

MONIALAISEN OPPIMISKOKONAISUUDEN LIIKUNNALLISTAMINEN ADHD-NUOREN NÄKÖKULMASTA

Matola Jaakko
Rauatmaa Touko

Opinnäytetyö

Liikunta ja vapaa-aika
Liikunnanohjaaja (AMK)

2020

Liikunta ja vapaa-aika
Liikunnanohjaaja (AMK)

| | | | |
|--------------------------------|--|-------|------|
| Tekijät | Jaakko Matola | Vuosi | 2020 |
| Ohjaaja | Touko Rauatmaa | | |
| Toimeksiantajat | Tommi Haapakangas | | |
| Työn nimi | Suomen Vanhempainliitto, Suomen ADHD-liitto Monialaisen oppimiskokonaisuuden liikunnallistaminen ADHD-nuoren näkökulmasta | | |
| Sivu- ja liitesivumäärä | 60 + 5 | | |

Opinnäytetyön tarkoituksena oli luoda liikunnallinen monialainen oppimiskokonaisuus, joka toteutettaisiin ADHD-nuoren näkökulmasta. Tavoitteena opinnäytetyöllä oli saada uutta tietoa, miten liikunnan avulla toteutettu toiminta tukee ADHD-nuorten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja sitä kautta myös edistää mahdollisesti oppimista. Samalla pyrimme selvittämään, miten tämä vaikuttaa ei-ADHD-nuorten kokemuksiin monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa.

Tutkimus toteutettiin Syksyllä 2020 laadullisena toimintatutkimuksena. Pidimme ensin liikunnallisen MOK:in teemapäivän, jossa havainnoimme oppilaiden toimintaa rastisuunnistuksen aikana. Tapahtuman jälkeen keräsimme aineiston teettämällä kyselylomakkeen sekä haastattelemalla osallistujia. Aineisto kerättiin kahdeksasluokkalaisilta, ja osallistujia tutkimukseen oli yhteensä 102.

Tutkimuksen tulokset näyttävät, että ADHD-nuorten toimintaa tukemaan suunniteltu monialainen oppimiskokonaisuus tukee myös ei-ADHD-nuorten toimintaa. Suurin osa molemmista ryhmistä koki olevansa yhdenvertaisia ja pääsi osallistumaan toimintaan. Lisäksi yli puolet koki oppineensa jotain uutta teemapäivän aikana, mikä tukee myös vahvasti tutkimusten ja teorian osuutta liikunnan vaikutuksista oppimiseen sekä toiminnallisesta oppimisestä.

Tutkimuksen tuloksia voidaan pitää merkittävänä osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kannalta, koska uusi toimintaympäristö ja struktuurin muuttuminen ovat etenkin lapsuudessa ja nuoruudessa haasteellisia ADHD-henkilöille. Positiivista on myös se, että yli puolet koki myös oppineensa jotain uutta teemapäivän aikana. Tutkimusta ei kuitenkaan voida yleistää toimivaksi kaikille, mutta se antaa hyviä suuntaviivoja toimintatavalle. Toimintaa ja tehtäviä voisi vielä kehittää entisestään, jotta saataisiin paremmin motivoitua kaikkia toimintaan osallistuvia sekä tarjottua enemmän myönteisiä kokemuksia oppimisesta liikunnan avulla.

Avainsanat ADHD, monialaiset oppimiskokonaisuudet, oppimisen tuki, osallisuus, toiminnallinen oppiminen, yhdenvertaisuus

Degree Programme in Sports and
Leisure Management
Bachelor of Sports

| | | | |
|--------------------------|---|------|------|
| Authors | Jaakko Matola, Touko Rauatmaa | Year | 2020 |
| Supervisor | Tommi Haapakangas | | |
| Commissioned by | Finnish Parents' League, Finnish ADHD-association | | |
| Subject of thesis | Mobilization of a multidisciplinary learning integrity from the perspective of ADHD-adolescents | | |
| Number of pages | 60 + 5 | | |

The aim of this thesis was to create a mobilized multidisciplinary learning integrity from the perspective of ADHD-adolescents. The goal of the thesis was to gain new information, how approaching school subjects through physical education will help to support the involvement and the equality of ADHD-adolescents during multidisciplinary learning integrity and thus possibly help the progress of learning. Simultaneously the goal was to find out what experiences the non-ADHD-adolescents have of this multidisciplinary learning integrity.

The study was conducted in autumn 2020 as a qualitative action research. The study was held as an active theme day. During the theme day the students got around checkpoints via orienteering and their actions were observed. After the event the study material was collected by questionnaire and interviewing the participants. The study material was collected from eight-grade students. All in all, 102 students attended the study.

The results of this study show that the multidisciplinary learning integrity planned to help the activity of the ADHD-adolescents also helps the activity of the non-ADHD-adolescents. The most of both groups felt they were equal with other students and they were able to participate in the action. In addition, over half of the students felt they had learned something new during the study. This strongly supports the theory and the studies from physical educations effects on learning and action-based learning.

The results of this study can be held as meaningful from the perspective of involvement and equality, because especially during childhood and youth changes in operating environments and structures can be difficult for the ADHD-person. It is also positive that over half of the students felt they learned something new during the study. The study cannot be generalised to work with everyone every time. However, it gives good guidelines on how this kind of action can be performed. The action in general and the tasks it includes could and should still be developed further. Thus, you will have better ways of motivating the participants and you can offer more positive experiences from learning with physical activity.

Key words ADHD, action-based learning, equality, involvement, learning support, multidisciplinary learning integrity

SISÄLLYS

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 6 |
| 2 | TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT | 8 |
| 3 | ADHD OMINAISUUTENA..... | 10 |
| 3.1 | ADHD:n esiintyvyys | 10 |
| 3.2 | ADHD:n diagnosointi | 11 |
| 3.3 | ADHD voimavarana | 13 |
| 3.4 | ADHD ja dopamiini | 13 |
| 4 | LIIKUNTA JA OPPIMINEN | 15 |
| 4.1 | Liikunnan vaikutukset oppimiseen | 15 |
| 4.2 | Toiminnallinen oppiminen | 17 |
| 5 | OPPIMISEN TUKI | 19 |
| 5.1 | Kolmiportainen tuki | 19 |
| 5.1.1 | Yleinen tuki..... | 20 |
| 5.1.2 | Tehostettu tuki..... | 20 |
| 5.1.3 | Eriytynen tuki..... | 21 |
| 5.2 | Inkluusio ja tasa-arvo | 21 |
| 5.3 | Osallisuus ja yhdenvertaisuus..... | 22 |
| 5.4 | Monialaiset oppimiskokonaisuudet | 24 |
| 6 | OPETTAJAN PÄIVITTÄISET TUKITOIMET | 26 |
| 6.1 | Oppitunnin rakenne ja toimintatavat..... | 26 |
| 6.2 | Oppimisympäristö ja ohjeistus | 27 |
| 6.3 | Ennakointi..... | 29 |
| 6.4 | Eriyttäminen..... | 30 |
| 6.5 | Opettajan asenne | 31 |
| 6.6 | Vahvuuksien huomiointi ja palaute..... | 32 |
| 6.7 | Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot | 33 |
| 6.8 | Kokemuksia ADHD-oireisten tukitoimista koulussa | 35 |
| 7 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 38 |
| 7.1 | Tutkimusasetelma ja tutkimusmenetelmät | 38 |
| 7.2 | Tutkimuksen toiminta | 39 |

| | | |
|-----|---|----|
| 7.3 | Aineiston kerääminen | 40 |
| 7.4 | Aineiston analysointi | 42 |
| 8 | TUTKIMUKSEN TULOKSET | 43 |
| 8.1 | Osallisuus ja yhdenvertaisuus..... | 43 |
| 8.2 | Keskittyminen | 44 |
| 8.3 | Oppiminen | 45 |
| 8.4 | Yleinen mielipide toiminnasta..... | 46 |
| 8.5 | Johtopäätökset | 48 |
| 9 | POHDINTA..... | 51 |
| 9.1 | Tulosten tarkastelu | 51 |
| 9.2 | Eettisyys ja luotettavuus | 52 |
| 9.3 | Kehittämisehdotuksia ja jatkotutkimusaiheet | 54 |
| 9.4 | Opinnäytetyön prosessi | 55 |
| | LÄHTEET | 57 |
| | LIITTEET | 61 |

1 JOHDANTO

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) on tarkkaavaisuuden ja aktiivisuuden säätelyn häiriö, joka alkaa lapsuudessa ja jatkuu hyvin usein aikuisuuteen saakka. ADHD on maailman neuropsykiatrisista häiriöistä ehkä se yleisin ja tunnetuin. Sille keskeistä ovat vaikeudet aktiivisuuden säätelyssä, mikä esiintyy yli- tai aliaktiivisuutena, sekä keskittymisvaikeudet ja impulsiivisuus. Oireet ilmenevät eri tavoin nuorilla ja aikuisilla, etenkin yliaktiivisuus on nuoruudessa yleisempää verrattuna aikuisiin. ADHD:n esiintyvyyden perusteella on hyvin todennäköistä, että jokaiselta koululuokalta löytyy vähintään yksi ADHD-oireinen henkilö. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2020, 31.)

Meidän mielenkiintomme ADHD:ta kohtaan heräsi pari vuotta sitten erään liikunnanohjauksen kautta. Ohjattavana miellä oli useita ADHD-nuoria sisältänyt ryhmä. Toiminnasta ja ohjauksesta emme saaneet luotua sellaista kokemusta ja tilannetta, kuin olisimme oppilaiden kannalta halunneet. Tästä heräsikin ajatus, miksi toiminta ei onnistunut ja mitä voisimme jatkossa tehdä paremmin. Kuka vain osaa ohjata liikuntaa hyvin motivoituneille ja liikunnallisille nuorille. Haaste tulee siinä, kun nuorta ei kiinnostakaan välttämättä liikkua. Tämän tutkimuksen taustalla onkin idea siitä, jos alusta alkaen toimintaa lähestyisi niiden haasteellisimpien tapauksien näkökulmasta, tulisivat ne hyvin toimintaan motivoituneet oppilaat siinä samalla. Miksi tehdä työtä kahdesti, jos sen voi tehdä kerralla kunnolla?

Vuonna 2016 voimaan tulleessa uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei puhuta enää aihekokonaisuuksista, vaan opiskeltavien asioiden eheyttämistä ja monialaisuutta edistetään uudella tavalla. Tästä käytetään nimitystä monialaiset oppimiskokonaisuudet. Monialainen ja erilaisia kokonaisuuksia yhdistelevä tarkastelu sekä asioita ja ilmiöitä tutkiva lähestymistapa ohjaavat oppilaita soveltamaan tietojaan ja taitojaan, samalla tuottaen kokemuksia osallistumisesta tiedon yksilölliseen rakentamiseen. Oppilaat voivat tätä kautta hahmottaa opiskeltavien asioiden merkitystä oman elämän, ympäröivän yhteisön sekä yhteiskunnan kannalta. (Opetushallitus 2014, 31; Cantell 2015, 12.)

Valitsimme liikunnan osaksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia, sillä esimerkiksi Donnellyn ja Lambournen (2011, 40) tutkimuksessa on todettu oppitunnin aikaisen liikunnan parantavan oppilaiden akateemista suoriutumista. Liikunnalla on todettu olevan monia positiivisia vaikutuksia ADHD-nuorten impulsiivisuuden hallintaan sekä keskittymiskyvyn paranemiseen, kuten myös ei-diagnosoitujen kanssa. (Hansen 2018, 125–127.)

Opinnäytetyön tarkoituksena oli luoda liikunnallinen monialainen oppimiskokonaisuus, joka toteutettaisiin ADHD-nuoren näkökulmasta. Tavoitteena opinnäytetyöllä oli saada uutta tietoa, miten liikunnan avulla toteutettu toiminta tukee ADHD-nuorten kokemuksia osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja sitä kautta myös edistää mahdollisesti oppimista.

Opinnäytetyön aiheen tarkentumisessa ja rajauksessa ovat tärkeinä osapuolina olleet toimeksiantajamme Sari Haapakangas Suomen Vanhempainliitosta ja Piia Haukilahti Suomen ADHD-liitosta. Heidän opinnäytetyöhömmme toimeksiantajan roolissa mukaan lähtemisen syinä olivat pyrkimys edistää kaikkien lasten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta kouluissa sekä tarve lisätä ymmärrystä uusien toiminnallisten käytänteiden vaikutuksista muuttuvissa oppimisympäristöissä ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. (Haapakangas 2019; Haukilahti 2019.)

Olemme rajanneet opinnäytetyön käsittelemään neuropsykiatrisista häiriöistä pelkästään ADHD:ta. Halusimme käsitellä ADHD:n ilmenemismuodoista siihen liittyvää ylivilkkautta paitsi haasteena, myös vahvuutena energian kanavoimisessa haluttuun suuntaan. Olemme samalla tietoisia siitä, että ADHD-diagnoosi kattaa nykyisellään myös ADD:n, mihin ylivilkkautta ei selkeästi liity.

Opinnäytetyön teoriassa tarkastelemme muun muassa keskeisiä asioita ADHD:sta, liikunnan vaikutuksista oppimiseen sekä opettajan päivittäisiä tukitoimia ADHD-henkilöiden kanssa.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Opinnäytetyön tarkoituksena oli luoda liikunnallinen monialainen oppimiskokonaisuus, joka toteutettaisiin ADHD-nuoren näkökulmasta. Tavoitteena opinnäytetyöllä oli saada uutta tietoa, miten liikunnan avulla toteutettu toiminta tukee ADHD-nuorten kokemuksia osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja sitä kautta myös edistää mahdollisesti oppimista. Vertaamme tutkimustuloksia tekstissä käsittelemäämme teoriaan ja niiden yhteyksiin. Samalla pyrimme selvittämään, miten erityisesti ADHD-nuorten tarpeisiin vastaava toiminta vaikuttaa ei-ADHD-nuorten kokemuksiin monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa.

Monialainen oppimiskokonaisuus toteutettiin teemapäivänä, jonka aikana toimintaan osallistui yhteensä kuusi yläkoulun kahdeksaluokkaa. Tutkimus toteutettiin havainnoimalla toimintaa, minkä jälkeen teetimme puolistrukturoidun haastattelun sekä kyselytutkimuksen. Pääpainona tutkimuksessa olivat ADHD-nuorten osallisuus ja yhdenvertaisuus monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja ne esiintyivät yhtenä osa-alueena tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä. Muita osa-alueita olivat liikunnan vaikutukset keskittymiseen, oppiminen ja rastien mielenkiinto sekä yleinen mielipide toiminnasta.

Opinnäytetyömme tutkimus toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena, jossa yhdistyvät laadullinen ja määrällinen toimintatapa. Laadulliselle eli kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä suosia ihmistä tiedonkeruun välineenä. Tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa sekä keskusteluihin tutkittaviensa kanssa, kuin erilaisilla mittausvälineillä hankittuun tietoon. Laadullisessa tutkimuksessa käytetäänkin metodeja, kuten erilaisia haastatteluita, joissa tutkittavien näkökulmat ja kokemukset pääsevät esille. Tutkiminen on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa ja aineisto hankitaan todellisissa, tarkoituksenmukaisesti valituissa tilanteissa. Tutkittuja tapauksia käsitellään ja tulkitaan ainutlaatuisina kokemuksina ihmisten välisissä tilanteissa sekä sosiaalisissa tilanteissa. Laadullista tutkimusmenetelmää noudattava tutkimus sisältää aina kysymyksen: mitä merkitystä tutkimuksessa tutkitaan? (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Vilka 2015, 118.)

Toimintatutkimus ei itsessään ole tutkimusmenetelmä, vaan enemmän lähestymistapa, jolla saadaan yhdistettyä käytännön kehittäminen sekä tutkimus. Perinteisessä tutkimuksessa pyritään selvittämään miten asiat ovat, kun taas toimintatutkimuksessa halutaan selvittää, miten asioita voisi tehdä paremmin. Tutkija ei ole pelkästään toiminnan tarkkailija, vaan hän on aktiivinen toimija tekemällä toimintaa kehittäviä väliintuloja. Toimintatutkimuksen luonteen piirteisiin kuuluu ihmisten välinen sosiaalinen toiminta esimerkiksi ryhmätehtävässä. Käytännön kehittämiseen tarvittavien tietojen hankkimiseen voidaan käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä, kuten teemahaastattelua. (Heikkinen 2018, 215–216.)

3 ADHD OMINAISUUTENA

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) on aivojen neuropsykiatrinen säätelyn häiriö, jossa esiintyy erilaisia aktiivisuuteen ja tarkkaavaisuuteen liittyviä ongelmia (Hansen 2018, 15). ADHD on yksi maailman yleisimmistä oirekuvista, joita diagnosoidaan lapsuudessa (Climie & Mastoras 2015, 296). Perinteisesti ADHD:hen liitetään kolme oiretta: tarkkaavaisuuden ongelmat, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus (Hansen 2018, 12; Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 13; Sandberg 2018, 17). Siihen voi joskus kuitenkin myös liittyä hitautta sekä aliaktiivisuutta (Parikka ym. 2020, 31). Laajemmasta näkökulmasta ADHD-henkilöillä esiintyy paljon muitakin oireita, jotka voivat olla vahvuudeltaan ja esiintymismuodoltaan hyvinkin erilaisia. Oireet liittyvät myös pitkälti oman käytöksen ja toiminnan heikentyneeseen kontrollointiin suhteessa ajan kulkuun. (Barkley 2008, 35; Hansen 2018, 15.)

ADHD:sta on mahdollista erottaa kolme eri ilmiä, joissa kaikissa on kuitenkin kyse samasta häiriöstä. ADD (Attention Deficit Disorder) on ADHD:n tarkkaamattomuuteen painottuva muoto, jossa esiintyy keskittymisvaikeuksia ilman impulsiivisuutta ja ylivilkkautta. Perinteisin ilmiä on yhdistetyn muodon ADHD, jollaisena ADHD yleensä mielletään. Tässä ilmiässä yksilöllä on vaikeuksia kaikilla keskeisillä oirealueilla. Yliaktiivis-impulsiivisessa muodossa puolestaan ei esiinny merkittäviä keskittymisvaikeuksia, vain yliaktiivisuutta. Iän myötä ADHD:n oireilu muuttuu usein siten, että yliaktiivisuus vähenee merkittävästi. Lapsuuden yhdistetyn muodon ADHD esiintyykin usein aikuisuudessa sen tarkkaamattomuuspainotteisessa muodossa. (Parikka ym. 2020, 34.)

