

**Luokanopettajien kokemuksia oppilaiden toiminnanoh-  
jauksen ongelmista ja ongelmien ratkaisusta**

Meri Jyrävä

Erityispedagogiikan kandidaatintutkielma

Kesälukukausi 2016

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Jyrävä, Meri. 2016. Luokanopettajien kokemuksia toiminnanohjauksen ongelmista ja ongelmien ratkaisusta. Erityispedagogiikan kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 39 sivua.**

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkittava ilmiö on ”sellaisten oppilaiden tukeminen luokkatyöskentelyssä, joilla on toiminnanohjauksen ongelmia”. Tutkimuksella on kaksi tavoitetta: Tutkimuksen tarkoituksena on ensinnäkin selvittää, millä tavoin luokanopettajat määrittelevät käsitteen toiminnanohjauksen ongelmat. Tutkimuksen toisena tarkoituksena on koota yhteen luokanopettajien oman kokemuksen kautta kertyneitä toimintatapoja tällaisten oppilaiden tukemiseksi luokkatyöskentelyssä. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoiduin haastatteluin kahdelle luokanopettajalle. Haastattelut litteroitiin ja ne analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti.

Luokanopettajien määritelmät toiminnanohjauksen ongelmista on tuloksissa jaettu kuvaukseen oppilaiden tarkkaavaisuuden pulmien ilmenemisestä sekä kuvaukseen oppilaiden toiminnallisesta hitaudesta. Luokanopettajien käyttämät opetukselliset ratkaisut toiminnanohjauksen tukemiseksi koostuivat kommunikaation selkeyttämiseen, struktuuriin ja työrauhaa tukeviin tilaratkaisuihin liittyvistä tukitoimista.

Luokanopettajien määritelmät toiminnanohjauksen ongelmista vastasivat suhteellisen paljon toiminnanohjauksen tieteellisiä määritelmiä. Luokanopettajien määritelmät olivat kuitenkin tieteellisiä määritelmiä selvästi käytännönläheisempiä sekä sisälsivät enemmän ongelmien ilmenemismuotojen kuvailua kuin tieteelliset määritelmät. Luokanopettajien käyttämistä tukikeinoista tärkeimpänä johtopäätöksenä voi pitää sitä, että kaikki kuvaillut tukitoimet ovat toteutettavissa melko helposti yleisopetuksen luokassa. Nämä tukitoimet kun tukevat kaikkien oppilaiden toiminnanohjauksen kehittymistä sekä oppimista.

**Asiasanat: Toiminnanohjauksen ongelmat, itsesäätely, opetukselliset ratkaisut**

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO.....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>2</b> | <b>OPPILAAN TOIMINNANOHJAUKSEN ONGELMAT<br/>PEDAGOGISENA HAASTEENA.....</b>           | <b>4</b>  |
|          | 2.1 Toiminnanohjauksen tieteellinen määrittely .....                                  | 4         |
|          | 2.2 Koulun merkitys oppilaan toiminnanohjaukselle.....                                | 6         |
|          | 2.3 Aiempia tutkimuksia toiminnanohjaukseen vaikuttavista tekijöistä .....            | 7         |
| <b>3</b> | <b>TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....</b>                                  | <b>9</b>  |
| <b>4</b> | <b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>  | <b>9</b>  |
|          | 4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa .....                                 | 9         |
|          | 4.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu .....                                 | 10        |
|          | 4.3 Aineiston analyysi .....  | 11        |
|          | 4.4 Eettiset ratkaisut.....   | 12        |
| <b>5</b> | <b>TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU.....</b>   | <b>13</b> |
|          | 5.1 Toiminnanohjauksen ongelmien määrittely tutkimuksessani .....                     | 13        |
|          | 5.1.1 Tarkkaavaisuuden pulmien ilmeneminen.....                                       | 14        |
|          | 5.1.2 Toiminnallinen hitaus.....  | 16        |
|          | 5.2 Opetuksellisia ratkaisuja tukemassa toiminnanohjauksen ongelmia<br>luokassa ..... | 18        |
|          | 5.2.1 Kommunikaation selkeyttäminen.....  | 19        |
|          | 5.2.2 Strukturi .....   | 24        |
|          | 5.2.3 Työrauhaa tukevat tilaratkaisut.....  | 28        |
| <b>6</b> | <b>POHDINTA.....</b>  | <b>30</b> |
|          | 6.1 Löytöjen tarkastelu ja johtopäätökset .....                                       | 30        |
|          | 6.2 Tutkimuksen luotettavuus .....  | 32        |
|          | 6.3 Jatkotutkimushaasteita.....   | 33        |
|          | <b>LÄHTEET .....</b>  | <b>34</b> |
|          | <b>LIITTEET.....</b>  | <b>36</b> |

# 1 JOHDANTO

Tässä kandidaatintutkielmassa tulen tarkastelemaan opetuksellisesti merkityksellistä ilmiötä: Sellaisen oppilaan tukemista luokkatyöskentelyssä, jolla on toiminnanohjauksen ongelmia. Van Lierin ja Deater-Deckardin (2016, 1) mukaan lapsen siirtyessä koulumaailmaan toiminnanohjauksen ongelmat tulevat ajan-kohtaiseksi, sillä koulussa lapselta vaaditaan sosiaalisten sääntöjen mukaista käytöstä sekä odotetaan itsesäätelytaitoja. Närhen ja Klenbergin (2010, 30) mukaan usein koulumaailmassa huomio kiinnittyy tukitoimia ajatellen selvästi enemmän vilkkaampiin lapsiin, kun taas tarkkaamattomat sekä liikkeissään hitaammat lapset jäävät samaan aikaan helpommin huomiotta. Kuitenkin myös näillä liikkeissään hitaammilla lapsilla on usein suuria vaikeuksia toiminnanohjauksessaan sekä oppimisessaan (Närhi & Klenberg 2010, 30). Van Lierin ja Deater-Deckardin sekä Närhen ja Klenbergin kertomaan nojaten tutkimani ilmiö on täten hyvinkin ajankohtainen tutkimusaihe, erityisesti opetusta ajatellen.

Koska toiminnanohjauksen ongelmia esiintyy paljon koulumaailmassa, on niitä tarpeellista tutkia, jotta varhaisesta ongelmien tunnistamisesta tulisi mahdollista. Kun pulmat tunnistetaan ajoissa, myös rauhallisempien lasten kohdalla, saavat lapset ajoissa tukea oppimiselleen. Tällä tavoin samalla pienennetään mahdollisuus ongelmien siirtymiselle myöhemmin esimerkiksi työelämään sekä vältetään ongelmien kasautuminen. Esimerkiksi ADHD:n kohdalla on todettu, että tarkkaavaisuuden pulmat sekä impulsiivinen käytös voivat vähentyä aikuiseksi kasvun myötä, mutta toiminnanohjauksen pulmat eivät välttämättä lievene iän myötä ilman tukikeinoja (Käypä Hoito -suositus 2013). Onkin hyvä pohtia, että jos toiminnanohjauksen pulmiin pystyttäisiin puuttumaan sopivin tukikeinoin jo tarpeeksi varhain, niin voisiko se mahdollisesti auttaa ongelmien kanssa elämistä pidemmällä aikavälillä, kun oppilaat ovat omaksuneet sopivia työkaluja oppimisensa tueksi.

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkin toiminnanohjauksen ongelmien ilmenemistä sekä opetuksellisia ratkaisuja niiden tukemiseksi ala-koulun luokanopettajien kokemuksista käsin. Tutkin haastatteluiden avulla sitä, että miten nämä luokanopettajat, joilla on kokemusta sellaisten oppilaiden opettamisesta, joilla on toiminnanohjauksen ongelmia, määrittelevät toiminnanohjauksen ongelmat. Toisena keskeisenä asiana haluan tutkimuksellani selvittää konkreettisia keinoja tukea tällaisten oppilaiden oppimista luokkatyöskentelyssä. Luokanopettajien omat henkilökohtaiset kokemukset ovat tutkimukseni keskiössä ja käsittelen valitsemaani ilmiötä näihin kokemuksiin perustuen aineistolähtöisesti.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, että millä tavoin haastattelemani luokanopettajat määrittelevät käsitteen toiminnanohjauksen ongelmat. Haastattelemieni opettajien oppilaista kenelläkään ei ole virallista diagnoosia, jossa mainittaisiin toiminnanohjauksen ongelmista. Molempien opettajien luokissa on kuitenkin useampi oppilas, joilla opettajat kokevat olevan toiminnanohjauksen pulmia. On erityisen mielenkiintoista kartoittaa luokanopettajien kyseisen käsitteen määrittelyä, sillä se vaikuttaa suoraan sekä ongelmien tunnistamiseen että oikeanlaisten tukitoimien valintaan. Mahdollisimman tehokas tukeminen kun lähtee varhaisesta tunnistamisesta sekä sopivista tukitoimista. Närhi ja Klenberg (2010, 36) toteavatkin itse diagnoosin olevan merkityksetön sinänsä, koska ensisijaisesti merkityksellisintä on ongelmien tunnistaminen ja niihin annettava tuki. Toki diagnoosin avulla tukea voidaan saada yhä tehokkaammaksi, koska diagnoosien avulla tutkimusta aiheesta voidaan saada edistettyä ja sitä kautta keksittyä uusi tukikeinoja (Närhi & Klenberg 2010, 36). Täytyy kuitenkin muistaa, että jos ongelmia ilmenee ja ne huomataan, niin tulee niihin puuttua, vaikka varsinaista diagnoosia pulmista ei olisikaan.

Tutkimukseni toisena tavoitteena on kartoittaa haastattelemieni luokanopettajien, oman kokemuksen kautta kertyneitä, toimintatapoja tällaisten oppilaiden tukemiseksi luokkatyöskentelyssä. Tässä toisessa tutkimuksen tavoitteessa kuin ratkaistaan ensimmäisestä tutkimustavoitteesta, eli opettajien toiminnanohjauksen määrittelyistä, nousseet pulmat luokassa tehtävin opetusrat-

kaisuun: Oppilaalla sanotaan ilmenneen esimerkiksi toiminnanohjaukseen pulmiin liitettyä ongelmaa siirtymätilanteissa, joten opettaja on selkeyttänyt esimerkiksi ohjeiden antoaan. Tämän tutkimuksen tuloksissa kuvailut opetukselliset ratkaisut toiminnanohjauksen tukemiseksi ovat sellaisia, jotka voidaan sellaisenaan tai sovellettuna oppilaan tarpeiden mukaisesti, ottaa käyttöön käytännön opetustyössä.

Tässä tutkielmassa tulen etenemään perinteisen kasvatustieteellisen tutkimusraportin tavoin. Aivan ensimmäiseksi rakennan viitekehyksen tutkimaleni ilmiölle luomalla katsauksen aiempaan tieteelliseen tutkimustietoon kyseisestä ilmiöstä. Viitekehysessä määrittelen lisäksi, aiempaan tutkimustietoon perustuen, tutkimukseni kannalta merkittävimmät käsitteet. Viitekehyksen määrittelyn jälkeen siirryn kertomaan tarkemmin omasta tutkimuksestani. Aloitan omasta tutkimuksestani kertomisen avaamalla tutkimukseni tavoitteet sekä esittelemällä tutkimuskysymykseni. Seuraavaksi siirryn kertomaan tutkimukseni toteuttamiseen liittyvistä asioista, minkä jälkeen kerron ja tarkastelen tutkimukseni tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Aivan raporttini viimeinen luku, ennen lähdeluetteloä sekä liitteitä, sisältää pohdintaa tutkimukseni tuloksista sekä jatkotutkimushaasteet.

## **2 OPPILAAN TOIMINNANOHJAUKSEN ONGELMAT PEDAGOGISENA HAASTEENA**

Toiminnanohjaus on kehitettävissä oleva asia, joka vaikuttaa myöhempään menestymiseen koulussa sekä työelämässä (Chevalier 2015, 363; Diamond 2012, 335, 337–338). Koska toiminnanohjaus on kehitettävissä oleva asia, niin on erittäin tarpeellista pohtia keinoja tukea sen kehitystä. Siihen, että miten toiminnanohjausta voidaan tukea, löytyy jonkin verran aiempaa tutkimustietoa. Näistä kyseisistä tutkimuksista tulen kertomaan tässä kappaleessa.

