

Luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden tukemisesta ja Check in, Check out- toimintamallista

Viivi Lehtinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lehtinen, Viivi. 2024. Luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden tukemisesta ja Check in, Check out- toimintamallista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 63 sivua.

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä. Lisäksi selvitetään, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on Check in, Check out- toimintamallista yhtenä ADHD-oppilaiden tuen menetelmänä. Tuen menetelmillä viitataan menetelmiin, joiden avulla ADHD-oppilasta voidaan tukea hänen koulunkäynnissään.

Tämän fenomenografisen tutkimuksen teoriapohja muodostettiin aikaisempiin tutkimuksiin perehtymisellä. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, johon osallistui viisi alakoulun luokanopettajaa. Analyysimenetelmänä hyödynnettiin fenomenografista analyysia.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen aineistosta nousi keskeisinä kuvauskategorioina oppimisympäristö, opettajan pedagogiset ratkaisut ja yhteistyö. Luokanopettajat näkivät erilaisten tuen menetelmien hyödyntämisen edistävän ADHD-oppilaiden koulunkäyntiä. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen aineistoista nousi keskeisinä kuvauskategorioina toteutus, palaute, palkkiojärjestelmä ja yhteistyö. Luokanopettajien käsitysten mukaan Check in, Check out -toimintamalli oli toimiva tuen menetelmä ADHD-oppilaiden tukemiseen.

Tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että luokanopettajat pitävät Check in, Check out- toimintamallia hyvänä tuen menetelmänä ADHD-oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa. Heidän käsitystensä mukaan erilaiset tuen menetelmät tukevat oppilaiden koulunkäyntiä ja oppimista.

Asiasanat: ADHD-oppilas, tuen menetelmät, Check in, Check out- toimintamalli, fenomenografia, alakoulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	ADHD-OPPILAAN TUKEMINEN KOULUSSA	8
	2.1 Inkluisio Suomessa	8
	2.2 Tuen menetelmät	10
	2.3 Yhteistyön eri muodot.....	16
3	CHECK IN, CHECK OUT- TOIMINTAMALLI	18
	3.1 Check in, Check out- toimintamalli.....	18
	3.2 Toimintamallin vaikuttavuus.....	21
	3.3 Toimintamallin aikaisemmat tutkimukset	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	5.1 Metodologiset lähtökohdat.....	25
	5.2 Teemahaastattelu	27
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	28
	5.4 Aineiston analysointi.....	30
	5.5 Eettisyys ja luotettavuus	35
6	TULOKSET	37
	6.1 Luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä	37
	6.2 Luokanopettajien käsityksiä Check in, Check out- toimintamallista ADHD-oppilaiden tukemisessa	44
7	POHDINTA	54

7.1 Luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä: tutkimustulosten yhteys teoreettiseen taustaan	54
7.2 Tutkimuksen arviointi.....	58
7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset.....	62
LÄHTEET	64
LIITTEET	75

1 JOHDANTO

Moberg ym. (2015) ilmaisevat, että erityiskasvatusta koskevaa keskustelua länsimaissa on johtanut 1970-luvulta lähtien yksi kiistelty aihe liittyen erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteydestä ja oppilaiden mahdollisuudesta opiskella mahdollisimman paljon yleisopetuksessa. Heidän mukaansa virallisten ohjelmien tavoitteena on sellainen inklusiivisen kasvatuksen mukainen koulujärjestelmä, jossa jokainen oppilas saa käydä yhteistä koulua ja jossa kaikilla on mahdollisuus yksilölliseen opetukseen. Vanhanen ym. (2022) toteavat inklusion olleen merkittävä ilmiö koulumaailmassa maailmanlaajuisesti jo 30 vuoden ajan lasten oikeuksista ja tasa-arvosta keskusteltaessa. Aihe on ajankohtainen myös Suomessa, jossa inklusion peruseriaatteista ollaan suurimmilta osin samaa mieltä, mutta sen periaatteiden toteutumisesta on käyty viime aikoina aktiivista keskustelua.

ADHD ilmenee ihmisen erilaisissa elämänvaiheissa eri tavoilla (ADHD:n Käypä hoito -suositus, 2019). ADHD on lyhenne englanninkielisistä sanoista "Attention Deficit and Hyperactivity Disorder", ja sen suomenkielinen termi on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (Huttunen & Socada, 2019). Lasten ADHD ilmenee yliaktiivisuutena, impulsiivisuutena ja tarkkaamattomuutena (Moilanen, 2012). ADHD-oppilaan tarkkaamattomuus saattaa aiheuttaa haasteita opiskelulle (Närhi, 2012). ADHD-oppilaat ja heidän koulunkäyntiinsä liittyvät seikat ovat nousseet 2000-luvulla merkittäviksi tutkimuskohteiksi ADHD-oppilaisiin syventyvissä tutkimuksissa. Aiheesta on toteutettu aiempia tutkimuksia liittyen ADHD-oppilaille tarjottaviin tuen menetelmiin (Clarke, 2014; Loudon, 2013; Sandberg, 2016). ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävillä tuen menetelmillä on todettu olevan ratkaiseva merkitys oppilaiden koulunkäyntiin ja oppimiseen (Närhi, 2016). ADHD-oppilaille on perusopetuslain puitteissa oikeus saada koulunkäyntiinsä tukea välittömästi tuen tarpeen ilmetessä (Sandberg, 2021; Opetushallitus, 2014).

Suomen kouluihin on rantautunut viimeisen vuosikymmenen aikana todellinen positiivisen pedagogiikan hyökyaalto (Vanas, 2018). Kouluun suunnitellut

käyttäytymisinterventiot ovat vakiintuneet osaksi ADHD-oppilaiden tukemista, sillä niillä on nähty olevan merkittävä vaikutus heidän opiskeluunsa (Pfiffner & DuPaul, 2015). Yhtenä interventiona voidaan nostaa esille yhdysvaltalaiseen PBS-kouluympäristöön kehitelty Check in, Check out- toimintamalli, joka on suunniteltu käyttäytymisen tehostettuun tukeen (Crone ym., 2010). Check in, Check out- toimintamalli on äskettäin asetettu Suomen koulujärjestelmään osana Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin ProKoulu-tutkimushanketta (Karhu, 2018). Toimintamallia on tutkittu noin kymmenen vuoden ajan interven-tiotutkimuksilla. Tulen käyttämään tutkimuksessani Check in, Check out -toi-mintamallin rinnakkaisena käsitteenä CICO-toimintamallia.

Koulussa tuetaan ADHD-oppilaiden koulunkäyntiä erilaisia tuen menetel-miä hyödyntäen. Suomalaisessa tutkimuksessa ADHD-oppilaiden kanssa hyö-dynnettäviä tuen menetelmiä ovat tutkineet muun muassa Karhu ym. (2018) ja Sandberg (2018). He tuovat tutkimuksissaan ilmi erilaisten tuen menetelmien hyödyntämisen merkityksellisyyttä osana ADHD-oppilaiden oppimista ja opis-kelua (Karhu ym., 2018; Sandberg, 2018). Jokinen ja Närhi (2008) arvioivat ratkai-sevan osan ADHD-oppilaan tuen menetelmistä järjestettävän juuri koulussa. ADHD-oppilaan koulunkäyntiä voidaan tukea muun muassa oppimisympäris-tön muokkaamisella, struktuurilla, palautteella ja erilaisilla apuvälineillä (Ja-lanne, 2012; Parikka, 2020; Pfiffner, 2008; Puustjärvi, 2018).

Ajankohtaisen tästä tutkimuksesta tekee se, että yhä useampi peruskoulun oppilas saa tukea koulunkäyntiinsä ja tehostetun sekä erityisen tuen piirissä ole-vien oppilaiden määrä on yhä edelleen kasvussa (Tilastokeskus, 2023). Hälyttä-vää on, että tehostetun sekä erityisen tuen oppilaiden lisääntyessä opettajien kou-lutus oppilaiden tukemisesta ei kehity samassa tahdissa. Ratkaisuksi Engelbrecht ja Savolainen (2017) esittävät väitteen, jonka mukaan Suomen luokanopettaja-koulutukseen tulisi lisätä erityispedagogiikan opintoja, jotta jokaisella opettajalla olisi tasavertaiset mahdollisuudet tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseen.

Koulussa käytettävien monipuolisten tuen menetelmien hyödyntämisestä on vankkaa näyttöä ADHD-oppilaiden koulunkäyntiin liittyen (Närhi, 2018).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaisesti tuen tavoitteena on ehkäistä ongelmien monimuotoistuminen ja syveneminen sekä pitkäaikaisten vaikutusten kehittyminen. ADHD-oppilaiden koulunkäynnin edistämiseksi opettajan tulisi löytää jokaiselle yksilölle parhaiten toimivat tuen menetelmät, jotta Opetushallituksen (2014) linjaamat toimet toteutuisivat.

Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan alakoulun luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä. Toiseksi tutkitaan heidän käsityksiään Check in, Check out- toimintamallin toteuttamisesta yhtenä ADHD-oppilaiden tuen menetelmänä.

2 ADHD-OPPILAAN TUKEMINEN KOULUSSA

Erilaisten oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin pyritään vastaamaan inklusiivisen opetuksen avulla. Alajoki (2021) kuvailee inklusiolla viitattavan siihen, että oppilas pääsee opiskelemaan yhdessä siten, että jokaisen henkilökohtaiset lähtökohdat huomioidaan. Närhen (2012) mukaan ADHD-oppilaan käyttäytymistä ja koulunkäyntiä on mahdollista tukea koulussa toteutettavia tukikeinoja apuna käyttäen. Hänen näkemyksiään puoltavat lukuisat tutkimukset, joiden tulosten on nähty olevan hyvin yhteneväisiä. Jokisen ja Närhen (2008) mukaan on kehitetty paljon erilaisia menettelytapoja ja apuvälineitä, joiden avulla ADHD-oppilaan koulunkäyntiä on mahdollista tukea.

2.1 Inklusio Suomessa

Tutkimukseni lähtökohtana voidaan nähdä olevan inklusio. Siitä syystä inklusion määrittäminen on tärkeää. Hakala ja Leivo (2015, 9) sekä UNESCON (1994) kertovat inklusion käsitteen saaneen alkunsa vuonna 1994, jolloin Unescon johdolla allekirjoitettiin Salamancan sopimus 92 eri maan hallituksessa. Opetusministeriön (2007) mukaan siihen aikaan inklusio liitettiin ensimmäistä kertaa koulutukseen. Takala ja kumppanit (2020, 15) esittävät, että sopimuksen tarkoituksena on varmistaa jokaisen lapsen oikeus oppia tavallisessa koulussa tuen tasosta riippumatta. He huomauttavat, että YK:n lapsen oikeuksien sopimus on allekirjoitettu 30 vuotta sitten ja siitä huolimatta inklusion määritelmä ei edellenkään ole vielä täysin selvä.

Saloviita (2012) arvioi inklusion kehittyneen integraation käsitteestä. Moberg ja Savolainen (2015, 82) ilmaisevat integraatiolla viitattavan siihen, kun tukea kaipaava oppilas tulee pienluokasta yleisopetuksen luokkaan opiskelemaan ainoastaan tietyille oppitunneille. Hakala ja Leivo (2015, 10) mainitsevat integraatioajattelun tarkoittavan toimia, jolloin erityisen tuen piirissä opiskelevia oppilaita siirretään yleisopetukseen joko väliaikaisesti tai pysyvästi. Moberg ja Savolainen (2015, 78) otaksuvat, että luokasta toiseen siirtyminen voidaan kokea

oppilasta leimaavaksi ja se saattaa tähdentää oppilaan erilaisuutta. Vanhasen ym. (2022) mukaan sen seurauksena on lähdetty kehittämään inklusiota. Takala ja kumppanit (2020, 15) mainitsevat myös segregaatian olevan inklusion määrittämisen kannalta olennainen käsite. Heidän mukaansa koulumaailmassa segregatiolla tarkoitetaan sitä, että erityisiä tarpeita omaavat lapset jätetään opetuksen ulkopuolelle, jolloin heidät sijoitetaan opiskelemaan esimerkiksi erityiskouluun.

Vitikka ym. (2021) tuovat ilmi, että Salamancan julistuksen sekä muiden kansainvälisten, inklusiota kehittävien sitoumusten ja ohjelmien myötä Suomi on sitoutunut edistämään opetusta inklusiiviseen suuntaan kaikkien lasten oppimisen turvaamiseksi. Tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetuksen tulee olla saavutettavaa, esteetöntä ja sitä tulee edistää inklusioperiaatteiden mukaisella tavalla. Moberg ja Savolainen (2015, 84) määrittelevät yhdeksi inklusiivisen opetuksen lähtökohdaksi lähikoulun, jossa jokainen oppilas saa omien lähtökohtiensa mukaista ja henkilökohtaista opetusta. Heidän mukaansa inklusion perustana voidaan pitää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ohella tasa-arvoa ja demokratiaa. Vanhanen ym. (2022) näkevät inklusion oppilaiden tuen tarpeista huolehtimisena, oppilaiden osallisuuden edistämisenä sekä esteiden vähentämisenä. Edellä mainittujen asioiden lisäksi se nähdään keinona kasvattaa ja opettaa kaikkia oppilaita huomiomalla tasa-arvo ja yhdenvertaisuus.

Husu ja Toom (2016) esittävät luokanopettajilta edellytettävän erityispedagogista osaamista, sillä tarve erityispedagogiselle osaamiselle on lisääntynyt inklusion myötä. Tilastokeskuksen (2023) tiedotteen mukaan inklusiivinen opetus kuuluu olennaisesti luokanopettajan työhön, sillä Suomessa noin joka viides peruskoulun oppilas on tehostetussa tai erityisessä tuessa. Myös Moberg ja Savolainen (2015) näkevät opettajan inklusiivisen valmiuden olevan yhteydessä opettajankoulutukseen. Loukomies ja Laine (2023) pitävät tärkeänä, että koulun henkilökunnalla on riittävä osaaminen ja pedagogisten päätösten täytyy olla lin-

jassa inklusiivisten arvojen kanssa. Heidän mukaansa aidosti inklusiivinen toimintakulttuuri tekee päätöksiä paitsi kokonaiskuvan myös oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden näkökulmasta.

2.2 Tuen menetelmät

Opetushallitus (2014, 61) kertoo perusopetuslain määrittelevän perusopetuksen tuen tarpeet ja tarjonnan. Sen mukaan opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen välittömästi tuen tarpeen ilmetessä. Lisäksi perusopetuslaissa on säädetty erilaisia tukimuotoja, joita ovat muun muassa tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus ja erityiset apuvälineet. Kyseisiä tuen menetelmiä on mahdollista hyödyntää jokaisella tuen tasolla, yksittäin että yhtäaikaisesti toisiaan täydentävinä. Siitä syystä oppilaalle tarjottavan tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa.

Sandbergin (2021, 36) mukaan vuodesta 2011 oppimisen ja koulunkäynnin tukemista on toteutettu kolmella eri tasolla. Hän kertoo kolmiportaisen tuen tasoja olevan yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kirjoittaja näkee oppilaalla olevan oikeus yhden tasoiseen oikea-aikaiseen ja henkilökohtaiseen tukeen kerrallaan. OAJ (2023) nostaa kuitenkin esiin ehdotuksen uudesta mallista, jossa hallinnollisia päätöksiä ei toteutettaisi enää lainkaan tuen portaista vaan siitä, millaista tukea oppilas saa. Kyseistä mallia ei olla kuitenkaan vielä asetettu käyttöön ja siitä syystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan vuoden 2011 mukaisella tavalla.

Oja (2012b, 46–47) kertoo kolmiportaisen tuen ensimmäisen tason olevan yleinen tuki. Hänen mukaansa yleiseen tukeen ovat oikeutettuja kaikki koulun oppilaat, ja sitä voidaan pitää tuen perustasona, johon jokainen lapsi on oikeutettu. Tällöin kyseisellä tuen tasolla toteutetaan tietoisempia päätöksiä oppilaan yksilöllisestä eriyttämisen tarpeesta sekä opetuksen kehittämisestä. Opetushallituksen (2014, 62–63) mukaan yleisen tuen tavoitteena on vastata oppilaan tuen

tarpeisiin, eikä tuen myöntäminen vaadi virallisia päätöksiä. Kyseisen tuen antamisesta ovat vastuussa oppilaan opettaja sekä muut oppilaan oppimisesta vastuussa olevat henkilöt.

Pölönen (2015, 219–220) kertoo, että oppilas on mahdollista siirtää kolmiportaisen tuen seuraavalle tasolle silloin, kun yleinen tuki ei enää ole riittävää. Kyseistä tasoa kutsutaan tehostetuksi tueksi. Kirjoittajan mukaan oppilaan tarve tehostettuun tukeen arvioidaan pedagogista arviota hyödyntäen, jonka jälkeen oppilaan tarvitsema tuen taso kirjataan oppilaan oppimissuunnitelmaan. Takala (2010a, 22–23) tuo ilmi pedagogisessa arviossa nousevan esiin oppilaan, huoltajan ja koulun näkemykset. Pedagogisessa arviossa kuvaillaan myös millaisia tuen muotoja ja menetelmiä oppilaan kanssa on hyödynnetty ja miten ne ovat aiemmin toimineet. Tällä tuen portaalla oppilaan oppimisen edistymistä seurataan oppimissuunnitelman pohjalta. Hänen mukaansa tehostettu tuki tuo aiempaa tuen porrasta enemmän erilaisia tuen menetelmiä osaksi oppilaan koulunkäyntiä.

Opetushallitus (2024) raportoi kolmiportaisen tuen viimeisen tason olevan erityinen tuki. Sandberg (2018, 90–91) huomauttaa, että oppilas on mahdollista siirtää erityiseen tukeen, mikäli tehostettu tuki ei riitä. Hänen mukaansa oppilaan siirtäminen erityiseen tukeen edellyttää moniammatillisesti laaditun pedagogisen arvion. Tässä pedagogisessa arviossa tuodaan esille oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen merkittävimmät vaikeudet ja haasteet. Lisäksi arvioon kirjataan oppilaan aikaisemmat tuen muodot ja tasot sekä pedagogiset keinot, joita oppimisen tukemisessa on hyödynnetty. Sarlinin ja Koivulan (2009, 29) mukaan arviota on mahdollista monipuolistaa muun muassa erilaisten terveydenhuollon ammattilaisten lausunnoilla. Huhtanen (2011, 10) puolestaan muistuttaa, että pedagogisessa arviossa voidaan tuoda esille erilaisten lausuntojen ja tutkimusten avulla esimerkiksi se, kaipaako oppilas oppimäärän yksilöllistämistä. Hänen mukaansa erityisen tuen kirjallinen päätös on mahdollista tehdä pedagogisen selvityksen toteuttamisen jälkeen. Sandberg (2018, 91) kirjoittaa, että tuen päätöksen

toteuttamisen jälkeen oppilaalle täytyy tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Hänen mukaansa se tehdään yhdessä opettajan, oppilaan, huoltajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden kanssa.

ADHD:n Käypä hoito -suositus (2019) korostaa, että oppilas ei tarvitse ADHD-diagnoosia saadakseen tarvitsemiaan tukikeinoja. Sandberg (2016) arvioi ADHD-oppilaalla olevan suurentunut riski alisuoriutumiseen koulussa. Hänen mukaansa ADHD-oppilas saattaa kyetä kuitenkin pärjäämään koulussa samalla tavalla kuin verrokkit, mikäli hänelle tarjotaan oppilaan yksilölliset tarpeet huomioivat tuen menetelmät. Hansen (2018) huomauttaa, miten tärkeää on ymmärtää jokaisen ADHD-oppilaan olevan omanlaisensa yksilö. Sen vuoksi ei ole tarkkoja raameja sille, millaiset tuen menetelmät helpottavat ADHD-oppilaan koulunkäyntiä. Myös Louden (2013) nostaa esille seikan, jonka mukaan ei voida olettaa samanlaisten toimintatapojen hyödyntämisen toimivan jokaisella ADHD-oppilaalla.