3.1 ADHD:n esiintyvyys

ADHD on synnynnäinen ominaisuus, jonka oireet ilmenevät jo varhain lapsuudessa. Se on myös hyvin perinnöllinen ominaisuus, johon vaikuttaa monien geenien yhteisvaikutus. Eri arvioiden mukaan perinnölliset tekijät vaikuttavat jopa 60–90 prosenttiin ADHD-tapauksista. Perinnöllisten tekijöiden lisäksi esimerkiksi sikiöaikainen altistuminen nikotiinille tai alkoholille voi lisätä merkittävästi ADHD:n riskiä. ADHD:n esiintyvyys kouluikäisillä on noin 5–7 prosentin luokkaa ja aikuisilla noin 2–4 prosenttia. On siis hyvin todennäköistä, että koulun luokassa on

ainakin yksi oppilas, jolla on ADHD:n oireita. (Parikka ym. 2020, 31.) Tyypillisiä oireita lapsilla ovat esimerkiksi vaikeudet keskittyä tehtäviin, ohjeiden seuraaminen on haastavaa, raajojen jatkuva liikuttelu tai haasteita odottaa omaa vuoroa. Nämä erilaiset oireet säilyvät aina aikuisuuteen saakka, mutta kehityksen ja kasvun myötä ADHD-henkilö kykenee paremmin huomaamaan omat oireensa ja kontrolloimaan niitä. (Adler & Florence 2009, 37–39; Hansen 2018, 17; Sandberg 2018, 17; Parikka ym. 2020, 35.)

Lapsena ja nuorena on myös vaikea tehdä valintoja esimerkiksi omasta toimintaympäristöstä, koska on sidottuna pitkäksi aikaa koulumaailmaan. Nuoren elämästä tulee entistä haasteellisempaa, jos hän ei pärjää koulussa, koska siinä on hankala joustaa. Myös nuoren arkeen vaikuttamisen mahdollisuudet ovat hyvin rajalliset verrattuna aikuisuuteen. Aikuisena voi valita itselle sopivan ammatin ja työpaikan sekä voi päättää kokonaan omista arkipäivistä. Työssä voi helposti välttää ammatteja, joissa vaaditaan rutiineja ja tarkkaavaisuutta, mutta koulussa tämä ei ole mahdollista. (Hansen 2018, 17.)

3.2 ADHD:n diagnosointi

ADHD:n diagnosointi on vaikeampaa kuin monen muun häiriön tai oireen. ADHD:n oireet eivät ole yksiselitteinen asia, joka olisi helposti diagnosoitavissa tai todettavissa, kuten HIV. ADHD:n oireiden spektri on laaja ja siihen mahtuu monenlaisia ihmisiä. Ihmiset voivat olla missä kohti kirjoa tahansa, mutta ”terveiden” ja ”sairaiden” välille ei voi vetää rajaa. Osalla ihmisistä on vain vähän oireita, kun taas toisella voi olla lähes kaikki. Tämä hankaloittaa diagnosointia todella paljon. (Adler & Florence 2009, 60; Hansen 2018, 15.)

ADHD:n diagnoosia ei voi tehdä laboratoriossa, vaan se perustuu potilaan omaan kertomukseen tarkkaavaisuuden ongelmista, levottomuudesta, häiriytyvyydestä, hermostuneisuudesta sekä vaikeudesta organisoida tai tavasta keskeyttää toisia. Diagnoosi riippuu tutkivan lääkärin kyvystä erottaa kehitykselliset neuropsykiatriset oireet, niiden voimakkuus, yleisyys ja vaikutukset potilaan elämään. Varsinaisten ADHD:n oireiden tunnistaminen ei ole vaikeaa. Vaikeaa diagnosoinnista tekee se, että samankaltaisia oireita esiintyy yleensä muissa, erillisissä mielen-terveyden häiriöissä. ADHD:lle onkin tyypillistä, että sen kanssa samanaikaisesti

esiintyy myös muita psyykkisiä tai neurologisia häiriöitä ja oireita. (Adler & Florence 2009, 60; Puustjärvi ym. 2018, 22.)

ADHD:n diagnosoinnissa onkin olennaista varmistaa diagnosikriteerien täyttyminen, mutta myös samalla arvioida mahdolliset samanaikaishäiriöt ja erotusdiagnostiset vaihtoehdot. ADHD:n sekä muiden häiriöiden ja sairauksien diagnosoinnissa tarvitaan moniammatillisen työryhmän laaja-alaista ja systemaattista arviointia. Joitakin ADHD:n oireita esiintyy jo lapsuudesta saakka. Diagnostisen arvion aikana tietoa yksilön oireista kerätäänkin mahdollisimman kattavasti lapsuudesta lähtien. Oireiden esiintymistä eri ympäristöissä pyritään selvittämään mahdollisimman laajasti esimerkiksi erilaisilla kyselylomakkeilla. Lisäksi voimakkaan perinnöllisyyden vuoksi tarvitaan tietoa suvussa esiintyneistä sairauksista ja häiriöistä. (Adler & Florence 2009, 60–61; Puustjärvi ym. 2018, 22–23.)

ADHD:n ja muidenkin neuropsykiatristen häiriöiden oireet ovat usein ulospäin näkyviä. Tässä tilanteessa diagnoosi voikin tuoda merkittävää ymmärrystä poikkeavasta toiminnasta tai käyttäytymisestä. Ilman diagnoosia voidaan oireet tulkita muulla, ehkä jopa leimaavalla tavalla, esimerkiksi huolimattomuutena, huonotapaisuutena, välinpitämättämyytenä tai epäkohteliaisuutena. Nämä virheelliset määrittelyt altistavat väärille odotuksille, eivätkä auta ongelman ratkaisussa. Oikea ja asianmukaisesti tehty diagnoosi helpottaa sekä henkilöä itseään että hänen ympäristöään ymmärtämään ongelmien syitä ja kohdistamaan oireisiin parhaiten sopiva hoito. (Parikka ym. 2020, 23.)

Valtaosassa maailmaa käytetään WHO:n tautiluokitusjärjestelmää International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD), joka määrittelee muun muassa ADHD:lle diagnostiset kriteerit. Nykyään käytössä on versio ICD-10, mutta WHO aikoo ottaa käyttöön uuden ICD-11-tautiluokitusjärjestelmän vuonna 2022. (Lindmeier 2018; Puustjärvi ym. 2018, 24.) ADHD-diagnoosin rakentumiseen vaaditaan potilaan poikkeavaa tarkkaavaisuuden puutetta, levottomuutta ja hyperaktiivisuutta. Oireet ovat laaja-alaisia, hyvin yleisiä, pitkäkestoisia ja ne eivät johdu mistään muusta oireesta tai häiriöstä. ADHD:n diagnosoinnin helpottamisessa voidaan käyttää WHO:n hyperkineettisten oireiden arviointikriteerejä G1-G7. Kriteereissä arvioidaan keskittymiskyvyttömyyttä, impulsiivisuutta, hyperaktiivisuutta, oireiden alkamisikää, laaja-alaisuutta sekä muiden

sairauksien poissulkemista. Jokaisen kriteerin kohdalla tulee täyttyä tietty määrä oirekuvauksia, jotta yksilöllä voidaan todeta ADHD. (World Health Organization 1993, 155–157; Terveystieteiden tutkimuskeskus 2011, 275; Puustjärvi ym. 2018, 25–27.)

3.3 ADHD voimavarana

Yleisesti ADHD:sta puhuttaessa on helppo listata monia negatiivisia puolia ja ongelmia, joita esiintyy paljon muun muassa koulumaailmassa. Jos ADHD:n oireet eivät aiheuta ongelmia arkitilanteissa, ei kukaan edes puhuisi diagnooseista niin paljon. Negatiivisten puolien lisäksi ADHD:sta löytyy myös paljon positiivisia puolia, jotka voivat olla valtaosalle hyvinkin tuntemattomia. Positiivisia piirteitä voivat olla esimerkiksi kekseliäisyys, aikaansaavuus, energisyys, rohkeus, luovuus, sinnikkyys ja täydellinen keskittymiskyky. Jokaisella ADHD-henkilöllä ei ole välttämättä kaikkia positiivisia puolia, kuten heillä ei ole välttämättä kaikkia negatiivisia puolia. (Hansen 2017, 93; Hansen 2018, 13–14.)

ADHD-nuoren on hyvä kanavoidsa omaa energiaansa johonkin omaan taitoon tai harrastukseen, jossa hän tuntee olevansa hyvä tai mistä hän pitää. Liikunta on esimerkiksi yksi hyvä keino tukea omaa hyvinvointia ja hoitaa samalla ADHD:n oireita. (Hansen 2018, 125–127.) Hansen (2018, 126) tuo esille tutkimuksia, joissa liikunnan avulla voidaan vähentää impulsiivisuutta ja parantaa keskittymiskykyä esimerkiksi omia harrastuksia, kiinnostuksen kohteita tai koulutehtäviä varten. Liikunnalla on myös monia muita terveysvaikutuksia, minkä takia sitä olisi hyvä harrastaa pari tuntia päivittäin. Oman energian kanavoiminen sosiaalisesti hyväksyttävään ja arvostettuun asiaan lisää myös ADHD-nuoren itsetuntoa. Mielekkäs liikunnallinen, taiteellinen tai musiikillinen harrastus voi helposti muutamasta kerrasta viikossa jäädä loppuelämän harrastukseksi ja oman ylimääräisen energian kanavaksi. (Viljamaa 2009, 93; Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 169–170.)

3.4 ADHD ja dopamiini

ADHD-henkilöillä on todettu olevan poikkeavuuksia kahdessa eri aivojen välittäjäaineessa, dopamiinissa ja noradrenaliinissa. Näiden toiminnassa on todettu

poikkeavuuksia erityisesti niissä aivojen osissa, jotka säätelevät impulssikontrollia ja tarkkaavaisuutta. (Adler & Florence 2009, 36; Puustjärvi ym. 2018, 31.)

Ihminen hakee jatkuvasti toiminnastaan sellaisia asioita, jotka tuovat mielihyvän tunnetta. Ihmisen aivoissa on tietynlaisia reseptoreita, jotka vastaanottavat keskushermoston välittäjäainetta nimeltään dopamiini. Dopamiinia voi saada esimerkiksi liikunnallisesta suorituksesta, mikä taas saa aikaan mielihyvän tunteen. (Hansen 2018, 29–30.)

Kaikilla ihmisillä on dopamiinireseptoreita, mutta ne toimivat hieman eri tavalla ja voivat muun muassa sitoa dopamiinia toisilla enemmän ja toisilla vähemmän. Tavallisen ihmisen aivoille tai reseptoreille riittää tietty määrä dopamiinia mielihyvän tunteen saavuttamiseksi, mutta ADHD-henkilöillä tilanne on hieman erilainen. Yleensä ADHD-henkilöiden dopamiinireseptorit eivät sido dopamiinia yhtä tehokkaasti ja sitä kautta vaikutus ei ole yhtä voimakas. Esimerkiksi sama televisio-ohjelma vapauttaa keskimäärin yhtä paljon dopamiinia, joten sama kiinnostava ohjelma voi tuntua ADHD-henkilöstä pitkästyttävälle. Näin ollen ADHD-henkilöt tarvitsevat enemmän dopamiinia vapauttavia asioita tai tekemistä saman vaikutuksen aikaan saamiseksi. (Hansen 2018, 29–30.)

Liikunnan aikana ja erityisesti sen jälkeen aivojen dopamiinitaso kasvaa. Sen nousun ansiosta ihminen tuntee olonsa fokusoituneeksi ja rauhalliseksi. Liikunnalla saadaan siis lisättyä dopamiinin määrää aivoissa. Samainen vaikutus saadaan aikaan ADHD-lääkkeillä. Useat tutkimukset osoittavat fyysisen aktiivisuuden parantavan keskittymiskykyä, etenkin ADHD-oireisten yksilöiden kohdalla. Samaisia havaintoja on tehty myös niiden yksilöiden kohdalla, joilla ei ole diagnosoitu ADHD:ta. Keskittymiskyvyn ohella liikunta vaikuttaa myös yksilön impulsiivisuuteen eli äkkipikaiseen ja harkitsemattomaan toimintaan. (Hansen 2018, 124–127.)

4 LIIKUNTA JA OPPIMINEN

Liikunnalla yleisesti tarkoitetaan lihasten tahdonalaista toimintaa, joka hermoston ohjaamisen avulla lisää ihmisen energian kulutusta. Liikuntaa toteutetaan omien tavoitteiden ja syiden mukaisesti elämysten kokemuksien saamiseksi sekä parempien terveysvaikutusten takia. (Syväoja ym. 2012, 11; Käypä hoito -suositus 2015.)

Oppiminen on ihmisen aktiivinen ja omaehtoinen toimintaprosessi, jonka seurauksena yksilön käyttäytyminen, tiedot, taidot ja tunnereaktiot muuttuvat. Oppimisen avulla sopeudutaan muuttuvaan ympäristöön ja vaikutetaan aktiivisesti sen muutokseen ja omaan toimintaan. Oppiminen on myös yleisesti vuorovaikutusta erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja kulttuuriympäristöissä, joten sosiaalisuus on aina oppimisessa vahvasti mukana. Oppimisen toimintaympäristö muokkaa aina tilanteita ja kokemuksia omanlaisikseen. (Haapala, Kantomaa, Kujala, Jaakola & Tammelin 2017, 6.)

4.1 Liikunnan vaikutukset oppimiseen

Monien tutkimusten pohjalta voidaan todeta koulupäivän aikaisella liikunnalla, opitunneilla pidettävillä liikunnallisilla tauoilla ja opetukseen integroidulla liikunnalla olevan positiivisesti korreloiva vaikutus myös kouluarvosanoihin sekä standardoituin testituloksiin. Lisäksi muulla koulupäivän aikaisella ohjatulla liikunnalla ja liikuntakerhoilla on positiivinen vaikutus koulumenetyksen kannalta. Tärkeää on myös huomata se, että liikunnan lisäämisellä ei ole negatiivisia vaikutuksia koulumenestykseen. (Syväoja ym. 2012, 11–12; Kantomaa ym. 2018, 15–16.)

Liikunnan vaikutukset oppimiseen perustuvat fysiologiaan ja anatomiaan sekä aivojen rakenteeseen ja toimintaan. Liikunnalla saadaan lisättyä verenkiertoa aivoissa, parannettua hapensaantia, nostettua aivojen välittäjäaineiden määrää ja parannettua kemikaaleja, jotka tukevat hermosolujen toimintaa. Lisäksi liikunnalla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia aivojen hiusverisuonten lisääntymiselle ja erityisesti hippokampuksen alueella olevien hermosolujen syntymiselle, joka toimii ihmisen oppimisen ja muistin keskuksena. (Haapala ym. 2017, 6; Kantomaa ym. 2018, 22.)

Haapalan ym. (2017, 7) mukaan myös motorisella oppimisella olisi samanlaisia vaikutuksia oppimiselle kuin liikunnalla. Kaurasen (2011, 291) mukaan, motorisella oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä muutoksia motorisessa kyvykkyydessä sekä taitoa vaativissa suorituksissa, joita on aikaansaanut joukko harjoittelun ja kokemusten aikaansaamia sisäisiä prosesseja. Motoristen taitojen oppiminen vaikuttaa myös aivojen kehitykseen, koska samat mekanismit keskushermostossa vastaavat motoristen sekä tiedollisten taitojen hallinnasta. (Haapala ym. 2017, 6–7.) Useiden tutkimusten mukaan kognitiivisesti ja motorisesti haastavammilla tehtävillä on saatu parempia tuloksia akateemisen oppimisen sekä toiminnanohjauksen kannalta, kuin aerobisen liikunnan avulla. Tutkimuksissa vertailtiin kahta ryhmää, joissa toisessa tehtiin kognitiivisesti haastavampia tehtäviä ja toisessa motorisesti yksinkertaisempaa liikuntaa. (Schmidt, Jäger, Egger, Roebers & Conzelmann 2015, 585–586; Kountsandreuou, Wegner, Niemann & Budde 2016, 1149–1150; van der Niet ym. 2016, 68–69.)

Liikunnan on myös tutkittu parantavan lasten ja nuorten keskittymiskykyä, kognitiivisia taitoja sekä vähentävän impulsiivisuutta niin lyhyellä kuin pidemmälläkin tähtäimellä. Eräässä lyhytaikaisessa tutkimuksessa haluttiin testata 30 minuutin kovatehoisen juoksumatto harjoitteen vaikutuksia testiaikoihin. Tutkimukseen osallistui 25 ADHD-lastia. Harjoitteen jälkeen testattiin lasten impulsiivisuutta, vasteaikoja ja tarkkaavaisuutta. Testien tuloksista voitiin päätellä ennen harjoitteita tehdyllä liikunnalla olleen huomattavan suuri merkitys testiaikojen parantamiseen. Toisessa, pidempiaikaisessa tutkimuksessa käytettiin 17 hengen lapsiryhmää, jotka harrastivat päivittäin 26 minuuttia liikuntaa keskiraskaalla tai raskaalla tasolla. Tutkimukseen osallistuneista lapsista 64–71 prosenttia sai paremmat kokonaisarvosanat opettajilta ja vanhemmilta. (Ng, Ho, Chan, Yong & Yeo 2017, 124.)

Liikunnalla on myös useita positiivisia vaikutuksia ADHD-lasten ja nuorten impulsiivisuuden hallintaan ja sitä kautta keskittymiskyvyn paranemiseen samalla tavalla kuin ei-diagnosoitujen kanssa. Hansenin mukaan asiasta on useita tutkimuksia. Esimerkiksi erässä tutkimuksessa vertailtiin joukkoa lapsia ja nuoria, joista puolella oli diagnosoitu ADHD. Ryhmä laitettiin pelaamaan suosittua videopeliä, jolla testattiin heidän tarkkaavaisuuttansa ja keskittymiskykyä. Aluksi ei-diagnosoidut lapset ja nuoret saivat parempia testituloksia, mutta viiden minuutin

reippaan juoksun jälkeen ADHD-henkilöt paransivat aluksi suoritettua testitulosta samalle tasolle ei-diagnosoitujen kanssa. (Hansen 2018, 125–127.)

