



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Komulainen, Saara

Musiikinopettajien kokemuksia ja käsityksiä ADHD-oppilaiden
opettamisesta musiikintunneilla

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen koulutus

2016



Musiikkikasvatuksen koulutus		Tekijä Komulainen, Saara	
Työn nimi Musiikinopettajien kokemuksia ja käsityksiä ADHD-oppilaiden opettamisesta musiikintunneilla			
Pääaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Maaliskuu 2016	Sivumäärä 60+5
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimukseni tavoitteena on selvittää musiikinopettajien kokemuksia ja käsityksiä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä (ADHD) sekä ADHD-oppilaiden opettamisesta musiikintunneilla. Inklusion myötä erityisoppilaiden määrä yleisopetuksessa on kasvanut ja kolmiportaisen tuen mallin hyväksymisen jälkeen jokainen opettaja on veloitettu antamaan oppilaille heidän tarvitsemaansa tukea opiskeluun. Miten musiikinopettajat ovat ottaneet huomioon ADHD-oppilaat ja minkälaisia keinoja he ovat löytäneet niin ADHD-oppilaiden oppimisen edistämiseksi kuin yleisen työrauhan säilyttämiseksi? Tutkimukseni keskeisiksi teemoiksi nousivat ADHD-oppilaan käyttäytyminen musiikintunnilla, musiikinopettajan käyttämät keinot ADHD-oppilaan tarkkaavuuden kohdentamiseen opetettavaan asiaan sekä muut haasteet ADHD-oppilaiden kanssa toimimisessa. Näiden lisäksi tarkastelen myös musiikinopettajien saamaa tukea ja miten he hyödyntävät sitä.</p> <p>Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriölle on vaikea löytää tarkkaa syytä, mistä se johtuu. Pääasiassa sen katsotaan olevan geneettisesti periytyvä. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön pääoireet ovat tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Näiden lisäksi ADHD-oppilailla on usein esimerkiksi käytöshäiriötä ja oppimisvaikeuksia. Pääoireet vaikeuttavat ADHD-oppilaan oppimista monella eri tavalla. Musiikkiluokka oppimisympäristönä on haasteellinen ADHD-oppilaille, koska virikkeiden paljous saa helposti ADHD-oppilaan huomion kiinnittymään muuhun kuin opetukseen. ADHD-oppilaan haasteet keskittää tarkkaavuus musiikinopetukseen vaikeuttaa myös muiden oppilaiden työskentelyä ja työrauhan ylläpitämistä.</p> <p>Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus ja sen metodologiset lähtökohdat ovat kerronnallisuudessa ja fenomenografiassa. Tutkimukseen osallistui yhteensä neljä (4) musiikin aineenopettajaa. Kolme osallistujista on naisia ja yksi osallistujista on mies. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla musiikin aineenopettajilla on kokemusta ADHD-oppilaiden opettamisesta useammalta vuodelta. Aineiston keruuseen käytin haastattelua. Haastattelut toteutettiin vuoden 2015 elokuun ja syyskuun aikana Oulun alueella. Haastattelumuotona käytin teemahaastattelua, koska se antaa mahdollisuuden edetä vajeemmin ja sitä kautta voidaan saada laajempi aineisto. Litteroidun tekstin kautta poimin tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmauksia, joista lopulta muodostui analyysin runko.</p> <p>Aineiston analyysiin käytin lähtökohtina fenomenografista analyysia, sisällönanalyysia ja narratiivien analyysia. Tutkimuksen analyysi on teoriaohjaavaa. Vaikka tutkimukseni aineisto on pieni, se saturoi itseensä eli se ei tuottanut tuottanut tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Musiikinopettajien kokemuksissa ja käsityksissä ei ilmennyt räikeitä eroja. Haastatteluissa annoin musiikinopettajille tilaa tuoda myös uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen ja mahdollisuuden lisätä jälkikäteen aiheeseen liittyen, jos musiikinopettaja ei muistanut kertoa haastattelutilanteessa kaikkea.</p> <p>Analyysin perusteella musiikinopettajien käsitykset ja kokemukset aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä perustuvat työelämän kautta tulevaan kokemukseen, jos he eivät ole perehtyneet itsenäisesti asiaan. Tutkittavat kokivat, että heillä ei ole ollut tarpeeksi valmiuksia kohdata erityisoppilaita valmistuessaan musiikin aineenopettajaksi. Käytännökokemuksen kautta tulleista menetelmistä löytyy kuitenkin samankaltaisuutta tutkimuskirjallisuudessa oleviin tutkittuihin menetelmiin, joiden avulla pystytään parantamaan ADHD-oppilaiden oppimisen tulosta ja hillitsemään häiritsevää käyttäytymistä.</p> <p>Musiikinopettajien mukaan ADHD-oppilaan haasteellinen käytös musiikintunneilla esiintyy esimerkiksi opetuksen häiritsemisenä puhumalla päälle, muiden oppilaiden työskentelyn häiritsemisenä ja levottomana liikkumisena. Musiikinopettajat kokivat opetuksen johdonmukaisuuden ja selkeyden olevan tärkeitä asioita ADHD-oppilaan opettamisessa. Tämän toteutumista vaikeuttaa kuitenkin musiikkiluokan haasteellisuus toimia mahdollisimman vähävirikkeisenä oppimisympäristönä. Musiikinopettajat toivoivat lisää pedagogista apua sekä enemmän yhteistyötä erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajien kanssa, vaikka näiden aineenhallinta ei olisikaan niin hyvää. Vaikka ADHD-oppilaan opettamisen katsottiin olevan haasteellista, musiikinopettajat kokivat musiikinopettamisen eriyttämisen mahdollisuudet positiivisena asiana.</p>			
Asiasanat	Inklusio, kolmiportaisen tuen malli, ADHD, musiikinopetus, oppimisympäristö, fenomenografia, kerronnallisuus		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
2	ADHD	9
2.1	ADHD:n diagnostiikka, esiintyvyys ja hoito	9
2.1.1	ADHD:n etiologia, diagnostiikka ja hoito	9
2.1.2	ADHD:n esiintyminen kouluiässä.....	13
2.2	Inklusion ja kolmiportaisen tuen mallin vaikutus opetukseen	15
2.2.1	Inklusio	15
2.2.2	Kolmiportaisen tuen malli.....	17
2.3	ADHD-oppilaan oppimiseen ja opettamiseen liittyvät haasteet	19
2.3.1	ADHD luokahuoneopetuksessa	19
2.3.2	Inklusio ja ADHD musiikintunneilla.....	22
3	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	27
3.1	Kerronnallinen ja fenomenografinen tutkimus	27
3.2	Teemahaastattelu	29
3.3	Haastatteluiden ja aineiston analyysin toteutus	30
3.3.1	Aineiston tuotto	30
3.3.2	Aineiston analyysin toteutus.....	31
4	Aineiston analyysi ja tulkinta	35
4.1	ADHD:n ilmeneminen musiikintunneilla	35
4.1.1	ADHD:n esiintyminen luokahuone tilanteissa	36
4.1.2	ADHD:n haasteet vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa ..	38
4.1.3	Musiikkiluokka oppimisympäristönä	40
4.2	Opettajien käyttämät menetelmät ADHD-oppilaan oppimisen ja keskittymisen edistämiseksi	41
4.2.1	Pääoireisiin ja käytöshäiriöihin puuttuminen.....	41
4.2.2	Musiikinopetuksen eriyttäminen ADHD-oppilaalle.....	43
4.2.3	Struktuuri ja johdonmukaisuus	45
4.3	Inklusion ja integraation tuomat haasteet ja opettajien saama tuki	46
5	Johtopäätökset ja pohdinta	49
5.1	Haasteiden kohtaaminen ja niiden ratkaiseminen	49
5.2	Johtopäätökset	51
5.3	Pohdinta	52
	Lähdeluettelo	55
	Liitteet	61

1 JOHDANTO

Inklusion ja kolmiportaisen tuen mallin kehittymisen myötä erityisoppilaita on sijoitettu enemmän yleisiin opetusryhmiin. Kolmiportaisen tuen malli hyväksyttiin vuoden 2011 perusopetuslain muutoksessa ja se on osa koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskevaa lakimuutosta, joka hyväksyttiin 2010. (Perusopetuslaki 16§, 16a§ & 17§; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Tukea tarvitsevien määrä näkyy tilastokeskuksen erityisopetuksen tilastoissa nousevana, kolmiportaisen tuen mallin hyväksymisen jälkeen (Tilastokeskus 2015). Kolmiportaisen tuen mallissa on kolme eri muotoa: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tuen jokaista muotoa pyritään antamaan normaalissa opetuksessa porrastetusti oppilaalle, jos nähdään, että oppilas tarvitsee lisätukea opiskeluun. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Takala 2010b, 21–23.) Näiden muutosten myötä musiikinopetuksessa tulisi huomioida oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia ja eriyttää heidän oppimistaan, jos sille on tarvetta. Aiemmin erityisen tuen antaminen on ollut erityisopettajan tehtävä ja tukiopetusta on annettu lähinnä äidinkielessä ja matematiikassa.

Närhen ja Jokisen mukaan (2008) peruskoulussa oppilaiden aktiivisuuden ja toiminnanohjauksen haasteet ovat yleisiä, mutta jos oppilailla on paljon haasteita näihin liittyen, on yleensä kyse aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä (Närhi & Jokinen 2008, 1). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä (ADHD) ilmenee 4–10 prosentilla lapsista. Suomessa tehtyjen tutkimusten mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön ilmeneminen 8 vuotiailla pojilla on noin 4 prosenttia, kun taas 16–18 vuotiailla pojilla se on 8,4 prosenttia. Prosentuaaliset erot johtuvat ADHD:n diagnostisten kriteerien vaihtelusta. (Niilo Mäki Instituutti.)

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella musiikinopettajien kokemuksia ja käsityksiä ADHD-oppilaiden opettamisesta musiikintunneilla. Pyrin saamaan tietoa siitä, miten musiikinopettajat saavat ryhmätilanteet toimimaan, kun luokassa on ADHD-oppilas ja siitä, miten he saavat ADHD-oppilaan mielenkiinnon siirtymään ja pysymään halutussa asiassa, sekä miten he ovat kokeneet tilanteet, kun luokassa on yksi tai useampi ADHD-oppilas. Näistä aiheista nousivat tutkimuskysymyksiksi seuraavat:

1. Miten ADHD-oppilaan käytös ilmenee musiikintunneilla?

2. Mitä keinoja musiikinopettaja on käyttänyt saadakseen ryhmätilanteet rauhoittumaan ja ADHD-oppilaan keskittymään opetettavaan asiaan?
3. Mitkä asiat musiikinopettajat kokevat haasteelliseksi ADHD-oppilaiden kanssa toimimisessa?

Tutkimuksen keskeisiksi käsitteiksi nousivat ADHD, inklusio, kolmiportaisen tuen malli ja ADHD-oppilaan oppimisen ja opettamisen haasteet. ADHD:n pääoireet tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus aiheuttavat oppilaalle esimerkiksi vaikeuksia suorittaa tehtävät opettajien odotusten mukaisesti, malttamattomuutta pysyä paikallaan ja tahatonta äänessä olemista (DuPaul & Stoner 2003, 4–5). Musiikinopettamista on helppo eriyttää ja soittamista voi helpottaa monin keinoin. Musiikinluokka voi kuitenkin olla paikka, jossa ADHD-oppilaan on vaikea suunnata tarkkaavuutta olennaisiin asioihin, koska oppimisympäristönä musiikinluokka on moniulotteinen. Sieltä löytyy paljon eri virikkeitä, jotka saavat ADHD-oppilaan tarkkaavuuden herpaantumaan.

Haastattelin neljää Oulun alueella toimivan musiikin aineenopettajaa. Haastattelua varten minulla oli teemat, joiden kautta halusin saada musiikinopettajien kokemuksia ja käsityksiä ADHD-oppilaiden opettamisesta. Haastattelumuotona käytin siis teemahaastattelua. Tutkimukseni lähtökohdat ovat kerronnallisessa tutkimuksessa ja fenomenografisessa tutkimuksessa. Haastatteluiden analyysiin käytin sisällönanalyysia, narratiivien analyysia ja fenomenografista analyysia.

2 AKTIIVISUUDEN JA TARKKAAVUUDEN HÄIRIÖ

ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Se vaikuttaa muun muassa emootioiden säätelyyn, kognitiiviseen työskentelyyn ja käyttäytymiseen. ADHD:n pääoireet ovat tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus ja ne ovat laaja-alaisia, eli ne esiintyvät useissa eri tilanteissa. ADHD ei johdu muista häiriöistä, kuten autismista tai masennuksesta. (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 299–332.) Se voi kuitenkin esiintyä samanaikaisesti muiden lapsuuden psyykkisiin häiriöihin kuuluvien oireiden kanssa. Näitä ovat esimerkiksi käytösongelmat, masennus- ja ahdistusoireet. Tätä samanaikaissairastamista kutsutaan komorbiditeetiksi. (Almqvist 2004, 243.)

2.1 ADHD:n diagnostiikka, esiintyvyys ja hoito

2.1.1 ADHD:n etiologia, hoito ja diagnostiikka

ADHD:n katsotaan olevan pääasiassa geneettisesti periytyvä. Tutkimukset ADHD:sta perustuvat lähinnä perhe-, kaksois- ja adoptiotutkimuksiin. (Joseph 2009, 79.) Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön riskiä lisäävät äidin raskaudenaikainen tupakointi sekä alkoholin ja huumeiden käyttö. Nämä riskit korostuvat etenkin silloin, jos syntyvällä lapsella on geneettisesti alttiutta ADHD:lle. Lapsen ympäristötekijöiden, kuten koulun tai kodin ei katsota aiheuttavan ADHD:ta, mutta niillä voi olla heikentävä vaikutus lapsen käyttäytymiseen ja sitä kautta lapsella voi ilmetä oireita, jotka muistuttavat ADHD-oireita. Tällaisia heikentäviä vaikutuksia aiheuttavia tekijöitä voi olla esimerkiksi väkivallan kokeminen. (DuPaul & Stoner 2003, 14–15; Moilanen 2012a, 35; Barkley 2008, 38–39.) Aikaisemmin on ajateltu ADHD-oireiden häviävän kokonaan, kun lapsi kehittyy ja kasvaa nuoreksi ja aikuiseksi, mutta viime aikaisten tutkimuksien perusteella näin ei välttämättä ole. Esimerkiksi Barkley ja Fischer (2010) tutkimuksessaan tutkivat ADHD-lapsia aina aikuisuuteen, 27-vuotiaiksi saakka. Tutkimuksessa he keskittyivät ADHD-oireiden tarkkailemiseen ja muutoksen vertailemiseen tutkimukseen osallistuneilla. Heidän tutkimuksissaan osalla ADHD-oireet säilyivät ja osalla ne lievenivät. (Barkley & Fisher 2010.)

Tutkijoille on haasteellista löytää yhtä tiettyä syytä sille mistä ADHD johtuu. Suurin kritiikki ADHD:n hyväksymisestä tautiluokituksiin johtuu siitä, että ADHD:n syy on tuntematon eikä siitä löydy biologista merkkiä. Lääkärit ja terapeutit ovat huolissaan siitä, että ADHD:n diagnosoiminen perustuu pelkästään subjektiivisten oireiden listaan eikä sille ole mitään objektiivista diagnoositestiä tai tunnettua syytä. He pohtivat myös sitä, miten esimerkiksi koulutukseen ja tunteisiin liittyvät vaikeudet liitetään ADHD-diagnoosiin. (Furman 2009, 21–23.) Haasteita diagnosoinnille tuo myös se, että voi olla vaikeaa päätellä missä tilanteissa lapsen aktiivisuus ja vilkkaus ovat normaalia haastavampaa. Diagnoosia tehdessä lapsen ja nuoren toimintatapoja onkin tarkasteltava siitä näkökulmasta, onko niistä hänelle haittaa esimerkiksi kehityksessä, oppimisessa tai ihmissuhteissa. (Aro ym. 2012, 307.)

Myös diagnosoitujen tapausten määrän voimakas kasvu länsimaissa on herättänyt kysymyksiä. Timimi (2009, 134–135) antaa kaksi syytä ADHD-diagnoosin nopeaan kasvuun länsimaissa. Ensimmäisessä lasten ADHD-tyyppiseen käyttäytymiseen on ollut todellista kasvua mikä on johtanut siihen, että on tullut huoli tällaisesta käyttäytymisestä. Tämä taas johtaa siihen, että on kehitetty ammatillista ymmärrystä ja pyrkimystä vähentää näitä oireita. Toisessa näkökulmassa lapsilla ja nuorilla ei ole oikeastaan tapahtunut merkittävää kasvua ADHD-tyyppisessä käyttäytymisessä, mutta meidän ajattelussamme on tapahtunut muutosta. Muutosta siinä, miten me luokittelemme ja käsittelemme lasten käyttäytymistä. Toisin sanoen ADHD on aina ollut olemassa, mutta vasta viime aikoina se on huomattu, diagnosoitu ja hoidettu. (Timimi 2009, 134–135.) Useimmat tutkijat puoltavat ADHD:n syyksi moninaisia neurobiologisia tekijöitä, jotka altistavat lapsen suuremmalle impulsiivisuudelle ja motoriselle aktiivisuudelle. (DuPaul & Stoner 2003, 15; Barkley 2008, 122.)

Suomessa käytetään ADHD:n diagnostiikkakriteereitä ICD-10-tautiluokituksen mukaisesti. ICD-10-tautiluokituksessa ADHD on määritelty hyperkineettiseksi häiriöksi. ICD-10 on luokitus, johon terveyden ja hyvinvoinnin laitos on listannut kaikki luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet. (Tautiluokitus ICD-10 2011, 275; Käypähoito -suositus 2014.) Tarkkaavuushäiriön ja hyperaktiivisuuden diagnostiset kriteerit tämän luokituksen mukaan löytyvät liitteestä 1.

ADHD:n hoitoon on olemassa erilaisia psykososiaalisia hoito- ja kuntoutusmuotoja, jotka määritellään yksilöllisesti. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset terapiat,

vanhempainohjausmenetelmät ja erilaiset tukitoimet esimerkiksi kouluihin. Tämän lisäksi ADHD:ta hoidetaan myös lääkityksellä. Se voidaan aloittaa, kun lapsi on vähintään 6-vuotias. Lääkityksen tarkoituksena on vähentää ADHD:n keskeisiä oireita. Lääkehoitoa seurataan alussa säännöllisesti ja siihen pyritään löytämään sopiva lääkitys, jos ensimmäisenä kokeiltu lääke ei tuota haluttua tulosta. ADHD-lääkityksiä on erilaisia ja ne vaikuttavat eri aikoihin päivästä. Lääkitys tulisi valita sen mukaan, milloin oireet häiritsevät eniten. (Käypähoito -suositus 2014; Moilanen 2012c, 90–91.)

ADHD:n ydinoireet tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus ovat samat iästä riippumatta. Jotkin näistä oireista saattaa lieventyä tai niiden ilmenemistavat muuttuvat iän myötä. Tästä esimerkkinä yliaktiivisuus, joka voi lieventyä nuoruuteen tultaessa. Tarkkaamattomuus ja impulsiivisuus säilyvät kuitenkin lähes samankaltaisina kuin aikaisemminkin. (DuPaul & Stoner 2003; Raevuori 2012, 211.)

