



Tokola Tiia

Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan huomioiminen musiikinopetuksessa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatus

27.10.2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Tarkkaavaisuushäiriösen oppilaan huomioiminen musiikinopetuksessa (Tiia Tokola)

Kandidaatin tutkielma, 24 sivua

lokakuu 2023

Tämä kandidaatin tutkielma tarkastelee tarkkaavaisuushäiriösen lapsen huomioimista musiikinopetuksessa. Toteutin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jossa kokosin aihetta esittelevää kirjallisuutta ja tutkimuksia yhdeksi kokonaisuudeksi.

Tarkkaavaisuushäiriöt ovat yleinen oppimista vaikeuttava tekijä, joka näkyy koulumaailmassa yhä lisääntyvässä määrin. Jokaisella lapsella on oikeus saada riittävä, oikea-aikaista ja oikein kohdennettua tukea oppimiseen. Tämän vuoksi opettajalla tulee olla tietoisuus ja riittävät keinot jokaisen lapsen yksilölliseen tukeen. Musiikinopetus ei tee tähän poikkeusta, vaan jokaisen musiikkikasvattajan on tärkeä opiskella myös tuen tarpeisen lapsen opettamiseen liittyviä asioita. Musiikintunneille integroidutaan usein erityisryhmiä, mikä lisää oppimisen tuen tarvetta myös musiikinopetuksessa.

Tutkielmani tuloksissa selvisi, että tarkkaavaisuushäiriösen lapsen opetuksessa olisi tärkeää pyrkiä rakentamaan vuorovaikutukseen ja oireiden vaikutusten minimoimiseen. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu sekä positiivisen pedagogiikan mukainen toimintatapa parantavat vuorovaikutusta ja ohjaavat lasta näkemään omat vahvuutensa oppijana. Tämä saa aikaan positiivisen kehän, jolloin lapsi tietää mitä häneltä odotetaan ja oppii toimimaan odotusten mukaisesti.

Tutkielmastani käy ilmi, että samat keinot, joita käytetään yleisesti tarkkaavaisuushäiriösen lapsen opetuksessa, ovat toimivia myös musiikinopetuksessa. Musiikki toimii myös tasapainottavana ja keskittymistä helpottavana elementtinä.

Avainsanat: Musiikkikasvatus, musiikinopetus, tarkkaavaisuushäiriö, ADHD/ADD, positiivinen pedagogiikka, oppimisen tuki

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman toteutus	5
2.1	Tutkielman kulku ja rakenne	5
3	Teoreettinen viitekehys	7
3.1	Tarkkaavaisuushäiriöt.....	7
3.1.1	<i>ADHD</i>	7
3.1.2	<i>ADD</i>	8
3.2	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.....	8
3.2.1	<i>Kolmiportainen tuki</i>	9
3.2.2	<i>Perusopetuksen arvoperusta</i>	10
3.3	Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tukeminen koulussa	10
3.3.1	<i>Toiminnanohjaus</i>	10
3.3.2	<i>Itsesäätely ja impulsiivisuuden hallinta</i>	11
3.3.3	<i>Tunnetaidot</i>	12
3.3.4	<i>Positiivinen pedagogiikka</i>	13
3.3.5	<i>Päiväohjelman ja oppimistilanteiden strukturointi</i>	14
3.3.6	<i>Fyysinen oppimisympäristö</i>	15
3.4	Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi musiikin tunnilla	16
4	Tulokset	18
5	Pohdinta	20
	Lähteet	22

1 Johdanto

Kandidaatin tutkielman aiheeksi valitsin tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen huomioimisen musiikinopetuksessa. Aihe on itselleni tärkeä, sillä minulle on diagnosoitu ADHD/ADD ja olen itse kamppaillut mm. musiikintunneilla keskittymiseni kanssa. Olen opiskellut musiikkia paljon, sekä koulussa, että musiikkiopistossa ja koin, että opetus oli minun kouluaikoinani usein hyvin opettajajohtoista ja teoriapainotteista. Keskittymisvaikeuksista kärsivänä koin tämän opetustavan olleen todella haasteellinen omalle oppimiselleni, ja usein keskittyminen ja mielenkiinto ei pysynyt itse aiheessa. Näihin kokemuksiini pohjaten halusin selvittää, miten tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas voitaisiin huomioida musiikin opetuksessa ja miten häntä voidaan tukea saavuttamaan positiivisia oppimiskokemuksia.

ADHD:n esiintyvyys on arviolta 4–7 %, joten esimerkiksi kahdenkymmenen oppilaan luokassa on laskennallisesti ainakin yksi tarkkaavaisuushäiriöstä kärsivä oppilas (Huttunen & Socada, 2019). Tarkkaavuuden ongelmat ovat yksi yleisimmistä lasten oppimiseen vaikuttavista ongelmista lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien ohella (Katajamäki & Paananen 2015). Näin ollen jokaisen opettajan tulisi perehtyä aiheeseen ja pystyä huomioimaan erilaiset oppijat opetuksessaan.

Koulussa musiikin opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilaiden musiikillisia taitoja. Musiikkia opitaan ensisijaisesti toiminnan kautta (Opetushallitus [OPH], 2014). Laulamisen, soittamisen, säveltämisen, musiikkiliikunnan ja kuuntelun kautta saadut kokemukset toimivat musiikkikäsitteiden ja ilmaisukeinojen oppimisen perustana (OPH, 2014).

Musiikin opettamisesta nimenomaan tarkkaavaisuushäiriöisille löytyi verrattain vähän tutkimusta. Useat lähdeteokseni keskittyvät tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opettamiseen ja työskentelyn tukemiseen ns. akateemisissa oppiaineissa. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että erityisryhmien opetusta myös musiikin tunneilla tutkittaisiin enemmän.

Tutkielmani tavoitteena on tarkastella musiikinopetuksessa käytettäviä keinoja erityisesti tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan kohdalla.

2 Tutkielman toteutus

2.1 Tutkielman kulku ja rakenne

Toteutan tutkielmani kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on kuvailla, millä tavoin ja mistä näkökulmista kyseistä asiaa on aiemmin tutkittu ja miten tuleva tutkielma liittyy aikaisempiin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus toimii yleiskatsauksena ilman sen tarkempia sääntöjä (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsaus on tehokas väline tietojen syventämisessä niissä asioissa, joita on tutkittu ja joista on saatavilla valmiita tuloksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tuntuu minulle oikealta vaihtoehdolta, sillä aineistot voivat olla laajoja, eivätkä metodiset säännöt rajaa niiden valintaa (Salminen, 2011).

Narratiivinen kirjallisuuskatsaus pyrkii helppolukaiseen lopputulokseen, johon on koottu tiivistäen ajantasaisia tutkimustuloksia (Salminen, 2011). Tarkoitukseni on saada aikaan kirjallisuuskatsaus, jonka myötä lukijalle syntyy kokonaiskuva tarkkaavaisuushäiriöisten lasten huomioimisesta musiikin opetuksessa.

