

TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖINEN OPPILAS MUSIIKIN TUNNEILLA
Esimerkkinä Jyväskylän seudun musiikinopetus perusopetuksen
vuosiluokilla 7.- 9.

Pipsa Raivio
Pro gradu
Musiikkikasvatus
Kesä 2005
Jyväskylän yliopisto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUKSEN TAUSTA	6
2.1 Keskeiset käsitteet	6
2.2 Aikaisemmat tutkimukset	8
3 ERITYISOPPILAS OPPIJANA	10
3.1 Erityisoppilaan tarpeet	10
3.2 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus	12
3.3 Tarkkaavaisuushäiriöt	13
3.4 Tarkkaavaisuushäiriöt luokkahuoneessa	15
3.5 Integraation perusteita	20
3.6 Opettajien suhtautuminen integraatioon	22
4 MUSIIKKI TERAPEUTTISENA OPPIAINEENA	24
4.1 Opetussuunnitelman perusteet	24
4.2 Musiikinopetus ja sen erityispiirteet	26
4.3 Koulujen musiikinopetuksen suhde musiikkiterapiaan	28
4.4 Musiikin terapeuttinen ulottuvuus	30
4.5 Musiikkiterapiamenetelmät	32
4.5.1 Musiikin kuuntelu	33
4.5.2 Soittaminen	34
4.5.3 Laulaminen	35
4.5.4 Musiikkiliikunta	36
5 TUTKIMUSASETELMA	37
5.1 Tutkimusongelma	37
5.2 Ennakko-oletukset	37
5.3 Tutkimusmenetelmät	38
5.4 Tutkimuksen toteuttaminen	40
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	42

6 TUTKIMUSTULOKSET	45
6.1 Kyselylomakkeesta saadut tulokset	45
6.1.1 Opettajien taustatiedot	46
6.1.2 Paras oppimisympäristö nuorelle	49
6.1.3 Opettajien suhtautuminen integrointiin	50
6.1.4 Erityisoppilaiden vaikutus luokan ilmapiiriin	52
6.2 Haastattelun tulokset	52
6.2.1 Integrointi musiikin tunneille	53
6.2.2 Resurssit ja koulutus	55
6.2.3 Oppilaan vaikutus muuhun luokkaan ja opetukseen	56
6.2.4 Tarkkaavaisuushäiriöinen musiikin tunneilla	58
6.2.5 Musiikin terapeuttiset vaikutukset	59
7 TULOSTEN TARKASTELUA	61
7.1 Integraatio	61
7.2 Tarkkaavaisuushäiriöisten vaikutus opetukseen	62
7.3 Musiikin myönteiset vaikutukset	63
8 POHDINTA	65
LÄHTEET	67
LIITTEET	
Liite 1 : Kyselylomake	71
Liite 2 : Avoimet kysymykset	74
Liite 3 : DSM-IV: Diagnostiset kriteerit	75

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Raivio, <u>Pipsa</u> Inkeri	
Työn nimi Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas musiikin tunneilla – Esimerkinä Jyväskylän seudun musiikinopetus perusopetuksen vuosiluokilla 7.-9.	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kesäkuu 2005	Sivumäärä 70 + liitteet (6 s.)
Tiivistelmä <p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää musiikinopettajien kokemuksia tarkkaavaisuushäiriöisistä nuorista musiikin tunneilla. Opettajien yleinen suhtautuminen erityisoppilaiden sijoittamiseen normaaliin luokkaan eli integrointiin on tutkimuksen kohteena. Pysin myös selvittämään, miten erityisoppilas vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä ovatko koulun resurssit riittävät integroinnin toteuttamiselle. Lisäksi kiinnostukseni kohdistuu siihen, millaisia myönteisiä ja terapeuttisia vaikutuksia musiikin tunneilla on tarkkaavaisuushäiriöisiin nuoriin opettajien näkökulmasta.</p> <p>Pysin omalla tutkimuksellani kartoittamaan Jyväskylän seudun perusopetuksen vuosiluokkien 7.-9. tilannetta tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden opetuksen suhteen ja kokoamaan yhteen siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimusta tarkkaavaisuushäiriöisistä nuorista musiikintunneilla ei ole Suomessa aikaisemmin tehty ja maailmalla tehtyjä tutkimuksiakin on vain vähän. Näin ollen tarve erityisoppilaiden tutkimiseen musiikin tunneilla on olemassa.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä käytän opettajille ennalta lähetettävää kyselyä ja syventävää haastattelua. Tutkimukseen osallistuvien opettajien määrä on yhdeksän ja heistä suurin osa tulee Jyväskylän kaupungin alueelta. Pääasiallinen tutkimusmenetelmäni on strukturoitu haastattelu.</p> <p>Tutkimusaineistosta käy ilmi, että vaikka integraatio koetaan yleisellä tasolla myönteiseksi asiaksi, asenne musiikin tunneille tapahtuvaa integraatiota kohtaan on kielteinen. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas vaikeuttaa tunnin kulkua ja opettajat joutuvat mukauttamaan opetustaan. Tähän vaikuttavien tekijöiden erittelyssä käyvät ilmi huonot tukitoimet, kuten liian suuret ryhmät ja opettajien koulutuksen puute. Opettajat eivät koe omia taitojaan riittäviksi ja haluaisivat lisäkoulutusta erityispedagogiikan alalta.</p> <p>Toisaalta taas musiikki nähdään terapeuttisena oppiaineena, joka voi tarjota tarkkaavaisuushäiriöisille nuorille mahdollisuuden sopeutua normaaliin luokkaan ja saada yhteistoiminnan kautta onnistumisen elämyksiä. Erityisesti soittaminen koettiin keskittymiskykyä parantavana tekijänä. Näin ollen tutkimustulos antaa viitteitä myös integraation myönteisistä vaikutuksista tarkkaavaisuushäiriöiseen oppilaaseen.</p>	
Asiasanat Musiikinopetus, musiikkiterapia, erityisopetus, integraatio, tarkkaavaisuushäiriöt	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja	

1 JOHDANTO

Musiikin tunneille sijoitetaan erityisoppilaita jatkuvasti. Paitsi oppimisvaikeudet, myös käyttäytymishäiriöt nousevat selvästi esiin toiminnallisessa opetuksessa ja vaikuttavat tunnin kulkuun tavalla tai toisella. Kuinka musiikinopettaja kohtaa erityisoppilaiden tarjoamat haasteet ja antaa tehokasta opetusta erilaisten oppijoiden kirjavassa kentässä?

Pro gradu -työssäni käsittelen nimenomaan tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriöisiä oppilaita tavallisilla musiikintunneilla. Näkökulmaksi olen valinnut opettajan suhtautumisen tarkkaavaisuushäiriöisiin oppilaisiin. Tutkimusongelmaksi muodostui musiikinopetuksen toteuttaminen erityisoppilaille, erityisesti kuinka opettaja on muuttanut opetuksen tavoitteita ja sisältöjä oppilaan tarpeiden mukaan eli mukauttanut opetustaan. Alakysymyksenä on musiikinopettajien yleinen suhtautuminen erityisoppilaiden sijoittamiseen normaaliin luokkaan eli integrointiin. Tutkimuksessa haastateltiin yhdeksää Jyväskylän alueen musiikinopettajaa heidän kokemuksistaan ja ennalta lähetetty kyselylomake syvensi haastattelusta saatuja tietoja.

Tutkimukseni tavoitteena on siis tarkastella musiikinopettajan työtä erityisoppilaiden opetuksen kannalta. Pyrin omalla tutkimuksellani kartoittamaan Jyväskylän seudun perusopetuksen vuosiluokkien 7.-9. tilannetta tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden opetuksen suhteen ja kokoamaan yhteen siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimusta tarkkaavaisuushäiriöisistä nuorista musiikintunneilla ei ole Suomessa aikaisemmin tehty ja maailmalla tehtyjä tutkimuksiakin on vain vähän. Opettajien käyttämät opetusmenetelmät jäivät tässä tutkimuksessa vähemmälle tarkastelulle, mutta tulevaisuudessa haluaisin palata tämän aiheen pariin.

Halusin kuitenkin tutkia musiikin opettajan työtä myös musiikkiterapian kannalta. Musiikinopettajana jonkinlainen terapeuttinen tietämys lienee paikallaan jo tulevan työnkin kannalta. Kun lasten ja nuorten henkinen pahoinvointi tuntuu lisääntyvän jatkuvasti, miten opettaja pärjää niillä valmiuksilla, joita hänelle koulutuksessa annetaan? Tutkimuksessani tarkastelen siis myös terapeuttisia vaikutuksia, joita opettajat kokevat musiikin tunneilla olevan tarkkaavaisuushäiriöisiin nuoriin.

Aloittaessani aiempiin tutkimuksiin tutustumisen, totesin, että erityispedagogiikan alalta niitä on runsaasti. Näin ollen jouduin rajaamaan esimerkiksi integraatioon liittyvää kirjallisuutta, jotta oma tutkimukseni ei kasvaisi liian suureksi. Myös tarkkaavaisuushäiriöistä kertovaa kirjallisuutta löytyi paljon. Musiikin osalta päätin jättää vähemmälle käsittelylle musiikinopetuksen perusteet ja työtavat. Tähän päädyin siksi, että tutkimuksen lukijoista suurin osa on todennäköisesti jo perehtynyt koulujen musiikin opetukseen. Sen sijaan esittelen lähemmin musiikkiterapiaa ja sen menetelmiä, koska oletan tämän osa-alueen olevan suhteellisen vieras musiikkikasvattajille. Pyrin myös osoittamaan yhtäläisyyksiä koulun musiikinopetuksen ja musiikkiterapian käytäntöjen välillä.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

Tutkimuksessa käytettävää terminologiaa on ollut haasteellista valita. Koska moniin erityispedagogiikan käsitteisiin liittyy vahvoja henkilökohtaisia mielikuvia, on termien täytynyt olla mahdollisimman neutraaleja, jotta itse asia tulee niiden takaa esille. Aikaisemmista tutkimuksista olen löytänyt sekalaista käsitteiden käyttöä, joten päätin rajata oman tutkimukseni yleisimmin käytetyn terminologian ympärille, jota esittelen luvussa 2.1.

2.1 Keskeiset käsitteet

Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen (2001) käsittelevät kirjassaan *Erityispedagogiikan perusteet* termien integraatio ja inklusio eroa. Integraation käsitetään tarkoittavan kahden erillisen osan yhdistämistä niin, että uudessa kokonaisuudessa osat eivät enää erotu toisistaan. Tämä ajatus kuitenkin edellyttää, että ensin on segregointia eli osien erottamista toisistaan. Inklusion käsite puolestaan viittaa yhteen yhtenäiseen kouluun, josta ketään ei voi sulkea ulkopuolelle. Yhdysvalloissa syntynyt mainstreaming-käsite sisältää kolme perusperiaatetta: vähiten rajoittavan ympäristön periaate, oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkiytyminen. Näitä periaatteita tulkitaan jokaisen oppilaan kohdalla erikseen. (Hautamäki ym. 2001, 175-185.)

Myös Ingemar Emanuelsson (2001) käsittelee artikkelissaan integraatio-termiä. Hän pitää integraatiota tavoitteena, joka perustuu demokraattisiin ihanteisiin. Emanuelsson kokee myös, että integraation käsitettä on käytetty väärin ja tämä on aiheuttanut sekaannuksia sekä toiminnalle että oppilaille. Integraatio merkitsee haasteellista tarvetta uudistaa normaalia opetusta ja ympäristöä. Se ei ole vain synonyymi ryhmään sijoittamiselle vaan enemmänkin kehitysprosessi, joka vie ryhmää kohti integroitunutta yhteisyyttä, jossa jokainen on mukana. (Emanuelsson 2001, 125-137.)

Integraatio-termiä on moitittu siitä, että se esittää jonkun olevan jo syrjässä ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan. Inklusio-käsite esittää kaikkien olevan alusta asti

yhteisessä koulussa, jossa kaikkien tarpeet otetaan huomioon. Myös henkilökunnan yhteistyö ja sitoutuminen oppilaiden kasvatukseen tulee paremmin ilmi inkluusio-käsitteen myötä. Näiden käsitteiden käytössä ilmenee kuitenkin sekavuutta erityisesti kansainvälisellä tasolla. Suomessa ja muissa Pohjoismaissa on 1970-luvulta asti puhuttu integraatio-termistä, joka tarkoittaa

”pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna” (Hautamäki ym. 2001, 186).

Kuitenkin integraatio tulee käsittää syvällisemmin kuin fyysisenä yhdessäolona, näin ollen sen syvin olemus on hyvin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Tällöin kysymys on kaikkien yksilöiden ihmisarvoisesta kohtelusta koulutuksessa ja kouluorganisaation kehittämisestä parempaan. (Hautamäki ym. 2001, 185-187; Moberg 1998, 141.)

Itse päätin käyttää tutkimuksessani termiä integraatio, joka tässä tapauksessa käsittää erityisoppilaan sijoittamisen normaaliluokkaan. Termin valitsin siksi, että se on opettajille tutuin ja näin ollen heillä on jokin mielikuva siitä, mitä integraatiolla tarkoitetaan. Inklusio-termin hylkäsin, koska se on uudempi ja olisi näin ollen voinut olla osalle opettajista vieras. Itselläni ei ole negatiivisia mielikuvia käsitteeseen integraatio liittyen, joten en kokenut termin käyttöä ongelmalliseksi. Toivon myös, että opettajat ovat tutkimukseen vastatessaan unohtaneet mahdolliset terminologiaan liittyvät ennakkoluulonsa ja käsitelleet kysymyksiä asiasisältöjen pohjalta.

Termin integraatio koen itse syvemmin kuin erityisoppilaan sijoittamisena normaaliin luokkaan fyysisesti. Tutkimuksessani mukana olevien opettajien kanssa terminologiasta ei kuitenkaan keskusteltu. Kukaan opettaja ei nostanut terminologiaan liittyviä kysymyksiä esiin, joten tutkimuksen tuloksia tarkastellessani nojaan yleisiin käsityksiin integraatiosta. Käsittelen integraatiota lähemmin luvussa 3.5.

Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriötä kutsutaan nimellä AD/HD. Sen määrittelemiseen on luotu DSM-IV –kriteerit (ks. Liite 3), joissa esiintyy sekä keskittymiskykyyn ja yliaktiivisuuteen että impulsiivisuuteen liittyviä piirteitä. Näiden kriteerien avulla voi-

daan määrittellä häiriön tyyppi sekä tehdä diagnoosi. Piirteiden tulee kuitenkin esiintyä säännöllisesti ja niitä tulee olla havaittavissa useita ennen kuin häiriö voidaan todeta. (Hinshaw 1994, 12-15; Suomen psykiatriyhdistys r.y. 1997, 46-47.)

Omaan tutkimukseeni päädyin käyttämään suomenkielistä muotoa, ”tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriö”. Tämän valinnan tein, koska termi AD/HD olisi saattanut rajoittaa käsittelyssä olevat nuoret pelkkiin diagnosoituihin tapauksiin ja olla osalle opettajista vieras vaikeuttaen heidän vastaamistaan. Näin ollen tässä tutkimuksessa opettajat saattavat puhua oppilaista, joilla ei ole varsinaista diagnoosia termillä ”tarkkaavaisuushäiriöiset oppilaat”. Tämä johtuu osan opettajista kohdalla siitä, että heille ei ole jaettu riittävästi tietoa kaikista erityisoppilaista ja heidän virallisista diagnooseistaan.

2.2 Aikaisemmat tutkimukset

Erityisryhmille tapahtuvasta musiikin opetuksesta on tehty tutkimuksia (ks. esim. Mako 2002 & Arvola-Greus 1995), mutta normaaliluokassa tapahtuvaa musiikin opetusta ei tältä kannalta juurikaan ole käsitelty. Varsinkaan tarkkaavaisuushäiriöisiä oppilaita musiikin tunneilla ei ole tutkittu. Hurskainen ja Pulkkinen ovat pro gradu –työssään (1997) tutkineet kehitysvammaisen oppilaan integraatiota ensimmäisen luokan musiikin tunneille.

Opettajien suhtautumisesta integraatioon on sitä vastoin tehty paljonkin tutkimuksia. Tässä työssä olen tukeutunut erityisesti Sakari Mobergin artikkeliin *Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin* (1998). Moberg on tutkinut asiaa myös laajemmin, mutta tässä työssä hän on selvittänyt nimenomaan opettajien käsityksiä integraatiosta ja siihen liittyvistä asioista. Suhtautumista voidaan kuvata viidellä ulottuvuudella; oikeuden- ja tasa-arvon faktori, häiritsevyyden sieto-faktori, yleisopettajien taitoihin luottamisen faktori, yleisopetuksen resursseihin luottamisen faktori ja vaikeimmin vammaistenkin mukaanoton faktori. Mobergin tutkimuksessa selvisi, että opettajat suhtautuvat varsin kriittisesti integraatioon erityisesti resurssien ja vaikeimmin vammaisten suhteen. Myös pro gradu –toita on tehty integraatioajattelun suh-

teen. Esimerkiksi Päivi Ollqvist (2001) on tutkinut peruskoulun opettajien käsityksiä erityisoppilaiden sijoittamisesta yleisopetukseen luokanopettajien näkökulmasta. Lisäksi esimerkiksi Häkkinen & Vanhatalo ovat käsitelleet samaa aihetta pro gradu – työssään (1997). Kuitenkaan nimenomaan musiikinopettajien tai yleisemmin aineenopettajien näkökulmasta tehtyä integraatiotutkimusta en ole löytänyt. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatiosta puolestaan tutkimusta on tehnyt mm. Markku Ihatsu (Ihatsu 1992; Ruoho & Ihatsu 1996).

Tarkkaavaisuushäiriöitä on tutkittu monella taholla, mutta ei kovinkaan paljon nimenomaan musiikin näkökulmasta. Yhdysvaltalainen professori Kate Gfeller on tutkinut aihetta jo 80-luvulla, mutta sitä uudempia tutkimuksia en ole löytänyt (Gfeller 1989). Eräät tutkimukset sivuavat musiikkia, mutta ainoastaan musiikin opettajien näkökulmaa ei ole käsitelty. Keskustelu integraatiosta onkin ollut vilkasta, mutta musiikin opetuksen osalta varsin vähäistä. Musiikkia pidetään muiden taito- ja taideaineiden ohella aineena, johon erityisoppilaan integrointi on helppo toteuttaa, joten tutkimuksia aiheesta tulisikin tehdä enemmän.

3 ERITYISOPPILAS OPPIJANA

Erityisoppilaan integrointi normaaliluokkaan on aihe, joka on ollut keskusteluissa jo 90-luvulta alkaen. Opettajankoulutuksessa ei kuitenkaan ole erityispedagogiikkaa lisätty; määrä onkin opettajan pedagogisissa opinnoissa vain kaksi opintoviikkoa 35 opintoviikon kokonaisuudesta. Normaalissa luokassa erityisoppilas tarvitsee huomiota ja opetusta, joka mahdollistaa parhaan oppimistuloksen.

3.1 Erityisoppilaan tarpeet

Jokainen oppilas tarvitsee erityistä opetusta omien taitojensa ja vahvuksiensa mukaan. Näin ollen opettaja joutuu jatkuvasti keskittymään oppilaisiin yksilöinä ja mukauttamaan opetustaan heidän mukaansa. Se, missä kulkee yleisopetuksen ja erityisopetuksen välinen raja, on osittain opettajan määriteltävissä. Tietyt oppimisvaikeudet luokitellaan automaattisesti erityisopetuksen piiriin, mutta paljon on tapauksia, joissa raja on veteen piirretty.

Erityisopetuksen piiriin luetaan yleisesti kaikki ne oppilaat, joille on tehty päätös erityisopetuksen antamisesta jossain muodossa. Näin ollen esimerkiksi tukiovetusta saava oppilas voidaan lukea erityisoppilaaksi, jos hänellä on diagnosoitu oppimisvaikeus jossakin aineessa. Erityisopetusta ei välttämättä anna asiaan koulutettu opettaja, vaan se saattaa olla yleisopetusta antavan opettajan vastuulla. Näin ollen erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saattavat kulkea muun luokan mukana ja saada opetuksesta irti sen minkä pystyvät.

Oppimiskyky vaihtelee suuresti ihmisten kesken. Sillä ei tarkoiteta vain älyllisiä valmiuksia vaan oppimisedellytyksiä laajemmin. Oppimisedellytyksiin liittyvät päävaikuttajat ovat perimä, ympäristö ja niiden yhteisvaikutus. Lisäksi yksilön oppimisedellytyksiin vaikuttaa neljä eri kehitysjärjestelmää; biologinen, sosiaalinen, kehityshistoriallinen sekä satunnaistekijöiden joukko. Varhaislapsuudessa biologiset tekijät korostuvat kun taas päiväkotiin tai kouluun siirryttäessä sosiaaliset tekijät nousevat pinnalle. Kehityshistorialliset tekijät liittyvät suuren joukon oppimisedellytysten kehittymiseen,

esimerkkinä sota tai taloudellinen lama. Mikään näistä vaikuttajista ei kuitenkaan yksinään määritä kehitystä vaan tärkeä osuus on yksilön tekemillä valinnoilla. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 25-31.)

Erityisoppilas tulisi ottaa huomioon myös oppimisympäristöä suunniteltaessa. Oppimisympäristöt on määritelty paikaksi, tilaksi, yhteisöksi ja toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista. Ne voidaan luokitella neljään ryhmään; fyysinen, sosiaalinen, kognitiivinen ja psyykkinen. Erityisoppilaan kannalta fyysinen ympäristö voi olla miellyttävä, jopa terapeutin ja voidaan mukauttaa erilaisten oppilaiden tarpeisiin myös integraation ollessa kyseessä. Sosiaalisen ympäristön tulisi tukea oppilaiden yhteistyötä ja vuorovaikutusta ja opettajan vastuulle jää sellaisten työtapojen käyttö, jotka palvelevat näitä tavoitteita. Kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyy oppilaiden tiedollisen kehityksen tukeminen, joka onnistuu tarvittaessa muokkaamalla yleistä opetussuunnitelmaa. Psyykkinen ympäristö taas edustaa oppilaan käsitystä kouluviihtyvyydestä. Tähän liittyy esimerkiksi suvaitsevaisuuskasvatus, jossa erilaisuus pyritään kohtaamaan myönteisellä tavalla. (Ahvenainen ym. 2001, 193-201.)

