



Turun yliopisto
University of Turku

KURKISTUKSIA KOULUPÄIVÄÄN

Adhd-opettajien kuvauksia koulupäivän käytänteistä

Pia Fransman
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2018

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

FRANSMAN, PIA: Kurkistuksia koulupäivään.
Adhd-opettajien kuvauksia koulupäivän käytänteistä

Tutkielma, 66 s.
Kasvatustiede
Toukokuu 2018

Opettajat toteuttavat työtään persoonansa avulla. Opettajien ammatillisuus koostuu erilaisista osista. Erilaisuutta voidaan tarkastella opettajan erilaisuuden kautta, esimerkiksi opettajalla voi itsellään olla esimerkiksi tarkkaavaisuuteen liittyviä haasteita arjessaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa tarkkaavaisuushäiriöisten opettajien työkäytänteistä ja mahdollisista persoonallisista ratkaisuksista työssään. Tarkkaavaisuushäiriö adhd on lyhenne sanoista attention deficit hyperactivity disorder.

Keväällä 2017 suoritetussa tutkimuksessa haastateltiin viittä adhd- tai add-taustaista opettajaa. Haastattelut tehtiin avoimina haastatteluna. Tutkimuksessa käytetään teoreettisena viitekehyksenä mallia, joka perustuu CLASS-luokkahuoneen havainnointi menetelmään. CLASS-menetelmä on Yhdysvalloissa käytetty opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen havainnointiin käytetty työkalu. Sen osa-alueet ovat sosiaalinen ja emotionaalinen tuki, organisointi ja luokanhallinta, sekä ohjauksellinen tuki. Sosiaalisen ja emotionaalisen tuen osa-alueeseen kuuluu vuorovaikutus, yksilöllinen kohtaaminen, luokkahuoneilmasto, opettajan herkkyyks ja oppilaiden näkökulmiin suhtautuminen. Organisoinnin ja luokanhallinnan osa-alueessa tarkastellaan työrauhaa, sääntöjä, toiminnan johdonmukaisuutta, positiivista ohjausta, työtehtävien selkeyttä, ohjeistuksia, oppilaiden osallistumista ja oppilaiden tukemista. Ohjauksellisen tuen osa-alueeseen kuuluu opetettavan sisällön tunteminen, menetelmän selittäminen, analyysi ja päättely, taitojen oppimista edistävät työskentelytavat, palaute ja dialogi.

Tutkimuksen mukaan opettajilla oli vahva ammattitaito tunnistaa tukea tarvitsevat oppilaat ja tarjota heille oikeanlaista tukea. Heillä oli paljon käytännön kokemusta ja tietoa tuen eri muodoista ja oikeanlaisesta oppimisen ohjaamisesta. Haastatelluilla opettajilla oli myös opetuksessaan käytössä paljon erilaisia käytäntöjä ja rutiineja pidettiin tärkeinä. Esimerkiksi matematiikan tunti opettajilla oli hyvin kaavamainen ja oppimateriaalin ohjaama. Opettajat pitivät erilaisia rutiineja yllä, niin luokkahuoneen organisointiin, kuin esimerkiksi työrauhaan liittyen. Opettajilla oli käytössään paljon erilaisia arjen järjestystä ylläpitäviä listoja. Työtauhan ylläpitämiseen oli erityisesti monenlaisia käytännön ratkaisuja. Arjen käytäntöjä selkeytettiin kuvien, värikoodien ja symbolien avulla. Opettajat panostivat oppilaiden kanssa avoimeen vuorovaikutukseen ja näihin kohtauksiin he saattoivat keskittyä hyvin voimakkaasti.

Asiasanat

CLASS, adhd, työrauha, rutiinit, käytänteet, piilo-opetus suunnitelma

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	OPETTAJAN TYÖ CLASS-MENETELMÄN NÄKÖKULMASTA	4
2.1	SOSIAALINEN JA EMOTIONAALINEN TUKI	5
2.2	ORGANISOINTI JA LUOKANHALLINTA	6
2.3	OHJAUKSELLINEN TUKI	7
3	KÄYTÄNTEIDEN TARKASTELUA	9
3.1	KOULU JA AIKA	9
3.2	PÄIVÄRYTMIN RAKENTUMINEN	10
3.3	OPETTAJAN PEDAGOGIIKKA JA OHJAUKSELLISUUTTA	12
3.4	TYÖRAUHA MUUKIN KUIN SALOVIITA?	13
4	ADHD JA OPETTAJAN TYÖ	16
4.1	ADHD:N MÄÄRITELMÄ JA YLEISYYS	16
4.2	ADHD, AIKUISUUS JA OPETTAJAN TYÖ	17
4.2	VUOROVAIKUTUS, ORGANISOINTI JA OHJAUKSELLISUUS ADHD-NÄKÖKULMASTA	17
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
5.1	TUTKIMUSONGELMA	21
5.2	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	22
5.2.1	TUTKIMUSJOUKKO	22
5.2.3	TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN KULKU	23
5.3	AINEISTON ANALYSOINTI.....	25
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	28
6.1	OPPILAAN KOHTAAMINEN.....	28
6.2	HYVIN ÖLJYTTY KONE	34
6.2.1	KONEEN KÄYNNISTÄMINEN - PÄIVÄN ALOITTAMINEN.....	34
6.2.2	KONEEN TOIMINTAOHJEET – TYÖSKENTELYTAPOJA JA RAKENTEITA	37
6.2.3	KONEEN YLLÄPITÄJÄT – JÄRJESTÄJÄT OSANA KÄYTÄNTEIDEN YLLÄPITO	41
6.2.4	KONEEN TOIMINTAEDELLYTYKSET - TYÖRAUHA	44
6.3	PEDAGOGISET PALIKAT	51
7	TULOSTEN ANALYSOINTI JA POHDINTA	57
7.1	TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA	57
7.1.1	OPPILAAN KOHTAAMINEN	57
7.1.2	HYVIN ÖLJYTTY KONE.....	59
7.1.3	PEDAGOGISET PALIKAT.....	63
7.2	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	64
7.3	HYÖDYNTÄMISMAHDOLLISUUDET JA JATKOTUTKIMUSIDEAT	65
	LÄHTEET	67

Kuviot

KUVIO 1. Tutkimuksen vaiheet	27
------------------------------------	----

Taulukot

TAULUKKO 1. Class-menetelmässä havainnoitavat vuorovaikutuksen osa-alueet	8
TAULUKKO 2. Tutkimusjoukon kuvaus	23
TAULUKKO 3. Oppilaan kohtaamiseen liittyvät vahvuudet ja heikkoudet opettajan ammattitaidon näkökulmasta	34
TAULUKKO 4. Aamun ja oppitunnin aloittaminen.....	37
TAULUKKO 5. Oppitunnin rakenteita.....	39
TAULUKKO 6. Luokan toimintaan ja järjestykseen liittyviä käytäntöjä	44
TAULUKKO 7. Työrauhan ylläpitoon liittyviä käytäntöjä	51
TAULUKKO 8. Tutkijoiden tulokset	56

1 JOHDANTO

Koulutusympäristöt muuttuvat. Uudet tavoitteet, volyymit ja painopisteet luovat niin rajoituksia, kuin mahdollisuuksia. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta ammattitaidon säilyttäminen edellyttää koko ajan uuden asian oppimista. (Laukkanen 2000, 105–112.) Opettajat tekevät työtä persoonansa avulla ja opettajien ammatti-identiteetti koostuu hyvinkin yksilöllisistä palasista, erilaisine vahvuuksineen ja heikkouksineen. Ihmiskäsitys taustalla ohjaa sitä, miten hän työtään tekee, mistä opettajuus koostuu (Räsänen 1999, 35). Opettajuus voidaan nähdä kokonaiskuvana, jossa opettaja itsenäisesti jäsentää ihmiskäsitystään, määrittelee siitä käsin opetustyön perusluonteen, opetustyön tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi (Räsänen 1999, 53).

Opettajuus voidaan ajatella sisäisenä ominaisuutena, yksilöllisenä tapana koota pedagoginen tietotaito ja toteuttaa oman persoonansa avulla mahdollisimman laadukasta opetusta. Kouluissa on paljon erilaisia tapoja, tottumuksia ja sääntöjä, jotka ovat muovautuneet hiljalleen (Viskari & Vuorikoski 2003, 64) Erilaisuus aikuisuudessa ja sen myötä persoonalliset ratkaisut opettajan työn arjessa ovat toimineet tämän pro gradun kiinnostuksen herättäjänä. Tutkimuksessa tavoitteena olisikin selvittää millaisia käytäntöjä adhd-taustaisella opettajalla on työssään.

Tämä tutkimus on osa syventäviä opintoja, Turun yliopiston luokanopettajankoulutuksessa. Tutkimuksessa on haastateltu suomalaisia peruskoulun opettajia, joilla on tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö adhd tai add; tarkkaavaisuushäiriö ilman yliaktiivisuutta. Tutkimuksen toivotaan hyödyttävän kaikkia opettajia. Adhd-taustaisten opettajan työarjen kuvailu auttaa meitä parhaimmillaan näkemään opettajan arkea uudessa valossa. Ihmisten erilaisuutta on helpompi ymmärtää, kun tieto lisääntyy ja pääsee tutustumaan syvemmin erilaisiin näkökulmiin, esimerkiksi adhd-opettajien omiin opettajan työn vahvuusalueisiin. Adhd-opettajien kokemuksista ja näkemyksistä ja käyttämistä strategioista voidaankin oppia ja uudet näkökulmat auttavat ymmärtämään erilaisia opettajia, olipa heillä sitten millainen tausta tahansa. Opettajien käytänteistä voi saada myös ideoita omaan opetukseen ja näin rikastuttaa omaa opettajuutta.

Tutkimusta käsitellään opettajien vuorovaikutukseen havainnointiin kehitetyn CLASS-menetelmän näkökulmasta, jossa opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta on tutkittu. Vuorovaikutusta tutkitaan sosiaalisen ja emotionaalisen tuen, luokan organisoinnin ja hallinnan osa-alueen ja oppimisen ohjaamisen näkökulmista.

Opettajan työkäytäntöjä tutkitaan koulupäivän näkökulmasta, lukujärjestyksen mukaisesti. Pääosassa ovat opettajien käytänteet luokahuoneessa. Tarkasteltavat näkökulmat linkittyvät pitkälti hiljaisiin käytäntöihin. Koulussa niistä usein puhutaan piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta (Broady 1998, 34; Meri 1992, 53) Tässä pro gradussa sen näkökulmasta korostuvat esimerkiksi kohtaamiset, erilaiset rutiinit ja käytänteet, sekä struktuurit. Piilo-opetussuunnitelma on sitä osa-aluetta opetuksessa, mihin opettajat vaikuttavat omalla persoonallaan. Opetussuunnitelma on määritelty kaikille samanlaiseksi. Opetussuunnitelma ohjaa opetusta. Opetussuunnitelmassa näkyy muun muassa oppilaan ja koulun välinen suhde ja sen tavoitteet, sisällöt ja osa-alueet Opetussuunnitelmassa kuvataan oppiaineiden sisällölliset tavoitteet, mutta myös laajempia pedagogisia sisältöjä. Siinä kuvataan muun muassa opetussuunnitelman merkitystä, yleissivistävää näkökulmaa, oppimiskäsityksiä, toimintakulttuuria, hyvinvointia edistäviä tekijöitä, arviointia, tuen eri periaatteita, oppilashuoltoa sekä kielen ja kulttuurin erityiskysymyksiä. (POPS 2014.)

Kirjatun opetussuunnitelman rinnalla kulkevaan piilo-opetussuunnitelmaan liittyy opetussuunnitelmassa näkymätöntä oppilaiden arkea. Meri on viitannut tutkimuksessaan Jacksonin (1968) määritelmään, jonka mukaan piilo-opetussuunnitelma näyttäytyy realistisena, todellisuutta aidosti kuvaavana opetussuunnitelmana (Meri 1992, 58). Piilo-opetussuunnitelmaan opetustasolla kuuluu opetuksen ulkoiset järjestelyt ja vuorovaikutussuhteet. (Meri 2008, 138–139). Tyypillisiä piilo-opetussuunnitelman piirteitä ovat itsenäisesti työskenteleminen, ryhmätyötaidot, tarkkaavaisuuden vaatimus ja keskittyminen, korrekki kielenkäyttö. Sen luonteeseen kuuluvat sellaiset käytännöt, jotka ohjaavat oppilaiden ja opettajan toimintatapoja koulu yhteisön sisäisinä pelisääntöinä. (Meri 2008, 139.)

Piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia on tutkittu muun muassa käsitteiden aika, tila ja rituaalit avulla (Kivinen, Rinne & Kivirauma. 1985, 12). Aikaan liittyvät vaatimukset edellyttävät oppilaalta aikataulujen noudattamista. Aika edellyttää myös taitoa oman vuoron odottamiseen. (Kivinen ym. 1985, 13–17.) Rituaalit ovat piilo-opetussuunnitelman ilmentymiä, joita noudattaessaan oppilaat oppivat koulun toimintatapoja, jotka pätevät myös yleisesti yhteiskunnassa. Ääneen, liikkeeseen ja tapoihin liittyvät rituaalit ovat institutionaalista kontrollia, joiden kautta omaksutaan koulun käytössäännöt. (Kivinen ym. 1985, 22–31.)

Piilo-opetussuunnitelman yhtenä osana ovat vuorovaikutukseen liittyvät tekijät (Meri 2008, 138-139). Vuorovaikutusta on tutkittu muun muassa CLASS-menetelmän avulla, jota myös käytetään tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Tämän gradututkimuksen toisessa luvussa esitellään CLASS-menetelmä. Kolmannessa luvussa tarkastellaan CLASS-menetelmän osa-alueista johdettuja osia. Neljännessä luvussa määritellään adhd:n erityispiirteitä ja aikuisuutta opettajan työn näkökulmasta. Viidennessä luvussa kuvataan tutkimusta teoreettisen viitekehyksen mukaisesti ja kuudennessa kerrotaan tutkimuksen tulokset. Viimeisessä, seitsemännessä luvussa analysoidaan tuloksia, pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja lopuksi mietitään tutkimuksen merkityksellisyyttä ja jatkotutkimusideoita.

Määritelmät: CLASS, adhd, add, piilo-opetussuunnitelma, työrauha, organisointi, rutiinit, käytänteet

2 OPETTAJAN TYÖ CLASS-MENETELMÄN NÄKÖKULMASTA

Yhdysvalloissa on tutkittu opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta CLASS-menetelmän avulla, jossa vuorovaikutusta havainnoidaan eri näkökulmista. Samaa mallia on käytetty Suomessa Alkuportaattitutkimuksessa (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus, Kiuru, Siekkinen, Rasku-Puttonen & Nurmi 2010). Tässä pro gradu-tutkimuksessa on käytetty myös kyseistä viitekehystä. Tässä luvussa esiteellään CLASS-menetelmässä käytettävä viitekehys ja sen eri osa-alueet.

CLASS-menetelmä on opettajan vuorovaikutuksen havainnointiin kehitetty työkalu. CLASS muodostuu sanoista classroom assesment scoring system, joka vapaasti käännettynä on luokkahuoneen arvioinnin pisteytysjärjestelmä. Arvioinnissa pääosassa ovat opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. (Downer, Stuhlman, Schweig, Martinez & Ruzek. 2015, 723.) CLASS-menetelmä on kehitetty Yhdysvalloissa alun perin varhaiskasvatukseen opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen havainnoinnin työkaluksi, mutta nykyisin se on laajemmin koulujenkin käytössä (Paro, Pianta & Stuhlman 2004, 410). Työkalun tarkoituksena oli saada opettajille näkyväksi, miten heidän toimintatavat käytännössä toimivat. CLASS-menetelmällä pystytään tehokkaasti mittaamaan opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta luokkahuoneessa ja tarjoamaan resursseja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseksi eri aihealueilla ja eri ikäryhmien kanssa. CLASS-metodiin kuuluu neljä erillistä viidentoista minuutin mittaista työskentelyn havainnointia. Havainnot pisteytetään CLASS-menetelmään kuuluvan erillisen ohjeiskirjan avulla. CLASS-menetelmä ei ole vain mittari, vaan oppimista vahvistava työkalu, joka kehittää oppilaiden ja opettajan vuorovaikutusta. Mitattavat vuorovaikutuksen osa-alueet on jaettu kolmeen kategoriaan. (Downer ym. 2015, 723–724) Kategoriat ovat sosiaalinen ja emotionaalinen tuki, luokkahuoneen hallinta ja organisointi ja ohjauksellinen tuki (Downer ym. 2015, 722).

Seuraavissa alaluvuissa kuvaillaan näitä kolmea osa-aluetta ja tarkastellaan niiden sisältöjä (Taulukko 1).

2.1 Sosiaalinen ja emotionaalinen tuki

Sosiaalisen ja emotionaalisen tuen osa-alueella tarkoitetaan opettajan ja oppilaiden välistä sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta heidän välillään tarkastellaan positiivisen luokkahuoneilmapiirin, opettajan herkkyyden ja oppilaiden näkökulmiin suhtautumisen näkökulmista. (Stuhlman, Hamre, Downer & Pianta 2010, 2; Downer ym. 2015, 724.) Nämä näkökulmat sisältävät yleisesti ajatuksen lämpimästä ja kannustavasta luokkahuoneilmapiiristä. Siihen katsotaan kuuluvan aito ja positiivinen ihmistenvälinen yhteys, opettajan tietoisuus ja reagointi oppilaiden akateemisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin, sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja ideoiden huomiointi. (Downer ym. 2015, 725.)

Luokkahuoneilmaston näkökulmaan kuuluu ajatus siitä, että luokkahuoneen myönteinen ilmapiiri edesauttaa oppilaita ja opettajaa innostumaan oppimisesta ja kunnioittamaan toisiaan. Oppilaiden ja opettajan välinen positiivinen suhde vaikuttaa luokkahuoneessa viihtymiseen ja yhteiseen ajankäyttöön. (Stuhlman ym. 2010, 2.)

Opettajan herkkyydellä tarkoitetaan sitä, miten opettajat reagoivat johdonmukaisesti oppilaiden viesteihin ja vastaavat kysymyksiin, huoliin ja tarpeisiin. Opettajan on tärkeää olla tietoinen oppilaiden oppimisen taidoista ja emotionaalista taidoista, sekä pyrkiä ennakoimaan mahdollisia oppimisen esteitä ja tukemaan kaikkia luokan oppilaita. (Stuhlman ym. 2010, 2.)

Oppilaiden näkökulmiin suhtautuminen on yksi avain oppilaiden osallisuuteen. Opettaja, joka arvostaa oppilaiden näkökulmia, tarjoaa heille mahdollisuuksia päätöksentekoon ja antaa vastuullisia rooleja. Hän korostaa sisältöjen merkitystä ja hyödyllisyyttä, arvostaa oppilaiden ideoita ja mielipiteitä, sekä kannustaa vuorovaikutustilanteisiin ja luo mahdollisuuksia toimintaan. (Stuhlman ym. 2010, 2.)

Koulun organisaatio ja struktuuri vaikuttavat siihen, miten oppilaat ja opettajat kokevat koulussa viihtymisen. Emotionaalisesti ja sosiaalisesti positiivisessa ympäristössä kehittyä oppilaiden itseluottamus, opettajat kokevat työnsä merkitykselliseksi, sekä oppilaiden ja opettajien välillä on lämmin vuorovaikutussuhde. (Stuhlman, Hamre & Pianta 2002, 16.)

2.2 Organisointi ja luokanhallinta

Opetusalan kirjallisuudessa on esitetty organisoinnin ja luokanhallinnan huolenaiheena työrauhaan liittyviä haasteita. Opettajien erityisinä huolina esiintyvät ajanhallinta, sekä oppilaiden käyttäytymisen ja huomioimisen hallintaan liittyvät haasteet. Hyvin organisoidussa ja hallitussa luokassa oppilaiden itsesääntelytaidot kehittyvät. Nämä taidot ovat välttämätön osa opiskelutaitojen rakentamisessa. Oppilaiden on opittava säätelemään omaa käyttäytymistään, hyötyäkseen ohjeista ja toiminnasta. (Stuhlman ym. 2010, 2.)

Ryhmänhallintaa ja luokan organisointia tukevia opetuskäytäntöjä voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat luokanhallinta, tuotteliaisuus ja osallistamisen strategiat (Downer ym. 2015, 725).

Luokanhallinnan näkökulmasta ajatellaan oppilaiden käyttäytyvän todennäköisimmin asianmukaisesti luokassa silloin, kun säännöt ja odotukset ovat selkeästi ilmaistuja ja niistä keskustellaan säännöllisesti. Työrauha saavutetaan parhaiten, kun panostetaan tilanteiden ja tapahtumien ennakointiin ja positiiviseen käyttäytymisen ohjaamiseen. Hyviä tuloksia saavutetaan, kun oppilaat tietävät heihin kohdistuvat erityisodotukset ja kun heitä ohjataan toivotun käytöksen odotusten mukaiseen toimintaan. (Stuhlman ym. 2010, 2.)

Tuotteliaassa luokassa oppilailla on tarjolla jatkuvasti selkeästi määriteltyjä oppimistehtäviä. Luokahuonetta voidaan kuvata "hyvin öljytyksi koneeksi" (well oiled machine), jossa kaikki tietävät, mitä heiltä odotetaan ja miten odotukset saavutetaan. Aikaa ei tuolloin kulu työrauhan ylläpitämiseen, materiaalien puuttumiseen, odottamiseen tai tarpeettoman pitkiin ohjeistuksiin. (Stuhlman ym. 2010, 2.)

Strategiat oppilaiden osallistamiselle tarkoittavat esimerkiksi ohjeiden antamista, oppilaiden osallisuutta ja oppimisen tukemista. Hyvin toimivissa luokissa opettajat antavat ohjeita eri tavoin, esimerkiksi visuaalisesti, suullisesti ja liikettä hyväksi käyttäen. Opettajat luovat oppilaille mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen ja tukevat oppilaiden työskentelyä ryhmätilanteissa, itsenäisessä työskentelyssä, ja tukevat oppilasta yksilöllisesti oikea-aikaisilla kysymyksillä ja kommentteilla. Opettajan

on tärkeää kiinnittää oppilaiden huomiota jäsentämiseen ja pääteemoihin kohdentamiseen. (Stuhlman ym. 2010, 3.)