Tarkkaamattomuus pitää sisällään vaikeuden kohdistaa tarkkaavuutta olennaisiin asioihin ja saada ylläpidettyä sitä riittävästi. Tarkkaavuuden ongelmat esiintyvät esimerkiksi pitkäkestoista työskentelyä vaativissa tehtävissä. Tästä johtuvat vaikeudet toimia annettujen ohjeiden mukaan. Myös tarkkaavuuden kohteen vaihtaminen toiseen on hyvin haasteellista, jolloin ADHD-oppilas voi näyttää siltä, ettei hän kuuntele ohjeita. Hän ei siis välttämättä tahallaan riko sääntöjä ja ohjeita. (Aro ym. 2012, 307, Almqvist 2004, 242–245, de l’Etoile 2005; Barkley 2008, 54–55.)

Yliaktiivisuuden oireita ovat motorinen levottomuus. Tämä ilmenee esimerkiksi liiallisena liikkumisena tai jatkuvana puheena. Motorinen hallinta ei edisty normaalisti ja hienomotoriikkaa tarvittavat tehtävät, kuten kengännauhojen solmiminen, voivat olla vaikeita ADHD-lapselle suorittaa. (Almqvist 2004, 245, Aro ym. 2012, 307.) ADHD-oppilaan on vaikeaa olla paikallaan. Opettajasta se voi tuntua tahallisuudelta häiriköimiseltä, vaikka todellisuudessa lapsi ei voi sille oikeastaan mitään. Toisaalta ADHD-oppilas voi innostua jostain tehtävästä, mutta hän ei usein kuitenkaan jaksa tehdä sitä loppuun saakka, koska tarkkaavuuden kiinnittäminen ja sen ylläpitäminen, on vaikeaa. (DuPaul & Stoner 2003, 5; Kuorelahti 1999, 129; Barkley 2008, 67–69).

Impulsiivisuus esiintyy haasteena harkita ratkaisuja ja niistä seuraavia seuraamuksia, jotka voivat liittyä esimerkiksi oman vuoron odottamiseen ja ryhmässä toimimiseen. Ryhmässä toimiminen voi tuoda paljon haasteita, koska ADHD-oppilaan on vaikeaa keskittyä

tekemiseen. Sen lisäksi, että aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön kuuluu impulsiiviset teot, impulsiivisuus vaikuttaa ajatteluun ja päättelykyvyn heikkouteen. ADHD-oppilas joutuu useammin tilanteisiin, joissa hän ei pysty keskittymään työskentelyyn, koska hän ei välttämättä pysty hillitsemään ajatuksia jotka eivät liity tehtävään asiaan. (Barkley 2008, 59–63; Aro ym. 2012, 307; Almqvist 2004, 245.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön pääoireiden lisäksi ADHD:n yhteydessä voi esiintyä muita häiriöitä samanaikaisesti, kuten oppimishäiriötä, kielellistä erityisvaikeutta, käytöshäiriötä, mielialahäiriötä ja ahdistuneisuushäiriötä. Osa näistä voi johtua samoista neurobiologisista syistä kuin ADHD, mutta jotkut niistä voivat muodostua sekundaarisina eli jonkun tapahtuman seurauksena. (Moilanen 2012, 36; Käypähoito -suositus 2014.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön liitetään usein kognitiiviset ongelmat. Kognitiivisiin ongelmiin kuuluu vaikeudet ohjata muistin toimintaa, tarkkaavaisuutta ja suunnitella tai ohjata työskentelyä. Näiden seurauksena oppiminen voi vaikeutua merkittävästi. (Aro ym. 2012, 307, Almqvist 243.) Toiminnanohjauksen vaikeudet näkyvät esimerkiksi toiminnan aloittamisen ja ratkaisujen keksimisen ongelmina. ADHD-oppilailla on vaikeuksia ylläpitää toimintaa, joten monesti ympäristön ärsykkeet vievät huomion. Toiminnanohjauksen haasteet näkyvät myös taipumuksena joustamattomuuteen. Heillä on vaikea arvioida omaa toimintaansa ja sen seuraamuksia, mikä vaikeuttaa vuorovaikutusta muiden kanssa. Toiminnanohjauksen haasteet ilmenee usein konflikteina tai konfliktien selvitystilanteessa jolloin he saattavat reagoida tavalla, joka ei ole sopiva. (Aro ym. 2012, 307.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön kuuluu haasteet *itsesäätelyn* kanssa (Aro ym. 2012, 305). Tuija Aro (2012, 51) määrittelee itsesäätelyn seuraavasti: Se on kykyä säädellä tunteita ja niiden ilmaisua, toimintaa sekä käyttäytymistä. Näiden tulisi olla omien tavoitteiden mukaisia ja ympäristön kannalta hyväksyttävää. Itsesäätely kehittyy vähitellen jo vauvasta aina aikuisikään saakka. (Aro 2012, 51.)

Kognitiivinen kehitys itsesäätelykyvyn ja sen kehityksen kannalta on tärkeää muun muassa muistin, inhibition, tarkkaavaisuuden ja kielen kannalta. Inhibitiolla tarkoitetaan kykyä viivästyttää tai estää toimintaa. (Aro 2012, 54.) Kielellinen kehitys on tässä yhteydessä tärkeä, koska kieli toimii ympäristön jäsentämisen, toiminnan ja sen ohjaamisen välineenä. Se on väline, jolla voi jäsentää mennyttä ja tulevaa sekä käsitellä omaa ja muiden

toimintaa. Sen avulla annetaan palautetta ja otetaan vastaan palautetta. On tärkeää, että ADHD-oppilaalle annetaan palautetta säännöllisesti, jotta se auttaisi oppilasta ohjaamaan toimintaansa oman tiedon ja kokemuksen varassa. Parhaimmillaan tekijät luovat yhteisvaikutuksesta itsesäätelykyvyn kehitystä edistävän kehän, jossa onnistunut säätelykokemus johtaa haluun saada uusia asioita säätelyn piiriin. Tästä seuraa se, että lapsi motivoituu hallitsemaan lisääntyvästi toimintaansa ja säätelemään sen seuraamuksia. (Aro ym. 2012, 305–306.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriössä itsesäätelyn ongelmat vaihtelevat lievästä impulsiivisuudesta vaikeaan yliaktiivisuuden tai aggression säätelyn vaikeuteen. Aro ym. (2012, 307) luokittelevat artikkelissaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn kehitykselliset vaikeudet kahteen luokkaan, ylisäätelyyn ja alisäätelyyn. Ylisäätely voi ilmetä jännittyneisyytenä ja eristyneisyytenä. Varsinkin lapsen on vaikea tunnistaa ja säädellä esimerkiksi pelon, ahdistuksen tai häpeän tunteita. Nämä oireet ovat ominaisia heille, joilla on lapsuusiän diagnooseina esimerkiksi pelko- ja ahdistushäiriöt. Alisäätelyä huomataan usein ADHD:n yhteydessä. Se vaikuttaa suuremmin oppimiseen kuin ylisäätely. Alisäätelyn ongelmana ovat uhmakkuus, voimakkaat vihanpurkaukset, impulsiivisuus tai ylivilkkaus. Nämä ongelmat aiheuttavat usein häiriötä muille ryhmän jäsenille. (Aro ym. 2012, 307.)

2.1.2 ADHD:n esiintyminen kouluiässä

Ennen kouluikää ADHD:n oireista näkyy enemmän yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Kouluikäisenä tarkkaamattomuuteen liittyvät ongelmat tulevat selvemmin esille. ADHD-lapsella on haasteita huomion tehokkaaseen kiinnittämiseen opetettaviin asioihin ja koulutyöskentelyyn. ADHD-lapsella on vaikeuksia ohjata muistintoimintaa, suunnitella, toteuttaa ja tehdä loppuun annettuja tehtäviä. (Aro ym. 2012, 306; Moilanen 2012b, 135–136; DuPaul & Stoner 2003, 4–5.) Heillä ei ole samanlaista ”kykyä tietoisesti säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia, jäsentää tietoa, luoda sääntöjä, kehittää strategioita sekä suunnitella ja arvioida toimintaa.” (Aro ym. 2012, 305–306).

Moilanen (2012b, 137) listaa ADHD-lapsen oireilua lisääviksi tekijöiksi muun muassa seuraavat asiat: Ympäristötekijät (liian suuri ryhmä, runsaasti yksityiskohtia, paljon liikettä), vireystilaan liittyvät tekijät (univaje, väsymys, nälkä, jännitys), tekemiseen ja ohjeisiin liittyvät tekijät (monimutkaiset ja moniosaiset ohjeet, pitkäkestoinen työskentely,

huono motivaatio) ja tilanteeseen liittyvät tekijät (epäselvät toimintaodotukset, odotus paikallaan pysymisestä, vapaamuotoinen tilanne). Haasteellinen käyttäytyminen voi siis johtua myös eri tilannetekijöistä ja aiheuttajista (DuPaul & Stoner 2003, 4–5). Oppimistilanteet voivat olla haasteellisia ADHD-lapselle, koska hänellä on vaikeuksia pitää tarkkaavuutta yllä, joka taas voi johtaa siihen, että lapsi alisuoriutuu (Almqvist 2004, 245; Aro ym. 2012, 308–311, Moilanen 2012b, 136; DuPaul & Stoner 2003, 5).

ADHD-lapsen ja -nuoren oireet eivät ilmene välttämättä samalla tavalla joka tilanteessa. Jos ympäristötekijöissä on liikaa häiriötekijöitä, se voi aiheuttaa enemmän levottomuutta. Häiriötekijöiden minimoiminen yleensä rauhoittaa ADHD-lastaa ja -nuorta, jolloin lapsi ja nuori kokee turvallisuuden tunnetta ja sitä kautta pystyy säätelemään omaa toimintaansa paremmin. Yllättävät tilanteet, jotka poikkeavat tutusta rutiinista, voivat aiheuttaa kaaoksen ADHD-lapsen ja -nuoren elämään. (Moilanen 2012b, 136–137; Aro ym. 2012, 207–311.)

Jos nuorelle ei ole vielä tehty diagnoosia ADHD:sta ja epäillään, että hänellä on se, voi nuori itse, vanhemmat tai opettaja ottaa yhteyttä esimerkiksi koululääkäriin. Diagnoosin tekee aina asiaan perehtynyt lääkäri. Se voi olla esimerkiksi koululääkäri, terveyskeskuksen lääkäri tai lastenlääkäri, jos nuorella ei ole muita oireita kuin ADHD. Jos nuorella on muuta psykiatrista oireilua, kuten masennusta, paras paikka minne hänet ohjataan tutkimuksiin, on nuorisopsykiatrilta. (Raevuori 2012, 211–213.)

ADHD oireet voivat tulla vasta tässä vaiheessa esiin, jos sitä ei ole aikaisemmin diagnosoitu nuorella. Nuoren oma vastuu lisääntyy koko ajan eivätkä vanhemmat tai opettajat ole enään niin suuressa roolissa nuoren elämässä kuin aikaisemmin. Yleensä oireet tulevat esille parhaiten koulussa. Kun nuori siirtyy alakoululta yläkoululle, hänellä ei ole enää turvallista luokanopettajaa, joka tietäisi hänen päivittäiset haasteensa koulunkäynnin kanssa. ADHD-nuorelle tämä siirtymä alakoulusta yläkouluun voi olla suuri hyppy tuntemattomaan: uudet opettajat, luokkakaverit sekä uudet aineet. ADHD-nuori ei välttämättä kykene käsittelemään näitä kaikkia asioita niin hyvin kuin nuoret, joilla ei ole ADHD:ta. (Raevuori 2012, 211–212.)

Raevuori (2012, 212) luettelee ADHD-nuorille tyypillisiä haasteita kouluelämässä:

- Myöhästely. ADHD-nuorella on heikko ajantaju ja vuorokausirytmien kanssa voi olla ongelmia.

- Oppikirjojen ja tavaroiden hukkaaminen.
- Tehtäviä ei ole tehty.
- Kokeiden ajankohdat unohtuvat. Tästä seuraa myös se, että ADHD-nuori ei ole voinut valmistautua kokeeseen.
- Häiriökäyttäytyminen oppitunnin aikana.
- Alisuoriutuminen.

2.2 Inklusion ja kolmiportaisen tuen mallin vaikutus opetukseen

2.2.1 Inklusio

Vuonna 1994 Espanjan Salamancassa käydyn erityisopetuksen kongressin lopputuloksena sovittiin yksimielisesti, että ”tavallisen koulun tulee ottaa vastaan kaikki lapset fyysisestä, älyllisestä, emotionaalisesta, sosiaalisesta, kielellisestä tai muusta statuksesta riippumatta” (UNESCO 1999, 5). Tämä on inklusion perusidea. Kongressiin osallistui yli 300 toimijaa, ja he edustivat yhdeksääkymmentäkahta (92) hallitusta ja kansainvälistä organisaatiota. Kaikilla lapsilla on siis mahdollisuus osallistua normaaliin opetukseen ja oikeus käydä koulua omassa lähikoulussa. (UNESCO 1999, 5; Mitchell 2008, 27; Takala 2010, 16.) Tämä tarkoittaa sitä, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät ole eristäytyneet omaksi ryhmäksi tai he eivät välttämättä käy sekä erityisopetuksessa että yleisopetuksessa. Katsotaan, että heillä on oikeus opiskella ja saada tasa-arvoista opetusta oppilaiden kanssa, joilla ei ole erityistä tukea. (Mitchell 2008, 27; Takala 2010 13, 16.)

Yanoffin (2007) mukaan inklusio on kaksisuuntaista: oppilaat, jotka tarvitsevat erityistä tukea pääsevät kehittymään yleisopetuksen parissa sosiaalisesti. Tämän seurauksena oppilaat, joilla ei ole tarvetta erityiselle tuelle tietoisemmiksi ja herkemmiksi työskennellessään niiden oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat erityistä tukea. (Yanoff 2007, 2.)

Low'n mukaan inklusiosta on kolme eri muotoa (Low 1997, 71–79). Low (1997) luokittelee inklusion kovaksi, pehmeäksi ja tyhmäksi inklusioksi. Kovaa inklusiota voidaan nimittää puhtasoppiseksi inklusioksi, koska sillä tarkoitetaan sitä, että yleisopetuksen puolella oppilaan kaikkiin tarpeisiin on kyettävä vastaamaan. Pehmeässä inklusiossa oppilaalle on tarjolla tukea yleisopetuksessa, mutta ymmärretään se, että joissain tilanteissa tukea voidaan tarvita myös muualla. Tyhmässä inklusiossa oppilaan

erityistarpeet tiedostetaan, mutta niihin ei vastata eikä niitä välttämättä haluta edes nimittää erityisiksi. (Low 1999, 71–79.)

Takala (2010) taas puhuu inklusiosta ajattelutapana, jossa on kyse oppilaiden tasa-arvoisesta koulunkäynnistä eikä pelkästään lähikouluperiaatteesta. Erityisoppilaiden huomioiminen opetuksessa on alkanut segregaatian aikana, jolloin kehitysvammaiset saivat opetusta, mutta erillään muista oppilaista. Segregaation jälkeen on kehittynyt integraatio ja inklusio. (Takala 2010, 14.)

Segregaatiolla tarkoitetaan muista erottamista. Esimerkiksi kehitysvammaiset olivat pitkään ilman opetusta, vaikka vuonna 1985 peruskoululaki ei sallinut oppivelvollisuudesta vapauttamista. Vasta vuonna 1997 vaikeasti kehitysvammaiset on otettu koulutoimen piiriin hallituksen esityksestä. Osa oppilaista voi käydä nykyäänkin osittain segregoidussa opetuksessa, eli oppilas on osan tunneista erityisluokassa ja osan tavallisessa luokassa. Näin oppilas pääsee kuitenkin sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden oppilaiden kanssa. Tämä on myös lähellä integraatiota, joka tarkoittaa yhdistämistä. (Takala 2010, 14–15.)

Integraatiossa oppilas on yleisimmin erityisluokalla, mutta osallistuu joillain tunneilla tavallisen luokan opetukseen. Tällaisella oppilaalla on erityisoppilaan leima. Oppilas voidaan kuitenkin sijoittaa (integroida) kokonaan tavallisen luokan opetukseen, jos sen katsotaan olevan mahdollista. Oppilaalla voi olla erityisopetuksen tarve, mutta se voidaan järjestää yleisopetuksessa eri tukitoimien avulla. (Takala 2010, 15–16.) Inklusiossa oppilas ei ole ollut ollenkaan erityisopetuksen piirissä, vaan hänet on otettu suoraan yleisopetuksen puolelle ja saa siellä tarvitsemansa tuen. Näin ollen hänet katsotaan olevan tasa-arvoisia muiden oppilaiden kanssa. (Takala 2010, 16.)

Suomalaisissa kouluissa sovelletaan kaikkia näitä opetuksen muotoja. Osa erityisoppilaista voi olla kokonaan segregoidussa opetuksessa, osa on integroitu osittain yleisopetukseen ja toiset ovat kokonaan yleisopetuksen piirissä ja saavat siellä tarvittavan avun normaalissa luokkaopetuksessa. (Takala 2010, 16.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS) perusopetuksen arvoperusta on inklusiivinen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan ainutlaatuisuutta ja sen tukemista sekä oppilaan oikeutta kasvaa täysipainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi, johon oppilaalle tulee antaa hänen tarvitsema tuki. Myös perusopetuksen kehittämiseksi on määritelty inklusioperiaatteet. (POPS 2014, 15, 18.)

Integraation ja inklusion suosiosta huolimatta segregoidun erityisopetuksen määrä on noussut Suomessa tasaisesti. Tämä johtuu lähinnä siitä, että yleisopetuksen puolella ei ole pystytty huolehtimaan kaikkien oppilaiden oppimistarpeista. (Takala 2010a, 45.) Takala (2010a, 45) erittelee erityisopetuksen kahteen ryhmään: ”luokkamuotoiseen ja luokattomaan opetukseen”. Luokattomassa erityisopetuksessa oppilas on tavallisella luokalla, mutta tarpeen tullen saa erityisopetusta. Tälle opetuksen muodolle on myös muita nimityksiä kuten laaja-alainen tai osa-aikainen erityisopetus. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelee sellaiset oppilaat, joiden haasteet oppimisessa ovat niin suuria, etteivät he pysty opiskelemaan ollenkaan tavallisessa luokassa. (Takala 2010a, 45.)

2.2.2 Kolmiportaisen tuen malli

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaetaan yleiseen tukeen, tehostettuun tukeen ja erityiseen tukeen. Nämä kaikki on säädetty perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 16§, 16a§ & 17§). Näistä oppilas voi saada yhtä tukea kerrallaan. Tuen tarpeen määrittelevät oppilaan oppimis- ja kehitystarpeet. Oppilas voi saada näissä tukimuodoissa perusopetuslain säättämiä tukimuotoja, joita ovat esimerkiksi tukiovetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Tuen antamisen tulisi ensisijaisesti tapahtua omassa opetusryhmässä ja tukea tulisi antaa mahdollisimman pian siitä, kun on tehty havainto oppilaan oppimisen haasteista. (POPS 2014, 61.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määritelmä tuen tehtävälle on seuraavanlainen:

Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia. On huolehdittava oppilaan mahdollisuuksista saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. Pedagoginen asiantuntemus ja opettajien sekä muiden tuen ammattihenkilöiden monialainen yhteistyö tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa on tärkeää. Yhteistyöhön kulloinkin osallistuvat ammattihenkilöt harkitaan tapauskohtaisesti. (POPS 2014, 61.)