Luokkahuoneessa opettajan tehtävä on pystyä mukauttamaan erityisoppilaan tavoitteita paitsi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS, ks. sivu 13) mukaan, myös työtapojen, oppimateriaalien ja opetusjärjestelyjen suhteen joustavasti. Ensimmäinen askel on supistaa tavoitteita. Tällöin oppilas etenee muun luokan mukana, vain tavoitteet jäävät pienemmiksi kuin toisilla. Seuraava askel on muuttaa tavoitteita, eli käsitellä samaa aihepiiriä, mutta vain helpommalla tasolla. Viimeinen vaihtoehto on eriytetty opetus, jossa fyysistä ympäristöä vaihdetaan ja asioita käsitellään yksilöopetuksena. Nämä askeleet toimivat tavalliseen luokkaan integroidun oppilaan osalla, jolle ei ole tehty päätöstä erityisluokalle siirrosta. Kun siirtopäätös ja HOJKS tehdään, keskustellaan tavoitteista koko ryhmän ja erityisesti yksilön kannalta. (Saloviita 1999, 86-136.)

3.2 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus

Opetushallituksen julkaisemat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) ovat pohjana paikallisten opetussuunnitelmien laatimiselle. Tavoitteet ja sisällöt sekä muut opetukseen liittyvät seikat määritellään vasta kunta- tai aluekohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa. Eri opettajaryhmien sekä huoltajien ja oppilaiden yhteistyössä määritellään yhtenäinen opetussuunnitelma, jonka sisällöstä tulisi ilmetä sekä arvot että kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet. Myös opetuksen järjestämistä sekä esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta koskevat asiat tulee olla kirjattuna opetussuunnitelman sisältöön.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus on siis eräs opetussuunnitelman osa-alue (Opetushallitus 2004, 12-14). Oppilaan oppimisvaikeudet pyritään tunnistamaan mahdollisimman varhain, jotta tukitoimet voidaan aloittaa. Tukimuodot määräytyvät vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan. Jos opetusta ei voida muuten antaa, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Tarvittaessa oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma, jolla pyritään suunnittelemaan opinto-ohjelmaa ja kuvaamaan tukitoimet sekä osa-aikaisen erityisopetuksen tarve. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti ja sen tarkoituksena on tukea oppimisen edellytyksiä muun opetuksen yhteydessä. Opetusta voidaan järjestää myös toiminta-alueittain, jos oppiaineittain tapahtuva opetus ei ole vamman tai sairauden vuoksi mahdollista. Tällöin toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli- ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. (Opetushallitus 2004, 12-14.)

Erityisopetukseen siirrettyjen opetuksen lähtökohtana on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tässä kuvataan paitsi oppilaan oppimisvalmiudet ja vahvuudet, myös oppimiseen liittyvät erityistarpeet ja opetuksen ja oppimisympäristön kehittämistarpeet. HOJKS määrittelee myös yksilöllistetyn oppimäärän tuntijaot sekä näiden aineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Myös oppilaan edistymisen seurannan ja arvioinnin sekä tukipalveluiden toteutumisen seurannan periaatteet esitellään henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa. HOJKS:issa tulee olla myös kuvaus oppilaan opetuksen järjestämisestä

muun opetuksen yhteydessä ja/tai erityisopetuksen ryhmässä. Tämän suunnitelman toteutumista tulee arvioida ja seurata säännöllisesti. (Ahvenainen ym. 2001, 100-106.)

Jyväskylän kaupungin erityisopetus perustuu niin sanottuihin KONVES –periaatteisiin eli kokonaiskuntoutukseen, oppioikeuteen, normalisaatioon, vastuuseen oppilaista, ennaltaehkäisyyn sekä syrjäytymisen ehkäisyyn. Tukimuotojen tarkoituksena on turvata jokaiselle oppilaalle mahdollisuus itsensä kehittämiseen, kasvuun ja oppimiseen. Jyväskylässä pyritään tunnistamaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet jo varhain ja järjestämään tarkoituksenmukaisia tukitoimia yhteistyössä oppilaan, hänen huoltajiensa, oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden kanssa. (Jyväskylän kaupunki 2004a.)

3.3 Tarkkaavaisuushäiriöt

Tarkkaavaisuutta tarvitaan kaikessa ihmisen toiminnassa, joko tietoisella tasolla ja automaatioiden osalta. Myllykosken mukaan Alan Mirsky on jakanut tarkkaavaisuuden neljään päätyyppiin; valikoiva huomio ja reagointi, kyky säilyttää tarkkaavaisuus, kyky siirtää huomio joustavasti ja työmuisti eli lyhytaikainen muisti. Koulumaailmassa kaikki nämä tarkkaavaisuuden osa-alueet ovat merkittäviä. Väsymys, jännitys tai masentuneisuus voivat herpaannuttaa tarkkaavaisuuden, josta seuraa häiriökäyttäytymistä sekä levottomuutta. Tarkkaavaisuus on suhteellista ja sidoksissa moniin asioihin, näin ollen myös ratkaisujen löytäminen ongelmaan ei ole yksiselitteistä. Tarkkaavaisuushäiriöistä puhutaan kun ongelma on esiintynyt pitkäaikaisena ja arkipäivän toimintoja haittaavana. (Myllykoski, Melamies & Kangas 2004, 12.)

Tarkkaavaisuushäiriöt voidaan jakaa kahteen eri päämuotoon. Suomen psykiatriyhdistys r.y:n (1997, 46-47) suomentamien DSM-IV kriteerien (ks. Liite 3) mukaan häiriön diagnosoinnissa havaitaan sekä oireita ryhmästä A1 (tarkkaamattomuus) että A2 (yliaktiivisuus / impulsiivisuus) tai vain painottuneena jompaan kumpaan osa-alueeseen. Yleisempi tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriön muoto on ensimmäinen,

eli oireet ilmenevät sekä tarkkaavaisuuden että yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden alueella (AD/HD).

AD/HD (attention deficit/hyperactivity disorder) aiheuttaa vaikeuden hallita omaa toimintaa ja sen suunnittelua. Käyttäytyminen on usein impulsiivista ja motorisesti levottomaa eli ylivilkasta. AD/HD:sta kärsivät lapset ja nuoret voivat touhuta kovasti, mutta eivät saa tulosta aikaan. Heitä on myös vaikea pakottaa keskittymään asioihin, jotka eivät ole kiinnostavia. Näin ollen luokkatilanne tulisi muotoilla niin, että kiinnostuneisuus pysyy yllä. Näillä lapsilla ja nuorilla myös erityyppiset käyttäytymishäiriöt ja aggressiivinen käytös ovat tavallisia. (Myllykoski ym. 2004, 13.)

Tarkkaavuushäiriöiden toinen muoto on ADD (attention deficit disorder). Tämä muoto on harvinaisempi ja siinä ongelmana on tarkkaavaisuuden suuntaaminen väärin asioihin. Lisäksi vaikeutta tuottaa tiedonkäsittelyn hitaus sekä oman toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen vaikeus. Tällaisten lasten ja nuorten käyttäytyminen on usein arkaa, vetäytyvää ja masentunutta. Heillä esiintyy harvoin väkivaltaista käyttäytymistä, yleensä enemmänkin pelkoja ja ahdistusta. (Myllykoski ym. 2004, 13-14.) Tästä häiriöstä kärsivillä lapsilla täyttyvät kriteerit A1 (ks. Liite 3).

Näihin häiriöihin liittyy myös muita oireita; lukivaikeudet, kielellisen kehityksen häiriöt, hahmotusvaikeudet ja hienomotoriikkaan liittyvät ongelmat ovat tavallisia. Myös uhmakkuus, käytöshäiriöt, masentuneisuus ja ahdistus voivat näkyä ulospäin ja aiheuttaa häiriötä esimerkiksi luokkatilanteessa. Tarkkaavaisuushäiriöt ovat pojilla yleisempiä kuin tytöillä. Yhtä häiriöstä tyttöä vastaa kolmesta kuuteen poikaa. (Myllykoski ym. 2004, 14-15)

Hinshaw (1994) puolestaan pitää maailman laajuisia lukuja tyttöjen ja poikien tarkkaavaisuushäiriöiden suhteesta niinkin suurina kuin 1:8 tai 1:10. Tyttöjen osalta ilmiötä ei kuitenkaan ole tutkittu niin paljon kuin poikien kohdalla, joten se saattaa olla yleisempää kuin luullaan. Oireet vaikuttavat olevan pääpiirteiltään samankaltaiset sukupuolesta huolimatta. Pojilla kuitenkin korostuu aggressiivisen ja epäsosiaalisen käytöksen osuus kun taas tytöillä esiintyy kognitiivista heikkenemistä ja kielellisiä ongelmia. Lukujen epätasaisuus voi siis johtua siitä, että tyttöjen oireet käsitetään joh-

tuvan muusta oppimisvaikeudesta kuin AD/HD:sta ja diagnoosi on täten erilainen. (Hinshaw 1994, 79-81.)

Ongelmat on nähty viime vuosina Peterson ja Hittien (2003) mukaan biologisina ja neurologisina, joten avuksi on tarjottu lääkehoitoa. Näin ollen sosiaalisille olosuhteille (köyhyys, perheen olot, koulutus) ei ole annettu paljonkaan huomiota. Ennen häiriön syyksi luultiin aivojen vajaatoimintaa, mutta nykyään on huomioitu ympäristön vaikutukset tarkkaavaisuushäiriön synnyssä. Inklusion merkitys on noussut pinnalle, sillä nämä lapset tarvitsevat myös tavallisen yhteisön tukea. (Peterson & Hittie 2003, 291-293.)

Näistä häiriöistä koululuokassa selvästi havaittava ongelma on AD/HD. Se aiheuttaa yleistä levottomuutta ja jos diagnoosia ei ole tehty, lapsi koetaan häiritseväksi ja ilkeäksi. Usein on kuitenkin niin, ettei lapsi voi toimilleen mitään vaan käyttäytyy ongelmansa pakottamana. Yleensä AD/HDn diagnosoinnissa katsotaan vain lapsen käytöstä, ei miksi hän käyttäytyy niin tai mitä tapahtuu perheessä tai koululuokassa. Diagnoosia tehdessä lasta tulisi tarkkailla useammassa kuin yhdessä ympäristössä. Syiden selvittäminen voisi auttaa myös ratkaisun löytämisessä. Jotkut näkevät ongelman biologisperäisenä ja ratkaisuna lääkehoidon, toiset näkevät ympäristön vaikutuksen häiriöön; sosiaaliset paineet, nopeatempoinen maailma ja epästimuloiva luokkatilanne laukaisevat reaktion. Toiset taas kokevat häiriön molempien näkökantojen sekoituksena. (Peterson & Hittie 2003, 291-294.)

3.4 Tarkkaavaisuushäiriöt luokahuoneessa

Vesa Närhi (2003) tarkastelee artikkelissaan *Tarkkaavuushäiriöinen lapsi koululuokassa* lapsia ja ongelmaa behavioraalista näkökulmasta. Hän mainitsee tarkkaavuushäiriöisten lasten ongelmiksi tarkkaamattomuuden, impulsiivisuuden, motorisen levottomuuden ja häiriöherkkyyden. Koululuokassa näkyvänä piirteinä näistä on esimerkiksi opetuksen keskeyttäminen, toisten vuorolla vastaaminen ja yleisen häiriön aiheuttaminen. Nämä oppilaat suoriutuvat opiskelustaan yleensä heikommin kuin taidot edellyttäisivät ja usein heillä on myös lukemisen tai matematiikan oppimisvai-

keuksia. Närhi määrittelee tarkkaavuushäiriön motivationaaliseksi häiriöksi, jolla on biologinen perusta. (Närhi 2003, 167-169.)

Närhen (2003) mukaan ongelmaa ja ratkaisua voi lähestyä useasta eri lähtökohdasta. Jos lähtökohta on kognitiivinen, ongelma nähdään puutteissa toiminnanohjauksen kyvyissä ja ratkaisuksi tarjotaan sisäisen puheen toiminnan vahvistamista. Koululuokassa toiminnanohjausta voidaan harjoitella ensin opettajalta tulevien käskyjen ja kehoitteiden muodossa ja siirtyä vähitellen itsekontrollin lisäämiseen. Neurologista lähestymistapaa käytettäessä ongelma nähdään aivorakenteiden ja välittäjäainejärjestelmien poikkeavuutena ja ratkaisuna voidaan tarjota lääkehoitoa. Kolmas lähtökohta on behavioraalinen. Tällöin häiriö on lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa ja ratkaisuna voidaan muokata ympäristöä ja tarjota riittävästi palautteita. (Närhi 2003, 168-169.)

Onnistunut työskentely luokassa perustuu pitkälti hyvälle toiminnanohjaukselle. Ensin asetetaan tavoitteet ja niiden pohjalta luodaan toimintasuunnitelma. Työvaiheiden hahmottaminen auttaa lasta kohdistamaan tarkkaavuutensa oikeisiin asioihin. Häiriötekijät tulisi minimoida, sillä työn keskeytyessä on tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen vaikea päästä kiinni tekemäänsä asiaan uudestaan. Häiriöstä kärsivälle lapselle tilanteiden tutuus ja selkeä rakenne ovat keinoja, joilla hän suoriutuu luokkatovereitaan vastaavalla tasolla tehtävästä. Muutostilanteet ovat vaikeita ja opettajan tulisikin kiinnittää niihin erityistä huomiota. (Aro & Närhi 2003, 35-39.)

Tarkkaavuushäiriöisillä lapsilla kohonnut palkkiokynnys. Näin ollen he eivät koe saamiinsa palkkiota yhtä voimakkaina kuin muut ja poikkeava käytös koululuokassa johdetaan tarpeesta hakea riittävä määrä palkkiota. Nämä lapset tarvitsevat myös säännöllistä palautetta johdonmukaisesti tietystä käyttäytymisestä. Opettajan tulisikin olla johdonmukainen paitsi negatiivisessa palautteessa, myös positiivisten asioiden korostamisessa. Usein koulussa pelkkä oleminen on vaikeaa ja tämä näkyy myös oppimisessa. Tarkkaavuushäiriöisillä lapsilla on myös huonot itsekontrollin kyvyt ja käyttäytyminen on enemmän seurausten muovaamaa kuin sääntöjen sanelemaa, mikä taas tuottaa vaikeuksia opettajalle luokkatilanteen hallinnassa. (Närhi 2003, 171-172.)

Opettajan keinot ovat samoja, joita käytetään normaalissakin luokkatilanteessa. Tarkkaavuushäiriöisen lapsen kohdalla niitä on vain käytettävä välittömästi, säännöllisesti ja johdonmukaisesti. Eräs keino on huomiotta jättäminen. Tätä keinoa tulisikin käyttää varsinkin silloin, kun oppilas käyttäytyy häiritsevästi. Jos oppilas, jonka motiivina on opettajan huomio, tottuu saamaan huomiota aina ja kenties vain silloin kun hänen käytöksensä on häiritsevää, huomio lisää häiriökäytöstä. Toisaalta tämä saattaa joskus vain pahentaa ongelmaa, sillä oppilaan motiivina ei välttämättä ole opettajan, vaan muiden luokkatovereiden huomio. Lapsen käytös voi myös olla fysiologisten tekijöiden säätelemää, jolloin hänen on vaikea hallita käyttäytymistään. Myönteisen huomion antaminen voisi toimia tehokkaammin, sillä tällöin oppilas ymmärtää säännöt huomion valossa. Ongelmaksi tässä nouseekin opettaja, sillä usein vaikea oppilas unohdetaan kun hän käyttäytyy hyvin. Huomiota tulisikin pyrkiä antamaan esimerkiksi heti tunnin alussa. Opettajan tulisi kiinnittää huomiota oppilaaseen ennen kuin oppilas ehtii kerjätä sitä huonolla käytöksellä. Närhi tarjoaa opettajan apuvälineiksi kuvallisia vihjeitä luokahuoneessa sekä äänimerkkien käyttöä. (Närhi 2003, 172-177.)

Kolmas ratkaisu on kielteinen huomio ja moitteet. Usein tämäkin keino ei toimi, sillä opettaja käyttää moitteita epäjohdonmukaisesti tai liian myöhään ja kovalla äänellä. Lapsi saattaa myös tottua kieltoihin, sillä aikuiset käyttävät niitä hänen maailmassaan paljon. Näin ollen häiriökäyttäytymisestä voi tulla kroonista. Oppilas käyttäytyy aina samalla tavalla, jota opettaja yrittää aina kieltää samoilla keinoilla. Lopuksi tilanne on umpisolmu, joka vain kiristyy kun sitä yrittää aukaista. Molnar ja Linqvist (1994) näkevät muutoksen ratkaisuksi krooniseen häiriökäyttäytymiseen. Heidän mielestään opettajan tehdessä muutoksen omassa toiminnassaan, tämä muutos vaikuttaa kaikkiin luokassa tai toimiviin ihmisiin. He kutsuvat tällaista inhimillistä toimintaa ja sen sosiaalisia yhteyksiä painottavaa ajatustapaa ekosysteemiseksi näkökulmaksi. Opettajalle tilanne on vaikea. Lapsen käyttäytyminen herättää voimakkaita tunteita, koska opettaja on väsynyt kieltämiseen ja komentamiseen. Opettaja saattaa myös tuntea toimineensa epäasiallisesti antaessaan tunteilleen vallan. Tämä taas heikentää ammatillisen pätevyyden tunnetta. (Molnar & Linqvist 1994; Närhi 2003, 176-178.)

AD/HD oppilaiden opetuksessa pitää tasapainoilla luovuuden ja yksilöllisten tarpeiden välillä toteuttamisen välillä. Oppilaita tulisi auttaa järjestyksen ja organisointikykyjen kehittymisessä ja tarjota emotionaalista tukea. Näin ollen opettajan roolin tulisi olla sekä ohjaaja että tukija. Tarkkaavaisuushäiriöiset oppilaat tarvitsevat paljon stimuloivaa tekemistä pitääkseen tarkkaavaisuutta yllä, mutta heille on tärkeää myös järjestys. Käytännön opetukseen hyviä keinoja ovat workshopit ja parityöt, erityyppiset tehtävät sekä itse ratkaistavat ongelmat. Oppilaille tulisi myös tarjota mahdollisuus ehdottaa asiaan toisenlaista lähestymistapaa, jotta oma kekseliäisyys ja luovuus pääsisivät esiin. Toisille luokkahuoneen häly on häiritsevää ja toiset puolestaan tarvitsevat sitä keskittymiseen. Näin ollen yksiselitteisiä keinoja luokan yleisen ympäristön mukauttamiseen ei ole tarjota. Oppilaat tarvitsevat myös taukoja energian purkamiseen sekä henkisestä fyysiseen vaihtelevia aktiviteetteja. (Peterson & Hittie 2003, 296-299.)

Tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille ja nuorille päämäärien ja aikarajojen asettaminen on tärkeää ja opettajan tulee myös tarjota välineitä kaikenlaiseen organisointiin. Tehtävän ohjeet tulisi antaa sekä suullisesti että kirjallisesti, jotta kaikki ymmärtäisivät ne. Opettajan tulisi myös antaa oppilaan tunteille huomiota, jotta kokonaisvaltainen oppiminen mahdollistuisi. Oppilasta tulisi myös opettaa ymmärtämään syyt ja seuraukset sekä itsereflektion merkitys. Myös myönteisen huomion antaminen on tärkeää samalla kun opettaja muodostaa henkilökohtaisen suhteen oppilaan kanssa. (Peterson & Hittie 2003, 296-299.)

Myös Timo Saloviita (1999) esittelee lähtökohtia käyttäytymishaasteisiin vastaamiseksi. Hän korostaa systemaattisuuden merkitystä vallankäytön sijaan. Jos sitä ei ole riittävästi, päädytään siihen, että opettaja ohjaa mielivaltaisesti tai lapset jätetään vailla turvallisuutta, omien halujensa armoille. Toinen tärkeä asia on lämpimän kasvatusilmapiirin luominen. Tällöin kasvattaja välittää lapsesta ja ottaa huomioon hänen tarpeensa. Saloviita myös korostaa, että käyttäytymishäiriön taustalla on usein se, että oppilaalta puuttuu myönteinen taito tai käyttäytymismalli. Tällöin opettajan tulee eläytyä lapsen tilanteeseen ja löytää vastaus käytökseen. Häiriö saattaa myös olla viesti ympäristölle, johon vastaamalla ratkaisu löytyy. Myös tarkkaavaisuuden suuntaaminen muuhun tehtävään voi laukaista tilanteen. (Saloviita 1999, 202-207.)

Opettajan mielialat vaikuttavat oppilaisiin suuresti. Oppilaat aistivat opettajan väsymyksen ja käyttäytyvät sen mukaan, esimerkiksi passiivisesti. Opettajan tulisi pitää huolta omasta henkisestä hyvinvoinnistaan ja tulla tietoisiksi omista heikkouksistaan ja voimavaroistaan. Toisaalta myös oppilaat vaikuttavat opettajan käytökseen ja siihen kuinka oppilaisiin reagoidaan. Usein juuri käytöshäiriöiset oppilaat kuvastavat herkimmin opettajan minää ja olotilaa. (Richardson & Shupe 2003, 8-13.)