Käytän lähdeaineistonani pääasiallisesti vertaisarvioitua tieteellistä tutkimustietoa. Käytössäni on erilaisia tietokantoja, kuten esimerkiksi OulaFinna, Esbcohost, Google Scholar ja Scopus. Aineiston haussa käytän hakusanoina mm. ADHD/ADD, tarkkaavaisuushäiriöt, oppimisen tuki, ja functionality.

Olen valinnut aineistoni huolellisesti ja pyrkinyt varmistumaan siitä, että ne ovat tieteellisesti valideita. Olen myös pyrkinyt lähestymään aiheitani useammista näkökulmista. Keskeisimmät aineistoni käsittelevät tarkkaavaisuushäiriöitä, opetuksen järjestämistä, erityispedagogiikkaa ja musiikkikasvatuksen pedagogiikkaa.

Tutkielmassani pyrin aiheitani käsittelevien aineistojen ymmärtävään lähestymistapaan, joka on laadullista analyysia ja päätelmien tekoa. Tämä analysointitapa tuo parhaiten vastauksia tutkielmani kysymyksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007)

Olen pyrkinyt lähdekriittisesti ottamaan tutkielmaani mukaan vain aineistot, joilla on tieteellistä arvoa. Aineistosta keskeisiksi tutkimuskysymysteni kannalta nousivat aineistot, jotka käsittelevät keskittymishäiriöitä, keskittymishäiriöisen oppilaan tukemista koulussa ja oppimisen ja

koulunkäynnin tuen järjestämistä. Tutkielmani luotettavuus perustuu lähdekriittisyyteen, har-
kitsevaan aineiston rajaamiseen ja tutkimuksen toistettavuuteen. Tutkielmassani pyrin avoi-
mesti kuvaamaan tutkimusaiheen, -aineiston ja -asetelman valinnan, tutkielman kulun sekä sen
millaisiin johtopäätöksiin olen tutkimusaineiston pohjalta päätenyt. (Hirsjärvi ym. 2007.)

Tutkielmassani pyrin etsimään vastauksen seuraavaan tutkimuskysymykseen:

- 1. Miten tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas voidaan huomioida musiikinopetuksessa?*

3 Teoreettinen viitekehys

Keskeisiä käsitteitä minulla on luvuttain 3.1 Tarkkaavaisuushäiriöt, 3.1.1 ADHD, 3.1.2 ADD, 3.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki, 3.2.1 Kolmiportainen tuki, 3.2.2 Perusopetuksen arvo-perusta, 3.3 Toiminnanohjauksen tukeminen koulussa, 3.3.1 Itsesäätely ja impulsiivisuuden hallinta, 3.3.2 Tunnetaidot, 3.3.3 Oppimisympäristön ja oppimistilanteiden strukturointi, 3.3.4 Positiivinen pedagogiikka, 3.3.5 Päivöohjelman ja oppimistilanteiden strukturointi, 3.3.6 Fyysinen oppimisympäristö ja 3.4 Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi musiikin tunnilla.

3.1 Tarkkaavaisuushäiriöt

3.1.1 ADHD

ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) on neuropsykiatrinen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, jota voidaan kutsua myös tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriöksi (adhdutuksi.fi, luettu 2023). ADHD:n yleisimpiä oireita ovat tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus (Käypähoito, 2019). ADHD:n keskeisin ongelma on oman tahdonalaisen tarkkaavaisuuden säätelämisen vaikeus (Leppämäki & Nissilä, 2022). Keskittymisvaikeuksista kärsii nykyään yhä useampi lapsi ja nuori. Psykiatrian erikoislääkäri Matti Huttunen ja psykiatrian erikoislääkäri Lumikukka Socada (2019) kertovat Terveyskirjaston nettisivuilla, että ADHD:ta esiintyy arvioidusti lapsilla ja nuorilla 4–7 %, joten joka luokassa on todennäköisesti vähintään yksi lapsi, jolla on ADHD-oireita. ADHD on yleisempi pojilla, joskin tytöillä se jää usein myös huomaamatta, mikäli oireisiin ei liity yliaktiivisuutta (Parikka, Halonen-Malliarakis, Puustjärvi 2020).

Oirekuvaan kuuluu paljon pitkäaikaisoireita, joista on selkeästi haittaa toimintakyvylle. Yli- ja aliaktiivisuuden lisäksi havaittavissa on usein myös tarkkaavuuden säätelyn vaikeuksia, jotka ilmenevät esimerkiksi toiminnan lyhytjänteisyytenä, vaikeutena noudattaa ohjeita ja tehdä tehtäviä loppuun saakka, häiriöherkkyytenä ja tavaroiden hukkaamisalttiutena. Impulsiivisuus puolestaan voi näkyä esimerkiksi taipumuksena toimia nopeasti ilman harkintaa ja seurauksien miettimistä. Siihen voi liittyä arvaamatonta käytöstä, kyvyttömyyttä odottaa vuoroaan leikeissä tai keskusteluissa. (Parikka ym., 2020)

ADHD-oireiden voimakkuuteen vaikuttavat mm. ympäristötekijät. Oireita voidaan vähentää esimerkiksi selkeillä säännöillä ja toimintaohjeilla, sekä sopivalla ärsyketasolla olevalla ympäristöllä. Myös hyvä motivaatio ja välitön palaute vähentävät oireita. Oireita lisäävät liikunnan

ja unen puute, nälkä, jännitys, suuttumus sekä stressaavat tilanteet. Usein ADHD-oireiset lapset ovat koulussa levottomia, häiriöalttiita ja häiritsevästi käyttäytyviä. Mikäli oppitunti kestää pitkään, lapsen on vaikea keskittyä ja hän lähtee helposti liikkeelle luokassa tai kiemurtelee paikallaan. Lapsi saattaa vastata kysymyksiin muistamatta viitata ja kommentoida muiden tekemiä kovaäänisesti. Kuitenkin tämä häiritsevästi käyttäytyvä lapsi voi olla samalla luova ja aikaansaava, innostuva ja herkästi mukaan lähtevä, kunhan hän vain saa mahdollisuuden taitojensa näyttämiseen. Joskus kahden eri toimintaympäristön näkemys lapsen tilasta voi poiketa toisistaan huomattavasti. Ristiriitojen sijaan, niitä kannattaa pitää arvokkaana tietona lapsen toimintakyvystä eri ympäristöissä. (Parikka ym., 2020.)