Barkleyn (2008) sekä Rogersin ja Meekin (2015) toteuttamien tutkimusten perusteella positiivinen oppilas-opettaja-vuorovaikutussuhde on ensiarvoinen tekijä ADHD-oppilaan koulunkäynnin näkökulmasta. Mikkosen (2001) mielestä opettajan tulisi tarkastella omaa kommunikointitapaansa tietoisesti ja pyrkiä muuttamaan sitä tarpeen mukaan selkeämmäksi. Jokinen ja Ahtikari (2004) pitävät tärkeänä, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on mahdollisimman myönteistä. Gengin (2011) mukaan opettajan tulisi kiinnittää erityisesti huomiota sanavalintoihin silloin, kun ADHD-oppilaan kanssa keskustellaan kielteisistä asioista, sillä heidän on todettu olevan herkempiä negatiiviselle palautteelle.

Lougy ym. (2007) kokevat tiettyjen oppimisympäristöön liittyvien seikkojen tukevan ADHD-oppilaan koulunkäyntiä. Parikan (2020) mukaan ADHD-oppilaan keskittymistä ja tarkkaavuutta pystytään tukemaan säätelemällä luokkaympäristön virike- ja häiriötasoa. Serenius-Sirve (2015) näkee oppimisympäristön selkeyden helpottavan ADHD-oppilasta. Kerola ja Sipilä (2017) huomauttavat, että jokainen oppilas häiriintyy erilaisista asioista. Heidän mukaansa oppimisympäristön erilaiset äänet, valaistus ja hajut saattavat aiheuttaa oppilaalle haasteita. Myös DuPaul ja Langberg (2015) ilmaisevat, että joidenkin oppilaiden

saattaa olla haastavaa keskittyä oppitunneilla luokkaympäristön ärsykkeistä johtuen.

Huttusen ja Socadan (2019) mukaan yliaktiivisuus voi ilmetä esimerkiksi kehonosien jatkuvana pakonomaisena liikutteluna, paikallaan istumisen vaikeutena tai jatkuvana vaeltamisena luokkatilassa. Sandberg (2016) huomauttaa, että ADHD-oppilaiden saattaa olla hankalaa pysyä paikallaan koko opetustuokion ajan. Hänen näkemystensä perusteella opettaja pystyy tukemaan sellaista oppilasta antamalla hänelle mahdollisuuden pienimuotoiseen liikkumiseen luokkatilassa. Sandberg (2018) kirjoittaa myös istumapaikalla olevan usein suuri merkitys ADHD-oppilaan keskittymiseen. Närhi (2018) kertoo ikkunan vieressä istumisen vievän oppilaan huomion herkästi ulkona tapahtuviin asioihin. Hänen mukaansa ADHD-oppilas kannattaa usein sijoittaa luokan takaosaan, koska silloin oppilaan selän takana ei tapahdu mitään, joka kiinnittäisi hänen huomionsa.

Kerola (2001) määrittelee struktuurilla tarkoitettavan opetusta, joka on rakenteeltaan selkeää ja suunnitelmallista. Jalanteen (2012) ja Parikan ym. (2020) mukaan hyvin suunniteltu ja toteutettu struktuuri on yksi merkittävimmistä koulun tarjoamista tukikeinoista. Heidän mukaansa ADHD-oppilaan työskentelyä ja keskittymistä helpottavat ennakoitavasti etenevät oppitunnit sekä esillä olevat väri- ja symbolikoodit.

Sandberg (2018) korostaa opetuksen struktuurin edesauttavan koko oppilasryhmän toimintaa. Serenius-Sirve ja Kippola-Pääkkönen (2012) pitävät tärkeänä sitä, että luokassa esillä olevassa päiväjärjestyksessä olisi nähtävissä kaikki päivän ajan tapahtumat ja siirtymiset. Tällöin oppilaan on helpompi valmistautua tuleviin tilanteisiin. Myös Parikka ja kumppanit (2020) nostavat esille sen, että muutoksista on tärkeä kertoa hyvissä ajoin ja osoittaa oppilaille, mitä heiltä odotetaan.

Serenius-Sirve ja Kippola-Pääkkönen (2012) kirjoittavat erilaisten siirtymätilanteiden tuottavan usein ADHD-oppilaille hämmennyksen tunteita. Sandberg (2018) huomauttaa äkillisesti ja varoittamatta eteen tulevien tilanteiden aiheuttavan oppilaassa joskus jopa hermostuneisuutta. Myös Serenius-Sirve ja Kippola-

Pääkkönen (2012) kertovat tilanteiden saattavan aiheuttaa siirtymätilanteen vastustamista. Tällaisten tilanteiden välttämiseksi Sandberg (2018) pitää erityisen tärkeänä sitä, että opettaja kertoo oppilaille tilanteista ennakoivasti.

Serenius-Sirven ja Kippola-Pääkkösen (2012) mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tulisi olla mahdollisimman selkeää. He pitävät tärkeänä, että opettaja kykenisi rauhoittamaan ohjeiden antamiseen varatun hetken mahdollisimman hyvin. Sandberg (2018) kirjoittaa ohjeistuksen olevan suuressa osassa ADHD-oppilaan tukemisessa.

Sandbergin (2018) näkemyksen mukaan ADHD-oppilaalle olisi hyvä antaa vain yksi ohje kerrallaan. Serenius-Sirve ja Kippola-Pääkkönen (2012) pitävät selkeiden ja kuvallisten ohjeiden antamisen olevan suotavaa ADHD-oppilaiden tapauksessa. Ohjeistuksen antamisen jälkeen on Sandbergin (2018) mukaan tärkeää varmistaa, että oppilas on varmasti ymmärtänyt ohjeistuksen. Myös Geng (2011) näkee ohjeiden vahvistamisen ja toiston helpottavan ADHD-oppilaan opiskelua. Sandberg (2021) huomauttaa ADHD-oppilaan hyötyvän usein myös henkilökohtaisesta ohjaustilanteesta. Hänen mukaansa oppilas suuntaa tällöin tarkkaavaisuutensa helpommin opettajaan.

Kerolan (2001) mukaan opettajan ollessa tietoinen oppilaan ADHD:stä kumpuavista haasteista, tulisi hänen kiinnittää huomiota antamaansa palautteeseen. Siten hän kykenisi estämään oppilaan joutumasta negatiivisten palautteiden kierteseen. Parikka ym. (2020) näkevät oppilaille annettavan palautteen olevan tehokas ja merkityksellinen pedagoginen keino oppimisen edistämiseksi. Heidän mukaansa palautteena voidaan pitää muun muassa erilaisia ilmeitä, eleitä ja kannustavaa ohjaamista. Myös Pfiffner (2008) pitää erityisen tärkeänä opettajan pieniä, mutta ADHD-oppilaalle sitäkin merkityksellisempiä kehuja ja positiivisia huomionosoituksia päivän aikana. Hänen mukaansa erilaiset kannustavan palautteen muodot osoittavat oppilaalle sen, että hän on toiminut oikein ja tällä tavalla toivotunlaista käytöstä saadaan lisättyä. Myös Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017) mukaan opettajan olisi tärkeää keskittyä antamaan positiivista palautetta silloin, kun oppilas on toiminut oikein.

Parikka ym. (2020) huomauttavat, että lapsi saattaa tulkita palautteeksi myös sen, ettei opettaja kommentoi tehtyä suoritusta mitenkään. Siitä syystä he pitävät tärkeänä sitä, että oppilaille annettu palaute on aina johdonmukaista, välittömää, sopivan voimakasta ja säännöllistä. Närhen (2018) mukaan palautteenannon johdonmukaisuudella viitataan siihen, että oppilas saa samanlaisesta käytöksestä aina joko positiivista tai negatiivista palautetta. Thompson ja Richardson (2001) huomauttavat suuntautumattoman palautteen herättävän oppilaassa epävarmuutta.

Närhi ja Pitkänen (2016) tuovat ilmi, että opettaja voi käyttää myös konkreettista palautetta suullisen palautteen rinnalla. Heidän mukaansa konkreettisenä palautteena voidaan pitää esimerkiksi leimat, tarrat tai hymynaamat. Kuten suulliselle myös konkreettiselle palautteelle ensisijaista on Närhen ja Pitkäsen (2016) mukaan palautteen välittömyys odotusten mukaisen toiminnan tai käytöksen jälkeen. Närhi ja Pitkänen (2016) kertovat, että konkreettiseen palautteeseen on mahdollista yhdistää myös muunlaista palkitsemista. Heidän mukaansa oppilaan kanssa voidaan sopia, että hän saa tietyn tarramäärän ansaittuaan pienen palkinnon.

Puustjärvi (2018) kertoo, että yhtenä oppilaan tukemisen keinona voidaan käyttää erilaisia apuvälineitä, joiden tarkoituksena on lieventää ADHD:lle tyypillisiä oireita. Parikka ym. (2017) nostavat esille, että erilaisia apuvälineitä on tänä päivänä erittäin monipuolisesti saatavilla. Heidän mukaansa oikeanlaisten oppilasta yksilönä tukevien apuvälineiden löytäminen ei aina välttämättä ole helppoa. Siitä syystä Parikka ja kumppanit (2017) muistuttavat, että opettajan on hyvä keskustella yhdessä oppilaan kanssa siitä, millaisista apuvälineistä oppilas ajattelee itse mahdollisesti hyötyvänsä.

Sandberg (2018) nostaa esille, että erilaisten apuvälineiden avulla on mahdollista tukea oppilaan hienomotorista säätelyä. Parikka ja kumppanit (2020) näkevät erilaisten opiskeluasentoon ja liikkeen mahdollistamiseen liittyvien apuvälineiden saattavan edesauttaa ADHD-oppilaan tarkkaavuutta ja keskittymistä oppituntien aikana. Heidän mukaansa ADHD-oppilaiden keskittymistä helpottavia apuvälineitä voivat olla esimerkiksi jumppapallo tai säkkituoli. Sandbergin

(2018) mukaan hienomotorista säätelyä helpottavina apuvälineinä voidaan pitää muun muassa erilaisia stressileluja tai sinitarraa. Parikka ym. (2020) kertovat, että oppilaiden näkö- ja kuuloaistia on mahdollista tukea esimerkiksi sermien avulla. Puolestaan keskittymisen tukemiseen oppilas voi Sandbergin (2018) mukaan hyödyntää erilaisia aktiivituunijä. Hän kertoo kyseisen apuvälineen edesauttavan oppilaan motorisen levottomuuden vuoksi esiintyvää paikallaan istumisen vaikeutta. Myös erilaiset pulpettiin kiinnitettävät kuminauhat saattavat Parikan ym. (2017) mukaan helpottaa ADHD-oppilasta, mikäli hänellä on tarve jatkuvasti liikutella jalkojaan.

2.3 Yhteistyön eri muodot

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan esille kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksellisyys. Metso (2004) kuvailee kodin ja koulun välisellä vuorovaikutuksella tarkoitettavan kodin ja koulun yhteistyötä. Opetushallitus (2022) tuo esille erilaisia kodin ja koulun välistä yhteistyötä mahdollistavia tekijöitä. He mainitsevat muun muassa vanhempainillat, arviointikeskustelut sekä puhelimen ja sähköpostin välityksellä toteutuneen viestinnän. Orell ja Pihlaja (2018) näkevät kaiken kodin ja koulun välisen yhteydenpidon pitävän sisällään osapuolten välistä yhteistyötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteiden mukaan yhteistyön edellytyksinä voidaan pitää keskinäistä kunnioitusta, luottamusta ja tasa-arvoa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) kokee kodin ja koulun välisen yhteistyön olevan merkittävä tuki osana oppilaan kasvua ja oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) huomautetaan yhteistyön tukevan myös oppilaiden yksilöllisen tuen mahdollistamista. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaan tuen tarpeen arviointi ja suunnittelu tulisi toteuttaa yhdessä huoltajien kanssa. Schultz ym. (2016) pitävät tärkeänä, että opettajat toivovat saavansa huoltajilta mahdollisimman paljon tietoa oppilaasta, jotta tilanteiden en-

nakointi ja tuen antaminen olisi mahdollisimman ihanteellista. Heidän mukaansa huoltajilta saatu informaatio helpottaa opettajaa ymmärtämään oppilasta paremmin.

Lämsän ja Karhuniemen (2013) mukaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä saattaa esiintyä ajoittain haasteita. Heidän mukaansa opettajan ja huoltajien välinen keskustelu oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä haasteista saattaa tuntua hankalalta. He pitävät kuitenkin erittäin tärkeänä sitä, että vaikeistakin asioista kyettäisiin keskustelemaan rakentavasti ja oppilaan etu huomioonottavasti. Kallio (2016) kuitenkin muistuttaa, että huoltajat saattavat kokea negatiivisen palautteen saamisen hyvin haastavana siitä syystä, että heidän näkemystensä mukaan he pyrkivät parhaansa mukaan kasvattamaan omaa lastaan. Siitä syystä on tärkeää pyrkiä enemmän voimaannuttavaan kuin uuvuttavaan yhteistyöhön.

Opetushallitus (2016, 79–80) mainitsee yksilökohtaisen oppilashuollon päämääränä olevan oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen, terveyden, hyvinvoinnin ja oppimisen seuraaminen ja edistäminen sekä varhaisen tuen turvaaminen ja ongelmien ehkäiseminen. Opetushallituksen (2020) mukaan jokaiselle oppilaalle tehdään yksilöllinen arvio siitä, millaisten ammattilaisten ammattitaidosta oppilas hyötyy. Opetushallitus painottaa, että yhteistyössä tulee olla mukana ainostaan ne opettajat ja ammattilaiset, joiden työtehtäviin lukeutuu oppilaan tuen suunnittelu tai toteuttaminen.

Laitinen ja Hallantie (2011) esittävät koulussa työskentelevän monia erilaisia ammattiryhmiä, jotka tekevät yhteistyötä keskenään. Heidän mukaansa oppilashuoltoryhmää voidaan pitää yhtenä hyvänä esimerkkinä koulussa toimivasta moniammatillisesta ryhmästä. Takala (2016) näkee, että moniammatillista yhteistyötä on mahdollista toteuttaa muun muassa koulupsykologin, terapeutin tai kuraattorin kanssa. Konu (2010, 14) määrittelee oppilashuoltoryhmän toiminnan pohjautuvan jäsenten väliseen yhteistyöhön toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja hyvinvoinnin kehittämisessä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Laitinen ja Hallantie (2011) nostavat puolestaan esille oppilashuoltoryhmän yhtenä tavoitteena olevan hyvinvoivan ja turvallisen kouluympäristön luominen.

3 CHECK IN, CHECK OUT- TOIMINTAMALLI

Reid ja Johnson (2012) toteavat useiden oppilaiden tarvitsevan erilaisia tukitoimia luokassa toimimiseen. Heidän mukaansa isoimmalle osalle oppilaista kuitenkin riittää luokassa saatavilla oleva päivittäinen tuki, kun taas ADHD-oppilas kaipaa usein lisäksi erilaisia käyttäytymiseen vaikuttavia interventioita. Pfiffnerin ja DuPaulin (2015) mukaan kouluun suunnitellut käyttäytymisinterventiot ovat vakiintuneet osaksi ADHD:n hoitoa, sillä niillä on nähty olevan merkittävä vaikutus ADHD-oppilaiden toimintaan ja työskentelyyn. He pitävät tärkeänä sitä, että suoritettavat interventiot ovat selkeitä ja pitävät sisällään sekä ennakkoivia että reaktiivisia strategioita, jotta interventioista saatava tuki olisi mahdollisimman hyvää.

3.1 Check in, Check out- toimintamalli

Cronen ym. (2010) mukaan Check in, Check out- toimintamalli on yhdysvaltalaiseen PBS-kouluympäristöön kehitelty toimintamalli käyttäytymisen tehostettuun tukeen. Sugai ja kumppanit (2000) tuovat ilmi, että Positive Behaviour Support (PBS) on tutkimusperustainen lähestymistapa, joka tukee toivottua käyttäytymistä. Kazdin (2013) esittää, että CICO-toimintamallin taustalla on havaittavissa käyttäytymispsykologinen teoria käyttäytymistä ohjaavista tekijöistä. Crone ym. (2010) näkevät toimintamallin tarkoituksena olevan se, että oppilaalle osoitetaan selkeästi heiltä odotetut käyttäytymisodotukset, johdatetaan oppilasta käyttäytymisodotusten noudattamiseen sekä annetaan oppilaalle välitöntä positiivista palautetta hänen toimiessa käyttämisodotusten mukaisesti. Karhu (2018) pitää CICO-toimintamallin keskeisimpänä ajatuksena sitä, että aikuinen ohjaa oppilaan toimintaa positiivisen palautteen avulla. Crone ym. (2010) nostavat puolestaan esille seikan, jonka mukaan toimintamallista saatava tuki pohjautuu selkeästi määriteltyihin käyttäytymistä koskeviin tavoitteisiin ja niiden systemaattiseen seurantaan. Karhu (2018) ilmaisee CICO-toimintamallin toimivuutta

havainnoitavan jatkuvasti, jotta mahdollisiin muutoksen tarpeisiin kyetään reagoimaan pikaisesti.

Karhu (2018) näkee CICO-toimintamallin olevan todella tehokas tuen menetelmä ADHD-oireisen oppilaan tukemiseen siitä syystä, että iso osa ADHD-oppilaista tarvitsee hyvin paljon aikuisen huomiota. Hän pitää CICO-toimintamallia erityisen hyvänä tuen menetelmänä siitä syystä, että oppilaalla on viikon aikana hyvin paljon kahden keskeistä aikaa aikuisen kanssa. Karhu (2018) muistuttaa, että CICO-toimintamallin aikana saadun huomion tulee toimintamallin mukaan painottua suurimmilta osin positiiviseen palautteeseen. Hänen mukaansa se edesauttaa toivotun käytöksen vahvistamista.

Karhu (2018) kuvailee CICO-toimintamallin pohjautuvan oppilaan ja opettajan välisiin aamun Check in ja iltapäivän Check out tapaamisiin. Hawkenin ym. (2014) mukaan aamutuokion aikana keskustellaan oppilaalle asetuista tavoitteista. Karhu (2018) kertoo oppilaan saavan oppituntien jälkeen pistekorttiinsa numeerisen palautteen siitä, miten hän onnistui saavuttamaan tavoitteet oppitunnin aikana. Lisäksi opettajan täytyy antaa oppitunnin aikana välitöntä palautetta oppilaan onnistumisista. Crone ym. (2010) esittävät, että iltapäivätuokiossa opettaja ja oppilas käyvät yhdessä läpi oppilaan päivän aikana saavuttamat pisteet ja miettivät asioita, joissa oppilas on erityisesti päivän aikana onnistunut.

Karhu (2018) pitää CICO-toimintamallin yhtenä tärkeimpänä työvälineenä pistekorttia, johon oppilaan tarkoituksena on kerätä oppitunneilta pisteitä. Päivän päätteeksi opettaja tulee kirjata palaute oppilaan onnistumisista kokonaisuudessaan. Crone ym. (2010) mainitsevat, että oppilaan tulee viedä pistekortti huoltajilleen allekirjoitettavaksi ja tuoda se seuraavana päivänä takaisin kouluun aamutapaamista varten. Karhun (2018) mukaan pistekortti on erinomainen työkalu, jonka ansiosta myös oppilaan huoltajilla on mahdollisuus seurata oppilaalle asetettujen tavoitteiden edistymistä. Hän kuitenkin muistuttaa, että opettajan tulee sitoutua antamaan oppilaalle jatkuvasti kannustavaa palautetta pienistäkin onnistumisista, jotta CICO-toimintamalli toimisi mahdollisimman hyvin.

Karhu (2018) nostaa esille oppilaan suurena motivaattorina toimivan CICO-toimintamalliin keskeisesti kuuluvan palkkiojärjestelmän. Crone ym. (2010) kertovat oppilaan saavan palkkion silloin, kun oppituntien aikana kerätyt pisteet yltyvät sovittuun pistetavoitteeseen. Hän painottaa, että pistetavoite tulisi määrittää sellaiseksi, että tavoitteeseen on mahdollista yltyä kohtuullisin ponnisteluin. Karhu (2018) pitää erityisen tärkeänä sitä, että palkkio on oppilaalla mieleinen, sillä se kannustaa oppilasta toivotun käytöksen tavoittelussa.