Richardson ja Shupe (2003) käsittelevät viittä peruskysymystä, jotka lisäävät opettajan tietoisuutta omasta itsestään. Ensimmäisenä kohtana he mainitsevat opettajan tietoisuuden siitä, mikä heissä laukaisee erilaisia tunteita. Jotta opettaja voisi auttaa tunne- ja käytöshäiriöisiä oppilaita, hänen tulee olla tietoinen omasta käytöksestään konfliktitilanteen sattuessa. Seuraava asia, johon he kiinnittävät huomiota on opettajan huomion kiinnittyminen. Opettajan ei tulisi kiinnittää oppilaaseen huomiota vain negatiivisen käytöksen ilmaantuessa, vaan tulisi huomioida oppilaiden myönteinen käyttäytyminen ja näin vahvistaa positiivista käyttäytymistä. Kolmantena kohtana opettajan tulisi jatkuvasti tarkkailla omaa henkistä tilaansa ja stressin tasoaan. Heidän mielestään opettajan pitäisi luoda strategioita stressin purkamiseen ja oman henkisen hyvinvointinsa ylläpitämiseen sekä hänellä pitäisi myös olla paikka, jossa ilmaista tunteitaan ja purkaa turhautumistaan. Ihanteellinen tilanne olisikin se, että opettajanhuone toimisi tällaisena paikkana. Huumorin käyttö auttaa myös opettajaa työssään. Hän voi sen avulla hallita stressiään, luoda ihmissuhteita sekä purkaa konflikteja. Opettajat palavat helposti loppuun ilman huumoria suhtautuessaan työhönsä liian vakavasti. Opettajan olleessa onneton työssään, se heijastuu myös oppilaisiin ja heidän käytökseensä. Viimeisenä kohtana Richardson ja Shupe (2003) mainitsevat tunteen työn mielekkyydestä. Opettajan tulee kokea vaikuttavansa oppilaan elämään merkittävästi ja etsiä uusia tapoja toteuttaa työtään. (Richardson & Shupe 2003, 8-13.)

Kaiken kaikkiaan tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan opettamiseen on tarjolla useista eri lähteistä varsin samantyyppisiä keinoja. Opettajille tulisi tarjota mahdollisuus perehtyä sekä ongelman perusteisiin, että käytännön keinoihin jo koulutusvaiheessa.

Opettajan tietoisuus omista reaktioista häiriökäyttäytymisen tapahtuessa auttaa muokkaamaan sekä omaa että oppilaan käytöstä parempaan suuntaan.

3.5 Integraation perusteita

Termillä integraatio käsitetään erityisopetuksen piirissä olevan oppilaan tuomista yleisopetukseen. Tästä ilmiöstä on kirjallisuudessa käytössä monta toisiinsa rinnastettavaa käsitettä, kuten inkluusio ja mainstreaming, mutta kaikkien näiden perusperiaate on sama. Pelkkä yhteisessä fyysisessä tilassa tapahtuva opetus ei riitä, vaan integraation tulee toteutua myös toiminnallisella, sosiaalisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Näin ollen tavoitteena siintää yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee kaikkia. Tämän ajatuksen takana onkin luoda pohjaa yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Moberg 1998, 136-138.)

Erillistä eli segregoitua erityisopetusta on syytetty paitsi pedagogisesta tehottomuudesta, myös leimaamisesta. Oppilaat leimautuvat kielteisesti ja näin ollen segregatio edistää koulutuksellista syrjäytymistä sekä yhteiskunnan epätasa-arvoa. Tämä kritiikki sai alkunsa jo 1960-luvulla kun Dunn (1968) kirjoitti katsauksensa *Special Education for the Mildly Retarded – Is Much of it Justifiable?*. Tässä artikkelissa todetaan esimerkiksi näytön puute kehitysvammaisten paremmasta koulumenestyksestä erityisluokissa sekä siitä etteikö normaaliluokissa voitaisi antaa kehitysvammaisille tehokasta opetusta. (Hautamäki ym. 2001, 175-178 & Moberg 1998, 137-138.)

Suomessa integraatiokehitys on alkanut 1970-luvulla, jolloin korostettiin vähiten rajoittavan ympäristön periaatetta. Tällöin ongelma nähtiin sekä oppilaassa ja ympäristössä ja koululaislainsäädäntö velvoitti kuntia toteuttamaan tätä periaatetta parhaaksi katsomallaan tavalla. Lievien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien osalta integraatiota tuli tavoitella, mutta suurempien erityistarpeiden ollessa kyseessä fyysistä integraatiota ei suositeltu. 1990-luvulla integraatioajattelu sai tuulta purjeisiinsa kun Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä julkaistiin (UNESCO 1994). Lisäksi 1994 Yhdistyneet Kansakunnat julkaisivat vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet (YK 1994).

Tällöin alkoi yhteisen koulun tavoittelun kausi, joka jatkuu edelleen. Ongelma nähdään nyt ympäristössä ja vuorovaikutussuhteissa ja tavoitteena on ympäristön ja asenteiden muuttaminen. (Hautamäki ym. 2001, 185-192.)

Kuitenkin integraatio ja toive yhteisestä koulujärjestelmästä on edennyt hitaasti. Tähän vaikuttavia tekijöitä ovat olleet lain sallima väljyys koulutuksen järjestämisessä ja kouluorganisaation rakenne ja historia. Myös opettajien asenteet ja pedagogiset esteet ovat hidastaneet kehitystä. Osa-aikainen erityisopetus on lisääntynyt, mutta erityisluokat eivät ole vähentyneet. Integraatioon liittyvien osapuolten tulisikin sitoutua sen tavoitteluun ja vähentää vanhaa segregoitua ajatusmaailmaa. (Hautamäki ym. 2001, 192-194 & Moberg 1998, 142-144.)

Fyysinen integraatio on väline, joka mahdollistaa kaikkien osapuolten yhteisiä toimintoja. Se ei kuitenkaan ole itseisarvo ja tällaisesta integroinnin muodosta onkin puhuttu nimellä säästöintegraatio. Lapsen kouluaikana pyritään edistämään yhteistoimintaa ja sosiaalista integraatiota muiden lapsien suhteen, mutta myöhemmin korostuu myös yhteiskunnan rooli. Tällöin tasa-arvon tulisi toteutua kaikissa yhteisöissä. Ongelmat, jotka syntyvät erityisoppilaiden sijoittamisesta normaaliin luokkiin ovat ensisijaisesti koulun puutteellisista edellytyksistä johtuvia. (Hautamäki ym. 2001, 181-184 & Moberg 1998, 137-138.)

Kaikille avoimen koulun ja kaikkien oppilaiden hyvän opetuksen edellytyksiä on listattu teoksessa *Erytispedagogiikan perusteet* (Hautamäki ym. 2001). Niihin kuuluvat yhteisen koulun filosofiaan ja arvopohjaan sitoutumisen lisäksi yhteistyö henkilökunnan sisällä ja vanhempien kanssa, tukiverkostojen käyttö, yksilöllinen oppilasarviointi ja korkealle asetetut tavoitteet. Lisäksi koulun rahoituksen on oltava riittävä ja erilaisien oppimisympäristöjen toimittava joustavasti koulun sisällä. Tärkeä kohta listassa on erilaisuuden arvostaminen, mikä luo pohjaa koko integraatioajattelulle. (Hautamäki ym. 2001, 194)

3.6 Opettajien suhtautuminen integraatioon

Opettajien asenteista integraatioon on tehty paljon tutkimusta. Yleisesti yhteiskunnalliseen integraatioon suhtaudutaan myönteisesti, mutta kun kyseessä on koulumaailman integraatio, saattavat käsitykset olla jyrkkiä. Opettajien suhtautuminen riippuukin oppimisvaikeuden laadusta, luokkakoosta ja heidän omasta asiantuntijuudestaan ja koulutuksestaan. Torjuvimman suhtautumisen saavat käytöshäiriöiset ja psyykkisesti kehitysvammaiset oppilaat. Integraation kehittymisen edellytyksiä ovat asenteelliset, hallinnolliset, lainsäädännölliset ja pedagogiset tekijät. Opettajien asenne erityisoppilaisiin vaikuttaa siis suuresti heidän ajatuksiinsa integraation toteutumisesta. Myös oman ammattitaidon riittävyys ja sitä kautta pedagogisten tekijöiden vaikutus on tärkeää. (Moberg 1998, 136-155.)

Markku Ihatsu (1992) on tutkinut erityisesti käyttäytymishäiriöisten oppilaiden integraatiota 55 luokanopettajan kokemusten valossa. Opettajien suhtautuminen oli aluksi positiivista, mutta ajan myötä mielipiteet muuttuivat kielteisemmiksi. Tämä tapahtui myös opettajakokemuksen karttuessa. Jotta integraatiokehitys voimistuisi, tulisi opettajien mielestä lisätä koulun resursseja luokkakoostoon ja koulutuksen lisäämisen suhteen. Myös kouluavustajan saaminen luokkaan nousi opettajien toiveissa esille. Kaiken kaikkiaan opettajat kuitenkin epäilivät sijoittamisen mielekkyyttä. (Ihatsu 1992, 44-49.)

Sakari Moberg sai samansuuntaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan (1998). Hän tutki suomalaisten opettajien (N= 219) käsityksiä integraatiosta ja siihen liittyvistä asioista kyselylomakkeen avulla. Tuloksena oli, että opettajat suhtautuvat integraatioon varsin kriittisesti. Integraatiomyönteisten opettajien osuus oli erityisopettajista 34% ja luokanopettajissa 6%. Hajonta oli kuitenkin molemmissa ryhmissä suuri. Voimakkaimmin opettajat epäilevät yleisopetuksen kykyä kohdata kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. (Moberg 1998, 147-149.)

Yleisopetuksen opettajat vetoavat puutteelliseen koulutukseensa ja osaamattomuuteen. He myös pelkäävät uutta ja vaativat erityiskouluja vammaisille lapsille. Harvat opettajat pitävät kaikkien oppilaiden mukaanottoa tavallisiin luokkiin järkevänä ja si-

toutuvat integraatioon. Myös osa-aikainen integraatio nähdään vaikeana varsinkin vaikeimmin vammaisten osalta. Opettajat tarvitsevat erityispedagogisen koulutuksen lisäksi tietoa yhteisopetuksesta ja muiden opettajien kanssa tapahtuvasta yhteistyöstä. (Moberg 1998, 151-158.)

Kate Gfeller (1989) on tarkastellut artikkelissaan erityisesti käyttäytymishäiriöisten lasten integrointia yleisesti musiikintunneille. Musiikinopettajien oletetaan pärjäävän käyttäytymishäiriöisten kanssa ilman koulutusta ja mukauttamalla opetusta vain vähän. Integrointi on vaikeaa, sillä musiikissa tarvitaan paljon vuorovaikutustaitoja, mitkä usein ovat käyttäytymishäiriöisellä lapsella hukassa. Myös epäselvien rakenteiden ja järjestyksen hahmottaminen vaatii tarkkaavaisuushäiriöiseltä lapselta paljon. Musiikin tunneilla täytyy omaksua taitoja nopeasti, jotta pysyy opetuksessa mukana. Näin ollen monet oppimisvaikeuksiset oppilaat luovuttavat ja purkavat turhautumistaan häiriökäyttäytymiseen. (Gfeller 1989, 27-28.)

Musiikinopettajien tulisikin voida osallistua prosessiin lapsen sijoittamisesta normaali luokkaan. Vaikka tätä ei voida velvoittaa opettajalta, joka ei ole luokanohjaaja, olisi myös musiikinopettajan hyvä sanoa mielipiteensä lapsen taitojen riittävydestä musiikin tunneilla ja saada tietoa aikaisemmasta koulumenestyksestä. Yhteistyö erityisopettajan kanssa auttaa myös musiikinopettajaa vastaamaan moniin kysymyksiin. Luokan seinille tulisi laittaa yhteiset säännöt selvästi esille ja opettajan pitäisi muistaa antaa häiritsevälle oppilaalle myös positiivista palautetta. Opetusmetodeja ja materiaaleja tulisi mukauttaa erityisoppilaan tarpeiden mukaan. Musiikinopettajan tulisi kuitenkin itse olla aktiivinen osapuoli, jotta integraatio olisi onnistunut. (Gfeller 1989, 28-30.)

4 MUSIIKKI TERAPEUTTISENA OPPIAINEENA

Musiikin opetus kouluissa voidaan järjestää säännöllisesti tai periodisesti. Jyväskylän alueella vuosiviikkotunteja musiikissa on seitsemännellä luokalla kaksi ja koulut tarjoavat mahdollisuuksiensa mukaan valinnaiskursseja ylemmillä luokilla (Jyväskylän kaupunki 2004b). Tämä työ rajoittuu entiselle yläasteelle eli perusopetuksen vuosiluokille 7.-9. Näin ollen käytän yläastetta selvyuden vuoksi ja rajaan myös opetussuunnitelman käsittelyn näille vuosiluokille.

Musiikkiterapiaa käsittelen työssäni suhteellisen laajasti, koska sen perusteita käsitelään musiikkikasvatuksessa vain vähän. Tarkastelen musiikkiterapiaa myös suhteessa koulujen musiikin opetukseen ja esittelen terapiamenetelmiä osoittaakseni yhteyden niiden ja koulun opetusmetodien välillä.

4.1 Opetussuunnitelman perusteet

Opetussuunnitelman perusteissa musiikin opetuksen tehtäväksi mainitaan oppilaan auttaminen oman musiikillisen kiinnostuksen kohteensa löytämisessä. Lisäksi oppilasta tulee rohkaista musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisiä ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Oppilasta tulee myös tukea ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista ja sen merkitys on erilainen eri ihmisille. (Opetushallitus 2004, 144.)

Musiikin opetuksessa tulee myös ottaa huomioon, että kokemukset ovat perustana musiikin ymmärtämiselle ja että opetus tarjoaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen. Taitoja tulee kehittää pitkäjänteisellä harjoittelulla ja samalla myös oppilaan sosiaaliset taidot kehittyvät. Tällaisia taitoja voidaan katsoa olevan vastuullisuus, rakentava kriittisyys sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksyminen ja arvostus. (Opetushallitus 2004, 144.)

5.-9. luokkien musiikinopetuksessa jäsennetään musiikillista maailmaa ja musiikillisia kokemuksia. Lisäksi opitaan käyttämään musiikin käsitteitä ja merkintöjä kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. Tavoitteina mainitaan muun muassa oman musiikillisen ilmaisun kehittäminen, musiikin elementtien ymmärtäminen ja luovan suhteen rakentaminen musiikkiin. Lisäksi oppilaan tulee oppia tarkastelemaan kriittisesti erilaisia ääniympäristöjä ja laajentaa ja syventää eri tyylien tuntemustaan. (Opetushallitus 2004, 145.)

Keskeisinä sisältöinä musiikin opetuksessa luetellaan eri menetelmiä edustavia asioita. Äänenkäytön harjoitukset ja yksi- ja moniääninen ohjelmisto sekä monipuolinen yhteissoittotaitoja kehittävä ja eri musiikkikulttuureja edustava soitto-ohjelmisto mainitaan opetussuunnitelman perusteissa. Lisäksi opetukseen tulisi sisältyä monipuolista kuunteluohjelmistoa ja sen jäsentämistä sekä omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen. Välineinä improvisoinnissa voidaan käyttää laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa. (Opetushallitus 2004, 145.)

Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa (2004a) on eritelty myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainitut aihekokonaisuudet. Nämä kokonaisuudet, kuten esimerkiksi ”Ihmisenä kasvaminen” tulisi ottaa huomioon myös musiikin opetuksessa ja kaupunki onkin esitellyt keinoja niiden toteuttamiseen. Opetussuunnitelman sisällöt on eritelty eri soittimien osalta ja niihin kuuluu perustaitojen hallinta. Erittely on tehty myös eri opetusmenetelmien kannalta ja sisällöt onkin kirjattu ylös melko tarkasti. Myös arviointia kommentoidaan näin:

”Arvioinnissa pitäydytään hyvän osaamisen kuvauksiin. On syytä kuitenkin muistaa, ettei musiikki ole vain lahjakkaiden etuoikeus. Kiinnostuneisuus, halu oppia ja kyky nauttia ovat jokaisen taiteen ystävän ominaisuuksia.” (Jyväskylän kaupunki 2004a.)

Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 ovat yhdenmukaiset valtakunnallisten ohjeiden kanssa. (Jyväskylän kaupunki 2004a.)

Musiikki luetaan taito- ja taideaineiden piiriin koulussa. Sen tavoitteina voidaankin pitää myös muita kuin tiedollisia tavoitteita; oppilaan luovuuden kehittyminen ja oman musiikillisen minäkäsityksen vahvistuminen voivat olla tärkeämpiä kuin musiikkitiedollinen osaaminen. Opettajalla on kuitenkin melko vapaat kädet opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opetussuunnitelman perusteissa onkin havaittavissa painotus elämyksellisyyden ja yksilöllisten taitojen puoleen. Näin ollen musiikin terapeuttinen luonne korostuu jo valtakunnallista suunnitelmaa luettaessa.

4.2 Musiikin opetus ja sen erityispiirteet

Musiikin opetuksen tavoitteet voidaan siis asettaa melko yksilöllisesti ja niiden toteutumisen arviointia voidaan myös toteuttaa monin eri tavoin. Myös opetusmenetelmät voivat olla hyvinkin erilaisia opettajasta riippuen. Opetuksen painopiste voi olla tiedollisessa osaamisessa tai oppilaan omien taitojen kehittämisessä. Opettajan oma persoona ja hänen käsityksensä hyvästä musiikin opetuksesta määräävätkin pitkälti sen, millaista opetusta hän tarjoaa.

Opetussuunnitelman perusteissa mainittuja tekniikoita ovat laulu, soitto, kuuntelu, liikkuminen ja musiikin opetuksen yhdistäminen teknologian ja median tarjoamiin mahdollisuuksiin (Opetushallitus 2004, 144-145). Nämä ovatkin opetusmenetelmiä, joita jokainen musiikin opettaja käyttää opetuksessaan. Painotukset vaihtelevat opettajan taidoista ja kiinnostuksen kohteista riippuen, mutta menetelmät pysyvät suhteellisen samoina. Jyväskylän kaupungin osalta sisällöt on eritelty soiton, laulun, kuuntelun, musiikkitiedon ja musiikkiliikunnan osalta (Jyväskylän kaupunki, 2004a).

Tavoitteet voidaan nähdä paitsi määrällisesti mitattavina (esimerkiksi musiikin koheet) myös oppilaan identiteettiä ja hänen kasvuaan tukevin. Oppilasta tulisi kannustaa musiikin tunneilla löytämään väylä itsensä ilmaisuun ja toteuttamiseen. Arvioinnissa tulisikin ottaa huomioon sekä oppilaan kokonaiskehitys musiikin tunneilla että määrällisestä tiedon mittaamisesta saadut tulokset. Oppilaan kokonaiskehitystä tukevien tavoitteiden laatimisessa tukena voivat olla esimerkiksi yleiset nuoruuden kehitystehtävät ja niihin liittyvien ongelmien ratkaisua tukevat päämäärät.

Nuoruutta voidaan käsitellä toisena mahdollisuutena lapsuuden minäkuvan hahmottumisen jälkeen. Tällöin nuori voi uudistaa minäkuvaansa ja korjata esimerkiksi lapsuuden traumoja. Nuoruus onkin silta lapsuudesta aikuisuuteen ja sen aikainen kehitys on hyvin yksilöllistä. Nuori elää murroskautta, joka ulottuu koko lähipiiriin ja aiheuttaa usein ahdistusta ja keskeneräisyyden tunteita. Nuoruuden kehitystehtäviä on oman kehonkuvan hahmottaminen, kiinnittyminen vertaisryhmiin, oman identiteetin muodostaminen ja itsenäistyminen. Itsensä etsiminen tapahtuu kokeilemalla erilaisia kiinnostuksen kohteita ja laajentamalla käsitystä maailmasta. Samalla nuori myös itsenäistyy, alkaa harkita päätöksiä ja mielipiteitään ja kehittää oman ideologian vastaamaan omaa persoonallisuuttaan. (Vuorinen 1997, 201-225.)

Koska koulujen opetuksen tulee tukea myös oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, on myös musiikin opetuksessa otettava huomioon nuoruuden kehitystehtävien asettamat vaatimukset. Musiikin asema taideaineena antaa opettajille mahdollisuuden auttaa osaltaan ehjän minäkuvan muodostumista. Musiikin opetuksessa tätä prosessia voidaan tukea antamalla välineitä itseilmaisuun ja oman persoonallisuuden kehittämiseen.

Oman kokemuksen mukaan käytetyimpiä opetusmenetelmiä ovat laulu ja soitto. Koska molemmat menetelmät ovat hyvin käytännön läheisiä, pääsee oppilas kokeilemaan muutakin kuin lukuaineissa vaadittavaa tiedollista osaamista. Menetelmissä korostuu itse tekemisen avulla oppiminen ja tämä onkin yksi musiikin opetuksen tärkeimmistä piirteistä. Opetussuunnitelmien sisältöjä tarkastellessa esiin nousee seitsemännellä luokalla oppilaan oman musiikillisen identiteetin kehittäminen. Jo tämän tavoitteen toteuttaminen ja yleisimpien menetelmien käyttö tuo musiikin opetusta terapeuttisempaan suuntaan.

4.3 Koulujen musiikinopetuksen suhde musiikkiterapiaan

Vaikka musiikkiterapiaa ei voi antaa kuin koulutettu terapeutti, saattaa musiikkikasvatus toimia terapiana monelle oppilaista. Toimintatavat ja menetelmät ovat samankaltaisia ja opettaja kiinnittää usein huomiota elämyksellisyyteen ja myönteisten kokemusten saamiseen opetuksessaan.

Kimmo Lehtonen käsittelee musiikkiterapian ja –kasvatuksen välistä suhdetta teoksessaan *Musiikki, kieli ja kommunikaatio* (1998). Kun määritellään musiikkiterapiaa käsitteenä, ei rajan vetäminen varsinaisen musiikkiterapian ja muun musiikkitoiminnan välille ole helppoa. Hän kirjoittaa, että vaikka musiikinopetus ja musiikkikasvatus voivat vaikuttaa terapeuttisesti eivät ne sinänsä ole musiikkiterapiaa. Lehtosen mukaan:

”...viisaan ja oppilaitaan hyvin ymmärtävän musiikinopettajan toiminta saattaa käytännössä olla musiikkiterapiaa sanan varsinaisessa merkityksessä, siitä huolimatta, että sitä toteutetaan ilman varsinaista hoitotarkoitusta.” (Lehtonen 1998, 14.)