3.1.2 ADD

ADD (Attention Deficit Disorder) on yksi ADHD:n kolmesta eri esiintymismuodosta (Leppämäki & Nissilä, 2022). ADD on ADHD:n tapaan tarkkaavaisuushäiriö, mutta ADHD:lle ominaiset yliaktiivisuus ja impulsiivisuus jäävät pois ja ongelmat painottuvat tarkkaamattomuuteen (Leppämäki & Nissilä, 2022). ADD:ssa voi kuitenkin esiintyä yliaktiivisuutta, mutta levottomuus voi esiintyä mielen sisäisenä levottomuutena, eikä se usein ilmene ulkoisesti (Leppämäki & Nissilä, 2022). Arjessa ADD voi esiintyä esimerkiksi keskittymisvaikeuksina, häiriintymisherkkyytenä, omiin ajatuksiin vaipumisena ja taipumuksena lykätä asioiden aloittamista (Leppämäki & Nissilä, 2022).

ADD havaitaan yleisesti vasta kouluiässä, kun opiskelun kanssa havaitaan ongelmia (Puustjärvi, 2011). Kouluikäisellä ADD-oireisella lapsella voi olla ongelmia hienomotoriikan ja kirjoittamisen kanssa.

3.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Koulussa kaikkien tukea tarvitsevien, myös ADHD-lasten koulunkäynnin tukemiseen kehitetään koko ajan lisää keinoja ja toimenpiteitä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ei enää jaottele perusopetusta yleisopetukseen ja erityisopetukseen, vaan oppilaille oppimiseen ja koulunkäyntiin annettava tuki on porrastettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (OPH, 2014). Tukea velvoitetaan antamaan kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla heti, kun tuen tarvetta esiintyy. Riittävän varhain aloitettu ja riittävän monipuolisesti annettu tuki auttaa ehkäisemään ongelmien kasautumista ja lisääntymistä.

3.2.1 Kolmiportainen tuki

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, sekä perusopetuslaissa määrätään, että oppilas, joka tarvitsee tukea oppimiselleen, on oikeutettu riittävään tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki [POL] 30§). Vuonna 2011 voimaan astui perusopetuslain erityisopetusta koskevat muutokset, jolloin tuen tasot on määritelty kolmiportaiseksi, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Moberg, Hautamäki, Kivirauma & Lahtinen, 2015). Perusopetuslaki säätelee tukimuodot, joita voi käyttää kaikilla tuen tasoilla. (OPH, 2014). Kolmiportaisuuden periaatteeksi on otettu samojen tukimuotojen käyttö kaikilla portailla siten, että sen intensiteettiä ja kestoja vaihdellaan (Oja, 2012). Tukea velvoitetaan antamaan kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla heti, kun tuen tarvetta esiintyy. Riittävän varhain aloitettu ja riittävän monipuolisesti annettu tuki auttaa ehkäisemään ongelmien kasautumista ja lisääntymistä.

Yleinen tuki on tukikeinoista ensimmäinen ja sitä annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä. Toisin kuin tehostetussa ja erityisessä tuessa, yleinen tuki ei tarvitse erillistä tutkimusta tai päätöstä, ja se pyritään tuomaan osaksi koulun arkea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (OPH, 2014). Yleisen tuen tukikeinoja ovat eriyttäminen, oppilaanohjaus, oppilashuollon tuki, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, erilaiset apuvälineet, avustajapalvelut sekä ohjaus- ja tukipalvelut (Niilo Mäki -instituutti).

Jos yleinen tuki koetaan riittämättömäksi, oppilas siirtyy tehostettuun tukeen. Tehostettua tukea annetaan oppilaille, jolla on säännöllisen tuen tarve tai käytössä tarvitaan useita tukimuotoja samanaikaisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) Tehostettua tukea varten on tehtävä pedagoginen arvio, johon perustuen tukea annetaan oppilaille tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti (Niilo Mäki -instituutti). Tehostetussa tuessa tukimuodot ovat samat kuin yleisessä tuessa, mutta se on kokonaisuudessaan vahvempaa ja säännöllisempää (Moberg ym., 2015).

Erityinen tuki on edellä mainituista tukimuodoista kaikista vahvin. Erityisessä tuessa on käytössä samat tukimuodot kuin yleisessä ja tehostetussa tuessa, mutta siihen kuuluu näiden tukimuotojen lisäksi erityisopetus, joka perustuu erityisen tuen päätökseen (Moberg ym., 2015). Erityistä tukea koskevaa päätöstä varten tarvitaan pedagoginen selvitys, jonka opetuksen järjestäjä on velvollinen tekemään (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

3.2.2 Perusopetuksen arvoperusta

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen arvoperustana nähdään jokaisen lapsen oikeus hyvään opetukseen sekä jokaisen oppilaan arvokkuus ja ainutlaatuisuus, ihmisyyss, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, kulttuurinen moninaisuus rikkautena ja kestävän elämäntavan välttämättömyys. Kasvaakseen mahdollisimman vahvaksi oppilas tarvitsee tukea ja kannustusta sekä kokemuksen siitä, että hänestä välitetään ja häntä arvostetaan. Jokainen lapsi tulisi nähdä omana arvokkaana yksilönään ja yhteisön tasa-arvoisena jäsenenä huolimatta mahdollisista omista haasteistaan. Lisäksi oppilas tarvitsee osallisuuden kokemuksen ja tunteen siitä, että hän on osa toimivaa kokonaisuutta. (OPH, 2014.)

3.3 Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tukeminen koulussa

Tarkkaavuuden ongelmat ovat yksi yleisimmistä lasten oppimiseen vaikuttavista ongelmista lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien ohella (Katajamäki & Paananen, 2015).

3.3.1 Toiminnanohjaus

Käsitettä toiminnanohjaus käytetään usein kuvaamaan ihmisen kykyä suunnitella ja toteuttaa erilaisia toimintoja. Toiminnanohjauksen ongelmat ovat hyvin yleisiä neuropsykiatrisissa häiriöissä. Toiminnanohjaus muodostuu useista toisiinsa liittyvistä taidoista, joita tarvitaan tarkoitukselliseen toimintaan. Näitä taitoja ovat esimerkiksi aloitetyky, tarkkaavaisuus, työmuisti, kyky hillitä tai muuttaa toimintaa, sekä päättelykyky. Osa taidoista on tietoisia, eli tahdonalaisia toimintoja, osa puolestaan liittyy tahdosta riippumattoman muistin toimintaan. Silloin, kun toiminnanohjaus toimii normaalisti, toiminnan, ajattelun ja käyttäytymisen joustava säätely onnistuu erilaisissa tilanteissa. (Parikka ym., 2020.)

