



Kälkäjä Anna

ADHD -oireisen oppilaan tukeminen musiikin tunnilla

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen koulutus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

ADHD -oireisen oppilaan tukeminen musiikin tunnilla (Anna Kälkäjä)

Pro gradu -tutkielma, 53 sivua, 2 liitesivua

Joulukuu 2018

---

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee ADHD -oireisen oppilaan tukemista musiikin tunnilla sisältäen myös tuntien valmistelun. ADHD on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, jonka ydinoireita ovat tarkkaavuuden ongelmat, impulsiivisuus ja ylivilkkaus. Sitä esiintyy noin viidellä prosentilla ihmisistä. Tämän lisäksi on paljon ADHD -oireisia, joita ei ole diagnosoitu. Yleisyyden lisäksi myös inklusion vaikutus näkyy musiikinopettajien työssä, ja jokainen musiikinopettaja joutuu miettimään keinoja tukeakseen ADHD:n tavoin oireilevia oppilaitaan.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka aineisto tuotettiin sähköpostikyselyn avulla. Tutkimukseen osallistui kuusi (6) uransa eri vaiheissa olevaa musiikinopettajaa, jotka työskentelevät eri kouluissa, osittain eri puolilla Suomea. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Mitä opetuskäytäntöihin, opetuksen puitteisiin ja pedagogiikkaan liittyviä keinoja musiikinopettajat käyttävät ADHD -oireisen oppilaan tukemiseen musiikin tunnilla? ja 2. Millä tavalla musiikkia opetettaessa pystytään edistämään ADHD -oireisen oppilaan oman toiminnanohjauksen kehittymistä? sekä 3. Mitä ADHD -oireiden tuomia vahvuuksia opettajat näkevät oppilaissa, ja miten niitä hyödynnetään musiikin tunneilla? Aineisto analysoitiin sisällönanalyysia käyttäen.

Tulosten mukaan ADHD -oireista oppilasta voidaan tukea ennakoinnilla, kuten selkeillä ohjeilla ja struktuurilla. Työskentelyä tulee tauottaa ja pilkkoa, ja palautteen tulee olla välitöntä. On tärkeää, että erityisesti ADHD -oireiselle oppilaalle annetaan positiivista palautetta. He hyötyvät myös opetuksen toiminnallisuudesta, kuten musiikkiliikunnasta, mutta oppituntien tulee olla sisällöltään vaihtelevia. Toiminnanohjauksen kehittymistä auttaa, kun oppilas tekee valvotusti itsearviointia oppimisprosessistaan. Tässä kannattaa tehdä yhteistyötä muiden aineiden opettajien kanssa. ADHD -oireiset oppilaat ovat tulosten mukaan energisiä ja rohkeita kokeilemaan uusia tehtäviä. Heillä on usein jokin erityinen osaamisalue, jota kannattaa hyödyntää opetuksessa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikinopettajilla on nykypäivän tarpeisiin nähden hyvin vähän erityiskasvatuksen koulutusta. Musiikinopettajat myös kokevat, että koulunkäynnin ohjaajille olisi tarvetta opetuksen sujuvoittamiseksi. Toivon, että tuloksista olisi hyötyä musiikinopettajille, joilla on ADHD -oireisia oppilaita, ja että tulokset herättäisivät keskustelua inklusiota seuranneesta lisäkoulutus- ja resurssitarpeesta.

Avainsanat: ADHD, tarkkaavuus, musiikkikasvatus, erityismusiikkikasvatus, inklusio

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>5</b>
2.1	ADHD .....	5
2.1.1	<i>Syyt ja oireet</i> .....	6
2.1.2	<i>Diagnosointi ja hoito</i> .....	7
2.1.3	<i>ADHD -oireisen vahvuudet</i> .....	10
2.2	Toiminnanohjaus ja sen tukeminen .....	11
2.3	ADHD -oireinen oppilas koulussa .....	14
2.3.1	<i>Inklusio</i> .....	14
2.3.2	<i>Koulunkäynnin tuki ja ympäristön strukturointi</i> .....	15
2.3.3	<i>ADHD:n suhde musisointiin</i> .....	18
2.3.4	<i>Musiikkikasvatus ja erityismusiikkikasvatus</i> .....	19
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen metodologiaa</b> .....	<b>23</b>
3.1	Tutkimuskysymykset .....	23
3.2	Laadullinen tutkimus .....	23
3.3	Kysely ja haastattelu .....	26
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>29</b>
4.1	Aineiston tuotto .....	29
4.2	Vastaajien kuvaus .....	30
4.3	Aineiston analysointi .....	31
4.4	Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa .....	34
4.5	Tulosityhteenvedo .....	39
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>43</b>
5.1	Johtopäätökset .....	43
5.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	44
5.3	Tutkimuksen eettisyys .....	45
5.4	Jatkotutkimusaiheet .....	46
	<b>Lähteet / References</b> .....	<b>48</b>

# 1 Johdanto

Oppilaiden levottomuus ja häiriökäyttäytyminen ovat nykyisin yleisiä koulun arjessa. Tähän vaikuttaa osaltaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). Se on yksi yleisimmistä kehityksellisistä oireyhtymistä, ja sitä esiintyy maailmanlaajuisesti noin viidellä prosentilla ihmisistä. Näin ollen keskimäärin jokaisessa kouluryhmässä on tarkkaamattomia ja heikosti keskittyviä oppilaita. (Sandberg, 2018, s. 10–11, 16.) Aikaisemmin levottomia oppilaita pidettiin tottelemattomina ja huonosti kasvatettuina, mutta nykyään tiedetään, että oireyhtymä on synnynnäinen, geneettinen ominaisuus (Michelson, Miettinen, Saresma & Virtanen, 2003, s. 13; Sandberg, 2018, s. 17).

Inklusioperiaatteen mukaan nykyään pyritään siihen, että jokainen saisi käydä omaa lähikouluun ominaisuuksistaan ja rajoitteistaan riippumatta (Takala 2016a, s. 13). Niinpä ADHD -oireiset oppilaat ovat pääsääntöisesti normaalin yleisopetuksen piirissä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokaisella on myös oikeus saada riittävästi tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin diagnoosista huolimatta heti, kun sille on tarvetta. Tutkimusten mukaan tukitoimilla voidaan merkittävästi vaikuttaa ADHD -oireisten oppilaiden käyttäytymiseen. (Närhi, 2012, s. 188; POPS 2014.)

Inklusio näkyy myös musiikinopetuksessa. Sen myötä tavallisten opetusryhmien musiikin-tunneille on tullut erityisiä oppijoita, jotka aiemmin kävivät musiikkituntinsa toisaalla. Tästä johtuen myös erityismusiikkikasvatus on tullut osaksi tavallisen koulun musiikinopetusta. Opettajalta vaaditaan tietämystä ja ammattitaitoa työskennellä myös ADHD -oireisten oppilaiden parhaaksi. Musiikkikasvatuksen koulutukseen ei tällä hetkellä kuulu pakollisina opintoina erityismusiikkikasvatusta. Tulevana musiikinopettajana joudun kuitenkin ADHD:n yleisyydestä johtuen lukemattomia kertoja tilanteisiin, joissa tarvitaan välineitä tukea ADHD -oireisiä oppilaita.

Tässä tutkimuksessa selvitän, millä keinoilla musiikinopettajat tukevat ADHD -oireisiä oppilaita opettaessaan musiikkia. Tämä sisältää oppituntien lisäksi myös opetuksen etukäteisvalmistelun. Tutkimuksen teoriaosassa olen hyödyntänyt samasta aiheesta kirjoittamaani kandidaatin työtä, jonka pohjalta olen teoriaosaa lähtenyt rakentamaan.

## 2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa avaan tutkimukseeni liittyviä käsitteitä. Perinteisen ADHD -informaation lisäksi haluan nostaa esille myös hyvät ominaisuudet, joita ADHD tuo usein mukanaan. Vahvuudet tiedostamalla ja niitä hyödyntämällä sekä myös toiminnanohjauksen tukemisella kasvatus-työ ADHD -oireisen lapsen kanssa voi helpottua. Luvun loppupuolella syvennytään ADHD -oireisen oppilaan koulunkäyntiin ja musiikin opiskeluun liittyviin asioihin.

### 2.1 ADHD

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD on kokoelma piirteitä, joiden taustalla on hie- man erilainen aivotoiminta kuin suurimmalla osalla muista ihmisistä. (Lehtokoski, 2004, s. 11; Moilanen, 2012, s. 35.) ADHD on tavallisin lasten oppimisen ja käyttäytymisen vaikeu- siin liittyvä neuropsykiatrinen diagnoosi (Korhonen, 2006, s. 252). ADHD:n ydinoireita ovat tarkkaavuuden ongelmat, impulsiivisuus ja ylivilkkaus. Usein ilmenee myös liitännäisoireita kuten psyykkisiä ongelmia ja neurologisia toiminnanhäiriöitä. (Michelsson ja muut, 2003, s. 12; Moilanen, 2012, s. 35.)

Tarkkaavuus säätelee sitä, mikä osa kohtaamastamme aisti-informaatiosta on milloinkin tie- toisuuden kohteena, sillä kaikkea ihminen ei kykene tietoisesti vastaanottamaan. (Alho, Sal- mi, Degerman & Rinne 2006, s. 242.) Valikoiva tarkkaavuus on sitä, että kykenemme otta- maan tietyn kohteen lähempään tarkasteluun jättäen muut kohteet huomiotta. Tarkkaavuuden keskittyessä yhteen asiaan puhutaan fokusoidusta tarkkaavuudesta. Huomion kiinnittyessä samanaikaisesti useampaan asiaan, tarkkaavuus on jaettua. (Koivisto, 2006, s. 197.) Tarkkaa- vuuden suuntautuminen voi olla tahdonalaista tai tahatonta. Tahattomana tarkkaavuus suun- tautuu ärsykkeen ulkoisten ominaisuuksien perusteella, kuten yllättävän tai voimakkaan ärsykkeen ilmaannuttua. (Koivisto, 2006, s. 198.)

Tarkkaavuushäiriöisiä ihmisiä, niin lapsia kuin aikuisiakin on miljoonia ympäri maailmaa. Läheskään kaikkia ei kuitenkaan diagnosoida, sillä tarkkaavuushäiriön ja normaalin ylivilk- kauden välille voi olla vaikeaa vetää selvää rajaa. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti, 2001, s. 257.) Käypä hoito -suosituksen (2017) mukaan ADHD -diagnoosien ja hoidon piirissä olevien mää- rä on viime vuosikymmeninä kasvanut. Sen arvellaan liittyvän aikaisempaa parempaan tun- nistamiseen ja palvelun ja hoidon parempaan saatavuuteen. Silti edelleen suuri osa ADHD - oireisista jää hoidon ulkopuolelle. Lukemat ADHD:n esiintyvyydestä vaihtelevat riippuen

arvion perustana käytetystä aineistosta, tautiluokituksesta ja sen diagnostisista kriteereistä. Esiintyvyys 6–18-vuotiailla on uusimpien meta-analyysien mukaan 3,6–7,2 % ja aikuisilla 2,5–3,4 %:n välillä. Diagnoosi on yleisempi pojilla ja miehillä kuin tytöillä ja naisilla. On mahdollista, että ADHD jää tytöiltä helpommin tunnistamatta. (Käypä hoito -suositus, 2017.)

### 2.1.1 Syyt ja oireet

Tärkeimpänä yksittäisenä syynä ADHD:lle pidetään perintötekijöistä johtuvaa aivojen toiminnallista erilaisuutta (Korhonen, 2004, s. 14). ADHD -oireyhtymään liittyy aivojen välittäjäaineiden määrän tai tasapainon poikkeama. Perinnölliset tekijät selittävät 60–90 prosenttia alttiudesta ADHD -oireyhtymään. Riskiä lisää esimerkiksi äidin raskaudenaikainen stressi, tupakointi sekä alkoholin tai huumeiden käyttö. (Moilanen, 2012, s. 37–38.)

ADHD:n oireita esiintyy jossain määrin useimmilla ihmisillä, mutta diagnoosin saamiseksi niitä tulee olla ikätovereihin verrattuna poikkeava määrä, ja niiden tulee häiritä jokapäiväistä elämää (Moilanen, 2012, s. 35). ADHD on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, jonka oirekuva kehittyy perimän sekä biologisten ja psykososiaalisten ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksesta. Se kestää läpi elämän, mutta piirteet voivat lievittyä iän karttuessa. (Lehtokoski, 2004, s. 11; Käypä hoito -suositus 2017.) ADHD -oireet alkavat jo lapsuudessa. Niiden esiintymiseen ja vahvuuteen vaikuttavat monet ajankohtaiset tekijät henkilössä itsessään sekä ympäristössä. (Michelsson ja muut, 2003, s. 12; Moilanen, 2012, s. 35.)

ADHD:sta voidaan tunnistaa kriteereiden täyttymisen perusteella kolme esiintymismuotoa; pääasiassa tarkkaamaton esiintymismuoto, pääasiassa yliaktiivinen tai impulsiivinen esiintymismuoto ja yhdistetty esiintymismuoto, jossa sekä tarkkaamattomuus- että yliaktiivisuus-impulsiivisuuskriteerit täyttyvät (Käypä hoito -suositus, 2017). Tarkkaamattomuus ilmenee tehtävien unohtelemisena ja välttelynä, huolimattomuusvirheinä, ohjeiden noudattamisen vaikeutena sekä tavaroiden hukkaamisena. Toimintaa on vaikea suunnitella ja tehtävät on vaikea saada suoritetuksi loppuun. Erilaiset aistiärsykkeet häiritsevät, ja keskittyminen on vaikeaa. (Juusola, 2012, s. 32.) Huomion kiinnittäminen yksityiskohtiin on hankalaa, ja henkilö voi näyttää olevan omissa oloissaan, vaikka hänelle puhutaan. Psykkisen ponnistelun ylläpitämisestä vaativat tehtävät, kuten läksyt, tuntuvat erityisen vastenmielisiltä. Henkilö on usein hajamielinen, ja tärkeät tavarat, kuten koulutarvikkeet, ovat usein kadoksissa. (Moilanen, 2012, s. 40.)

Impulsiivisuus näkyy vaikeutena hillitä mielihaluja ja odottaa omaa vuoroaan, joten ADHD -henkilö on taipuvainen toisten keskeyttämiseen (Juusola, 2012, s. 32). Hän vastaa usein ennen, kun kysymys on asetettu loppuun ja estää vastauksellaan toisten kysymistä. Impulsiivinen henkilö voi vaikuttaa myös tunkeilevalta, ja puhe on usein tilanteeseen nähden liiallista. (Moilanen, 2012, s. 40.)

Yliaktiivisuus ilmenee ylivilkkautena ja hermostuneena liikehdintänä, kuten käsien ja jalkojen heilutteluna ja kiemurteluna istuessa. Asioita on vaikea tehdä rauhallisesti ja puhuminen on jatkuvaa. Koska aivojen aktivaatiotaso on liian alhainen, olo tuntuu rauhattomalta, ja henkilö yrittää nostaa aktivaatiotaan olotilansa kohentamiseksi. Tämän tyyppinen ADHD on yleisempää pojilla kuin tytöillä, ja se huomataan helposti, koska levoton liikehdintä erottuu selvästi. (Lehtokoski, 2004, s. 25; Juusola, 2012, s. 29–32.) ADHD -henkilö lähtee usein liikkeelle niissäkin paikoissa, joissa oletetaan paikallaan pysymistä. ADHD -lapset myös juoksentelvat tai kiipeilevät sopimattomissa tilanteissa. Ylivilkas henkilö on motorisesti jatkuvasti liian aktiivinen, eikä aktiivisuus muutu ulkoisista vaatimuksista tai sosiaalisen ympäristön paineesta. (Moilanen, 2012, s. 40.) Nuoriksi tai aikuisiksi varttuneilla impulsiivisuus ja yliaktiivisuus voivat ilmetä pelkästään sisäisenä levottomuutena kuten malttamattomuutena ja äkkipikaisuutena (Korhonen, 2006, s. 252).

ADHD -henkilö voi olla myös alivilkas. Tällöin henkilöllä on keskittymisvaikeuksien lisäksi heikko motivaatio. Hän voi näyttää usein kyllästyneeltä ja vaipua omiin ajatuksiinsa ja unelmiinsa. Tällaiset ADHD -piirteet tulevat usein esille vasta lähellä teini-ikää. Oireet häiritsevät sitä vähemmän, mitä paremmin lapsi pärjää koulussa. Erityisesti tytöillä tämän tyyppinen tarkkaavuushäiriö jää helposti huomaamatta ylivilkkauksen puuttumisen takia. Sen sijaan heillä on usein innottoman, haluttoman ja kielteisen ihmisen leima. Keskittymiskyvyttömyyden ja tarkkaamattomuuden vastakohtana ADHD voi oirehtia myös ylikeskittymisenä ja ylitarkkaavuutena. Tällöin henkilö jumiutuu herkästi yksityiskohtiin, ja hänellä on vaikeuksia siirtyä tehtävästä toiseen. Myös ajattelussa on joustamattomuutta, ja henkilö voi olla jopa ylikuolehtivainen. (Lehtokoski, 2004, s. 24–25.)

### 2.1.2 Diagnosointi ja hoito

ADHD:n oireet vaikuttavat elämään eri tavoin riippuen niiden voimakkuudesta, ympäröivistä ihmisistä, elämäntilanteesta, henkilön lahjakkuudesta ja elämään sisältyvistä häiriötilanteista. Diagnoosi ja hoito tulevat tarpeellisiksi, kun oireet häiritsevät liikaa rajoittaen elämää, aiheut-

tavat merkittävää ahdistusta tai esimerkiksi sosiaalisten ja opintoihin liittyvien toimintojen heikkenemistä. Hoitamattomana ADHD voi lisätä ahdistusta ja masennusta sekä ihmissuhde-ongelmia. Myös riski sortua päihteisiin ja rikoksiin kasvaa. (Lehtokoski, 2004, s. 18; Käypä hoito -suositus 2017.)

ADHD -diagnoosi on behavioraalinen diagnoosi, joka perustuu lapsen perhetaustaan, kehityshistoriaan ja hänelle tyypilliseen käytökseen. Toistaiseksi ei ole massa neurokognitiivista tai biologista testiä tai testiyhdistelmää, jolla diagnoosi voitaisiin tehdä. (Korhonen, 2006, s. 252.) Diagnoosi tehdään haastatteluilla, käyttäytymispiirteitä kartoittamalla sekä muita sairauksia pois sulkemalla (Lehtokoski, 2004, s. 19). Suomessa ADHD:n diagnosointiin käytetään kansainvälistä ICD-10 (International Classification of Diseases) -tautiluokitusta (Moi-lanen, 2012, s. 38).