2.3 Ohjauksellinen tuki

Ohjauksellinen tuki jaetaan yleiseen oppimisen tukemiseen ja sisällölliseen ohjauksen tukeen. Yleiseen tukemiseen kuuluvat ne tuen muodot, jotka ovat merkityksellisiä ja havaittavissa eri sisältöalueilla. Sisällöllinen ohjauksentuki tarkoittaa opettamisen strategioita, joita käytetään tiettyjen taitojen opettamiseen, kuten lukemiseen tai matematiikkaan. (Stuhlman ym. 2010, 3.) CLASS-menetelmän esittelyssä keskitytään yleiseen tukeen, jonka havainnoinnin eri osa-alueisiin kuuluvat sisällön tuntemista lisäävät strategiat, analyysin ja päättelyn strategiat, menetelmien ja taitojen tuntemusta edistävät strategiat, palautteen laatu ja dialogi (Downey ym. 2015, 725).

Sisällön tuntemista lisäävät strategiat tarkoittavat sitä, että tehokkaat opettajat käyttävät opetuksessa lähestymistapoja, jotka auttavat oppilasta ymmärtämään opittavan asian yleiset pääpiirteet, yhteydet ja keskeiset ajatukset. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tosiasioiden ja käsitteiden ymmärtämistä ulkoa muistamisen sijaan. (Downey ym. 2010, 725-726.)

Analyysin ja päättelyn strategiat opetuksessa ovat opettajan käyttämiä, ajattelutaitoja oppimiseen sitovia lähestymistapoja. Niitä ovat esimerkiksi päättely, yhdistely, kokeilu ja oma ajattelu. Päättelytaitoja korostettaessa kehittyvät oppilaan omat kognitiiviset taidot. Tavoitteena on itseohjautuvuus, jolloin oppilaat ratkovat ongelmia itsenäisesti ja soveltavat uutta tietoa olemassa oleviin tietoihin ja taitoihin. (Stuhlman ym. 2010, 3.)

Menetelmien ja taitojen tunnistamista edistävän strategian mukaan tehokas opettaja tunnistaa oppimisen eri vaiheet ja kontekstin, opettaessaan oppilaille oppimisen tarvittavia menetelmiä, kuten matemaattisia sääntöjä tai kirjoitusprosessin vaiheita. Opettajan tulee huomioida oppilaan näkökulma ja tarjota monipuolisia havainnollisia esimerkkejä. Opettaja auttaa oppilaita uuden tiedon kytkemisessä olemassa olevaan tietoon ja luo oppilaille mahdollisuuksia näiden taitojen säännölliseen harjoitteluun. (Downey ym. 2010, 725-726; Stuhlman ym. 2010, 3.)

Palautteen laatu vaikuttaa oppimiseen. Oppilaat oppivat parhaiten, kun he saavat työskentelystään jatkuvaa palautetta. Palaute toimii parhaiten, kun siinä kiinnitetään huomiota oppimisprosessiin. Laadukas palaute keskittyy antamaan erityishuomioita työskentelystä ja edesauttaa oppilaita ymmärtämään käsitteitä laajemmin. Korkealaatuinen palaute ei tarkoita ainoastaan työskentelyn kehumista, vaan se on eteenpäin vievää, säännöllistä vuoropuhelua ja kokemusten vaihtoa. (Stuhlman ym. 2010, 3.)

Dialogia havainnoidessa huomiota kiinnitetään verbaalisten viestintätaitojen kehittämiseen. Opettajat tukevat oppilaiden kielenkäytön kehittymistä kannustaessaan, vastaamalla ja reagoimalla heidän puheeseensa. Korkealaatuinen viestintätaitojen tukeminen sisältää merkityksellisten keskustelujen järjestämistä, niin opettajan kanssa, kuin ryhmissä muiden oppilaiden kanssa. Opettaja voi esimerkiksi toistaa oppilaan ajatuksen erilaisin ilmauksin, kartoittaa kielitaitoja ja viedä ajattelua eteenpäin lisäkysymyksillä. Näin oppilaat kohtaavat jatkuvasti uusia kielenkäyttötapoja. (Stuhlman ym. 2010, 3.)

TAULUKKO 1. Class-menetelmässä havainnoitavat vuorovaikutuksen osa-alueet

SOSIAALINEN JA EMOTIONAALINEN TUKE	LUOKAN ORGANISOINTI JA HALLINTA	OPPIMISEN OHJAAMINEN
Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus Yksilöllinen kohtaaminen Luokahuoneilmasto Opettajan herkkyys Oppilaiden näkökulmiin suhtautuminen	Luokanhallinta – työrauha Säännöt, johdonmukaisuus, ennakointi, positiivinen ohjaus Selkeät työtehtävät ”Hyvin öljytty kone” Erilaiset ohjeistukset Aktiivinen osallistuminen Oppilaiden tukeminen	Yleinen: Sisällön tunteminen Analyysi ja päättely Menetelmän selittäminen Taitojen oppimista edistävät työskentelytavat Palaute Dialogi Erityinen: Strategiat eri sisältöalueilla

Mallin (Taulukko 1) mukaisesti luokan vuorovaikutusta kuvataan kolmesta näkökulmasta. Seuraavassa luvussa perehdytään mallissa esiintyviin käytänteisiin opettajan työn näkökulmasta.

3 KÄYTÄNTEIDEN TARKASTELUA

Mihin koululaisten aika kuluu? Oppilaat menevät aamulla kouluun ja iltapäivällä poistuvat sieltä. Mutta mitä tapahtuu tuossa välissä? (Roth, Brooks-Gunn & Linver 2003, 318.) Ajan käsite on vakio, vuorokaudessa on 24 tuntia. Kysymys on ajan jakautumisesta. (Jääskeläinen 2005, 9–10.) Tässä luvussa tarkastellaan opettajan koulutyön näkökulmia. Ensin tutkitaan ajan muotoutumista koulussa ja sen kautta kohdennetaan kouluarjen rakentumiseen. Luvussa käsitellään oppitunnin rakenteita, työrauhan elementtejä ja rutiineita. Tarkoituksena on luoda kuvaa opettajan työn näkökulmista ja käytännöistä, CLASS-menetelmässä käytetyn vuorovaikutuksen havainnoinnin osa-alueista (Taulukko 1) johdettuina.

3.1 Koulu ja aika

Koulussa oppilaille on kouluaikaa ja vapaa-aikaa. Kello merkitsee muutakin kuin lineaarista ajan mittaamista. Koulussa on odottamista ja siirtymiä, jotka omaksutaan arkisten toimintajaksojen ja rutiinien kautta. Jaksot ja kaudet linkittyvät toisiinsa. Lukukaudet erottuvat loma-ajasta. Lukuvuosi pilkkoutuu syys- ja kevätlukukauteen, lukukaudet muodostuvat jaksoista, jaksot viikoista, viikot päivistä ja päivät koostuvat tunneista ja minuuteista. (Laine 1997, 81–82.) Koulu voidaan nähdä koostuvat toiminnallisesta rakenteesta, ajasta, tilasta ja rutiineista (Laine 1997, 97).

Koulun arjessa tapahtuu liikehdintää, mutta toisaalta on myös mekaanisuutta ja toistuvuutta. Tietyt tapahtumat toistuvat kellontarkasti. Tunnit ja välitunnit jaksottelevat. (Laine 1997, 102–103.) Koulussa rytmitys on usein 45 min ja 15 minuutin kokonaisuuksia, oppitunteja ja välitunteja. Koulun kello symboloi päivän rakentumista, kello soi päivän alun merkiksi ja päättymisen merkiksi, se ilmoittaa myös tauot. Tapahtumat toistuvat tiettyinä kellonlyöminä. (Laine 1997, 82-83)

Opettajan näkökulmasta yhdellä oppitunnilla tarkoitetaan laissa määrättyä 45 minuutin opetusta kestävää aikaa (Perusopetusasetus 852/1998 3§). Tuo 45 minuutin kokonaisuus sisältää muutakin kuin aktiivista opiskelua. Johns, Crowley & Guetzloen (2008) mukaan tunneista kuluu 14–30 % hukkaan. Hukalla tarkoitettiin esimerkiksi paikalleen asettautumiseen ja työrauhan ylläpitämiseen kuluvaa aikaa. Opettajat

suunnittelevat ja pyrkivät ennakoimaan, silti ajan hallitseminen koetaan haasteelliseksi (Jääskeläinen 2005, 38). Österbergin (2017) tutkimuksessa opettajat kokivat, yleisesti oppituntien kuluvan nopeasti (Österberg 2017, 133).

Ajan arviointi on vaikeaa ja siitä saattaa seurata kiire. Pieni kiire saattaa silloin tällöin olla hyvää ajankäyttöä. Normaalikiireeksi ajatellaan tasapainoa tehtyjen ja uusien töiden kanssa. Pieni kiire ajaa miettimään mitä ja miten toimitaan, mikä on tärkeää ja mikä ei. Jatkuva kiire sen sijaan aiheuttaa negatiivisia seurauksia. Kiireessä syntyy virheitä; unohtamisia, myöhästymisiä, keskittymiskyvyn heikkenemistä ja hätiköityjä päätöksiä. (Jääskeläinen 2005, 15–17.)

Työjärjestys on yksi opettajan ajanjakautumisen konkretisointi. Työjärjestys raamittaa kouluarjen aikaa ja tilaa tiettyinä toistuvina jaksoina. (Laine 1997, 21.) Lukujärjestyksen ja luokan sääntöjen esillä pitäminen voivat myös lisätä oppilaiden struktuurin tunnetta (Barkley 2008, 288). Hyvin organisoitu ja ennakoitavissa olevat luokkarutiinit ovat myös hyödyllisiä (Barkley 2008, 288).

Opettajan tehtävä on ohjata oppilaita noudattamaan erilaisia sääntöjä ja järjestyksiä, joita myöhemmin työelämässä ja yhteiskunnassa vaaditaan (Viskari & Vuorikoski 2003, 67).

Seuraavassa luvussa kuvaillaan työjärjestyksen rakentumista.

3.2 Päivärytmin rakentuminen

Koulu on julkinen tila (Laine 1997, 51–52), johon kuuluu yleisesti piha-alue, käytäviä, luokkahuoneita, ruokala, opettajahuone ja muita henkilökunnan tiloja, kuten rehtorin kanslia. Ovet voidaan nähdä tilojen jakajina: ovien avautuminen ja sulkeutuminen jäsentävät tiloja ja määrittelevät tilanteita. Ovia avataan ja suljetaan, luokkahuoneen oven sulkeutuminen on myös merkki oppituntin alkamiselle. (Laine 1995, 56–57, 66.)

Kyrönlampi-Kylmäsen väitöskirjassa *Arki lapsen kokemana*, lapsi kokee arjessaan vuorottelevansa työajan ja vapaa-ajan välillä samoin kuin aikuinen. 5-7-vuotiaiden lasten arjen kokemuksia ja arjen rakentumista tutkittiin ja siinä lasten arki jäsenyi lähtemisen ja tulemisen akselille. Lapset viettävät suurimman osan arkipäivästään

päiväkodeissa, kouluissa ja muissa erilaisissa organisoiduissa aktiviteeteissa. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 27.)

Koulussa opettajalla ja oppilailla on yhteinen järjestys, josta ei tarvitse joka käänteessä neuvotella, vaikka konfliktien ja neuvottelujen paikkoja löytyykin. Tätä järjestystä rakentavat monet säännöt ja käytännöt, jotka ajan myötä muuttuvat lähes näkymättömiksi ja vaikeasti havaittaviksi. Miten koulun järjestys rutinoituu? Lappalaisen ym. (2007) tutkimuksessa aika-tila-polut kuvaavat sitä, missä päivän aikaan tulee milloinkin olla. Lapset oppivat nopeasti jättämään esimerkiksi hatut luokkahuoneen ulkopuolelle ja purukumit roskikseen. (Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma & Tolonen 2007, 58-59.) Tilasta toiseen siirtyminen, käytävästä luokkaan kulkeminen ja pulpetin luokse asettautuminen tapahtuvat koulussa hyvin rutiininomaisesti (Laine 1995, 60). Koulupäivän rakenteen lähtökohtana on oppituntien säännöllinen ajoitus. Säännöllinen rytmi tukee oppilaan kehitystä ja helpottaa kodin, koulun ja työelämän kolmion rakentamisessa. (Pulkinen, Launonen 2005, 18.)

Korvelan (2003) tutkimuksen mukaan päivän toimet rytmittyvät toisiaan loogisesti seuraaviksi jaksoiksi, sekvensseiksi ja muodostavat säännönmukaisen rakenteen, joka toimii arkipäivän tukena. Samanlaisuus tuo päivään turvallisuutta ja rutiinit, sekä tutut rytmit luovat ennustettavuutta ja täten lisäävät turvallisuuden tunnetta. Rutiinit ovat automatisoituneita prosesseja, jotka eivät vaadi keskittynyttä ajattelukapasiteettia. Arjen rutiinien ja toimintojen ajallinen järjestäytyminen luo rytmin, joka toistuessaan automatisoituu rutiinien tapaan. Kiser ym. (2005) ja Denham (2002) tutkimuksissa todetaan rutiinien voivan vaikuttaa myönteisesti hyvinvointiin. (Korvela & Tuomi-Gröhn 2003, 14.)

Rytmiä ottaminen mukaan havainnollistaa toimintojen sijoittumista päivään, sekä lisää ymmärrystä arjesta ja sen hallinnasta. Rytmeillä tarkoitetaan sitä, miten erilaiset toiminnot sijoittuvat päivän mittaan; milloin nousta ylös, ruokaillaan ja käydään töissä. Rytmitietoja on usein käytetty yksittäisten toimintojen kuvaukseen, arjen kaikkien toimintojen ajoittumista ja keskinäistä lomittumista päivän mittaan ei juurikaan ole tutkittu. Arki rakentuu erilaisista toiminnoista; välttämättömistä ja vapaavalintaisista, esimerkiksi harrastusluontoisista toiminnoista. Toimintojen rakentuminen, suhteessa toisiinsa, muodostaa arkirytmijä. Yksinkertaisimmillaan voidaan määritellä arjen rytmien muodostuvan, kun toiminnot järjestyvät ajallisesti

suhteessa toisiinsa tiettyyn toistuvaan järjestykseen. Arkipäivä muodostuu erilaisista, ajallisesti toisiaan seuraavista vaiheista, jotka voidaan nimetä sekvensseiksi. Arkipäivän rakentumista toisiaan seuraavista sekvensseistä kutsutaan päivän sekvenssirakenteeksi. Tällainen perusrakenne toistuu päivästä toiseen pääpiirteissään samanlaisena. Yksittäisissä päivissä tulee muutoksia sekvenssirakenteeseen, mikäli päätetään tehdä tai tapahtuu jotakin tavallisuudesta poikkeavaa. Toistuvuus luo päivään ennakoitavan rytmin, tuttuuden, jota kutsutaan päivärytmiksi. (Korvela ym. 2014, 15.)

3.3 Opettajan pedagogiikka ja ohjauksellisuus

Koulussa opetussuunnitelma asettaa opetukselle tietyt rajat, mutta opettajilla on mahdollisuus päättää, mitä he opettavat ja miten he toteuttavat opetuksen. Useat opettajat kokevat ammatin tuoman vapauden myötä rutiinien toimivan tukena ja turvana, siltä varalta, ettei jokin uusi idea toimi. (Österberg 2017, 129.) Opettaja on vastuussa tekemistään ratkaisuista. Opettaja valitsee asiantuntemuksensa mukaisesti pedagogisen ja didaktisen menettelytapansa. (Uusikylä 1980, 22.) Opettajan tulee tietää mihin kiinnittää huomiota opetusprosessin kuluessa (Uusikylä 1980, 24).

Pedagogiset ratkaisut ja valinnat tehdään tavoitteista ja sisällöistä käsin, sekä pohtimalla keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi (Koli 2017, 79). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on yksi koulun perustehtäviä, koska ne tukevat oppimista (Talvio & Klemola 2017, 142). Tunne- ja vuorovaikutustaidoista kiinnostuneet hakeutuvat herkemmin alalle, jossa pääsee ihmisten kanssa tekemisiin. Perinteisesti esimerkiksi juuri opettajien voidaan ajatella olevan parempia vuorovaikutustaidoissa siksi, että he ovat suuntautuneet ihmisten auttamiseen. Vuorovaikutus on aina vastavuoroista, molemmat osapuolet vaikuttavat tilanteeseen. (Talvio & Klemola. 2017, 9-13.) Opettajan tulee suunnitella opetusprosessi sellaiseksi, että se mahdollistaa jokaisen oppilaan oppimisen prosessin joka vaiheessa, jollain tasolla. (Koli 2017, 13.)

Oppilaan ja opettajan kohtaaminen on uniikki tilanne, jossa asettaudutaan kasvokkain toisen kanssa. Kohtaaminen ei edellytä minkään tekniikan hallintaa, kuitenkin sitä voi oppia. Toista arvostava, hyvä ja vahvistava kohtaaminen on opeteltavissa. Kohtaaminen edellyttää nöyryyttä ja rohkeutta. (Mattila 2011, 15–17.)

Opettajan luomalla ilmapiirillä on myös merkitys oppimistuloksiin. Itä-Suomen yliopiston Alkuportaattutkimuksessa selvisi, että opettajan lämminhenkisyys edistää oppilaiden motivaatiota ja akateemisia taitoja, kuten luku- kirjoitus, ja matemaattisia taitoja. (UEF 2015; Lerkkanen, Niemi, Poikkeus, Poskiparta, Siekkinen & Nurmi 2006.)

Ennakkoon strukturoidun ohjauksen mukainen etenemistapa, kuten opetuksessa esimerkiksi matematiikantunti, voi noudattaa selkeää kaavaa. Kaavamainen tunti sisältää kotitehtävien tarkistamisen, uuden asian opettamisen ja harjoittelun, tarkistuksen ja kertauksen (Perkkilä 2002, 11). Siinä ennakkoon valmisteltu ja suunniteltu oppimisprosessi ja rekenne, oppimistehtävät ja työskentelyohjeet. (Koli 2017, 19.)

Opetuksessa motorisilla harjoituksilla ja liikunta-aktiviteetilla on myös tutkitusti hyviä vaikutuksia oppimistuloksiin. Ne voivat luoda edellytyksiä oppimiselle ja johtaa parempaan oppimiskykyyn. (Lahtinen 2000, 134.)

3.4 Työrauha

Opettajan tehtävä on rakentaa luokkaan koulutyön mahdollistava ilmapiiri. Hyviä oppituloksien saavuttamiseksi tarvitaan työrauhaa. Työrauha voidaan nähdä kaikkein tärkeimmäksi yksittäiseksi asiaksi, jonka avulla oppimista tuetaan. (Saloviita 2014, 17).

Työrauhaongelma voidaan määritellä käyttäytymiseksi, joka häiritsee opetusta, luokkaa toisten opiskeluoikeutta, aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä. (Levinin & Nolan 2007, 21). Työrauha määritelmä vaihtelee oppiaineen ja opetustilanteen mukaan. Esimerkiksi tunnilla puhuminen kuuluu asiaan ryhmätöitä tehdessä ja taide- ja taitoaineiden tunneilla. (Helamaa 2008, 34-36)

Charlesin (2005, 3) mukaan kyse on työrauhaongelmasta, jos käyttäytyminen häiritsee opettamista tai oppimista, uhkaa muita tai rikkoon yleistä moraalialueita ja lakeja. Yhdysvalloissa ja Australiassa tehdyissä työrauhatutkimuksissa, yleisin ongelmakäyttäytyminen oli puhuminen ilman lupaa. Seuraavaksi tulivat toisten häiritseminen ja joutilaisuus. Joutilaisuus nousi esiin enemmän ylemmillä luokkasteilla. Saloviidan tutkimusten mukaan näyttää, että suurin osa työrauhaongelmista on lasten normaalia käyttäytymistä. Oppilaat tekevät muutakin, kuin keskittyvät opettajan

antamiin tehtäviin: he puhuvat keskenään, liikkuvat paikallaan, ovat toimeettomia, yrittävät kiinnittää toisten huomiota tai vastaavat ilman lupaa. Tällaisessa käyttäytymisessä on kyse normaalista käyttäytymisestä, joka rikkoo luokan sääntöjä, muttei ole kuitenkaan kyse käyttäytymisongelmasta. (Saloviita 2014, 28.)

Saloviita (2008) näkee ongelmien ennaltaehkäisyn olevan avain opettajan auktoriteetin kehittämiseksi. Auktoriteetin ulottuvuudet hän nimeää karismaattiseksi, traditionaaliseksi ja rationaaliseksi auktoriteetiksi. (Saloviita 2014, 13.) Karismaattisen näkemyksen tärkein lähtökohta hyvälle järjestykselle on myönteinen suhde oppilaisiin. Aito kiinnostus, kunnioittava ja oikeudenmukainen kohteleminen ovat rakennuspalikoita oppilaan vastavuoriseen kunnioittamiseen. Traditionaalisen näkemyksen mukaan käytökselle on luotava selkeät odotukset ja normit, joista muodostuu oppilaille tottumus. Rationaalisen auktoriteetin mukaan oppilaat noudattavat sääntöjä, jos se hyödyttää heitä. Opetuksen kannalta tärkeäksi nousee motivaatio ja oppimisen mielekkyys. Lisäksi opettaja tarvitsee periaatteita ja toimintamalleja, joiden avulla luokassa esiintyviä häiriöitä korjataan. (Saloviita 2014, 13.)

Työrauhaongelmat ovat hallittavissa ja työrauhaan voidaan vaikuttaa. Toimintarutiinien kehittäminen voi alkaa ympäristön suunnittelusta, jossa istumajärjestys on yksi tärkeä yksityiskohta. (Saloviita 2014, 71.) Luokan säännöt myös auttavat työrauhan ylläpitämistä. Ne kannattaa laatia yhdessä oppilaiden kanssa ja keskustella niiden merkityksestä. Säännöt kannattaa muotoilla kuvailemaan toivottua käytöstä. (Saloviita 2014, 74.)

Sääntöjen lisäksi oppitunnin sujuva eteneminen vaatii rutiineja. Mitä rutiineja liittyy luokkatilan käyttöön, miten tunti aloitetaan, signaalit luokan hiljentämiseksi, myöhästymisten merkitseminen, työskentelyrutiinit, viittaaminen, keskusteleminen, siirtymävaiheet, oppitunnin lopettaminen, ryhmätöiden tekeminen, avun pyytäminen ja muut rutiinit. (Saloviita 2014, 78-82.)

Työrauhan keskeisiä ominaisuuksia opettajan näkökulmasta ovat keskeytyksetön opettaminen, hiljaisuus työskennellessä, oppimiseen kannustava ilmapiiri, oppilaiden itsekuri opettajan poissaollessakin, henkilökunnan toimivat suhteet ja työtehtävien ristiriidattomuus (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 21–22).