Musiikkikasvatuksessa ja –terapiassa on molemmissa tarkoituksena itseilmaisun ja kasvun edistäminen. Näin ollen myös niiden suhde on ongelmallinen. (Lehtonen 1998, 13-14)

Lehtonen on käsitellyt musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhdistämistä myös erityisopetuksessa artikkelissaan *Tehostettu musiikinopetus tuottaa tuloksia* (1985). Artikkelissa pyrittiin osoittamaan, että musiikinopetus ankkuroituu laitosten nuorten tunteiden kehittymiseen ja psyykkiseen työskentelyyn. Musiikin avulla voidaan tarjota nuorille myönteisiä onnistumisen elämyksiä sekä mahdollisuus kapinoida ja ilmaista tunteitaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Musiikin ei-verbaalinen luonne tukee tunteiden ilmaisua, sillä monista asioista nuorien on vaikea puhua. Musiikin tunteilla pyrittiin myös herättämään luovuutta ja käytettiin rock-musiikkia väylänä syvempään itsetiedostukseen. (Lehtonen 1985, 463-468.)

Lehtosen uusin asiaa käsittelevä teos on *Maan korvessa kulkevi... Johdatus post-moderniin musiikkipedagogiikkaan* (2004). Tässä hän käsittelee musiikkipedagogiikan ja musiikkiterapian suhdetta lähinnä musiikkioppilaitosten näkökulmasta. Hän kokee musiikkikasvatuksen muokanneen meidät osaksi musiikkikulttuuria ja siihen liittyviä arvoja, normeja ja käsityksiä. Myös oma musiikillinen minäkäsityksemme on siis lähtöisin musiikkikasvatuksen tarjoamista piilo- ja varsinaisen opetussuunnitelman mahdollisuuksista. Näin ollen musiikkiin liittyvät mielikuvat kertovat myös ilmaisu- ja vuorovaikutusmahdollisuuksista tai niiden puuttumisesta. (Lehtonen 2004, 17-18.)

Myös Susan Sze ja Sanna Yu (2004) ovat tutkineet musiikkiterapian vaikutusta oppimisvaikeuksiin lapsiin koulumaailmassa. He kokevat, että musiikki voi helpottaa erilaisten oppijoiden integrointia. Musiikki tasoittaa negatiivisia tunteita, lisää stressinsietokykyä ja sen avulla voidaan lisätä sisäisen rauhan tunnetta. He tarjoavat myös keinoja opettajille, joiden avulla voidaan auttaa oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia. AD/HD oireyhtymän kohdalla tekijät mainitsevat soiton oppimisen lisäävän keskittymistä, huomion säilyttämistä sekä impulssien hallintaa. Lisäksi se kehittää sosiaalisia taitoja, itsetuntoa ja –ilmaisua, motivaatiota ja muistia. Musiikkiterapian keinoilla voidaan siis helpottaa erilaisten yksilöiden sopeutumista normaaliin luokkaan. (Sze & Yu 2004, 341-343.)

Koulujen musiikinopetuksen suhde musiikkiterapiaan ei siis ole yksiselitteinen. Kuitenkin monet opettajat rakentavat tuntinsa niin, että terapeuttisiakin kokemuksia voidaan tarjota. Joillekin oppilaille terapiana voi toimia pelkkä yhteismusisointi tai laulaminen. Toiset taas eivät erota musiikkia muista oppiaineista. Käsitykset musiikkiterapiasta ja sen soveltamisesta ovat yksilöllisiä ja opettaja voikin hyödyntää terapeuttisia osia tiedostamatta niitä sen enempää.

4.4 Musiikin terapeuttinen ulottuvuus

Musiikki luo turvaa. Sen avulla voi suojautua tuskallisilta tilanteilta, tunteilta ja tapah-
tumilta ja säilyttää mielenterveytensä (Kohut 1956). Se voi herättää tunteiden ja mie-
likuvien maailman, jota ei muuten voida saavuttaa. Kipeät tunteet voi muuntaa leikiksi
ja etäännyttää symbolisen etäisyyden päähän, jossa niiden läpityöskentely mahdollis-
tuu (Rechartt, 1988). Musiikki voi myös luoda suojaavan välimatkan subjektin ja sen
hetkisen havaittavan todellisuuden välillä (Lehtonen 1986; Rechartt 1988). Tähän
perustuukin musiikkiterapian voima – terapeutti luo musiikin avulla turvallisen ympä-
ristön, jossa esiin puhkeavat tunteet voidaan käsitellä ja hyväksyä.

Musiikkiterapiasta puhuttaessa nousee esille kaksi puolta, musiikki ja terapia. Musiik-
kia on kaikkialla ja jo sen kuunteleminen voi olla terapeuttista. Monet ihmiset rentou-
tuvat musiikkia kuuntelemalla kiinnittämättä huomiota musiikillisiin yksityiskohtiin tai
tiedostamatta omia tunteitaan. Kuitenkin musiikkiterapiaan liittyy olennaisesti myös
terapeutin osuus; hän ohjaa kuuntelu tai soittamisprosessia ja näin ollen toimii väli-
neenä yksilön ja musiikin välillä. Terapeutti valitsee musiikin ja käyttää sen voimaa
hyväkseen auttaessaan asiakasta hänen ongelmissaan. Näin ollen koulumaailmassa
opettaja ei voi toimia terapeuttina, mutta voi käyttää musiikin terapeuttisia keinoja
hyödyksi työssään.

Musiikkiterapialla tarkoitetaan myös kaikkia niitä menetelmiä, jotka tähtäävät yksilön
hyvinvoinnin lisäämiseen. Näitä menetelmiä tarkastelen lähemmin luvussa 4.5. Kes-
keisinä tekijöinä yleisellä tasolla ovat musiikista saadut kokonaisvaltaiset vaikutteet,
kommunikointi ilman sanoja ja tunnetasolla toisen ymmärtäminen.

Musiikkiterapia on aina myös tarkoituksenmukaista toimintaa, jonka tavoitteen mää-
rittelee asiakkaan ongelmat ja lähtötaso. Tavoitteena voi olla esimerkiksi häiriön syi-
den poistaminen tai käyttäytymisen tukeminen oikeaan suuntaan. Prosessia seura-
taan ja tarkistetaan hoidon edetessä. Terapiassa musiikki on väline, ei itsetarkoitus ja
sen tavoitteet ovatkin muita kuin musiikillisia. Vaikka terapiatilanteessa onkin kolme
tekijää, potilas, musiikki ja terapeutti, on potilas aina tärkein. Tässä tuleekin ottaa
huomioon ero musiikkiterapian ja musiikin terapeuttisen käytön välillä. Musiikkiterapi-

aa voi antaa vain siihen koulutuksen saanut henkilö, mutta itsehoitona musiikkia voi käyttää kuka tahansa. (Ahonen 1993, 32-36.)

Nuorten musiikkiterapia rakentuu toimivaan ihmissuhteeseen aikuisen ja nuoren välillä. Nuori voi kokea, että eri sukupolven edustaja voi ymmärtää ja hyväksyä hänet tunteen tasolla. Sisäisten muutosten keskellä nuori ei aina pysty pukemaan pahaa oloa sanoiksi ja tässä terapeutti voi tulla vastaan tukien nuoren kehitystä iänmukaiselle tasolle. Musiikin avulla terapeutti voi tarjota nuorelle onnistumiselämyksiä ja palautetta hyväksyen hänet. Terapiassa pyritään myös kohtaamaan vaikeita tunteita sekä tunnistamaan ja käsittelemään niitä. (Ahonen 1993, 263-265; Tervo 2001.)

Musiikkiterapian pyrkimyksenä on myös tarjota nuorelle tunne tilanteen hallinnasta. Tähän liittyy minän ja musiikin yhteys ja nuori voi tuntea päättävänsä ulkoisista asioista kuten improvisaation etenemisestä ja löytää sitä kautta väylä käsitellä omaa kaoottista maailmaansa. Kohut (1957) onkin eritellyt musiikin merkityksen koskemaan psykoanalyttisten käsitteiden avulla kolmea eri osa-aluetta. Musiikillinen hallinta liittyy egon eli ihmisen minän pyrkimykseen hallita idia (viettipohjaa) ja super-egoa (yliminää). Musiikki on kuitenkin toisaalta myös viettiperäistä ja stimuloi idia. Tukahdutetuista toiveista syntynyt jännitys saa sijaishelpotusta musiikin tunnelmista ja se sallii primitiivisten impulssien laukeamisen. Kolmanneksi musiikilla saa yhteyden yliminään. Musiikki toimii sääntöjen ilmauksena, johon voi alistua ja kokea näin turvallisuuden tunnetta. (Ahonen 1993, 142-144; Kohut 1957; Tervo 1985.)

Nuorelle pyritään myös opettamaan hyväksyttävät ja turvalliset tavat kontrolloida ja purkaa omia impulsseja. Näin reaktiot pyritään ohjaamaan pois esimerkiksi väkivaltaisesta tai itsetuhoisesta käytöksestä samalla motivoiden nuorta uuden harrastuksen pariin. Rechartin (1973) mukaan musiikki vapauttaa toimintaan, johon ei muuten löydy uskallusta ja motivaatiota. Hän myös pitää musiikkia tunteiden kielenä, jonka symbolit on tarkoitettu herättämään elämyksiä. Näin se viittaa vahvasti lapsuuden nonverbaaliin viestintään, joka vetoaa todellisemmin tunteisiin kuin puhuttu kieli. (Rechart 1973; Tervo 1985)

Päälimmäisinä nuoren tunteina voikin olla hämmentyneisyys ja epävarmuus, joita hän yrittää peittää itseltä ja muilta. Terapeutin tulisikin pystyä luomaan ilmapiiri, jossa nuori kokee, että hänen tunteensa hyväksytään sellaisenaan, eikä niitä pyritä muuttamaan (Ahonen 1993, 264). Vuorovaikutuksen harjoittelulla pyritään kehittämään hänen sosiaalisia taitojaan sekä toisen ymmärtämistä. Kun yhteinen ymmärrys on löytynyt tunteen tasolla, on sanallinenkin ilmaisu helpompaa (Tervo 1985).

Musiikkiterapeutti saattaa työssään kohdata usein myös aggressiivisuutta tunteen ilmaisuna. Myönteinen aggressiivisuus saa aikaan tuotteliaan ja menestyvän yksilön, joka voi hyvin. Kielteisenä se ei ole rakentavaa vaan tuhoavaa ja ilmentää psyykkistä pahoinvointia. Rockmusiikin sanoitusten ja melodioiden avulla nuori rakentaa omaa minäkuvaansa ja usein tämä musiikki herättää aikuisissa voimakkaan vastareaktion. Kun nuori kohtaa terapeutin ja kokee hänet auktoriteetin edustajaksi, saattaa reaktio olla hyvinkin aggressiivinen musiikillinen tai muu hyökkäys. Jukka Tervo (2001) kuvailee nuoren tunteita turvattomuuden ilmauksiksi ja niiltä suojautumiseksi aggressiion kautta. Kun terapeutti ei hylkää nuorta hänen reaktioistaan huolimatta, musiikkiterapian tarjoavaa väylän luovaan ilmaisuun asosiaalisen ja väkivaltaisen tien sijaan. (Syvänen 1999; Tervo 2001.)

Myös koulussa musiikinopettaja voi kohdata voimakkaita reaktioita. Näin ollen keinot tilanteen laukaisemiseen tulisi olla valmiina, jotta opetus ei häiriintyisi. Vaikka opettaja ei voi toimia terapeutina, hän voi kuitenkin tarjota nuorelle aikuisen ihmisen mielpiteitä. Myös kuuntelu ja sitä kautta läheisempien suhteiden luominen oppilaisiin on mielestäni tärkeää kokonaisvaltaisen opetuksen kannalta.

4.5 Musiikkiterapiamenetelmät

Musiikkiterapiamenetelmissä on havaittavissa juuri samoja elementtejä kuin koulun musiikinopetuksessakin. Soittaminen, laulaminen ja musiikin kuuntelu ovat menetelmiä, joille nykyaikainen musiikkikasvatus rakentuu. Myös musiikkiliikunta ja improviointi ovat osa musiikin opetussuunnitelmaa. Menetelmien käyttö luokkahuoneessa

voi monelle oppilaalle toimia terapiana jo itsessäänkin. Yleisesti musiikin asema taideaineena antaa väylän itseilmaisuuksiin ja sitä kautta myös pahan olon purkamiseen.

4.5.1 Musiikin kuuntelu

Eräs tärkeimmistä menetelmistä on musiikin kuuntelu. Aktiivisessa kuuntelusta eriytetään neljä menetelmää; motorisesti stimuloiva (esimerkiksi vapaa liikkuminen musiikin mukana), mielikuvitusta stimuloiva (mielikuvien maalaus), eläytyvä kuuntelu (tiedostamattomien tunteiden nostaminen pintaan) ja erittelevä kuuntelu (omien mielikuvien analysointi). Terapiassa kuuntelulla on monta tarkoitusta, sitä voidaan käyttää esimerkiksi säilyttämään, ymmärtämään ja purkamaan tunnetiloja sekä apuvälineenä ongelmanratkaisussa ja ristiriidoissa. (Ahonen 1993, 180-196.)

Nuorisokulttuuria pyritään lähestymään sen oman kielen avulla ja hakemaan sitä kautta kiinnostusta. Menetelmät ovat samoja kuin aikuistenkin musiikkiterapiassa. Musiikissa kielenä voi toimia esimerkiksi rock-musiikki. Näin nuorelle tulee kuva siitä, että terapeutti hyväksyy hänet ja hänen musiikkinsa. Samalla nuori voi myös vapaasti kokeilla eri instrumentteja ja tunnustella omia mielikuviaan. Terapeutti voi tukea nuorta tarvittaessa niin musiikillisten taitojen kuin kokemustenkin suhteen. Myös kouluissa voidaan painottaa eri musiikkityylejä ja pitää näin oppilaiden mielenkiintoa yllä.

Rockmusiikki on hyvin säännönmukaista ja toimii näin ollen turvallisena panssarina, joka tyydyttää ja lujittaa minän tarpeita. Se vaikuttaa myös vahvasti viettipohjaan ja ilmaisee suorasukaisesti tunteita sanoituksillaan, äänenvoimakkuudellaan ja muodolla. Sanat liittyvät olennaisesti musiikin rytmiin ja myös tutustuminen vieraaseen kieleen ja ehkä kiellettyihin aiheisiin voi auttaa nuorta. Kovaääninen musiikki puolestaan auttaa regressioon ja nuoren kehoon kokonaisvaltaisesti tuottaen mielihyvää. Myös tarkka muoto toimii auktoriteettina, joka poistaa jännitystä ja epävarmuutta sekä suojaa nuorta sisäisiltä impulsseilta. Musiikki voidaan liittää omaan minäkuvaan, parantaa omaa itsetuntoa ja –luottamista, saada sosiaalista hyväksyntää ja toisten myönteistä huomiota. Rock myös korostaa välitöntä tyydytyksen saamista, mikä on

nuorten luovuudelle tyypillistä. (Ahonen 1993, 268-269; Tervo 1985, 143-148; Tervo 2001.)

Terapian edetessä voi mukaan ottaa myös vieraampaa musiikkia tai vaikka vain hiljaisuutta. Tämä saattaa toimia katalysaattorina ja saada nuoren piilotetut tunteet tulemaan esiin nopeammin. Tällöin nuori ei voikaan käyttää omaa musiikkiaan ja sen mukanaan tuomaa kulttuuria suojamuurina ja todelliset ongelmat nousevat pintaan. Joskus nuoren reaktio voikin olla hyvin jyrkkä hänen kokiessaan musiikin joko loukkauksena omaa maailmaansa kohtaan tai pelästyessään uusia tunteitaan, joita erilainen musiikki herätti. Musiikkiterapian tärkein tehtävä on kuitenkin johdattaa nuori omien tunteidensa äärelle, joten jokaisen potilaan kohdalla on musiikki valittava erikseen. (Ahonen 1993, 263-265.)

4.5.2 Soittaminen

Musiikin soittamista käytetään musiikkiterapiassa tehokkaasti. Sen painotuksena voi olla soittoprosessi tai siitä syntyvä tulos. Yleensä improvisaatioharjoituksissa keskeistä on prosessi ja sen avulla pyritään luomaan vuorovaikutus ryhmän jäsenten ja terapeutin välille sekä ilmaisemaan soiton avulla tunteita ja ajatuksia. Ilmaisukeinona musiikki on turvallinen, sillä se on sosiaalisesti hyväksytty tapa, eikä aiheuta syyllisyyttä. Terapeutti tuottaa musiikin perusmuotoja stimuloiden ja kannustaen tarvittaessa. Tärkeintä on improvisoijan oma subjektiivinen kokemus ja havainnot, joita hän teki itsestään soittamisen aikana. Soittamista voidaan käyttää terapeuttisesti myös yksilötuntien ja orkesterisoiton avulla. (Ahonen 1993, 199-210; Ahonen-Eerikäinen 1997, 61-64.)

Soittaminen voi merkitä nuorelle uutta aluevaltausta ja taitoa, mikä puolestaan kohottaa hänen itsetuntoaan. Soitin voi muodostua minän jatkeeksi ja hän voi käyttää sitä siirto-objektina vieraille tunteille. Soittaessaan nuori joutuu myös alistumaan tiettyihin sääntöihin ja tekniikkaan, jotta esteettinen nautinto olisi mahdollista. Bändisoittimien avulla voidaan luoda kontakti muuten tavoittamattomissa olevaan nuoreen. Musiikin muodon avulla voi myös oppia kontrolloimaan omia impulssejaan ja harjoitella jänni-

tyksen pidättämistä ja purkamista. Soitossa voi myös tulla esiin ja purkautua nuoren todellinen minä, joka sisältää tukahdutettuja tunteita kuten kiukkua, raivoa ja vihaa. (Ahonen 1993, 266-269.)

Improvisaatiolla on suhteellisen helppo lähteä terapiassa liikkelle, sillä siinä nuoren ei tarvitse puhua sanoilla. Soiton jälkeen syntyneistä mielikuvista voidaan keskustella tai piirtää niiden mukanaan tuomia ajatuksia. Piirtäminen voikin laukaista nuorelle itselleen piilotettuja tunteita tehokkaasti. (Ahonen 1993.) Improvisaatio ryhmässä on jo melko pitkälle edennyt musiikkiterapiaa. Nuorelta se edellyttää luottamusta sekä terapeuttiin että muihin jäseniin. Se onkin vuorovaikutustilanne, jossa yhteistyö nousee avainasemaan. Terapeutti voi vetäytyä taka-alalle ja kommentoida yrityksiä eikä niinkään pyrkiä opettamaan. (Tervo 1985.)

4.5.3 Laulaminen

Laulamiseen pätevät samat perussäännöt kuin soittamiseen. Laulun terapeuttisuus perustuu ihmisen fysiologisiin tuntemuksiin omassa kehossaan, eli äänen värähtelyyn. Samalla voi kuunnella tuntemuksia, joita laulu herättää ja olla näin kosketuksissa itsensä kanssa. Terapeuttisen lauluryhmän tavoitteena on antaa sosiaalisia ja kommunikointikokemuksia sekä saada aikaan tunteiden ilmaisua. Kuoron jäsenet oppivat myös hyväksymään ohjausta ja palautetta sekä sopeuttamaan omia tarpeitaan ryhmän yhteisiin tarpeisiin. Kuten soittamisessa, myös laulussa voidaan antaa yksilötunteja. (Ahonen 1993, 210-214.)

Laulaminen voi myös vapauttaa luovaa ilmaisua. Nuoret kuitenkin saattavat olla epävarmoja omista taidoistaan ja laulamiseksi tämä epävarmuus tulee helpommin esille kuin soittamisessa. Kuitenkin esimerkiksi lyriikoiden kirjoittaminen voi auttaa nuorta pukemaan tunteensa sanoiksi. Pelkkä oman itsensä kuunteleminen ja hiljentyminen voi nostaa peitetyt tunteet pintaan. Kuorotoiminnassa potilas saa kosketuksen vertaisryhmäänsä ja oppii sitä kautta sosiaalisia taitoja. Kahdenkeskiset laulutunnit puolestaan syventävät potilaan ja terapeutin suhdetta ja tarjoavat mahdollisuuden henkilökohtaisiin tuokioihin. (Ahonen, 1993)

4.5.4 Musiikkiliikunta

Myös musiikkiliikuntaa käytetään musiikkiterapiassa paljon. Tässä voidaan pitää lähtökohtana sitä, että musiikki herättää sisäisiä tunteita, joita ihminen ilmaisee ulkoisesti oman kehonsa liikkeen avulla. Tavoitteena on myös luoda turvallinen ilmapiiri ja rohkaista potilasta vuorovaikutukseen ja itseilmaisuun. Myös musiikkiliikunnassa on eri tekniikoita; taustamusiikin käyttö, liikettä ohjaava tai seuraava musiikki, musiikin tunnetilaa tai sisältöä kuvaava liike ja tanssittava musiikki. Musiikki toimii stimulusena kun potilasta ohjataan keskittymään omaan kehoonsa ja tunteisiinsa. (Ahonen 1993, 214-216.)

5 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimusasetelmani nousi kirjallisuuden jättämistä aukoista. Vaikka oma tutkimukseni ei kata kuin pienen osan erityisopetuksesta musiikin tunneilla, toivoisin sen toimivan tiedon lähteenä musiikinopettajille.

5.1 Tutkimusongelma

Tutkimusongelmaksi nousi pääpiirteissään musiikin erityisopetus. Tätä käsitettä ei ole käytetty kirjallisuudessa, mutta mielestäni se kuvaa paitsi musiikin opetusta erityisluokassa, myös normaaleilla tunneilla tapahtuvaa opetusta erityisoppilaille. Kiinnostuksen kohteena oli erityisesti se, onko tällaista musiikin erityisopetusta kouluissa ja kuinka se on järjestetty. Myös opettajien käsitykset parhaasta oppimisympäristöstä sekä erityisoppilaan että muun luokan suhteen tulivat esille. Musiikin erityisopetukseen liittyy myös musiikkiterapian hyödyntäminen opetuksessa.