Tämän kappaleen aluksi tulen ensin määrittelemään toiminnanohjauksen tieteellisesti, jonka jälkeen siirryn käsittelemään koulun merkitystä oppilaan toiminnanohjauksen kannalta. Kappaleen lopuksi kerron lyhyesti muutamasta muusta toiminnanohjaukseen vaikuttavasta tekijästä aiempaan tutkimustietoon nojaten. Kyseisessä viimeisessä alaluvussa tulen kertomaan tavoitteiden asettelun harjoittelusta, tietokonepeleistä sekä fyysisestä harjoittelusta toiminnanohjauksen kehittämisen tukena.

### **2.1 Toiminnanohjauksen tieteellinen määrittely**

Toiminnanohjaus on monitasoinen kognitiivinen prosessi. Toiminnanohjaus on aktiivista toimintaa, jonka avulla pyritään pääsemään kohti toiminnan tavoitteita (Banich 2009, 89; Best 2010, 331; Burrage ym. 2008, 510). Toiminnanohjauksen pulmat näkyvät Burragen ym. (2008, 510) määritelmän mukaisesti vaikeuksina aktiivisesti ylläpitää ja samalla käsitellä tehtävän kannalta olennaista tietoaineista sekä haasteina välttää käytöksen impulsiivisuutta. Lisäksi nämä vaikeudet voivat näkyä Burragen ym. mukaan vaikeutena säilyttää tarkkaavaisuus tiettyyn yhteen tehtävään sulkien muut häiriötekijät pois sekä haasteina sulaavasti vaihtaa tarkkaavaisuuden kohdetta tilanteen niin vaatiessa. Toisin sanoen nämä Burragen ym. kuvailemat pulmat toiminnanohjauksessa vaikeuttavat lo-

pulta tavoitesuuntautunutta toimintaa sekä toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamista yleensä. Burragen ym. kuvailemat toiminnanohjauksen vaikeudet voidaan jakaa tiivistetympin Bestin ja Millerin (2010, 1641) kertoman mukaisesti kolmen toiminnanohjauksen kannalta perustavanlaatuisen osatekijän alaisiksi. Nämä osatekijät ovat inhibitio, työmuisti sekä siirtymät. Banichin (2009, 89) määrittelyssä on huomioitu Burragen ym. sekä Bestin ja Millerin määritelmässä kerrotun lisäksi vaikeudet käsitellä uusia tilanteita ja tietoa osana toiminnanohjauksen ongelmien määrittelyä. Van Lier ja Deater-Deckard (2016,1) tuovat toiminnanohjauksen määritelmään mukaan vielä itsesäätelytaidot. Toiminnanohjauksen ongelmiin voi liittyä täten Van Lierin ja Deater-Deckardin mukaan myös heikot itsesäätelytaidot. Heikot itsesäätelytaidot ilmenevät Aron, Laakson ja Närhen (2007, 12) mukaan esimerkiksi vaikeuksina ohjeiden vastaanottamisessa, vaikeuksina itsenäisessä työskentelyssä sekä vaikeuksina keskittyä haastaviin tehtäviin. Itsesäätelytaitojen kehittymisen myötä lapsi oppii kuuntelemaan ohjeita sekä tavoitteellistamaan toimintaansa, mikä mahdollistaa lapselle helpomman siirtymän koulumaailmaan (Aro, Laakso, Närhi 2007, 13).

Toiminnanohjaus on harvemmin määritelty tieteellisesti yksinään, sillä useimmiten siitä puhutaan tieteellisissä julkaisuissa jonkun toisen oireyhtymän tai häiriön yhteydessä, erityisesti ADHD :n yhteydessä. Aro, Laakso ja Närhi (2007, 11) kertovat juuri itsesäätelytaitojen ja toiminnanohjauksen ongelmien olevan usean oppimisvaikeuden taustalla. ADHD on komorbiditeettiin taipuvainen häiriö, joka esiintyvyys väestössä on huomion arvoinen, erityisesti lapsuusiässä (Närhi & Klenberg 2010, 29; Käypä Hoito -suositus 2013). ADHD :n tunnistettavimmiksi piirteiksi ovat muodostuneet tarkkaavaisuuden pulmat, impulsiivisuus sekä motorinen levottomuus (Närhi & Klenberg 2010, 29; Käypä Hoito -suositus 2013). Käypä Hoito -suosituksessa (2013) toiminnanohjauksen pulmat mainitaan ADHD :n yhtenä ilmenemismuotona, vireyden säätelyn haasteiden sekä käyttäytymisestä saadun palautteen epätavallisen suhtautumisen rinnalla. Johnson ja Reid (2011, 61) kertovat sellaisilla lapsilla olevan erityi-



siä vaikeuksia usein koulusuoriutumisessa, joilla on toiminnanohjauksen pulmia ADHD diagnoosin rinnalla.

## 2.2 Koulun merkitys oppilaan toiminnanohjaukselle

Tietynlainen kouluympäristö voi tukea toiminnanohjauksen kehittymistä positiivisesti. Burragen ym. (2008, 520–521) tutkimus pienillä lapsilla (4–5 v.) tukee ajatusta siitä, että joidenkin toiminnanohjauksen osa-alueiden kehitykseen on vaikutusta varhaisilla koulukokemuksilla. Kyseisessä tutkimuksessa erityisesti työmuistin kehittämisessä nähtiin suurimpia eroja varhaisista koulukokemuksista riippuen. Myös Roebbers, Röthlisberger, Cimeli, Michel ja Neuenschwander (2011, 526, 528, 536) saivat saman tyyppisiä tuloksia pitkittäistutkimuksellaan oppimisympäristön vaikutuksesta toiminnanohjaukseen sekä sen kehittymiseen. Tutkimuskohteena tässä tutkimuksessa olivat, aiemmin mainitun tutkimuksen tavoin, pienet lapset (5–7 v.). Kyseisessä tutkimuksessa suurimpina tuloksina olivat se, että yksilöllistetty oppimisympäristö näytti tukevan toiminnanohjauksen kehittymistä itsesäätelyn tukemisen kautta. Yksilöllistetyn ohjaamisen vaikutukset kehityksessä olivat suurimpia esikoulussa. Banich (2009, 89) toteaaakin, että juuri toiminnanohjauksen kannalta oppilaan yksilöllinen ohjaaminen, erityisesti rutiineista poikkeavissa uusissa tilanteissa, on erityisen tärkeää. Johnson ja Reid (2011, 62–63) nostavat ohjauskeskusteluun mukaan oppilaan tarpeen saada suoraa ohjausta myös opiskelustrategioiden valintaan sekä suunnittelutyöhön. Heidän mukaansa lapset, joilla on ADHD:n lisäksi vaikeuksia toiminnanohjauksessaan, hyötyvät kyseisenlaisesta suorasta ohjauksesta ja heidän koulusuoriutumisestaan tulee ohjauksen avulla tehokkaampaa.

Tuttu ympäristö on hyväksi lasten toiminnanohjauksen kehittymiselle. Chevalierin (2015, 364) ajatuksien mukaan mitä paremmin lapsi tuntee ympäristönsä sitä helpommin lapsi myös löytää ympäristöstä tavoitteiden kannalta tarpeellisimmat vihjeet, ja täten lapsen toiminnanohjaus kehittyy tehokkaammin. Chevalierin ajatus pätee varmasti myös kouluympäristöön. Toisin sanoen toiminnanohjauksen kannalta parasta lapselle on tuttu kouluympäristö, jossa

lapsi tietää mitä häneltä odotetaan ja mihin hänen tulee pyrkiä. Tutussa ympäristössä lapsi kykenee helpommin löytämään vihjeitä, jotka vievät tavoitteeseen ja lisäksi uskaltaa ehkäpä helpommin tutussa ympäristössä tarttua näihin vihjeisiin.

Ala-koulussa koetuilla positiivisilla sosiaalisilla kokemuksilla opettajan ja vertaisten kanssa voi olla vaikutusta toiminnanohjauksen kehittymiseen. Van Lierin ja Deater-Deckarin (2016, 1–2) mukaan näissä sosiaalisissa suhteissa opitaan tiettyjä yhteisiä käyttäytymissääntöjä, jotka kehittävät toiminnanohjausta pikkuhiljaa. Aron, Laakson ja Närhen (2007, 14) tutkimus toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehityksen tukemisesta päivähoitossa puhuu lisäksi kannustavien sekä positiivisten vuorovaikutussuhteiden merkityksen puolesta toiminnanohjauksen sekä itsesäätelyn kannalta. Toisin sanoen vähäiset ja heikot vertaissuhteet tai huono suhde opettajaan eivät ainakaan kehitä toiminnanohjausta eivätkä itsesäätelyä. Vertaissuhteissa lapsen täytyy opetella yhteiset käyttäytymissäännöt, jotta hänet otetaan yhteiseen toimintaan mukaan. Näiden käyttäytymissääntöjen mukainen toiminta tarvitsee tuekseen hyvää itsesäätely kykyä sekä muita toiminnanohjaus taitoja.

### **2.3 Aiempia tutkimuksia toiminnanohjaukseen vaikuttavista tekijöistä**

Tavoitteiden asettamisen harjoittelulla voidaan vaikuttaa toiminnanohjaustaitojen kehittymiseen. Chevalier (2015, 363) perustelee tavoitteiden asettamisen tärkeyttä osana toiminnanohjausta sillä, että alun perinkin kaikessa toiminnassa kyse on jostakin tavoitteesta, joka halutaan saavuttaa. Chevalierin mukaan ohjaamalla lapsi tunnistamaan toiminnan tavoitteita lapsi oppii pikkuhiljaa pohdimaan tietoisemmin toimintaansa näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Johnson ja Reid (2011, 64) kertovat oikeanlaisten tavoitteiden olevan suhteellisen tarkkoja sekä sopivan haastavia. Samalla asetettujen tavoitteiden tulee toisaalta olla oikeasti saavutettavissa. Lapsen täytyy toisin sanoen tavoitteen saavuttaes-

saan huomata, että hän on saavuttanut tavoitteen. Jos tavoite on ympäröivää, niin se voi vaatia liikaa tulkintaa ja tavoitteen saavuttamisen ilo hälvenee.

Tietokoneharjoitukset näyttävät tukevan toiminnanohjausta. Diamond (2012, 337) kertoo artikkelissaan, että tietokonepainotteisen harjoittelun positiiviset vaikutukset toiminnanohjaukselle on tieteellisesti useasti todistettu. Erityisesti Diamond sanoo tietokoneharjoitteiden edistävän työmuistia sekä päättelytaitoa toiminnanohjauksen osa-alueista. Tietokoneharjoitteiden kohdalla tulee kuitenkin muistaa se seikka, että tällainen harjoittelu ei välttämättä motivoi kaikkia lapsia samoin.

Pitkäaikainen fyysinen harjoittelu saattaa jossain määrin vaikuttaa lasten toiminnanohjauksen kehittymiseen sitä edistävällä tavalla. Diamondin (2012, 337) kartoituksen mukaan fyysinen harjoittelu liitettynä muihin tukitoimiin parantaa toiminnanohjausta lapsilla. Artikkelissaan Diamond viittaa perinteisiin taistelulajeihin, kuten taekwondo, fyysisestä harjoittelusta puhuessaan. Best (2010, 338) on myös tutkinut fyysisen harjoittelun vaikutuksia toiminnanohjaukseen, mutta tuonut tarkasteluun mukaan fyysisen harjoittelun ajallisen kestön merkityksen toiminnanohjauksen kehittymisen kannalta. Bestin (2010, 337–338) tekemän kartoituksen mukaan pitkä-aikaisella aerobisella harjoittelulla on pidempiaikaisemmat vaikutukset toiminnanohjauksen osa-alueiden kehittymiseen, sillä tällainen harjoittelu vaatii suurempaa kognitiivista sitoutumista kuin lyhytaikainen aerobinen harjoittelu. Best (2010, 331) viittaa artikkelissaan aerobisella harjoittelulla fyysisiin harjoitteisiin. Erityisesti tavoite suuntautuminen ja ongelmanratkaisutaidot ovat toiminnanohjauksen osa-alueita, jotka kehittyvät aerobisen harjoittelun myötä (Best 2010, 348).