Työrauhan saavuttamiseksi levottomuuden hetkellä, opettaja voi esimerkiksi muuttaa suunnitelmia, poistaa ylimääräisiä ärsykeitä, motivoida oppilaita, suunnata heidän toimintaansa, vapauttaa hetkeksi tehtävistä, ohjata käytöstä sovituin merkein tai antaa huomiota hyvästä käytöksestä. Ilmeet ja eleet myös toimivat vihjeinä. (Saloviita 2008, 89-94.) Seuraamuksia voidaan käyttää monella tavalla. Oppilaille olisi tärkeää ymmärtää yhteys teon ja seuraamuksen välillä. (Saloviita 2008, 105-107.) Keskustelu oppilaiden kanssa on yksi parhaista keinoista oppilaan itsehallinnan kehittämiseksi (Saloviita 2014, 114).

Koulun tulee olla toimiva, viihtyisä sekä yhteenkuuluvuutta ja iloa tuottava paikka. Koulutyön turvaaminen on ollut esillä vaikeutuneiden häiriötilanteiden vuoksi. Kansainvälisten tutkimusten mukaan työrauhalla on yhteys oppimistuloksiin. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 7.)

Luokan työrauhasta on vastuussa opettaja. Häiriöiden ennaltaehkäiseminen on hyvä tapa työrauhan/sen saavuttamiseen. Opettaja tarvitsee valikoiman keinoja, joilla hän kykenee oikealla tavalla suhtautumaan häiriöihin. (Saloviita 2014, 12.)

Seuraavassa luvussa siirrytään tarkastelemaan tarkkaavaisuuden häiriötä yleisesti ja lukujen 2 ja 3 sisältöjen näkökulmasta.

4 ADHD JA OPETTAJAN TYÖ

Tässä gradu-tutkimuksessa on haastateltu adhd-taustaisia opettajia. Heitä yhdistää tarkkaavaisuuden häiriö, jonka erityispiirteitä kuvataan tässä luvussa. Adhd:n määritelmän ja yleisyyden lisäksi tarkennetaan häiriön erityispiirteitä ja sen ilmenemistä aikuisuudessa. Luvun lopussa adhd:n erityispiirteitä vielä tarkastellaan CLASS-menetelmän osa-alueiden kautta: vuorovaikutuksen, organisoinnin ja työrauhan sekä ohjauksellisuuden perspektiivistä.

4.1 Adhd:n määritelmä ja yleisyys

Erilaisia oppimisvaikeuksia arvioidaan olevan 5–20 % oppilaista (Sarjala 2000, 98). Adhd '*Attention Deficit / Hyperactivity Disorder*' on tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö. Henkilöllä voi olla joko pääasiallisesti tarkkaavaisuushäiriö tai ylivilkkaus-impulsiivisuus häiriö tai yhdessä molemmat. Add '*Attention Deficit Disorder*' tarkoittaa tarkkaavaisuushäiriötä ilman ylivilkkautta. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 15–17.) Arvion mukaan Suomessa noin 3–6 prosentilla lapsista on adhd- tai add ja heistä jopa yli puolella oireet jatkuvat aikuisuuteen (Sandberg 2016, 48).

Adhd on määritelmän mukaan kehityksellinen, neurologinen ja neuropsykiatrinen häiriö. Kehityksellinen tarkoittaa, että adhd on ihmisellä lapsuudesta alkaen, vaikka se diagnosoitaisiinkin myöhemmin. Sana ”neurologinen” tarkoittaa, että oireet johtuvat aivojen toimintahäiriöstä. Neuropsykiatrinen tarkoittaa neurologisten ja psykiatristen häiriöiden osa-alueita. (Virta & Salakari 2012, 12)

Adhd periytyy vanhemmalta lapselle tutkimusten mukaan 20–54 prosenttisesti. Oireyhtymä aiheutuu noin 80 prosenttisesti perinnöllisistä tekijöistä ja noin 20 prosenttisesti raskauteen tai synnytykseen liittyvistä tekijöistä kuten keskosuudesta, yliaikaisuudesta tai hapenpuutteesta. Erilaiset ympäristötekijät, muun muassa vuorovaikutussuhteet, muokkaavat adhd-piirteitä. Ympäristön vaikutuksesta oireet saattavat joko lieventyä tai vaikeutua. Hyvin strukturoidussa kasvuympäristössä oireet aiheuttavat vähemmän haittaa adhd-lapselle ja -nuorelle. Selkeä päiväjärjestys, läheisten ymmärrys ja kärsivällisyys auttavat adhd-henkilöä hyväksymään myös itsensä omine heikkouksineen. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 18-19.)

Adhd-henkilöllä on pääasiallisesti keskittymis- ja muistivaikeuksia, yli- tai aliaktiivisuutta, impulsiivisuutta, levottomuutta, ärtyisyyttä, aggressiivisuutta, aloittekyvyttömyyttä ja toiminnan ohjauksen vaikeuksia. Lisäksi voi liitännäisoireina esiintyä käytöshäiriöitä, sosiaalisen kanssakäymisen vaikeuksia, oppimisvaikeuksia, hahmotushäiriöitä, motoriikan ongelmia, kielellisiä vaikeuksia, elämänhallinnan vaikeuksia, mielenterveyden ongelmia, sekä päihteiden väärinkäyttöä. Psykiatristen liitännäisoireiden esiintyminen adhd-henkilöllä on yleistä. 80 prosentilla adhd-aikuisista on ainakin yksi muu häiriö, jopa 60 prosentilla kaksi tai useampia häiriöitä. Tavallisimmin esiintyy ahdistusta ja masennusta, sekä uhmakkuus- ja käytöshäiriöitä. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 19.)

4.2 Adhd, aikuisuus ja opettajan työ

Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2004 opettajina oli Suomessa työskennellyt 79 680 henkilöä, joista peruskoulussa työskenteli 44 623 (Tilastokeskus 2004). Suomessa 2014 tehdyssä tutkimuksessa opettajan ammatti-ala oli naisilla kolmanneksi yleinen ammatti-ala (Työmarkkinatilastot 2014). Suomessa on suunnilleen 170 000 adhd-aikuista, jotka kamppailevat päivästä toiseen vaikeuksiensa kanssa (Virta 2012). Heitä työskentelee eri ammattialoilla. ADHD-liiton arvioin mukaan Suomessa adhd:n yleisyys aikuisilla noin 2-5 prosenttia (ADHD-liitto). Adhd-taustaisten opettajien määrää ei ole tilastoitu.

Yli puolilla adhd-henkilöillä oireet siirtyvät aikuisuuteen, vaikka oirekuva yleensä muuttuukin. Lapsuuden vaikeat hyperaktiivisuuden piirteet saattavat muuttua aikuisena sisäiseksi levottomuudeksi. Osa liitännäisoireista saattaa parantua kokonaan tai niiden merkitys muuttuu, esimerkiksi motorinen kömpelyys voi olla hyvinkin merkittävä liitännäisoire lapsuudessa. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 16.) 10 prosenttia adhd-oireisista on aikuisuudessa ilman oireita. Lieviä oireita, joiden kanssa selviytyy, esiintyy noin 30 prosentilla. Huomattavia keskittymisvaikeuksia, sekä impulsiivisuutta esiintyy 50 prosentilla ja vaikeita psyykkisiä ongelmia 10-20 prosentilla adhd-aikuisista. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 26.) Adhd on elämänmittainen jatkumo, jonka eri vaiheissa toiminta ja tukitoimet vaihtelevat (Sandberg 2018, 23).

Suomessa arvioidaan olevan yli kaksisataatuhatta henkilöä, joiden tarkkaavuuden säätelyssä on eriasteisia ongelmia. Heillä on keskimääräistä vaikeampaa pitää yllä tarkkaavuuttaan tai suunnata tarkkaavuuttaan sitä vaativaan tehtävään. Aikuisena he kokevat usein sisäistä levottomuutta. Heidän käytöksensä saattaa olla hyvin impulsiivista ja toisaalta mukaansa tempaavaa.

Adhd-henkilö on parhaimmillaan energinen, luova, innokas ja motivoiva. Hän on usein myös voimakkaasti tunteva ja empaattinen henkilö. Kun adhd-lapsi- ja nuori kokee tulevansa hyväksytyksi omana itsenään heikkouksineen ja vahvuuksineen ja hänen kokonaisvaltainen kuntoutuksensa tukee hänen kasvuaan, kasvaa hänestä tasapainoinen, itsensä hyväksyvä aikuinen. Adhd-aikuinen on työssään innovatiivinen, luova ja uudistuksenhaluinen riskienottaja, jonka vahvuudet ovat eduksi monessa ammatissa. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 21.) Adhd-henkilö siirtyy nopeasti ja helposti tehtävästä toiseen, hän on kekseliäs, antaa ajatuksilleen ja mielikuvitukselleen tilaa. Hänellä on jatkuvasti uusia ideoita. Uuden idean toteuttamiseen hän lähtee mukaan vauhdilla, jolloin myös paljon asioita tapahtuu. Adhd-aikuinen keskittyy perusteellisesti mielenkiintoisiin tehtäviin. Hän antaa mielekkäälle työlleen energiansa ja aikansa. Erityisesti erilaiset projektityöt sopivat hänelle; projekteissa on selkeä alku ja loppu, jonka jälkeen hän voi aloittaa uuden mielenkiintoisen tehtävän. Pieni kiire sopii adhd-henkilölle, jolloin hän saa paljon aikaiseksi. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 25.) Adhd on oikein kanavoituna vahvuus (Sandström 2018, 24).

Kuten kaikilla ihmisillä, myös adhd-henkilöillä elämisen haasteet ja vahvuudet ovat hyvin yksilöllisiä ja muuttuvat elämäntilanteen mukana. Adhd kuitenkin vaikuttaa ihmisen elämään hyvin monella tavalla ja tasolla. Heillä on usein vaikeuksia päivittäisten tehtävien hallinnassa. Tästä syystä käytännönläheiset, arkiset keinot ovat tärkeitä, kun pyritään luomaan rakenteellista elämäntapaa kaaoksen keskelle. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 7.)

4.3 Vuorovaikutus, organisointi ja ohjauksellisuus adhd-näkökulmasta

Opettajan työhön kohdistuu erilaisia paineita, opettajan on oltava muun muassa kasvattaja, didaktikko, psykologi, yhteiskunnallisten asioiden asiantuntija, oman opetusalan ekspertti. Opettajalta odotetaan moniosaamista. Opettaja osallistuu oppilaan kasvattamiseen laaja-alaisesti. Kouluun on kasvatuksellisen elementin ohella tullut paljon uusia tehtäviä, mikä on merkinnyt opettajan työn kiireytymistä ja laajentumista uusille osa-alueille. (Aho, 2011, 15.)

Tarkkaavaisuudenhäiriöön liittyy usein kognitiivisten toimintojen ja tunne-elämän vaikeuksia. Kognitiivisilla toiminnoilla tarkoitetaan ihmisten mielessä tapahtuvaa tiedonkäsittelyä, kuten tarkkaavuus, toiminnanohjaus, muisti, päättely, hahmottaminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Tunne-elämän vaikeudet liittyvät yleensä tunteiden vaihtelevuuteen, tunnistamiseen ja ilmaisuun. (Virta & Salakari 2012, 25.)

Useimmilla adhd-aikuisilla on myös tunne-elämän ja sosiaalisen kanssakäymisen kanssa haasteita. Tunteet ohjaavat toimintaamme sosiaalisissa tilanteissa, ja vaikuttavat tulkintoihimme. Vuorovaikutukseen liittyviä haasteita voivat olla esimerkiksi mielialan vaihtelut, voimakkaat tunnereaktiot, sanattoman viestinnän ymmärtämisen vaikeus, tunteiden ymmärtämisen ja ilmaisun vaikeus, lupauksen pettäminen, lyhyet ihmissuhteet, stressiherkkyys ja heikko itsetunto. (Virta & Salakari 2012, 30.)

Jokainen adhd-aikuinen on erilainen, oman paikan löytämiseen työelämässä vaikuttavat omat erityislahjakkuudet, kiinnostuksenkohteet ja heikot kohdat. Parhaiten adhd-aikuinen onnistuu työssä, jossa hän voi hyödyntää vahvuuksiaan ja joka ei ole liian yksitoikkoinen. (Virta & Salakari, 46.) Adhd voi olla myös hyödynnettävä voima (Sandberg 2018, 210).

Tarkkaavaisuuden haasteiden, toiminnanohjaushäiriöiden ja muistiongelmien vuoksi adhd-aikuisella voi olla vaikeampaa luoda toimivia rutiineja ja sääntöjä ja pitää niistä johdonmukaisesti kiinni (Virta & Salakari 2012, 59). Aikataulut ja ajanhallinta voivat olla adhd-henkilölle hyvin suuria haasteita. Erilaiset tekniikat kuitenkin auttavat näissä haasteissa. Esimerkiksi kalenterin käyttäminen auttaa hahmottamaan päivän toimintoja ja erilaiset tehtävälistat auttavat suunniteltujen asioiden toteuttamista. Aikataulujen suunnittelu ja ajan käytön raamittaminen auttavat päivän

ajanhallintaa. Erilaiset kellot auttavat hahmottamaan ajankulua konkreettisesti. Muistutukset, hälyttäjät ja muistilaput ovat myös tehokkaita apuja aikatauluissa ja suunnitelmissa pysymisissä. (Virta & Salakari 2012, 137-140.) Adhd:n kanssa joutuu opettelemaan erilaisia käytänteitä, toimintamalleja ja strategioita (Sandström 2018, 188).

Adhd- hallintaoppaassa arvellaan, ettei opettajilla olisi riittävästi tietoa adhd:sta tai heidän tietonsa ovat vanhentuneita. Opettajilla voi olla myös epätietoisuutta häiriön luonteesta, kulusta ja sen aiheuttamista ongelmista ja sen syistä. Opettajilla arvellaan myös voivan olevan vääriä käsityksiä tehokkaista hoitomuodoista. (Barkley, 2008, 284.) Saloviidan (2014) mukaan lähtökohtana adhd-oppilaiden opettamisessa voidaan pitää yleisesti samoja periaatteita, kuin kaikkien muidenkin oppilaiden opetuksessa. Erityiset ratkaisut tulisi olla yleisesti hyväksytyjä ja kaikkien oppilaiden käytössä. (Saloviita 2014, 146-147.)

Opettajan on tärkeää huomioida myös adhd-oppilaiden potentiaali (Sandberg 2018, 210). Saloviita (2014, 12) työrauhaa käsittelevässä teoksessaan korostaa myönteisen huomion suurta voimaa. Säännöllinen palaute tukee adhd-oppilasta ja sen avulla he voivat suoriutua koulussa aivan yhtä hyvin kuin muut (Närhi 2003, 171).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitetään keväällä 2017 suoritettu tutkimus ja sen tulokset. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää adhd-opettajien koulutyöhön liittyviä rutiineita ja käytänteitä. Kolmen tutkimusongelman avulla pyrittiin etsimään vastauksia CLASS-menetelmän mukaisesti, opettajan työn käytänteisiin. Tutkimuksen tulokset esitellään seuraavassa luvussa 6.

5.1 Tutkimusongelma

Tutkimusongelmien avulla pyritään löytämään vastauksia opettajien työkäynteisiin, CLASS-menetelmän mukaisesti. Ensimmäinen ongelma pyrkii löytämään vastauksia opettajien arjen organisointiin ja luokanhallintaan liittyviin kysymyksiin. Toinen ongelma keskittyy etsimään käytänteitä sosiaalisen ja emotionaalisen tuen näkökulmasta. Kolmannen tutkimusongelman avulla haetaan tietoa ohjauksellisista työtavoista ja erilaisista opetusmenetelmistä.

1. Millaisia käytäntöjä tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on koulupäivän organisoinnissa ja luokanhallinnassa?
2. Miten tutkimukseen osallistuneet opettajat osoittavat sosiaalista ja emotionaalista tukea oppilailleen?
3. Millaisia ohjauksellisia työskentelytapoja ja menetelmiä tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttävät työssään?

5.2 Tutkimusmenetelmä

5.2.1 Tutkimusjoukko

Aineisto koostuu viidestä adhd-taustaisen opettajan haastattelusta. Tutkimukseen etsittiin haastateltavia sosiaalisen median avulla. Haastattelupyyntöä varten kirjoitettu viesti kirjoitettiin yksinkertaisesti ja siinä mahdollisia haastateltavia pyydettiin olemaan yhteydessä yksityisviestillä suoraan haastattelijaan. Tämä takasi haastateltavien vapaaehtoisuuden ja anonymiteetin, sillä heidän ei tarvinnut omalla nimellään kommentoida sosiaalisessa mediassa esitettyyn viestiin. Haastateltavia etsittiin Alakoulun aarreaitan, Luokanopettajien keskustelupalstan, ja ADHD-liiton kautta. Haastateltavia ilmoittautui viisi eri puolelta Suomea. Kaikki ilmoittautuneet haastateltiin tutkimukseen. Haastateltavat tutkimukseen saatiin Facebookin Alakoulun aarreaitta sivuston kautta, jossa on 28 341 jäsentä. Lisäksi ilmoitus julkaistiin Luokanopettajien keskustelupalstalla, jossa jäseniä 2 859. Jäsenmäärät on tarkistettu 15.4.2017, ilmoitus ryhmiin laitettiin 9.4.2017. Lisäksi ilmoitus julkaistiin ADHD-liiton kautta heidän jäsenilleen.

Haastattelut tehtiin huhti- ja toukokuussa 2017. Haastateltavat olivat kaikki naisia. He työskentelivät eri puolella Suomea, kolmesta eri läänistä ja viidestä eri kunnasta. Kolme haastateltavista oli Länsi-Suomen läänistä, yksi Etelä-Suomen läänistä ja yksi Itä-Suomen läänistä. Kaksi haastateltavista oli peruskoulun luokanopettajia, kaksi pienryhmäopettajia ja yksi aineopettaja. Pienryhmäopettajista toisella oli pysyvä ryhmä, toisella oli ryhmä, jossa oppilaat ja oppilaiden määrä vaihtelivat tunnista riippuen. Neljällä opettajista oli adhd ja yhdellä add. Tutkimuksessa käytetään kaikista selkeyden vuoksi adhd-nimitystä, sillä diagnoosien erolla ei vaikuttanut olevan merkitystä tuloksiin. (Taulukko 2)

TAULUKKO 2. Tutkimusjoukon kuvaus

Haastateltavasta käytetty merkki	Maantieteellinen sijainti	Opettajana	Haastattelun ajankohta	Haastattelun kesto	Adhd/add
H1	Itä-Suomi	Luokanopettaja	18.4.2017	2h 16min	Adhd
H2	Etelä-Suomi	Pienryhmän opettaja Vaihtuvat oppilaat	19.4.2017	1h 36min	Adhd
H3	Länsi-Suomi	Aineopettaja	25.4.2017	3h 04min	Adhd
H4	Länsi-Suomi	Pienryhmän opettaja Pysyvä ryhmä	4.5.2017	2h 01min	Adhd
H5	Länsi-Suomi	Luokanopettaja	5.5.2017	1h 04min	Add

Tutkittavat vastasivat haastattelua koskevaan ilmoitukseen Facebookissa ja jokaisen kanssa sovittiin henkilökohtaisesti haastatteluajankohta. Kaikki haastattelut sovittiin viestien välityksellä. Yksi haastateltava halusi käyttää turvallisuussyistä viestittämiseen sähköpostia, muiden kanssa sovittiin tapaamiset yksityisviestien kautta. Haastateltavia piti useaan otteeseen muistuttaa haastatteluajankohdan sopimisesta. Haastateltavilta tuli itseltään toiveita, että heitä muistutettaisiin, sillä heillä oli omien sanojensa mukaan taipumus unohtaa herkästi.

5.2.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku

Tutkimusaineisto on saatu haastatteleamalla. Haastattelujen tavoitteena oli perehtyä adhd-opettajien arkeen ja saada käsitys heidän työhönsä liittyvistä käytänteistä. Miten- ja miksi- kysymysten avulla pyrittiin saamaan esimerkkejä arjesta ja näin syventämään näkemystä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Haastattelu toteutettiin avoimena haastatteluna, jonka runkona oli yhden päivän kuvaaminen. Keskustelua ei sidottu tiettyyn kaavaan, joten avoin haastattelu mahdollisti luontevan ja avoimen ilmapiirin. Haastateltavien annettiin puhua hyvin avoimesti ja näin pyrittiin saamaan vastauksia todellisiin ja aitoihin käytänteisiin. Avoimessa haastattelussa on keskustelumainen ote ja näin mahdollistuu helpommin

aito kontakti, jossa voidaan puhua haasteellisistakin asioista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Yksi haastatteluista oli sovittu aamupäivälle, muut oppituntien päättymisen ajankohtaan, iltapäivälle. Haastattelut pyrittiin toteuttamaan luonnollisessa ympäristössä, jossa opettajien työarkea on selkeämpi kuvailla mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelut sovittiin kunkin opettajan koululle. Kaikki haastateltavat itse ehdottivat haastattelupaikaksi omaa luokkaansa. Haastatteluissa oli paikalla haastateltavan lisäksi vain haastatteliija.

Haastattelut nauhoitettiin kahdella nauhurilla: äänitallentimella ja tabletilla. Nauhurit aseteltiin sivuille, pois välittömästä näköpiiristä. Nauhurit nauhoittivat koko haastattelujen ajan, eikä niistä aiheutunut mitään havaittavaa häiriötä. Haastattelun alkaessa jokainen opettaja halusi istua oman työpöytänsä ääressä. Haastatteliija sijoittautui istumaan lähelle, pöydän toiselle puolelle tai viereen, tilasta riippuen.

Haastattelun aluksi opettajille kerrottiin, että tutkimuksen ideana olisi kuvata yksi opettajan työpäivä. Työpäivän kuvailemisesta ei oltu mainittu etukäteen. Adhd-henkilöille saattaa olla haasteellista asiassa pysyminen (Sandberg 2018, 43), joten haastattelun tueksi etsittiin visuaalista kuvailua päivän eri vaiheista. Piirtämisen ja kirjoittamisen oli tarkoitus tukea heidän oman ajattelun jäsentämistään ja aiheessa pysymistä. Opettajille annettiin A2-kokoinen paperi ja värikynät. Tarkoituksena oli hahmotella päivän kulkua kuvin, symbolein tai sanoin. Ajatuksena oli, että paperi toimisi haastattelun jäsentämisen apuna ja että siinä oleviin sanoihin tai kuviin olisi helppo palata, mahdollisien keskustelun sivujuonteiden jälkeen. Papereille tuli hyvin vähän merkintöjä, mutta toisaalta paperin olemassaolo sai haastateltavat pysymään päivän kuvauksessa tai ajatusten harhailun jälkeen palaamaan taas asiaan. Paperi osana tutkimustilannetta oli toimiva ratkaisu, sillä se sai haastateltavat palaamaan ajatuksistaan takaisin päivänsä kuvailuun. Paperi toimi eräänlaisena muistuttajana.