Liikkumisen keskittymiskykyä parantavat vaikutukset ovat todennäköisesti perintöä savanninaikaisilta esi-ihmisiltä. Nykyään lenkille lähdön motiiveina toimii usein hyvinolontunne, liikunnan hyödyllisyys tai esimerkiksi painonhallinta. Esi-isät puolestaan olivat aktiivisia hankkiakseen ruokaa tai välttääkseen vaaroja. Molemmissa tehtävissä tarkkaavaisuudesta ja keskittymisestä on ollut etua. Aivot eivät ole juurikaan muuttuneet savanninaikaisista ihmisistä. Tästä syystä samat mekanismit käynnistyvät aivoissa nykyäänkin kun liikutaan. Aivot uskovat, että tekeillä jotain elintärkeää, jonka seurauksena siihen tulee keskittyä kunnolla. Siksi liikunta vahvistaa keskittymiskykyä tilapäisesti. (Hansen 2017, 92–93.)

4.2 Toiminnallinen oppiminen

Toiminnallisella oppimisella tarkoitetaan oppilaan aktiivista toimintaa sekä ajattelua oppimisprosessin aikana. Toiminnalliseen oppimiseen kuuluu monipuolisen fyysisen toiminnan hyödyntäminen välineenä oppistavoitteiden saavuttamiseksi. Toiminnallisen oppimisen menetelmiä ovat esimerkiksi liikunta ja sen eri pelit sekä roolityöskentely. Toiminnallisen oppimisen menetelmiä on mahdollista hyödyntää missä tahansa oppiaineessa. Oppimisen aikana oppilaalle kertyy erilaisia kokemuksia, oivalluksia ja elämyksiä. Toiminnallisten työtapojen kautta pyrkimyksenä onkin edistää muun muassa oppilaan omaa toimintaa, aktiivisuutta, osallistumista sekä vuorovaikutusta. (Huisman & Nissinen 2005, 32; Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14.)

Toiminnallisten työtapojen keskeisin tavoite ei ole fyysis-motoristen tavoitteiden saavuttaminen. Tästä huolimatta on kuitenkin selvää, että ne lisäävät oppilaiden liikkumista ja vähentävät istumista. Liikkumisen ja akateemisten tehtävien ratkaisemisen yhdistämisellä onkin havaittu olevan positiivisia yhteyksiä oppimiseen. Aktiiviset ja liikkumista sisältävät toimintatavat ylläpitävät aivojen verenkiertoa, joilla puolestaan on positiivisia vaikutuksia hermosolujen ja hermoverkkojen muodostumiseen. Lisääntynyt aivojen verenkierto vaikuttaa positiivisesti oppilaiden vireystilaan, keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen. Oppilaiden liikkumisen lisääminen ja liikkumattomuuden vähentäminen selittääkin osaltaan toiminnallisten

työtapojen tehokkuuden. (Huisman & Nissinen 2005, 33; Jaakkola & Norrena 2016, 16–17.)

Liikunta itsessään ei ole suorasti oppimiseen vaikuttava tekijä, vaan liikunnasta saatavat vaikutukset voivat välittyä jonkin muun tekijän kautta. Liikunnan vaikutukset voidaan havaita helpommin fysiologiassa ja anatomiassa, mutta tutkimuksien mukaan ne vaikuttavat myös ihmisen aivoihin. Liikunnalla pystytään vaikuttamaan aivojen aktiivisuuteen ja erityisesti niihin osiin, joissa toiminnanohjaus ja muisti sijaitsevat. Liikunnalla pystytään myös lisäämään mahdollisuuksia oppia uusia asioita, koska se vaikuttaa ihmisen aivojen rakenteisiin ja toimintaan. Tiedolliset ja motoriset taidot kehittyvät aivoissa rinnakkain, koska samat keskushermoston toiminnat vastaavat molempien taitojen ohjaamisesta. Tämän takia esimerkiksi ADHD-nuorelle motorisen oppimisen tukeminen pitäisi huomioida kouluissa liikunnassa ja oppimisessa entistä paremmin. (Kantomaa ym. 2018, 28.)

Liikunnalla pystytään parhaimmillaan tarjoamaan fyysisten ja psyykkisten ominaisuuksien kehittämisen ohella myös sosiaalisten taitojen oppimiseen. Sosiaaliset taidot ovat ihmisellä keskeisiä asioita, joilla tuetaan ja selitetään eri oppimisen mekanismeja. Sosiaalisten taitojen ohessa liikunta tarjoaa mahdollisuuksia ongelmanratkaisukyvyyn, tiimityöskentelyn ja yhteisen tavoitteen eteen työskentelemisen harjoitteluun. Liikunnan avulla tarjotaan myös mahdollisuuksia omien tunteiden tunnistamiseen, kokemiseen, nimeämiseen ja hallintaan. Näiden taitojen harjoittelu on erityisen tärkeää epäonnistumisia kokeneiden oppimisvaikeuslasten ja -nuorten kohdalla. (Huisman & Nissinen 2005, 33; Kantomaa ym. 2018, 28.)

5 OPPIMISEN TUKEA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään oppimisen ja koulunkäynnin tuen koostuvan kolmesta eri osa-alueesta: yleisestä tuesta, tehostetusta tuesta sekä erityisestä tuesta. Näistä tuen muodoista oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea. Oppilaan saaman tuen tulee olla pitkäjänteisesti suunniteltua, joustavaa, yksilöllisen tarpeen mukaista ja lisäksi sitä tulee tarpeen vaatiessa pystyä muuttamaan. Tukea tulee tarjota sillä tasolla ja niin kauan, kuin sen on tarpeellista. (Opetushallitus 2014, 61; Parikka ym. 2020, 94–96.)

Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana tulee olla kunkin yksilön ja opetusryhmän vahvuudet sekä kehittämistarpeet. Koulunkäynnin ja oppimisen tukeminen merkitsee oppimisympäristön mahdollista muokkaamista sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien syvenemistä, monimuotoistumista sekä pitkittymistä. Tuen avulla pyritään huolehtimaan siitä, että oppilaalla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmässä työskentelyssä. Tuki tulee tarjota oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässään erilaisin joustavin järjestelyin. Erityistä huomiota tulee tarjota oppilaan siirtyessä kouluasteelta toiselle. (Opetushallitus 2014, 61; Parikka ym. 2020, 94–96.)

5.1 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslaissa määritellään, että oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa käytetään kolmiportaista tukiasteikkoa. Nämä tuen asteet ovat yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki. Suunniteltaessa tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiä, tulee lähtökohtana olla aina yleinen tuki. Yleisopetuksessa tukitoimien tarjoaminen aloitetaan yleensä yleisen tuen pohjalta, mikäli lapsella ei ole ollut jo ennen koulun aloitusta nähtävillä suuria haasteita, kuten vammoja, jotka puoltaisivat jo varhain erityisen tuen päätöstä. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16§, 16a§, 17§; Opetushallitus 2011, 10–11; Sandberg 2018, 85–86.)

5.1.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki on tavallista, laadukasta luokanopettajan tai aineopettajan antamaa perusopetusta. Jos oppilaalla havaitaan ongelmia oppimisen kanssa, sitä lähdetään ratkaisemaan varhaisen puuttumisen mallin mukaisesti. Ajoissa havaittu ongelma ja siihen puuttuminen ehkäisevät ongelman paisumista hallitsemattomaksi. Oppilaalle voidaan tarjota erityisopettajan apua tai tarvittaessa laatia oma oppimissuunnitelma. (Opetushallitus 2014, 62–63; Takala 2016, 22–23; Sandberg 2018, 86–87; Parikka ym. 2020, 96–97.)

Yleiseen tukeen kuuluvat myös opetuksessa jälkeen jääneille tukiopetus sekä ylös- ja alaspäin eriyttäminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksien ja oppilaan taitotason mukaista opetusta ja tehtäviä. Lisäksi yleiseen tukeen kuuluu osa-aikainen erityisopetus muun opetustoiminnan ohella. Tätä voidaan toteuttaa, jos oppilaalla on vaikeuksia jonkin oppiaineen kanssa. Osa-aikainen erityisopettaja voi olla oppilaan tukena esimerkiksi vain tietyillä tunteilla viikossa. (Opetushallitus 2014, 62–63; Takala 2016, 22–23; Sandberg 2018, 86–87; Parikka ym. 2020, 96–97.)

5.1.2 Tehostettu tuki

Tehostettu tuki voidaan ottaa lapselle käyttöön, jos yleinen tuki todetaan riittämättömäksi. Tehostettuun tukeen kuuluvat samat tukitoimet, kuin yleiseenkin tukeen. Lisänä tehostetussa tuessa on lapsen oppimisvalmiuksien tietoista tukemista toiminnallisen ryhmä- tai yksilöohjauksen kautta. (Opetushallitus 2014, 63; Takala 2016, 23; Sandberg 2018, 88–89; Parikka ym. 2020, 97–98.)

Ennen oppilaan siirtymistä tehostetun tuen piiriin on hänestä tehtävä pedagoginen arvio esimerkiksi luokanopettajan toimesta. Pedagogisessa arviossa huomioidaan lapsen kokonaistilanne oppimisen ja koulunkäynnin kannalta. Arviossa huomioidaan oppilaan ja huoltajan näkökulma, kuvataan oppilaan saama yleisen tuen määrä sekä annetaan arvio tukimuotojen vaikutuksista. Lisäksi pedagoginen arvio sisältää oppilaan omat kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet. Arviossa myös esitellään, miten oppilasta voidaan tukea oppimisympäristöllä, pedagogisilla valinnoilla, oppilashuollolla tai muilla tukijärjestelyillä. Tehostetun tuen piirissä lapselle tehdään oma oppimissuunnitelma, joka sisältää lapselle tehdyt tavoitteet

kasvulle ja kehitykselle sekä arvion mahdollisista riskitekijöistä ja vahvuuksista. (Opetushallitus 2014, 63; Takala 2016, 23; Sandberg 2018, 88–89; Parikka ym. 2020, 97–98.)

5.1.3 Erityinen tuki

Erityinen tuki on koulunkäynnin ja oppimisen tukemisen muodoista kaikkein vahvin. Erityistä tukea voidaan tarjota niille oppilaille, joiden kehityksen, kasvun tai oppimisen tukeminen ei toteudu muuten riittävällä tasolla. Erityisen tuen aloittaminen, jatkaminen ja lopettaminen vaativat aina erillisen lainmukaisen tuen kirjallisen päätöksen muodossa. Samaisessa päätöksessä myös ratkaistaan, noudatetaanko lapsi tai nuori yksilöllistä opetussuunnitelmaa vai yleistä opetussuunnitelmaa. Myös tiettyjen yksittäisten oppiaineiden kohdalla voidaan harkita yksilöllistä opetusta. Erityisen tuen kautta tavoitteena on tukea oppilaan itsetuntoa, opiskelumotivaatiota sekä oppilaan mahdollisuuksia kokea onnistumisen kokemuksia ja iloa. Näiden kautta pyrkimyksenä on lisätä oppilaan osallisuutta ja vastuunottoa opiskelusta. (Opetushallitus 2014, 65–66; Sandberg 2018, 89; Parikka ym. 2020, 98–99.)

Erityinen tuki pitää sisällään samat koulunkäynnin ja oppimisen tuen muodot kuin yleinen ja tehostettu tuki. Näiden lisäksi erityinen tuki pitää sisällään kokoaikaisen erityisopetuksen eli oppilaalle on mahdollisuus erityisluokkapaikkaan. Erityistä tukea tarvitseva oppilas voi olla myös integroituna erityisen tuen oppilaana yleisopetus ryhmässä. Tällöin oppilas saa erityisopetuksen palveluita yleisopetuksen ryhmässä ja myös mahdollisesti pienessä erityisopetuksen ryhmässä yksilöllisen tarpeen mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 65–66; Sandberg 2018, 89–90; Parikka ym. 2020, 98–99.)

5.2 Inklusio ja tasa-arvo

Sanana inklusio tarkoittaa mukaan ottamista (inclusion). Inklusio on nykyaikaisin ja tasa-arvoisin menetelmä oppilaalle, joka tarvitsee tukea oman oppimisen apuna. Aiemmin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa on käytetty paljon eri eriyttämisen keinoja, kuten segregatiota, jossa esimerkiksi vammaiset eroteltiin muista oppilaista kokonaan omaksi ryhmäksi. Myös integraatiomallia on

käytetty paljon, joka on jo askel lähemmäksi yleisopetusta ja sitä kautta enemmän tasa-arvoa. Integraatiossa oppilas on erityisluokalla, mutta osallistuu silti muiden tapaan opetukseen. Vaikka hän opiskelee muiden kanssa samassa luokassa, tapahtuu opiskelu pääasiassa omassa pienessä erityisopetuksen ryhmässä. Integraatiolla ja segregaatiolla oppilas saa itselleen erityisoppilaan statuksen, joka ei ole tasa-arvon näkökulmasta riittävää. (Takala 2016, 14–16.)

Inklusiossa osa erityistä tukea tarvitsevista oppilasta, kuten tarkkaavaisuuden ja oppimisen vaikeuksista kärsivä nuori, on ”inklusoitu” muiden ryhmään. Inklusio perustuu vahvasti tasa-arvoon ja oppilas opiskelee siellä muiden tapaan saaden samalla tarvitsemansa tuen hänelle parhaalla katsotulla tavalla. Oppilas siis aloittaa peruskoulun kaikkien muiden tapaan ja hänelle tuodaan omaan opiskelu-ympäristöön tarvitsemansa tuki. Kaikki oppilaat eivät opi samalla tavalla, joten osa tarvitsee enemmän yksilöllistä pedagogiikkaa pystyäkseen hyvään opiskeluun. Tämä voi vaatia sen, että opetus tapahtuu tarpeen mukaan yksilöllisesti. Monet opettajat kokevat inklusion lisäävän heidän työtään, minkä takia asia on saanut myös jonkin verran vastustamista. (Takala 2016, 16–17.)

5.3 Osallisuus ja yhdenvertaisuus

Suomessa pätevät lait ja asetukset ovat myös yhtä lailla voimassa niin yksityisessä kuin julkisessa toiminnassa. Lasten oikeuksien sopimus, opetussuunnitelma ja perusopetuslaki määrittelevät jokaisen oikeudeksi turvallisen kasvuympäristön, mahdollisuuden tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun. (Perusopetuslaki 628/1998; 1:2 §; Lastensuojelulaki 417/2007 1:1 §; Opetushallitus 2014, 28, 35.) Perusopetuslaki määrittelee opetuksen tavoitteista seuraavaa: ”Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella” (Perusopetuslaki 628/1998 1:2 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koulussa jokainen yhteisön jäsen tulee kohdata samanarvoiseksi riippumatta ihmisestä, taustasta tai henkilön liittyvästä tekijästä. Koulutyön perustana tulee olla oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Oppilaan mukaan ottaminen omaan toimintaan vaikuttavien asioiden suunnitteluun on hyvä tapa vahvistaa osallisuuden tunnetta. (Perusopetuslaki 628/1998; 1:2 §; Lastensuojelulaki 417/2007 1:1 §; Opetushallitus 2014, 28, 35.)

Mannisen mukaan osallisuuden edistämistä on mahdollista tarkastella joko vaikuttamalla sosiaalisiin suhteisiin tai poliittisiin suhteisiin. Lapsen arjessa kaikista tärkeimmät viiteryhvät ovat oma perhe sekä vertaisryhmät koulussa ja vapaaajalla. Osallisuus on osa sosiaalista hyvinvointia ja siihen vaikuttavat kaikki yhteisöön kuuluvat edellä mainitut jäsenet. Lähiyhteisössä tasavertaisuus, kuulluksi ja arvostetuksi tuleminen ovat perustaa lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. (Manninen 2015, 33–34.)

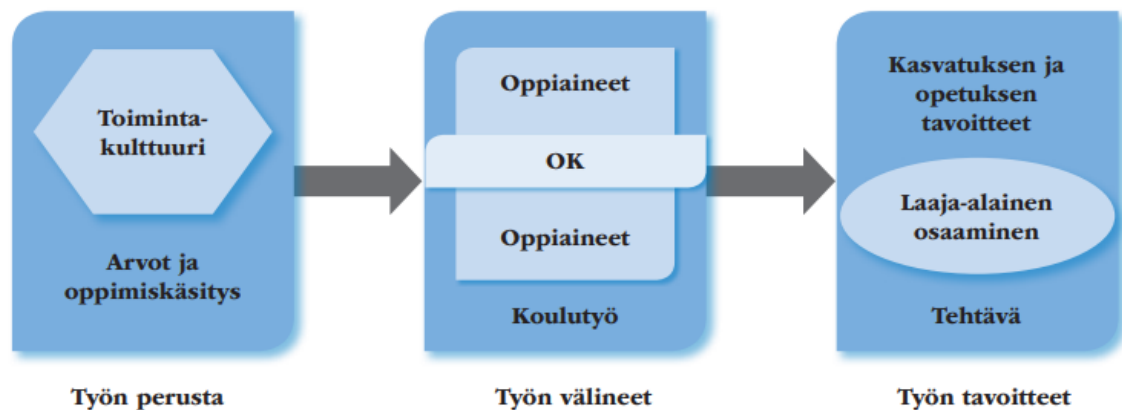
Lasten sosiaalisen osallisuuden edistämisen kannalta tärkeimpiä toimijoita ovat opettajat, vanhemmat ja muu perhe (Manninen 2015, 34). Tärkeänä asiana osallisuuden edistämiseksi on kodin ja koulun välinen tiedon kulku, mikä Mannisen tutkimuksen mukaan on toteutumattomana yksi lapsen sosiaalisen osallisuuden esteistä. Muita tutkimuksessa esiin tulleita esteitä oli muun muassa integraation epäonnistuminen koulussa, eikä lapsen ja vanhemman mielipiteitä otettu huomioon. Myös kiusaamista pidettiin äärimmäisenä sosiaalisen osallisuuden esteenä. Sosiaalisen osallisuuden lisäämisen tulisi näkyä koulun henkilökunnan asenteissa ja ammattitaidoissa sekä tukijärjestelmässä, koska sitä pidettiin koulussa hyvänä arvona yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon ohella. Opettajien ja oppilaiden asenteissa sekä käytöksessä tulisi näkyä yhdenvertaisuus ja sen kunnioittaminen. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden mukaan nämä asiat eivät kuitenkaan toteutuneet käytännössä, vaan asiat jäivät enemmän teorian ja puheen tasolle. Ongelmia lisäsivät opettajien näkökulmasta liian vähäinen henkilöstö ja heidän ajankäyttönsä suuntaaminen, jotka omalta osaltaan heikentävät sosiaalisen osallisuuden mahdollisuuksia. (Manninen 2015, 38–42.)

