ikä, sukupuoli, äidin koulutustaso, koulussa havaitut oppimisvaikeudet, luokan oppilasmäärä ja aika, jonka arvioiva opettaja oli opettanut oppilasta.

Kaikki oppilaaseen liittyvät taustatekijät olivat yhteydessä vahvuuksien kokonaismäärään: ikä $F(2, 675) = 5.60$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .03$, sukupuoli $F(1, 675) = 14.59$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .02$ ja äidin koulutus $F(2, 675) = 10.66$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .03$. Samoin yhteydet vahvuuskomponentteihin olivat merkitseviä: ikä Wilksin $\lambda = .95$, $F(8, 1336) = 4.28$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .03$, sukupuoli Wilksin $\lambda = .95$, $F(4, 668) = 9.46$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .05$ ja äidin koulutus Wilksin $\lambda = .96$, $F(8, 1334) = 3.16$, $p =$

$.001$, $\eta_p^2 = .02$. Taustamuuttujien yhdysvaikutukset vahvuuksien kokonaismäärään tai komponentteihin eivät olleet merkitseviä.

Ikäryhmistä 6–9-vuotiailla ($KA = 11.08$, $KH = 5.76$) ja 10–12-vuotiailla ($KA = 10.68$, $KH = 6.01$) oli enemmän vahvuuksia kuin 13–15-vuotiailla ($KA = 9.36$, $KA = 5.00$). Komponenteista 6–9-vuotiailla oli enemmän "sosiaalisuuteen" liittyviä vahvuuksia kuin 13–15-vuotiailla. 10–12-vuotiailla oli puolestaan enemmän "aktiivisuuteen" liittyviä vahvuuksia kuin 13–15-vuotiailla. Lisäksi sekä 6–9- että 10–12-vuotiailla oli enemmän "herkkyyteen" liittyviä vahvuuksia kuin 13–15-vuotiailla. Sukupuolen vaikutus näkyi siten, että vahvuuksien kokonaismäärä oli suurempi tytöillä ($KA = 11.20$, $KH = 5.73$) kuin pojilla ($KA = 9.66$, $KH = 5.57$), ja komponenteista tytöillä oli enemmän "rauhallisuuteen" liittyviä vahvuuksia.

Myös äidin vähäinen koulutus oli yhteydessä vahvuusarvioihin. Alimman koulutustaustan ryhmällä ($KA = 8.86$, $KH = 5.44$) arvioitiin olevan vähemmän vahvuuksia kuin keskimmaisella ($KA = 10.69$, $KH = 5.73$) ja ylimmällä koulutusteella ($KA = 11.30$, $KH = 5.65$). Komponenteista alimman koulutustaustan ryhmä sai vähemmän "aktiivisuuteen" liittyviä arvioita kuin ylemmän koulutustaustan ryhmät.

Opettajan raportoimat oppimisvaikeudet eivät olleet yhteydessä vahvuuksien kokonaismäärään. Kuitenkin vahvuuksien komponenteissa oppilailla, joilla koulussa oli havaittu oppimisvaikeuksia, oli vähemmän "aktiivisuuteen" liittyviä vahvuuksia kuin muilla oppilailla (Wilksin $\lambda = .96$, $F(4, 684) = 7.77$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .04$). Luokan oppilasmäärä

Taulukko 4. Ryhmien vahvuuksien komponenttipisteiden keksi-arvot, keskihajonnat, ANOVAt ja parittaiset vertailut.

Vahvuuksien komponenttipisteet	ADHD-C (C)		ADHD-I (I)		Normiryhmä (N)		F(2, 894)	p	η_p^2	Bonferroni-korjatut vertailut
	KA	KH	KA	KH	KA	KH				
"Sosiaalisuus"	-.13	.80	-.25	.71	.00	.88	2.00	.137	.00	ns
"Rauhallisuus"	-.88	.57	-.47	-.68	.00	.85	53.01	<.001	.11	C<I<N
"Aktiivisuus"	.20	.83	-.54	.53	.00	.86	13.00	<.001	.03	I<N<C
"Herkkyyks"	.47	.97	.70	1.07	.00	.94	17.32	<.001	.04	N<C,I

ja aika, jonka arvioiva opettaja oli opettanut oppilasta, eivät olleet yhteydessä vahvuuksien kokonaismäärään tai komponentteihin.

Vahvuudet ADHD-ryhmissä

Koska oppilaaseen liittyvillä taustamuuttujilla oli yhteys vahvuusarvioihin, kontrolloitiin iän, sukupuolen ja äidin koulutuksen vaikutus tarkkaavuushäiriö- ja vertailuryhmien välisissä vertailuissa. Opettajan raporttoimien vahvuuksien kokonaismäärä oli suurempi vertailuryhmässä (KA = 10.46, KH = 5.70) kuin ADHD-C-ryhmässä (KA = 8.37, KH = 4.01) ja ADHD-I-ryhmässä (KA = 7.08, KH = 3.32), $F(2, 894) = 6.70$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .02$. Tarkkaavuushäiriöryhmät eivät eronneet toisistaan vahvuuksien kokonaismäärässä.

Myös vahvuuksien komponenttipisteet olivat ryhmissä erilaiset, Wilksin $\lambda = .84$, $F(8, 1782) = 20.67$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .09$ (taulukko 4). Parittaisissa vertailuissa vertailuryhmän oppilailla oli keskimäärin enemmän "rauhallisuuteen" liittyviä vahvuuksia kuin molempien tarkkaavuushäiriöryhmien oppilailla

ja enemmän "aktiivisuuteen" liittyviä vahvuuksia kuin ADHD-I-ryhmän oppilailla. ADHD-C-ryhmällä oli puolestaan vertailuryhmää enemmän vahvuuksia "aktiivisuudessa" ja "herkkyydessä", ja myös ADHD-I-ryhmällä oli vertailuryhmää enemmän vahvuuksia "herkkyydessä". Tarkkaavuushäiriöryhmien keskinäisessä vertailussa ADHD-C-ryhmällä oli enemmän "aktiivisuuteen" ja ADHD-I-ryhmällä oli enemmän rauhallisuutta.

POHDINTA

Tutkimuksessa kartoitettiin opettajien arvioimia vahvuuspiirteitä kahdessa ADHD-diagnoosin saaneiden lasten ryhmässä. Ennen ryhmävertailuja analysoitiin vertailuryhmän vahvuusarvioita, jotta saatiin tietoa Keskittymiskyselyllä arvioitujen vahvuuksien keskimääräisestä esiintymisestä sekä erilaisten taustatekijöiden vaikutuksesta arvioihin. Kokonaismäärän ohella vahvuuksia arvioitiin neljällä empiirisesti muodostetulla osa-alueella, jotka sisälsivät sosiaalisuuteen, aktiivisuuteen, rauhallisuuteen ja herkkyyteen liittyviä vahvuuspiirteitä.

Vertailuryhmässä opettajat arvioivat vahvuuksia varsin runsaasti, sillä keskimäärin opettajat valitsivat peruskoulun oppilaalle kymmenen erilaista vahvuutta 25 vahvuuspiirteen joukosta. Ryhmän sisällä yksittäisten oppilaiden väliset erot olivat kuitenkin suuria. Vahvuusarvioiden vaihtelua selittivät osaltaan oppilaan ikä, sukupuoli ja äidin koulutusaste, joskin kunkin taustatekijän vaikutus arvioihin oli yksinään melko pieni.

län vaikutus näkyi siten, että alakouluikäisillä arvioitiin olevan enemmän vahvuuksia kuin yläkouluikäisillä oppilailla. Erot näkyivät sosiaalisuuteen, aktiivisuuteen ja herkkyyteen liittyvillä osa-alueilla, mutta eivät rauhallisuudessa. Tämä voi kertoa siitä, että nuorisoikäisten käyttäytymisessä vahvuuspiirteitä näkyy koulussa vähemmän kuin nuoremmilla koululaisilla. Toisaalta tulos voi liittyä myös arvioijiin, sillä yläkoulussa aineenopettajilla saattaa olla rajoitetummin mahdollisuuksia havainnoida oppilaiden vahvuuksia verrattuna ala-asteen luokanopettajiin.

Tytöillä arvioitiin olevan enemmän vahvuuksia kuin pojilla, samansuuntaisesti kuin aiemmissa tutkimuksissa (Epstein ym., 2002; Lappalainen ym., 2009; Park & Peterson, 2006). Sukupuoli-ero tuli kuitenkin esiin vain rauhallisuuteen liittyvällä osa-alueella, johon korreloivat rauhallisuuden lisäksi mm. tunnollisuuteen, sitkeyteen, vaatimattomuuteen ja sopeutuvuuteen liittyvät osiot. Koulussa nämä vahvuudet liittyvät monilta osin työskentelytaitoihin ja toiminnanohjaukseen, jossa tyttöjen ja poikien erot ovat varsin systemaattisia. Esimerkiksi tässä kyseisessä Keskittymiskyselyn aineistossa pojilla on todettu enemmän vaikeuksia kuin tytöillä kaikilla toiminnanohjauksen osa-alueilla

(Klenberg, Jämsä, Häyrinen, Lahti-Nuuttila & Korkman, 2010; Klenberg, Hokkanen & Närhi, 2017), ja vastaavanlaisia tuloksia on saatu laajasti myös muilla menetelmillä ja muissa kulttuureissa (Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy, 2000; Ohnishi, Okada, Tani, Nakajima & Tsujii, 2010; Szomlajski, Dyrborg, Rasmussen, Schumann, Koch & Bilenberg, 2009).

Vanhempien koulutus vaikutti vahvuusarvioihin silloin, kun oppilaan äiti oli käynyt ainoastaan peruskoulun tai alemman ammatillisen koulutuksen. Näillä oppilailla opettajat havaitsivat olevan vähemmän aktiivisuuteen liittyviä vahvuuksia kuin muilla. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole raportoitu vanhempien koulutuksen vaikutusta vahvuusarvioihin (esim. Epstein ym., 2002; Epstein ym., 2004; Epstein ym., 2009; Lappalainen ym., 2009; Park & Peterson, 2006; Sointu ym., 2014). Tämän tutkimuksen tulos on kuitenkin samansuuntainen kehitysvaikeuksien tutkimusten kanssa, joissa vanhempien vähäinen koulutus on tyypillisesti ollut yhteydessä vaikeuksien suurempaan määrään (Bradley & Corwyn, 2002; Laucht ym., 2007). Siten vanhempien vähäinen koulutus näyttäisi olevan ainakin rajoitetusti yhteydessä paitsi riskitekijöiden myös yksilöllisten suojaavien tekijöiden esiintymiseen.

Aktiivisuuteen liittyviä vahvuuksia oli vähemmän myös oppilailla, joilla oli koulussa todettu oppimisvaikeuksia. Aikaisempien tutkimustulosten perusteella oli ehkä yllättävääkin, että oppimisvaikeudet eivät olleet laajemmin yhteydessä vahvuuksien kokonaismäärään tai muihin osa-alueisiin (Lappalainen ym., 2009; Oswald ym., 2001; Reid ym., 2000; Uhing ym., 2005). Koska oppimisvaikeudet tässä

tutkimuksessa määriteltiin opettajan antaman tiedon eikä diagnoosin perusteella, saattoivat vaikeudet olla lieväästeisempia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Myös kyselylomakkeiden eroavuudet voivat selittää tulosta, sillä kaikissa aikaisemmissa tutkimuksissa vahvuuksien arvioinnissa on käytetty BERS-2-lomaketta. BERS-kyselymenetelmä sisältää sekä yksilöön että ympäristöön liittyviä, emotionaalisen ja käyttäytymisen hyvinvoinnin osioita (Epstein, 1999), ja Keskitymiskyselyn vahvuusosiot kuvaavat lähinnä yksilöllisiä vahvuuspiirteitä.

Tarkkaavuushäiriödiagnoosin saaneilla oppilailla vahvuuksien kokonaisuus oli pienempi kuin vertailuryhmän oppilailla, samoin kuin aiemmissa kehitysvaikeuksien tutkimuksissa (Oswald ym., 2001; Reid ym., 2000; Uhing ym., 2005). Käytännön arviointityön näkökulmasta on kuitenkin hyvä huomata, että myös ADHD-ryhmän oppilailla oli useita vahvuuksia: ADHD-C-ryhmässä keskimäärin kahdeksan ja ADHD-I-ryhmässä seitsemän. Näyttääkin siltä, että kyselylomakkeen avulla saadaan esiin vahvuuksia myös niiltä oppilailta, joiden koulunkäyntiin tyypillisesti liittyy monenlaisia ongelmia.

Vahvuuksien osa-alueissa ADHD-C-ryhmän oppilailla oli keskimääräistä enemmän aktiivisuuteen liittyviä vahvuuksia. Paitsi aktiivinen toiminta, kuten nopeus, sanavalmius ja oma-aloitteisuus, tähän osa-alueeseen korreloivat myös johtajuus, itseluottamus, rohkeus ja kekseliäisyys. Molemmissa tarkkaavuushäiriöryhmissä korostuivat lisäksi herkkyyteen liittyvät vahvuudet. Herkkyyden ohella tähän osa-alueeseen korreloivat pohdiskelevuus ja hyvä mielikuvitus. Nämä piirteet tulivat voimakkaammin esiin ADHD-I-ryhmän oppilailla.

Opettajien ADHD-ryhmien oppilailla havaitsemat vahvuudet olivat sikäli loogisia, että ne kuvasivat ikään kuin myönteisiä vastineita oppilaiden vaikeuksille: ylivilkas ja impulsiivinen voi olla myös ripeä ja kekseliäs, tarkkaamaton voi olla pohdiskelevä ja mielikuvituksekas. Tulos havainnollistaakin osaltaan käyttäytymisen ja piirteiden yhteyttä kontekstiin: sama käyttäytyminen voi tilanteesta riippuen näyttäytyä häiritsevänä levottomuutena tai tehokkaana nopeutena tai vaikka ajatusten harhailuna tai syvällisenä pohdiskeleluna. Käyttäytymispiirteiden molempien ulottuvuuksien huomioiminen on tärkeää ADHD:hen liittyvien mielikuvien vuoksi, jotka arviointitilanteissa painottuvat yleensä ongelmallisiin tilanteisiin ja saattavat antaa ADHD-diagnosoidulle oppilaalle kielteisen leiman (Climie & Mastoras, 2015). Käyttäytymispiirteiden koko kirjion huomioiminen olisi loogista myös siksi, että ADHD-oireet muodostavat väestössä jatkumon, eikä tarkkaavuushäiriö sen vuoksi ole yksiselitteisesti luokiteltava ”joko–tai-häiriö” (Lubke ym., 2007; Lubke, Hudziak, Derks, van Bijsterveldt & Boomsma, 2009).

Luokan oppilasmäärä tai aikamäärä, jonka opettaja oli oppilasta opettanut, ei tässä tutkimuksessa ollut yhteydessä vahvuusarvioihin. Muista kouluun liittyvistä tekijöistä ei tutkimuksessa kerätty tietoa. Tutkimuksen yhtenä rajoituksena onkin, että opettajaan ja kouluun liittyviä, vahvuusarvioihin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä ei voitu kattavammin arvioida.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan myös pitää käytettyjä vahvuusosioita. Ne eivät suoraan perustu teoreettiseen malliin, vaikka ovatkin osin samanlaisia kuin positiivisen psykologian vahvuuspiirteet

(Peterson & Seligman, 2004). Keskittymiskyselyn vahvuusosioista muodostettuja komponenttimuuttujia voidaan tässä aineistossa pitää toimivina, sillä ne selittivät suuren osan osioiden vaihtelusta ja kaikki yksittäiset vahvuusosiot sijoittuivat vähintään yhteen komponenttiin. Toisaalta osa osioista latautui kahdelle tai useammalle komponentille, joten komponentit olivat edelleen varsin moniulotteisia.

Tässä tutkimuksessa saatiin ryhmätason tietoa tarkkaavuushäiriöisten lasten koulussa esiin tulevista vahvuuksista sekä normatiivista tietoa peruskouluikäisten vahvuuksista yleisemminkin. Kaikissa ryhmissä vaihtelu oli kuitenkin suurta, ja siksi käytännön työssä on tärkeää kartoittaa oppilaan vahvuuksia yksilöllisesti. Kouluympäristöissä vahvuuksien kartoittamisella on merkitystä sekä yksilöiden tasolla että yleisemmin. Yksittäiselle oppilaalle vahvuuksien kartoittaminen ja kirjaaminen voi toimia voimakkaana positiivisena palautteena, joka oletettavasti vahvistaa hänen luottamustaan itseensä ja omiin taitoihinsa sekä edistää myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin ja muihin ihmisiin (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Henkilökohtaisia tukitoimia suunniteltaessa vahvuuksien arviointi antaa käytännöllistä tietoa esimerkiksi vaikeuksien kompensatiokeinoista ja oppilasta motivoivista tekijöistä (Climie & Mastoras, 2015). Yleisellä tasolla vahvuuksien sisällyttäminen psykologiseen ja pedagogiseen arviointiin tasapainottaa mielikuvia erityishuomiota tarvitsevista oppilaista. Tämä voi osaltaan vähentää erityisvaikeuksiin liittyvää leimautumista ja lisätä aitoa integroitumista kouluympäristöön. Tämän tutkimuksen perusteella vahvuuksista voidaan saada tietoa melko

yksinkertaisellakin menetelmällä. Käytännön arviointityöhön tarvitaan kuitenkin lisää tutkittuja menetelmiä, jotka mittaavat vahvuuksia monipuolisesti ja joiden mittaussominaisuudet tunnetaan.

KIRJOITTAJATIEDOT:

Liisa Klenberg (PsT) toimii yliopistonlehtorina (ma.) Helsingin yliopiston psykologian ja logopedian osastolla, tutkijana Niilo Mäki Instituutissa sekä neuropsykologina Hippo Terapiaklinikassa Helsingissä.

KIITOKSET:

Kirjoittaja haluaa kiittää PsM Pekka Lahti-Nuutilaa yhteistyöstä tutkimuksen tilastollisten analyysien tekemisessä sekä PsT Vesa Närheä käsikirjoituksen kommentoinnista.

LÄHTEET

- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. (2017). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologinen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Haettu 3.1.2018 osoitteesta <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=hoi50061#s19>.
- Barksdale, C. L., Azur, M. & Daniels, A. M. (2010). Behavioral and emotional strengths among youth in systems of care and the effect of race/ethnicity. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18, 236–246. DOI:10.1177/1063426609351700.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. DOI:10.1146/annurev.psych.53.100901.135233.
- Climie, E. A. & Mastoras, S. M. (2015). ADHD in schools: Adopting a strengths-based perspective. *Canadian Psychology*, 56, 295–300. DOI:10.1037/cap0000030.
- DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D. & Reid, R. (1998). ADHD rating scale - IV: Checklists, norms, and clinical interpretation. New York: The Guilford Press.
- Dvorsky, M. R. & Langberg, J. M. (2016). A review of

- factors that promote resilience in youth with ADHD and ADHD symptoms. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19, 368–391. DOI:10.1007/s10567-016-0216-z.
- Epstein, M. H. (1999). The development and validation of a scale to assess the emotional and behavioral strengths of children and adolescents. *Remedial and Special Education*, 20, 258–262. DOI:10.1177/074193259902000501.
- Epstein, M. H., Mooney, P., Ryser, G. & Pierce, C. D. (2004). Validity and reliability of the Behavioral and Emotional Rating Scale (2. painos): Youth rating scale. *Research on Social Work Practice*, 14, 358–367.
- Epstein, M. H., Ryser, G. & Pearson, N. (2002). Standardization of the Behavioral and Emotional Rating Scale: Factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 29, 208–216.
- Epstein, M. H., Synhorst, L. L., Cress, C. J. & Allen, E. A. (2009). Development and standardization of a test to measure the emotional and behavioral strengths of preschool children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17, 29–37. DOI:10.1177/1063426608319223.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. & Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Functions*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Halperin, J. M., Trampush, J. W., Miller, C. J., Marks, D. J. & Newcorn, J. H. (2008). Neuropsychological outcome in adolescents/young adults with childhood ADHD: profiles of persisters, remitters and controls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 958–966. DOI:10.1111/j.1469-7610.2008.01926.x.
- Healey, D. M. & Rucklidge, J. J. (2005). An exploration into the creative abilities of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 8, 88–95. DOI:10.1177/1087054705277198.
- Häyrynen, T. & Salonen, M. (2014). *6–7-vuotiaan Taitokysely*. Helsinki: Hogrefe Psychologien Kustannus Oy.
- Klenberg, L., Hokkanen, L. & Närhi, V. (2017). Teacher ratings of executive function difficulties in Finnish children with combined and predominantly inattentive symptoms of ADHD. *Applied Neuropsychology: Child*, 6, 304–315. DOI:10.1080/21622965.2016.1177531.
- Klenberg, L., Jämsä, S., Häyrynen, T. & Korkman, M. (2010). *Keskittymiskysely*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Klenberg, L., Jämsä, S., Häyrynen, T., Lahti-Nuutila, P. & Korkman, M. (2010). The Attention and executive function rating inventory (ATTEX): Psychometric properties and clinical utility in diagnosing ADHD. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 439–448.
- Klenberg, L., Tommo, H., Jämsä, S. & Häyrynen, T. (2017). *PikkuKesky Pienten lasten Keskittymiskysely*. Helsinki: Hogrefe Psychologien Kustannus Oy.
- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. H. (2009). An international assessment of the emotional and behavioral strengths of youth. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 746–753.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke), Itä-Suomen yliopisto, erityispedagogiikka. Haettu 14.6.2017 osoitteesta https://www.researchgate.net/profile/Erkko_Sointu/publication/.
- Laucht, M., Skowronek, M. H., Becker, K., Schmidt, M. H., Esser, G., Schulze, T. G., ym. (2007). Interacting effects of the dopamine transporter gene and psychosocial adversity on attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms among 15-year-olds from a high-risk community sample. *Archives of General Psychiatry*, 64, 585–590.
- Lubke, G. H., Hudziak, J. J., Derks, E. M., van Bijsterveldt, T. C. & Boomsma, D. I. (2009). Maternal ratings of attention problems in ADHD: evidence for the existence of a continuum. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 1085–1093.
- Lubke, G. H., Muthén, B., Moilanen, I. K., McGough, J. J., Loo, S. K., Swanson, J. M. ym. (2007). Subtypes versus severity differences in attention-deficit hyperactivity disorder in the Northern Finnish Birth Cohort. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1584–1593.
- Masten, A. S. & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13–27.
- Modesto-Lowe, V., Yelunina, L. & Hanjan, K. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder: A shift toward resilience? *Clinical Pediatrics*, 50, 518–524. DOI:10.1177/0009922810394836.
- Ohnishi, M., Okada, R., Tani, I., Nakajima, S. & Tsujii, M. (2010). Japanese version of school form of the ADHD RS: An evaluation of its reliability and validity. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1305–1312.
- Oswald, D. P., Cohen, R., Best, A. M., Jenson, C. E. & Lyons, J. S. (2001). Child strengths and the level of care for children with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 192–199.
- Park, N. & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891–909. DOI:10.1016/j.adolescence.2006.04.011.
- Pelham, W. E. Jr., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 184–214.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 [verkkojulkaisu]. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 4.1.2018 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_

- opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* [verkkojulkaisu]. New York: Oxford University Press. Haettu 15.6.2017 osoitteesta <https://www.terkko.helsinki.fi/booknavigator/character-strengths-and-virtues-a-handbook-and-classification>.
- Reid, R., Esptein, M. H., Pastor, D. A. & Ryser, G. R. (2000). Strengths-based assessment differences across students with LD and EBD. *Remedial and Special Education*, 21, 346–355. DOI: 10.1177/074193250002100604.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.5.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lambert, M. C., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. (2014). Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 1–19. DOI:10.1007/s10212-013-0184-3.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. (2012). Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *Journal of Child & Family Studies*, 21, 682–690. DOI:10.1007/s10826-011-9520-x.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., Hotulainen, R., Närhi, V., Lambert, M. C. & Epstein, M. H. (painossa). *Käyttäytymisen ja tunteiden vahuuksien arviointiväline (KTVA)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Szomlajski, N., Dyrborg, J., Rasmussen, H., Schumann, T., Koch, S. V. & Bilenberg, N. (2009). Validity and clinical feasibility of the ADHD Rating Scale (ADHD-RS). A Danish nationwide multicenter study. *Acta Paediatrica*, 98, 97–402.
- Uhing, B. M., Mooney, P. & Ryser, G. R. (2005). Differences in strength assessment scores for youth with and without ED across the youth and parent rating scales of the BERS-2. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13, 181–187.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. Teoksessa S. Goldstein & R. B. Brooks (toim.), *Handbook of resilience in children* (s. 15–37). New York: Springer.