

**HAASTAVIEN OPETUSTILANTEIDEN ENNALTAEHKÄISY LASTEN KANSSA,
JOILLA ON ADHD, VAATII SUUNNITELTUJA TUKITOIMIA- OPETTAJIEN
KOKEMUKSIA ALKUOPETUKSEN LIIKUNNANOPETUKSESSA**

Meri Laaksonen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2024

TIIVISTELMÄ

Laaksonen, M. 2024. Haastavien opetustilanteiden ennaltaehkäisy lasten kanssa, joilla on ADHD, vaatii suunniteltuja tukitoimia – opettajien kokemuksia alkuopetuksen liikunnanopetuksessa Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 60s., 2 liitettä.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia opettajien kokemuksia liikunnanopetuksessa oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Kohderyhmänä toimivat liikuntaa opettavat alkuopetuksen opettajat, joilla oli kokemusta oppilaista, joilla on ADHD. Tavoitteena oli selvittää millaisia niin haastavia kuin myönteisiä tilanteita heillä on syntynyt lasten kanssa, joilla on ADHD. Tavoitteena oli myös saada tietoa siitä, millaisia tukitoimia heillä on käytössä ja kuinka niitä tulisi kehittää haastavia tilanteita ennaltaehkäisevässä tarkoituksessa. Vastaavia tutkimuksia opettajien kokemuksista liikuntatuntiympäristössä oppilaiden kanssa, joilla on ADHD, ei ole tehty. Tutkielma tuo uusille opettajille lisää tietoa toimivista tukitoimista, mutta myös tietoa siitä kuinka tukitoimia tulisi kehittää, jotta opettajat saisivat varmuutta toimimiseen oppilaiden kanssa, joilla ADHD.

Aineisto kerättiin laadulliselle tutkimukselle tyypillisen avoimen haastattelun avulla. Tutkielman tekemistä ohjasi fenomenologis-hermeneuttinen viitekehys, sillä tarkoituksena oli tutkia kokemuksia sekä tulkita niitä. Haastatteluun osallistui viisi koulutukseltaan pätevää alkuopetuksen opettajaa eri pituisilla kokemuksilla. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Aineisto pelkistettiin, ryhmiteltiin ja luokiteltiin eri alaluokkiin. Kokemukset jakautuivat haastaviin ja myönteisiin kokemuksiin. Opettajien työkokemuksella oli vaikutusta siihen, kokivatko opettajat tilanteet haastavina vai myönteisinä. Haastavia kokemuksia kuvailtiin selkeästi enemmän. Opettajien kokemat haastavat tilanteet jakautuivat neljään alaluokkaan: osallistumisen haasteet, ympäristön haasteet, tarkkaavuuden haasteet sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen haasteet. Myönteiset kokemukset koettiin tilanteissa, joissa tukitoimia hyödynnettiin onnistuneesti. Opettajien eniten mainittuja tukitoimia olivat henkilökohtainen ohjeistus ja tunnin rakenne. Heidän vähiten mainitsema tukitoimi oli positiivinen palaute. Opettajat kokivat, että riittävillä resursseilla, tiedon lisäämisellä, oman opettamisen refleктоimisella sekä ympäristön muutoksella olisi positiivinen vaikutus haastavien tilanteiden ennaltaehkäisyyn tukitoimien hyödyntämisen näkökulmasta.

Pitkän työkokemuksen positiivinen vaikutus opettajien kokemuksiin on samassa linjassa muiden tutkimusten tuloksien kanssa. Opettajien kokemat haasteet liikuntatunneilla olivat yhteydessä tunnettuihin ADHD:n oireisiin. Vähäisen aikuisten määrän nähtiin vaikuttavan negatiivisesti turvallisuuteen, tilanteiden ennaltaehkäisyyn sekä hallittavuuteen. Liikuntatuntiympäristölle tyypilliset useat häiriötekijät lisäsivät häiriökäyttäytymistä muiden tutkimusten tuloksien mukaisesti. Tällä oli vaikutusta opettajien jaksamiseen työssä. Positiivinen palaute on muiden tutkimusten mukaan yksi tärkeimpiä tukikeinoja oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Tässä tutkielmassa positiivinen palaute oli kuitenkin yksi heidän vähiten mainitsemistaan keinoista. Opettajat toivoivat, että liikunnanopetuksessa otettaisiin entistä tehokkaammin huomioon erityistä tukea tarvitsevat riittävien resurssien sekä tiedon lisäämisen muodossa. Tutkielman päälöydöksenä oli tarve kehittää tukitoimia perustuen opettajien tarpeeseen sekä tapaan toimia.

Asiasanat: Liikunnanopetus, ADHD, kokemus, tukitoimi

ABSTRACT

Laaksonen, M. 2024. Support Measures Designed for Children with ADHD Prevent Challenging Situations in Education – Teachers' Experiences in Primary School Physical Education. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 60pp.. 2 appendices.

The purpose of this thesis was to examine teachers' experiences regarding children diagnosed with ADHD in the physical education setting. The target group included 1st and 2nd grade elementary school teachers with experience working with children with ADHD in physical education classes. The aim of this thesis was to find out the challenging and positive experiences teachers were having with children with ADHD. The aim as well was to find out what kind of support teachers have in use and how it should be developed to prevent challenging experiences. Similar studies of teachers' experience with ADHD children in the physical education setting has not been conducted. This thesis provides information to young teachers of functional ways to support children with ADHD as well as how the ways should be improved so that teachers gain confidence working with children with ADHD.

The material was collected by an open interview typical to qualitative research. The making of the thesis was guided by a phenomenological-hermeneutic framework as the aim was to examine experiences and interpret them. Five qualified primary school teachers with varying lengths of experience participated in the interview. The material was analyzed according to the principles of data-driven content analysis. The material was reduced, grouped, and categorized into different subcategories. The experiences were divided into challenging and positive experiences. The teachers' work experience influenced whether they perceived situations as challenging or positive. The challenging situations teachers have experienced were divided into four subcategories: challenges in participation, environmental challenges, challenges in attention and challenges in emotional and interaction skills. Positive experiences were encountered in situations where support measures were successfully applied. The most mentioned support measures by teachers were personal guidance and lesson structure. Their least mentioned support was positive feedback. Teachers thought that adequate resources, increasing knowledge, reflecting on their own teaching and environmental changes would have a positive impact on the prevention of challenging situations from the perspective of utilizing support.

The positive impact of long work experience on teachers' experiences aligns with the results of other studies. The challenges teachers faced during physical education classes were associated with known ADHD symptoms. The low number of adults was seen to negatively affect safety, prevention, and control of situations. The multiple distractions typical to the physical education environment increased disruptive behavior which was in line with other studies' findings. This affected teachers' strain at work. According to other studies, positive feedback is one of the most important support strategies for children with ADHD. However, in this thesis positive feedback was one of the least mentioned strategies. Teachers hoped for more effective consideration of children requiring special support in physical education through sufficient resources and increased knowledge. The main finding of the thesis was the need to develop support measures based on teachers' needs and ways of working.

Key words: Physical education, attention deficit hyperactivity disorder, experience, support

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	1
2	AKTIIVISUUDEN JA TARKKAAVUUDEN HÄIRIÖ (ADHD).....	3
2.1	Tunnistaminen	3
2.2	Diagnosointi.....	5
2.3	Hoitomuodot.....	6
3	KOULUN TUKITOIMET.....	8
3.1	Oppimisen tuen kolme tasoa.....	8
3.2	Inklusiivisuus – lapsilähtöinen järjestelmä.....	9
3.3	Koulun tukitoimet lapselle, jolla on ADHD.....	11
3.3.1	Käyttäytymiseen perustuvat tukitoimet.....	12
4	ADHD JA KOULULIIKUNTA.....	14
4.1	Opettajan työnkuva alkuopetuksessa ja liikunnanopetus	15
4.2	Haasteet liikuntatunnilla.....	17
4.3	Tukitoimet koululiikunnassa	19
4.3.1	Haastavan tilanteen hallinta.....	23
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	24
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
6.1	Tutkimusmenetelmät	25
6.2	Tutkijan esiymmärrys.....	25
6.3	Kohderyhmä ja aineiston keruu.....	26
6.4	Aineiston analyysi	28

7 TULOKSET.....	31
7.1 Opettajien kokemuksia liikuntatunneilla lasten kanssa, joilla on ADHD	31
7.1.1 Opettajien kokemat haastavat tilanteet	32
7.1.2 Opettajien kokemat myönteiset tilanteet	36
7.2 Opettajien käyttämät tukitoimet	38
7.2.1 Haastavien tilanteiden ennaltaehkäisy	42
8 POHDINTA.....	46
8.1 Opettajien kokemukset	46
8.2 Tukitoimien käyttö ja kehittäminen.....	49
8.3 Johtopäätökset	51
8.4 Luotettavuus	52
8.5 Eettisyys.....	53
8.6 Jatkotutkimusehdotukset	54
LÄHTEET	55
LIITTEET	61

1 JOHDANTO

Aktiivisuus ja tarkkaavuushäiriö ADHD ei näy ulospäin, minkä vuoksi sitä saatetaan usein vähätellä (Barkley 2008, 35; Bishop & Block 2012). Paul (2008, 5) kertoo, että lapset, joilla on ADHD, saatetaan nähdä usein huomionhakuisina tai huonosti kasvatettuina. ADHD on todellinen häiriö, joka on haitaksi useiden elämässä, vaikka sille ei ole patologista syytä (Barkley, 2008, 39). Perinteisesti tunnetut ADHD:n oireet impulsiivisuus, ylivilkkaus ja keskittymisvaikeudet ovat vasta jäävuoren huippu (Kutscher 2008, 44). On erittäin tärkeää ymmärtää ADHD:n luonne erityisesti lapsen alkuvuosina, jotta se osataan tunnistaa ja hoitaa (Paul 2008, 5). Erään tutkimuksen mukaan varhaiset ADHD:n oireet voivat jättää pitkiä varjoja nuoren akateemiselle kehitymiselle (Scholtens, Rydell & Yang-Walletin, 2013). ADHD diagnosoidaan tavallisesti kouluiän kynnyksellä johtuen ympäristön kasvavista vaatimuksista (Numminen & Sokka 2009, 101). Diagnoosi ei paranna lasta, mutta antaa ongelmalle nimen ja näin tukikeinojen suunnitteleminen helpottuu (Numminen & Sokka 2009, 136–137).

ADHD-lyhennettä englanninkielisestä diagnoosista käytetään usein arkikielessä. ADHD-nimike voidaan kokea negatiivisena ja leimaavana. Kuorelahti ja Lappalainen (2017, 93) tuovat esiin ajatuksen, että kasvatusalalla suositeltavampaa olisi puhua esimerkiksi tarkkaavuuden ongelmasta. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 93.) Usein ADHD-oireista on eniten haittaa lapselle koulussa. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden ongelmat tuovat haasteita opiskeluun, motorinen levottomuus häiritsee muita ja impulsiivisuus aiheuttaa ristiriitoja. Lapsen kehityksen kannalta on siis olennaista, että suunnitellaan tukitoimia, jotta oireita koulussa voidaan lieventää sekä turvata koulunkäynnin onnistuminen. (Närhi 2012, 197.)

Lapselle, jolla on oppimisvaikeuksia liikuntatilanne saattaa olla ainoa hetki, kun hän koulupäivän aikana kokee onnistumista (Rintala, Ahonen, Cantell & Nissinen 2005, 219–221). Toisaalta liikuntatuntiympäristön vähäisempi struktuuri, suuri oppilasmäärä sekä useammat häiriötekijät lisäävät sellaisen oppilaan haasteita, jolla on ADHD. Nämä tekijät usein altistavat käytöshaasteille, keskittymishaasteille, impulsiivisuudelle sekä hyperaktiivisuudelle. (Higgins

ym. 2018.) Liikunnanopetuksessa opettajat joutuvat useammin kohtaamaan integroitua erityisen tuen oppilaita eikä lapselle, jolla on ADHD, usein ole annettu koulunkäynninohjaajan tukea tunneille (Bishop & Block 2012). On tutkittu, että häiriökäyttäytyminen liikuntatunneilla on yksi tekijä, joka vaikuttaa liikunnanopettajien tyytymättömyyteen työssä (Mäkelä, Hirvensalo, Palomäki, Herva & Laakson 2012). ADHD-diagnoosien lisääntyessä koulupohjaisista tutkimuksista, jotka käsittelevät tehokkaita interventiomalleja, opettajien asenteita sekä tietoja on puute (Honkasilta, Sandberg, Närhi & Jahnukainen, 2014). Supan (2016) tutkimuksen mukaan tiedolla ja kokemuksella oli positiivinen yhteys opettajien asenteeseen koskien erityistä tukea vaativien oppilaiden sisällyttämistä yleiseen liikunnanopetuksen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajien kokemuksia liikuntatuntiympäristössä oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Tavoitteena oli saada näkemystä siitä, millaisia tukitoimia opettajilla on jo käytössä ja kuinka niitä tulisi kehittää, jotta haastavia tilanteita syntyisi vähemmän. Tutkimuksen rajaus alkuopetukseen, eli perusopetuksen kahteen ensimmäiseen luokkaan (Sääkslahti & Lauritsalo 2017, 505), tehtiin ADHD:n tyypillisen diagnosointi-ikä vuoksi. Aikaisempia tutkimuksia opettajien kokemuksista liikuntatuntiympäristössä oppilaiden kanssa, joilla on ADHD, ei ole tehty. Tutkielma tuo tietoa etenkin aloitteleville opettajille toimivista tukitoimista sekä antaa yleisesti tietoa siitä, kuinka niitä tulisi jatkossa kehittää.

2 AKTIIVISUUDEN JA TARKKAAVUUDEN HÄIRIÖ (ADHD)

Lyhenne ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö on lähtöisin englannin kielen sanoista Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Puustjärvi 2019). Se on neurologinen kehityspoikkeuma, joka ilmenee aivojen etuosassa (Lidth & Sinkkonen 2009, 72). ADHD ei tarkoita pelkästään keskittymisen vaikeuksia vaan se sisältää laajasti erinäisiä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden ongelmia. Näitä ongelmia voivat olla muun muassa häiritsevä käyttäytyminen, impulsiivisuus, tarkkaavuuden vaikeus, ylivilkkaus sekä levottomuus. (Numminen & Sokka 2009, 99.) Suurin osa asiantuntijoista tunnistaa myös ongelmaksi sääntöjen ja ohjeiden noudattamisen vaikeuden sekä tilanteisiin reagoimisen liiallisen vaihtelun (Barkley 2008, 54).

ADHD on hyvin yleinen ja Suomessa sen on sanottu olevan lasten yleisin neuropsykiatrinen häiriö. Se on todettu 3–5 %:lla Suomen väestöstä ja jopa noin kymmenellä prosentilla esiintyvien oireita. (Numminen & Sokka 2009, 99.) Tässä opinnäytetyössä ADHD-käsitteellä viitataan lääkärin diagnosoimaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön.

2.1 Tunnistaminen

ADHD:n tunnistaminen voi olla erittäin haastavaa, sillä häiriön oireet voivat vaihdella ja näyttäytyä eri tavalla eri ihmisillä tai sekoittua osaksi lapsen normaalia kehitystä. (Paul 2008, 11, 21.) Suurimmalla osalla lapsista on ADHD:n lisäksi myös muita siihen liittyviä häiriöitä. Nämä häiriöt vaikeuttavat ADHD:n tunnistamista, sillä huomio voi kiinnittyä muihin oireisiin. (Labrador-Roca, Vázquez & Yuba 2020.) Paul (2008, 21) kertoo kuinka tunnistamisen haastavuuden vuoksi monet saattavat olla vuosia ilman diagnoosia, mistä saattaa seurata koulunkäynnin haasteita.

ADHD voidaan jakaa 3 esiintymismuotoon: tarkkaavuuden säätelyn vaikeus, impulsiivisuus ja aktiivisuuden säätelyn vaikeus (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 28). ADHD:n oireet, jotka ovat tyypillisesti helpoimmin havaittavissa ovat impulsiivisuus, tarkkaavuuden

vaikeudet sekä toiminnanohjauksen vaikeudet. Toiminnanohjauksien vaikeuksiin kuuluu haasteita suunnitella, ohjata, arvioida ja muokata omaa toimintaa ympäristön palautteen mukaisesti sekä tarkkaavuuden suuntaamisessa, ylläpitämisessä ja siirtämisessä. (Numminen & Sokka 2009, 107, 110.) Lapsella, jolla on ADHD, on usein haasteita aloittaa tehtävä sekä saattaa se päätökseen (Närhi 2012, 184). Barkleyn (2008, 54) mukaan lasten, joilla on ADHD, keskeisin ongelma on käytöksen hillitseminen. Lapsen, jolla on ADHD, voi olla vaikea olla puhumatta tai odottaa vuoroaan, ja ulkopuoliset ärsykkeet vievät herkästi lapsen huomion (Moilanen 2012, 35). ADHD:n oireiden kirjo on suuri ja vain harvalla on ne kaikki (Selikowitz 2004, 6).

ADHD:ta voidaan tarkastella kolmella osa-alueella: käyttäytymisessä, työskentelyssä ja oppimisessa sekä tunteiden tasolla. Käyttäytymisessä tyypillisesti esiintyviä piirteitä ovat motorinen levottomuus, toiminnan keskeytyminen pienenkin häiriötekijän vaikutuksesta sekä impulsiivisuus. Työskentelyssä ja oppimisessa havaittuja piirteitä voivat olla haaveilu, vaikeudet saada tehtäviä päätökseen, huolimattomuusvirheet tai kahden asian tekemisen vaikeus. Tunteiden tasolla esimerkkejä piirteistä voivat olla turhautuminen, ylireagointi, mielialavaihtelut tai kiukunpurkaukset. (Numminen & Sokka 2009, 105–107.)

Oireet voivat näyttäytyä tilanteitten mukaan haastavampina tai lievempinä (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 13). Ylivilkkkaus voi olla yleistynyttä tai sitä saattaa ilmetä tilannekohtaisesti esimerkiksi vain koulussa. Yleistyneen ylivilkkauksen vaikutukset ovat tutkitusti haitallisempia. (Sandberg 2001, 120.) Moilasan (2012, 136) mukaan huonosti strukturoitu ympäristö lisää levottomuutta ja keskittymättömyyttä, toisin kuin selkeästi ohjattu ympäristö, jossa lapsen on levollisempi olla. ADHD:n oireet voidaan erotella primaareihin ja sekundaareihin. Primaareina pidetään tarkkaavuutta, hyperaktiivisuutta sekä impulsiivisuutta, joista voi seurata sekundaarisina oireina esimerkiksi käyttäytymisen ongelmia, heikkoa itsetuntoa tai heikkoa koulumenestystä. (Lindh & Sinkkonen 2009, 72.)

