

**ERILAISTEN OPETUSTYYPPIEN YHTEYS YLÄKOULUIKÄISEN ADHD-
DIAGNOSOIDUN NUOREN TUNTIYÖSKENTELYYN LIIKUNTATUNNILLA**

Touko Rautamaa

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2024

TIIVISTELMÄ

Rauatmaa, T. 2024. Erilaisten opetustyylien yhteys yläkouluikäisen ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyyn liikuntatunnilla. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 35s, (1 liite).

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia liikunnanopettajien käyttämiä opetustyyliä sekä niiden yhteyksiä ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyyn. Tutkimuksen tavoitteena oli miten erilaiset opetustyylit vaikuttavat ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyyn sekä mitä opetustyyliä liikunnanopettajat käyttävät eniten. Lisäksi tässä työssä tutkittiin, miten liikunnanopettaja kokemus vaikuttaa käytettyjen opetustyylien määrään.

Tutkimukseen osallistui 14 liikunnanopettajaa ympäri Suomen. Määrällinen tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella syksyn 2023 aikana. Tutkimuslomakkeen opetustyylien muuttujat on mukailtu Jaakkolan ja Wattin (2011) tutkimuksen mukaan ja kysymyksissä käytettiin Likertin-asteikkoa. Jokaista 11:sta opetustyyliä kohtaan oli viisi eri muuttujaa, joilla kuvattiin ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyä. Näistä viidestä muuttujasta tehtiin summamuuttujat ja vertailtiin niiden keskiarvoa sekä keskihajontaa. Muuttujista tehtiin myös ristiintaulukointi kolmen eri työkokemusluokan kanssa ja niistä suoritettiin khiin neliötesti. Kokemusluokat jaettiin henkilöihin, joilla oli alle neljä vuotta, 4–12 vuotta ja yli 12 vuotta opetuskokemusta.

Tuloksista voidaan nähdä, että liikunnanopettajat käyttivät opetustyyleistä eniten komentotyyliä ja tehtäväopetusta. Summamuuttujista eriytyvä opetus sai parhaimmat keskiarvot, joka tarkoittaisi liikunnanopettajien mielestä sen olevan paras opetustyyli nuorelle, jolla on ADHD. Lisäksi eniten kolmesta kokemusluokasta opetustyyliä käytti eniten henkilöt, joilla oli yli 12 vuotta liikunnanopettaja kokemusta. Tuloksista mikään ei ollut tilastollisesti merkitsevä (ns.).

Opetustyyleistä on liikunta-alalla jonkin verran tutkimuksia, mutta niiden vaikutuksia on haastavaa arvioida yleisesti, koska jokainen opettaja ja oppilas ovat yksilöitä. Tässä tutkimuksessa opettajien kokemus on hyvin subjektiivinen, joka voi olla muilla varsin erilainen.

Asiasanat: ADHD, liikunta, nuoret, opetustyylit, oppijakeskeinen oppiminen

ABSTRACT

Rauatmaa, T. 2024. The relationship between different teaching styles and lesson engagement of an ADHD-diagnosed adolescent in physical education class., University of Jyväskylä, master's thesis in sports pedagogy, 35 pp, 1 appendix.

The purpose of this study was to examine the teaching styles used by physical education teachers and their association with the engagement of adolescents with diagnosed ADHD during class. The study aimed to explore how different teaching styles affect the engagement of adolescents with diagnosed ADHD and which teaching styles are most used by physical education teachers. Additionally, the study investigated how the teaching experience of physical education teachers influences the use of teaching styles.

Fourteen physical education teachers from various locations in Finland participated in the study. Quantitative research data was collected via an online survey during the autumn of 2023. The variables for teaching styles in the research questionnaire were adapted from Jaakkola and Watt's (2011) study, and Likert scales were used in the questions. There were five different variables for each of the 11 teaching styles, describing the engagement of adolescents with diagnosed ADHD. Summative variables were created for these five variables, and their mean and standard deviation were compared. Cross-tabulation was also performed for the variables with three different levels of teaching experience, followed by a chi-square test. Teaching experience levels were categorized into individuals with less than four years, 4–12 years, and over 12 years of teaching experience.

The results indicated that among the teaching styles, physical education teachers most used the command style and task style. Differentiated instruction received the highest average score among the summative variables, suggesting that physical education teachers consider it the best teaching style for adolescents with diagnosed ADHD. Additionally, among the three experience categories, individuals with over 12 years of teaching experience were the most frequent users of teaching styles. None of the results were statistically significant.

While there are some studies on teaching styles in the field of physical education, evaluating their effects universally is challenging due to the individuality of each teacher and student. In this study, teachers' experience is highly subjective, which may differ significantly from others.

Key words: ADHD, adolescence, physical activity, teaching styles, learner-centered learning

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	1
2	MOSSTONIN OPETUSTYYPPIEN SPEKTRI.....	3
2.1	Spektrin jakautuminen.....	3
2.2	Opetustyylien ominaispiirteitä.....	4
2.3	Opetustyylien tavoitteet.....	8
2.4	Opetukseen vaikuttavat asiat.....	9
3	OPPIJAKESKEINEN OPETUS.....	11
3.1	Opetustyyliä tukemassa opetusta.....	11
3.2	Autonomian tukeminen lisää motivaatiota.....	11
3.3	Opetustyylien käyttö.....	13
4	ADHD.....	14
4.1	Liikunta, oppiminen ja ADHD.....	14
4.2	Tyypilliset haasteet koulumaailmassa.....	15
4.3	Opetustyyliä ja ADHD.....	16
5	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	17
5.1	Tutkimuksen lähtökohdat, tarkoitus ja tavoite.....	17
5.2	Tutkimusaineiston kerääminen.....	17
5.3	Tutkimuksen kohderyhmä.....	18
5.4	Aineiston luokittelu ja tilastolliset analyysimenetelmät.....	19
5.5	Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys.....	20
5.6	Tutkimuksen eettisyys.....	21
6	TULOKSET.....	22
6.1	Opetustyylien käyttö.....	22
6.2	Opetustyylien keskiarvot ja summamuuttujat.....	23

6.3 Opetustyyliä ja työskentelytaitoja	25
6.4 Opetustyylien käyttö eri kokemusluokissa	27
7 POHDINTA	28
LÄHTEET	32
LIITTEET	
Liite 1: Tutkimuksen kyselylomake	

1 JOHDANTO

Oppilaat ovat keskenään erilaisia yksilöitä ja he oppivat monin eri tavoin. Oppilailla on myös erilaisia tarpeita ja pyrkimyksiä sekä heillä saattaa olla monenlaista kulttuuritaustaa. Tämä kuvastaa hyvin ihmisten erilaisuutta, jota opettajana tulee ottaa huomioon opetuksessa. Erilaisten oppijoiden kohtaamisessa opettajalla olisi hyvä olla erilaisia opetustyyli vaihtoehtoja, mikä edesauttaa jokaiselle ryhmälle sopivien tyylien löytämistä. (Mosston & Ashworth 2008, 16)

Liikunnan opetuksen keskeinen tavoite on edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia tukemalla heidän fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyään sekä luomalla myönteistä suhdetta omaan kehoonsa. Tärkeää on tarjota oppilaille positiivisia kokemuksia yksittäisillä liikuntatunneilla ja kannustaa heitä omaksumaan liikunnallinen elämäntapa. Oppitunneilla painotetaan kehollisuutta, aktiivista liikkumista ja yhteisöllistä toimintaa. Liikunnan avulla pyritään edistämään muun muassa yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurien moninaisuutta. Oppilaat kasvavat liikkumaan ja liikunnan avulla ja kasvamiseen kuuluu vastuullisuus, kunnioittava vuorovaikutus, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. Laadukkaalla opetuksella voidaan tukea oppilaiden hyvinvointia, itsenäistymistä, osallisuutta ja omaehtoisen liikunnan harrastamista. (Opetushallitus 2014, 433–434)

Pedagogiikan perusolettamuksen ja opetuksen tarkoitus on helpottaa oppimista, minkä takia opetuksen tehokkuudella tulisi olla suuri painoarvo. Erilaiset opetustyyli t ovat yksi tehokkaimpia tapoja lähestyä pedagogista käytäntöä. Oppilaat oppivat hieman eri tavoin, heillä on erilaisia motivaatiotasoja, kykyjä ja muita ominaisuuksia, joilla on suuri vaikutus heidän oppimiseensa. (Jaakkola & Watt, 2011, 248–249)

ADHD-diagnosoidulle oppilaalle on tärkeää positiivisten kokemusten saaminen oppimisesta ja oppimistilanteista, jotta hänelle tulisi itsestään positiivinen mielikuva oppijana. Tulevaisuudessa tämä voi tukea motivaatiota uuden oppimisessa. (Parikka ym. 2020a, 18–19) Oppilaalle, jolla on ADHD, ei ole tiettyä opetustyyliä, joka suoraan sopisi kaikille oppijoille, koska ADHD on hyvin yksilöllistä. (Puustjärven 2022a, 16)

Oma mielenkiinto aihetta kohtaan on herännyt ADHD-diagnosoitujen oppilaiden kanssa työskentelystä ja heidän tarkkaavaisuutensa puutteesta useissa tilanteissa, vaikka Bores-García ym. (2024, 7) tutkimuksessa todetaan, että ADHD-oireisilla ei ole yleisesti haasteita koululiikunnassa. Aiheesta itselle teki mielenkiintoisen liikunnanopetuksen opetustyylien ja niiden vaikutuksen tutkiminen ADHD-diagnosoitujen henkilöiden kohdalla. Tietysti jokainen ihminen on yksilö, vaikka joidenkin opetustyylien välillä löytyisi yhteyksiä, ei niitä voisi yleistää kaikkiin henkilöihin, joilla on ADHD.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia nykyisten liikunnanopettajien opetustyyliä sekä niiden yhteyksiä ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyyn. Tutkimuksen tavoitteena oli miten erilaiset opetustyyliä vaikuttavat ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyyn sekä mitä opetustyyliä liikunnanopettajat käyttävät eniten. Tässä työssä tutkittiin myös, miten liikunnanopettaja kokemus vaikuttaa käytettyjen opetustyylien määrään.

2 MOSSTONIN OPETUSTYYLELIEN SPEKTRI

Jaakkolan ja Wattin (2011, 248) mukaan pedagogiikan perusolettamus ja opetuksen tarkoitus on helpottaa oppimista, minkä takia opetuksen tehokkuudella esimerkiksi liikunnanopetuksessa tulisi olla suuri painoarvo. Tehokkain tapa lähestyä pedagogista käytäntöä on käyttää monia erilaisia opetustyyliä. Oppilaat oppivat hieman eri tavoin, heillä on erilaisia motivaatiotasoja, kykyjä ja muita ominaisuuksia, joilla on suuri vaikutus heidän oppimiseensa. (Jaakkola & Watt, 2011, 248–249)

Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien spektriä pidetään tärkeänä ja yhtenä merkittävimmistä työkaluista liikunnanopetuksen opetuskäytännöissä (Jaakkola & Watt, 2011, 249; Goldberger ym. 2012, 268), vaikka se esiteltiin ensimmäistä kertaa jo vuonna 1966. Mosstonin ja Ashworthin (2008, 13–16, 18) mukaan spektri on saanut alkunsa päätöksen teon ajatuksesta ja se koostuu 11 erilaisesta opetustyylistä, jotka on jaettu aakkosin järjestykseen: (A) komentotyyli, (B) tehtäväopetus, (C) pariohjaus, (D) itsearviointi, (E) eriytyvä opetus, (F) ohjattu oivaltaminen, (G) ongelman ratkaisu, (H) erilaisten ratkaisuiden tuottaminen, (I) yksilöllinen ohjaus, (J) yksilöllinen opetusohjelma ja (K) itseopetus.