Yleistä tukea pyritään antamaan oppilaalle heti ongelmien ilmetessä. Se ei edellytä tutkimuksia tai päätöksiä. Yleisessä tuessa pyritään vaikuttamaan tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa pedagogisilla ratkaisulla, ohjauksella ja tukitoimilla. Yleisessä tuessa voidaan käyttää kaikkia muita tukimuotoja paitsi

oppiaineiden oppimäärän yksilöllistämistä ja erityisopetusta, jota on annettava erityisen tuen päätöksen perusteella. (POPS 2014, 62–63.)

Tehostetussa tuessa oppilas tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja. Se on pitkäjänteisempi ratkaisu kuin yleinen tuki ja tehostettua tukea annetaan oppilaalle niin pitkään kuin tarve vaatii. (POPS 2014, 63.) Oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma, johon kirjataan käytettävät tuet. Oppimissuunnitelman tarkemmat tiedot ovat liitteenä 2. Tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon ja oppimissuunnitelma tehdään sen pohjalta. Se sisältää oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt ja oppilaan tarvittavat tuet sekä ohjauksen. Tämän avulla pyritään turvaamaan oppilaan hyvinvointi ja eteneminen opinnoissa. Pedagogisen arvion selvityksen tekevät opettajat, jotka opettavat oppilasta. Oppilashuolto on mukana oppilaan hyvinvoinnin edistäjänä ja ylläpitäjänä, sekä yhteistyö opettajan, oppilaan ja huoltajan välillä korostuu. Yhteistyötä tehdään huoltajien kanssa entistä enemmän ja yhteistyön merkitys oppilaan kannalta on suuri. (POPS 2014, 63–65.)

Eryylistä tukea annetaan oppilaalle silloin, jos oppilaan kasvu, kehitys tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu tarpeeksi. Oppilaalla on oikeus saada tukiovetusta sekä osa-aikaista erityisopetusta osana erityisopetusta. Eryityinen tuki antaa kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea, jonka avulla oppilas pystyy suorittamaan oppivelvollisuutensa sekä antaa pohjaa jatkamaan opintoja peruskoulun jälkeen. Oppilaalla on käytössään kaikki perusopetuslain määrittelemät tuet, jotka luettelin aikaisemmin tässä luvussa. Oppilaan opiskelu tapahtuu yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. (POPS 2014, 65–66.)

Ennen kuin oppilas voi saada erityistä tukea, hänestä tehdään pedagoginen selvitys. Päätöksestä päättää oppilaan kanssa työskentelevät henkilöt. Myös huoltajilla on mahdollisuus vaikuttaa päätökseen liitettävän valitusosoituksen kautta. Päätös tehdään yleensä silloin, kun todetaan tehostetun tuen olevan riittämätön tukemaan oppilaan oppivelvollisuuden suorittamista. Eryityisen tuen tarpeellisuutta seurataan säännöllisin väliajoin. Se tulee tarkastaa toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä. Jos oppilas ei enää tarvitse erityistä tukea, siitä tehdään lakkauttamispäätös ja oppilas siirtyy tehostettuun tukeen. (POPS 2014, 66–67.) Eryityisen tuen piirissä olevalle oppilaalle tehdään henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelmaan kirjataan ylös oppilaan tavoitteet ja opetusta muokataan tarpeen

tullen yksilöllisemmäksi. Oppimisen tavoitteiden lisäksi sinne kirjataan esimerkiksi koulunkäynnin tavoitteista, käytettävistä opetusjärjestelyistä ja mahdollisista pedagogisista menettelyistä. (Takala 2010a, 48; POPS 2014, 67–68)

2.3 ADHD-oppilaan oppimiseen ja opettamiseen liittyvät haasteet

Koska lapset viettävät ison osan päivästä viikossa koulussa ja luokkahuoneessa, on hyvä, että oppilailla on tietyt säännöt, vuorovaikutusta lasten ja aikuisten välillä sekä mahdollisuus rauhassa oppimiseen ja opiskeluun ilman ylimääräistä häirintää. Sääntöjen noudattaminen ja vuorovaikutustaitojen käyttäminen voivat tuottaa ADHD-oppilaalle suuria haasteita. Onkin tärkeää tutustua siihen, kuinka luodaan positiivisia sosiaalisia kokemuksia ja ADHD-oppilaiden oppimista helpotetaan. Sen lisäksi, että on tutkittu lääkityksen ja palkitsemisen vaikutusta luokkahuoneissa ja ADHD-oppilaan oppimisen edistämiseksi, on tärkeää huomioida tutkimuksissa myös seuraavia asioita: koulumenestyksen optimoiminen ja lapsen suorituskyvyn tunnistaminen, opettajien rooli sellaisen opetuksen järjestämisessä ja toteuttamisessa, joka edistää ADHD-oppilaiden oppimisen ja sosiaalisten taitojen kehittämistä. Ammattilaisten tulisi ottaa kasvattava lähestymistapa käyttäytymisen ongelmiin ADHD-lapsilla. (DuPaul & Stoner 2003, 139–142.)

2.3.1 ADHD luokkahuoneopetuksessa

Opettajat törmäävät usein siihen, että ADHD-oppilaat saattavat laittaa syyn ADHD-diagnoosiin, jos he eivät halua tehdä tehtäviä tai osallistua tunnin kulkuun (Närhi 2012, 180). Opettajalle tämä voi aiheuttaa sen haasteen, että hän ei välttämättä osaa tulkita tilannetta oikein. Onko oppilaan oikeutettua viitata diagnoosiin, vai yrittääkö oppilas laistaa tehtävistään? Tätä kutsutaan sallimisen ja vaatimisen ongelmaksi. Oppilaan diagnoosi kertoo enemmän siitä, että ADHD-oppilaalla on todennäköisesti muita oppilaita enemmän vaikeuksia tarkkaavuutta ja keskittymistä vaativissa tehtävissä, hillitä impulssejaan tai motorista levottomuutta. Nämä asiat opettajan olisi kuitenkin hyvä huomioida, kun hän suunnittelee tehtäviä ja tunnin rakennetta, jotta ADHD-oppilas saisi opetusta ja tehtäviä jotka sopivat hänelle. (DuPaul & Stoner 2003, 4–5; Närhi 2012, 180–181.)

ADHD-oppilailla on haasteita itsenäisen työn tekemisessä ajoissa, muistiinpanojen kirjoittamisessa opetuksen aikana, opiskelussa koetta varten, vaikka ADHD-oppilaalla ei välttämättä ole merkittäviä heikkouksia opiskelutaidoissa. (DuPaul & Stoner 2003, 94, 227). ADHD-oppilaat eivät välttämättä erotu muista älykkyyden puutteesta, vaan enemmänkin suorituskyvyn heikkoudesta. Tämä saattaa viitata siihen, että ADHD-oppilaat voivat olla alisuoriutujia, joka johtuu monen eri oireen yhdistelmästä. Suorituskykyyn vaikuttaa esimerkiksi heikko itsesääteily. (DuPaul & Stoner 2003, 72–75; Närhi 2012, 183–184.)

DuPaul ja Stoner (2003, 147–187) antavat monta eri vaihtoehtoa interventioihin eli väliin tulemiseen, jos luokassa olevalla ADHD-oppilaalla on haasteita oppia ja käyttäytyä. Näitä interventioita ovat esimerkiksi: palkitsemismenettelyt, itsensä johtamisen strategiat, tehokkaita neuvonta strategiat, vertaistutorointi ja opettajan toiminnan tukeminen.

Palkitsemismenettelyissä asianmukaisen opiskelun ja sosiaalisen käyttäytymisen positiivisen vahvistamisen tulisi olla peruskivi (DuPaul & Stoner 2003, 148–149). Haasteita tämän intervention toteutumiseen voi olla esimerkiksi se, että tehtävien kesto on liian pitkä. Tällöin ADHD-oppilas voi turhautua eikä välttämättä pysty suorittamaan tehtävää loppuun saakka, vaikka hänelle olisi luvattu jokin palkkio siitä. Tehtävien tulisi olla siis tarpeeksi lyhyitä, jotta ADHD-oppilaan tarkkaavuus pysyy yllä. (Almqvist 2004, 245.)

ADHD-oppilailla on usein haasteita itsehillinnän kanssa, joten itsensä johtamisen strategiat voivat olla hyvä tapa kasvattaa ja kehittää ADHD-oppilaan itsehillintää ja sosiaalisia taitoja. Näihin liittyvät interventiot sisältävät harjoituksia itsensä johtamisesta, itselujitusmenetelmien ja itse opetuksen yhdistelmät. DuPaulin ja Stonerin mukaan nämä antavat opettajalle mahdollisuuden ja keinoja muuttaa ADHD-lapsen ajattelutapaa. (DuPaul & Stoner 2003, 164–166). Myös uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti oppilaita tulisi kannustaa ja auttaa tunnistamaan oma tapa oppia ja omien oppimistrategioiden kehittelyssä (POPS 2014, 21).

Tehokkaiden neuvontastrategioiden hyödyt kohdistuvat ehkäisyyn tähtäävään käyttäytymisen hallintaan ja luokkahuoneen hallintaan. Luokkahuoneen hallintaa parantava interventio sisältää aktiivista ja jatkuvaa opetusta luokan säännöistä, rutiineja, odotukset asianmukaisesta käyttäytymisestä, käytäntöjä jotka tukevat sääntöjä sekä

rutiineja ja odotuksia. Se sisältää myös muutoksia opetusmenetelmien rutiineissa ja opetussuunnitelmassa oppimisen parantamiseksi, jatkuvaa seuraamista perustaitojen edistymisestä ja oppilaiden opettaminen järjestelyyn ja oppimateriaalin opiskeluun. (DuPaul & Stoner 2003, 170.) ADHD-oppilaat tarvitsevat opettajalta ja oppitunneilta selkeyttä, struktuuria, kuten tiettyjä rutiineja. Tästä esimerkkinä selkeä tunnin aloitus ja lopetus tai omalle paikalle asettuminen ja opettajan tekemä ele, sana tai jokin muu merkki, josta oppilaat tietävät esimerkiksi rauhoittua. Opettajan tilannetaju ja reaktioherkkyys ovat tärkeitä asioita, kun toimitaan ADHD-oppilaan kanssa. (Jalanne 2012, 196.)

Vertaistuutorointia voi käyttää esimerkiksi tehtävien tekemisessä ohjaajan kanssa. Ohjaaja voi olla opettaja, koulunkäynninohjaaja tai toinen oppilas. Samalla vahvistetaan ADHD-oppilaan sosiaalisia taitoja. (DuPaul & Stoner 2003, 16, 179–180.) Jos oppilas ei täytä niitä odotuksia, joita opettaja odottaa, olisi hyvä tehdä toimet joiden avulla ADHD-oppilas voisi saavuttaa koulumenestyksen ja täyttää odotukset oppimisesta. Opettajan toiminnan tukemisen järjestelmässä olisi hyvä, jos opettajat voisivat eriyttää tehtäviä oppilaan sen hetkisen tason mukaiseksi ja antaa uusia tapoja oppia ja harjoitella taitoja. Tämä kuitenkin vaatii opettajalta sitä, että hän on systemaattinen tukemisessa ja sen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Haasteita tähän tuo kuitenkin se, että luokassa on paljon oppilaita, jolloin opettaja voi turhautua ja tuntea itsensä avuttomaksi, jos hänellä ei ole keinoja ADHD-oppilaan käytöksen muokkaamiseksi. DuPaul ja Stoner suosittelevatkin, että opettajien toiminnan tukemisen järjestelmässä olisi sellaisia henkilöitä, jotka tietävät miten toimia missäkin tilanteessa ja tätä kautta antaa tietoa opettajalle, jolla on haasteita ADHD-oppilaan opettamisen kanssa. (DuPaul & Stoner 2003, 187–189.)

Näiden lisäksi myös oppimisympäristö luo omat haasteensa ADHD-oppilaalle. Oppimisympäristöllä tarkoitan paikkoja tai tiloja, joissa oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristöön kuuluu olennaisesti välineet, palvelut ja materiaalit, joita käytetään opetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 29) mainitaan, että oppimisympäristöä suunniteltaessa on otettava huomioon muun muassa esteettömyys, viihtyisyys, laatu ja järjestys. Toimivassa oppimisympäristössä toteutuvat vuorovaikutus, osallistuminen ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen. (POPS 2014, 29.)

Jos luokassa on paljon virikkeitä, ne häiritsevät ADHD-oppilasta ja hänen keskittymistä opetettavaan asiaan. Tietty säännönmukaisuus sekä opetuksessa että luokassa edesauttaa ADHD-oppilaan tarkkaavuuden ylläpitämistä. Esimerkiksi oppilas tietää, että tunnilla on

tietty kulku: Se alkaa samalla tavalla ja loppuu samalla tavalla, tai ADHD-oppilaalla on aina sama paikka missä hän istuu ja ympärillä ei ole hirveästi asioita joihin ADHD-oppilaan mielenkiinto voisi tarttua. (Närhi 2012, 188–192; Jalanne 196–197.)

Mitään yleispätevää ohjetta ei ole siihen, miten ADHD-oppilaan oppimisympäristö tulisi järjestää tai millä keinolla edistää ADHD-oppilaan oppimista. Olennaisempaa on huomioida oppilaan käyttäytymistä ohjaavia tekijöitä eri tilanteissa. Tilannetekijöillä on vaikutus käyttäytymiseen. Ne ohjaavat lapsen ja nuoren toimintaa. Tästä esimerkkinä muun muassa se miten ohjeet annetaan; annetaanko ne suullisesti vai kirjallisesti. Myös sovitut säännöt, istumajärjestys ja oppilaan oma paikka vaikuttavat lapsen ja nuoren toimintaan. Opettajan olisi hyvä olla johdonmukainen ja selkeä opetuksessaan ja tehtävien ohjauksessa. (Närhi 2012, 188–190.) Toisaalta de l’Etoile (2005) näkee tärkeimpänä asiana oppia tuntemaan ADHD ja sitä kautta kehittää strategioita, joilla voidaan kohdata oppilaiden tarpeita tunneilla (de l’Etoile 2005.)

2.3.2 Inklusio ja ADHD musiikintunneilla

Inklusion mukana myös musiikintunneille on tullut mukaan enemmän oppilaita, joilla on tarvetta erityiselle tuelle. Tämä saattaa tehdä opettajan työstä erittäin haastavaa, koska hän ei aina ole tietoinen jokaisen oppilaan tuen tarpeista. (Kaikkonen 2009, 203; de l’Etoile 2005.) Haastavuutta musiikinopetukseen tuo myös se, että harvemmin on tarjolla yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Toisin sanoen musiikinopettaja on tunneilla yksin, eikä oppilashuolto tai erityisopettaja välttämättä huomioi oppilaan oppimisen haasteita musiikintunneilla. (Kaikkonen 2009, 204.) Toisaalta musiikintunneilla on helpompaa eriyttää musiikinopetusta yleisen opetussuunnitelman puitteissa. Tätä edesauttaa esimerkiksi se, että musiikinopetuksessa on monipuoliset työtavat. Näitä työtapoja ovat esimerkiksi laulu, soitto, liike ja kuuntelu. Myös selkeys ohjeiden annossa suullisesti ja esimerkiksi taululle kirjoittamalla auttavat oppilaita oppimaan asioita. (Kaikkonen 2013, 32; Montgomery & Martinson 2006.)

Jellison (2012) käsittelee artikkelissaan viittä laajaa suuntaviivaa inklusiiviseen musiikinopetukseen, joiden avulla musiikinopettajat voivat parantaa erityisoppilaiden edistymistä musiikillisessa oppimisympäristössä. Näiden fokuksena on sellaisten musiikillisten oppimisympäristöjen kehittäminen, jossa oppilaat joilla on ja joilla ei ole

oppimisen ongelmia voivat osallistua menestyksekkäästi ja hyvillä mielin tarkoitukselliseen musiikinopetukseen. (Jellison 2012, 65–67.)

Ensimmäisessä linjauksessa erityisoppilaat osallistuvat säännöllisesti musiikintunneille kouluissaan ja heitä ei ole eristetty muista oppilaista. Jos aiemmin erityisoppilaiden osallistuvuus musiikintunneilla on painottunut esimerkiksi sosiaalisiin, käyttäytymiseen ja päivittäiseen elämiseen liittyviin toimintoihin ja osallistuminen on koostunut musiikinkuuntelusta ja joskus rytmisoittimien soittamisesta, nykyään osittain vanhempien painostuksesta ja lainsäädäntöjen muuttuessa musiikinoppimiseen on lisätty tavoitteita, joita seurataan. Toisessa linjauksessa erityisoppilaat ovat vuorovaikutuksessa samanikäisten, normaalisti kehittyvien oppilaiden kanssa ja erityisoppilaat osallistuvat heidän kanssaan tavallisille musiikintunneille ja muihin ikään sopiviin koulun musiikillisiin aktiviteetteihin. Tästä seuraa kolmas linjaus, jossa musiikki ja musiikkiin liittyvät tavoitteet ovat joustavia ja yksilöllisiä. Neljännessä linjauksessa erityisoppilaan edistymistä seurataan ja arvioidaan eri yhteyksissä. Viidennessä linjauksessa musiikinopettajat, ammattilaiset ja vanhemmat määrittelevät yhdessä sen, mitkä asiat ovat tärkeitä oppia ja tavat sisällyttää erityinen tuki ja palvelut osaksi ikänsä, koulun, kodin ja yhteisön toimintaa ja kokemuksia. (Jellison 2012, 66 – 69.)

Nämä viisi linjaa liittyvät siihen, miten erityisoppilaiden musiikillista elämää voidaan edistää. Näihin auttavat esimerkiksi mielekäs musiikin opetussuunnitelma, joka on suunniteltu joustavaksi, opetusta on yksilöllistetty, jos sille nähdään tarvetta ja oppilaan edistymistä myös arvioidaan. Erityisoppilaiden tulisi saada kulttuurillisesti normatiivisia musiikkikokemuksia ja osallistuvuutta sosiaalisesti arvostettuihin rooleihin ja toimintaan, joista muodostuisi yksi osa jokapäiväistä rutiinia. Erityisoppilaiden tulisi kokea olonsa turvalliseksi musiikintunneilla, jotta he voisivat esimerkiksi osoittaa pätevyytensä ja osaamisensa. Sosiaalinen vuorovaikutus samanikäisten oppilaiden kanssa tulisi pitää mahdollisimman positiivisena ja vastavuoroisena, joka on inklusiivisen ajattelun yksi tärkeimpiä perusideoita. Musiikinopettajien olisi hyvä tehdä yhteistyötä ammattilaisten ja vanhempien kanssa, kun he suunnittelevat ja toteuttavat yksilöllistettyä opetussuunnitelmaa ja arvioivat oppilaan edistymistä musiikillisesti. (Jellison 66–77.)