2.2 Diagnosointi

Barkleyn (2008, 164) mukaan ADHD-diagnoosin saaminen voi olla hyvinkin pitkä prosessi, sillä jo lääkäriajan saaminen voi olla haastavaa. Paul (2009, 21) taas kertoo kuinka diagnoosin saamista voi vaikeuttaa sen ohella ilmenevät liitännäisoireet. Näihin oireisiin saatetaan kiinnittää enemmän huomiota, minkä vuoksi oikeanlaista diagnoosia ei synny. On tutkittu, että jopa 44 %:lla lapsista, joilla on ADHD, on vähintään yksi toinen häiriö (Kendall 2001, 67). Aktiivisuus ja tarkkaavuus häiriön diagnosointi on hyvin tärkeää, jotta voidaan lievittää sen negatiivisia vaikutuksia. Diagnoosin myötä oppilas saa apua motoriseen levottomuuteen, itsesäätelyyn, tarkkaamattomuuteen, impulsiivisuuteen sekä hyperaktiivisuuteen. (Lindh & Sinkkonen 2009, 73.)

Tavallisesti ADHD diagnosoidaan kouluiän kynnyksellä. Tällöin ympäristön vaatimukset pitkäjänteiseen työskentelyyn kasvavat ja mahdollisesti ylittävät lapsen kyvyt. Oireet pahenevat usein ryhmässä ja silloin saattaa tulla esiin ongelmia, joita ei välttämättä havaita kotona. (Numminen & Sokka 2009, 101; Paul 2008, 21.) Paul (2008, 31) kertoo, että ADHD voi näyttäytyä lievänä, keskivaikeana tai vaikeana häiriönä. Diagnoosiin vaaditaan, että lapsella on ilmennyt ADHD:n oireita ennen seitsemää ikävuotta vähintään puolen vuoden ajan (Lindh & Sinkkonen 2009, 71).

Olennaisinta diagnoosin tekemisessä on varmistaa diagnosikriteerien täyttyminen sekä arvioida mahdolliset muut samanaikaishäiriöt (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 22.) Diagnoosiin asiantuntija kerää mahdollisimman paljon tietoa lapsesta ja hänen perheestään eri menetelmin. Tähän sisältyy vanhemman ja lapsen haastattelu, vanhemman tekemä käytösarviointi, lapsen opettajan haastattelu sekä opettajan tekemä käytösarviointi. Mahdollisesti myös lääketieteellinen tutkimus ja älykkyystesti voidaan suorittaa lapsella. (Barkley 2008, 164.) Käypä hoito -suositusten (2019) mukaan diagnoosiin edellytetään, että keskittymisen, aktiivisuuden säätelyn ja impulssikontrollin ongelmat ovat kestäneet pitkään, esiintyvät eri tilanteissa, eivätkä ole selitettävissä paremmin toisella häiriöllä. Numminen ja Sokka (2009, 101) tarkentavat, että oireiden tulee esiintyä ainakin kahdella elämänalueella.

Suomessa, sekä suurimmassa osassa maailmaa, käytetään WHO:n tuottamaa tautiluokitusjärjestelmää ICD-10, jonka diagnoosikriteerit löytyvät liitteestä 1.

2.3 Hoitomuodot

Diagnoosin jälkeen useita eri hoitomuotoja harkitaan lapsen oireiden sekä tarpeiden mukaan (Paul 2008, 49). Valviran (2021) mukaan lasten ensisijaisina hoitomuotoina ovat ei-lääkkeelliset psykososiaaliset hoitomuodot sekä tukitoimet. Psykososiaalisia hoitomuotoja ovat käyttäytymishoito, toimintaterapia, neuropsykiatrinen valmennus, psykoterapia ja neuropsykologinen kuntoutus. Tukitoimia voivat olla esimerkiksi vanhemmille annettavat ohjeet ja opetuksessa pedagogiset toimet sekä järjestelyt. Hoidon tarve ja muoto arvioidaan aina yksilöllisesti. (Käypähoito, 2019.)

Lääkehoito voidaan aloittaa erikoissairaanhoidossa, jos muut tukitoimet eivät ole olleet riittäviä. Psykostimulantteja, jotka aktivoivat dopamiini- ja noradrenaliinivälitteisiä hermoratoja, käytetään ADHD:n lääkehoidossa. Lääkevalmiste valikoituu toivotun lääkkeen vaikutusajan mukaan. (Puustjärvi 2019.) Kelan (2021) julkaiseman tilaston mukaan ADHD-lääke metyylylfenidaatti oli vuonna 2020 alle 18-vuotiaiden viidenneksi käytetyin lääke. Kuitenkin Barkleyn (2008) mukaan vain alle puolet saavat ongelmiinsa hoitoa (Lidth & Sinkkonen 2009, 72). Kelan tilastojen mukaan Suomessa alakouluikäisistä pojista 3,5 %:lla ja tytöistä 0,7 %:lla on tilastojen mukaan ADHD-lääkitys (Hansen 2018, 156).

ADHD:ta ei voi parantaa lääkehoidolla, mutta sen oireita voidaan lievittää (Paul 2008, 49). Oletukset stimulanttien hyödyistä ovat keskittymiskyvyn paraneminen sekä ylivilkkauksen ja impulsiivisuuden huomattava väheneminen. (Kutscher 2008, 112) Hansenin (2018, 147) mukaan ADHD-lääkkeet vaikuttavat tehokkaammin yliaktiivisuuteen eivätkä tarkkaavuuteen. Lääkehoidossa, mutta myös hoitamattomuudessa on mahdollisia sivuvaikutuksia, joita tulee pohtia tarkkaan ennen hoidon aloittamista. Lisäksi joillain lapsilla lääkkeen vaikutus saattaa laskea äkillisesti, mistä seuraa hänelle epänormaalia, järjenvastaista, ilkeää ja itkuista käytöstä. Usein tätä esiintyy useiden tuntien jälkeen, kun lääkkeen vaikutus alkaa hiipua. (Kutscher

2008, 113–114.) Lääkityksestä on keskusteltava lapsen, vanhempien ja opettajien kanssa, minkä vuoksi prosessi saattaa usein pitkittyä (Sandberg 2001, 139). Lääkehoito ei yksin auta saavuttamaan itsehallintaan, sosiaalisiin tilanteisiin ja koulunkäyntiin liittyviä taitoja, minkä vuoksi usean hoitomuodon yhdistäminen on usein tarpeellista. (Sandberg 2001, 140.)

3 KOULUN TUKITOIMET

Oppilaalla on perusopetuslain (642/2010, 30 §) mukaan oikeus saada koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmaantuessa koko perusopetuksen ajan. Oppilas voi tarvita tilapäisestä pitempiaikaisempaan tai vähäisestä vahvempaan tukea tai useampaa tukea yhtä aikaan. Tuki tulee aloittaa heti, kun tarve tuelle ilmenee. (Opetushallitus 2022.) Olennaista tukitoimien suunnittelussa on havainnoida lapsen käyttäytymistä toimintaympäristössä ja tarkastella tilannetekijöitä, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen ja sen ylläpitämiseen. Tukitoimia ovat ne keinot, joilla saadaan ohjattua lapsi toivottuun käyttäytymiseen. (Närhi 2012, 188–191.)

3.1 Oppimisen tuen kolme tasoa

Yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki ovat koulunkäynnin ja oppimisen tuen kolme tasoa (Opetushallitus 2022). Vuonna 2011 käyttöön otetun kolmiportaisen tuen mallin tavoitteena on vähentää yleisopetuksesta erillistä erityisopetuksen määrää (Hämeenaho & Keltto, 2019). Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on lisätä oppilaslähtöisyyttä sekä yhteistyötä eri toimijoiden välillä oppilaan parasta ajatellen. Kun oppilaalla havaitaan haasteita oppimisessa, niin tarjotaan yleistä tukea yleisopetuksen yhteydessä. (Takala 2010, 21–22.) Yleisen tuen antaminen ei edellytä erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan sen avulla pyritään vaikuttamaan mahdollisimman varhain. Yleistä tukea ovat yksittäiset pedagogiset ratkaisut sekä ohjaus- ja tukitoimet. (Opetushallitus 2022.) Opettajat käyvät keskusteluja siitä millaiset tukitoimet auttaisivat oppimaan ja mahdollisesti konsultoidaan myös erityisopettajaa (Takala 2010, 22).

Tehostettua tukea tarvitaan, kun tuen tarve kasvaa ja yleinen tuki ei riitä. Tehostettu tuki on yksilöllisempää ja voimakkaampaa tukea. Tukeen liittyvät asiat käsitellään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon kanssa. (Opetushallitus 2022.) Tehostettu tuki on joustavaa toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta, joka koostuu muun muassa eriyttämisestä, yleisopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Tehostettua tukea varten

tulee laatia oppimissuunnitelma, johon kirjataan oppilaan vahvuuksia ja riskitekijöitä sekä tavoitteet kasvuun ja kehitykselle. (Takala 2010, 22.)

Erytystä tukea koskeva hallintopäätös tehdään, jos tehostettu tuki ei ole riittävä oppilaan koulusta selviytymisen kannalta. Oppilaalle laaditaan HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma), jossa tulee käydä ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukainen opetus ja tuen antaminen. Tuki muodostuu oppilaan tarvitsemasta tuesta sekä erityisopetuksesta. (Opetushallitus 2022.) Erytynen tuki on edellistä yksilöllisempää ohjausta ja opetusta (Takala 2010, 23).

3.2 Inklusiivisuus – lapsilähtöinen järjestelmä

Kolmiportaisen tuen mallin muutoksen myötä on tähdätty inklusiivisuuden edistämiseen, lapsilähtöiseen järjestelmään. (Hämeenaho & Keltto 2019). Inklusiolla tarkoitetaan osallisuutta. Tämän ajatustavan mukaan koulu on avoin kaikille. Tukea tulee tarjota niille, jotka sitä tarvitsevat, jotta jokainen pystyisi käydä omaa lähikouluun. (Takala 2010, 13.) Inklusiolla pyritään yhdenvertaisuuteen tarjoamalla tukea kasvuun ja oppimiseen sopivassa ja monialaisessa ympäristössä (Hämeenaho & Keltto, 2019). Inklusiiossa oppilaalle tuodaan kaikki tuki luokkaan eikä häntä siirretä erityisluokkaan tai -kouluun. (Takala 2010, 16) Pyritään siis vastaamaan oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksessa. Integraatio sen sijaan voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas osallistuu eli integroituu muutamille yleisopetuksen tunneille, mutta muuten on erityisluokan mukana. (Väyrynen 2001,18.)

Inklusiio tarkastelee oppimisen sekä osallistumisen esteitä ja miten näitä voidaan vähentää. Koulun sisällä esteitä voivat olla esimerkiksi opetusmenetelmät tai -sisällöt, jotka eivät huomioi oppilaiden erilaisuutta tai ole mielekkäitä. Lisäksi koulun mahdollinen asenne erilaisuutta kohtaan saattaa olla esteenä. (Väyrynen 2001,18.) Inklusiio voidaan jakaa kovaan ja pehmeään inklusiioon. Kovassa inklusiiossa ajatellaan, että yleisopetuksen tulee vastata oppilaan tarpeisiin. Pehmeässä inklusiiossa ymmärretään, että yleisopetus ei välttämättä tarjoa riittävästi tukea ja sitä voidaan tarvita myös muualla. (Takala 2010, 16–17)

Ennakkovalmistelut ja valmius yhteistyöhön ovat edellytyksenä integraation ja inklusion onnistumiseen. Tämän lisäksi on tärkeää, että koko kouluyhteisö sitoutuu ajatukseen, että jokainen on tervetullut kouluun. (Takala 2010,16.) Hämeenaho ja Keltto (2019) painottavat tutkimuksessaan inklusion onnistumisen kannalta tärkeäksi ammattilaisten välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan tiedonkulkua sekä ammattilaisten osaamisen jakamista. Vuorovaikutuksen tulee olla joustavaa, tavoitettavaa sekä avointa onnistuakseen. Inklusion onnistumista ja siten yhteistyötä ammattilaisten välillä heikentävät tutkimuksen mukaan tiedon puute ja kielteiset asenteet. Tutkimuksesta voidaan päätellä, että moniammatillinen yhteistyö voidaan kokea kuormittavana. (Hämeenaho & Keltto, 2019.)

Mobergin ym. (2020) tutkimuksen mukaan suomalaisten opettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen on pääosin kriittistä (Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti & Savolainen 2020). Samankaltaisia tuloksia näkyy Saloviidan (2020; 2022) tutkimuksissa, joiden mukaan suomalaisten opettajien asenteet ovat negatiivisemmat kuin useassa muussa maassa. Huomattavaa kuitenkin oli havainto opettajien mahdollisuudesta positiiviseen ajatteluun. (Saloviita 2020.) Tutkimuksen mukaan opettajien minäpystyvyys ennustaa asenteita inklusiivisuutta kohtaan sekä lisää inklusiivisten menetelmien käyttöä omassa opetuksessa (Saloviita 2022). Italiassa, jossa inklusiivista opetusta on toteutettu jo noin 40 vuotta, on tutkittu opettajien asenteita inklusiivisuutta kohtaan. Suurimmalta osin positiivisesti ajattelevat italialaiset opettajat kokevat pienten ryhmäkokojen, koulutuksen kehittämisen sekä avustajien tunneilla lisäävän vaikutusta positiiviseen ajatteluun inklusiosta. (Saloviita, Consegna 2019.)

Mobergin ym. (2020) mukaan opettajien kriittisyys inklusiota kohtaan on yhteydessä huoleen opettajien kyvystä toimia erityisesti oppilaiden kanssa, joilla on tunne- ja vuorovaikutuksen sekä käytöksen haasteita. Saloviidan (2019) tutkimuksen mukaan opettajilla on vahva oletus, että inklusiivisuus lisää työtaakkaa. Opettajat kokevat lisääntyvän työtaakan aiheutuvan oppilaista, joilla on vähemmän oppimisen haasteita. Opettajat kokevat, että he eivät saa inklusiivisuuden myötä tukea, jota tarvitsevat. Tutkimuksesta voitiin päätellä, että työmäärän lisääntyminen tai opettajan pätevyyden kokemukset olivat toissijaisia syitä erityistä tukea

vaativan oppilaan ottamisesta yleisopetuksen luokkaan. Keskeisimpänä tekijänä oli opettajan oma kokemus siitä, mikä on oikea paikka oppilaalle. (Saloviita 2019.)

3.3 Koulun tukitoimet lapselle, jolla on ADHD

Barkleyn mukaan (2008, 277) jopa joka kolmannen tai useamman lapsen, jolla on ADHD, tulee käydä luokkataso kertaalleen. Myös Lindh ja Sinkkonen (2009, 71) tuovat esille, että tarkkaavuusongelmien kanssa kärsivillä lapsilla on tutkitusti suurempi riski koulun keskeyttämiseen ja taipumus vähäiseen jatkokouluttamiseen perusopetuksen jälkeen. Lisäksi luokkakavereihin verrattuna lasten, joilla on ADHD, arvosanat ovat huomattavasti heikommät (Barkley 2008, 277). ADHD:n oireista on selkeää haittaa koulunkäyntiin ja opiskeluun (Jokinen & Närhi 2008). Lapsi, jolla on ADHD, tarvitsee koulunkäynnin tueksi erityistä tukea, jotta pystyy opiskelemaan parhaansa mukaan (Numminen & Sokka 2009, 124). Koulun tukitoimet auttavat yksinään koulussa ilmeneviä lieviä ADHD:n oireita. Lääkehoito voidaan ottaa tukitoimien tueksi, jos lapsella on vaikeita oireita. Lääkehoito yksinään ei kuitenkaan poista täysin oireita, vaan koulun tukitoimia tarvitaan opiskelun avuksi. (Jokinen & Närhi 2008.)

ADHD-diagnoosi ei suoranaisesti kerro minkälaista tukea lapsi tarvitsee. Se kertoo, että lapsella on muihin saman ikäisiin verrattuna suurempia haasteita tarkkaavuutta ja keskittymistä vaativissa tehtävissä ja impulssien sekä motorisen levottomuuden hallitsemisessa. (Närhi, 2012, 181.) Närhi (2012, 189) tuo esiin kuinka ei ole ohjetta, jonka mukaan kaikkien lasten kanssa, joilla on ADHD, tulisi toimia. Tärkeintä on kiinnittää huomio lasta ohjaaviin tekijöihin ympäristössä. (Närhi 2012, 189.) Myös Jokinen ja Närhi (2008) painottavat tehokkaiden tukitoimien perustuvan tilannetekijöiden muuttamiseen, mutta myös huomion kiinnittämiseen lapselle annettuun palautteeseen. Tilannetekijöillä tarkoitetaan lapsen toimintaa ohjaavia ympäristön piirteitä, esimerkiksi sovitut säännöt tai suulliset ja kirjalliset ohjeet ovat tällaisia. (Närhi 2012, 188.)

Tukitoimia suunniteltaessa vastataan kysymykseen, miten tilannetekijöitä muutetaan, jotta saadaan ohjattua lapsi toivottuun käyttäytymiseen. Tarkastellaan toimintaympäristössä käyttäytymistä, etsitään siihen vaikuttavia tilannetekijöitä sekä tekijöitä, jotka ylläpitävät käyttäytymistä. Huomion kiinnittäminen palauteen antoon lapsen käyttäytymisestä on yksi tehokkaaksi havaittu tukimuoto. Tehokas palaute on säännöllistä, johdonmukaista, välitöntä sekä sopivan voimakasta. Palautetta voi maksimissaan antaa oppitunnin ajalta. Palautteen on hyvä olla lähtökohtaisesti positiivista. Oppimisen tuen kolmella tasolla voidaan soveltaa eri tukitoimia. Tukitoimien periaatteet pysyvät samoina, kun siirrytään tuen eri tasoilta erityiseen tukeen, mutta tuen intensiteetti kasvaa. (Närhi 2012, 188–191.) Koulun tukitoimet pohjautuvat tehtävien ja opetustilanteiden järjestämiseen ja palautusmenetelmiin, jotka ohjaavat lapsen käyttäytymistä. Ympäristöä muokataan tukitoimien avulla lapsen paremman suoriutumisen kannalta. Tukitoimien tehtävänä on opettaa lapselle tapoja, joilla selviytyä opiskelun tuomista vaatimuksista. (Jokinen & Närhi 2008.) Tukitoimien onnistumisen kannalta on erittäin tärkeää yhteistyö lapsen vanhempien, kasvattajien ja koulun henkilökunnan välillä (Jokinen & Närhi 2008). Tärkeää on myös, että tiedon ja tuen jatkuvuudesta pidetään huolta, kun lapsi siirtyy esiopetuksesta perusopetukseen (Moilanen 2012, 147).

3.3.1 Käyttäytymiseen perustuvat tukitoimet

Lasten, joilla on ADHD, tuki kouluissa korostaa usein käyttäytymisen hallinnan interventioita ja rangaistuslähtöisiä ratkaisuja, joilla harvoin on riittävää vaikutusta lapsen sosiaalisiin ja oppimisen haasteisiin (Karhu, Närhi ja Savolainen, 2018). Närhi (2012, 188) sen sijaan tuo esille kuinka useiden eri tutkimusten mukaan koulun tukitoimilla, etenkin käyttäytymispsykologiseen lähestymistapaan perustuvilla, voidaan vaikuttaa lasten, joilla on ADHD, käyttäytymiseen koulussa. Esimerkiksi Suomessa tukitoimena käyttäytymisterapeuttista kuntoutusta on tutkinut Lindholm (2008). On vahvaa näyttöä siitä, että käyttäytymiseen perustuvat menetelmät ovat tehokkaita ADHD:sta johtuvien ongelmien ennaltaehkäisyssä ja hoidossa (Fabiano, Pelhan, Coles, Gnagy, Chronis-Tuscano & O'Connor 2009; Lindholm 2008; Närhi 2012, 191).