Toiminnanohjauksen pulmat ilmenevät epäloogisena ja epätarkoituksenmukaisena käyttäytymisenä tilanteissa, joihin ei ole vielä syntynyt vakiintuneita toimintamalleja, tai jossa vanhat mallit ovat riittämättömiä tai häiritseviä. Ne voivat heijastua sosiaalisiin suhteisiin ja olla muutenkin häiritsevä osa neuropsykiatrista oirekuvaa. Vaikeuksien aiheuttamien haittojen minimoimiseksi voidaan hyödyntää erilaisia ulkoisia toimintaa ohjaavia keinoja ja tekemistä jäsentäviä toimintamalleja sekä opetella tietoisia toimintastrategioita haastaviin tilanteisiin. (Parikka ym. 2020)

Toiminnanohjauksen arvioiminen lapsilla on vaikeaa, sillä toiminnanohjauksen taitoja tarvitaan tehtävissä, joissa lapsen kokemuksen vähäisyys vaikuttaa tehtävästä suoriutumiseen. Toiminnanohjaus on ylemmän tason prosessi, joten tehtävissä, joissa sitä arvioidaan, tarvitaan myös esimerkiksi kielellisiä tai visuaalisia taitoja. Näiden taitojen kehittyminen on yksilöllistä, mikä vaikeuttaa toiminnanohjauksen tehtävien arviointia. Lisäksi lasten kohdalla ohjauksen merkitys korostuu ja sen kontrollointi on usein hankalaa. Jotta lapsi pystyisi toimimaan tavoitteellisesti tehtävissä ja rakentavasti sosiaalisissa suhteissa, on toiminnanohjauksen kehittymisellä suuri merkitys. Kehittyvä keskushermosto on muuntautumiskykyinen ja toiminnallisten järjestelmien muovautumiseen vaikuttavat osaltaan ympäristöstä saadut ärsykkeet. Toiminnanohjauksessa tarvittavien taitojen puutteellisuus liittyy moniin kehityksellisiin häiriöihin, kuten esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöön, Touretten oireyhtymään ja autismiin. (Närhi & Korhonen 2006.)

Multasen kirjassa *Luokanvirittäjä* (2022) todetaan, että nykyaikana oppilaat elävät hyvin runsasvirikkeisessä tilassa. Hänen mukaansa älylaitteet ja sosiaaliset mediat kiinnittävät huomion ja aivot tottuvat jatkuvaan ärsykkeiden tulvaan. Usein tämä saa aikaan sen, että hitaammin tapahtuvat asiat eivät tuota mielihyvää. Multasen mukaan (2022) keskittymiskyvyn ja tarkkaavuuden edellytyksenä on mm. sopiva vireystila, motivaatio, harjoittelu, työskentelyn tauottaminen ja liikkumisen mahdollisuus. Oppitunnin rakenteessa tulee varmistua siitä, että oppilaat saavat sopivassa suhteessa vireystilaa ylläpitäviä ärsykejä, motivoivia harjoitteita ja toiminnallisuutta. (Multanen, 2022.)

Koulun on tärkeää olla tietoinen lapsen saamasta ADHD-diagnoosista. Oireiden huomioiminen arjessa, myönteisten kasvatusten menetelmien käyttö ja erilaiset oppimisen tuen keinot ovat tehokasta apua ADHD-lapsen koulunkäynnin helpottamiseksi. Mahdollisuus liikkumiseen ja toiminnallisuuteen opiskelun lomassa helpottavat tehtävässä pysymistä ja onnistumista työskentelyssä. (Aivosaatio.fi, luettu 2023.)

3.3.2 Itsesäätely ja impulsiivisuuden hallinta

Itsesäätely on kyky ohjata omia tunteita ja ajatuksia siten, että kykenee säätelemään omaa käyttäytymistään eri tunnetiloissa ja malttamaan mielensä (Trogen, 2020). Se on tietoista itsensä ohjaamista eri aikaväleillä ja -tavoitteilla (Trogen, 2020). Itsesäätely on merkittävä ihmissuhdetaito, sillä sen avulla pystytään hallitsemaan vuorovaikutusta ja toimintaa (Avola & Pentikäinen 2020). Itsesäätely on vahvuus, jota voidaan vahvistaa ja kehittää eri tavoin, säännöllisesti ja oikein harjoiteltuna (Trogen, 2020).

Impulsiivisuus näkyy haasteina vuoron odottamisessa, puheenvuoron pyytämisessä tai odottamisessa, vaikeutena kuunnella kysymys loppuun ennen vastaamista sekä tuppautumisena toisten seuraan. Mikäli lapsella on sekä impulsiivisuutta, haasteita tunteiden säätelyssä sekä aggression säätelyn taidoissa, näiden yhdistelmä altistaa lasta raivokohtauksille ja väkivaltaiselle käyttäytymiselle. (Huttunen & Socada 2019.)

Kun tunnemyrsky valtaa mielen ja lapsi toimii spontaanisti tunteen vallassa, hän ei pysty kontrolloimaan omia toimintojaan. Lapsen tulee tunnistaa tunne, osata sanoa se ääneen ja pysähtyä hetkeen. Perinteinen kymmeneen laskeminen on impulssin hallintaa. Lapsella tulee olla oma tahto hallita tunnemyrskyään ja tyynnyttää impulssi. Kun lapsi saa onnistuneita kokemuksia impulssien hallinnasta, hän oppii oman toiminnan ohjausta ja säätelyä sekä kantamaan vastuun omasta toiminnastaan myös tunteiden pyrkiessä ohjaksiin. (OPH, 2021.)

3.3.3 Tunnetaidot

Toisille lapsille tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen on helpompaa kuin toisille, osa taas tarvitsee vahvaa ohjausta tunnetaidoissa. Neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyy haasteita tunteiden tunnistamisessa ja hallinnassa. Osansa tunnetaitojen kehittymiseen, tunnekokemuksiin on myös kasvuoloilla ja lapsuusajan kokemuksilla. Jos lapsella on haasteita tunnetaidoissa, aikuisten tulisi pystyä järjestämään lapselle ohjattuja vuorovaikutustilanteita, joissa hän pystyy harjoittelemaan turvallisesti näitä taitoja. (OPH, 2021).

Myös Trogenin (2022) mukaan tunteet luovat taustan vuorovaikutukselle ja niillä on vaikutus ihmissuhteisiin. Tunnetaitojen avulla pystymme tunnistamaan itsemme, sekä muiden kokemia tunteita ja helpottamaan kuormittavien tunteiden käsittelyä. Toisaalta tunteiden tunnistamista, ilmaisua ja hallintaa voi harjoitella vain vuorovaikutustilanteissa. Aikuisen tietoisuus omista tunnetaidoista on apuna lapsen tunnetaitojen opettelussa. (Trogen, 2022).