### **3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEH- TÄVÄT**

Tutkimukseni tavoitteena on ensimmäisenä selvittää, millä tavoin haastattelemi luokanopettajat määrittelevät käsitteen toiminnanohjauksen ongelmat. Tutkimukseni toisena tarkoituksena on kartoittaa haastattelemieni luokanopettajien, oman kokemuksen kautta kertyneitä, toimintatapoja tällaisten oppilaiden tukemiseksi luokkatyöskentelyssä.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten luokanopettajat määrittelevät käsitteen toiminnanohjauksen ongelmat?
2. Millaisia toimintatapoja luokanopettajat ovat käyttäneet sellaisten oppilaiden tukemiseksi, joilla on toiminnanohjauksen ongelmia?

### **4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

#### **4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa**

Tutkimukseni asettuu metodologiselta lähestymistavaltaan sekä tieteenfilosofisesti fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Valitsin tämän lähestymistavan, sillä tutkimuksellani haluan saada selville tutkittavieni muodostamat kokemukset sekä tiedot liittyen toiminnanohjauksen ongelmiin. Tutkimuksessani pyrin pääsemään mahdollisimman lähelle luokanopettajien kokemusmaailmaa ja saada täten tuotua opettajien ilmiöön liittyvät kokemukset, tiedot ja taidot tietoisuuteen (Patton 2002, 132- 133; Tuomi & Sarajärvi 2002, 35).

Tutkimuksellani on kaksi tavoitetta: Ensiksi haluan selvittää luokanopettajien tietoisuuden toiminnanohjauksen ongelmista. Tutkimukseni toisena tavoitteena on selvittää opettajien kokemusten mukaisesti sellaisia pedagogisia menetelmiä, jotka ovat olleet merkityksellisiä toiminnanohjaustaitojen kehittymisen

suhteen. Laadullinen tutkimus pyrkii tutkittavan ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen ja kuvailuun ja siksi laadullisen tutkimuksen tutkittavat pyrittään usein valitsemaan harkinnanvaraisesti: tutkittavien tulisi tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Tässä tutkimuksessa siten perusteltu haastattelun kohde ovat luokanopettajat, joilla on kokemusta työskentelystä sellaisten lasten kanssa, joilla on toiminnanohjauksen ongelmia.

## 4.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimuskohteeni on toiminnanohjauksen ongelmiin annettava tuki luokahuonetyöskentelyssä. Tutkittavani ovat luokanopettajia ( $n = 2$ ), joilla on kokemusta työskentelystä sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on toiminnanohjauksen ongelmia. Oppilaalla ei tarvitse olla diagnoosia, kunhan luokanopettaja itse kokee oppilaallaan olevan tällaisia ongelmia oppimisessaan. Molemmat tutkittavani opettavat tällä hetkellä perusopetuksen toisen luokan oppilaita luokanopettajan työtehtävissä. Molemmilla haastateltavilla on kokemusta myös erityisopettajuudesta: Haastateltava 1:llä on erityisopettajan pätevyys kokemuksen lisäksi. Haastateltava 2:lla on opettamiskokemuksen lisäksi muutama lisäkoulutus erityisryhmiin liittyen opettajuutensa tukena. Haastateltavat opettajat työskentelevät eri paikkakunnilla toistensa kanssa. Kokemusta opettamisesta haastateltava 1:llä on n. 10 vuotta ja haastateltava 2:lla n. 30 vuotta.

Toteutan tutkimukseni aineistonkeruun haastatteluin. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoite on tehdä jo olemassa olevasta tiedostamattomasta tiedosta sekä toimintatavoista tietoisia sekä samalla pyrkiä pääsemään mahdollisimman lähelle koettua ilmiötä (Patton 2002, 106; Tuomi & Sarajärvi 2009, 35, 72). Juuri edellisten seikkojen takia voin perustella valintaani tehdä tutkimukseni aineistonkeruu haastatteluin: haastattelussa kysyn luokanopettajilta kysymyksiä, jotka ohjaavat heidän ajatuksensa tutkimukseni keskiössä olevan ilmiön äärelle.

Aineistoni olen kerännyt kahdelta luokanopettajalta puolistrukturoidulla haastattelulla. Kysyin molemmilta haastateltavilta yksilöhaastatteluissa samat kysymykset samassa järjestyksessä. Haastattelut tapahtuivat puhelimitse kotooni käsin ja ne nauhoitettiin myöhempää aineiston analyysia ajatellen. Toinen haastatteluista kesti hiukan yli tunnin ja toinen neljäkymmentä minuuttia. Nauhoitettua aineistoa tutkimukseni pohjaksi kertyi yhteensä yhden tunnin ja neljänkymmenenviiden minuutin verran. Litteroitua aineistoa haastatteluista kertyi yhteensä kaksitoista sivua.

### 4.3 Aineiston analyysi

Analysoin aineistoni Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) kuvailemalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Täten aivan analyysiprosessin aluksi kävin litteroimani haastattelut läpi hakien niistä yksinkertaistettuja ilmaisuja, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Jo tässä vaiheessa tein vahvan rajauksen sille, että etsisin vain ja ainoastaan aineistosta vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiini, ja kaiken muun jätin heti analyysiprosessini ulkopuolelle. Heti analyysin alussa määrittelin Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) kuvaileman aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti yksinkertaistetuille ilmauksille tietyn analyysiyksikön, jota noudatin aineistoa analysoidessani. Seuraavaksi kokosin löytämäni yksinkertaistetut ilmaukset kahteen taulukkoon, kahden eri tutkimuskysymykseni mukaisesti, joita sitten analysoimalla yhdistelin eri teemojen alle. Lopulta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka tavoitteena oli saada opettajien määrittelyjä käsitteelle toiminnanohjauksen ongelmat, tuli vastausten perusteella tulokseksi kaksi eri teemaa: kuvaukset tarkkaavaisuuden pulmien ilmenemisestä ja kuvaukset toiminnallisesta hitaudesta. Toiseen tutkimuskysymykseen, jonka tavoitteena oli saada tietoon opettajien opetuksellisia ratkaisuja oppilaiden tukemiseen luokassa, tuli tulokseksi kolme teemaa: kommunikaation selkeyttäminen, struktuuri sekä työrauhaa tukevat tilaratkaisut. Teemoittelun jälkeen jatkoin aineistoni analyysiä siten, että vertailin oman aineistoni löydöksiä tutkimukseni viitekehyksessä oleviin aiempiin tutkimuksiin etsien yhtä-

läisyyksiä sekä eroavaisuuksia niistä (Patton 2002, 453, 463; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93, 109, 111). Tässä vertailu vaiheessa etenin ennen kaikkea oman aineistoni ehdoilla, onhan kyse aineistolähtöisestä analyysistä.

Aineistoni analyysitavaksi sopi parhaiten aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95) painottavat, että aineistolähtöisessä analyysissä aiemmat teoriat ja aiempi tieto ilmiöstä eivät saa vaikuttaa analyysin tekemiseen tai analyysin lopputulokseen. Tuomen ja Sarajärven kyseiseen huomioon nojaten tein tietoisien valinnan haastattelukysymyksien tekoa sekä itse haastatteluja varten sen suhteen, että tarkoitukseni oli olla antamatta haastateltaville mitään viitteitä omasta ajattelustani tai aiemmasta ilmiöön liittyvästä teoriapohjasta. Haastattelun ajan pyrin siis tietoisesti olemaan tietämätön aiheeseen liittyvästä teoritiedosta ja annoin haastateltavien itse muodostaa ja sanallistaa kokemukset tutkittavaan aiheeseen liittyen.

#### **4.4 Eettiset ratkaisut**

Tutkimukseeni osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25). Täten haastattelemani opettajat ovat antaneet itse suostumuksensa tähän tutkimukseen osallistumiseen. Ennen tutkimukseen osallistumista pyrin kertomaan haastateltaville rehellisesti tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta niin tarkasti, että he kokivat tietävänsä, millaiseen tutkimukseen olivat osallistumassa.

Tutkimukseeni osallistuvat luokanopettajat ovat tietoisia siitä, että mihin heidän haastatteluistaan saamaani tietoa tulen käyttämään. Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan tutkittavien tietoisuus siitä, että millaiseen tutkimukseen he osallistuvat on yksi tutkimuksen eettisyyttä tukeva asia. Jo ennen itse haastatteluja kerroin haastateltaville, että heidän omat henkilötietonsa tai työpaikkansa tiedot eivät esimerkiksi tule näkymään lopullisessa julkaistavassa kandidaatintutkielmassa ja ovat muutenkin tutkijana vain minun tiedossani anonyymiteettikäytänteiden mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 27; Patton 2002, 549; Tuomi & Sarajärvi 2002, 128–129, 141).

## 5 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa tulen tarkastelemaan tutkimukseni tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa kuvailen miten tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat määrittelivät käsitteen toiminnanohjauksen ongelmat. Toisessa tämän kappaleen alaluvussa kerron opetuksellisista ratkaisuista, joilla haastattelemani luokanopettajat ovat tukeneet sellaisia lapsia, joilla on toiminnanohjauksen pulmia.

### 5.1 Toiminnanohjauksen ongelmien määrittely tutkimuksessani

Tutkimukseni toisena tarkoituksena oli kartoittaa haastattelemani luokanopettajien määritelmiä toiminnanohjauksen ongelmille. Haastattelemani opettajien määritelmät vastasivat aikalailla aiemmin tämän raportin viitekehyksessä esiteltyä Burragen ym. (2008) määritelmää toiminnanohjauksen ongelmista (KS. Tämän tutkielman teoriaosa). Luonnollisesti kuitenkin vain osa Burragen ym. mainitsemista toiminnanohjauksen ongelmien ilmenemismuodoista tuli esille opettajien haastatteluista, sillä toiminnanohjauksen pulmien kirjo on laaja ja jokaisella oppijalla omat vaikeutensa sekä vahvuutensa toiminnanohjaukseen liittyen. Opettajat kuitenkin kuvasivat toiminnanohjauksen pulmia oman käytännöstä saadun kokemuksensa kautta, kertoen niistä lapsista, joita he itse ovat opettaneet. Opettajien määritelmät kyseisestä käsitteestä olivat täten hyvin käytännönläheisiä ja niiden voisi sanoa painottavan kuvausta toiminnanohjauksen ongelmien ilmenemismuodoista käytännössä. Kyseinen ilmenemismuotoja painottava lähestymistapa on luokanopettajille ehkä ominaisempi, sillä juurikin pulmien ilmenemismuodot ovat se asia, mitä kautta ongelmat tunnistetaan käytännön koulutyöskentelyssä. Tutkimuksessani luokanopettajien määrittelyt toiminnanohjauksen ongelmien käsitteelle jaottelin kahteen alakategoriaan: Kuvaukseen tarkkaavaisuuden pulmien ilmenemisestä sekä kuvaukseen toiminnallisesta hitaudesta. Tutkimukseni tulokset perustuvat haastattelemani



luokanopettajien kertomaan. Seuraavaksi tulen kertomaan tarkemmin näistä kahdesta alakategoriasta.