Behavioraalisen ajattelutavan mukaan käyttäytymisen ongelmat ovat seurausta lapsen kyvystä lukea heikosti ympäristön antamaa palautetta, jotta osaisi muuttaa omaa käytöstään soveltuvammaksi. Tässä mallissa huomio kiinnitetään ei-toivotun käyttäytymisen ylläpitäviin tekijöihin. (Lindth & Sinkkonen 2009, 74–76.) Palautteen anto ja ympäristön säätely ovat tässä keskeisessä asemassa (Närhi 2012, 182–183; Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 101). Mallin tavoite on muokata käyttäytymistä siten, että myönteinen käyttäytymien lisäänty ja haastava vähenee. Menetelminä käytetään esimerkiksi palkintojärjestelmää ja välittömiä seurauksia. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 101.) Palkintojen ja rangaistusten tulee olla konkreettisia (Lindth & Sinkkonen 2009, 74). Käyttäytymiseen perustuvien menetelmien tutkimuksessa havaittiin, että tehokkaampaa on huomioida haluttua käytöstä kuin ei-haluttua käytöstä (Labrador-Roca, vázquez & Yuba 2020). Sammuttaminen on osa käyttäytymisen hallinnan menetelmiä. Tässä vahvistetaan haluttua toimintaa palkitsemalla ja jätetään huomiotta tai palkitsematta ei-haluttu toiminta. Prosessi ei johda välittömiin muutoksiin vaan käyttäytyminen muuttuu asteittain. Tärkeää on ottaa huomioon, että sammuttamista ei tule käyttää sellaisten käyttäytymismuotojen kohdalla, joista on haittaa tai vaaraa lapselle itselle tai ympäristölle. (Lindh & Sinkkonen 2009, 74–76.)

4 ADHD JA KOULULIIKUNTA

Koululiikunta on oppiaine, jota opetetaan eri-ikäisille oppilaille eri määriä viikoittain opetussuunnitelmien mukaan (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 17). Koululiikunnan tavoitteena on tukea oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä. Lisäksi opitaan kasvamaan liikunnan avulla. Tähän sisältyy positiivisen minäkuvan kehittyminen, pitkäjänteisyys, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä muita kunnioittava vuorovaikutus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Koululiikunnan oppimisympäristössä on tavalliseen luokkahuoneistoon verrattuna enemmän häiriötekijöitä, vähemmän rakennetta ja järjestystä sekä usein lisää vertaisia (Higgins, Sluder, Richards & Buchanan 2018; Portis 1997). Oppimisympäristö käsittää paikat, tilat, yhteisöt ja toimintakäytänteet, jossa oppimista toteutuu. Lisäksi siihen sisältyvät myös välineet, materiaalit sekä palvelut. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Nämä koululiikunnan ympäristön tuomat vaatimukset keskittymiselle, sosiaalisille taidoille sekä erilaisten sääntöjen noudattaminen kuormittavat lasta, jolla on ADHD, mikä johtaa helposti häiritsevään käyttäytymiseen (Numminen & Sokka 2009, 101; Paul 2008, 21).

Liikunnan on todettu auttavan lapsia suuntaamaan energiaansa myönteisellä tavalla. Lapsi selviytyy rauhallisista keskittymistä vaativista tehtävistä helpommin, kun on saanut purkaa fyysistä aktiivisuuttaan liikuntaan. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 169) Liikunnan vaikutus on samankaltainen kuin ADHD-lääkkeissä. Dopamiinitaso kasvaa liikunnan aikana ja on korkeimmillaan 15–60 minuuttia sen jälkeen. Tämän myötä ihminen on rauhallisempi ja keskittyneempi. Liikunnalla on myös positiivinen vaikutus impulsiivisuuteen. (Hansen 2018, 124.) Hansenin (2018, 124) mukaan liikunta ei täysin voi korvata lääkitystä, mutta se toimii sen tukena ja sen avulla lääkitystä voidaan mahdollisesti vähentää. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös eräästä tutkimuksesta, jonka mukaan järjestetyllä liikunnalla, tässä yhteydessä liikunnanopetuksella, oli yhteys ajan myötä lievempiin ADHD-oireisiin (Barnard-Brak, Davis, Sulak & Brak 2011).

4.1 Opettajan työnkuva alkuopetuksessa ja liikunnanopetus

Alkuopetusluokiksi kutsutaan perusopetuksen kahta ensimmäistä luokkaa (Sääkslahti & Lauritsalo 2017, 505). Alkuopetuksen liikunnanopetuksessa painotetaan yhdessä tekemistä. Vuorovaikutustaitoja ja tunteiden ilmaisun säätelyä opetellaan yhdessä tekemisen merkeissä. Opetuksen tavoitteena on motoristen perustaitojen ja havaintomotoristen taitojen leikinomainen oppiminen saaden runsaasti myönteisiä kokemuksia liikunnasta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Motorisiin perustaitoihin sisältyvät liikkumistaidot, välineenkäsittelytaidot sekä tasapainotaidot (Goodway, Ozmun & Gallahue 2019). Havaintomotoristen taitojen kehittämiseen kuuluu oman kehon ja ympäristön hahmottaminen aistien avulla sekä sopivien ratkaisujen tekeminen liikuntatilanteissa. Liikuntaa alkuopetuksessa tulee olla vähintään kaksi oppituntia viikossa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Alkuopetuksessa liikuntatunnin tavallisimmin opettaa oman luokan opettaja. Yleensä opetus tapahtuu luokittain sekaryhmissä, eli tytöt ja pojat liikkuvat samalla tunnilla. (Sääkslahti & Lauritsalo 2017, 505–506.)

Opettajalla on suuri vaikutus oppilaiden sitoutumiseen koulutyöskentelyn osalta. Erityisesti opettajan suhtautumisella oppilaisiin sekä oppituntien piirteillä on merkitystä. (Lindh & Sinkkonen 2009, 20.) Opettajan tulee kunnioittaa, huomioida ja olla valmis työskentelemään jokaisen lapsen kanssa. Lisäksi hänen tulee etsiä lapsen kyvyt ja toimet selviytyä heikkouksien kanssa. Opettajan tehtävänä on taata kaikille onnistumisen kokemuksia. (Rintala, Ahonen, Cantell & Nissinen 2005, 219, 221.) Yksi tärkeimmistä opettajan tehtävistä on menestyksellisen ja tehokkaan oppimistilanteen luominen (Huisman & Nissinen 2005, 37). Opettajan tehtävänä on luoda turvallinen ja kannustava ympäristö, jossa voi kasvaa ja kehittyä (Rintala ym. 2005, 219). Suunnitelmallisuus ja ennakointi ennustavat hyviä opetustuloksia. Tämä on tärkeää etenkin lasten kanssa, joilla ilmenee muun muassa sopimatonta käytöstä. Oppilaiden tuntemus helpottaa oppituntien suunnittelemista, jolloin sopimaton käyttäytyminen ja sen aiheuttamat tilanteet vähenevät. (Lindh & Sinkkonen 2009, 20.)

Erilaiset oppimisympäristöt erottavat liikunnanopetuksen muista oppiaineista. Nämä liikuntaympäristöt asettavat erilaisia vaatimuksia opetukselle ja sen suunnittelulle. Liikuntaa opettavalta opettajalta vaaditaan hyvää oppilaan tuntemusta, havainnointikykyä ja vuorovaikutustilanteita ristiriitatilanteiden oikeudenmukaiseen ja rauhalliseen ratkaisemiseen. Opettaja tarvitsee vuorovaikutustaitoja liikunnassa myös liikuntasuoritusten näkyvän luonteen vuoksi. Opettajan tehtävänä on korostaa epäonnistumisen luonnollisuutta ja kannustaa yrittämään uudestaan. (Salin, Huhtiniemi & Hirvensalo 2017, 564–568.) Liikunnanopettaja on hyvinvoinnin asiantuntija. Opettajan tehtävänä on olla oppilaan tukena löytämässä hänelle sopiva liikuntamuoto arkeen harrastukseksi. Opettajan olisi hyvä ymmärtää oppilaan oppimiskäsityksen merkitys sekä hallita eri opetusmenetelmiä tämän tavoitteen saavuttamiseksi. (Laakso 2007, 23.) Liikunnanopetuksella voidaan luoda sellaisia tilanteita, joissa lapsi kehittää luottamusta omiin kykyihinkin ja saa onnistumisen kokemuksia omista saavutuksista. Lapsen itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymistä opettaja voi tukea onnistuneilla liikuntasäiltöjen ja opetusmenetelmien valinnoilla. (Rintala, Ahonen, Cantell & Nissinen 2005, 219–221)

Liikunnanopetuksen ollessa jatkuvan muutosprosessin alla, vaaditaan opettajalta joustavuutta, luovuutta sekä kykyä kohdata muutoksia ja erilaisuutta (Laakso 2007). Yleinen haaste, jota liikuntaa opettavat opettajat joutuvat kohtaamaan, on erityisen tuen oppilaiden integrointi liikunnan opetukseen. Lapselle, jolla on ADHD, ei usein muiden erityistä tukea tarvitsevien lasten tavoin anneta esimerkiksi koulunkäyntiavustajan tukea liikuntatunneilla. (Bishop & Block 2012.) Supan (2016) tutkimuksen mukaan laajempi koulutus erityisoppilaiden opettamiseen oli positiivisesti yhteydessä asenteisiin ja ennakkoajatuksiin. Liikunnanopettajilla, joilla oli enemmän tietoa ja kokemusta aiheesta, oli positiivisempi asenne ja halu sisällyttämään erityistä tukea vaativia oppilaita yleiseen liikunnanopetukseen. (Suppa 2016.)

4.2 Haasteet liikuntatunnilla

Lapsi, jolla on ADHD, nähdään usein hyvinkin vilkkaana ja siten jatkuvasti liikkeessä. Tästä voi tulla harhakuvitelmia, että lapsi liikkuu taitavasti. Todellisuudessa hän voi olla hyvinkin kömpelö ja kompastua sekä kaatuilla usein. (Numminen & Sokka 2009, 102.) Lapsella, jolla on ADHD, voi olla motoriikan tai aistitiedon käsittelyn ongelmia. Nämä voivat vaikeuttaa tasapainon, oman kehon hahmottamisen ja liikkeiden koordinaation kehittymistä. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen, 2012, 169.) Tutkimusten mukaan yli puolella lapsista, joilla on ADHD, on karkea- ja hienomotoriikan vaikeuksia (Kaiser, Schoemaker, Albaret & Geuze 2015). Samankaltaisia tuloksia saatiin myös Kanadassa tehdyssä tutkimuksessa, jossa havaittiin lapsilla, joilla on ADHD, olevan heikot perusmotoriset taidot (Harvey, Wilkinson, Presse, Jooper & Grizenko 2014). Motoriikan vaikeudet voivat kuitenkin ilmetä eri tavalla tyttö- ja poikalapsilla (Musálek, Scharoun Benson, Lejcarova & Bryden 2020). Motoristen vaikeuksien vuoksi lapsi saattaa olla haluton harjoittamaan taitojaan liikuntatunneilla (Bishop & Block 2012).

Fyysisiä haasteita liikuntatunnille saattaa aiheuttaa myös ADHD:lle tyypillinen motorinen levottomuus. Lapsella saattaa olla vaikeuksia pysyä paikallaan tai odottaa omaa vuoroaan ja on siten jatkuvasti liikkeessä. Lapsi saattaa myös pitää jatkuvasti ääniä, kuten hyräillä, laulaa tai rummuttaa keskittymistä vaativissa tehtävissä. (Numminen & Sokka 2009, 105.) Lapsella on vaikeuksia pysyä paikallaan, koska hänellä on tarve purkaa aktiivisuuttaan (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 169).

Yksi selitys fyysisille haasteille voi löytyä lapsen vääristyneestä kuvasta omista motorisista taidoistaan. Ilmiötä, jossa nähdään omat kyvyt parempina kuin ne todellisuudessa ovat kutsutaan nimellä PIB ”positive illusory bias”. Lapsi saattaa tällöin aliarvioida omat ADHD:n tuomat haasteet. (Bishop & Block 2012.) Tätä selitystä tukee Amerikassa tehty tutkimus aiheesta, jonka tulokset tukevat aikaisempaa tietoa lasten, joilla on ADHD, positiiviseen suuntaan vääristyneestä kuvasta omista taidoistaan (Bishop, Hull & Kelly 2018). Seurauksena positiivisesti vääristyneestä kuvasta lapsi saattaa kokea harjoittelun turhana, sillä kokee

osaavansa jo kaiken (Bishop & Block 2012). Päinvastoin Numminen ja Sokka (2009, 103) tuovat esille itsetunto-ongelmien yleisyyden lapsille, joilla on ADHD. Bishop ja Block (2012) taas tuovat esille ajatuksen, että suojelevatko lapset, joilla on ADHD, itsetuntoaan ilmoittaessaan vahvuudekseen heidän todellisen heikkoutensa.

ADHD:lle tyypillistä on myös omissa maailmoissa oleminen, jonka vuoksi voi olla vaikeuksia kiinnittää huomiota siihen mitä sanotaan (Numminen & Sokka 2009, 106). Ohjeidenantotilanteet liikuntatunneilla saattavat aiheuttaa vaikeuksia näistä syistä. Lisäksi lapsilla, joilla on ADHD, on vaikeuksia tilanteissa, joissa toiminta tulisi lopettaa. Myös toiminnan lopettamisen jälkeen saattaa olla haasteellista aloittaa uutta, eli kun vaaditaan huomion siirtämistä. (Sandberg 2001, 125.) Lapsi, jolla on ADHD, on erittäin motivoitunut tehtävään, kun se kiinnostaa häntä, mutta muussa tapauksessa tehtävien loppuun saattaminen on haastavaa, sillä tarkkaavuus herpaantuu herkästi kesken kaiken ja lapsi alkaa puuhastella jotain muuta (Numminen & Sokka 2009, 106). Usein voi huomata lapsen motivaation olevan aivan toinen, kun tämä suorittaa itselleen mieluista tehtävää. (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005,14) Keskittymisen vaikeudet lisääntyvät usein kiinnostavuuden vähentyessä (Numminen & Sokka 2009, 122). Lisäksi keskittymiskyky heikkenee ja muita häiritsevää käyttäytyminen lisääntyy päivän kuluessa (Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2004, 33).

Psyykkisesti haastetta liikunnantunneilla saattavat aiheuttaa erityisesti tunteiden säätelyn vaikeudet. Lapselle, jolla on ADHD, tyypillistä ovat ylireagoinnit ja kiukunpurkaukset. Lapsi saattaa herkästi turhautua tehtävästä, jonka kokee vaikeaksi ja luovuttaa (Numminen & Sokka 2009, 107.) Hyvin usein lapsi, jolla on ADHD, toteaa, että ei osaa tehtävää jo ennen kuin aloittaa sen työstämisen (Jalanne 2012, 200). Pettymyksen sieto on myös vaikeaa (Numminen & Sokka 2009, 107). Impulsiivisuus saattaa vaikuttaa lapsen, jolla on ADHD, kykyyn hyötyä ympäristön ohjauksesta ja siten vaikeuttaa itsesäätelykykyä. Itsesäätelykyky on tunteiden ja ilmaisun sekä toiminnan ja käyttäytymisen säätelyä ympäristön kannalta hyväksyttävällä tavalla. (Aro 2012, 51–59.)

Sosiaalisten taitojen sekä tunnesäätelyn vaikeudet ovat yleisiä lapsilla, joilla on ADHD (Käypähoito 2019). Numminen ja Sokka (2009, 102) tuovat esiin kaverisuhteiden muodostamisen haasteita. Leikki sujuu yleensä paremmin yhden kanssa kuin ryhmässä. Tarkkaavuus saattaa herpaantua kesken leikin ja leikki keskeytyä, minkä vuoksi muut eivät välttämättä halua enää leikkiä sellaisen lapsen kanssa, jolla on ADHD. (Numminen ja Sokka 2009, 102.) Muut ikätoverit saattavat pitää herkästi reagoivaa lasta, jolla on ADHD, jopa aggressiivisena. Tämä ajautuu helposti riitatilanteisiin, puhuu päälle sekä keskeyttää toiset ja on tunkeileva toisia kohtaan. Lapsi, jolla on ADHD, saattaa reagoida erittäinkin voimakkaasti toisen toimintaan. (Numminen ja Sokka 2009, 103–105.)

Ympäristötekijöillä on vaikutusta oireiden voimakkuuteen lapsella, jolla on ADHD. Jos on paljon häiriötekijöitä ympäristössä, epäselvät toimintaodotukset tai vaatimus pitkäkestoisesta ponnistelusta, ovat oireet tällöin usein voimakkaampia. (Käypähoito 2019; Numminen & Sokka 2009, 103–104.) Liikuntatunnin kaltainen vapaamuotoinen tilanne verrattuna selkeästi rakennettuun oppituntiin voi olla haasteellisempaa lapselle, jolla on ADHD (Moilanen 2012, 136). Portis (1997) tuo esille liikuntatunnin ympäristön häiriötekijöitä, ja kuinka lapsilla, joilla on ADHD, ei ole kykyä päättää mihin keskittyä, minkä vuoksi he helposti herpaantuvat häiritsevässä koululiikuntatuntiympäristössä.

4.3 Tukitoimet koululiikunnassa

Oppilaiden, joilla on ADHD, opettamiseen harvoin löytyy selkeitä neuvoja tai vuorovaikutustapoja (Lindh & Sinkkonen 2009, 77). Hansen (2018, 149) kertoo, että koulun henkilökunnan on tärkeä ymmärtää, että lapset, joilla on ADHD, ovat erilaisia niin kuin muutkin lapset, minkä vuoksi yksi menetelmä ei sovi kaikille. Rocan (2018) tutkimuksessa huomattavaa oli, että havainnoiduilla liikuntatunneilla lasten, joilla oli ADHD, käytös oli suurimmalta osin ei-haluttua käytöstä. Opettajia havainnoitaessa suurin osa käytti käytöstä lieventäviä tai poistavia menetelmiä käytöstä vahvistavien menetelmien sijaan. Tutkimuksen mukaan opettajien tulee luoda tilanteita, joissa haluttua käytöstä esiintyy useammin ja siten käyttää menetelmiä, joissa vahvistetaan käytöstä. (Roca 2018.) Myös Närhi (2012, 191)

painottaa positiivisen palautteen antamista eli toivotun käyttäytymisen huomioimista. Päinvastaisesti huomion kiinnittäminen negatiiviseen käyttäytymiseen voi johtaa opettajan ja oppilaan negatiiviseen suhtautumistapaan toisiaan kohtaan sekä ohjata ei toivottua käyttäytymistä. (Närhi 2012, 191.) Lisäksi lapsi voi huomata saavansa negatiivisesta käyttäytymisestä huomiota ja toimii näin jatkossakin saadakseen aikuisen huomion (Numminen & Sokka 2009, 114). ADHD-lapset reagoivat usein hyvin palkintoihin ja kannustimiin. Esimerkiksi jos saavat positiivisen merkinnän onnistumisesta. (Bishop & Block 2012.) Rangaistusten taas tulee olla sellaisia, joissa opettaja toimii jokaisen oppilaan kanssa samalla tavalla. Rangaistusten ei kannata olla sellaisia, jotka korostavat ADHD:ta, kuten jäähy tai rangaistus, jossa lapsi saa negatiivista huomiota itseensä. (Higgins ym. 2018.)