Musiikinopettaja on organisoija sosiaalisessa oppimisympäristössä ja luovan toiminnan ylläpitäjä. Asioiden osaaminen ja oma opetus eivät ole enää tärkeimpänä asiana musiikinopettajuudessa ja -kasvatuksessa. Esimerkiksi uudenlaiset oppimisympäristöt ovat

apuna eritasoisille oppijoille myös musiikintunneilla. Oppimisympäristönä ja oppimismateriaalina voi olla esimerkiksi jokin teknologinen sovellus tai kuvionuotit. Näitä voidaan käyttää esimerkiksi erityisoppilaille. ADHD-oppilaat hyötyvät opetuksessa muuttuneista oppimiskäsityksistä, mikä tekee oppimisesta yksilöllisempää. Tämä tekee toisaalta musiikinopettajien työstä hyvin haasteellista. Miten luoda uusia tapoja opettaa, jotta se vaikuttaisi oppijaan elinikäisesti ja saisi oppilaassa halun opiskella musiikkia myös itsenäisesti? (Partti, Westerlund & Björk 2013, 64–67; Kaikkonen & Laes 2013, 111.)

Nykyistä musiikinopetusta ohjaa opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen osallistuja opetuksessa. Hänen tulisi esimerkiksi kyetä ratkaisemaan ongelmia ja ottamaan toiset oppilaat huomioon toiminnassaan. Oppimisen taidon ei enää katsota rajautuvan pelkästään peruskoulun ajalle, vaan sen katsotaan olevan elinikäistä. Tämän oppimaan oppimisen taidon tulisivin olla perusopetuksen suunnitelman perusteiden mukaan perusta elinikäiselle oppimiselle. (Partti ym. 2013, 55, POPS 2014, 17.)

ADHD-oppilaille on korkeampi tarve ärsykkeille. Mitä enemmän ärsykejä on, sitä vähemmän he vastaanottavat niitä verrattuna muihin oppilaisiin. Musiikinopettajan on otettava huomioon myös oppilaan käyttäytymistä ohjaavat ja toisaalta oppimista heikentävät oireet kuten tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Opettajan olisi hyvä tietää ja tunnistaa ADHD-oppilaan oireet, jotta hän voisi kehittää heille toimivia oppimistyylejä ja oppimisstrategioita. (de l'Etoile 2005.)

De l'Etoile (2005) esittelee artikkelissaan CBM-oppimisstrategian (cognitive behavior modification), johon kuuluu kolme eri oppimisteoriaa. Nämä kolme teoriaa ovat välineellinen ehdollistaminen tai käyttäytymisen muovaaminen, sosiaalinen oppiminen ja kognitiivinen teoria tai kognitiivinen harjoittelu. Hänen mukaansa yhdistelmä saa aikaan oppilaiden aktivoinnin oppimisprosessissa. (de l'Etoile 2005, 38.)

de l'Etoilen mukaan ADHD-oppilaat hyötyvät parhaiten näistä teorioista ensimmäisestä, välineellisestä ehdollistamisesta tai käyttäytymisen muovaamisesta. Tässä teoriassa johdonmukaiset seuraamukset oppilaan käyttäytymisessä ja johdonmukaisuus kurssin suorittamisessa tai tunnin kulussa ovat keskeisiä teemoja. Hänen mukaansa oppilaan huomion ja impulsiivisuuden kontrolliin saaminen onnistuvat tämän teorian mukaisesti. Tähän auttavat strukturoitu luokkahuone, ennalta-arvattavuus ja johdonmukaisuus

opetuksessa. Kun musiikinopettaja on ottanut haltuunsa nämä asiat, hän minimoi tarpeettomat häiriöt jotka veisi ADHD-oppilaiden huomion muualle. Tämä edesauttaa sitä, että ADHD-oppilaat pystyvät keskittymään ja pitämään huomion paremmin opetuksessa. (de l'Etoile 2005, 38.)

Liikkeen ja liikunnan hyödyntäminen musiikintunneilla auttaa ADHD-oppilaan tarkkaavuuden ylläpitämiseen. Kun tunnilla edetään asiasta toiseen, opettaja voi ottaa väliin pienen mielenkiintoa herättävän kysymyksen tai laulattaa jonkun tutun laulun, jotta ADHD-oppilas kykenisi pitämään tarkkaavuutta yllä myös uudessa asiassa. (de l'Etoile 2005, 38.)

Musiikinopettajan olisi hyvä osata arvioida esimerkiksi soittotehtävien haasteellisuutta ja sitä, soveltuuko se kaikille oppilaille, sisällyttäen myös ADHD-oppilaat. Onko musiikinopettaja käyttänyt tarpeeksi monipuolisia pedagogisia tapoja opettaa oppilaita? Kaikkosen (2013) mukaan opettajan olisi hyvä huomioida oppilaiden osaamistaso ennen harjoitusten suorittamista ja se, miten oppilas pystyy hallitsemaan, esimerkiksi soitinta, jonka soittamista harjoitellaan. Hän mainitsee opetusta ja oppimista helpottaviksi tekijöiksi esimerkiksi teknologiasovellukset Soundbeam, Brainfingers ja yleisesti ottaen mobiililaitteet. Myös kuvionuotit ovat yksi vaihtoehto soittamisen oppimiseen ja nuottien oppimiseen. (Kaikkonen 2013, 31–32.)

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tutkin pro gradu -tutkielmassa musiikin aineenopettajien kokemuksia ja käsityksiä siitä, miten musiikinopettajat saavat ryhmätilanteet toimimaan, kun luokassa on ADHD-oppilas ja siitä, miten he saavat ADHD-oppilaan mielenkiinnon siirtymään ja pysymään halutussa asiassa. Näiden lisäksi tutkin sitä, miten he ovat kokeneet tilanteet, kun luokassa on yksi tai useampi ADHD-oppilas. Tutkimuskysymyksiksi nousivat seuraavat: 1. Miten ADHD-oppilaan käytös ilmenee musiikintunneilla? 2. Mitä keinoja musiikinopettaja on käyttänyt saadakseen ryhmätilanteet toimimaan ja ADHD-oppilaat osallistumaan opetukseen? 3. Mitkä asiat musiikinopettajat kokevat haasteelliseksi ADHD-oppilaiden kanssa toimimisessa?

3.1 Kerronnallinen ja fenomenografinen tutkimus

Kerronnallisessa tutkimuksessa huomio kiinnittyy kertomuksiin, jotka toimivat tiedon välittäjänä ja rakentajana. Sana narratiivi ja sen käsite on peräisin latinankielestä ja sen substantiivi on narratio (kertomus) ja verbi on narrare (kertomus). Kerronnallisen tutkimuksen ja kertomuksen suhde on kaksijakoinen. Kerronnallisessa tutkimuksessa käytetään yleensä materiaalina kertomuksia ja kerronnallinen tutkimus voidaan käsittää kertomusten tuottamiseksi maailmasta. Näiden kertomusten pohjalta muodostuvat merkitykset esimerkiksi yhteiskunnasta, itsestä ja elämästä. (Heikkinen 2007, 142–152; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2013, 93–94.)

Kerronnallisuuden käsitettä voidaan käyttää Heikkisen (2007, 144–152) mukaan neljällä eri tavalla tutkimuksessa. Ensimmäiseksi sillä voidaan viitata tiedonprosessiin, jossa kerronnallisuus liittyy usein konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, jolloin ihminen rakentaa tietämyksensä aikaisemman kokemuksensa ja tietonsa varaan. Toiseksi kerronnallisuutta voidaan käyttää tutkimusaineiston luonteen kuvauksena. Kolmanneksi sillä voidaan viitata aineiston analyysitapoihin ja neljänneksi sillä voidaan viitata narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2007, 144–152.) Kerronnallisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohde on kertomuksissa tiedon välittäjinä ja tuottajina, ja ”merkitykset ymmärretään kertomuksen pohjalta rakentuviksi” (Heikkinen 2007, 152; Ronkainen ym. 2013, 93–94).

Fenomenografia tulee kreikankielen sanoista *fainemon* (ilmiö) ja *graphein* (kuvata). Etymologisena terminä fenomenografia tarkoittaa sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin. Ensimmäisen kerran termi on esiintynyt vuonna 1954. Tällöin fenomenografia määriteltiin ”kuvailevaksi muistiin merkitsemiseksi välittömästi raportoidusta subjektiivisesta kokemuksesta.” (Niikko 2003, 8.) Käsitys ilmiöiden ja ihmisten ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdot ovat siis perustana fenomenografiselle tutkimukselle (Ahonen 1994, 116).

Fenomenografinen tutkimus kuvaa ilmiötä ja käsityksiä ilmiöistä. Marton (1986, 143) löysi ja päätteli tutkimuksistaan, että ihmiset voivat kokea ilmiöt ja käsitykset monella eri tavalla. Martonin mukaan fenomenografissa on kolme eri tutkimuksellista linjaa. Nämä ovat kiinnostuksen kohdentaminen oppimiseen ja oppimistuloksiin, kiinnostuksen kohdentaminen oppimiseen suhteessa oppiaineen kontekstiin ja oppilaiden käsityksiin oppiaineesta sekä kiinnostuksen kohdentaminen oppilaiden elämän erilaisia ulottuvuuksia koskevia käsityksiä kohtaan. (Marton 1986.) Fenomenografinen tutkimus tutkii siis ihmisten arkiajattelua, sitä ”miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa.” (Ahonen 1994, 114.) Fenomenografisen tutkimuksen yksi tarkoitus on tuoda esiin erilaisia ajattelutapoja tutkittavaan ilmiöön tai käsitteeseen liittyen (Häkkinen 1996, 5; Ahonen 1994, 114.)

Ahosen (1994, 115) mukaan fenomenografinen tutkimus etenee seuraavia vaiheita pitkin:

- 1) Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän hämmentävän erilaisia käsityksiä.
- 2) Hän perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat.
- 3) Hän haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta.
- 4) Hän luokittelee käsityksen niiden merkitysten perusteella.

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastatteluiden jälkeen aineistosta muodostetaan erilaisia kategorioita. Aineistosta pyritään löytämään tärkeitä eroja, jotka selventävät sitä, miten ihmiset määrittelevät tutkittavaa asiaa. (Marton 1986, 146.) Kun tutkittavien käsitykset ovat selventyneet, ne luokitellaan merkityssisällöiksi eli kategorioiksi. Ahonen jakaa ne ylätasoon kategorioihin ja alatason kategorioihin. Ylätasoon kategoriat ovat yleisemmin käsityksiä selittäviä ja alatason kategoriat ovat käsityksiä, joista muodostuu

ylätason kategoriat. (Ahonen 1994, 125–128.) Tästä tutkija päättelee, onko niissä teoreettisesti merkityksellisiä kategorioita. Kategorioista siis syntyy tutkijan oma teoria tai selitysmalli tutkittavalle asialle. (Ahonen 1994, 128.)

Valitsin tutkimukseni metodologisiksi lähtökohdiksi kerronnallisuuden ja fenomenografian, koska aiheeni koskee käsityksiä ja kokemuksia. Haluan saada kokemuksia musiikinopettajien kertomusten kautta, joita saadaan kerronnallisuuden tutkimuksen avulla. Fenomenografinen metodologia taas viittaa siihen, että pyrin tuomaan esille tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden käsityksiä ADHD-oppilaiden opettamisesta musiikintunneilla. Jotta musiikinopettajat voivat kertoa kokemuksiaan ja ratkaisujaan ADHD-oppilaiden opettamiseen liittyvissä asioissa, heidän on täytynyt ensin muodostaa siitä käsityksiä. Käsitykset taas voivat olla erilaisia ja ne riippuvat tutkittavan kokemustaustasta. Siksi on tärkeää, että musiikinopettajilla on kokemusta ADHD:sta ja ADHD-oppilaiden opettamisesta.

3.2 Teemahaastattelu

Sekä kerronnallisen että fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdat kokemus ja käsitys tulevat esiin parhaiten, kun ihminen voi itse kertoa ne. Kerronnallisessa tutkimuksessa on luonnollista kerätä aineisto haastattelemalla. Sama pätee myös fenomenografiseen tutkimukseen, koska haastattelun kautta ”aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti” (Ahonen 1994, 129, 136–137). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun myös siksi, että haastattelun tavoitteena ”on selvittää se, mitä jollakulla on mielessä” (Eskola & Suoranta 1996, 64).

Erilaisia haastattelytyyppejä on lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja strukturoimaton haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2011, 44). Lomakehaastattelussa kysymysten, väitteiden ja niiden järjestyksen muodot ovat ennalta määrätty. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit muodostuvat teemojen kautta ja kysymysjärjestys ei ole niin tarkka kuin lomakehaastattelussa. Strukturoimattomassa haastattelussa ei ole kiinteää runkoa ja aihe saattaa muuttua haastattelun varrella ja tilanteiden ohjaaminen on haastattelijan vastuulla. (Hirsjärvi ym. 2009, 208–209; Eskola & Suoranta 1996, 65–66; Hirsjärvi & Hurme 2011, 44–47.)

Teemahaastattelun etuja ovat mahdollisuus joustavaan aineiston keruuseen tilanteen ja vastaajien mukaan. Kysymysjärjestysten löyhä asettelu ja teemoittelu antavat haastateltavalle mahdollisuuden tuoda oma ääni ja kokemukset esille. Näiden pohjalta haastateltavalla on siis enemmän konkreettinen osallisuus tutkimukseen ja lisäkysymysten tekeminen on helpompaa, jos tarvitsee esimerkiksi täydentää aineistoa. Näistä eduista monella on myös haittapuolensa. Haastatteluiden luotettavuuteen voi vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi haastateltavan huonot kokemukset haastattelutilanteesta. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää myös se, jos haastateltava kertoo vain positiivisia puolia tai yleistettävissä olevia esimerkkejä oman kokemuksen sijaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 204–206.)

Koska teemahaastattelu etenee teemojen varassa, se ei etene yksityiskohtaisten kysymysten mukaan. Haastattelijan tulee kuitenkin huolehtia, että etukäteen päätetyt teemat käydään läpi haastateltavien kanssa. Teemahaastattelussa haastateltavien tulkinnat tutkittavista asioista ja tulkintojen antamat merkitykset ovat keskeisiä. Tutkittavien näkemykset ovat siis haastattelussa enemmän keskiössä kuin tutkijan näkökulmat ja näkemykset. Teemahaastattelu on lähempänä avointa haastattelua kuin strukturoitua haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48; Eskola & Suoranta 1996, 65–67.)

3.3 Haastatteluiden ja aineiston analyysin toteutus

3.3.1 Aineiston tuotto

Lähetin haastattelupyynnön (liite 3) 28 musiikinopettajalle Oulun sekä Kainuun alueella sähköpostitse syyskuussa 2015. Rajasin alueen Oulun ja Kainuun alueelle, koska halusin tehdä haastattelut kasvokkain ja näiden kahden alueen sisällä minulla oli mahdollisuus liikkua. Musiikinopettajien yhteystietoja etsin koulujen nettisivujen kautta ja kysymällä suoraan kouluilta, esimerkiksi koulusihteeriltä. Kerroin haastattelupyynnössä tutkimuksestani, sen taustoista ja kysyin halukkuudesta osallistua haastatteluun. Haastattelupyyntöön vastasi yhteensä kolme musiikin aineenopettajaa Oulun alueelta. Tämän lisäksi sain myös luvan koehaastatteluun osallistuneelta käyttäjä haastattelua aineistoa.

Haastateltavien työkokemus musiikinopettajina vaihteli neljästä (4) vuodesta kahteenkymmeneenviiteen (25) vuoteen ja kolme haastateltavista oli nais- ja yksi

miesopettaja. Käytän haastateltavien vastauksissa lyhennettä H1, H2, H3 ja H4. Haastateltavien koulutustaustat ovat seuraavat: H1, lastentarhaopettaja, musiikin aineenopettaja KM:, H2, musiikin aineenopettaja, KM:, H3, musiikin aineenopettaja, KM:, H4, musiikin aineenopettaja, KM, approbatur-opinnot erityispedagogiikasta ja psykologiasta. Kaikkien musiikinopettajien opetuksessa on tai on ollut yksi tai useampi ADHD-oppilas.

Ennen varsinaisia haastatteluita toteutin koehaastattelun musiikinopettajan kanssa, jota käytin myös aineistona. Toiveenani oli, että haastattelut toteutettaisiin kasvotusten. Neuvottelin haastatteluun suostuneiden kanssa sähköpostitse mahdollisista ajankohdista haastatteluille ja siitä, missä ne suoritettaisiin. Aikataulujen sopiminen oli yleisesti ottaen helppoa ja haastattelut teimme pääasiassa haastateltavien musiikinluokissa.

Haastattelut toteutin syys- ja lokakuussa viikkojen 39–41 välillä. Käytin kaikille haastateltaville samaa haastattelurunkoa, jotka rakentuivat teemojen kautta (liite 4). Kuitenkin tarkoituksena oli se, että jokainen haastateltava saisi tuoda omat kokemukset ja käsitykset esille omin sanoin. Huolehdin siitä, että kaikki teemat tuli käytyä läpi. Haastatteluiden aikana roolini haastattelijana kehittyi ja sain kokemusta joka haastattelukerran aikana. En kuitenkaan koe, että tällä olisi ollut suurta merkitystä tutkimukseni luotettavuudelle tai haastatteluiden sisällölle.

Äänitin kaikki haastattelut ja yksittäisten haastattelujen kesto vaihteli 15 minuutin ja 30 minuutin välillä. Litteroin aineiston jokaisen haastattelun jälkeen ja aineistoa kertyi yhteensä kaksikymmentäviisi (25) sivua peruslitteroitua tekstiä. Merkkimääräksi tuli yhteensä 60 484 merkkiä. Koska en ollut kiinnostunut tutkimuksessani siitä, miten jokin asia sanotaan tai milloin se sanotaan, en litteroinut haastatteluja yksityiskohtaisesti. Käytin peruslitterointia, koska kiinnostukseni on enemmän asiasisällössä. (Ruusuvuori 2010, 424–423.)

3.3.2 Aineiston analyysin toteutus

Aineiston analyysin toteuttamiseen käytin avuksi sisällönanalyysin ja narratiivien analyysin kautta tapahtuvan teemoittelua ja luokittelua sekä fenomenografisen analysointitavan mukaista kategorisoimista. Sisällönanalyysia käytetään usein aineiston analyysin luokittelussa (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19). Käytin

sisällönanalyysia aineiston teemojen merkityssisältöjen löytämiseen. Fenomenografisen analysoinnin kategorisoiminen on kaksitasoista ja se sisältää alatason ja ylätasoon kategoriat. Alatason kategoriat selittävät tutkittavien ilmaisuja ja niiden merkityksiä ja niitä kutsutaan merkityskategorioiksi. Näitä voidaan yleensä yhdistellä laaja-alaisiksi, ylätasoon kategorioiksi, jos tutkija huomaa eri alatason kategorioilla olevan yhteinen merkitys teoreettisista lähtökohdista käsin. (Ahonen 1994, 127–128.)