### 5.1.1 Tarkkaavaisuuden pulmien ilmeneminen

Toiminnanohjauksen ongelmat ilmenevät koululuokassa oppilaiden *ylimääräisenä vilkkautena*. Toinen haastateltavista opettajista kuvaili erään oppilaansa välillä menettävän tarkkaavaisuutensa tehtävän tekoon aivan yllättäen ja siirtävän huomionsa tehtävän kannalta epäolennaiseen:

”Että toisella näistä on sitten tämmöstä... että välillä niinku semmosta, että vilkkautta myöskin, että on semmosta kypsymättömyyttä tavallaan. Välillä saattaa yhtäkkiä lähtee tekemään vaikka jotain ihan älytöntä hommaa (puhe jatkuu...)” (Haastateltava 1)

Toiminnanohjauksen ongelmat esiintyvät myös Johnsonin ja Reidin (2011, 61) kertoman mukaan usein limittyneenä tarkkaavaisuuden pulmien kuten esimerkiksi ADHD:n kanssa. Täten ei sinänsä ole ihme, että haastatteleman opettajat liittivät tarkkaavaisuuden pulmat ja niihin liittyvän ylimääräisen vilkkauden osaksi toiminnanohjauksen ongelmien määrittelyään. Burragen ym. (2008) toiminnanohjauksen määritelmässä, joka tutkielmani viitekehyksessä esiteltiin, mainittiin toiminnanohjauksen ongelmien ilmenevän haasteina välttää impulsiivista käyttäytymistä sekä vaikeuksina säilyttää tarkkaavaisuus tiettyyn yhteen tehtävään samalla sulkien muut häiriötekijät tarkkaavaisuutensa ulkopuolelle. Tältä osin tutkimukseni tuloksien voi tulkita tukevan aiempia toiminnanohjauksen ongelmien määritelmiä. Myös Aro, Laakso ja Närhi (2007, 12) mainitsevat erääksi, toiminnanohjauksen osatekijöihin kuuluvaksi, itsesäätelytaitojen heikkouden ilmenemismuodoksi vaikeudet keskittyä haastaviin tehtäviin. Voitaisiinko siis ajatella, että tilanteessa, jossa lapsi suuntaa tarkkaavaisuutensa epäolennaiseen ollen samalla ylivilkaskin, kyse on lapsen tietynlaisesta itsesäätelytaitojen heikkouteen kuuluvasta sinnikkyuden puutoksesta. Toisin sanoen lapsi ei jaksa ponnistella toiminnanohjauksen pulmiensa vuoksi vaikeamman tehtävän eteen, vaan sen sijaan ilmaisee turhautumisensa ylivilkkauteena. Jos kyse on tämänlaisesta tilanteesta, niin tutkimukseni tuloksena syntynyt

määritelmä tukee aiempia tieteellisiä määritelmiä toiminnanohjauksen ongelmien ongelmista.

*Kuuntelemisen pulmat* sekä *asioiden unohtelu* olivat yksi osa opettajien toiminnanohjauksen ongelmien määrittelyä. Opettajien kuvauksissa lapset, joilla on toiminnanohjauksen pulmia, saattavat kuin huomaamattaan sivuuttaa esimerkiksi tehtävänantoja oppitunneilla. Toisin sanoen lasten tarkkaavaisuus ei sillä hetkellä ole oleellisessa, eli itse tehtävänannossa.

”Ja just tämmönen niinku kuuntelemisen pulmat tulee siinä. Vähän niinku tämmönen tarkkaavaisuuden pulmat. Tämmöstä, että mulla on ainakin, että ite koen, että semmoset oppilaat, jotka mulla on, ne jumiutuu tunnilla, että ne vaikka yhtäkkiä ei tee yhtään mitään siellä.” (Haastateltava 1)

Tämä tulos myötäilee tietyiltä osin Burragen ym. (2008) aiemmin kuvattua toiminnanohjauksen ongelmien määritelmää. Kuuntelemisen pulmissa on voi ajatella olevan kyse Burragen ym. kuvailemista kahdesta vaikeudesta: Ensinnäkin vaikeudesta ylläpitää tarkkaavaisuus tiettyyn yhteen tehtävään sulkien samalla muut häiriötekijät tarkkaavaisuuden ulkopuolelle. Ja toisena vaikeudesta sula-vasti vaihtaa tarkkaavaisuuden kohdetta tilanteen niin vaatiessa. Kuuntelemisen pulmat voivat toki olla seurausta myöskin Aron, Laakson ja Närhen (2007, 12) kuvailemiin vaikeuksiin toiminnanohjaukseen kuuluvissa itsesäätelytaidoissa. Nämä tutkijat mainitsivat erääksi itsesäätelytaitojen heikkouden ilmenismuodoksi vaikeudet ohjeiden vastaanottamisessa. On siis mahdollista, että kuuntelemisen pulmissa onkin lopulta kyse oppilaan vaikeuksista vastaanottaa ohjeita tehtävän teosta. Oli tilanne mikä tahansa aiemmin kuvailluista, niin tutkimukseni on joka tapauksessa linjassa aiemman tutkimuksen kanssa.

Haastattelemieni opettajien puheessa *kuuntelemisen pulmat* kuvailtiin joskus oppilaan toiminnassa *asioiden unohteluna*. Toinen haastateltavista kuvaili, kuinka joidenkin oppilaiden kohdalla asioiden unohtelu on ollut yleistä ja siksi opettajan on pitänyt olla valppaana muistuttamassa tällaisia oppilaita menemisistä.

”Että tota, et joutuu niinkun ihan päivittäin joutuu niinku huolehtii siitä, että nää ehtii ajoissa linja-autoon ja, että nää niinku saapi kirjat reppuun ja... Et joutuu niinku huolehtimaan.” (Haastateltava 2)

Unohtelua osana toiminnanohjauksen pulmia on sivuttu jo aiemmissa tieteellisissä määritelmissä. Muun muassa Best ja Miller (2010, 1641) sanovat työmuistin olevan eräs toiminnanohjauksen kannalta perustavanlaatuinen osatekijä. Baddeleyn (2010, 136) mukaan työmuisti on välttämätön väline, jotta ihminen pystyy samaan aikaan pitämään mielessä asioita sekä ymmärtämään, aidosti oppimaan ja käsittämään kokonaisvaltaisesti asioita. Oppilailta, joilla on toiminnanohjauksen pulmia, voi ajatella mahdollisesti olevan vaikeuksia juuri jonkun yllämainitun ja asioiden mielessä pitämisen yhtäaikaisessa toiminnassa, minkä seurauksena oppilas unohtelee asioita.

### 5.1.2 Toiminnallinen hitaus

Haastattelemieni opettajien kerrontaan lapsista, joilla on toiminnanohjauksen pulmia, liittyi paljon kuvausta lasten toiminnan hitaudesta. *Toiminnallinen hitaus* näkyi lasten yleisessä toiminnassa oppituntien ulkopuolellakin. Opettajan mukaan esimerkiksi pukemiseen ja ruokailuun pitää usein tällaisten oppilaiden kanssa varata hiukan tavallista enemmän aikaa. Luokanopettajat kuvasivat toiminnanohjauksen ongelmien näkyvän oppitunneilla oppilaiden *jumiutumise-na, aloittamisen vaikeutena, oma-aloitteisuuden puutteena sekä vaikeuksina siirtymis-sä*. Näiden äsken mainittujen ilmenemismuotojen yhdessä voisi ajatella hidastavat sellaisten oppilaiden tekemistä luokassa, joilla on toiminnanohjauksen pulmia.

”Sehän niinku näkyy sillä tavalla, että, että niinku oppilas tarvitsee niinku tukea esimerkiksi siirtymätilanteissa, työskentelyn aloittamisessa ja tämmösessä niinku asioiden jäsentämisessä, että sellasessa se niinku ensimmäisenä näkyy. (Puhetta välissä...)Että varsinkin joku pukeminen, ruokailu ja tämmöset näin, sujuu niinku tosi hitaasti.” (Haastateltava 2)

Toiminnan hitautta on mielenkiintoista pohtia Burragen ym. (2008) erään toiminnanohjauksen ongelmien määrittelyssä mainitun vaikeuden kautta: Vaikeus vaihtaa tarkkaavaisuuden kohdetta tilanteen vaatimusten mukaisesti. Tämä Burragen ym. kuvailema vaikeuden voisi tulkita esiintyvän erityisesti siirryttäessä tehtävästä toiseen. Toisin sanoen sekä tämän tutkimuksen tulokset että Burragen ym. (2008) kuvaus puoltavat sitä seikkaa, että *siirtymätilanteiden vai-*

*keudet* kuuluvat osaksi toiminnanohjauksen ongelmien ilmenemismuotoja. Toinen mahdollinen syy toiminnan hitaudelle voi tietysti olla myös aiemmissä määritelmissä mainitut tarkkaavaisuuden pulmat osana toiminnanohjauksen ongelmia (Banich 2009; Burrage ym. 2008). Voisi ajatella, että kun tarkkaavaisuus ei pysy oleellisessa tehtävää tehdessä, niin siitä voi seurata hitaampi suoriutuminen tehtävästä.

*Jumiutumisen* nousi opettajien kerronnassa kaikkein selvimpänä sekä toistuvimpana osana toiminnanohjauksen ongelmien määrittelyä.

”Jos mietin vaikka omaa oppilastani... Hän on semmoinen, että hän saattaa vaikka matikan tunnillakin jäädä vaikka ihan, vaikka koko tunninkin istua siinä paikallaan.” (Haastateltava 1)

”Ja sit se, sit se näkyy tämmösenä niinku jumiutumisena. Et tavallaan, et ku toiset mmm ottaa niinku kopin niistä ohjeista jo paljon nopeammin, nii nää joilla sitä toiminnanohjauksen pulmaa on, ni ne jää, ne jää niinku istuskelemaan, pureskelemaan kynää, kättelee ympärilleen niinku, että mitähän tässä tapahtuu. Mut silti heillä ei tapahu mitään. Ennenkun joku sitten käy tönäsemässä, että ”hei, mitä nyt pitikään tehdä seuraavaksi.” (Haastateltava 2)

Opettajat kuvailevat sitä, kuinka tällaisten oppilaiden toiminta luokkatyöskentelyssä on hitaampaa, koska nämä oppilaat jäävät jumiin esimerkiksi jo aivan ohjeidenannon alkutaipaleella. Oppilaat, joilla on toiminnanohjauksen ongelmia siis toisin sanoen, eivät joko ymmärrä ohjeiden antoa syystä tai toisesta tai heidän keskittymisensä on jossakin muualla, mistä johtuen nämä oppilaat jumiutuvat vain paikalleen istumaan tekemättä mitään. Jos jumiutumisen tulkittaisiin johtuvan oppilaiden keskittymisen herpaantumisesta, niin olisi se linjassa Burragen ym. (2008) sekä Banichin (2009) toiminnanohjauksen määritelmien kanssa. Sillä kyseisessä tapauksessahan kyse olisi tarkkaavaisuuden herpaantumisesta ja vaikeuksista sulkea häiriötekijät tarkkaavaisuutensa ulkopuolelle. Toisaalta taas jos jumiutumisen tulkitaan juurtavan juurensa ohjeiden ymmärtämättömyydestä, niin myötäilee tulokset silloinkin osaltaan aiempaa tutkimusta. Sekä Burragen ym. (2008) että Banichin (2009) toiminnanohjauksen ongelmien määritelmissä yhtenä ilmenemismuotona ongelmille on mainittu vaikeus aktiivisesti ylläpitää ja käsitellä tehtävän kannalta olennaista tietoa. Opettajien kuvaileman jumiutumisen voisi ajatella mahdollisesti johtuvan tästä Burragen ym. ja Banichin kuvailemasta vaikeudesta erotella tehtävän kannalta

olennainen asia kaikesta siitä tietomäärästä. Kyseinen vaikeus saattaisi johtaa siihen, että oppilas ei tiedä mitä tehdä ja sen seurauksena jumiutuu täysin.

*Aloittamisen vaikeus sekä oma-aloitteisuuden puute* ovat osa toiminnanohjauksen ongelmia haastattemieni opettajien määrittelyn mukaisesti. Voikin olla, että juuri nämä tehtävän aloittamiseen vaikuttavat asiat tekevät asioiden tekemisestä lähtökohtaisesti hitaampaa.

”Et Joutuu niinku huolehtimaan, et se semmonen niinku, semmonen oma-aloitteisuus ja semmonen niinku itse tekeminen ja tämmönen niinku on joskus tosi hukassa.” (Haastateltava 2)

Aloittamisen vaikeus on erityisesti rinnastettavissa Banichin (2009) kuvaamaan toiminnanohjauksen ongelmiin kuuluvaan vaikeuteen käsitellä uusia tilanteita ja tietoa. Tämä Banischin kuvaama vaikeus tekee siirtymätilanteista oppilaalle erityisen vaikeita, kun oppilaan täytyy käsitellä suuria määriä uutta tietoa. Paljon uutta tietoa sisältävät tilanteet saattavatkin tehdä aloittamistilanteista oppilaille erityisen kuormittavia ja täten voivat viedä oppilaan oma-aloitteisuuden samalla. Opettajat kuvailevatkin, että aloittamisen vaikeus ja oma-aloitteisuuden puute näkyvät, tekemisen hitauden lisäksi, lapsen jatkuvana ohjauksen tarpeena.