Paanasen ja Karhun (2017) mukaan oppilas on mahdollista siirtää tehostetun tuen CICO-toimintamallista CICOplus-toimintamalliin silloin, kun oppilas siirretään erityiseen tukeen. Paananen ja Karhu (2017) tuovat esille, että CICOplus-toimintamallissa oppilas pääsee lisäksi tapaamaan 3–4 kertaa viikossa hänen henkilökohtaista CICO-ohjaajansa koulupäivien aikana. Heidän mukaansa kohtaamisten tavoitteena on oppilaan toimintakyvyn vahvistaminen erilaisissa tilanteissa. Paananen ja Karhu (2017) nostavat esille, että CICOplus-jakson tulee olla tarpeeksi pitkä, jotta oppilaan osaamista saadaan vahvistettua ja harjoiteltavina olevat taidot ehtivät kehittyä.

Paanasen ja Karhun (2017) mukaan CICOplus-toimintamallissa oppilaalle määritetään käyttäytymistavoitteiden lisäksi myös sosiaalisiin taitoihin pohjautuvat tavoitteet. Heidän mukaansa CICOplus-tuen työvälineinä käytetään hyväksi ongelmanratkaisun askeleita ja mallittamista sekä myönteisen huomion ja positiivisen palautteen antamista. Paanasen ja Karhun (2017) mukaan ongelmanratkaisun askeleita apunaan käyttäen opettaja ja oppilas pystyvät yhdessä tarkastelemaan oppilaalle vaikeuksia aiheuttavia asioita ja sitä kautta löytämään niihin sopivia toimintamalleja.

Paananen ja Karhu (2017) pitävät viikon aikana pidettyjä tapaamisia tärkeinä, sillä heidän mukaansa tapaamiset mahdollistavat intensiivisemmän ja yksilöllisemmän ohjauksen. Heidän mielestään tapaamisten tavoitteena on syventää oppilaan kykyjä tilanteiden havainnoinnissa ja tulkinnassa sekä käyttäytymisen valinnassa ja taidoissa. Paanasen ja Karhun (2017) mukaan CICO-ohjaaja ja oppilas pystyvät käymään läpi viikon aikana käyneitä tilanteita ja miettiä yhdessä ratkaisuja tilanteisiin, jotka tuottavat oppilaalle hankaluuksia.

Paananen ja Karhu (2017) pitävät tärkeänä sitä, että tapaamisissa toistuu selkeä rakenne, jonka mukaan tapaamiset etenevät. Kirjoittajat näkevät selkeän ja ennakoitavan rakenteen helpottavan oppilaan toimimista tapaamisissa. CICO-ohjaajan antama jakamaton huomio lisää Paanasen ja Karhun (2017) mielestä oppilaan halua toimia ohjaajan kanssa yhteistyössä. Heidän mukaansa tapaamisen kesto saattaa vaihdella riippuen oppilaan henkilökohtaisista tavoitteista.

Karhu (2018) muistuttaa kodin ja koulun välisen yhteistyön vahvistavan välittämisen ilmapiiriä ja tukevan oppilasta kaikin tavoin CICO-toimintamallin aikana. Josilowsk (2019) osoittaa samankaltaisten toimintatapojen koulussa ja kotona edesauttavan erilaisissa tilanteissa esiintyviä käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia. Kirjoittajan mukaan kodin ja koulun välisen yhteydenpidon tulee olla avointa ja säännöllistä, jotta oppilaan on mahdollista oppia toimimaan yhdenmukaisten toimintatapojen mukaisesti. Myös Sandberg (2016) nostaa tutkimuksessaan esille yhteistyön olevan merkittävä tukikeino ADHD-oppilaiden koulunkäynnin kannalta.

3.2 Toimintamallin vaikuttavuus

Karhun (2018) mukaan tehokkaat käyttäytymisen yksilölliset tukitoimet perustuvat ennakointiin ja myönteisten onnistumisten huomioimiseen. Hänen mielestään CICO-toimintamallin vaikuttavuuteen keskeisesti liittyviä tekijöitä ovat muun muassa selkeät toimintaohjeet ja toivotun käyttäytymisen vahvistaminen. Hän lisää, että koulun tulee sitoutua positiiviseen käyttäytymisen tukeen, jotta toimintaa kieltävät säännöt voivat muuttua toimintaa ohjaaviksi ja neuvoviksi toimintaohjeiksi. Kern ja Clemens (2007) nostavat esille positiivisesti esitettyjen toimintaohjeiden kuvaavan toivottua käyttäytymismallia. Heidän mukaansa tulee kuitenkin huomioida se, että sovittujen toimintaohjeiden läpi käyminen ei pelkästään riitä, vaan toimintamalleja tulisi tasaisin väliajoin muistutella mieleen.

Karhun (2018) mukaan toivottua käytöstä tulisi tukea ja vahvistaa opettajan palautteen sekä kehujen avulla, jotta harjoitettava tavoite nousisi oppilaalle merkittävään osaan. Kern ja Clemens (2007) pitävät tärkeänä, että harjoittelua vaativa käyttäytymiseen liittyvä tavoite tulee koota muutamaksi selkeäksi ja positiiviseksi toimintaohjeeksi, jotta ongelmallinen käytös muuttuu helpommin toivottunlaiseksi käytökseksi. He lisäävät, että positiivisesti esitetyt toimintaohjeet ilmentävät toivottua käyttäytymismallia, jolloin oppilaita ohjataan siihen, miten hänen tulisi toimia kieltojen sijaan.

Piantan ym. (2008) mukaan opettajan ja oppilaan välinen tunneperäinen vuorovaikutus ja luokan lempeä ilmapiiri edesauttaa oppilaan ei-toivotun käytöksen vähentymistä. Green (2018) pitää merkittävänä, että oppilaan positiiviset aikuiskontaktit vahvistuvat CICO-intervention aikana. Karhu (2018) nostaakin esille oppilaan ja aikuisen kahden keskeisten positiivisten kohtaamisten olevan tärkeässä roolissa CICO-toimintamallin vaikuttavuuden näkökulmasta. Hän muistuttaa myös kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksellisyydestä CICO-toimintamallin aikana.

3.3 Toimintamallin aikaisemmat tutkimukset

Maggin ym. (2015) toteavat Yhdysvalloissa tehdyissä tutkimuksissa toimintamallin olevan käytännöllinen sekä tehokas tapa käytösongelmaisten oppilaiden tukemiseen. Karhu ym. (2019) tutkivat myös CICO-toimintamallin vaikuttavuutta Suomessa. Heidän toteuttamasta tutkimuksesta kävi ilmi, että ei-toivottu käytös väheni CICO-toimintamallin ansiosta keskiarvollisesti 18.4 %. Wolfen ym. (2016) mukaan CICO-toimintamalli edesauttaa erityisesti sellaisia oppilaita, jotka kaipaavat erityisen paljon aikuisen huomiota. Heidän tutkimuksensa perusteella toimintamallin mainittiin vaikuttavan myös muilla tavoilla motivoituneisiin oppilaisiin, mutta määrällisesti tutkimusnäyttö tältä osin oli heikompa.

Hawkenin ja kumppaneiden (2014) mukaan CICO-toimintamallin vaikuttavuudesta on toteutettu useita tutkimuksia Pohjois-Amerikassa, jossa toiminta-

mallia on hyödynnetty osana koulun positiivisen käyttäytymisen tuen toimintamallia. Paananen ym. (2023) nostavat esille sen, että CICO-toimintamalli on paljastunut Kongon demokraattisessa tasavallassa tehokkaaksi menetelmäksi erityisesti ADHD-oppilailla. Myös Campbell ja Anderson (2011) ilmaisevat CICO-toimintamallin olevan kohtalaisen helppo toteuttaa ja sen on huomattu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden käyttäytymiseen.

Van Der Oord ja Tripp (2020) kirjoittavat ADHD-oppilaiden tarvitsevan positiivista vahvistusta muuttaakseen omaa käytöstä toivotunlaiseksi. Heidän mukaansa on havaittu olevan vahvaa näyttöä myös siitä, että ADHD-oppilailla on hyvin voimakas tarve hakea välitöntä palkkiota. Juuri siitä syystä Karhun (2018) kuvailema CICO-toimintamalli on mainio tukikeino ADHD-oppilaan tukemiseen.

Wolfe ym. (2016) esittävät, että Check in, Check out- toimintamallin vaikuttavuudessa on otettava huomioon oppilaan ongelmallista käyttäytymistä ylläpitävä tarkoitus. Campbell ja Anderson (2011) sekä Wolfe ym. (2016) huomauttavat, että CICO-toimintamallin ei ole havaittu olevan kuitenkaan tehokas sen kaltaisille oppilaille, joiden käytöstä ohjaa vertaisilta saatu huomio. Heidän näkemystensä mukaan empiiriseen näyttöön on mahdollista vaikuttaa suuntaamalla interventio lähtökohtaisesti sellaisiin oppilaisiin, jotka reagoivat aikuisen antamaan positiiviseen huomioon. Katsauksien sisältämissä tutkimuksissa oli havaittavissa vaihtelevuutta sen suhteen, missä määrin asia oli otettu huomioon otosta muodostaessa. Kyseistä tulkinnan vaihtelua on mahdollista pyrkiä ymmärtämään myös siten, että näyttöön pohjautuvan tutkimustavan määrittely kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on valintojen ja tulkintojen tuloksena kehittyneitä konventiota.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää alakoulun luokanopettajien käsityksiä alakoulussa käytössä olevista tukikeinoista. Mielenkiintoni kohdistuu erityisesti Check in, Check out- toimintamallin hyödynnettävyyteen ADHD-oppilaiden tukemisessa. Oman kokemukseni mukaan ADHD-oppilaiden tukemiseen on kehitetty useita loistavia tukikeinoja. Pidän Check in, Check out- toimintamallia erityisen hyvänä tuen menetelmänä siitä syystä, että toimintamallin avulla oppilasta pyritään ohjaamaan toivotunlaiseen toimintaan positiivisen palautteen kautta. Kyseistä toimintamallia on näkemykseni mukaan tutkittu vielä hyvin vähän, joten siitä syystä haluan tuoda oman tutkimukseni kautta uutta tietoa tälle kasvatustieteelliselle tutkimuskentälle.

Rajasin tutkimusaineiston koskemaan alakoulun luokanopettajia siitä syystä, että haluan päästä tarkastelemaan erityisesti luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden tukemisesta koulun oppimisympäristössä. Tutkimukseni sisältää kaksi tutkimuskysymystä, joista toisessa tarkastellaan ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettäviä tukikeinoja yleisellä tasolla ja toisessa puolestaan pureudutaan Check in, Check out- toimintamalliin yhtenä tuen menetelmänä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, millaisia tuen menetelmiä alakoulun luokanopettajat hyödyntävät ADHD-oppilaiden tukemisessa. Toisessa tutkimuskysymyksessä syvennyn luokanopettajien käsityksiin Check in, Check out- toimintamallista yhtenä ADHD-oppilaiden tuen menetelmänä. Tutkimuskysymykseni muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia tuen menetelmiä alakoulun luokanopettajat hyödyntävät ADHD-oppilaiden tukemisessa?
2. Millaisia käsityksiä alakoulun luokanopettajilla on Check in, Check out- toimintamallista ADHD-oppilaiden tukemisessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessani käytetään laadullista fenomenografista tutkimusmenetelmää. Paloniemen ja Huuskon (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan yksilöiden laadullisesti ja rajallisesti moninaisia tapoja havaita, ymmärtää, käsittää ja käsitteellistää erilaisia ilmiötä ja ympärillämme olevaa maailmaa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää alakoulun luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä.

5.1 Metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena fenomenografisena tutkimuksena. Valitsin tutkimukseni metodologiseksi lähtökohdaksi kuvailevan, empiirisen kasvatustieteen piirissä kehittyneen kvalitatiivisen fenomenografisen tutkimusmetodisen otteen siitä syystä, että tutkin alakoulun luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden tukemisesta koulussa (Kakkori & Huttunen, 2014). Fenomenografian perustaja Marton kuvailee ihmisten laadullisesti ja rajallisesti eriyviä menetelmiä havaita, ymmärtää, käsittää ja käsitteellistää erilaisia ilmiötä ja ympärillämme olevaa maailmaa (Marton & Pong, 2005). Tutkijan tehtävänä on tarkastella ja analysoida muiden ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta toisen tason näkökulmasta (Marton, 1981). Tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaisten kokemusten vaihtelu ja eroavaisuudet (Marton & Booth, 1997). Täten tulkitsemalla ilmiötä ja luomalla niille merkityksiä, tutkija havaitsee ja käsittää niitä (Marton, 1981). Tutkimuksessani tutkin sitä, miten luokanopettajat havaitsevat ja käsittävät erilaiset tuen menetelmät ADHD-oppilaiden tukemisessa. Tutkin, millaisia käsityksiä alakoulun luokanopettajilla on ADHD-oppilaiden kanssa käytettävistä tuen menetelmistä. Lisäksi tarkastelen luokanopettajien käsityksiä Check in, Check out- toimintamallin hyödyntämisestä. Tutkimukseni tavoitteena on siis kuvata, analysoida ja ymmärtää luokanopettajien näkökulmia ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä erilaisista tuen menetelmistä (Marton, 1981).

Ihmisen elämismaailma ja erilaiset näkökulmat vaikuttavat käsitysten muodostumiseen sekä siihen, millä tavalla uudet käsitykset vaikuttavat henkilökohtaiseen tapaan havaita maailmaa (Kakkori & Huttunen, 2014). Kun ollaan tietoisia erilaisista koulussa hyödynnettävistä tuen menetelmistä, voidaan tehdä johtopäätös siitä, että luokanopettajien käsitykset ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä on hyödyllinen tutkimuskohde. Tässä tutkimuksessa saadaan tietoa siitä, millaisia käsityksiä haastatteluun osallistuneilla luokanopettajilla on ADHD-oppilaiden tukemisesta ja kuinka heidän käsityksensä vaikuttavat heidän tapansa hyödyntää erilaisia tuen menetelmiä.

Fenomenografia asettuu ontologisilta sitoumuksiltaan realismiin ja konstruktivismiin välille (Vehmas, 2015). Fenomenografiassa todellisuus luo merkityksensä ihmisen oman, yksilöllisen ja toisaalta myös osittaisen tulkinnan välityksellä, ja tutkimuskohde kehittyy näistä erilaisista, yksilöllisistä tavoista kokea ja havaita tarkastelun kohteena olevia ilmiöitä (Åkerlind, 2008). Ontologisesta näkökulmasta tarkasteltuna fenomenografia havaitsee ihmisen erottamattomana osana todellisuutta (Vehmas, 2015). Ihminen ymmärtää asioita, tulkitsemalla ja antamalla merkityksiä ilmiölle (Marton, 1981). Ihmiset luovat omia käsityksiään ja näkemyksiään oman tietopohjansa päälle suhteessa ympäristöön. Luokanopettajat rakentavat omia käsityksiään ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä.

Fenomenografisen tutkimuksen päämääränä on löytää ja kuvailla ihmisten eriäviä käsityksiä sekä tutkia, analysoida ja ymmärtää niiden välisiä suhteita (Palmiemi & Huusko, 2016). Fenomenografien pyrkimyksenä on vertailla ihmisten erilaisia käsityksiä keskenään (Ahonen, 1994). Myös omassa tutkimuksessani tavoitteenani on tutkia haastattelimieni luokanopettajien eriäviä käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä. Tutkijan käsitykset pohjautuvat hänen aiempiin näkemyksiinsä tutkimusympäristön vaikuttaessa käsitysten muodostumiseen (Vehmas, 2015). Tutkimukseni kategoriat nousivat analyysin myötä haastattelussa kerätystä aineistosta tulosavaruutta muodostaessani (Åkerlind, 2012).

5.2 Teemahaastattelu

Kananen (2015) kuvailee teemahaastattelun lukeutuvan yhdeksi kvalitatiivisen tutkimuksen yleisimmin käytetyksi aineistonkeruumenetelmäksi. Teemahaastattelu voidaan Puusan (2011) mukaan nähdä pohjautuvan oletukseen, jonka mukaan ihmisen kaikkia uskomuksia, kokemuksia ja ajatusrakennelmia on mahdollista tutkia heidän elämismaailmaansa ja henkilökohtaisia käsityksiä tähdentävällä teemahaastattelumenetelmällä. Eskola ja Vastamäki (2015) kertovat teemahaastattelun muodostuvan teema-alueista, jotka tutkija on etukäteen määrittänyt. Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävät erityisen tärkeänä, että teemat on luotu tutkimuksen viitekehystä silmällä pitäen.

Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Haastatteluissa oli esillä kolme keskeistä teemaa. Ensimmäinen teema käsitteli ADHD-oppilasta koulussa. Toisen teeman kohdalla pureuduttiin Check in, Check out- toimintamalliin ADHD-oppilaiden tukemisessa. Kolmannen teeman kohdalla syvennyttiin yhteistyöhön. Näiden teemojen pohjalta tavoitteenani oli saada opettajat avaamaan käsityksiään ADHD-oppilaan kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä. Laadin haastattelukysymykset (liite 1) Eskolan ym. (2018) ohjeiden mukaisesti tutkimuskirjallisuudesta muodostamani teoreettisen esiyymmärryksen pohjalta.

Tunnelma haastatteluissa oli avoin ja haastateltavat luokanopettajat toivat ilomielin ilmi omia näkemyksiään. Tavoitteenani oli luoda haastattelulle mahdollisimman mukavat lähtökohdat keskustelemalla haastateltavan kanssa aluksi yleisellä tasolla haastattelun ulkopuolisista asioista ja kiittämällä haastateltavaa siitä, että hän mahdollisti haastattelun järjestämisen (Ruusuvuori & Tiittala, 2017). Luottamuksellisen ilmapiirin rakentumiseksi muistutin luokanopettajia haastattelun käyttötarkoituksesta ja anonymiteetistä (Eskola ym., 2018). Aloitin haastattelut kevyillä kysymyksillä siirtyen yksityiskohtaisempiin aiheisiin (Ruusuvuori & Tiittala, 2017). Kysyin jokaiselta haastatteluun osallistuneelta luokanopettajalta samat peruskysymykset (Ruusuvuori & Tiittala, 2017). Vuorovaikutus haastatteluissa oli vapaamuotoista, enkä siitä syystä välttämättä käynyt kysymyksiä samassa järjestyksessä, vaan annoin haastateltavan tuoda käsityksiään

vapaasti ilmi. Pyrin siihen, että en tuo haastattelun aikana omia ajatuksiani esiin (Ruusuvuori & Tiittala, 2017). Esittämäni kommentit olivat pääasiallisesti tärkeitä kysymyksiä haastateltavien käsityksiin liittyen (Ruusuvuori & Tiittala, 2017). Pidin haastattelujen lopuksi huolta siitä, että kaikki haastattelussa tarkoituksena olleet teemat ovat tulleet käsitellyiksi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s.184). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 64 sivua.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseni aineisto on kerätty vuoden 2023 lopussa. Haastattelin tutkimustani varten viittä alakoulun luokanopettajaa. Kartoittaessani mahdollisia tutkimukseen osallistuvia luokanopettajia, hyödynsin Eskolan ym. (2018) esittelemää lumipallo-otantaa. Heidän mukaansa lumipallo-otannaksi voidaan kutsua tilannetta, jossa tutkija ottaa yhteyttä sellaisiin henkilöihin, joiden hän ajattelee omaavan tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Sain kyseistä otantamenetelmää hyödyntämällä kaksi luokanopettajaa mukaan tutkimukseeni. Lisäksi sain heiltä suosituksia, joiden perusteella löysin yhden uuden haastateltavan lisää. Loput kaksi haastateltavaa löysin lähettämällä sähköpostia eri kuntien ja kaupunkien luokanopettajille ja tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni.

Ennen haastattelujen toteuttamista noudatin Rannan ja Kuula-Luumin (2017) esittämiä tutkimuseettisen neuvottelukunnan sääntöjä liittyen hyviin tieteellisiin käytäntöihin ja informoin tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ihmistieteiden eettisten periaatteiden mukaisella tavalla. Lähetin haastateltaville laatimani tutkimustiedotteen sekä tietosuojailmoituksen (liitteet 2 ja 3). Kerroin haastateltaville tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Lisäksi toin haastateltaville ilmi tietosuojaan liittyvät asiat ja kerroin nauhoittavani haastattelut tutkimuksen analyysivaihetta silmällä pitäen.