Myöhemmin alakysymyksiksi nousivat myös musiikinopettajien suhtautuminen integraatioon ja koulun resurssien vaikutus opetuksen toteuttamiseen. Koulun resursseista kiinnostavia kysymyksiä on erityisesti avustajien ja erityisopettajien määrät. Kaikissa näissä kysymyksissä tarkkailun kohteena on tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriöstä kärsivät oppilaat. Asia on kiinnostava myös laajemmin, mutta koska tarkempi syventyminen vain yhteen oppimisvaikeuteen vaikutti mielekkäältä, valitsin tarkkaavaisuushäiriön, joka varmasti huomataan musiikin tunneilla.

5.2 Ennako-oletukset

Ennako-oletukseni oli, että tarkkaavaisuushäiriöiset nuoret ovat musiikintunneilla häiriöksi. Koska tarkkaavuushäiriöön liittyy usein ylivilkkautta, voidaan olettaa, että musiikintunneilla, jossa virikkeitä on paljon ja toiminta keskittyy yhdessä tekemiseen, ei keskittyminen ja paikallaan pysyminen ole helppoa. Oppilaat keskittyvät mielenkiintoisen tai omia kiinnostuksen kohteita lähellä olevan asian ollessa kyseessä, mutta

kun aihe on kaukainen tai sen toteuttamistapa on liian vaikea, ei oppilas voi kohdistaa tarkkaavaisuuttansa tarpeeksi hyvin. Kun oppilaat ovat integroituna tavalliseen luokkaan musiikintunneilla, opettajan taidot eivät riitä pitämään kaikkia lankoja käsissään.

Toinen oletukseni koskee opettajien suhtautumista integraatioon. Sakari Moberg (1998) sai tutkimuksessaan tulokseksi varsin kriittistä asennetta luokanopettajien taholta. Näin ollen myös oma tutkimukseni antanee samankaltaisia tuloksia. Vaikka integraatio koetaan teoriatasolla myönteisenä, sen käytännön toteutukseen suhtaudutaan kuitenkin kriittisesti. Toisaalta taas oppilaan kannalta integraatio musiikin tunneilla voi toimia terapeuttisena ja keskittymiskykyä parantavana tekijänä. Näin ollen musiikin terapeuttiset vaikutukset voivat lisätä tarkkaavaisuuden suuntaamista ja helpottaa koulutyötä myös muiden oppiaineiden osalta. Oletan myös, että musiikkiterapian keinot ja menetelmät vaikuttavat opettajien opetuksessa jollain tavoin, vaikka he eivät itse niitä välttämättä tiedostakaan.

5.3 Tutkimusmenetelmät

Pääasiallinen tiedonkeruumenetelmäni oli strukturoitu haastattelu, jota täydensin kyselylomakkeella. Kyselylomake sisälsi 9 kysymystä, alussa kartoitettiin taustatiedot ja sen jälkeen käsiteltiin eri oppimisvaikeuksien kohtaamista musiikintunneilla melko yleisellä tasolla. Kysely ei sisältänyt avoimia vastausvaihtoehtoja vaan toteutin ne henkilökohtaisen haastattelun avulla. Haastattelu koostui viidestä kysymyksestä, joita tarkensin jokaisen koehenkilön kohdalla erikseen.

Kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien yhdistämistä kutsutaan monistrategiseksi tutkimukseksi eli triangulaatioksi. Näillä toimenpiteillä on pyritään yleensä lisäämään tutkimuksen validiteettiä. Molempien menetelmien käytölle tulee löytyä hyvät perustelut ja niiden tulee täydentää toisiaan. Yleisin tapaus on se, että kvalitatiivinen tutkimusjakso edeltää kvantitatiivista. Aineiston analyysi voi kuitenkin tapahtua omien käytäntöjen mukaan ja tällöin yhdistäminen tapahtuu vasta johtopäätöksiä tehtäessä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 28-30.)

Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan triangulaatio saattaa periaatteessa tuottaa mielenkiintoisia ja hyviä tutkimustuloksia. Kuitenkin he nostavat esiin myös kysymyksen eri menetelmien soveliaasta käytöstä yhdessä. Tutkijan tulisikin tietää mitä tekee ja perustella tekemänsä ratkaisut. Myös painotuserot tulisi selventää ja sitä kautta löytää sopiva tutkimusmenetelmä. (Eskola & Suoranta 1996, 40-44.)

Menetelmien käyttö voi olla vuorottelevaa, peräkkäistä, rinnakkaista tai sisäkkäistä. Peräkkäisessä käytössä kvantitatiivinen menetelmä toimii kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana ja siitä saatuja tietoja tutkitaan tarkemmin esimerkiksi haastattelulla. Rinnakkain menetelmiä voi käyttää myös ajallisesti. Yhdistettyjä tutkimusstrategioita voidaan luokitella myös tehtäviensä suhteen. Täydentävä eli komplementaarinen käyttö tarkoittaa sitä, että kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus kattavat eri osa-alueita. Tällöin erilaiset näkökohdat samasta asiasta nousevat esiin ja se helpottaa teorian kehittämistä. Myös laukaiseva käyttö on mahdollista ja tällöin toinen menetelmä jää pienempään rooliin toimien innoittajana esimerkiksi haastattelulle. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 30-32.)

Omassa tutkimuksessani koen paitsi että menetelmistä saadut tiedot täydentävät toisiaan, kvantitatiivinen tutkimus toimi laukaisijana kvalitatiiviselle menetelmälle. Koehenkilöt saivat virittäytyä aiheeseen kyselyn kautta ja näin ollen erillistä johdantoa haastattelutilanteessa ei juurikaan tarvinnut. Menetelmien käyttö tapahtui periaatteessa peräkkäin, mutta en muuttanut haastattelun kysymyksiä kyselystä saatujen tietojen pohjalta. Näin ollen käytön voidaan katsoa olleen myös rinnakkaista.

Raine Valli (2001) erittelee kyselylomakkeen hyviä ja huonoja puolia. Hyvinä puolina hän mainitsee mm. luotettavuuden, joka syntyy valmiista vastausvaihtoehdoista ja siitä, että kysymys esitetään kaikille koehenkilöille samassa muodossa. Huonoksi Valli taas kokee sen, että kyselyn voi täyttää väärin tai epätarkasti, jolloin uusinta-kyselyn teko tuo lisää vaivaa. (Aaltola & Valli 2001, 100-102.) Omassa tutkimuksessani pyrin käyttämään kyselylomakkeen hyviä puolia. Lomakkeella koehenkilöiden taustatietojen kerääminen on helppoa, samoin kuin heidän kohtaamansa oppimisvaikeudet. Jotta epätarkat vastaukset eivät jäisi tutkimustuloksiin, kävin haastattelutilan-

teessa aina läpi kyselyn niin, että kohdat selkenivät vastaajille. Näin ollen pystyin syventämään myös kyselylomakkeen tietoja haastattelulla.

Haastattelun etuna taas pidetään suoraa vuorovaikutusta tilanteessa. Näin ollen tiedonhankintaa voidaan suunnata kiinnostuksen kohteiden mukaan ja syventää tietoja. Huonona puolena on virhelähteiden mahdollisuus. Haastateltava saattaa antaa haastattelijaa miellyttäviä vastauksia, jolloin luotettavuus kärsii. Myös haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi voi osoittautua ongelmalliseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34-37.) Virhelähteitä pyrin omassa tutkimuksessani karsimaan juuri kyselylomakkeen avulla. Koska samoja asioita on kysytty yleisellä tasolla, haastattelutilanteessa ei tarvetta miellyttämiseen ja niin sanottujen oikeiden vastausten antamiseen ollut.

5.4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni otanta rajoittui Jyväskylän seudulle. Perusopetuksen vuosiluokilla 7.-9. toimivia musiikinopettajia oli Jyväskylän kaupungin alueella kymmenen, mutta heistä yksi ei halunnut osallistua tutkimukseen. Hän mainitsi syyksi huonon perehtyneisyyden asiaan ja virkavuosien vähyden. Näin ollen kaupungin alueelta oli alun perin tulossa yhdeksän vastaajaa, mutta teknisten ongelmien vuoksi tämä määrä putosi kahdeksaan. Heidän lisäksi tutkimukseen osallistui Laukaan musiikinopettaja, joten kokonaisuus oli yhdeksän. Opettajat ovat sekä keskustan alueen kouluista, että lähiöissä sijaitsevilta yläasteilta. Soitin ensin opettajille ja sovin tutkimukseen osallistumisesta ja lähetin heille kyselyn sähköpostilla noin viikkoa ennen haastattelua saaden sen takaisin haastattelutilanteessa. Kysely koostui monivalintakysymyksistä ja haastattelulla täydensin avoimet kysymykset. Nauhoitin haastattelut Sony minidiscille mikrofoniin avulla ja litteroin ne asiasisältöjen pohjalta.

Koehenkilöiden valinnassa päätin rajoittaa tutkittavan alueen Jyväskylään. Tämä siksi, että koska halusin saada aiheesta syvempää tietoa kuin mitä kyselylomake olisi tarjonnut, olisi suuri otos ollut mahdotonta haastatella. Opettajia tuli nyt seitsemästä koulusta, joten näkökulmia tuli sekä keskustan alueelta että kauempaa. Myös käy-

tännön toteutuksen kannalta pienempi joukko oli hyvä, sillä nyt välimatkat olivat lyhyitä. Alkuperäisen suunnitelman mukaan tutkimukseen olisi siis osallistunut yhtä lukuun ottamatta kaikki Jyväskylän alueen päätoimiset musiikinopettajat, mutta koska kahden opettajan haastattelut epäonnistuivat, jouduin muuttamaan toteutustani. Toisen haastatteluista uusin, mutta toinen henkilö ei halunnut nauhoittaa tilannetta uudelleen. Näin ollen en kokenut mielekkäänä pitää hänen kyselylomakettaan mukana tutkimuksessa ja poistin hänet kokonaan. Tilalle otin musiikinopettajan Laukaasta, joka oli innostunut osallistumaan tutkimukseen. Lopputulos oli siis määrältään sama.

Tutkimukseen olisi ollut mielenkiintoista ottaa mukaan myös oppilaiden näkökulma. Päätin kuitenkin jättää sen pois, sillä ensinnäkin oppilaita olisi ollut vaikea saada suh- tautumaan haastattelutilanteeseen riittävän asiallisesti ja toiseksi aineisto olisi tällöin kasvanut liian isoksi. Koen myös, että yläasteikäiset oppilaat eivät vielä osaa reflek- toida tekemisiään objektiivisesti, joten haastattelutilanteet eivät välttämättä olisi olleet totuudenmukaisia.

Syksyllä 2004 luin teoriataustaa ja tein kyselylomakkeen. En kuitenkaan toteuttanut sitä joulun alla, sillä kaikki opettajat vaikuttivat olevan kiireisiä. Aloitin yhteydenotot opettajiin helmikuun 2005 alussa ja maaliskuun puoleen väliin mennessä olin tehnyt kaikki haastattelut. Koska sain kyselylomakkeet takaisin aina haastattelutilanteessa, en joutunut odottamaan niiden saapumista postitse. Varsinainen tutkimuksen suorit- taminen tapahtui siis suhteellisen nopeassa tahdissa. Tämä olikin mielestäni hyvä asia, sillä nyt saatoin vertailla reaaliajassa teoriataustaa ja omaa aineistoani.

Kyselylomakkeen ja haastattelukysymysten esitestaus jäi tutkimuksessani tekemättä. Jätin sen pois, koska keskustelin kahden ohjaajani kanssa sekä lomakkeesta että avoimista kysymyksistä ja muutin niitä heidän ehdotuksiensa pohjalta. Näin ollen tein eräänlaista testausta tein keskustelujen yhteydessä. Pidin myös esitelmän tutkielma- seminaariin osallistuville opiskelijoille ja sain heiltä kommentteja kysymysten muotoi- lusta ja objektiivisuuden lisäämisestä.

Varsinaisia haastattelukysymyksiä oli kuusi (Liite 2). Ensimmäinen kysymys oli ”Kuinka tarkkaavuus- tai yliaktiivisuushäiriöstä kärsivä oppilas on vaikuttanut muun luokan toimintaan ja heidän oppimiseensa?”. Tämä kysymys käsitteli siis opettajien kokemusta oppilaan häiritsevyydestä. Myös oppilaan vaikutus opetukseen (kysymys 2) eritteli oppilaan vaikutusta opetukseen. Täydentävän koulutuksen tarve ja resurssit nousivat seuraavaksi esiin (kysymykset 3 ja 4). Viides kysymys oli ”Mitä myönteisiä vaikutuksia tarkkaavuus- tai yliaktiivisuushäiriöiseen nuoreen musiikin tunneilla on ollut?”. Viimeisenä kohtana haastattelussa annoin vastaajille mahdollisuuden lisätä tai kritisoida jotain aiheeseen liittyvää asiaa.

Haastattelutilanteessa saatoin tehdä lisäkysymyksiä opettajille. Tämä siksi, että sain näin ollen lisää tietoa teemoista, jotka näyttivät nousevat tärkeiksi. Pyrin kuitenkin muotoilemaan kysymykset neutraaleiksi, jotta ne eivät johdattelisi vastaajaa. Haastattelut toteutettiin yleensä opettajien hyppytuntien aikana hiljaisissa koulun tiloissa. Ulkoiset häiriötekijät olivat siis melko vähäisiä.

Laadullisten aineistojen litteroinnin aloitin heti, kun olin saanut kaikki haastattelut tehtyä. Litterointi sujui ongelmitta ja tekstiä kertyi vajaa viisitoista sivua. Tein asialitterointia, joten jätin asiaan kuulumattomat sanat ja äännähdykset pois. Haastatteluaineisto on saatavissa minulta tutkimuskäyttöä varten. Kyselylomakkeen tutkimiseen käytin ainoastaan Excel-ohjelmaa, sillä otos oli niin pieni, että en kokenut SPSS-ohjelman käyttöä mielekkääksi. Excelillä pystyin tekemään tarvittavat toimenpiteen ja koska ohjelma oli ennestään suhteellisen tuttu, ei ongelmia syntynyt.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimussuunnitelmaa tehdessäni jouduin valitsemaan pienen ja yksityiskohtaisen sekä suuren ja kattavan tutkimuksen välillä. Koska asiasta ei ole tehty kartoitettavaa tutkimusta, oli järkevää ottaa sitä oman tutkimuksen osaksi. Halusin kuitenkin myös saada opettajilta yksityiskohtaisempaa tietoa heidän suhtautumisestaan tarkkaavuushäiriöön, joten valitsin toiseksi tutkimusmenetelmäksi haastattelun. Lopulta menetelmät hahmottuivat ja lopputuloksena ne täydentävät toisiaan hyvin.

Pelkän kyselylomakkeen aineisto olisi ollut liian suppea, joten haastattelu täydentää sen antia. Luotettavuutta pyrin lisäämään kontrollikysymyksillä, joiden teemat toistuvat sekä kyselylomakkeessa että haastattelun kysymyksissä. Haastattelutilanteessa tehdyt lisäkysymykset liittyivät aiheisiin, jota opettaja oli jo sivunnut. Keskustelun eteenpäin viemisestä huolehti siis pääosin opettaja omilla vastauksillaan.

Tutkimuksen reliaaabeliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta. Tutkimuksen tulisi antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Eräs tapa ymmärtää reliaaabelius on se, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Ihmisen käytöksen kontekstisidonnaisuus tulisi kuitenkin ottaa huomioon ja jos eroja kahden tutkimuskerran välillä syntyy, ei syynä välttämättä ole menetelmän heikkous vaan muutuneiden tilanteiden seuraus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216-218; Hirsjärvi & Hurme 2000, 186.)

Validiudella tarkoitetaan puolestaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on tarkoituskin. Jos vastaaja on ymmärtänyt kysymyksen eri tavoin kuin tutkija on ajatellut, tulisi vastauksia tulkitessa ottaa huomioon nämä seikat. Validiuteen liittyy myös käsitteiden käyttö, minkä tulisi olla objektiivista ja mahdollistaa tutkimuksen keskittyminen siihen, mitä haluttiinkin tutkia. Luotettavan mittauksen edellytyksenä on korkea validius vahvistettuna hyvällä reaaabeliudella. (Hirsjärvi ym. 2004, 216-218; Hirsjärvi & Hurme 2000, 186-187.)

Käsitteet reaaabelius ja validius ovat alun perin kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteitä. Hirsjärvi ja Hurme (2000) soveltavat niitä kvalitatiivisen tutkimuksen kenttään. Tällöin tutkimuksen on edelleen pyrittävää siihen, että se kertoo tutkittavien käsityksiä. Kuitenkin tietoisuus siitä, että tutkija vaikuttaa saatuihin tuloksiin niin tiedonkeruun kuin tulkinnankin osalta tulee ottaa huomioon. Näin esimerkiksi haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. Triangulaatiolla voidaan vahvistaa tietoja vertailemalla niitä muista lähteistä saatuihin tietoihin. Tässä tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että ihmisten käsitykset samasta kohteesta vaihtelevat lyhyenkin ajan kuluessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188-189.)

Myös Eskola ja Suoranta (1996) kirjoittavat tutkijan subjektiivisuudesta. He pitävätkin tutkijaa tutkimuksen keskeisenä työvälteenä. Tutkijan tulee erotella omat uskomuksensa, asenteensa ja arvostuksensa. Näin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi tutkijan tulee tarkistaa vastaavatko hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Lisäksi tutkimuksen varmuutta lisääntään ottamalla huomioon vaikuttavat ennustamattomat tekijät ja tutkitaan sen siirrettävyys. Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1996, 164-167.)

Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt tiedostamaan asenteeni ja mielipiteeni koko ajan. Koska kysymys on itsearviointista, ei objektiivisuus ole tietenkään täysin varmaa. Kommunikoidessani tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa olen kuitenkin yrittänyt esittää mielipiteeni neutraalisti ja tukea heidän vastauksiaan omista käsityksistäni huolimatta. Kyselylomakkeen käsitteet olen pyrkinyt luomaan neutraaleiksi ja haastattelutilanteessa karsimaan johdattelevat lisäkysymykset pois.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Koska määrällisestä ja laadullisesta tutkimuksesta nousseet teemat ovat lähestymistavaltaan hieman erilaisia, esittelen selvyuden vuoksi tutkimustulokset erikseen. Luvussa 7 vedän johtopäätökset yhteen molempien menetelmien osalta.

6.1 Kyselylomakkeesta saadut tulokset

Koska sain kaikki kyselylomakkeet takaisin, joita lähetin, muodostui vastausprosentiksi 100. Kuitenkin kahden Jyväskylän alueen musiikin opettajan poisjäänti saa kokonaisprosentiksi 81,8%. Kokonaisotos tutkimuksessani on 9.

Jaottelin kyselylomakkeessa oppimisvaikeudet kahdeksaan ryhmään (ks. Liite 1). Tämä siksi, että nyt luokat olivat lähes samat kuin Sakari Mobergin (1998) tutkimuksessa. Koska päähuomion kohteena ovat kuitenkin tarkkaavaisuushäiriöiset lapset, oli jaottelu ehkä liiankin laaja. Ongelmaksi muodostui myös se, että kaikki oppimisvaikeudet eivät tule musiikin tunneilla esiin. Osa opettajista jättikin vastaamatta kohtiin, joista heillä ei ollut omakohtaista kokemusta. Olen merkinnyt esiin kunkin kohdan otoksen juuri tästä syystä. Koin myös, että opettajat eivät paneutuneet kyselylomakkeeseen tarpeeksi huolellisesti, joten vastauksissa esiintyi joitakin epäloogisuuksia.

Jaottelussa käytin seuraavia luokkia: puhehäiriö (PU), lukihäiriö (LUKI), kuulovamma (KU), näkövamma (NÄ), liikuntarajoitteisuus (LIIK), tarkkaavaisuushäiriö (TARK), kehitysvammaisuus (KEH) ja hahmotusvaikeudet (HAH). Lisäksi vaihtoehtona oli muu oppimisvaikeus, mikä? Tähän luokkaan kolme opettajaa yhdeksästä kirjoittivat Aspergerin syndrooman ja muut eivät mitään. Aspergerin syndrooma on eräs autismin muoto eli aivoperäinen keskushermoston häiriö, joka näkyy henkilön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Autismi- ja aspergerliitto 2005).

Vastausohjeeksi annoin opettajille yleistiedon käytön, jos omaa kokemukseräistä tietoa ei ole. Näin ollen esimerkiksi suhtautuminen integraatioon voi pohjautua vallitseviin ajatuksiin erityis- ja yleisopetuksen suhteesta eikä niinkään omaan kokemuk-

seen. Jos olisin halunnut vain kokemusperäistä tietoa, olisi kohdejoukko täytynyt valita niin, että opettajat olisivat varmasti törmänneet kyseisiin oppimisvaikeuksiin. Tarkkaavaisuushäiriön kohdalla tieto on kuitenkin kokemusperäistä, sillä kaikki vastaajat ilmoittivat kohdanneensa opetuksessaan tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriöstä kärsiviä oppilaita.

Tarkastellessani määrällistä aineistoa huomasin, että otoksen ollessa pieni, tulokset eivät korreloi juurikaan keskenään. Kokeilin myös ristiintaulukointia, mutta saamani tulokset eivät olleet merkittäviä. Näin ollen esittelen tutkimustuloksista keskiarvot, keskihajonnat sekä vastaajien prosentuaaliset osuudet. Koska osa opettajista on jättänyt vastaamatta sellaisia erityisoppilasryhmiä koskeviin tietoihin, joita he eivät ole opettaneet, vaihtelee otos 3:n (kohta Muu oppimisvaikeus) ja 9:n välillä kaikissa kysymyksissä.

6.1.1 Opettajien taustatiedot

Tutkimukseeni osallistui neljä miesopettajaa ja viisi naisopettajaa. Olen antanut heille koodit M1-M4 ja N1-N5. Kaikilla vastaajilla on vähintään kahden vuoden kokemus musiikin opettajana toimimisesta (Taulukko 1). Tutkimukseen osallistuvista opettajista kahdella ei ollut virkaa. Toinen toimi päätoimisena ja toinen sivutoimisena tuntiopettajana. Taustatietoina keräsin paitsi virkavuosien määrän, myös opetuksen järjestämistä koskevaa tietoa.