Bishop ja Block (2012) painottavat positiivisen palautteen tärkeyttä. Lapset, joilla on ADHD, reagoivat hyvin positiiviseen palautteeseen ja jopa kukoistavat sen avulla (Higgins ym 2018). Ennen negatiivista palautetta tulisi olla vähintään yksi positiivinen palaute (Bishop & Block 2012). Palautteen tulisi olla tarkkaa ja henkilökohtaista. Sanallisen palautteen lisäksi voidaan antaa palautetta myös nonverbaalisti esimerkiksi kosketuksella, katseella tai hymyllä. (Huovinen & Rintala 2007, 209.) Yksi keino palautteenantoon voisi olla, että opettaja ei antaisi palautetta vaan lapsi saisi sen kirjallisena, jotta tämä voisi progressiivisesti seurata mitä on saanut suoritettua. (Bishop & Block 2012.) Jalanne (2012, 204) tuo esille välittömän palautteen tärkeyden. Oppitunnin mittainen jakso on maksimi, jolta voidaan antaa palautetta (Närhi 2012, 190–191). Tehtävien on hyvä olla esimerkiksi sellaisia, joissa oppilas näkee välittömästi, onko hän onnistunut tehtävässä. Tehtäviä suunniteltaessa olisi hyvä ottaa huomioon, että niistä saisi välittömän palautteen. (Bishop & Block 2012.) Tämä on erityisen tärkeää niille, joille oman toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen tuottavat vaikeuksia. Tämänkaltaisten tehtävien myötä lapsi saisi palautetta siitä, milloin tehtävä on suoritettu onnistuneesti ja milloin voi siirtyä seuraavaan. (Huovinen & Rintala 2007, 209.)

Lapsen, jolla on ADHD, unelmien tuntiin sisältyisi muun muassa rajattuja ja selkeitä, mutta myös mielenkiintoisia ja todelliseen elämään liittyviä tehtäviä (Hansen 2018, 152). Lapsen, jolla on ADHD, on helpompi suorittaa tehtävä, joka on pilkottu osiin (Närhi, 2012, 186).

Tehtävien tulisi olla lyhyitä, jotta niiden aloitus on helpompaa ja myös mielenkiinto säilyy niiden läpi (Jalanne 2012, 204; Lindh & Sinkkonen 2009, 80). Tehtävän mielenkiinnon ylläpitämiseksi auttaa myös sellaisten esimerkkien käyttäminen, jotka ovat lasten omasta elämästä (Jalanne 2012, 198). Tehtävän ohjeita tulisi antaa yksi kerrallaan mahdollisimman lyhyesti (Hansen 2018, 152; Jalanne 2012, 196). Lapsi, jolla on ADHD, saattaisi välttyä turhautumisen aiheuttamilta kiukunpuuskilta, jos opettaja auttaisi jäsentämään tehtäviä tai ohjeet olisivat jopa luettavissa kokonaan jäsennehtynä. (Jalanne 2012. 196–200). Lisäksi on suositeltavampaa kertoa ohjeita, kuinka tulee toimia sen sijaan, että kerrotaan mitä ei tule tehdä (Boshop & Block 2012).

Monipuolisesti eri opetustyylien hyödyntäminen liikuntatunnilla tukee oppilaiden erilaisia liikuntataitoja ja toimintakykyä. Oppilasjohtoiset menetelmät antavat opettajalle mahdollisuuden ohjata oppilaita yksilöllisesti. Opettajajohtoiset menetelmät taas voivat olla turvallisin vaihtoehto oppimisen alkuvaiheessa. (Huovinen & Rintala 2017,415.) Opetusta, jossa hyödynnetään pienryhmiä siten, että oppilaat oppivat ja toimivat yhteistyössä keskenään, kutsutaan yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi. Yhteistoiminnallisuus antaa mahdollisuuden oppia kunnioittamaan ja ymmärtämään toisia oppilaita sekä auttaa kehittämään vuorovaikutustaitoja. (Saloviita 2008, 140.) Lapselle, jolla on ADHD, on helpompaa keskittyä pienemmissä ryhmissä, sillä tällöin he eivät kuormitu suuresta määrästä oppilaita. Pienryhmätyöskentely helpottaa myös opettajaa huomaamaan ei-halutun käytöksen. (Higgings ym. 2018.) Lisäksi monikanavainen oppiminen, jossa opitaan katsomalla, kuulemalla ja itse harjoittelemalla, on tehokasta erityisesti lapsille, joilla on ADHD. Tämä auttaa jo opittujen asioiden ymmärtämistä ja muistamista. (Jalanne 2012, 198.)

On tärkeää, että tunnilla on selkeä rakenne, joka sisältää aloituksen ja lopetuksen (Jalanne 2012,196). Lapset, joilla on ADHD, toimivat parhaiten rutiininomaisessa strukturoidussa ympäristössä. Rakenne on ehdottomasti yksi tehokkaimmista menetelmistä lapsen kanssa, jolla on ADHD. (Higgins ym 2018.) Vaatimukset tulisi pitää kohtuullisina eikä vaatia liikoja. Esimerkiksi paikallaanolo hetket olisi hyvä pitää mahdollisimman lyhyinä eikä vaatia aluksi täyttä hiljaisuutta tai paikallaanoloa. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen, 2012, 169.)

Opettajilla on usein vaikeuksia tukitoimissa sallimisen ja vaatimisen tasapainoilussa (Närhi 2012,181). Tuntien vapaa-ajat ovat lapselle, jolla on ADHD, haasteellisia ja tällöin heidän ajatuksensa harhailevat ja johtavat usein impulsiivisuuteen ja ei-haluttuun käyttäytymiseen (Higgins ym 2018). Lapsen, jolla on ADHD, aktiivisuuden tarvetta voidaan helpottaa keksimällä erilaisia tehtäviä odotuksen ajaksi. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen, 2012, 169.) Konkreettisia esimerkkejä, joita opettaja voi tehdä halutun käytöksen tilanteiden luomiseksi tunnilla ovat jonojen välttäminen harjoitusta tehdessä, pitkien sekä aktiviteetin aikaisten ohjeiden annon välttäminen ja oppilaiden osallistaminen ohjeistukseen keskustelulla tai näyttämällä liike. (Roca 2018.) On myös tärkeää, että lapsilta, joilla on ADHD, kysytään mielipiteitä ja otetaan mukaan suunnitteluun, jotta he kokisivat olevansa osa yhteisöä ja jotta kohdattaisiin useita liikuntatunnille osallistumisen haasteita, joita heillä usein on. (Harvey ym. 2014.)

Toisin kuten voisi ajatella, erittäin stimuloivan ympäristö on hyödyksi lapselle, jolla on ADHD. Erilaiset, uudet ja jännittävät ärsykkeet rauhoittavat usein yliaktiivista oppilasta. (Lindh & Sinkkonen 2009, 80.) Liikuntatunneilla välineet olisi kuitenkin hyvä pitää järjestyksessä ja poissa näkyvistä, jotta ne eivät houkuttele lapsen impulsiivisuutta ja tämä ei harhaannu. Välineitä ei olisi hyvä antaa ohjeiden annon aikana etenkin, jos on kyseessä lapselle uusi ja tuntematon väline, sillä se lisää houkutusta ja vaikeuttaa keskittymistä. (Higgins ym. 2018.) Yksi hyvä keino ohjeiden kuuntelemiseen voisi olla oppilaiden sijoittaminen viivalle selin välineisiin, jotta tarkkaavuus ei häiriinny virikkeellisestä ympäristöstä (Huovinen & Rintala 2007, 415). Välineen valinnasta on usein apua liikunnan oppimisen ongelmiin. Oikein valittu väline auttaa onnistumaan. Samaa tehtävää on tärkeä harjoitella eri välineillä, mutta myös erilaisissa ympäristöissä, jotta taidot yleistyvät. (Huovinen & Rintala 2007, 207.)

Lapsen, jolla on ADHD, tukemisessa tärkeää on, että toimintatavat ovat sekä johdonmukaisia että yhdenmukaisia. Lisäksi aikuisilla tulee olla selkeä rooli sekä toimintaa ja tukitoimia tulee muokata lasten taitojen kehittyessä ja tilanteiden muuttuessa. (Jokinen & Närhi 2008.) Opettajan ei tarvitse tietää etukäteen kaikkea, vaan avoin mieli ja kunnioitus toisen

kohtaamisessa auttavat löytämään sopivat tavat soveltaa liikunnanopetusta. (Huovinen ja Rintala 2007, 213)

4.3.1 Haastavan tilanteen hallinta

Lapsi, jolla on ADHD, saattaa pienistäkin vastoinkäymisistä menettää herkästi malttinsa. Usein on myös vaikeuksia voimankäytön säätelyssä, minkä vuoksi lasta saatetaan pitää aggressiivisena. Käytöshäiriöt ovat myös yksi mahdollisista liitännäisoireista, joita voidaan todeta lapsella, jolla on ADHD. (Numminen & Sokka 2009, 103.)

Lapsen haastavaa käyttäytymistä ei aina pystytä ennaltaehkäisemään, minkä vuoksi tulee opettajien hallita haastavia tilanteita. Ensimmäiseksi tulee varmistaa muiden ja ympäristön turvallisuus. Voi olla välttämätöntä pitää lasta kiinni, jotta hän ei pääse vahingoittamaan muita. Tulee myös yrittää poistaa henkilöt tai esineet vaaravyöhykkeeltä. Lapsen rauhoituessa tulee hänen huomionsa suunnata vaihtoehtoiseen toimintaan käyttäytymisongelmille. Keskustelu jätetään hetkeen, kun kaikki ovat rauhoittuneet. (Saloviita 2008, 206.)

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän opinnäytetyötutkielman tarkoituksena on kuvata alkuopetuksen opettajien kokemuksia liikunnanopetuksessa sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on diagnosoitu ADHD. Tavoitteena oli tutkia millaisia haastavia ja myönteisiä tilanteita on syntynyt lasten kanssa, joilla on ADHD. Lisäksi tavoitteena oli selvittää millaisia tukitoimia opettajat ovat käyttäneet liikunnanopetuksessa ja miten tukitoimia tulisi kehittää, jotta haastavia tilanteita oppilaiden kanssa, joilla on ADHD, voitaisiin ennaltaehkäistä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on opettamisesta liikunnassa lasten kanssa, joilla on ADHD?

1.1. Millaisia haastavia sekä toisaalta myönteisiä tilanteita on syntynyt liikunnanopetuksessa lasten kanssa, joilla on ADHD?

2. Millaisia tukitoimia opettajat käyttävät liikunnanopetuksessa lasten kanssa, joilla on ADHD?

2.1. Miten tukitoimia liikunnanopetuksessa tulisi opettajien mielestä kehittää, jotta haastavia tilanteita lasten kanssa, joilla on ADHD, voitaisiin ennaltaehkäistä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusmenetelmät

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161) Laadullinen tutkimusmenetelmä valikoitui tähän, koska tarkoituksena on kuvata opettajien omakohtaisia kokemuksia sellaisten lasten kanssa, joilla on ADHD.

Tämän opinnäytetyötutkimuksen viitekehyksenä toimii fenomenologis-hermeneuttinen kehys. Kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ovat fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä. Erityispiirteenä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on se, että ihminen toimii sekä tutkimuksen tutkijana että kohteena. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Fenomenologinen filosofia perustuu ihmiskäsitykseen ja tiedonkäsitykseen. Tarkastelu rajoittuu itse koettuun ja elettyyn maailmaan eli ihmisen suhteeseen omaan elämistodellisuuteen. Ihmistä voidaan fenomenologisen tutkimuksen mukaan ymmärtää tutkimalla kokemuksellisuutta. Hermeneutiikka pyrkii etsimään kokemusten tulkinnoille mahdollisia sääntöjä. (Laine 2001; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on saada jo tunnettu ilmiö tiedetyksi. Kokemuksen tutkimisessa on siis oletus, että ilmiöt ovat jo olemassa, mutta ne eivät avaudu suoraan ymmärtämiselle. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tämän opinnäytetutkimuksen tarkoituksena on avata opettajien kokemuksia ja niiden merkityksiä ymmärrettävään muotoon.

6.2 Tutkijan esiymmärrys

Esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijan ymmärrystä tutkimuskohteesta ennen tutkimusta (Laine 2001, 30). Fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen kuuluu omien ajatusten julki tuominen tutkittavasta ilmiöstä sekä niihin tietoinen suhtautuminen läpi analyysin (Tuomi &

Sarajärvi 2018). Ajatus tämän tutkielman aiheesta lähti tutkijan työn kautta. Tutkija on työskennellyt opintojensa ohessa luokanopettajana alkuopetuksessa. Työssä nousi esiin keskustelut oppilaista, joilla on ADHD, ja heidän tuen tarpeistaan. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden pulmat tuntuivat olevan arkipäivää. Mielenkiinto aiheeseen heräsi etenkin liikunnanopetuksen näkökulmasta. Siellä oppilaiden tuki ja tuen tarve näyttäytyi eri tavalla kuin lukuaineissa. Liikunnanopetus koettiin lähtökohtaisesti haastavana. Useilla opettajilla ei ollut luokanopettajaopintoihin sisältyvää laajempaa liikunnanopettajakoulutusta. Oppilaiden, joilla on ADHD, opettaminen koettiin haastavana, kun liikunnanopetus itsessään tuntui jo lukuaineita haasteellisemmalla. Lisäksi useilla opettajilla ei ollut lainkaan koulunkäynnin tai toisen opettajan tuomaa lisätukea tunneilla.

Tutkija jäi miettimään, minkälaisia kokemuksia muilla opettajilla aiheesta on ja voisiko epävarmuuteen vaikuttaa lisäämällä tukikeinoja. Ensin lähdettiin ottamaan selvää, onko aikaisempia tutkimuksia aiheesta jo tehty. Pian kävi ilmi, että oppilaita, joilla on ADHD, sekä opettajien kokemuksia on tutkittu lukuaineissa, mutta liikuntatuntien osalta oli haastavaa löytää tutkimuksia. Tämä ja tutkijan omakohtainen kokemus haastavista tilanteista vapaammassa ympäristöissä sellaisten lasten kanssa, joilla on ADHD, johtivat tutkielman aiheeseen.

6.3 Kohderyhmä ja aineiston keruu

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164) ja ajatusta on hyödynnetty myös tämän tutkielman kohderyhmää valittaessa. Opinnäytetyötutkielman kohderyhmään kuuluivat alakoulun luokanopettajat, jotka opettivat liikuntaa ja ovat opettaneet lapsia, joilla on ADHD. ADHD diagnosoidaan tavallisesti kouluiän kynnyksellä ympäristön vaatimusten lisääntyessä (Numminen & Sokka 2009, 101; Paul 2008, 21), minkä vuoksi tutkielman kannalta oli tärkeää rajata kohderyhmä alkuopetukseen. Tavallisesti alkuopetuksessa liikuntaa opettaa luokanopettaja eikä liikunnanopettaja. Opinnäytetyötutkielman kannalta tärkeää oli, että haastateltavalla oli kokemusta alkuopetuksessa liikunnanopettamisesta. Tärkeää oli rajata

kohderyhmää siten, että haastateltavat ovat tekemisissä lasten kanssa, joilla ei vielä ole itsellä keinoja toimia haastavissa tilanteissa.

Haastateltaviksi valikoitui viisi alakoulun luokanopettajaa, jotka toimivat haastattelun hetkellä alkuopetuksessa. Haastatteluun valikoitui tarkoituksenmukaisesti luokanopettajia eri taustoilla, iän ja kokemuksen perusteella eri puolilta Suomea. Sukupuolella ei ollut merkitystä. Osallistujien työkokemus vaihteli reilusta vuodesta 33 vuoteen. Haastateltavat olivat myös eri ikäisiä, 28–59-vuotiaita. Jokaisella haastateltavalla oli luokanopettajan pätevyys. Kaikilla muilla yhtä lukuun ottamatta oli kaksi luokkaa yhdessä liikuntatunneilla. Taulukon 1 mukaiset haastateltavien lyhenteet ovat nähtävissä tulososiossa suorien lainauksien perässä.

Haastateltava	Ikä	Koulutus	Työkokemus	Opetettava luokka ja ryhmän koko
H1	59 vuotta	Kasvatustieteen maisteri	n. 33 vuotta	2. luokka 44 oppilasta
H2	33 vuotta	Kasvatustieteen maisteri	n. 3 vuotta	1. luokka 38 oppilasta
H3	54 vuotta	Master of Education	n. 15 vuotta	1. luokka 40 oppilasta
H4	47 vuotta	Kasvatustieteen maisteri	n. 20 vuotta	1. luokka 22 oppilasta
H5	28 vuotta	Kasvatustieteen maisteri	Reilu vuosi	1. luokka 40 oppilasta

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositaan tyypillisesti ihmistä tiedon keruun lähteenä. Aineisto kootaan todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.)

Keskustelua on luonteva käyttää aineiston hankinnan menetelmänä, kun tutkimusasetelma on vapaampi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Opinnäytetyötutkielman tavoitteena oli selvittää opettajien kokemuksia, minkä vuoksi aineiston keruu menetelmäksi valikoitui avoin haastattelu yksilöhaastatteluna. Fenomenologinen haastattelu on luonnollinen ja avoin keskustelunomainen tilanne, jossa kysytään avoimia kysymyksiä, jotka ohjaavat vastauksia mahdollisimman vähän. Kuitenkin avoimessakin haastattelussa kysytyt kysymykset ohjaavat ja rajaavat tietyssä määrin haastateltavaa. Kysymykset tulee suunnitella siten, että ne eivät vaadi paljoa lisäohjausta ja että vastaukset olisivat kertomuksenomaisia ja kuvailevia. Avoimen haastattelun tarkoituksena on selvittää haastateltavan ajatuksia, mielipiteitä ja tunteita siten kuin ne aidosti tulevat keskustelussa vastaan. (Laine 2001, 35–36.)

Ennen varsinaisia haastatteluja toteutettiin koehaastattelu. Koehaastattelussa harjoiteltiin nauhoituslaitteiden sekä haastattelun tukikysymysten käyttöä. Koehaastattelu oli onnistunut. Haastattelusta saatiin vastauksia tutkimuskysymyksiin, minkä vuoksi koehaastattelu sisällytettiin tähän opinnäytetyötutkielmaan. Varsinaiset haastattelut toteutuivat kouluilla, yksi videopuhelun välityksellä. Haastattelun alkuun kerrottiin opinnäytetyötutkielman aiheesta. Ensimmäisenä kysyttiin haastateltavalta taustatietoja (ikä, koulutus, työkokemus, mitä vuosiluokkaa opettaa tällä hetkellä, kuinka paljon oppilaita liikuntatunneilla). Keskustelu aloitettiin kysymällä, miten haastateltava on kokenut omassa liikunnanopetuksessa sellaisten lasten opettamisen, joilla on ADHD. Haastatteluiden kesto vaihteli 19.23–39.33 minuutin välillä. Haastattelut toteutuivat vuoden 2023 maaliskuu-, huhti- ja toukokuussa.