Ennen varsinaisten haastattelujen pitämistä kokeilin haastattelurunkoa suorittamalla pilottihaastattelun. Pilottihaastattelu oli onnistunut, sillä koin tutkijana saavani tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Pilottihaastattelun poh-

jalta pystyin toteamaan haastattelurungon toimivaksi. Hyödynsin kyseistä haastattelua osana tätä tutkimusta. Toin haastateltavalle ilmi, että saatan käyttää haastattelua osana tutkielmaani. Tällä tavalla pystyin varmistumaan siitä, että tutkimuksen eettisyys ei tulisi vaarantumaan.

Eskola ym. (2018) pitävät tärkeänä sitä, että haastateltavat saavat vaikuttaa haastattelupaikan valintaan. Oman tutkimukseni kannalta järkevintä oli suorittaa lähes kaikki haastattelut etäyhteyden avulla, sillä haastateltavat jakautuivat maantieteellisesti laajalle alueelle. Yksi haastatteluista toteutettiin kuitenkin kasvotusten, sillä välimatka tutkijan ja haastateltavan välillä oli sen verran lyhyt. Lisäksi haastateltava itse toivoi kasvotusten toteutettavaa haastattelua etähaastattelun sijaan.

Haastatteluihin osallistuvat opettajat olivat kasvatustieteen maisterin tutkinnon omaavia luokanopettajia. Kolmella haastateltavista oli yli 20 vuoden työkokemus, kun taas kahdella haastateltavista oli alle 10 vuoden työkokemus. Luokanopettajan pätevyyden lisäksi kaikki haastateltavat omasivat käsityksiä Check in, Check out- toimintamallista sekä muista ADHD-oppilaita tukevista tuen menetelmistä. Taulukossa on nähtävillä haastateltavien taustatiedot valmistumisvuodesta ja työkokemuksesta (taulukko 1).

Taulukko 1

Haastateltavien taustatiedot

Valmistumisvuosi	Luokanopettajan työkokemus
1997	23 v
2012	9 v
2020	3 v
1993	25 v
1991	29 v

Haastattelutilanteen alkaessa varmistin vielä, että haastateltava oli lukenut tutkimusta koskevan tiedotteen, suostumuksen sekä tietosuojailmoituksen. Lisäksi

muistutin haastateltavaa tutkimuksen vapaaehtoisuudesta, anonymiteetin säilymisestä, haastattelun nauhoittamisesta sekä mahdollisuudesta keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa. Taustatietokysymysten läpi käymisen jälkeen haastattelu siirtyi teemahaastattelun mukaisiin teemoihin. Puusan (2011) mukaan tällä tavalla toimiessani pystyin tutkijana varmistumaan siitä, että sain tutkimukseni kannalta arvokasta tietoa. Jokainen haastattelu ei kuitenkaan edennyt teemahaastattelurungon järjestyksen mukaisella tavalla vaan kysymysten järjestyks saattoi muuttua haastattelutilanteen mukaan. Hirsjärvi ym. (2013) toteaa tutkijalla olevan vapaus muuttaa kysymysten järjestystä haastattelun aikana, mikäli tilanne sen vaatii. Haastattelun lopussa haastateltavalla oli halutessaan mahdollisuus palata aiemmin käsiteltyihin kysymyksiin. Haastattelujen jälkeen litteroin haastattelut sanasta sanaan, jotta pääsin seuraavaksi aloittamaan aineiston analysoinnin.

5.4 Aineiston analysointi

Tuomi ja Sarajärvi (2009) kertovat useamman laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmän pohjautuvan sisällönanalyysiin ja siitä syystä se voidaan nähdä laajana teoreettisena kehyksenä myös fenomenografisen tutkimuksen analyysille. Pohdin pitkään, valitsenko oman tutkimuksen aineiston analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin vai fenomenografisen analyysin. Pohdiskeluni saatossa törmäsin artikkeliin, jossa viitattiin sisällönanalyysiin. Salo (2015, 166) kirjoittaa ”Sisällönanalyysistä nähdään tulleen taikasana, *simsalabim*, jolla analyysin ongelmat on ratkaistu”. Artikkelin syvemmin tutustuessani epäilin oman tutkimukseni jättävän mahdollisesti liian kapeaksi, mikäli päätyisin toteuttamaan sen sisällönanalyysin avulla. Siitä syystä päätin toteuttaa aineiston analyysin fenomenografista analyysia mukaillen.

Marton ja Booth (1997) esittävät, että fenomenografisen tutkimuksen analyysistä ei ole mahdollista tuoda ilmi ainoastaan yhtä toimivaa mallia, vaan tapoja tulosten saamiseksi on olemassa useita erilaisia. Aineistoa analysoidessani

olen mukaillut Huuskon ja Paloniemen (2006) esittelemää fenomenografisen analyysin mallia. Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöistä, joten teoriaa ei hyödynnetä luokittelurunkona eikä teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana. Tulkinnat syntyvät vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineisto toimii kategorisoinnin perustana (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Teoreettinen perehtyneisyys luo mahdollisuuden suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa, vaikka varsinainen teorianmuodostus tapahtuu tutkimuksen aikana. Tutkijan on tärkeä tiedostaa omat käsityksensä ja olettamuksensa tutkimuksen suuntautumisen, toteuttamisen sekä analyysin kannalta (Ahonen, 1994, 123). Analyysin tavoitteena on etsiä aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selvittävät käsityksen suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Kyseisten erojen avulla muodostetaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka ilmentävät erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Nämä kategoriat liittyvät muihin kategorioihin osana laajempaa kategoriasysteemiä (Häkkinen, 1996, 41).

Fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsiminen. Tutkijan mielenkiinnon tulee kohdistua yksittäisten ilmausten sijaan ajatukselliseen kokonaisuuteen. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin litteroidun aineiston huolellisesti läpi useampaan kertaan. Pyrin havainnoimaan siellä ilmeneviä ilmauksia kohdistuen mielenkiintoni aineiston tuottamiin käsityksiin (Ahonen, 1994, 143). Aineiston havainnointia helpottaakseni esitin aineistolle tutkimukseni kannalta olennaisia kysymyksiä (Huusko & Paloniemi, 2006, 167). Aluksi tavoitteenani oli löytää ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastaavia merkityksellisiä ilmauksia. Alleviivasin ADHD-oppilaiden tukikeinoja kuvaavat ilmaukset omalla värillään ja keräsin alleviivatut ilmaukset omaan tiedostoonsa. Sen jälkeen lähdin tarkastelemaan toista tutkimuskysymystäni koskevia ilmauksia. Tässä vaiheessa alleviivasin toisella värillä ilmaukset, jotka ilmensivät luokanopettajien käsityksiä Check in, Check out- toimintamallista. Ilmausten alleviivaamiseen jälkeen keräsin ne omaan tiedostoonsa.

Analyysin toisessa vaiheessa lähdin ryhmittelemään merkitysyksiköitä kategorioiksi. Keskityin kategorioiden rajojen määrittelyyn vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysyksikköjen joukkoon (Häkkinen, 1996, 42). Suoritin kategorisointia vertailemalla ilmausten samankaltaisuutta ja erilaisuutta jakamalla niitä eri teemoihin (Marton, 1994). En jättänyt yksittäisiäkään käsityksiä huomioimatta, sillä mielenkiintoni kohdistui käsitysten koko variaatioon (Marton & Booth, 1997, 125). Taulukossa havainnollistan toisen tutkimuskysymyksen merkitysyksiköiden muodostamista alkuperäisistä ilmauksista (taulukko 2).

Taulukko 2

Esimerkki merkitysyksiköiden muodostumisesta

Alkuperäinen ilmaus	Merkitysyksikkö
Mutta sitten on myös ollut ihan semmoinen niin, että on ollut, vaikka välitunnista, että kun on pitkälle välkälle oppilas lähtenyt, niin on muistutettu, että tää oli se sun tavoite, muistatko?	Tavoitteesta muistuttaminen
Tehtiin siis oma vihko, mihinkä sitten merkattiin aina joka päivä, miten on mennyt.	Vihko pisteytyksen tukena

Analyysin kolmannessa vaiheessa kuvasin kategorioita abstraktimmalla tasolla muodostaen niistä alatasen kategorioita. Kategorioiden tavoitteena on tuoda ilmi käsitysten keskeiset piirteet. Niiden tulee erota selkeästi toisistaan eikä niissä saa ilmentyä päällekkäisyyksiä. Kategorioiden välisten suhteiden kuvailemisessa toimii apuna niiden sisältöjen auki kirjoittaminen (Huusko & Paloniemi, 2006, 168).

Analyysin viimeisessä vaiheessa yhdistin alatasen kategoriat ylemmän tason kategorioiksi. Martonin (1986, 33–34) mukaan kyseiset kategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen tuloksia ja niitä kutsutaan kuvauskategorioiksi. Kategoriat eivät suoranaisesti edusta yksittäisten tutkittavien käsityksiä, vaan tutkittavien erilaisia ajattelutapoja, jotka voivat olla toisiaan tukevia, ristiriitaisia tai

jopa vastakkaisia (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Taulukossa havainnollistan toisen tutkimuskysymyksen merkitysyksiköiden rakentumista kohti alemman ja ylemmän tason kuvauskategorioita (taulukko 3).

Taulukko 3

Esimerkki kategorioiden muodostumisesta

Merkitysyksikkö	Alemman tason kuvauskategoria	Ylemmän tason kuvauskategoria
Tavoitteesta muistuttaminen	muistuttaminen	Palaute
Vihko pisteytyksen tukena	pisteyttäminen	Palkintojärjestelmä

Tutkimustuloksina ensimmäiseen tutkimuskysymykseen nousi analyysissä kolme ylemmän tason kuvauskategoriaa, jotka käsittelivät luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden erilaisista tuen menetelmistä. Ensimmäinen keskeinen aineistosta noussut tukemisen kuvauskategoria on *oppimisympäristö* (Taulukko 4). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 31) perusteiden mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Tässä kyseisessä tutkimuksessa aineistosta nousseiden ilmaisujen perusteella kuvauskategoria oppimisympäristö rajoittuu koskemaan koulurakennuksen erilaisia tiloja, joissa opetusta voidaan toteuttaa. Toinen keskeinen kuvauskategoria on *opettajan pedagogiset ratkaisut* (Taulukko 4). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 66) perusteissa tuodaan ilmi pedagogisilla ratkaisuilla viitattavan esimerkiksi opetukseen, työtapoihin, materiaaleihin ja välineisiin. Tutkimuksessani opettajan pedagogisilla ratkaisuilla tarkoitetaan sellaisia toimia, joita luokanopettaja hyödyntää oppilaiden oppimisen tukemiseen. Kolmas keskeinen kuvauskategoria on *yhteistyö* (Taulukko 4). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 35) perusteissa mainitaan koulun toteuttavan monipuolista yhteistyötä perusopetuksen yhtenäisyyden, eheyden ja laadun varmistamiseksi, toiminnan avoimuuden kehittämiseksi sekä oppilaiden kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Tutkimuksessani yhteistyötä tarkastellaan kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta.

Kuvauskategorioista on mahdollista rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategorijärjestelmä. Tutkimukseni kuvauskategorijärjestelmä voidaan luokitella horisontaaliseksi, sillä kuvauskategoriat ovat keskenään saman arvoisia ja eroavaisuudet niiden välillä perustuvat niiden erilaisuuteen (Niikko, 2003, 38–39). Muodostamani kuvauskategoriat eivät edusta suoraan yksittäisen haastateltavan ajattelua, vaan yleensä haastateltavien erilaisia ajattelutapoja, jotka voivat olla toisiaan tukevia tai vastakkaisia (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Taulukko 4

Tutkimustuloksien ylemmän tason kuvauskategoriat tiivistettynä tutkimuskysymyksittäin

Tutkimuskysymys	Ylemmän tason kuvauskategoria
Millaisia tuen menetelmiä alakoulun luokanopettajat hyödyntävät ADHD-oppilaiden tukemisessa?	Oppimisympäristö Opettajan pedagogiset ratkaisut Yhteistyö
Millaisia käsityksiä alakoulun luokanopettajilla on Check in, Check out- toimintamallista ADHD-oppilaiden tukemisessa?	Palaute Toteutus Palkintojärjestelmä Yhteistyö

Tutkimustuloksina toiseen tutkimuskysymykseen nousi analyysissä neljä ylemmän tason kuvauskategoriaa, jotka käsittelivät luokanopettajien käsityksiä Check in, Check out- toimintamallista. Ensimmäinen keskeinen aineistosta nousut tukemisen kuvauskategoria on *palaute*, toinen keskeinen kuvauskategoria on *toteutus*, kolmas keskeinen kuvauskategoria on *palkintojärjestelmä* ja neljäs keskeinen kuvauskategoria on *yhteistyö* (taulukko 4). Tutkimustuloksista nousi esille opettajien eriävät käsitykset toimintamallin toimivuudessa sekä erilaisista toteutustavoista.

5.5 Eettisyys ja luotettavuus

Koko tutkimuksen ajan tavoitteenani oli pitää huolta tutkimuseetiikasta mahdollisimman hyvin. Ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista, tein aineistonhallintasuunnitelman siitä, millä tavalla aineistoa käsitellään tutkimuksen aikana huolellisesti ja kuinka aineisto tullaan hävittämään asianmukaisella tavalla tutkimuksen valmistuttua (TENK, 2019). Laadin tutkimuksen haastattelua koskevan tiedotteen sekä tietosuojailmoituksen, joissa toin ilmi tutkimusaiheen, aineiston käyttötarkoituksen sekä sen, että haastatteluun osallistuvat luokanopettajat eivät ole tunnistettavissa (liitteet 2 ja 3). Lisäksi olin luokanopettajiin yhteydessä henkilökohtaisesti sähköpostitse ja kysyin heiltä suostumuksen haastatteluun osallistumiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 20). Haastateltavat ottivat osaa tutkimukseen omasta vapaasta tahdostaan, ja heillä oli etukäteen tiedossa aihe, jota haastattelussa käsiteltiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 20). Haastateltavat saivat itse vaikuttaa haastattelupaikan valintaan. Haastattelujen toteuttamisen jälkeen litte-roin jokaisen haastattelun yksitellen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 20). Pseudonymisoin aineiston huolella niin, että haastateltavia ei ole mahdollista tunnistaa valmiista tutkimuksesta. Lisäksi merkitsin haastateltavat koodeilla H1-H5 (Jyväskylän yliopisto). Hyödynsin raportoinnissa mainitsemiani koodeja viitattessani haastateltavien käsityksiin ja käsittelin tutkimuksen aineistoa luottamuksellisesti suojatakseni haastateltavien yksityisyyden siten, että tutkittavia ei ole mahdollista tunnistaa missään vaiheessa tutkimusta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 20).

Konstituoin eli rakensin tulkintaa aiempien tietojeni, käsityksieni ja kokemuksieni pohjalta fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisella tavalla (Vehmas, 2015). Vaikka pyrin raportoimaan tutkimukseni aineiston keruun ja analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi, tutkimustuloksiin on tärkeää asennoitua kriittisesti, sillä aineiston analyysissä ja tutkimusraportin laadinnassa on havaittavissa tutkijan henkilökohtaisen konstruoinnin tulosta (Kiviniemi, 2018). Tutkimusta tehdessäni tavoitteenani oli olla objektiivinen, vaikka tiedostin aiempien tietojen vaikuttaneen haastattelurungon suunnite-

luun, aineiston analyysiin, tulosten tulkintaa sekä lopulta myös tutkimuksen lopputulokseen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 20). Analysoidessani arvioin tuloksia ADHD-oppilaiden tuen menetelmien näkökulmasta. Tulkinta kypsyi tutkimuksen edetessä. Tuloksia kuvatessani pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin, esittämään ja argumentoimaan oman käsitykseni mahdollisimman laajasti, rehellisesti, selkeästi ja systemaattisesti pohjaamalla perusteluni tutkimusdataan ja teoriaan (Kiviniemi, 2018).

6 TULOKSET

Luokanopettajien näkemykset ADHD-oppilaiden tukemisen vaikutuksesta ovat havaittavissa heidän tavassaan käyttää monipuolisesti erilaisia tuen menetelmiä omassa opetuksessaan. Nämä menetelmät nousevat esiin tutkimuksen tuloksissa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödynsivät erilaisia tuen menetelmiä tukeakseen ADHD-oppilaiden koulunkäyntiä. Opettajien vaihtelevat näkemykset Check in, Check out- toimintamallin toteuttamisesta on nähtävissä tutkimustuloksissa.

6.1 Luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä

Tutkimuksen tulosavaruus hahmottui aineistosta tutkijan henkilökohtaisen konstruoinnin seurauksena (Kiviniemi, 2018). Kun luokanopettajilta kysyttiin, millaisia käsityksiä heillä on ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä, vastauksista nousi ilmi muun muassa käsitteet kuvatuki, pienemmissä tiloissa opiskelu, päiväjärjestyksen läpikäyminen, erilaiset tehtävät muodot, kannustava palaute, tehtävälistan käyttö ja sermien hyödyntäminen. Tutkimuksen lopullista luokkien kokonaisuutta voidaan nimittää käsitteellisen ilmiön tulosavaruudeksi (Marton, 1981). Tutkimuksessani luokanopettajien keskeisiksi käsityksiksi ADHD-oppilaiden tuen menetelmistä nousivat kuvauskategoriat *oppimisympäristö, opettajan pedagogiset ratkaisut ja yhteistyö* (taulukko 5).

Taulukko 5

Luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaan kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä

Ylemmän tason kuvauskategoria	Alemman tason kuvauskategoria
Oppimisympäristö	Istumapaikka Joustava ryhmittely Strukturointi
Opettajan pedagogiset ratkaisut	Eriyttäminen Apuvälineet Ennakoiminen Tauottaminen Ohjeistuksen antaminen Palautteen antaminen
Yhteistyö	Kodin ja koulun välinen yhteistyö Moniammatillinen yhteistyö

Ensimmäinen keskeinen kuvauskategoria on oppimisympäristö. Kaikki haastateltavat näkivät oppimisympäristöllä olevan suuri vaikutus ADHD-oppilaan opiskeleluun. Yksi haastateltavista kuvasi oppilaan tukemista seuraavanlaisesti: ”Kaikkein paras on ollut se, että ohjaaja voi mennä luokan ulkopuolelle työskentelemään, vaikka kahdestaan sen lapsen kanssa (H4)”. Luokanopettajat pitivät tärkeänä, että ADHD-oppilaan oppimisympäristössä on mahdollisimman vähän erilaisia häiriötekijöitä. Jotkut oppilaat pystyvät keskittymään paremmin luokan ulkopuolella, sillä luokan erilaiset ärsykkeet vievät oppilaan huomion opiskelelusta. Käsitysten mukaan on hyvin yksilöllistä, millainen istumapaikka sopii oppilaalle parhaiten, kuten seuraavat kommentit kuvastavat: ”Sitten istumapaikkaa tietty yrittänyt katsoa, että se olisi semmoinen, että toisella toimii se, että se on ihan luokan takana ja toisella sitten se, että on luokan edessä (H4)”, ”Istumajärjestyksessä joku saattaa hyötyä siitä, että se saisi istua koko vuoden samassa paikassa (H5)”.