Taustatietoihin kuuluu myös kysymys 9, jossa pyrin kartoittamaan tarkkaavaisuus- tai yliaktiivisuushäiriöisten oppilaiden määrää musiikin tunneilla (Taulukko 1). Kysymyksessä erittelin seitsemännen luokan pakolliselle kurssille ja 8. ja 9. luokan valinnaiskursseille osallistuneet oppilaat. Kysymyksen asettelussa pyysin opettajia myös selvittämään tarkat määrät, mutta suurin osa vastaajista ei tehnyt niin. Näin ollen tiedot ovat suuntaa antavia. Kysymys kuitenkin osoitti että vaihtelu tarkkaavaisuushäiriöisten määrässä on suuri. Yhteenlaskettuna 7.-9. luokkalaisten määrät, oli 70 tällaista oppilasta viiden vuoden ajalla suurin luku. Pienin summa oli puolestaan kaksi. Keskiarvoksi 7. luokalla muodostui 15,11 oppilasta, mutta keskihajonta oli tässä 17, 38. Va-

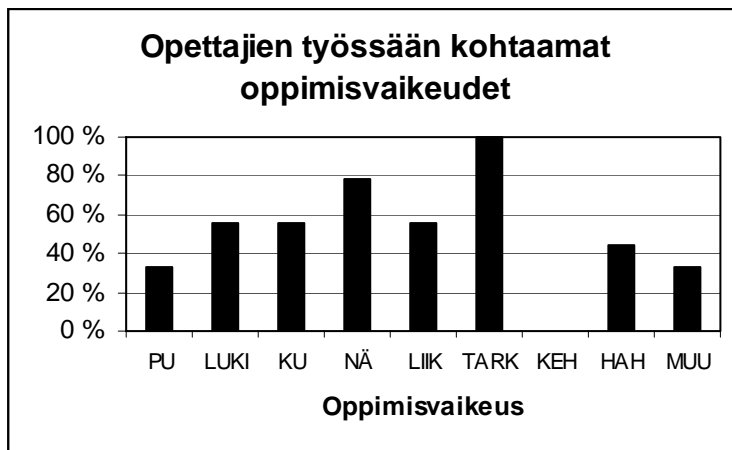
linnaisryhmissä olevien oppilaiden keskiarvo oli 6,89 ja tässä kohdassa keskihajonta oli 8,46. Vaihtelu johtui osittain esimerkiksi kaupunginosasta sekä siitä, kuinka hyvin opettajat olivat perillä oppilaiden diagnooseista. Määrät kertovat paitsi koulujen välisen vaihtelun, myös sen, että alle puolet tarkkaavaisuushäiriöisistä on valinnut musiikin.

TAULUKKO 1. Opettajien taustatiedot (n=9)

	<i>Virkavuodet</i>	<i>Tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden määrä</i>
M1	13	10
M2	25	5
M3	19	50
M4	9	20
N1	14	70
N2	2	4
N3	39	3
N4	22	35
N5	10	2

Opetus järjestetään hieman alle puolessa (44%) kouluista periodisesti. Säännöllisesti musiikin opetusta tarjoaa 22% kouluista. Kolmas vaihtoehto oli näiden tapojen yhdistäminen ja niin tekee 33% kouluista. Nämä tiedot keräsin, koska opetuksen järjestäminen saattaa vaikuttaa musiikin opetuksen tehokkuuteen ja siihen suhtautumiseen.

Kuitenkaan tieto opetuksen järjestämisestä ei korreloinut minkään muun tiedon kanssa. Jos olisin haastatellut myös oppilaita, olisivat he saattaneet kokea asian toisin. Tässä tutkimuksessa ei opetuksen järjestämisellä esimerkiksi periodisesti näyttänyt kuitenkaan olevan vaikutusta.

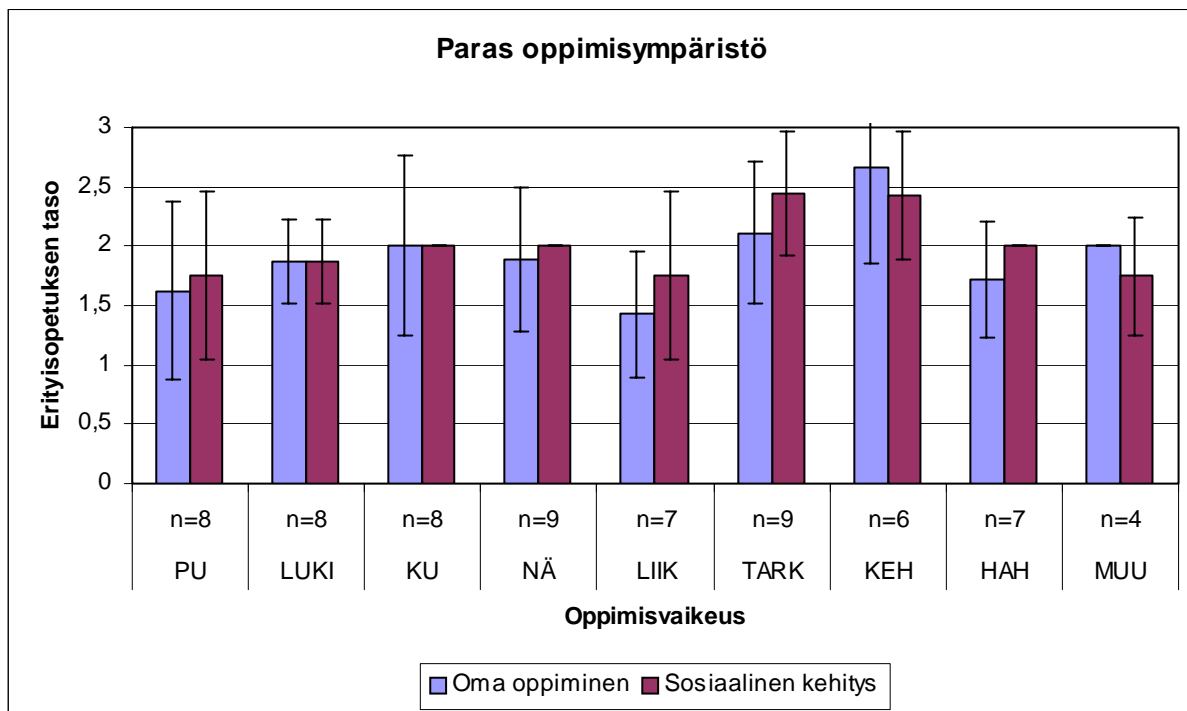


KUVIO 1. Musiikin opettajien työssään kohtaamat oppimisvaikeudet. (Kohdanneiden osuus koko joukosta, %-osuudet, n=9)

Kysymys 1 liittyy myös taustatietoihin. Siinä kysyin, mitä oppimisvaikeuksia opettaja on työssään kohdannut. Kuvio 1 kertoo prosentuaaliset osuudet niistä opettajista, jotka ovat kohdanneet työssään erilaisia oppimisvaikeuksia. Tarkkaavaisuushäiriöisiä oli työssään kohdannut 100% opettajista. Toinen ääripää olivat taas kehitysvammaiset, joita kukaan opettaja ei ollut opettanut. Yleisimpiä vaikeuksia olivat tarkkaavaisuushäiriöisten ohella kuulo- ja näkövammaiset sekä lukihäiriöiset ja liikuntarajoitteiset.

Tässä kysymyksessä ongelmaksi saattoi opettajilla nousta se, että he eivät tiedä esimerkiksi oppilaan lukihäiriöstä, jos se ei tule esiin musiikintunneilla. Näin ollen lievästi oppimisvaikeudet ovat saattaneet jäädä pois vastaajilta. Jos musiikinopettajat eivät ole keskustelleet oppilaistaan erityisopettajan tai luokanvalvojan kanssa, ei tietoa todennäköisesti olekaan tarjolla. On siis myös paljon kiinni musiikinopettajan omasta halusta hankkia erityisoppilaita koskevaa tietoutta.

6.1.2 Paras oppimisympäristö nuorelle



KUVIO 2. Paras oppimisympäristö oppilaalle oman oppimisen (kysymys 2) ja sosiaalisen kehityksen (kysymys 3) kannalta. Asteikko: 1= Täysi integraatio, 2= Osittainen erityisopetus ja 3= Erityisluokka. (Keskiarvot).

Kysymykset 2 ja 3 käsittelivät oppimisvaikeuksisen nuoren kannalta parasta oppimisympäristöä (kuvio 2). Kysymyksessä 2 näkökulma oli oppimisen kannalta ja kysymyksessä 3 sosiaalisen kehityksen kannalta. Erityisopetuksen tasoa kuvattiin kolmiportaisella asteikolla. Keskiarvoista näkyy, että opettajat sijoittaisivat normaaliluokkaan helpoiten liikuntarajoitteisen oppilaan ja erityisluokkaan kehitysvammaisen. Kysymyksissä 2 ja 3 näkökulman vaihtelu ei tuonut suurtakaan eroa tuloksiin. Sosiaalisen kehityksen kannalta ajateltuna erityisopetuksen taso lisääntyi, mitä voidaan pitää yllättävänä tuloksena. Erot kuitenkin olivat pieniä ja ne saattavat johtua satunnaisvaihtelusta. Kaiken kaikkiaan opettajat eivät olleet varauksettomasti täyden integraation kannalla minkään erityisoppilasryhmän suhteen.

6.1.3 Opettajien suhtautuminen integrointiin

Kysymyksessä 4 kysyin opettajien suhtautumista integrointiin (taulukko 2). Vastaajista 55% koki integroinnin myönteisenä asiana. 33% ei osannut sanoa kantaansa ja 11% piti suhtautumisestaan kielteisenä. Tulokset ovat kuitenkin ristiriidassa muista kysymyksistä saatuihin tuloksiin. Opettajat saattavatkin suhtautua integrointiin yleisellä tasolla positiivisesti, mutta kun kyseessä on oma luokka, ei erityisoppilaan sijoittamista normaaliin luokkaan kannateta.

TAULUKKO 2. Opettajien suhtautuminen integrointiin yleisellä tasolla. (%-osuudet, n=9)

<i>Opettajien suhtautuminen integrointiin</i>	
1. Erittäin kielteinen	0 %
2. Kielteinen	11 %
3. En osaa sanoa	33 %
4. Myönteinen	55 %
5. Erittäin myönteinen	0 %

Kysymyksessä 5 puolestaan eriteltiin integroinnin haasteellisuuden kokeminen eri oppilasryhmien suhteen. Haasteellisimmaksi opettajat kokivat tarkkaavaisuushäiriöisen ja kehitysvammaisen oppilaan (taulukko 3). Kehitysvammaista oppilasta piti puolet vastaajista erittäin haasteellisenä integroida. Myös kuulo- ja näkövammaisia oppilaita pidettiin haasteellisenä integroinnin kannalta. Varsinkin musiikissa kuulovammaisen oppilaan vuoksi opetusta joudutaan mukauttamaan paljon. Helpoimpana integroitavana opettajat pitivät liikuntarajoitteista oppilasta. Merkittävää on kuitenkin myös se, ettei kukaan vastanneista nimennyt mitään oppilasryhmää ”ei lainkaan haasteelliseksi”.

TAULUKKO 3. Integroinnin haasteellisuuden kokeminen eri oppilasryhmien suhteen. (%-osuudet.)

	<i>PUH</i>	<i>LUKI</i>	<i>KU</i>	<i>NÄ</i>	<i>LIIK</i>	<i>TARK</i>	<i>KEH</i>	<i>HAH</i>	<i>MUU</i>
1.Ei lainkaan haasteelliseksi	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
2.Helpoksi	38 %	25 %	11 %	11 %	63 %	0 %	0 %	25 %	20 %
3.Ei osaa sanoa	13 %	25 %	11 %	0 %	25 %	11 %	25 %	25 %	20 %
4.Haasteelliseksi	50 %	50 %	33 %	56 %	13 %	44 %	25 %	38 %	60 %
5.Erittäin haasteelliseksi	0 %	0 %	44 %	33 %	0 %	44 %	50 %	13 %	0 %
Otos	n=8	n=8	n=9	n=9	n=8	n=9	n=8	n=8	n=5

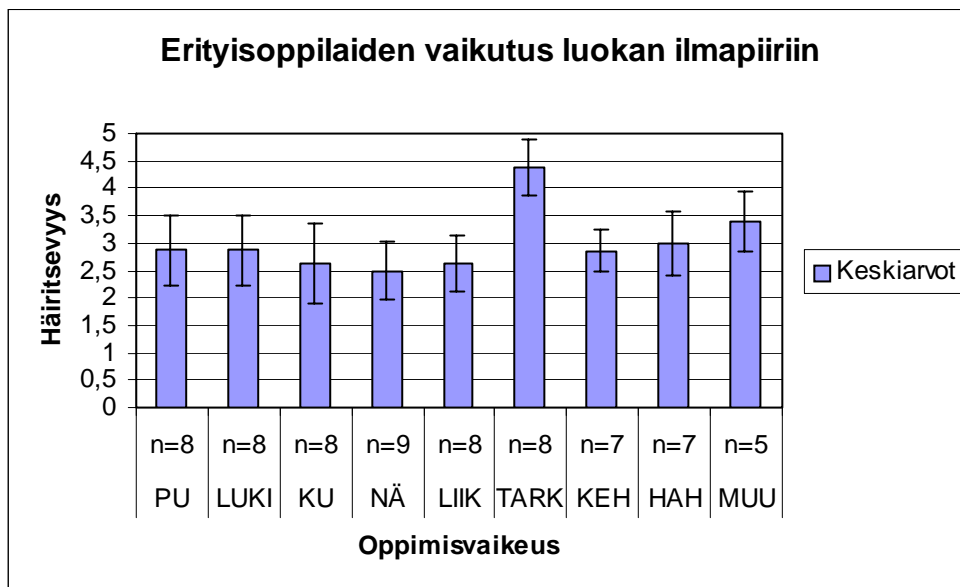
Opettajien suhtautumiseen integrointiin vaikuttivat myös koulun resurssit, joiden tasoa käsiteltiin kysymyksessä 6 (taulukko 4). Pyydettyä arvioimaan oman koulunsa resursseja luokkakokoihin ja avustajien määrään nähden 78% vastaajista oli sitä mieltä, että ne ovat puutteelliset. Toisaalta taas 11% opettajista arvioi koulunsa resursseja sekä riittäviksi että erittäin hyviksi. Myös tässä kysymyksessä tulivat alueelliset vaihtelut hyvin esille. Keskustan ulkopuolella olevissa kouluissa resurssit koettiin huonommiksi kuin keskusta-alueen kouluissa.

Kysymys 7 koski opettajien omaa ammattitaitoa (taulukko 4). Oman ammatillisen pätevyyden tunne voi olla myös eräs osatekijä integraatiokäsityksen muodostumisessa. Tässä kohdassa opettajat arvioivat ammattitaitoaan nimenomaan erityisoppilaiden suhteen, ei niinkään musiikillisesti. Vastaajista 78% oli sitä mieltä, että heidän asiantuntijuutensa on puutteellista. Vajaa neljäsosa (22%) koki toisaalta taas, että omat taidot ovat riittävät erityisoppilaiden opetukseen. Palaan kysymykseen omasta asiantuntijuudesta ja koulutuksesta sekä koulun resurssien määrästä myöhemmin laadullisen tutkimusaineiston käsittelyn yhteydessä.

TAULUKKO 4. Koulun resurssien ja oman asiantuntijuuden kokeminen. (%-osuudet, n=9)

	<i>Kysymys 6: Resurssit</i>	<i>Kysymys 7: Omat taidot</i>
1. Erittäin huonot	0 %	0 %
2. Puutteelliset	78 %	78 %
3. En osaa sanoa	0 %	0 %
4. Riittävät	11 %	22 %
5. Erittäin hyvät	11 %	0 %

6.1.4 Erityisoppilaiden vaikutus luokan ilmapiiriin



KUVIO 3. Erityisoppilaiden vaikutus luokan ilmapiiriin. Asteikko: 5= Erittäin häiritsevästi, 4= Häiritsevästi, 3= En osaa sanoa, 2= Myönteisesti ja 1= Erittäin myönteisesti. (Keskiarvot).

Kysymys 8 käsitteli opettajien mielipidettä siitä, kuinka erilaiset erityisoppilaat vaikuttavat luokan ilmapiiriin (Kuvio 3). Oppilaan häiritsevyyttä arvioitiin viisiportaisella asteikolla. Kuviosta 3 ilmenee opettajien vastauksien keskiarvot. Keskiarvot ovat pääsääntöisesti puolivälin molemmin puolin, mutta tarkkaavaisuushäiriöisten vaikutus nousee esiin keskiarvolla 4,38. Kaikki vastaajat olivatkin sitä mieltä, että tällainen oppilas häiritsee tunnilla. Kaksi kolmasosaa opettajista koki, että tarkkaavaisuushäiriöiden vaikuttaa häiritsevästi ja yksi kolmasosa näki vaikutuksen erittäin häiritsevänä.

6.2 Haastattelun tulokset

Haastattelut kestivät kymmenestä minuutista puoleen tuntiin. Koska kysymyksiä oli vain kuusi (ks. Liite 2), ei ennako-oletukseni ollut saada kovin pitkäkestoisia haastatteluja. Litteroiduista haastatteluista tein ensin jaon teemoihin ja kirjoitin omin sanoin haastateltavien vastaukset. Kuitenkin ilman tulkintaa. Tulostin kommentit ja tein värikyllä analyysin, missä esiintyy mitään teemaa. Lopuksi kokosin analyysit mind mappeiksi.

Haastattelun kysymykset olivat:

1. Kuinka tarkkaavuus- tai yliaktiivisuushäiriöstä kärsivä oppilas on vaikuttanut muun luokan toimintaan ja heidän oppimiseensa?
2. Kuinka olet kohdannut tällaisen oppilaan? Miten se on vaikuttanut opetukseesi?
3. Kaipaisitko täydentävää koulutusta esimerkiksi erityispedagogiikan alalta? Millaista?
4. Millaisia tukitoimia toivoisit lisää? Esimerkiksi resursseihin tai luokkakokoon nähden.
5. Mitä myönteisiä vaikutuksia tarkkaavuus- tai yliaktiivisuushäiriöiseen nuoreen musiikin tunneilla on ollut?
6. Haluatko lisätä tai kritisoida jotain?

Haastattelujen teemat nousivat paitsi kysymysten teemoista, myös kyselylomakkeessa ilmenneistä asioista, joita käsiteltiin haastattelun yhteydessä. Kysymykset olivat melko yksiselitteisiä, mutta kysymykseen 6 tuli monenlaista asiaa liittyen johonkin käsitellyistä aihealueista. Esittelen tutkimustulokset pääteemojen mukaan.

6.2.1 Integrointi musiikin tunneille

Koska musiikkia pidetään yleisesti suhteellisen helppona aineena integraation toteuttamisen kannalta, ovat lähes kaikki tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriöiset nuoret tunneilla integroituna. Myös muihin taito- ja taideaineisiin sijoitetaan erityisoppilaita herkästi. Myös se seikka, ettei monikaan erityisopettaja voi koulutuksensa puolesta antaa musiikin opetusta, vaikuttaa todennäköisesti oppilaiden integrointiin.

Yleisesti integrointia kohtaan suhtautuminen oli positiivinen jos tukitoimet ovat kunnossa. Monet opettajat kuitenkin nostivat esiin myös tapauskohtaisuuden. Kaikkia erityisoppilaita ja integraatiota ei vastusteta, mutta myös normaaliluokkaan sijoittaminen tulisi tehdä pätevin perustein. Kuitenkin monen opettajan mielestä integroinnissa on noudatettu säästötoimenpiteitä. Näin asiaa kommentoi N1:

”Integroitavien määrät vaihtelee vuosittain. Tällä hetkellä entistä enemmän kun resursseja vähennetty ni kulkee kaikki integraation mukana.” (N1)

Opettajat olivat myös vahvasti muiden oppilaiden oikeusturvan kannalla. Integroitu oppilas ei saisi häiritä muun luokan toimintaa ja vaikeuttaa etenemistä. Muu luokka ei saisi kärsiä yhden oppilaan tahallisuudesta tai tahattomasta ”terrorisoinnista”. Opettajan energian kuluessa yhden ihmisen hillitsemiseen, jäävät luokan loput oppilaat vähemmälle huomiolle. Monet opettajat sanoivatkin, että jos toiminnasta normaaliluokassa ei tule mitään, pitäisi olla joku paikka, mihin laittaa häiritsevät oppilaat. Ajatus siitä, että oppilas integroidaan, jotta hän saisi normaalia opetusta ei käytännössä toimi N4:n mielestä.

”Jos hän on luokassa sen takia, että saisi normaalia opetusta niin opettaja ei voi antaa normaalia opetusta.” (N4)

Musiikin tunneille integroinnin helppous ei ole itsestäänselvyys. Koska musiikin tunnit painottuvat tekemiseen, eivätkä niinkään tiedolliseen ainekseen, saattavat välineet olla tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan keskittymiselle liikaa. N2 piti juuri musiikin tunteja haasteellisimpina tarkkaavaisuushäiriöisille oppilaille.

”Musta tuntuu et se on vielä haasteellisempaa kun siellä nimenomaan on niin paljon sitä ärsykettä, joka innostaa et sit se voi mennä koko musiikintunti ihan läskiksi.” (N2)

Muista oppiaineista saatetaan lähettää erityisopetukseen paljon herkemmin kuin musiikista. Toisaalta taas opettaja M3 oli sitä mieltä, että tämä on hyvä verratessaan musiikin opetusta esimerkiksi kielten opetukseen.