Kerronnallisen tutkimuksen aineiston analyysi jaetaan yleisesti kahteen eri kategoriaan: narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysissä aineiston huomio kohdistuu kertomusten luokitteluun eri luokkiin, käyttäen apuna esimerkiksi kategorioita. Narratiivisessa analyysissä taas pyritään tuottamaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella. (Heikkinen 2007, 148.) Koska omassa tutkimuksessani ei ole tarkoitus luoda uutta kertomusta vaan tutkia kokemuksia ja käsityksiä, narratiivien analyysi toteutuu paremmin merkityssisältöjen etsimisessä. Myös näiden kahden analyysitavan (fenomenografinen ja narratiivien analyysin) yhdistäminen on helpompaa, koska kummassakin tavassa voidaan käyttää analysoinnin apuna kategorisoimista.

Litteroin aineistoni yleensä jo haastattelun jälkeen tai seuraavana päivänä, koska aineiston keruu, sen purkaminen ja alustava analysointi on hyvä aloittaa samaan aikaan ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Ruusuvoori ym. 2010, 11). Kun koko aineisto oli kasassa, luin sen läpi useasti huolellisesti ja ajatuksen kanssa, jotta saisin kokonaiskäsityksen aineistostani. Tämän jälkeen merkitsin ylös lukukerroillani asioita, jotka nousivat mieleeni ja jäsentelin hieman aineistosta löytyviä käsityksiä ja alleviivasin tärkeimpiä asioita, jotka nousivat ylös aineistosta.

Analyysini on teoriaohjautuva. Siinä on siis kytköksiä teoriaan, mutta se ei kuitenkaan pohjautu mihinkään yhteen teoriaan. Toisaalta se ei myöskään ole aineistolähtöistä, koska sieltä löytyy viitteitä teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–99.) Tarkempaa analyysiä lähdin muodostamaan haastattelurungon teemojen kautta, johon käytin apuna sisällönanalyysia. Kävin aineiston lävitse yksi haastattelun teema kerrallaan ja poimin siihen liittyvät ilmaisut värikoodaamalla ne. Tähän käytin apuna narratiivien analyysia, jonka kautta pyrin poimimaan aineistosta tutkimukselle merkityksellisimmät lauseet. Värikoodien avulla muodostin yhteensä yksitoista (11) alatason kategorioita. Värikoodaamisen jälkeen muodostin alatason kategorioista ylätasoon kategorioita, joita tuli

yhteensä neljä (4). Ylätason kategorioiden avulla muodostin analyysilleni alustavat luvut. Kategorioiden muodostamiseen käytin fenomenografisen analyysin kategorisoimista.

4 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

Alla olevassa taulukossa 1 on kuvaukset aineiston analyysin kautta muodostuneista kategorioista. Kategoriat muodostuivat haastatteluiden teemojen kautta. Musiikinopettajien haastatteluista nousi pääkategorioiksi ADHD:n ilmeneminen musiikintunneilla, opettajien käyttämät menetelmät ADHD-oppilaan oppimisen edistämiseksi ja keskittymisen tarkentamiseen opetukseen, opettajan saama tuki kollegoilta sekä inklusion ja integraation vaikutukset esimerkiksi musiikintuntien toimivuuteen.

Taulukko 1. Aineiston ylä- ja alatason kategoriat.

ADHD:n ilmeneminen musiikintunneilla	Opettajien käyttämät menetelmät	Opettajan saama tuki	Inklusio ja integraatio
ADHD:n esiintyminen luokkahuonetilanteissa	Pääoireisiin ja käytöshäiriöihin puuttuminen	Samanaikaisopettajuus	Toimivuus musiikintunneilla
ADHD:n haasteet vuorovaikutuksessa	Opetuksen eriyttäminen	Koulunkäynninohjaajat	Koulutus
Musiikkiluokka oppimisympäristönä	Struktuuri ja johdonmukaisuus	Pedagoginen apu	

4.1 ADHD:n ilmeneminen musiikintunneilla

ADHD-oppilaiden oppimisen haasteista eniten korostui tarkkaamattomuuden puute. ADHD-oppilailla on musiikinopettajien mukaan vaikeuksia keskittyä opetettavaan asiaan. Myös kaikki ulkoiset ärsykkeet kuten muiden oppilaiden tekeminen, ylimääräiset äänet, häiritsevät ADHD-oppilaiden keskittymiskykyä ja tarkkaavuuden kohdentamista opettajan opettamiseen tai soittamiseen.

4.1.1 ADHD:n esiintyminen luokkahuonetilanteissa

Musiikinopettajat eivät tarkalleen ottaen osanneet nimetä ADHD-oppilaan diagnoosin mukaisia oireita ja sitä, mitä ADHD on. He kuitenkin kuvailivat pitkin haastattelua ADHD-oppilaan pääoireita, jotka ovat yliaktiivisuus, impulsiivisuus ja tarkkaamattomuus (DuPaul & Stoner. 2003, 4). Näiden lisäksi kaikki opettajat toivat useasti esille ADHD-oppilaan käytöshäiriöt.

ADHD-oppilaan yliaktiivisuus esiintyi musiikinopettajien haastatteluissa motorisena levottomuutena ja puhumisen kontrolloimisen haasteena. ADHD-oppilailla on pakonomainen tarve liikkua ja olla äänessä paljon. Myös kitaran soiton haasteet liittyvät yliaktiivisuuteen. Musiikinopettajat näkivät sen haasteena hienomotoriikan ja hahmottamisen vaikeuksien vuoksi.

Hänen on vaikea olla paikallaan tai vaikea keskittyä pitkän aikaa johonkin asiaa. (H4)

Kyllä niitä sitten huomasi, että tämä [ADHD-oppilas] ei pysy paikoillaan tai ei pysty olla naputtelematta. (H1)

Monesti joillekin [ADHD-oppilaalle] kitaransoitto saattaa olla haasteellista, koska siinä on sitä hienomotoriikkaa ja samalla tulee hahmottamisen ongelmia, että miten ne sormet pitää laittaa. (H1)

Musiikinopettajat kertoivat ADHD:n tarkkaamattomuuden oireen tulevan ilmi siinä, että musiikkiluokan soittimet, värit ja äänet eli ylimääräiset ärsykkeet häiritsivät ADHD-oppilaan tarkkaavuuden suuntaamista oikeaan asiaan. Osa musiikinopettajista oli huomannut, että ADHD-oppilaat eivät esimerkiksi pysty vastaanottamaan enempää kuin yhden ohjeen kerrallaan ja pitkäkestoista tarkkaavuutta vaativa työnteko on haastavaa. Tarkkaamattomuus ilmeni myös yhteissoiton haasteellisuutena, vaikka ADHD-oppilas hallitsisi esimerkiksi rumpujen soiton.

Kaikki äänet, jos kuuluu jotakin outoa, se keskeyttää ihan täysin. Hän [ADHD-oppilas] alkaa sitten seuraamaan, että mitä siellä nyt tapahtuu, miksi tuolla yhdellä tippu kynä. Kaikki tämmöset ulkoiset ärsykkeet; äänet, mitä luokassa tapahtuu, niin ne keskeyttää sen [ADHD-oppilaan keskittymisen] ihan täysin. (H2)

[ADHD-oppilas] Ei pysty keskittyn kunnolla, katkiaan tavallaan ajatus, ei vaan voi keskittyä siinä tilanteessa, vaan se lähtee jonnekki omille raiteilleen. (H3)

Ku ne joutuu soittamaan yhdessä [muiden oppilaiden kanssa], niin siinä huomaa sen ongelman, että ku ne ei sitte pysty kuuntelemaan sitä muuta porukkaa, että se menis ihan hyvin ku ne sais yksin soitella. (H1)

Impulsiivisuus näkyi ryhmäkäyttäytymisen haasteina. ADHD-oppilaat eivät useinkaan jaksa odottaa omaa vuoroansa ja he saattavat huudella sopimattomissa hetkissä muiden päälle.

Kyllähän ne [ADHD-oppilaat] sitte tietysti on äänessä aika paljon. Monesti heillä on sitä asiaa ylitse muiden ja jos ei sitten heti huomioi niin se on ihan mahotonta sitten se ”ope, ope, ope, eiku minä sanon nytte.” (H2)

Täytyy olla melkein koko ajan ohjaamassa, ku ne ei muista sitä millon pitää olla hiljaa. (H3)

Pahimmillaan ADHD-oppilas näkyy niin, että se nousee vähän väliä sieltä penkistä ylös ja käy sitten tekemässä jotaki ja puhuu toisille, häiritsee heidän työskentelyä ja aiheuttaa semmosta kaaosta. (H4)

Yliaktiivisuuden jatkuva levottomuus ja vaikeudet kontrolloida itseään ja omia liikkeitään ja esimerkiksi impulsiivisuuden ajattelemattomuus tuovat ADHD-oppilaille vaikeuden päättää ja tehdä valintoja musiikintunneilla. Tällöin musiikinopettajat näkivät parhaimmaksi keinoksi osoittaa se soitin, jota ADHD-oppilas kykenee soittamaan.

Monesti pitää sanoa, että otappa sää nyt tämä tai tuo. Se homma menee muuten ihan höpöksi, jos hän saa itse valita, koska hän ei välttämättä pysty tekemään sitä järkevää ratkaisua siinä tilanteessa ”mitä mää ehkä pystyn soittamaan?” (H2)

Opettajien haastatteluiden perusteella ADHD:n liitännäisoireista yleisimpänä esiintyy käytöshäiriöt. Tällä tarkoitetaan vakavan käytöshäiriön lisäksi myös lievempää uhmakkuushäiriötä. Käytöshäiriöt liittyvät erityisesti tarkkaamattomuuteen ja yliaktiivisuuteen. Toisaalta tässäkin oireiden päällekkäisyyden vuoksi myös impulsiivisuus voi johtaa vaikeuksiin. (Moilanen 2012, 142–143.) Musiikintunneilla käytöshäiriöt tulivat yhtenä yleisimpänä liitännäisoreena esiin ja musiikinopettajat kokivat sen haasteelliseksi. Osa musiikinopettajista, jotka olivat opettaneet useamman vuoden samoja ADHD-oppilaita, huomasivat joidenkin ADHD-oppilaiden rauhoittuneen yläkouluun tultaessa.

Mulla on yks poika seiskalla. Se oli vitosella mun oppilaana, niin se oli aivan mahoton. Ei niinku hetkiäkään pysyny paikallaan ja ei jaksanut keskittyä yhtään, mutta nyt seiskalla, jotain positiivista sille on tapahtunu, ihan eri poika. (H1)

Musiikinopettajat näkivät ADHD-oppilaiden vahvuutena innostuneisuuden: ”Kun ne innostuu jostaki iha hirviästi, nii sitte ne myös tekkee sitä asiaa” (H2), ”ei oo ehkä semmosia estoja sitte jos ne innostuu.” (H3) Kaikki olivat sitä mieltä, että innostuneisuus näkyy parhaiten siinä, että ”ne näyttää sitten mallia, esimerkkiä siitä että lähetään messiin.” (H3) Positiivisuutena nähtiin myös se, että ADHD-oppilaat ovat reippaita ja

yritteliäitä musiikintunneilla ja näyttävät erityistä kiinnostusta ainetta kohtaan, jos he pitävät siitä.

Yksi opettaja sanoi, että ADHD-oppilaan innostusta johonkin musiikilliseen kohteeseen voisi hyödyntää. *”Jos he kiinnostuvat jostakin asiasta kovasti nii sitte he monesti etsivät sen tiedon ja sitä kannattaa hyödyntää, jos on sellanen tilanne.”* (H2) Jotkut ADHD-oppilaat keräävät paljon tietoa heitä kiinnostavasta asiasta. Tätä hänen mukaansa voisi käyttää esimerkiksi aiheen esittelyssä. Samalla ADHD-oppilaalle annettaisiin mahdollisuus positiivisiin kokemuksiin ja itsensä toteuttamiseen musiikintunneilla (Raevuori 2012, 212). Kolme musiikinopettajista näkivät musiikillisen lahjakkuuden monessa ADHD-oppilaassa. Kaksi opettajista nostivat rummut yhdeksi ADHD-oppilaidensa harrastamaksi soittimeksi.

Joillekin musiikinopettajille on tullut yllätyksenä se, että oppilaalla on diagnosoitu ADHD, koska se ei näy juuri millään tavalla musiikintunneilla. Kertomuksista kävi ilmi, että muiden aineiden tunneilla ADHD-oppilaat saattoivat käyttäytyä haastavasti. Musiikinopettajat olivat sitä mieltä, että innostuneisuus musiikkia kohtaan saa heidät pitämään keskittymistä yllä paremmin. Positiivisten asioiden esiin tuleminen vaatii kuitenkin sen, että *”sää oot saanu siihen luokkaan ja siihen oppilaaseen luotua semmosen suhteen ja opetettua sitä kärsivällisyyttä.”* (H4)

Myös musiikinopettajien suhtautuminen ADHD-diagnosiin vaihteli. Osa ymmärsi, että *”se [käytös] ei oo itseaiheutettua”*(H4) ja sitä kautta ymmärsivät ADHD-oppilaan käytöstä. Toiset taas eivät olleet niinkään kiinnostuneita ADHD-oppilaan diagnosoista vaan käytöksen hillitsemisestä. He pohtivat sitä, että onko diagnosointi mennyt liian pitkälle ja onko ADHD-diagnosi turhaa: *”Kuinka paljon ne on oikeasti vain käytösongelmia? Onko oikeasti kaikkien kannalta olennaista, että saadaan se diagnosi?”*(H2) Toisaalta yksi haastateltavista luokitteli ADHD-oppilaan haasteet *”muiden käytöshäiriöiden sekaan”* (H3).

4.1.2 ADHD:n haasteet vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa

Musiikinopettajat kokivat useita eri haasteita ADHD-oppilaan opettamisessa. Suurimmaksi haasteeksi nousi ADHD-oppilaan häiritsevä käytös. Se ei välttämättä ole pelkästään käytöshäiriöitä, vaan se sisältää oppilaan yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta. Kaikki

musiikinopettajat kokivat sen häiritsevän itse opetusta ja sen lisäksi myös muiden oppilaiden opetusta. Opetuksen rytmin ylläpitäminen muodostui haasteeksi, koska ADHD-oppilas helposti keskeyttää opetuksen ja vaatii paljon huomiota. Monen mielestä opetuksesta ja oppimistilanteista häviää ”intensiteetti”, kuten haastateltava 4 sitä kuvaa, kun hän kertoo opettamisen haasteista. ADHD-oppilas keskeyttää musiikinopettajien mukaan opetusta esimerkiksi olemalla äänessä paljon, tekemällä jotain muuta kuin sovittua ja aiheuttamalla ”yleistä kaaosta” (H4).

Sehän on haaste, että siinä [tunnin kulussa] pysyis semmonen rytmi, että siinä mennään kokoajan eteenpäin – – Se on aika ärsyttävää muillekin, jotka haluais oppia, jos tulee jatkuvia keskeytyksiä. Se syö sitä meininkiä ja motivaatiota niiltä [muilta oppilailta]. (H3)

ADHD-oppilaiden opettamisessa haasteet näkyvät ADHD-oppilaiden vaikeudessa pitää tarkkaavuutta yllä ja keskittyä moneen asiaan yhtä aikaa. Erityisesti sääntöjen noudattaminen ja ohjeiden kuunteleminen sekä niiden toteuttaminen koettiin haasteelliseksi. Kaikki joutuivat jollain tavalla opettamaan ja muistuttamaan normaalia enemmän ADHD-oppilaalle sääntöjä siitä, miten esimerkiksi ”joutuu odottamaan vuoroa” (H2). Kaksi opettajista sanoi, että iso osa tunnista saattaa mennä käyttäytymissääntöjen kertaamiseen.

Me käydään ihan semmosia perusjuttuja, että nyt täytyy istua, nyt täytyy kuunnella ja nyt täytyy olla hiljaa, et se on mun mielestä se iso haaste hediän kanssa. – – Se vaatii iteltä ihan hirveesti välillä voimia, että miettii mitähän mä tännää tuon kanssa kokeilisin. (H2)

Haasteena nähtiin myös se, jos ADHD-oppilas ei ole kiinnostunut musiikista ollenkaan. ”Tietenki on semmosia, joilla on sitte muitaki angsteja ja jotkut ei sitte tykkää musiikista, niin sittenhän niillä ei oikein mikään pelitä – –” (H1).

Yhden musiikinopettajan näkökulma oli enemmän siinä, miten ADHD-oppilas käyttäytyy ja sitä kautta ei pysty toimimaan ryhmätilanteissa ja yhteissoitossa mukana, koska ADHD-oppilas ei aina ymmärrä tekemisensä seuraamuksia. Toinen musiikinopettaja taas kertoi siitä, miten yhteissoittaminen ja toisen oppilaan soitonoppiminen häiriintyy, kun ADHD-oppilas ei välttämättä kykene opettelemaan esimerkiksi kitaran sointuja itsenäisesti.

– – [ADHD-oppilas] saattaa sabotoida ihan kokonaan sen soittotilanteen muilta – – sen takia joutuu miettimään aina, että mitä soittimia heille antaa. (H2)

Jos vaikka kitaran sointuja mennään ja jokaisella on se kitara siellä, niin voit vaan kuvitella, mitä sieltä ääntä lähtee ja mun pitää kuitenkin jokaiselle käydä näyttämässä ja neuvomassa. – – Mutta jos siinä [opetusryhmässä] on vaikka kaks ADHD:ta jolla

ensinnäkin palaa hermo siitä, että se ei saa niitä sormia oikealla tavalla ja sitte lähtee hirvee kitararämppytyksensä päälle turhautumisesta. Samaan aikaan mää oon neuvomassa jollekin toiselle, niin sitten se hänen rämppytyksensä häiritsee niitä, jotka yrittää siellä sitä saaha. (H4)

Kolme opettajista katsovat, että ADHD-oppilaan käytöshäiriöt ovat useasti niin iso haaste, että muiden oppilaiden oppiminen ja innostus opetettavaan asiaan häiriintyy ADHD-oppilaiden käyttäytymisestä.

– Jos se tunti menee sen yhen oppilaan parissa [esimerkiksi jatkuvat keskeytykset], niin kyllä mää katon, että muiden oppilaiden oikeus siihen opetukseen ei toteudu. (H3)

– ku niitä ohjeita ei pystytä ottamaan vastaan niin sitten ne soittotilanteet muiden kannalta häiriintyy ihan hirveesti. (H2)

4.1.3 Musiikkiluokka oppimisympäristönä

Kaikki musiikinopettajat kokivat musiikkiluokan haasteellisena oppimisympäristönä ADHD-oppilaille. Suurimmaksi haasteeksi nousi musiikinluokkien virikkeellisyys, koska se selvästi häiritsi ADHD-oppilaan keskittymiskykyä. ADHD-oppilaan oppimisympäristön tulisi olla vähävirikkeinen ja rauhallinen. Haittaa ei saisi tulla myöskään siitä, että ADHD-oppilas voisi liikkua hieman. (Jalanne 2012, 194–195; DuPaul & Stoner 2003, 5, 16–18). Musiikinluokasta on esimerkiksi paljon värejä ja soittimia esillä, jotka häiritsevät ja vievät herkästi ADHD-oppilaan tarkkaavuuden muualle kuin opetukseen. Yksi haastateltavista korosti sitä, että soittimilla tulisi olla omat paikat ja pienet soittimet tulisi olla jossain piilossa, jotta niitä ei voisi hakea ja tuottaa ylimääräistä ääntä niillä.