6.4 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmäksi valikoitui laadulliselle tutkimukselle tyypillinen sisällönanalyysi, jonka tarkoituksena on tuottaa kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkielman kannalta oli olennaista saada selville aineistosta nousevia teemoja, minkä vuoksi sisällönanalyysimenetelmistä valikoitui aineistolähtöinen analyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksen teoreettinen viitekehys vaikuttaa siihen, millaista menetelmää analyysissä käytetään (Alasuutari 2011). Tutkimukseen valikoitunut fenomenologis-hermeneuttinen

viitekehys ohjasi aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Aineistolähtöinen analyysi on kattavin menetelmä kuvaamaan kokemuksia, joita tässä tutkielmassa pyrittiin tarkastelemaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin tekstimuotoon. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti lukuun ottamatta epäolennaisia sanojen toistoja ja lisäsanoja kuten ”tota” ja ”niinku”. Tarkastellessa aineistoa huomiota kiinnitetään vain siihen, mikä on kysymyksenasettelun sekä teoreettisen viitekehysten kannalta olennaista (Alasuutari 2011). Aineisto luettiin huolellisesti useaan kertaan ja päätettiin mikä aineistossa kiinnostaa. Asiat, jotka liittyivät tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimuskysymyksiin, sisällytettiin tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kaikki muu karsittiin tutkimuksesta pois.

Tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaisut merkittiin eri väreillä erottamaan eri aiheet keskenään. Samanvärisellä merkityt ilmaukset yhdistettiin omiksi ryhmiksi. Tätä vaihetta, jossa tiivistetään tai pilkotaan aineistoa osiin, kutsutaan nimellä pelkistäminen. Tässä otettiin huomioon, että yhdestä ilmaisusta saattoi löytyä useampia pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistämisen jälkeen aineisto käytiin huolellisesti läpi etsien samankaltaisuuksia kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia. Samaan aiheryhmään liittyvät pelkistetyt ilmaukset luokiteltiin omiin ryhmiinsä sen tutkimuskysymyksen alle, johon ne liittyivät. Luokitellut ryhmät nimettiin alaluokkiin kuvaamaan sen sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Taulukossa 2 havainnollistetaan tutkielmanaineiston pelkistämistä sekä ryhmittelyä alaluokkiin.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
”Että se semmonen niinku keskittymisen suuntaaminen siihen, että mitä mun nyt oikeasti pitäis tehdä. Niinku, että tuumata hetki, kattoo mallia, toistaa sen	Keskittymisen suuntaaminen on oppilaalle haastavaa	Tarkkaavuuden haasteet

kanssa. Niin, että välillä se toiminta on niinku semmosta vähän päämäärätöntä.”	Oppilas toimii ilman suunnitelmaa	
”Hirveesti vaihtelee päivät, mutta että se oli semmonen päivä, että hän ei hiihdä ja hän ei halua ja hän ei osaa eikä pysty.”	Oppilas ei halua hiihtää Oppilas kokee, että ei osaa hiihtää	Osallistumisen haasteet
”Se on aika haastavaa, koska ADHD-oppilaat aika usein, kun se tila antaa myöden niin ne lähtee liikkeelle.”	Opettaja kokee suuren tilan haastavana ADHD-oppilaalle	Ympäristön haasteet

Taulukko 2. Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti.

7 TULOKSET

7.1 Opettajien kokemuksia liikuntatunneilla lasten kanssa, joilla on ADHD

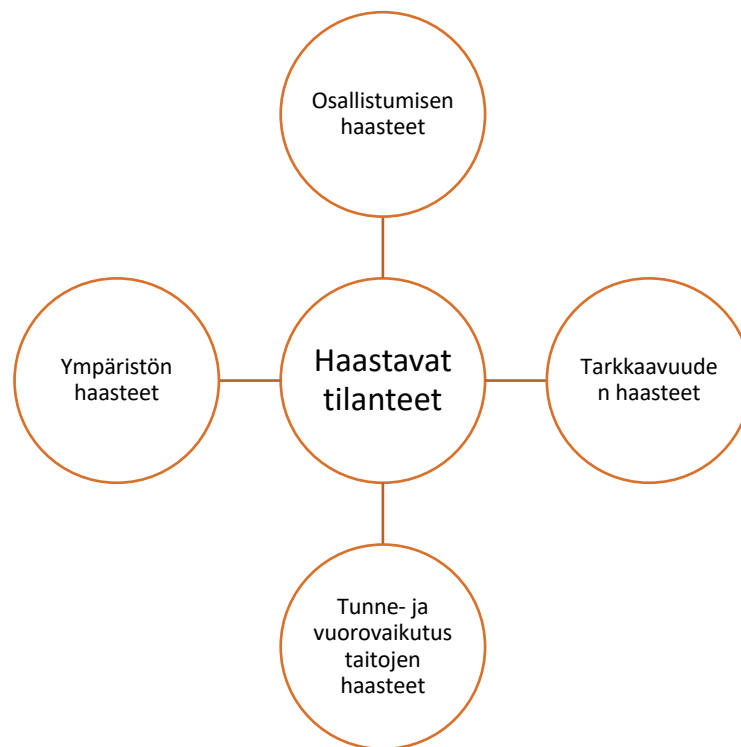
Yksi haastateltavista aloitti selkeästi haastavalla kokemuksella, *se on aika haastavaa, koska ADHD-oppilaat aika usein, kun se tila antaa myöden niin ne lähtee liikkeelle* (H2) ja yksi selkeästi myönteisellä, *musta tuntuu, että liikunta on monella tavalla heille tosi mieleistä ja semmosta hyödyllistä ja saa sitä liikunnan tarvetta purkaa* (H4). Muilla haastattelu alkoi hieman pohdinnalla joko ensin hieman haastavalla tai myönteisellä kokemuksella sitten siirtyen toiseen. Kaksi opettajaa, joilla oli vähemmän kokemusta, aloittivat molemmat kertomaan opettamisen haasteista sellaisten lasten kanssa, joilla on ADHD. Niiden opettajien kohdalla, joilla oli enemmän kokemusta, riippui heidän ensimmäinen ajatuksensa heidän tämänhetkisestä ryhmästä. Lisäksi he kuvailivat huomattavasti enemmän ja monipuolisemmin kokemuksia lasten kanssa, joilla on ADHD. Heidän haastattelunsa olivat myös huomattavasti pidempiä. Jokainen opettaja kertoi sekä myönteisiä että haastavia kokemuksia sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Muutama kokeneempi opettaja ei nähnyt oppilaiden, joilla on ADHD, haasteita ongelmana, vaikka kuvailikin haastavia tilanteita. Yksi opettaja myös vertaili liikunnanopetusta lukuaineisiin ja koki liikunnanopetuksen helpompana.

Et ehkä on niin tottunut kuitenkin tiiäkö vuosien aikana, kun aina joukossa on joku, jolla on ADHD niin ei sitä sillä lailla tiiäks erikseen edes ajattele. En mä en ainakaan ongelmallisena sitä koe. (H3)

Joo että mun kokemukset on näin että et liikuntatunnit on kuitenkin niitä onnistuneita tunteja vaik siel on niinku haasteita kun verrattuna siihen että kun työskennellään luokas. (H1)

7.1.1 Opettajien kokemat haastavat tilanteet

Opettajat, joilla oli enemmän kokemusta, toivat esiin, että heillä oli haastavia tilanteita huomattavasti enemmän opettajauran alkuaikoina. Haastattelun aikana kokeneemmat opettajat kokivat jopa hieman haasteellisiksi miettiä haastavia tilanteita. Haastatteluissa opettajien kertomat haastavat tilanteet voitiin jakaa neljään alaluokkaan, joita olivat osallistumisen, tarkkaavuuden, ympäristön ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen haasteet.



Kuvio 1. Haastattelussa esiin tulleiden haastavien tilanteiden alaluokat.

Jokaisessa haastattelussa nousi esiin tarkkaavuuden haasteet kuvailtaessa haastavia tilanteita. Opettajat kokivat, että oppilaiden, joilla on ADHD, on haastava pysähtyä keskittymään

ohjeiden kuunteluun. Aloitukset ja ohjeiden kuuntelu koettiin haastavimpina, kuten yksi opettaja kuvailee, *se on se ohjeistus ehkä mikä on haastavin vaihe* (H2). Eräs opettaja toi esille, että kuuntelun haasteitten takia usein näiden oppilaiden kanssa joudutaan käydä säännöt uudestaan läpi henkilökohtaisesti. Osa haastateltavista koki tämän kuormittavana: *et joskus on itselle tosi raskasta se, kun tuntuu, että joutuu niin monta kertaa sanomaan* (H3). Lisäksi odotustilanteet koettiin haastavina. Yhden haastateltavan mukaan lapsi lähtee vähintään kiipeämään puolapuille tilanteissa, joissa vaaditaan odottamista.

Niitä on vaikeeta saada kuuntelemaan ja hiljentymään ja rauhoittumaan. (H2)

No usein just se, että ohjeiden kuuntelu on kyl niin kun, et saattaa näyttää siltä et kuuntelee, mut sit ne ohjeet menee ihan ohi. Ja sit on muutamia semmosii kertoja et sit se ohjeiden kuuntelu on johtanut siihen, että sit ei osakaakaan tai tiedä mitä tehään. (H5)

Ohjeiden kuuntelemisen lisäksi tarkkaavuuden haasteita koettiin tilanteissa, joissa tulisi syventyä tehtäviin. Yksi opettaja toi esille kokevansa haasteellisena tarkkaavuuden suuntaamista vaativat tilanteet. Pitkäjänteisyyttä tai päättelykykyä vaativat tehtävät tuottavat haasteita. Yksi opettaja kuvaili tätä: *että se semmonen keskittymisen suuntaaminen siihen, että mitä mun nyt oikeasti pitäis tehdä. Niinku, että tuumata hetki, kattoo mallia, toistaa sen kanssa. Niin, että välillä se toiminta on semmosta vähän päämäärätöntä* (H4). Haastatteluissa nostettiin myös esille kiinnostuneisuuden merkitys tekemiseen.

Yksiki oppilas on, ku Ice Age elokuvasta se orava. Et se ehtii ihan joka paikkaan paitsi sillon kun pitäisi niinku syventyä jonkun asian äärelle. (H4)

Ja toki myös no ehkä ADHD-oppilailla on se, että no vähän riippuu oppilaasta, mutta välttämättä ei ole kauhean, jos se ei kiinnosta se laji tai tekeminen sitä oppilasta niin se voi olla tosi lyhytjänteistä, että sitten pitää koko ajan olla keksimässä lisää tekemistä tai pitää vähän muokata sitä ohjeistusta tai peliä tai muuta. (H2)

Tarkkaavuuden haasteiden lisäksi osallistumisen haasteita nousi esille haastatteluissa. Melkein jokainen, yhtä lukuun ottamatta toi esille osallistumisen haasteita. Pääasiassa osallistumisen haasteet näyttäytyivät vetäytymisenä. Useat opettajat kokivat osallistumisen haasteiden liittyvän oppilaiden omaan kokemukseen omista taidoista. Jos oppilas koki olevansa heikko liikunnassa tai opetettavassa lajissa, opettajat kertoivat tämän usein vetäytyvän kokonaan toiminnasta. Päinvastoin yksi opettaja kertoi haastavan tilanteen syntyneen siitä, kun oppilas oli taitava lajissa ja turhautui muiden osaamattomuuteen. Tämä lopulta johti myös vetäytymiseen. Vetäytymisen lisäksi muutama opettaja kertoi myös oppilaiden lähtevän joko tekemään jotain muuta kuin oli ohjeistettu tai menevän häiritsemään muita oppilaita.

Hirveesti vaihtelee päivät, mutta että se oli semmonen päivä, että hän ei hiihdä ja hän ei halua ja hän ei osaa eikä pysty. (H4)

Tunne- ja vuorovaikutustaidot nousivat yhtä lukuun ottamatta jokaisessa haastattelussa esille haastavia tilanteita kuvailtaessa. Erityisesti pelitilanteissa koettiin haastavia tilanteita. Pelitilanteissa heikon pettymyksen sietokyvyn nähtiin aiheuttavan haastavia tilanteita. Muutama opettaja kuvaili oppilaiden, joilla on ADHD, menettävän hermonsä, jos eivät omasta mielestään onnistu, häviävät tai kokevat toisen onnistuvan paremmin. Tästä yhden opettaja mukaan seuraa, että *ne ei vaan kestä sitä ja sitten on tullu se, että se homma loppuu siihen. Et saattaa lyyä niinku ihan lekkeriksi ja sitten saattaa tulla se itku ja saattaa tulla se vihasuus* (H3). Toisena haasteena pelitilanteessa koettiin kokonaisuuden hahmottaminen. Lapsi saattaa tarrata yhteen pieneen asiaan pelissä ja siitä voi olla vaikea mennä eteenpäin. Usein nämä tilanteet johtuivat pienistä kosketuksista toiseen, jonka lapsi käsitti tarkoituksellisena tönäisyinä häntä kohtaan. Kova vauhti saattoi johtaa myös lapsen omaan liian kovaan voimankäyttöön. Tilan antaminen muille saattoi olla osalle lapsista, joilla on ADHD, vaikeaa. Impulsiivisuus näkyi opettajien mukaan lapsilla, joilla on ADHD, pelitilanteissa, mutta myös muualla. Lapsista osa lähtee toteuttamaan erittäin vauhdikkaasti tehtäviä ajattelematta. Tästä usein seuraa turhautumista nopeasti, kun he huomaavat, että tehtävä ei sujukaan oletetusti.

Impulsiivisuus on semmoinen mikä sitten aiheuttaa joko konflikteja näitten oppilaitten kohdalla tai sitten tulee semmoista hermojen menettämistä, kun ei onnistukaan. (H2)

Ympäristön haasteet tulivat yhtä lukuun ottamatta kaikissa haastatteluissa esille. Ympäristönvaihdos luokkahuoneesta liikuntaympäristöön koettiin haastavana. Yksi haastateltava toi esiin, *että joukossa jos on ADHD-lapsi, niin kyllähän se tietysti näkyy tommosissa vapaammissa tilanteissa (H3)*. Ympäristön koko tuli esille kahdesta eri näkökulmasta. Yksi opettaja kuvaili ison tilan seuraavasti: *se on aika haastavaa, koska ADHD-oppilaat aika usein, kun se tila antaa myöden niin ne lähtee liikkeelle (H2)*. Toisaalta koettiin myös, että liikuntatilanteessa tilan tulee olla iso, jotta välttyään esimerkiksi riitatilanteilta.

Meilläkin ihan jo sen liikuntasalin koko tulee vastaan... monesti se, että kun liikuntaan jo lähtökohtaisesti ja sit on vähän ahdasta ja tulee semmosta ylimäärästä fyysistä kontaktia ni jos on riita syntyäkseen tai joku konflikti ni semmonen kyllä lisää riskiä. (H4)

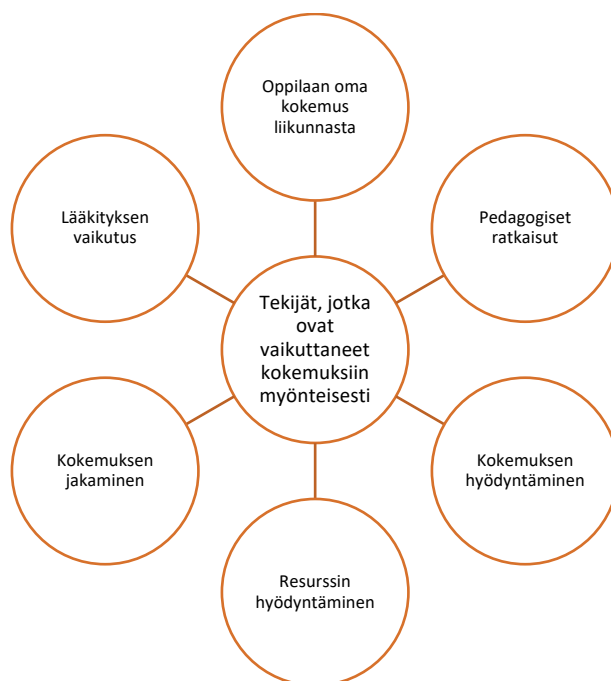
Muutaman opettajan kuvaamissa haastavissa tilanteissa tuli esille liikkuvat asiat, joita koettiin olevan enemmän liikuntatunneilla. Usean opettajan kertomus haastavasta tilanteesta sijoittui hiihto tai luistelutunneille. Välineiden koettiin tuovan lisää haastetta opettajille ja oppilaille. Yksi opettaja koki, että välineiden laittamiseen ja pois ottamiseen tarvittiin erityistä huomiota ja tukea, jotta välttyttäisiin haastavilta tilanteilta. Muutama opettaja toi esille myös siirtymätilanteiden haasteellisuudet. Liikuntatunneilla olevan ryhmän koko ja siihen nähden aikuisten määrä mainittiin myös useasti. Nähtiin, että vapaassa tilanteessa vähäisten aikuisten määrä aiheutti vaaratilanteita. Yksi opettaja toi esille, että *jos ei saakaan koko ajan sitä aikuisen tukea mihin on ehkä sit totunut niissä lukuaineissa niin sit se voi hämmentää vielä enemmän siel liikunnassa, vaikka pääsisikin kirmaamaan ja purkamaan (H2)*.

Ja jos tulee tämmönen tilanne, niin lapsi on saattanu lähteä juokseen. Siis hän vaan juoksee pois siitä tilanteesta, koska se on hälle liikaa. Niin aatteleppa, et jos siinä on opettaja yksin, niin sähän joudut jättämään sen koko muun luokan siihen. (H3)

Ku on yksin ni täytyy vaan antaa tilanteiden mennä. (H4)

7.1.2 Opettajien kokemat myönteiset tilanteet

Opettajat kuvailivat myönteisiä tilanteita huomattavasti vähemmän verrattuna haastaviin tilanteisiin. Myönteisten tilanteiden kuvailu alkoi usein haastavan tilanteen kuvailulla, joka johti tukitoimien ansiosta myönteiseen tilanteeseen ja kokemukseen. Opettajien myönteiset kokemukset tuodaan seuraavaksi esille niihin vaikuttavien tekijöiden avulla. Myönteisiin kokemuksiin vaikuttavat tekijät voitiin jakaa seuraaviin alaluokkiin lääkityksen vaikutus, oppilaan oma kokemus liikunnasta, pedagogiset ratkaisut, kokemuksen hyödyntäminen, resurssin hyödyntäminen ja kokemuksen jakaminen.



Kuvio 2. Tekijät, jotka ovat vaikuttaneet opettajan kokemuksiin myönteisesti oppilaan kanssa, jolla on ADHD.