Usein lapsilla kehon valtaa jopa tunnemyrskyksi kuvattu voimakas tunteidenpurkaus. Tuolloin lapsen voi olla mahdotonta hallita omaa toimintaansa, vaan hän toimii tämän tunteen vallassa. Tällaisten tunnemyrskyjen ennakointi on erittäin tärkeää. Sitä varten on hyvä oppia tiedostamaan oma mielentila ja sanoa ääneen miltä tuntuu. Tähän lapsi tarvitsee lähelleen turvallisen aikuisen, jolle voi kertoa tunteesta ja joka voi auttaa ennakoimaan toimintaa niin, että haitallisia seurauksia voidaan välttää ja tilanne saadaan hoidettua yhdessä ennakoinnin kautta. Tällaisten

positiivisten kokemusten kautta lapsen on mahdollista oppia tunnistamisen kautta hallitsemaan omia tunteitaan. (OPH, 2021)

Koululuokissa on usein useampia lapsia, joilla on haasteita tunnetaitojen hallinnassa. Tämä voi vaikuttaa luokkatilanteeseen erittäin voimakkaasti. Tunteet tarttuvat ja tämän vuoksi erityisesti lapsi, jolla on suuria pulmia tunnetaidoissa, ei välttämättä hyödy ryhmätilanteista. Lisäksi tunteiden harjoittelutilanteiden tulee olla niin turvallisia, että lapsi ei koe epävarmuutta, uhkaa epäonnistumisesta tai toisten reaktioiden pelkoa. (OPH, 2021)

Varhaiskasvatuksessa aloitettu tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä ongelmanratkaisutaitojen opettaminen koko ryhmälle vähentää lasten käyttäytymisen ongelmia, samoin kuin koulussa annettu tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen (Käypä hoito -suositus, 2018).

3.3.4 Positiivinen pedagogiikka

Pauliina Avola ja Viivi Pentikäinen (2020) ovat tehneet laajan käsikirjan positiivisesta pedagogiikasta ja hyvinvointitaidoista. Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on muuttaa vuorovaikutusasenne ongelmakeskeisyydestä kohti ratkaisukeskeisyyttä. Positiivinen pedagogiikka opettaa näkemään ja nostamaan esille enemmän hyvää, lapsen vahvuuksia ja onnistumisia kuin heikkouksia, ongelmia ja virheitä. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan positiivinen pedagogiikka tarvitsee toteutuakseen dialogisen, lasta kunnioittavan, ohjaavan ja valmentavan työotteen, sekä aikuiselta jatkuvaa tietoisuutta ja huomiota hyvien asioiden huomioimiseksi. Aikuisen tehtävä on muistaa, että jokainen lapsi on oma yksilönsä, jolla on omat luonteenpiirteet ja vahvuudet, joita aikuisen täytyy nostaa esille positiivisessa valossa. (Avola & Pentikäinen, 2020).

Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan ihmiset ajautuvat helposti heikkousajatteluun ja siihen, mikä oli huonoa ja missä olisi parannettavaa. ADHD-oireisella lapsella tämä voi pahentaa oireilua, koska negatiivinen palaute voi lisätä ei-toivottua käytöstä, itseluottamuksen puutetta ja ahdistusta (adhdutuksi.fi, luettu 2023). Omien vahvuuksien löytäminen ja tunnistaminen on monille mahdollisesti haastavaa, jonka vuoksi sitä tulisi harjoitella tietoisesti (Avola & Pentikäinen 2020). Vahvuuksien tunnistaminen edistää lapsessa kehittymistarpeiden hyväksymistä ja ymmärrystä siitä, kuinka joihinkin taitoihin ja kykyihin pystyy itse vaikuttamaan (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Lapsen oppiessa tunnistamaan omia vahvuuksia ja tuntemaan itsensä pa-

remmin erityisesti vahvuusnäkökulmasta, se mahdollistaa vahvan itsetuntemuksen perustan rakentamisen, jota hyödyntäen opitaan vahvuuksien ja voimavarojen käyttämistä elämässä (Avola & Pentikäinen 2020).

Jokaisella on olemassa luontaisia vahvuuksia. Näiden lisäksi vahvuuksia voidaan lisätä ja kehittää. Lapsi kykenee itse kasvattajan kanssa vahvistamaan tai kehittämään haluamaansa vahvuutta. Kun kehityksen kohde on tiedossa, voidaan arjessa keskittyä erityisesti niihin onnistumisen hetkiin. (Avola & Pentikäinen 2020.)

3.3.5 Päiväohjelman ja oppimistilanteiden strukturointi

Selkeästi strukturoitu päiväohjelma auttaa lasta tietämään, mitä häneltä odotetaan ja mitä päivän aikana tulee tapahtumaan. Päivän sisällä olisi hyvä strukturoida jokainen oppitunti ja tehtävä erikseen etukäteen. (Ikonen ym. 2015).

Ikonen ym. mukaan päiväohjelman, oppitunnin ja yksittäisen tehtävän strukturoinnilla oppilas saa vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä/missä/milloin
2. Kenen kanssa?
3. Kuinka kauan?
4. Mitä sen jälkeen?

Tiina Vitkan (2021) mukaan luokan struktuurisuunnitelmassa olisi hyvä huomioida mm. seuraavat asiat:

- Oppitunti on tärkeä aloittaa ja lopettaa selkeästi ja samalla tavalla niin että oppilaat oppivat alkuun ja loppuun kuuluvat signaalit, eikä jää epäselvää, milloin tunti alkaa ja päättyy.
- Tunnin tavoitteet ja rakenne on lapsilla tiedossa ja nähtävillä niin, että he voivat tarvittaessa palata siihen.
- Tehtävänannot ovat lyhyitä ja selkeitä, tarvittaessa apuna voi käyttää kuvatukimateriaalia tai toiminnanohjauskortteja.
- Ohjeiden antamisessa puhutaan rauhallisesti, annetaan ohjeet selkeästi ja lyhyesti ja toistetaan niitä riittävän usein.
- Lisätehtäviä on hyvä pitää valmiina niin, että niitä voi tarjota nopeasti tarvitseville.

- Ryhmänmuodostus ja paikkojen valinta tehdään pedagogisin, opettajan päättämin perustein, kuitenkin antaen oppilaille mahdollisuus liikkua oppitunnin aikana.
- On tärkeää käyttää positiivisia ilmaisuja ja ohjaavaa puhetta kieltojen ja negatiivisen tekstin sijaan.
- Selkeät säännöt ja palkkiojärjestelmä vahvistavat tavoitteiden mukaista toimintaa.
- Keskittymisen tukivälineet, esimerkiksi stressipallot, ajastimet, painoeläimet, kuminauhat tai kuulosuojaimet on hyvä pitää helposti saatavilla.
- Oppilaille voi antaa mahdollisuuden kuunnella musiikkia työskentelyn aikana, mikäli se sopii oppilaalle, eikä toimi häiritsevänä tekijänä.

Nämä ohjeet lisäävät suunnitelmallisuutta ja ylimääräinen tekeminen jää pois. Yhtäkkiset muutokset luovat epäselvyyttä oppimistilanteisiin. (Vitka, 2021.)

3.3.6 Fyysinen oppimisympäristö

Neurokirjon lapsille erilaiset ympäristössä olevat aistiärsykkeet kuormittavat koulupäivää vahvasti (Matilainen, 2023). Fyysisen tilan strukturoinnilla on oppilaalle sitä suurempi merkitys, mitä vahvemmin visuaalinen kanava hallitsee hänen viestintäänsä. Tällaisten lasten kanssa on tärkeä huomioida oppimisympäristön ärsykkeiden rajaaminen minimiin. (Kerola, 2001).