Luokanopettajat näkivät myös struktuurilla olevan merkittävä vaikutus oppilaan tukemiseen hänen oppimisympäristössään. He kuvasivat struktuurin hyödyntämistä muun muassa seuraavasti: ”Taululla on aina näkyvillä se päivä-

järjestys (H2)” ja ”Luokassa on näkyvillä, että mitä tulee tapahtumaan, missä järjestyksessä mahdollisimman tarkasti, että se luo sitä semmoista struktuuria ja sitä jotenkin niinku sit tietää koko ajan missä mennään, mikä tunti, mitä tällä tunnilla tapahtuu, mitä seuraavalla tunnilla tapahtuu, mitä on ruokana (H3)”. Jokainen luokanopettaja piti tärkeänä, että luokassa on näkyvillä päiväjärjestys. Tällöin oppilas pystyy omatoimisesti seuraamaan, mitä seuraavaksi tapahtuu ja missä kohtaa päivää ollaan menossa. Päiväjärjestyksen esillä pitämällä pystytään lisäksi välttymään ylimääräisiltä oppituntia keskeyttäviltä kysymyksiltä, kun oppilas pystyy itsenäisesti tarkistamaan taululta, mitä oppiainetta seuraavalla oppitunnilla opiskellaan tai milloin on ruokailu. Kaksi viidestä luokanopettajasta käytti myös kuva- ja väritukea muun muassa päiväjärjestyksessä. Heidän mielestään strukturi on mahdollisimman selkeä, kun oppilas pystyy mielessään yhdistämään oppiaineen nimen sekä sitä kuvaavaan kuvan. Luokanopettajat nostivat kuva- ja värituen vahvuudet esille seuraavanlaisesti: ”Käytetään värikoodia ja kuvia ja mitä vaan, että tavallaan se strukturi olisi semmoinen niinku selvä (H3)” ja ”Visuaalinen tuki on hyvä esimerkiksi päivän aikataulujen suhteen, että ne näkee, mitä on minäkin päivänä (H4)”. Heidän käsitystensä mukaan luokkaympäristön strukturi ei hyödytä ainoastaan ADHD-oppilaita, vaan kaikki oppilaat hyötyvät niistä.

Toinen keskeinen kuvauskategoria on opettajan pedagogiset ratkaisut. Kaksi tutkimukseen osallistunutta luokanopettajaa näkivät eriyttämisen tukevan ADHD-oppilaiden opiskelua. Heidän näkemystensä mukaan tehtävien karsiminen helpottaa oppilaiden työskentelyä. He kuvailivat eriyttämistä seuraavalla tavalla: ”Sitten tilanteesta riippuen myös vähän erilaisia tehtäviä (H2)” ja ”Luokassa tavallaan niinku tehtäviä karsien, jos se on ollut sen tyyppistä, että ei ole niinku jaksanut keskittyä tehtäviin tai se on ollut haastavaa, niin sitten oon karsinut tehtäviä (H1)”.

Kaikki haastatteluun osallistuneet luokanopettajat kokivat apuvälineiden kuuluvan ADHD-oppilaiden opiskelun tukemiseen. He kertoivat apuvälineiden olevan luokassa päivittäisessä käytössä. Neljä viidestä luokanopettajasta nosti esille sermien ja tasapainotyynyjen hyödyntämisen: ”Sitten on käytetty sermejä

(H4)” ja ”Nää aktiivityynyt ja sermit ja kaikkii tällaisia sit on ollut (H1)”. Sermien ja tasapainotyynyjen hyödyntäminen nähtiin rauhoittavan oppilaiden keskittymistä.

Kaikki luokanopettajat kertoivat hyödyntävänsä stressileluja oppilaiden tukemiseen. Heidän käsitystensä mukaan erilaisten stressilelujen ja sinitarrojen käsissä pyörittely helpottaa oppilaan keskittymistä. He kuvailivat stressilelujen hyödyntämistä muun muassa seuraavasti: ”Jokaisella ADHD-oppilaalla on pieni sinitarra tuolla omassa kynäboksissa, joka on pöydällä ja joillakin on sitten semmoisia stressileluja (H5)” ja ”Jos lapsi itse kokee, että ei pysty keskittymään niin siihen niinku erilaiset stressilelut ja muut toimii (H3)”. Yksi viidestä luokanopettajasta kertoi stressilelujen ajoittain myös haittaavan oppilaan keskittymistä. Hän nosti haasteet esille seuraavalla tavalla: ”Meillä oli myös semmoisia pehmeitä stressipalloja, mitä kokeilin, mutta sitten ne oli semmoisia että ne saattoikin olla sitten leikkikaluja. Sitten ne vei enemmän sitä työrauhaa, niin ne ei siinä vaiheessa toiminut (H2)”. Jokainen oppilas on omanlaisensa yksilö ja siitä syystä heidän tulee saada kokeilla monipuolisesti erilaisia apuvälineitä, jotta he pystyvät löytämään itselleen parhaiten soveltuvat apuvälineet.

Yhden luokanopettajan näkemyksen mukaan oppilas hyötyy myös painokoiran, tasapainolaudan, taukojumppanopan, jaloissa olevan kuminauhan sekä erilaisten älypelien käyttämisestä. Hänen mukaansa kyseisten apuvälineiden hyödyntäminen helpottaa oppilaiden keskittymistä. Oppilas voi omatoimisesti tauottaa tehtävien tekemistä siten, että hän käy heittävässä taukojumppanopasta itselleen pienen tehtävän tai käy tasapainottelemassa tasapainolaudalla. Luokanopettaja kertoo erilaisten apuvälineiden käytöstä seuraavasti: ”Meillä on monenlaisia erilaisia älypelejä, painokoiria ja tällä hetkellä meillä on tommoinen tasapainolauta tuolla. Sitten toki meillä on niinku kaikille oppilaille tuo tuommoinen taukojumppa noppa (H3)”.

Kaksi viidestä luokanopettajasta kertoi käyttävänsä ajastinta ADHD-oppilaiden opiskelun tukemiseen. Ajastimen avulla oppilas pystyy itsenäisesti seuraamaan ajan kulumista ja hän on jatkuvasti tietoinen siitä, kuinka kauan työkentelyosuus tulee vielä kestämaan. Oppilaalla voi olla pienempi ajastin omalla

pulpetillaan tai vaihtoehtoisesti voidaan käyttää koko luokan yhteistä ajastinta. Tällöin kaikki oppilaat pystyvät tarkkailemaan ajan kulumista. Toinen luokanopettajista kuvaili ajastimen käyttöä seuraavasti: ”Timerin käyttö luokassa tukee ihan kaikkia lapsia nykyaikana, että tietää kuinka kauan tämä kestää ja koska se sitten päättyy (H5)”. Yksi viidestä luokanopettajasta nosti ennakkoinnin tukevan ADHD-oppilaiden koulunkäyntiä. Heidän mukaansa on tärkeää, että päivän ohjelma käydään yhdessä aamuisin läpi. Normaalista koulupäivästä poikkeavat tapahtumat tulee tuoda esille hyvissä ajoin ennen kyseistä tapahtumaa. ADHD-oppilaiden on usein hankala suhtautua yhtäkkiisiin tilannemuutoksiin ja siitä syystä asiat tulee kertoa heille etukäteen. Tällöin he pystyvät jo valmiiksi prosessoimaan tulevaa normaalista poikkeavaa tilannetta. Ennakkoinnin nähdään edesauttavan myös koko luokan toimintaa. Luokanopettaja kuvaili tilannetta seuraavallisesti:

”Myös semmoinen ennakointi helpottaa, että taululla oli aina näkyvillä se päiväjärjestys ja sitten, jos oli jotain spesiaalia tulossa, niin sitten mä yritin aina etukäteen muistaa kertoa, että meille on tulossa tällöinen vierailija tai on tällöinen päivä ja, niin sitten jotenkin se ennakointi myös auttoi sitte ehkä näitä oppilaita ja koko luokkaa (H2)”.

Kaksi luokanopettajaa kertoi tauottamisen helpottavan ADHD-oppilaan työskentelyä. Heidän käsitystensä mukaan tauottamista voidaan käyttää sekä työskentelyn että paikallaan istumisen tauottamisessa. Toinen luokanopettaja käytti opetuksessaan työskentelyn tauottamista ja kertoi seuraavaa: ”Koitan niinku palastella työskentelyn semmoisiin pieniin osasiin, että välissä voi käydä raput tuolla kävelemässä tai mennä tasapainottelemaan, hyppimään hypynarua tuolla käytävässä tai tehdä noppatehtäviä välissä, jossa on semmoisia liikunnallisia juttuja (H5)”. Toinen luokanopettaja tuki ADHD-oppilaita siten, että hän antoi heille mahdollisuuden pienimuotoiseen liikkumiseen, mikäli paikallaan istuminen tuotti hankaluuksia. Hän kuvaili tuen menetelmää seuraavasti: ”Joskus on ollut lupa mennä käytävälle liikkumaan tai luokassa liikkua silloin, kun tuntuu, että ei pysty enää olemaan paikallaan (H4)”. Luokanopettajat näkivät tauottamisen tärkeänä elementtinä oppilaiden keskittymisen tukemisessa.

Yksi viidestä luokanopettajasta kertoi ohjeistuksen antamisella olevan merkittävä vaikutus ADHD-oppilaiden tukemiseen. Hän antoi esimerkin ohjeistuksen antamisesta: ”Joutuu niinku olla kommunikoinnin kanssa huomattavasti tarkempi, että se ohje menee varmasti perille ja se on ymmärretty se ohje (H3)”. Ohjeiden antamisessa on tärkeää keskittyä ohjeistuksen antamisen tarkkuuteen ja selkeyteen. Luokanopettaja joutuu ajoittain toistamaan ohjeistusta useampaan kertaan.

Yksi luokanopettaja toi haastatteluissa esille kannustavan palautteen merkityksen. Hän näkee ADHD-oppilaan hyötyvän erityisen paljon saamastaan positiivisesta palautteesta: ”No tietysti se, että ADHD lapsi hyötyy tosi paljon siitä, että hän saisi palautetta. Hän tarvitsisi varmaan palautetta enemmän kuin kukaan muu lapsi toimistaan, että silloin kun hän onnistuu, niin se tulisi se kannustava palaute (H5)”. ADHD-oppilaiden nähdään tarvitsevan toiminnastaan palautetta muita oppilaita enemmän.

Kun luokanopettajilta kysyttiin ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä, kävi ilmi, että kaikki tukevat oppilaita monipuolisesti erilaisten apuvälineiden avulla. Yhden luokanopettajan näkemyksistä nousi kuitenkin esille, että apuvälineet eivät aina edesauta oppilaan keskittymistä. Erilaisien apuvälineiden hyödyntämisen lisäksi luokanopettajat nostivat esille eriyttämisen, ennakoinnin, tauottamisen, ohjeistuksen antamisen sekä palautteen antamisen tukevan ADHD-oppilaiden opiskelua. Painotukset erilaisten tuen menetelmien hyödyntämisessä vaihtelivat luokanopettajasta riippuen.

Kolmas keskeinen kuvauskategoria on yhteistyö. Kaikki haastatteluihin osallistuneet luokanopettajat kertoivat toteuttavansa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. He näkevät yhteistyöllä olevan suuri merkitys ADHD-oppilaan tukemisen näkökulmasta. Yhteistyötä kuvaillaan muun muassa seuraavasti: ”Erään oppilaan kanssa soitettiin kotiin aina, kun jotakin semmoista suurempaa hässäkkää sattui ja se oli melkein, jos ei päivittäin niin viikoittain, mutta se oli sovittu, että soitetaan isälle. Sillä tavalla saatiin se isän tuki sinne kouluun myöskin (H3)”. Yksi luokanopettajista nosti kuitenkin esille sen, miten suuresti huoltajien mieli-

piteet vaikuttavat myös oppilaaseen: ”Jos ne vanhemmat eivät ole yhtään innostuneita tai innokkaita, niin kyllä se varmasti vaikuttaa myös oppilaaseen aika paljon, että kyllä se kodin tuki on tosi tärkeää siinä, että saadaan niinku tuettua parhaalla mahdollisella tavalla sen lapsen koulunkäyntiä (H2)”. Luokanopettajien käsityksistä oli havaittavissa heidän näkemyksensä siitä, miten huoltajat ovat omien lastensa asiantuntijoita. Siitä syystä huoltajien ja luokanopettajien toteuttama yhteistyö helpottaa oppilaan kanssa hyödynnettävien tuen menetelmien suunnittelua.

Luokanopettajat toteuttivat moniammatillista yhteistyötä mahdollistaakseen ADHD-oppilaiden koulunkäynnin tukemisen. Moniammatillista yhteistyötä pidettiin tärkeänä osana oppilaan tukemisessa. Yksi haastateltavista kuvasi yhteistyötä seuraavasti: ”Koen tärkeäksi sen yhteistyön eri tahoihin (H1)”. Kaikki viisi luokanopettajaa kertoivat tekevänsä hyvin tiivistä yhteistyötä erityisopettajien sekä koulunkäynninohjaajien kanssa. He kokivat heidän antamansa tuen olevan ensiarvoisen tärkeää ADHD-oppilaan koulunkäynnin kannalta. Luokanopettajat kuvailivat erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan kanssa toteutettavaa yhteistyöstä seuraavalla tavalla: ”Ohjaajien kanssa tulee tehtyä kyllä tiiviisti yhteistyötä ja mietittyä, että saa ne resurssit tavallaan kaikki käyttöön, mitä on (H2)” ja ”Paljon oon niinku tukeutunut erkkaopeen, että onko hyviä ideoita ja juttuja, että miten niinku saisi sen homman sujumaan. Myös ohjaaja on tosi tärkeässä roolissa ollut ainakin mun luokassa (H1)”.

Kolme viidestä luokanopettajasta kertoi tekevänsä yhteistyötä luokanopettajakollegoiden kanssa. Heidän näkemystensä mukaan kollegoilta saatu tuki on hyvin merkityksellistä. Yhdessä käydyt keskustelut ja kokemusten jakamiset saavat aikaan uusia näkökulmia, joista luokanopettajat pystyvät ammentamaan keinoja ADHD-oppilaiden tukemiseen. Yksi luokanopettajista kuvasi luokanopettajakollegoiden kanssa toteutettavaa yhteistyötä seuraavasti: ”Kyllähän sitä ammentaa niinku työkavereilta kaikkia ideoita ja ajatuksia ja vinkkejä ja sellaista (H1)”.

Kaksi viidestä luokanopettajasta teki yhteistyötä koulukuraattorin- ja psykologin kanssa. He kokivat keskusteluavun tukevan ADHD-oppilaita, kuten seuraavat kommentit kuvastavat: ”Meillä on kuraattori käytössä aina joka toinen viikko. Ja sitten tietysti välillä psykologin kanssa tulee tehtyä myös yhteistyötä (H2)”, ”Jos on koulupsykologi käytettävissä, niin pyritään siihen, että sitten yhdessä mietittäisiin, että mikähän tässä hommassa nyt voisi toimia (H4)”. Luokanopettajien käsityksistä nousi esille se, että koulukuraattorin- ja psykologin kanssa tehdään yhteistyötä yleensä silloin, jos tuen tarve on normaalia suurempaa eikä muut tuen menetelmät hyödytä oppilasta.

6.2 Luokanopettajien käsityksiä Check in, Check out- toimintamallista ADHD-oppilaiden tukemisessa

Analyysissä luokanopettajien käsityksistä Check in, Check out- toimintamallista ADHD-oppilaiden tukemisessa keskeisiksi kuvauskategorioiksi nousivat *palaute, toteutus, palkintojärjestelmä ja yhteistyö* (Taulukko 6). Kyseiset kuvauskategoriat ovat sidoksissa toisiinsa, sillä ne kaikki ovat vahvasti yhteydessä Check in, Check out- toimintamalliin ja sen käyttämiseen. Toimintamalli luo raamit oikeaoppiselle toteutukselle, mutta luokanopettajien käsitysten mukaan sitä saatetaan joskus muokata oppilaan tarpeiden mukaan.

Taulukko 6

Luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaan kanssa
hyödynnettävistä Check in, Check out- toimintamallista

Ylemmän tason kuvauskategoria	Alemman tason kuvauskategoria
Toteutus	Toimintamallin toimivuus Toimintamallin tavoite Toimintamallin toteuttaja Tapaamisten toteutus
Palaute	Palautteen antaminen Muistuttaminen
Palkintojärjestelmä	Palkitseminen Pisteytys
Yhteistyö	Kodin ja koulun yhteistyön vahvuudet Kodin ja koulun yhteistyön heikkoudet

Ensimmäinen keskeinen kuvauskategoria on toteutus. Kaikki haastatteluun osallistuneet luokanopettajat kertoivat hyödyntäneensä Check in, Check out- toimintamallia yhtenä ADHD-oppilaiden tuen menetelmänä. Neljä viidestä luokanopettajasta kertoi toimintamallin olevan toimiva tuen menetelmä ADHD-oppilaiden tukemiseen. Luokanopettajat kuvailivat toimivuutta muun muassa seuraavasti: ”Mun mielestä niillä lapsilla, joilla mä oon sitä kokeillut niin, se on toiminut (H1)” ja ”No sekin on sellainen, että se yksilöllisesti toimii, että jos lapsella on itsellä kova motivaatio ja jos siinä on vanhemmat hyvin mukana, niin se toimii hyvin (H4)”. Yhden luokanopettajan näkemyksen mukaan toimintamalli ei kuitenkaan ole ollut toimiva. Hän kommentoi näkemystään toimintamallin toimimattomuudesta seuraavalla tavalla: ”Me todettiin erityisopettajan ja vanhempien kanssa, että nyt valitettavasti ei ole järkeä jatkaa tätä. Mutta, vaikka tää nyt ei toiminut tän oppilaan kohdalla, niin tää voi toimia silti jonkun toisen oppilaan kohdalla (H2)”.

Kolme luokanopettajaa hyödynsi Check in, Check out- toimintamallia käyttämisen haasteiden tukemiseen. Toimintamalli on havaittu hyväksi menetelmäksi tukea ADHD-oppilaiden käyttäytymisen haasteita. Yksi luokanopettajista

kuvaili käyttäytymisen haasteisiin käytettyä toimintamallia seuraavasti: ”Joka tunnilla oli sitten se, että yritettiin saavuttaa se käyttäytymisen tavoite ja sitten päivän päätteeksi aina katsottiin, että saavutettiin se tavoite (H2)”.

Yksi luokanopettajista kertoi käyttäneensä toimintamallia työskentelyhaasteiden kehittämiseen. Oppilaan työskentelystä saamat pisteet kannustivat häntä saavuttamaan hänelle asetetut tehtävä tavoitteet. Tavoitetta kuvailtiin seuraavasti: ”Hänellä oli ihan semmoinen tavoite, että jos teet yhden matikan sivun, niin saan sen yhden pisteen. Jos teen toisen matikan sivun saa 2 pistettä. Jos ei suju ollenkaan niin, tulee sitten nolla pistettä (H1)”.

Yksi luokanopettaja kuvaili käyttäneensä toimintamallia väkivallan haasteiden pois kytkemiseen. Hänen näkemyksensä mukaan toimintamalli paransi oppilaan käytöstä jokaisella osa-alueella, ei vain pelkästään väkivallattomuudessa. Luokanopettaja kertoi seuraavaa: ”Sitten alkoi huomaamaan sen, että vaikka se tavoite on se, että ei ole väkivaltaa, niin sitten se käytös muuttui tavallaan joka osa alueella huomattavasti paremmaksi, vaikka se ei ollut sen viikon tavoitteena (H3)”.

Luokanopettajien käsityksistä ilmeni kolme erilaista variaatiota siitä, kuka toimi ADHD-oppilaan CICO-ohjaajana. Kaikki viisi luokanopettajaa kertoivat itse toimineensa ADHD-oppilaan CICO-ohjaajana. He kommentoivat ohjaajana toimimista muun muassa seuraavasti: ”Joo kun mulla ei ole ohjaajan luokassa koko ajan, niin nyt mä tavallaan itse pidän sitä kirjaa siitä, että se lapsi tuo mulle aina vihon, että mä oon niinku hänen kanssaan koko ajan (H1)” ja ”Tällä hetkellä oon hyödyntänyt tässä luokassa, jossa nyt opetan, niin on syksyn aikana ottanut pari jaksoa yhden lapsen kanssa (H5)”. Yksi luokanopettaja toi käsityksensä ilmi myös siitä, miten koulunkäynninohjaaja oli toiminut hänen luokassaan CICO-ohjaajana. Hän kuvaili asiaa seuraavalla tavalla: ”Silloin kun mä oon aikaisemmin kokeillut, niin silloin ohjaajakin teki sitä (H1)”. Yksi luokanopettaja kertoi oppilaan CICO-ohjaajana toimineen myös koulun henkilökunnan ulkopuolisen henkilön. Hän kommentoi ulkopuolista ohjaajaa seuraavasti: ”Tän oppilaan, jolla oli isoja käytöshäiriöitä, niin sen kanssa tehtiin se oikeastaan siinä niinku niin, että ohjaaja oli luokassa sitä varten. Ohjaaja ei ollut edes koulun työntekijä, vaan

oli vieras aikuinen, joka tuli sinne aamulla ja päivän päätteeksi ja kävi ne asiat sen oppilaan kanssa läpi (H3)”. Luokanopettajien käsityksistä nousi esille heidän erilaiset tapansa toteuttaa toimintamallia.