Haastattelujen aikana keskustelu siirtyi useaan kertaan aiheisiin, jotka eivät olleet tutkimuksen kannalta oleellisia. Haastattelujen aikaisista sivujuonteista huolimatta, keskustelut koskivat heidän arkeaan ja erityisesti opettajan työhön liittyviä kokemuksia. Haastatteluissa sivujuonteet veivät suuren osuuden ajasta ja näin ollen kattavaa kuvausta opettajien arjesta ei syntynyt. Keskusteluissa painoutuivat opettajan työhön liittyvät käytänteet ja yleisesti arjesta keskustelua oli vähemmän. Aineistoa

käsiteltiin alkuperäisestä arjen näkökulmasta poiketen uudesta näkökulmasta eli opettajan työhön liittyvien käytänteiden muodostumisesta CLASS-menetelmän viitekehysten kautta. CLASS-menetelmän mukaisesti tässä tutkimuksessa havainnoitiin opettajien työn käytänteitä sosiaalisen ja emotionaalisen tuen, luokkahuoneen hallinnan ja organisoinnin ja ohjauksellisen tuen näkökulmasta. Tulokset esitetään tämän menetelmän mukaisesti.

Haastattelujen kesto vaihteli noin tunnista kolmeen tuntiin (Taulukko 2). Haastatteluista kertyi nauhoitettua aineistoa hieman yli 10 tuntia. Keskimäärin haastattelun kesto oli 2 tuntia. Litteroitua aineistoa kertyi 178 sivua, fontilla 12 ja rivinvälinä 1,5. (Taulukko 2)

Seuraavassa luvussa kuvataan aineiston teemoittelu ja analysointia, sekä esitellään tutkimuksen vaiheet taulukossa 3.

5.3 Aineiston analysointi

Aineistoa on analysoitu laadullisen tutkimuksen analyysin ja tulkinnan keinoin. Avoin opettajien päivää kuvaava aineisto on litteroitu ja aineiston sisältöä on eritelty, sekä siitä on kirjattu ylös yksittäisiä havaintoja. Havainnoista on muodostettu kategorioita, joita on yhdistelty ja saatu yleisiä teemoja. Teemoista on pyritty löytämään tutkimuksen aiheen kannalta olennaiset ja keskeiset asiat ja muodostettu luokittelu teoreettisen viitekehysten mukaisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksessa tarkasteltiin uutta, aiemmin tutkimatonta näkökulmaa. Adhd-opettajien työarjesta ei löytynyt tutkimuksia, johon olisi voinut aineistoa heijastaa. Tutkimuksen aineisto hankinta toteutettiin avoimen tutkimuksen lähtökohtiin perustuen. CLASS-menetelmän mukainen luokittelu ohjasi analyysia ja tulosten esittämistä. CLASS-viitekehys valikoitui käytettäväksi tutkimuksen aikana. Analyysivaiheessa aineistoa on tutkittu teoreettisen viitekehysten näkökulmasta, joten käytössä on teorialähtöinen analyysi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksen aineistoa on tarkasteltu yksityiskohtaisesti ja monitahoisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara ym. 2005, 155). Analyysissa on pyritty löytämään yhteyksiä ja vastauksia tutkimusongelmiin. Pyrkimyksenä oli ymmärtää aineiston tuottamaa tietoa mahdollisimman tarkasti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106-110.) Analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastatteluaineisto kuunneltiin ja litterointiin eli kirjattiin sana sanalta puhtaaksi (Hirsjärvi ym. 2006, 210). Litteroinnin loppuvaiheessa jätettiin kirjaamatta selkeät keskustelun sivuraiteet, esimerkiksi opettajan ajatusten harhailusta johtuvia pitkiä selostuksia ei kaikkia tässä vaiheessa kirjattu. Niistäkin kirjattiin kuitenkin keskustelun aihealueet, mahdollista jälkikäyttöä silmällä pitäen, jotta niihin voi tarvittaessa palata. Seuraavaksi perehdyttiin saatuun aineistoon ja sen sisältöön. Aineistosta etsittiin erilaisia aihepiirejä ja pelkistettyjä ilmauksia. Analyysissa ilmaisuja koottiin luokan organisoinnin ja luokanhallinnan, sosiaalisen ja emotionaalisen tuen sekä ohjauksellisen tuen näkökulmista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.) Analyysissä käytiin koko aineisto läpi, ja etsittiin teoreettisen viitekehyksen teemoihin liittyviä huomioita ja kommentteja. Turha ja ylimääräinen poistettiin. Löydetyt aiheet nimettiin teemoittain ja luokiteltiin teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.)

Litteroitua aineistotekstiä on pyritty ymmärtää analyysin ja tulkinnan keinoin. Käytännön esimerkkien avulla pyrittiin pääsemään lähelle adhd-opettajan työn käytänteitä. Aineiston avulla pyrittiin lisäämään ymmärrystä adhd-opettajan luokahuonekäytänteistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).



KUVIO 1. Tutkimuksen vaiheet

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tulosluvussa tutkimustulokset esitellään teoreettisen viitekehyksen, CLASS-menetelmään perustuvan kolmijaon näkökulmasta. Viitekehyksen osa-alueet on nimetty teoreettista mallia mukaillen, opettajien työarkea kuvailevimmiksi. Sosiaalisen ja emotionaalisen kohtaamisen osuus kulkee nimellä *oppilaan kohtaaminen*, organisoinnin osa-alue on nimetty teoriasta suoraan johdetusti *hyvin öljytyksi koneeksi* ja ohjauksellisen tuen osa on *pedagogiset palikat*. Tässä luvussa esiintyvät opettaja -termit viittaavat tutkimukseen osallistuneisiin opettajiin, eli tutkimusjoukkoon. Suorissa lainauksissa ja viittauksissa opettajat on koodattu merkillä H ja juoksevilla numerolla haastattelujärjestyksessä (Taulukko 2). Anonymiteettiin varmistamiseksi opettajista ei ole kerrottu tunnistetietoja tarkemmin. Tuloksissa on myös jätetty pois sellaisia yksityiskohtia, jotka mahdollistaisivat haastateltavien tunnistamisen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Oppilaan kohtaamiseen liittyvässä luvussa keskitytään erilaisiin tapoihin ja näkökulmiin, miten opettajat ovat kertoneet huomioivansa oppilaita ja heidän mahdollisia tarpeitaan. *Hyvin öljytyn koneen* luvussa keskitytään siihen, miten opettajat organisoivat luokkahuoneessa arkea ja miten he pyrkivät pitämään työrauhaa yllä. *Pedagogiset palikat* luku sisältää opetuksellista näkökulmaa; työtapoja ja menetelmiä.

6.1 Oppilaan kohtaaminen

Tässä luvussa tarkastellaan opettajien suhtautumista oppilaiden kanssa käyttämään vuorovaikutukseen. Sosiaalisen ja emotionaalisen vuorovaikutuksen osa-alueita tarkastellaan aineiston perusteella. Tarkastelun kohteena ovat luokkahuoneilmasto, opettajan herkkyyks ja oppilaiden näkökulmiin suhtautuminen.

Tutkimuksessa kaikki opettajat mainitsivat oppilaan kohtaamisen tärkeydestä ja merkityksellisyydestä. Heidän puheissaan painottui pedagoginen näkökulma oppilaiden kohtaamiseen. Opettajat kokivat itsensä adhd-taustastaan johtuen erityisen ammattitaitoisiksi juuri oppilaiden kohtaamisen osa-alueella. Opettajat kokivat vahvaa ammattitaitoa kohdata ja huomioida erityisen tuen tarpeen oppilaita. Vahvan

osaamisen he ajattelivat perustuvan omaan kokemukseen ja vahvaan teorian tietoon häiriön luonteesta. He kokivat voivansa tarjota oppilaille herkemmin ymmärrystä ja oikeanlaista tukea. He myös ajattelivat omaavansa vahvaa ammattitaitoa ja osaamista haasteiden tunnistamisessa. Yksi haastateltavista (H4) koki erityistarpeiden tunnistamisen niin tärkeäksi, että halusi jo ennen haastattelun alkua kertoa asiasta ja toinen (H1) haastateltavista kommentoi jo haastateltavia etsittäessä, julkiselle facebook-sivustolle ”tunnistavansa adhd-oppilaan hetkessä”.

” Itellään on ollut sitä tuen tarvetta lapsena, ni mä mä bongaan aika äkkii täältä ne joilla on.” (H5)

” Mä tavallaan tunnistan ja tiedän, ni mun on helpompi tavallaan sit ehkä nähdä se et, - - mä luulen et sen osaa ehkä poimii ehkä paremmin siel jotenkii. (H4)

Yksi opettajista käytti luokkahuoneessa pedagogisena kohtaamisen mallina ADHD-liiton julkaisemaa ohjeistusta adhd-henkilön kohtaamiseen. Hänen ajatuksenaan oli kohdella kaikkia oppilaita saman ohjeistuksen mukaisesti. Hänen oppilaan kohtaamisen taustalla oli selkeä malli, johon kuuluu turvallisen ja kiireettömän ilmapiirin luominen, ilmaisun ymmärrettävyys, toimintatapojen selkeys, rutiinit, ennakointi, ohjeiden antaminen eri tavoin, kannustaminen ja motivointi, sekä positiivinen palaute. Hän kertoi käyttävänsä oppilaan kohtaamisen mallia kaikkien oppilaiden kohtaamisen pedagogisena näkökulmana. Hän koki myös mallin sisällön niin merkitykselliseksi, että halusi pitää sitä pöydällään näkyvissä, jotta siihen voi palata aina uudestaan. Hänen ajatusmallissaan kaikki oppilaat hyötyvät adhd-henkilön kohtaamisen ohjeista, mikä auttaa adhd-problematiikan kanssa elävää lasta, auttaa myös jokaista muuta oppilasta. Hän myös kertoi kortin esillä olemisen muistuttavan itseään siitä, että hän aktiivisesti muistaa huomioida esitetyt näkökulmat.

[Lukee adhd-liiton ”adhd-lapsen/oppilaan kohtaaminen” kortista:]

”Luo turvallinen ja kiireetön ilmapiiri, ilmaise asiasi ymmärrettävästi, noudata selkeitä toimintatapoja ja arjen rutiineja, ennakoi tulevat

tapahtumat, anna ohjeet kirjallisesti sanallisesti ja kuvia käyttäen, kannusta rohkaise ja motivoi, anna myönteistä palautetta”. -- ” Et tää on mulla silleen tässä niinko näkyvillä,- - et mä oikeesti välillä muistan katella tänne, koska tää auttaa mua itteeni ja sitten mä olen todennut, että kaikki mikä toimii ja auttaa adhd-lastia, ni auttaa yleensä kaikkii muitakin. ” (H1)

Opettajista kolme (H1, H4, H5) kertoivat toimivansa erittäin avoimessa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. He puhuivat hyvin välittömästi ja vuorovaikutteisesta suhtautumisesta oppilaisiin. He saattoivat käydä hyvin avoimesti keskustelua opettajankin yksityisasioista, esimerkiksi opettajan lapseen tai aamun mahdollisiin haasteisiin liittyen. Avoin suhtautuminen oppilaisiin tuli esiin myös suorapuheisuutena. Nämä opettajat kokivat myös olevansa muita opettajia avoimempia oppilaiden kohtaamiseen liittyvissä tilanteissa.

” Kyl mä puhun näil oppilail sil taval aika suoraan -- sit mä vaan jotenkin keskustelen ja kysyn jotenki niist asioist ehkä suoraan. Mä luulen et ei toiset ehkä ihan niin paljoo sit kuitenkaan. (H4)

”Mä tykkään et mä oon niille varmaan läheisempi -- et kyl ne kertoo mulle kaikkien niiden juttuja -- jos mä oon vähän myöhässä, ni sit silloinkin mä saatan sanoo niille vaa et mun lapsi ei olis halunnu millään jäädä päiväkotiiin, ja niinku, että mä kerron niille vähän, että mitä mullekin kuuluu.” (H5)

Opettajat kuvasivat olevansa oppilaiden kanssa välittömiä ja puhuvansa asioista niiden oikeilla nimillä. Kaksi haastateltavista (H4, H5) kokivat huomioivansa oppilaat omasta mielestään muita opettajia paremmin. Tämä ilmeni eri yhteyksissä, kun he kommentoivat omaa käytöstään oppilaiden kohtaamiseen liittyen ja mainitsivat esimerkiksi tekevänsä ”jotain enemmän kuin muut” tai olevansa ”läheisempiä kuin toiset” tai että ”toiset eivät tee jotain ehkä niin paljoo”. Toiset ja muut viittaavat muihin opettajiin.

Negatiivisen käytöksen ymmärtämiseen heillä oli myös omasta mielestään enemmän ammattitaitoa. Opettajat kokivat ymmärtävänsä hyvin oppilaita ja heidän käyttäytymistään. Ymmärrykseen mainittiin liittyvän esimerkiksi syy – seuraus suhteet. Opettajat kertoivat ymmärtävänsä esimerkiksi, miksi joku oppilas toimii jossain tilanteessa ikävällä tavalla. Yksi haastateltava (H4) kertoi tunnistavansa tahattomuuden ei-toivotussa käytöksessä muita herkemmin. Hän kuvaili tunnistamisen taidon johtuvan omasta asiantuntemuksestaan ja kokemuksestaan. Tietoisuus oppilaiden erilaisesta käyttäytymisestä auttoi häntä suhtautumaan ei-toivottuihin tilanteisiin oppilaita tukevalla tavalla. Hän kertoi ymmärtävänsä konfliktien takana olevia syitä, esimerkiksi pallon heittäminen toisia päin välitunnilla, ei kerro välttämättä kiusanteosta, vaan sen takana hän näkee muita syitä. Toisen oppilaan potkimiseen johtaneita syitä, hän sanoi tunnistavansa herkästi. Hän osasi kertomansa mukaan nähdä ja suhtautua niihin tapahtumiin suorasanaisemmin kuin muut.

Empatia ja sympatiaa mainittiin myös oppilaiden arjen haasteiden kohtaamisessa. Yksi opettajista (H5) esimerkiksi kertoi hyvin ymmärtävänsä niitä oppilaita, jotka tulevat aamulla kouluun ilman reppua. Ymmärryksen takana hän koki olevan oma henkilökohtainen kokemus samankaltaisesta haasteesta lapsuudessaan. Lisäksi ymmärrystä lisäsi tietoisuus adhd:n erityispiirteistä eli tässä yhteydessä laukun tai kirjan unohtaminen kotiin, nähtiin adhd-oppilaan tarkkaavaisuuteen liittyvänä ongelmana.

”Ja kysyny ihan suoraan, et tiedäksä mitä silloin kuuluu, et jos sä potkit toista ni, et yritäks sä sanoo sil, et sä haluaisit tavallaan niinku leikkii, ni kyl hän oli sitä mieltä, et joo ja mä sanoin et tiesitsää et harvemmin potkimalla pystyy kenekään kans olemaan. No ei hän tiennyt, ja jotenkin niinku et, sit mä vaan jotenkin keskustelen ja kysyn jotenki niist asioist ehkä suoraan.”
(H4)

”Mä tajuun näitä oppilaita, mun sympatiat on kaikkien puolella, jotka tulee ilman reppua ja kirjoja tänne, ku ne on vaan silleen lähtenyt kotoota. Eikä ne tarkoita sillä mitään pahaa - - Se nyt ainakin on ihan nyt semmonen selkee hyöty.” (H5)

Oppilaiden yksilökohtainen huomiointi nousi tutkimuksessa esiin myös kohtaamisten kuvailuissa. Opettajat kertoivat antavansa oppilaille paljon henkilökohtaista huomioita. Huomio saattoi olla jopa niin intensiivistä, että opettajan oma rooli saattaa hetkeksi unohtua, jos yhteinen flow-tyyppinen hetki sai valtaansa (H3, H5). Kahdenkeskeisiin kohtaamisiin mainittiin liittyvän ylikeskittyminen (H3, H4, H5). Oppilaat saivat opettajan huomion ja opettaja todella eläytyi oppilaan tilanteeseen, mutta samalla saattoi muu ympäröivä tila kadota. Opettajat tiedostivat tämän haasteellisena, mutta samaan aikaan myös yksilöllisen huomioimisen tärkeys tuli esiin. Yksi haastateltava (H5) kertoi välillä unohtavansa oman opettajan roolin, uppoutuessaan oppilaiden kanssa käsillä olevaan tilanteeseen. Myös toinen haastateltava (H3) kertoi samansuuntaisesti ajan ja paikan tunnun välillä katoavan, kun hän keskittyy kahdenkeskeisiin kohtaamisiin.

”Mä ylikeskityn kahdenkeskeisiin kohtaamisiin tosi paljon. Et kaikki katoa ympäriltä siinä aikaa. Se on hieman huolestuttavaa tietyllä tavalla.” (H3)

”Mä meen itekki semmoseen flowhun noitten jutuissa, ja mä oon usein tuolla istumassa jonku - - joka ei saa ite mitään tehtyä, ni istun sen vieressä ja maalaan sen kaa jotain työtä. Ja et hyvä ja pistä sää tohon sitä. Ja mä saatan uppoutua oikeesti itekki välillä niihin. Et mä tykkään siit tekemisest näiden kaa, ni sitten mulla vaan välillä unohtuu se koko rooli siinä. Hei, mun pitää nyt vetää tätä koko hommaa ja hei mä oon nyt se jolta noi odottaa ne ohjeet.” (H5)

Tutkimuksessa tuli esiin myös opettajien taito reagoida oppilaiden haasteisiin. He kokivat omaavansa vahvan osaamisen oppilaan oikeanlaiseen tukemiseen. Esimerkiksi oppilaiden käyttäytyessä haasteellisesti, he kokivat omaavansa vahvaa ymmärrystä ja oikeanlaista otetta käytöksen parantamiseksi. Jokainen opettaja puhui erityisestä oppilaiden huomioimisesta. Esimerkiksi yksi haastateltavista (H3) kertoi erityisestä oppilaiden kuuntelemisesta ja lahjakkuuksien huomioimisesta arvosteluun liittyen. Toinen opettaja (H1) taas kertoi joustavista käytänteistä oppilaiden huomioimisessa ei-toivotun käytöksen kohdalla. Hän esimerkiksi kertoi juuri hakeneensa erään oppilaan kotoa koululle. Oikeanlaisten keinojen löytäminen tapauskohtaisesti tuntuikin olevan

opettajille tyypillistä. Tieto mahdollisista erityistuen tarpeista ja taito käyttää oikeanlaisia menetelmiä oppilaiden tukemisessa eri tilanteissa, oli haastateltavien vahvaa osaamisaluetta.

”Se et jo vähän ennakkoon myöskin tietää, mitä näitten tarttis ehkä osata. Tai mitä olis semmosii mitä tääl kannattais harjotella ja mihin kannattais -- Ni ehkä sielt osaa niinku poimia sellasia asioita” (H4)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat oman vahvan erityisosaamisensa oppilaiden kohtaamisessa johtuvan siitä, että heillä on itsellään ollut vastaavanlaisia haasteita. Toisaalta myös adhd-taustastaan johtuen, he olivat perehtyneet muita opettajia perusteellisemmin erityislasten kohtaamista koskevaan teoreettiseen kirjallisuuteen. Yksi haastateltu (H4) opettaja kertoi perehtyneensä lähes kaikkeen mahdolliseen erityisopetukseen liittyvään kirjallisuuteen ja koki sen vahvistavana tekijänä omassa työssään.

” Mä oon niinku lukenu kaikki mahdolliset, niinku kirjaston kirjat -- ni mä oon tutustunut suurin piirtein kaikkiin niistä. -- mul on tavallaan sitä sellast vahingos kerättyy, semmost teoriatietoo, sieltä tästä tosta aiheest.” (H4)

” Tavallaan ymmärtää niit, pystyy tavallaan sil taval suhteuttamaan ja myöskin sen mitä täs nyt kannatais ehkä tehdä, et mikä asia tähän mahdollisesti auttaa tai miten tää kannattaa tehdä. Miten mä en ainakaan ite haluais tai tekis, tai jotenkin nii.” (H4)

Oppilaan kohtaamiseen koettiin liittyvän paljon erityisosaamista. Opettajat kokivat oman adhd:n kautta omaavansa vahvaa ammattitaitoa oppilaiden kohtaamiseen liittyen. He kokivat tunnistavansa oppilaiden mahdolliset haasteet ja osaavansa reagoida ja huomioida ne oikealla tavalla. He tunsivat vahvaa ymmärrystä ja tietämystä erilaisista oppimisen haasteista. Lisäksi vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli avointa. Ainoaksi heikkoudeksi mainittiin kahdenkeskisiin tilanteisiin eläytymiset ja niihin syventyminen niin voimakkaasti, että muu ympäristö jää huomiotta. (Taulukko 3)

TAULUKKO 3. Oppilaan kohtaamiseen liittyvät vahvuudet ja heikkoudet opettajan ammattitaidon näkökulmasta

VAHVUUDET	HEIKKOUEDET
Haasteiden tunnistaminen	Ylikeskittyminen
Haasteiden huomioiminen	Flow
Haasteisiin reagoiminen	
Suunnitelmallisuus toimintatavoissa	
Ymmärrys, empatia, sympatia	
Vuorovaikutus	
Avoimuus	
Vahva tietämys	

6.2 Hyvin öljytty kone

Teoriamallissa organisointiin liittyen luokahuoneen toimivuutta kuvaillessa käytetään termiä ”hyvin öljytty kone”. Tässä luvussa opettajat kertovat miten heidän koneensa aamuisin käynnistyy, miten perusosia koneessa on ja miten se toimii päivän mittaa. Myös oppilaiden osuutta koneen pyörittämisessä kuvataan. Alaluvuissa käsitellään päivän aloittamisen tapoja, luokahuoneen organisointiin liittyviä käytänteitä ja työrauhan ylläpitämiseen liittyviä toimintoja.

6.2.1 Koneen käynnistäminen - päivän aloittaminen

”Hyvin öljytyn koneen” näkökulmasta, tässä luvussa tarkastellaan haastateltavien koulupäivän rakenteita, rutiineita ja käytänteitä.