## **5.2 Opetuksellisia ratkaisuja tukemassa toiminnanohjauksen ongelmia luokassa**

Tutkimukseni toisena tavoitteena oli selvittää haastattemieni luokanopettajien, oman kokemuksen kautta kertyneitä, toimintatapoja toiminnanohjauksen tukemiseksi luokkatyöskentelyssä. Luokanopettajat ovat käyttäneet useita erilaisia opetuksellisia ratkaisuja tukeakseen sellaisia lapsia luokassa, joilla on toiminnanohjauksen pulmia. Kaikkein eniten haastatellut opettajat painottivat kommunikaatioon ja sen selkeyttämiseen liittyvien opetuksellisten ratkaisujen arvoa tukemassa toiminnanohjauksen kehittymistä. Ja kaiken tukemisen pohjana, sekä ehkäpä myöskin tärkeimpänä yksittäisenä asiana kommunikaatioon liittyen, opettajat pitivät hyvää suhdetta opettajan ja oppilaan välillä. Jos tämä oppilas-opettaja suhde ei ole suotuisa, niin tukimuotojen toteuttaminen oppi-

laan koulunkäynnin apuna vaikeutuu huomattavasti. Toinen keskeinen pedagoginen ratkaisu, joka tämän tutkimuksen tuloksissa on merkittävä, on selkeä ja pilkottu ohjeiden anto. Tämän tutkimuksen tuloksissa haastateltujen luokanopettajien käyttämät tukitoimet toiminnanohjaustaitojen kehittämiseksi on jaettu kolmeen erilaiseen opetuksellisten ratkaisujen kokonaisuuteen. Nämä kokonaisuudet ovat kommunikaation selkeyttämiseen tähtäävät ratkaisut, struktuurin luomiseen liittyvät ratkaisut sekä työrauhaa tukevat tilaratkaisut.

### 5.2.1 Kommunikaation selkeyttäminen

Selkeällä kommunikaatiolla opettajan ja oppilaan välillä viitataan tässä aineistossa ihanteelliseen vuorovaikutus tilanteeseen, jossa sekä opettaja että oppilas tulevat ymmärretyksi oikein yhdessä käydyn keskustelun päätteeksi. Kommunikaatiotilanteessa syntyneet väärinymmärrykset voivat johtaa oppilaan ymmärtämättömyyteen siitä, mitä häneltä odotetaan tai mitä hänen tulisi tehdä tilanteessa. Tästä taas voi seurata se, että oppilas ei osaa ohjata toimintaansa kohti tavoitetta. Selkeä ohjeiden anto, katsekontakti, opettajan vahva läsnäolo sekä herkkyys oppilailleen ja vertaisten sekä avustajan käyttö kommunikaation tukena ovat asioita, mitkä tutkimukseni mukaan voisivat parantaa toiminnanohjauksen kehittymistä.

Kommunikaation vahvistamisen suhteen kaiken pohjaksi haastattelemieni luokanopettajien puheessa nousi hyvä *oppilaan tuntemus*.

”Et mä en, et jos vaikka joku tässä koulussa ei vaikka tiä tätä hommaa, nii näistä oppilaista, nii varmasti se istuu, koko päivän saattaa istua, ettei se tee mitään. Et se on, se oppilaan tuntemus, se on aa ja oo.” (Haastateltava 1)

Haastateltava kertoo siitä, että jos oppilaan toiminnanohjauksen pulmista ei tietäisi, niin oppilas saattaisi olla koko päivän tekemättä mitään. Kaikki oppilaan tukeminen lähtee siitä, että oppilaaseen tutustutaan ja sitä kautta havaitaan hänen mahdolliset tukitarpeensa toiminnanohjauksen suhteen. Oppilaan tuntemus antaa paljon myös tukimuotojen suunnitteluun, kun lapsen kiinnostuksen kohteet ovat tiedossa ja ne osataan täten ottaa huomioon jo tuen suunnittelu vaiheessa. Tulos on yhdenmukainen aiempien tutkimuksien kanssa. Muun mu-

assa Diamond (2012, 335) sanoo, että toiminnanohjausta tuettaessa lasten mielenkiinnonkohteita saa ja pitääkin hyödyntää, sillä niiden avuin saadaan lapsen motivaatio aivan erilaisilla käyttöön toiminnanohjaus interventioissa. Jos taas toiminnanohjauksen ongelmia ei lähtökohtaisesti tunnisteta tai niistä ei tiedetä, niin samalla oppilaan potentiaali valuu hukkaan ja lisäksi oppilaan motivaatio koulutyöhön on vaarassa heiketä. Myöskään sopivasti haastavien tavoitteiden asettaminen ei onnistu ja täten oppilas ei tässäkään tilanteessa moti-voidu saman lailla tehtävän tekoon (Johnson & Reid 2011, 64).

”Et joku vois luulla, että ei hän osaa. Hän on tosi hyvä.” (Haastateltava 1)

Tämä suora lainaus tutkimusaineistostani kiteyttää hyvin oppilaan tuntemuksen tärkeyden: Kun oppilas saa opettajaltaan tunteen siitä, että hänen kykyihinsä luotetaan ja hänestä ollaan aidosti kiinnostuneita, niin se näkyy oppilaan motivaatiossa sitä nostavana tekijänä. Van Lierin ja Deater-Deckardin (2016, 2) kuvailevat tehokasta opettajaa juurikin oppilaihinsa luottavaksi sekä oppilaita lämmöllä kohtelevaksi aikuiseksi.

Oppilaalle on annettava oikeasti aikaa tehtävien tekoon. Erityisen tärkeää ajan antaminen on sen takia, ettei tehdä asioita lapsen puolesta. Asioiden tekeminen puolesta kun voi vähentää vastuun kantamisen oppimista sekä alentaa lapsen omaa pystyvyyden tunnetta. Opettajan tehdessä asiat puolesta, voi lapselle välittyä tunne siitä, että hänen kykyihinsä ei luoteta. Tunne siitä ettei oppilaan kykyihin luoteta voi johtaa opittuun avuttomuuteen, jossa lapsi antaa aikuisen tehdä asiat puolestaan, vaikka oikeasti osaisi samat asiat itsenäisesti. Kun oppilaalle annetaan vastuuta ja lapsi saa harjoitella vastuuta tuetusti, niin päästään onnistumisen kokemuksiin, jotka kehittävät lasta sekä toiminnanohjauksen että muutenkin elämän saralla.

”Tämmöstä vastuuta niinku yritän tälle oppilaalle. Ja välillä tuntuu niinku aika kovallekin, kun sitä vastuuta, kun ei tiä että onko hänel sitten oikeesti niin isot ne ongelmat. Et hän ei välttämättä ihan pystyis tekemään niitä juttuja aina, mutta mä oon ajatellu, että, et samat säännöt niinku muillakin ja yritetään vaan niinku tukee häntä. Mahollisimman paljon, et, et tota, että kyllä, kyllä se on tosi hyvin kestäny muiden mukana ja kyllähän hän on aika huippu nyt. Tai on kehittyny tosi paljon äidinkielessä.” (Haastateltava 1)

Muun muassa Chevalierin (2015, 363) mukaan toiminnanohjaustaidot vaikuttavat myöhempään menestymiseen koulussa sekä työelämässä. Vastuun antamisen tärkeyden voisi liittää tähän Chevalierin huomioon toiminnanohjaustaitojen merkityksestä työelämässä sekä koulussa. Toisin sanoen antamalla vastuuta lapselle jo varhain voidaan helpottaa lapsen menestymistä myöhemmässä elämässä. Vastuun määrä kun tiettävästi kasvaa aikuisuutta kohden.

Vastuun antamisen ja luottamisen rinnalla, toiminnanohjauksen tukemisessa, motivaatiota oppimiseen kasvattaa *positiivinen palaute*. Aineistossani nousi esille itsetunnon heikkous sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on toiminnanohjauksen ongelmia. Positiivinen kehuminen on ainakin yksi keino itsetunnon kohottamiseen. Joskus oppilas tarvitsee jonkun muun sanomaan hänelle, että oppilas on hyvä jossakin asiassa, koska oma sana ei aina paina itselle yhtä paljon heikon itsetunnon takia. Pelkän opettajan oman positiivisen palautteen rinnalla opettajan olisi hyvä luoda tilanteita, joissa muut vertaiset antavat positiivista palautetta heikon itsetunnon omaavalle lapselle. Toinen haastattelemissani opettajista on ottanut osaksi itsenäisen työskentelyn tunteja hymynaamattunin, jossa yhdistyvät kerralla positiivinen palaute sekä opettajalta että vertaisilta:

”Ja mul on semmonen hymynaama vihko. Ja mä sanon, että nämä tehtävät sun pitää tehdä. Kun mä tiän, että hän on tosi hyvä matikassa. Se ei oo siitä kiinni. Et nämä tehtävät sun pitää tehdä sitten, sit katotaan miten meni, että sit laitetaan hymynaama. Ja tämä on auttanu. Sitten mä sitä kaikille, että nyt sää sait hymynaaman, että hieno homma, että katokaa kaikki täältä tuli hymynaama. Se on auttanu.” (Haastateltava 1)

Hymynaamatuntiin sisältyy Johnsonin ja Reidin (2011, 64) kuvaileman kaltaista tarpeeksi tarkkaa tavoitteen asettelua, minkä on todistettu edistävän osaltaan toiminnanohjauksen kehittymistä. Aro, Laakso ja Närhi (2007, 14) muistuttavat, että juurikin kannustavassa vuorovaikutussuhteessa aikuisen kanssa lapsi oppii pikkuhiljaa käyttäytymissääntöjä sekä kokee onnistumisia. Onnistumisen kokemukset taas kehittävät lapsen tunnetta siitä, että hän hallitsee toimintaansa (Aro, Laakso & Närhi 2007, 14). Oman toiminnan hallitsemisen tunne kehittää taas hiljalleen toiminnanohjaustaitoja.



Ohjeiden antamiseen on jatkuvasti kiinnitettävä erityistä huomiota työskennellessä sellaisten oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat tukea toiminnanohjaukseen.

”Ja sitten just, kun mäkin oon ite niinku semmonen, että välillä annan ne ohjeet huonosti. Nii eihän tämmönen oppilas pysy sitten ollenkaan mukana.”(Haastateltava 1)

”Ja ne, ja sitten tosiaan semmonen, että he, isompi kasa niinku ohjeita sie sitten annat, nii nää ei niinku pysty sen mukaan toimimaan, että ne tarvii semmosen niinku pilkotun, pilkotun ohjeistuksen.”(Haastateltava 2)

Ohjeet tulisi antaa ennakkoiden ja pilkottuna osiin. Koska toiminnanohjauksen ongelmiin liittyy Bestin ja Millerin (2010, 1641) määritelmän mukaan työmuistin pulmia, niin toisto sekä pieniksi osakohdiksi pilkotut ohjeet toimivat toiminnanohjauksen kehittymisen tukena paremmin kuin yksi iso ohje. Aiemmat tutkimukset ovat samassa linjassa tämän tuloksen kanssa. Johnson ja Reid (2011, 63) kuvailevat uuden opiskelustrategian oikeaoppisen opetuksen etenevän vaiheittain: Ensin oppilaalle opetetaan strategia suoraan vaiheisiin pilkottuna. Seuraavaksi oppilaat tehdään tietoiseksi siitä, että miksi strategia on ylipäätään tarpeellinen ja tärkeä. Viimeisenä vaiheena oppilasta autetaan ottamaan strategia omakseen ohjaten oppilasta siihen asti, kunnes hän hallitsee strategian täysin itsenäisesti. Tätä Johnsonin ja Reidin vaiheittaista strategioiden opetusta voisi hyvin soveltaa muihinkin tilanteisiin, joissa oppilaita ohjeistetaan. Pilkottu ohjeistus antaa oppilaalle kuin hallittavampia pieniä kokonaisuuksia käsiteltäväksi kerrallaan. Oikeaoppinen ohjeistus mahdollistaa yksinkertaisesti oppilaan suunnitelmallisemman toiminnan tavoitteiden saavuttamiseksi (Johnson & Reid 2011, 63).

Ohjeistuksesta saadaan yhä tehokkaampi, kun siinä käytetään *apuna kuvia*, jotka kielennetään oppilaalle. Kuvien käyttö ohjeidenannon apuna tukee luultavammin visuaalisten oppijoiden toimimista, kun ohjeista jää kuvajälki muistiin. Ei tule myöskään unohtaa sitä seikkaa kuvien käytön hyödyistä, että ohjeiden antoon palaaminen voi joillakin oppilailla helpottua kuvamuotoisten ohjeiden takia. Toisaalta ohjeisiin palaaminen helpottuu myös jo pilkotunkin ohjeidenannon kautta.