Kun luokassa on useampia oppilaita, joilla on haasteita impulsiivisuuden hallinnassa, tarkkaavuuden kohdentamisessa ja käyttäytymisessä, on erittäin tärkeä huomioida myös fyysisten ärsykkeiden määrä. Riisutaan luokkaympäristö ylimääräisistä aistiärsykkeistä. Jos oppilaan impulsiivisuuden säätely on haasteellista, usein myös ärsykeherkkyys on yksi tärkeimmistä huomioitavista asioista. Opettajat pyrkivät tekemään luokkaympäristöstä houkuttelevan ja viihtyisän, mutta lapsille, joille ylimääräiset ärsykkeet häiritsevät keskittymistä, tällainen luokkaympäristö on äärimmäisen vaikea paikka pysyä tehtävässä ja keskittyä tärkeisiin asioihin.

Tilan riisumisessa huomioidaan ainakin seuraavat asiat: Toimintojen tapahtuminen samassa tietyssä paikassa, esineiden säilyttäminen tietyssä paikassa sekä tilan ja käytön visuaalinen selkeyttäminen. Tilojen ja toimintojen selkeys ja tarkoituksenmukaisuus helpottavat kaikkien oppimista, turvallisuudentunnetta ja tilassa tapahtuvien toimintojen järjestämistä. (Kerola, 2001)

Avoimet oppimisympäristöt ja äänekkäät tilat kuormittavat ja väsyttävät tarkkaavaisuushäiriöistä lasta. Ääntä vaimentavat huopalaput huonekalujen jaloissa, kuulosuojaimet ja akustointilevyt auttavat äänikuormituksen vähentämisessä. Stressipallot, tuoliin tai pöydän jalkoihin kiinnitetyt kuminauhat, jumppapallot, pyörivät tuolit ja ilmatäytteiset istuinalustat taas antavat mahdollisuuden pieneen huomaamattomaan liikkeeseen muita häiritsemättä. Tilaa voi myös rajata sermien avulla ja istumajärjestystä muokkaamalla voidaan etsiä lapsen opiskelua tukeva sijainti luokassa. (Matilainen, 2023)

3.4 Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi musiikin tunnilla

Tarkkaavaisuushäiriö aiheuttaa tarkkaamattomuutta ja keskittymisen haasteita, mutta tarkkaavaisuushäiriön liittännäispiirteinä voivat olla käyttäytymisen haasteet, uhkarohkeus, vaikeus noudattaa sääntöjä, käyttäytymisen uhmakkuus tai raivostumiset (Adhdutuksi.fi, luettu 2023). Monille tarkkaavaisuushäiriöstä kärsiville lapsille musiikintuntien äänimaailma voi olla liian kuormittava, mikä lisää levottomuutta (Ghanizadeh, 2010). Kuitenkin musiikki itsessään voi toimia rauhoittavana ja keskittymistä edistävänä elementtinä (Parker, 2020).

Kate Gfeller (1989) on artikkelissaan käsitellyt erityisesti käyttäytymishäiriöisten lasten integrointia musiikintunneille. Musiikinopettajien oletetaan pärjäävän käyttäytymishäiriöisten kanssa ilman erityispedagogista koulutusta. Integrointi musiikintunneille on vaikeaa, sillä musiikissa tarvitaan paljon vuorovaikutustaitoja, mitkä usein ovat käyttäytymishäiriöisellä lapsella hukassa. Myös rakenteiden ja järjestyksen hahmottaminen vaatii tarkkaavaisuushäiriöiseltä lapselta paljon, koska struktuuri musiikintunneilla poikkeaa perinteisestä luokkahuone-työskentelystä. Musiikintunnilla täytyy myös omaksua nopeasti uusia taitoja, esimerkiksi musiikillisten symbolien ja abstraktien käsitteiden tulkintaa, jotta pysyy opetuksessa mukana. Tästä johtuen monet oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia purkavat helposti turhautumistaan häiriökäyttäytymiseen. (Gfeller. 1989.)

Opettajan tulee miettiä miten ja mitä voidaan opettaa niin, että jokaisen on mahdollista oppia. Tämä vaatii opettajalta kykyä huomata oppilaiden yksilölliset tarpeet. Kaikkonen ja Laes korostavat teoksessa *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä* musiikkikasvattajan tehtävää nähdä jokaisessa oppijassa oppimisen potentiaali. (Kaikkonen & Laes, 2013)

Kaikkonen ja Laes (2013) antavat neuvoja oppimisen potentiaalisen havaitsemiseen:

- Oppijäkäsityksen laajentaminen, jonka mukaan erilaisuus tulisi nähdä rikkautena, opetuksen haasteet kehitysmahdollisuuksina, jokaisessa oppilaassa olevan oppimisen potentiaalın näkeminen ja oppimis mahdollisuuksien arvostaminen.
- Erilaisten oppimistyylien huomioiminen, jonka mukaan oppijan voimavarat tulisi etsiä ja hyödyntää ja opettajan tulisi löytää oikeat tavat opettaa erilaisia oppijoita.
- Sopivien haasteiden tarjoamisen ja edistyksestä nauttiminen, jonka mukaan opettajan tulisi pystyä iloitsemaan hitaankin oppijan oppimisprosessin edistymisestä.
- Yksilöllisten tehtävien valmistaminen. Monipuoliset haasteet ruokkivat oppimista. Tehtäviä voi myös keksiä yhteistyössä oppijan kanssa.
- Vaihtuvien tilanteiden ennakoiminen vaihtoehtoisilla tehtävillä, koska opetuksessa tapahtuvia käännteitä ei aina voi ennakoida.
- Yhteisöllisen tuen hyödyntäminen: Oppilaan, opetusryhmän kollegiaalisen tuen, moniammatillisen osaamisen ja oppilaan tukiverkoston tehtävästä yhteistyöstä saatava tuki.
- Yhteisopettajuus. Samanaikainen opetus monipuolistaa opetusta ja yhdessä keskustelemalla tilanteisiin saattaa löytyä uusia ratkaisuja.

Musiikinopettajien tulisikin voida osallistua ennakoivasti oppimissuunnitelmaan. Olisi hyvä, jos myös musiikinopettajaa kuultaisiin lapsen taitojen riittävydestä musiikin tunneilla ja toisaalta annettaisiin tietoa aikaisemmasta koulumenestyksestä. Yhteistyö erityisopettajan kanssa olisi merkityksellistä myös musiikin opetuksessa. (Gfeller, 1989)

Gfellerin (1989) mukaan musiikin opetuksessa toimivia ovat samat käytänteet, joita esitetään tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opetusmenetelmiksi myös muiden oppiaineiden yhteydessä: Luokkahuoneen selkeä strukturointi, säännöt, selkeys ja johdonmukaisuus opetuksessa, positiivisen palautteen antaminen, tehtävien pilkkominen ja palkkiojärjestelmät. (Gfeller, 1989).