Opettajien myönteisiin kokemuksiin oppilaiden, joilla on ADHD, kanssa vaikutti oppilaiden oma positiivinen kokemus taidoistaan. Osassa opettajien myönteisissä kertomuksissa oppilailta, joilla on ADHD, oli positiivinen kokemus liikunnasta ja omista taidoistaan. Liikuntatunnit nähtiin myös hyödyllisenä tapana purkaa oppilaiden liikkumisen tarvetta. Oppilaiden kokemuksen lisäksi myönteisiin tilanteisiin vaikutti opettajien oman kokemuksen hyödyntäminen. Omien kokeilujen ja oppimiskokemusten myötä koettiin, että syntyy useammin myönteisiä tilanteita. Muutama opettaja kuvaili myönteisiä tilanteita, joissa aikaisempi epäonnistuminen johti onnistuneeseen ratkaisuun oppilaan kohdalla. Aikaisempia kokemuksia osattiin hyödyntää myös uusien oppilaiden kanssa. Vähemmän kokemusta omaavat opettajat toivat esiin kuinka ensimmäiset opettajan vuodet ovat auttaneet oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Eräs opettaja kertoi, että *tilanteita tulee, kokemus ei poista niitä etteikö niitä tulisi, mutta se ehkä tuo tietynlaista varmuutta ja ehkä sitä rauhallisuutta toimia niissä tilanteissa (H3).*

Tää kaveri niin se on niin täynnä ja innoissaan siitä liikunnasta niin se on hänelle parhaimpii hetki. (H1)

Se on ehkä semmoinen, että siinä vaiheessa, ku mä tajusin, että tää toimii sillä oppilaalle niin se oli voitto. (H2)

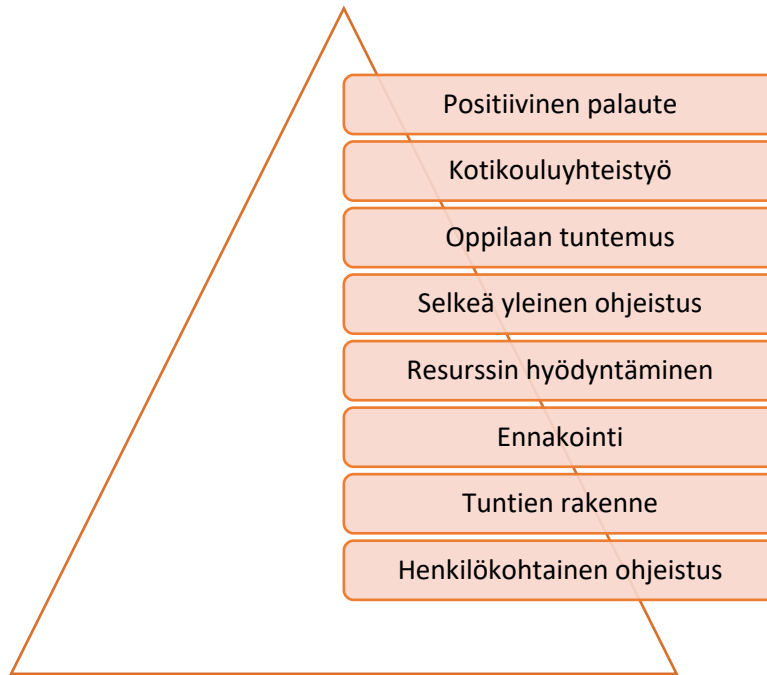
Eräs opettaja toi haastattelussa esiin, kuinka oli *onnellinen tilanne, että siellä oli myös muita aikuisia (H2)*. Lisäresurssi liikuntatunneilla tuotiin muutamassa haastattelussa esille myönteisiä tilanteita kuvailtaessa. Opettajat kokivat myönteisiä tunteita siitä, että haastavia tilanteita pystyttiin hallitsemaan lisäaikuisilla huomattavasti helpommin jakamalla aikuisten vastuuta oppilaista. Oppilaiden, joilla on ADHD, kanssa opettajat kokivat hyödyllisenä muilta opettajilta saadun vertaistuen ja kokemuksen jakamisen. Koettiin tärkeänä jakaa tietoa muiden opettajien kanssa niin oppimisen, mutta myös tunteiden purkamisen kannalta.

On ollut tosi tärkeä se, että oon puhunu muitten kanssa ja sitä on tullut sieltä. Eli se on tavallaan pikkuhiljaa, vuosi vuodelta, kasvanu se oma semmonen ymmärrys ja se oma ADHD-tietopankki. (H3)

Myös opettajien käyttämällä pedagogisilla ratkaisuilla oli vaikutusta tilanteiden kokemiseen myönteisenä. Muutama opettaja kertoi onnistuneista kokemuksista, joissa he osasivat hyödyntää oppilaan omia vahvuuksia. Oppilaille, joilla on ADHD, saatettiin myös järjestää lisätehtäviä onnistumisen kokemuksen tunteen lisäämiseksi. Lisäksi yksi opettaja kertoi lääkityksen vaikutuksesta oppilaaseen. Opettaja koki, että ennen lääkitystä hänellä oli usein haastavia tilanteita tietyn oppilaan kanssa, mutta lääkityksen jälkeen kokemukset vaihtuivat myönteisiksi. Opettaja kertoi, kun *lääkitys tuli, se vaan keskittymiskyky ja kaikki niin se oli ihan ku toinen kaveri (H1)*.

7.2 Opettajien käyttämät tukitoimet

Tukitoimet jakautuivat 8 eri alaluokkaan: henkilökohtainen ohjeistus, tuntien rakenne, ennakointi, resurssin hyödyntäminen, selkeä yleinen ohjeistus, oppilaan tuntemus, kotikouluyhteistyö ja positiivinen kannustus. Useat opettajien käyttämät tukitoimet tulivat esille heidän kuvailtaessa erilaisia tilanteita oppilaiden kanssa. Osa opettajista koki haasteellisena kertoa tukitoimista tarkemmin niistä kysyttäessä.



Kuvio 3. Opettajien käyttämät tukikeinot järjestyksessä eniten mainitusta vähäisimpään.

Jokaisessa haastattelussa tuli useasti esille henkilökohtaiset ohjeistukset yhtenä käytettynä tukitoimena. Useimmin haastatteluissa nousi esiin kontakti oppilaaseen henkilökohtaisten ohjeistusten yhteydessä. Esimerkiksi: *sä joudut useammin sanomaan, pysäyttämään, katsomaan silmiin* (H3). Opettajat kuvasivat menevänsä lapsen luokse, katsovansa silmiin ja pyrkivänsä sitä kautta saamaan ohjeen perille. Useampi opettaja toi esille, että ei ole hyödyllistä huutaa sivusta ohjeita vaan nimenomaan ottaa lapsi sivuun ja opettajan eteen. Muutama opettaja kertoi, että sellaisten lasten kanssa, joilla on ADHD, on hyvä olla tiukempi. Lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä omaa esimerkkiään tukikeinona. Osa opettajista näytti itse tehtävissä mallia ja osa omalla käytöksellään, kuinka tulee toimia tunnilla.

Jos sä oot ite yhtään hermostunut ja epävarma niin nehän imee, kun sieni kaiken, ne opettajan tunnetilat. (H3)

Mut sitte tosi tärkeä ehkä aikuisen tues on myös se, et puhuu sillee rauhottavasti eikä ite lähe sit siihen tunnetilaa mukaan mikä sil oppilaal ehkä on. (H5)

Tuntien rakenteeseen liittyvät tukikeinot liittyivät pääosin tehtävien muokkaamiseen sopiviksi oppilaille, joilla on ADHD. Oppilaille annettiin usein lisätehtäviä erityisesti odotustilanteissa. Useissa esimerkeissä oppilaalle annettiin tehtävänä toimia ikään kuin valmentajana kentän laidalla. Hänelle annettiin se tunne siitä, että hän osallistuu myös. Nämä oppilaat toimivat usein myös apukäsinä. He saivat tehtävikseen auttaa siivoamisessa tai pelialueen muokkaamisessa. Näillä usein pyrittiin siirtämään oppilaan tarkkaavuutta sallittuun toimintaan. Yksi opettaja oli keksinyt odottamistilanteeseen oppilaalle rajatun alueen, jonka sisällä hänen oli lupa liikkua. Suunnittelussa ajateltiin, että olisi hyvä ottaa huomioon mahdolliset odotus ja jonotustilanteet ja minimoida niiden aika. Opettajat kokivat, että tunnilla tulisi olla mahdollisimman paljon toimintaa. Lisäksi opettajat painottivat myös strukturoituja oppitunteja. Oppitunneilla olisi hyvä olla toistuvat rutiinit: *et lapset tietää mitä heiltä odotetaan. Et vaikka tunnin alussa kokoonnutaan viivalle ja tunnin lopussa siihen.* (H4)

Ne on auttanut myös niissä impulsiivisissa tilanteissa, että jos on vaikka pelissä tullut joku epämääräinen tilanne tai hipassa tai missä vaan, niin sitten mä antanut jonkun tietyn niinku, että hei käy hakemas tuolta toi tössä ja muutetaan aluetta tai mitä vaan sit sillä saa ehkä vähän hämättyä siitä tilanteesta pois. (H2)

Jokaisessa haastattelussa opettajat mainitsivat ennakoivansa tilanteita. Pohditaan mitä tunnilla tehdään, mihin ollaan menossa ja miten sinne kuljetaan. Opettajien käyttämä ennakointi jakautui pääasiassa kolmeen käytäntöön: ryhmittelyyn, omaan turvalliseen paikkaan sekä oppilaan lähellä pitämiseen. Useat opettajat kertoivat miettineensä etukäteen tunnilla käytettävät ryhmä/parijaot. Opettajat kertoivat miettineensä lapselle, jolla on ADHD, rauhallisen ja keskittymistä tukevan parin tai ryhmän. Muutama opettaja kertoi sopineensa oppilaan kanssa oman paikan liikuntasalissa, johon on lupa mennä silloin kun tunnetila nousee. Omassa paikassa oli lupa olla, kunnes tunnetila laskee. Tärkeänä koettiin myös oppilaan

toiminnan seuraaminen. Oppilasta, jolla on ADHD, pidettiin tarkemmin silmällä ja häntä seurattiin tunnilla, jotta oltaisiin valmiita puuttumaan haastavaan tilanteeseen ajoissa.

Osalla opettajista oli liikunnanopetuksessa mukana ohjaaja. Osalla opettajista taas oli liikuntatunnilla rinnakkaisluokka samaan aikaan ja tukena toisen luokan opettaja. Olemassa olevan resurssin hyödyntäminen nousi useassa haastattelussa esille tärkeänä tukikeinona haastavia tilanteita kuvailtaessa. Toista aikuista hyödynnettiin esimerkiksi niin, että toinen ohjeisti muuta luokkaa, kun toinen tuki tukea tarvitsevia oppilaita. Toinen aikuinen pystyi tarvittaessa ottamaan haastavan tilanteen haltuun ja toinen jäi opettamaan muita. Toista aikuista pidettiin myös hyvänä varmistuksena sille, jos jotain sattuu. Opettajat kokivat ajatuksen toisesta aikuisesta rauhoittavana ja tuovan liikkumavaraa tunneille. Näiden lisäksi muutama opettaja hyödynsi myös erityisopettajan tietoja ja kysyivät heiltä neuvoa haastaviin tilanteisiin.

Musta se toinen aikuinen, musta se on se paras tukitoimi. (H3)

Mä olin enemmän sit siellä muun ryhmän kanssa. Ja sitten tää koulunkäynnin avustaja oli sitten tämän hermonsa menettäneen oppilaan kanssa. (H2)

Opettajat kuvailivat käyttävänsä yhtenä tukitoimenaan selkeää yleistä ohjeistusta. Selkeä yleinen ohjeistus tuli usein opettajilla ensimmäisenä mieleen, vaikka sitä ei tuotu useasti esille. Tämä tukikeino tarkoitti johdonmukaisesti lyhyitä ja pilkottuja ohjeita kuten, *istu alas ja hiljene* (H1). Opettajat kokivat, että mitä lyhyemmän aikaa oppilaat joutuvat kuuntelemaan niin sitä todennäköisemmin välttään turhautumisilta tai hämmentäviltä tilanteilta. Yksi opettaja kertoi hyödyntävänsä myös kuvatukea ohjeistuksen tukena. Hän kertoi käyttävänsä sitä silloin kun toiminta on itsenäistä.

Ehkä sitä koittaa alkuopetuksessa pitää ne hommatki sen verran simppeleinä. (H4)

Oppilaan tuntemus on siinä kaiken A ja O (H4), kertoi yksi haastateltavista. Muutama haastateltava mainitsi useamman kerran oppilaan tuntemisen tärkeydestä. Yksi opettaja kertoi

käyttävänsä oppilaan tuntemusta apuna tämän vahvuuksien hyödyntämiseen. Opettajat kokivat, että oppilaan tuntemus helpottaa heidän työtänsä. Kokemus oppilaan kanssa toimimisesta lisäsi opettajien tietämystä siitä, miten oppilas toimii erilaisissa tilanteissa. Näin opettajat kokivat, että pystyivät hyödyntämään kokemusta siinä, mikä toimii ja mikä ei toimi.

Muutama opettaja hyödynsi tukikeinonaan kotikoulu yhteistyötä. Osa opettajista oli hyödyntänyt huoltajien tietoa sekä keinoja toimia oman lapsen haasteiden kanssa. Huoltajilta kysyttiin, millaisia haasteita heillä on kotona ja millaisilla tukikeinoilla he selviävät. Huoltajia tiedotettiin koulussa tapahtuneista tilanteista, joita huoltajat kävivät lapsen kanssa yhdessä kotona läpi. Muutama koki erittäin tärkeänä, että yhteistyö kodin ja koulun välillä toimii.

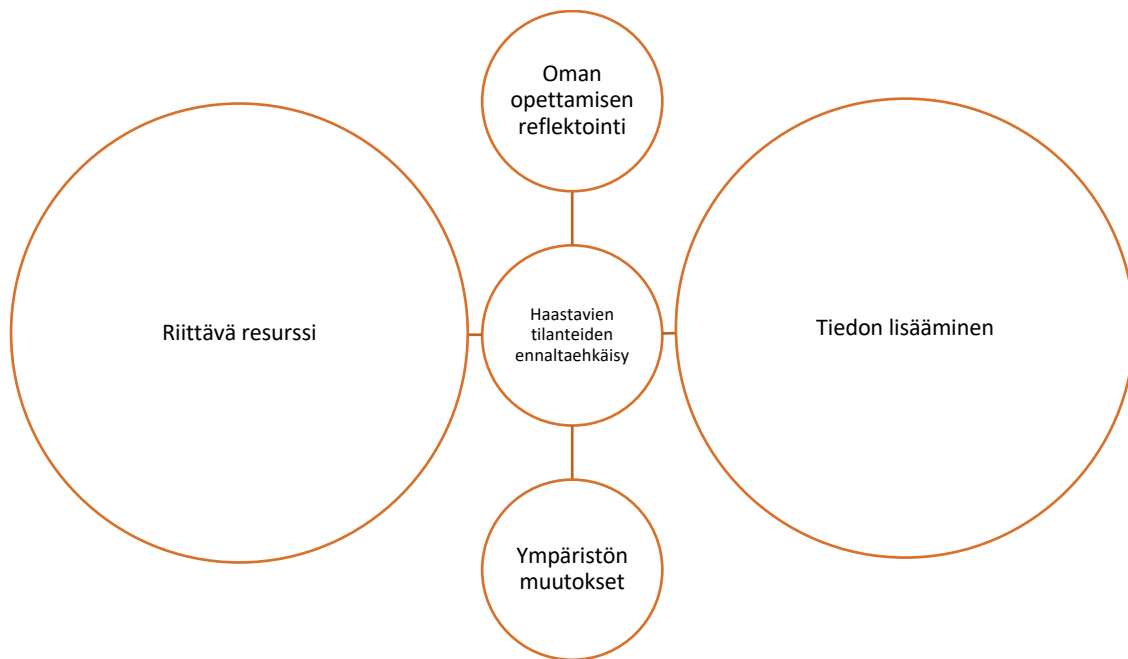
Positiivinen palaute oli opettajien vähiten mainitsema tukikeino. Kolme opettajaa mainitsi positiivisen palautteen tärkeyden. Positiivinen palaute mainittiin jonkin toisen tukikeinon rinnalla eikä se toistunut haastatteluiden aikana. Kaikilla näillä opettajilla positiivinen palaute lähti siitä ajatuksesta, että oppilas kokisi, että hänestä pidetään. Yksi opettaja kuvaili omaa positiivisen palautteen antamista *se lempitys ja tykkääminen ja niiden omien vahvuuksien nostaminen sieltä niin siitä tulee hyvä paketti* (H3). Opettajat kertoivat kannustavansa oppilaita, jotta tekeminen pysyisi mielekkäänä.

7.2.1 Haastavien tilanteiden ennaltaehkäisy

Opettajien jo käyttämien tukitoimien lisäksi haastatteluissa nousi esille, miten niitä voisi kehittää, jotta haastavia tilanteita voitaisiin ennaltaehkäistä. Haastattelussa esille nousseet teemat haastavien tilanteiden ennaltaehkäisyä koskien voitiin jakaa neljään eri alaluokkaan, jotka olivat riittävät resurssit, tiedon lisääminen, oman opettamisen reflektointi sekä ympäristön muutokset. Riittävistä resursseista sekä tiedon lisäämisestä tuli huomattavasti enemmän mainintoja haastatteluissa kuin kahdesta muusta alaluokasta. Tukitoimien kehittämissuhteita tuli haastatteluissa esille pitkin haastattelua, erityisesti silloin kun haastateltavat kuvailivat haastavia tilanteita. Suurin osa opettajista kuvaili oppineensa toimivia tukitoimia vasta käytännössä kokeilemalla eri tapoja tilanteissa sellaisten lasten kanssa, joilla

on ADHD. Moni kuitenkin ilmaisi toivovansa tietoa ja taitoa ensimmäisiin kohtaamisiin oppilaiden kanssa, jotta haastavia tilanteita pystyttäisiin ennaltaehkäisemään.

Et se ei mee silleen, että joutuu puol vuotta opetella ja sit sä vast tajuut, et okei tälle ehkä tarvitsee niinku sen katsekontaktin. (H5)



Kuvio 4. Haastavien tilanteiden ennaltaehkäisyn kehittämiskohteiden alaluokat.

Riittävät resurssit nousivat esille jokaisessa haastattelussa useaan kertaan esille. Vähäinen aikuisten määrä tuli esille myös, kun haastateltavat kertoivat kokemuksiaan haastavista tilanteista. Opettajat toivat esille, että usein liikuntatunneilla heillä on kaksi isoa luokkaa yhdessä ja kaksi tai neljä aikuista. Muutamalla opettajalla oli tunneilla mukana ohjaaja. Ohjaajaa pidettiin välttämättömänä liikuntatunneilla. Opettajat kuvailivat tilanteita, joissa tulee haasteita yhden lapsen kanssa, jolloin muu luokka jää joko yksin tai vain yhden aikuisen kanssa.