Kolme viidestä luokanopettajasta kertoi toteuttaneensa toimintamallia ohjeistuksen mukaisella tavalla. He toteuttivat aamu- ja iltapäivätapaamisten lisäksi myös koulupäivän aikaisia kahden keskeisiä hetkiä oppilaan kanssa, jossa käytiin läpi oppilaan yksilöllisiä tavoitteita ja niiden edistymistä. Yksi luokanopettajista kuvaili toteutusta seuraavasti: ”Aina kun se työskentely osuus oli meillä ohi, niin sitten yhdessä on katsottu, että mikäs merkki tästä tulee, että meillä oli ihan hymynaama tai sitten vähän semmoinen surunaama (H5)”.

Kaksi viidestä luokanopettajasta kertoi muokanneensa toimintamallin toteutusta. Toimintamallin peruselementeistä toteutettiin päivittäisiä iltapäivätaapaamisia sekä koulupäivän aikaisia tapaamisia. Luokanopettajien mukaan aamutapaamisia ei kuitenkaan toteutettu säännöllisesti. Muokkaamisen tavoitteena oli luoda toimintamallista oppilaan tarpeita vastaava. Yksi luokanopettajista kuvaili aamutapaamisten pois jättämistä seuraavalla tavalla: ”Aamulla ei ollut sitä sellaista tavallaan kohtaamista sen kummemmin kun, että se vihko on annettu (H1)”.

Toinen keskeinen kuvauskategoria on palaute. Luokanopettajien näkemysten mukaan palaute on keskeinen osa toimintamallia. Heidän käsitystensä mukaan ADHD-oppilaat kaipaavat usein normaalia enemmän aikuisen huomiota. Toimintamallin tavoitteisiin pohjautuva palaute on oppilaan ja aikuisen kahden keskeistä aikaa, jolloin oppilas saa toivomaansa huomiota. Palautteen antamista kommentoitiin muun muassa seuraavasti: ”No tietysti se, että ADHD-lapsi hyötyy tosi paljon siitä, että hän saisi palautetta. Hän tarvitsisi varmaan palautetta enemmän kuin kukaan muu lapsi toimistaan, että silloin, kun hän onnistuu, niin tulisi se kannustava palaute (H5)”.

Kaikki viisi luokanopettajaa kertoivat positiivisen ja kannustavan palautteen olevan avainasemassa siinä, että oppilas onnistuu toivotunlaisen käytöksen saavuttamisessa. Oppilaan toiminnastaan saatava positiivinen palaute ohjaa

häntä toimimaan jatkossakin toivotunlaisesti. Yksi luokanopettajista kertoi seuraavaa: ”Oon niinku pyrkinyt ihan tietoisesti antaa sellaista positiivista palautetta enemmän (H4)”.

ADHD-oppilas saa usein osakseen myös negatiivista palautetta ja siitä syystä hänen itsetuntonsa saattaa heikentyä. Toimintamallin avulla voidaan pyrkiä tavoitteiden saavuttamisen lisäksi parantamaan oppilaan itsetuntoa. Positiivisen palautteen ansiosta oppilas huomaa toivotunlaisella käytöksellä ja positiivisella palautteella olevan yhteys. Yhteyden huomattessaan hän pyrkii tavoittelemaan aikuiselta saatavaa positiivista palautetta. Yksi luokanopettaja kuvaili positiivisen palautteen merkitystä seuraavasti:

”Mä oon siihen yleensä vähän niinku kuvailut nimenomaan niitä onnistumisen hetkiä tai jotain, että mikä on niinku mennyt tosi hienosti. Koen sen tärkeäksi, koska sitä on edeltänyt todennäköisesti se, että on viestitellyt kotiin kaikkee negatiivista, niin sitten se, että se tavallaan se lapsikin huomaa, että se on hyvä juttu, kun ne onnistuu ne päivät (H1)”.

Kaikki haastatteluun osallistuneet luokanopettajat kertoivat keskittyvänsä siihen, että oppilas saa jatkuvaa palautetta toiminnastaan koulupäivän aikana. Luokanopettaja kuvaili jatkuvaa palautetta seuraavalla tavalla: ”Niin kyllä sitä palautetta koko ajan pitkin päivää annettiin, että mun tehtävä luokanopettajana oli lähinnä niinku kehua, että hyvin meni tämäkin tunti (H3)”. ADHD-oppilaan on tärkeää saada palaute oikea-aikaisesti, sillä päivän loputtua hän ei välttämättä enää pysty yhdistämään palautetta oikeaan tilanteeseen. Esimerkiksi matematiikan oppitunnilta saatava palaute tulisi antaa viimeistään kyseisen oppitunnin lopussa.

Yksi viidestä luokanopettajasta kertoi näkemyksensä siitä, miten oppilaita tulee aika-ajoin muistuttaa heidän tavoitteistaan. Oppilaiden ajatukset pysyvät tavoitteessa oppitunnin aikana, mutta välitunnille päästessään tavoitteet saattavat hetkellisesti unohtua. Siitä syystä oppilasta kannattaa päivän aikana muistuttaa hänen tavoitteestaan. Luokanopettaja toi esille oman näkemyksensä: ”Sitten on myös ollut ihan semmoinen, että kun on pitkälle välkälle oppilas lähtenyt, niin on muistutettu, että tää oli se sun tavoite, muistatko? Ja sitten, kun on palannut välitunnilta, niin sitten katottiin, että menikö se nappiin (H3)”.

Kolmas keskeinen kuvauskategoria on palkintojärjestelmä. Luokanopettajat toivat haastattelussa esille erilaisia tapoja palkintojärjestelmän hyödyntämiseen. Toimiva palkintojärjestelmä on yksi toimintamallin kulmakivistä. Oppilas on usein hyvin motivoitunut tavoitteen saavuttamisesta, kun hän tietää saavuttavansa siitä jonkinlaisen palkinnon. Yksi luokanopettajista kuvaili palkintojärjestelmää seuraavasti: ”Siihen tavoitteeseen otettiin tosi vahvasti vanhemmat mukaan ja siellä oli niinku selvät palkinnot meillä jo tiedossa, mitä seuraa, kun menään tietyllä tavalla ja tuota toimitaan tietyllä tavalla ja se oli meillä tiedossa, että se sitten meitä auttoi niinku tavallaan siinä meidän työssä, että me tiedettiin, että mitä kotoa on luvattu (H3)”.

Koti ja koulu päättävät yhdessä keskustellen, tapahtuuko oppilaan palkitseminen kotona vai koulussa. Kolme viidestä luokanopettajasta kertoi palkitsemisen tapahtuvan oppilaan kotona. Yksi luokanopettaja kommentoi palkitsemista seuraavasti: ”Mulla on ollut tosi paljon mukana just se koti siinä, että se palkinto on tullut sieltä kotoa (H4)”. Luokanopettajien käsityksistä oli selvästi havaittavissa se, miten tärkeänä pidetään kodin ja koulun yhdenvertaista panosta. Yksi heistä toteaa seuraavasti: ”Siihen tavoitteeseen otettiin tosi vahvasti vanhemmat mukaan ja siellä oli niinku selvät palkinnot meillä jo tiedossa, mitä seuraa, kun toimitaan tietyllä tavalla ja se oli meillä tiedossa, että se sitten auttoi niinku tavallaan siinä meidän työssä, että me tiedettiin, mitä kotoa on luvattu (H3)”.

Kaksi viidestä luokanopettajasta kertoi palkitsemisen tapahtuneen koulussa. Heidän näkemystensä mukaan palkitseminen oli luontevaa toteuttaa koulussa, sillä myös tapaamiset, tavoitteet ja pisteytys toteutettiin siellä. Toinen luokanopettajista kuvaili asiaa seuraavasti: ”Se suunniteltiin niinku sillee, että toteutetaan ja suunnitellaan se koululla, niin sitten ne palkkiot on koululla ja päätettiin niin, että keskustellaan aina sen oppilaan kanssa, että mitä se haluaa, että se motivoisi häntä saavuttamaan sen tavoitteen (H2)”.

Kaikki haastatteluun osallistuneet luokanopettajat kertoivat oppilaan itse saavan päättää tavoitteen saavuttamisesta ansaitun palkinnon. Aikuinen saattoi auttaa oppilasta valitsemaan sopivan palkinnon, mikäli palkinnon valitseminen

oli oppilaalle haastavaa. Luokanopettajat pitivät kuitenkin tärkeänä, että palkinto on oppilaalle mieleinen, sillä se motivoi häntä tavoitteen saavuttamiseen. Yksi luokanopettajista kuvaili koulussa toteutettavaa palkintoa seuraavalla tavalla: ”Ne oli siis ihan semmoisia, että hän saattoi päästä aikaisemmin välkälle sitten touhuamaan jotain kivaa hiekkaleikkiä, mikä oli hänelle tosi tärkeä, niin sitten se motivoi häntä (H2)”.

Yksi luokanopettaja kertoi ohjanneensa huoltajia siihen, että kotona saata-
vat palkinnot painottuisivat lapsen ja huoltajien yhteisesti vietettyyn aikaan. Hän
koki sen tärkeänä, sillä oppilas kaipaa usein hyvin paljon aikuisen huomiota ja
siitä syystä huoltajien kanssa yhdessä vietetty aika on usein hyvin motivoiva pal-
kinto. Hän kommentoi asiaa seuraavasti:

Meillä on tota kaikkien vanhempien kanssa ollut sellainen keskustelu, että mä oon sanon-
nut, että kannattaisi valita sellainen palkinto, että se lapsi saa olla teidän kanssa yhdessä,
että joku semmoinen, että ei mitään tavaraa tai ei peliaikaa tai sellaista vaan, että vaikka
isän kanssa pilkille. Mitä se lapsi nyt on itse niinku pitänyt tärkeänä, mutta että, se olisi
olisi niinku lähinnä sellaista lapsen huomioimista ja sitä aikaa lapsen kanssa (H4).

Luokanopettajien mukaan oppilaan pisteyttämisestä oli vastuussa hänen CICO-
ohjaajansa. Kaikilla haastatteluun osallistuneilla luokanopettajilla oli heidän hen-
kilökohtaiset käsityksensä oppilaan tavoitteisiin pohjautuvasta pisteyttämisestä.
Yksi luokanopettajista kuvaili pisteyttämistä muun muassa seuraavasti: ”No ta-
vallaan sillain, että se pisteyttäminen on opettajalle sitten aika nopea toiminta-
tapa, että se sujuu niinku opettajan kannalta hyvin, että se tavoite on vaivaton
pisteyttää (H1)”. Yksi luokanopettaja toi haastattelussa esille tilanteen, jossa kou-
lunkäynninohjaaja toimi oppilaan CICO-ohjaajana ja siitä syystä hän tarkkaili op-
pilaan tavoitteiden täyttymistä ja antoi hänelle pisteet sen mukaan. Hän kertoi
asiasta seuraavasti: ” Silloin kun mä oon aikaisemmin kokeillut, niin silloin oh-
jaaja teki sitä, että ohjaaja oli koko ajan tunnilla, niin sitten tavallaan ohjaaja merk-
kasi pisteet (H1)”. Luokanopettajat kertoivat hyödyntävänsä konkreettista piste-
vihkoa pisteytyksen tukena. Yksi luokanopettaja kuvaa pistevihkoa seuraa-
vasti: ”Tehtiin siis oma vihko mihinkä sitten merkattiin aina joka päivä, miten on
mennyt (H2)”. Luokanopettajien käsityksistä oli havaittavissa heidän näkemyk-
sensä siitä, miten tärkeä työkalu pistevihko on toimintamallin toteuttamisen kan-
nalta. Suurin osa aloitti ja lopetti koulupäivän pistevihon läpikäymisellä. Vihon

äärelle palattiin myös koulupäivän aikana. Yksi luokanopettaja kuvaili pistevehon hyödyntämistä seuraavasti:

Aamulla katsottiin yhdessä se vihko ja oltiin, että hyvä, että täällä on pieni kuittaus äidiltä eilisestä päivästä. Iltapäivän lopuksi vielä, että nyt tää vihko lähtee sun mukaan ja katsopas nyt, että näin tää päivä meni (H5).

Luokanopettajien käsityksissä oli eroja siinä, millä tavalla pisteet merkitään vihkoon. Toiset pisteyttivät hymynaamojen avulla ja toiset taas numeerisesti. Molempia tapoja yhdisti kuitenkin yhteisesti sovittu pistemäärä, jonka kerättyään oppilas sai valitsemansa palkinnon. Yksi luokanopettaja kuvaili pisteyttämistä seuraavalla tavalla: ”Mulla on ollut sellainen systeemi, että niinku on ollut sellainen vihko, jossa on näkyvillä kaikki päivät ja kaikki tunnit ja sitten joka tunnilta on saanut tietyn määrän pisteitä, että 0-2 pistettä ja sitten on aina päivän lopuksi laskettu montako pistettä sai (H4)”.

Neljä viidestä luokanopettajasta kertoi pisteiden olevan sidottu viikkoihin. Oppilaalle asetetaan tietty pistemäärä tavoite, joka hänen tulee kerätä viikon aikana saadakseen palkinnon. Jos pistemäärää ei saavuteta, aloitetaan pisteiden kerääminen uudestaan seuraavalla viikolla. Luokanopettajat kommentoivat asiaa seuraavasti: ”Meillä oli aina niin, että se tavoite oli se sama aina koko viikolle, että yritettiin keskittyä koko viikko tiettyyn asiaan. Taidettiin myös tehdä niin, että jos ei onnistuttu sillä viikolla, niin taidettiin jatkaa myös sitten seuraavalla viikolla uudestaan sitä samaa, että onnistuuko se (H2)” ja ”Meillä oli niin, että ne nollautuu sitten viikoittain (H4)”. Yksi viidestä luokanopettajasta kertoi, että pisteitä ei ole sidottu viikkoihin. Oppilaalle on asetettu tietty pistetavoite, mutta pisteet eivät nollaudu viikon lopussa. Pisteiden keräämistä on siis mahdollista jatkaa myös seuraavalla viikolla. Luokanopettaja kuvaili asiaa seuraavasti:

Pisteet on laskettu sillee, että ne olisi tavallaan mahdollinen saada aina viikon aikana. Mutta että nyt viimeksi, kun on käyttänyt, niin sitten se meni niin, että tavallaan aloitettiin liukuvasti uudestaan, että sitten se ei ollut tavallaan semmoinen viikko tavoite, vaan että sitten, kun hän sai niinku sen tavoitteen täyteen, niin sitä aloitettiin uudestaan heti laskemaan niitä pisteitä. Sitten kuitenkin katsoin sen niin, ettei palkkiota kerry useampaa viikossa vaan, että se pistemäärä oli semmoinen, että se oli suurin piirtein mahdollisuus kerätä viikon aikana, mutta että se ei ollut semmoinen sidottu kuitenkaan siihen viikkoon (H1).

Neljäs keskeinen kuvauskategoria on yhteistyö. Kaikki haastatteluihin osallistuneet luokanopettajat näkivät yhteistyön kuuluvan oleellisesti toimintamallin onnistuneeseen toteutukseen. Kodin ja koulun molemmin puolinen panos edesauttaa tavoitteen saavuttamisessa. Toimintamalliin kuuluva konkreettinen pistevihko on oleellinen osa kodin ja koulun yhteistyötä, sillä vihon avulla molemmat pääsevät päivittäin seuraamaan oppilaan edistymistä. Luokanopettajat pitivät tärkeänä sitä, että huoltajat pitävät kiinni yhteisistä sopimuksista. Yksi luokanopettajista kommentoi yhteistyötä seuraavasti:

Kyllähän se tosiaan on tosi tärkeää niinku se yhteistyö, että eihän se muuten onnistuisi, että sitten siellä kotona on huolehdittu se palkkio ja pidetty siitä kiinni, mitä lapsen kanssa on sovittu ja sitten se kantaa hedelmää siellä koulussakin, että se onnistuu. Se on se pohja sille, että ne vanhemmat huolehtii sitten oman osuutensa siitä (H1).

Luokanopettajien käsityksistä nousi esille huoltajien ja oppilaan näkemysten yhteydet. Huoltajien näkemykset heijastuvat usein myös oppilaiden ajatuksiin. Huoltajien positiivisuus toimintamallia kohtaan edesauttaa myös oppilaan motivaatiota. Tämä on nähtävissä yhden luokanopettajan käsityksestä: ”No onhan se tosi tärkeää, että kodin ja koulun yhteistyö toimii ja sitten myös se, että jos vanhemmat on innokkaita tämmöiseen, niin kyllä mä koen, että se varmasti myös tukee sen oppilaan motivaatiota (H2)”.

Luokanopettajat kertoivat toimintamallin luovan huoltajille hyvät lähtökohdat oppilaan edistymisen seuraamiseen, sillä he pääsevät seuraamaan päivittäin sitä, miten oppilas edistyy tavoitteen saavuttamisessa. Luokanopettajan lyhyet kommentit pistevihossa tuovat onnistumiset myös kotiväen tietoisuuteen. Tällöin myös huoltajien on helppo kannustaa oppilasta, kun heillä on konkreettisia asioita, joista oppilasta on mahdollista kehua. Luokanopettajat toivat asian esille seuraavalla tavalla: ”Kodin ja koulun välinen yhteistyö on hirveän tärkeää. Ja siihen tää systeemi mun mielestä kyllä antaa ihan hyvät eväät, että on joku sellainen konkreettinen asia, johon vanhemmatkin voi kiinnittää huomiota (H4)” ja ”Se vihko tuo sinne kotiin sitä hyvää palautetta, kun on välillä sitä ihan konkreettista hyvää sanottavaa, että mä oon käyttänyt sitä silleen ihan niinku lyhyesti, että mahtava päivä tai just, että hyvin jaksoit keskittyä tehtäviin (H1)”.

Kaksi viidestä luokanopettajasta nosti esille vanhempien eriävät mielipiteet toimintamallin tärkeydestä. Heidän näkemystensä mukaan toimintamalli ei toimi parhaalla mahdollisella tavalla, mikäli huoltajien ja koulun näkemykset oppilaalle asetetuista tavoitteista eivät kohtaa. Asia on havaittavissa luokanopettajan kommentista:

Oli se aihe mikä hyvänsä siinä CICO:ssa tai sitten missä tahansa muussakin, että jos ollaan kodin kanssa eri linjoilla, että mikä on tärkeää tai niiden tavoitteiden asettaminen, että jos se rima on tavallaan eri kohdalla kotona, eikä löydy semmoista yhteyttä, niin sitten se on kyllä huomattavasti heikompaa, että jotenkin se pitäisi olla niinku tuki, että olisi vanhemmat yhteistyössä mukana (H3).

Yksi luokanopettajista nosti esille eriävien mielipiteiden hankaloittavan luokanopettajan työtä. Luokanopettajat tekevät koulussa parhaansa, mutta parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen on vaikea päästä, mikäli koulu ei saa tukea oppilaan huoltajilta. Luokanopettaja totesi asiasta seuraavaa: "No joskus perhe ei koe sitä kodin ja koulun välistä yhteistyötä kauhean merkityksellisenä. Siinä kohtaahan sitten joutuu pikkaisen nostamaan kädet pystyyn opettajana, että me sitten yritetään koulussa parhaamme (H5)"

7 POHDINTA

Tutkimukseni keskittyi luokanopettajien käsityksiin ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä. Myös Strelow ym. (2020) ovat tutkineet opettajien asenteita ja interventiokeinoja ADHD-oppilaan tukemiseen liittyen. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien käsityksistä oli havaittavissa heidän monipuoliset tapansa hyödyntää erilaisia tuen menetelmiä. Erityisesti Check in, Check out- toimintamallin hyödyntäminen nousi esiin jokaisen luokanopettajan käsityksistä. Luokanopettajien tavat olivat tuen menetelmiä koskevan teorian kanssa samankaltaisia.