”(Puhetta alussa...) käytän myös sitten tämmösiä kuvia tukena ja apuna. Eliikkä, että laitan, että oppilaalla on ihan pulpetissa, niinku tavallaan semmonen kuvasarja, et esimerkiksi niinku ruokailusta, että siinä on käsien kuva, että ”pese kädet”, sitten tee tätä ja sitten tätä. Semmonen, että oppilaan pöydälläkin on ihan siihen toimintaan kuvasarja, joka sitten tietysti niinku kielennetään, käydään sitten niinku suullisesti läpi.” (Haastateltava 2)

Kuvaohjeistuksen kielentäminen oppilaalle on eräänlaista yksilöllistä ohjaamista, joka ainakin Banichin (2009, 89) mukaan on erityisen tärkeää toiminnanohjauksen kannalta. Aro, Laakso ja Närhi (2007, 14) korostavat lapsen oman sisäisen puheen ja asioiden sanallistamisen tärkeyttä tukemassa oppimista. Kuvallisista ohjeista voitaisiin siis saada yhä tehokkaampia, jos oppilaan itse annettaisiin tuetusti sanallistaa ohjeistus omin sanoin. Kyseisellä tavalla voitaisiin samalla varmistaa, että oppilas on oikeasti ymmärtänyt ohjeistuksen.

*Katsekontakti* on hyvä tapa varmistaa ohjeiden perille meno. Tästä johtuen katsekontaktiyhteys on tärkeää pitää esteettömänä läpi ohjeiden annon.

”Ja se, että se on se oppilas tarkkaavainen. Että muuten se on kyllä turhaa. Melkeen sanon, että katoppa tänneppäin. Tai jotain. Katsekontakti. Katsekontakti näihin pariin oppilaaseen aina.” (Haastateltava 1)

Burragen ym. (2008, 510) toiminnanohjauksen vaikeuksien ilmenemismuotoihin kuuluu tarkkaavaisuuden pulmat muun muassa vain yhteen asiaan kerrallaan keskittymisessä. Katsekontakti voisi toimia kuin merkkinä oppilaalle siitä, että juuri sillä hetkellä hänen tulee kuunnella ohjeistusta. Katsekontakti on samalla eräänlainen varmistus siitä, että oppilaan tarkkaavaisuus on ohjeiden annossa.

*Vertaisten apu sekä avustajan käyttö* auttavat toiminnanohjauksen pulmien kanssa opiskelevia lapsia suuntautumaan sekä säilyttämään huomionsa oikeaan asiaan silloin, kun itsenäinen työskentely ei jostakin syystä onnistu. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat molemmat kertoivat vertaisen avun olevan hyvä keino tukea sellaisia lapsia, joilla on toiminnanohjauksen pulmia.

”Ja sitten vielä ihan tarkistan silleen, että jos oppilas vielä... huomaa ettei se vielä yhtään tajunnu, nii sanon sitten vielä vierustoverille siinä, että katoppa että onko siinä oikee kirja, nii se niinku heti tajuaa että auttavat. Että tää on se läksy. Ja että niinku silleen että hyvin luokkatoveri auttaa siinä läksytilanteessa.” (Haastateltava 1)

”No esimerkiksi tämmösessä niinkun parityöskentelyssä toisesta oppilaasta voi olla iso apu lapselle. Että tota, että sillon niinku sellanen oppilas, semmonen oma-aloitteinen ja tämmönen niinkun omaaloitteinen ja... miten mie sanoisin... en mie voi sanoa, että hyvä oppilas, mutta kuitenkin semmonen oppilas. (Puhetta välissä...) Sillä tavalla, että sitten

hän pystyy sitten tavallaan olemaan sen toisen vieressä. Tavallaan, että sitten siinä tapahtuu myös tämmöstä mallioppimista. Eli se on ollu semmoinen aika hyvä keino tämmösille sitten. Mikä niinku tukkee sitten sitä toista.” (Haastateltava 2)

Haastattelemiani opettajat ovat nähneet vertaisten kanssa työskentelyn hyödyt sellaisten lasten kohdalla, joilla on toiminnanohjauksen pulmia. Haastateltavat kokevat toisen lapsen olevan hyvänä apuna muistuttamassa, että mitä milläkin hetkellä kuuluu tehdä. Tämä tutkimustulos tukee hyvin Van Lierin ja Deater-Deckarin (2016, 1-2) väitettä siitä, että vertaissuhteilla on vaikutusta toiminnanohjauksen kehittymiseen. Toisin sanoen tilanteessa, jossa lapsi ei tiedä tai muista enää mitä tehdä, hän voi katsoa vertaisen toimintaa ja päätellä siitä, että mitä hänen tulee tehdä. Omatoiminen vertainen saattaa lisäksi itsenäisesti neuvoa toista oppilasta tehtävänteossa.

### 5.2.2 Strukturi

Strukturi tuo eheyttä ja tasapainoa koulupäivään sellaisille oppilaille, joilla on puutteita toiminnanohjauksessaan.

”Ja ihan semmoinen tosi rauhallinen päivärytmi. Sehän tukee ihan selvästi kaikkia oppilaita. Ja sitähan ei aina ole, että välillä tsambadadaa tehään tätä ja sit kohta ruvetaan näyttelemään ja... tämmönehän sekottaa tämmöstä oppilasta. Kaikki ylimääräinen toiminta, vaikka semmoinen että tänään viimesellä tunnilla on palkintotunti, semmonenkin saattaa sotkee sitä.” (Haastateltava 1)

Burrage ym. (2008) kertovat toiminnanohjauksen vaikeuksien ilmenemismuotoihin kuuluvan muun muassa tehtävästä toiseen siirtymisen vaikeuden sekä toiminnan suunnittelun ja ylimääräisten häiriötekijöiden poissulkemisen vaikeuden. Burragen ym. (2008) äsken mainittuihin vaikeuksiin nojaten voisi päätellä tietynlaisten toistuvien rutiinien *sekä asioiden ennakoinnin* helpottavan sellaisten oppilaiden oppimista, joilla on toiminnanohjauksen ongelmia. Samalla *toistuvat rutiinit* harjaannuttavat pikkuhiljaa toiminnanohjaustaitoja.

Strukturin luomisessa kaikki lähtee haastattelemieni opettajien kertoman mukaan hyvistä ennakkovalmisteluista, eli *opetuksen suunnittelusta*.

”Että kyllä välillä, niinku se yllä oli vaikee. Siinä piti niinku tavallaan koota jakso ja täyttää sanaristikkoa sieltä vastauksia, nii... Semmoinen tehtävä ei oo ollenkaan hyvä, se hyvän opetuksen suunnittelu ois niinku tärkeä.” (Haastateltava 1)

”Ja sitten ihan semmoset harjotteet, että ...et annetaan sille oppilaalle sitten niinku aikaa siihen.” (Haastateltava 2)

Tutkimusten tulosten mukaan kun opettaja käyttää etukäteen aikaa sopivien tehtävien ja selkeiden ohjeistuksien tekoon, niin itse oppitunnilla voidaan enemmän käyttää aikaa oppimiseen. Opettajan jaksassa oikeasti pohtia, että millaiset tehtävät sopivat oppilaille ja millaisia materiaaleja ja millainen tila tarvitaan, saadaan hyvä pohja selkeärakenteiselle oppitunnille. Jos opettaja ei itsekään ole selvillä täysin pitämänsä oppitunnin rakenteesta, niin seurauksena voi olla hälinää luokassa, mikä vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Jos taas tehtävät ovat oppilaille liian haastavia sekä niiden ohjeistukset epäselviä, niin seurauksena voi olla se, että oppilaat vain hämmentyvät tehtävästä ja tarvitsevat lopulta äärimmäisen paljon lisäohjeistusta tehtävän tekemiseksi. Chevalierin (2015, 369) korostama tavoitteiden asettamisen harjoittelu voidaan toteuttaa systemaattisemmin sekä tehokkaammin hyvän opetuksen suunnittelun kautta. Opettajan yksittäisille tunneille asettamista tavoitteista voidaan siirtyä ajan kanssa oppilaiden itse asettamiin tavoitteisiin. Tämä voidaan toteuttaa hyvin siten, että alussa opettaja jo suunnittelutyössä pohtii tunneille tavoitteita, jotka hän kertoo ja käy läpi oppilaiden kanssa aina oppitunnin aluksi sekä palaa tavoitteisiin myös oppitunnin lopuksi. Kun tämän kaltaisen tavoitteen asettelu huomataan toimivan, niin oppilaat voidaan myöskin ottaa osalliseksi asettamaan sekä myöskin arvioimaan tavoitteita sekä niiden toteutumista.

Hyvässä opetuksen suunnittelussa on kyse opettajan ennakoinnista ja kun tämä ennakoinnin taso on kunnossa, voidaankin ottaa *ennakointi* osaksi myös oppilaan koulupäivää. Aineistossani opettajat kertoivat käyttävänsä ennakointia erityisesti päiväkohtaisen ohjelman sekä yksittäisen oppitunnin rungon muodossa: Opettajan ennalta tekemä päiväsuunnitelma kerrottiin lapsille koulupäivän aluksi kun taas yksittäisen oppitunnin runko käytiin esimerkiksi kuvin läpi tunnin aluksi.

”(Puhetta alussa...) ...strukturoimaan joskus sitten niinku sen työpäivän oppilaille, että sitten tota sie teet, niinku ennen työpäivän alkua käyään läpi, että nytten niinku tapahtuu tätä, tätä ja tätä. Ja sitten tavallaan, että niinkun.... Sitten niinkun jäsennellään se oppitunninkin heille, että nyt tapahtuu tätä, sitten seuraavaks tätä ja sitten tätä. Elikkä niinku tavallaan pilkotaan sitten pieniin palasiin se... se koulupäivä ja sitten se yksi tuntikin sitten. Se auttaa heitä. Sitten varsinkin jos näitä siirtymätilanteissa, että tavallaan, että pystytään

sitten antamaan niinku se ohjeistus jo niinku hyvissä ajoin. Että heillä on aikaa tavallaan päässä sitten käsitellä sitä. Että asiat ei tuu niinku äkkiä, että heille annetaan aikaa siihen. Näihin siirtymätilanteisiin varsinkin.” (Haastateltava 2)

Ennakoinnin avulla toimintaa pystytään suuntaamaan jo kuin etukäteen toiminnan kannalta olennaiseen asiaan. Lisäksi ennakoinnilla saadaan aikaan tietynlaista toistoa asioiden käsittelyyn, mikä sekin helpottaa toiminnan ohjausta, kun asiat painuvat muistiin paremmin. Diamond (2012, 335, 337–338) kertoo, että yksi tie parempiin tuloksiin, toiminnanohjauksen kehittymisen saralla, on useat toistot harjoituksissa. Banich (2009, 89) kertoo toiminnanohjauksen pulmien ilmetessä yksilöllisen ohjaamisen olevan tärkeää erityisesti uusissa tilanteissa. Asioiden ennakointi voidaan nähdä hyvänä valmistautumisena uusiin tilanteisiin. Ennakoinnin voisi toisin sanoen ajatella olevan eräänlaista yksilöllistä ohjausta, jolla pienennetään uusien tilanteiden aiheuttamaa hämmennystä etukäteen. Tiivistettynä tutkimustulokset toistojen sekä ennakoinnin merkityksistä toiminnanohjauksen tukemisessa ovat linjassa aiempien tutkimuksien kanssa.