Koneiston käynnistäminen eli päivän aloittaminen näyttäytyi haastateltaville haasteellisena. Opettajien kuvailujen mukaan koulupäivän aloittamiseen ja opettajan omaan ajanhallintaan liittyi ongelmia. Haastattelussa ajanhallintaan liittyvät haasteet nousivat kaikilla jollain tasolla esiin. Aikaan ja ajanhallintaan liittyvissä kommentteissa liikuttiin selvästi heille ongelmallisen aihealueen ympärillä. Opettajille oli esimerkiksi hyvin vaikeaa ehtiä ajoissa aamun ensimmäiselle tunnille. Ainoastaan yksi opettajista (H3) ei nostanut tätä ongelmaa esille, mutta hänelläkin oli kertomansa mukaan muuten haasteita ajanhallinnassa. Opettajilla oli omasta ajanhallinnan haasteestaan johtuen

vaikeaa ehtiä ajoissa luokkaan. Myöhästymisen syyt löytyivät oman aamun ajankäytön virhearvioinneista. Toiset opettajista myöhästelivät satunnaisesti, toisilla taas tuntui myöhästymisen olevan enemminkin hyvinkin yleistä. Kahdella opettajista oli huoleton asenne myöhästymisiin, silloin kun he tiesivät ohjaajan tai avustajan olevan paikalla. Yksi opettajista (H4) kertoi löytäneensä hyviäkin puolia myöhästymisestään. Hän kertoi aamuisin hätistelevänsä pihalta myöhästyneitä oppilaita.

”Mä lähdin liian myöhään, 7:45 töihin. Silloin on täällä silleen minuutin yli, just ku kellot on soanut. - - Mul on aina semmonen tapa, että aina hätistän tuolta myöhästyneet oppilaat tuolta portilta mukaanani, hei kellot soi jo, äkkiä!” (H5)

”Mulle hyvin kuvaavaa on kaikki viime tippa ja kiire tulee ja myöhästyn helposti viime viikolla kävi silleen et huomasi, et nyt niinko oikeesti pitää tsempata, oli varmaan 8 yli, et kaheksan minuuttia sitten kello soanut ku mä olin vasta luokassa.” (H1)

Opettajien ”luokkakoneistot” käynnistyivät eri aikoihin, toisilla ajallaan ja toisilla muutama minuutti myöhemmin.

Yhteiseen päivän aloittamiseen luokassa, liittyi hyvin konkreettisia toimenpiteitä ja rutiineja. Yksinkertaistettuna luokissa noudatettiin kaavaa, jossa oppilaat tulevat sisätiloihin, riisuvat ulkovaatteensa, asettavat reppunsa sovittuun paikkaan ja hakeutuvat oman työpöytänsä luokse. Lisäksi erilaiset aamutervehdykset kuuluivat aamun sovittuihin tapoihin. Aamutervehdyksissä tosin saattoi olla poikkeamia luokanopettajilla, sillä heidän aamunsa saattoi alkaa jakotunnilla ja tervehdysrutiinit suoritettiin vasta kokoryhmän tunnilla. Aamutervehdys vaikutti olevan se hetki, jolloin varsinainen yhteinen koulupäivä lähti liikkeelle. Aamurutiinit olivat myös niin tuttuja, ettei niiden ohjaukseen tai rutiininylläpitämiseen tarvittu enää opettajan ohjausta. Oppilaat toimivat hyvin itseohjautuvasti aamun käynnistämisessä. Yhdellä (H2) opettajalla ei ollut käytössä yhteisiä tunnin aloittamisen rutiineja, mutta hänelläkin oli oppilaille tunnin aloittamisen ohjeistus, jonka mukaan oppilaat itsenäisesti etenevät.

”Ne tulee itse, tää alkaa olee jo niin tuttua. Ne jättää vaatteensa naulakkoon ja tulee ovesta sisään. Periaatteessa idea on, että ne vie reput tonne taakse naulakkoon, ne vie siellä vähemmän tilaa, eikä tuolit kaatuile. Ja tota, ne kattoo mitä on tunteja ja ottaa ne kirjat esille, - - mä noudatan aika semmosia strukturoituja toimintamalleja.” (H1)

”No ne menee omalle paikalleen ja sit meil on tämmönen ’hyyyvää huuomentaaa’. Ne seisoo. Reput on aina tuolissa kiinni. Ne vastaa monotonisesti ’hyyyvää huuomentaaa’.” (H5)

Kun oppilaat sitten ovat päässeet paikoilleen, oli useimmiten aika tarkastella päivää ja sen sisältöä yhdessä. Samojen asioiden toistuminen oli tyypillistä. Aamun toiminnot toistuivat päivästä toiseen. Niiden samankaltainen rakenne myös toistui. Rakenteen ja toistuvuuden taustalla oli myös pyrkimys toiminnan itseohjautuvuuteen. Opettajat tavoittelivat kaavamaisuudella selkeää struktuuria, jota oppilaat voivat itseohjautuvasti hoitaa. Järjestäjiä käytettiin apuna kalenteripäivityksissä. Yhteisiä tarkasteltavia asioita olivat esimerkiksi viikonpäivä, päivämäärä, sää, oppitunnit ja mahdolliset muutokset. Osalla oli omat kalenterit, toisilla oli luokan seinällä luokan yhteinen kalenteri.

”Me tehdään tavallaan samat jutut. Oppilail on kalenterit - - sit et yks on aina järjestäjä. Ja he osaa sil taval jo sen aika itekseen hoitaa, mut sitä täytyy vaan vähän ohjata.” (H4)

Taulukkoon (taulukko 4) on koottu aamun aloittamiseen ja oppitunnin aloittamiseen liittyviä tutkimuksessa esiin nousseita näkökulmia. Pedagogiikan osa-alueelta nousi esiin itseohjautuvuuteen pyrkimykset, erilaiset arjen rakenteet ja toistuvuus. Käytännössä ne näkyivät heidän työarjessaan erilaisina rakenteina, rituaaleina, päivityksinä, välineissä ja motivoinnissa. Rakenteeseen liittyviä huomioita olivat esimerkiksi tilaan siirtymiseen liittyvät toiminnot, ulkovaatteiden paikalleen laittaminen, siirtyminen luokkaan ja repun asettelu paikalleen. Aamuritualeihin kuului hiljentyminen, paikallaan seisominen ja aamu tervehdyksen esittäminen. Päivityksiin liittyen yhteisesti katsottiin poissaolijat, päivitettiin kalenteri ajan tasalle ja luotiin katsaus päivän toimintoihin ja

mahdollisiin muutoksiin. Välineet tarkoittavat päivityksiä seuraavaa toimintaa tukevien tarvikkeiden esiin ottamista. Kyseessä saattoi olla esimerkiksi oppikirja tai piirustusvälineet. Motivaatiota, virittäytymistä ja liikuntaa aamupäivään saatiin aamujumpalla. Näiden rakenteiden jälkeen sitten aloitettiin varsinainen työskentely.

TAULUKKO 4. Aamun ja oppitunnin aloittaminen

PEDAGOGIIKKA	KÄYTÄNTEET
ITSEOHJAUTUVUUS	RAKENNE Reppu, vaatteet, tila
STRUKTUURIT	RITUAALIT Tervehtiminen, seisominen, hiljentyminen
TOISTUVUUS	PÄIVITYKSET Poissaolijat, kalenteri, muutokset
	VÄLINEET Kansiot, kirjat, työvälineet
	MOTIVOINTI Aamujumppa
	TOIMINTA Työskentelyn aloittaminen

6.2.2 Koneen toimintaohjeet – työskentelytapoja ja rakenteita

Työskentelytavoissa oli haastateltavien käytännöissä eroja. Ryhmien erilainen luonne ja luokkakoot muun muassa vaikuttivat työskentelyyn. Tässä kohtaa löytyi eroja luokanopettajien (H1, H5) ja pienryhmäopettajien (H2, H4) välillä. Yhden opettajan (H3) tunteja ei ole tässä kuvattu hänen opetuksensa erityisluonteen vuoksi.

Luokanopettajilla oli enemmän yhteisiä struktuureita ja toimintatapoja. Luokanopettajat kertoivat, että heidän aamupäiväänsä kuuluu myös aamupäivällä pieni liikunta hetki. Toinen kertoi liikuntahetken olevan kalenteripäivitysten jälkeen, ja toisella opettajista se sijoittui aamupäivätuntien välissä olevan siirtymistauon ajankohtaan. Liikuntahetki oli opettajista tärkeä, he esimerkiksi näkivät oppilaiden jaksavan keskittyä sen ansiosta paremmin työntekoon. Myös oppilaat pitivät liikuntahetkiä mieluisina. Opettajat myös osallistavat oppilaita tämän rutiinin ylläpitäjinä. Toisella opettajalla liikuntahetki oli täysin oppilaslähtöinen ja oppilaat pareittain vuoroillaan ohjasivat sen. Toisellakin luokanopettajalla myös oppilaat saivat ideoida liikkeitä. Opettajat itse myös osallistuivat liikkumiseen.

”Sit me tehdään jumppa. - - mä vaan ite keksin tai sit annan jonkun oppilaan, et keksippä seuraava liike. Vähän venytyksiä ja sitte jotai jotain ravisteluja, semmosii..” (H4)

”9:15 ko kello soi, niin meil on siinä viien minuutin välkkä, ni meil on aina siinä aamujumppa, taukojumppa ja - - pitää sen eli nää kaks järjestäjää. Ja nää on ihan huvittavia. Ne joskus sanoo, että lankuta 2 minuuttia ja me lankutetaan kaks minuuttia. Opettaja myös. - - Et siel tulee väkisinki sitä liikuntaa ja jaksetaan tehdä töitä paremmin, ku ei istuta kökötetä kokoajan paikallaan.” (H1)

Pienryhmissä (H2, H4) työskentely eteni vaihtelevasti eri oppilailla. Oppilaiden työskentely eteni pääsääntöisesti omaan tahtiin ja omista lähtökohdista. Oppilaat olivat myös eri luokka-asteilta. Oppilaiden väliset suuret tasoerot vaikuttivat myös siihen, että jokaisella oli yksilöllinen etenemistahti. Pienryhmissä myös päivittäiset työskentelytavat saattoivat poiketa suurestikin luokanopettajien päivistä. Pienryhmässä saatettiin esimerkiksi lähteä kauniina päivänä ulos harjoittelemaan pyöräilyä. Pienryhmissä työskentelyä ei koettu niin sitovaksi ja päivittäisiin työskentelytapoihin kuului esimerkiksi pelejä, leikkimistä ja väriystehtäviä. Myös oppimistavoitteiden eroista johtuen, toiminta saattoi näyttäytyä erilaisena kuin luokanopettajilla. Pienryhmäluokissa ei välttämättä ollut tarvetta esimerkiksi reaaliaineissa edetä oppikirjan sisältöjä läpi, kuin soveltavilta osin.

”Täs on kuitenkin nii eri taitotasosii, et kaikki ei tee kuitenkaan mitenkää samoi. - - sit meil on tos noi kaapit täynnä kaikennäköst materiaalii ja sit osalla on täs, - - ketkä esim äidinkielessä tekee kakkosluokan, no tommosii kirjoji - -ni sit osa jää tekemään tähän niitä tai sit me pelataan kaikki yhdessä jotain tuolt. - -Et meidän ei tarvii edetä minkään, minkään, niinku sil taval. Ei oo niin sidottu mihinkään tiettyy, et täytyis ehtii käydä tietyt asiat.” (H4)

Pedagogiikkaan ja tuntirakenteeseen liittyen opettajien oppimisen rakentumiseen liittyivät erilaiset rutiinit, oppituntien kaavamaisuus ja vaihtelevuus, selkeät opetuksen perusrakenteet, struktuuri ja toisto. Ne koettiin tärkeiksi niin oppilaiden, kuin opettajien kannalta. Tuntirakenne vaihteli aineen mukaan ja siihen vaikutti myös, oliko oppiaineesta kirja käytössä vai ei. Matematiikan kaavamainen rakenne nousi esimerkiksi. Matematiikan tunnilla edettiin kirjan ja sähköisen materiaalin mukaisesti. Pienryhmissä tunninrakenteista painottui yksilöllinen tahti ja yksilöllisen tason mukainen eteneminen.

Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 5) on koottu yhteen oppitunnin rakenteisiin liittyviä tutkimuksessa esiin nousseita näkökulmia ja esimerkkejä. Taulukossa näkyy erilaisia ”öljytyn koneiston” työskentelytapoja ja perusrakenteeseen liittyviä huomioita.

TAULUKKO 5. Oppitunnin rakenteita

TUNTIRAKENNE	TYÖSKENTELY
Rutiininomaisuus	Teoria / aihe edellä
Kaavamaisuus	Oppimateriaali ohjaa
Vaihtelevuus	Kirjan mukaan
Perusrakenteet	Yksilöllinen tahti
Struktuuri	Yksilölliset tasot
Toisto, ohjeistus	Vaiheittain työskentely

Luokissa oli paljon piilo-opetussuunnitelmaan liittyviä käytäntöjä. Erilaisissa toiminnoissa opeteltiin arjentaitoja. Tärkeiksi toimintaa ohjaaviksi perusteiksi nousivat esiin rutiinit, siirtymät, odottamiset, ruokailuun liittyvät kaavat ja järjestäjäruutiinit.

Päivän aikana siirtymistä mainittiin ruokailut. Välitunneistakin oli keskusteluja, muttei varsinaisesti niihin liittyvistä siirtymistä. Eri luokkatiloissa tapahtuvasta opetuksesta puhuttiin, mutta niihin liittyvät siirtymät eivät korostuneet. Ruokailuun taas liittyi siirtymän lisäksi omat rutiinit. Käsien pesut ja jononmuodostamiset olivat yleisimmät. Yhdellä opettajalla oli käytössä myös ruokaloru. Hänellä jonoon siirryttiin lorun jälkeen, järjestäjien johdolla. Kahdella opettajalla oli jonon muodostamisessa aina sama järjestys. He kokivat sen olevan tarpeen rauhallisuuden ylläpitämisen

näkökulmasta. Yksi opettaja kertoi esimerkiksi oppilaiden hermostuvan heti, kun poissaolijoiden johdosta jonon rakenne onkin normaalista poikkeava.

”Sit me lähettiin syömään, me noustaan aina ylös ja meillä semmonen ruokaloru. -- et se semmonen niinko hiljentyminen ja sit muistutin, et ketkä oli niitä ruokalajärkkiä, ni tekee meille jonon mallikis.” (H1)

”Niil on aina tietty järjestys ja tämmönen, minun jakamat jonopaikat kaikkeen ja ruokalassa ne samat paikat. -- Tää on semmosta aina sumplimista, että mikä milloinki toimii. Mut noi siirtymät mä kyllä usein aika hyvin suunnittelen -- teen ainakin päähän valmiiksi semmoset niinku järjestykset ja jaot ja ryhmät ja muut.” (H5)

Päivän päättämiseen liittyviä käytänteitä mainittiin vähemmän kuin aloittamiseen liittyviä. Päivän päättämiseen liittyi esimerkiksi siivoamisen rutiinit. Siivoaminen ja järjestyksenpito vaikutti olevan jollain tasolla haasteellista kaikille opettajille. Opettajilla oli siis pyrkimys siihen, että oppilaiden kanssa palautettaisiin järjestys luokkaan päivän päätteeksi. Tämän rutiinin ylläpidossa oli haasteita. Opettajista osa kertoi päivän päätteeksi huomaavan olevansa kaaoksen keskellä ja sitten siivoilevan jälkiä, joita oli tarkoitus ohjeistaa oppilaille.

”Sen verran, että pulpetinkansi tyhjäksi, et siivoajat pääsee siivoamaan. Ja tossut pitäis laittaa tuolille päivän päätteeks.” (H2)

Toisella pienryhmäopettajalla oppilaat huolehtivat oman paikan sellaiseen kuntoon, että siivoajan oli helppo tulla siivoamaan. Pienryhmäopettajista toisella oppilaat kulkivat koulumatkat koulukyydillä, joten päivän päätösruutiineihin kuului oppilaiden saattaminen tai lähettäminen koulukyydin luokse. Lähtemiseen liittyi myös arjen taitojen harjoittelua, kuten kättelemistä.

”He menee - - sit jo jonoon ja mä yleensä siin sit tavallaa lähetän heiät, välil me harjoitellaanki ihan jotain kättelemist. - - jotenkin siin tulee sit semmosii harjoteltu.” (H4)

Yleisesti tuntirutiinit koettiin tärkeiksi. Opettajat kertoivat struktuurin ja toiston tukevan oppilaiden oppimista. Asioiden ennakoiminen liitettiin struktuureihin. Oppilaiden on helpompi suunnitella omaa työskentelyään, kun he tietävät mitä heiltä odotetaan ja mitä on luvassa. Turvallisuuden tunteen myös ajateltiin lisääntyvän rutiineiden avulla.

”Mut nää lapset kaipaa strukturointia ja ohjeistusta, toistoa, kaikkee tällästä. - - Et se on niinku , et se struktuuri, ennakointi, tehdään tutuilla ja turvallisilla tavoilla. Ja kun on tehty tämä niin tapahtuu näin.” (H2)

”Mä oon sit yrittäny nää tunnit tavallaan, ne on vähän kaavamaisiakin, joku vois sanoa että tylsiä, mutta sitten kun oppilaat tietää mitä on odotettavissa, niin se helpottaa sitä oman toiminnan ohjaamistakin.” (H1)

6.2.3 Koneen ylläpitäjät – järjestäjät osana käytänteiden ylläpitoa

Yksi opettaja koki järjestäjäruutiinien ylläpitämisen ristiriitaisena, sillä hänen mukaansa rutiinit ovat rutiineita silloin, kun oppilaat kykenevät ylläpitämään niitä. Hän koki turhautuvansa oppilaiden rutiineista, joita hän joutui ylläpitämään. Hän näki siis rutiinien tässä tapauksessa kuormittavan häntä itseään, eikä tukevan arjen sujuvoitumista.

”Yritin ottaa järjestäjäkäytännön, mut huomasin, että kaikki käytännöt, tukitoimet kaikki sellaiset on sellaisia mitä mun pitää jaksaa ylläpitää. Jos mä en jaksa ylläpitää niitä, ni se ei oo käytäntö tai tukitoimi.” (H2)

Opettajilla oli paljon erilaisia listoja ja apuvälineitä rutiinien ylläpitämiseksi. Esimerkiksi järjestäjien vuorot ja tehtävät oli näkyvillä seinällä, läksyt merkittiin taululle ja yksi (H5) lisäsi ne luokan yhteiseen Whats up-ryhmäänkin. Unohduksillekin oli omat

listansa. Osa kertoi merkitsevänsä unohdukset sähköiselle alustalle, esimerkiksi Wilmaan. Työskentelyn tueksi pienluokan opettaja (H2) käytti post it-lappuja, joihin oli kirjattu oppilaalle henkilökohtaiset työskentelytavoitteet kyseiselle tunnille, hän kutsui sitä ensin-sitten-alustaksi. Siinä näkyy oppilaalle työskentelyjärjestys ja tehtävät, joita hänen tulee tunnin aikana suorittaa. Erilaisia listoja oli niin oppilaille kuin opettajalle. Listoja sijaitsi eri puolilla luokkaa, esimerkiksi taululla, sermien takana, kansioissa ja kalentereissa. Hyvää käytöstä varten oli yhdessä luokassa oma merkitsemistaulu. Työrauhaan liittyen käytössä oli myös konkreettisia apuvälineitä, kuten liikennevalokortteja ja työaikakello. Rutiineista ja käytännöistä monet liittyivät työrauhaan ja niitä avataan tarkemmin seuraavassa luvussa.

”Yritän et tehtävät on annettu kaikki, siihen oon pyrkinyt, et ois se tämä ensin-sitten-alusta, kaikki tehtävät mitä siltä tunnilta odotetaan, ettei tuu et, teeppä vielä toi. Ja otetaan vielä tää. Vaan ne tehtävät mitkä tehdään tunnilla, lapsi näkis jo heti. - - Toisilla saattaa lukea: luen, kirjoitan. Saa tehdä prinsessakirjaa. Toisella sitten lukee tarkemmin: teen tehtävän yks kaks kolme.” (H2)

”Mul on aika monta listaa - - Itselleni. Ja oppilaille - - sitten just sinne mä laitan aina nää [läksyt], sinne Whatsup-ryhmään.” (H5)

Värit, kuvat ja symbolit olivat tukemassa taulujen hahmottamista. Erilaiset värikoodit merkitsivät listoissa eri asioita. Lukujärjestyksessä värikoodi saattoi merkitä luokkatilaa. Työrauhasymboleissa värit edustivat tietynlaista käyttäytymistä, esimerkiksi vihreä tarkoitti hyvää käytöstä ja punainen ei-toivottua käyttäytymistä. Kuvasympolit saattoivat kertoa esimerkiksi kouluavustajan läsnäolosta tai erilaisista toiminnoista, kuten ruokailua symboloivassa kuvassa haarukka ja veitsi. Värien arveltiin auttavan hahmottamaan muutoksia selkeämmin.

”Esimerkiksi toi meidän lukujärjestys tuolla, ni siinä on tietty symboliikka. ... sitte tos välissä on urheilullisia kuvia ku siin on ruokavälkkä... tee niin kuin teematunti... oranssi väri tarkoittaa omaa luokkaa.. turkoosi niin kuin

toisten luokka.. lila väri on lukiolla.. Ni toi värikoodaus jo auttaa niitä, et missä se tunti on ja mikä se tunti on. Ja - - toi punainen tähti tossa - - tarkoittaa että meil on erityisopettaja täällä samanaikaisopettajana. - - tommonen pöllön kuva, - - mä en halunnut puhua välttämättä tukiopetuksesta tai erityisopetuksesta, ni mä puhuin pöllöryhmistä tai omppuryhmistä.” (H1)

”Et siel on noi valkoset noi kuvat auttamassa, et mikä tavallaan mikä tulee missäkin järjestyksessä ja ja jotenki viel selkiyttämäs.” (H4)

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli käytössään hyvin vaihtelevia järjestäjäruutiineja. Yhdellä opettajalla kaikki oppilaat olivat jonkin erityisasian järjestäjiä, joka päivä. Erityisluokilla taas painottui oppilaiden oma vastuu henkilökohtaisista tavaroista ja pulpetin siisteydestä. Yleisesti järjestäjien tehtäviä olivat esimerkiksi aamulla kalenteriin liittyvien asioiden kokoaminen: viikonpäivä päivämäärä, kuukausi, vuosi, sää, ja mahdollisesti lukujärjestyksen yhdessä läpikäyminen. Yhdellä opettajalla oli hyvin pitkälle kehitetty strukturoitu järjestäjäohjelma, jossa jokainen oppilas toimi päivittäin jonkun osa-alueen järjestäjänä. Hänen luokassaan oppilaat osallistuivat monenlaisten rutiineiden avulla luokan toimintaan ja rutiineiden ylläpitoon. He esimerkiksi tarkistavat onko läksyt tehty, he hoitavat kalenteripäivitykset, pitävät taukojumpan, jakavat erityisistuinvuoroja, toimivat positiivisuuden havainnoijina, auttavat yleisessä järjestyksen ylläpidossa, toimivat jonottamissa esimerkkeinä, huolehtivat kirjastonkirjoista ja yleissiisteydestä, tuulettavat luokan ja auttavat työrauhan ylläpitämisessä. Hän kuvaili yhteisten rutiineiden tukevan niin oppilaita, kuin häntä itseään. Opettajien mainitsemat käytännöt luokan toimintaan ja järjestykseen liittyen, on koottu yhteen taulukossa 6.