7.1 Luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä: tutkimustulosten yhteys teoreettiseen taustaan

Käsittelin tutkimuksessani alakoulun luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä. Opetushallitus (2014, 61) esittää perusopetuslain määrittelevän perusopetuksen tuen tarpeet ja tarjonnan. Närhen (2016, 188) mukaan koulussa toteutettavista tuen menetelmistä on toteutettu useita tutkimuksia, joiden pohjalta julkaistujen meta-analyysien perusteella pystytään toteamaan, että ADHD-oppilaiden käyttäytymiseen ja oppimiseen kyetään vaikuttamaan merkittäväällä tavalla koulussa toteutettavien tuen menetelmien avulla.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitin, millaisia käsityksiä alakoulun luokanopettajilla on ADHD-oppilaiden tukemisesta. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat käsittivät ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävät tuen menetelmät useiden erilaisten tuen menetelmien yhdistelmänä. He näkivät erilaisten tuen menetelmien hyödyntämisen edesauttavan oppilaiden koulunkäyntiä. Keskeisinä kuvauskategorioina nousivat esiin oppimisympäristö, opettajan pedagogisten ratkaisut ja yhteistyö.

Jokisen ja Närhen (2008, 3) mukaan kouluissa on useita erilaisia tuen menetelmiä ADHD-oppilaiden koulunkäynnin helpottamiseen. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kaikki hyödynsivät monia erilaisia tuen menetelmiä ADHD-oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen. Heillä oli käytössään monipuolinen valikoima erilaisia tuen menetelmiä, joita he käyttivät oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Hotokka (2024) toteaa oppilaan olevan oikeutettu erilaisiin tuen menetelmiin, vaikka hänellä ei ole ADHD-diagnoosia. Luokanopettajien mukaan ei voida yleistää yhtä tiettyä tuen menetelmää, joka edesauttaisi jokaisen ADHD-oppilaan koulunkäyntiä.

Erilaisia tuen menetelmiä on mahdollista käyttää jokaisella tuen tasolla, yksittäin sekä toisiaan täydentävinä (Opetushallitus, 2014, 61). OAJ (2023) tuo ilmi asian, jonka mukaan perusopetuksen oppimisen tuen uudistaminen on kirjattu Petteri Orpon hallituksen ohjelmaan. Sen päämääränä on turvata riittävä tuki sekä karsia opettajien hallinnollista taakkaa. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsityksistä oli huomattavissa heidän ajatuksensa siitä, miten erilaiset tuen menetelmät edesauttavat kaikkien luokassa opiskelevien oppilaiden opiskelua, ei ainoastaan ADHD-oppilaiden.

Serenius-Sirve (2015) sekä tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat arvioivat selkeän oppimisympäristön tukevan ADHD-oppilaan opiskelua. Luokanopettajien mukaan erityisesti istumapaikalla sekä luokkatilan struktuurilla on suuri vaikutus oppilaan keskittymiseen. Luokanopettajien käsitysten mukaan ADHD-oppilas hyötyy usein siitä, että hän saa istua luokan takaosassa, jolloin oppilas kykenee havainnoimaan muun luokan toimintaa ilman, että hänen täytyy jatkuvasti kääntyä tarkkailemaan luokan takana tapahtuvia tilanteita. Myös DuPaulin ja Landbergin (2015) mukaan ADHD-oppilas saattaa häiriintyä luokkaympäristön erilaisista ärsykkeistä. Luokanopettajat mainitsivat tutkimuksessa mahdollisuuden, jonka mukaan ADHD-oppilas voidaan ajoittain sijoittaa opiskelemaan pienempiin tiloihin, joissa ärsykeitä on vähemmän.

Sandberg (2018) näkee opetuksen struktuurin ja selkeiden ohjeiden antamisen edesauttavan sekä ADHD-oppilaiden että koko oppilasryhmän toimintaa.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat pyrkivät hyödyntämään mahdollisimman montaa erilaista ilmaisun keinoa, joiden avulla oppilaat ovat tietoisia siitä, mitä heiltä odotetaan. Parikka ym. (2020) sekä tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat pitävät merkityksellisenä sitä, että oppilas saa toivotunlaisesta toiminnasta positiivista huomiota muun muassa kehujen muodossa. Heidän mukaansa oikea-aikainen palaute helpottaa oppilasta toimimaan toivotulla tavalla myös jatkossa. Parikka ja kollegat (2017) sekä tutkimukseen osaa ottaneet luokanopettajat pitävät tärkeänä oppilaan ja opettajan välistä kommunikointia liittyen siihen, millaisista apuvälineistä oppilas arvioi itse parhaiten hyötyvänsä.

Niiniaho (2023) kirjoittaa OAJ:n puheenjohtajan Katarina Murron sekä Suomen Vanhempainliiton toiminnanjohtajan Saija Ohtonen-Jonesin keskustelemaan Huomenta Suomi-ohjelmassa kodin ja koulun toteuttamasta yhteistyöstä. Murto toi keskustelussa ilmi näkemyksen, jonka mukaan opettajien ja huoltajien välinen viestintä voi parhaimmillaan olla välitöntä, luottamuksellista ja molempia osapuolia kunnioittavaa. Myös luokanopettajien käsityksistä oli selkeästi havaittavissa heidän ajatuksensa siitä, miten tärkeänä he pitävät luottamuksellisen suhteen rakentumista erityisesti tukea tarvitsevan ADHD-oppilaan kohdalla.

Laitinen ja Hallantie (2011) kuvaavat koulussa työskentelevän useita erilaisia ammattiryhmiä, jotka toteuttavat yhteistyötä keskenään. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsityksistä oli havaittavissa se, että he tekevät mielellään yhteistyötä muiden koulun ammattiryhmien jäsenten kanssa. Kelhä (2023) nostaa esille näkökulman, jonka mukaan yksi syy PISA-tulosten laskuun olisi liian vähäiset resurssit. Myös Marttinen (2022) tuo Ylen uutisessa ilmi epäkohdan, jonka mukaan erityistä tukea kaipaavan oppilaan saattaa olla ajoittain mahdotonta saada koulunkäynninohjaajan tukea, vaikka hänellä on perusopetuslaissa määritelty oikeus avustajapalveluihin. Toteuttamassani tutkimuksessa luokanopettajat kuitenkin kertoivat tekevänsä yhteistyötä koulunkäynninohjaajien kanssa, mikä osaltaan osoittaa sen, että heidän työpaikoillaan tukea kaipaavat oppilaat saavat tarvitsemansa koulunkäynninohjaajan tuen. Opetushallitus (2020) pitää tärkeänä sitä, että oppilaan koulunkäynnin tukemiseen osallistuvat

ainoastaan ne ammattiryhmät, joiden ammattitaito edesauttaa oppilasta hänen henkilökohtaisissa haasteissaan.

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitin, minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla on Check in, Check out- toimintamallista ADHD-oppilaiden tukemisessa. Koulujen kehittämistyössä voidaan nähdä tarve yhtenäistää käyttäytymisen taitojen oppimiseen annettavaa tukea (Karhu, 2018). Kouluissa eri puolella Suomea on alettu hyödyntämään uutta toimintamallia, joka tukee oppilaiden hyvää käytöstä (Sillanpää, 2018). Myös tutkimukseen haastatellut luokanopettajat kertoivat käyttävänsä toimintamallia tilanteissa, jossa oppilaalla on haasteita opiskelussa ja koulunkäynnissä. Tutkimusnäyttöön pohjautuvien tuen menetelmien käyttöönottoa on viivästyttänyt Suomessa kansallisen tiedotus- ja jakelukanavan puuttuminen (Karhu, 2018). Toisen tutkimuskysymyksen keskeisinä kuvauskategorioina nousivat esiin palaute, toteutus, palkintojärjestelmä ja yhteistyö.

Kuten Karhu (2018) myös tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat näkevät toimintamallin tarkoituksena olevan se, että oppilaalle annetaan välitöntä positiivista palautetta hänen toimiessa käyttäytymisodotusten mukaisella tavalla. Savolaisen ym. (2012) mukaan suomalaisopettajien asenteet ovat pääsääntöisesti myönteisiä, joskin tuen järjestäminen konkreettisesti omassa luokassa aiheuttaa jossain määrin huolta opettajien keskuudessa. Haastatteluun osallistuneet luokanopettajat pitivät toimintamallia pääasiassa hyvänä tuen menetelmänä, mutta heidän käsityksistään oli havaittavissa myös huoli tuen järjestymisestä.

Check in, Check out- toimintamalli pohjautuu oppilaan ja luokanopettajien väliseen aamu-, päivä- ja iltapäivätapaamisiin (Karhu, 2018). Luokanopettajien käsityksistä oli havaittavissa heidän erilaiset tapansa tapaamisten toteuttamisessa. Suurin osa ADHD-oppilaista kaipaa paljon aikuisen huomiota ja siitä syystä toimintamallin toteuttaminen antaa hyvät edellytykset oppilaan ja luokanopettajan kahden keskiseen vuorovaikutukseen (Pianta ym., 2008; Kern & Klemens, 2007).

Karhu (2018) esittää toimintamalliin pohjautuvan palkkiojärjestelmän toimivan suurena motivaationa tavoitteiden saavuttamiseksi. Luokanopettajat nimeävät erilaisia tapoja palkintojärjestelmän toteuttamiseen. Karhu (2018) arvioi

CICO-toimintamallin yhtenä merkittävämpänä työkaluna olevan pistekortti, johon oppilas pyrkii keräämään pisteitä henkilökohtaisten tavoitteiden onnistumisesta. Luokanopettajat kertoivat hyödyntävänsä pistekorttia toimintamallin tukena siten, että oppilaalle on määritelty tietty pistemäärä, jonka hän pyrkii saavuttamaan yhdessä sovitun ajanjakson aikana. Luokanopettajien käyttämissä pistemäärissä oli kuitenkin eroja sen suhteen, miten paljon pisteitä oppilas tarvitsee ja miten kauan hänellä on aikaa tarvittavan pistemäärän kerryttämiseen.

CICO-toimintamallin käytettävyyttä osana suomalaista kolmiportaista tuen järjestelmää tukee sen sisältämä, luontaisesti tuen osana rakentuva dokumentaatio ja seurannan mutkattomuus kertyvän oppilaskohtaisen aineiston pohjalta (Karhu, 2018). Suomessa toteutetun tutkimuksen mukaan oppilaiden ei-toivottu käytös väheni CICO-toimintamallin ansiosta (Karhu ym., 2019). Myös tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kertoivat toimintamallin toimineen lähes poikkeuksetta silloin, kun he ovat käyttäneet kyseistä toimintamallia ADHD-oppilaiden tukemiseen. Poikkeuksiakin kuitenkin löytyy, sillä toimintamalli ei välttämättä toimi sellaisten oppilaiden kanssa, joiden käytöstä ohjaa vertaisilta saatu huomio (Campbell ja Anderson, 2011). Tutkimukseen osallistuneen luokanopettajan käsitys oli Campbellin ja Andersonin (2011) kanssa samankaltainen, sillä luokanopettajan mukaan toimintamalli ei tuottanut tulosta oppilaan kanssa, joka tavoitteli mieluummin luokkakavereiden kuin opettajan huomiota.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa käytettävistä tuen menetelmistä ja Check in, Check out- toimintamallin hyödyntämisestä yhtenä tuen menetelmänä (Marton & Pong, 2005; Åkerlind, 2012). Riippumatta tutkijan valitsemasta tutkimusmetodista on hänen tarpeellista huomioida tutkimuksen luotettavuuteen, uskottavuuteen ja tutkimusetiikkaan liittyvät näkökohdat. Tutkijan tulee huomioida etenkin tutkimusaineiston sisäistä luotettavuutta eli sitä, että kerätyt tiedot havainnollistavat sitä ilmiötä ja niitä asioita, joita tutkimuksessa on ollut tarkoitus tutkia ja pohtia

(Hakala, 2018). Tässä tutkimuksessa on syvennytty tutkimaan ja kuvaamaan luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä. Koostettu aineisto ja tulokset ovat linjassa tutkimuskysymysten kanssa. Pysin raportoinnissani läpinäkyvyyteen eli kuvailin tutkimuksen kulun, perustelin tutkimukselliset valinnat, toin ilmi esikäsitykseni ja avasin tutkimukseni tutkimusmenetelmät, haastateltavien valinnat, aineistonhankinta- ja analyysiprosessin sekä tulokset mahdollisimman selkeästi ja kriittisesti niin, että lukija saisi mahdollisimman kokonaisvaltaisen ja aukottoman vaikutelman tutkimuksestani ja kykenisi arvioimaan sen luotettavuutta (Vehmas, 2015).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulee tarkastella tutkimuksen vastaavuutta, siirrettävyyttä, tutkimustilannetta ja vahvistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160–163). Perehdyin ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettäviin tuen menetelmiin syksystä 2023 lähtien ja tavoitin uusia huomionarvoisia tutkimuksia ja artikkeleita jopa tutkimuksen loppupuolella. Valikoin tutkimuksen tavoitteet, näkökulman ja muodostin tutkimustehtävän. Tutkimuksen edistyessä jouduin arvioimaan useasti sitä, mikä on tutkimuksen kannalta merkittävää, mikä ei nivoudu suoranaisesti aiheeseen ja mistä asioista on järkevää luopua (Kiviniemi, 2018). Tutkimuksen laadun ja luotettavuuden näkökulmasta tutkimukseni on tehty tutkimuseettisesti huolellisesti ja täsmällisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Valitsin tutkimusmenetelmäksi fenomenografisen tutkimuksen ja aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu. Analyysimenetelmänä hyödynsin fenomenografista analyysia (Niikko, 2003). Tekemäni valinnat sopivat tutkimukseeni, sillä päämääränäni oli tutkia luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä. Haastatteleamalla kykenin haalimaan tietoa ja kysymään tarvittaessa lisäkysymyksiä tutkimustehtävän mukaisesti. Tutkimukseni analyysissa kartoitin aineistoa tuen menetelmien hyödyntämisen näkökulmasta.

Sovelsin aikaisempien tutkimusten teoriaa haastattelujen teemoja ja kysymyksiä miettiessäni (Hirsjärvi ja Hurme, 2008). Hyödynsin tutkimuksen teo-

riapohjan luomisessa vertaisarvioituja tutkimusraportteja ja artikkeleita. Tutkimuskysymykset täsmentyivät teoriapohjan rakentumisen kautta (Kiviniemi, 2018). Tutkimukseeni osaa ottaneet luokanopettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heitä tiedotettiin tutkimukseen kytkeytyvistä asioista kirjallisella tiedotteella ja tietosuojalomakkeella (liitteet 2 ja 3). Kysyin jokaiselta haastateltavalta samat haastattelukysymykset ja litteroin haastattelut välittömästi haastattelujen jälkeen (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tavoitteenani oli olla haastatteluissa mahdollisimman puolueeton niin, että en tuonut ilmi omia käsityksiäni. Haastattelun aikaiset puheenvuoroni olivat pääasiallisesti lisäkysymyksiä tai kehotuksia tarkentaa asioita. Tutkimusaineiston tarkastelu ja analyysi on toteutettu anonyymisti ja tutkimuksen jokainen vaihe on auki kirjoitettu (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Sain haastateltavat suhteellisen nopeasti kasaan. Ilokseni huomasin, että haastattelut alkoivat neljännen haastattelun jälkeen tuottamaan samankaltaista informaatiota, eikä uutta olennaista tietoa enää ilmennyt. Pääsin siis haastatteluissa saturaation eli kylläntymisen (Eskola ym., 2018). Tutkimukseni otoksen sisältäessä ainoastaan viisi luokanopettajaa, en siitä syystä pysty tavoittelemaan yleistettäviä tutkimustuloksia. Tutkimustulokset vastaavat tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien käsityksiin ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä. Tutkimustuloksissa on huomioitu ja tuotu ilmi jokaisen haastatteluun osallistuneen luokanopettajan esiin nostamat käsitykset tuen menetelmistä (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tämä edisti tutkimukseni luotettavuutta. Samalla on kuitenkin otettava huomioon se, että kuvauskategoriat saattavat olla luokanopettajien yhteisiä käsityksiä tai yksittäisen luokanopettajan henkilökohtaisia käsityksiä. Lisäksi epäkohtana voidaan ajatella olevan se, että tutkimuksessani tutkittiin luokanopettajien käsityksiä ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettävistä tuen menetelmistä, mutta ei syvennytty siihen, kuinka monipuolisesti ja säännöllisesti kukin heistä hyödyntää niitä.

Tutkimuksen analyysissä lähdettiin liikkeelle aineistosta tarkastelemalla aluksi sitä, mitä käsitteitä sieltä nousi esiin (Vehmas, 2015). Keinoja kokea, käsitellä ja ymmärtää jotain tiettyä ilmiötä on olemassa rajallinen määrä (Paloniemi &

Huusko, 2016, 162–163). Tutkimukseni tutkimustulokset eivät ole suoraan siirrettävissä siitä syystä, että tutkimuksessa on haastateltu ainoastaan viittä luokanopettajaa, joiden vastauksista esille tulleista käsityksistä on syntynyt tutkimuksen analyysin kautta tulosavaruus, joka on yhden tutkijan konstruoinnin tulos. Fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti aikaisemmat tietoni, käsitykseni ja kokemukseni muovaavat tulkintaani, vaikka pyrin tutkijana puolueettomuuteen (Kiviniemi, 2018). Aikaisemmat käsitykseni vaikuttivat väistämättä analyysia suorittaessani ja kuvauskategorioita nimetessäni (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 107). On siis huomioitava, että toisen tutkijan analysoidessani tismalleen samaa litteoitua aineistoa, hän saattaisi tulkita aineistoa eri tavalla ja siitä syystä tulosavaruus saattaisi muodostua hyvinkin erilaiseksi (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Esikäsitykseni oli, että luokanopettajat tulkitsevat ADHD-oppilaiden tukemisessa käytettävän ympäristön struktuuria, erilaisia tukivälineitä ja Check in, Check out- toimintamallia. Tutkimustulokset ilmentävät, että esioletukseni pitivät osittain paikkansa, mutta huomasin käsityksieni olleen melko kapeita. Luokanopettajat hyödynsivät ADHD-oppilaiden tukemiseen hyvin monipuolisia menetelmiä kuten joustavaa ryhmittelyä, tauottamista, palautteen antamista sekä moniammatillista ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Käsitykseni siitä, että luokanopettajat sijoittavat ADHD-oppilaan istumaan luokan takaosaan piti pääosin paikkansa, mutta esikäsityksestäni poiketen he sijoittivat oppilaan istumaan myös muun muassa ikkunan viereen. Tutkimustulokseni osoittavat, että luokanopettajat hyödyntävät monipuolisesti erilaisia tuen menetelmiä ADHD-oppilaiden tukemisessa, mikä ilahdutti itseäni tutkijana, sillä ajattelen erilaisten tuen menetelmien hyödyntämisen myötävaikuttavan ADHD-oppilaan oppijaminäkuvan kehittymiseen.

Tämän tutkimuksen analyysin tuloksena syntyi tulosavaruus tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsityksiin liittyen ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettäviin tuen menetelmiin (Vehmas, 2015). Tutkimuksen tuloksia miettiessäni ja teorian yhteyksiä punnitessani pidin tarpeellisena tutkimustulosten arvioinnin suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin (Kiviniemi, 2018). Tutkimustuloksista kävi ilmi tuen menetelmistä jo aiemmin esiin nousseita käsitteitä, jotka

syventävät ymmärrystä tuen menetelmien merkityksestä ADHD-oppilaiden tukemisen kehittämisessä. Tutkimustuloksissa on tuotu ilmi kaikki aineistossa esiin nousseet luokanopettajien käsitykset, ja tutkimusraportti on toteutettu mahdollisimman perusteellisesti ja monitahoisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tarkoituksenani oli tutkia sitä, millaisia tuen menetelmiä alakoulun luokanopettajat hyödyntävät ADHD-oppilaiden tukemiseen. Tutkimukseni vahvisti käsitystä siitä, että luokanopettajat pitävät ADHD-oppilaiden kanssa hyödynnettäviä tuen menetelmiä merkityksellisenä oppilaiden koulunkäynnin ja oppimisen kannalta. Lisäksi Check in, Check out- toimintamallia pidettiin hyödyllisenä tuen menetelmänä sen vuoksi, että oppilaiden käytös muuttui lähes poikkeuksetta parempaan suuntaan intervention aikana. Luokanopettajien käsityksistä oli havaittavissa heidän eroavat tapansa hyödyntää erilaisia tuen menetelmiä, mikä ajaa oppilaat mielestäni eriarvoiseen asemaan riippuen siitä, missä koulussa he käyvät alakoulunsa. Toivottavaa olisi, että jokaisessa koulussa olisi yhteneväiset mahdollisuudet oppilaiden tukemiseen.