Manninen toteaa tutkimuksen tuloksien perusteella koulujen olevan lasten sosiaalisen osallisuuden edistämisen kanssa hyvin vaihtelevia, vaikka toiminnan tavoitteet ovatkin hyvin samankaltaiset. Yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden puutteet toimintakulttuurin tasolla lisäävät erittelyä ja epätasa-arvoa. Nämä asiat vaikuttavat kaikista eniten haavoittuvaisimpiin oppilasryhmiin, kuten oppimisvaikeuksista kärsiviin tai tukea tarvitseviin oppilaisiin. He ovat toissijaisessa asemassa esimerkiksi väheksymisen, syrjinnän ja ennakkoluulojen kautta. Toisesta näkökulmasta taas koulut pystyvät vaikuttamaan lasten osallisuuteen ja hyvinvointiin positiivisesti, kun ne ovat jatkuvan kehittämisen ja työskentelemisen

kautta valmiita toteuttamaan hyviä arvoja sekä työskentelytapoja. (Manninen 2015, 47.)

5.4 Monialaiset oppimiskokonaisuudet

Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat opetusta eheyttäviä ja eri oppiaineiden yhteistyöhön perustuvia opiskelujaksoja tai -kokonaisuuksia. Niiden tavoitteena on tehdä mahdolliseksi käsiteltävien ja opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ymmärtäminen. Kokonaisuuksien tarkastelu ja tiedonalojen tutkiva yhdistäminen auttavat oppilaita hahmottamaan koulussa opiskeltavien asioiden merkitystä oman elämän, yhteisön sekä yhteiskunnan kannalta. Keskeistä on, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt sekä toteuttamistavat päätehtään paikallisesti ja niitä täsmennetään koulujen lukuvuosisuunnitelmissa. (Opetushallitus 2014, 31–32; Cantell 2015, 12.) Kuviossa 1. on hahmoteltu miten monialaisten oppimiskokonaisuuksien (OK) suunnittelu ja rakenne etenevät sekä minkälaisia tavoitteita toiminnalla pääpiirteittäin on.



Kuvio 1. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien (OK) suunnittelu (Opetushallitus 2014, 32)

Pedagogisesti opetuksen eheyttäminen edellyttää työtapojen ja opetuksen sisältöjen puolesta oppiainerajat ylittäviä toimintatapoja. Eheyttämisen tapa ja kesto vaihtelevat tapauskohtaisesti. Eheyttämistä voidaan toteuttaa esimerkiksi rinnastamalla kaksi tai useampia oppiaineita yhteen saman teeman alle. Eheyttämistä voidaan toteuttaa jaksottamalla samaan teemaan liittyvät asiat peräkkäin opiskeltaviksi tai toteuttamalla erilaisia toiminnallisia aktiviteettejä, kuten teemapäiviä.

Mahdollista on myös pitempikestoisten oppimiskokonaisuuksien muodostaminen, minkä toteuttamisessa voidaan käyttää aiemmin mainittuja toimintatapoja. Kaikkein laajin eheyttämisen muoto on esiopetuksessakin käytetty kokonaisopetus, jossa kaikki opetus tapahtuu eheyttynä. (Opetushallitus 2014, 31; Cantell 2015, 26.)

6 OPETTAJAN PÄIVITTÄISET TUKITOIMET

Jokainen oppilas on yksilö. Yhtä oikeaa tapaa tukea oppilaan oppimista ei siis ole. Ajatuksena tulisikin olla, että tukikeinoja räätälöidään jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tukea ei anneta liikaa, mutta kuitenkin riittävästi. Tukikeinojen ja erityispedagogiikan menetelmien käyttämisestä ei tule pelätä, sillä niistä ei ole haittaa kenellekään. Erityispedagogiikan menetelmät voivat hyödyttää myös tavallisten oppilaiden oppimista. (Sandberg 2018, 93–94.) Opettajan tulee luonnollisesti tukea jokaisen oppilaan oppimista ja keskittymistä tunteilla (Sandberg 2018, 97–98). Seuraavaksi esittelemme tarkemmin keinoja etenkin ADHD-oppilaan tukemiseksi.

6.1 Oppitunnin rakenne ja toimintatavat

Oppitunnit on hyvä rakentaa eli strukturoida mahdollisimman selkeiksi kokonaisuuksiksi, jolloin ne tukevat myös keskittymisvaikeuksista kärsivien oppilaiden oppimista. Selkeärakenteinen tunti hyödyttää koko oppilasryhmää, mutta on ensisijaisen tärkeää etenkin tukea tarvitseville oppilaille. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi oppitunnin sisällön kirjoittamista taululle siten, että jokainen oppilas sen näkee. Näin myös oppilaat voivat hahmottaa oppitunnin jaksotuksen ja kokonaisuudet paremmin. Hyödyllistä on myös pelkän puheen sijasta käyttää hyväksi myös erilaisia visuaalisia elementtejä. Etenkin ADHD-oireisilla oppilailla pelkkä puhe ei riitä tiedon omaksumiseen, vaan he tarvitsevat esimerkiksi kuvia puheen tueksi. (Sandberg 2018, 99.)

Keskittymisvaikeuksista kärsivien oppilaiden oppimista auttaa paljon monenlaisen toiminnan sisällyttäminen oppituntiin. Ydinajatuksena voidaan pitää, että oppitunnilla toimintaa tulisi vaihtaa noin 15 minuutin välein. Täten toimien oppitunnin aikana ehtii harjoittaa esimerkiksi yksin työskentelyä, pari tehtäviä sekä ryhmässä työskentelyä. Opetettavaa aihetta voidaan lähestyä eri näkökulmista ja näin saadaan aikaan oppitunnin rakenteesta vaihteleva ja mielenkiintoinen. Jaksotus myös helpottaa oleellisesti ADHD-oireisen keskittymistä oppituntiin. (Sandberg 2018, 101.)

Perinteinen pulpettityöskentely ainoana työskentelytapana ei ole välttämättä paras ratkaisu. Oppia voi monella muullakin tavalla esimerkiksi seisten, makuultaan tai vaikkapa kippurassa. Kaikki työskentelytavat ja -asennot ovat yhtä hyviä. Oppilasta onkin hyvä kuunnella työskentelyasennon valinnassa, sillä hän itse tietää missä tilanteessa hän oppii parhaiten. Asennosta riippumatta sen vaihtaminen on kuitenkin hyvin suositeltavaa. Samalla opettaja mahdollistaa oppilaille liikkeen. Liikkuminen luokassa on hyvä keino ylläpitää vireystilaa. Myös erilaiset hienomotoriset liikkeet, kuten stressilelujen tai sinitarran hypistely auttaa oppilasta keskittymään. (Sandberg 2018, 103.)

Usealla ADHD-oireisella oppilaalla on keskittymisvaikeuksien lisäksi haasteita myös aistisäätelyn kanssa. Tämän seurauksena he ovat usein herkkiä erilaisille häiriötekijöille. Tämä kannattaa huomioida jo oppilaan työskentelypaikkaa valittaessa. Aistilyherkkää oppilasta ei kannata sijoittaa opettajan pöydän läheisyyteen, jossa liikehdintää tapahtuu jatkuvasti. Esimerkiksi perinteistä pulpettityöskentelyä käytettäessä aistiherkkä oppilas kannattaa sijoittaa luokan reunustalle seinän viereen. Näin pyritään minimoimaan luokkakavereiden ja opettajan liikehdintä, jottei oppilaan keskittyminen herpaantuisi. (Sandberg 2018, 104–105.)

6.2 Oppimisympäristö ja ohjeistus

Opettajan kannattaa kiinnittää huomiota oppimisympäristöön. Tilan tulisi olla viihtyisä sekä oppilaille että opettajalle ja tukea jokaisen oppilaan oppimista. Ympäristöllä onkin suuri vaikutus etenkin ADHD-oireisen keskittymiseen. Opettajan tulisi kiinnittää huomiota, ettei ainakaan lisää keskittymistä hankaloittavia häiriötekijöitä luokassa. Erilaisia häiriötekijöitä voivat olla seinillä riippuvat värikkäät julisteet tai piirustukset, häiritsevä valaistus, ilmapirrassa heiluvat kasvit tai katosta roikkuvat askartelut sekä luokassa tai luokan ulkopuolelta kuuluvat äänet. Aistilyherkkä oppilas ei todennäköisesti osaa itse kertoa reagoivansa muita oppilaita herkemmin erilaisiin häiriötekijöihin. Opettajan olisikin hyvä luoda luokkaan tai sen välittömään läheisyyteen rauhallinen nurkkaus tai tila, jossa aistilyherkkä lapsi tai nuori saa tarvittaessa olla rauhassa ylimääräisiltä ärsykkeiltä. (Sandberg 2018, 106–108; Parikka ym. 2020, 112.)

Ohjeistuksella on suuri vaikutus oppilaan toimintaan. Ohjeiden ja ohjeistuksen tulee olla selkeää, havainnollista ja osallistavaa. Suullisen ohjeistuksen lisäksi on usein tarpeen myös tukea ohjeistusta esimerkiksi näyttämällä. Ohjeistettaessa on tärkeää, että oppilas kuuntelee ja kiinnittää huomionsa sinuun. Oppilaan huomion voi hankkia sanomalla oppilaan nimen ja/tai koskettamalla häntä kevyesti olkapäästä. Ohjeet on myös hyvä antaa aina edestäpäin, jolloin saadaan luotua katsekontaktin oppilaaseen. Oppilaan huomion varmistamisen jälkeen ohjeet toimintaan on hyvä antaa yksi kerrallaan. Mikäli toiminnassa on useita vaiheita, tulisi antaa aluksi vain ensimmäisen vaiheen ohjeistus lyhyesti ja selkeästi. Jottei ohjeistus ole pelkästään suullista, voi ohjetta havainnollistaa esimerkiksi kuvien avulla. (Sandberg 2018, 109–110.)

Ensimmäisen vaiheen toimintaohjeen jälkeen kannattaa varmistaa, että oppija on ymmärtänyt ohjeen ja kykenee toimimaan sen mukaisesti. Tämän varmistamiseksi voi esimerkiksi pyytää oppilasta toistamaan annetun ohjeen. Kun oppilas on toiminut ensimmäisen ohjeen mukaisesti, voi ohjeistaa toiminnan seuraavan vaiheen. Tällainen vaiheittainen ohjeistus tukee samanaikaisesti oppilaan työmuistia ja ohjaa oppilasta toimimaan yksi vaihe kerrallaan. Tämän avulla oppilas saa työnsä tai tehtävänsä valmiiksi ja kartuttaa tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Mikäli opettaja ohjeistaa kaikki työvaiheet kerralla, oppilas ei enää muistamista toiminta pitäisi aloittaa liiallisen ohjeistuksen vuoksi. Lisäksi monta työvaihetta sisältävä ohjeistus voi oppilaasta tuntua liian haasteelliselta tehtävältä, jonka seurauksena oppilas ei edes halua aloittaa kyseisen tehtävän tekemistä. Ohjeet tulisi siis aina jaotella pieniin osiin ja kertoa ne lyhyesti ja selkeästi. (Sandberg 2018, 110.)

Ohjeistusta antaessa tulisi huomata, että ohjeistaminen tai uuden toimintamallin antaminen on aina tehokkaampaa kuin kielto. Ohjeen avulla opettaja välittää oppilaalle tiedon, mitä hän haluaa oppilaan tekevän. Esimerkiksi ”hae teroitin kävelen” on tehokkaampi toimintaohje kuin ”älä juokse hakemaan teroitinta”. Ohjeet kannattaa pyrkiä aina kääntämään myönteiseen ja tavoitteelliseen toimintaan. (Sandberg 2018, 112; Parikka ym. 118.)

6.3 Ennakointi

Muutokset tai erilaiset siirtymätilanteet voivat olla haastavia ADHD-oireiselle oppilaalle. Paikasta ja tehtävästä toiseen siirtyminen tai koulusta kotiin matkaaminen tarvitsee selkeän ohjeistuksen lisäksi ennakointia ja toistoja. Oppilaan mielestä liian nopeasti tuleva siirtyminen tai muutos voi aiheuttaa hermostuneisuutta. Aikuisesta hyvin pieniltä tuntuvat muutokset voivat aiheuttaa helposti lapselle tai nuorelle suuren harmituksen tai jopa räjähdysten. Tästä syystä sekä pienten että suurien muutosten ennakointi on hyvä tehdä huolella. Hyvä toimintatapa on käytettäviin tiloihin ja reitteihin tutustuminen niin monta kertaa, että siirtymisistä muodostuu jo lähes automaattisia. (Sandberg 2018, 113; Parikka ym. 2020, 126.)

Erilaiset rutiinit ovat kaikille tärkeitä. Kun tietää mitä tapahtuu, missä ja milloin, on päivän ohjelmaa ja toimintaa helpompi suunnitella. Tämä turvallisuuden tunne korostuu tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Asioiden kulkeminen päivittäin samassa järjestyksessä on heille tärkeää ja tästä syystä he haluavatkin tietää mitä seuraavaksi tapahtuu ja mitä on odotettavissa. Päivärutiiniin tulevista muutoksista onkin hyvä kertoa oppilaille heti kun se on mahdollista. Tärkeää on myös, että samainen tieto esimerkiksi ulkoilurekkestä kulkee koulusta kotiin. Näin myös koti voi auttaa ennakoinnin varmistamisessa. (Sandberg 2018, 113–114; Parikka ym. 2020, 127.)

Myös päivittäin tapahtuvien asioiden ja siirtymien ennakointi on hyvä opetella niin kotona kuin koulussakin. Tavoitteena on kertoa hyvissä ajoin ja selkeästi esimerkiksi, milloin siirrytään syömään tai liikuntatunnille. Näin ollen oppilailla on aikaa sopeutua tulevaan ja negatiivista toimintaa, kuten hermostumista ei yhtä todennäköisesti esiinny. Oppilas voi olla myös niin kiinnostavan tehtävän parissa, ettei hän haluaisi lopettaa toimintaa. Tällöinkin ennakointi auttaa hahmottamaan ajan kulumista ja asiasta toiseen siirtymistä. Ennakoinnista ei ole haittaa, vaan päinvastoin se hyödyttää koko oppilasryhmää ja samalla helpottaa opettajan omaa työtä. Ennakoinnin avulla saadaankin usein vältettyä hankalia ristiriitatilanteita. (Sandberg 2018, 114–115.)

6.4 Eriyttäminen

Kuten jo aiemmin on mainittu, jokainen oppilas on yksilö ja heillä on erilaisia tietoja ja taitoja. Osa oppilaista voi olla todella kiinnostunut tietyistä kouluaineista, minkä seurauksena he harjoittelevat ja harrastavat sitä myös kotona. Sama pätee myös ADHD-oireisiin lapsiin ja nuoriin, osa heistä on tietyissä oppiaineissa erityisen taitavia, jopa lahjakkaita. Oppijakohtaiset eri taitotasot voidaan huomioida eriyttämisen avulla. Eriyttämisen kautta on mahdollista ottaa huomioon erilaisten yksilöiden oppimistarpeet. Opetuksessa eriyttämisellä huomioidaan lasten ja nuorten erilainen potentiaali sekä kyvyt oppia uutta taitoa tai oppiainetta. Pisimmälle vietyinä eriyttäminen voi tarkoittaa jokaiselle oppilaalle omaa opettajaa, omaa opiskeluaikataulua sekä omia tehtäviä. (Sandberg 2018, 116; Parikka ym. 2020, 141.)

Käytännössä eriyttäminen on kuitenkin usein yksilöllisesti tarjottuja helpotettuja tai haasteellisempia tehtäviä sekä erilaisia opetuksen keinoja. Liian usein eriyttämisestä puhutaan vain alaspäin eriyttämisenä. Eriyttämistä voi kuitenkin tapahtua sekä alas- ja ylöspäin. Alaspäin eriyttäminen voi olla tarpeen oppimisvaikeuksista kärsivälle lapselle, jolla on myös mahdollisesti oppimista vaikeuttava häiriö. Ylöspäin eriyttämistä voidaan puolestaan käyttää esimerkiksi kognitiivisesti taitaville oppijoille. Täten vältetään heidän turhautumisensa liian helppoihin tehtäviin. Opettajan onkin tärkeää tarpeen mukaan eriyttää myös ylöspäin. Etenkin tukea tarvitsevilla nuorilla oirehdinnan määrä lisääntyy, mikäli tunnilla tarjotut tehtävät eivät ole riittävän haastavia tai he osaavat jo kyseisen asian. (Sandberg 2018, 117; Parikka ym. 2020, 141.)

Opettajan on tärkeää ymmärtää, ettei kognitiivinen taitotaso kerro mitään oppilaan avun tarpeesta muilla osa-alueilla. Oppilas voi suoriutua erittäin hyvin oppiaineesta, mutta tarvitsee tukea toiminnanohjauksen, käyttäytymisen, sosiaalisten taitojen tai tunnetaitojen kanssa. Samainen oppilas voikin olla oppiaineissa hyvinkin lahjakas ja siitä huolimatta kuulua erityisen tuen piiriin. (Sandberg 2018, 117.)

Oppilas haluaa positiivista palautetta osaamisestaan. Ylöspäin eriyttämällä huomioidaan oppilaan osaaminen ja se antaa hänelle mahdollisuuden lisähaasteisiin. Mikäli tunnilla ei ole tekemistä, oppilas keksii itse tekemistä. Etenkin impulsiivisen ja keskittymishäiriöisen oppilaan kanssa tästä voi syntyä haasteita. Jos oppilas kokee, että hän osaa jo opetettavan asian ja hän ei saa tasollensa sopivia haasteita, voi tästä seurata turhautumista ja häiriökäyttäytymistä. Tästä seuraa usein se, että oppilas saa negatiivista palautetta toiminnastaan, vaikka hänen kuuluisi saada positiivista palautetta osatessaan jo opetettavan asian. Opettaja voikin omalla toiminnallaan vahvistaa negatiivisen palautteen ketjua tai vaihtoehtoisesti tarjota oppilaalle lisähaasteita, jolloin oppilas voi osoittaa taitavuutensa ja saada positiivista palautetta innokkuudestaan ja osaamisestaan. (Sandberg 2018, 117–118.)