”He kysyy viikonpäivän ja sit ihan niinku siis et kuinka mones päivä, päivämäärää, kuukausi, vuosi, öö nimipäivä, vuodenaika ja sää. Sit - - he kertoo mitä päivän aikana tapahtuu.” (H4)

”Kalenteri järjestäjä, se laittaa aamulla päivämäärän tonne - - jokainen oppilas hoitaa sitä samaa järjestäjän tehtävää kaks viikkoo - - sitten on pallo- ja satulatuolivuorot. - - on semmonen hiljaisuus vahti, ja muistuttaa hyvästä käytöksestä ja - - se muistuttaa myös, miten tunti aloitetaan - - sitten ne on myöskin jonoesimerkkejä - -Sitten meil on - - yleisjärjestysmies - - sit siellä on - - kirjastovastaava, ni sit se kattoo et meidän kirjakärry on siisti ja sit myöskin tuuletus - - tää on se lempparihomma, se on läksymuistuttaja. - - sit siellä on tämmönen positiivisuus bongari ja se tekee havaintoja hyvistä teoista. - - Ja sitten on aamujumppa, taukojumppa ja - - pitää sen eli nää kaks järjestäjää.” (H1)

TAULUKKO 6. Luokan toimintaan ja järjestykseen liittyviä käytäntöjä

Lukujärjestys	Muistutukset
Värikoodit	Järjestäjät
Symboliikka	Unohduslista
Aikuisten läsnäolo	Kalenterimerkinnät
Pienryhmät	Post it – laput
Työrauha	Läksyt sähköisesti

6.2.4 Koneen toimintaedellytykset - Työrauha

Opettajat pitivät luokassa vallitsevaa työrauhaa tärkeänä. He näkivät oppilaiden keskittymisen työskentelyyn lähes mahdolliseksi, mikäli luokassa ei ole työrauhaa. Toisaalta, jokainen haastateltavista kertoi myös tilanteista, joissa työrauhaa ei edellytetä, kuten ryhmätyötä tehdessä.

”Pitää olla hiljaa. Paitsi silloin, jos on ryhmätyö, ni silloinhan ei tietenkään voi olla hiljaa. Mutta kyllä silloin, jos tehtäviä tehdään, ni täällä saa nykyään mun mielessä aika hyvin keskityttyä.” (H5)

Työrauhaa pyrittiin saavuttamaan hyvinkin erilaisin keinoin. Osalla opettajista oli käytössä palkkiojärjestelmiä tukemaan positiivista käyttäytymistä. Toisilla taas oli erilaisia varoitusmenetelmiä, joissa huonosta käytöksestä seuraa huomautus ja mahdollinen rangaistus. Lisäksi työrauhaa ylläpitämään oli kehitetty erilaisia työskentelyrauhaa tukevia ja ennaltaehkäiseviä toimintatapoja. Myös erilaisia sermejä oli käytössä, jotta oppilaat voivat rauhassa työskennellä niiden takana. Osa käytännöistä pyrki rauhoittamaan mahdollista oppilasta, jolla on taipumus häiritä yleistä luokan työskentelyilmapiiriä. Toisaalta sermi oli toisessa luokassa käytössä tukemaan niitä oppilaita, jotka esimerkiksi häiriintyvät muita herkemmin ympärillä tapahtuvista ärsykkeistä.

Ennaltaehkäisevänä toimintana yksi opettaja (H5) oli ottanut oppituntityöskentelyä tukemaan työskentelykellon. Kellon hän virittää näyttämään aikaa, joka oppilailla on jäljellä työskentelyyn. Jos esimerkiksi oppilailla on 30 minuuttia aikaa työskennellä, opettaja asettaa näkyville työskentelykellon, jossa aika vähenee ja oppilaat näkevät kaiken aikaa kauanko työskentelyaikaa on vielä jäljellä. Tämän ansiosta luokassa on vähentynyt ylimääräinen häly ja jatkuva kysely, kun oppilaat aiemmin kyselevät milloin välitunti alkaa tai milloin on ruoka. Kello näyttää aktiivisen työajan ja tehtäviin voidaan keskittyä paremmin, häiritsemättä muita. Toisaalta omaakin työskentelyä on helpompi ohjata, kun tietää konkreettisesti jäljellä olevan työskentelyajan.

”Mul on tää kello. Käytän pitkin päivää - - mä saatan laittaa vaikka tunnin aluks, että nyt on jäljellä 40 minuuttia työskentelyä, et ne joilla on hahmotushäiriö tai ei, kaikki, esimerkiks, ne kattoo kelloa ja kysyy onko jo välkkä, onko jo välkkä, onko jo välkkä, mennäänkö syömään, mennäänkö syömään, mennäänkö syömään. Ni sit tää on niille sit, et me mennään viidentoista minuutin päästä, kun tämä punainen on kulunut. Siis tää liikkuu, tää liikkuu koko ajan. Tää on hyvä. Ja tää on kyllä aika paljon käytössä.” (H5)

Työrauhan ylläpitämiseksi oli opettajia värikoodeihin perustuvia malleja. Liikennevaloiksi opettajat nimittivät erilaisia menetelmiä, joissa värikoodit jäljittelivät

liikennevalojen värejä. Vihreä edusti hyvää ja tavoiteltavaa käytöstä, keltainen väri oli varoituksen merkki ja punainen tarkoitti ei-toivottua käytöstä. Kahdella opettajista (H4, H5) oli käytössään mukana kulkevat liikennevalot, värikoodit oli sijoitettu rokotettavaan lenkkiin. Yhdellä opettajalla (H1) oli seinällä hieman mukautettu versio, jossa pyykkipojilla kaikki aloittivat päivän vihreältä alustalta päivän alussa. Käytöksen mukaan sitten oppilaan nimi siirtyi joko ei-toivotun käyttäytymisen tai toivotun, hyvän käytöksen mukaiseen suuntaan. Hyvän käyttäytymisen tukemisen hän oli itse lisännyt malliin, ettei malli olisi liian negatiivispainotteinen ja hän koki myös tärkeäksi huomata positiivinen käyttäytyminen.

”Et tää ykski, et hänel on niinku ihan vaan hankalaa siin, niinku ryhmäs oleminen ja tekeminen ja se menee kauheen helpos,t et hää häiritsee muita ja itseään ja kaikkii, sit joutuu niinku sanomaan. Sit tavallan, kun hän pystyy olemaan ja tekemään rauhallisesti, ko on pyydetty ja ja ja niinkun ni sit hän saa laittaa sinne sen vihreen.” (H4)

”No mä käytän niitä [liikennevalot] aina sovitusti joinain päivinä, mä sit aina sanon, jos vaikka aamust näyttää et menee lujaa. Esimerkiks eilen oli tyyppillinen semmonen päivä, et mä oisin voinu ottaa ne. Tai et mä saatan heti aamust ottaa ne jonkun lapsen kans käyttöön. En silleen yhteisesti kaikille, vaan sopia jonkun kanssa, että huomaatko nytten, nyt jos mul olis ne liikennevalot, ni mä näyttäisin jo keltaisia, että heti lähtee täälleen, kierrokset kovenee... Punaisesta tulee viiva [taululle]. Mut en mä niitä aina käytä, enkä joka päivä. (H5)

Liikennevalojen lisäksi ei-toivottusta käytöksestä pidettiin erilaisia listoja. Yksi opettajista (H5) käytti listaukseen taulua, huonosta käytöksestä merkitään viiva taululle ja kolmesta viivasta jäädään puolen tunnin jälki-istuntoon. Opettaja oli sopinut käytännöstä yhdessä vanhempien kanssa.

”Jos on huonoo köytöstä, ni tulee merkintä taululle, hyvin tämmönen perinteinen. - - Ni sitte kolmesta merkinnästä jäädään puoleks tunniks koulun jälkeen.” (H5)

Värikoodeja ja listoja käytettiin myös hyvän käytöksen huomioimiseen. Pienluokassa esimerkiksi yksi oppilas sai aina omaan vihkoonsa vihreän merkin, kun hän oli käyttäytynyt asiallisesti, muita häiritsemättä. Tämä oli opettajan mukaan kyseiselle oppilaalle hyvin merkityksellinen tapa, pieni onnistumisen kokeminen. Opettajilla oli käytössä myös rakenteita, joilla pyrittiin kannustamaan hyvään käyttäytymiseen palkkion kautta. Hyvästä käyttäytymisestä saatettiin pienluokassa palkita esimerkiksi popcornilla tai väritystehtävällä.

Hyvän käyttäytymisen huomioiminen oli opettajista tärkeää. He olivat huomioineet positiivisen palautteen tärkeyden ja muokanneet työrauhaan liittyviä rakenteita siihen suuntaan, että niissä nähtäisiin myös hyvä käytös. Yksi opettaja oli lisännyt perinteiseen käyttäytymistaulukoon hyvän käyttäytymisen sarakkeen ja lisäksi hänen luokassaan toimi positiivisuusbongari, joka sai merkitä luokassa tapahtuvia hyviä tekoja luokan takaseinällä olevalle kukkaniitylle. Myös palkkiojärjestelmiä oli käytössä osalla opettajista, esimerkiksi hyvän käytöksen seurauksena sai palkkioksi popcornia, väritystehtävän tai peliaikaa.

”Elikkä täs on tosiaan värit punasesta siniseen ja aamulla aloitetaan vihreestä, kaikkien nimet on pyykkipojissa ja kaikki pyykkipojat on vihreessä kohdassa, ku opiskelu alkaa. Ja sitte siirretään niitä nimiä sen käyttäytymisen mukaan, joko ylöspäin tai alaspäin, et hienoa työskentelyä, keskityt hyvin tehtäviisi. Et noteerataan se hyvin onnistuminen. Sit siellä on ylhäällä ”esimerkillistä toimintaa, positiivinen Wilma-merkintä” - - alapuolella on kolmekin pykälää. Varoitus 1, rauhoita menoa. Varoitus 2, Wilma merkintä ja ope määrää paikan. Ja sitten punainen, kasvatuskeskustelu ja yhteys kotiin.” (H1)

”Toisel riittää semmonen et hän, hänen kans me soviittiin et hän saa popcornii sellasen pienen kulhollisen, jos hän, jos hänel on niinku päivä

menny niin hyvin, et hänel kaikki vihreet. Ja toisel riittää semmonen pieni peli, hän saa pelata yhtä sellast hänen lempipeliänsä kymmenen minuuttii, sit päivän lopuks. Et ei ne oo mitään siis, ne on ihan semmosii yksinkertasi. Välil ollaan sit jonkun muunkin kaa sovittuu jotain. No nyt yks halus värittää.” (H4)

Yksi työrauhaan liittyvä arjen luokkarutiini oli viittaaminen. Viittaamisessa oli muitakin näkökulmia, kuten puhevuorojen jakaminen tasaisemmin, mutta pääsääntöisesti opettajat mainitsivat viittaamiskäytännön perustuvan möläyttelyn vähenemiseen ja työskennellessä toisille työrauhan antamiseen. Viittaaminen oli ele, joka ilmoittaa opettajalle, että oppilaalla on jotain sanottavaa. Viittaamista käytettiin niin yhteisissä opetustilanteissa, kuin yksilötyöskentelyn aikana. Viittaaminen oli myös normaalikäytäntö niin luokanopettajilla, pienluokkaopettajilla, kuin aineopettajalla. Kaikki opettajat odottivat oppilaiden viittaavaan puheenvuoron saamiseksi. Se oli yksi tapa hallita turhaa möläyttelyä.

”Joskus mä viittaen ite malliks, et muistetaan viitata ja sit kaverit yleensä kommentoi sitten jos joku höläyttelee, et ärsyttää.”(H1)

Opettajilla oli hieman ristiriitaisia ajatuksia oppitunnilla vaadittavaan hiljaisuuteen liittyen. Opettajat olivat yleisesti sitä mieltä, että työskennellessä täytyy olla hiljaista ja kaikille tulee antaa työskentelyrauha. Opettajat kertoivat yleisesti itse sietävänsä meteliä, mutta oppilaiden ei uskottu kykenevän työskentelemään, jos ympärillä on hälyä. Toisaalta opettajat kuitenkin kertoivat jatkuvan hälyn häiritsevän heitä, esimerkiksi käsityötunnit olivat levottomia ja kuvaamataidon tunnilla meteli saattoi nousta. Esimerkkeinä he kertoivat muun muassa haasteelliset opetustilanteet, joissa opettajan apua tarvittaisiin useassa eri suunnassa. Työrauhassa oli siis huomattavissa eroja oppituntien mukaan. Taideaineiden tunneilla vaikutti työrauhan vaatimukset olevan hyvin paljon joustavimmat, kuin esimerkiksi matematiikan tunnilla.

”Käsityötunnit on semmosii, - - mul itelle tulee niin levoton olo jo aluksi sinne, koska se vaan on niin semmosta että kaikki tekee vähän eri vaiheessa ja mua tarvittais niin paljon eripuolelle ja kokoajan joku niinku nykii ja repii ja huutaa opeopeope!” (H5)

”Ei mun mielestä saa jutella [työskenneltäessä]. Ei ne pysty tekemään samaan aikaan ja juttelemaan. Mul on ehkä vähän puritaarinen työskulttuuri, mä pyrin sellaseen , vaikka mä en itekään tykkää siitä.” (H2)

Opettajien oma melunsietokyky vaihteli opettajakohtaisesti. Toiset kestivät itse hälyä, mutta näkivät oppilaiden tarvitsevan työskentelyrauhaa. Toiset taas kokivat hälyisät oppitunnit, esimerkiksi käsityötunnit, hyvin raskaiksi itselleen, juurikin melun ja levottomuuden vuoksi. Yksi opettajista koki jopa opettajanhuoneenkin hälinän toisinaan niin häiritseväksi, ettei mielellään tauolla mene sinne.

”Joskus mä huomasin, et miks mun on jotenki paha olla opettajanhuoneessa, ni mä en jaksu sitä meteliä, ku jouvuin äänikuormaa saamaan jo täällä luokassa tuntien aikana, ni sitten ku mä meen sinne, ja se on kymmeniä opettajia yhtä aikaa ja kaikilla asiaa - - niiku melukuorma on niin kauhee, et mieluummin vältän sen jos on mahdollista.” (H1)

Yksi opettaja (H3) koki itse täyden hiljaisuuden ahdistavaksi. Hänen mielestään pieni pulina sopii esimerkiksi kuvataidetyöskentelyyn. Ongelmaksi nousikin hänen mukaansa se, etteivät oppilaat hallitse hiljaista pulinaa, vaan meteli nousee hetkessä häiritsevälle tasolle. Oppilaat kuitenkin työskentelevät samalla, joten opettaja ei haluaisi puuttua hälyyn ja keskeyttää heidän työskentelyään. Lopputuloksena näillä tunneilla oli usein kovempi meteli, kuin hän toivoisi.

Yksi haastateltavista (H2) kertoi tarttuvansa hyvin herkästi itse oppilaiden ärsykykeisiin. Hän koki ristiriitaa siinä, kun hän edellyttää esimerkiksi oppilailta hiljaisuutta ja sitten kun joku sattuu kysymään jotain, on opettaja itse kommentoimassa ja spekuloidessa esimerkiksi ruokatunnin ajankohtaa. Vaikka vain yksi opettaja erikseen mainitsi tämän, oli samansuuntaisia ajatuksia myös mainittu muissakin yhteyksissä,

toisillakin opettajilla. Esimerkiksi oppilaiden kohtaamisesta puhuttaessa, opettajista kolme (H2, H3, H5) kertoi uppoutuvansa oppilaiden tilanteisiin ja innostuksen vievän heitä välillä mukanaan. Yksi heistä kertoi hetkittäin unohtavansa opettajan roolin (H5). Ainakin näillä opettajilla oli taipumus vastata oppilaiden ärsykkeisiin hyvin herkästi.

Yhdellä haastateltavista (H4) oli opetuksen perustaitojen tavoitteena harjoitella juuri esimerkiksi työrauhaan liittyviä taitoja. Hänen pienryhmässään viikkotavoitteet saattoivat liittyä toisille työrauhan antamiseen tai esimerkilliseen jonottamiseen.

”Mulle on vaikeeta semmonen, että nyt ollaa hiljaa. -- mä tartun kaikkiin oppilaiden ärsykkeisiin ja sanomiseen, ja jos mä sanon vaikka, että nyt ollaan hiljaa ja tehdään ihan hiljakseen omia töitä ja jokaisella on viis laskua. Sit joku, et ´onks meil ruoka´, ´joo se on tän tunnin jälkeen, eiku täs on vielä yks tunti, eiku nyt tehdään nää laskut´. Et niinku, mä jotenkin tartun ja meen mukaan siihen. Et mun pitis vaan toistaa, ´myöhemmin se asia, nyt tehdään nämä, saat tietää myöhemmin´ tai jotenkin niinku ja se ruokailuasiasia on ehkä käyty kaks minuuttia sitten, et se on tässä vaiheessa.” (H2)

” Mun mielestä pitää olla semmonen mukava pieni pulina. Mut oppilaat ei oikein osaa sitä. Ja sit se menee, kauhee meteli koko ajan, kaikki kyl tekee töitä, mut kauhee meteli. Nyt musta tuntuu, etten jaksa sitä meteliä niin kauheesti. Mä niinko yritän pistää alas sitä meteliä, mut ku ne tekee töitä, ni mä en raaski tehdä mitään rankkoja siirtoja siinä.” (H3)

”Meil on ollu sellaset viikkotavoitteet ja siel on ollu esimerkiks ett muistan viitata, ja kaikennäkösii jonotan rauhallisesti ja mitä tahansa yksinkertaista. Ja he on sit arvioinut tavallaan päivän jälkeen itse .”(H4)

Työrauhaan liittyen opettajilla oli erilaisia käytänteitä (Taulukko 7). Työrauhaan liittyi erilaisia käsityksiä hiljaisuuden vaatimuksista, tunteista ja opettajasta riippuen. Työrauhaa pyrittiin pitämään yllä erilaisin keinoin. Osalla opettajista oli käytössään

positiivisen käyttäytymisen huomioivia rakenteita. Kaikilla oli joitain käytäntöjä ei-toivotun käytöksen kontrolloimiseen, niitä merkittiin viivoilla ja niiden taustalla saattoi olla jonkin asteinen uhka tai pelote, esimerkiksi jälki-istunnosta tai wilma-merkinnästä. Toisaalta hyvästä käytöksestäkin saattoi saada palkinnon. Symboleja, kuten liikennevaloja, käytettiin konkretisoimaan työrauhan seuranta. Viittaaminen oli yleinen käytössä oleva rutiini, sopimus, jota koulussa odotettiin noudatettavan. Ennaltaehkäisemiseenkin oli panostettu, esimerkiksi työaikakellolla.

TAULUKKO 7. Työrauhan ylläpitoon liittyviä käytäntöjä

Sietäminen	Apuvälineet:
Puuttuminen - uhkailu	Liikennevalot
Viittaaminen	Merkinnät
Hiljaisuus työskenneltäessä	Värit
Viikkotavoitteet	Työaikakello
Positiivisuuden huomaaminen	Viikkotavoitteet
Henkilökohtaiset sopimukset	Sermit
	Apuvälineet

6.3 Pedagogiset palikat

Pedagogiset palikat eli ohjauksellisen tuen luku, käsittelee opettajien ilmoittamia oppimisen ohjaamisen strategioita. Luvussa kuvataan niin yleisiä, kuin sisällöllisiäkin strategioita. Ohjauksellisen tuen havainnointiin kuuluu myös palautteen laatu. Opettajat kuvailevat tiettyjä kaavoja tai tapoja jäsentää opettamisprosessiaan. Toisilla oli omakehittämiä etenemisstrategioita, toisilla taas oppikirjan ohjaamia käytäntöjä. Ja nämä saattoivat vaihdella huomattavasti eri oppiaineiden välillä.

Palautteen antamiseen liittyen yksi opettaja oli huomionnut positiivisen palautteen merkityksen luokassaan. Hän oli esimerkiksi lisännyt työrauha-asteikkoonsa taululle vielä oman hyvän käytöksen sarakkeen. Hänen luokassaan myös yksi järjestäjästä toimi positiivisten asioiden huomioijana. Hän otti oppilaat osallisiksi huomaamaan ja arvioimaan hyvää käytöstä. Oppilaat tarkkailivat hänen tunneillaan toistensa hyviä tekoja. He saivat kirjoittaa positiivisia huomioitaan pienille kukan muotoisille lapuille ja

ne sitten kiinnitettiin luokan perällä olevalla valtavalle kukkaniitylle. Opettajan tavoitteena oli saada luokassa positiiviset teot lisääntymään.

”Tänäänkin joku sano, et - -’huomasitko, toi nosti mun pyyhekumin’ - - siihen tulee semmonen kukkaniitty, ja sitten ne leikkaa valmiiks paperiin erimuotoisia kukkia, joihin voi kirjoittaa niitä havaintoja, vaikka ’toi nosti mun kynän’ ja kiinnittää tonne kukkaniittyyn, et yritetään saaha ne hyvät teot kukkimaan täällä.” (H1)

Opettajat antoivat myös suullista palautetta oppilaille erilaisissa oppimistilanteissa. He tukivat esimerkiksi ei-toivottua käyttäytymistä oikeaan suuntaan. He myös antoivat erityishuomioita oppilaiden työskentelystä, esimerkiksi painottaen onnistumista ja työskentelyssä esiintyvää erityisyyttä.

”Tää näyttäis täs hurmaavalta, nyt tää näyttää hyvältä, tää hienolta ja tää näyttää sen erikoisuuden.” (H3)

Pienryhmäopettajista toinen kertoi opetuksessaan etenevänsä perustaitojen parissa. Hänen oppilaidensa kanssa keskitytään lukemiseen, laskemiseen, kuuntelemiseen ja puhumiseen. Hän strukturoi oppilaidensa yksilöllistä työskentelyä kirjaamalla työskentelyvaiheet post it- tarralapuille. Jokainen oppilas sai tunnin alussa oman ohjeistuksen työskentelyn tueksi. Hän näki, että tämä selkeyttää tunnin tavoitteita ja kannustaa oppilasta tekemään kyseiset tehtävät. Oppilaat tietävät, että sen lisäksi ei tule lisätehtäviä, vaan lappuun kirjatut tehtävät ovat kyseisen tunnin työskentelyn etenemisen tavoitteita. Opettaja kertoikin painottavansa opetuksessaan struktuureita ja hänen mielestään ennakointi ja rutiininomaiset, tutut työskentelytavat tukevat oppilaiden oppimista.