Yhä useampi peruskoulun oppilas saa tukea koulunkäyntiinsä ja tehostetua sekä erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on yhä edelleen kasvussa (Tilastokeskus, 2023). Oppilaan koulupolku päättyy oppivelvollisuuden laajentamisen myötä hänen täytettyään 18 vuotta (OAJ, 2023). Vaaditaan riittävästi resursseja, opettajia ja tuen menetelmiä riittävän ja yksilöllisen tuen mahdollistamiseksi. ADHD-oppilaan oppimista pystytään edistämään koulussa toteutettavia tukikeinoja hyödyntäen (Närhi, 2012). Opettajan tehtävänä on pyrkiä kehittämään oppilaan itsetuntoa (Sandberg, 2018), sillä itsetunnolla on suuri merkitys oppilaan käsitykseen itsestään oppijana. Jokainen ADHD-oppilas on omanlaisensa yksilö, joka hyötyy yksilöllisistä tuen menetelmistä. Oikeanlaisten tuen menetelmien löytäminen helpottaa oppilaan koulutaivalta huomattavasti.

Olisi mielenkiintoista tutkia sitä, eroavatko yläkoulussa hyödynnettävät tuen menetelmät alakoulussa käytettävistä tuen menetelmistä. Toinen mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi, millaisena yläkoulun aineenopettajat kokevat ADHD-oppilaiden tukemisen. Kolmas tutkimisen arvoinen tutkimuskohde saattaisi olla se, hyödynnetäänkö Check in, Check out- toimintamallia yläkoulun puolella ja jos hyödynnetään, miten asia käytännössä toteutetaan oppilaiden siirtyessä jatkuvasti aineenopettajan oppitunneilta toiselle. Se vaatisi erilaisia resursseja alakouluun verrattuna, mutta olisi varmasti sen arvoista, sillä Check in, Check out- toimintamalli olisi varmasti hyödyllinen ja kokeilemisen arvoinen tuen menetelmä yläkoululaisten käytöksen parantamiseen. Erilaisten tuen menetelmien hyödyntäminen edesauttaa kaikenlaisten oppilaiden koulunkäyntiä.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Kirjayhtymä, 113–160.
- Alajoki, J. (2021). *Miks tää systeemi ei toimi? Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Anderson, D. L., Watt, S. E. & Shanley, D. C. (2017). Ambivalent attitudes about teaching children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Emotional and Behavioural Difficulties*.
- Barkley, R. (2008). *ADHD – Kuinka hallita ADHD*. UNIPress.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2005). L. Kokko & E. Pietiläinen. (toim.), *Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Campbell, A. & Anderson, C. (2011). Check-in/Check-out: A systematic evaluation and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis* 44 (2), 315–326. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-315>
- Crone, D. A., Hawken, L. S. & Horner, R. H. (2010). Responding to problem behavior in schools: *The behavior education program*. New York: Guilford Press.
- Daley & Birchwood. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Journal: Child: care, health and development*.
- Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (5), (s. 1-17)
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita*

tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (5. uudistettu painos, s. 14-26) PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). *Teemahaastattelu: opit ja opetukset.* Teoksessa

R, Valli. & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 Metodivalinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* PS-kustannus.

Geng, G. (2011). Investigation of Teachers, Verbal and Non-verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students' Behaviours within a Classroom Environment. *Australian Journal of Teacher Education* 36 (7).

Green, K. B. (2018). Implementing check-in/check-out within family childcare centers: An intervention for preschoolers with attention seeking behaviors. *Young exceptional children* 21 (4), 204–215.

<https://doi.org/10.1177/1096250616674331>

Hakala, J. T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa: R, Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloitteleville tutkijalle.* (5. uudistettu painos, s. 14-26) PS-kustannus.

Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9–23. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=734

Hansen, A. (2018). *ADHD voimavarana- missä kohtaa kirjoja sinä olet?* Atena.

Hawken, L. S., Bundock, K., Kladis, K., O'keeffe, K. & Barret, C.A. (2014).

Systematic review of the check-in, check-out Intervention for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Education & treatment of children* 37 (4), 635–658.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita.* Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Hotokka, M. (2024). *Tästä tulee hyvä päivä – sekä nepsyllle että sinulle*. Opettaja-lehti.
- Hughes, L. & Cooper, P. (2007). *Understanding and Supporting Children with ADHD Strategies for teachers, parents and other professionals*. Sage publications.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – Suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Huttunen, M. & Socada, L. (2019). *ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö)*. Lääkärikirja Duodecim.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä : teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jokinen, K. ja Ahtikari, K. (2004). *AD/HD-opas koulunkäyntiavustajille*. PS-kustannus.
- Jokinen, K. & Närhi, V. (2008). Koulussa toteutettavat tukitoimet ADHD-oireisille lapsille ovat kasvattajien yhteistyötä: Johdanto tapauskuvauksiin. *NMI-bullet* 18 (3).
- Jyväskylän yliopisto. (2021). KOPPA. [Aineiston pseudonymisointi ja anonymisointi – Jyväskylän yliopiston Koppa \(jyu.fi\)](#)
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.), *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. (s. 367-401). Tampereen yliopistopaino Oy. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9613-4>
- Kallio, J. (2016). *Opettamisen vallankumous – Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Tietosanoma.

- Kananen, J. (2015). *Opinnäytetyön kirjoittajan opas: näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun*. Juvenes Print.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out!: Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>
- Karhu, A., Savolainen, H. & Närhi, V. (2018). Yhteistyö ja psykologisen tiedon soveltaminen tukevat ADHD-oireisen oppilaan toimintakykyä koulussa. *Psykologia* 53 (02-03), 76-86.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2019). Check in-check out intervention for supporting pupils' behaviour: effectiveness and feasibility in Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 34 (1), 136-146. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1452144>
- Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Kelhä, M. (2023). *PISA-tulokset heijastelevat koko yhteiskunnan muutoksia*. Opetushallitus.
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools* 44 (1), 65-75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Kerola, K. (toim.) (2001). *Struktuuria opetukseen – selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Bookwell Oy.
- Konu, A. (2010). Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampereen yliopistopaino. 13-32.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus.
- Käypä hoito- suositus. (2019). *ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö)*. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061>

- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. (2020). Opettajia monenlaisille oppijoille. Inklusiivisia luokanopettajia opettamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 73–104). PS-kustannus.
- Laine, T. (2007). Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola, R. Valli, J. Eskola, H. L. T. Heikkinen, K. Ilmonen, K. Kiviniemi, T. Laine, P. Moilanen, P. Räihä, I Rantala, J. Metsämuuronen, J. Suoranta & A. Niikko (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-Kustannus.
- Laitinen, K. & Hallantie, M. (2011). Huomisen hyvinvointia – kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat 2011:19*. Vammalan kirjapaino Oy.
- Louden, P. (2013). *Teaching the struggling ADD/ADHD student; the contrast between best practices identified by researchers to be succesful and what practices teachers implement with students in the public school classroom*. Middle Tennessee State University.
- Loukomies, A. & Laine, S. (2023). *Inklusio onnistuu! Näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin*. PS-kustannus.
- Lougy, R., DeReuvo S., & Rosenthal, D. (2007). Teaching Young Children With ADHD. *Successful Strategies and Practical Interventions for Prek-3*. Corwin Press.
- Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. (2013). Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa A. L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi*. PS-kustannus.
- Maggin, D. M., J. Zurheide, K. C. Pickett, and S. J. Baillie. (2015). “A systematic evidence review of the Check-In/Check-Out program for reducing student challenging behaviors.” *Journal Of Positive Behavior Interventions* 17 (4), 197–208. <https://doi.org/10.1177/1098300715573630>
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21(3), 28–49.

- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (toim.), *International encyclopedia of education*, (Vol 8 4424–4429). Pergamon.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description on phenomenography. *Higher Education Research & Development*. Routledge. 24(4), 335-348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Marttinen, V. (2022). *Oppimisvaikeuksista kärsinyt 10-vuotias joutui psykiatriselle osastolle – edes lääkärinlausunnot eivät tuoneet hänelle kouluavustajaa*. Yle uutiset.
- Metso, T. (2004.) *Koti, koulu ja kasvatustieteellinen seura* – Kohtaamisia ja rajakäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mikkonen, I. (2011). Vertaistuki osana sosiaalista vahvistamista. Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä. Lundbom, P. & Herranen, J. (toim.) *Sarja C. Oppimateriaaleja 26, 2011*. Helsinki. HUMAK
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Eriyispedagogiikan perusteet* (s. 75–102). PS-kustannus.
- Moilanen, I. (2012). ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. PS-kustannus.
- Moilanen, I. (2012). Lapsen ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. PS-kustannus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopistopaino.
- Niiniaho, E. (2023). *Millainen vastuu koululla on lasten kasvatuksessa? Vanhemmillä erilaisia käsityksiä: "Voi käydä niin, että tunteet kuohahtavat"*. MTV-uutiset.
- Närhi, V. (2012). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. PS-kustannus.
- Närhi, V. & Pitkänen, J. (2016). Varhaiskasvatuksessa ja koulussa toteutettavat ADHD-oireisten lasten ja nuorten tukitoimet. *Suomalainen lääkäriseura*

Duodecim.

<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/suositus?id=nix00959>

- OAJ. (2023). *Opettajien ääni kuuluviin oppimisen tuen uudistuksessa*. Opetusalan ammattijärjestö.
- OAJ. (2023). *Oppivelvollisuus laajenee – millaisia kokemuksia on saatu?* Opetusalan ammattijärjestö.
- OAJ. (2023). *"Tuki perille, ei vain paperille" – OAJ ehdottaa oppimisen tukeen radikaalia uudistusta*. Opetusalan ammattijärjestö.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). *Kodin ja koulunyhteistyö*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto*. Opetushallitus.
- Opetusministeriö. (2007). *Eriyisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.
- Orell, M & Pihlaja, P. (2018). Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus* 49 (2), 149–161.
- Paananen, M., & Karhu, A. (2017). *Check in Check Out Plus (CICOplus): erityisen tuen toimintamalli käyttäytymisen tuen moniammatilliseen järjestämiseen*. ProVarkaus 2. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201712124630>
- Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2023). Individual behavior support in positive behavior support schools in Finland. *International Journal of Developmental Disabilities* 69 (1), 45-52.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116236>

- Pfiffner, L. (2008). Opintojen tukeminen koulussa ja kotona: menetelmiä menestykseen esikoulusta viimeiselle luokalle. Teoksessa: Barkley, R. (2008) *ADHD, Kuinka hallita ADHD*. (s. 295-319) The Guilford Press.
- Pfiffner, L. & DuPaul, G. (2015). Treatment of ADHD in School Settings. Teoksessa R, Barkley. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder A handbook for Diagnosis & Treatment*. (596-630). The Guilford Press.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American educational research journal* 45 (2), 364–397.
<https://doi.org/10.3102/0002831207308230>
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 73-88). Hansaprint Oy.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). Mitä on ADHD. Teoksessa: Berggren, K. & Hämäläinen, J. (2018) *ADHD-käsikirja*. PS-kustannus.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
<https://www.ellibslibrary.com/jyu/9789517686112>
- Rogers, M. & Meek, F. (2015). Relationships Matter: Motivating students with ADHD through the teacher-student relationship. *Perspectives on Language and Literacy; Winter, 41 (1)*. Social Science Premium Collection.
- Salo, S. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S, Aaltonen. & R, Högbacka. /toim.), *Umpikujasta oivallukseen: reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press.
- Saloviita, T. (2012). *Inkluusio eli "osallistava kasvatus": lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*.
http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#MIT%C3%84_%E2%80%9DINKLUUSIO%E2%80%9D_TARKOITTA

- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vaihtuudet*.
- Sandberg, E. (2016). *ADHD perheessä – opetus, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2115-8>
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*.
- Serenius-Sirve, S. (2015). ADHD ja koulu. *ADHDtutuksi.fi*.
- Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. (2012). Lapsen tukeminen kotona, päivähoitossa ja muissa ryhmätilanteissa. Teoksessa: V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. 138–147. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0>
- Sillanpää, M. (2018). *Koulu ryhtyy ratkaisemaan lasten käytösongelmia uudella tavalla – ottaa keinoksi kortit, joihin kirjataan henkilökohtaiset käytösohjeet*. Yle uutiset.
- Strelow, A. E., Dort, M., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2020). Influences on pre-service teachers' intention to use classroom management strategies for students with ADHD: A model analysis. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101627>
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, Ann P., Turnbull III, H. R., Wickham, D., Wilcox B. & Rueda, M. (2000). Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* 2 (3), 131.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020) Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). PS-kustannus.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019*.

- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British journal of educational psychology* 71 (1), 151-170.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/000709901158442>
- Tilastokeskus. (2023). Peruskoulun oppilaista 24% sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2022. Koulutus ja tutkimus. *Oppimisen tuki* 2022.
<https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyöä! Vahvuusvariksen bongausopas*.
- Vanas, A. (2018). *Tutkittu juttu: Positiivinen palaute avuksi käytösongelmiin*. Opettaja-lehti.
- Vanhanen, S., Vainikainen, M.-P. & Mäkihonko, M. (2022). Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *NMI-bulletin: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32(2).
<https://bulletin.nmi.fi/2022/05/24/inklusio-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteissa>
- Vitikka, E., Eskelinen, M. & Kuukka, K. (2021). *Oikeus oppia: oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:30. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Wolfe, K., Pyle, D., Charlton, C., Sabey, C. V., Lund, E. M. & Ross, S. W. (2016). A systematic review of the empirical support for check-in check-out. *Journal of Positive Behavior Interventions* 18(2), 74-88.
<https://doi.org/10.1177/1098300715595957>

LIITTEET

Liite 1 Haastattelurunko

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

- Valmistumisvuosi opettajaksi?
- Työkokemus

Teema 1: ADHD-oppilas koulussa

1. Kuvaile millaisia kokemuksia sinulla on ADHD-oppilaista omassa opetuksessasi?
2. Millaisia tukikeinoja olet hyödyntänyt ADHD-oppilaiden kanssa?
3. Millaisia vahvuuksia ADHD-oppilaallasi on?
4. Millaisia mahdollisuuksia ADHD-oppilaan opetuksessa on ilmennyt? (opettajan näkökulma)
5. Entäpä millaisia haasteita ADHD-oppilaan opetuksessa on ilmennyt? (opettajan näkökulma)

Teema 2: Check in, Check out- toimintamalli ADHD-oppilaan tukemisessa

1. Mitä ajattelet CICO-toimintamallista yhtenä tuen menetelmänä?
2. Oletko hyödyntänyt CICO- vai CICO plus-toimintamallia?
3. Miten olet päätenyt hyödyntämään CICO-toimintamallia omassa työssäsi?
4. Kertoisitko tarkemmin CICO-toimintamallin hyödyntämisestä? (luokkaste)
5. Kuvailisitko päivän kulkua? (aamutapaaminen, päivän aikana saatu palaute, iltapäivätapaaminen, pistekortti)
6. Millaisia kokemuksia sinulla on oppilaan kanssa käytettävästä palkkiojärjestelmästä?

Teema 3: Yhteistyö

1. Kuvaile yhteistyötä eri tahojen kanssa? (erkka, ohjaaja, oppilashuolto-ryhmä)
2. Millainen merkitys kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on CICO-toimintamallin toimivuuden kannalta?

Liite 2 Tiedote

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN
YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS



6.11.2023

TIEDOTE OPINNÄYTETYÖSTÄ

1. Check in, Check out- toimintamalli ADHD-oppilaiden tukemisessa ja pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen Check in, Check out- toimintamalli ADHD-oppilaiden tukemisessa, jossa tutkitaan Check in, Check out- toimintamallia työssään hyödyntäviä suomenkielisen alakoulun luokanopettajia. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia tuen menetelmiä luokanopettajat hyödyntävät ADHD-oppilaiden tukemisessa. Lisäksi tarkoituksenani on tutkia luokanopettajien käsityksiä Check in, Check out- toimintamallista yhtenä ADHD-oppilaiden tuen menetelmänä.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska työskentelet suomenkielisessä alakoulussa ja olet kertonut hyödyntäneesi Check in, Check out- toimintamallia yhtenä ADHD-oppilaiden tuen menetelmänä.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että olet hyödyntänyt Check in, Check out- toimintamallia ADHD-oppilaiden tukemisessa jossain vaiheessa työuraasi. Tutkimukseen osallistuu viisi naispuolista luokanopettajaa. Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Peruuttaessasi suostumuksesi henkilötietojesi käsittelyyn, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja ei voida käsitellä osana tutkimusta, vaan ne hävitetään, mikäli niiden poistaminen aineistosta on mahdollista.

3. Tutkimuksen kulku

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia liittyen ADHD-oppilaiden tukemiseen. Tutkimuksessa tullaan syventymään erityisesti Check in, Check out- toimintamalliin yhtenä tuen menetelmänä. Tutkimuksen kesto on suunniteltu siten, että se alkaa marraskuun 2023 alkupuolella ja päättyy toukokuussa 2024. Haastatteluun on hyvä varata aikaa

noin puoli tuntia. Haastattelu toteutetaan teemahaastatteluna. Haastattelija on etukäteen päättänyt tietyt teemat, joiden pohjalta haastattelu etenee.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole erityistä hyötyä tutkittavalle. Yhteiskunnalle tutkimuksesta on hyötyä, sillä kyseistä aihetta on tutkittu vielä todella vähän.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta aiheutuvan riskejä tai haittoja tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu kasvatustieteen maisterivaiheen opinnäytetyö. Valmis tutkimus tullaan lähettämään tutkimukseen osallistuville henkilöille. Tutkimukseen osallistuvan henkilön ei tarvitse olla huolissaan siitä, että hänen henkilöllisyytensä paljastuisi tämän tutkimuksen aikana.

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

Liite 3 Tietosuojailmoitus

KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS
LUOKANOPETTAJIEN
AIKUISKOULUTUS

23.11.2023

TIETOSUOJAILMOITUS OPINNÄYTEYÖSTÄ

Olet osallistumassa Jyväskylän yliopiston opiskelijan tekemään opinnäytetyöhön. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Pro gradu tutkielman tekijä Viivi Lehtinen

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Seuraavaa henkilötietojen käsittelijää käytetään:
JYU Zoom <https://jyufi.zoom.us/> (videohaastattelut)
Microsoft 365 käytetään litterointiin.

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille. Tietoihisi on kuitenkin pääsy opettajalla.

Käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tarkoitusta varten.

Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja esim. nimi, työkokemus, luokka-aste, koulutustausta, äänitallenne ja haastattelumuistiinpanot. Erityisiä henkilötietoryhmiä ei käsitellä.

Rekisteröidylle on lähetetty tiedote ja tietosuojailmoitus sähköpostitse 23.11.2023.

Kaikki osallistujat ovat täysi-ikäisiä.

3. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste

Rekisteröidyn suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.a)

4. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

5. Henkilötietojen suojaaminen

- suoria tunnistetietoja ei kerätä (nimi tms.) aineisto pseudonymisoidaan
 käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)

Henkilörekisteri hävitetään arviolta 06.2024 mennessä.

6. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla) (jos perusteena käytetään suostumusta ks. kohta 4) Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla) Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla) Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla) Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla) Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla) (jos perusteena käytetään oikeutettua etua ks. kohta 4) Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu oikeutettuun etuun.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä rekisterinpitäjään (ks. kohta 1).

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu. Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>