6.5 Opettajan asenne

Sandbergin mukaan useat ADHD-oireiset oppilaat mainitsevat hänen omassa tutkimuksessaan kokeneensa opettajalta kielteistä suhtautumista sekä negatiivista palautetta koulumaailmassa. Lapsi tai nuori aistiikin hyvin nopeasti, kuka hänet hyväksyy ja kuka ei. Opettaja voi olla tiettyjen oppilaiden kanssa tekemisissä vain muutamia opintojaksoja vuodessa. Oppijalle opettajan asenne ja toimintatavat jäävät kuitenkin muistiin koko elämän ajaksi. Opettajan kannattaakin pohtia omaa toimintaansa sekä asenteitaan oppilaita kohtaan. Kukaan tuskin haluaa jäädä oppilaiden mieleen koko loppuelämäksi negatiivisena muistona. (Sandberg 2018, 120.)

Merkittävä osa opettajan asennetta on myös ADHD:n käyttö terminä. Tutkimukset osoittavat, etteivät nuoret halua lääketieteellisen termin määrittelevän heidän identiteettiään. Lisäksi lääketieteellinen termistö ei myöskään kuulu pedagogiseen ympäristöön. Valitettavan usein jo puhe ADHD-oppilaista sisältää oletuksen yhtenäisestä ryhmästä, johon kaikki tämän diagnoosin saaneet yksilöt kuuluvat. Asiahan ei suoranaisesti ole näin, vaan ADHD-piirteiset oppilaat ovat hyvin heterogeenisiä. Toisen kohdalla voi olla tarpeen auttaa oppimisvaikeuksien kanssa, kun taas toisen kohdalla tuetaan lahjakkuuspotentiaalia. (Sandberg 2018, 121.)

Oppilaan lisäksi myös hänen huoltajansa aistivat hyvin nopeasti opettajan asenteen oppilasta kohtaan. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys onkin hyvin suuri. Opettajana on tärkeää yrittää säilyttää hyvät ja avoimet yhteistyösuhteet lapsen tai nuoren huoltajiin. Opettaja on pedagogiikan asiantuntija, vanhemmat ovat lapsensa asiantuntijoita. Nämä asiantuntijuudet yhdistämällä saadaan räätälöityä asianmukaiset tukitoimet sitä tarvitseville. (Sandberg 2018, 121–122.)

6.6 Vahvuuksien huomiointi ja palaute

Jokaista lasta ja nuorta tulisi arvostaa omana itsenään, samanlaisena tai erilaisena kuin toiset. Jokainen on kuitenkin yksilö ja ainutlaatuinen omalla tavallaan. Jokaisen oppilaan itsetuntoa ja käsitystä itsestään tuleekin tukea ja vahvistaa koko koulupolun ajan. Opettajan tehtävä on tukea jokaisen oppilaan ihmisenä kasvua, yksilöllisesti heille sopivalla tavalla. Lapsuudessa syntyneitä negatiivisia käsityksiä itsestään ja osaamisestaan on vaikea korjata enää aikuisuudessa. (Sandberg 2018, 123.)

Suomalainen erityisopetus on vahvasti rakennettu tunnistamaan erilaisia heikkouksia ja auttamaan oppilaita oppimisen haasteissa. Nämä testit kertovat kuitenkin hyvin vähän oppilaiden vahvuuksista. Oppimisvaikeuksia kohtaavat oppilaat kuitenkin janoavat etenkin positiivista palautetta ja opettajan hyväksyntää. Opettajan onkin tärkeää tunnistaa oppilaiden vahvuudet ja sanoittaa ne oppilaille. Näin opettaja pystyy tarjoamaan johdonmukaisesti palautetta myös positiivisista asioista. (Sandberg 2018, 123–124.)

Palaute on yksiselitteisen tärkeä, tehokas ja voimakas oppimista edistävä pedagoginen toimi. Palaute tai sen puute ohjaa yksilön toimintaa. Palautteeksi yksilö voi tulkita jo pelkästään yhden ilmeen, eleen tai myös sen, ettei suoritusta tai toimintaa kommentoida ollenkaan. Palautteen tulisi olla johdonmukaista, välitöntä ja voimakkuudeltaan tilanteeseen sopivaa. Palautteen tarkoituksena on positiivinen vahvistaminen ja sitä voidaan antaa onnistumisesta tai hyvästä suorituksesta. Näistä jälkimmäisen tavoitteena on tukea yksilön kasvua kannustamalla yrittämään. Valtaosan palautteesta tulisi olla luonteeltaan positiivista, realistista

optimismia. Palautteen kautta voidaan myös pyrkiä pysäyttämään väärään suuntaan etenevää tekemistä tai kannustaa ja ohjata tekemistä oikeaan suuntaan. (Parikka ym. 2020, 121.)

Vahvuuksia on monenlaisia. Vahvuus voi olla tieto tai taito, kyky tai osaamisalue, näkyvä tai näkymätön. Yksilö voi olla esimerkiksi erityisen kiinnostunut tietystä aihealueesta tai oppiaineesta. Tällöin puhutaan tietoon pohjaavasta vahvasta alueesta eli kognitiivisesta vahvuudesta. Kognitiiviset vahvuudet nousevatkin esiin koulumaailmassa, sillä niitä verrataan toisiinsa esimerkiksi ylioppilaskokeiden muodossa. Myös yksilön persoonalliset vahvuudet nousevat usein esiin. Jokaisella ihmisellä on luonteenvahvuuksia, mutta vain osa niistä huomioidaan. Yleisesti yhteiskunnassa arvostetaan luonteenpiirteinä ulospäinsuuntautuneisuutta, tunnollisuutta, avoimuutta, sovinnollisuutta sekä tunne-elämän tasapainoisuutta. Näistä poikkeavia luonteenpiirteitä halutaan usein helposti muuttaa. (Sandberg 2018, 124–125; Parikka ym. 2020, 110.)

Koulussa puhutaan usein luovuudesta, joka on taitoon pohjaava luonteenvahvuus. Luovuus pitää sisällään esimerkiksi taiteellisuuden ja musikaalisuuden. Taidolliset vahvuudet näkyvätkin koulumaailmassa taide- ja taitoaineiden tehtävissä ja suoritteissa. Monesti taiteellisesti ja musikaalisesti lahjakkaat oppilaat pääsevätkin lukuvuoden päätösjuhliin ohjelmanumeroiden esittäjiksi tai edustamaan kouluaan erilaisiin kilpailuihin. Luovuuden lisäksi on paljon muitakin luonteenvahvuuksia, kuten itsesäätelytaidot ja innokkuus, joita ei koulujärjestelmässä testata, opeteta tai arvioida. Koulun tulisikin auttaa jokaista yksilöä tunnistamaan omat persoonalliset vahvuutensa, mutta myös harjoitusta tai ainakin tiedostamista ja tunnistamista vaativat osa-alueet. (Sandberg 2018, 126.)

6.7 Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot

On havaittu, että sosiaaliset taidot ja tunnetaidot ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Näin ollen sosiaalisesti taitavilla yksilöillä on usein hyvät tunteiden säätelytaidot. He kykenevät vaikuttamaan tehokkaasti omien tunnetilojensa keston sekä voimakkuuteen ja siten säätelemään tunnetilan aiheuttamaa käyttäytymistään. Tutkimukset osoittavat myös, että taidolla säädellä omia tunteita on merkittävää vaikutusta oppimiseen. (Sandberg 2018, 130.)

Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelu on erityisen tärkeää myös koulu-ympäristössä. Niiden opettamisen ja harjoittelun merkitys korostuu etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Sosiaalisissa tilanteissa nousee usein esiin ADHD:lle tyypilliset vaikeudet oman toiminnan säätelyssä. Ikätasoaan heikommilla sosiaaliset taidot saattavat aiheuttaa väärinymmärryksiä ja tahattomia ristiriitoja muiden kanssa. Tämän seurauksena ADHD-oireiset kokevatkin usein sosiaaliset tilanteet ja suhteet hankaliksi sekä voivat kokea olevansa epäsuosittuja ikätovereidensa keskuudessa. Opettajan onkin tärkeää tiedostaa, että sosiaalisten taitojen sekä tunne-elämän haasteet voivat luoda tarpeen erityiselle tuelle, vaikka muita oppimisen pulmia ei esiintyisikään. (Sandberg 2018, 130–131.)

On tärkeää tunnistaa ja tiedostaa kaikenlaisia tunteita. Myös negatiivisille tunteille on paikkansa. Ne johdattelvat ihmisiä ponnistelemaan ja auttavat selviytymään tietyissä tilanteissa. Yhtä tärkeää on tunnistaa myös positiivisia tunteita. Tasapaino eri tunnetilojen tunnistamisessa, käytössä ja sanoittamisessa on oleellista. Jos yksilö ei tiedosta omia vahvoja alueitaan ja hyviä puoliaan, voi positiivisten asioiden sanoittaminen olla hänelle vaikeaa. Tunteiden tunnistamista, säätelyä ja hallintaa tuleekin opettaa, harjoitella ja vahvistaa kaikkien oppijoiden kanssa. Merkitystä tällä on etenkin erityistukea tarvitseville lapsille ja nuorille. Tunnekasvatus on mahdollista ottaa osaksi muiden sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen opetusta. Näin kaikki osa-alueet näistä tärkeistä taidoista yhdistyvät ja saavat harjoitusta. (Sandberg 2018, 132.)

6.8 Kokemuksia ADHD-oireisten tukitoimista koulussa

Vuosien aikana erityisopetuksessa on pyritty siirtymään segregoivista menetelmistä kohti integraatiota ja sitä kautta enemmän kohti inklusiivisiä opetusjärjestelyitä (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 25). Jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin tarpeen ilmetessä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 30 §). Viimeisin opetussuunnitelma ja yhteiskunnan muutokset ovat vahvistaneet ajatusmallia jokaisen lapsen yhdenvertaisista mahdollisuuksista suorittaa oppivelvollisuus vertaistensa joukossa (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 25–26). Kuitenkin Sandbergin & Harju-Luukkaisen (2017, 31) tutkimuksen mukaan, 49 prosenttia perheiden kokemuksista ADHD-oireisen nuoren tukitoimista on riittämättömät. Tutkimukseen osallistui 208 perhettä, joiden lapsella oli ADHD-oireita. Perheiden lapsi oli ollut myös peruskoulussa vuosien 2000–2014 aikana. (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 25–26.)

Oppimisvaikeuksista kärsivälle oppilaalle olisi tärkeää tarjota tukea jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Peruskoulussa tukitoimia tulisi tarjota oppilaalle, vaikka hänellä olisi diagnoosia mistään opiskelua haittaavasta tekijästä. (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 26.) Esimerkiksi ADHD-oireisille oppilaille tämä on tärkeää, sillä heillä on keskimäärin suurempi riski alisuoriutumiseksi akateemisesti sekä muihin ongelmiin koulussa, vaikka oppilaiden taidot olisivatkin kognitiivisesti samalla tasolla vertaisryhmän kanssa (Reid & Johnson 2012, 19; van der Donk, Hiemstra-Beernink, Tjeenk-Kalff, van der Leij & Lindauer 2015, 1). Tuen tarpeiden tunnistaminen ja oikeanlaisen tuen tarjoaminen ajoissa on tärkeää, koska suurimmat haasteet johtuvat negatiivisista kehityskuluista, jotka kouluvuosien aikana kertyvät (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 26).

Sandbergin & Harju-Luukkaisen tutkimustuloksissa suurimmiksi osa-alueiksi riittävien tukitoimien saamiseksi osoittautuivat ennakkoasenteet ja oppilaan ymmärtäminen (24 %), ajankohtainen tieto ADHD:sta (33 %), vahvuusajattelu (39 %), moniammatillinen yhteistyö (43 %) sekä kodin ja koulun yhteistyö (70 %). Tutkimuksessa ilmeni, että mikäli edellä olevat osa-alueet eivät olleet kunnossa, perheiden kokemukset tukitoimien saatavuudesta olivat haastavat. Mikäli osa-alueet olivat kunnossa, oli perheiden kokemusten mukaan koulun mahdollista käyttää

konkreettisempia tukitoimia lasten ja nuorten tukena, kuten erilaiset opetusmenetelmät. (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 31.)

Tutkimukseen vastaajien mukaan useasti opettajan asenteet olivat kaikkien tukitoimien lähtökohtana. Opettajilla ei tulisi olla minkäänlaisia ennakoasenteita ADHD-oireista oppilasta kohtaan, jotta heillä olisi yhdenvertaiset lähtökohdat muiden kanssa. Positiivisella ja ymmärtäväisellä asenteella ADHD-oireinen oppilas otettiin paremmin huomioon ja oppilas koki tulevansa paremmin hyväksytyksi. ADHD-oireisten oppilaiden kanssa toimivilla opettajilla tulisi olla substanssiosaamista aiheesta, jotta he saisivat oppilaan myös oppimaan. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat leimasivat helposti ADHD-oireisen oppilaan häiriköksi, koska heillä ei ollut riittävää substanssiosaamista aiheeseen liittyen. (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 31–33.)

Opettajien tietämättömyys ADHD:sta voi useasti leimata oppilaan häiriköksi, minkä takia hän antaa herkästi negatiivista palautetta. Negatiivisten asioiden esilletuonti ei ole rakentavaa eikä myöskään edesauta lasta ollenkaan, vaan voi pahimmassa tapauksessa tuhota oppilaan itsetunnon. (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 33.) ADHD-oireisten lasten kanssa tulisi keskittyä enemmän ja useammin positiiviseen palautteeseen, koska he tarvitsevat sitä enemmän kuin ikätoverinsa. Palautetta tulisi antaa useasti, mutta pieninä annoksina kerrallaan heti tilanteen jälkeen, jotta lapsi tai nuori pystyy yhdistämään sen konkreettisesti omaan tekemiseen. (Numminen & Sokka 2009, 117–118.)

Sandbergin & Harju-Luukkaisen tutkimuksen aineistosta käy ilmi, että ADHD-oireisen oppilaan vanhemmat toivoivat enemmän moniammatillista yhteistyötä eri sektoreiden kanssa. Oppilaalla saattaa olla monia eri sektoreita työskentelemässä yhdessä, kuten lääketieteellinen hoitotaho, toimintaterapeutti ja psykologi. Tutkimukseen vastaajat kaipasivat enemmän asiantuntijuutta eri sektoreilta myös koulutilanteisiin, jotta myös esimerkiksi opettajat voisivat saada lisää tietoa ja apua koulumaailmaan. Vastaajat pitivät merkittävänä asiana, jos koulu teki moniammatillista yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa ja perheet saivat näin myös vaikuttaa käytännön toteutukseen oman lapsen kohdalla. (Sandberg & Harju-

Luukkainen 2017, 33–34.) Lincan tutkimuksen mukaan opettajien tietoisuus pedagogiikasta ja psykologiasta on tärkeää hyvän työskentely ympäristön hallinnan ja säilyvyyden kannalta (Linca 2019, 56).

ADHD-oireisten lasten ja nuorten vanhemmilla on paljon omakohtaista kokemusta ja tietoa erilaisista toimintaympäristöistä sekä toiminnasta. Sandbergin & Harju-Luukkaisen tutkimuksen aineiston mukaan vanhemmat toivoivat myös koulun ottavan paremmin heidät huomioon ja hyödyntävän heiltä saatavaa tietoa koulunkäynnin tukena. Vastajien kokemuksen mukaan vanhempien huomioiminen ja heidän hyödyntämisensä on ollut positiivisesti lasta tukevaa toimintaa. (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 34–35.)

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimusasetelma ja tutkimusmenetelmät

Opinnäytetyön tarkoituksena oli luoda ADHD-nuoren näkökulmasta liikunnallinen monialainen oppimiskokonaisuus. Tavoitteena oli toiminnan kautta saada uutta tietoa siitä, miten ADHD-nuoren näkökulmasta suunniteltu liikunnallinen toiminta tukee heidän kokemuksiinsa osallisuudesta sekä yhdenvertaisuudesta ja täten myös mahdollisesti edistää oppimista. Lisäksi tavoitteena oli tutkia myös ei-ADHD-nuorten kokemuksia tästä samaisesta kokonaisuudesta.

Opinnäytetyömme tutkimus toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena, jossa yhdistyy laadullinen ja määrällinen tutkimusmenetelmä. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan ihmisten välisiä sekä sosiaalisia merkityksiä. Täten tyyppillistä on käyttää ihmisiä tiedonkeruun välineenä. Tutkija käyttää enemmän omia havaintojaan sekä keskustelua tutkittaviensa kanssa, kuin erilaisia mittausvälineitä. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään erilaisia toimintatapoja, kuten haastattelua, jossa tutkittavien tulkinnat ja kokemukset pääsevät paremmin esille. (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Vilka 2015, 118–120.)

Kun puhutaan tutkimusmenetelmistä, on toimintatutkimuksesta puhuminen hieman harhaanjohtavaa. Tämä siitä syystä, että kyseessä ei varsinaisesti ole tutkimusmenetelmä vaan enemmänkin lähestymistapa. Toimintatutkimuksessa yhdistetään tutkimus ja käytännön kehittäminen. Perinteinen, teoreettisesti kiinnostunut tutkimus, pyrkii samaan tietoa siitä miten asiat ovat. Toimintatutkimuksen kautta pyritään saamaan tietoa, miten asioita voisi tehdä paremmin. Tavoitteena toimintatutkimuksessa on pyrkimys hankkia tietoa käytänteiden kehittämisestä. Toimintatutkimus ei siis ole tutkimusta toiminnasta vaan enemmänkin tutkimusta kyseisen toiminnan sisällä sen kehittämistä varten. (Heikkinen 2018, 215–216.)

Toimintatutkimus on perusluonteeltaan sosiaalinen prosessi. Sen perustavan kiinnostuksen kohde onkin sosiaalinen elementti, ihmisten yhteistoiminta. Tästä syystä myöskin tutkija on prosessin aktiivinen toimija, eikä vain ulkopuolinen seuraaja. Toimintatutkimukselle luonnollista on myös käytännön ja teorian käsitteleminen yhtenä kokonaisuutena. Ne eivät ole kaksi eri asiaa, vaan pikemminkin

saman asian kaksi eri puolta. Toimintatutkimuksen suhdetta teoriaan ja käytäntöön kuvataankin usein Kurt Lewinin lauseen kautta: ”Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria”. Tutkimisen muotona toimintatutkimus on hyvin suositua koulutuksen ja kasvatuksen parissa. Koulu on ihmisten muodostama sosiaalinen yhteisö, joten toimintatutkimuksen käyttöympäristönä se on hyvin luonteva. Oppiminen ja kehittyminen ovat myöskin sekä koulussa että toimintatutkimuksessa keskiössä. Toimintatutkimus on myös sinällään puhuttu itsessään olevan kasvatuksellinen ja sivistävä prosessi. (Heikkinen 2018, 216.)