Täällä [musiikkiluokassa] on kuitenkin niin paljon semmosia mielenkiintoisia juttuja, mitä ois kiva kokeilla. (H1)

Yksikään musiikinopettaja ei pitänyt pulpetteja musiikkiluokassa. Osa kuitenkin mietti, että ADHD-oppilaalle se pulpetti voisi tuoda turvaa: *– sulla on oma lokero. (H1)* Yksi haastateltavista vertasi musiikinluokan haasteellisuutta etenkin alakoululaisille, koska se ei ole heidän oma luokkansa, joka on tuttu ja turvallinen. Uudet tilanteet ja paikat voivat aiheuttaa ADHD-oppilaassa ylimääräistä levottomuutta (Moilanen 2012b, 136–137).

Musiikkiluokka on varmaan nykyään useimmissa kouluissa semmonen, että siellä ei istuta pulpetin ääressä omalla paikalla. Se on niin erilainen kuin se tuttu, normaalitilanne niin se sekottaa sen paketin ja sitte tulee kaikkia muita virikkeitä ympärille, jotka on uusia ja jotain, mitä siellä omassa luokassa ei välttämättä ole, niin se varmaan sekottaa [ADHD]-oppilaan päätä. (H3)

Ongelmana nähtiin myös se, että musiikinluokassa pääsee helposti liikkumaan ja sitä kautta ADHD-oppilaan keskittymiskyky herpaantuu. Yksi haastateltava näki oman musiikinluokan tilan vähyyden haasteena suhteessa ADHD-oppilaan levottomaan liikehdintään.

sillain on haastava, ku meilläki on nyt aika ahdasta tuolla bändinurkkauksessaki tällä hetkellä. – – ku pitäis malttaa olla rauhallisesti. (H2)

Monesti se kirjaki [jota voi pyöritellä käsissä] tai pöytä johon sä istut ja sulla on lokero, mutta tässä nyt sit pääsee aika äkkiä liikkeelle. (H1)

Toisaalta se, että luokassa ei ole pulpetteja ja sitä kautta on enemmän tilaa, nähtiin myös positiivisena puolena, koska silloin on mahdollista liikkua enemmän musiikintunnin aikana ja käyttää liikettä hyödyksi. Se helpottaa myös ADHD-oppilaan aktiivisuuden purkamista ja ADHD-oppilaan tarvetta purkaa aktiivisuutta. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 169, de l’Etoile 2005, 38).

Kyllä mä painottaisin musiikinopetuksessa semmosta monipuolisuutta ja nimenomaan sitä, että siihen liittyis niitä kehollisia harjoituksia. – – ite oon kokenu, että se on semmonen välinen siihen rauhattomuuteen. Parhaimmillaan voi ottaa sen, että sitä liikettä on vielä enemmän. (H4)

4.2 Menetelmät ADHD-oppilaan oppimisen ja keskittymisen edistämiseksi

Musiikinopettajien käyttämät menetelmät ADHD-oppilaan oppimisen ja keskittymisen edistämiseksi jakoutuivat neljään eri kategoriaan. Nämä ovat pääoireisiin ja käytöshäiriöihin puuttuminen, musisoiminen ja teoria, struktuuri sekä eriyttäminen. Kukaan opettajista ei kokenut käyttävänsä mitään tiettyjä pedagogisia menetelmiä ADHD-oppilaan oppimisen edistämiseksi. He kokivat, että käytäntö opettaa enemmän ja antaa keinoja ADHD-oppilaan oppimisen edistämiseen. Kaksi opettajista korostivat myös sitä, että heidän mielestään kaikki ADHD-oppilaille kehitetyt menetelmät eivät välttämättä sovi kaikille ADHD-oppilaille.

4.2.1 Pääoireisiin ja käytöshäiriöihin puuttuminen

Yliaktiivisuuden, tarkkaamattomuuden ja impulsiivisuuden tuomiin haasteisiin musiikinopettajat puuttuivat esimerkiksi sillä, että oppilas istuu opettajan läheisyydessä. Tällöin opettajan on helpompi keskittää ADHD-oppilaan tarkkaavuutta oikeaan asiaan. Myös ohjeiden antaminen yksi kerrallaan helpotti ADHD-oppilaan tarkkaavuuden

suuntaamista oikeaan asiaan. Musiikinopettajat eivät kokeneet hyvänä ideana sitä, että oppilas istuisi luokan perällä, vaikka tätä jotkut ammattilaiset suosittelivat, koska ADHD-oppilaat näkisivät paremmin tilanteet luokassa (esim. Jalanne 2012, 194–195). Yksi musiikinopettajista oli tätä kokeillut, kun oli kuullut koulutuksessa asiasta, mutta todennut ettei se toimi kaikilla hänen ADHD-oppilailla. Myös muut musiikinopettajat suosivat ADHD-oppilaan sijoittamista opettajan läheisyyteen, jolloin pääoireista ja käytöshäiriöistä johtuviin ongelmiin voidaan puuttua nopeammin.

Esimerkiksi jossaki koulutuksessa tuli tällöinen ajatus esiin, että ADHD-lapsi kannattaa sijoittaa istumaan luokan perälle, että hän näkee koko ajan mitä tapahtuu. Silloin hän ei voi kääntyillä. Joillekkin se toimii tosi hyvin, mutta ei kaikille. Osalla se menee sitte siihen, että ne alkaa haahuilemaan ihan muuta, kun ne ei oo tässä suoraan silmien alla. (H2)

Jos joku tarvitsee jatkuvaa muistutusta siitä, että pitää olla hiljaa ja niin pois päin niin sitten se yleensä laitetaan istumaan aika välittömään läheisyyteen, että voi sitte sanoa heti siitä. Mieluiten sillain, ettei näkis muita oppilaita. (H3)

Musiikinopettajilla on erilaisia keinoja, joita he käyttävät, jos ADHD-oppilaan käyttäytyminen ja äänessä oleminen häiritsee. Yksi saattaa antaa ADHD-oppilalle jonkun esineen käteen jota hän voi pyöritellä, jottei hän olisi koko ajan äänessä tai nousemassa ylös tuolista. Toinen opettaja saattaa antaa tunnin aikana erilaisia pieniä tehtäviä, jos hän huomaa ADHD-oppilaan keskittymiskyvyn herpaantuvan. Opettajat olivat tehneet havaintoja myös siitä, että ADHD-oppilaat eivät pysty pitämään tarkkaavuutta yllä, jos he joutuvat istumaan pitkään. Musiikinopettajien mielestä musiikintunnit ovat siitä hyviä, että siellä ei istuta koko aikaa.

Joskus ollu täällä aina tällöisiä pehmoleluja, että halitteleppa tuota äläkä tee tai tuota ääntä. Yks nalle on jo kärsinyt niin kovasti et se on revenny. (H1)

– ohjeiden noudattaminen on tosi hankalaa heillä. Pitää käydä sitten sanomassa, että nyt sun pitää oottaa ja keksiä aina joku tehtävä, että teppä nyt tuota, että hän malittaa olla hetken hiljaa. (H2)

Jos on tiedossa, että jollakin on tosi hankalaa istua siinä paikalla, niin mä saatan keksiä jotaki semmosta pientä, jos se meinaa herpaantua täysin että ”No hei, käyppä sää vaikka laittamassa tuonne taululle tällöinen juttu. Saa välillä niinkö huomaamatta, ettei muut huomaa, käy jalottelemassa. (H2)

Muutama musiikinopettaja koki musiikin kuuntelun olevan hyvä rauhoittava elementti ADHD-oppilaiden levottomuuteen. Se tosin vaatii sitä, että ”heidät saa ensin vaan rauhoittumaan.”. (H2) Musiikin kuuntelu toisaalta koettiin hyvin haasteellisena juuri ADHD-oppilaiden levottomuuden vuoksi.

Musiikinopetuksen monipuolisuus koettiin hyväksi asiaksi, koska siellä on tilaa liikkeelle ja äänelle, kunhan se tapahtuu kontrolloidusti. ADHD-oppilaat ovat fyysisesti aktiivisia, joten tätä ominaisuutta pitäisi hyödyntää myös musiikintunneilla, koska musiikin ja liikkeen voi yhdistää (de l’Etoile 2005, 38). Yksi opettajista käytti kehorytmiikka-harjoitteita ja pieniä jumppahetkiä opetuksen lomassa ylläpitääkseen ADHD-oppilaan tarkkaavuutta ja mielenkiintoa musiikintunneilla.

4.2.2 Musiikinopetuksen eriyttäminen ADHD-oppilaalle

Kukaan musiikinopettajista ei kokenut osaavansa kertoa hyviä pedagogisia menetelmiä ADHD-oppilaan musisoinnin tai oppimisen ohjaamiseen. He kuitenkin mainitsivat tapoja, jotka he olivat kokemuksensa perusteella nähneet hyväksi tavaksi toimia. Kaikki musiikinopettajat eriyttivät musiikinopetusta jollain tavalla. Pääasiassa se tapahtui yksinkertaistamalla soittamista ja antamalla enemmän ohjausta ADHD-oppilaalle. Tavassa miten he tätä toteuttivat, löytyi eroja. Kaksi haastateltavista yksinkertaisti soittamista, siksi että kaikki pysyvät mukana. Esimerkiksi kitaransoitosta haastateltava 4 antoi seuraavan esimerkin:

Siinäkin [kitaransoitamisessa] voi ajatella taas niin, että yrittää lähteä niistä vaihtoehtoista: ”Jos et saa tätä soitettua niin sää voit soittaa näin. Vaikka niitä kolmen kielen sointuja, tai että soittasitko sää meille vaikka bassoa sillä aikaa kun me soitetaan tätä”, että tavallaan voi vähän yrittää sitä [soittamista]. (H4)

Haastateltava 3 koki eriyttämisen tehokkuuden parhaimmillaan siinä, että hän meni käytävään opettamaan näitä oppilaita, joilla on haasteita pysyä opetuksessa mukana, ”koska siellä voi mennä sen yhen tai niitten muutaman oppilaan vauhilla sitä asiaa ilman, että siellä on niitä muita häiriötekijöitä niin paljon.” (H3). ADHD-oppilaalle tällainen järjestely sopii hyvin, koska ADHD-oppilaan oppimisympäristön tulisi olla mahdollisimman vähävirikkeinen, jotta hänen keskittymiskykynsä ja tarkkaavuutensa kohdistuisi oikeaan asiaan (de l’Etoile 2005, 38). Yksi opettajista saattoi laittaa myös toisen oppilaan neuvomaan ADHD-oppilasta, jos tämä osasi opeteltavan asian. Näitä kahta edellä mainittua tapaa eriyttää kutsutaan vertaistuutoroinniksi. Vertaistuutoroinnissa ideana on se, että opetus tapahtuu kahdestaan. Opettajana voi olla joko oma opettaja, koulunkäynninohjaaja tai toinen oppilas. ADHD-oppilas oppii tätä kautta myös sosiaalisten taitojen kehittämistä. (DuPaul & Stoner 2003, 16, 179–180.)

Kaksi musiikinopettajista kokivat tärkeäksi sen, että musiikinopetuksessa käytettäisiin mahdollisimman vähän teoriaa opetettavasta asiasta. Teoriaosuus tulisi olla tiivistetty mahdollisimman ytimeen, että käsiteltävää aihetta päästäisiin nopeasti käytännössä tekemään. Kaikki musiikinopettajat painottivat jollain tavalla käytännönläheisyyttä ja havainnollistavaa musiikinopetusta. Myös opetettavan asian yksinkertaistaminen niin, että kaikki pystyvät suoriutumaan, koettiin tärkeäksi.

Mää yritän yleensä aina mahdollisimman nopeasti päästä tekemään. Mä oon miminoinu sen asian – – niin ytimeen. (H1)

No aika semmosta käytännönläheistä ja semmosta havainnollistavaa oon ite kokenu, että sen [keinot ADHD-oppilaan oppimisen edistämiseksi] täytyy olla heille. Että he jaksavat keskittyä ja pystyy hahmottamaan niitä asioita. (H2)

Yksi musiikinopettajista oli tutustunut kuvionuottien käyttöön, mutta hän koki niiden käytön hankalaksi. Hän on käyttänyt opetuksessaan kuitenkin hyödyksi erilaisia värikoodeja esimerkiksi kitaran tai bassonsoiton opettelussa. Myös sanojen ja erilaisten rytmien käyttäminen opetuksessa on hänen mielestä ollut tärkeää ADHD-oppilaille sen havainnollistavan vaikutuksen vuoksi.

Enemmän oisin tarvinnu jotaki pedagogista apua. Oon mä nyt yrittäny tutustua kaikkiin näihin kuvionuotteihin ja semmisiin, mut ne ei oo jotenki mulle itelle passannu sillai et mä oon kehitelly omia juttuja sitte. Semmosia värikoodeja, joita käytän sitte esimerkiksi, kun bassoa soitetaan tai mitä ny sitte opetetaankaan. Sanoja, rytmejä. Niillä niinku enemmän havainnollistaa. (H1)

Toinen opettaja on käyttänyt apunaan sointulappuja esimerkiksi kitaransoiton opettelussa. Hän on laittanut ne näkyvälle paikalle, josta ADHD-oppilas ja muut oppilaat voivat sitten tarkistaa miten sointu otetaan. Kitaran soitto koettiin hyvin haasteelliseksi lähes kaikissa haastatteluissa. Myös soittamisen yksinkertaistaminen tuli esille yhtenä vaihtoehtona ADHD-oppilaan oppimisen edistämiseksi. Kitaransoiton vaikeudet voivat johtua yliaktiivisuudesta, josta kumpuaa oppilaan motorinen levottomuus ja hienomotoriikkaa tarvittavien asioiden suorittaminen voi olla haasteellista (Aro ym. 2012, 307).

Esimerkiksi meillä on nuiita sointulappuja, elikkä jos vaikka kitaran sointuja opiskellaan, niin mä aina laitan niistä eri soinnut, että miten se otetaan. He näkevät sen sitte suoraan taululta ja sitten käy näyttämässä ihan vieressä, että miten se kitaransointu otetaan. (H2)

Opettajat kokivat myös sen hyväksi tavaksi toimia, että ADHD-oppilaat eivät valitse itse soittimiaan. Musiikinopettajat neuvovat oppilaita valitsemaan sopivia soittimia, koska he ovat huomanneet, että ADHD-oppilailla on haasteita päättää vapaavalinnaisessa tilanteessa järkevää päätöstä. Yksi musiikinopettajista käytti metodina soittorinkiä, jossa oppilaan

soitin vaihtuu tietyn väliajoin. Hän koki, että se on hyväksi ADHD-oppilaille, koska siinä he eivät joudu tekemään liian pitkään samaa asiaa ja heidän vireystila ja tarkkaavuus pysyvät hyvänä, jos he vaihtavat välillä soitinta.

4.2.3 Struktuuri ja johdonmukaisuus

ADHD-oppilaat tarvitsevat säännönmukaisuutta ja samankaltaisuutta tuntien rakenteeseen, jotta he pystyvät keskittämään tarkkaavuutensa oikeisiin asioihin. Jos opetus on sekavaa ja monisäikeistä, se vaikeuttaa ADHD-oppilaan kykyä hahmottaa asioiden kokonaisuutta. Jo se, että musiikinluokka on yleensä eri luokka kuin oma luokka, varsinkin alakoululaisilla, ja se, että siellä on paljon virikkeitä, tuovat haasteita ADHD-oppilaalle pitää yllä tarkkaavuutta. (de l’Etoile 2005, 38; Jalanne 2012, 196.) Kaikki musiikinopettajat olivat tehneet saman huomion. Lähes kaikki kertoivat johdonmukaisuuden olevan yksi avaintekijä ADHD-oppilaan opettamisessa. Tällöin opettajan lisäksi myös oppilas tietää mitä tehdään.

[Opetuksen] täytyy olla tosi selkeää ja johdonmukaista, et yks ohje kerrallaan, koska he ei pysty ottamaan vastaan hirveen paljon enempää. (H2)

Mutta ehkä se on sillai, että sitte ku tehdään, niin se on jotenki helpompi ku oppilaat tietää mitä tehhään, myös ADHD-oppilas, niin vois ehkä sanoa, että kyllä se sitte pysyy mukana siinä hommassa ja se ei sitte niinkö leviä kässiin se homma. (H3)

Yhdeksi tärkeäksi tekijäksi kaksi musiikinopettajaa kokivat tunnin oikeanlaisen rytmittämisen. He kokivat, että ADHD-oppilaat ja muut erityisoppilaat tuntevat turvallisuuden tunnetta siitä, kun tunnilla on selkeä alku ja loppu. Opettajien tulisi ottaa ADHD-oppilas huomioon esimerkiksi jo tuntia suunnitellessaan. (DuPaul & Stoner 2003, 170). Myös sääntöjen luominen yhdessä luokan kanssa, jossa on ADHD-oppilas, nähtiin tärkeänä asiana sekä niiden sääntöjen noudattaminen kaikkien kannalta. Kaikki opettajat kuitenkin olivat huomanneet sääntöjen ja tunnin kulun ennalta-arvattavuuden ADHD-oppilaan oppimista ja keskittymistä edistäväksi asiaksi

Se johdonmukaisuus on tosi tärkeää, että pyritään pitämään tunnint rakenteeltaan samanlaisina, ettei siinä tuu mitään ylläreitä. Kun he tulevat tänne, niin ne tietää, miten se huomma menee. Ensin istutaan, sitte on jotaki ehkä vihkotyöskentelyä, liimataan joku paperi vihkoon, ja sitte aletaan soittamaan. Se on aina se sama kaava. Heille se on toiminu tosi hyvin. (H2)

– – pitäis suunnitella se tunti niin, että tämä ADHD-oppilas ei tee sitä yhtä asiaa koko ajan – – tunnilla on selkeä rakenne, minkä ne oppii tietämään. Sillä on selkeä aloitus ja tehtäviä on monenlaisia, mikä ei vaadi pitkään paikallaan istumista. (H4)

Siinä vaan vie aikansa, että sää luot sen kulttuurin siihen. Ensin ei voi olla sellanen kiva opettaja, vaikka musiikki on kivaa, vaan ensin pitää olla semmonen natsi siinä, että on tosi tarkkana niistä säännöistä. (H4).

Yksi musiikinopettajista on laittanut musiikinluokassaan piiloon kaikki pienet soittimet ja muun mikä voisi häiritä ADHD-oppilaan keskittymistä. Tällöin soittimilla on tietyt paikat musiikinluokassa, jolloin oppimisympäristönä musiikinluokka on enemmän suotuisa ADHD-oppilaan oppimisen kannalta

– – elikkä pitää poistaa semmoset ylimääräiset houkutukset siitä. Soittimilla on musiikinluokassa tietty paikka. Vaikka ne perkussiosoitimet ei oo siinä heti saatavilla. Ne on vaikka kaapissa, että ne ei oo heti siinä esillä. Samoin ku mulla oli keinona se, että mun selän takana oli mikseri. Mää käytin sitä mikseriä ja se oli mulla nollilla ja kaikki vahvistimet pois päältä siihen asti ku on sen soiton vuoro. (H4)

4.3 Inklusion ja integraation tuomat haasteet ja opettajien saama tuki

Musiikinopettajat kokivat integraation ja inklusion haasteellisena. Osa musiikinopettajista toivat esille sen, että erityisoppilaiden integroiminen normaaliin ryhmään ei aina toimi. Tähän vaikuttivat esimerkiksi musiikinopettajan vähäinen kokemus ja koulutus erityisoppilaista ja heidän opettamisestaan musiikintunneilla. Kaksi musiikinopettajaa oli sitä mieltä, että heidän musiikinopettajaopintojensa aikana ei puhuttu juuri ollenkaan erityisoppilaista ja heidän opettamisesta musiikintunneilla. Tällöin esimerkiksi tietämys ADHD-oppilaiden haasteista tulee opittua vasta käytännön opetustyössä ja on epäselvää, mikä vaikuttaa mihinkin asiaan.