Se, että on ryhmäkoko pienempi tai aikuisia riittävästi ni mahdollistaa senki, et jos joku asia ei mee odotusten mukaisesti ni pystyy siihen reagoimaan. (H4)

Mut joskus on tällöinen puheenparsi, että kun opettajien tietämys paranee ja asenne on parempi ni kaikki ratkee sillä, ei se oo. Kyl tää on puhdasta matematiikkaa, paljonko mulla on aikaa per oppilas. Jos mietitään, että on iso porukka tilassa, jossa päät kolisee yhteen niin et oli ADHD:ta tai ei alkaa ottaa aivoon ennen pitkää. Se on varmaan aikuisen aika per lapsi, se olisi kohtuullinen. Vähän niinku on hoitajamitotus ni pitäis olla opettajalle tällöinen minuuttimitotus. (H4)

Resurssien lisäksi toisena suurena alaluokkana nousi esiin tiedon lisääminen. Jokainen opettaja yhtä lukuun ottamatta nosti aiheen esille haastatteluissa. Yhtenä huomiona nousi koulutus ja sen vähäisyys. Osa kertoi käyneensä omatoimisesti lisäkoulutuksissa liittyen lapsiin, joilla on ADHD. Suurin osa kertoi, että olisi kaivannut luokanopettajakoulutuksessa enemmän tietoa aiheesta, kuten yksi haastateltava kuvailee: *ois kyl kaivannu paljon enemmän niinku koulutusvaiheessa jotain semmosta vaik kokonaist luentosarjaa tai semmosta kurssia (H5)*. Haastatteluissa nousi esille myös tarve tietopaketa. Koettiin, että olisi hyvä, jos olisi joku mistä katsoa ne tietyt toimintatavat, jotka voisivat auttaa. Kehittämisen tarvetta nähtiin myös tiedon jakamisessa. Opettajat, joilla oli lyhyempi kokemus opettamisesta, toivat esille toivetta, jossa kokeneet opettajat toisivat nuoremmille opettajille paremmin tietoa aiheesta. Vertaistuen koettiin olevan myös keskeisessä asemassa tiedon lisäämisen kannalta. Tärkeäksi koettiin myös moniammatillisuuden hyödyntäminen esimerkiksi erityisopettajan ja toimintaterapeuttien osalta.

Et se on kyl aika semmosta just et sit käytännös sä vast sit opit et, miten niiden kaa toimitaan. (H5)

Kaksi opettajaa toi esille myös oman opettamisen reflektoinnin tärkeyttä. Nähtiin tärkeänä olla jumiutumatta omiin rutiineihin, sillä asiat kehittyvät ja muuttuvat. Opettajat kokivat, että olisi hyvä tehdä ajoittain reflektointia siitä, mitä tukitoimia on jo käytössä ja mitä voisi vielä käyttää.

Opettajat kokivat haasteelliseksi kertoa, mitä tukitoimia he käyttivät. Kuten yksi opettaja kuvailee: *mä en välttämättä osaa tuntia ennen tai tunnin jälkeen kertoa, että käytin näitä ja näitä tukitoimia* (H4). Lisäksi ympäristön muutokset nähtiin yhtenä kehitettävänä asiana. Liikuntasalin koon ja siihen liittyen ryhmän koon koettiin vaikuttavan osittain ristiriitatilanteiden syntyyn. Opettajien mukaan tilan tulee olla tarpeeksi väljä, jotta siellä mahdutaan turvallisesti liikkumaan. Yksi opettaja toi esille myös turvallisuuden siitä näkökulmasta, että pienryhmään tulisi olla mahdollisuus päästä, jos lapsi aiheuttaa vaaraa muille isossa ryhmässä. Ympäristön näkökulmasta myös siirtymätilanteiden kehittäminen nousi haastatteluissa esille. Ne tulisi suunnitella selkeiksi, lyhyiksi sekä valvotuiksi.

8 POHDINTA

Tutkielman tarkoituksena oli kuvata alkuopetuksen opettajien kokemuksia liikunnanopetuksessa sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisia tukitoimia heillä on ollut käytössä ja kuinka niitä tulisi kehittää haastavien tilanteiden ennaltaehkäisevässä tarkoituksessa. Opettajilla oli sekä myönteisiä että haastavia kokemuksia oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Haastavia kokemuksia oli kuitenkin huomattavasti enemmän. Opettajien työkokemus vaikutti opettajien kokemuksiin myönteisesti. Opettajien kokemuksista nousi esiin haasteita osallistumisessa, tarkkaavuudessa, tunne- ja vuorovaikutustaidoissa sekä ympäristössä. Myönteisiin tilanteisiin liittyi opettajan onnistunut tukitoimien käyttö. Opettajat kokivat haasteellisena kuvailla tukitoimia niistä kysyttäessä. Positiivinen palaute oli opettajien vähiten mainitsema tukitoimi. Henkilökohtainen ohjeistus, tuntien rakenne ja ennakointi olivat opettajien eniten mainitsemia tukitoimia. Opettajien mukaan riittävät resurssit sekä tiedon lisääminen olivat tärkeimpiä tukitoimia, joita tulisi kehittää haastavien tilanteiden ennaltaehkäisemiseksi.

8.1 Opettajien kokemukset

Yllättävää haastatteluissa oli, että opettajat eivät aloittaneet kuvailemaan selkeästi joko haastavia tai myönteisiä tilanteita kysyttäessä kokemuksista lasten kanssa, joilla on ADHD. Osa opettajista saattoi kokea neutraalin kysymyksen hakevan jo mielipidettä siitä, millaista on opettaa lasta, jolla on ADHD, eikä heillä välttämättä suoraa mielipidettä asiaan ollut. Osa opettajista saattoi olla myös niin tottunut haastaviin tilanteisiin, että eivät kokeneet vahvaa mielipidettä asian suhteen. Yksi opettajista taas vertasi kokemuksiaan lukuaineisiin ja koki, että haastavia tilanteita syntyy siellä enemmän eikä siksi itse kokenut liikuntatunteja haasteellisina. Tämä tulos on linjassa tutkimuksen kanssa, jonka mukaan liikunnanopetuksella on yhteys lievempiin ADHD-oireisiin (Barnard.Brak, Davis, Sulak &Brak 2011). Pidempään keskustellessa ilmeni, että jokaisella oli kuitenkin niin haastavia kuin myönteisiä kokemuksia.

Opettajien kokemus liikuntatuntien haasteellisuudesta oli yhteydessä opettajan kokemukseen opettajana. Opettajat, joilla oli pidempi kokemus opettamisesta eivät kokeneet liikuntatuntien haasteita niin haasteellisina kuin vähemmän kokeneet opettajat. Opettajan pitkä kokemus saattaa vaikuttaa opettajan varmuuteen toimia tilanteissa, mikä tukee myös opettajien omia kokemuksia myönteisiksi. Useampi opettaja viittasi kohdanneensa enemmän haasteita opettajan uran alkuaikoina. Pohdittavaksi jää, oliko haasteita todella enemmän vai tuntuiko niitä vain olevan opettajan vähäisen kokemuksen tuoman epävarmuuden vuoksi. Myös Supan (2016) tutkimuksen mukaan enemmän tietoa ja kokemusta aiheesta omaavat liikunnanopettajat suhtautuivat positiivisemmin erityistä tukea vaativiin oppilaisiin. Erityisen tuen oppilaita integroidaan usein liikuntatunneille (Bishop & Block 2012) ja opettajilta vaaditaan kykyä kohdata näiden tuomia haasteita. Opettajien lähtökohtainen asenne erityistä tukea vaativiin oppilaisiin saattaa myös olla yhteydessä opettajien kokemuksiin haastavista tilanteista oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Opettajien kertomat haastavat tilanteet ovat heidän omakohtaisia kokemuksiaan, ja on vaikea tietää kuinka paljon niitä todellisuudessa on. Toisaalta tällä tiedolla saamme kuvaa opettajien ajatuksista ja asenteista oppilaista, joilla on ADHD, liikuntatunneilla.

Opettajien kokemat haasteet liittyivät tunnistettaviin ADHD:n oireisiin, eli tarkkaavuuden, impulsiivisuuden, sekä toiminnanohjauksen vaikeuteen (Numminen & Sokka 2009, 107,110). Lisäksi liikunnanopetukselle tyypillinen liikuntaympäristö nousi esille haastavia tilanteita kuvailtaessa. Tarkkaavuuden haasteet ja siihen liittyen ohjeiden kuuntelu ja tunnin aloitus koettiin haastavimpina. Opettajat kokivat kuormittavana, kun joutuivat toistamaan samoja asioita oppilaille, joilla on ADHD, useita kertoja. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös työtyytyväisyyteen liittyvässä tutkimuksessa. Häiriökäyttäytymisen on tutkittu vaikuttavan liikunnanopettajien tyytyväisyyteen työssä negatiivisesti. (Mäkelä, Hirvensalo, Palomäki, Herva & Laakso 2012.) Haastavat tilanteet sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on ADHD, vaikuttavat opettajien jaksamiseen työssä.

Haastateltavien kokemat oppilaiden haasteet osallistumisen suhteen nähtiin pääasiassa vetäytymisenä. Oppilailla, joilla on ADHD, on tiedettävästi positiivisesti vääristynyt kuva omista taidoistaan, joka saattaa näyttäytyä harjoitteista poisjäämisinä (Bishop & Block 2012; Bishop, Hulla & Kelly 2018). Saattaa olla, että oppilaat vetäytyivät harjoituksista, koska kokivat ne turhiksi. Harjoituksista vetäytyminen aiheuttaa opettajille haasteita etenkin ryhmänhallinnassa, kun täytyy kiinnittää huomio useampaan asiaan. Mielenkiintoista oli, että opettajat eivät kokeneet oppilaiden motorisien taitojen olevan osallisina haastaviin tilanteisiin. Tutkimusten mukaan suurella osalla lapsista, joilla on ADHD, on heikot perusmotoriset taidot (Kaiser ym. 2015; Harvey ym. 2014). Täytyy ottaa kuitenkin huomioon, että näkemys oppilaan perusmotorisesta taidosta on opettajan oma kokemus eikä varma tieto. Opettaja saattaa myös kokea perusmotoriset taidot hyvinä, jos oppilaan taidot ovat muissa aineissa erityisen heikot suhteessa muihin oppilaisiin.

Tarkkaavuuden on kerrottu heikkenevän päivän kuluessa (Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2004, 33). Yllättävää oli, että kukaan opettajista ei maininnut liikuntatunnin ajankohtaa haasteelliseksi. Voi olla, että jokaisen liikuntatunti oli yksi ensimmäisistä tunteista tai sen ei ajateltu vaikuttavan haasteisiin. Sen sijaan ympäristön tuomat haasteet nousivat useasti esille. Liikuntatuntien vapaa ympäristö sekä tunneille tyypilliset siirtymätilanteet nähtiin haasteita lisäävinä asioina. Lapsen, jolla on ADHD, oireet ovat tutkitun tiedon mukaan voimakkaampia, kun ympäristössä on enemmän häiriötekijöitä (Käypähoito 2019; Numminen & Sokka 2009, 103–104). Ympäristön vaikutus saattaa alkuopetuksen opettajille tulla selkeästi esille, sillä he opettavat suurimman osan tunteista luokassa. Liikuntatuntien ympäristö voi tuntua haasteelliselta opettajille, jotka eivät ole siihen totuneet.

Lisäksi suuri ryhmän koko ja vähäinen aikuisten määrä nähtiin haastavana sekä turvallisuutta heikentävänä asiana. Haastateltavia mietitytti ajatus siitä mitä kävisi haastavissa tilanteissa, jos ryhmässä ei olisi toista aikuista. Turvallisuusnäkökulmaa pohdittiin niin oppilaan, jolla on ADHD, muiden oppilaiden kuin opettajankin näkökulmasta. Haastavan tilanteen syntyessä tulee ensimmäisenä varmistaa muiden turvallisuus (Saloviita 2008, 206) ja jos ei ole muita aikuisia tunnilla niin tämä voi osoittautua haastavaksi. Bishop ja Block (2012) kertovat, että

oppilas, jolla on ADHD, ei saa samalla tavalla tukea liikuntatunneilla kuin muut erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Epäselvää on, millä perusteilla osa haastateltavista on saanut koulunkäynninohjaajan tukea. Haastatteluista ei tule ilmi ovatko ohjaajat oppilaan, jolla on ADHD, vai yleisen ryhmänhallinnan vuoksi tunneilla ja kuinka paljon tähän vaikuttaa koulu, jossa opettaja on töissä. Opettajien kokemus oppilaiden impulsiivisuudesta ja jopa aggressiivisuudesta vaikuttavat myös turvallisuuteen. Haastatteluissa nousi esiin oppilaiden, joilla on ADHD, vahvat reaktiot toisen toimintaan (Numminen & Sokka 2009, 103–106), jotka näkyivät usein hermojen menettämisenä. Näissä tilanteissa opettajilla nousi jälleen esiin aikuisten määrä ja sen vaikuttavuus tilanteen hallitsemiseen.

Tunnilla oleva koettu riittävä aikuisten määrä nähtiin myönteisyyttä lisäävänä tekijänä haastatteluissa. Opettajille syntyi myönteisiä tunteita siitä, kun he pystyivät jakamaan vastuuta. Voimme ajatella, että riittävä määrä aikuisia tukee opettajien jaksamista työssä, kun vastuuta ei tarvitse kantaa yksin. Toisiin aikuisiin liittyi vahvasti myös tiedon sekä tunteiden jakaminen. Haastatteluissa ei noussut esiin tunnilla olevan toisen aikuisen pätevyys tai kokemus. Päinvastoin lisääikuisen nähtiin aina positiivisessa valossa. Opettajan oma kokemus sen sijaan nousi jälleen esiin. Opettajat kokivat tärkeäksi työelämässä opitut taidot toimimisessa oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Työelämän tuoma kokemus on konkreettisempaa verrattuna koulussa opittuun tietoon, minkä vuoksi se saatetaan kokea hyödyllisempänä. Lisäksi lääkityksen positiivinen vaikutus nousi esiin yhdessä haastattelussa. Lapsen, jolla on ADHD, ensisijaisena hoitomuotona ovat erilaiset tukitoimet lääkkeiden sijasta, mutta lääkkeillä voidaan lievittää ADHD:n oireita (Käypähoito, 2019; Paul 2008, 49). ADHD:n hoito on kokonaisvaltaista eikä se onnistu pelkillä lääkkeillä, minkä vuoksi opettajan on hyvä pohtia millaisia tukitoimia eri oppilaiden kanssa tuli käyttää.

8.2 Tukitoimien käyttö ja kehittäminen

Opettajien käyttämiä tukitoimia nousi esiin tilanteissa, joissa he kuvailivat haastavaa tilannetta ja omia keinoja, joilla saivat muutettua sen myönteiseksi. Opettajat kokivat haasteellisena nimetä tukitoimia niistä tarkemmin kysyttäessä. Voidaan siis todeta, että opettajat ovat

jokseenkin epävarmoja tukitoimien suhteen. Tukitoimien suunnittelussa saattaa myös olla puutteita. Toisaalta haastatteluissa nousi esiin yhtenä tukikeinona tilanteiden ennakointi, joka viittaa tukikeinojen suunnitteluun. Tämä tukikeino nähtiin kuitenkin lähinnä ryhmien suunnittelun kannalta tärkeänä. Haastatteluissa nousi esiin toimivana tukikeinona tuntien rakennetta koskevat toimet. Tätä tukee tutkimustieto, jonka mukaan tunnin rakenne on yksi tehokkaimmista käytettävistä tukikeinoista sellaisen lapsen kanssa, jolla on ADHD (Higgins 2018). Kotikouluyhteistyö tuotiin myös muutamassa haastattelussa esille tärkeänä asiana. Tätä ajatusta tukee tieto siitä, että kotikouluyhteistyö on tärkeää tukitoimien onnistumisen kannalta (Jokinen & Närhi 2008). Haastateltavat näkivät yhteistyön tuovan heille lisää henkilökohtaista tietoa lapsesta ja tuovan tukea jo käytettäviin tukitoimiin.

Yllättävää haastatteluissa oli vähäinen maininta positiivisen palautteen tärkeydestä. Positiivinen palaute nähdään tärkeänä tukikeinona sellaisen lapsen kanssa, jolla on ADHD (Bishop & Block 2012; Higgins ym. 2018). Positiivinen palaute saattaa tuntua opettajille itsestäänselvyydeltä, minkä vuoksi haastateltavat eivät sitä maininneet. Voi myös olla, että opettajat sortuvat helpommin antamaan negatiivisia huomioita oppilaille. Haastateltavat kuvailivat käyttävänsä paljon henkilökohtaista ohjausta. He kuvailivat tämän tarkoittavan vahvempaa oppilaan tarkkailua, henkilökohtaisia ohjeita sekä tiukempaa otetta. Haastateltavien ajatusten perusteella voidaan päätellä, että lasten kanssa, joilla on ADHD, käytetään lähinnä käytöstä lieventäviä tai poistavia menetelmiä. Samankaltaisia tutkimustuloksia näkyi myös Rocan (2018) tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan opettajien tulisi luoda enemmän tilanteita, joissa voidaan vahvistaa haluttua käytöstä. (Roca 2018.) Huomion kiinnittäminen negatiiviseen käyttäytymiseen voi vaikuttaa negatiivisesti opettajan sekä oppilaan asenteisiin toisia kohtaan (Närhi 2012, 191). Haastatteluissa ei tullut ilmi mitään mieltä opettajat ovat oppilaista, mutta haastavien tilanteiden määrästä voidaan päätellä oppilaiden, joilla on ADHD, aiheuttavan negatiivisia tunteita. Lisäksi lasten, joilla on ADHD, tiedetään reagoivan positiivisesti palkintoihin ja kannustimiin (Bishop & Block 2012), mutta näitä ei myöskään haastatteluissa noussut esiin. Käyttäytymiseen perustuvat menetelmät, joissa käytetään palkintoja sekä rangaistuksia, ovat tutkitusti tehokkaita (Fabiano ym. 2009; Lindholm 2008; Närhi 2012, 191).

Haastateltavien kertoman mukaan sekä perustuen heidän näennäiseen vaikeuteensa tuoda esiin tukitoimia, voidaan päätellä, että tukitoimia tulisi kehittää. Tukitoimien kehittämisehdotuksia tuli esille pitkin haastattelua, etenkin haastavia tilanteita kuvailtaessa. Ajatukset tukitoimien kehittämisestä jakautuivat pääosin kahteen aiheeseen, jotka olivat riittävät resurssit sekä tiedon lisääminen. Riittävät resurssit eli aikuisten määrä tunneilla nousi esiin useasti, vaikka keskusteltava aihe haastattelun edetessä saattoi vaihtua. Lisääaikuisia koettiin osattavan hyödyntää, mutta näiden vähäiseen määrään toivottiin parannusta. Käytännössä liikunnanopetuksessa tulisi ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevat entistä tehokkaammin ja laskea aikuisten määrä sen mukaan.

Tiedon lisäämisen toiveesta voidaan päätellä, että tietoa kaivataan enemmän ennen työelämään astumista luokanopettajakoulutukseen sekä opettajan työn aikana. Opettajien toiveena olisi erityisesti saada nykyistä enemmän tietoa heti alkuun, jotta oppilaiden kanssa ei tarvitsisi epäonnistua niin monta kertaa ennen onnistumista. Opettajat kaipaavat myös varmuutta jo heti alkuun toimimiseen lasten kanssa, joilla on ADHD. Usea haastateltu opettaja oli hakenut tietoa joko lisäkoulutuksista, muilta koulun aikuisilta tai lapsen vanhemmalta. Jos opettajalla ei ole itseohjautuvuutta tai motivaatiota oppia aiheesta, niin tukikeinojen käyttö ja kehittäminen voivat jäädä hyvinkin rajallisiksi. Opettajien näkemykset tukitoimien kehittämiseen liittyen rajoittuvat siihen, mitä he tietävät toimimisesta lasten kanssa, joilla on ADHD. Tähän tulokseen vaikuttaa siis opettajan kokemus sekä toisaalta myös kokemus omasta onnistumisesta. Jos opettaja kokee onnistuneensa tukitoimien kanssa, voi hänellä olla vaikeaa ajatella, kuinka niitä kannattaisi lähteä kehittämään.