7.2 Tutkimuksen toiminta

Tutkimus toteutettiin kaiken kaikkiaan kahden eri päivän aikana. Toteutus oli luonteeltaan rastisuunnistus, jossa oppilaat pääsivät itsenäisesti ryhmissä kiertämään erilaisilla rasteilla. Rastit oli suunniteltu tukemaan toiminnallista oppimista, minkä lisäksi rastien ohella oli liikunnallista tekemistä. Toimintaan annettiin lyhyet ohjeet, joiden jälkeen oppilaat muodostivat kahden tai kolmen hengen ryhmät. Ryhmät saivat kartan, johon oli merkitty kaikki rastit ja kartan kääntöpuolella oli tarkemmat, kirjalliset ohjeet toiminnalle. Ohjeita tuettiin tarvittaessa suullisesti. Jokainen ryhmä aloitti itsenäisesti omilta rasteiltaan, jotka oli merkitty aloitusohjeeseen. Suoritettun rastin jälkeen oppilaat saivat seuraavan rastin sijainnin. Rastien jälkeen oppilaat palasivat takaisin luokkaan, missä teetätimme haastattelut sekä kyselylomakkeen täyttämisen rasteihin liittyen.

Rastien tehtävät olivat monialaisia ja jokaisella rastilla käsiteltiin hieman eri asioita. Suoritettavia rasteja oli kaiken kaikkiaan neljä kappaletta. Ensimmäisellä rastilla tehtävänä oli rakentaa väliaikaispaarit ja kuljettaa sillä yhtä ryhmän jäsentä. Rastilla kirjallisten ohjeiden lisäksi on tarjolla myös kuvallisia sekä opettajan tai ohjaajan tarjoamia suullisia vihjeitä. Toisella rastilla painotettiin ryhmässä työskentelyä, jossa tehtävänä oli kuutta sählypallon puolikasta hyödyntäen edetä lähtöpisteeltä maaliin. Ryhmätyöskentelyn ja ongelmanratkaisun ohella rastilla oppilaat saivat myös tasapainoa kehittävää harjoitusta. Kolmannella rastilla tehtävänä oli erilaisia apuvälineitä hyödyntäen mitattava yhden puun taimen ikä, kaadetun puun palan ikä sekä yhden täysikasvuisen puun korkeus. Neljännellä rastilla tehtävänä oli halkaistun puun iän määrittäminen. Halkaistun puukiekon

tiettyjen vuosirenkaiden kohdalle oli asetettu nauvoja ja näiden naulojen osoittamien vuosirenkaiden kohdille tuli sijoittaa sitä historiallisesti vastaava ja jotenkin puuhun liittyvä tapahtuma, kuten milloin ksylitoli tai maitopurkki kehitettiin.

7.3 Aineiston kerääminen

Keräsimme tutkimuksen aineiston paikan päällä heti rastisuunnistuksen jälkeen syksyllä 2020. Aineisto kerättiin ensin havainnoimalla rastisuunnistusta, jonka jälkeen teetimme kyselylomakkeen kaikille oppilaille, jotka olivat saaneet vanhemmilta luvan ja olivat itse halukkaita osallistumaan. Hyödynsimme kyselyssä Likertin 5-portaista asteikkoa. Lisäksi haastattelimme jokaiselta luokalta mahdollisimman montaa vapaaehtoista oppilasta.

Aineiston keräämisessä käytimme sekä laadullisia että määrällisiä tiedonkeruumenetelmiä, jotta saisimme mahdollisimman suuren otoksen tutkimuksen toiminnasta. Havainnointi eli observointi ei ole pelkästään satunnaista toiminnan seuraamista, vaan se on systemaattista tarkkailua ja sitä voidaan käyttää hyvin esimerkiksi vuorovaikutusten ja käyttäytymisen seurantaan. Havainnoinnin avulla saadaan välitöntä informaatiota esimerkiksi yksilöiden ja ryhmien toiminnasta. Havainnointia on hyvä käyttää muun muassa laadullisessa tutkimuksessa haastattelun tukena. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 59; Vilka 2015, 143–144.)

Puolistrukturoidun haastattelun tavoitteena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoitukseen liittyen. Etukäteen valitut teemat ja kysymykset perustuvat tutkimuksen teoriaan ja jo tiedettyihin ilmiöihin. Haastattelussa etukäteen valittuja kysymyksiä voidaan täydentää niihin liittyvillä tarkentavilla kysymyksillä. Puolistrukturoitu haastattelu on hyvä tilanteisiin, jossa halutaan tietoa ennalta päätetyistä aiheista tai asioista, eikä haluta antaa haastateltaville liikaa vapauksia itse haastattelussa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 57; Tuomi & Sarajärvi 2012, 75; Vilka 2015, 124.) Nauhoitimme kaikki tutkimuksen haastattelut, jotta pystyisimme saamaan mahdollisimman tarkkaa ja luotettavaa tietoa.

Yksi aineiston keruu metodeista oli kysely, jolle on hyvin tyypillistä aineiston kerääminen standardoidusti eli vakioidusti. Kyselyssä kohderyhmän muodostavat näytteen tai otoksen tietystä perusjoukosta. Vakioiminen tarkoittaa, että haluttua

asiaa kysytään jokaiselta osallistujalta täsmälleen samalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 193.) Kyselytutkimuksen vahvuutena pidetään yleensä sen tarjoamia mahdollisuuksia laajojen tutkimusaineistojen keräämiseen. Se on menetelmänä tehokas, säästää tutkijan aikaa sekä muita resursseja ja kysely on helppo lähettää vaikkapa tuhannelle ihmiselle sähköpostin välityksellä. Kyselytutkimuksella on myös heikkoutensa. Yleisesti ollaan sitä mieltä, että kyselytutkimuksissa aineisto jää varsin pinnalliseksi. Kyselytutkimuksessa ei ole myöskään varmuutta siitä, miten vakavasti tutkittavat ovat suhtautuneet tutkimukseen, miten vastaaja ymmärsi kysymykset ja sitä kautta mistä näkökulmasta vastaaja on kyselyn täyttänyt. Kyselytutkimuksen kohdalla väärinymmärrykset ovat vaikeasti kontrolloitavissa. (Hirsjärvi ym. 2009, 195; Vilka 2015, 94.) Pilotoin tutkimuksen kysymyksiä opponenteillamme, jotta saisimme ulkopuolisen mielipiteen, ovatko kysymykset ymmärrettäviä ja tutkimukseen nähden oleellisia.

Ihmisten asenteiden tai mielipiteiden mittaamiseen on kehitelty useita asteikkoja. Näistä kenties tunnetuin ja sopivin on Likertin asteikko, josta esiintyy viisipor-taista, seitsemänportaista ja yhdeksänportaista mallia. Asteikon avulla tutkittava voi ilmaista kuinka paljon he ovat esitetyn väittämän kanssa samaa tai eri mieltä. Likertin asteikon vahvuutena on se, ettei se oleta vastaajalta pelkästään kyllä tai ei vastausta vaan se jättää myös vastausvaihtoehtoja näiden kahden ääripään väliin. Pariton määrä vastausvaihtoehtoja mahdollistaa myös vastauksen, joka ei ota väittämään ollenkaan kantaa. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaan vastausvaihtoehdot valitaan aina tarpeen ja asiasisällön mukaan. Likertin puutteet puolestaan ovat hyvin kyselyä vastaavia. Ei voida varmasti todeta, kuinka rehellisiä tutkimukseen vastaajat ovat lopulta olleet. (Heikkilä 2008, 53; McLeod 2019; Valli 2018, 106.) Tässä tutkimuksessa esitimme erilaisia väittämiä, joihin vastaajilla oli mahdollista valita seuraavat vastausvaihtoehdot: ”täysin eri mieltä”, ”jokseenkin eri mieltä”, ”en osaa sanoa”, ”jokseenkin samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”.

Kyselyn ja haastattelun kysymykset laadittiin vastaamaan tutkimuksemme tavoitetta. Tämä varmistettiin myös sillä, että ennen lomakkeen suunnittelua olimme päättäneet ja kirjoittaneet teoreettisen viitekehyksen sekä keskeiset käsitteet. Lisäksi perehdyimme aihepiiriä koskevaan teoriaan ennen tutkimuslomakkeen suunnittelua. (Vilka 2015, 101.) Kyselyssä esiintyviä aihealueita olivat osallisuus ja yhdenvertaisuus, keskittyminen, oppiminen sekä yleinen mielipide toiminnasta

(Liite 1). Haastattelua varten muokkasimme kyselylomakkeen kysymysmuotoja, jotta pystyisimme välttämään mahdollisimman paljon pelkkiä kyllä- ja ei-vastauksia (Vilkkä 2015, 128).

7.4 Aineiston analysointi

Tutkimuksessa aineiston kerääminen tapahtui sekä laadullisesti että määrällisesti. Tulosten analysoinnissa litteroimme puolistrukturoidun haastattelun nauhoitteet eli muutimme nauhoitukset tekstimuotoon, koska se helpottaa tutkimusaineiston analysointia (Vilkkä 2015, 137). Kyselyn analysoinnissa yhdistelimme vastausvaihtoehtoja 1 ja 2 (=täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä) sekä vastausvaihtoehtoja 4 ja 5 (= jokseenkin samaa mieltä, täysin samaa mieltä). Aineiston analysointi vaiheessa teimme haastattelujen sekä kyselyiden perusteella kaksi eri ryhmää: opettajien tietokannan mukaan ADHD:hen viittaavien vastaukset ja muiden oppilaiden vastaukset. Ryhmittelyn perusteella pystyimme vertaamaan vastauksien eriävyyksiä ja yhtäläisyyksiä.

Ensimmäistä kysymystä (Liite 1) ei aineiston analysoinnissa käsitellä ollenkaan. Kysymyksellä oli tarkoituksena saada tietoa oppilaiden omakohtaisista kokemuksista opettajien tietojärjestelmän tueksi. Tämä kuitenkin todettiin tutkimuksen edetessä ristiriitaiseksi ja epäoleelliseksi, joten siitä luovuttiin.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimukseen osallistuvilla kahdeksaluokilla oppilaita oli yhteensä 142, joista 102 osallistui tutkimukseen. Näistä 102 oppilaasta 15:sta oli opettajien tietokannan mukaan ADHD:hen viittaavia oireita. Tutkimukseen osallistui 72 prosenttia oppilaista, mitä voidaan pitää riittävänä luotettavuuden kannalta.

8.1 Osallisuus ja yhdenvertaisuus

Tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että noin 75 prosenttia vastaajista koki olevansa yhdenvertainen muiden ryhmän jäsenten kanssa. Tuloksissa ei ollut eroja luokiteltujen ryhmien välillä. Yhteensä negatiivisia vastauksia oli vain kahdeksan kappaletta, joista kaksi oli ADHD-oireisilta. Noin viidennes vastaajista vastasi neutraalisti ”en osaa sanoa”.

”Oltiin, me ollaan kaikki tosi hyviä kavereita nii varmasti oltiin (ADHD)”

”Joo, no kaikki teki yhdessä niitä juttuja”

”Ei, koska joku herra ei halunnut tehdä mitään (viittaa vierus toveriin) (ADHD)”

Lähes kaikki vastaajat kokivat päässeensä osallistumaan toimintaa. Huomioitavaa tuloksissa oli se, että kaikki tutkimuksen osallistuneet ADHD-oireiset kokivat päässeensä osalliseksi toimintaa. Ainoastaan kaksi ei-ADHD-oireista oppilasta kaikista vastaajista koki, etteivät päässeet osallistumaan ryhmän toimintaan. Vain kolme kyselyyn vastannutta valitsi neutraalin vastausvaihtoehdon.

”Joo, no jollakin rasteilla tehtiin silleen tasa-arvosesti ja jollain rasteilla mä tein vähän vähemmän (ADHD)”

”No meillä varmaa sillee, et me vähä niiku jaettii et joku kattoo karttaa ja joku sit merkkää ja kirjottaa ne”

”No päästiin ja osallistuin niiku jokaseen tehtävään (ADHD)”

”Joo määhää pääsin kans, meitä oli kolme nii me aina niinku yhdessä mietittiin kaikki mitä tehään ja sit toteutettiin yhdessä”

Yhdeksän kymmenestä oppilaasta oli sitä mieltä, että heidät otettiin huomioon ryhmän toiminnassa. Vastauksissa ei ollut eroja luokiteltujen ryhmien välillä. Kaiken kaikkiaan neljä oppilasta oli sitä mieltä, ettei heitä otettu huomioon ryhmän toiminnassa ja neljä oppilasta vastasi ”en osaa sanoa”. Haastattelussa kysymys esitettiin seuraavassa muodossa (Liite 2): ”Miten otitte kaikki huomioon ryhmän toiminnassa?”

”No jos joku halus tehdä jotain nii se sai tehdä sen ja jokainen sai tehdä mitä halus tai niiku ehdottaa ja jokasta kuunneltiin”

”No sillai just et mitä mieltä sä oot ja kysyä sitä toisen mielipidettä ja mieltä yhdessä”

”No minä otin ne huomioon minua taitavempina, eli kysyin niiltä niiku neuvoa (ADHD)”

”No ei siis millään erikoisella tavalla, mutta ihan niiku normaalisti vaikka keskustelis muiden kaa, nii siinä ajattelee samanlaisena niiku itse”

8.2 Keskittyminen

Suurin osa tutkimukseen vastanneista kertoi pystyneensä keskittymään rastien tehtäviin. Vain kaksi ADHD-oireista ja seitsemän ei-ADHD-oireista koki, ettei pystynyt keskittymään rasteihin. Vastaaajista 15 prosenttia valitsi en osaa sanoa -vastausvaihtoehdon.

”Kyl se oli silleen helpompi keskittyä ja liikkua samalla nii vähän eri tavalla oppii”

”No emmä tiedä ei sillee ehkä, mut siinä ku sillee käveli nii tuli kaikkia hauskoja juttuja kavereiden kaa, nii sitte siinä seuraavalla pisteellä keskityin paremmin (ADHD)”

Lähes puolet kaikista kyselyyn vastanneista ei osannut sanoa mielipidettään, kun kysyttiin, auttoivatko liikunnalliset tehtävät keskittymään paremmin. Kolmas osa vastanneista oli sitä mieltä, että liikunnalliset tehtävät auttoivat vähintään joksikin heitä keskittymään paremmin. Noin viidennes koki, etteivät liikunnalliset tehtävät auttaneet heitä keskittymään paremmin. Huomioitavaa vastauksissa on ADHD-oireisten suuri määrä negatiivisia vastauksia. Lähes puolet ADHD-oireista koki, etteivät liikunnalliset tehtävät auttaneet heitä keskittymään paremmin

rastien tehtäviin. Tarkemmin avattuna vain 15 prosenttia ADHD-oireisista oli samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä kysymyksen kanssa.

”Mun mielestä se just niiku autto just keskittymään ku tuli erilaisia rasteja ja sillee nii aina tuli uuttaa ni ei aina ollu samaa”

”No ei mun mielestä oikeestaan mitenkään, et siinä oli yksinkertasta liikkua ja jutella kavereidein kaa (ADHD)”

8.3 Oppiminen

Tutkimukseen osallistuneista yli puolet ei-ADHD-oireisista koki oppineensa päivän aikana jotain uutta. Vastanneiden joukossa oli suuria eroja, koska ADHD-oireisista vain kolmannes vastasi oppineensa jotain uutta. Kaikista vastaajista kuitenkin yli puolet oli sitä mieltä, että he olivat oppineet jotain uutta rastisuunnistuksen aikana. ADHD-oireisista 40 prosenttia ja ei-ADHD-oireisista 20 prosenttia ei osannut sanoa mielipidettään.

”No miten tehdä ne paarit vai mitkä ne oli nii kahesta takista ja kahesta kepistä (ADHD)”

”No se taimen iän mittauksen, sitä mie en tienny miten se mitataan (ADHD)”

”Ja se sit missä oli se maito purkki ja sellofaania nii siinä laiteltii millo mikäki on keksitty tai sillee nii siinä opin”

”No siinä missä oli se taimen iän mittaus nii siinä oli niitä muita mittauksia tai niitä niin niitä ja sit siinä missä oli ne takit ja missä piti tehdä ne paarit”

Noin kolmas osa kaikista vastaajista oli sitä mieltä, että liikkuminen rastien välillä edisti heidän oppimistaan. Enemmistö, noin puolet vastanneista, ei kuitenkaan osannut sanoa kysymykseen mielipidettään. ADHD-oireisista tasan puolet vastasi ”en osaa sanoa”. Jäljelle jäävästä puoliskosta lievä enemmistö, noin 30 prosenttia vastasi kysymykseen positiivisesti. Ei-ADHD-oireisten osalta vastauksien jakautuminen oli täysin samalla tavalla, noin puolen vastatessa ”en osaa sanoa” ja jäljelle jäävistä enemmistön olevan hieman enemmän positiivisten vastauksien puolella.

”Noo, kyl se sillee et pysty välissä miettiä niitä rasteja ja keskittyä sit seuraavaan”

”No saatto se sillee, et sit ku oli käyny siinä rastilla, nii sitte ku käveli sinne nii saatto puhuu siit edellisestä rastista vielä sillee, et mitä me siellä tehtiin ja sitte vähä niiku mieltii et mikä on seuraavana”

”No emmie tiiä, eipä oikeestaan. No se tuli ainakin mieleen että samassa paikassa luki aina et minne pittää mennä, nii se oli yks juttu (ADHD)”

”No en aika vaikee sanoa, emmä kyllä kauheesti kyllä eroa oppimisessa niinkään huomannu”

8.4 Yleinen mielipide toiminnasta

Yli puolet tutkimukseen osallistuneista oli sitä mieltä, että he pitivät rastisuunnistuksesta. Vain noin kymmenesosa koki, etteivät pitäneet rastisuunnistuksesta. Kysymykseen vastanneiden ryhmien välillä ei ollut suurta eroa. Haastatteluissa tuli ilmi, että rastisuunnistus oli hyvin erilaista verrattuna normaaliin opiskeluun, mikä lisäsi monien oppilaiden mielenkiintoa.