4 Tulokset

Tässä luvussa tiivistän löytämäni tiedon ja vastaan tutkimuskysymykseeni ”*Miten tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas voidaan huomioida musiikinopetuksessa?*”.

Tutkielmassani käytetyn aineiston perusteella voidaan todeta tarkkaavaisuushäiriöiden olevan yksi yleisimmistä lasten oppimista vaikeuttavista tekijöistä (Katajanmäki & Paananen, 2015). ADHD:n esiintyvyys on arviolta 4-7% lapsilla ja nuorilla (Huttunen & Socada, 2019), joten laskennallisesti jokaisessa luokassa on todennäköisesti ainakin yksi lapsi, jolla on tarkkaavaisuuden häiriö. Tarkkaavaisuushäiriö voi ilmetä eri tavoilla ja yleisimpiä oireita ovat tarkkaamattomuus, yli- ja alivilkkaus, impulsiivisuus, keskittymisvaikeus, häiriintymisherkkyys, unelmointi ja asioiden aloittamisen viivyttäminen (Parikka ym. 2020; Leppämäki & Nissilä, 2022).

Välitön palautteenanto vähentää tarkkaavaisuushäiriön oireita (Parikka ym. 2020), joten musiikintunteihin kannattaa suunnitella monenlaisia palautteen antamisen mahdollisuuksia. Palautteen antamisessa on hyvä huomioida positiivinen ote, koska ADHD-lapselle jatkuva kielteinen palaute voi aiheuttaa negatiivisen kehän ja ei-toivotun käyttäytymisen lisääntymisen (adhdtuiksi.fi, luettu 2023). Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan positiivista pedagogiikkaa käyttämällä päästään ongelmakeskeisyydestä kohti ratkaisukeskeisyyttä ja opitaan huomioimaan onnistumisia epäonnistumisten sijaan. Jokaisen lapsen olisi tärkeä oppia näkemään vahvuudet ja kehittämään niitä ohjatusti (Avola & Pentikäinen, 2020).

Parikka ja kollegoiden (2020) mukaan tarkkaavaisuuden ongelmien voimakkuuteen vaikuttavat mm. ympäristötekijät. Oireiden vähentämiseksi voidaan käyttää esimerkiksi selkeitä sääntöjä sekä toimintaohjeita. Oppimistilanteiden strukturoinnissa on tärkeää kiinnittää huomiota oppitunnin rakenteeseen, ohjeiden antamiseen, tavoitteiden ja tehtävänantojen pilkkomiseen sekä mahdollisuuteen käyttää keskittymisen tukivälineitä (Vitka, 2021). Musiikkituntien strukturi poikkeaa perinteisestä luokkahuonetyöskentelystä, mikä vaatii tarkkaavaisuushäiriöiseltä lapselta paljon (Gfeller, 1989). Fyysisten ärsykkeiden määrään olisi hyvä kiinnittää huomiota, koska ärsykeherkkyys vaikuttaa oppilaan impulsiivisuuden säätelyyn (Kerola, 2001). Gfellerin (1989) mukaan musiikintunneilla voidaan käyttää samoja toimintamenetelmiä kuin muiden oppiaineiden opetuksessa.

Myös musiikintunneilla opettajan tulisi pystyä huomioimaan ja huolehtimaan lasten vireystilan ja motivaation ylläpitämisestä, harjoittelun ja työskentelyn tauottamisesta sekä mahdollisuuks-

sien mukaan liikkumisesta oppituntien aikana, sillä Multasen (2022) mukaan nämä ovat edellytyksiä keskittymiskyvylle sekä tarkkaavuudelle. Erityisesti, koska musiikintunneilla äänimaailma voi olla tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle liian kuormittava ja näin lisätä levottomuutta (Ghanizadeh, 2010), musiikintunneilla olisi tärkeää huolehtia riittävien tukikeinojen käytöstä.

Gfellerin (1989) mukaan musiikissa tarvitaan paljon vuorovaikutustaitoja. Nämä taidot voivat kuitenkin olla tarkkaavaisuushäiriöiselle oppilaalle vaikeita, sillä neuropsykiatriisiin häiriöihin liittyy tunnetaitojen haasteet (OPH, 2021) ja tunnetaidot luovat taustan vuorovaikutukselle (Trogen, 2022). Vuorovaikutustaitojen harjoitteluun lapsi tarvitsee aikuisen ohjaamia turvallisia vuorovaikutustilanteita (OPH, 2021). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen hyödyttää koko ryhmää vähentämällä lasten käyttäytymisen ongelmia (Käypä hoito -suositus, 2018).

Kaikkia tukimuotoja voi ja tulee käyttää kaikessa opetuksessa ja opettajan tulee pystyä etsimään tarkoituksenmukaiset tukimuodot oppilaalle. Kolmiportaisen tuen mallin mukaan tuen vahvuus ja määrä lisääntyy siirryttäessä tuen portaalta toiselle (OPH, 2014). Musiikkikasvatuksen ammattilainen pystyy arvioimaan oman oppiaineensa kannalta hyödylliset keinot ja soveltamaan niitä opetuksessa niin, että jokainen oppilas pystyy osallistumaan tuntitoimintaan omista lähtökohdistaan käsin (Kaikkonen ja Laes, 2013).

5 Pohdinta

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, miten tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas voidaan huomioida musiikinopetuksessa. Vielä tänäkin päivänä tieto tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tukemisesta oli jokseenkin pirstaloitunutta, vaikka tutkimusta ja kirjallisuutta aiheesta löytyi aika paljon. Erityisesti ADD on vaikeampi tunnistaa arjessa ja ADD-lapset jäävät helposti huomaamatta, koska ylivilkkaus puuttuu oirekuvasta ja lapsi jää helposti vain sivuun omien ajatustensa kanssa. Tarkkaavaisuushäiriöisestä oppilaasta nimenomaan musiikintunneilla on verrattain vähän tehtyä tutkimusta. Tutkielmassani kuitenkin käy ilmi, että musiikintunneilla voidaan hyödyntää ja käyttää samoja keinoja kuin muissakin luokkaopetustilanteissa (Gfeller, 1989). Musiikintunneilla on yleensä muusta opetuksesta poikkeava toimintaympäristö (Gfeller, 1989), minkä vuoksi aihe on mielestäni tärkeä musiikkikasvattajille.