Mää voisin semmosen sanoa, että kyllä näistä puhutaan paljon näistä ADHD:sta ja muusta, että kyllä munki mielikuva siitä on se, että se vaan liittyy siihen vilkkauteen. Ei sitä silloin ku minä kävin nämä yliopiston koulutukset, niin ei siellä nii hirveesti puhuttu, puhuttiinkohan koskaan tästä asiasta. Omassa varassa on varmaan, että mitä ottas seleville koko asiasta ja miten se vaikuttaa. Siitä on varmasti ihan hirviästi erilaisia mielikuvia liikkeellä ja mitä ne jutut oikeesti meinaa nii kyllä mä väitän, että ei varmaankaan moni ees tiiä sitte. (H3)

Yksi musiikinopettajista näki yhtenä integroinnin ongelmana sen, että normaalisti pienryhmässä opiskelevat oppilaat saattavat ahdistua pelkästään siitä, että heidät laitetaan yhtäkkiä isoon ryhmään. ”Se ei aina palvele ketään et ne ahistuu siinä isossa ryhmässä ja välillä joku ahistuu niin paljon, että juoksee pois luokasta ja on iinku tämmöstä mikä häiritsee sitä muuta”(H2). Hänen lisäksi toinen musiikinopettaja katsoi, että muiden oppilaiden oikeus opetukseen aina välttämättä ei toteudu, jos luokkaan on integroitu

esimerkiksi ADHD-oppilas, jonka käyttäytyminen häiritsee muiden oppilaiden oppimista ja opetuksen antamista.

Musiikinopettajien suhtautuminen annettavaan tukeen oli ristiriitainen. Toisen aikuisen läsnäolo nähtiin hyvänä ja positiivisena apuna, mutta musiikinopettajat kokivat myös musiikillisen osaamisen tärkeänä asiana, jotta avustajasta tai toisesta opettajasta olisi hyötyä.

Mitä enemmän siellä on aikuisia tilassa, nii kyllä se rauhoittaa ja sitte pystyy eriyttään ja antaa sen mahdollisuuden eriyttää. (H3)

Jos se [koulunkäynninohjaaja] ei osaa näitä asioita, niin mitäpä määllä teen siellä, että sitä tarvitaan siellä muualla enemmän. (H4)

Haasteet nähtiin enemmän koulunkäynninohjaajan ja muiden opettajien musiikillisissa taidoissa. Kaikki musiikinopettajat toivat esiin sen, että he tarvitsisivat enemmän apua pedagogiseen puoleen ja siihen, miten opetetaan musiikkia niille, jotka ovat erityisoppilaita. Koulunkäynninohjaajia kulkee musiikinopettajien mukaan tietyissä ryhmissä, ja se on ihan hyvä, koska koulunkäynninohjaaja voi olla apuna rauhoittelemassa ADHD-oppilaita ja pitämään yllä heidän tarkkaavuuttaan.

Eräässä koulussa on myös samanaikaisopetusta, jossa musiikinopettaja ja erityisopettaja pitävät musiikintunnin oppilasryhmälle, jossa on paljon oppilaita, joilla on HOJKS. Kummatkin näkevät haasteeksi sen, että erityisopettajalla ei ole musiikin aineenhallintaan tarvittavia musiikillisia taitoja, mutta hän on sitten enemmän tukemassa ja rauhoittelemassa oppilaita.

Toisessa [ryhmässä] meillä on tämmönen samanaikaisopetus kokeilu, eli meillä on erityisopettaja mukana. – – Määllä niinku periaatteessa vedän sen tunnin, mutta siinä on sitte toinen apuna, jos siellä joku rupiaa vähän levottomaksi. Se on niinku tukemassa sitä. – – hän[erityisopettaja] sano, että ku hänen aineenhallinta on niin huono siinä, että ei osaa soittaa niitä instrumentteja. Onhan se ongelmallista kyllä sitte ruveta vetämään jotain yhtye tai bändijuttuja. – – Ollaan sovittu, että hän on enemmän tsemppaaja ja sitte tarvittaessa tukena ja opastaa siellä nyt ainaki aluksi. (H1)

Yksi opettajista koki haasteeksi myös muiden aineiden opettajien ajattelutavan musiikintunneista, että musiikintunneilla vain lauletaan. Hänellä on ollut noin kahdenkymmenen (20) erityisoppilaan ryhmä, jotka yleensä opiskelevat pienemmissä, noin seitsemän (7) hengen pienryhmissä. Musiikinopetukseen heidät kuitenkin laitettiin samaan ryhmään ilman avustajia.

Silloin mä ajattelin kyllä, että oli aika rankka vetää ne tunnit, ku ne oli niin erilaisia ja et miks musiikintunnille sitte yhtäkkiä ne [erityisoppilaat] voi tulla isommassa ryhmässä sitte? Ai, siellä vaan lauletaan. Ei niinku sitä vaan laulettu, yritettiin sitä musisointiaki tehdä. Enemmän mä sitte oisin jotaki pedagogista apua tarvinu kyllä. (H1)

Koulujen resurssit nähtiin haasteena siinä mielessä, että musiikinopettajat voisivat pitää pienryhmille omat musiikintunnit. Tässä tilanteessa eriyttäminen ja musiikinopettaminen olisi paljon tehokkaampaa verrattuna siihen, että pienryhmien oppilaat ovat normaaliryhmän mukana.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen kautta halusin selvittää musiikinopettajien käsityksiä ja kokemuksia ADHD-oppilaista musiikintunneilla. Miten ADHD-oppilaan käytös ilmenee musiikintunneilla ja mitä keinoja musiikinopettaja on käyttänyt saadakseen ryhmätilanteet toimimaan ja ADHD-oppilaat osallistumaan opetukseen? Mitkä asiat musiikinopettajat kokevat haasteelliseksi ADHD-oppilaiden kanssa toimimisessa? Näihin tutkimuskysymyksiin pyrin vastaamaan ensimmäisessä alaluvussa analyysin tulosityhteenvedon kautta. Johtopäätöksissä vedän yhteen tutkimuksesta nousseista aiheista ja pohdinnassa tuon esille tutkimuksen luotettavuutta, ja mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

5.1 Haasteiden kohtaaminen ja niiden ratkaiseminen

Musiikinopettajat kokivat ADHD-oppilaan käytöksen haasteellisena ja ongelmallisena. Musiikinopettajien mukaan se vaikeutti opetusta ja muiden oppilaiden oppimista. Musiikinopettajat kuitenkin ymmärsivät, että ADHD-oppilaat eivät tahallaan häiritse tunninkulkua. Tästä huolimatta ADHD-oppilaan käytös ja siihen puuttuminen koettiin monilta osin ongelmallisena, koska ADHD-oppilaan käytös häiritsee suurelta osin oppitunnin kulkua. ADHD-oppilaan haasteellinen käyttäytyminen ilmenee esimerkiksi jatkuvana opetuksen keskeyttämisenä, päälle puhumisessa, muiden oppilaiden soittamisen häiritsemisenä, levottomana liikkumisena sekä vaikeuksina keskittyä ja ylläpitää tarkkaavuutta opetettavassa asiassa.

ADHD ja inklusio tuovat musiikinopetukseen monenlaisia haasteita musiikinopettajalle, ADHD-oppilaalle ja muille oppilaille. ADHD-oppilaan vaikeudet suunnata tarkkaavuutta moneen asiaan yhtä aikaa tuo haasteen esimerkiksi yhteismusisointiin, ohjeiden kuunteluun ja tekemiseen samaan aikaan sekä musiikin kuunteluun. ADHD-oppilaan impulsiivisuudesta johtuva ajattelemattomuus johtaa helposti haasteisiin toimia ryhmässä. Yliaktiivisuus tuo tunneille ylimääräistä liikehdintää ja vaikeuksia soittimen, kuten kitaran, hallitsemisessa.

Musiikinopettajien käyttämät keinot ryhmätilanteiden toimimiseen ja ADHD-oppilaan opetukseen osallistamiseen olivat moninaiset. Musiikinopettajat hyödynsivät ryhmätilanteiden toimimiseen sitä, että ADHD-oppilaat istuvat välittömässä läheisyydessä,

jolloin palautteen antaminen ja häiritsevään käyttäytymiseen puuttuminen on nopeampaa. Myös työrauhan säilymiseksi ADHD-oppilaalle voidaan antaa jokin esine, josta ei lähde ääntä, jotta ADHD-oppilas voi itse keskittyä ja muut oppilaat saavat työskentelyrauhan. Pienten tehtävien anto koettiin hyvänä tapana ylläpitää ADHD-oppilaan keskittymiskykyä. Tehtävät eivät välttämättä liitty musiikointiin, vaan tarkoituksena on se, että ADHD-oppilaat saavat jotain muuta ajateltavaa hetkeksi, jotta he jaksaisivat keskittyä myös loppu tunnin. Lähes kaikki musiikinopettajat käyttivät tunnin ajasta suurimman osan tekemiseen ja musiikillisen toiminnan teoreettinen puoli jätettiin vähemmälle.

Musiikintunneilla opetuksen eriyttäminen on helppoa siinä mielessä, että käytettävissä on eri mahdollisuuksia toteuttaa opetettava asia. Opetettavaan asiaan voi liittää esimerkiksi kehollisuutta, sanarytmejä, värikoodeja, soittamisen yksinkertaistamista, soittimien vaihtoa ja laulamista, jotta ADHD-oppilas pystyisi hahmottamaan ja pitämään tarkkaavuutta yllä paremmin opetuksen aikana. ADHD-oppilaat ovat fyysisesti aktiivisia ja motorisesti levottomia, joten liikunnan ja kehollisuuden käyttäminen yhtenä apukeinona auttaa heitä pitämään tarkkaavuutta yllä. Tätä voi hyödyntää esimerkiksi niissä tilanteissa, kun siirrytään opetettavasta asiasta toiseen. Tällöin ADHD-oppilaan vireystila saadaan pysymään aktiivisena, eikä keskittymiskyky häiriinny välttämättä niin helposti. Musiikinopettajien tulisi tehdä opetuksesta monipuolista ja pitää opettavat asiat lyhyinä ja yksinkertaisina, jotta ADHD-oppilaan tarkkaavuus pysyisi yllä.

Musiikinopettajat kokivat haasteelliseksi ADHD-oppilaiden kanssa toimimisessa sen, että heidän valmiutensa kohdata ADHD-oppilaita ja muita erityisoppilaita on heikko, koska heidän opiskelunsa aikana koulutukseen ei ole sisällytetty pakollisena juuri ollenkaan erityispedagogiikkaa tai erityismusiikkikasvatusta. Musiikinopettajat kokivat haasteelliseksi inklusion ja integraation toteutumisen. Kaikki haastateltavat olisivat toivoneet koulutukseensa enemmän tietoa erityisistä oppijoista ja heidän haasteistaan oppia, koska kokivat että heillä ei ollut valmistuessaan valmiuksia kohdata erityisoppilaita. Lähes kaikki sanoivat käytännön opettaneen, kuinka ADHD-oppilaiden kanssa toimitaan eikä kukaan ei tiennyt tarkemmin ADHD:sta ennen työelämään siirtymistä.

Vaikka musiikintunneille olisi saatavissa apua koulunkäynninohjaajalta tai erityisopettajalta, musiikinopettajat kokivat yhteistyötä rajoittavaksi tekijäksi koulunkäynninohjaajan tai erityisopettajan aineenhallinnan puutteen. Koulunkäynninohjaajan ja erityisopettajan läsnäololla on positiivinen vaikutus jo itsessään,

eivätkä musiikinopettajat tätä kieltäneet, vaan sanoivat toisen aikuisen läsnäolon helpottavan oppilaan eriyttämistä ja välittömän palautteen antamista oppilaalle. Musiikinopettajat kokivat kuitenkin aineenhallinnan puutteet haasteena pedagogiselle yhteistyölle.

5.2 Johtopäätökset

ADHD-oppilaiden pääoireiden vaikutukset ulottuvat moneen eri elämän osa-alueeseen ja heillä on vaikeuksia kontrolloida ADHD:n pääoireista, liitännäisoireista ja ympäristöstä syntyviä haasteita. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että ADHD-oppilaat kokevat turvallisuuden tunnetta. Musiikinopettajan on hyvä luoda luokkaansa selkeät säännöt, joita noudatetaan, pitää opetus mahdollisimman selkeänä ja tunnin rakenne samankaltaisena. Musiikinopettajat näkivät, että ADHD-oppilaat keskittyvät ja osallistuvat aktiivisemmin toimintaan, jos he tietävät mitä musiikintunnilla tehdään. Musiikinluokka olisi hyvä järjestää niin, että kaikki soittimet eivät ole heti saatavilla ja esimerkiksi pienet soittimet ovat piilossa, koska ADHD-oppilaan alttius häiriintyä ympärillä olevista virikkeistä on suuri.

Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat näkivät musiikinopettamisen ADHD-oppilaille haasteena ja tietoisuuden erityisoppilaiden opettamisen puutteellisena. Osan tutkittavien tietämykseen vaikutti se, että he olivat ottaneet erityisoppilaiden haasteista itse selvää ja ovat täydentäneet koulutusta erityispedagogiikan opinnoilla tai käyneet seminaareissa, joissa puhutaan erityisistä oppijoista. Heille oli siis syntynyt arkikokemuksen lisäksi teoreettista pohjaa. Kuitenkin he kokivat haasteelliseksi löytää sopivia pedagogisia menetelmiä ADHD-oppilaan opettamiseen. Musiikinopettajat toivoivat enemmän koulutusta erityisoppilaista ja heidän opettamisestaan musiikintunneilla. Musiikinopettajien perustutkintojen opetussuunnitelmiin olisi hyvä sisällyttää mahdollisuus erityismusiikkikasvatukseen perehtymiseen. Jotta kaikkien oikeus hyvään opetukseen toteutuisi, tulisi nykyisten musiikinopettajien ja musiikinopettajaksi opiskelevien lisätä tietämystä erityisoppilaista ja heidän kohtaamisestaan. Haastatteleman musiikinopettajat jäivät kaipaamaan pedagogista apua ADHD-oppilaiden opettamiseen.

Kaikilla oppilailla on kuitenkin oikeus hyvään opetukseen ja sen toteuttamiseen omassa lähikoulussa. Tämän turvaamiseen tarvittaisiin kuitenkin asianmukaista koulutusta, jolloin opettajilla olisi valmiuksia ja tuntemusta mitä hyödyntää musiikinopetuksessa.

Musiikinopettajien haastatteluissa oppilaiden oikeus hyvään opetukseen osoittautui ristiriitaiseksi asiaksi. He pyrkivät löytämään keinoja, joilla ADHD-oppilas pystyisi keskittymään opetukseen. Toisaalta he myös kokivat, että muiden oppilaiden oikeus hyvään opetukseen ei toteudu, jos ADHD-oppilaan häiritsevä käyttäytyminen keskeyttää opetuksen, ja samalla häiritsee muiden oppilaiden oppimista.

5.3 Pohdinta

Lähdin tutkimuksessani etsimään vastauksia siihen, miten musiikinopettajat kohtaavat ADHD-oppilaat ja minkälaisena he näkevät ADHD-oppilaiden opettamisen. Näiden lisäksi aineistosta nousi esiin myös pedagogisen tuen vähyys ja inklusion tuomat haasteet kohdata erityisoppilaita.

Tutkimusta tehdessäni pyrin neutraaliin näkökulmaan. Vaikka tutustuin aiheeseen jo kandidaatintutkielmassa, halusin lähestyä aihetta uudestaan avoimena ja antaa haastateltaville tilaa kertoa omat kokemuksensa ja käsityksensä aiheesta, vaikka minulla oli jo hieman taustatietoa aiheeseen liittyen. Näin en jättäisi huomioimatta aineistoa ja tutkittavien musiikinopettajien omia näkökulmia. (Ronkainen ym. 2013, 131.) Tulevana musiikinopettajana olin kiinnostunut musiikinopettajien tavoista toimia ADHD-oppilaiden kanssa, ja keskustelin jokaisen musiikinopettajan kanssa heidän käsityksistään ja kokemuksistaan. Sain tutkimukseeni uusia näkökulmia haastateltavilta. Tällainen uusi teema nousikin esimerkiksi musiikin aineenopettajien koulutukseen liittyen.

Ennen koehaastattelua ja haastatteluiden tekemistä perehdyin aiheen teoreettiseen puoleen ja loin viitekehyksen tutkimukselleni. Koen tärkeäksi, että tein viitekehyksen ennen haastatteluita ja perehdyin aiheeseen teoreettisesti, jotta saisin itse käsityksen tutkittavasta aiheesta ennen kuin suoritan haastatteluita. Koehaastattelun ja haastatteluiden kautta oma tutkijan roolini vahvistui ja haastatteluihin muodostui joustavampi rytmi ja ne toimivat luontevammin kerta kerralta. En kuitenkaan koe, että tällä olisi ollut suurta vaikutusta haastatteluiden sisältöihin. Luotettavuutta lisää myös se, että haastateltavilla oli mahdollisuus ottaa jälkeensä yhteyttä ja lisätä haastatteluun jotain, jos hän koki unohtaneensa jotain (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Keskustelimme tästä asiasta jokaisen haastateltavan kanssa, että heillä on mahdollisuus haastattelun jälkeen lisätä aineistoon asioita, jotka he ehkä olivat unohtaneet haastattelutilanteessa mainita.

Jotta haastattelutilanteet olisivat mahdollisimman avoimia, luotettavuuteen vaikuttaa myös haastateltavan mahdollisuus anonyymiuteen (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17–18). Muutin jokaisen haastateltavan nimen, enkä ole maininnut kouluja, joissa he opettavat. Olen purkanut auki vain oleelliset tiedot, kuten kokemuksen musiikinopettajan työstä ja koulutustaustan. Haastattelun runko muodostui viitekehyksestä. Haastattelutilanteissa pyrin antamaan musiikinopettajille mahdollisimman paljon tilaa kertoa omia käsityksiä ja kokemuksia aiheesta, mutta kuitenkin niin, että kaikki teemat tulivat käsiteltyä. Muutaman musiikinopettajan kanssa keskustelua syntyi enemmän. Haastatteluiden jälkeen lisäsin viitekehykseen kappaleen ADHD:n lääkehoidosta ja sen vaikutuksesta oireiden lieventymiseen (2.1.1) sekä muutaman kappaleen erityismusiikkikasvatuksesta ja inklusion vaikutuksesta musiikinopetukseen 2.3.2.