”No ainaki se oli kivempi ku vaa istua jossai terveystiedon tunnilla ja siinä näin niiku oppi helpommin”

”No mun mielestä se oli kiva, koska nehä olis voinu olla vaa sillee et niiku et sillee ihan lähekkäin et tietää mihin mennään, mut se oli kiva kattoo kartasta mihin mennään”

”Se oli kivaa, koska pääsi tekemään jotain erilaista (ADHD)”

”No mun mielestä se oli mukavempaa ku normi tunnit (ADHD)”

”Joo se oli just kivaa vaihtelua, että just normaalisti näilläkin tunneilla aika paljon istuttais tai tehtäis jotain muistiinpanoja tai kuunneltais opettajaa nii sit se on kivaa vaihtelua aina välillä tällaset”

Noin puolet tutkimukseen osallistuneista oli samaa mieltä toimintaympäristön mielenkiintoisuudesta. Vain noin joka kymmenes oppilas oli tässä kysymyksessä eri mieltä, loppujen vastaajien valitessa en osaa sanoa -vastausvaihtoehdon. Tutkimuksen ryhmien välillä ei havaittu tämän väittämän osalta eroja.

”Tuttu ympäristö ja vois tulla vähän enemmän toimintaa, jos se ei olis nii tuttu ympäristö tulis sitä suunnistusta enemmän siinä”

”Joo, mutta vähä ikävä oli ku oli märkä keli”

”No oli se mukava että oli se ainakin tuttu toimintaympäristö (ADHD)”

"Ku ollaan aina pitkät päivät sisällä, nii ulkona on kiva olla"

Suuri enemmistö, noin 80 prosenttia vastaajista, oli sitä mieltä, että liikunnallisia tehtäviä oli rastisuunnistuksen aikana riittävästi. Tässä ei ollut eroja kahden luokittelun välillä. Väitteen kanssa eri mieltä oli 12 oppilasta ja 11 oppilasta ei osannut sanoa mielipidettään.

"Nojoo, kyllä ois saanu olla vähän enemmän (ADHD)"

"Oli siinä sopivasti sillee et ei ainakaan tullu hiki että sai ihan rauhassa liikkua (ADHD)"

"Ihan sopivasti, eri jos ois liikkatunti mutta tämmöselle jos aattelee, että ois keskellä tuntia tai tunnin välissä nii se ois ihan sopiva"

"Noo ei sillee ollu kovin paljoa, ois saanu olla enemmän"

"Liikaa, oli liikaa kävelyä (ADHD)"

Kaikista vastaajista noin 60 prosenttia koki rastien tehtävien olleen mielenkiintoisia. Tähän kysymykseen kuitenkin viidesosa vastasi neutraalisti. ADHD-oireista hieman alle puolet kokivat tehtävät mielenkiintoisiksi, mutta vain kaksi vastaajista oli eri mieltä. Enemmistö ADHD-oireisista ei osannut kertoa mielipidettään väittämään. Ei-ADHD-oireisista enemmistö oli väittämän kanssa samaa mieltä. Haastattelussa samainen väittäminen esitettiin seuraavassa kysymysmuodossa (Liite 2): "Miltä rastien tehtävät tuntuivat?"

"No ihan kivalta, et siinä oppi perustaitoja mitä tarvii mettässä tai missä on kavereiden kanssa että esimerkiksi joku loukkaantuu ja se pitää kantaa niillä paareilla (ADHD)"

"No ne oli sillee vähä niiku tuttuja jotkut, esim ku me oltiin siellä metsäpäivässä nii just mitattiin niiku puita nii sitte vähä osas jo"

"Öö, noo oli ne ihan mukavia ja sitte niitä oli mukava siinä pähkäillä yhdessä"

Yli puolet tutkimukseen osallistuneista ei-ADHD-oireisista oppilaista oli sitä mieltä, että toteutuksen ohjeistus oli ollut riittävän selkeää ja noin viidenosan mielestä toteutuksen ohjeistuksen oli jossain määrin epäselvä. ADHD-oireista lähes puolet olivat sitä mieltä, että ohjeistus oli epäselvä. Noin viidennes ADHD-oireisista valitsi neutraalin vastausvaihtoehdon. Kaikista vastaajista hieman yli puolet oli väittämän kanssa samaa mieltä. Noin neljäsosa vastaajista oli sitä mieltä, että

toteutuksen ohjeistus oli vähintään jokseenkin epäselvä. Haastattelun osalta yksikään ryhmä ei käynyt tätä kysymystä läpi.

Lähes yhdeksän kymmenestä kaikista tutkimukseen osallistuneista oli sitä mieltä, että ryhmässä oli ollut riittävästi tekemistä kaikille. Kaikista kyselyyn vastaajista vain kaksi oli väittämän kanssa eri mieltä. ADHD-oireisista vain yksi oli väittämän kanssa eri mieltä ja yksi ei osannut sanoa mielipidettään. Ryhmien välillä ei vastauksien jakautumisen suhteen ollut eroa.

”No riittää, että siinä annettiin vähä väliä kaikille tehtäviä ja jokainen teki sen ja sit päästiin tekemään seuraavaa (ADHD)”

”Ryhmässähän siinä toimittiin, että jokaisen pitää tehdä jos ollaan yhteisessä ryhmässä”

”Joo kans meilläkin, että ku joku luki eka vähän sitä ohjetta sitte joku katto niitä muita juttuja mitä siinä pitää tehdä ja niitä tavaroita ja niitä ja joku kirjotti niitä ja sit se vähän vaihtu”

8.5 Johtopäätökset

Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa oppitunnin rakenne ylittää oppiainerajat ja käytössä on monipuolisia toimintaympäristöjä, jotka rikkovat normaalin kouluviikon rakenteen (Kangas, Kopisto & Krokfors, 2015, 40–41). ADHD-henkilöillä voi olla haastavaa mukautua ja keskittyä oppitunneilla, joiden rakenne on muuttuva tai poikkeaa tavallisen koulupäivän rakenteesta. Tämän takia oppitunneista tulisi rakentaa mahdollisimman selkeitä kokonaisuuksia. (Sandberg 2018, 99, 113; Parikka ym. 2020, 126.) Liikunnallisuuden lisäämisellä MOK:iin tavoitelimme sen positiivisia vaikutuksia ADHD-nuorten impulsiivisuuden vähentämiseen ja keskittymiskyvyn paranemiseen, jotka Hansen (2018, 125–127) mainitsee todettavan useissa tutkimuksissa. Lisäksi käytimme rasteilla esiintyvää toiminnallista oppimista liikkumisen ja tehtävien ratkaisemiseen, sillä näillä on todettu olevan positiivisia yhteyksiä oppimiseen (Huisman & Nissinen 2005, 33; Jaakkola & Norrena 2016, 16–17). Liikunnasta ja toiminnallisesta oppimisesta saavat hyödyt tasapainottavat ADHD-nuorten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta MOK:ssa verrattuna ei-diagnosoituihin oppilaisiin, koska muuttunut struktuuri toiminnassa on haasteellisempaa ADHD-henkilöille (Sandberg 2018, 99; Parikka ym. 2020, 83).

Liikunnallisen rastisuunnistuksen tuloksia voidaan vahvasti peilata aiheesta kirjoitettuun teoriaan lähes jokaisella tutkitulla osa-alueella. Eniten myönteisiä vastauksia keräsivät kysymykset liittyen osallisuuteen, yhdenvertaisuuteen ja keskittymiseen. Nämä kysymykset olivat tutkimuksen kannalta tärkeimpiä ja tuloksista on hyvä huomata niiden tukevan muun muassa Huismanin & Nissisen (2005) sekä Sandbergin (2018) kirjoittamaa teoriaa.

Suurimmat erot tulivat rasteilla liikunnan vaikutuksista oppimiseen sekä keskittymiseen. Väittämät, ”mielestäni liikunnalliset tehtävät auttoivat minua keskittymään paremmin” ja ”liikkuminen rastien välillä edisti oppimistani”, keräsivät eniten neutraaleja vastauksia. Noin puolet vastasivat näihin kysymyksiin vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Näissä väittämissä molemmista ryhmitellyistä luokista vain kolmannes vastasi myönteisesti, mikä on ristiriidassa esimerkiksi Hansenin (2018, 125–127) esittämien väittämien kanssa. Lisäksi kysymykseen, ”opin tänään jotain uutta”, löytyi suuria eroja ADHD-oireisten sekä ei-ADHD-oireisten välillä. Kaikista vastaajista yli puolet koki oppineensa jotain uutta, mutta ADHD-oireisista vain kolmannes vastasi tähän väittämään myönteisesti. Samaisessa kysymyksessä ADHD-oireiset vastasivat enemmän neutraalisti ei-ADHD-oireisiin verrattuna.

Yli puolet tutkimukseen osallistuneista piti rastisuunnistusta ja toimintaympäristöä mielenkiintoisena. Vain noin kymmenesosa kaikista osallistujista on näiden väittämien osalta eri mieltä. Useat vastaajat kokivat toiminnan olevan mielenkiintoista, sillä se poikkesi normaaleista oppitunneista. Kaikista vastaajista noin 60 prosenttia piti lisäksi rastien tehtäviä mielenkiintoisina. ADHD-oireisista enemmistö oli tämän väittämän suhteen neutraalilla kannalla. Liikunnallisten tehtävien määrä keräsi paljon positiivisia vastauksia. Yli 80 prosenttia oli väittämän kanssa samaa mieltä. Toteutukseen osallistuneista yhdeksän kymmenestä oli sitä mieltä, että heidän ryhmässään oli riittävästi tekemistä kaikille. Tällä väittämällä pyrittiin selvittämään toteutukseen osallistuneiden mielipiteitä toiminnan ryhmäkoosta.

Toteutuksen ohjeistuksen suhteen oli hieman enemmän jakautumista. Kaikista tutkimukseen osallistuneista hieman yli puolet olivat samaa mieltä siitä, että toteutuksen ohjeistus oli selkeä. ADHD-oireisista enemmistö oli kuitenkin väittämän

kanssa eri mieltä. Toteutuksen aikana havaittiinkin, että etenkin ADHD-oireisten yksilöiden kohdalla joillain rasteilla piti antaa tarkentavia lisäohjeita.

Haastattelun ja kyselyn vastaukset olivat suurimmaksi osaksi yhdensuuntaisia kaikkien väittämien kanssa. Haastatteluissa käyneet antoivat kuitenkin keskimäärin positiivisempia vastauksia, kuin kyselyissä vastanneet. Tutkimuksen aikana tehdyt havainnot ovat suurimmaksi osaksi samassa linjassa tutkimusten tulosten kanssa. Toimintaa havainnoidessa huomasimme oppilaiden motivaation liittyneen vahvasti rastien mielenkiintoon. Jokaiselta luokalta löytyi joku oppilas, jonka motivointi ei ollut onnistunut.

9 POHDINTA

9.1 Tulosten tarkastelu

Opinnäytetyön tarkoituksena oli luoda liikunnallinen monialainen oppimiskokonaisuus, joka olisi toteutettu ADHD-nuoren näkökulmasta. Tavoitteena opinnäytetyöllä oli saada uutta tietoa, miten liikunnan avulla toteutettu toiminta tukee ADHD-nuorten kokemuksia osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja sitä kautta myös edistää mahdollisesti oppimista.

Tutkimuksen tuloksien mukaan oppilaiden kokemukset osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta tukevat vahvasti aiheesta jo olemassa olevaa teoriaa. Tutkimuksen tuloksissa kuitenkin selvisi, että yhteensä kahdeksan oppilasta eivät kokee itseään yhdenvertaisiksi, joista kaksi oli ADHD-oireisia. Lisäksi kaksi oppilasta vastasi, ettei kokenut päässeensä osalliseksi toimintaa. Määrä on todella vähäinen huomioon ottaen se, että tutkimukseen osallistui 102 oppilasta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tulosta pitäisi sivuuttaa, vaan päinvastoin toimintaa tulisi kehittää, jotta jokainen voisi tuntea itsensä yhdenvertaiseksi sekä osalliseksi toimintaa.

Monissa kysymyksissä tutkimukseen vastanneista oppilaista iso osa valitsi vaihtoehdon ”en osaa sanoa”, joka voi kertoa siitä, että kysymystä ei ollut täysin ymmärretty. Toisaalta oppimiseen liittyvät kysymykset saattoivat olla liian haastavia, koska oppimisen määrittely ja tiedostaminen voi olla haastavaa kahdeksaluokkaliselle. Oppiminen yleisesti voidaan nähdä tavoitteeseen tähtäävänä prosessina, joka koostuu tutkimisesta ja ongelmanratkaisusta oppimateriaaleja hyödyntäen (Ilomäki 2012, 47). Tutkimukseen osallistuneiden vastaukset liikunnan vaikutuksista oppimiseen olivat jakautuneet myös hyvin epätasaisesti ryhmiteltyjen luokkien välillä, mikä on ristiriidassa esimerkiksi Hansenin (2018, 125–127) väitteiden kanssa. ADHD-oireisista vain pieni osa koki liikunnan vaikuttaneen oppimiseen verrattuna ei-ADHD-oireisiin oppilaisiin. Tätä voi selittää se, että oppilaat eivät ehkä huomanneet liikunnan vaikutuksia omaan oppimiseen tai keskittymiseen, koska rasteilla oppiminen oli hyvin toiminnallista. Huismanin & Nissisen (2005, 33) sekä Jaakkolan & Norrenan (2016, 16–17) mukaan liikunnalla ja toi-

minnullisella oppimisella on hyvin samankaltaisia vaikutuksia. Lisäksi teoriaa toiminnallisen oppimisen vaikutuksia tukee myös se, että suurin osa vastaajista koki yleisesti keskittymisen rasteilla hyvänä.

Tutkimuksessa haastattelun ja kyselyn tulokset olivat hyvin samansuuntaisia, kuitenkin haastattelun vastaukset olivat keskimäärin kyselyä positiivisempia. Osaltaan tätä voi selittää se, että haastattelussa pystyimme avaamaan kysymyksiä hieman tarkemmin tai kysymään tarkentavia jatkokysymyksiä, mikä on yksi haastattelun vahvuuksista. Tällä pystyimme varmistamaan sen, että kysymykset olivat yksiselitteisiä ja tutkittaville ymmärrettävissä. (Vilka 2015, 130.) Toiminnan havainnoinnin tulokset olivat suurimmaksi osaksi samankaltaisia, kuin tutkimuksen tulokset. Toiminnan aikana havaintoja tehdessä kävi ilmi, että oppilaiden motivaatio oli vahvasti sidonnainen rastien mielenkiintoon. Jokaiselta luokalta löytyi joku oppilas, jota emme pystyneet motivoimaan riittävästi toimintaympäristöllä ja tehtävillä. Tutkimuksen tuloksissa käykin ilmi, että pieni osa vastaajista ei yleisesti pitänyt rastisuunnistuksesta, mikä luultavasti vaikutti heidän vastauksiinsa myös muilla osa-alueilla.

Tutkimuksen toteutuksen oli alun perin tarkoituksena tapahtua paikallisessa museossa jo keväällä 2020, johon oli suunniteltu ajankohtaisia monialaisia tehtäviä. Toimintaa ei kuitenkaan pystytty toteuttamaan siellä koronaviruksen aiheuttamien poikkeusolosuhteiden takia. Jouduimme myös olosuhteiden takia siirtämään toteutusta syksyille ja hieman supistamaan käytännön toimintaa ajallisesti sekä toimimaan koulun lähiympäristössä. Lisäksi jouduimme suunnittelemaan toiminnan täysin uudestaan, jotta se olisi sopiva toimintaympäristöä ajatellen. Uskomme, että tällä oli myös oma vaikutuksensa toiminnan laatuun sekä oppilaiden kokemukseen lähes jokaisella osa-alueella.

9.2 Eettisyys ja luotettavuus

Lain mukaan alaikäisen lapsen vanhemmilla on ensisijainen vastuu lapsesta ja hänen asioistaan (Lastensuojelulaki 417/2007 1:2 §). Laissa lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta kuitenkin todetaan, että huoltajien on keskusteltava lapsen kanssa asioista ja huomioitava lapsen toiveet sekä mielipiteet (Laki lapsen huol-

losta ja tapaamisoikeudesta 361/1983 1:4 §). Yleisiin tutkimuksen toiminnantapoihin kuuluu, että etenkin alle 15-vuotiaita koskevissa tutkimuksissa lähtökohteisesti huoltajilta tulee kysyä lupaa tutkimukseen osallistumisesta. (Pekkarinen 2018).

On olemassa tilanteissa, joissa lasten ja nuorten tutkimuksessa vanhempien lupaa ei ole tarpeen pyytää (Pekkarinen 2018). Pekkarinen (2018) on esimerkiksi lasten ja aikuisten osallisuuden kokemuksia tutkiessaan jättänyt pyytämättä vanhempien lupaa ja perustellut tätä muun muassa perustuslain sekä lapsen oikeuksien sopimuksen kautta. Tässä tutkimuksessa päätimme kuitenkin lähettää oppilaiden vanhemmille koulun kautta lupakyselyn, jotta noudattaisimme alaikäisten tutkimisen eettisiä periaatteita. Lupakyselyssä (Liite 3) selvitettiin tutkimuksen tavoitteet, menetelmät sekä huomiot tutkimukseen osallistuvien yksilöllisyyden kannalta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 9).

Tutkimuksen kannalta oli oleellista, että pystyimme erottelemaan ADHD- ja ei-ADHD-yksilöiden vastaukset niin kyselyistä kuin haastatteluissa. Tämä erottelu tehtiin perustuen kohdekoulun opettajien omiin tietojärjestelmiin, johon opettajat olivat tehneet merkintöjä oppilaista koko näiden oppivelvollisuuden ajan. Erottelu tutkimuksen vastauksissa tehtiin ilman oppilaiden tietoisuutta asiasta, sillä tietoisuus vastauksien erottelusta olisi voinut vaikuttaa oppilaiden valitsemiin vastausvaihtoehtoihin. Kyselyn osalta tämä tarkoitti sitä, että opettaja merkitsi jälkikäteen niiden oppilaiden vastaukset, joista heidän tietojärjestelmästäan löytyi ADHD:hen viittaavia merkintöjä. Opettaja oli toisen tutkimuksen tekijän kanssa valvomassa kyselyä, jolloin voitiin havainnoida missä välissä kukin osallistuja kyselyn palautti. Tällaisen puuteellisen informoinnin perustelu liittyy vahvasti seurausetiikkaan. Uskotaan, että tärkeiksi arvioidut tieteelliset hyödyt eivät ole saavutettavissa muutoin, kuin toimimalla tai sietämällä jotain mitä pidettäisiin yleisesti arkielämässä vääränä. (Kuula 2006, 161.)

Oppilaiden sekä koulun identiteetin suojelemiseksi, tutkimukseen osallistuvien oppilaiden koulu ja paikkakunta haluttiin pitää salassa koko opinnäytetyössä, vaikka tutkimukseen osallistuttiin nimettömästi. Myös liitteissä olevasta vanhemmille lähetetyssä tutkimusluvasta (Liite 3) on poistettu koulun nimi kokonaan. Sa-

maisessa tutkimusluvassa myös kerrotaan kuinka tutkimusaineisto anonymisoidaan. Anonymisoinnilla tarkoitetaan tunnistettavien yksityiskohtien poistamista tai muuttamista tutkimuksessa. Anonymisointi on silloin lain mukaan riittäväällä tasolla, kun kukaan tutkimuksen ulkopuolinen henkilö ei pysty aineistosta päättelemään ja yksilöimään vastaajia. (Kuula 2006, 112.)

9.3 Kehittämisehdotuksia ja jatkotutkimusaiheet

Opinnäytetyötä olisi jälkeenpäin ajateltuna voinut kehittää monellakin tavalla. Työn rajaus oli alusta asti selkeä, mutta sen lopullinen tarkentuminen olisi pitänyt tapahtua aikaisemmassa vaiheessa prosessia. Tämä vaikutti hieman haastattelun sekä kyselyn kysymyksiä ja aihealueita laatiessa. Tutkimuksen kysymyksien olisi pitänyt olla yksiselitteisempiä, tarkempia ja paremmin kohdennettuja aiheen rajaukseen liittyen. Tässä vaiheessa työtä aiemmin suunniteltu hieman laajempi tutkimus olisi antanut laadukkaampaa ja tarkempaa tietoa. Myös tällä tavoin toiminnasta olisi saatu mielenkiintoisempi erilaisella toimintaympäristöllä, joka olisi luultavasti motivoinut oppilaita enemmän.

Kyselyä tehdessämme pilotoimme sen työmme opponenttiparilla. Tässä tapauksessa kysely olisi voinut olla erilainen, mikäli se olisi pilotoitu paremmin kohdeyhmää vastaavilla henkilöillä. Tällöin kysymyksistä niiden ymmärtämisestä olisi saatu tarkempaa ja tutkimuksen kannalta hyödyllisempää tietoa.

Liikunnallisesta monialaisesta oppimiskokonaisuudesta ei ole aikaisemmin tehty tutkimusta ja sen kohdentaminen ADHD-nuorten osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen oli aiheena mielenkiintoinen sekä silmiä avaava monella tapaa. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat itsessään suhteellisen uusi toimintatapa ja siihen liitettynä ADHD-oppilaat antavat monia jatkotutkimusaiheita. Tämän lisäksi myös liikunnallisista monialaisista oppimiskokonaisuuksista on vielä saatavilla hyvin vähän kokemuksia ja tietoa. Tutkimuksellisesta näkökulmasta olisi mielenkiintoista toteuttaa esimerkiksi kokonaisen viikon kestävä, ADHD-nuoren näkökulmasta suunniteltu ja liikuntapainotteinen, monialainen oppimiskokonaisuus. Tutkimuksessa toteutettu monialainen oppimiskokonaisuus, joka kesti luokka kohtaisesti noin 60 minuuttia, on aikana todella lyhyt. Yleensä monialaisista oppimiskokonaisuuksista puhutaan koko lukuvuoden mitassa.

Tässä opinnäytetyössä paneuduttiin pelkästään oppilaiden kokemuksiin liikunnallisesta monialaisesta oppimiskokonaisuudesta. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia samaista asiaa myös yhdistetysti opettajien tai pelkästään opettajien näkökulmasta. Miten tällainen toiminta muuttaa opettajien kokemuksia monialaisista oppimiskokonaisuuksista vai muuttaako? Miten tämä vaikuttaa opettajien näkemyksiin ADHD-oireisen tai ei-ADHD-oireisen nuoren toiminnasta?

9.4 Opinnäytetyön prosessi

Aloitimme opinnäytetyön prosessin keväällä 2019 ja se on kestänyt aina syksyyn 2020 asti. Aloitimme harjoittelun keväällä 2019 yläkoulun ja lukion parissa, mistä heräsikin ajatus tehdä opinnäytetyö samaiseen kohderyhmään. Olimme päässeet jo hieman tutustumaan kohderyhmiin ja läheiseen toimintakulttuuriin sekä -ympäristöön. Oli siis luonnollista aloittaa toiminnan suunnittelu ja kysellä kohdekoulun kiinnostusta aiheesta.

Opinnäytetyön prosessin alussa kiinnostus oli liikuntaa ja ADHD-oireisia kohtaan sekä miten heidän kanssaan tulisi toimia. Aiheen rajaus oli haastavaa, koska samaan kategoriaan kuuluu myös ADD-oppilaat. Myöskin se, mitä toiminnalla halusimme lähteä hakemaan tai mihin toimintaympäristöön kohdentaisimme toimintaa, oli aluksi paljon eri vaihtoehtoja. Saimme hieman vinkkiä opinnäytetyön suunnitelma vaiheessa ja lopullista aihealuetta miettiessä saimme hyvän ehdotuksen toimeksiantajiltamme. Keskeisenä asiana opinnäytetyössä on ollut koko ajan yhdenvertaisuuden ja osallisuuden parantaminen liikunnan avulla. Muuten aihealueen rajaus on hieman muuttunut ja tarkentunut prosessin aikana.

Aloitimme prosessin perehtymällä paljon teoriaan ADHD:sta ja mitä kaikkea meidän tulisi ottaa huomioon sitä käsitellessä. Liikunta ja sen vaikutukset olivat ennestään tuttuja, mutta ne saivat työn edetessä uusia näkökulmia sekä syvällisempää ymmärrystä. Lisäksi perehdyimme paljon monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin, mitä käsitteellä tarkoitetaan sekä minkälaisia oppimiskokonaisuuksia aikaisemmin on järjestetty.

Suurimman osan kirjoitus ja tiedonhankintavaiheesta olemme tehneet tiiviisti yhdessä, koska olemme todenneet sen parhaaksi tavaksi tuottaa laadukasta sisältöä. Yhdessä tekeminen mahdollistaa koko ajan aiheesta keskustelemisen ja

työn jakamista sopiviin aihealueisiin. Tällä tavoin molemmat ovat hyvin sisäistäneet tutkimukseen liittyvät aihealueet ja saaneet työstä yhtenäisen kokonaisuuden. Kirjoitusprosessi on ollut erittäin pitkä, mikä on antanut mahdollisuuden tehdä työtä rauhassa tinkimättä työn laadusta.

Pitkäaikaisessa prosessissa helposti uppoutuu omaan työhönsä, eikä huomaa siitä puuttuvia tärkeitä aihealueita. Olemme tasaisesti pyrkineet pitämään toimeksiantajat ajantasaisena prosessista lähettämällä sen hetkisiä versioita luettavaksi, joita he ovat hyvin kommentoineet. Myös työmme opponentit ovat antaneet hyviä huomautuksia työstä, joihin olemme yrittäneet paneutua.

Opinnäytetyön prosessi ei sujunut aivan suunnitelmiamme mukaisesti yhteiskunnassa keväästä 2020 asti vaikuttaneen koronaviruksen aiheuttamien olosuhteiden takia. Olimme suunnitelleet yhdessä kohdekoulun kanssa monialaisen oppimiskokonaisuuden toteutettavaksi eräällä museolla sekä sen lähiympäristössä. Olosuhteiden takia toteutus jouduttiin perumaan ja siirtämään syksyille 2020. Vielä kesänsä jälkeen emme tieneet pystytäänkö toimintaa järjestämään ollenkaan ja minkä laajuinen siitä loppujen lopuksi tulisi. Onneksi olosuhteet antoivat sen verran myötä, että saimme toteutuksena ja tutkimuksen tehtyä hieman pienimuotoisempana, kuin se alun perin oli suunniteltu.

LÄHTEET

- Adler, L. & Florence, M. 2009. ADHD – levoton mieli. Espoo: Prometheus kustannus Oy.
- Barkley, R. 2008. ADHD: Kuinka hallita ADHD. Kuopio: Oy UNIpress Ab.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–15.
- Climie, E. & Mastoras, S. 2015. ADHD in schools: Adopting a strengths -based perspective. *Canadian Psychology* 3/2015, 295–300.
- Donnelly, J. & Lambourne, K. 2011. Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive medicine* 52/2011, 36–42.
- Haapakangas, S. 2019. ADHD ja liikunnallinen MOK -viikko, opinnäytetyö. Sähköposti touko.rauatmaa@edu.lapinamk.fi 29.4.2019. Tulostettu 29.4.2019.
- Haapala, E., Kantomaa, M., Kujala, T., Jaakola, T. & Tammelin, T. 2017. Liikunnan ja oppimisen vuorovaikutusta kartoittamassa. *Liikunta & Tiede* 4/2017, 4–9.
- Hansen, A. 2017. Aivovoimaa – näin vahvistat aivojasi liikunnalla. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Hansen, A. 2018. ADHD voimavarana. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Haukilahti, P. 2019. Opinnäytetyön suunnitelma. Sähköposti touko.rauatmaa@edu.lapinamk.fi 12.5.2019. Tulostettu 12.5.2019.
- Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. 7., uudistettu painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Heikkinen, H. 2018. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5. Painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 215–230.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, opetustyyli ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Ilomäki, L. 2012. Laatu e-oppimateriaaleihin. Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Viitattu 30.10.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144415_laatu_e-oppimateriaaleihin_2.pdf.
- Jaakkola, T. & Norrena, J. 2016. Liikkuminen. Teoksessa J. Norrena (toim.) Ryhmä oppimaan! – toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-kustannus, 16–17.

Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2015. Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–45.

Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2018. Koulupäivänaikainen liikunta ja oppiminen. Raportit ja selvitykset 2018:1. Viitattu 17.3.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189075_koulu-aikainen-liikunta-ja-oppiminen-2.pdf.

Kauranen, K. 2011. Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 167.

Koutsandreou, F., Wegner, M., Niemann, C. & Budde, H. 2016. Effects of motor versus cardiovascular exercise training on children's working memory. *Official Journal of the American College of Sports Medicine* 6/2016, 1144–1152.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Käypä hoito -suositus 2015. Liikuntaan liittyviä määritelmiä. Viitattu 25.3.2020 <https://www.kaypahoito.fi/nix01203>.

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.

Leskinen, E., Jaakkola, T. & Norrena, J. 2016. Toiminnallisuus. Teoksessa J. Norrena (toim.) Ryhmä oppimaan! – toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-kustannus, 14.

Linca, F. 2019. Teachers' attitudes toward the inclusion of students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Pedagogy* 2/2019, 47–63.

Lindmeier, C. 2018. WHO releases new International Classification of Diseases (ICD 11). Viitattu 21.2.2020 [https://www.who.int/news-room/detail/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](https://www.who.int/news-room/detail/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11)).

Manninen, S. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa – kasvattajien käsityksiä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 1/2015, 32–50.

McLeod, S. 2019. Likert scale definition, examples and analysis. Viitattu 26.10.2020 <https://www.simplypsychology.org/likert-scale.html>.

Ng, Q., Ho, C., Chan, H., Yong, B., & Yeo, W. 2017. Managing childhood and adolescent attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) with exercise: A systematic review. *Complementary Therapies in Medicine* 34/2017, 123–128.

Numminen, H. & Sokka, L. 2009. Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Opetushallitus 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 17.3.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2020. Vaikeudesta voimaksi – neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. 2.–3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Pekkarinen, E. 2018. Kuka suostuu lasten ja nuorten tutkimuksessa? Viitattu 23.10.2020 <https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimuksen-suunnittelu/kuka-suostuu-lasten-ja-nuorten-tutkimuksessa>.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. 2018. Mitä on adhd? Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-Käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–40.

Reid, R. & Johnson, J. 2012. Teacher's guide to ADHD. New York: The Guilford Press.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV –Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. 2. vedos. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen Yliopisto. Viitattu 18.10.2020 <https://www.fsd.uta.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>.

Sandberg, E. & Harju-Luukkainen, H. 2017. Opettajan asenne heijastui suoraan oppilaan koulumenestykseen. – riittävät ja riittämättömät tukitoimet koulussa ADHD-perheiden näkökulmasta viime vuosien aikana. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 2/2017, 25–39.

Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki – huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Roebbers, C. & Conzelmann, A. 2015. Cognitively engaging chronic physical activity, but not aerobic exercise, affects executive functions in primary school children: A group -randomized controlled trial. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 6/2015, 575–591.

Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. 2012. Lapsen tukeminen kotona, päivähoitossa ja muissa ryhmätilanteissa. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 153–178.

Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Viitattu 25.3.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144729_liikunta_ja_oppiminen_2_0.pdf.

Takala, M. 2016. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Oy, 22–33.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2011. Tautiluokitus – ICD 10. Viitattu 14.2.2020 <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80324/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Viitattu 3.11.2020 https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf.

Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.

van der Donk, M., Hiemstra-Beernink, A., Tjeenk-Kalff, A., van der Leij, A. & Lindauer, R. 2015. Cognitive training for children with ADHD: a randomized controlled trial of cogmed working memory training and 'paying attention in class'. *Frontiers in Psychology* 6/2015, 1–13.

van der Niet, A., Smith, J., Oosterlaan, J., Scherder, E., Hartman, E. & Visscher, C. 2016. Effects of a cognitively demanding aerobic intervention during recess on children's physical fitness and executive functioning. *Pediatric Exercise Science* 1/2016, 64–70.

Viljamaa, J. 2009. Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? – haastavan lapsen kasvatusta. 2.–3. painos. Helsinki: Minerva.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

World Health Organization 1993. *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders - Diagnostic criteria for research*. Geneva: World Health Organization.

LIITTEET

- Liite 1. Kyselylomake
- Liite 2. Haastattelu
- Liite 3. Tutkimuslupakysely

Liite 1 1(3)

Liikunnallinen teemapäivä

Ympyröi eniten kuvaava vaihtoehto

1. Minulla on hankalaa istua pitkiä aikoja paikoillaan

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

2. Opin tänään jotain uutta

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

3. Mielestäni liikunnalliset tehtävät auttoivat minua keskittymään paremmin

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

4. Pystyin keskittymään rastien tehtäviin

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

5. Pääsin osallistumaan ryhmäni toimintaan

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

Liite 1 2(3)

6. Ryhmässäni oli riittävästi tekemistä kaikille

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

7. Pidin rastisuunnistuksesta

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

8. Mielestäni olin yhdenvertainen muiden ryhmän jäsenten kanssa

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

9. Minut otettiin huomioon ryhmän toiminnassa

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

10. Ulkoilualue oli toimintaympäristönä mielenkiintoinen

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

Liite 1 3(3)

11. Liikkuminen rastien välillä edisti oppimistani rastisuunnistuksen aikana

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

12. Liikunnallisia tehtäviä oli riittävästi rastisuunnistuksen aikana

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

13. Rastien tehtävät olivat mielenkiintoisia

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

14. Toteutuksen ohjeistus oli mielestäni selkeä

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
En osaa sanoa
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

15. Mitä muuta haluaisit kertoa rastisuunnistuksesta?

Liite 2

1. Miten haastavaa sinusta on istua pitkiä aikoja paikoillaan?
2. Mitä uutta opit tänään?
3. Miten liikunnalliset tehtävät vaikuttivat keskittymiskykyysi?
4. Miten pystyit keskittymään rastien tehtäviin?
5. Pääsitkö osallistumaan ryhmäsi toimintaan? Miten?
6. Riittikö ryhmässäsi tekemistä kaikille?
7. Mitä mieltä olit rastisuunnistuksesta? **Miksi?**
8. Mielestäni olin yhdenvertainen muiden ryhmän jäsenten kanssa?
9. Miten otitte kaikki huomioon ryhmän toiminnassa?
10. Mitä mieltä olit ulkoilualueesta toimintaympäristönä?
11. Liikkuminen rastien välillä edisti oppimistani rastisuunnistuksen aikana
12. Mielestäni rastisuunnistuksen aikana liikunnallista tekemistä oli riittävästi
13. Miltä rastien tehtävät tuntuivat?
14. Mitä mieltä olitte toteutuksen ja rastien ohjeistuksesta?
15. Mitä muuta haluaisit kertoa rastisuunnistuksesta?

Liite 3

Hei vanhemmat!

Olemme kaksi liikunnanohjaaja opiskelijaa Lapin ammattikorkeakoulusta Rovaniemeltä. Teemme opinnäytetyötämme XXXX koulussa. Opinnäytetyön aiheena on monialaisten oppimiskokonaisuuksien liikunnallistaminen ADHD-nuoren näkökulmasta. Tutkimus tullaan toteuttamaan kahdeksannen luokan oppilaiden kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on hankkia tietoa siitä, miten ADHD-nuoren näkökulmasta suunniteltu toiminta voi parhaimmillaan tukea myös ei-ADHD-oireisen nuoren oppimista. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on tukea ja edistää ADHD-nuorten yhdenvertaisuutta sekä osallisuutta kouluympäristössä.

Tutkimus tullaan toteuttamaan teemapäivinä sovitun aineen tunneilla XXXX aikana. Tietoa tutkimukseen osallistuneiden kokemuksista tullaan hankkimaan kyselyn sekä haastatteluiden kautta. Haastatteluissa käytetään nauhuria sekä haastattelijoiden muistiinpanoja varmistaaksemme vastauksien riittävät ymmärrykset. Molemmissa tapauksissa vastaaminen tapahtuu anonyymisti ja yksilöitä käsitellään osana ryhmää. Ketään ei siis voida yksilöidä tutkimuksen tuloksista. Kysymme **Teiltä lupaa lapsenne osallistumiselle tutkimukseen.** Tutkimusaineisto käsitellään salassapitovelvollisuutta noudattaen, tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Lasten nimiä tai muita tietoja ei kerätä talteen, eikä lapsia tulla kuvaamaan tai videoimaan tutkimuksen aikana.

Mikäli tutkimuksesta herää kysyttävää, vastaamme teille mielellämme!

Jaakko Matola
jaakko.matola@edu.lapinamk.fi

Touko Rauatmaa
touko.rauatmaa@edu.lapinamk.fi

Ystävällisin terveisin:

Jaakko Matola & Touko Rauatmaa
Lapin ammattikorkeakoulu

Lapsen nimi: _____

Lapseni saa osallistua tutkimukseen: Kyllä: Ei:

Lapseni saa osallistua haastatteluun: Kyllä: Ei:

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennys:

Aika ja paikka: _____