Musiikintunneilla runsas äänimaailma ja toiminnallisuus saattavat olla kompastuskivi erityisesti aistiyliherkälle ADHD-lapselle (Ghanizadeh, 2010). Selkeä tuntiohjelman strukturointi ja palastelu pienempiin osatavoitteisiin, sopivat apuvälineet ja maltillinen määrä eri toimintoja auttavat lasta toimimaan musiikintunnilla. Musiikinluokissa on usein paljon soittimia ja muuta välineistöä, mitkä tekevät luokasta oppimisympäristönä moniärsykkäisen sekä runsaan välineistön että niistä syntyvän äänimaailman vuoksi. Äänimaailman aiheuttaman kuormituksen helpottamiseksi hyvä apukeino voisi olla kuulosuojaimet tai korvatulpat, jotka eivät kuitenkaan eristä ääntä täysin vaan vaimentavat äänimaailmaa maltillisesti. Koska tarkkaavaisuushäiriöllä lapsella voi olla ongelmia hienomotoriikan kanssa (Puustjärvi, 2011), musiikintunneilla olisi suotavaa olla vaihtoehtoisia soittimia hienomotoriikkaa, tarkkuutta ja nopeutta vaativille soittimille esimerkiksi bassopalat ja boomwhakersit, jolloin lapselle riittää yksi soitin, jota soitetaan vain tietyssä kohdassa. Muitakin mahdollisia soitinvaihtoehtoja tulisi miettiä ja ottaa huomioon, esimerkiksi kitaran asemasta ukulele voi olla helpompi hahmottaa pienemmän ulottuvuuden ja vähempien kielten määrän ansiosta. Värikoodatut nuottikuvat ja selkeästi piirretyt soinnut voivat helpottaa hahmottamista.

Aihetta tutkiessani huomasin, että sekä positiivinen pedagogiikka, oppimistehtävien pilkkominen ja välitön kannustava palaute mainittiin useammissa lähteissä. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan positiivisella pedagogiikalla pyritään vahvuusajattelun kautta aikaansaamaan ratkaisukeskeistä ja kunnioittavaa vuorovaikutusta. ADHD-oireinen lapsi tarvitsee paljon positiivista palautetta, koska negatiivinen palaute voi saada aikaan negatiivista toimintaa (adhdutuksi.fi). Palautteen antamista helpottaa opetettavan asian pilkkominen pieniin osatehtäviin, joista on

helpompi antaa välitöntä, kannustavaa palautetta. Palautteen anto ja tehtävien pilkkominen ovat osa jokaisen oppitunnin strukturointisuunnitelmaa (Vitka, 2021), joka Ikosen ja kollegoiden (2015) mukaan selkeyttää lapsille, mitä heiltä odotetaan. Itse olen kokenut musiikin opetus-tuokioissa hyväksi opetella esimerkiksi uudet laulut ja säestykset pienissä osissa, jotka lapset pystyvät omaksumaan helpommin.

Toimiessani esikoulun opettajana havaitsin, että rauhallinen klassinen musiikki helpottaa lasten keskittymistä ja työrauhan ylläpitämistä luokkatilanteessa. Musiikin tunnillakin oman tekemisen ja kuuntelun vuorottelulla voidaan antaa tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle mahdollisuus pieniin palautumisiin oppitunnin aikana ja näin helpottaa kokonaisuormittumista ja tukea oppitunnilla osallistumista.

Jatkona kirjallisuuskatsaukselleni haluaisin tulevassa pro gradu -tutkielmassani jatkaa saman teeman parissa. Olisi mielenkiintoista kartoittaa haastattelututkimuksena musiikinopettajien kokemuksia tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen opettamisesta sekä keinoja, mitä he ovat käytännön työssään kokeneet toimivaksi tukimuodoksi. Olisi mielenkiintoista kartoittaa ja koota tukikeinoja oman työn tueksi mutta myös käsikirjaksi uudelle musiikinopettajalle, joka erittäin todennäköisesti tulee työssään tarvitsemaan ohjeistusta, keinovalikoimaa ja vertaistukea.

Lähteet

- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö)*. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim (2019). Haettu osoitteesta: <https://www.kaypa-hoito.fi/hoi50061>
- ADHD:n hoidossa tärkeintä on myönteinen palaute* (Luettu 2023). Aivosäätiö. Haettu osoitteesta: <https://www.aivosaatio.fi/ajankohtaista/adhdn-hoidossa-tarkeinta-on-myonteinen-palaute/>
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus: positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Gfeller, K. (1989). *Behavior Disorders: Strategies for the Music Teacher*. Music Educators Journal, Vol. 75, No. 8 (Apr., 1989), pp. 27-30.
- Ghanizadeh, A. (2010). *Sensory processing problems in children with ADHD, a systematic review*. Psychiatry investigation, 2011, 8(2), pp. 89-94.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Huttunen, M. & Socada, L. (2019). *Terveyskirjasto, ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö)*. Haettu osoitteesta: <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00353>
- Ikonen T., Karjala M., Kortelainen S., Mäkelä M., Nevalainen M., Oksala L., Ruusuvuori S., Roponen T., Salmi K. ja Suvanto E., (2015). *Autismikäsikirja 2.0*. Lahti: Painotalo Plus Digital Oy.
- Kaikkonen, M., & Laes, T. (2013). Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-Kustannus.
- Katajamäki, H. & Paananen, M. (2016). *Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmämuotoinen Maltti-kuntoutus osana koulun tukitoimia – alueellisen kokeilun tuloksia*. NMI Bulletin 4/2015.
- Kerola, K. (2001). *Struktuuria opetukseen: selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. PS-kustannus.
- Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suo-

- men Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrian jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, (2018). Haettu osoitteesta: <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118?tab=suositus#K1>
- Leppämäki, S. & Nissilä, M. (2022). Terveystalo, *ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö*, luettavissa osoitteessa: <https://www.terveystalo.com/fi/tietopaketti/adhd#Mikä+on+ADHD%3F>
- Mikä on ADHD?* (n.d.). Luettu 2023. Haettu osoitteesta: <https://adhdutuksi.fi/mika-on-adhd/>
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., & Lahtinen, U. (2015). *Erytispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.
- Multanen, M. (2022). *Luokanvirittäjä: 150 harjoitusta oppilaiden työskentelyn tukemiseen*. PS-kustannus.
- Niilo Mäki -instituutti LukiMat, (Luettu 2023). *Kolmiportainen tuen malli*. Haettu osoitteesta: <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>
- Närhi, V., & Korhonen, T. (2006). *Toiminnanohjauksen kehitys*. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen, A. Revonsuo (toim.), *Mieli ja aivot: Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*, s. 261–267. Turku: Turun yliopisto.
- Oja, S. (2012). *Kaikille kelpo koulu*. Ps-kustannus.
- Opetushallitus (2021). *Tunteesta tunteeseen*. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen>
- Salminen, A. (2011). *Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin soveluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Parikka, J., Halonen-Malliarkis, N. & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi: neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Helsingissä: Finn Lectura.
- Parker, F. R. III. (2020). *The effect of music on the on-task behavior of students with attention-deficit/hyperactivity disorder*. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 30(3), 119–123.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Puustjärvi, A. (2011) *Mitä on ADD?* Haettu osoitteesta: https://adhdtutuksi.fi/wp-content/uploads/2015/06/ADD_esite_netiversio_06_2015.pdf
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. PS-kustannus.
- Trogen, T. (2022). *Lempeän kasvattajan opas*. PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.