8.3 Johtopäätökset

Yhteenvetona voidaan todeta, että haastavia tilanteita on, mutta niiden haastavuus on riippuvainen kokemuksesta ja tiedosta sekä miten niihin ja oppilaisiin suhtautuu. Ongelmaa oli tärkeä tutkia, koska opettajien suhtautumisella sekä oppituntien piirteillä on suuri vaikutus oppilaiden koulutyöskentelyyn sitoutumisessa (Lindh & Sinkkonen 2009, 20).

Tukitoimia tulisi kehittää opettajien tarpeesta sekä tavasta toimia lasten kanssa. Tätä tukemassa oli tutkimus aiheesta, jossa havainnoitiin opettajien käyttävän käytöstä lieventäviä tai poistavia menetelmiä (Roca 2018). Tämä tapa kiinnittää huomiota negatiiviseen käyttäytymiseen ja vaikuttaa siten myös opettajan suhtautumiseen oppilaaseen. Tärkeintä oppilaalle soveltuvien tukikeinojen löytymisessä on opettajan avoin mieli ja kunnioitus toisen kohtaamisessa (Huovinen & Rintala 2007, 213). Tämän vuoksi oli tärkeä tutkia juuri opettajien kokemuksia sellaisen oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Lisäksi tuloksista esiin nousseet turvallisuus sekä opettajien jaksaminen ovat myös asioita, joihin tulisi liikunnanopetuksen näkökulmasta kiinnittää tulevaisuudessa enemmän huomiota.

8.4 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioiminen tarkoittaa aineistojen ja niistä tehtävien tulkintojen kelvollisuuden arviointia. Tutkielmassa on tärkeää näyttää mistä aineisto koostuu ja kuvata päähavainnoille rakentuvat aineiston osat luotettavuuden lisäämiseksi, jotka on pyritty kuvaamaan tässä tutkielmassa huolellisesti. Tämän lisäksi on myös tärkeää käsitellä aineiston analyysin mahdollisia rajoituksia. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010.) Tutkielman tekoon on käytetty aikaa ja sen eri vaiheet on käyty läpi ja kirjoitettu rauhassa, mikä myös lisää tutkielman luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on pääasiällisin kriteeri tutkielman luotettavuudessa. (Eskola & Suoranta 1998). Haastattelun luotettavuutta lisää tässä tutkielmassa se, että kaikki tutkielman vaiheet on toteutettu itse. Tutkittavat valittiin tarkoituksenmukaisesti, jotta aineisto vastaisi tutkimuskysymyksiin ja lisäisi aineiston tulosten luotettavuutta. Luotettavuuden lisäämiseksi haastattelut litteroitiin heti niiden jälkeen, vaikka aineiston analyysi toteutettiin myöhemmin. Toisaalta luotettavuusnäkökulmassa tulee ottaa huomioon myös puolueettomuusnäkökulma (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastatteluissa tutkija on pyrkinyt olemaan viemättä haastattelua tiettyyn suuntaan omien näkemysten mukaisesti. Lisäksi aineistoa on pyritty tulkitsemaan ottamatta huomioon omia näkemyksiä.

Tutkijan vähäinen kokemus on yksi ongelma, joka heikentää tutkielman luotettavuutta. Tämä näkyi erityisesti avoimessa haastattelussa, joka on tutkijalle uusi aineistonkeruumenetelmä. Avoimen haastattelun tulisi olla keskustelunomainen tilanne (Laine 2001, 35–36), mutta haastattelun keskustelunomaisuus vaihteli haastateltavien kesken. Osa haastateltavista kaipasi haastateltavalta enemmän kysymyksiä, kun taas toisten kanssa keskustelu sujui luontevammin. Lisäksi kokemus haastatteluista kasvoi prosessin myötä, jonka vuoksi haastatteluissa saattaa olla eroja.

8.5 Eettisyys

Hyvää tieteellistä käytäntöä on noudatettu tämän tutkielman tekemisessä. Tieteellisen tutkimuksen tulokset ovat uskottavia ja tutkimus eettisesti hyväksyttävä, kun on toimittu hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti. Tutkielman jokaisessa vaiheessa on pyritty huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Muiden tutkijoiden töitä on kunnioitettu ja heidän tutkimuksiinsa on viitattu asianmukaisella tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013.) Tutkielman tekijällä itsellään sekä tutkielman ohjaavalla opettajalla on vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta sekä rehellisyydestä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkielmaan osallistuminen oli vapaaehtoista. Eettisten käytänteiden mukaan tutkielman tarkoitus ilmaistiin haastateltaville jo kysyttäessä halukkuutta osallistumiseen joko kasvotusten tai sähköpostilla (Tuomi & Sarajärvi 2018). Ennen haastattelua osallistujilta pyydettiin suostumus haastattelututkimukseen (Liite 2). Suostumuslomakkeessa kerrottiin tutkielman tarkoitus sekä pyydettiin suostumus vapaaehtoisesti tutkittavaksi. Haasteltavien lisäkysymyksiin tutkimuksista vastattiin avoimesti. Haastateltavilla oli mahdollisuus jättää tutkimus kesken missä vaiheessa tahansa ilman kielteisiä seuraamuksia. Haastattelut on analysoitu ja tulokset tuotu esille siten, että haastateltavia ei ole mahdollista tunnistaa. Heidän henkilötietojansa ei tuoda esille missään vaiheessa tutkielmaa. Haastattelujen aineistot hävitetään tutkimusprosessin jälkeen.

8.6 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkielmassa keskiössä olivat opettajien kokemukset liikunnanopetuksessa oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Haastatteluissa opettajat kokivat haasteellisena tuoda esiin käyttämiään tukikeinoja. Tukikeinot tulivat pääosin esiin eri tilanteita kuvailtaessa. Tulokset opettajien käyttämistä tukitoimista perustuivat opettajien kokemuksiin. Jatkotutkimusehdotuksena olisi tutkia tarkemmin opettajien käyttämiä tukitoimia, jotta niiden kehittämisestä saataisiin vielä laajempi kuva. Voitaisiin tutkia käyttävätkö opettajat pääasiassa käytöstä lieventäviä vai käytöstä vahventavia menetelmiä oppilaiden kanssa, joilla on ADHD. Tukitoimia voisi tutkia esimerkiksi havainnoinnin avulla, jotta todenmukaisempi kuva käytetyistä toimista tulisi esille.

Toinen jatkotutkimusehdotus olisi käsitellä aihetta oppilaan näkökulmasta. Tämä tutkielma kuvasi sellaisten oppilaiden, joilla on ADHD, haasteita opettajan näkökulmasta liikuntatunnilla ja heidän kanssaan käytettäviä tukitoimia. Voitaisiin tutkia oppilaiden kokemuksia vapaista ympäristöistä ja miten he näissä ympäristöissä kokevat opettajien tukikeinot sekä miten tuki eroaa heidän lukuaineissa saamastaan tuesta. Tutkielmassa nousi esiin positiivisen kannustuksen vähäisyys tukitoimena. Kiinnostavaa olisi tietää, kokevatko oppilaat, joilla on ADHD, opettajan tuen lähtökohtaisesti positiivisena kannustuksena vai negatiivisena huomautteluna. Tämän avulla saataisiin lisää tietoa siitä, miten opettaja voisi tukea oppilasta, jolla on ADHD, tehokkaammin.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Viholainen, H., Cantell, M. & Rintala, P. (2005). Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi: liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–24.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. (2012). ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.). *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Juva: PS-kustannus, 51–64.
- Barkley, R. A. (2008). *ADHD: Kuinka hallita ADHD*. (Suom. K. Kankaansivu). Kuopio: Unipress.
- Barnard-Brak, L., Davis, t., Sulak, T. & Brak, V. (2011). The Association Between Physical Education and Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Physical Activity and Health*, 8, 964–970.
- Bishop, J. C. & Block, M. E. (2012). Positive Illusory Bias in Children with ADHD in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(9), 43–48.
- Bishop, J., Hull, M. & Kelly, L. E. (2018). Motor Domain Positive Illusory Bias and Sources of Competence of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Palaestra*, 32(2), 29–36.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A. & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clin Psychol Rev*, 29(2), 129–40.
- Goodway, J., Ozmun, J. & Gallahue, D. (2019). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Hansen, A. (2018). *ADHD voimavarana – Missä kohtaa kirjoa olet?* (Suom. S-A. Ahvonen). Latvia: Livonia Print.
- Harvey, W. J., Wilkinson, S., Pressé, C., Jooper, R. & Grizenko, N. (2014). Children say the darndest things: physical activity and children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 205–220
- Higgins, A. K., Sluder, J. B., Richards, J. M. & Buchanan, A. M. (2018). A New and Improved Physical Education Setting for Children with ADHD. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 31(49), 26–32.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V., & Jahnukainen, M. (2014). ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 311–323.
- Huisman, T. & Nissinen A. (2005). Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi: liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2007). Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 196–214.
- Hämeenaho, P. & Keltto, T. (2019) Kun koulun tarjoama tuki ei riitä: koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29(3), 11–27.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017) Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–23.
- Jalanne, T. (2012). Ikkuna luokkahuoneeseen. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Juva: PS-kustannus, 193–210.
- Jokinen, K. & Närhi, V. (2008). Koulussa toteutettavat tukitoimet ADHD-oireisille lapsille ovat kasvattajien yhteistyötä: Johdanto tapauskuvauksiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 18(3), 3–6.
- Kaiser, M.–L., Schoemaker, M.M., Albaret, J.–M. & Geuze, R.H. (2015). What is the evidence of impaired motor skills and motor control among children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)? Systematic review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 338–357.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 475–489.
- Kela. (2021). Lasten ja nuorten ADHD-lääkkeiden käyttö yleistyy – jo yksi käytetyimmistä lääkkeistä. Viitattu 9.12.2021. Saatavilla: https://www.kela.fi/ajankohtaistenhenkiloasiakkaat/-/asset_publisher/kg5xtoqDw6Wf/content/lasten-ja-nuorten-adhd-laakkeiden-kaytto-yleistyy-jo-yksi-kaytetyimmista-laakkeista
- Kendall, P. C. (2001). *Childhood Disorders*. Hove: Psychology Press.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017) Sosioemotionaalisten taitojen arviointi. S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Teoksessa Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Juva: PS-kustannus.
- Kutscher, M. L. (2008). *ADHD: living without brakes*. London: Jessica Kingsley

- Käypä hoito. (2019). 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. Viitattu 04.05.2021. Saatavilla: <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061>
- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Labrador-Roca, V., Vázquez, J. H. & Yuba, E. I. (2020). The effects of educational intervention on the behaviour of students with ADHD. *Journal of Physical Education and Sport* 20 (5), 2595–2606.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä- PS-kustannus.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009). Koulusta selviytyminen: opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Lindholm, C. (2008). Käyttäytymisterapeuttista kuntoutusta kolmelle koulupojalle, joilla on ADHD-oireita- kokeellinen tapaustutkimus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 18(3), 7–24.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. (2004). MBD ja ADHD: diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Educations*, 35(1), 100–114.
- Moilanen, I. (2012). ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.). ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Juva: PS-kustannus, 35–43.
- Moilanen, I. (2012). Lapsen ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.). ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Juva: PS-kustannus, 135–152.
- Musálek, M., Scharoun Benson, S.M., Lejcarova, A. & Bryden, P. J. (2020). Cross-lateralisation in children with attention-deficit/hyperactivity disorder and motor skill performance. *International Journal of Psychology*, 55(6), 972–982.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Palomäki, S., Herva, H. & Laakso, L. (2012). Liikunnanopettajaksi vuosina 1984–2004 valmistuneiden työtyytyväisyys. *Liikunta ja tiede* 49, (1), 67–74.

- Numminen, H. & Sokka, L. (2009). *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Juva: WS Bookwell.
- Närhi, V. (2012). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.). *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Juva: PS-kustannus, 179–192.
- Opetushallitus. (?). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Viitattu 13.10.2022. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Paul, D. (2008). *ADHD: the essential guide*. Peterborough: Need2know
- Pesonen, J. & Aarto-Pesonen, L. (2017). Liikunnanopettaja elinikäisenä oppijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 626–636.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki (642/24.6.2010, 30 §). Oikeus saada opetusta. Viitattu 4.1.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>
- Portis, M. (1997). ADHD In Physical Education. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 10(5), 16–18.
- Puustjärvi, A. (2019). ADHD. *Duodecim*, 135(2). Viitattu 30.05.2024. Saatavilla: <https://www.duodecimlehti.fi/duo14724>
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). Mitä on ADHD? Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). ADHD-lapsella. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (2005). Liikutaan yhdessä – vaikka olisi oppimisvaikeuksia. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi: liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 217–222.
- Roca, V.L. (2018). Educational Intervention and its Effects on the Behavior of Pupils with ADHD in Physical Education. *Apunts: educació Física I Esports*, 131, 109.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Salin, K., Huhtiniemi, M. & Hirvensalo, M. (2017). Liikunnanopettajan työ ja tyytyväisyys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 564–581.
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 432–442.

- Saloviita, T. & Consegna, S. (2019). Teachers' attitudes in Italy after 40 years on inclusion. *British Journal of Special Education*, 46(4).
- Saloviita, T. (2020). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, Early View
- Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, S. (2001). Tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriö ja sen lääkehoito. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet – Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, H., Malinen, O-P. & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion: a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972.
- Scholten, S., Rydell, A-M. & Yang-Walletin, F. (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: a longitudinal study. *Scand J Psychol*, 54(3), 205–12.
- Selikowitz, M. (2004). *ADHD: the facts*. Oxford: Oxford University Press.
- Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. (2012). Lapsen tukeminen kotona, päivähoidossa ja muissa ryhmätilanteissa. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.). *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Juva: PS-kustannus, 169–170.
- Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. (2012). Psykososiaaliset hoito- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.). *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Juva: PS-kustannus, 95–114.
- Suppa, J. L. (2016). Are preservice physical educators prepared to teach in an inclusive environment? *The Journal of Physical Education*, 87(4), 58.
- Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. (2017). Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M. (2010). Yleisen ja erityisen rajapintoja. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eryityspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 13–33.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. Viitattu 23.04.2024. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Valvira. (2021). ADHD ja lääkkeiden määrääminen. Viitattu 9.12.2021.
<https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/hyva-ammattinharjoittaminen/laakehoidon-erityistilanteita/adhd-ja-laakkeiden-maaraaminen>
- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa M. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

LIITTEET

Liite 1. ICD-10:n mukaiset diagnoosikriteerit.

(<https://www.kaypahoito.fi/hoi50061>)

<p>Keskittymiskyvyttömyys Vähintään 6 oireista on kestänyt vähintään 6 kuukautta, ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Huomion kiinnittäminen riittävän hyvin yksityiskohtiin epäonnistuu usein, tai potilas tekee huolimattomuusvirheitä koulussa, työssä tai muissa tehtävissä. 2. Keskittyminen leikkeihin tai tehtäviin epäonnistuu usein. 3. Potilas ei usein näytä kuuntelevan, mitä hänelle puhutaan. 4. Ohjeiden noudattaminen ja koulu-, koti- tai työtehtävien valmiiksi tekeminen epäonnistuvat usein (ei johdu uhmakkaasta käytöksestä tai kyvyttömyydestä ymmärtää ohjeita). 5. Kyky järjestää tehtäviä ja toimintoja on usein huonontunut. 6. Potilas usein välttää tai kokee voimakkaan vastenmieliseksi tehtävät, jotka vaativat psyykkisen ponnistelun ylläpitämistä, kuten läksyt. 7. Potilas kadottaa usein esineitä, jotka ovat tärkeitä tietyissä tehtävissä ja toiminnoissa, kuten koulutavaroita, kyniä, kirjoja, leluja tai työkaluja. 8. Potilas häiriintyy usein helposti ulkopuolisista ärsykkeistä. 9. Potilas on usein muistamaton päivittäisissä toiminnoissa.
<p>Yliaktiivisuus Vähintään 3 oireista on kestänyt vähintään 6 kuukautta, ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potilas liikuttelee usein levottomasti käsiään tai jalkojaan tai vääntelehtii tuolillaan. 2. Potilas lähtee usein liikkeelle luokassa tai muualla tilanteissa, joissa edellytetään paikalla pysymistä. 3. Potilas juoksentelee tai kiipeilee usein tilanteissa, joissa se ei kuulu asiaan (nuorilla tai aikuisilla voi esiintyä pelkkänä levottomuuden tunteena). 4. Potilas on usein liiallisen äänekäs leikkiessään tai ei onnistu paneutumaan hiljaa harrastuksiin. 5. Potilas on motorisesti jatkuvasti liian aktiivinen, eikä hänen aktiivisuutensa oleellisesti muutu sosiaalisen ympäristön mukaan tai ulkoisista vaatimuksista.
<p>Impulsiivisuus Vähintään kolme oireista on kestänyt vähintään kuusi kuukautta ja oireet ovat haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potilas vastaa usein jo ennen kuin kysymykset ovat valmiita ja estää vastauksellaan toisten tekemiä kysymyksiä. 2. Potilas ei usein jaksa seistä jonossa tai odottaa vuoroaan peleissä tai ryhmissä. 3. Potilas keskeyttää usein toiset tai on tunkeileva (esim. tunkeutuu toisten keskusteluihin ja peleihin). 4. Potilas puhuu usein liian paljon ottamatta huomioon tilanteen vaatimaa pidättyvääsiisyyttä.
<p>Häiriö alkaa viimeistään 7 vuoden iässä.</p>	<p>Diagnostisten kriteerien tulee täytyä useammassa kuin yhdessä tilanteessa. Esimerkiksi tarkkaamattomuutta ja yliaktiivisuutta tulee esiintyä sekä kotona että koulussa tai sekä koulussa että esimerkiksi vastaanotolla. Tavallisesti tarvitaan tietoa useammasta kuin yhdestä lähteestä. Esimerkiksi opettajan kertomus lapsen käytöksestä on yleensä välttämätön lisä vanhempien kertomuksiin.</p>
	<p>Oireet aiheuttavat kliinisesti merkittävää ahdistusta tai sosiaalisten, opintoihin liittyvien tai ammatillisten toimintojen heikkenemistä.</p>
	<p>Ei ole diagnosoitavissa seuraavia tiloja: maaninen jakso, depressiivinen jakso, ahdistuneisuushäiriö tai laaja-alaiset kehityshäiriöt. Huom.! Nykykäsityksen mukaan kaikki mainitut häiriöt voivat kuitenkin esiintyä samanaikaisesti ADHD:n kanssa. Diagnoosin kannalta olennaista on, etteivät oireet selity toisella sairaudella.</p>

Liite 2. Suostumuslomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen, joka tutkii alkuopetuksen opettajien kokemuksia ADHD-diagnoosin saaneiden lasten liikunnanopetuksessa.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä henkilötietojeni käsittelystä.

- Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Meri Laaksonen.
- Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

- Minulla on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.
- Voin myös milloin tahansa peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu _____ (pvm)

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Nimen selvennys

Y-lunnus:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi