



Jokitulppo Anni & Viitanen Henna

”Oppilaat tuntuvat olevan entistä enemmän kahvilla”: kokeneiden luokanopettajien käsityksiä
oppilaiden tarkkaavaisuudesta 20 vuoden ajalta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Oppilaat tuntuvat olevan entistä enemmän kahvilla”: kokeneiden luokanopettajien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta 20 vuoden ajalta (Anni Jokitulppo ja Henna Viitanen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 77 sivua, 3 liitesivua

Syyskuu 2021

Tässä tutkimuksessa selvitetään kokeneiden luokanopettajien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta. Käsitykset kohdistuvat oppilaiden tarkkaavaisuuteen osana heidän toiminnanohjaustaan. Tutkimuksessa kartoitetaan, mitä tarkkaavaisuus on kokeneiden luokanopettajien näkökulmasta, onko oppilaiden tarkkaavaisuus muuttunut 20 vuoden aikana ja millaisia syitä osallistujat nimeävät käsityksille. Lasten kokemat tarkkaavaisuusongelmat huolestuttavat yleisen keskustelun ja aiempien tutkimuksien mukaan. Tarkkaavaisuus on tärkeässä roolissa oppimisen kannalta, mutta tarkkaavaisuushäiriöt yleistyvät entisestään. Aiemmissä tutkimuksissa keskitytään juuri häiriöihin, joten diagnoosittomien oppilaiden tutkimiselle on suuri tarve. Tavoitteena on tuoda esiin luokanopettajien käsityksiä ja saada laajempaa ymmärrystä oppilaiden tarkkaavaisuudesta 20 vuoden ajalta.

Tutkimuksen toteutustapa on laadullinen ja lähestymistapa fenomenografinen. Tutkimuksen aineisto koostuu 23 osallistujan vastauksista, jotka on kerätty valtakunnallisesti sähköisellä kyselylomakkeella kolmen viikon aikana. Aineistonkeruumenetelmänä on puolistrukturoitu kysely avoimilla vastausvaihtoehdoilla ja aineisto on analysoitu fenomenografista analyysia hyödyntäen. Osallistujien käsitykset koskevat alakouluikäisten oppilaiden tarkkaavaisuutta, joilla ei ole todettu neuropsykologisia häiriöitä.

Tulokset osoittavat, että luokanopettajien käsitysten mukaan tarkkaavaisuus näkyy työskentelyn, opetuksen ja tehtävien teon aikana erityisesti keskittymisenä poissulkemalla ylimääräiset ärsykkeet. Tarkkaavaisuus koetaan merkittävänä osana oppilaan toiminnanohjausta ja merkitys näkyy oppilaan toiminnan ja oppimisen kautta. Tarkkaavaisuutta tukevat eniten opettajan toiminta, kuten työrauhan ylläpito ja heikentävät oppilaan huono vireystila ja motivaatio.

Oppilaat ovat muuttuneet varsinkin työskentelyn osalta, johon oppilaat eivät jaksa keskittyä pitkäkestoisesti. Nykyään tarvitaan enemmän viihdyttäviä työtapoja ja toiminnanohjaus on haasteellisempaa. Vastauksissa nousee esiin tarkkaavaisuuden polarisoituminen, koska tarkkaavaisuuden ääripäät korostuvat. Useampi kokee, että oppilaiden tarkkaavaisuus on heikentynyt 20 vuoden aikana. Syitä heikentymiselle ovat elämäntapojen muutokset, kuten digitalisaatio ja liikunnan vähentyminen, perheensisäiset ongelmat ja yhteiskunnan nopeatempoisuus.

Tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä opetuksen ja oppimisympäristöjen suunnittelussa. Jatkotutkimuksen osalta voitaisiin perehtyä tarkkaavaisuutta tukevien tekijöiden lisäämiseen kouluissa ja siihen, miten digitaalisten materiaalien käyttö opetuksessa vaikuttaa oppilaiden tarkkaavaisuuteen. Tutkimuksen toteutuksessa on huomioitu luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät tekijät.

Avainsanat: kokeneet opettajat, käsitykset, muutos, tarkkaavaisuus, toiminnanohjaus