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuutta määrittää aineiston ja johtopäätösten validiteetti eli analyysin ja kategorisoimisen tulee myös liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Haastattelulainauksien ei pitäisi olla ylitulkittuja eikä niitä saa irrottaa oikeasta yhteydestä tämän vuoksi (Ahonen 1994, 152–154). Pyrin tutkimuksessani ja analyysissä vertaamaan haastattelulainauksia teoreettiseen viitekehykseen ja vastaamaan tutkimuskysymyksiin niiden kautta.

Kerronnallinen tutkimus on väljä tutkimusote, jolloin luotettavuutta voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Tutkimukseen valitsin kerronnallisen tutkimuksen lähtökohdaksi narratiivien analyysin ja sisällönanalyysin. Kerronnallinen tutkimus liitetään yleensä konstruktivistiseen ajatteluun, joka perustuu siihen, että todellisuus muodostuu kertomusten kautta. (Heikkinen 2007, 152.) Kerronnallisuuteen kuuluu, että haastateltavat voivat kertoa vapaasti omat kokemuksensa ja koen, että heillä oli siihen vapaus (Erkkilä 2005, 200). Haastateltavien vapaus kertoa omat kokemuksensa ADHD-oppilaista opettajauransa aikana toivat myös tutkimukseeni lisää näkökulmia.

Tutkimukseen osallistuvien musiikinopettajien määrä oli vähäinen. Vaikka haastateltavia ei ollut enempää kuin neljä, koen sen olevan tarpeeksi riittävä aineistoksi, koska haastatteluissa tuli paljon yhtäläisyyksiä. Ne alkoivat siis toistamaan, eli saturoimaan itseään eivätkä enää tuottaneet tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1996, 170). Musiikinopettajien käsitykset ADHD-oppilaiden opettamisesta ja heidän tuomista haasteista olivat lähes yhtenevät. Tutkimuksessani en havainnut räikeitä eroja musiikinopettajien tavoissa kohdata ADHD-oppilaita musiikintunneilla.

Tutkimustuloksissani tuli myös yhtymäkohtia teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemiin asioihin. Tutkimustulokseni myötäilevät jossain määrin DuPaulin ja Stonerin kirjaa, jossa he luokittelevat eri interventioita ADHD-oppilaan opettamiseen. Näitä interventioita käyttämällä ADHD-oppilaan positiivista ja sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä tunnilla voidaan kehittää. Tutkimustulokseni heijastelevat myös de l'Etoilen artikkelin keinoista musiikinopettamisesta erityisoppilaille, erityisesti ADHD-oppilaiden sekä käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettamisesta musiikintunneilla. (DuPaul & Stoner 2003; de l'Etoile 2005). Suurin puutteellinen asia musiikinopettajilla oli vajavainen teoreettinen tietämys ADHD:sta ja sen hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa ja eriyttämisessä. Musiikinopettajien valmiuksia kohdata ADHD-oppilaita ja muita erityisoppilaita tulisi nostaa ja lisätä heidän tietämystä tästä.

Näiden pohjalta voisi pohtia sitä, minkälainen on musiikin aineenopettajien koulutuksesta saama teoreettinen tietämys erityisistä oppijoista? Olisiko koulutuksen rakenteeseen lisättävä erityispedagogiikkaa ja erityismusiikkikasvatusta, koska inklusion myötä musiikintunneille on tullut lisää erityisoppilaita? Haastattelemieni musiikinopettajien perusteella tälle olisi tarvetta. Tämänhetkisen musiikkikasvatuksen aineenopettajan koulutuksessa Oulun yliopistossa erityispedagogiikkaa on sisällytetty opintoihin vain yhden opintopisteen verran. Tämän lisäksi on mahdollista ottaa valinnaisena erityiskasvatuksen puolelta erityispedagogiikkaan liittyviä kursseja.

Tutkielman tekemisen aikana olen pohtinut useita eri jatkotutkimusaiheita. Esimerkiksi musiikinopettajilla tuntui olevan vain vähän tietämystä pedagogisista keinoista, joita voitaisiin hyödyntää ADHD-oppilaan musiikinopetuksessa. Heillä kuitenkin tuntui olevan jo käytössä erilaisia menetelmiä, jotka he kokivat hyväksi. Tutkimusta voisi kohdistaa näihin ja esimerkiksi koota ja tutkia musiikinopettajien käyttämien menetelmien teoreettista taustaa. Aihetta voisi myös laajentaa koskemaan ADHD-oppilaita. Jatkossa voitaisiin tutkia esimerkiksi sitä, miten ADHD-oppilas kokee musiikintunnit. Miten ADHD-oppilas kokee esimerkiksi musiikkiluokan erilaisuuden oppimisympäristönä muihin luokkiin verrattuna ja mitkä asiat he itse kokevat haasteelliseksi musiikinoppimisessa ja musiikkiluokassa oppimisympäristönä.

LÄHDELUETTELO

- ADHD. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Kardiologisen Seuran asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2014 [viitattu 18.8.2015]. Saatavilla Internetissä: www.käypähoito.fi.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), Laadullisen tutkimuksen työtapoja, 114–160. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Almqvist, F. 2004. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt. Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. (3. uud. p.), 240–248. Helsinki: Duodecim.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa, 299–332. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. 2012. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), ADHD. Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki, 51–64 Jyväskylä: PS-kustannus.
- Barkley, R. A. & Fischer M. 2010. The Unique Contribution of Emotional Impulsiveness to Impairment in Major Life Activities in Hyperactive Children as Adults. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49 (5), 503–513.
- Barkley, R. A. & Kankaansivu, K. 2008. ADHD: Kuinka hallita ADHD. Kuopio: Unipress.
- de l’Etoile, S. K. 2005. Teaching music to special learners: Children with disruptive behavior disorders. *Music Educators journal*, 91 (5), 37–43.
- DuPaul, G., J. & Stoner, G. 2003 (2. uud. P. ed.). ADHD in the Schools. Assessment and Intervention Strategies. New York: The Guilford Press.
- Erkkilä, R. 2005. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.), Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen, 195–226. Helsinki: Dialogia.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Furman, L. 2009. ADHD: What Do We Really Know? Teoksessa Timimi, S. & Leo, J. (toim.) Rethinking ADHD from brain to culture, 21–57. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Heikkinen, H. L. T. 2007. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 142–158. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä, Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jalanne, T. 2012. Ikkuna luokkahuoneeseen. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), *ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki*, 193–210. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jellison, J. A. 2012. Inclusive Music Classrooms and Programs. Teoksessa McPherson, G. E. & Welch, G. F. (toim.), *The Oxford handbook of Music education*, 65–80. Oxford: Oxford University Press.
- Joseph, J. 2009. ADHD and Genetics: A Consensus Reconsidered. Teoksessa Timimi, S. & Leo, J. (toim.), *Rethinking ADHD from brain to culture*, 58–91. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kaikkonen, M. 2009. Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 203–220. Jyväskylä: FiSME.
- Kaikkonen, M. 2013. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja, Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, 28–36. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H., Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*, 105–115. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuorelahti, M. 1999. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.), *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*, 123–135. Jyväskylä: Atena.
- Low, C. 1997. Is inclusivism possible? *European Journal of Special Needs Education*. 12 (1). 71–79.

- Marton, F. (1986). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings on Reality. 141–161.
- Moilanen, I. 2012a. ADHD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), ADHD. Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki, 35–44. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I. 2012b. Lapsen ADHD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), ADHD. Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki, 135–152. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I. 2012c. Lääketieteellinen hoito ja kuntoutus. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), ADHD. Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki, 89–94. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Montgomery, J. & Martinson, A. 2006. Partnering with Music Therapists: A Model for Addressing Students' Musical and Extramusical Goals (Over Story). *Music Educators Journal*. 92 (4), 34–39.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niilo Mäki instituutti. Tarkkaavuus. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, ADHD. <http://www.nmi.fi/fi/oppimisvaikeudet/tarkkaavaisuus>. [Viitattu 29.1.2016]
- Komulainen, J. 2011. Tautiluokitus ICD-10 = klassifikation av sjukdomar. luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet =Klassifikationer, terminologier och statistikanvisningar (3. Uud. p.). [Helsinki]: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Mitchell, D. 2008. What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies. Abingdon: Routledge.
- Närhi, V. & Jokinen, K. 2008. Koulussa toteutettavat tukitoimet ADHD-oireisille lapsille ovat kasvattajien yhteistyötä: Johdanto tapauskuvauksiin. *NMI-bulletin*, Vol. 18, No. 3
- Närhi, V. ADHD-oireinen lapsi koulussa. 2012. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), ADHD. Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki, 179–192. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön tutkimuksia 2014:2. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi>. [Viitattu 27.1.2016]

- Pajamo, R. Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. 2009. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), Musiikkikasvatus Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen, 31–49. Jyväskylä: FiSME.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H., Westerlund, H. (toim.), Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä, 54–70. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuslaki. 24.6.2010/642.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>. [Viitattu 20.9.2015]
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. [Viitattu 16.8.2015]
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä on laadullinen tutkimus? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan, 47–57. Helsinki: JTO.
- Raevuori, A. 2012. Nuoren ADHD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki, 211–230. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Rautiainen K. H. 2009. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen, 51–65. Jyväskylä: FiSME.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), Haastattelun analyysi, 424–431. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), Haastattelun analyysi, 9–38. Tampere: Vastapaino.
- Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. 2012. Lapsen tukeminen kotona, päivähoidossa ja muissa ryhmätilanteissa. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.), ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki, 153–178. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Suomi, H. 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen, 67–89. Jyväskylä: FiSME.
- Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä, 13–20. Helsinki: Helsinki University Press.
- Takala, M. 2010a. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä, 45–57. Helsinki: Helsinki University Press.
- Takala, M. 2010b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä, 21–33. Helsinki: Helsinki University Press.
- Tiittula, S. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.), Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, 9–21. Tampere: Vastapaino.
- Tilastokeskus 2015. Tehostetun tuen piirissä entistä useampi peruskoulun oppilas. http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html. [Viitattu 28.1.2016]
- Timimi, S. 2009. Why Diagnosis of ADHD has increased so Rapidly in the West: A Cultural Perspective. Teoksessa Timimi, S. & Leo, J. (toim.), Rethinking ADHD from brain to culture, 133–159. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNESCO. 1999. Salamanca 5 years on. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118eo.pdf>. [Viitattu 29.9.2015]
- Yanoff, J. C. 2007. The classroom teacher's inclusion handbook: Practical methods for integrating students with special needs. Chicago, Ill: Independent Publishers Group.

LIITTEET

LIITE 1

Tarkkaavuushäiriön ja hyperaktiivisuuden diagnostiset kriteerit ICD-10:n mukaan.

A Keskittyminen.

Vähintään kuusi seuraavista keskittymiskyvyttömyyteen viittaavista oireista jotka ovat kestäneet ainakin kuusi kuukautta, ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia:

1. Huomion kiinnittäminen riittävän hyvin yksityiskohtiin epäonnistuu usein tai tekee huolimattomia virheitä koulutyössä, työssä tai muissa tehtävissä
2. Keskittyminen leikkeihin tai tehtäviin epäonnistuu usein
3. Usein lapsi ei kuuntele, mitä hänelle puhutaan
4. Ohjeiden noudattaminen ja koulu-, koti- tai työtehtävien valmiiksi saattaminen epäonnistuvat usein (ei johdu uhmasta eikä kyvyttömyydestä ymmärtää ohjeita)
5. Usein huonontunut kyky järjestää tehtäviä ja aktiviteetteja
6. Välttää usein tehtäviä, kuten koulu- tai kotityöt, jotka vaativat pitkäaikaista henkistä ponnistelua, tai osoittaa usein voimakkaasti, ettei pidä niistä
7. Kadottaa usein esineitä, jotka ovat tarpeellisia tiettyjä tehtäviä varten, kuten koulutavarat, kynät, kirjat, lelut tai työvälineet
8. Keskittyminen häiriintyy usein helposti ulkoisten ärsykkeiden takia
9. On usein muistamaton päivittäisissä toiminnoissaan

B Hyperaktiivisuus.

Vähintään kolme seuraavista hyperaktiivisuuteen viittaavista oireista, jotka ovat kestäneet ainakin kuusi kuukautta, ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia:

1. Liikuttaa usein levottomasti käsiään tai jalkojaan tai vääntelehtii tuolillaan
2. Lähtee tuolistaan pois luokassa tai muualla tilanteissa, missä edellytetään, että pysytään paikalla

3. Juoksee usein tai kiipeilee ympäriinsä tilanteissa, missä se ei kuulu asiaan (nuoruusiässä riittää pelkästään levoton olo)
4. On usein kohtuuttoman äänekkäs leikeissään tai ei onnistu paneutumaan hiljaa vapaa-ajan aktiviteetteihin
5. On motorisesti jatkuvasti liian aktiivinen eikä oleellisesti muutu ympäristön mukaan tai ulkoisista vaatimuksista

C Impulsiivisuus

Vähintään yksi seuraavista impulsiivisuuteen viittaavista oireista, joka on kestänyt ainakin kuusi kuukautta, on haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeava:

1. Keskeyttää usein omalla vastauksellaan toisten tekemiä kysymyksiä
2. Usein lapsi ei odota jonossa tai vuoroaan peleissä tai ryhmissä
3. Keskeyttää usein toisten puheen tai on tunkeileva (esim. tunkeutuu toisten väliseen keskusteluun)
4. Puhuu usein liian paljon ottamatta huomioon tilanteen vaativaa pidättäytyväisyyttä

D Aikarajoitus.

Sairaus on alkanut 7-vuotiaana tai aikaisemmin

E Laaja-alaisuus.

Kriteerien tulee täytyä useamman kuin yhden ympäristön osalta, esim. koulu, koti, pihapiiri.

F Ongelmallisuus.

Oireiden täytyy aiheuttaa kliinisesti merkittäviä ongelmia tai toimintakyvyn rajoituksia oppimisessa tai opiskelussa, sosiaalisesti tai ammatillisesti.

G Poissulkukriteerit.

Häiriö ei täytä muiden sairauksien kriteerejä kuten laaja-alaisen kehityshäiriön, manian, depression tai ahdistushäiriön.

Lähde: Lasten- ja nuorisopsykiatria, s. 242

LIITE 2

Tehostettua tukea varten laadittavan oppimissuunnitelman sisältö:

Oppilaskohtaiset tavoitteet

- oppilaan näkemys tavoitteistaan ja kiinnostuksen kohteistaan
- oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet
- oppilaan oppimiseen, työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin sekä koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet

Pedagogiset ratkaisut

- oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut
- oppilaan tukeen liittyvät ratkaisut, kuten joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus, opetusmenetelmät, opiskelustrategiat, työskentelytavat ja kommunikointitavat
- oppilaalle annettava tukiopeus ja osa-aikainen erityisopetus
- opiskelun erityiset painoalueet eri oppiaineissa
- oppilaan ohjaukseen liittyvät tavoitteet ja toimenpiteet

Tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut

- oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden antama tuki ja eri toimijoiden vastuunjako
- opetukseen osallistumisen edellyttämien perusopetuslain mukaisten tulkitsemis- ja avustajapalveluiden, muiden opetuspalveluiden, apuvälineiden ja kuntoutuspalveluiden järjestäminen sekä eri toimijoiden vastuunjako
- yhteistyön toteuttaminen oppilaan ja huoltajan kanssa, huoltajan tarjoama tuki

Tuen seuranta ja arviointi

- oppimissuunnitelman tavoitteiden toteutumisen seuranta, toimenpiteiden vaikuttavuuden arviointi sekä arviointiajankohdat
- oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävä arviointi oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanteesta sekä oppilaan itsearviointi
- arvioinnissa käytettävät menetelmät joiden avulla oppilas voi osoittaa osaamistaan

hänelle sopivin tavoin

- oppimissuunnitelman tarkistaminen ja sen ajankohta
- suunnitelman laatimiseen osallistuneet henkilöt

Oppimissuunnitelmassa ei kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia.

Lähde: POPS 2014, 64–65

LIITE 3

Sähköpostiviesti haastateltaville:

Hei!

Pyydän teitä mukaan haastateltavaksi tutkimukseen, joka käsittelee peruskoulun musiikinopettajien kokemuksia 5.–9.-luokkalaisista oppilaista joilla on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Tutkimukseni on musiikkikasvatuksen pro gradu - tutkielma.

Haastattelu pohjautuu tutkimuskysymyksiin, joita on kolme. 1. Miten ADHD-oppilaan käytös ilmenee musiikintunneilla? 2. Mitä keinoja musiikinopettaja on käyttänyt saadakseen ryhmätilanteet toimimaan ja ADHD-oppilaat osallistumaan opetukseen? 3. Mitkä asiat musiikinopettajat kokevat haasteelliseksi ADHD-oppilaiden kanssa toimimisessa?

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastatteluun osallistuvien nimet, koulu ja oppilaiden nimet eivät tule esille tutkielmassa. Oppilaiden henkilötietoja en tarvitse missään vaiheessa haastattelua. Tärkeämpänä haastattelussa ovat teidän kokemuksenne ja mahdolliset menetelmät joita olette hyödyntäneet ADHD-oppilaiden opetuksessa. Haastatteluista kertyvää aineistoa käytetään vain tämän tutkimuksen yhteydessä. Haastattelu aineistoa säilytetään korkeintaan viisi vuotta. Pyrin saamaan haastattelut valmiiksi lokakuun loppuun mennessä. Haastattelu voidaan järjestää teidän koulullanne työpäivän aikana, jos teillä on esimerkiksi hyppytunti.

Onko teillä kiinnostusta osallistua haastatteluun mukaan koskien kokemuksianne ADHD-oppilaista musiikintunneilla? Voitte myös kysyä tarkentavia kysymyksiä, jos jokin asia jäi mietityttämään teitä aiheeseeni tai haastatteluihin liittyen sähköpostitse (Saara.K.Komulainen@student oulu.fi) tai puhelimitse 045 1270389.

Ystävällisin terveisin
Saara Komulainen
Musiikkikasvatuksen opiskelija
Kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto

LIITE 4

Haastattelurunko

- Musiikinopettajan esittely (kuka on, kauan ollut musiikinopettajana, koulutus)
- ADHD
 - (mitä musiikinopettaja tietää ADHD:sta:, kuka on kertonut, että opetettavassa oppilasryhmässä on ADHD:, Miten ADHD-oppilas näkyy, kuuluu ja vaikuttaa musiikintunneilla?)
- Musiikkiluokka ADHD-oppilaan oppimisympäristönä
- Musiikinopettajan käyttämät menetelmät ADHD-oppilaan opettamisessa
 - (Mitkä on toiminut ja mitkä eivät:, soveltaako musiikinopettaja tietoisesti jotain menetelmää:, miten musiikinopettaja on saanut ADHD-oppilaan keskittymään opetukseen)
- Mitkä asiat musiikinopettaja kokee haasteelliseksi, kun hän opettaa ryhmää, jossa on ADHD-oppilas
- Saako musiikinopettaja tarvittaessa apua ja minkälaista apua, jos saa?
- Musiikinopettajan omia esimerkkejä tilanteista ADHD-oppilaiden kanssa.