”Et se on niinku, et se strukturi, ennakointi, tehdään tutuilla ja turvallisilla tavoilla. Ja kun on tehty tämä, niin tapahtuu näin. - - Mä oon alkanut oivaltaa tässä hommassa, että mulla pitää olla peruspalikat hirveen niinku selkeet, - - nää lapset täällä kaipaa strukturointia ja

ohjeistusta, toistoa, kaikkee tällästä. - - Mun ilmiöt on luen, kirjoitan, lasken, kuuntelen, puhun. Et aika semmosilla peruspalikoilla mennään.”
(H2)

Matematiikan tunti nousi luokanopettajilla vahvana esimerkkinä siitä, kuinka oppikirja ohjaa opetusta. Matematiikkaa edettiin hyvin kirjan mukaisesti. Kirjoissa toimii tietty struktuuri, miten asioita lähestytään. Sama lähestymistapa toistuu ja matematiikan tuntia kuvailtiin jopa liiankin kaavamaiseksi. Oppikirjan etenemisen lisäksi, opettajilla oli muitakin rutiineita matematiikan kokonaisuudessa, kuten tunnin alussa läksyjen tarkastaminen tai jakson vaihtumisen yhteydessä opitun koonti ja uuden aihealueen silmäily. Matematiikan tunti pääsääntöisesti noudatti seuraavaa rakennetta: läksyjen tarkastaminen, teoria tai uusi asia oppikirjan mukaisesti, päässä laskut, itsenäinen laskeminen. Sähköistä materiaalia käytettiin apuna yhteisissä teoria- ja päässä laskuosioissa. Pienryhmissäkin oppilailta oli matematiikassa kirja, vaikka monissa muissa oppiaineissa edettiin ilman oppikirjaa. Pienryhmissä työskentely eteni oppilaskohtaisesti, jolloin yhteisiä opettamiskokonaisuuksia ei käyty yhdessä läpi esimerkiksi älytaulun avulla. Yksilöllistä ohjausta oppilaat saavat opettajalta sitten kun heillä oli itsenäinen työskentely menossa. Yksilöllistä työtäkin yritettiin tukea oppikirjan materiaalin avulla, kirjan materiaalia ohjattiin lukemaan uudestaan ja kertaamaan mitä sisältöä siinä oli tarjolla.

”Matikka mennään kirjan mukaan. - - Mä aloitan sen aina tarkastamalla läksyt. - - Sit me tota otetaan uus asia ensin yhdessä, yleensä sen tuhattaiturin oman materiaalin mukaan, jos on semmonen joku johdanto tai opetusjuttu ja valmiita laskuja - - mut on se yhteinen juttu ja sitten on tehtäviä, ja sitten minä kierrän, yleensä täällä muutaman oppilaan vieressä istun sit pidemmän ajan ja katson, että lähtee meneen ne tehtävät ja luetaan uudestaan viel se laatikko, mikä siin aukeamalla on, et mitä tässä piti tehdä ja ihan ne samat asiat kerrataan vielä kahden kesken mitkä on käyty niinku ensi yhdessä.”(H5)

”Esimerkiksi matikan tunti on niin kaavamainen, mä oon joskus siltä erityisopettajalta kysynyt, joka on tällä aina keskiviikon tunnilla mun mukana, et onko tää niinku vanhanaikasta tai onko tää jotenkin väärin, se sanoi, et ei, jatka vaan saamaan malliin, et tämähän toimii.” (H1)

Ohjauksellisen tuen erityisen tuen osa-alue korostui matematiikan tuntien kuvailuissa. Niissä selkeästi kaavat, toistot ja rutiinit olivat tavallisia. Oppituntien rakennetta pidettiin välillä jopa liiankin kaavamaisena, mutta samalla hyvin toimivana. Opettajat näkivät rutiinit ja selkeät työskentelymallit tässä positiivisena asiana, niiden nähtiin tukevan oppimisprosessia.

Rakenteita ja selkeyttä vähiten esiintyi opettajien puheissa tunneilla, joilla oli meneillään vapaampi työskentely. Ryhmätyöt ja taideainetunnit olivat vailla selkeitä kaavoja ja juuri näitä tunteja opettajat kuvailivatkin hyvin raskaiksi. Melutaso yltyi ja opettajat tunsivat jopa riittämättömyyttä. Avun tarvetta ja opettajan huomion tarvetta näillä tunnilla kuvailtiin olevan enemmän kuin muilla.

Opettajat kokivat, että heidän pedagoginen ammattitaitonsa oli vahva. He kokivat omaavansa paljon tietoa ja taitoja oppilaiden tukemiseen ja oppimisen edistämiseen. Yksi opettajista konkretisoi ajatuksiaan kertomalla, että hän todennäköisesti käyttää muita enemmän aikaa oikeiden työmenetelmien suunnittelemiseen. Hän kertoi panostavansa oppituntien sisällönsuunnittelun sijaan enemmän aikaa oikeanlaisten, oppilasta tukevien työskentelymenetelmien valintaan.

”Selkeesti huomaa, et jotenki et, en mä tiedä käytänsä mä niin paljon enemmän aikaa siihen et mä mietin et mikä olis niinku järkevää, kun ehkä joku muu. Ja jotenki et - - tommissa niinku sosiaalisissa tilanteissa sosiaalisten taitojen ja semmissä selkeesti tulee niinku eniten tai miten joku oppilas mahdollisesti käyttäytyy.” (H4)

Oppimistaitoja edistävien työskentelytapojen merkitys nousi esiin muillakin. Toinen pienryhmäopettajista mainitsikin juuri perustaitojen olevan hänen opetuksensa pohja. Hän korosti opetuksessaan lukemista, kirjoittamista, laskemista, kuuntelemista ja puhumista. Toinenkin pienryhmäopettaja kertoi, ettei heillä ole juurikaan oppiaineisiin

sidottuja tavoitteita, vaan hänen tunneillaan harjoitellaan arjentaitoja ja oppikirjan sisältöjä käsitellään soveltavin osin. Molemmat siis panostivat perusasioihin, olivat ne sitten esimerkiksi opiskelutaitoja, kuten lukeminen tai laskeminen, tai arjen taitoja, kuten odottaminen, ruokailu, vuorovaikutus.

Yksi opettaja tosin kertoi olevansa omien suunnitelmiansa ja rutiinien kanssa jatkuvien haasteiden edessä. Hän toisaalta halusi niitä arkeensa ja tiesi niiden merkityksen, mutta onnistui heikosti ylläpitämään niitä. Hän kertoi myös itse muuttavansa suunnitelmiaan kaiken aikaa, jopa kesken tunnin hän saattaa vaihtaa työskentelyn menetelmää ja jopa aihetta. Toisaalta hän koki sen haasteena, mutta toisaalta koulumaailmassa nopeiden suunnitelmien muutosten tekeminen on monesti hyödyllinen taito.

”Mä oon sellanen opettaja, et mul voi ola kyl täys suunnitelma mielessä, minkä mä teen, et mä rupeen tätä ja sit ku mä tuun tunnille ni kaikki muuttuu, mä teenkin ihan eri tavalla. - - siis mun on todella vaikee pysyä suunnitelmassa - - Joskus se haittaa, mut joskus siit on hyötyä.” (H3)

Tutkimuksen tuloksia (Taulukko 8) peilatessa, nousi merkityksellisimmäksi haastateltujen opettajien vahva oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen. Erityisesti yksilöllisten erityistarpeiden tunnistaminen ja niissä oikeansuuntainen ohjaaminen.

Toisena tuloksena voidaan todeta haastattelun opettajilla olevan paljon erilaisia arjen käytänteitä ja rutiineita. Ne saattoivat liittyä arjen toimintojen ylläpitämiseen, opetuksen kulkuun tai vaikkapa työrauhan ylläpitämiseen. Erilaisia käytänteiden havainnollistamiseen ja ylläpitämiseen oli käytössä myös paljon apukeinoja, kuten kuvia, symboleita, listoja ja värikoodeja.

Opettajat myös panostivat avoimeen vuorovaikutukseen ja keskittyivät kohtaamisiin hyvin voimakkaasti, jopa niin että ajan ja paikan taju katosi.

Kaikilla haastatelluilla opettajilla oli myös taipumus kiireeseen ja jonkinasteisia ongelmia muistiin liittyen. Kiire ilmeni erilaisissa yhteyksissä, esimerkiksi aamulla töihin ehtimiseen liittyen. Muistiongelmat ilmenivät listojen esimerkiksi tarpeellisuudessa, erilaisten muistutuksien painottamisessa ja monissa erilaisissa työn ja arjen kuvauksissa.

Taulukko 8. Tutkimuksen tulokset

Kommentoija	Sisältöalue	Tulos
H1, H2, H3, H4, H5	Oppilaan kohtaaminen	Opettajilla oli vahva ammattitaito tunnistaa oppilaiden erityistarpeet
H1, H2, H3, H4, H5	Oppilaan kohtaaminen	Opettajilla oli paljon käytännön kokemusta ja tietoa tukimuodoista ja oikeanlaisesta oppimisen ohjaamisesta
H4, H5 (H1, H3)*	Oppilaan kohtaaminen	Opettajat panostivat avoimeen vuorovaikutukseen
H3, H4, H5	Oppilaan kohtaaminen	Opettajat saattoivat keskittyä liiankin voimakkaasti kahdenkeskisiin kohtaamisiin, jolloin ajan ja paikan taju katosi
H1, H2, H4, H5 (H3)*	Organisointi ja luokanhallinta	Opettajat pitivät rutiineita tärkeinä
H1, H2, H3, H5 (H4)*	Organisointi ja luokanhallinta	Opettajilla oli paljon erilaisia arjen työtä ja muistamista helpottavia listoja
H1, H2, H3, H4, H5	Organisointi ja luokanhallinta	Työrauhan ylläpitämiseen oli paljon erilaisia käytäntöjä
H1, H2, H4, H5 (H3)*	Organisointi ja luokanhallinta	Arjen käytäntöjä selkeytettiin, esimerkiksi kuvin, värein ja symbolein
H1, H5 (H2, H4)*	Ohjauksellinen tuki	Matematiikan tunti noudatti Oppimateriaalin mukaista kaavaa rutiininomaisesti
H1, H2, H3, H4, H5	Organisointi ja luokanhallinta	Opettajilla oli haasteita muistin kanssa
H1, H2, H4, H5	Organisointi ja luokanhallinta	Opettajilla oli vaikeuksia aloittaa aamun ensimmäinen oppitunti ajoissa

*Sulkeisiin on merkitty kommentoijat, jotka ovat puhuneet aiheesta epäsuorasti, mutta puheista on voitu tulkita epäsuorasti asiasisältö.

7 TULOSTEN ANALYSOINTI JA POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli saada käsityksiä adhd-taustaisten opettajien työhön liittyvistä käytänteistä. Tutkimus suoritettiin haastatteluina. Tuloksia analysoidaan tässä luvussa Class-menetelmään perustuvan kolmijaon näkökulmasta. Ensin oppilaan kohtaamisen liittyen, siirtyen organisoinnin ja luokanhallinnan näkökulmiin ja sitten ohjauksellisen tuen pohdintaan. Lisäksi kaikissa luvuissa on pohdintaa tutkimuksesta. Adhd-näkökulmaa pyritään tässä luvussa peilaamaan teorian ja tulosten valossa kokonaisuudeksi.

Tulosten analysoinnin jälkeen pohditaan tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi vielä lyhyt koonti tutkimuksen hyödynnettävyydestä ja jatkotutkimusideoista.

7.1 Tulosten tarkastelu ja pohdinta

Ensin tarkastellaan oppilaan kohtaamiseen liittyviä tuloksia, sitten päivän rakentumiseen liittyviä osia ja lopuksi pedagogisia osia.

7.1.1 Oppilaan kohtaaminen

Tutkimuksessa opettajat kokivat olevansa erityisen vahvoilla oppilaiden yksilöllisen huomioimisen osa-alueella. He kokivat tunnistavansa eritysvaikeudet ja he kokivat osaavansa reagoida niihin oikealla tavalla. Heiltä löytyi erityisosaamista omasta adhd-taustastaan johtuen. Merkityksellisen tulos tässä tutkimuksessa olikin opettajien vahva usko ammattitaidostaan oppilaiden kohtaamiseen liittyen. Adhd-taustaisilla usein on haasteita juurikin keskittymisessä, tarkkaavuuden suuntaamisessa ja vuorovaikutustaidoissa (Virta & Salakari 2012, 25). Siitä huolimatta, he kokivat pystyvänsä fokusoimaan olennaiseen, huomaavan luokasta erityisen tuen tarpeen oppilaat ja ohjaamaan heitä oppimisessaan. Toisaalta adhd-henkilöt pystyvät olemaan hyvinkin läsnä ja tarkkaavaisia, silloin kun heitä kiinnostaa jokin asia (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 25). Oppimisen haasteisiin reagoiminen oli heille

omakohtaisesti tärkeää, joten ehkä siksikin niiden huomiointi ja niissä tukeminen ovat heille tärkeässä asemassa.

Kohtaaminen on uniikki tilanne, jokainen kohtaaminen on erilainen. Se on monikerroksellista asettumista kasvokkain toisen kanssa. Kohtaaminen ei edellytä varsinaisesti tekniikan hallintaa, kuitenkin sitä voi oppia. Toista arvostava, hyvä ja vahvistava kohtaaminen on opeteltavissa. Kohtaaminen edellyttää nöyryyttä ja rohkeutta. (Mattila 2011, 15-17.) Yhden opettajan vuorovaikutuksen ja oppilaiden kohtaamisen ohjenuorana toimi adhd-liiton ohjeistus aiheesta. Hän totesi ohjeistuksen tukevan ja adhd-oppilaita, mutta myös muita oppilaita. Saloviidan (2014) mukaan lähtökohdana adhd-oppilaiden opettamisessa voidaan pitää yleisesti samoja periaatteita, kuin kaikkien muidenkin oppilaiden opetuksessa. Erityiset ratkaisut tulisi olla yleisesti hyväksytyjä ja kaikkien oppilaiden käytössä, kuten pallotuolit ja terapiapallot. (Saloviita 2014, 146-147.) Saloviidan ajatukset ovat hyvin samansuuntaisia tutkimuksen opettajien kertoman kanssa.

Kaikkia tulee tukea, ohjata ja ymmärtää. Jokaiselle tulee tarjota yksilöllisiä, monenlaisia ja joustavia ratkaisuja kasvatukseen, koulutukseen ja työelämään. Adhd on myös vahvuus, jota voidaan hyödyntää. (Sandberg 2018, 210.) Adhd-opettaja kokivat oman vahvan erityisosaamisen oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen olevan merkityksellinen oppilaiden oikeanlaisessa tukemisessa. He kokivat osaavansa tukea oppilaita oikealla tavalla haasteiden edessä.

Adhd- hallintaoppaassa arvellaan, ettei opettajilla olisi riittävästi tietoa adhd:sta tai heidän tietonsa ovat vanhentuneita. Opettajilla voi olla myös epätietoisuutta häiriön luonteesta, kulusta ja sen aiheuttamista ongelmista ja sen syistä. Opettajilla arvellaan myös voivan olevan vääriä käsityksiä tehokkaista hoitomuodoista. (Barkley, 2008, 284.) Tutkimuksessa nousi esiin opettajien oma vahva erityisosaaminen oppilaiden tarpeiden huomioimiseen. Tässä tutkimuksessa erityistarpeiden huomioimisen ja tunnistamisen näkökulmasta adhd-opettajien voidaan ajatella olevan vahvoilla. Tunne- ja vuorovaikutustaidoista kiinnostuneet hakeutuvat herkemmin alalle, jossa pääsee ihmisten kanssa tekemisiin. Perinteisesti esimerkiksi juuri opettajat ovat parempia vuorovaikutustaidoissa siksi, että he ovat suuntautuneet ihmisten auttamiseen. Vuorovaikutus on aina vastavuoroista, molemmat osapuolet vaikuttavat tilanteeseen. (Talvio & Klemola. 2017, 9-13.)

Opettajat kertoivat myös herkästi eläytyvänsä oppilaiden tilanteisiin ja uppoutuvansa opetustilanteissa heidän tekemisiinsä jopa liian syvällisesti. Oma ajan- ja paikantaju saattoi kadota flow:n hetkellä. Asia on haasteellinen. Toisaalta on erittäin tärkeää, että oppilaat saavat huomiota opettajalta ja että opettaja oikeasti ymmärtää ja on läsnä. Toisaalta on hyvin ongelmallista luokan muiden oppilaiden kannalta, jos opettaja on paikalla, muttei läsnä. Luokassa saattaa olla samanaikaisesti monenlaisia asioita meneillään, eikä ehkä opettajan sukeltaminen muihin maailmoihin ole pedagogisesti perusteluta. Adhd-henkilöille tyypillinen kiinnostaviin asioihin syventyminen oppitunnilla kuulostaa epäammattimaiselta, jos opettaja keskittyy yhteen oppilaaseen niin, että muut jäävät huomiotta.

Avoin ja välitön vuorovaikutus oppilaiden kanssa on merkityksellistä. Tutkimuksen mukaan lämminhenkisyys edistää oppilaiden motivaatiota. (UEF 2015, Lerkkanen ym. 2006.) Oman persoonan tuominen lähelle oppilaita vaikuttaa oppilaiden ja opettajan vuorovaikutukseen suurella todennäköisyydellä positiiviseen suuntaan. Tässäkin tilanteessa kohtuus on tärkeää, opettajan roolista ei kannata siirtyä kaverin rooliin. Yksi haastateltavista toikin tämän ongelman esiin. Hänen mukaansa oppilailla on opettaja – oppilassuhde hämärtynyt. Siihen voi olla monia taustatekijöitä, mutta opettajan roolikin varmasti siihen vaikuttaa.

Oppilaissa on paljon potentiaalia, mikäli se kanavoidaan oikeaan suuntaan (Sandberg 2018, 210). Oikeansuuntainen ohjauksellinen tuki olikin opettajilla omana valttikorttinaan. Potentiaalın tunnistaminen ja esteiden minimointi ja oikeinsuuntautuneet pedagogiset ratkaisut tukevat oppilaan vahvuuksien esiin pääsemisessä.

7.1.2 Hyvin öljytty kone

Opettajan työhön kohdistuu erilaisia paineita, opettajan on oltava muun muassa kasvattaja, didaktikko, psykologi, yhteiskunnallisten asioiden asiantuntija, oman opetusalan ekspertti. Opettajalta odotetaan moniosaamista. Opettaja osallistuu oppilaan kasvattamiseen laaja-alaisesti. Kouluun kasvatuksellisen elementin ohella tullut paljon uusia tehtäviä, mikä on merkinnyt opettajan työn kiireytymistä ja

laajentumista uusille osa-alueille. (Aho, 2011, 15.) Tutkimuksessa opettajat eivät nostaneet esiin moniosaamista tai työn laajentamista ongelmana. Luokassa olevat oppilaiden erityiset haasteet olivat hyvin yleisiä. Opettajat kyllä tiedostivat työssä tarvittavan muutoksen ja ajan hermolla olemisen, mutta samalla heillä oli vahva käsitys rutiineiden ja struktuureiden tärkeydestä. He kokivat pärjäävänsä hyvin, kun keskitytään perusasioihin ja kun kaikilla on työskentelyrauha ja kun rakenteet ovat selkeitä ja noudattavat tiettyä struktuuria.

Opettajilla oli luokissaan paljon erilaisia rutiineita. Hyvin organisoitu ja ennakoitavissa olevat luokkarutiinit ovat hyödyllisiä (Barkley 2008, 288). Osa rutiineista oli niin automatisoituneita, ettei niihin kiinnitetä erityistä huomiota, kuten esimerkiksi tunnilla viittaaminen. Paljon oli myös rutiineita, joihin oppilaat otettiin mukaan. Järjestäjäruutiineissa oli nähtävissä oppilaiden osallisuus ja erilaiset struktuurit luokan arjessa. Yhdellä opettajalla oli hyvin poikkeuksellisen laaja järjestäjäkäytäntö, jossa koko luokka yhdessä huolehti useista päivittäisistä toiminnoista ja yhteisvoimin ylläpitivät rutiineiden avulla luokan järjestystä.

Lukujärjestyksen ja luokan sääntöjen esillä pitäminen voivat myös lisätä oppilaiden struktuurin tunnetta (Barkley 2008, 288). Lukujärjestys olikin näkyvillä kaikissa luokissa. Monilla oli siihen vielä lisätty symboliikkaa kuvin ja värein, tukemaan erilaisia koulun rakenteita, kuten opetushenkilöiden läsnäoloa, opetustilaa tai ryhmänkokoja.

Tarkkaavaisuuden haasteiden, toiminnanohjaushäiriöiden ja muistiongelmien vuoksi adhd-aikuisella voi olla vaikeampaa luoda toimivia rutiineja ja sääntöjä ja pitää niistä johdonmukaisesti kiinni (Virta & Salakari 2012, 59). Opettajat mitä ilmeisimmin tiedostivat tämän haasteen. Heillä oli paljon erilaisia käytäntöjä arjen toimivuuden lisäämiseksi. Toisaalta adhd:n kanssa joutuu opettelemaan erilaisia käytänteitä, toimintamalleja ja strategioita (Sandström 2018, 188). Opettajan työ edellyttää monenlaisia käytäntöjä, adhd-opettajilla niiden luominen voi olla haastavaa, mutta niiden aikaan saaminen voi hyvinkin olla edellytys työssä pärjäämiselle.

Kaksi opettajista kertoi pitävänsä säännöllisesti luokassaan liikuntahetkiä. He kertoivat niiden auttavan, erityisesti silloin kun on levotonta. Nuo hetket nähtiin myös oppilaiden osallisuuden osana. CLASS-menetelmän havainnoinnin osa-alueiden näkökulmasta liikuntahetket tukevat hyvin eri perspektiivejä. Niissä on huomioitu

oppilaiden osallisuus, ne ovat osa luokan rutiineita ja jopa ohjauksellisesta näkökulmasta oppilaat ovat itse osallisena luomassa luokan rakenteita ja päättämässä niiden sisältöjä. Tähän liikuntarutiiniin liittyy liike, järjestäjäruutiinit, yhteenkuuluvuus ja oppilaiden valta. Motorisilla harjoituksilla ja liikunta-aktiiviteetilla on hyviä vaikutuksia ja ne voivat luoda edellytyksiä oppimiselle ja johtaa parempaan oppimiskykyyn (Lahtinen 2000, 134).