*Rutiinit* ovat toistuvia tapahtumaketjuja, jotka tuovat turvallisuuden tunnetta sekä ennakoinnin mahdollisuutta koulupäivään. Jo esimerkiksi pieni rutiini läksyjenannon kaavassa, voi parantaa läksyjen teon muistamista tai ainakin niiden kirjaamista ylös:

”Niinku tänäänkin oli hyvä tilanne, oli todella levoton se kotiin lähtö, niin sitten mä sanon aina pimpelipom, kun läksyn sanon niille vielä. Ja se pitäs kirjottaa taululle vielä aina: sivunumero, kirjan kuva.” (Haastateltava 1)

Toiminnanohjauksen vaikeuksiin kuuluu uusien tilanteiden ja tiedon käsittelyn pulmat (Banich 2009, 89). Toisin sanoen oppilaiden, joilla on vaikeuksia toiminnanohjauksensa kanssa, sopeutuvat uusiin tilanteisiin ja tietoon jonkin verran tavallista hitaammin. Tällaisten lasten sulavamman sopeutumisen kannalta tiettyjen rutiinien pitäminen osana koulupäivää on tarpeellista, jotta jatkuvasti muuttuvassa koulumaailmassa edes jotkut seikat säilyisivät pysyvinä. Rutiinien merkitys toiminnanohjauksen kannalta on tunnustettu myöskin aiemmissä tutkimuksissa. Muun muassa Chevalier (2015, 364) puhuu tutun ympäristön mahdollistavan sen, että lapsi osaa helpommin kiinnittää huomionsa tavoitteiden

kannalta merkityksellisiin vihjeisiin. Aiemmin kuvaillussa haastatellun opettajan läksyjenanto rutiinissahan on juuri Chevalierin kuvaaman kaltainen tilanne: Tuttu ja usein toistettu rutiini läksyjen annossa vie lapsen huomion tavoitteen, eli läksyjen muistamisen, kannalta merkitykselliseen vihjeeseen. Tämä merkityksellinen vihje on kyseisessä tilanteessa sana ”pimpelipom”.

Rutiinien tärkeydestä toiminnanohjauksen kannalta ei tule kieltämän, mutta pelkistä rutiineista koostuva kouluviikko ei ole hyväksi toiminnanohjauksenkaan kannalta. Diamond (2012, 337–338) kertoo, että toiminnanohjausta tulee jatkuvasti hiukan haastaa, jotta se voi kehittyä. Rutiinien rinnalla *pieni vaihtelu* osana esimerkiksi oppituntia voikin tuoda sopivaa haastetta toiminnanohjaukselle ja samalla uutta intoa oppimiseen.

”Tai varmaan semmonen sopiva toiminta, että... niinku meilläkin on aina ne sporttikset tunnilla, että se varmasti auttaa kyllä ehkä vähän, että se toiminta pysäytetään, että tehhään jotakin muuta ja sitten pystytään rauhallisesti jatkamaan. (Puhetta välissä...) Että se aluksi voi olla, että on vaikeaa mennä siihen tehtävään takasin, mutta voisko sitten pitemmän päälle olla niin, että sitten kuitenkin loppu tunnista ois virkeempi. Tämönen.” (Haastateltava 1)

Kun oppilaat saavat kesken oppitunnin haukata happea tai purkaa fyysistä energiaa, niin voi se parantaa heidän tarkkaavaisuuttaan tehtävään taas palatessa. Varsinkin koska jumiutumisen oli tiiviisti läsnä haastattelemieni opettajien oppilaiden keskuudessa, niin sporttiksen kaltaisella vapaammalla hetkellä oppitunnin keskellä saatiin opettajan sanojen mukaan pidemmällä aikavälillä muutoksia tarkkaavaisuudessa aikaan. Fyysisen harjoittelun vaikutus tukemassa toiminnanohjauksen kehittymistä saa tukea aiemmista tutkimuksista (Best 2010, 338; Diamond 2012, 337). Tosin esimerkiksi Best (2010) puoltaa enemmänkin pitkäaikaisen fyysisen harjoittelun vaikutuksia toiminnanohjauksen kehittymisessä. Toisaalta Best (2010) ei myöskään sano lyhyempi aikaisen fyysisen harjoittelun olevan täysin merkityksetön toiminnanohjauksen kannalta. Lyhytaikaisella harjoittelulla ei vain ole todistettu olevan vielä yhtä suuria ja yhtä pitkäaikaisia vaikutuksia toiminnanohjauksen kehittymiseen. Toisaalta luokanopettajan kuvailema sporttistoiminta on tavallaan pitkäaikaista harjoittelua, mutta vain lyhemmissä jaksoissa kerrallaan, joten sen voi sanoa osaltaan myötäilevän Bestin (2010) tutkimustuloksia.

### 5.2.3 Työrauhaa tukevat tilaratkaisut

Opetuksellisten ratkaisujen ohella oppimisympäristöön liittyvät työrauhaa tukevat tilaratkaisut vaikuttavat osaltaan toiminnanohjauksen pulmiin. Toinen haastatteleman opettaja mainitsi pohtineensa esimerkiksi sitä, että kuinka luokan seinillä olevat tavarat, kuten oppilaiden erilaiset tuotokset, vaikuttavat joidenkin oppilaiden toiminnanohjaukseen esimerkiksi keskittymiskyvyn kautta.

”No varmaankin just se, kyllä se tai sitä oon miettiny useinkin, että onko hirmu hyvä se, että on luokan seinillä kauheesti kaikkee, tätä hommaa, mutta mä oon sitä tai en oo silleen, että mä olisin pelkistänyt sen luokan. Et mä en oo siihen lähteny, että me ollaan yritetty saaha viihtysä... Siitä luokasta.” (Haastateltava 1)

Samainen opettaja sanoi kuitenkin luopuneensa ajatuksesta ottaa nämä työt seiniltä pois, koska halusi luokastaan ennen kaikkea kotoisan ja tutun tunnelman. Chevalier (2015, 364) puhuu myöskin *tutun ympäristön tärkeyden* puolesta toiminnanohjauksen kannalta. Tutussa luokahuoneesta oppilas tietää mistä löytyy mitään ja miten hänen odotetaan käyttäytyvän.

Tärkeimpänä seikkana tilaratkaisuista puhuttaessa nousi *työrauhan säilyttäminen* tilaratkaisuja hyödyntäen. Opettajat olivat havainneet liiallisen hälinän häiritsevän lasten toiminnanohjausta entisestään.

”Mut eihän sitä aina voi sitten, että ollaan hiljaa ja rauhallisesti kun, kun ei se oo tämän päivän koulua. Me ei voida vaatia niinku sitä, että kun meidänkin luokkaa tykkää hirveesti että oli hirveen hiljasta. Aina, melkein, mut sitten kun pitäähän meidän oppia yhdessä tekemään töitä, sitä hälinää sietämään ja.. Että tässä on tämä ristiriita, ainainen ristiriita. Nämä toiminnanohjaukset, ne kärsii siitä hälinästä.” (Haastateltava 1)

Tilaratkaisut nähtiin keinoina tukea oppimista silloin, kun luokan työrauha häiritsevästi lasten keskittymistä. Toinen opettajista oli kokeillut varsinaisten tilaratkaisujen ohella kuulokkeiden käyttöä oppilaallaan hälinän haitan minimoimiseksi, mutta oppilas itse oli kieltäytynyt käyttämästä kuulokkeita. Ajoittain opettajat olivat myöskin oppilaan omasta pyynnöstä antaneet oppilaan mennä avustajan kanssa käytävään tekemään tehtäviä, koska siellä oli vähemmän ääniärsyksiä. Toisaalta opettajat toivat esille ajatuksen siitä, että eihän luokalta myöskään voida vaatia täydellistä hiljaisuutta, sillä työskentelyn äänet kuuluvat oppituntiin. Burragen ym. (2008, 510) määrittelyssä toiminnanohjauksen pulmiin voi kuulua vaikeus säilyttää tarkkaavaisuus yhteen asiaan sulki-

muut häiriötekijät tarkkaavaisuuden ulkopuolelle. Tähän Burragen ym. määrittelyyn kuuluvaan seikkaan nojaten, liiallinen hälinä luokassa vaikeuttaa tällaisten oppilaiden oppimista ja täten työrauhan säilyttäminen luokassa on tärkeää.

Molempien opettajien toiveena olisi tulevaisuudessa tilaratkaisujen osalta *useampi pienryhmätila* opetuskäyttöön. Opettajat perustelivat useamman pienryhmätilan olevan avuksi sekä toiminnanohjauksen tukemisen kannalta että monenlaisten oppijoiden kannalta muutenkin.

”Varmaan semmonen oppimisympäristö olis, ihan niinku mitä mä oon haaveillu, että olis toinen tila, missä sais olla ihan hiljaa ja toinen, missä olis sitä toimintaa. Semmonen. Toinen missä ei tehtäs mitään ylimäärästä ja toinen sitten missä vois tehdä vaikka mitä ylimäärästä. Siellä olis, voi käydä hakeen välissä vaikka pallon, jonka päällä tehdä tai istua. Mitä vaan, istua lattialla siellä ja... (Puhe jatkuu...)” (Haastateltava 1)

”Tottakai integraatio niinku on, integraatio periaatteen mukaan heidän pitää saada olla niinku samassa luokassa niinku muittenkin kanssa, mut sitten tavallaan niinku sellanen ympäristö, johon niinku mahdollista sitten tehdä nää, niinku helpommin jäsentää nää toiminnat... tehdä niinku, mentäs tavallaan niinku iha eri tiloihin ja se ois niinku mahdollista. Että tää osa oppimisesta tapahtuu niinku tässä ja tää osa tapahtuu sitten tässä ja näin. Elikkä silloin sitä pystys sitten vielä enemmän niinku jäsentämään ja pilkkomaan sitä, sitä opetusta. Mut et harvassa koulussa se on mahdollista. Et niinku, et tämmöset pienryhmätilat olis tosi tarpeellisia. Ja sellaset et tilat ois niinku mukautuvia. Eli siellä niinku, eli lapset niinku... sinne saatas tavallaan semmosia vähän erilaisia oppimisympäristöjä sinne kouluun. Et se ei ois semmonen perinteinen pulpetti ja... vaan sinne saatais niinku erilaisia ryhmätiloja ja tällä tavalla, nii uskosin, et se, et semmosista niille ois paljon hyötyä.” (Haastateltava 2)

Koska useampi pienryhmätila mahdollistaa melkeinpä varmiten työrauhan säilyttämisen, niin sen voisi se tukea tehokkaasti toiminnanohjaukselta. Toiminnanohjauksen vaikeuksiin kun voi kuulua vaikeudet tarkkaavaisuudessa ja tehtävän kannalta epäolennaisten häiriötekijöiden poissulkemisessa (Burrage ym. 2008, 510). Kun oppilas pääsisi tekemään tehtäviään tarvittaessa erilliseen pienryhmätilaan, jossa kaikki häiriötekijät sekä hälinä olisi minimoitu, niin luultavammin oppilaan tehtävien teko saisi aivan uutta puhtia. Useammista pienryhmätiloista puhuttaessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon se seikka, että pienryhmätilojen saatavuus ei ole luokanopettajien tahdosta kiinni. Luokanopettajat voivat toki itse toivoa lisää pienryhmätiloja käyttöönsä, mutta loppupeleissä päätökset uusista tiloista tekee jokin korkeampi taho. Kiteytettynä voisikin sanoa, että useammat pienryhmätilat ovat resursseista kiinni oleva ratkaisu toiminnanohjauksen tukemiseksi. Onneksi loppujenlopuksi kuitenkin, aivan ku-



ten tämänkin tutkimuksen tuloksista käy ilmi, paljon voidaan tehdä taloudellisista resursseista riippumatta.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Löytöjen tarkastelu ja johtopäätökset

Asetin tutkimukselleni kaksi tavoitetta: Ensimmäkin halusin selvittää, että millä tavoin haastatteleman luokanopettajat määrittävät toiminnanohjauksen ongelmat. Tässä kyseisessä tavoitteessa onnistuin mielestäni hyvin ja opettajilta tulikin paljon kuvailua aiheeseen liittyen. Erityisen mukava oli huomata opettajien suhteellisen korkea tietoisuuden aste toiminnanohjauksen ongelmista. Tietysti tietoisuuden suhteellisen korkeasta tasosta puhuttaessa ei voi sivuuttaa sitä seikkaa, että molemmilla haastateltavilla sattuu olemaan kokemusta erityisopettajan työstä. Se, että luokanopettajien tietoisuus tässä tutkimuksessa toiminnanohjauksen pulmista oli hyvä, toivottavasti kertoo heidän myös ottavan tällaisten oppilaiden tarpeet huomioon opetuksessaan. Näin ainakin uskaltaa uskoa. Kaiken kaikkiaan tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien määrittelyt toiminnanohjauksen ongelmista vastasivat osaltaan aika lailla aiempia tieteen kentällä tehtyjä määritelmiä (Banich 2009, 89; Best 2010, 331; Burrage ym. 2008, 510). Tutkimuksen tuloksena syntynyt määritelmä toiminnanohjauksen ongelmista on kuitenkin huomattavan käytännönläheinen verrattuna aiempiin tieteellisiin määritelmiin (Banich 2009, 89; Best 2010, 331; Burrage ym. 2008, 510). Tulokset kun perustuvat käytännön työtä tekevien luokanopettajien kertomaan. Tämän tutkimuksen tuloksissa toiminnanohjauksen ongelmien määrittely koostuu tarkkaavaisuuden pulmien kuvauksesta sekä tekemisen hitauden kuvauksesta. Selkeimpänä piirteenä sellaisilla lapsilla, joilla opettajien mukaan on toiminnanohjauksen pulmia, on jumiutuminen luokkatyöskentelyssä.