2.1 Spektrin jakautuminen

Opetustyylit voidaan jakaa karkeasti kahteen osaan, jossa alkupään opetustyyliissä (A-E) toteutetaan yhtenäistä ajatusta (convergent thought) tai toistetaan jo valmiiksi annettuja liikkeitä ja toimintoja (reproduction). Yhtenäisen ajatuksen mallissa kaikki oppijat tekevät samaa tehtävää samojen sääntöjen puitteissa ja sitä kutsutaan yleisesti opettajakeskeiseksi opettamiseksi. Toinen osa opetustyyleistä (F-K) on poikkeavan ajatuksen mallia (divergent thought), jossa oppijat pääsevät kokeilemaan enemmän omia tyyliään ja luomaan uusia vaihtoehtoja (production) tehtävää tehdessään. (Goldberger ym. 2012, 276–277; Mosston & Ashworth 2008, 10–11)

Spektrin alkupäässä (A-E) on enemmän opettajajohtoisia opetustyyliä, jolloin opettaja tekee kaikki päätökset opetukseen liittyen ja oppilaalla ei ole mahdollisuutta tehdä valintoja. Spektrin toisessa ääripäässä (K) oppilas tekee itse kaikki päätökset ja valinnat, jolloin opetustyyli on mahdollisimman oppijalähtöinen. Mitä enemmän opetustyyliissä mennään kohti

oppijälähtöistä tyyliä, sitä enemmän oppilas on vastuussa omasta toiminnastaan. (Goldberger ym. 2012, 276–277) Vaikka oppijälähtöiset tyylit ovat Jaakkolan ja Wattin (2011, 255–258) tutkimuksen mukaan keskimääräisesti hauskempia, opettavaisempia ja motivoivampia, käyttävät opettajat niitä tyylejä huomattavasti vähemmän, kuin opettajakeskeisiä opetustyylejä. Chatzipantelin ym. (2015) tutkimus on saanut myös samansuuntaisia tuloksia.

2.2 Opetustyylien ominaispiirteitä

Komentotyyliässä (A) opettajan rooli on tehdä kaikki valinnat opetuksessa ja oppijan tehtävänä on seurata hänen ohjeitaan. Opettajalla on täysi kontrolli oppimisesta ja tyyli on todella strukturoitu, joka ei anna mahdollisuuksia oppijalle tehdä omia valintoja. Opettaja voi tyypillisesti jakaa opeteltavat taidot osiin ja antaa niistä palautetta. (Mosston & Ashworth 2008, 76–79; Kulinna & Cothran 2003, 601) Opetustyyli toimii hyvin uusien asioiden opettelussa, haastavissa tai vaarallisissa lajeissa ja kun kaikkien tavoitteena tehdä samaa asiaa (Mosston & Ashworth 2008, 86–87). Jaakkola ja Sääkslahti (2013, 317) mainitsevat, että komentotyyli soveltuu hyvin, jos liikkumistila on pieni, oppijoita on paljon tai opettaja ei tunne oppijoita entuudestaan.

Tehtäväopetuksessa (B) opettaja tekee useita suorituspaikkoja, jossa oppijat harjoittelevat eri taidon osia tai erilaisia taitoja. Opettajan vastuulla on toiminnan suunnittelu ja palautteen anto, mutta oppija pääsee itsenäisesti suorittamaan annettua tehtävää. (Mosston & Ashworth 2008, 94; Kulinna & Cothran 2003, 601) Numminen ja Laakso (2012, 109) mainitsevat myös, että palautteen annon tulisi olla toimintaa kuvaavaa ja täsmällistä. Mosston & Ashworth (2008, 111–112) mainitsevat, että opettaja voi käyttää myös tehtävä- tai kuvakortteja opetuksen apuna, joista oppilas pystyy katsomaan mallisuoritusta tai kriteerejä tehtävän suorittamiseen.

Tehtäväopetus on ensimmäinen spektrin opetustyyli, jossa oppija pääsee tekemään itsenäisiä päätöksiä toiminnan aikana. Oppija pääsee kokemaan uudenlaisen prosessin, jossa hänen tulee harjoitella päätöksen tekoa eri kategorioissa. Tehtäväopetuksessa vaaditaan opettajalta myös luottamusta oppijoita kohtaan, että he pystyvät tekemään oikeita päätöksiä. (Mosston & Ashworth 2008, 96–97) Jaakkolan ja Wattin (2011, 254–255) tutkimuksesta selviää, että tehtäväopetus on myös kaikista käytetyin opetustyyli liikunnanopetuksessa. Opetustyyliä voi käyttää lähes kaikissa opetustilanteissa, kun oppilaat ovat entuudestaan tuttuja, vaaditaan paljon

toistoja tai tehdään jonkin taidon osasuorituksia (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 317; Numminen & Laakso 2012, 109).

Pariohjauksessa (C) oppijat työskentelevät pareittain opettajan antaman tehtävän mukaisesti. Toisen oppijan työskennellessä, toisen oppijan tehtävänä on antaa suorituksesta palautetta. Opettajan tehtävänä on antaa kriteeristö palautteen annolle, jotta palaute kohdistuu oikeisiin asioihin. Pariohjauksen vahvuuksia on välittömän palautteen saanti suorituksen jälkeen. Lisäksi pariohjauksessa voidaan harjoitella hyvin erilaisia liikunnallisia ja sosiaalisia taitoja (Mosston & Ashworth 2008, 116–118; Kulinna & Cothran 2003, 601) Opettaja on toiminnan aikana vuorovaikutuksessa vain palautteen antajaan, jotta hän voi varmistaa sen kohdistuvan annettuihin kriteereihin (Numminen & Laakso 2012, 110; Mosston & Ashworth 2008, 116–118).

Itsearviointissa (D) oppilaat työskentelevät itsenäisesti omaan tahtiin opettajan antaman tehtävän parissa ja tarkastelevat omaa suoritustaan annettujen kriteerien perusteella. Kriteerien pohjalta oppija voi arvioida ja kehittää omaa suoritustaan. (Mosston & Ashworth 2008, 141; Kulinna & Cothran 2003, 601) Numminen ja Laakso (2012, 111) huomauttavat, että opettajan tehtävänä on valvoa oppijoita, jotta he arvioivat omaa suoritustaan.

Monet liikunnalliset tehtävät ja taidot antavat sisäistä palautetta suorituksesta, kuten meneekö pallo maaliin tai onnistuinko hyppäämään esteen ylitse. Itsearviointissa selkeitä kriteerejä tarvitaan, kun sisäistä palautetta on haastava hyödyntää tai suorituksen lopputulos ei ole selkeä. Mitä enemmän oppija ymmärtää suorituksen kriteerejä, sen tarkoituksenmukaisempaa ja tarkempaa itsearvio on. (Mosston & Ashworth 2008, 142) Itsearviointityylillä voidaan lisätä oppijan vastuuta omasta tekemisestä, harjoitella omaa kehon hahmottamista sekä kehittää opettajan ja oppijan välistä luottamussuhdetta (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 318; Numminen & Laakso 2012, 112).

Eriytyvässä opetuksessa (E) opettaja suunnittelee toiminnan, jossa on erilaisia vaikeustasoja. Oppijat voivat tämän jälkeen valita itselleen sopivan taitotason tehtävän suorittamiselle eri pisteillä. Vaikeustasoa on mahdollista vaihtaa, jos oppija kokee sen liian helpoksi tai haastavaksi. Jokaisella tasolla on omat opettajan luomat suorituskriteerit, joihin oppilas voi peilata omaa suoritustaan. (Mosston & Ashworth 2008, 156; Kulinna & Cothran 2003, 601) Mosston & Ashworth (2008, 161) mainitsevat, että opettaja voi lisäksi käydä antamassa jokaiselle henkilökohtaista palautetta, mutta palaute pitäisi esittää kysymysten muodossa ja sen tulisi kohdistua oppijan henkilökohtaisiin valintoihin. Tämän tarkoituksena on tiedostaa oppijan tason valinta ja hyväksyä se, eikä lähteä kyseenalaistamaan sitä. Eriytyvää opetusta on hyvä käyttää esimerkiksi tilanteissa, joissa oppijoiden kehitys- tai taitotasot ovat hyvin erilaisia tai halutaan luoda jokaiselle onnistumisen kokemuksia suorituksista (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 318; Numminen & Laakso 2012, 112).

Ohjatussa oivaltamisessa (F) siirrytään opettajajohtoisista opetustyyleistä oppijalähtöisiin opetustyyliin. Ohjatussa oivaltamisessa opettaja antaa oppijoille tehtäväksi etsiä ratkaisu johonkin liikuntaan liittyvään ongelmaan. Ratkaisuja on tässä opetustyyliin vain yksi ja se on opettajan ennalta määrittämä. Opettaja pyrkii ohjaamaan oppijoita kysymyksillä kohti hänen haluamansa ratkaisua. Opettajan tulee suunnitella tehtävä siten, että se voidaan jakaa pienempiin vaiheisiin (Mosston & Ashworth 2008, 212–214; Kulinna & Cothran 2003, 601) Nummisen ja Laakson (2012, 113) mukaan tehtävän aikana tulisi antaa lyhyttä nopeaa palautetta ohjaavien kysymysten lisäksi. Opettaja myös ilmoittaa arviointina, milloin oppija on saavuttanut kyseiselle tehtävälle asetetut tavoitteet (Numminen & Laakso 2012, 113).

Ohjattua oivaltamista voidaan hyvin käyttää taidon oppimisessa tai johonkin peliin liittyvän taidon harjoittelussa, havainnoinnissa ja sijoittumisessa. Opetustyyllillä voidaan saavuttaa onnistumisen ja oivaltamisen kokemuksia, jotka vahvistavat oppijan pätevyyden kokemusta. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 319; Mosston & Ashworth 2008, 235–236) Pienten tavoitteiden saavuttamisella pyritään ohjaamaan oppijaa löytämään yhteyksiä eri asioiden väliltä (Mosston & Ashworth 2008, 212).

Ongelman ratkaisussa (G) opettaja pyrkii ohjaamaan kysymyksillä oppijoita kohti tiettyä ratkaisua. Oppijat yrittävät löytää oikean ratkaisun päättelemällä ja kokeilemalla eri vaihtoehtoja. Ongelmaan on olemassa vain yksi oikea ratkaisu, vaikka oppijat saattavatkin keksiä muita vaihtoehtoja. Opettajan roolissa on tärkeää olla antamatta suoria vastauksia.

(Mosston & Ashworth 2008, 237; Kulinna & Cothran 2003, 601) Jaakkolan & Sääkslahden (2013, 319) mukaan ongelman ratkaisu opetustyyliä pyritään korostamaan oppijan rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta sekä tukemaan luovuutta. Numminen ja Laakso (2012, 114) myös huomauttavat, että opetustyyli korostaa oppijan vastuullisuutta tehtävän suorittamisesta.

Erilaisten ratkaisuiden tuottamisessa (H) oppijoiden tavoitteena on pyrkiä löytämään mahdollisimman monia eri ratkaisuja annettuun ongelmaan tai tehtävään. Opettajan tehtävänä on päättää tehtävänanto ja aihealue sekä kuinka se tuodaan esille oppijoille (Mosston & Ashworth 2008, 247; Kulinna & Cothran 2003, 601) Annetun tehtävän suorittamiseksi, oppijat joutuvat kokeilemaan eri vaihtoehtoja ja toimintamalleja, jotta he löytäisivät toimivia ratkaisuja (Numminen & Laakso 2012, 114–115). Jaakkolan ja Sääkslahden (2013, 319) mukaan, opetustyyli tukee oppilaiden luovuutta ja ryhmässä toteutettuna etenkin yhteistyötaitoja.

Yksilöllisessä ohjelmassa (I) opettaja valitsee opeteltavan aihealueen tai teeman, mutta oppijoiden vastuulle jää suunnitella, kehittää tai esittää itse oma harjoitusohjelma. Oppijat ovat vastuussa suurimmasta osasta päätöksistä liittyen omaan oppimiseen ja pohtivat muun muassa miten lähteä kohtaamaan ongelmaa, miten he löytävät oikeat liikkeet tai ratkaisut ja millaiset ovat suorituksen kriteerit. Oppijat voivat konsultoida opettajaa oman ohjelman suunnittelussa ja pyytää apua tai palautetta tarvittaessa. (Mosston & Ashworth 2008, 274; Kulinna & Cothran 2003, 601) Opetustyyli sopii parhaiten oppijoille, jotka ovat kokeneempia ottamaan vastuuta omista valinnoista esimerkiksi aikaisemmissa opetustyyliissä tai opettaja tuntee todella hyvin (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 320; Mosston & Ashworth 2008, 276). Jaakkola ja Sääkslahti (2013, 320) mainitsevat, että opetustyyli on monille todella motivoiva työskentelytapa, koska toiminnan huomio on oppijassa ja hänen omassa kehityksessään.

Yksilöllisessä opetusohjelmassa (J) oppija suunnittelee oman opetus- tai harjoitusohjelman, joka sisältää myös arvioinnin. Opetustyyliä oppija päättää täysin omista valinnoistaan ja suunnitellee mitä haluaa oppia ja miten se tapahtuu. Opettajan rooli on auttaa suunnitelmien tekemisessä ja antaa palautetta, jos oppija sitä pyytää ja hyväksyä hänen tekemän ohjelman. (Mosston & Ashworth 2008, 283; Kulinna & Cothran 2003, 601) Mosstonin ja Ashworthin (2008, 285) mukaan, opettajan on kunnioitettava yksilöitä, joilla on motivaatiota toteuttamaan omia ideoitaan oppimistulosten saavuttamiseksi. Opetustyyli sopii niin ikään kokeneemmille oppijoille, jotka ovat motivoituneita ottamaan vastuuta omista valinnoista tai opettaja tuntee heidät todella hyvin (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 320).

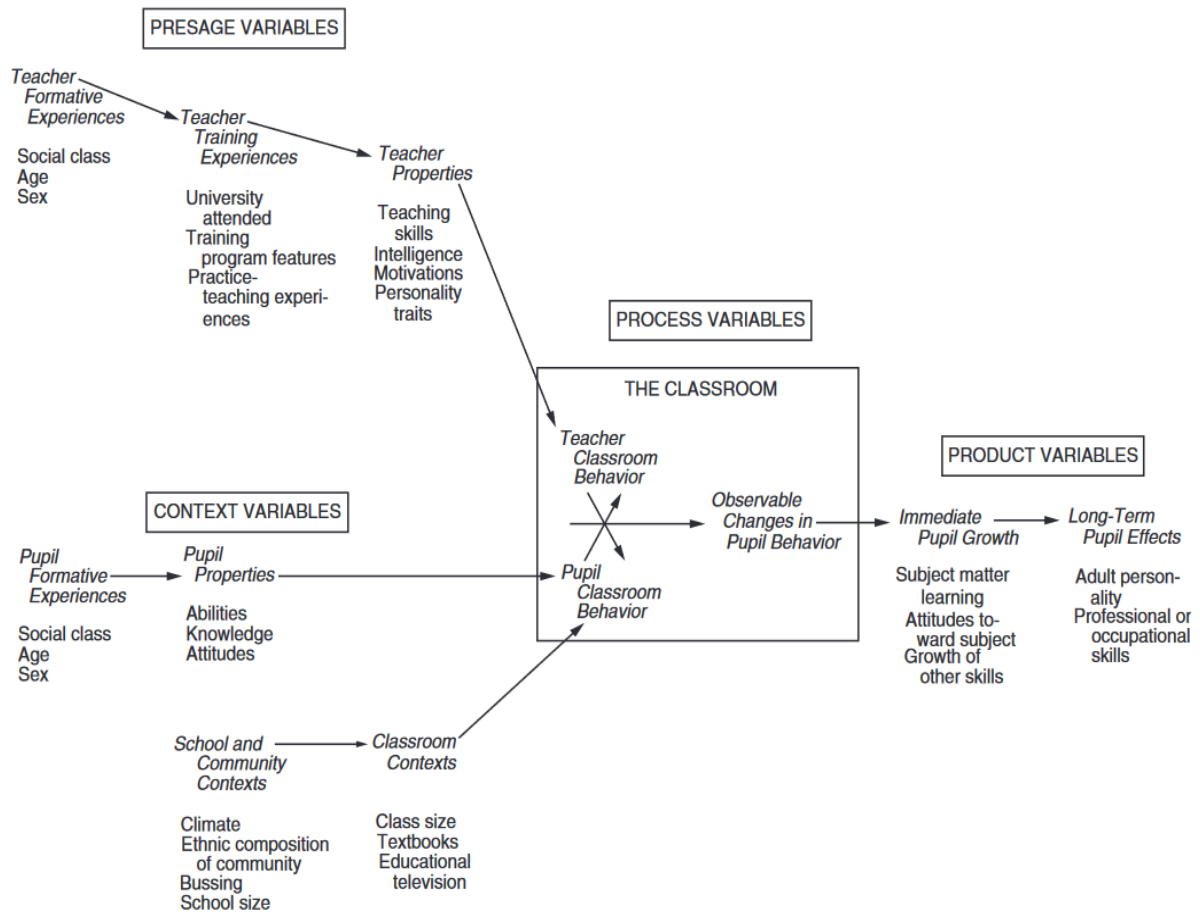
Itseopetuksessa (K) oppilas tekee kaikki päätökset itsenäisesti uuden asian oppimisesta ja ottaa sekä opettajan että oppijan roolin. Hän voi myös valita osallistuuko opettaja oppimisprosessiin. (Mosston & Ashworth 2008, 290; Kulinna & Cothran 2003, 601) Opettajan tehtävänä on hyväksyä oppijan suunnitelma sekä ratkaisut liikuntataitojen oppimisesta (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 320). Jaakkolan ja Sääkslahden (2013, 320) mukaan, opetustyyli sopii ainoastaan aikuisille tai motivoituneille urheilijoille. Ristiriitaista on se, että Mosston ja Ashworth (2008, 290) kertovat, ettei tätä opetustyyliä voi toteuttaa luokkatilassa. Tuon ajatuksen pohjalla voi olla täydellisen itsenäisyyden poissulkeminen, jos ajatus itseopetuksesta ei lähdekään itse oppijasta.

2.3 Opetustyylien tavoitteet

Jokaisessa spektrin opetustyyliässä on omat tavoite (Objectives), opetus (Teaching) ja oppimiskäyttäytyminen (Learning behavior) sekä tulokset (Outcomes). Tehtävät (O) edustavat tunnilla tapahtuvaa sisältöä tai harjoituksia. Opetus ja oppimiskäyttäytyminen (T-L) kertoo opettajan ja oppilaan kohtaamista tunnin sisällön tai harjoituksen aikana. Tulokset (O) vastaavat kysymykseen, millä tasolla saavutimme tavoitteet? O-T-L-O -mallin toimivuuden pohjalla on sen käytön saumattomuus. Opettajan aikomusten ja käyttäytymisen pitäisi olla samansuuntainen, tunnin aikana olevan toiminnan pitäisi tukea aikomuksia ja tulosten pitäisi tukea tavoitteita. (Goldberger ym. 2012, 277)

Tärkein asia O-T-L-O -mallissa on opettajaoppija -suhde, koska opettaminen on aktiivinen prosessi. Opettajan antama vaikutus oppilaalle on erittäin tärkeä, koska se voi vaikuttaa siihen, miten oppilas myös tilanteeseen reagoi. (Goldberger ym. 2012, 277–278) Myös Äärelän (2012, 200) tutkimus osoittaa, että myönteiset tunnekokemukset ovat tärkeä osa oppimisprosessia ja ne tukevat oppilasta kokonaisvaltaisesti. Äärelä (2012, 197) tuo myös tutkimuksessaan esille opettajan vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa, joka on merkityksellisintä opettajan työssä. Longobardin ym. (2021, 552–554) mukaan hyvällä opettaja-oppilassuhteella on positiivinen merkitys oppilaan sosiaalisen kehityksen ja prososiaalisen käyttäytymisen kanssa. Hyvä opettaja-oppilassuhde voi myös toimia nuorelle kiinnityskohtana kouluun ja opettajasta voi tulla oppilaan tukihenkilö (Longobardin ym. 2021, 552–554).

Green ja Joo (2016, 5–6) kertovat Dunkinin ja Biddlen (1974) luokkaryhmän oppimisen mallista (Kuva 1.), jossa opettaminen nähdään aktiivisena prosessina. Opettamiseen ei vaikuta pelkästään tunnin aikainen toiminta, vaan muun muassa oppijan ja opettajan historia, kokemukset, koulutustausta sekä kulttuurilliset näkökulmat. Luokkaryhmän oppimisen malli tuo esiin realiteetin, millaisia yksilön eroja opetusryhmä voi sisältää. Luokkaryhmän malli myös linjaa oppimisen yksilöiden kasvun lähtökohtana. (Green & Joo 2016, 5–6)



KUVA 1. Luokkaryhmän oppimisen malli (Dunkin & Biddle 1974, 38).

2.4 Opetukseen vaikuttavat asiat

Kouluun ja opettajiin liittyy erilaisia muuttujia, jotka vaikuttavat eri tavoin oppilaiden taitojen oppimiseen sekä asenteisiin. Monet muuttujat vaikuttavat oppimiseen, joten opettajalla tulisi olla hyvä substanssiosaaminen liikunnasta ja taito käyttää erilaisia opetustyyliä sekä -menetelmiä, jotta he voisivat vastata oppilaiden tarpeisiin. (Jaakkola & Watt, 2011, 248–249)

Äskeiseen liittyy Dunkinin ja Biddlen (1974, 38) malli (Kuva 1), jonka mukaan opetustilanteeseen vaikuttaa paljon muitakin muuttujia, kuin pelkästään siinä hetkessä tapahtuvat asiat. Opettajat ja oppilaat omaavat tietynlaisen historian, iän, aikaisemmat kokemukset, koulutustason, koulun säännöt ja oman kulttuurin, jotka määrittelevät vahvasti ihmisten käyttäytymistä sekä mahdollisuuksia oppimiselle. Nämä muuttujat törmäävät yhteen opetustilanteessa, jotka opettajan tulisi ottaa huomioon omassa opetuksessa. (Dunkin ja Biddle 1974, 38) Parhaimmassa tapauksessa opettaja voi vaikuttaa pitkällä tähtäimellä oppilaiden oppimiseen ja kasvuun. Malli kertoo hyvin siitä, minkälaisien haasteiden edessä opettajat voivat olla, kun he kohtaavat uuden oppilasryhmän ja miten moninainen ryhmä voi kokonaisuudessaan olla.

3 OPPIJAKESKEINEN OPETUS

Oppijakeskeinen opetus on alun perin saanut juurensa Mosstonin ja Ashworthin (2008) spektrin opetustyylien toisesta puolikkaasta (F-K), mikä antaa enemmän vastuuta ja autonomiaa oppijalle. Vuosien varrella ymmärrys koulutuksesta ja oppimisesta on siirtynyt enemmän oppijakeskeiseen opetukseen, koska sen on todettu olevan kaikista tehokkainta oppimisen näkökulmasta. Oppijakeskeisessä opetuksessa päätavoitteena on hyvä pedagogiikka, joka muodostuu monista eri osa-alueista. Opettajan tulee luoda raameja opetukselle ja toimia niiden puitteissa enemmän auttavana ohjaajana, kuin suorien ohjeiden antajana. (Phan 2014, 2–3; Goodyear & Dudley 2015, 274–275)

3.1 Opetustyyliä tukemassa opetusta

Bechter ym. (2019, 1) ovat todenneet tutkimuksessaan, että oppijakeskeinen opetus oli muun muassa tehokkaampaa autonomisessa motivaatiossa, yrittämisessä ja oppimisen tehokkuudessa, kuin verrokkiryhmällä. Tulokset antavat osviittaa siitä, mitä oppijakeskeisellä oppimisella voidaan saada aikaan. (Bechter ym. 2019, 7; Goodyear & Dudley 2015, 286) Jaakkolan ja Wattin (2011, 255–257) mukaan oppijakeskeiset opetustyyliä olivat keskiarvoa hausempia, opettavaisempia ja motivoivampia. Goodyear & Dudley (2015, 275.) huomauttavat myös, että opettajan rooliin tulisi kiinnittää enemmän huomiota oppijakeskeisessä opetuksessa, koska suurin osa tutkimuksista kohdistuu vain oppimisen tuloksiin. Oppijakeskeisessä opetuksessa opettajan rooli on enemmän ohjaava sekä kysymysten asettaja ja siksi sitä olisi myös tärkeä tutkia.

3.2 Autonomian tukeminen lisää motivaatiota

Ihmisen sisäinen motivaatio syntyy kolmesta perustarpeesta, jotka ovat kyvykkyys, autonomia ja yhteenkuuluvuuden tunne (Polet ym. 2021, 39; Deci & Ryan 2000, 68). Teoriaa kutsutaan itsemäärämisteoriaksi (Self-Determination Theory), joka lähestyy ihmisen motivaatiota ja persoonallisuutta. Teoria korostaa ihmisen tärkeitä sisäisiä resursseja, persoonallisuuden kehittymistä ja itsesääätelyä. Ihmisellä on tiettyjä psykologisia perustarpeita, joiden perustana sisäinen motivaatio ja persoonallisuus ovat. (Deci & Ryan 2000, 68) Decin ja Ryanin (2000, 76) mukaan kaikista potentiaalisin kasvu- ja kehitysympäristö saadaan aikaan, kun

pystytään täyttämään sisäisen motivaation kolme perustarvetta. Polet ym. (2021, 39) kertovat, että kolmen perustarpeen täytyminen on tärkeää onnistuneen liikunnantunnin saavuttamiseksi.

Autonomian tukemisella liikunnanopetuksessa on paljon todettuja hyötyjä muun muassa motivaation ja fyysisen aktiivisuuden kannalta. Lonsdalen ym. (2013, 700) tutkimuksen mukaan opettajan antama vapaa toiminnan valinta lisäsi oppilaiden koettua autonomiaa ja vähensi passiivisuutta. Tällaisella opetuskeinolla voidaan saada lyhytaikaisia positiivisia vaikutuksia oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen (Lonsdale ym. (2013, 700). Bartholomew ym. (2018, 61) kertovat taas vastaavassa tutkimuksessaan, että tulevaisuuden interventiossa, joilla pyritään optimoimaan oppilaiden motivaatiota ja osallistumista liikunnanopetuksessa, pitäisi välttää sisäisen ja ulkoisen motivaation kontrollointia. Sen sijaan opettajakoulutuksen pitäisi opettaa tukemaan enemmän autonomiaa ja kontrolloimaan oppilaita vähemmän (Bartholomew ym. 2018, 61). Autonomiaa tukevassa opetuksessa on tärkeää ohjata oppilaita ja kannustaa yksilön oma-aloitteisuutta sekä omaehtoisuutta (Polet ym. 2021, 39).

Nykyisessä opetussuunnitelmassa keskeistä on ohjata oppilasta tiedostamaan omia toimintatapojansa ja käyttämään sitä tietoa hyväksi oman oppimisen edistämiseksi. Oppilaan oppimisprosessia ja motivaatiota liikunnantunnilla ohjaavat monet tekijät, kuten työskentelytavat, arvostukset ja kiinnostuksen kohteet. Oppilas oppii toimimaan entistä itsenäisemmin, jos hän on tietoinen oppimisprosessistaan. (Opetushallitus 2014, 17.)

3.3 Opetustyylien käyttö

Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyyliä on useita ja opettajan tulee valita niistä sopivin omalle taitotasolle, kokemukselle sekä oppilasryhmälle. Jaakkolan ja Wattin (2011, 248–249) artikkelissa he mainitsevat opettajaa eniten hyödyntävän substanssiosaamisen liikunnasta sekä taidon käyttäviä erilaisia opetustyyliä ja menetelmiä. Lyyra ym. (2019, 89) taas vuorostaan korostavat omassa artikkelissaan, että opetustapahtuman tavoitteellisuus ja vuorovaikutus korostuvat opettajan työssä. Opettajan tulee hallita oma substanssiosaaminen, mutta omata sen lisäksi hyvät sosiaaliset taidot. Opettajan työssä kohtaa paljon erilaisia ihmisiä erilaisilla taustoilla ja se vaatii opettajan vuorovaikutustaidoilta paljon mukautuvuutta.

Jaakkolan ja Wattin (2011, 254–257) tutkimuksesta selviää, että liikunnanopettajat käyttävät enemmän opettajajohtoisia opetustyyliä (A-E), kuin oppijakeskeisiä opetustyyliä (F-K). Tulokset ovat samankaltaisia mitä Kulinna ja Cothran (2003) saivat Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessaan. Jaakkolan ja Wattin (2011, 254–257) tutkimuksesta erityisesti nousee esiin se, mitä paremmin opettaja hallitsee Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyyliä, sitä todennäköisemmin hän käyttää enemmän oppijajohtoisia opetustyyliä (F-K).

Laukkanen (2022, 34) toteaa artikkelissaan, että oppilaslähtöisessä opetuksessa on koettu haasteita varsinkin aloittelevilla opettajilla. Haasteet liittyvät usein ryhmänhallintataitoihin ja oppijalähtöisyyttä edistävien pedagogisten taitojen puutteista (Laukkanen 2022, 34). Voidaan todeta, että oppijalähtöistä tai -keskeistä opetustapaa käyttäessä tulee liikunnanopettajalla olla hallinnassa paljon opettajan perustaitoja, jotta menetelmää voidaan hyödyntää sujuvasti. Tähän asiaan tulisi kiinnittää huomiota jo liikunnanopettajakoulutuksessa, jotta uusien opettajien valmiudet olisivat riittävällä tasolla, kun he siirtyvät työelämään. Laukkanen (2022, 34) ehdottaakin, että soveltavien taitojen kehittymisen kannalta tarvittaisiin riittävän pitkiä opetusharjoittelujaksoja.

Hytönen ym. (2015, 67) vastaavasti nostavat esiin artikkelissaan oppilaiden näkökulmaa oppijakeskeisessä opetuksessa. Vaikka tutkimuksen tulokset antoivat positiivisia tuloksia autonomiasta ja demokraattisuudesta, jäi opettajan antama tuki oppilaiden keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa heikoksi. Syitä tähän voi olla muun muassa opettajien mukautuminen uuteen rooliin ei ole onnistunut tai oppilaat eivät ole tottuneet autonomisempaan ympäristöön opettajajohtoisesta opetustyylin jälkeen. (Hytönen ym. 2015, 67)

4 ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) on yleisin ja ehkä myös tunnetuin aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden neuropsykiatrinen häiriö, joka yleensä diagnosoidaan lapsuudessa tai nuoruudessa. Keskeisimpiä oireita ovat impulsiivisuus, aktiivisuuden säätelyn vaikeudet ja tarkkaamattomuus. Oireiden esiintymiseen ja voimakkuuteen vaikuttavat muun muassa ikä, motivaatio, ympäristö ja muiden ihmisten toiminta. (Puustjärvi 2022b, 44; Parikka ym. 2020, 31; Barkley 2019, 35) Walderan ja Deutschin (2021, 606–608) artikkelin mukaan ADHD-oireisilla on myös vaikeuksia itsetunnon, ihmissuhteiden sekä koulumenestyksen kanssa.

4.1 Liikunta, oppiminen ja ADHD

ADHD-diagnosoidulle oppilaalle on tärkeää positiivisten kokemusten saaminen oppimisesta ja oppimistilanteista, jotta hänelle tulisi itsestään positiivinen mielikuva oppijana. Tämä voi tulevaisuudessa puolestaan tukea motivaatiota uuden oppimisesta. (Parikka ym. 2020a, 18–19) ADHD voi esiintyä ihmisillä hyvinkin yksilöllisesti erilaisissa tilanteissa (Puustjärvi 2022a, 16). Tämä voi näkyä esimerkiksi liikuntatunneilla toiminnanohjauksen haasteina eri henkilöillä (Puustjärvi 2022a, 22). Sandberg (2018, 99–101) kertoo, että oppitunnit pitäisi suunnitella strukturoiduksi ja tuoda tunnin sisältö sekä tavoitteet selkeästi esille, jotta oppilaat osaavat hahmottaa tunnin etenemisen selkeästi. Opettajan tulisi myös vaihdella tunnin toimintatapoja, koska se hyödyttää oppilaita, joilla on keskittymisvaikeuksia (Sandberg 2018, 99–101).

Useat tutkimukset toteavat, että koulupäivän aikaisella liikunnalla on positiivinen vaikutus esimerkiksi kouluarvosanoihin. Lisäksi kaikella koulupäivän aikana tapahtuvalla ohjatulla liikunnalla sekä liikuntakerhoilla on positiivinen vaikutus koulumenetykseen. Tärkeää on myös huomioida, että liikunnalla ei ole todettu olevan negatiivisia vaikutuksia koulumenestykseen. (Kantomaa ym. 2018, 15–16; Syväoja ym. 2012, 11–12)

Liikunnalla ja erityisesti aerobisella liikunnalla on Cerrillo-Urbinan ym. (2015, 7–8) ja Den Heijerin ym. (2017, 21–22) tutkimusten mukaan monia positiivisia pitkän- ja lyhyenaikavälin vaikutuksia ADHD:n oireisiin, kuten impulsiivisuuteen, aktiivisuuden säätelyyn ja hyperaktiivisuuteen. Oppijakeskeisen opetustyylin lisääminen liikuntatunnille pitäisi olla keskimääräistä motivoivampaa (Jaakkolan & Wattin 2011, 255–258), joka sopisi hyvin myös

ADHD-diagnosoidulle nuorelle. Toisaalta Parikan ym. (2020, 18–19) mukaan muuttuvat oppimisympäristöt ja -struktuurit voivat haitata tuntityöskentelyä, joka taas lisää häiriökäyttäytymistä. Tämäkin asia on varmasti hyvin yksilöllistä ja riippuu siitä, mihin oppilas on tottunut.

4.2 Tyypilliset haasteet koulumaailmassa

ADHD-diagnosoidulle henkilölle muuttuvat opetusryhmät, koulun ympäristö ja toimintatavat voivat olla kuormittavia ja vapaamuotoisissa tilanteissa tai tehtävissä voi esiintyä toiminnanohjauksen haasteita. Toiminnanohjauksen vaikeudet saattavat tulla esiin muun muassa itsenäisen toiminnan suunnittelua tai oman toiminnan muuttamista. Lisäksi riittämätön ohjaus voi laukaista käytösoireita. (Puustjärvi 2022a, 22–24; Parikka ym. 2020, 19–20) Puustjärvi (2022b, 44) huomauttaa, että ADHD-oireisiin vaikuttaa muun muassa ikä, saadun tuen määrä ja ympäristö. Tämän pohjalta ADHD-diagnosoidun oppijalle voi olla haasteellista toteuttaa Mosstonin ja Ashworthin (2008) oppijakeskeisempiä opetustyyplejä, vaikkakin ne ovat motivoivampia. Puustjärvi (2022a, 22–24) toisaalta kertoo, että hyvä motivaatio ja kiinnostus tukevat toimintakykyä sekä korostavat pitkäjänteisyyttä. ADHD-diagnosoituun henkilöön pätee samat ominaispiirteet, kuin jokaiseen yläkouluikäiseen, mikä voi tuoda omia haasteita oireiden lisäksi.

Näihin haasteisiin ja kompastuskiviin opettaja voi reagoida esimerkiksi selkeillä ohjeilla, positiivisella palautteella ja ympäristön muokkaamisella toimintaa sekä oppimistarpeita vastaavaksi. Jokainen on yksilö ja jokaisella on erilaisia tapoja oppia. (Parikka ym. 2020, 108–109) Barkley (2020, 277–278) kertoo, että kokemattomat opettajat lisäävät yleensä kontrollia ja tiukkuutta, joka aiheuttaa turhautumista sekä negatiivisia reaktioita. Siksi tärkeää olisi huomioida opettajan kokemus ADHD:sta ja sellaisten ihmisten parissa työskentelystä (Barkley 2020, 277–278). Keltinkangas-Järvinen (2010, 176–178) kritisoi sitä, että ympäristön merkitystä ei oteta riittävästi huomioon. Nykyinen koulujärjestelmä ei suosi hyvin aktiivisia oppilaita.

4.3 Opetustyyli ja ADHD

ADHD-diagnosoidulle oppilaalle ei ole tiettyä opetustyyliä, joka suoraan sopisi kaikille oppijoille, koska Puustjärven (2022a, 16) mukaan ADHD on hyvin yksilöllistä. Mosstonin ja Ashworthin (2008, 182) mukaan käytössä on termi “differentiating instruction”, jolla tarkoitetaan ohjeiden ja taitotasojen soveltamista yksilölle sopivaksi. Tällaista opetustyyliä voisi mahdollisesti käyttää, kun opetettavassa ryhmässä on paljon erilaisia ja eri tasoisia oppijoita (Mosston & Ashworth 2008, 182). Mosston ja Ashworth (2008, 182) kuitenkin mainitsevat, että tyyli on hyvin samantapainen, kuin eriytyvä opetus (E).

Gibbsin (2023, 26–28) tutkimus “differentiating instruction” -opetustyylistä on saanut positiivisia viitteitä oppimisen vahvistamisesta ja turvallisen oppimisympäristön rakentamisesta ADHD-diagnosoiduilla oppilailta. Opettajilla oli tutkimuksessa hyvä ymmärrys ADHD:sta ja differentiating instruction -opetustyylin käytöstä. Gibbs (2023, 26–28) kuitenkin toteaa, että tällainen opetustyyli vaatii vielä lisätutkimusta, vaikkakin se antoi jo paljon positiivisia viitteitä sen toimivuudesta.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat, tarkoitus ja tavoite

Tutkimuksen pohjana on Jaakkolan ja Wattin vuoden 2011 samantapainen tutkimus, jossa tutkittiin liikunnanopettajien käyttämiä opetustyylejä ja syitä niiden käyttämiseen. Itse halusin tutkimuksessa selvittää, onko opetustyyleillä jotain yhteyttä ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyyn.

Tämän työn tarkoituksena oli tutkia nykyisten liikunnanopettajien opetustyylejä sekä niiden yhteyksiä ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyyn. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia miten erilaiset opetustyyliä vaikuttavat ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyyn sekä mitä opetustyylejä liikunnanopettajat käyttävät eniten.

5.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Tämän pro gradu -tutkielman aineisto kerättiin syksyllä 2023. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella ensiksi lähettämällä linkki suoraan kaikille Oulun yläkouluille, mutta vähäisen vastaajamäärän jälkeen julkaisin nettilinkin liikunnanopettajille suunnatussa verkkoryhmässä.

Kyselyssä vastaaja pystyi valitsemaan kolmen ensimmäisen pakollisen kysymyksen jälkeen käyttämänsä opetustyyliä monivalinta vaihtoehdoista, joita oli 11. Tämän jälkeen hänelle tuli jokaista opetustyyliä kohtaan samat viisi väittämää, joihin hän vastasi hieman muunnellulla Likertin asteikolla. Kysymysten lukumäärä (18–59) perustui vastaajan käyttämiin opetustyyliin.

Tämän tutkielman kannalta tärkeitä kysymyksiä oli tavoitteiden suunnassa eri opetustyylien vaikutuksia kuvaavat väittämät, taustamuuttujat (kysymykset 1, 2 ja 3) sekä opetustyylien käyttö (kysymys 4). Näiden välille oli tarkoitus tehdä tavoitteiden mukaan vertailua. Ensimmäisessä kysymyksessä selvitettiin vastaajan sukupuolta, jossa vaihtoehtoina oli mies, nainen, joku muu tai en halua vastata. Toisessa kysymyksessä selvitettiin vastaajan ikää ja kolmannessa kysymyksessä selvitettiin vastaajan kokemuksvuosia liikunnanopettajana. Molempiin kysymyksiin pystyi vastaamaan vapaavalintaisella numerolla. Opetustyylien

vaikutuksia kuvaavissa väittämissä kysyttiin jokaista tyyliä kohtaan sama kysymys, joka oli muotoa ”Komentotyyli (A) on vaikuttanut ADHD-diagnosoidun nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa”. Jokaista opetustyyliä kohtaan oli viisi muuttujaa, jotka olivat motivaatio, yhteistyötaidot, hauskuus, keskittyminen ja oppiminen. Jaakkola ja Watt (2011) käyttivät myös omassa tutkimuksessaan samoja muuttujia, mutta englanninkielisillä vastikkeilla. Näihin muuttujiin vastaaja pystyi valitsemaan kuusi portaisesta Likertin asteikosta sopivimman vaihtoehdon, joista ylimääräisenä kuudentena vaihtoehtona oli ”ei mielipidettä”. Kyselyn lopussa oli avoin kommenttikenttä, johon vastaaja pystyi kertomaan omin sanoin huomioita aiheeseen liittyen.

5.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä oli kaikki kyselyyn vastanneet liikunnanopettajat. Alun perin pyrittiin saamaan riittävästi vastaajia Oulun alueelta, jolloin kulttuuriset muuttajat olisivat olleet suhteellisen samat. Tutkimukseen ei kuitenkaan tullut Oulun alueelta kuin kaksi vastaajaa, joten kyselyä laajennettiin koko Suomen mittakaavaan. Tutkimukseen osallistui 14 liikunnanopettajaa ympäri Suomen, joista kuusi oli miehiä ja 8 naisia. Heidän ikähaitarinsa oli 27 ja 54 vuoden välillä sekä kokemusvuodet olivat 1 ja 30 välillä. Taulukossa 1 on tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien lukumäärät (n) ja heidän sukupuolijakaumansa (%).

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien määrä (n) ja heidän sukupuolijakaumansa.

Sukupuoli	n	%
Mies	6	42,9 %
Nainen	8	57,1 %
Yhteensä	14	100 %

5.4 Aineiston luokittelu ja tilastolliset analyysimenetelmät

Aineiston luokittelussa tuntityöskentelyyn liittyvät muuttujat (motivaatio, yhteistyötaidot, hauskuus, keskittyminen ja oppiminen) luokiteltiin summamuuttujiin, jolla voitiin tarkastella mikä opetustyyli on saanut parhaimman keskiarvon (Ka) kysymysten välillä. Kysymyksistä saatiin selville myös vastausten keskihajonta (Kh). Tuntityöskentelyyn liittyviä kysymyksiä oli yhteensä 11, joissa jokaisessa oli viisi väittämää.

Sukupuoleen ja opetustyylien käyttöön liittyvät kysymykset järjestettiin luokittelu -asteikolla (nominal), koska kysymyksiä ei voitu asettaa järjestykseen mitattavan ominaisuuden mukaan. Ikä ja kokemus kysymykset luokiteltiin mitta -asteikolla (scale), koska ne ovat selkeästi laitettavissa järjestykseen. Kaikki tuntityöskentelyyn liittyvät väittämät luokiteltiin järjestyks -asteikolla (ordinal), koska kysymykset koskivat mielipidemittausta ja niissä käytettiin kuusiportaista Likert-asteikkoa. (Heikkilä 2014, 175)

Aineiston analyysiin käytettiin IBM SPSS Statistics (29.0.2.0) ohjelmaa sekä Microsoft Exceliä taulukoiden muodostamiseen. Pienen tutkimusjoukon takia kaikkia tilastollisia menetelmiä ei voitu käyttää. Analysoinnissa vastauksia luokiteltiin summamuuttujiin, opetustyylien käytöstä tehtiin frekvenssitaulukkoita sekä luokiteltiin opetuskokemus kolmeen luokkaan ristiintaulukointia varten.

Summamuuttujia varten vastaukset luokiteltiin järjestyks -asteikolla ja ne kirjattiin numeroille 1-6. Arvolle 1 luokiteltiin vastaus ”täysin eri mieltä”, koska se oli kaikista negatiivisin vastaus, kun taas ”täysin samaa mieltä” luokiteltiin arvoksi 5. Vastaus ”ei mielipidettä” oli arvolla 6, mutta summamuuttujista ne vastaukset on poistettu, koska se olisi vääristänyt tuloksia. Lisäksi opetustyylien viimeisistä kahdesta opetustyylistä ei tullut kuin yksi tai kaksi vastausta, joten niistä saadut tulokset raportoitiin ilman luokittelemista summamuuttujiksi.

Liikunnanopettajat jaettiin kolmeen eri luokkaan opetuskokemuksen mukaan. Alle neljä vuotta opetuskokemusta muodosti vähiten kokemusta omaavien ryhmän, 4–12 vuotta opetuskokemusta muodosti keskimmäisen ryhmän ja yli 12 vuotta kokemusta muodosti kokeneiden ryhmän. Näitä ryhmiä verrattiin ristiintaulukoimalla käytettyihin opetustyyliihin.

Ristiintaulukoinnin yhteydessä käytettiin khiin neliö -testiä tilastollisen merkitsevyyden määrittämiseksi. Kaikissa merkitsevyydestä rajana käytettiin $p < 0,05$ tasoa.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Tämän tutkielman tulokset kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella syksyllä 2023, jossa tutkimusjoukkona toimi liikunnanopettajat ympäri Suomea. Tutkimukseen osallistui 14 liikunnanopettajaa.

Tutkimuksen luotettavuudella eli reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten tarkkuutta eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja mittaustulosten toistettavuutta. Toistettavuus tarkoittaa sitä, että saman koehenkilön kohdalla mittaustulos on sama riippumatta tutkijasta. (Vilkka, 2015, 194) Heikkilä (2014, 28) mainitsee, että tieteellisiä tuloksia ei pidä yleistää niiden pätevyysalueen ulkopuolelle.

Tutkimuksen pätevyys eli validiteetti tarkoittaa tutkimusmenetelmän tai mittarin kykyä mitata sitä, mitä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää. Validiteetilla tarkoitetaan karkeasti systemaattisten virheiden puuttumista, eli tutkittavat ovat ymmärtäneet kyselylomakkeen ja sen kysymykset oikein. Tutkimusta suunniteltaessa on tärkeää, että mittarin kysymykset mittaavat oikeita asioita yksiselitteisesti ja ne vastaavat koko tutkimusongelmaan. (Vilkka 2015, 193–194; Heikkilä 2014, 27–28)

Luotettavuutta heikentävistä tekijöistä ehdottomasti suurin oli tutkimuksen pieni tutkimusjoukko ($n=14$). Tutkimuksen tulokset perustuvat vahvasti vastaajan subjektiiviseen kokemukseen siitä, miten tietty opetustyyli vaikuttaa ADHD-diagnosoitun nuoren tunteiden hallintaan. Oppilaiden erot voivat olla hyvin yksilöllisiä ja Puustjärven (2022a, 16) mukaan ADHD voi esiintyä ihmisillä hyvinkin yksilöllisesti erilaisissa tilanteissa. Pienellä tutkimusjoukolla ei pystytty myöskään käyttämään kaikkia tilastollisia analyysimenetelmiä.

Tutkimuksen kannalta liian pitkä kysely saattoi vaikuttaa osaan vastaajista, mutta opetustyylijä on yhteensä 11, eikä mitään niistä voida karsia pois vaikuttamatta tutkimuksen validiteettiin. Vain yksi vastaajista vastasi kaikkiin kysymyksiin ”ei mielipidettä”, joka saattoi olla vaikutusta

liian pitkää kyselyä tai kysymysten ymmärtämisessä oli haasteita. Pilotoin tutkimuskyselyä kolme kertaa, eikä vastaajien mielestään kysymysten ymmärtämisessä ollut vaikeuksia.

5.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys eli hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen kulkee läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimusetiikalla tarkoitetaan yleisiä toimintaohjeita ja pelisääntöjä, joita tulee noudattaa. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkijan on toimittava rehellisesti, huolellisesti ja noudattaa yleistä tarkkuutta tutkimustyössä sekä tuloksia esitellessä. Tutkija osoittaa myös johdonmukaista hallintaa tutkimusmenetelmissä, tiedonhankinnassa ja tutkimustuloksissa. (Vilka 2015, 41–42) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023, 12) peruseriaatteiden mukaan tutkimuksessa tulisi ottaa huomioon sen luotettavuus, tutkimuksen rehellisyys ja avoimuus, kollegoiden sekä muiden osapuolien arvostus ja vastuu tieteellisen toiminnan elinkaaresta. Tässä tutkimuksessa noudatettiin yleisiä eettisiä ohjeita koko tutkimusprosessin ajan. Tiedonhankinnassa käytettiin verkkokyselyä ja kysely kerättiin anonymisti.

6 TULOKSET

6.1 Opetustyylien käyttö

Tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien käytetyimmät opetustyyli olivat komentotyyli ja tehtäväopetus sekä eriytyvä opetus (Taulukko 2). Vähiten käytetyt opetustyyli olivat itseopetus yksilöllinen opetusohjelma sekä yksilöllinen ohjaus. Opetustyylien taulukosta voidaan huomata, että käytettyjen opetustyylien jakauma on painottunut hyvin paljon Mosstonin spektrin alkupäähän, joka on enemmän opettajakeskeinen. Huomioitavaa on myös se, että yksilöllistä opetusohjelmaa on käyttänyt vain 2 opettajaa ja itseopetusta vain yksi opettaja.

TAULUKKO 2. Liikunnanopettajien käyttämien opetustyylien määrä (n) ja frekvenssi (%)

Opetustyyli	n	%
Komentotyyli (A)	14	100 %
Tehtäväopetus (B)	14	100 %
Pariohjaus (C)	9	64,3 %
Itsearviointi (D)	7	50,0 %
Eriytyvä opetus (E)	13	92,9 %
Ohjattu oivaltaminen (F)	6	42,9 %
Ongelman ratkaisu (G)	9	64,3 %
Erilaisten ratkaisuiden tuottaminen (H)	5	35,7 %
Yksilöllinen ohjaus (I)	4	28,6 %
Yksilöllinen opetusohjelma (J)	2	14,3 %
Itseopetus (K)	1	7,1 %

6.2 Opetustyylien keskiarvot ja summamuuttujat

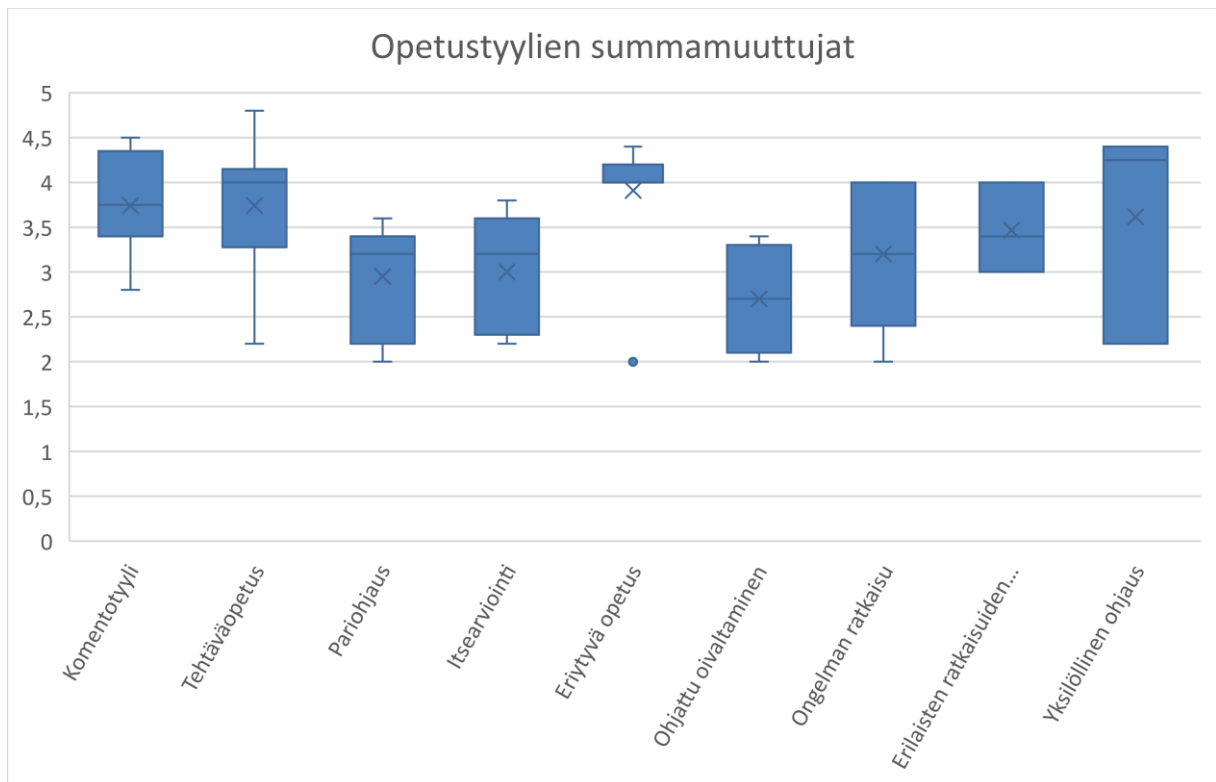
Opetustyylien summamuuttujien keskiarvoja (Ka) ja keskihajontaa (Kh) voi tarkemmin katsoa alla olevasta taulukosta (Taulukko 3.) Summamuuttuja muodostui jokaisen opetustyylin vastattujen väittämien keskiarvosta. Väittämiä jokaiseen opetustyylin oli viisi ja vaihtoehtojen arvot olivat välillä 1–5 (ks. Liite 1).

Summamuuttujista parhaimman keskiarvon saanut opetustyyli tukee liikunnanopettajien mielestä parhaiten ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyä eri osa-alueilla, mutta tyylien keskiarvojen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (ns.). Opetustyyleistä parhaimman keskiarvon sai eriytyvä opetus (Ka=3,91). Toiseksi parhaat keskiarvot saivat komentotyyli sekä tehtäväopetus. Kaikista huonoimman keskiarvon sai ohjattu oivaltaminen ja pariohjaus.

TAULUKKO 3. Opetustyylien summamuuttujien keskiarvo (Ka) ja keskihajonta (Kh)

Opetustyyli	Ka	Kh
Komentotyyli (A)	3,74	0,60
Tehtäväopetus (B)	3,74	0,66
Pariohjaus (C)	2,95	0,61
Itsearviointi (D)	3,0	0,68
Eriytyvä opetus (E)	3,91	0,65
Ohjattu oivaltaminen (F)	2,7	0,62
Ongelman ratkaisu (G)	3,2	0,79
Erilaisten ratkaisuiden tuottaminen (H)	3,47	0,50
Yksilöllinen ohjaus (I)	3,62	1,23

Opetustyylien summamuuttujien analyysistä (Taulukko 3. ja kuva 2.) puuttuu yksilöllinen opetusohjelma (J) ja itseopetus (K) opetustyyliä, koska näihin kohtiin vastauksia tuli todella vähän. Liian vähäinen vastausmäärä vääristää tuloksia merkittävästi. Yksilöllinen opetusohjelman (J) väittämiin tuli kaksi vastausta, joista toisessa kaikki väittämät olivat ”ei mielipidettä”. Vastauksen keskiarvo huomioimatta ”ei mielipidettä” vastauksia oli 2. Itseopetus (K) väittämät sai yhden vastauksen ja sen vastausten keskiarvo oli 3,2.



KUVA 2. Summamuuttujien boxplot -kuvaaja (n=14). Viiva laatikon sisällä kuvastaa mediaania ja x kuvastaa keskiarvoa. Puolet havainnoista on sinisen laatikon sisäpuolella ja pitkä janaviiva kertoo suurimman ja pienimmän arvon. Pienin arvo on 1 ja suurin arvo on 5.

Opetustyylien summamuuttujia voidaan tarkastella myös boxplot -kuvaajalla (Kuva 2), joka havainnollistaa eri opetustyylien summamuuttujien keskiarvot sekä muuttujien jakauman. Boxplot -kuvaajassa puolet vastauksista sijoittuu sinisen laatikon sisäpuolelle, joka kuvastaa myös eri opetustyylien keskihajontaa.

Kuvaajasta voidaan huomata, että parhaimpia keskiarvoja saaneissa opetustyyleissä laatikoiden hajonnat ovat myös pienempiä. Huomioitavaa on myös parhaimman keskiarvon saaneen opetustyylin eriytyvän opetuksen sinisellä pisteellä merkitty arvo (2,0), joka on yksittäinen poikkeava havainto.

6.3 Opetustyyli ja työskentelytaidot

TAULUKKO 4. Opetustyyli ja niihin liittyvien työskentelytaitojen vertailu keskiarvona (Ka) ja mediaanilukuna (M) liikunnanopettajien mielestä (n=14).

Opetustyyli	Motivaatio		Yhteistyötaidot		Hauskuus		Keskittyminen		Oppiminen	
	Ka	M	Ka	M	Ka	M	Ka	M	Ka	M
Komentotyyli (A)	3,8	4,0	3,7	4,0	2,7	2,0	4,4	5,0	4,0	4,0
Tehtäväopetus (B)	4,2	4,0	3,6	4,0	4,0	4,0	3,5	4,0	3,5	3,5
Pariohjaus (C)	3,3	4,0	3,1	3,0	3,2	3,0	2,0	2,0	3,2	3,5
Itsearviointi (D)	3,4	3,0	2,6	2,0	3,2	3,0	2,8	3,0	3,0	3,0
Eriytyvä opetus (E)	4,1	4,0	3,2	3,0	3,8	4,0	4,2	4,0	4,3	4,0
Ohjattu oivaltaminen (F)	2,5	2,5	2,3	2,0	3,3	3,5	2,5	2,5	3,0	3,0
Ongelman ratkaisu (G)	3,3	3,0	3,1	3,0	3,3	3,0	3,0	3,0	3,2	3,5
Erialaisten ratkaisuiden tuottaminen (H)	4,0	4,0	3,3	3,0	3,3	3,0	3,3	3,0	3,3	3,0
Yksilöllinen ohjaus (I)	3,7	4,0	3,0	3,0	3,3	3,0	3,7	4,0	4,0	5,0

Min. arvo 1, max. arvo 5.

Taulukosta 4. voidaan nähdä jokaiselle opetustyyliä keskiarvo ja mediaani eri työskentelytaitojen osa-alueelta. Opetustyyleistä motivaation kannalta parhaita opetustyyliä ovat tehtäväopetus, eriytyvä opetus sekä erilaisten ratkaisuiden tuottaminen, joiden keskiarvo ja mediaani oli vähintään 4,0 (samaa mieltä). Selkeästi huonoin motivaatio oli ohjatussa oivaltamisessa, jonka keskiarvo ja mediaani oli ainoana alle 3,0

Yhteistyötaitoissa vastaukset olivat keskimääräisesti neutraaleja (ei samaa eikä eri mieltä), mutta itsearviointi ja ohjattu oivaltaminen olivat ainoat opetustyyliä alle 3,0 arvoilla. Parhaimman

mediaaniluvun sai komentotyylin ja tehtäväopetus. Hauskuutta mitattaessa ainoa opetustyyli, jonka keskiarvo ja mediaani olivat yli 4,0 (samaa mieltä) oli tehtäväopetus. Hauskuuden mittarissa huomioitavaa oli komentotyylin alhainen keskiarvo (2,7) ja mediaani (2,0).

Parhaiten oppilaat keskittyivät eri opetustyyleistä komentotyylissä ja eriytyvässä opetuksessa. Selkeästi huonointa keskittyminen oli pariohjauksessa. Heikointa keskittyminen oli pariohjauksessa, itsearviointissa ja ohjatussa oivaltamisessa. Oppiminen puolestaan oli parhainta komentotyylissä, eriytyvässä opetuksessa sekä yksilöllisessä ohjauksessa, joiden keskiarvot ja mediaanit olivat yli 4,0 (samaa mieltä).

6.4 Opetustyylien käyttö eri kokemusluokissa

TAULUKKO 5. Opetustyylien käyttö eri kokemusluokissa.

Opetustyyli	Kokemusvuodet			Yhteensä
	<4	4–12	12+	
Komentotyyli (A)	6 100 %	4 100 %	4 100 %	14
Tehtäväopetus (B)	6 100 %	4 100 %	4 100 %	14
Pariohjaus (C)	4 67 %	1 25 %	4 100 %	9
Itsearviointi (D)	4 67 %	0 0 %	3 75 %	7
Eriytyvä opetus (E)	5 83 %	4 100 %	4 100 %	13
Ohjattu oivaltaminen (F)	3 50 %	0 0 %	3 75 %	6
Ongelman ratkaisu (G)	5 83 %	1 25 %	3 75 %	9
Erialaisten ratkaisuiden tuottaminen (H)	2 33 %	1 25 %	2 50 %	5
Yksilöllinen ohjaus (I)	1 17 %	1 25 %	2 50 %	4
Yksilöllinen opetusohjelma (J)	1 17 %	0 0 %	1 25 %	2
Itseopetus (K)	1 17 %	0 0 %	0 0 %	1
Yhteensä	38 6,3/hlö	16 4/hlö	30 7,5/hlö	

Opetustyylien käyttö henkilöä kohti oli yli 12 vuotta liikuntaa opettaneilla henkilöillä (7,5 tyyliä per henkilö) monipuolisempaa, kuin muilla ryhmillä. Kaikista vähiten käytettyjä tyyliä ilmoitti käyttävänsä 4–12 vuotta liikuntaa opettaneet henkilöt (4 tyyliä per henkilö). Alle 4 vuotta liikuntaa opettaneiden keskiarvo oli 6,3 tyyliä henkilöä kohti. Alle 4 vuotta opettaneiden ryhmässä oli kuusi vastaajaa, 4–12 vuotta liikuntaa opettaneiden ryhmässä oli 4 henkilöä ja yli 12 vuotta opettaneiden ryhmässä oli 4 henkilöä.

7 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia nykyisten liikunnanopettajien opetustyylejä sekä niiden yhteyksiä ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyyn. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia miten erilaiset opetustyyli vaikuttavat ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelyyn sekä mitä opetustyylejä liikunnanopettajat käyttävät eniten. Lisäksi tutkittiin, miten liikunnanopettajan opetuskokemus vaikutti heidän käyttämiin opetustyyleihin. Tutkimukseen osallistui 14 liikunnanopettajaa ympäri Suomea.

ADHD-diagnosoidun nuoren tuntityöskentelylle parhaimman summamuuttujan keskiarvon (taulukko 3.) sai eriytyvä opetus, joka oli liikunnanopettajien mielestä kokonaisvaltaisesti mitattuna paras opetustyyli. Mittareina tuntityöskentelyyn oli motivaatio, yhteistyötaidot, hauskuus, keskittyminen ja oppiminen. Samoja muuttujia, mutta englanninkielisillä vastikkeilla omassa tutkimuksessaan on aikaisemmin käyttänyt Jaakkola ja Watt (2011). Tuloksissa nousi esille myös komentotyyli ja tehtäväopetus toiseksi parhaimmilla keskiarvoilla. Nämä kolme opetustyyliä olivat myös kaikista käytetyimmät opetustyyli, joka voi osaltaan kertoa siitä, että ne myös toimivat käytännön tasolla. Kaikki kolme opetustyyliä luetaan opettajajohtoisiksi tyyleiksi (Goldberger ym. 2012, 276–277) ja ne ovat yleisesti suosituimpia.

Opettajajohtoisissa opetustyyleissä opettaja on kontrollissa opetustilanteessa ja ryhmän hallinta on helpompaa. Tämä on vain yksi syy, miksi opettajajohtoiset tyylit ovat suositumpia, kuin oppilaslähtöiset tyylit. Jaakkola ja Watt (2011, 259) kertovat tutkimuksessaan, että opettajajohtoisia tyylejä suositaan, koska liikunnanopettajat pelkäävät kontrollin menettämistä oppilaisiin muissa opetustyyleissä, se on ajankäytöllisesti tehokkainta ja suora opettaminen olisi tehokkainta oppimisen kannalta. Jaakkolan ja Wattin (2011, 255–258) tutkimuksesta selviää, että oppilaslähtöiset tyylit ovat keskimääräisesti hausکمپia, opettavaisempia ja motivoivampia, mutta silti opettajat käyttävät niitä huomattavasti vähemmän, kuin opettajakeskeisiä opetustyylejä. Tässä tutkimuksessa selkeää eroa ei syntynyt, mutta taulukosta 4. voidaan nähdä, että opettajajohtoiset tyylit (A-E) olivat monilla osa-alueilla parempia keskiarvoissa. Tähän tietysti vaikuttaa moni asia, kuten opetuskokemus, opetettava ryhmä, pätevyden tunne omasta opettamisesta ja kontrollin menettämisen pelko (Jaakkola & Watt 2011, 259–260). Käytetty opetustyyli riippuu pitkälti myös opetettavasta ryhmästä ja heidän iästänsä. Jaakkolan ja Wattin (2011, 260) huomauttaa, että opettajat käyttivät enemmän oppilaskeskeisiä tyylejä yläkoulussa ja ammattikoulussa, koska oppilaiden kehitys- ja taitotaso

antaa paremmin mahdollisuuksia eri tyylien käyttöön (ks. luku 2.2). Hytösen ym. (2015, 76) toteaa oppilaslähtöisten tyylien vaikeudet muun muassa opettajien mukautumisella uuteen rooliin ei ole onnistunut tai oppilaat eivät ole tottuneet autonomisempaan ympäristöön opettajajohtoisen opetustyylin jälkeen.

Liikunnanopettajien mukaan käytetyimmät opetustyyli (taulukko 2.) olivat komentotyyli, tehtäväopetus ja eriytyvä opetus, joita käytti lähes kaikki opettajat (>92 %). Käytetyissä opetustyyliä oli selkeä ero opettajajohtoisilla ja oppilaslähtöisillä tyyliä. Opettajista yli kaksi kertaa enemmän käyttää opettajajohtoisia tyyliä, kuin oppilaslähtöisiä opetustyyliä. Tähän vaikuttaa vahvasti yllä mainitsemani asiat.

Opetustyylien käyttö eri kokemusluokissa taulukosta (taulukko 5.) voidaan nähdä, että kokeneemmat liikunnanopettajat käyttävät enemmän eri opetustyyliä, kuin muut kokemusluokat. Käytettyjen opetustyylien määrä on suhteutettuna kyseisen luokan vastaajamäärän, jotta tulokset olisivat todenmukaisemmat. Kokeneemmilla opettajilla on hyvä tuntemus omista opetustaidoista ja eri opetustyyleistä useampien ryhmien kanssa, kuin kokemattomilla. Parsak ja Saraç (2019, 142) kuitenkin toteavat omassa tutkimuksessaan, että kokemusvuosilla ei ole merkitystä liikunnanopettajan käyttämiin opetustyyliin. Sympaksen ym. (2016, 7) tutkimuksen mukaan opetuskokemuksen lisäksi sukupuoli ja ikä eivät näyttäneet tilastollisesti merkitsevää eroa opetustyylien käytöstä. Eri vertailuluokkien välillä on näiden tutkimusten valossa jonkin verran vaihtelua esimerkiksi tiettyjen opetustyylien käytöstä, kuten Jaakkolan ja Wattin (2011, 254–260) tutkimuksessa tuodaan esille. Syitä siihen voi olla muun muassa kulttuurilliset tekijät, opettajakoulutus tai yleiset käytännöt kouluissa.

Tutkimuskyselyn avoimissa kommentteissa nostettiin esiin ADHD-diagnosoidun oppilaiden yksilölliset erot riippumatta käytetystä opetustyylistä. Kommentteissa mainittiin myös liiallisen valinnanvapauden johtavan helposti keskittymisen herpaantumiseen. ADHD on hyvin yksilöllistä ja vapaamuotoisissa tilanteissa tai tehtävissä voi esiintyä toiminnanohjauksen haasteita. (Puustjärvi 2022a, 16, 22–24; Parikka ym. 2020, 19–20) Tämä voi hyvinkin olla keskeinen ongelma sopivan opetustyylin löytämiselle, koska yksilöinä meillä on liikaa yksilöllisiä eroja. Liikuntatunnilla voi olla noin 20 oppilasta ja on hyvinkin todennäköistä, että yksi ja sama tyyli ei sovi jokaiselle. Siksi tätä ajatusta tulisi mielestäni viedä enemmän kohti Gibbsin (2023, 26–28) tutkimus “differentiating instruction” -opetustyyliä, joka on saanut positiivisia viitteitä oppimisen vahvistamisesta ja turvallisen oppimisympäristön

rakentamisesta ADHD-diagnosoituilla oppilailla. Tätä toimintamallia voisi kokeilla ja viedä enemmän käytäntöön liikuntatunneilla, varsinkin jos tunnistaa oman ryhmänsä haasteelliseksi. Aihepiiri on vielä aika tuore ja vaatii lisätutkimusta, vaikka sen toimivuudesta onkin jo positiivisia viitteitä.

Tutkimuksen tavoite saavutettiin ja jokaiseen tutkimuskysymykseen saatiin vastaus, vaikka tutkimukseen osallistuneiden määrä jäi suunniteltua pienemmäksi. Tulosten vaikuttavuus, tilastollinen merkitsevyys ja jakauma olisi voinut olla hyvinkin erilainen, jos tilannetta tarkasteltaisiin esimerkiksi 200 liikunnanopettajan tutkimusjoukolla. Kritiikkiä ansaitsee siis tilastollisen voiman kannalta pienehkö koehenkilöjoukko, jolloin tuloksen yleistettävyyden voi heikentyä.

Tutkimusprosessi alkoi keväällä 2023 aiheen suunnittelulla ja ajatuksena oli ADHD-diagnosoitujen nuorten yhdistäminen opetustyyliin. Tein alustavaa tiedonhakua aiheeseen liittyen ja keräsin valmiiksi mielenkiintoisia lähteitä käytettäväksi. Kesällä ja syksyllä 2023 tein tutkimussuunnitelman sekä teoreettisen viitekehyksen tutkielmaani. Lisäksi tein kyselytutkimukseni valmiiksi ja pilotoin sitä muutamalla liikunta-alan toimijalla. Muokkausehdotusten jälkeen lähestyin Oulun alueen koulujen rehtoreita sähköpostilla, koska se oli helpoin ja kätevin vaihtoehto. Kouluja oli listalla yhteensä 30. Vastauksia ei muutamassa viikossa tullut kuin yksi kappale, joten päätin siirtyä marraskuussa koko Suomen mittakaavaan julkaisemalla nettilinkin liikunnanopettajille suunnatussa verkkoryhmässä. Tämä toi sen verran vastauksia vuoden 2023 loppuun mennessä, että pystyin etenemään tutkielmassa eteenpäin. Olisin toivonut vastauksia huomattavasti enemmän, jotta analyysimenetelmiä olisi voinut käyttää laajemmin. Tammikuussa 2024 aloitin tulosten analysoinnin ja kirjoittamaan työni viimeistelyä.