Matematiikan tunnin esiin tullut rutiinimainen rakenne, saattaa johtua matematiikka oppiaineen yleisestä oppikirjarakenteesta. Matematiikan tuntia on ajateltu kaavamaisestikin, jolloin sitä on helppo noudattaa. Yksi malli on Kuposen (1992) esittämät matematiikan tunnin komponentit: kotitehtävien tarkistus, uuden asian opettaminen, harjoittelu, tarkistus ja kertaus. Nämä samat komponentit mainittiin myös tässä tutkimuksessa. Matematiikan oppituntia käytiin hyvinkin kaavamaisesti, oppikirjan ohjeistuksen mukaan. Tutkimuksessa matematiikan tuntirakenne noudatti hyvin samanlaista kaavaa; läksyjen tarkistaminen tai koonti edellisestä alueesta, teoria ja uusi asia oppikirjan mukaisesti, päässä laskut sekä itsenäinen laskeminen. Sähköistäkin materiaalia käytettiin apuna yhteisessä teoria- ja päässä laskuosiossa. Opettajilla oli kirjan mukaan etenevä strukturoidun ohjauksen mukainen etenemistapa matematiikan tunneilla.

Luokan työrauhasta on vastuussa opettaja yhdessä oppilaiden kanssa (Holopainen ym. 2009, 51). Häiriöiden ennaltaehkäiseminen on hyvä tapa työrauhan saavuttamiseen. Opettaja tarvitsee valikoiman keinoja, joilla hän kykenee oikealla tavalla suhtautumaan häiriöihin. (Saloviita 2014, 12.) Työrauhasta nousi tutkimuksessa esiin paljon erilaisia käytäntöjä. Opettajilta löytyi keinoja huomioida hyvä käytös, mutta myös ei-toivotun käytöksen hallintaan ja kontrollointiin oli paljon listoja, symboleita ja tapoja. Kaikki olivat sitä mieltä, että työskennellessä tulisi antaa toisille työrauha. Tutkimuksen mukaan meluisassa ympäristössä huomio kiinnittyy vähemmän työskentelyyn ja näin adhd-oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen lisääntymiseen (Barkley 2008, 288).

Saloviita (2014, 12) työrauhaa käsittelevässä teoksessaan korostaa myönteisen huomion merkitystä. Säännöllinen palaute tukee adhd-oppilasta ja sen avulla he voivat suoriutua koulussa aivan yhtä hyvin kuin muut (Närhi 2003, 171). Opettajilla oli monia keinoja ja symboleita oppilaiden työrauhaan liittyen. Eri oppitunneilla oli kuitenkin

erilaisia käytäntöjä työrauhaan liittyen, toisilla tunneilla keskustelu oli sallittua ja toisilla ei. Voisiko oppilaita vielä tukea työrauhan saavuttamisessa? Mistä oppilaat tietävät milloin heiltä odotetaan työrauhaa, milloin ei? Pitäisikö symboliviidakossa olla vielä hiljaisen työskentelyn merkki? Viikossa on paljon taidepainotteisia tunteja, liikuntaa, ryhmätöitä ja erilaisia tilanteita, joissa saatetaan edellyttää keskustelua. Olisiko paikallaan vielä yksi ”liikennevalo”-tyyppinen merkki, jossa punainen tarkoittaisi hiljaista työskentelyä, keltainen sallisi kuiskaukset ja pienen hälyn ja vihreä, jolloin olisi kenties vapaampaa keskustelua. Työrauhatutkimusten mukaan opettajilla on käytössään laaja valikoima erilaisia tapoja työrauhan saavuttamiseen (Holopainen ym. 2009, 51).

Erilaisten listojen ja apuvälineiden runsas käyttö myöskin viittaa siihen, että ehkä he käyttävät niitä vielä muita opettajia enemmän. Omissa puheissaan he painottivat sitä, kuinka listoja tarvitaan ja kuinka kaikki asiat tulee olla kirjattuna. Aikataulut ja ajanhallinta voivat olla adhd-henkilölle hyvin suuria haasteita. Erilaiset tekniikat kuitenkin auttavat tässä haasteessa. Kalenterin käyttäminen auttaa hahmottamaan päivän toimintoja. Tehtävälistat auttavat suunniteltujen asioiden toteuttamista. Aikataulujen suunnittelemisen ja ajan käytön raamittaminen auttavat päivän ajanhallintaa. Erilaiset kellot auttavat hahmottamaan ajankulua konkreettisesti. Muistutukset, hälyttäjät ja muistilaput ovat myös tehokkaita apuja aikataulussa ja suunnitelmissa pysymisessä. (Virta & Salakari 2012, 137-140.)

Aamualoittaminen oli haasteellista. Kiire ja myöhästyminen ovat adhd-henkilöille tyypillisiä ongelmia. He eivät myöhästyneet merkittävästi ja useimmiten luokassa oli joku oppilaiden kanssa. Vastuun näkökulmasta on kuitenkin hyvin kyseenlaista saapua työpaikalle myöhästyneenä. Opettajat kuitenkin näkivät aamun lyhyet myöhästymiset hyvin minimaalisena ongelmana. Jos ongelmana laisinkaan.

Adhd aiheuttaa varmasti erilaisia haasteita opettajien arjessa. Tutkimuksessa haasteita esiintyi melko vähän. Tarkkaavaisuuden ongelmat, keskittymis- ja muistivaikeudet ja toiminnan ohjaamisen haasteet voivat kuitenkin olla osa adhd-opettajien arkea. Opettajat olivat saaneet arkeen järjestystä ja hallintaa monien erilaisten käytäntöjen avulla. Muistin tueksi oli erilaisia listoja. Kuinka riittäviä ovat listat, kun koulutyössä tapahtuu kaiken aikaa paljon asioita? Saako kaiken oleellisen kirjattua ja onko päivän päätteeksi asiat vielä muistissa? Miten kokonaisuusia saadaan

muodostettua, kun oman tarkkaavaisuuden kanssa on ongelmia? Opettajat vaikuttivat pärjäävän työssään, mutta haasteita varmasti löytyy.

7.1.3 Pedagogiset palikat

Opettajan tulee suunnitella opetusprosessi sellaiseksi, että se mahdollistaa jokaisen oppilaan oppimisen prosessin joka vaiheessa, jollakin tasolla (Koli 2017, 13). Tässä opettajilta löytyi hyviä käytäntöjä, pieniä ja konkreettisia keinoja, kuten post-it-laput, johon kirjataan yksilölliset työskentelyvaiheet. Yleisesti opettajat tuntuivat reagoivan oppilaiden tarpeisiin ja huomioivan heidän yksilöllisen oppimisprosessin.

Opettajat näkivät vahvana oman pedagogisen osaamisensa. Pedagogiset ratkaisut ja valinnat tehdään aina tavoitteista ja sisällöistä käsin, sekä pohtimalla keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi (Koli 2017, 79). Opettajilla tämä tuntui olevan selvää ja oman kokemuksensa ja tietotaitonsa ansiosta he osasivat fokusoida toimintaansa opetuksessa olennaiseen. Ohjausta tarpeen vaatiessa, puuttumista tilanteisiin tarvittaessa (Koli 2017, 19).

Hyvin organisoitu ja ennakoitavissa olevat luokkarutiinit ovat hyödyllisiä. (Barkley 2008, 288.) Opettajat kertoivatkin olevansa lahjakkaita huomioimaan oppilaiden erityistarpeet. Rutiineita ja erilaisia organisointiin liittyviä järjestelyjä he olivat luoneet omaa työtään helpottamaan, mutta myös oppilaita tukemaan. Adhd:n läsnäolo epäsuorasti näkyi heidän luokan toiminnassa erilaisin arjen käytänteiden kautta.

Tämä tutkimus on kooste viiden opettajan kouluarjesta. Heillä löytyi opetuksesta ja struktuureista yhdistäviä tekijöitä, mutta myös hyvin poikkeavia käytäntöjä. Yhdistävät tekijät taas ovat suurimmalta osin niin yleisiä, ettei niillä ole yleistettävyyden kannalta mitään kiinnostavaa, uutta näkökulmaa. Esimerkiksi kaikissa luokissa opettajat odottivat oppilaidensa viittaavan puheenvuoron saamiseksi. Tämä käytäntö luultavasti on useissa muissakin luokissa, oli opettaja sitten millainen tahansa taustoiltaan.

Luokissa oli paljon käytäntöjä, jotka voidaan ajatella liittyväksi piilo-opetussuunnitelmaan. Erilaisissa arjen toiminnoissa opetellaan erilaisia taitoja. Tästä nousi esiin ylipäätään rutiinit, siirtymät, odottamiset, ruokailuun liittyvät kaavat, ja järjestäjäruutiinit. Suurelta osin koko aineisto perustuu piilo-opetussuunnitelmaan. Eli tapoihin joita luokassa on käytössä, mutta joita ei oikeastaan virallisesti missään

määrittellä. Opettajat loivat luokkaansa itse parhaaksi katsomiaan käytäntöjä ja rutiineita.

7.2 Luotettavuus ja eettisyys

Haastattelu on menetelmänä luotettava aineistonhankinnan väline. Aineiston nauhoittaminen varmisti sen, että asioihin pystyi palamaan ja niitä pystyi tarkastelemaan yhdenmukaisesti. Aineistonkeruussa huomioitiin luotettavuus jo haastateltavia kartoitettaessa. Ilmoituksessa pyrittiin yksinkertaisuuteen ja selkeyteen. Yhteydenottoon liittyen pyydettiin yksityisviestiä, sosiaalisen median viestiketjuun ei pyydetty kommentoimaan anonymiteetin suojaamiseksi. Tutkimuksessa haastateltavia pyydettiin kuvailemaan edeltävä arkipäivä, tätä ajatusta ei heille kerrottu etukäteen, sillä se olisi voinut vaikuttaa heidän päivänsä suunnitteluun. Lisäksi haastattelussa pyydettiin kokoamaan päivän ydinkohtia paperille, jota oli ajatus pitää samalla kaikille haastateltaville haastattelurunkona. Haastateltavat haastateltiin heidän toiveestaan koulupäivän jälkeen, omassa luokassaan. Jokainen opettaja osallistui haastatteluun vapaaehtoisesti ja he itse ottivat yhteyttä ja siten osoittivat halukkuutensa olla osallisena tutkimukseen.

Haastatteluissa opettajat saivat kertoa hyvinkin avoimesti omasta arjestaan ja haastattelija pyrki kysymysten avulla huomiota arjen rutiineihin ja ajankäyttöön ja siihen, miten arki rakentuu. Opettajat kertoivat rehellisen tuntuisesti omasta elämästään ja koulun työarjesta, eikä ole mitään syytä epäillä, että he olisivat muunnelleet totuutta.

Tutkimusaineiston on koonnut, litteroinut ja analysoinut sama henkilö. Joten tulosten hankinta, tallentaminen, litterointi ja analysointi ovat saman henkilön toteuttamia. Tämä takaa sen, että tulokset ovat tutkimushenkilöiden mahdollisen vaikutuksen suhteen osalta identtiset. Tutkimusaineistoa ja tuloksia esitellessä asiat on esitetty oikeissa asiayhteyksissä ja niin, että kuka tahansa saisi samat tulokset tarkasteltuaan aineistoa.

Haastattelijan rooli oli haastattelutilanteissa hyvin minimaalinen. Haastattelijat puhuivat ja kertoivat kokemuksistaan hyvin avoimesti. Ilmapiiri oli rento ja välitön, ja

kannusti siten luotettavasti kertomaan arjestaan. Jokainen henkilö tekee tutkimusta kuitenkin omalla persoonallaan. Haastattelijan persoona on luultavasti vaikuttanut ilmapiiriin. Toisaalta haastattelijan avoimuus ja positiivinen asenne, saattoivat vaikuttaa haastattelun yleiseen positiiviseen sävyyn. Opettajat eivät kertoneet kovinkaan paljoa opetustyöhön liittyvistä haasteistaan, vaikka he hyvinkin avoimesti kuvailivat niitä muilla elämänsä osa-alueilla. Haastattelutilanteet olivat hyvin lähellä keskustelua, keskusteleva haastattelutyöli toisaalta toimii juuri avoimessa haastattelussa.

Haastattelutilanteissa nauhurien läsnäolo on voinut vaikuttaa kommentointiin, tietoisesti tai tiedostamatta. Yleisesti haastateltavat kertoivat hyvinkin avoimesti omia asioitaan, joten uskon heidän olleen rehellisiä.

Aineiston keruussa ja tutkimuksen analyysissä on pyritty eettisyyteen ja kunnioittamaan tutkimuksenteon periaatteita. Tutkimus on aito ja asiat on esitetty rehellisesti ja avoimesti. Aineistoa on tutkittu aihealueiden ja yksittäisten kommenttien näkökulmasta ja lainauksia on tulkittu ja käytetty oikeissa asiayhteyksissä.

7.3 Hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusideat

Saatuja tuloksia ei voida pienen otoksen vuoksi yleistää. Toisaalta ne ovat totta ja kertovat viiden peruskouluopettajan työkäytännestä. Tämän tutkimuksen mukaan adhd-opettajat pärjäävät työssään. He ovat kehitelleet erilaisia toimintastrategioita, jotka helpottavat heidän omaa työtään, mutta myös auttavat oppilaita toimimaan arjessa. Heillä on erityisen vahva osaaminen oppilaiden oppimisen tukemiseen, varsinkin silloin kun erityistuelle on tarve. Opettajilla oli erilaisia haasteita arjessaan, kuten kenellä tahansa opettajalla.

Tärkeä tämän tutkimuksen tulosten hyöty on ajatus siitä, että haasteet voivat olla voimavaroja. Se on tärkeää jokaiselle, oppilaille, opettajille, adhd-henkilöille tai ei-adhd-henkilöille. Se, että haastattelun opettajat kokivat omasta haasteestaan olevan heille hyötyä työssään, on ajattelemisen arvoinen näkökulma muillekin. Samoin he näkivät oppilaissa myös potentiaalin ja yksilöt, eivät välttämättä ongelmia tai ei-

toivottua käytöstä. Ongelmien taustatekijöille oli selityksiä ja oikeita työkaluja oppilaiden tukemiseksi.

Opettajista jokainen tekee työtään omalla persoonallaan. Jokaisessa luokassa on omia käytänteitä ja tapoja. Tämä tutkimus tarjoaa myös näköaloja omaan opettajuuteen. Tuloksista voi löytää työkaluja omaan työkalupakkiin. Arjen käytänteistä voi ottaa ideoita omaan opettajuuteen ja asioiden organisointiin.

Parhaimmillaan tutkimus myös avartaa lukijoiden ymmärrystä erilaisuudesta ja siitä, kuinka ympärillämme on monenlaisia ihmisiä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on yksi koulun perustehtäviä, koska ne tukevat oppimista (Talvio & Klemola, 2017. 142). Opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoja on tutkittu niukasti. Yhdeksi syyksi arvellaan yliopistoissa puuttuvia vuorovaikutustaitojen opettamisen traditiota. Opettajan rooliin ajatellaan kenties liittyvän automaattisesti vuorovaikutustaidot tai niiden kuuluvan opettajien niin sanottuun hiljaiseen tietoon, jota opitaan työssä. Yhdeksi syyksi vielä arvellaan tutkimuksen haasteellisuutta. (Talvio & Klemola 2017, 149.) CLASS-menetelmään perustuvan mallin avulla on saatu Yhdysvalloissa hyviä tuloksia opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksesta. Tämä voisikin olla siirrettävissä ja hyvä aihe tutkia.

Kiinnostavia yksityiskohtia jatkotutkimuksia ajatellen voisi olla esimerkiksi erilaisten organisointijärjestelmien kuvaaminen yksityiskohtaisesti, sekä niiden taustalla olevat rakenteet ja pedagogiset ratkaisut. Ja yhteys mahdollisesti opettajan omaan persoonaan. Lisäksi näkökulmaa voisi laajentaa muuhunkin koulutyöhön, esimerkiksi miten ja milloin adhd-opettajat suunnittelevat työtään tai millaisia koulun sisäisiä rutiineja ja tapoja heillä on, esimerkiksi yhteistyöhön ja erilaisiin kokouksiin liittyen.

Erilaiset näkökulmat auttavat oman työn jäsentämisessä ja oman ammatti-identiteetin kehittämisessä. Kaikki olemme erilaisia ja haasteiden kanssa voi oppia pärjäämään.

LÄHTEET

ADHD-liitto. AD/HD-tietoa aikuisille. ADHD-liitto ry. Helsinki. <http://www.adhd-liitto.fi/adhd-tietoa/aikuiset>. Viitattu 18.3.2018.

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere University Press. Tampere.

Barkley, R. A., & Kankaansivu, K. 2008. ADHD: kuinka hallita ADHD. Unipress. Kuopio.

Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere. Vastapaino.

Charles, C. M. 2005. Building classroom discipline. Allyn & Bacon. Boston.

CLASS. Classroom assessment scoring system. University of Virginia. <https://curry.virginia.edu/classroom-assessment-scoring-system>. Viitattu 19.2.2018.

Denham, S.A. 2002. Family Routines: A Structural Perspective for Viewing Family Health. *Advances in Nursing Science*, 24(4), 60–74.

Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F., & Ruzek, E. 2015. Measuring effective teacher-student interactions from a student perspective: A multi-level analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 722-758.

Helamaa, O. 2008. ”Naiset nipottaa ja miehet huutaa”. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus. Helsinki.

Johns, B. H., Crowley, E. P. & Guetzloe, E. 2008. Engaged time in the classroom. Focus on Exceptional Children, Eric. Institute of educational sciences. Journal articles. Reports. Denver. 41(4), 1-6.

Jääskeläinen, J. 2005. Aikaa enemmän – kiirettä vähemmän. Opas parempaan ajankäyttöön. Tjs opintokeskus. Helsinki.

Kiser, L.J., Bennet, L., Heston, J. & Paavola, M. 2005. Family ritual and routine: Comparison of Clinical and Non-Clinical Families. Journal of Child and Family Studies, 14(3), 357–372.

Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:105. Turun yliopisto. Turku.

Koli, H. 2017. Innoita oppimaan. Miten luodaan oppimiselle mahdollisuuksia ja tehdään oppimisesta mukaansatempaavaa. House of leading & learning Oy. Karjalohja.

Koponen, R. 1992. Matematiikan didaktiikka luokanopettajille. Atena kustannus oy. Jyväskylä.

Korvela, P. 2003. Yhdessä ja erikseen – perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka. Tutkimuksia 128. Stakes. Helsinki.

Korvela, P. & Tuomi-Gröhn, T. 2014. Arjen rakentuminen ja rytmit elämän käännekohtissa. Teoksessa Korvela, P. & Tuomi-Gröhn, T. (toim.). Arjen rakentuminen ja rytmit perhe-elämän käännekohtissa. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki. 10-32.

Kyrölämpi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana: eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Acta Universitatis Lapponiensis. Lapin Yliopisto. Rovaniemi.

Lahtinen, U. 2000. Liikunnallako oppii? Teoksessa Starnden, K. (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Hero. Stakes. Helsinki. 134-138.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. 2004. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.

Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T. 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino. Tampere.

Laukkanen, R. 2000. Kuljemme kohti oppimisyhteiskuntaa. Teoksessa Starnden, K. (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Hero. Stakes. Helsinki. 105-112.

Lerikkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M., Poskiparta, M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. 2017. The first steps study. 2006 Unpublished data, Department of Psychology and Department of Teacher Education, University of Jyväskylä. Jyväskylä.

Levin, J. & Nolan, J. 2007. Principles of classroom management: a professional decision-making model. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Lindqvist H. & Niemenlehto, M.-L. 2002. Työrauhaa etsimässä. Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.

Mannström-Mäkelä & L., Saukkola, K. 2009. Voimaannuttavan ohjaamisen käsikirja. Palmenia. Helsinki.

Mattila, K. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Ps-kustannus. Jyväskylä.

Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Tutkimuksia 104. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki.

Meri, M. 2008. Piiloisesta näkyväksi—opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki. 135-148.

Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa Ahonen, A. & Aro, A. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Niilomäki-instituutti. Arena. Jyväskylä.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J. E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124.

La Paro, K., Pianta, R., & Stuhlman, M. 2004. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.

Perkkilä, P. 2002. Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto.

Perusopetusasetus 852/1998 3§. Opetusministeriö. Finlex.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelma. Määräykset ja ohjeet. 4.painos. 2014:96. Opetushallitus. Helsinki.

Pulkkinen, L., Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Edita. Helsinki.

Roth, J., Brooks-Gunn, J., Linver, M. & Hofferth, S. 2003. What happens during the school day? Time diaries from a national sample of elementary school teachers. Teachers College Record. Columbia university. 105(3), 317-343.

Räsänen, P. 1999. Opettajuuden psykologia. Julkishallinnon koulutuskeskus. Jyväskylä.

Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto.
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Viitattu 12.02.2018.

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Ps-kustannus. Jyväskylä.

Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. Opetus 2000. Ps-kustannus. Jyväskylä.

Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä: Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Tutkimuksia. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, erityispedagogiikka. Väitöskirja. Helsinki.

Sandberg, E. 2018. Adhd ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Ps-kustannus. Jyväskylä.

Sarjala, J. 2000. Tasa-arvoinen koulu - erilainen opetus. Teoksessa Iivanainen, Matti-Lyytinen, Heikki-Sinko, Pirjo-Turunen, Merja-Maaria-Valkama, Airi (toim.): Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt ja kuntoutus. Stakes. Helsinki. 98-104.

Stuhlman, M. W., Hamre, B., & Pianta, R. (2002). Advancing the teen/teacher connection. The Education Digest, 68(3), 15.

Stuhlman, M. W., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. 2010. What should classroom observation measure. Part 2 of a 5 part series: A practitioner's guide to conducting classroom observation: what the research tells us about choosing and using observational system to assess and improve teacher effectiveness. University of Virginia. Charlottesville.

Talvio, M., & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Ps-kustannus. Jyväskylä.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.

UEF, 2015. (2.11.2015) Opettajan lämminhenkisyys kasvattaa lasten oppimismotivaatiota. UEF/ajassa. Uutiset. University of eastern Finland.

Uusikylä, K. 1980. Miten kuvaan opetustapahtumaa. Gaudeamus. Helsinki.

Virta, M. 2012. Adhd-aikuisen selviytymisopas - tutkittua tietoa ja käytännön vinkkejä. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Viskari, S., & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Koulun arkiset järjestykset. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka. Opettajan vaiettu valta. Vastapaino. Tampere. 55-81.

Österberg, C. 2017. Itsensä toteuttaminen ja ajanhallinta opettajan ammatissa. Suom. Linda Henriksson. Teoksessa Työaikakirja. Tämä kirja piirtää kuvaa ajasta, jossa elämme. Lähtökohdانا on, että yhteiskuntaa vielä tänäkin päivänä pääasiallisesti muokkaa ja määrittelee työ ja tuotanto. Ne ovat yhteiskunnan ytimessä. Toim. Helander, M., Levä, I., Saksela-Bergholm, S. Into. Helsinki. 121-144.