”Musiikki ei varmaan kaikkein vaikein aine edes ole tältä kannalta ajateltuna, mut jos kuvittelis opettavansa vaikka ruotsia, vois olla vähän erilaista.” (M3)

Kaiken kaikkiaan integraatioajattelussa oli opettajien mielestä edetty hieman liian nopeasti. Kun opettajia ei kouluteta vastaamaan erityisoppilaiden tarpeisiin, ei voida myöskään olettaa, että sijoittaminen normaaliin luokkaan sujuisi ongelmitta. Kysymys integraatiosta koettiin kuitenkin monimutkaiseksi ja siihen ei annettu täysin yksiselit-

teisiä vastauksia. Opettaja M1 koki, että integraatioajattelu vaihtelee vallitsevien käsitysten mukaan.

”Integraatio on tuuli kääntyy hommaa, välillä integroidaan, välillä erityisryhmiä. On piilotarkkailuluokkasysteemiä, riippuu vallitsevasta filosofisesta käsityksestä. Tuntuu että oppilaita yhä enemmän erityisopetuksen piirissä, osittain johtuen siitä että nykyään diagnooseja tehdään enemmän. Nyt tuuli taas integraation kannalla mutta jossain vaiheessa se kääntyy, riippuu vähän kuka on pomona opetushallituksessa.” (M1)

6.2.2 Resurssit ja koulutus

Kahdeksan opettajaa oli sitä mieltä, että ryhmien koot ovat musiikissa liian suuret, varsinkin jos luokassa on erityisoppilaita. Musiikin opetus oli sujunut pienemmissä valinnaisryhmissä hyvin huolimatta erityisoppilaista. Kuitenkaan ryhmien pienentäminen ei ollut kenenkään mielestä realistista ainakaan lähitulevaisuudessa.

”Iso luokkakoko musiikissa vaikuttaa hirveesti siihen mitä siellä pystyy tekemään. Mut tottakai se olis, mut kyllä mä sen tiedän että luokkia ei tosta noin vaan puolitella et se vaatis tiloja lisää, se vaatis kaikkea lisää. Kyllä sillä on ihan oleellinen vaikutus minkä kokoinen se ryhmä on.” (M4)

Harva opettaja oli käyttänyt musiikissa avustajia. Koska avustajan tulisi olla koulutettu ja perehtynyt musiikkiin, eivät opettajat kokeneet heidän käyttöönsä mielekkääksi. Musiikin tunneille asvustajia ei myöskään helposti saa, sillä he ovat työllistettyjä luokkaineiden tunneilla. Eräs opettaja mainitsi sen, että toisen ihmisen läsnä ollessa voi luokasta poistaa häiritsevän oppilaan. Avustajan ammattitaito nousi myös tärkeäksi. Kolmen opettajan mielestä hänen tulisi olla vahva aikuinen, joka pystyisi vetämään oppilaille rajat.

”Minusta ongelmat ovat sellaisia, että minun kouluttamisella... Aina kun on erityisoppilas luokassa, tarvitaan eriyttämistä ja se on musiikin tunneilla erittäin vaikeaa. Opettajan koulutus ei siinä tilanteessa auta, täytyy olla tukitoimia toisen ihmisen hillitsemiseksi.” (N4)

Kaksi opettajaa ajatteli, että erityispedagoginen koulutus ei auta, sillä erityisopettajan ammatti on kokonaan eri kuin musiikin opettajan. Myös se seikka, että koulutusta

tulisi olla melko paljon, jotta eriyttäminen tunneilla palvelisi kaikkien oppilaiden etuja, nousi esiin. Neljän opettajan mielestä lisäkoulutusta erityispedagogiikkaan tulisi olla. Toiset kokivat että jo opiskeluvaiheessa pitäisi erityisopetukseen perehtyä paremmin. Eräs opettaja ehdotti Veso-päiviä lisäkoulutuksen järjestämiseksi. Neljä opettajaa toivoi koulutuksen antavan apua käytännön tilanteisiin. Nyt opettelu tapahtuu käytännön kokemuksen kautta. Opettaja M3 koki kuitenkin että teoriapohjaa pitää myös olla, jotta oppimisvaikeuksiin olisi helpompi suhtautua.

”Kyllä, se on sellasta tietoa, mitä koskaan ei ole liikaa, ymmärtää taustoja ja ihan sellasia keinoja, joilla voi puuttua asioihin. Nythän tää pitää oikeastaan kantapään kautta tää koulumaailmassa ite opiskella, et mitenkä voi suhtautua ja mitenkä kannattaa suhtautua.” (M3)

Myös opettajapersoonan vaikutus nousi esiin oppilaiden hillitsemisessä. Eräs opettaja koki, että vanhuudella ja auktoriteetillä saa oppilaan jotenkin kuriin. Myös opettajien välisellä yhteistyöllä voitaisiin löytää ratkaisuja ongelmiin. Kaiken kaikkiaan suhtautuminen erityisoppilaiden integrointiin ilman opettajien koulutusta ja tukitoimia oli vastainen.

”Yleensä integraatiossa on menty pyllä eellä puuhun. Ois voinu ensiksi opettajat kouluttaa ja sitten pikku hiljaa ruvettu integroimaan erityisoppilaita.” (N5)

6.2.3 Oppilaan vaikutus muuhun luokkaan ja opetukseen

Tärkein asia, joka kysymyksestä 1 (Liite 2) nousi esille oli se, että erityisoppilas vaatii paljon huomiota. Seitsemän vastaajaa yhdeksästä koki ongelmaksi sen, että yhteen oppilaaseen pitää kiinnittää niin paljon huomiota. Koska tämä huomio on muilta oppilailta pois, ei heidän oppimisensa edisty samaa tahtia kuin luokan, jossa ei ole tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta. Muilta oppilailta vaaditaan myös paljon kärsivällisyyttä.

Opettajat näkivät tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan vaikutuksen muihin ylipäättään negatiivisena. Oppilas koetaan häiriöksi ja myös muut oppilaat saattavat lähteä mukaan käytökseen. Näin kommentoi N1:

”Tehdään vaan se mikä osataan ja mikä on mukavaa ja sitten lennetään. Kyllä mun mielestä se häiritsee.” (N1)

Toisaalta taas osa opettajista oli sitä mieltä, että muu luokka saattaa yrittää rauhoitella erityisoppilasta ja holhota häntä. He saattavat myös kokea kiusallisena sen, että aiheessa ei päästä eteenpäin yhden oppilaan käytöksen vuoksi. Ymmärrys siitä, että tietty oppilas tarvitsee enemmän huomiota voi myös auttaa reaktiossa.

”Jotkut luokat on ollu aika positiivisiakin, et ne ymmärtää tilanteen ja että tää oppilas tarvii vähän enemmän apua, että pystyy keskittymään siihen hommansa.” (M2)

Viisi opettajaa oli sitä mieltä, että kun tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas on luokassa, ei aiheessa päästä eteenpäin yhtä hyvin kuin muun luokan kanssa. Opettaja joutuu siis mukauttamaan tavoitteitaan yhden oppilaan mukaan. Muut oppilaat eivät saa kehitettyä taitojaan muiden luokkien tasolle.

Koska tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas vaatii huomiota enemmän, tulee opettajan huomioida tämä myös opetuksen suunnittelussa. Ajankäytön arviointi tulee tehdä niin, että kaikilla on mahdollisuus omaksua opetetut asiat. Kolme opettajaa olikin sitä mieltä, että opetusta joutuu suunnittelemaan enemmän erityisoppilaan ollessa luokassa. Eräs opettaja otti häiritsevän oppilaan viereensä istumaan, jos hän ei jaksanut keskittyä. Myös oppilaan roolin hahmottaminen etukäteen auttaa tunnin kulussa.

”Se vaikuttaa että etukäteen pitää miettiä mikä se oppilaan rooli soitto- tai laulutehtävässä on. On huono laittaa esimerkiksi rumpuihin tarkkaavaisuushäiriöistä koska se on kauhean äänekäs rooli. Rooli, jossa hän sais siitä ehkä tyydystä, mutta että häiriökäyttäytyminen ei ihan terrorisoisi sitä juttua.” (M1)

”Kyllä sitä miettii että mitä mielekästä tekemistä keksisi. Mikä olis sellaista mihin oppilas voisi tai haluaisi keskittyä.” (N3)

Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan työllistäminen oli eräs tärkeä asia. Myös se, että opetuksessa mennään mahdollisimman nopeasti mukaan toimintaan, auttaa oppilasta pitämään keskittymistään yllä. Kappaleiden valinnassa myös oppilaan mieltymysten noudattaminen jossain määrin auttaa tuntien onnistumisessa.

”Et mulla oli yksi sellainen tapaus, joka oli musikaalisesti itse asiassa aika lahjakas, oli kaunis lauluääni. Hänen oli tosi vaikea keskittyä, mut sit kun innostui laulamiseen ja löysi kappaleen, josta hän tykkäs ja kannusti häntä siihen laulamiseen ”onpa sulla kaunis ääni ja ootpa sä taitava” ja muuta. Se saattokin pystyä keskittymään siihen laulamiseen. Tuli valittua sellasia kappaleita et ties et se pysyy jotenkin siellä. Mut sit taas koko muu luokka joutu menemään vähän sen ehdoilla.” (N2)

Myös opettajan ulkoinen olemus nousi esille. Opettajan tulee olla selkeä ja suoraviivainen ja myös oppimateriaalien selkeys on tärkeää. Oppilaan kannustaminen nousi kahden vastaajan haastattelussa esille. Tunnin kokonaistavoitteiden mukauttamisesta nousi myös opetuksen suhteen esiin molempia käsityksiä. Kaksi opettajaa koki, että he olivat joutuneet alentamaan tunnin tavoitteita, mutta yksi taas kommentoi, että on päässyt samoihin tavoitteisiin kuin muidenkin luokkien kanssa.

6.2.4 Tarkkaavuushäiriöinen musiikin tunneilla

Keskittymiskykyyn vaikuttavista tekijöistä nimenomaan musiikin tunneilla nousi esiin erilaisia tekijöitä. Eräs opettaja koki, että kun on niin paljon välineitä luokassa, tekee koko ajan mieli mennä soittamaan ja keskittyminen on vaikeaa. Myös ison ryhmän aikaan saava meteli saattaa heikentää keskittymistä. Toisaalta taas yksi opettaja oli sitä mieltä, että moneen asiaan keskittyminen yhtä aikaa esimerkiksi soittotilanteessa saattaa kehittää keskittymiskykyä ja aivotoimintaa.

”Kehittää keskittymiskykyä ja aivotoimintaa kun joutuu keskittymään et missä mennään ja miltä tää kuulostaa ja siinä on monta asiaa mihin joutuu keskittymään, on erittäin terveellistä.” (M2)

Kokemuksia siitä, miten tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas toimii musiikin tunneilla oli erilaisia. Osa opettajista koki, että tunnit menevät sähläämiseksi kun ei pystytä keskittymään ja ajatellaan että musiikin tunneilla saa olla vapaammin. Myös esiintymisen tarve isossa ryhmässä voi vaikuttaa tunnin sujuvuuteen. Toisaalta musiikki saattaa myös olla oppiaine, josta ollaan kiinnostuneita ja käyttäytyminen paranee muihin aineisiin verrattuna.

”Sellasia tyyppisiä on et ne on niinku hankalia muissa aineissa. On joutunu ihan yllättymään kun on kuullu et oppilashuoltoryhmä on kokoontunu jonku tietyn tyyppin asioita puimaan, mitkä minulle on näyttäytyne et on ihan priimus aineessa. Samanlaisia on varmaan kuviksessa ja liikunnassa. Et joillekin se musiikki ja musiikinopettaja on sellanen et siellä näytetään kaikki mitä osataan.” (M4)

Opettajat kokivat myös, että oppilaat ovat harvoin ilkeitä tai pahoja tahallaan. He haluavat käydä koulua, mutta keskittymishäiriö vaikeuttaa sitä. Eräs opettaja koki myös, että aktiivisuutta saattaa musiikin tunneilla löytyä myös myönteisiin asioihin. Opettajalla saattaa nousta säälin tunne siitä, että tunnit epäonnistuvat, vaikka aineessa voisi muuten pärjätä.

6.2.5 Musiikin terapeuttiset vaikutukset

Viiden opettajan mielestä musiikin opetuksella voi olla oppilaan kannalta terapeuttisia vaikutuksia. Myös sijoittaminen normaaliluokkaan voi toimia eräänlaisena terapiana. Opettaja N4 oli kuitenkin skeptinen terapatunteen pysyvyyden suhteen.

”Toisaalta kun musiikki on toiminnallista. Jos vaan se tarkkaavaisuus- tai yliaktiivisuushäiriö on sen asteista, että oppilas pystyy osallistumaan siihen musisointiin, se voi olla sellainen kana-voiva. Kun tehdään jotain yhtä aikaa ja säännöllisesti se voi toimia terapianakin, mutta se on kyllä lyhyt hetki.” (N4)

Yleisesti musiikilla kuitenkin koettiin olevan positiivinen vaikutus oppilaisiin. Musiikki antaa henkistä pääomaa ja myös opettaja saattaa kokea erityisoppilaiden olon luokassa myönteisenä.

”Minusta musiikin opetus on yksi hyvä, terapeutinen väylä näille erityisoppilaille. Miksei myöskin kuvis, käsityö, liikunta. Musiikki antaa henkistä pääomaa ja sitä voi harrastaa sitten kotona niillä taidoilla mitä täällä on oppinut. Musiikintunneilla voi olla yhdessä kaikkien kanssa ja se varmaan heijastuu näillä erityisoppilaille eritoten siihen touhuun. Varsinkin jos opettaja jaksaa tehdä niin, että homma kuulostaa kivalta ja tehtävät ei oo ylivoimaisen vaikeita.” (M2)

Onnistumisen kokemusten saaminen nousikin haastatteluissa vahvasti esille. Kun oppilas onnistuu jossain, on tyydytys suuri. Eräs opettaja koki musiikin myös keinona tavoittaa tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas ja luoda häneen henkilökohtainen yhteys ja avoimet välit. Musiikin opetus koettiin myös keskittymiskykyä lisäävänä keinona.

Tärkeä asia musiikin tunneille integroimisessa on myös se, että oppilas saa olla ker-ranakin samanlainen kuin muut ja häntä ei syrjitä. Yhteistoiminnallisuus tuo nuorelle tunteen joukkoon kuulumisesta. Oppilaat myös viihtyvät tunneilla ja ovat harvoin pois. Erään opettajan valinnaisryhmään tuli oppilaita myös erityiskoulusta. Arvioinnin olles-sa erilainen kuin lukuaineissa, saattaa se tuoda oppilaille tunteen joukkoon kuulumisesta. Musiikissa oppilas saattaa menestyä vaikka muut aineet menisivätkin muun luokan keskiarvoa huonommin.

Musiikin tunneilla voi myös purkaa aggressiota ja ylimääräistä energiaa. Musiikki saattaa myös toimia rauhoittavana elementtinä oppilaille. Toiminnallisuus ja luovuus auttavat myös tunnin onnistumisessa.

”Enemmän saavat toimintakeskeisissä opetusmenetelmässä saavat sellaista itsensä toteutta-mista tehdä. Voi tulla myönteistä kokemusta. Voin kuvitella että ruotsin tai matikan tunnilla pai-kalla pysyminen vielä vaikeampaa. Tässä saa vähän liikkua, et mennään soittimelta toiselle ja saa pitää ääntä.” (M1)

7 TULOSTEN TARKASTELUA

Kyselylomakkeen tulokset ja haastatteluvastaukset noudattivat pääosin samaa linjaa. Koska opettajat olivat todennäköisesti vastanneet kyselyyn ajallisesti melko lähellä haastatteluhetkeä, mielipiteiden pysyvyys oli hyvä. Pääosin tulokset noudattivat myös omia ennako-oletuksiani.

Käsitteen valinta integraatioksi inklusion sijaan ei ainakaan haastateltavien vastauksista päätellen vaikuttanut heidän mielipiteisiinsä. Kukaan ei maininnut, että itse käsite olisi epäselvä tai sisältäisi piilomerkityksiä. Toisaalta opettajien ammattiyhteisyys ei ehkä antaisi periksi myöntää, jos joku termi on vieras. Kaiken kaikkiaan opettajien kysymykset tutkimuksen toteuttamisesta jäivät vähäisiksi.

7.1 Integraatio

Integraatiokysymys on myös kirjallisuudessa ollut vaikea. Yksiselitteisiä vastauksia ei ole voitu esittää ja aikaisemmista tutkimuksista on saatu osittain ristiriitaista tietoa. Myös oma tutkimukseni antoi toisaalta tietoa, että suhtautuminen on myönteistä yleisellä tasolla, mutta käytännön integrointi koetaan ongelmalliseksi.

Kun opettajat arvioivat integraatiota yleisellä tasolla, oli tulos myönteinen (55% vastaajista). Kuitenkin haastattelutilanteessa he saivat esittää perusteluja kannalleen ja monet kokivatkin, että musiikin tunneille tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden integraatio ei ole helppoa. Lisäksi esiin nousi pula tarvittavista tukitoimista ja omasta asiantuntijuudesta. Yli puolet opettajista sanoivatkin haastattelussa, että he eivät suhtaudu integraatioon varauksettoman positiivisesti. Tämä tutkimustulos noudattaa samaa linjaa kuin Mobergin integraatiotutkimus (1998).

Oletin, että virkavuosien määrä olisi voinut korreloida integraatioon suhtautumisen kanssa. Ajattelin, että kokemuksen kautta lisääntyvä ammattitaito olisi voinut muuttaa suhtautumisen myönteisemmäksi. Kuitenkaan merkittävää korrelaatiota en saanut. Tulokseen vaikuttavana tekijänä näyttäisikin olevan opettajan oman persoonan vai-

kutus, eikä niinkään työssä olon määrä. Persoonaan liittyy tietojen ja vuorovaikutustaitojen yhteisvaikutus, mikä näkyy suhtautumisena oppilaisiin.

Integroinnin eri oppilasryhmien suhteen suurin osa opettajista koki vain liikuntarajoitteisten kohdalla helpoksi. Kehitysvammaisia pidettiin erittäin haastavina. Tässä ehkä syynä ennakkoluulot, joita yhteiskunta luo, sillä kukaan ei todellisuudessa ollut kohdannut tällaisia oppilaita. Tarkkaavaisuushäiriöiset koettiin myös haasteellisiksi, mikä tukee laadullisen tutkimuksen tuloksia. Tähän tulokseen vahvistusta tarjoaa myös kirjallisuus. Tarkkaavaisuushäiriöisten haasteellisuus liittyy epäilemättä vahvasti oppilaiden näkyviin oireisiin. Kun tarkkaavaisuutta ei jakseta pitää käsiteltävässä asiassa, alkavat muut asiat kiinnostamaan.

Koulun resursseista ja omien taitojen riittävydestä saadut vastaukset olivat puolestaan samansuuntaisia molempien menetelmien osalta. Luokkakokoon liittyvät vastaukset olivat varsin yksiselitteisiä. Koulujen tulisi huomioida myös tarkkaavaisuushäiriöiset oppilaat avustajien ja oppilaiden määrää suunniteltaessa. Tukitoimia arvioitiin riittämättömiksi ja koulutuksen määrää haluttiin lisätä. Opettajien suhtautuminen integraatioon olisikin varmasti myönteisempi jos erilaiset tukimuodot olisivat kunnossa ja heille jaettaisiin tietoa erityisoppilaista lisää.

7.2 Tarkkaavaisuushäiriöisten vaikutus opetukseen

Määrällisestä tutkimuksesta käy ilmi, että opettajien mielestä paras paikka tarkkaavaisuushäiriöisille nuorille olisi oppimisen kannalta osittainen erityisopetus keskiarvolla 2,11 (keskihajonta 0,6). Erityisoppilaat koettiinkin musiikin tunneilla häiritseviksi ja heihin menevät energian määrä kohtuuttoman suureksi. Myös muut tutkimukset ovat saaneet tuloksia, joiden mukaan juuri käyttäytymis- ja keskittymishäiriöiset oppilaat ovat vaikeimpia luokan toimivuuden kannalta (ks. Ihatsu 1992).

Tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan myös muihin koettiin pääsääntöisesti negatiivisena. Muut oppilaat saattavat lähteä mukaan riehumiseen tai toisaalta kärsiä siitä, että tunnilla ei päästä eteenpäin. Opettajat kokivat myös, että tarkkaavaisuushäiriöisen

oppilaan omankaan kehityksen kannalta normaaliluokka ei ole paras ympäristö. He sijoittaisivat tällaisen oppilaan vähintään osittaiseen erityisopetukseen lähes yksimielisesti (keskiarvo 2,44 ja keskihajonta 0,52).

Luokan yleiseen ilmapiiriin vaikuttavuus oli myös häiritsevää tai erittäin häiritsevää (keskiarvo 4,38 ja keskihajonta 0,52). Tämänkin tulos liittyy paljon opettajien kokemuksiin siitä, kuinka häiritseväksi oppilas tunnilla koetaan. Kun muut oikeuttavat omaa huonoa käytöstään yhden ihmisen häiriön perusteella, saattavat opettajan keinot olla vähissä. Myös musiikin erityispiirre toiminnallisena oppiaineena voi olla vaikeuttava tekijä kun luokkaa yritetään saada käyttäytymään hyvin.

Opettajapersoonan vaikutus luokan hallintaan nousi muutamassa vastauksessa esiin. Se, että opettaja on selkeä ja vetää myös rajat selkeästi on tärkeää tarkkaavaisuushäiriöisille oppilaille. Kirjallisuudessa mainittuja käytännön keinoja ei omassa tutkimuksessani käsitelty juurikaan. Tämä osa-alue olisi myös mielenkiintoista jatkotutkimuksen kannalta.

Myös tulokset tarkkaavaisuushäiriöisten käytöksestä tunneilla ovat ennakkoletuksieni mukaisia. Kirjallisuudessa esitelläänkin keinoja juuri tarkkaavaisuushäiriöisten opetukseen tavallisessa luokassa (ks. esim. Aro & Närhi 2003; Reinert 1987). Opettajien vastustusta vaikeasti käyttäytyviä oppilaita kohtaan lisää käsitykseni mukaan juuri se, että heidän koulutuksessaan tarjotut keinot tilanteiden hoitamiseen ovat vähäisiä.

7.3 Musiikin myönteiset vaikutukset

Musiikki on luova aine ja sen toimintatavat vastaavat musiikkiterapian menetelmiä. Näin ollen ennakkoletukseni olikin, että myös tarkkaavaisuushäiriöiset oppilaat voisivat saada musiikin tunneilta terapeutteja kokemuksia. Oletukseni sai vahvistusta osasta aineistoa. Kuitenkaan kaikki opettajat eivät nähneet terapeuttisuutta kovinakaan merkittävänä tekijänä.

Musiikin myönteisiksi vaikutuksiksi nousivat esiin juuri toiminnallisuus ja itsensä ilmaisuus. Kukaan opettajista ei kuitenkaan nostanut esimerkiksi improvisaatiota esiin myönteisiä vaikutuksia kysyttäessä. Ehkä opettajat eivät olekaan keskittyneet tälle osa-alueelle opetuksessaan, vaikka opetussuunnitelmassa se mainitaankin. Terapeuttisuutta lisäsi opettajien mielestä yhteistoiminta, jossa tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas saa kuulua joukkoon ja soittaa tärkeänä osana kokonaisuutta.

Menetelmien suhteen terapeuttisuutta nousi aineistosta esiin varsinkin soiton osalta. Yhteissoitto koettiin jo itsessään terapeuttiseksi tekijäksi. Myös laulu ryhmässä ja sen tarjoamat onnistumisen elämykset ovat tärkeitä tarkkaavaisuushäiriöiselle oppilaalle. Kuuntelukasvatusta ja musiikkiliikuntaa kukaan vastaajista ei ottanut esille, mutta toisaalta myöskään kysymysten asettelu ei kannustanut menetelmien tarkempaan analysointiin.

Elämyksien tarjoaminen nähtiin myös merkittävänä osana musiikin opetusta. Sekä kokemuksellinen anti, että erilaisiin kulttuureihin tutustuminen voi antaa oppilaalle myönteisiä elämyksiä. Eräs opettaja näkikin soiton lisäävän keskittymistä myös muissa aineissa. Tämä havainto on yhteinen Szen ja Yun tutkimuksen (2004) kanssa. Heidän artikkelistaan käy ilmi, että soiton oppiminen lisää keskittymistä, huomion säilyttämistä ja impulssien hallintaa. Näin ollen musiikin opetus saattaa toimia apuvälineenä muihinkin oppiaineisiin integroidessa ja auttaa oppilaan sopeutumista normaaliin luokkaan.

8 POHDINTA

Ennakko-oletukseni saivat vahvistusta tämän tutkimuksen myötä. Musiikinopettajat kohtaavat erityisoppilaiden opetuksen haasteet hyvin, mutta eivät koe sitä miellyttäväksi tai omaksi alakseen. Näin ollen asenne musiikin tunneille tapahtuvaa integraatiota kohtaan kääntyy helposti kielteiseksi. Tähän vaikuttavien tekijöiden erittelyssä käy ilmi huonot tukitoimet ja opettajien koulutuksen puute. Opettajat eivät koe omia taitojaan riittäviksi ja haluaisivat lisäkoulutusta erityispedagogiikan alalta.

Toisaalta taas musiikki nähdään terapeuttisena oppiaineena, joka voi tarjota tarkkaavaisuushäiriöisille nuorille mahdollisuuden sopeutua normaaliin luokkaan ja saada yhteistoiminnan kautta onnistumisen elämyksiä. Tämä tulos perustuu vain opettajien omaan arvioon, sillä oppilaiden näkökulmaa ei ollut saatavilla. Kuitenkin tulos antaa viitteitä myös integraation myönteisistä vaikutuksista. Terapeuttisten vaikutusten merkittävyyttä voisikin korostaa jo opiskeluaikana lisäämällä musiikkiterapiaopintojen määrää musiikinopettajien koulutuksessa.

Tutkimuksen tuloksia voidaan pitää kohtalaisen luotettavina, vaikka isompi otos olisi luonnollisesti kasvattanut luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Aihetta olisi mielenkiintoista tutkia myös laajemmassa mittakaavassa ja kartoittaa tarkkaavaisuushäiriöisten määrää suuremmalla alueella. Tällöin tutkimus tulisi kuitenkin rajata pelkästään kyselyyn. Tämän tutkimuksen osalta tutkimusmenetelmät palvelivat hyvin tarkoitustaan ja niiden anti oli riittävä kartoittamaan Jyväskylän seudun tilannetta.

Koska aihetta ei tässä muodossa ollut aikaisemmin tutkittu, on omalla tutkimuksellani paikka erityispedagogiikan sekä musiikkikasvatuksen ja –terapian välimaastossa. Tutkimustuloksista saavatkin hyödyllistä tietoa sekä työssä olevat että vasta opiskelevat musiikinopettajat. Tutkimus tarjoaa siis tiivistetyn koosteen musiikin erityisopetuksen käytännöistä ja ongelmista.

Mahdollisen jatkotutkimuksen kohteiksi nousi tämän tutkimuksen pohjalta opetuksen mukauttaminen ja siihen käytetyt menetelmät. Toimivien ja terapeuttisten menetelmien erittely toisi myös lisää käytännön tietoa opettajille. Myös luokan hallintaan käytet-

tyjä keinoja olisi mielenkiintoista selvittää. Syvempi tutustuminen musiikinopettajien työhön erityisoppilaiden osalta vaatisi myös oppilaiden näkökulman. Jatkotutkimuksen aihe voisi olla myös erityisluokille tapahtuva musiikin opetus esimerkiksi pienryhmiin sijoitettujen tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden suhteen. Mia Helander (2003) onkin Sibelius Akatemian lopputyössään tehnyt kokeilun musiikin terapeuttisesta käytöstä erityisoppilasryhmälle, ei kuitenkaan tarkkaavaisuushäiriöisille nuorille. Valitettavasti en kuitenkaan saanut tätä tutkimusta käsiini, joten en voinut tutustua siihen tarkemmin. Tutkimalla tarkkaavaisuushäiriöisiä nuoria erityisryhmässä voitaisiin selvittää mitkä tehtävät tukevat heidän tarkkaavaisuutensa suuntaamista ja parantavat yleistä keskittymiskykyä.

Koulujen musiikin opetuksen tulevaisuus näyttää kuitenkin integroinnin suhteen heikolta. Kun määrärahoja pienennetään ja luokkakokoja suurennetaan, kutistuvat opettajan mahdollisuudet täyspainoiseen opetukseen vähäisiksi. Kun luokassa on yhä enemmän erityisoppilaita, vaativat he myös enemmän yksilöllistä huomiota ja opetusta. Miten käy tällöin normaalien oppilaiden opetuksen? Keskittyykö opettaja tulevaisuudessa ainoastaan integroituihin oppilaisiin ja muut saavat pärjätä luokassa omillaan?

Toivottavasti tulevaisuuden visio ei toteudu. Se vaatii kuitenkin sitä, että kunnat ja opettajankoulutusohjelmat heräävät todellisuuteen. Opetuksen järjestämisestä tehtyihin päätöksiin vaikuttaa opettajan oma asenne erityishuomiota vaativiin lapsiin ja nuoriin ja suhtautuminen saattaa olla monessa tapauksessa kielteinen. Kun opettajankoulutuksessa otetaan huomioon erityispedagogisen tietämyksen arvo, voi tietojen hankkimisen myötä opettajan ammatillinen osaaminen ja sitä kautta itsevarmuus opettaa erityisnuoria kasvaa. Tulevaisuudessa oppilaat voivat olla integroituna normaalin musiikinopetuksen piiriin täysvaltaisesti. Musiikki voisikin toimia erityislaatuksa vuoksi myös muiden aineiden integraatiota helpottavana oppiaineena.

LÄHTEET:

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, H. 1993. *Musiikki, sanaton kieli*. Loimaa: Finn Lectura.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1997. *Musiikin maailmasta mielen maisemiin*. Teoksessa Kaikkonen, M. & Mattila, S. (toim.) *Musiikki ja mielen mahdollisuudet*. Helsinki: Punamusta, 55-69.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Vantaa: WSOY.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. *Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Arvola-Greus, A. 1995. *Liikuntavammaisten erityiskoulun musiikinopetus: esimerkkinä Kuopion Mäntykankaan erityiskoulu 1989-90*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu.
- Autismi- ja Aspergerliitto. 2005. [www-dokumentti] Viitattu 14.6.2005 klo 15:00. www.autismiliitto.fi
- Emanuelsson, I. 2001. *Integraatio ja segregatio*. Teoksessa P.Murto, A.Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus, 125-138.
- Gfeller, K. 1989. *Behavior disorders: Strategies for the music teacher*. *Music Educators Journal* 75 (8), 27-30.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Eryityspedagogiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Helander, M. 2003. *Esymusaa : musiikin terapeuttisen käytön opetuskokeilu erityisoppilasryhmälle*. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatus. Lopputyö.
- Hinshaw, S. 1994. *Attention Deficits and hyperactivity in children*. California: Sage Publications.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita* (10. painos). Jyväskylä: Gummerus.

- Hurskainen, H-M. & Pulkkinen, S. 1997. *Yksilöintegraatio musiikinopetuksessa: taustatutkimus kehitysvammaisen oppilaan opiskelusta peruskoulun ensimmäisen luokan musiikinopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu.
- Häkkinen, K. & Vanhatalo, S. 1997. *Opettajat integraation edessä: peruskoulun opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu.
- Ihatsu, M. 1992. *Käyttäytymishäiriöiksi nimettyjen oppilaiden integraatio*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jyväskylän kaupunki. 2004a. *Opetussuunnitelma*. [www-dokumentti]. Viitattu 18.5.2005 klo 11:00.
<http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=opsperusteet2>
- Jyväskylän kaupunki. 2004b. *Perusopetuksen tuntijakopäätös*. [www-dokumentti]. Viitattu 18.5.2005 klo 11:30.
http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=jkltuntikeh&mode=2&document_id=1
- Kohut, H. 1957. *Observations on the Psychological Function of Music*. J. Amer. Psychoanal. Assn., 5:389-407.
- Lehtonen, K. & Leino, J. 1985. *Tehostettu musiikinopetus tuottaa tuloksia*. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 16, 6, 463-468.
- Lehtonen, K. 1986. *Musiikki psyykkisen työn edistäjänä. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista*. Väitöskirja, Turun yliopiston julkaisuja sarja C, osa 56.
- Lehtonen, K. 1998. *Musiikki, kieli ja kommunikaatio: mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta*. 2.painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, K. 2004. *Maan korvessa kulkevi... johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turku: Turun yliopisto.
- Mako, M. 2002. *Näkövammaisten lasten ja nuorten musiikinopetuksen opas*. Helsinki: Näkövammaisten keskusliitto.
- Moberg, S. 1998. *Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin*. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Juva: Atena, 136-161.

- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. *Tavoitteena työrauha* (suom. T.Malinen). Porvoo: WSOY.
- Myllykoski, A-M., Melamies, N. & Kangas, S. (toim.) 2004. *Itsenäistynyt nuori ja AD/HD*. Jyväskylä: PS-kustannus .
- Närhi, V. 2003. *Tarkkaavuushäiriöinen lapsi koululuokassa*. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet – Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: Atena, 167-192.
- Ollqvist, P. 2001. *Integraatio ja opettajat: peruskoulun opettajien käsityksiä erityisopilaiden sijoittamisesta yleisopetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [www-dokumentti]. Viitattu 16.1.2004 klo 15:00.
<http://www.oph.fi/info/ops>
- Peterson, J.M. & Hittie, M.M. 2003. *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners*. Boston: Prentice Hall.
- Rechartd, E. 1988. *Musiikin kokemisen ruumiilliset ja symboliset ulottuvuudet*. Tor-Björn Hägglundin juhlakirja.
- Reinert, H. & Huang, A. 1987. *Children in conflict; Educational strategies for the emotionally disturbed and behaviourally disordered*. (3rd ed.) Columbus (Ohio): Merrill.
- Richardson & Shupe 2003. *The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders*. *Teaching Exceptional Children* 2 (36), 8-13.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. (toim.) 1996. *Käyttäytymishäiriöt nyt! :suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: Gummerus.
- Suomen psykiatriyhdistys r.y. (American psychiatric associationin luvalla) 1997. *DSM-IV: Diagnostiset kriteerit*. Espoo: Orion.
- Sze, S. & Yu, S. 2004. *Effects of music therapy on children with disabilities*. Teoksessa S.D. Lipscomb, R. Ashley, R.O.Gjerdingen & P.Webster (Eds.) *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*. CD-ROM (ICMPC8), 341-343.

- Syvänen, K. 1999. *Aggressiivinen musiikki musiikkiterapiassa*. Teoksessa J. Erkkilä & K. Lehtonen (toim.) *Musiikkiterapian monet kasvot*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 101-114.
- Tervo, J. 1985. *Musiikkiterapia nuoren kasvun tukijana*. Teoksessa T-B. Hägglund ym. (toim.) *Kasvu ja kehitys*. Jyväskylä: Gummerus, 140-174.
- Tervo, J. 2001. *Musiikkiterapiaa nuoruusiän kriiseihin*. Suomen lääkäri-lehti 51-52 (56), 5309-5311.
- UNESCO 1994. *Final report, World conference on special needs education: Access and Quality*, Salamanca, Spain, 7.-10. June. UNESCO:Paris.
- Vuorinen, R. 1997. *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY.
- YK 1994. *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. YK: New York.

Liite 1

Kysely Jyväskylän yläasteiden musiikinopetuksesta erityisoppilaiden suhteen
 Pipsa Raivio
 Sammonkatu 7 as 18 40100 Jyväskylä
piinraiv@cc.jyu.fi
 040-5788782

Taustatiedot:

Kuinka kauan olet ollut virassa? _____ vuotta

Miten koulunne musiikin tunnit ovat järjestetty?

Periodisesti _____
 Säännöllisesti _____

1. Mitä oppimisvaikeuksia seuraavista olet työssäsi kohdannut?

Puhehäiriö _____
 Lukihäiriö _____
 Kuulovamma _____
 Näkövamma _____
 Liikuntarajoitteisuus _____
 Tarkkaavaisuushäiriö _____
 Kehitysvammaisuus _____
 Hahmotusvaikeudet _____
 Muu oppimisvaikeus, mikä _____

2. Missä oppimisympäristössä erityisopetusta tarvitseva nuori oppii parhaiten?

Asteikko	Täysi integraatio	Osittainen erityisopetus	Erytisluokka
Puhehäiriö	1	2	3
Lukihäiriö	1	2	3
Kuulovamma	1	2	3
Näkövamma	1	2	3
Liikuntarajoitteisuus	1	2	3
Tarkkaavaisuushäiriö	1	2	3
Kehitysvammaisuus	1	2	3
Hahmotusvaikeudet	1	2	3
Muu oppimisvaikeus	1	2	3

3. Mikä on mielestäsi sosiaalisen kehityksen kannalta paras ympäristö?

Asteikko	Täysi integraatio	Osittainen erityisopetus	Erytisluokka
Puhehäiriö	1	2	3

jatkuu

Liite 1 jatkuu

Lukihäiriö	1	2	3
Kuulovamma	1	2	3
Näkövamma	1	2	3
Liikuntarajoitteisuus	1	2	3
Tarkkaavaisuushäiriö	1	2	3
Kehitysvammaisuus	1	2	3
Hahmotusvaikeudet	1	2	3
Muu oppimisvaikeus	1	2	3

4. Mikä on oma suhtautumisesi integrointiin?

Asteikko	Erittäin kielteinen	Kielteinen	En osaa sanoa	Myönteinen	Erittäinen myönteinen
	1	2	3	4	5

5. Kuinka haasteelliseksi koet integroinnin eri oppilasryhmien suhteen?

Asteikko	Ei lainkaan haasteelliseksi	Helpoksi	En osaa sanoa	Haasteelliseksi	Erittäin haasteelli-
seksi					
Puhehäiriö	1	2	3	4	5
Lukihäiriö	1	2	3	4	5
Kuulovamma	1	2	3	4	5
Näkövamma	1	2	3	4	5
Liikuntarajoitteisuus	1	2	3	4	5
Tarkkaavaisuushäiriö	1	2	3	4	5
Kehitysvammaisuus	1	2	3	4	5
Hahmotusvaikeudet	1	2	3	4	5
Muu oppimisvaikeus	1	2	3	4	5

6. Millaiset ovat koulusi resurssit integroinnin toteuttamiselle?

Asteikko	Erittäin huonot	Puutteelliset	En osaa sanoa	Riittävät	Erittäinen hyvät
	1	2	3	4	5

7. Miten arvioit omaa asiantuntijuuttasi ja taitojasi erityisoppilaiden suhteen?

Asteikko	Erittäin huonot	Puutteelliset	En osaa sanoa	Riittävät	Erittäinen hyvät
	1	2	3	4	5

8. Kuinka koet seuraavien erityisoppilaiden vaikuttavan luokan ilmapiiriin?

Asteikko	Erittäin myönteisesti	Myönteisesti	En osaa sanoa	Häiritsevästi	Erittäin häiritsevästi
Puhehäiriö	1	2	3	4	5

jatkuu

Liite 1 jatkuu

Lukihäiriö	1	2	3	4	5
Kuulovamma	1	2	3	4	5
Näkövamma	1	2	3	4	5
Liikuntarajoitteisuus	1	2	3	4	5
Tarkkaavaisuushäiriö	1	2	3	4	5
Kehitysvammaisuus	1	2	3	4	5
Hahmotusvaikeudet	1	2	3	4	5
Muu oppimisvaikeus	1	2	3	4	5

9. Kuinka paljon tarkkaavuus- tai yliaktiivisuushäiriöisiä oppilaita olet kohdannut viimeisen viiden vuoden aikana?

Jos mahdollista, voitko selvittää tarkat määrät.

Seitsemännen luokan pakollisella kurssilla _____

8. ja 9. luokan valinnaiskursseilla _____

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Liite 2

AVOIMET KYSYMYKSET HAASTATELTAVILLE

1. Kuinka tarkkaavuus- tai yliaktiivisuushäiriöstä kärsivä oppilas on vaikuttanut muun luokan toimintaan ja heidän oppimiseensa?
2. Kuinka olet kohdannut tällaisen oppilaan? Miten se on vaikuttanut opetukseesi?
3. Kaipaisitko täydentävää koulutusta esimerkiksi erityispedagogiikan alalta? Millaista?
4. Millaisia tukitoimia toivoisit lisää? Esimerkiksi resursseihin tai luokkakokoon nähden.
5. Mitä myönteisiä vaikutuksia tarkkaavuus- tai yliaktiivisuushäiriöiseen nuoreen musiikin tunneilla on ollut?
6. Haluatko lisätä tai kritisoida jotain?

Liite 3

Ote kirjasta DSM-IV: Diagnostiset kriteerit (Suomen psykiatriyhdistys r.y. 1997, 46-47)

Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriö

A. Joko (1) tai (2):

(1) Vähintään kuusi seuraavista tarkkaamattomuuden oireista on jatkunut vähintään kuuden kuukauden ajan kehitystasoon nähden epäsopivina:

Tarkkaamattomuus

- (a) jättää usein huomiotta yksityiskohtia tai tekee huolimattomuusvirheitä koulussa, työssä tai muussa toiminnassa
- (b) usein toistuvia vaikeuksia keskittyä tehtäviin tai leikkeihin
- (c) usein ei näytä kuuntelevan suoraan puhuteltaessa
- (d) jättää usein seuraamatta ohjeita eikä saa koulu- tai työtehtäviään suoritetuksi (ei johdu vastauksesta tai siitä ettei ymmärrä ohjeita)
- (e) usein toistuvia vaikeuksia tehtävien tai toimien järjestämisessä
- (f) usein välttelee, inhoaa tai on haluton suorittamaan tehtäviä, jotka vaativat pitkäkestoista henkistä ponnistelua (kuten koulu- ja kotitehtävät)
- (g) kadottaa usein tehtävissä tai toimissa tarvittavia esineitä (esim. leluja, kyniä, kirjoja, työkaluja)
- (h) häiriintyy helposti ulkopuolisista ärsykkeistä
- (i) unohtaa usein asioita päivittäisissä toiminnoissa

(2) Vähintään kuusi seuraavista yliaktiivisuuden / impulsiivisuuden oireista on jatkunut vähintään kuuden kuukauden ajan kehitystasoon nähden epäsopivina:

Yliaktiivisuus

- (a) liikuttelee usein hermostuneesti käsiä tai jalkoja tai kiemurtelee istuessaan
- (b) poistuu usein paikaltaan luokassa tai muissa tilanteissa, joissa edellytetään paikallaan oloa
- (c) juoksentee tai kiipeilee usein ylettömästi sopimattomissa tilanteissa (nuorilla tai aikuisilla voi rajoittua levottomuuden tunteisiin)
- (d) usein toistuvia vaikeuksia leikkiä tai harrastaa mitään rauhallisesti

(e) on usein ”jatkuvasti menossa” tai ”käy kuin kone”

(f) puhuu usein ylettömästi

Impulsiivisuus

(g) vastailee usein kysymyksiin ennen kuin ne on kunnolla esitetty

(h) usein toistuvia vaikeuksia odottaa vuoroaan

(i) usein keskeyttää toiset tai on tunkeileva toisia kohtaan (esim. tuppautuu toisten seuraan)

B. Jotkin häitää aiheuttaneet yliaktiivisuuden / impulsiivisuuden tai tarkkaamattomuuden oireet ovat esiintyneet ennen seitsemän vuoden ikää.

C. Jotakin oireista johtuvaa häitää ilmenee kahdella tai useammalla elämän alueella (esim. koulussa ja kotona).

D. Selviä todisteita kliinisesti merkittävästä häiriöstä sosiaalisessa, koulutuksellisessa tai ammatillisessa toiminnassa.

E. Oireet eivät ilmene ainoastaan laaja-alaisen kehityshäiriön, skitsofrenian tai muun psykoottisen häiriön aikana eivätkä ole enemmän tulkittavissa muuhun mielenterveyden häiriöön (esim. mieliala-, ahdistuneisuus-, dissosiaatio- tai persoonallisuushäiriö) kuuluviksi.