Prosessista jälkeenpäin ajateltuna olisin ehkä miettinyt kyselyäni uudestaan, koska se selkeästi tuntui olevan haasteellinen vastaajien mielestä. Kyselyn linkki oli avattu 142 kertaa, joista 37 henkilöä oli aloittanut vastaamaan. Tämä kertoo jonkin verran siitä, että kyselyä ei ole jaksettu tehdä loppuun, vaikka se on päätetty aloittaa. Kysymyksiä oli ehkä liikaa, mutta jokaisesta opetustyylistä piti saada vastauksia tutkimuksen kattavuuden kannalta. Kysymysten haastavuus ei pitäisi olla ongelma, koska kaikki tutkittavat olivat liikunta-alan ammattilaisia. Avoimissa kommentteissa mainittiin opettajan tietämättömyys ADHD-diagnosoitujen henkilöiden diagnoosista, joka on tietysti voinut vaikuttaa monien vastaajien mielipiteisiin, koska on vaikea

arvioida opetustyylin vaikutuksia, jos ei tiedä ketkä oppilaista ovat ADHD-oireisia. ADHD-diagnosoitujen oppilaiden tuntemus on olisi kuitenkin tärkeää, jotta oppitunnin rakennetta, opetustyyliä ja tunnin tehtäviä voi suunnitella ryhmälle sopivaksi.

Tutkimuksen kannalta aihe oli haastava, koska jokainen opettaja ja oppilas ovat yksilöitä. Eri opettajien käyttämät opetustyyli saattavat vaikuttaa aivan eri tavalla toisiin oppilaisiin, eikä vaikutuksia ole välttämättä helppoa vertailla keskenään. Lisäksi tässä tutkimuksessa vaikutus on ollut opettajan subjektiivinen kokemus opetustyylien vaikutuksista, joka on jokaisella opettajalla hieman erilainen. Tutkimuksen tulokset olisivat voineet olla hyvinkin erilaisia esimerkiksi observoitaessa opetusta, josta olisi saanut tehtyä laadullisen tutkimuksen. Jatkotutkimusaiheina mielenkiintoista olisi myös tutkia eri opettajien opetustyylien vaikutusta saman ryhmän oppimiseen tai minkälaisia vaikutuksia luokkakoolle on opetustyyliin sekä ADHD-diagnosoidun nuoren toimintaan. Tämä tutkimuksen tulosten perusteella suositellaan kuitenkin liikunnanopettajille vähintään opetustyylien sisältöjen kertausta ja rohkeaa kokeilua ADHD-diagnosoitujen lasten ja nuorten parissa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opetustyyliä täytyy käyttää opetusryhmä ja heidän erityispiirteensä huomioiden, eikä voida yleistää tiettyä tyyliä toimimaan varmasti kaikkien kanssa.

LÄHTEET

- Barkley, R. A. (2019). *ADHD: Kuinka hallita ADHD*. Kuopio: United Press.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50–63.
- Bechter, B. E., Dimmock, J. A. & Jackson, B. (2019) A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport & Exercise* 45, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>.
- Bores-García, D., Palacios-Ceña, D., Jiménez-Antona, C., & Marconnot, R. (2024). The Meaning of Physical Education Practice in Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1–8.
- Cerrillo-Urbina, A. J., García-Hermoso, A., Sánchez-López, M., Pardo-Guijarro, M. J., Santos Gómez, J. L., & Martínez-Vizcaíno, V. (2015). The effects of physical exercise in children with attention deficit hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis of randomized control trials. *Child: care, health and development*, 41(6), 779–788.
- Chatzipanteli, A., Digelidis, N., & Papaioannou, A. (2015). Self-regulation, motivation and teaching styles in physical education classes: An intervention study. *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (34), 333–344.
- Deci, E. & Ryan R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Den Heijer, A. E., Groen, Y., Tucha, L., Fuermaier, A. B., Koerts, J., Lange, K. W., Thome, J., & Tucha, O. (2017). Sweat it out? The effects of physical exercise on cognition and behavior in children and adults with ADHD: a systematic literature review. *Journal of Neural Transmission*, 124, 3–26.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Gibbs, K. (2023). Australian teachers and school leaders' use of differentiated learning experiences as responsive teaching for students with ADHD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 28(1), 18–31.

- Goldberger, M., Ashworth, S. & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective. *Quest*, 64, 268–282. doi: 10.1080/00336297.2012.706883.
- Goodyear, V. & Dudley, D. (2015). “I’m a Facilitator of Learning!” Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models, *Quest*, 67:3, 274–289, DOI: 10.1080/00336297.2015.1051236
- Green, J.L., Joo, J. (2016). Classroom Interaction, Situated Learning. Teoksessa Wortham, S., Kim, D., May, S. (toim.). *Discourse and Education. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02322-9_1-1
- Heikkilä, T. (2014) Tilastollinen tutkimus. 9. uudistettu painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hytönen, H., Rautio, L., Kokkonen, J., & Kokkonen, M. (2015). Suomen CDG-malli: oppilaiden kokemukset oppijakeskeisestä liikunnanopetusinterventiosta. *Liikunta ja tiede*, 52(6), 62–69.
- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish Physical Education Teachers’ Self-Reported Use and Perceptions of Mosston and Ashworth’s Teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education* 30, 248–262.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. (2013). Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 314–329.
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneek, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K., & Tammelin, T. (2018). Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus tammikuu 2018.
- Keiski, R. L., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoo, S., Tarkiainen, T., Kaila, E., & Aittasalo, M. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta ja Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Temperamentti ja koulumenestys. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Kulinna P. H., & Cothran D. J. (2003) Physical education teachers’ self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction* 13 (6), 597–609. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00044-0).
- Laukkanen, A. (2022). Aloittelevat opettajat ja opiskelijalähtöisen liikunnanopetuksen ongelmat. *Liikunta ja tiede*, 59(1), 34.
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a

- positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 547–562.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L. R., Bennie, A., Jackson, B., Taylor, I. M., & Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: Results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *Preventive medicine*, 57 (5), 696–702. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.09.003>
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. (2019). Lasten ja nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta. Teoksessa Kokko, S.& Martin, L. (toim.). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First online edition. https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- Numminen, P. & Laakso, L. (2012). *Liikunnan opetusprosessin A, B, C*. 12. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen julkaisuja.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N., & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. 2.–3. painos. Helsinki: Otava.
- Parsak, B., & Saraç, L. (2019). Turkish physical education teachers' use of teaching styles: self-reported versus observed. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 137–146.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 23.8.2023. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Polet, J., Laukkanen, A., & Lintunen, T. (2021). Autonomiaa tukeva liikunnanopetus. *Liikunta ja tiede*, 58(4), 38–41.
- Puustjärvi, A. (2022a). Neuropsykiatriset häiriöt – haasteita ja vahvuuksia. Teoksessa Savikuja, T., & Puustjärvi, A. *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 16.
- Puustjärvi, A. (2022b). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa Savikuja, T., & Puustjärvi, A. *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–45.

- Ruokonen J., Kokkonen M., Kokkonen J. (2014). Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatio- ilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 49–55.
- Sandberg, E. (2018). ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–101
- Syrmpas, I., Digelidis, N., & Watt, A. (2016). An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of Spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 22(2), 201–214.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K., & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vilka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Waldera. R. & Deutsch, J. (2021). ADHD and physical activity, 78, 606–619.
<https://doi.org/10.18666/TPE-2021-V78-I6-10563>
- Äärelä, T. (2012). ”Aika paljon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

LIITE 1. Tutkimuksen kyselylomake

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn!

Kysely koskee käyttämiäsi Mosstonin opetustyyliä liikuntatunnilla ja miten ne ovat vaikuttaneet erityisesti ADHD-nuoren tuntityöskentelyyn.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään, onko käytetyillä opetustyyleillä yhteyttä ADHD-nuoren tuntityöskentelyyn. Kysely on täysin anonyymi.

Sukupuoli *

- Mies
- Nainen
- Joku muu
- En halua vastata

Ikä *

Vastaa numerolla

Kokemukseni liikunnanopettajana vuosina *

Vastaa numerolla

Seuraavaksi on lyhyt koonti Mosstonin spektrin opetustyyleistä.

(A) Komentotyyli

Opettaja tekee kaikki päätökset ennen oppituntia, sen aikana ja jälkeen. Kaikki opetus tapahtuu opettajan merkistä.

(B) Tehtävä opetus

Opettaja näyttää tehtävän ja antaa oppilaiden toistaa harjoitusta omaan tahtiin antaen samalla palautetta.

(C) Pariohjaus

Oppilaat työskentelevät pareittain vuorotellen ja antavat toisilleen palautetta opettajan antamien kriteerien perusteella.

(D) Itsearviointi

Samanlainen kuin pariohjaus, mutta oppilaat työskentelevät itsenäisesti.

(E) Eriytyvä opetus

Opettaja antaa tehtävälle erilaisia taitotasoja ja oppilaat valitsevat itselleen sopivan tason.

(F) Ohjattu oivaltaminen

Opettaja käyttää kysymyksiä ohjataksaan oppilaat tiettyyn ratkaisuun tai lopputulokseen.

(G) Ongelman ratkaisu

Oppilaat keksivät ratkaisun tiettyyn ongelmaan, tilanteeseen tai kysymykseen.

(H) Erilaisten ratkaisuiden tuottaminen

Oppilaat pyrkivät tuottamaan mahdollisimman monia eri ratkaisuja annettuun ongelmaan tai tehtävään.

(I) Yksilöllinen ohjelma

Oppilailla on mahdollisuus suunnitella, kehittää tai esittää itse oma harjoitusohjelma annettuun teemaan tai aiheeseen.

(J) Yksilöllinen opetusohjelma

Oppilas suunnittelee oman opetus- tai harjoitusohjelman. Ohjelma sisältää myös arvioinnin. Opettaja hyväksyy oppilaan tekemän ohjelman.

(K) Itseopetus

Oppilas tekee kaikki päätökset itsenäisesti ja ottaa sekä opettajan että oppilaan roolin. Hän voi myös valita osallistuuko opettaja oppimisprosessiin.

Mitä Mosstonin opetustyyliä olet omassa opetuksessasi käyttänyt? Voit valita monta vaihtoehtoa. *

- (A) Komentotyyli
- (B) Tehtäväopetus
- (C) Pariohjaus
- (D) Itsearviointi
- (E) Erityvä opetus
- (F) Ohjattu oivaltaminen
- (G) Ongelman ratkaisu
- (H) Erilaisten ratkaisuiden tuottaminen
- (I) Yksilöllinen ohjaus
- (J) Yksilöllinen opetusohjelma
- (K) Itseopetus

Komentotyyli (A) on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- Ei mielipidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- Ei mielipidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- Ei mielipidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- täysin samaa mieltä
- Ei mielipidettä
- jokseenkin samaa mieltä

Oppiminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- Ei mielipidettä

Tehtäväopetus (B) on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- Ei mielipidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- Ei mielipidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- Ei mielipidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Oppiminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Pariohjaus (C) on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Oppiminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Itsearviointi (D) on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Oppiminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Eriytyvä (E) opetus on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Oppiminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Ohjattu (F) oivaltaminen on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Oppiminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Ongelmanratkaisu (G) on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Oppiminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Erialaisten (H) ratkaisuiden tuottaminen on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielihpidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielihpidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielihpidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielihpidettä

Oppiminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Yksilöllinen (I) ohjelma on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Yksilöllinen opetusohjelma (J) on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Oppiminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Itseopetus (K) on vaikuttanut ADHD-nuoren toimintaan positiivisesti seuraavissa tapauksissa

Motivaatio

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Yhteistyötaidot

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Hauskuus

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Keskittyminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Oppiminen

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä
- ei mielipidettä

Mitä muuta haluat kertoa kyselyyn liittyen?