Käypä hoito -suosituksessa (2017) käytetyn ICD-10:n (LIITE 1) mukaan ADHD -diagnoosin saamiseksi edellytetään, että oireet ovat pitkäkestoisia, ja ne ovat alkaneet viimeistään seitsemän vuoden iässä. Oireita tulee esiintyä useilla elämäalueilla kuten koulussa ja kotona tai vastaanotolla. Tämän takia opettajan kertomus lapsen käytöksestä on yleensä välttämätön vanhempien kertomusten lisäksi. Oireet eivät saa johtua tai selittyä muilla häiriöillä, kuten laaja-alaisilla kehityshäiriöillä, psykiatrisilla sairauksilla, päihteillä tai lääkkeillä. Toki näitä voi esiintyä samanaikaisesti ADHD:n kanssa, mutta oireet eivät saa selittyä toisella sairaudella. (Käypä hoito -suositus 2017.) Diagnoosin varmistamiseksi aikuisiällä sopivat samat kriteerit kuin lapsilla, joskin oireiden lukumäärä voi olla pienempi (Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen, 2000, s. 143).

ADHD:n kaltaisten havaintoihin, kyselyihin ja tulkintoihin perustuvien diagnoosien pätevyyttä on kritisoitu. Kritisoijien mielestä viralliset luokitukset ovat epämääräisiä ja diagnoosin saaminen viime kädessä on kiinni siitä, miten lasta ympäröivät aikuiset mieltävät lapsen tarkkaavuuden ja aktiivisuuden tason. Neuropsykiatristen diagnoosien puolustajat taas pitävät diagnoosia lääketieteellisenä faktana, vaikka sen taustalta ei toistaiseksi pystytä löytämään elimellisiä perusteita. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen ja Vehmas, 2009, s. 118.)

Suomessa on laadittu Käypä hoito -suositus, joka on asiantuntijakatsaus koskien ADHD:n diagnosointia ja hoitoa. Suosituksessa painotetaan muun muassa yksilöllisyyttä ja hoidon suunnitelmallisuutta, monimuotoisuutta ja jatkuvuutta. Suosituksen tulee valtakunnallisesti ohjata ADHD:n hoitoa ja kuntoutusta. (Kippola-Pääkkönen, 2012, s. 86.)



ADHD:n hoitoon sisältyy potilas- ja omaisneuvontaa sekä erilaisia yksilöllisiä tukitoimia ja hoitomuotoja, joiden tarve ja yhdistely arvioidaan yksilöllisesti. Neuvonta sisältää tietoa ADHD:sta, oireiden hallinnasta ja hoidosta sekä keinoja arjen sujuvuuden lisäämiseksi. Ryhmämuotoisilta sopeutumisvalmennuskursseilta saa myös vertaistukea. Tukitoimet tulee aloittaa heti tarpeen ilmetessä, eikä niiden aloittaminen vaadi diagnoosia. (Käypä hoito -suositus 2017.)

ADHD:n hoidossa on kaksi toisiaan tukevaa ja täydentävää päälinjaa, jotka ovat lääkkeetön psykososiaalinen tuki ja lääkehoito. Psykososiaalinen tuki käsittää vanhempainohjausmenetelmät, tukitoimet kotona ja koulussa, lapsen eri toimintaympäristöissä tapahtuvan käyttäytymishoidon, toimintaterapian, psykoterapian, neuropsykiatrisen valmennuksen, neuropsykologisen kuntoutuksen, sopeutumisvalmennuskurssit ja vertaistuen. Keskeisessä asemassa ovat arkipäivän jäsentäminen, oppimistilanteiden kartoittaminen ja perheenjäsenten tukeminen heidän keskinäisessä vuorovaikutuksessaan. (Korhonen, 2004, s. 15; Korhonen, 2006, s. 258; Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen, 2012, s. 95–96.)

Lääkehoidossa käytetään yleisimmin stimulantteja, jotka on havaittu tehokkaiksi käytöksen, sosiaalisen sopeutumisen ja koulusuoritusten parantamisessa 50–95 %:lla ADHD -lapsista. (Barkley, 2008, s. 329–330.) Metyylifenidaatti on ADHD:n hoitoon käytetyistä lääkeaineista yleisin. Se vähentää tarkkaamattomuus-, yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireita. Lääkkeestä on olemassa vaikutusajaltaan eripituisia muotoja. Niistä valitaan lääke, joka parhaiten kattaa aikavälin, jolloin oireet häiritsevät eniten. (Moilanen, 2012, s. 90.)

Hoidon ja kuntoutuksen tavoitteena on parantaa ja tukea ihmisen toimintakykyä sekä hyvinvointia. Kuntoutus tulisi nähdä ongelman korjaamisen sijaan voimavarojen vahvistajana, ja se tulisi toteuttaa diagnoosikeskeisyyden sijaan yksilöllisten tuen tarpeiden mukaan. (Kippola-Pääkkönen, 2012, s. 79.) ADHD:n oireisiin kuulumattomien muiden ongelmien ja toiminnanhäiriöiden vuoksi hoidon suunnitteluun kuuluu usein eri ammattialojen edustajia, kuten psykiatri, neurologi, neuropsykologi tai psykologi, opettaja, erityisopettaja, sosiaalityöntekijä ja oppilashuolto. (Michelsson ja muut, 2003, s. 77.)

On tärkeää, että lapsen kanssa keskustellaan hänen ongelmistaan ikä- ja kehitystason mukaisesti. Lapsi on saattanut kokea oireiden vuoksi huonommuuden tunnetta, mikä on johtanut itsetunnon laskemiseen. Lapsen vahvuuksia painottamalla voidaan ehkäistä yksinäisyyden tunnetta ja madaltaa riskiä masennukseen. Myös lapsen kanssa työskentelevät aikuiset tarvitsevat tietoa lapsen ongelmista ja kasvatuseriaa. Henkilökohtaisen opetuksen järjestä-

mistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tekemisessä on pyrittävä hyödyntämään kaikki tieto, joka lapsen vaikeuksista on tutkimuksissa saatu. Lapsen omanarvontuntoa ja oppimista vahvistetaan kompensoimalla vaikeuksia hänen vahvuuksiaan tukemalla. (Herrgård & Airaksinen, 2004, s. 259.)

### 2.1.3 ADHD -oireisen vahvuudet

Monia piirteitä, joita nyky-yhteiskunnassa pidetään negatiivisina, toimintaa rajoittavina ja poikkeavina, on kauan sitten pidetty vahvuuksina. Aikana, jolloin metsästäys oli osa ihmisen eloonjäämistelua, energiset, nopeat ja vahvat yksilöt selvisivät saalistuksesta parhaiten. Tällöin ADHD oli yksilön vahvuus, jona sitä voidaan vieläkin toki pitää. Nykyäänkin on mahdollisuus valita, nähdäänkö oireilevat ihmiset negatiivisessa vai positiivisessa valossa. (Sandberg 2018, s. 10.) Nykylähtökohdista ajateltuna oppimista ja kehittymistä vaikeuttavien piirteiden lisäksi ADHD -henkilöillä on paljon myönteisiä ominaisuuksia. Ne antavat pohjaa edistymiselle ja positiiviselle kasvulle. Joissain tilanteissa negatiiviseksi kuvaillut ominaisuudet ovat toisessa tilanteessa eduksi. Henkilö, joka jatkuvasti puhuu ja kyselee voi olla hyvin sanavalmis. Alati touhuileva on myös innokas aloitteentekijä monenlaiseen toimintaan. Kun oma tavoite on mieluinen, ADHD -henkilö voi olla hyvinkin sisukas, ahkera ja väsymätön. Hän on ennakkoluulottomana ja uteliaana avoin uusille asioille sekä kekseliäs ja spontaani. Nämä ominaisuudet antavat mahdollisuuden rohkeuteen ja riskinottoon. Uudet esineet ja laitteet tarttuvat usein ensimmäisenä juuri ADHD -henkilön käteen. (Michelsson ja muut, 2000, s. 87–88; Kippola-Pääkkönen, 2008, verkkojulkaisu; Lehtokoski, 2004, s. 77.)

ADHD:n takia lapsi kuulee usein huonommuudestaan ja epäonnistumisistaan. Tämän vuoksi on tärkeää keskustella hänen vahvoista alueistaan itsetunnon kohottamiseksi. (Herrgård & Airaksinen, 2004, s. 259.) Palkitseminen ja kannustaminen voidaan perustaa vahvoihin alueisiin ja hyviin ominaisuuksiin, joita ADHD -henkilöllä on. Impulsiivinen ja lyhytjänteinen ihminen voi olla korvaamaton jäsen ryhmässä, jossa puidaan uusia, innovatiivisia keinoja jonkin asian kehittämiseksi tai ongelman ratkaisemiseksi. (Michelsson ja muut, 2000, s. 87–88.) Muiden vasta miettiessä asiaa, on ADHD -henkilöllä heti esitellä monta eri ratkaisuvaihtoehtoa. Hän ei ajattele jokaista sääntöjä liian tarkkaan, minkä ansiosta hän on muita vapaampi ajatteluissaan ja siksi hyvin luova. (Lehtokoski, 2004, s. 53–80.)

ADHD -henkilö on parhaimmillaan suunnitelman tai aikataulun muuttuessa viime hetkellä. Hän kaipaa loppukirin rutistusta, jännittävää viime hetken paniikkia. Parhaiten ADHD -

henkilö toimiikin projektiluontoisissa tehtävissä ja tiukoissa, jopa vaarallisissa tilanteissa. Hän lähtee muita helpommin mukaan myös erilaisiin työryhmiin ja tehtäviin, kuten harrastusten vastuunkantajiin. Kun muiden aivojen aktivaatiotila on jo liian korkea jännityksen vuoksi, ADHD -henkilö on optimaalisessa toimintaolotilassaan. Tällöin hän kykenee pysymään rauhallisena ja ajattelemaan nopeasti ja loogisesti. Yliaktiivinen lapsi ja nuori palautuu nopeasti rasituksesta ja on jo pian täynnä uutta energiaa. (Lehtokoski, 2004, s. 53–80; Sandberg 2018, 24.)

Monien samanaikaisesti vaikuttavien seikkojen huomioimisen kyky on arvostettua monilla työaloilla. Myös rohkeus esittää omia näkemyksiä ja kysymyksiä on usein menestymisen edellytys. Monilla ihmiskunnan kehitykseen vaikuttaneilla henkilöillä, kuten tutkimusmatkailijoilla on ollut näitä piirteitä. ADHD:sta johtuva tyytymättömyys on johtanut kunnianhimoiseen ponnisteluun, josta on seurannut vahvaksi ammattilaiseksi kehittyminen. (Michelsson ja muut, 2000, s. 88.) Elinvoimainen ADHD -henkilö on innostuva ja toiminnallinen, mutta toisaalta kova haaveilemaan, suunnittelemaan ja visioimaan. Hän saa uusia luovia ideoita jopa unissaan. Puuhastelu taas tuottaa paljon aikaansaamisen kokemuksia, ja hän auttaa mielellään myös muita. Nopealiikkeinen ADHD -henkilö pystyy toisinaan keskittymään monen asian tekemiseen yhtä aikaa, mutta toisinaan yhteenkin asiaan keskittyminen vaatii rauhallisen ja ärsykeettömän ympäristön. Hyvällä mielikuvituksella varustettu ADHD -henkilö on seuralinen porukan viihdyttävä. Hän pitää yllä rentoa yhteishenkeä ja on siksi ryhmään haluttu jäsen. Nopeaa oivallusta vaativa tilannehuumori ja asioiden ymmärtäminen monimielisesti on ADHD -henkilölle helppoa. (Lehtokoski, 2004, s. 63–77; Kippola-Pääkkönen, 2008, verkkojulkaisu.)

Kaikkia edellä kuvailtuja vahvuuksia kannattaa käyttää hyödyksi lapsen kehityksen tukemisessa, ja ne on kanavoitava yksilöllisesti ja asianmukaisesti sopivaan toimintaan. Negatiivisen palautteen kierteen sijaan tulee pyrkiä kääntämään negatiivinen positiiviseksi tunnistamalla ja sanoittamalla vahvuudet. Vahvuuksista keskustelemalla lapsi tulee tietoiseksi hyvistä puolistaan, mikä tukee myönteistä minäkuvaa ja hyvää itsetuntoa. (Sandberg, 2018, s. 24, 49–53.)

## **2.2 Toiminnanohjaus ja sen tukeminen**

Itsesäätelykyvyn ansiosta ihminen pystyy toimimaan tavoitteellisesti ja mielekkäästi. Tarkkaavuushäiriöön liittyy usein itsesäätelytaitojen pulmia. Ne voivat ilmetä käyttäytymisen tai tunteiden säätelyssä esimerkiksi impulsiivisuutena ja uhmakkuutena. (Aro, 2011a, s. 10; Aro,

2011b, s. 106.) Toiminnanohjaus on kognitiivinen prosessi. Se on kykyä toimia tavoitteiden ja vaatimusten mukaan sekä käyttäytyä tilanteen vaatimalla tavalla. Lisäksi se on kykyä valita tehtävän kannalta olennaiset ärsykkeet ja toimintamallit jättäen epäolennaiset huomioimatta. Toiminnanohjaus mahdollistaa kognitiivisen joustavuuden ja itsesäätelyn sekä oman toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen. Toiminnanohjaustaitojen kehittyminen riippuu niin keskushermoston kypsymisestä kuin oppimisesta. (Närhi & Korhonen, 2006, s. 261, 266; Jokinen & Ahtikari, 2004, s. 37; Aro & Närhi, 2003, s. 35.)

Toimintaamme ohjaa aina tavoite, joka voi olla tietoinen tai tiedostamaton käsitys toimintamme päämäärästä. Toiminnanohjauksen ensimmäinen vaihe onkin tavoitteiden asettaminen. Aikuisille tavoitteiden olemassaolo on monesti itsestäänselvyys, mutta millaisia ovat lasten itselleen asettamat tavoitteet? Oppilaan ja opettajan tekemät tavoitteet voivat poiketa toisistaan, ja näin ollen lapsen toiminta ei olekaan opettajan suunnitelmien mukaista. Lapsen tavoite saattaa olla esimerkiksi nopea välitunnille pääsy, jolloin hän tekee tehtävänsä huolimattomasti saavuttaakseen tavoitteensa. Tavoitteet kannattaakin lausua ääneen, niitä kannattaa miettiä yhdessä lasten kanssa, ja lapsia kannattaa ohjata asettamaan itse tavoitteita. (Aro & Närhi, 2003, s. 35–36; Jokinen & Ahtikari, 2004, s. 40.)

Tavoitteiden asettamista seuraa toimintasuunnitelma, joka voi tällöin olla hyvin tarkkaan laadittu. Joskus se taas on tiedostamaton ja epämääräinen käsitys toiminnan etenemisestä. Toiminnan tavoitteet kannattaa pilkkoa osavaiheisiin ja -tavoitteisiin, jolloin tarkkaavuuden kohdentaminen olennaisiin asioihin helpottuu. Lapsen pitää pystyä suunnittelemaan toimintaansa tavoitteita silmällä pitäen. Hänen pitää miettiä, miten tehtävä etenee, mitä välineitä hän siihen tarvitsee, kuinka paljon aikaa menee tavoitteiden saavuttamiseksi, ja kuka auttaa, jos hän ei itse osaa? Lapsen vaikeus jakaa toiminta osiin näkyy jo siinä, ettei hän saa edes aloitetuksi tehtävää. (Aro & Närhi, 2003, s. 36; Jokinen & Ahtikari, 2004, s. 40.)

Toimintasuunnitelmaa seuraa itse toiminta. Sen onnistumiseksi on tärkeä pysyä toimintasuunnitelmassa. Välillä täytyy pysähtyä tarkastelemaan, onko toimittu suunnitelman mukaan? Tarkkaavuushäiriöisten lasten kohdalla toiminnan tulisi pysyä mielekkäänä. Huonosti jäsenelty suunnitelma saattaa johtaa siihen, että toiminnan mielekkyys häviää ja lapsi herkistyy ympäristön ärsykeille. Kun lapsi tietää, mitä hän on tekemässä ja miksi, mielekkyys säilyy pidempään. (Aro & Närhi, 2003, s. 36; Jokinen & Ahtikari, 2004, s. 40.)

Hyvään toiminnanohjaukseen kuuluu joustavuus toiminnan toteutuksessa. Jos toiminta ei sujukaan odotetulla tavalla, täytyy pystyä muuttamaan toimintaa tilanteen vaatimusten mukaan.

Terveelle aikuiselle tässä ei ole mitään ongelmaa, mutta lapsi saattaa yllättävässä tilanteessa jumiutua alkuperäiseen suunnitelmaansa. Hänellä saattaa myös ilmetä voimakas tunneryöppy. Lapsella on aikuista vähemmän itsesäätelytaitoja, keinoja säädellä tilanteiden herättämiä tunteita. Siksi hän tarvitsee aikuisen apua joustavan toiminnansuunnittelun oppimisessa. (Aro & Närhi, 2003, s. 36; Aro, 2011c, s. 21.)

Toiminnanohjauksen viimeinen, mutta silti keskeinen vaihe on arviointi, jossa pohditaan onnistumista, tavoitteiden saavuttamista ja suunnitelmassa pysymistä. Lopputuloksen lisäksi tulee pohtia myös itse toimintasuunnitelmaa ja sen toteutusta. Jos lopputulos ei vastannut tavoitetta, pitää miettiä, onko syy virheellisessä tavoitteenasettelussa, suunnitelmassa vai heikossa toteutuksessa. Joka tapauksessa täytyy miettiä myös, mikä prosessissa oli onnistunutta ja toimivaa. (Aro & Närhi, 2003, s. 37; Jokinen & Ahtikari, 2004, s. 40.)

Tyypillisesti tarkkaavuushäiriöinen lapsi käyttäytyy ja suoriutuu hyvin tutuista tilanteista, mutta vaikeudet ilmenevät muutostilanteissa, kuten sijaisen tullessa opettamaan oman opettajan tilalle. Tutuissa tilanteissa lapsella on selvä toimintamalli, mutta uudessa tilanteessa se puuttuu. Tällöin lasta pitää auttaa löytämään tapa toimia ja käyttäytyä. (Aro & Närhi, 2003, s. 37.) Vaikeudet toiminnanohjauksessa näkyvät myös tehtävien aloittamisen vaikeutena. Lapsi saattaa toimia tutuissakin tilanteissa aivan kuin tilanne olisi aivan uusi. Oman työskentelyn suunnittelu on vaikeaa. Lapsi ei tiedä, mitä pitäisi tehdä ensin ja mitä seuraavaksi, ja hän kulluttaa aikaansa seuraamalla muiden puuhia. Hän saattaa unohtaa, mitä oli ylipäätään tekemässä ja minkä vuoksi. (Jokinen & Ahtikari, 2004, s. 38–39.)

Lasta voidaan auttaa oman toiminnanohjauksen oppimisessa. Tavoitteena olisi päästä muiden kontrollista omaan sisäiseen kontrolliin. Kykyä hallita muutoksia tulee vain sitkeästi harjauttaa. Tämä vaatii paljon kannustusta. Lopulta lapsella on sisäinen ääni ja omatunto, joka kertoo miten pitää toimia. Oppimisprosessista esimerkiksi voidaan tehdä näkyvä. Tehtävä ja sen eteneminen käydään läpi vaihe vaiheelta ennen aloittamista. (Jokinen & Ahtikari, 2004, s. 39–40.) Harjoittelussa luodaan tilanteita, joissa sisäisen puheen ajatellaan kehittyvän. Kun tavoite saavutetaan, lapsi löytää sisäisen ongelmanratkaisijansa, ja hänestä tulee aktiivinen oppija. Tämä vähentää impulsiivista ja asiatonta käytöstä. Harjoittelussa voidaan käyttää äänen puhumista, jolloin ajatukset omasta toiminnasta ja sen suunnittelusta tulevat konkreettisemmiksi. Opettaja voi näyttää esimerkkiä sanoittamalla toimintaansa. Toiminnan etenemisen sanallisen ohjaamisen tukena voidaan käyttää myös kuvallisia ohjeita. Harjoittelua helpottaa,

kun ensin harjoitellaan vain helppoja tehtäviä, joissa painopiste on itse tehtävän sijaan nimenomaan juuri suunnittelussa. (Aro & Närhi, 2003, s. 39–42.)

## **2.3 ADHD -oireinen oppilas koulussa**

Koulu on keskeinen osa lasten elämää, ja siellä tarkkaavuustaidot joutuvat kovimmalle kokeukselle. Koulussa myös motorisesta levottomuudesta ja impulsiivisesta käytöksestä on eniten haittaa oppilaalle itselleen ja ympäröiville koulutovereille. Koska sosiaalisella ja opillisella koulumenestyksellä on selvä yhteys myöhempään elämään, on olennaista, että ADHD -oireita voidaan koulussa lievittää, ja näin turvata onnistunut koulunkäynti. (Närhi, 2012, s. 179.)

### **2.3.1 Inklusio**

Kun historiassa mennään tarpeeksi taaksepäin, huomataan ihmisten julma käytös poikkeavia lähimmäisiään kohtaan. Vammaisuuden historia sisältää hylkäämistä, eristämistä ja pahoinpitelyä. Jossain vaiheessa hyväksyttiin, että vammaisetkin voivat saada opetusta. Opetus kuitenkin järjestettiin muista erillään, eli vammaiset segregoitiin toisista ihmisistä. Opetuksen rahoitti usein jokin hyväntekeväisyysjärjestö yhteiskunnan sijaan. Tästä esimerkkinä ovat kuurot ja sokeat, joilla on edelleen omia kouluja, tosin nykyään yhteiskunnan kustantamina. Kehitysvammaiset sen sijaan olivat pitkään ilman mahdollisuutta koulunkäyntiin. Vaikeavammaiset pääsivät opetuksen piiriin vasta vuonna 1997. Eristäminen ei ole pelkkää historiaa, vaan sitä tapahtuu edelleen, kun kaikkia lapsia ei huolita lähikouluun milloin mistäkin syystä. (Takala, 2016a, s. 14.)

Länsimaissa on käyty keskustelua 1970-luvulta alkaen erityisopetuksen ja yleisopetuksen rajanvedosta ja yhdistämisestä eli integraatiosta (Moberg, 2002, s. 34). Tavallinen malli integraatiosta on se, että oppilas käy koulua erityisluokalla, mutta osallistuu joihinkin oppiaineisiin normaalin luokan mukana. Tällöin hänellä on erityisoppilaan status. Oppilas voidaan myös integroida tavalliseen luokkaan kokonaan, jos sen katsotaan olevan hänen kohdallaan paras ratkaisu. Silti hänellä saattaa olla joissain aineissa erityisopetuksen tarvetta, joka voidaan toteuttaa yleisopetuksen yhteydessä. Segrekaatiossa oppilas käy koko oppivelvollisuutensa erityiskoulussa yleisopetuksesta täysin erillään. (Takala, 2016a, s.15.)

Tänä päivänä inklusiota pidetään tavoiteltavana opetuksen järjestämismuotona. Siinä kaikenlaiset oppilaat käyvät samaa koulua ja saavat siellä opetusta yksilölliset tarpeet huomioiden.

Inklusion ajatus on integraatiota tasa-arvoisempi, sillä jokainen oppilas on luokkayhteisön täysivaltainen jäsen. (Kaikkonen, 2009a, s. 72.) Vuonna 1994 Espanjan Salamancassa erityisopetuksen kongressissa tehtiin niin sanottu Salamancan julistus, jossa yli 90 hallitusta sopi, että koulujen tulee ottaa vastaan oppilaat riippumatta älyllisistä, kielellisistä, sosiaalisista, emotionaalisista tai fyysisistä ominaisuuksistaan. Kaikilla lapsilla on täten inklusioperiaatteen mukaan tasa-arvoiset oikeudet käydä lähikouluun. Tämän toteuttamiseksi osa oppilaista tarvitsee tukea koulunkäyntiinsä. (Takala, 2016a, s. 13.)

### 2.3.2 Koulunkäynnin tuki ja ympäristön strukturointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kerrotaan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, joka tapahtuu Suomessa niin sanotun kolmiportaisen tuen piirissä. Siihen kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja apuvälineet. Tuen lähtökohtana ovat oppilaan ja opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Huomiota tulee kiinnittää muun muassa oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen, mikä ehkäisee ongelmien syvenemistä. Jokaisella on oikeus saada riittävä tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti, kun tuen tarvetta ilmenee. Varhaiseksi havaitsemiseksi koulutyön edistymistä tulee arvioida jatkuvasti. Koulussa tulee tukea oppilaan myönteistä käsitystä koulutyöstä ja hänestä itseltään, sekä mahdollistettava myönteisten oppimiskokemusten saaminen. Opettajien ja muiden ammattihenkilöiden monialainen yhteistyö tuen eri vaiheissa on tärkeää. Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä erilaisin joustavin järjestelyin. (POPS, 2014.)

Koulunkäynninohjaajat ja -avustajat ovat osa laadukasta opetusta, ja he mahdollistavat opetuksen joustavuuden. Avustajien tarve on kasvanut inklusion myötä. (Takala, 2016b, s. 126.) Opetuksessa kannattaa hyödyntää yhteisöllistä tukea, kuten konsultoida muita opettajia ja koulun moniammatillista henkilöstöä, sekä etsiä ryhmän omia voimavaroja. Myös samanikäisopettajuus antaa mahdollisuuksia monipuoliseen opetukseen ja pelivaraa hankalissa tilanteissa. (Kaikkonen & Laes, 2013, s. 112–113.)

On huolestuttavaa, että kaikesta edellä kuvailusta huolimatta tuen määrän ei koeta riittävän. ADHD:n parissa eläviin perheisiin kohdistuneessa tutkimuksessa todettiin, että noin puolet näistä perheistä koki suomalaisen koulun tukitoimet riittämättömiksi. Erityisen huolestuttavaa se on siksi, että lainsäädäntömme painottaa ongelmiin varhaista puuttumista sekä tuen yksilöllisen tarpeen moniammatillista tunnistamista. (Sandberg, 2018, s. 11–12.)

Tutkimuksissa on osoitettu olevan selvää näyttöä, että erilaisilla tukitoimilla voidaan merkittävästi vaikuttaa ADHD -oireisten oppilaiden käyttäytymiseen. Tärkeää on, että suunnitelmia tehdään sen mukaan, missä tilanteissa tukitoimia käytetään. On otettava huomioon ympäristö ja muut käyttäytymiseen vaikuttavat tilannetekijät, jotka ohjaavat lapsen toimintaa. Näitä ovat esimerkiksi istumapaikka, sovitut säännöt sekä suulliset ja kirjalliset ohjeet, tai se, mitä lapsi näkee ympärillään ja mihin kiinnittää huomionsa. (Närhi, 2012, s. 188–189.)

Opettaja ei ole enää nykyään vain henkilö, joka kaataa tietoaan ja osaamistaan oppilaisiin. Häneltä vaaditaan monipuolisuutta ja kekseliäisyyttä oppimisympäristöjen ja -tilanteiden luovana suunnittelijana ja ylläpitäjänä. Erilaisten oppimisympäristöjen rakentamisella voidaan auttaa erilaisia oppijoita. (Partti, Westerlund & Björk, 2013, s. 66–68.) Luokkatilasta tulee poistaa häiritsevät virikkeet, joihin ADHD -oireinen oppilas herkästi tarttuu. Istumapaikkaa ei kannata sijoittaa sellaiseen paikkaan, josta on näkyvyys ulos tai käytävään. Luokan ulkopuolella voi näkyä mielenkiintoisia asioita, joita oppilas unohtuu seuraamaan. Kun istumapaikka on lähellä opettajaa, säilyy opettaja helpommin huomion kohteena. Harkitustakin istumapaikasta huolimatta ongelmia voi syntyä. Siksi tällaiset asiat täytyy ratkaista aina tapauskohtaisesti. (Närhi, 2012, s. 188–189; Michelsson ja muut, 2000, s. 78.)

Oppimisympäristöä suunniteltaessa tulee ottaa huomioon myös ympäristön elementit. Luokan visuaalinen ilme on niistä yksi. Jos luokan seinät ovat täynnä värikkäitä julisteita ja piirustuksia tai katosta roikkuvia, ilmavirrassa liikkuvia askarteluja ja viherkasveja, voi oppilas harhautua katselemaan niitä pitkiäkin aikoja. Valolle herkkä oppilas taas häiriintyy liiasta valokuormituksesta, kuten kirkkaista loisteputkivaloista, jotka häikäisevät valolle herkän silmiä. (Sandberg, 2018, 107–108.) Päinvastoin osa oppilaista ei pysty keskittymään myöskään jos on liian hämärää. Myös liian kuuma tai kylmä ympäristö voi häiritä. Musiikki tai ylimääräiset luokahuoneeseen kantautuvat äänet voivat joillekin olla häiriöksi, mutta toisaalta musiikin kuuntelu auttaa toisia keskittymään. (Carbo, Dunn & Dunn, 1986, s. 2–5.) Kovin monen erilaisen tai jopa vastakkaisen tarpeen huomioiminen yhtä aikaa samassa tilassa voi kuitenkin olla vaikeaa tai jopa mahdotonta (Huisman & Nissinen, 2005, s. 42).

Ympäristön muokkaamisen lisäksi ADHD -oireiset oppilaat hyötyvät siitä, että toimintarakennetta muokataan sopivaksi. Esimerkiksi selkeä päivä- ja viikkorytmi, ajankäytön ja oppimistilan jäsentäminen sekä muutosten ennakoinnin mahdollisuus auttavat. Tärkeää on myös korostaa syy-seuraussuhteiden merkitystä. (Aro ym., 2012, s. 311.)



ADHD -oireiset oppilaat hyötyvät uudesta oppimiskäsityksestä, sillä sen mukaan opetuksessa otetaan huomioon yksilöllisyys. Toisaalta se luo haasteita opettajalle. ADHD -oireisia oppilaita helpottaa, jos opetustuokioiden ei veny liian pitkiksi. Tällöin tarkkaavuus säilyy paremmin. Opettajan tulee suunnitella tunnit hyvin etukäteen, ja hänen on ehdottoman tärkeää tutustua ADHD:n taustoihin. Näin opettaja pystyy auttamaan oppilastaan tämän vaikeuksissa. (de l'Etoile, 2005, s- 37–38.)

De l'Etoile (2005) esittelee kolmesta eri oppimisteoriasta koostuvan oppimisstrategian. Teorioihin sisältyy välineellinen ehdollistaminen, käyttäytymisen muovaaminen, sosiaalinen oppiminen ja kognitiivinen harjoittelu. Käyttäytymisen muovaaminen ja välineellinen ehdollistaminen hyödyttävät ADHD -oireisia oppilaita eniten. Johdonmukainen eteneminen ja seuraamukset oppilaan käytöksestä ovat tärkeässä osassa. Apua on myös strukturoidusta oppimisympäristöstä ja siitä, että oppilas voi ennakoita oppitunnin tapahtumien kulun. Ylimääräiset häiriötekijät minimoimalla keskittyminen säilyy ja impulsiivisuus pysyy hallinnassa paremmin. ADHD -oireista oppilasta auttaa, kun opetuksessa käytetään liikkumista. Siirryttäessä tuokiosta tai asiasta toiseen kannattaa väliin ottaa mielenkiintoa ylläpitävää toimintaa, kuten laulamista tai pientä keskustelua. (de l'Etoile, 2005, s. 37–38.)

Sekä opettajaa että oppilasta auttaa, kun tietyt asiat kanssakäymisessä tiedostetaan. Opettajan kannattaa tietoisesti hyväksyä jonkin verran levottomuutta, jotta siitä ei tulisi jatkuvasti huomauttamista. Liikkumista kannattaa suosia pienilläkin tauoilla, ja opetukseen kannattaa sisällyttää innostavia, lyhytkestoisia tehtäviä. Pitkäkestoiset tehtävät on hyvä pilkkoa osiin ja vaikeimmat tehtävät antaa aamupäivällä, jolloin oppilaan keskittymiskyky on todennäköisesti parhaimmillaan. ADHD -oireisen oppilaan työskentely on sujuvampaa paritöinä kuin ryhmässä. Tämä selittyy vähemmällä häiriötekijöillä. Parilta hän saa helpommin myös tukea ja apua. (Michelsson ja muut, 2003, s.93.)

Positiivinen kannustaminen ja palautteenanto ovat tärkeitä ADHD -oireiselle oppilaalle. Hän tarvitsee niitä muita oppilaita enemmän ja useammin. Jo pieni onnistuminen on huomion arvoinen. (Michelsson ja muut, 2003, s. 93.) Toivottua käyttäytymistä voidaan pyrkiä ohjaamaan ja vahvistamaan eri tavoin. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi ohjaavat kuvat, tsemppi-peukku, liikennevalot, hymynaamat, taitotaulut ja erilaiset palkkiojärjestelmät. Sopimatonta ja ei-toivottua käyttäytymistä ei tarvitse hyväksyä. Kaikille tunteille pitää kuitenkin antaa tilaa, ja ne tulee hyväksyä. Kun on aihetta kritiikkiin, täytyy muistaa moittia käyttäytymistä eikä oppilasta henkilöä. (Kippola-Pääkkönen, 2008, verkkojulkaisu.)

### 2.3.3 ADHD:n suhde musisointiin

Yhdessä oleminen, ryhmään kuuluminen ja kontaktin ottaminen toisiin ovat ihmisen perustarpeita. Ryhmään kuuluminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka taas lisää hyvinvointia ja vähentää ryhmän sisäisiä ristiriitatilanteita. (Koelsch, 2015, s. 198.) Kokemus suhteesta toiseen ihmiseen, kuten opettajaan luo tuntemuksen osallisuudesta ja kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Tällainen kokemus on tärkeä ja merkityksellinen. Musiikin opiskelussa oppilas ja opettaja ovat suhteessa myös musiikkiin. Musiikki tarjoaa tien säädellä ja käsitellä kaikenlaisia tunteita. Se antaa turvallisen maaperän kokea monenlaisia mielikuvia mahdollisen ja mahdollittoman väliltä. Näin ihminen voi käydä dialogia sisäisten kokemustensa kanssa musiikin jatkaessa siitä, mihin sanat loppuvat. Musiikillisessa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa jaetut kohtaamiset ja tunne-elämykset antavat oppimisen oivalluksen lisäksi kokemuksen huolenpidosta ja välittämisestä. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2013, s. 19–20.) Yleisopetuksessa musiikkia opiskelevien erityisoppilaiden kohdalla tämä merkitsee lisäksi tunnetta siitä, että he ovat täysivaltaisia ryhmän jäseniä erilaisuudestaan huolimatta. Kun kaikenlaiset oppijat erilaisine ominaisuuksineen ovat samassa opetusryhmässä, asenteet muuttuvat, ja erilaisuuden hyväksyminen paranee. Erityisoppilaan inkluusiossa on näin myös yhteisöllisiä vaikutuksia. (Kaikkonen, 2009b, s. 214; Adamek & Darrow, 2010, s. 52.) Musiikkia voidaan käyttää koulussa myös muiden oppiaineiden opettamisen välineenä. Musiikillisten harjoitusten on havaittu edistävän esimerkiksi lukemisen tarkkuutta ja nopeutta. (Kaikkonen, 2009b, s. 208; Huotilainen, 2013, s. 103.)

Huotilaisen (2013) mukaan yhteismusisoinnissa joutuu jatkuvasti jakamaan tarkkaavuuttaan useaan eri kohteeseen, kuten nuotteihin, sanoihin, soittimiin ja musiikin johtajaan. Siksi musiikki harrastuksena ja oppiaineena on haaste tarkkaavuushäiriöiselle, mutta toisaalta tällöin tarkkaavuus ja sen jakaminen kehittyvät paremmiksi. Musiikki harjoittaa tarkkaavuutta sen monikanavaisen oikea-aikaisuuden vuoksi. Tarkkaavuuden herpaantuessa musisointi katkeaa välittömästi, ja palaute tarkkaavuuden herpaantumisesta tulee sekä motorisen kanavan että kuulemisen kautta niin ikään välittömästi. Tarkkaavuushäiriöiselle juuri välittömän palautteen saaminen on tärkeää. (Huotilainen, 2013, s. 106.) Huotilainen (2013) muistuttaa, että musiikista hyötymiseen ei tarvita aktiivista osallistumista. Jo toistuva musiikin kuunteleminen vahvistaa tunnetaitoja, joita ovat muun muassa taito tunnistaa ja huomioida tunteita, ymmärtää niiden merkitystä, sekä ilmaista ja säädellä niitä. Musiikki luo positiivista tunnelmaa, rentouttaa, antaa uutta energiaa uupuneelle sekä auttaa pääsemään irti ikävistä asioista. (Huotilainen, 2013, s. 100–101.)

#### 2.3.4 Musiikkikasvatus ja erityismusiikkikasvatus

Musiikkikasvatuksen perustavoitteet ovat musiikin oppiminen ja muusikkouden kehittyminen, mutta sillä on paljon muitakin vaikutuksia ja merkityksiä. Musiikkikasvatus tukee ihmisen kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti. (Kaikkonen, 2009b, s. 212.) 1960-luvulla musiikki alettiin nähdä oppiaineena, jolla on kasvatuksellinen merkitys. Sitä haluttiin monipuolistaa, ja vaikutteita tuotiin myös ulkomailta. Pelkkä laulaminen alkoi pikkuhiljaa muuttua rytmiikaksi, liikkeeksi ja yhteissoitoksi, joihin tietä näyttivät itävaltalais-sveitsiläinen Jaques Dalcroze ja saksalainen Carl Orff. Myös Zoltan Kodaly'n käsimerkkeihin perustuva solmisaatio rantautui Suomeen. (Suomi, 2009, s. 80–83.) Nykyään musiikin opetuksen lähtökohta ei ole enää entiseen tapaan testilla, kuka on niin sanotusti musikaalinen ja kuka ei, vaan katsotaan, että jokaisella oppijalla on vahvuutensa. Musiikin oppiminen on elinikäinen prosessi. (Partti ja muut, 2013, s. 66–68.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan voidaan opetuksesta päättää osittain paikallisesti. Kuitenkin kaikkialla perusopetusta ohjaavat yhteiset arvot ja oppimiskäsitys. Koululainen on oppija, jolla on aktiivinen rooli oppimisessaan. Jokainen on ainutlaatuisen ja oikeutettu tasa-arvoiseen ja laadukkaaseen opetukseen. (POPS, 2014.) Jokaisella oppilaalla on perusoikeus myös musiikin opiskeluun. Musiikkipedagogin eli musiikinopettajan tehtävä on huolehtia, että tämä oikeus toteutuu. Käytännössä se toteutuu niin, että opettaja sitoutuu opettamaan aivan jokaista. Kaikkien koulutusmuotojen opetussuunnitelmien perusteista löytyy jokaisen oikeus opiskella. (Kaikkonen, 2013, s. 28.) Yleisopetuksen rinnalla tarvitaan myös erityisopetusta, sillä oppimisen kyvyt ja taidot vaihtelevat oppilaiden kesken. Periaatteessa erityisopetus koskee myös musiikkia, sillä minkään aineen asemaa erityisopetuksessa ei ole erikseen mainittu. Käytännössä musiikin opetuksessa ei käytetä erityisopetusta, vaan musiikinopettaja huolehtii eriyttämisestä musiikintunneilla yleisopetuksen piirissä. (Kaikkonen, 2009b, s. 204.)

Musiikin opetuksessa erilaisten haasteiden huomioimista ja näihin tarpeisiin vastaamista kutsutaan erityismusiikkikasvatukseksi. Sen tarvetta ovat lisänneet inklusion myötä kasvanut erityisopetuksen tarve, oppimisvaikeuksien aikaisempaa parempi tunnistaminen ja oppimiskäsityksen muuttuminen aiempaa oppilaslähtöisemmäksi. Ymmärrys oppimisen kokonaisvaltaisuudesta näkyy keskeisesti opetussuunnitelmassa ja opetuksen toteutuksessa. Musiikin oppiminen on alettu ymmärtää kaikkien oikeudeksi, ja erityismusiikkikasvatuksen avulla tätä voidaan toteuttaa. (Ockelford, 2012, s. 8.)

Opetushallituksen laatimassa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) kuvataan opetuksen yksilöllistämistä seuraavasti: ”Koulutuksen järjestäjä kuvaa opetussuunnitelmassaan menettelytavat, joiden avulla voidaan tarvittaessa yksilöllistää oppimäärää vastaamaan oppilaan opiskelu- ja oppimisedellytyksiä. Oppimäärää yksilöllistetäessä menettelyt dokumentoidaan koulutuksen järjestäjän päättämällä tavalla. Oppilaalle laaditaan tällöin esimerkiksi henkilökohtainen opiskelusuunnitelma yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Yksilöllistäminen voi tarkoittaa tavoitteiden, sisältöjen, opiskeluajan, opetuksen toteuttamistavan, tarvittavien tukitoimien ja arviointimenettelyn yksilöllistämistä. Yksilöllistäminen tehdään niin, että oppilas voi kehittää taitojaan omista lähtökohdistaan. Mahdollisuudesta yksilöllistää oppimäärää annetaan tietoa huoltajille.” (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, 2017, s. 16.) Myös uusimpaan, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että oppilaiden erityiset tarpeet otetaan huomioon opetuksessa ja sen suunnittelussa. Myös aikaisempi oppiminen ja oppilaan kiinnostuksen kohteet huomioidaan. (POPS, 2014.)

Jotta opettaja pystyisi tekemään hyviä yksilöllisiä pedagogisia ratkaisuja, hänellä tulee olla tietoa erilaisista älykkyyden ja lahjakkuuden osa-alueista ja erilaisista oppimis- ja tiedon vastaanottotavoista (kinesteettinen, taktillinen, auditiivinen ja visuaalinen). Ratkaisevaa on myös taito osata lähestyä oppilaita heille kullekin parhaiten sopivalla tavalla. (Kaikkonen, 2009b, s. 206.) Erityisesti oppimisvaikeusoppilaiden kohdalla oppimistyylin tunnistaminen ja huomiointi on tärkeää (Huisman & Nissinen, 2005, s. 37). Hammelin (2004) mukaan musiikinopettajalla täytyy olla myös mahdollisuus perehtyä etukäteen erityisiä oppilaitaan koskeviin asiakirjoihin. Laes ja Westerlund (2018) huomauttavat, että musiikinopettajan koulutuksen pitäisi itsessään sisältää inklusion omaksuminen sen sijaan, että sitä käsiteltäisiin vain erikseen järjestettävällä erityiskasvatuksen kurssilla (Laes & Westerlund, 2018, (s. 42–43).

Erityiskasvatuksen opetuksen määrä nykyisellään on vähäinen verrattuna työn vaatimuksiin. Esimerkiksi Oulun yliopiston musiikinopettajan opintojen rakennetta tarkasteltaessa huomataan, että erityiskasvatusta tai -pedagogiikkaa ei ole mainittu minkään pakollisen opintokokonaisuuden nimessä. Tämä selittyy sillä, että se on suppeudestaan johtuen sisällytetty osaksi suurempaa kokonaisuutta, sillä aikaisemmassa opetussuunnitelmassa aineenopettajan pedagogisiin opintoihin kuulunut kaikille pakollinen erityispedagogiikka oli laajuudeltaan vain yksi opintopiste (1op). Vapaavalintaisena syventävänä kurssina on kuitenkin mahdollista valita erityismusiikkikasvatus (5op). (Oulun yliopisto 2018a, Oulun yliopisto 2018b, Oulun yliopisto, 2015.)

Kaikkonen & Laes (2013) pitävät tärkeänä erilaisen oppijan positiivista kohtaamista. Jokaisessa täytyy nähdä oppimisen potentiaali. Kaikilla on omat vahvuutensa, ja niitä kannattaa erityisesti hyödyntää. (Kaikkonen & Laes, 2013, s. 112–113.) Laes (2017) havaitsi väitöstudiumuksessaan, että tasa-arvoinen musiikkikasvatus lähtee opettajista, jotka sitoutuvat edistämään musiikillista toimijuutta riippumatta oppilaiden kyvyistä ja lahjakkuudesta. Inklusio saavutetaan, kun musiikin tavoitteellinen opiskelu mahdollistetaan kaikille, vaikka se vaatisikin muutosta totuttuihin toimintatapoihin. (Laes & Schmidt, 2017, s. 125.)

Inklusion toteuttaminen musiikin opetuksessa on paljon helpompaa kuin muissa oppiaineissa, sillä yksilö- ja yhteisötoimet voidaan jakaa erilaisten oppijoiden kesken vahvuudet ja valmiudet huomioiden. Lisäksi musiikissa voidaan käyttää teknologisia sovelluksia ja muita apuvälineitä, kuten erityisten tarpeiden mukaan suunniteltuja soittimia tai kuvionuotteja. (Kaikkonen & Laes, 2013, s. 112.) Kuvionuotit ovat muotoihin ja väreihin perustuva nuottikirjoitusjärjestelmä, joka mahdollistaa soittamisen ja sitä kautta onnistumisen tunteen nopeasti ilman normaalia nuotinlukutaitoa (Kaikkonen & Uusitalo, 2005, s. 5). Inklusion toteutumista kuitenkin hidastaa, jos opetusryhmät ovat liian isoja, eikä avustajia ole käytettävissä riittävästi (Adamek & Darrow, 2010, s. 52).

Kehollisuus musiikin opetuksessa hyödyttää erilaisia oppijoita. Motorisesti opittu taito pysyy yllä varmimmin. Musiikin vahvuutena on se, että musisointiin voidaan ryhtyä, vaikka taitoja ei olisikaan, sillä jokainen osaa improvisoida. Joskus kynnys siihen voi tuntua korkealta erilaisten itsesuojelumekanismien takia. Heittäytymistä helpottaa, kun improvisointi aloitetaan lyömäsoittimilla. (Takala & Kontu, 2016, s. 92, 105–106.) ADHD -oireisten oppilaiden kannalta onkin tärkeää, että musiikin oppitunteihin sisällytetään erilaisia toimintoja kirjallisista tehtävistä fyysiseen liikkumiseen. Opettajan kannattaa myös ylläpitää rauhallista ja rentoa ilmapiiriä, joka vähentää oppilaiden stressiä ja levottomuutta. (McAllister, 2012, s. 21.)

Musiikkikasvatuksessa tunnetaan metodeja, joiden avulla musiikkia opitaan tekemisen ja kehollisuuden kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että ensin toimitaan, ja vasta sen jälkeen teoria liitetään käytäntöön. Tällöin teoria ei ole musiikista irrallinen osa. Tällaisia pedagogiikkoja ja metodeja kehittivät esimerkiksi Kodály, Dalcroze ja Orff. Kodály kehitti käsimerkkeihin perustuvan, solmisaatioksi kutsutun säveltapailumetodin, joka on tehokas toiminnallinen väline sävelkorvan kehittämisessä. (Suomi, 2009, s. 74, 77.)

Dalcroze määritteli pedagogiikkansa kasvatukseksi, jossa musiikki on sekä väline että päämäärä. Siinä yhdistyvät säveltapailu, improvisointi ja kehon rytmisen liikkeen.

pedagogiikka pyrkii kehittämään muusikkoutta laaja-alaisesti ja kokonaisvaltaisesti. Siinä musiikista oppimisen ja soittoharrastuksen perustana on musiikin ja liikkeen yhdistäminen. Oppilaat liikkuvat musiikillisen kuulokuvansa mukaan, joten oma keksiminen, luovuus ja kokeminen ovat keskeisiä tekijöitä. Opetus on ryhmämuotoista ja korostaa ilon merkitystä oppimisessa. (Juntunen, 2010, s. 18.)

Myös Orff-pedagogiikka on kokonaisvaltaista, oppijalähtöistä musiikkikasvatusta. Lähtökohdiana on opetusprosessin vuorovaikutteisuus, jonka elementtejä ovat laulu, soitto, puhe, kuuntelu ja liike. Lähestymistapa musiikkiin on kokeilusta improvisointiin ja ilmaisuun. Tässä pedagogiikassa elämys onkin kokeilun rinnalla keskeistä. Orff-pedagogiikassa liike, tanssi, ihmisääni, kieli ja soittimet luovat kokonaisuuden, ja musiikillista ilmaisua liitetään myös muihin taideaineisiin. Oppiminen tapahtuu ryhmäopetuksessa leikin avulla. Lähtökohtana pidetään oman kulttuurin antia; lauluja, tansseja ja kansansoittimia sekä runoja, loruja ja tarinoita. Näiden avulla tutustutaan myös muiden maiden kulttuureihin. (Perkiö, 2010, s. 28–36.)

### **3 Tutkimuksen metodologiaa**

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Se sopii luonnollisimmin tämän kaltaiseen tutkimukseen, sillä vastaukseksi pyrin saamaan erilaisia vaihtoehtoja ja ideoita numeeristen tulosten sijaan. Aineistontuotto tapahtui sähköpostin välityksellä kysymällä musiikinopettajilta heidän tapojaan tukea ADHD -oireisia oppilaita musiikin tunneilla. Aineiston analyysin toteutin sisällönanalyysin keinoin.

#### **3.1 Tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, mitä keinoja musiikinopettajat käyttävät ADHD -oireisten oppilaiden tukemiseen suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetustaan musiikin tunnilta. Tähän olen hakenut vastauksia aineistostani seuraavien tutkimuskysymysten avulla.

1. Mitä opetuskäytäntöihin, opetuksen puitteisiin ja pedagogiikkaan liittyviä keinoja musiikinopettajat käyttävät ADHD -oireisen oppilaan tukemiseen musiikintunnilla?
2. Millä tavalla musiikkia opetettaessa pystytään edistämään ADHD -oireisen oppilaan oman toiminnanohjauksen kehittymistä?
3. Mitä ADHD -oireiden tuomia vahvuuksia opettajat näkevät oppilaissa, ja miten niitä hyödynnetään musiikin tunneilla?

#### **3.2 Laadullinen tutkimus**

Laadullisesta tutkimuksesta käytetään monia eri termejä. Sitä sanotaan muun muassa kvalitatiiviseksi ja pehmeäksi menetelmäksi. Tässä voi piillä se vaara, että pehmeät menetelmät ajatellaan olevan myös tasoltaan pehmeämpiä eli vähemmän tieteellisiä tilastollisiin menetelmiin verrattuna. Toisaalta laadullinen tutkimus voidaan nähdä myös laadukkaampana kuin määrällinen tutkimus. Karkeasti sanottuna laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus ymmärretään aineiston sekä analyysin muodon kuvaamiseksi, joka ei ole numeraalista. Se on määritetty usein sen mukaan, mitä se on tai ei ole määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattuna. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 13.)

Yksinkertaistettuna laadullinen tutkimus kuvaa todellista elämää ja sen ilmiöitä. Se sisältää ajatuksen todellisuuden moninaisuudesta ja tapahtumien monensuuntaisista suhteista. On otet-

tava huomioon, ettei todellisuutta voi pilkkoa osiin, sillä tapahtumat ovat suhteessa toisiinsa ja näin muokkaavat toisiaan. Laadullisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan kokonaisvaltaisesti sen omassa luonnollisessa arkiympäristössään. Arvot muovaavat tutkittavien ilmiöiden ymmärtämistä, joten tutkija ei voi irtisanoutua täysin arvolähtökohdista. Myöskään objektivisuutta ei voida täysin saavuttaa, sillä tutkija ja tutkimuksen kohde kietoutuvat toisiinsa. Laadullisessa tutkimuksessa tulokseksi voidaan saada vain ehdollisia selityksiä, jotka ovat rajoittuneita johonkin tiettyyn aikaan ja paikkaan. Pyrkimyksenä laadullisessa tutkimuksessa onkin yleisesti ottaen löytää tosiasioita sen sijaan, että todennettaisiin valmiita totuusväittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009. s. 161.)

Laadullinen tutkimus pitää sisällään lukuisia eri merkityksiä. Kasvatustieteessä, psykologiassa, sosiologiassa sekä antropologiassa on omat traditionsa kvalitatiivisesta tutkimuksesta. Kyse ei siis ole vain yhdenlaisesta hankkeesta, vaan joukosta monenlaisia tutkimuksia. Metodologisessa kirjallisuudessa mainitaan kymmeniä termejä, jotka kuvaavat laadullisen tutkimuksen suuntauksia. Siksi ei voida sanoa, miten kvalitatiivisessa tutkimuksessa pitää tyypillisesti menetellä. (Hirsjärvi ym. 2009. s. 162–163.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä yhdellä tai samanaikaisesti useammalla metodilla. Useampaa metodologia käyttämällä voidaan saada syvällisempää tietoa. (Metsämuuronen, 2003. s. 185.) Aineistona voidaan käyttää valmista materiaalia tai itse esimerkiksi kyselyiden, haastattelujen ja havainnointien keinoin kerättyä materiaalia. Pelkistetyimmillään laadullisella aineistolla tarkoitetaan tekstimuotoista aineistoa. Tekstin alkuperä voi olla tutkijasta riippumaton, kuten päiväkirjat, kirjeet, yleisönosastokirjoitukset tai mainokset. Aineisto voi olla myös kuvallisessa tai äänellisessä muodossa. (Hirsjärvi ym. 2009. s. 177; Eskola & Suoranta. 1998. s. 15.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ole etsiä tilastollisia säännönmukaisuuksia tai yleistettävyyttä, vaan pyrkiä ymmärtämään tutkimuskohdetta. Tämän vuoksi aineiston suuruus ei ole pääasia. Aineistoksi riittää periaatteessa yhden henkilön haastattelu. Tapaukset kuitenkin valitaan tarkoituksenmukaisesti ja harkinnanvaraisesti eikä sattumanvaraisella otannalla. Harkinnanvaraisuus tarkoittaa sitä, että tutkija itse valitsee tutkittavan kohteen tai etsii yksilöitä, jotka täyttävät tietyt kriteerit. On tavallista, että laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrää ei päätetä etukäteen, vaan lopullinen määrä varmistuu tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym. 2009. s. 181–182; Eskola & Suoranta. 1998. s. 18; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari. 1995. s. 22–23.)



Laadullinen tutkimus on hypoteesitonta. Se tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole ennakkoon lukkoon lyötyjä ennakko-oletuksia tutkittavasta asiasta tai tutkimustuloksista. Tietenkin olemme aikaisempien havaintojemme lataamia, mutta näitten kokemusten ei kuitenkaan anneta vaikuttaa rajaavasti tutkimuksellisiin toimenpiteisiin. Paremminkin on suotavaa, että laadullisessa analyysissä tutkija yllättyy tai oppii uusia asioita tutkimuksen edetessä. Sen sijaan, että tutkija todentaisi ennestään epäilemäänsä hypoteesia todistamalla, laadullisessa tutkimuksessa tutkija ennemminkin keksii uusia näkökulmia ja hypoteeseja. (Eskola & Suoranta. 1998. s. 19–20.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on tietynlainen vapaus tutkimuksen joustavaan suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkijalta vaaditaan paljon tutkimuksellista mielikuvitusta, kuten uusien ratkaisujen kokeilemistä esimerkiksi kirjoitustapaan tai menetelmiin liittyen. Tällaisista kokeilevista ratkaisuksista tutkijan tulee kuitenkin kertoa tutkimuksen arvioitavuuden takia. (Eskola & Suoranta. 1998. s. 20.)

Kirjassaan Creswell (1998) kirjoittaa valintaperusteista laadullisen tutkimuksen tekemiselle. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa joutuu sitoutumaan pitkään tutkimusprosessiin analysointineen ja kirjoittamisineen. Se kannattaa ihmis- ja sosiaalitieteissä silloin, kun tutkittavalla tapauksella tai ilmiöllä ei ole tiettyä toimintatapaa, vaan se voi muuttua tai olla tilannesidonnainen. Jos halajaa tarkkaa kuvausta jostain tapauksesta tai ilmiöstä, on laadullinen tutkimus oikea menetelmä. (Creswell. 1998. s. 16–17.) Kananen (2017) taas luettelee laadullisen tutkimusotteen valinnalle seuraavia perusteluita: Tutkittavasta ilmiöstä ei ole ennestään tietoa, tutkimusta tai teoriaa, ilmiöstä halutaan saada syvälinen näkemys, halutaan luoda uusia hypoteeseja tai teorioita, tutkimuksessa käytetään mixed-tutkimusstrategiaa tai halutaan ilmiöstä perusteellinen kuvaus. (Kananen, 2017, s. 33.)

Yhteenvedon voidaan siis luetella joitain kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä. Tutkimus on kokonaisvaltaista, ja se tapahtuu luonnollisessa ympäristössään, todellisissa tilanteissa. Tiedon keruun välineenä suositaan ihmistä, ja tutkija luottaa enemmän havaintoihinsa ja käymiinsä keskusteluihin kuin mittareihin. Tutkimuksen pyrkimyksenä on paljastaa erilaisia seikkoja sen sijaan, että testattaisiin valmista teoriaa tai hypoteesia. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ja aineiston hankinnassa suositaan sellaisia metodeja, joiden avulla tutkittavien näkökulmat pääsevät esiin. Laadullinen tutkimus etenee joustavasti, ja esimerkiksi tutkimussuunnitelma muotoutuu prosessin aikana. Tutkittavia tapauksia ja aineistoa pidetään ainutlaatuisina, ja tulkinta on sen mukaista. (Hirsjärvi ym. 2009. s. 164.)

### 3.3 Kysely ja haastattelu

Mietin pitkään, kumpaa termiä tutkimustapani olisi lähempänä, haastattelua vai kyselyä. Avaan ensin molempia vaihtoehtoja ja perustelen sitten valintani. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kyselyn ja haastattelun jyrkkä erottelu ei ole aina järkevää, vaikka ne eivät käsitteenä olekaan täysin synonyymejä toisilleen. Kyselyssä tiedonantajat eli vastaajat vastaavat täyttämällä itse kyselylomakkeen, joka heille on osoitettu. Tämä voi tapahtua valvotussa tilanteessa tai heidän kotonaan valvomatta. Haastattelussa taas on henkilökohtainen aspekti, ja kysymykset esitetään suullisesti. Haastatteliija merkitsee muistiin tiedonantajalta saamat vastaukset. Haastattelun ja kyselyn ero liittyy siis tutkijan ja tiedonantajan toimintaan tiedonkeruuvaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85.)

Kysely tunnetaan keskeisenä survey-tutkimuksen menetelmänä, mutta tässä yhteydessä tutkimusaineistoa yleensä käsitellään kvantitatiivisesti eli määrällisesti (Hirsjärvi ym. 2009, s. 193–194). Hirsjärven ym. (2009) mukaan kyselyn avulla voidaan kerätä isoja määriä aineistoa kohtalaiseen vaivattomasti. Vastaukset voidaan käsitellä ja analysoida tietokoneen avulla. Tällöin kyseessä on kvantitatiivinen ote. Kyselyn heikkouksina pidetään aineiston pinnallisuutta ja sitä, ettei voida tietää onko vastaaja ollut tosissaan. Ei myöskään voida olla varmoja, onko vastaaja perillä aihepiiristä, josta kysymyksiä esitetään, tai onko hänelle tarjolla sopiva vastausvaihtoehto. (Hirsjärvi ym. 2009, s. 193–195.)

Kyselystä on olemassa monta eri muotoa. Posti- ja verkkokyselyssä lomake lähetetään massoina tutkittaville, ja jäädään odottamaan vastausta. Vastaaminen ei ole millään lailla tutkijoiden kontrollissa, ja vastaajien määrä voi jäädä vähäiseksi. Kontrolloidussa kyselyssä tutkijalla on parempi kontrolli vastaajiin. Esimerkiksi informoidussa kyselyssä tutkija on henkilökohtaisesti jakamassa lomakkeet. Samalla hän voi informoida tutkimukseen liittyvistä asioista. Vastaajat kuitenkin täyttävät lomakkeet omalla ajallaan ja palauttavat ne esimerkiksi postitse. (Hirsjärvi ym. 2009, s. 196–197.)

Henkilökohtaisesti tarkastetussa kyselyssä lomakkeet lähetetään vastaajille postitse, mutta tutkija noutaa ne itse luettavakseen. Tällöin hän voi selvittää, kuka vastaaja on, ja voi tarkistaa, onko lomakkeet täytetty toivotulla tavalla. Samalla hän voi keskustella vastaajan kanssa tutkimukseen ja lomakkeeseen liittyvistä asioista, ja tarkentaa epäselviä kohtia. (Hirsjärvi ym. 2009, s. 197; Uusitalo, 1991, s. 91.)

Haastattelussa ajatellaan tavallisesti olevan henkilökohtainen kontakti haastattelun aikana. Etuna on joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus esimerkiksi oikaista väärinkäsityksiä, selventää sanamuotoja ja keskustella haastateltavan kanssa. Haastattelulupa sovitaan usein henkilökohtaisesti, jolloin on todennäköistä, että haastattelu toteutuu. Haastatteluun voidaan itse valita henkilöt, joilla ajatellaan olevan tietoa tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85–86.)

Haastattelustakin on olemassa useita eri variaatioita, kuten lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja syvähaastattelu. Näiden ero perustuu haastattelun pohjana olevan kyselyn ja tutkimuksen tekemisen strukturointiasteeseen. Lomakehaastattelua tai -kyselyä käytetään enimmäkseen kvantitatiivisen tutkimuksen yhteydessä. Ääripäässään se on täysin strukturoitu, eli kaikki vastausvaihtoehdot ovat valmiina, ja tutkimuksen eteneminenkin on suunniteltu tarkasti etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–88.) Teemahaastattelu on puolistrukturoitu. Siinä edetään etukäteen valittujen, keskeisten teemojen ja tarkentavien kysymysten varassa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys voi puuttua. Se on melko lähellä syvähaastattelua. Syvähaastattelu eli avoin haastattelu on taas hyvin avoin kysymyksille ja vastauksille. Se on hyvin asiakaskeskeinen ja keskustelunomainen. Äärimmillään syvähaastattelu on täysin strukturoimaton, ja ainoastaan keskusteltavana oleva ilmiö tai asia on tiedossa. Haastatteliija selvittää haastateltavana olevan mielipiteitä, käsityksiä, tunteita ja ajatuksia sen mukaan, kuinka ne tulevat haastattelun kuluessa aidosti esille. Haastattelun jatko siis rakentuu saatujen vastausten varaan. Syvähaastattelun korostuksena on tutkittavan ilmiön perusteellinen avaaminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–88; Hirsjärvi, ym. 2009. s. 208–209.)

Kanasen (2017) mukaan teemahaastattelu voidaan nykyään tehdä sähköpostin välityksellä, jolloin kysymys on sähköpostihaastattelusta. Kysymykset lähetetään sähköpostitse, ja vastausten saannin jälkeen voidaan tehdä tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelukierroksia on useita, ja näin haastatteliija syventää näkemystään tutkittavasta ilmiöstä. Tästä syntyy perinteiseen haastatteluun liittyvä vuorovaikutus. Koska sähköposti ei toistaiseksi osaa haastatella, kyseessä ei ole nimestään huolimatta haastattelu, vaan teemahaastattelun verkkosovellus, jossa pyritään käyttämään teemahaastattelulle tyypillistä vuorovaikutteisuutta. (Kananen, 2017. s. 111.)

Käytän tutkimuksessani kysymisen välineenä sähköpostia. Kyseessä voisi siis olla sähköpostihaastattelu. Vaikka minulla olisi ollut mahdollisuus tehdä lisäkysymyskierroksia, en kokenut sitä tarpeelliseksi, sillä sain mielestäni kattavasti vastauksia, eikä tarkennettavaa tai lisäkysy-

myksiä noussut mieleeni. Tämän vuoksi kysymyksessä ei ole sähköpostihaastattelu tai haastattelu ylipäätään. Kuitenkaan kyselykään terminä ei vaikuta oikealta vaihtoehdolta, koska haastattelun tavoin valitsin vastaajat tarkoin etukäteen, ja lähetin heille sekä pyynnön osallistumiseen että kysymykset henkilökohtaisesti. Minulla olisi ollut myös mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä. Ainoa termi, joka tuntui sopivan jollain tavalla, oli henkilökohtaisesti tarkastettu kysely siitäkin huolimatta, että kyselyssäni kaikki kysymykset ovat avoimia. To- teutin tutkimukseni aineiston tuoton siis laadullisella sähköpostikyselyllä, joka oli puolistruk- turoitu ja henkilökohtaisesti tarkastettu.

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Aineiston tuotto

Keräsin aineiston tutkimukseeni sähköpostin välityksellä lähettämälläni kyselylomakkeella kevätlukukauden 2018 aikana. Tavoitteena oli saada vastauksia luokan- tai aineenopettajilta, jotka opettavat musiikkia, ja jotka ovat uransa eri vaiheissa tuoreista opettajista kokeneempiin. Tavoitteeksi asetin myös, että vastaajien kesken olisi pientä maantieteellistä hajontaa, ja että molemmat sukupuolet olisivat edustettuina. Jo silloin, kun alustavasti kysyin suostumuksia kyselyyn vastaamiseen, otti useampi henkilö esille, ettei oppilaiden diagnooseista välttämättä ole tietoa.

Perusopetuslaissa ei olekaan määritetty tuen saamisen edellytykseksi mitään lääketieteellistä diagnoosia, vaan tukea annetaan niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat (Perusopetuslaki, 1998). Näin ollen tuetaan myös kaikkia oppilaita, joilla on ADHD -oireita tai -ominaisuuksia, jos niiden johdosta tukea tarvitaan (Sandberg, 2018, s. 78). Tästä syystä päädyin kohdentamaan kysymykseni kaikkiin ADHD -oireisiin oppilaisiin, ja muotoilin asian kyselylomakkeeseen näin. ”Vastatessasi voit ajatella oppilaita, joilla olet huomannut ADHD -tyyppisiä oireita (tarkkaavuus- ja keskittymisongelmat, impulsiivisuus, ylivilkkaus). Diagnoosi tai sen tietäminen ei ole välttämätöntä.” Sen lisäksi, että opettajilla ei ole välttämättä diagnoosista tietoa, varsinkaan minä en olisi voinut varmistua vastauksissa siitä, että opettaja olisi vastannut ainoastaan diagnoosin saaneiden oppilaiden perusteella.

Sain monien vaiheiden jälkeen kuudelta musiikinopettajalta suostumuksen sähköpostikyselyyn vastaamiseen. Kysymykset lähetin sähköpostin liitetiedostona (liite 1). Lomakkeen alussa oli taustakysymyksiä osallistujille ja sen jälkeen viisi avointa kysymystä tutkimuskysymykseen liittyen (liite 1). Avoimet kysymykset sopivat parhaiten tarkoitukseeni. Niissä esitetään vain kysymyksiä, joiden vastaamisen jätetään tyhjä tila vastaukselle. Hirsjärven ym. (2009) mukaan avoimilla kysymyksillä on seuraavanlaisia etuja: Avoimet kysymykset sallivat vastaajien omasanaisen ilmaisun, sillä valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole. Vastauksista näkee vastaajan tietämyksen aiheesta, vastaajalle tärkeät asiat, vastaajan viitekehyksiä sekä motivaatioon liittyviä seikkoja. Myös kysyttäviin asioihin liittyvän tunnetilan voi havaita. Hyvänä puolena on myös se, että vältetään hutiloidut vastaukset, joille rasti ruutuun -kysymykset ovat alttiita. (Hirsjärvi ym. 2009. s. 201.)

## 4.2 Vastaajien kuvaus

Sain vastaukset kuudelta musiikinopettajalta. Heistä neljä on naista ja kaksi miestä. Maantieteellisesti tiedonantajat eli vastaajat työskentelevät pääkaupunkiseudulla ja Pohjois-Pohjanmaan suurimmissa kaupungeissa. Alla olevassa taulukossa on havainnollistettu heidän taustojaan. Vastaajat on numeroitu numeroin 1–6. Luokanopettaja on lyhennetty LO ja aineenopettaja AO.

	1	2	3	4	5	6
1. Työskentely	LO	LO	LO	Musiikin AO	Musiikin AO	Musiikin AO
2. koulutus	KM	KL	KM	MuM, musiikkiped., hum.kand.	KM, musiikkikasvatus	KM
3.erityiskasvatuksen opinnot	ei	On. Appro erityispedagogiikasta + yksittäisiä lisäopintoja	ei	ei (1 yleinen kurssi sis. koulutukseen)	ei	ei
4. opettajana	34v	10v	26v	4v	2v	13v
5. opettanut musiikkia	34v	10v	26v	4v	2v	13v
6. Tieto oppilaiden diagnooseista.	Diagnoosi harvalla, vaikka piirteitä on.	Ei välttämättä tiedä.	Osasta tietää.	Ei yleensä tiedä.	Ei tiedä.	Osasta tietää, yleensä ei.

Puolet vastaajista työskentelee luokanopettajana, puolet aineenopettajina. Koulutukseltaan heistä yksi on musiikin maisteri sekä musiikkipedagogi, neljä kasvatustieteen maistereita ja yksi kasvatustieteen lisensiaatti, joka on myös vastaajista ainoa erityispedagogiikan koulutusta saanut. Jokainen vastaaja on työskennellyt musiikinopettajana uransa alusta lähtien. Vastaajien urien pituus vaihtelee 2–34 vuoden välillä melko tasaisin välein. Vastaajat tiesivät hei-

kosti oppilaidensa diagnooseista. Osa tiesi joidenkin oppilaiden osalta, osa ei tiennyt ollenkaan.

### 4.3 Aineiston analysointi

Aineiston analysointi on aina välttämätöntä. Laadullisen aineiston analysoinnin tavoitteena on tiivistää ja selkeyttää kerätty, usein runsaskin aineisto niin, että siitä saataisiin uutta tietoa. On tärkeää, että tutkija perehtyy kunnolla aineistoonsa, sillä se on hyvä pohja aineiston työstämiselle. Kun tehdään laadullista tutkimusta, aineiston analysointi tapahtuu joko aineisto- tai teorialähtöisesti. (Eskola & Suoranta, 1998. s. 138–139, 152–153.) Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa analysoidaan usein samanaikaisesti, kun aineistoa kerätään ja tulkitaan. Tässä mielessä kvalitatiivinen analyysi poikkeaa selkeästi kvantitatiivisesta analyysistä. (Hirsjärvi & Hurme, 2009. s. 136.)

Laadullista aineistoa voidaan analysoida monella eri tavalla riippuen muun muassa aineiston muodosta (Metsämuuronen, 2000. s. 50). Tyypillisinä pääpiirteinä voidaan pitää seuraavia asioita: Analyysi ja aineistonkeruu tapahtuvat limittäin. Analysointi tapahtuu lähellä aineistoa ja sen kontekstia, ja aineisto säilytetään sanallisessa muodossa toisin kuin kvantitatiivisessa analyysissä. Tutkija käyttää induktiivista tai deduktiivista päättelyä. Induktiivinen tarkoittaa aineistolähtöistä päättelyä, jonka päämääränä on edetä yksittäisestä yleiseen. Deduktiivinen päättely taas etenee yleisestä yksittäiseen pyrkimällä todentamaan aineiston avulla teoreettisia johtoideoita, joita tutkijalla on valmiina. Laadullisen analyysin tekniikat ovat moninaisia, ja erilaisia työskentelytapoja on paljon. Standardoituja tekniikoita on vain vähän. Mikään analyysitapa ei myöskään ole toistaan parempi tai ylitse muiden. Analysointia voi oppia lukemalla valmiita tutkimuksia ja itse kokeilemalla ja kehittelemällä ratkaisutapoja. (Hirsjärvi & Hurme, 2009. s. 136; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107.)

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä. Sitä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi voidaan ajatella olevan yksittäinen metodi, tai väljä teoreettinen kehys erilaisille analyysikokonaisuuksille. Tässä tutkimuksessa kyse on nimenomaan yksittäisestä metodista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103.) Sisällönanalyysillä voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti, ja aineistona voi olla lähes mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tiivistetty ja yleinen muoto tutkittavasta ilmiöstä johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysi on siis tekstianalyysia, ja analysoinnin tuloksia kuvataan sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 117–118.)

Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi voi olla lähtökohdaltaan teoriaohjaava, teorialähtöinen tai aineistolähtöinen. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen. Tässä tutkimuksessa analyysi on nimenomaan aineistolähtöinen. Siinä aineisto aluksi pelkistetään eli redusoidaan niin, että siitä karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen. Tämä voidaan tehdä tiivistämällä aineistoa tai pilkkomalla sitä osiin. Karsimista ohjaa tutkimustehtävä. Seuraavaksi aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Aineistosta etsitään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset kootaan ryhmiksi. Ryhmät nimetään niin, että nimi kuvaa ryhmän sisältöä. Näin aineisto saadaan entistäkin tiiviimmäksi. Klusteroinnin jälkeen aineisto vielä abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Tällöin aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja niiden kautta johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 112, 122–127.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, ja siinä käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään. Näin analysointi etenee empiirisestä aineistosta tutkittavan ilmiön käsitteellisempään näkemykseen. Johtopäätöksiä tehdessä pyritään ymmärtämään tutkittavien näkökulma kysytyihin asioihin kaikissa analyysin vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 127.)

Aloitin aineiston analyysin yhdistämällä saamani vastaukset kysymyksittäin yhdeksi tiedostoksi. Tässä vaiheessa numeroin vastaajat (V1–V6). Numerot kulkevat mukana analysointivaiheessa. Tämän jälkeen redusoin eli pelkistin aineiston niin, että poistin siitä kaikki täysin merkityksettömät asiat. Siirsin myös vastauksia, jotka olivat selkeästi väärässä paikassa kysymykseen nähden. Esimerkiksi kun oppimisympäristöistä kysyttäessä tuli toiminnanohjausta koskeva vastaus, siirsin sen toiminnanohjausta koskevan kysymyksen vastausten joukkoon (taulukko 1).

### **Taulukko 1. Pieni ote aineistosta redusoinnin jälkeen.**

a) Oppimisympäristöt (esim. oppilaan sijoittaminen luokassa, kalustus, välineet)  
1 näkymä muuhun luokkaan mahdollisimman rauhallinen, tarkoin mietitty pöytäryhmä, tasapainotyyny, Bobbles-tuoli sekä pallot, joita puristella  
1 Määrätty paikka, jossa voi rauhoittua ja pitää taukoa  
1 äänille herkkä lapsi voi käyttää kuulokkeita  
1 yllätysten välttäminen -> siirretty kohtaan 1c (tehtävät)  
1 toiminnanohjaukseen sopivat kuvat -> siirretty kohtaan 2 (toiminnanohjaus)  
1 työpäivän struktuurin selittäminen -> siirretty kohtaan 1c  
2 usein olen joutunut sijoittamaan oppilaan paikan erikseen muista oppilaista (jotta hän ei häiriinny muista eikä häiritse muita)  
3 Yleensä ovat olleet mukana samalla tavoin kuin muutkin lapset. Ei ole ollut erityistä välineistöä tai kalustusta. Lapsen sijoittamisessa olen tehnyt joskus ratkaisuja hänen parastaan ajatellen mm. sijoittamalla hänet siten ettei muusta vierellä tapahtuvasta ole aiheutunut ylimääräistä häiriötä.



Seuraavassa vaiheessa klusteroin eli ryhmittelin aineistosta samaan asiaan viittaavia ilmaisuja. Ensin käytin värejä samaa asiaa tarkoittavien kuvausten merkitsemiseen (taulukko 2), ja koodasin näin värein koko aineiston. Sen jälkeen kokosin vastausten tiivistetyt otteet väreittäin eli ryhmittäin (Taulukko 3). Tämä tiivistä aineistoa reilusti. Taulukossa 3 on vastausesimerkkejä vain muutamassa ensimmäisessä ryhmässä tilan säästämiseksi.

## Taulukko 2. Klusterointia

### a) Oppimisympäristöt (esim. oppilaan sijoittaminen luokassa, kalustus, välineet)

- 1 näkymä muuhun luokkaan mahdollisimman rauhallinen ->oppilaan sijainti luokassa
- 1 tarkoin mietitty pöytäryhmä -> sijainti luokassa
- 1 tasapainotyyny, Bobbles-tuoli, pallot, joita puristella -> apuvälineet
- 1 paikka, jossa voi rauhoittua -> sijainti luokassa
- 1 äänille herkkä lapsi voi käyttää kuulokkeita -> apuvälineet
- 2 oppilaan paikka erikseen muista oppilaista (jotta ei häiriinny eikä häiritse muita) -> sijainti luokassa
- 3 Ei ole ollut erityistä välineistöä tai kalustusta. -> kalustus
- 3 sijoittamalla hänet siten ettei muusta vierellä tapahtuvasta ole aiheutunut ylimääräistä häiriötä. -> sijainti
- 4 Sijoitan hänet eturiviin ja rauhallisen oppilaan viereen. -> sijainti
- 4 Annan tarvittaessa jotain stressilelua puristettavaksi. -> apuvälineet
- 4 Kalustusta en juuri voi valita. -> kalustus
- 4 En sijoita häntä instrumenttien viereen (voi tulla houkutus soittaa, kun ei ole sen aika)-> sijainti
- 5 Sijoittaminen eteen tai taakse, vanhemmalta saamani neuvon mukaan.-> sijainti
- 5 Stressipallo tms sallittu jos auttaa. -> apuvälineet
- 6 Oppilaille pöydät musiikin tunneilla = oma paikka -> kalustus

## Taulukko 3. Ote aineistosta klusteroinnin jälkeen

oppilaan sijainti luokassa  
- Sijoitan hänet eturiviin ja rauhallisen oppilaan viereen.  
**apuvälineet**  
- tasapainotyyny, Bobbles-tuoli, pallot puristeluun  
**palautteenanto**  
- mahdollisimman paljon positiivista palautetta  
- välitön palautteenanto  
**kalustus**  
**ennakointi**  
**taut**  
**vaihtelu**  
**ohjeistus**  
**tehtävien pilkkominen**  
**strukturointi**  
**tunnin suunnittelu**  
**tukeminen**  
**säännöt**  
**yhteistyö**  
**huomion antaminen**

Klusteroinnin pohjalta tein aineistolle vielä abstrahoinnin. Loin siis käsitteitä, isompia asiakokonaisuuksia. Näin aineistosta edelleen tiivistyi tutkimuksen kannalta kaikista olennaisimmat asiat (taulukko 4), ja ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (s. 23) saatiin kattava vastaus. Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen etsin vastauksia samalla sisällönanalyysin menetelmällä, mutta tekemättä luokittelua. Väritin aineistosta toiminnanohjaukseen liittyvät vastaukset ja ADHD:n hyviin puoliin liittyvät vastaukset ja kasasin ne omiksi kokonaisuuksikseen.

**Taulukko 4. Abstrahoinnin jälkeen**

YMPÄRISTÖ	ENNAKOINTI JA SUUNNITTELU	TYÖSKENTELEY	TUKI
oppilaan sijainti luokassa	tunnin suunnittelu	tauot	apuvälineet
mahd. kalustus	strukturointi	vaihtelu	tukeminen
	säännöt	tehtävien pilkkominen	palautteenanto
	ohjeistus	toiminnallisuus	yhteistyö opettajien kesken
	"kaiken" ennakointi		

#### 4.4 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimukseni aineistosta on poimittavissa runsaasti erilaisia keinoja tukea ADHD -oireista oppilasta. Näitä työkaluja on koottuna taulukossa 4. Oppimisympäristön huomioimiseen liittyy erityisesti oppilaan sijoittaminen luokassa. Opettajien kokemuksesta ADHD -oireisen oppilaan sijainti kannattaa miettiä tarkkaan.

Usein olen joutunut sijoittamaan oppilaan paikan erikseen muista oppilaista (jotta hän ei häiriinny muista eikä häiritse muita). (V2)

Lapsen sijoittamisessa olen tehnyt joskus ratkaisuja hänen parastaan ajatellen mm. sijoittamalla hänet siten, ettei muusta vierellä tapahtuvasta ole aiheutunut ylimääräistä häiriötä. (V3)

Jos käytetään pöytäryhmiä, täytyy miettiä, kenen viereen sijoittaminen on järkevää. Rauhalliset vieruskaverit koettiin tällöin parhaimmiksi. Moni kokee, että yksin istuminen luokan edes-

sä on sijainniltaan paras vaihtoehto. Näkymä muuhun luokkaan tulee joka tapauksessa olla mahdollisimman rauhallinen, ja lähistöllä ei saa olla esineitä, joihin mielenkiinto voisi kiinnittyä häiritsevästi. Musiikin tunnilla tämä koskee erityisesti soittimia. Jos soittamisen aika tulee musiikin tunnilla vasta myöhemmin, on ADHD -oireiselle oppilaalle paras paikka istua alkutunti kauempana soittimista.

En sijoita häntä instrumenttien viereen koska muutoin tulee houkutus hyökätä soittimien luo silloin kun ei ole sen aika. (V4)

Opettajat kokevat hyväksi, että luokassa on paikka, jossa ADHD:n oireista kärsivä oppilas voi rauhoittua. Vaikka pöytien käyttöä musiikkiluokassa saatetaan kritisoida, on myös huomattu, että oma paikka rauhoittaa oppituntia. Kuitenkin osa opettajista kokee, että varsinaiseen kalustukseen he eivät ole voineet juurikaan vaikuttaa.

Halusin luokkaani pöydät oppilaille. Osa musiikinopettajista on kritisoinut sitä, että pöydät vievät musaluokasta tilaa muulta toiminnalta. Tottahan se on, mutta olen huomannut, ettei pöydätömyys toimi kaikilla oppilailla. Erityisesti levottomammat oppilaat kokevat, ettei heillä ole luokassa omaa paikkaa ja se aiheuttaa melkoisesti lisää levottomuutta. Osa oppilaista kokee, että he voivat halutessaan lähteä kulkemaan ympäri luokkaa, vaihdella paikkoja kesken tunnin ja muuta vastaavaa ylimääräistä oheistoimintaa. Oppilaiden istumajärjestys on myös helpompi toteuttaa, kun luokassa on selkeästi määrätty istumapaikat eikä sekalainen kasa istuimia. (V6)

Aineistossa toistui useita kertoja ennakkoinnin ja suunnittelun tärkeys. ADHD -oireiselle lapselle on erityisen tärkeää tietää etukäteen päivän ja oppitunnin rakenne ja tapahtumat sekä niiden eteneminen. Struktuurit käydään läpi etukäteen. Tässä voidaan käyttää apuna aikataulun ja tehtävien strukturointiin liittyviä kuvakkeita.

Lapsi tietää etukäteen, mitä päivän aikana tapahtuu, muutoksiin hyvä ennakkovalmistelu, työn lomassa voi pitää taukoa ja rauhoittua. Siihen oma määrätty paikka. (V1)

Usein erillinen ohjeistus tehtävän aluksi, tarvittaessa tehtävän pilkkominen pienempiin osiin, kuvakkeilla prosessin läpikäyminen etukäteen taukoineen ja loppuunsaattamisineen. (V1)

Tunnin aluksi kerron tunnin rakenteen ja käytän ilmaisua ”tämän jälkeen vielä. (V2)

Yllättäviä tilanteita kannattaa välttää, ja muutokset täytyy valmistella hyvin ennakkoon, niin että ADHD -oireinen oppilas on niistä tietoinen etukäteen, ja hän tietää aina, mitä seuraavaksi täytyy tehdä. Tätä kaikkea helpottaa, kun tunnit suunnitellaan hyvin etukäteen. Tehtäväksi kannattaa valita sellaista, joka tukee myös ADHD -oireista oppilasta. Loppoaikaa kannattaa välttää, sillä se altistaa häiriökäyttäytymiselle. Hyvä opettaja ottaa mahdollisuuksien mukaan huomioon lasten vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. ADHD -oireinen oppilas hyötyy usein toiminnallisuudesta. Esimerkiksi Dalcroze- ja Orff-metodeille tyypillisistä opetustavoista koetaan olevan hyötyä ADHD -oireisille oppilaille.

Orff-metodin käyttö esim. tunnilla, jolla soitetaan tukee selkeydellään erityislapsen oppimista. Esim tietty ostinato, joka toistuu soittaessa on palkitseva, kun sen oppii ja pääsee mukaan yhteismusisointiin. Harjoitteluvaiheessa lapsi voi harjoitella esim. välitunnilla ilman suuren ryhmän aiheuttamaa häiriötä. (V1)

Dalcroze-tyyppisiä harjoitteita yhdistämällä liike musiikkiin siltä osin, mitä pieni tila antaa myöten. Orff-lähestymistapa soitinten ja rytmiiikan avulla. Näistä hyötyy kaikki muutkin lapset ilman suurempia musiikillisia valmiuksia. Ihmeellistä huomata, miten monelle lapselle musiikin tunneista on tullut viikon odotetuin tunti juurikin tämän ansiosta. (V3)

Dalcrozea käytän ja siitä onkin hyötyä ko. kaltaisille oppilaille sillä he oppivat toiminnan ja keuhollisuuden kautta parhaiten ja siten, että voivat purkaa energiaansa liikkumiseen jne. (V4)

Tehdäänpä sitten mitä vain, täytyy olla pelisäännöt. ADHD -oireiselle täytyy olla lyhyet ja erittäin selkeät säännöt ja ohjeistukset kunkin tehtävän aluksi. Tarvittaessa ohjeet tehtävänantoon voidaan antaa pienemmissä pätkissä, ja tässäkin kuvat voivat olla selkiyttämässä ohjeita. Vielä parempi, jos ohjeet ovat koko ajan oppilaan näkyvillä. Tärkeää on, että säännöistä pyritään pitämään tiukasti kiinni. Joillekin ADHD -oireisille oppilaille täytyy laittaa muita tiukemmat rajat. Tällöin koko ryhmä voi joutua noudattamaan sääntöjä yhtä tiukasti.

Yleensäkin musiikin tunneilla ja varsinkin soittimia soitettaessa joutuu pitämään kiinni säännöistä. Aloitetaan hiljaisuudesta. Adhd-lapsilla sääntöjen noudattaminen saattaa vaihdella. Jollekin pitää laittaa tiukemmat rajat, kun taas toinen vaatii enemmän huomiota ja kovaa kannustamista. (V3)

Tehtävien tekemiseen liittyen aineistossa mainittiin toistuvasti termit: tauko, vaihtelu, pilkkominen ja toiminnallisuus. ADHD -oireisen oppilaan näkökulmasta on erityisen tärkeää ja helpottavaa, että työskentelyä tauotetaan.

Lyhytkestoisia tehtäviä. Tehtävänanto pitää olla erittäin selkeää ja se pitää antaa pienissä pätkissä. Tauot tärkeitä. (V4)

Olen pyrkinyt ottamaan myös luokan kokonaisuutena huomioon mm. Suunnittelemalla sellaista ohjelmaa, mikä tukee myös adhd -lasta luokassa. Yleensä tunnilla vain 1-2 laulua ja siihen liittyvää pilkkomista. (V3)

Osa vastaajista käyttää taukona esimerkiksi rytmillisiä keskittymisleikkejä tai muuta leikkiä, johon on liitetty musiikkia. Tehtävätyyppejä kannattaa vaihdella tunnin aikana, jotta vilkkaan oppilaan mielenkiinto säilyy. Tehtävien kannattaa olla lyhytkestoisia, ja pitempiä tehtäviä tulee pilkkoa osiin. Kun yhtäjaksoinen tekeminen on sopivan lyhyt, keskittyminen helpottuu. Mikäli mahdollista, toiminnallisuutta kannattaa käyttää hyödyksi, sillä se helpottaa ADHD -oireisen oppilaan oloa oppitunnilla.

Käytän paljon kehorytmiikkaa ja se tuntuu toimivan myös levottomien tapauksien kanssa. Kuten myös musiikkiliikunta-tyyppiset harjoitteet. (V5)

Kun tietää, että ryhmässä on useampi adhd oireinen täytyy tunnit suunnitella niin, että ne pitävät aika paljon toiminnallisuutta sisällään. Vaikka heitä on vain muutama, muuten homma menee aika härdelliksi ellei tätä huomioi opetuksessa. (V4)

Moni ADHD -oireinen oppilas vaatii muita oppilaita enemmän tukemista, huomiota ja kovaa kannustamista. Normaalin tehtävien tekemisessä auttamisen lisäksi hän saattaa tarvita tsemppaamista tehtäviensä loppuunsaattamiseksi. Musiikinopettajat kokevat monet apuvälineet käteviksi helpottamaan tuntityöskentelyä ja parantamaan keskittymistä. Vastauksissa on mainittu muun muassa tasapainotyyny, Bobbles-tuoli ja puristeltavat stressilelut. Kuulosuojaimien käytön koetaan myös helpottavan äänille herkkää lasta. Tämä ei tietenkään ole aina musiikin-tunneilla järkevää. Yksi tärkeä tukemisen muoto tavoitteiden saavuttamiseksi on oppilaan motivaation herättäminen.

Riittävän helpoilla jutuilla saadaan musiikkia toteutettua niin, että se kuulostaa järkevältä ja toimivalta. Sellainenhan motivoi. Jos asiaa kääntää toiselle kantille, pitää todeta, että itse vierastan sitä, että kaikille on oltava koko ajan jotakin tekemistä silloin kun soitetaan yhdessä. Suurien ryhmäkokojen kanssa tämä johtaa siihen, että opettaja lätkii oppilaille kouraan triangelit ja rytmimunat. Lopputulos ei motivoi. Triangelin kilkuttelu ei yläkouluikäiselle ole se kovin juttu ja kuulokuva musiikista ei vastaa useinkaan käsitystä hyvästä musiikista. Alakouluikäisiä saa toki innostumaan helpommin yksinkertaisemmista jutuista. (V6)

Ilman oppilaan omaa motivaatiota on mahdotonta asettaa selkeää tavoitetta ja päämäärää. Motivaation herättämiseen kannattaa minun näkemyksen mukaan käyttää toimintatapoja, jotka tukevat vaikkapa oppilaan mahdollisia musiikillisia mielenkiinnonkohteita esimerkiksi huomioiden oppilaan musiikkimaku. (V6)

ADHD -oireista oppilasta voidaan tukea myös palautteen keinoin. Palaute tulee antaa välittömästi, kun siihen on aihetta, ja sen tulee olla lyhyt ja selkeä. Palautetta kannattaa antaa jo pienistä edistysaskelista.

Pyrin vauhdikkaan oppilaan kanssa välittömään palautteenantoon. Heti sanallista kehua kun menee energiat siihen mitä pitääkin tehdä. (V2)

Positiivisen palautteen antaminen jo pelkästään hyvästä osallistumisesta tai kaiken tasoisen onnistumisen osalta on oppilaan motivoinnin kannalta äärimmäisen tärkeää. Pienelläkin kehulla saa aikaan ihmeitä. (V6)

Erityisesti juuri ADHD -oireiselle oppilaalle kannattaa antaa mahdollisimman paljon positiivista palautetta aina, kun siihen on vähänkin aihetta. Kannustava palaute on äärimmäisen tärkeää itsetunnon ja motivaation kannalta. Oppilaan koulunkäynnin helpottamiseksi kannattaa tehdä yhteistyötä häntä opettavien opettajien ja erityisopettajan kanssa.

Toiminnanohjauksen kehittymisen edistämiseen musiikintunnilla tämän tutkimuksen musiikinopettajilla ei ole antaa perusteellisia ratkaisuja.

Musiikissa on harvoin itsenäistä työskentelyä ja tunnit yleensä ovat melko opettajajohtoisia. Pyrin siihen, että oppilaat muistaisivat itse jo sovitut pelisäännöt (V5)

Kuitenkin joistain keinoista koetaan olevan apua. Kuten aiemmin mainittu, toiminnanohjausta voidaan tukea tukikuvien käytöllä. Kuvissa on esitetty toiminnan etenemisen vaiheet oikeassa järjestyksessä. Niiden avulla toiminnan suuntaamista voidaan ohjata oikeisiin asioihin. Kuvat muistuttavat, mitä tällä hetkellä pitikään tehdä, ja oppilas myös näkee, mitä tehdään seuraavaksi. Virheellistä toimintaa voi korjata näyttämällä itse mallia.

Väärin suunnatun tekemisen pyrin korjaamaan oppilaalta esim. antamalla itse mallin soittimen oikeasta käsittelystä tai ohjaamalla oppilaan keskittymisen toivottuun toimintaan kiinnostavalla tavalla. (V2)

Toiminnanohjauksen kehittymistä edistää se, että oppilas arvioi itse omaa oppimistaan. Opettaja on itsearvioinnissa apuna ja tukena, ja hiljalleen oppilas oppii ottamaan enemmän vastuuta toiminnastaan. ADHD -oireiselle oppilaalle sopivia toiminnanohjauksen malleja kannattaa miettiä yhteistyössä toisten opettajien kanssa.

Teen hänelle kysymyksiä kesken oppimisprosessia ja kysyn häneltä itseltään miten hän kokee sen hetkisen oppimisen. Toisin sanoen en jätä häntä yksin vaan tuen hänen kykyään alkaa itse ottaa vastuuta toiminnastaan. Mutta tähän mennään pienin askelin. Olen myös yhteydessä muihin häntä opettaviin ja mietimme yhdessä ko. oppilaalle sopivia toiminnanohjauksen malleja. (V4)

Oppilaan toimintaa voidaan pyrkiä ohjaamaan niin, että oppilas tekisi sitä, mitä on tarkoituksenaan. Koulunkäynnin ohjaajan koetaan olevan korvaamaton apu silloin, kun hänet tunnille saadaan, mutta opettajan ollessa yksin, resurssit tuntuvat riittämättömiltä. Aineistosta on kauttaaltaan havaittavissa, että musiikintunneilla olisi ohjaajille lisätarvetta.

Usein kyllä koen, että tällaisen oppilaan vuoksi musiikin tunnille tarvitsisi ohjaajan suuntaamaan tarvittaessa oppilaan mielenkiintoa, jotta opettaja ehtisi keskittymään koko ryhmän musisointiin. (V2)

Joskus harvoin tunneilla on ollut ohjaaja apuna, jolloin kontrolli on toiminut paremmin ja ohjaaja on voinut olla lapsen läheisyydessä ohjaamassa häntä ja minimoimassa häiriötilanteita. Normaalisti yhtälö toteuttaa näitä kaikkia on välillä haasteellista resurssipulan vuoksi. (V3)

Opettajat ovat huomanneet, että ADHD -oireisilla oppilailla on tuen tarpeen lisäksi omat vahvuutensa. Aineistosta kävi vahvasti ilmi, että ADHD -oireiset oppilaat ovat yleensä aktiivisia ja energisiä sekä rohkeita ja estottomia kokeilemaan sekä vastaamaan esitettyihin kysymyk-

siin. He ovat toiminnallisia ja kehollisia, joten toiminnallinen oppiminen, kuten musiikkiliikunta sopii heille erinomaisesti. Useaan kertaan mainittiin myös se, että ADHD -oireisilla oppilaille on usein jokin erityinen osaamisalue, kuten rytmitaju.

Vilkas oppilas ei ole yleensä ujo tai syrjäanvetäytyvä. Tätä ominaisuutta on helppo hyödyntää musiikin tunteilla ja saada koko ryhmään virtaa. (V6)

Joskus oppilas saattaa yllättää osaamisellaan jollakin erityisellä osa-alueella, jolloin pyrin kohottamaan hänen itsetuntoaan ja asemaa luokkatovereiden kesken kehumalla ja antamalla näyttää mallia muille. (V2)

Erityiset taidot kannattaa ottaa opetuksessa huomioon. Oppilaille voi esimerkiksi antaa mahdollisuuden näyttää mallia toisille. Hienolle suoritukselle voidaan antaa taputukset. Tällaiset huomion osoitukset kohottavat ADHD -oppilaan usein heikkoa itsetuntoa.

#### **4.5 Tulosityhteenvedo**

Tutkimuksissa on osoitettu, että erilaisilla tukitoimilla voidaan selvästi vaikuttaa ADHD -oireisten oppilaiden käyttäytymiseen (Aro ym., 2012, s. 311). Tämän tutkimuksen mukaan musiikinopettajat käyttävätkin monenlaisia keinoja tukeakseen ADHD -oireista oppilasta. He suunnittelevat opetustaan ja järjestelivät oppimisympäristöä häiriökäyttäytymisen ja häiriötilanteiden vähentämiseksi.

Närhen (2012) mukaan ADHD -oireisen lapsen käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa esimerkiksi sijoittamalla istumapaikka tilanteeseen parhaiten soveltuvalla tavalla, jolloin on hyvä miettiä, mihin lapsi istuessaan mahdollisesti kiinnittää huomionsa. Kun opettaja on lähellä, huomio kiinnittyy paremmalla todennäköisyydellä häneen. (Närhi, 2012, s. 188–189.) Myös de l’Etoile (2005) pitää strukturoitua oppimisympäristöä tärkeänä. Häiriötekijöiden minimointi parantaa keskittymistä ja vähentää impulsiivista käytöstä. (de l’Etoile, 2005, s. 37–38.) Musiikinopettajat ovatkin havainneet, että ADHD -oireinen oppilas kannattaa sijoittaa erilleen toisista oppilaista tai rauhallisen oppilaan viereen, sekä mieluiten luokan etuosaan ja erilleen soittimista. Tällöin ei tule houkutusta soittaa silloin, kun ei ole sen aika. Sen sijaan he eivät kerro kiinnostavansa huomiota visuaalisiin seikkoihin, joita Sandberg (2018) luettelee. Hänen mukaansa huomiota tulee kiinnittää oppimisympäristön visuaalisuuteen, jotta se ei sisältäisi häiritseviä ärsykejä, kuten värikkäitä julisteita tai heiluvia koristeita tai liiallista valokuormitusta (Sandberg, 2018, 107–108).

Musiikinopettajien kokemusten mukaan on tärkeää, että luokassa on selvät pelisäännöt. Opetuksen tulee edetä määrätietoisesti, ja ADHD -oireisen oppilaan pitää tietää, mitä tunnilla tapahtuu ja missä järjestyksessä. Muutoksiin tulee varautua mahdollisuuksien mukaan ennakolta. Ylipäätään kaiken ennakointi koetaan tärkeäksi ADHD -oireisten lasten kanssa työskennellessä. Myös Aron ym. (2012) ja de l'Etoile:n (2005) mukaan selkeä päivärytmi ja ajankäytön jäsentäminen helpottavat opetustilanteita, ja oppilasta auttaa, kun hän voi ennakoida tapahtumien kulun. (Aro ym., 2012, s.311; de l'Etoile, 2005, s. 37–38.)

Musiikinopettajat peräänkuuluttavat ohjeiden antamisen selkeyttä ja yksinkertaisuutta. Tätä mieltä on myös Närhi (2012), joka suosittelee ohjeiden antamista tarvittaessa myös kirjallises- sa tai kuvallisessa muodossa (Närhi, 2012, s. 189, 197). Opettajat kertovatkin käyttävänsä kuvia ohjeiden tukena. Opetuksen suunnittelussa täytyy ottaa huomioon, että tuokiot eivät veny liian pitkiksi, jotta tarkkaavuus ja keskittyminen säilyvät (de l'Etoile, 2005, s- 37–38). Musiikinopettajat kertovat suunnittelevansa opetusta niin, että se sisältää vaihtelua ja pilkkomista esimerkiksi musiikillisen leikin tauottaessa opetusta. Myös de l'Etoilen (2005) mukaan opetustuokioiden väliin kannattaa ottaa mielenkiintoa ylläpitävää tekemistä, kuten laulamista (de l'Etoile, 2005, s. 37–38).

ADHD -oireista oppilasta auttaa, kun opetuksessa käytetään liikkumista (de l'Etoile, 2005, s. 37–38). Myös Mcallisterin (2012) mukaan ADHD -oireisten oppilaiden kannalta on tärkeää, että oppitunteihin sisällytetään monenlaista toimintaa kirjallisista tehtävistä fyysiseen liikkumiseen (Mcallister, 2012, s. 21). Musiikinopettajat kertovat käyttävänsä opetuksessaan toiminnallisuutta, kuten Dalcroze- ja Orff-metodeille tyypillistä tekemisen kautta opiskelua, joka heidänkin kokemuksen mukaan tukee ADHD -oireista oppilasta.

Kaikkonen & Laes (2013) pitävät erilaisen oppijan positiivista kohtaamista tärkeänä. (Kaikkonen & Laes, 2013, s. 112–113). ADHD -oireinen oppilas tarvitsee kannustamista ja positiivista palautetta, vieläpä muita oppilaita enemmän ja useammin (Michelsson ja muut, 2003, s. 93). Tämän tutkimuksen mukaan palaute pitää antaa ADHD -oppilaalle välittömästi, ja sitä kannattaa antaa pienestäkin edistymisestä. Positiivisen palautteen huomattiin ruokkivan motivaatiota. Tarkkaavuushäiriöisten lasten kohdalla toiminnan tulisikin pysyä mielekkäänä. Jos toiminnan mielekkyys häviää, lapsi herkistyy ympäristön ärsykeille. Kun lapsi tietää, mitä tehdään ja miksi, mielekkyys säilyy paremmin. (Aro & Närhi, 2003, s. 36; Jokinen & Ahtikari, 2004, s. 40.) Osa opettajista kertoo pyrkivänsä lisäämään mielekkyyttä ja tätä kautta paran-



tamaan motivaatiota esimerkiksi huomioimalla mahdollisuuksien mukaan oppilaan oman musiikkimaun tuntityöskentelyssä.

Tämän tutkimuksen perusteella musiikinopettajat eivät määrätietoisesti pyri edistämään oppilaan toiminnanohjauksen kehittymistä musiikkia opettaessaan. He mainitsevat vain joitain keinoja. Aro & Närhi (2003) ja Jokinen & Ahtikari (2004) ottavat esiin joukon asioita, joilla oppilaan toiminnanohjaukseen voidaan kehittää. Toiminnalla tulee olla tavoite, jonka asettamiseen lapsi kannattaa ottaa mukaan. Häntä tulee ohjata asettamaan myös itse tavoitteita omalle toiminnalleen. Tavoitteet kannattaa sanoa ääneen, ja työskentelyn eteneminen tulee käydä etukäteen läpi vaihe vaiheelta. Tavoitteiden saavuttamiseksi tehtyä työtä tulee seurata ja arvioida. (Aro & Närhi, 2003, s. 35–42; Jokinen & Ahtikari, 2004, s. 39–40.) Osa musiikinopettajista käyttää tukikuvia toiminnanohjauksen tukemisessa sekä itsearviointia kehittämässä oppilaan omaa vastuunottoa. Musiikinopettajat eivät mainitse oppilaan mukanaoloa tavoitteenasettelussa, mutta sen sijaan he pitävät tärkeänä, että toiminnan vaiheet käydään läpi etukäteen oppilaiden kanssa.

Takalan (2016b) mukaan ohjaajien tarve on inklusion myötä kasvanut. He ovat osa laadukasta opetusta ja mahdollistavat opetuksen joustavuuden. (Takala, 2016b, s. 126.) Inklusio ei kuitenkaan toteudu toivotulla tavalla, jos ryhmät ovat liian isoja, eikä avustajia ole riittävästi saatavilla (Adamek & Darrow, 2010, s. 52). Musiikinopettajista osa mainitsikin ohjaajan tarpeesta. Koulunkäynnin ohjaajan tai avustajan koetaan olevan korvaamaton apu. Heitä ei ole kuitenkaan tarpeeksi käytettävissä, ja yksin opettaessa resurssien koetaan olevan usein riittämättömät. Sandbergin (2018) mukaan on tutkittu, että myös useat ADHD -oppilaiden perheet kokevat tuen suomalaisissa kouluissa riittämättömäksi (Sandberg, 2018, s. 11–12).

Ohjaajien avun lisäksi opettajat miettivät tukemisen tapoja yhteistyössä oppilaan muiden opettajien kanssa. Myös Kaikkonen & Laes (2013) suosittelevat muiden opettajien ja moniammatillisen henkilökunnan konsultointia. Heidän mukaansa sen lisäksi kannattaa etsiä voimavaroja ryhmästä itsestään. Myös samanaikaisopettajuus antaa mahdollisuuksia ja pelivaraa opetukseen. (Kaikkonen & Laes, 2013, s. 112–113.)

Kaikkonen & Laes (2013) muistuttavat, että jokaisessa oppilaassa täytyy nähdä oppimisen potentiaali. Jokaisella on omat vahvuusalueet, ja niitä kannattaa hyödyntää. (Kaikkonen & Laes, 2013, s. 112–113.) Myös musiikinopettajat ovat huomanneet, että ADHD -oireisilla oppilailta on omat vahvuutensa, ja opettajat pyrkivät käyttämään niitä hyödyksi opetuksessaan. Michelsson ym. (2000) mukaan ADHD -oireinen voi olla hyvin sisukas ja ahkera, kun

tavoite on mieluinen. Spontaanina, ennakkoluulottomana ja uteliaana hän on avoin uusille asioille, mikä antaa mahdollisuuden rohkeaan kokeilemiseen. (Michelsson ja muut, 2000, s. 87–88.) Myös osa musiikinopettajista on huomannut, että ADHD -oireiset oppilaat ovat yleensä rohkeita kokeilemaan ja vastaamaan heille esitettyihin kysymyksiin.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikinopettajilla ei ole yleensä tietoa oppilaidensa diagnooseista. Heillä ei myöskään ole juuri ollenkaan erityispedagogiikan koulutusta. Jotta oppilaan ominaisuudet voitaisiin ottaa opetuksessa huomioon, niiden tulisi olla opettajan tiedossa. Hammelin (2004) mukaan opettajalla täytyy olla mahdollisuus perehtyä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan asiakirjoihin (Hammel, 2004, s. 35). Myös ADHD -oireyhtymän taustoista on syytä ottaa selvää. Tällöin opettaja pystyy paremmin tukemaan oppilastaan. (de l’Etoile, 2005, s- 37–38.)

## 5 Pohdinta

### 5.1 Johtopäätökset

ADHD:n oireista kärsivät oppilaat aiheuttavat rauhattomuutta musiikintunneilla. Tämä häiritsee opettajan työskentelyä, mutta myös ryhmän muita oppilaita. Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat näkevät vaivaa, jotta ADHD -oireinen oppilas tulisi oppitunneilla toimeen mahdollisimman hyvin, eikä hän häiritsisi myöskään muita oppilaita.

Sähköpostikyselyssä kysyttiin, miten musiikkia opettaessa pystytään edistämään oppilaan oman toiminnanohjauksen kehittymistä (liite 2). Kysymyksessä avattiin lyhyesti, mitä toiminnanohjauksella tarkoitetaan. Silti tämän tutkimuksen perusteella saa käsityksen, että opettajilla ei ole perusteellista kuvaa toiminnanohjausprosessista, tai he eivät ole tulleet ajatelleeksi sitä musiikintuntien yhteydessä. Voi olla myös mahdollista, että musiikintunnit eivät ole toiminnanohjauksen kehittämisen kannalta otollisinta maaperää, sillä tunnit sisältävät yleensä vähän itseohjautuvaa opiskelua. Toiminnanohjauksen edistämiseksi itsearviointista, omasta esimerkistä ja kuvallisista ohjeista oli koettu olevan hyötyä. Myös avustajan tarve nousi esille.

Inklusion myötä erilaisen tuen tarpeessa olevat oppilaat ovat mukana musiikinopetuksessa. Tämän tutkimuksen kyselyyn vastaajista vain yhdellä on perusteellisempia erityiskasvatuksen opintoja. Tavallisiin luokan- ja aineenopettajan opintoihin kuuluu hyvin vähän erityiskasvatusta (1op), eikä lainkaan pakollista erityismusiikkikasvatusta. Tässä on selvä ristiriita, sillä inklusion myötä opettajat tarvitsevat tietoa erilaisten oppijoiden huomioimisesta opetuksessa. Musiikinopettajan koulutukseen tulisi viimeistään nyt sisältyä pakollisena erityismusiikkikasvatusta, sillä musiikinopettaja tulee väistämättä tarvitsemaan työssään näitä oppeja. Opettajankoulutuksen päivittäminen näyttää tulevan jälkijunassa opetukseen liittyviin muutoksiin, kuten opetussuunnitelmauudistukseen nähden.

Opettajilla tulisi olla myös saatavillaan kaikki tarpeellinen tieto oppilaidensa taustoista, joilla voi olla vaikutusta opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää hälyttävältä, että opettajat ovat vailla tietoa oppilaidensa diagnooseista tai muista opetuksen kannalta merkityksellisistä asioista. Käytäntönä pitäisi olla, että tiedot seuraavat oppilaan mukana aina uusille opettajille. On myös oppilaan edun mukaista, että opettaja voi huomioida erityistarpeet opetuksessaan.

Koska musiikintunneilla ovat mukana eri opetusryhmistä, kuten pienluokista tulevat oppilaat, ryhmäkoot ovat usein suuria. Kuitenkaan tätä ei ole huomioitu resursseissa. Opettajat kokevat, että avustajia on vaikea saada musiikintunneille, mikä hankaloittaa sekä erityisoppilaiden että niin sanottujen tavallisten oppilaiden mahdollisuuksia tehokkaaseen oppimiseen. Myös musiikinopetus pitäisi nähdä niin tavoitteellisena ja tärkeänä, että sitä varten varattaisiin riittävästi resursseja. Ilman avustajia suurissa ryhmissä opetuksen eriyttäminen ja tavoitteiden saavuttaminen tulee mahdottomaksi.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Vaikka tutkimuksissa pyritään aina virheettömyyteen, niiden luotettavuus ja pätevyys silti vaihtelevat. Siksi kaikissa tutkimuksissa on tarpeellista arvioida sen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on hankala arvioida perinteisin, kvantitatiivisen tutkimuksen yhteydessä tutuksi tulleiden termien reliabiliteetti ja validiteetti avulla. Näistä ensimmäinen kuvaa mittaustulosten toistettavuutta ja jälkimmäinen pätevyyttä eli tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin. Vaikka mainittuja termejä ei käytettäisikään, on tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä arvioitava. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkija kertoo tarkkaan ja totuudenmukaisesti tutkimuksensa jokaisen vaiheen. Laadullisen aineiston analyysissä luokittelujen tekeminen on keskeistä. Tutkijan tulee kertoa tarkkaan luokittelun vaiheet ja perusteet sekä perustella lopuksi tutkimuksen tulokset, joihin hän on päätenyt. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, s. 231–233, Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 160–161.)

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen johdonmukaisuus painottuu. Yksiselitteistä tapaa luotettavuuden arviointiin ei ole, mutta on hyödyllistä pohtia seuraavia asioita. Mitä ollaan tutkimassa ja miksi? Miksi tutkimus on tutkijan mielestä tärkeä? Mitä tutkija on olettanut tutkimusta aloittaessaan, ja ovatko ajatukset muuttuneet tutkimuksen aikana? Miten aineiston keruu on tapahtunut, ja millä perusteella sen tiedonantajat on valittu, ja kuinka monta heitä oli. Tärkeitä tietoja ovat myös tutkimuksen ajallinen kesto, aineiston analysoinnin kuvaus ja oman tutkimuksen luotettavuuden arviointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 163–165)

On tärkeää, että tutkimuksen lukija pystyy arvioimaan tutkimusta ja sen luotettavuutta, jotta esimerkiksi uusintatutkimuksen teko olisi mahdollista (Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 261). Jotta tutkimustani pidettäisiin luotettavana, olen kuvannut sen vaiheet mahdollisimman tarkasti.

Tutkimukseni reliabiliteettia ja validiteettia pohtiessani ajattelen, että jos joku tutkisi saman asian uudelleen, tulokset olisivat luultavasti melko samanlaisia. Käyttämäni tutkimusmenetelmä on myös sellainen, että sitä käyttämällä voidaan tutkia sitä, mitä tutkimuksessani on tarkoituskin tutkia. Tutkimuksestani käy ilmi, miksi tutkimusaiheeni on tärkeä, ja miksi päädyin tähän aiheeseen. Lisäksi olen avannut tarpeeksi tutkimukseni aineiston keruun vaiheita, aikataulua, ja tiedonantajien valikoitumista sekä määrää.

Tutkimuksessani olen käyttänyt tieteellisiä menetelmiä. Niiden käyttöä, esimerkiksi käyttämäni aineiston analysointitapaa olen avannut riittävästi, jotta lukija voisi vakuuttua tutkimuksen luotettavuudesta. Olen pitäytynyt niissä vastauksissa, joita olen saanut, enkä ole antanut omien kokemusteni tai näkemysteni vaikuttaa tutkimukseni tuloksiin. Kaikissa tutkimukseni vaiheissa olen pyrkinyt ehdottomaan rehellisyyteen ja tarkkuuteen sekä avoimuuteen. Muita tutkijoita ja lähdekirjallisuuden kirjoittajia olen kunnioittanut tekemällä asianmukaiset lähdeviittaukset ja -luettelot, jotta lukija voi jäljittää käyttämäni lähteet omaa tarkoitustaan varten.

Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan mietittäessä tutkimuksen luotettavuutta aineiston koko on yleinen kysymys. Kuitenkin he muistuttavat, että opinnäytetyöt ovat harjoitustöitä, eikä tällöin aineiston laajuus ole tärkeimpiä seikkoja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97–98.) Koska tutkimukseni tarkoituksena ei ole myöskään luoda mitään yleistä teoriaa tai todistaa sellaisen pitävyyttä, vaan tuoda esiin kokemuksia ja käsityksiä arkisesta asiasta, koen että tutkimukseen otettu joukko vastaajia ja heidän tuottama aineisto on määrältään riittävä. Toisaalta kaikki vastaajat ovat suurista tai keskisuurista kaupungeista eikä maaseudulta, mikä periaatteessa saattaa vaikuttaa tuloksiin. Huomasin tämän melko myöhäisessä vaiheessa. Jos aikaa olisi ollut reilusti enemmän, olisin yrittänyt saada vastaajia myös syrjäseudulta.

### **5.3 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimusta tehtäessä on otettava huomioon tutkimuksen etiikka ja tutkijan moraalit. Tutkijan pitäisi pohtia muun muassa, millainen on hyvä tutkimus, millä perusteilla hän tutkimusaiheensa valitsee, ja millaisia keinoja tutkija saa käyttää aineistonsa kasaamiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 147–148.) Hyvään tieteelliseen käytäntöön tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan kuuluvat rehellisyys, tarkkuus, objektiivisyys, tieteellisten menetelmien käyttö sekä tulosten avoimuus ja vastuullisuus. Muiden tutkijoiden tuotoksia tulee kunnioittaa esimerkiksi asianmukaisilla lähdeviittauksilla. Tutkimuksen suunnitteleminen, toteuttaminen ja

tallentaminen tulee olla eettisesti kestävä. Tämä näkyy muun muassa tutkimuslupien hankinnassa. Tutkittavia tulee informoida riittävästi tutkimukseen liittyvistä asioista, kuten tutkimuksen etenemisestä, aineiston keruun tavoista ja tutkijoiden yhteystiedoista. Osallistumisen tulee olla kaiken aikaa vapaaehtoista. Tutkijan täytyy pitää huolta oikeuksiensa lisäksi myös vastuista ja velvollisuuksista, kuten riittävästä tietosuojasta ja tutkimusaineiston käsittelyn luottamuksellisuudesta. (Kananen 2017, s. 190–195.)

Tämän tutkimuksen tiedonantajat ovat vapaaehtoisesti suostuneet tutkimukseen ja heille on annettu mahdollisuus myös vetäytyä suostumuksensa jälkeenkin. Yksi heistä perääntyikin lupauksensa jälkeen, jolloin etsin uuden hänen tilalleen. Tiedonantajille on annettu tarpeelliset tiedot tutkimuksesta ja heidän vastaustensa käytöstä siinä. Tulostusvaiheessa numeroin vastaukset, ja poistin niistä henkilöllisyyteen viittaavat seikat. Siitä huolimatta säilytin vastauksia niin, etteivät ne voi joutua sivullisten käsiin.

Tutkimukseni eettistä arvoa olisi voinut parantaa se, että tutkimuksen käynnistämisen vaiheelle ja aineistonkeruulle olisi antanut enemmän aikaa, jolloin esimerkiksi tutkimussuunnitelman tekemiseen olisi voinut paneutua perusteellisemmin. Tällöin olisi tullut pohdittua myös, millainen vastaus on riittävä, ja missä tapauksessa on kannattavaa tehdä sähköpostikyselyssä lisäkysymyskierroksia. Aineistonkeruu olisi saanut haastattelulle ominaista vuorovaikutteisuu-  
ta, ja aineisto olisi ollut perusteellisemmin tuotettu.

#### **5.4 Jatkotutkimusaiheet**

Tutkimusta tehdessäni minulle tuli mieleeni monta asiaa, jota olisi hyödyllistä tutkia. Niinpä ehdotan niitä jatkotutkimusaiheiksi itselleni tulevaisuuden varalle tai jollekulle toiselle esimerkiksi pro gradun aiheeksi. Koska tutkimuksestani kävi selville, että musiikinopettajat eivät ole saaneet juurikaan erityispedagogiikan tai -musiikkikasvatuksen koulutusta, olisi mielenkiintoista tutkia, miten musiikinopettajat kokevat saamansa koulutuksen vastaavan työelämän vaatimuksiin erityispedagogiikan tai erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta. Toinen kiinnostava aihe olisi tutkia, millaista täydennyskoulutusta pitkään uralla olleet musiikinopettajat kokevat inklusion myötä tarvitsevansa. Vai kokevatko? Millaisia mahdollisuuksia heillä on jatkokoulutukseen työn ohessa omaehtoisesti tai työnantajan tarjoamana? Kiinnostavuuden lisäksi nämä aiheet olisivat myös hyödyllisiä opettajien ammatillisuuden kannalta.

Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastaajat ovat kaikki kaupunkikoulujen musiikinopettajia. Yksi idea jatkotutkimukselle virisi tästä. Jatkotutkimusta voisi tehdä esimerkiksi aiheesta: miten ADHD -oireisen oppilaan huomioiminen ja tukeminen eroavat toisistaan maaseudulla ja kaupungissa? Jatkotutkimusta voisi tehdä myös oppilaan näkökulmasta, jolloin saisi ruohonjuuritason tietoa, miten ADHD -oireiset oppilaat itse kokevat musiikin tunnit, ja mitä tukea he toivovat saavansa. Tämä voisi toimia paremmin, jos tutkimuksen kohteena olisivat yläkoulun oppilaat.

Koska tämän tutkimuksen mukaan toiminnanohjauksen kehittymisen ja musiikin tuntien välillä näyttäisi olevan löyhä yhteys, olisi mielenkiintoista saada tästä lisää tutkimustietoa. Onko toiminnanohjauksen kehittämällä ylipäättään merkittävää sijaa musiikintunneilla? Tätä tutkisin mieluiten havainnoimalla opetusta musiikintunneilla, jolloin opettajan mahdollisesti puutteellinen käsitys tai tietämys toiminnanohjausprosessista ei vaikuttaisi tuloksiin.

## Lähteet / References

- Adamek, M. S. & Darrow, A-A. (2010). *Music in special education* (Second edition). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Alho, K., Salmi, J., Degerman, A. & Rinne, T. (2006). Tarkkaavaisuus ja aivotoiminta. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.), *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja* (s. 242–251). Turku: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turun yliopisto.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 299–331). Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. & Närhi, V. (2003). *Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa*. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti.
- Aro, T. (2011a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Aro, T. & Laakso, M. (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (10–17). Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti.
- Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen ongelmat varhaislapsuudessa. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M. (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (106–116). Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti.
- Aro, T. (2011c). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M. (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (20–37). Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti.
- Barkley, R. A., suom. Kankaansivu, K. (2008). *ADHD: Kuinka hallita ADHD*. Kuopio: Uni-press.
- Carbo, M., Dunn, R. & Dunn, K. (1986). Reading styles: applying learning styles concepts to the teaching of reading. Teoksessa Carbo, M., Dunn, R. & Dunn, K. (toim.), *Teaching students to read through their individual learning styles* (s. 2–5). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- de, l'Etoile, S. (2005). Teaching music to special learners: Children with disruptive behavior disorders. *Music Educators journal*, 91 (5), (s. 37–43).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.



- Hammel, A. M. (2004). Inclusion strategies that work. *Music Educators Journal*, 90 (5), (s. 33–37).
- Herrgård, E. & Airaksinen, E. (2004). Tarkkaavuus- ja oppimishäiriöt. Teoksessa Sillanpää, M., Herrgård, E., Iivanainen, M., Koivikko, M. & Rantala, H. (toim.), *Lastenneurologia* (s. 241–269). Jyväskylä: Kustannus Oy Duodecim.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Huisman, T. & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.), *Liiku ja opi: Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin* (s. 25–46). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huotilainen, M. (2013). Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 97–110). Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, K. & Ahtikari, K. (2004). *AD/HD -opas koulunkäyntiavustajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. (2013). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle. Teoksessa Jordan-Kilkki, P. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 18–27). Helsinki: Opetushallitus.
- Juntunen, M. (2010). Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen, musiikkiliikunnan käsikirja 1* (s. 18–27). Helsinki: WSOY
- Juusola, M. (2012). Levottomat aivot. ADHD ja asperger vahvuuksina. Helsinki: Otava
- Kaikkonen, M. (2009a). Kaikki soittaa – erilaisuuden rikkaus. Teoksessa Kotilainen, T. & KMO. (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry 100v.* (s. 72–76). Helsinki:KMO.
- Kaikkonen, M. (2009b). Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Fredikson, M. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 203–230). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FisME ry.

- Kaikkonen, M. (2013). Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 28–36). Helsinki: Opetushallitus.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. (2013). Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, M. & Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 105–115). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. (2005). Soita mitä näet: *Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Jyväskylä: Kehitysvammaliitto ry
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Helsinki: Suomen yliopistopaino Oy.
- Kippola-Pääkkönen, A. (2012). Hoidon ja kuntoutuksen monimuotoisuus. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), *ADHD, diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 79–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kippola-Pääkkönen, A. (2008). Mistä ADHD:ssa on kyse ja millaista tukea oppimiseen ADHD -lapsi tarvitsee. ADHD-liitto Ry. Saatavilla: <https://docplayer.fi/7870294-Mista-adhd-ssa-on-kyse-ja-millaista-tukea-oppimiseen-adhd-lapsi-tarvitsee.html> [viitattu 11.10.2018]
- Koelsch, S. (2015). Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and implications for therapy. *Annals of the New York academy of sciences. The neurosciences and music*.
- Koivisto, M. (2006). Johdatus muistin ja tarkkaavaisuuden käsitteisiin. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.), *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja* (s. 195–199). Turku: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turun yliopisto.
- Korhonen, T. (2004). Tarkkaavaisuushäiriöt. Teoksessa Myllykoski, A., Melamies, N. & Kangas, S. (toim.), *Itsenäistynvä nuori ja AD/HD* (s. 12–15). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, T. (2006). Lasten tarkkaavaisuushäiriöt. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.), *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja* (s. 252–260). Turku: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turun yliopisto.
- Käypähoito-suositus: ADHD. (2017). Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=hoi50061#s14> [viitattu 5.10.2018]
- Laes, T. & Schmidt, P. (2017). Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. Väitöskirjassa Laes, T. *The*

- (im)possibility of inclusion. *Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*. (s. 125–152). Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Laes, T. & Westerlund, H. (2018). Performing disability in music teacher education: Moving beyond inclusion through expanded professionalism. *International Journal of Music Education*, 36(1), 34–46.
- Lehtokoski, A. (2004). *Aikuisen ADHD ja aivojen arvoitus*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Mcallister, L. (2012). Positive Teaching: strategies for optimal learning with ADHD and hyperactive students. *American Music Teacher*, 61 (4), (s. 18–22).
- Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Viro: Jaabes OU.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki. International Methelp Ky.
- Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. (2003). *AD/HD nuorilla ja aikuisilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. (2000). *MBD ja ADHD. Diagnostiikka, kuntoutus ja sopeutuminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. (2002). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 34–48). Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2009) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Moilanen, I. (2012). ADHD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), *ADHD: diagnostiikka, hoito ja hyvä arki* (s. 35–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Närhi, V. (2012). ADHD -oireinen lapsi koulussa. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), *ADHD, diagnostiikka, hoito ja hyvä arki* (s. 179–192). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Närhi, V. & Korhonen, T. (2006). Toiminnanohjauksen kehitys. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.), *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja* (s. 261–267). Turku: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turun yliopisto.
- Ockelford, A. (2012). Commentary: special abilities, special needs. Teoksessa McPherson, G. E., Welch, G. F. (toim.), *The Oxford handbook of music education: Volume 2* (s. 7–10). New York: Oxford University Press.
- Oulun yliopisto. (2015). *Opinto-opas. Kasvatustieteiden tiedekunta*. Oulu: Oulun yliopisto.

- Oulun yliopisto. (2018a). *Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma, kandidaatin tutkinto*. Saatavilla: <http://www-oulu.fi/sites/default/files/content/Muko%20KK%202018-19.pdf> [viitattu 18.10.2018]
- Oulun yliopisto. (2018b). *Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma, maisteriohjelma*. Saatavilla: <http://www.ou-lu.fi/sites/default/files/content/Muko%20MM%202018-19.pdf> [viitattu 18.10.2018]
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, M. & Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 54–70). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perkiö, S. (2010). Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen, musiikkiliikunnan käsikirja 1* (s. 28–36). Helsinki: WSOY
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Saatavilla: [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [viitattu 5.10.2018]
- Perusopetuslaki. (1998). (21.8.1998/628). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa1998/19980628#L4P15> [viitattu 5.10.2018]
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. (2001). Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa* (s. 249–265). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. (2012). Psykososiaaliset hoito- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 95–112). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 67–89). Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FisME ry.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki : Kirjayhtymä
- Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (2017). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/download/186920\\_Taiteen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](https://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf) [Viitattu 5.10.2018]

- Takala, M. (2016a). Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–21). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. (2016b). Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajia. Teoksessa Takala, M. (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 126–133). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. & Kontu, E. (2016). Luovat interventiot. Teoksessa Takala, M. (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 92–110). Helsinki: Gaudeamus
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo, H. (1991). *Tiede, tutkimus ja tutkielma – Johdatus tutkielman maailmaan*. Helsinki: WSOY

## Liite 1

### ADHD:n diagnosointikriteerit ICD-10:n mukaan

**Keskittymiskyvyttömyys:** Vähintään 6 oireista on kestänyt vähintään 6 kk, ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia.

1. Huomion kiinnittäminen riittävän hyvin yksityiskohtiin epäonnistuu usein, tai potilas tekee huolimattomuusvirheitä koulussa, työssä tai muissa tehtävissä.
2. Keskittyminen leikkeihin tai tehtäviin epäonnistuu usein.
3. Potilas ei usein näytä kuuntelevan, mitä hänelle puhutaan.
4. Ohjeiden noudattaminen ja koulu-, koti- tai työtehtävien valmiiksi tekeminen epäonnistuvat usein (ei johdu uhmakkaasta käytöksestä tai kyvyttömyydestä ymmärtää ohjeita).
5. Kyky järjestää tehtäviä ja toimintoja on usein huonontunut.
6. Potilas usein välttää tai kokee voimakkaan vastenmielisiksi tehtävät, jotka vaativat psyykkisen ponnistelun ylläpitämistä, kuten läksyt.
7. Potilas kadottaa usein esineitä, jotka ovat tärkeitä tietyissä tehtävissä ja toiminnoissa, kuten koulutavaroita, kyniä, kirjoja, leluja tai työkaluja.
8. Potilas häiriintyy usein helposti ulkopuolisista ärsykkeistä.
9. Potilas on usein muistamaton päivittäisissä toiminnoissa.

**Yliaktiivisuus:** Vähintään 3 oireista on kestänyt vähintään 6 kk, ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia.

1. Potilas liikuttelee usein levottomasti käsiään tai jalkojaan tai vääntelehtii tuolillaan.
2. Potilas lähtee usein liikkeelle luokassa tai muualla tilanteissa, joissa edellytetään paikalla pysymistä.
3. Potilas juoksentelee tai kiipeilee usein tilanteissa, joissa se ei kuulu asiaan (nuorilla tai aikuisilla voi esiintyä pelkkänä levottomuuden tunteena).
4. Potilas on usein liiallisen äänekkäs leikkiessään tai ei onnistu paneutumaan hiljaa harrastuksiin.
5. Potilas on motorisesti jatkuvasti liian aktiivinen, eikä hänen aktiivisuutensa oleellisesti muutu sosiaalisen ympäristön mukaan tai ulkoisista vaatimuksista.

**Impulsiivisuus:** Vähintään 3 oireista on kestänyt vähintään 6 kk ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia.

1. Potilas vastaa usein jo ennen kuin kysymykset ovat valmiita ja estää vastauksellaan toisten tekemiä kysymyksiä.
2. Potilas ei usein jaksakaan seistä jonossa tai odottaa vuoroaan peleissä tai ryhmässä.
3. Potilas keskeyttää usein toiset tai on tunkeileva (esim. tunkeutuu toisten keskusteluihin ja peleihin).
4. Potilas puhuu usein liian paljon ottamatta huomioon tilanteen vaatimaa pidättyväisyyttä.

- Häiriö alkaa viimeistään 7 vuoden iässä.

- Diagnostisten kriteerien tulee täytyä useammassa kuin yhdessä tilanteessa. Esimerkiksi tarkkaamattomuutta ja yliaktiivisuutta tulee esiintyä sekä kotona että koulussa tai sekä koulussa että esimerkiksi vastaanotolla. Tavallisesti tarvitaan tietoa useammasta kuin yhdestä lähteestä. Esimerkiksi opettajan kertomus lapsen käytöksestä on yleensä välttämätön lisä vanhempien kertomuksiin.

- Oireet aiheuttavat kliinisesti merkittävää ahdistusta tai sosiaalisten, opintoihin liittyvien tai ammatillisten toimintojen heikkenemistä.

- Ei ole diagnosoitavissa seuraavia tiloja: maaninen jakso, depressiivinen jakso, ahdistuneisuushäiriö tai laaja-alaiset kehityshäiriöt. Nykykäsityksen mukaan kaikki mainitut häiriöt voivat kuitenkin esiintyä samanaikaisesti ADHD:n kanssa. Diagnostisin kannalta olennaista on, etteivät oireet selity toisella sairaudella.

## Liite 2

### SÄHKÖPOSTIKYSELY

”Miten ADHD -oireista oppilasta voidaan tukea musiikin tunnilla?”

Vastaamalla kysymyksiin suostut siihen, että vastauksia käytetään pro gradu -tutkielman aineistona. Vastaukset ovat luottamuksellisia ja vastaajan henkilöllisyys tulee pysymään salassa.

### Haastateltavan taustatiedot

1. Työskenteletkö erityisopettajan, luokanopettajan, musiikin aineenopettajan ja/tai muussa tehtävässä, missä?
2. Mikä on koulutuksesi?
3. Onko sinulla erityiskasvatuksen opintoja? Jos on, mitä?
4. Kuinka pitkään olet toiminut opettajana?
5. Kuinka pitkään olet opettanut musiikkia?
6. Tiedätkö oppilaittesi diagnooseista, mikäli heillä sellainen/sellaisia on?

### Tutkimuskysymykset

Vastatessasi voit ajatella oppilaita, joilla olet huomannut ADHD -tyyppisiä oireita (tarkkaavuus- ja keskittymisongelmat, impulsiivisuus, ylivilkkaus). Diagnoosi tai sen tietäminen ei ole välttämätöntä.

1. Millaisia huomioita olet tehnyt, ja millaisia järjestelyjä ja keinoja käytät tukeaksesi ADHD -oireista oppilasta seuraavien asioiden suhteen?
  - a) Oppimisympäristöt (esim. oppilaan sijoittaminen luokassa, kalustus, välineet)
  - b) Aikataulut (esim. ajanhallinta, tauottaminen)
  - c) Tehtävät (esim. tehtävän aloittaminen, pilkkominen, tauottaminen ja loppuunsaattaminen)
  - d) Säännöt ja ohjeet (esim. ohjeiden antaminen, sääntöjen noudattaminen)
  - e) Palautteenanto
2. Toiminnanohjaus on kykyä toteuttaa omaa toimintaansa tavoitteiden tai vaatimusten mukaan, käyttäytyä tilanteen vaatimalla tavalla sekä kykyä valita tehtävän kannalta olennaiset ärsykkeet ja toimintamallit. Toiminnanohjaus mahdollistaa oman toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen. Millä tavalla pystyt musiikkia opettaessasi edistämään oppilaan oman toiminnanohjauksen kehittymistä?
3. Millaisia ADHD -oireiden tuomia vahvuuksia näet oppilaissa? Miten käytät niitä hyväksi?
4. Mitä pedagogisia lähestymistapoja olet käyttänyt opetuksessasi (esim. Kodály, Dalcroze, Orff), ja millaisia vaikutuksia, etuja tai haittoja olet huomannut siitä olevan ADHD -oireiselle oppilaalle?
5. Mitä muuta ADHD -oireisen oppilaan musiikintunnilla tukemisesta haluat kertoa?

Lämmin kiitos arvokkaista vastauksistasi!