Tutkimukseni toisena tavoitteena oli kartoittaa haastattelemieni luokanopettajien, oman kokemuksen kautta kertyneitä, toimintatapoja toiminnanohja-

uksen kehittymisen tukemiseksi luokkatyöskentelyssä. Ja erityisesti selvittää, että millaisia tukikeinoja luokanopettajat ovat käyttäneet tukeakseen sellaisia oppilaita, joilla on havaittu olevan toiminnanohjauksen pulmia. Tutkimukseni toteutti tehtävänsä tämän kyseisen tavoitteen osalta mielestäni niin hyvin, kuin siihen kahden haastateltavan luokanopettajan kertoman perusteella voi päästä. Tämän tutkimuksen tuloksena nousi esille kolme laajempaa opetuksellisten ratkaisujen kokonaisuutta, joiden avulla voidaan tukea toiminnanohjauksen kehittymistä koulutyöskentelyssä. Nämä kyseiset tulokset tulleet kokonaisuudet ovat kommunikaation selkeyttäminen, struktuuri sekä työrauhaa tukevat tilaratkaisut. Tutkimukseni tuloksissa erityisesti kommunikaation selkeyttäminen nähtiin tärkeänä tekijänä tukemassa toiminnanohjausta. Olen varma, että keinoja tukea toiminnanohjausta luokassa on lukuisia, ja tämän tutkimuksen tuloksina esitellyt tukitoimet kuvaavat vain murto- osaa kaikista mahdollisista tukikeinoista. Tämän tutkimuksen tulokset sisältävät vain ne tukikeinot, jotka luokanopettajat ovat kokeneet omien oppilaidensa kohdalla hyödyllisiksi ja tarkoituksenmukaisiksi. Ehkäpä hienoimpana huomiona pidän kuitenkin sitä seikkaa, että tämän tutkimuksen tuloksissa esitellyt tukimuodot ovat sellaisia, jotka sekä ovat hyvin helposti siirrettävissä käytännön työhön että hyödyttävät kaikkien oppilaiden oppimista. Käypä Hoito -suosituksessa (2013) mainitaankin, että huolella toteutettu perusopetus toimii kaikkien koulussa tehtävien tukitoimien pohjana. Haastattelemani opettajat olivat aloittaneet oppilailleen tukitoimet, vaikka varsinaista diagnoosia yhdelläkään oppilaalla ei vielä ollutkaan. Lieneekö kysymys siitä, että opettajilla on hyvä tietoisuus toiminnanohjauksen ongelmista ja he osaavat sen kautta tunnistaa ongelmat ajoissa, vai siitä, että oppilaat tai heidän vanhempansa ovat osanneet hakea apua ilmenneisiin pulmiin. Oli kysymys kummasta tahansa äsken mainitusta tilanteesta johtopäätöksenä voi joka tapauksessa sanoa, että jotakin on tapahtunut oikein.

Tutkimukseni vahvisti aiempaa tutkimusta ilmiöön liittyen, kuitenkin fokusoiden tarkemmin joitakin aiemmissa tutkimuksissa esille nostettuja seikkoja. Ensinnäkin hyvien vuorovaikutussuhteiden merkitystä koulussa on jo aiemmin tutkittu (mm. Van Lierin ja Deater-Deckarin 2016) ja hyvillä vuorovaikutussuh-

teilla on tutkimusten mukaan merkitystä toiminnanohjaustaitojen kehittymiselle. Oman tutkimukseni tulokset tukevat näitä aiempia tutkimuksia nostoen kuitenkin esille muutaman spesifimmän seikan, joilla on merkitystä tuettaessa toiminnanohjausta. Nämä seikat ovat katsekontaktin tärkeys opetustilanteissa sekä tuloksissa kaiken tukemisen pohjana pidetty hyvä oppilaan tuntemus. Lisäksi merkittävänä tuloksena pidän tutkimuksessani sitä, kuinka paljon ohjeiden annolla on vaikutusta toiminnanohjaukseen. Toiseksi tutkimukseni nosti esille erään huomionarvoisen seikan, jolla voidaan mahdollisesti saada tuettua sellaisia oppilaita, joilla on toiminnanohjauksen pulmia. Tämä kyseinen seikka on useamman pienryhmätilan käyttö mahdollisuus koulussa. Pienryhmätilojen merkityksestä puhtaasti toiminnanohjauksen tukemisen kannalta ei ole oikeastaan paljoakaan tutkittu aiemmin.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni perustuu kahden luokanopettajan haastatteluun, joten perustan tutkimukseni pieneen otoskokoan. Pienen otoskoon voi nähdä tutkimuksen heikkoutena, mutta koen, että koska tutkimukseni ei laadullisena tutkimuksena pyri tulosten yleistettävyyteen, niin on otoskoko sinänsä riittävä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182). Loppupeleissä tässä pienessäkin otoksessa oli huomattavissa selvää samankaltaisuutta haastateltavien vastauksissa. Minulla ei myöskään ole mitään henkilökohtaista suhdetta haastateltaviini tai en työskentele heidän kanssaan, joten puolueettomuusnäkökulmasta tarkasteltuna tutkimukseni on luotettava (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu aina tutkijan tulkintaa. Sarajärvi ja Tuomi (2009, 35) muistuttavat, että jo asioiden ymmärtämiseen sinänsä liittyy väistämättä sekä ihmisen omaa tulkintaa että kontekstin vaikutuksen alaista tulkintaa. Kontekstin vaikutuksen alainen tulkinta ei sinänsä tee tutkimukseni luotettavuutta kyseenalaiseksi, sillä teen tutkimusta juurikin koulun kontekstissa. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta olennaista on kuitenkin pohtia ihmisten kautta tulevaa tulkintaa. Tässä tutkimuksessa ihmisten kautta tulevaa

tulkintaa tulee sekä tutkittavien että tutkijan kautta. Tutkijana teen toisin sanoen valinnan, että keitä ihmisiä haastattelen, eli keiden tulkinnan yhteisestä kokemusmaailmasta tutkittavaan ilmiöön liittyen päätän valita tutkimukseni pohjaksi. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan tulkinta on oikeastaan jossakin määrin välttämätöntä. Tulos ja tulosten tulkinta osiossa olen käyttänyt systemaattisesti suoria lainauksia haastatteluaineistosta, joiden avuin perustelen pohdintojani tutkimuksen tuloksista. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 233) mukaan juurikin suorilla aineistositaateilla saadaan lisättyä tutkimuksen luotettavuutta.

### **6.3 Jatkotutkimushaasteita**

Eräänä jatkotutkimushaasteena olisi mielenkiintoista tutkia puhtaasti luokanopettajien kokemuksia toiminnanohjauksen ongelmista sekä ongelmien ratkaisusta luokkahuonetyöskentelyssä. Puhtaasti luokanopettajien kokemuksilla tarkoitan sitä, että haastateltavilla ei olisi minkäänlaista koulutusta tai kokemusta erityisopetuspuolelta. Tällöin saataisiin selvemmin esille juurikin kokemuksesta karttunut tieto toiminnanohjauksen pulmista ja niiden tukemisesta sekä samalla pienennettäisiin koulutuksesta saadun tiedon vaikuttavuutta tuloksiin. Mielenkiintoista olisi myös vertailla kokemusvuosien vaikutusta toiminnanohjauksen pulmien tietoisuuteen: Miten luokanopettajien käytännönkokemuksesta saatu tieto kasvaa työvuosien myötä.

## LÄHTEET

- Aro, T., Laakso, M-L. & Närhi, V. 2007. TOMERA -Toiminnanohjauksen ja it-sesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoitossa. NMI- Bulletin 17(2), 11–19.
- Baddeley, A. 2010. Working memory. *Current Biology* 20(4), 136–140.
- Banich, M. T. 2009. Executive function: The search for an integrated account. *Current Directions in Psychological Science* 18(2), 89–94.
- Best, J. R. 2010. Effects of physical activity on children’s executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review* 30(4), 331–351.
- Best, J.R. & Miller, P.H. 2010. A developmental perspective on executive function. *Child Development* 81(6), 1641–1660.
- Burrage, M. S., Ponitz, C. C., McCready, E. A., Shah, P., Sims, B. C., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. 2008. Age- and schooling-related effects on executive functions in young children: A natural experiment. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence* 14(6), 510–524.
- Chevalier, N. 2015. Executive function development: Making sense of the environment to behave adaptively. *Current Directions in Psychological Science* 24(5), 363–368.
- Diamond, A. 2012. Activities and programs that improve children’s executive functions. *Current Directions in Psychological Science* 21(5), 335–341.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Johnson, J. & Reid, R. 2011. Overcoming executive function deficits with students with ADHD. *Theory Into Practice* 50(1), 61–67.
- Käypä Hoito- suositus. 2013. Duodecimin, Suomen Lastenneurologinen yhdistys ry:n, Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen asettama työryhmä:

<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus;jsessionid=C0AC29F1F265FB00EB2EB54BEF70FF86?id=hoi50061> Viitattu 6.6. 2016

Närhi, V. & Klenberg, R. 2010. ADHD- tutkimuksellinen mysteeri, käytännössä kaikille tuttu. NMI-Bulletin 20(3), 29–38. Niilo Mäki- säätiö.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (Ca): Sage.

Roebers, C. M., Röthlisberger, M., Cimeli, P., Michel, E. & Neuenschwander, R. 2011. School enrolment and executive functioning: A longitudinal perspective on developmental changes, the influence of learning context, and the prediction of pre-academic skills. European Journal of Developmental Psychology 8(5), 526–540.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Van Lier, P. & Deater-Deckard, K. 2016. Children's elementary school social experience and executive functions development: Introduction to a special section. Journal of abnormal child psychology 44(1), 1–6.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

Lyhyt alkukartoitus:

1. Mitä luokka-astetta opetat?
2. Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajan ammatissa?

Toiminnanohjauksen ongelmien määrittely:

3. Miten itse määrittelisit toiminnanohjauksen ongelmat?
4. Mistä luulet käsityksesi syntyneen?
5. Mikä merkitys toiminnanohjauksen ongelmien tunnistamisella ja huomioimisella opetuksessa on mielestäsi oppilaan oppimiselle?

Oma oppilasaines:

6. Onko ryhmässäsi oppilas (tai oppilaita), jolla on toiminnanohjauksen ongelmia?
7. Onko tällä oppilaalla (oppilailla) diagnoosia?
8. Millä tavoin oppilaan toiminnanohjauksen ongelmat ilmenevät käytännössä?
9. Onko sinulla aiempaa kokemusta ennen tätä ryhmää, sellaisen oppilaan opettamisesta, jolla on toiminnanohjauksen ongelmia?

Opetukselliset ratkaisut:

10. Millä tavoin olet toiminut tukeaksesi tällaisten oppilaiden oppimista aiemmin mainittujen käyttäytymismallien ilmettyä?
11. Millaisten tukemisen keinojen olet havainnut toimivan oppilaasi kohdalla?
12. Millaisen oppimisympäristön olet havainnut tukevan sellaisen oppilaan oppimista, jolla on toiminnanohjauksen pulmia?
13. Miten kehittäisit oppimisympäristöä yhä toimivammaksi tällaisen oppilaan kannalta, jos resurssit eivät olisi este? Eli millainen olisi ihanteellinen oppimisympäristö tällaisille oppilaille? kuvaile sitä?