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tarkkaavaisuuden määrittelyä	6
2.1 Tarkkaavaisuuden osatekijät.....	7
2.2 Tarkkaavaisuuteen vaikuttavat tekijät.....	9
2.3 Tarkkaavaisuuden häiriöt.....	10
2.4 Tarkkaavaisuuden tukeminen.....	13
2.5 Tarkkaavaisuuden yhteys muistiin ja oppimiseen.....	14
3 Toiminnanohjaus	16
3.1 Toiminnanohjauksen kehittyminen.....	17
3.2 Toiminnanohjaus koulukontekstissa.....	18
4 Tarkkaavaisuus muuttuvassa yhteiskunnassa	20
5 Tutkimuksen toteutus	23
5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	23
5.2 Fenomenografinen lähestymistapa.....	24
5.3 Aineiston keruu.....	26
5.4 Kohderyhmä.....	27
5.5 Aineiston analyysi.....	29
6 Tutkimuksen tulokset	33
6.1 Käsityksiä oppilaan tarkkaavaisuudesta osana toiminnanohjausta.....	33
6.1.1 Tarkkaavaisuus käytännössä.....	34
6.1.2 Tarkkaavaisuutta tukevat ja heikentävät tekijät.....	38
6.1.3 Tarkkaavaisuuden merkitys oppilaan toiminnanohjauksessa.....	44
6.2 Tarkkaavaisuuteen liittyvät kokemukset 20-vuotisella työuralla.....	46
6.2.1 Tarkkaavaisuus tämänhetkisessä luokassa.....	47
6.2.2 Tarkkaavaisuus 10 ja 20 vuotta sitten.....	49
6.2.3 Syyt tarkkaavaisuuden muutoksille ja muuttumattomuudelle.....	54
7 Pohdinta	60
7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	64
7.2 Hyödynnettävyys ja jatkotutkimus.....	68
Lähteet	69
Liite	75

1 Johdanto

Oletko kuullut sanottavan, että nykylapset eivät jaksakaan keskittyä tai ennen lapset eivät olleet näin vilkkaita? Erilaiset älylaitteet ovat tulleet osaksi arkea ja virikkeitä on jatkuvasti saatavilla. Muutos näkyy jo alakoulussa, vaikka alakouluikäisen ruutuaika-suositus on edelleen alle kaksi tuntia päivässä (Pönkä, 2021). Virikkeet saatetaan kokea jopa häiritseviksi, koska vuosien 2017 ja 2019 kouluterveyskyselyiden mukaan melu koulussa häiritsee paljon yhä useampaa oppilasta (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2019). Mitä muuta on tapahtunut 20 vuodessa ja miten opettajat näkevät uusien sukupolvien pysyneen yhteiskunnan muutosten perässä? Onko lasten keskittymiskyky todella huonontunut? Neuropsykologin mukaan lapsilla on edelleen samat valmiudet oppia keskittymään kuin aina ennenkin, mutta Yle Uutisten (2019) teettämän kyselyn mukaan vastanneet opettajat kokevat oppilaiden keskittymiskyvyn heikentyneen. Opettajat ovat huolissaan erityisesti ärsyketulvasta ja digilaitteiden runsaasta käytöstä ja niiden vaikutuksista lapsiin (Kallunki, 2019).

Tutkimusongelma syntyi, kun aloimme pohtimaan, onko yleisistä ja sosiaalisen median keskusteluista ilmennyt käsitys lasten keskittymiskyvystä yleinen kokeneiden luokanopettajien keskuudessa. Tutkimuksemme tutkii aihetta ja keskittymiskykyä tarkkaavaisuuden käsitteen avulla, mikä kuvaa kykyä kohdistaa huomio valittuun kohteeseen poissulkien ulkopuoliset ärsykkeet (Huotilainen & Moisala, 2018, s.14; Soininen & Riekkinen, 1993). Lapsella tarkkaamattomuutta voidaan pitää luontaisena käyttäytymisenä, mutta toisaalta tarkkaamattomuuden piirteet ja niiden tukemisen tarve tulee esiin varhaisessa kehityksen vaiheessa (Sandberg, 2021, s. 52). Kuitenkin lasten tarkkaavaisuushäiriöitä diagnosoidaan yhä enemmän (Ristikari, 2018, s. 58; Vuori ym., 2018), joten lasten tarkkaavaisuustutkimuksissa korostuvat tarkkaavaisuushäiriöt. Yleensä tutkimuksissa vertaillaan lapsia, joilla on todettu esimerkiksi tarkkaavaisuudenhäiriö ADHD, lapsiin, joilla ei ole diagnoosia (mm. Lee, Riccio & Hynd, 2004; Ross & Randolph, 2016). Tällöin tutkimus on keskittynyt diagnooseihin. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita niiden oppilaiden tarkkaavaisuudesta, joilla ei ole todettu neuropsykologisia häiriöitä eli neurotyypillisistä oppilaista. Neurotyypillisiä lapsia on tutkittu aiemmin hyvin vähän, joten tutkimusaiheelle on tarvetta.

Tarkkaavaisuuden käsite liittyy olennaisella tavalla toiseen tutkimuksen käsitteistä eli toiminnanohjaukseen (Ahonen, Kere & Parviainen, 2019). Toiminnanohjaus kuvastaa tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaisesti oppilaan työskentelyä koulussa. Aron ja Närhen (2003) määritelmän

mukaan toiminnanohjaus nähdään prosessina, joka alkaa toiminnan ennakoinnista suunnitelmalla ja tavoitteiden asettamisella, miten toiminta tulee tapahtumaan ja päättyy arviointiin suunnitelman perusteella (Aro & Närhi, 2003, s. 35). Jotta toimintaa pystytään suunnittelemaan ja tavoitteita asettamaan, ihmiset tarvitsevat tarkkaavaisuutta omassa toiminnanohjauksessaan esimerkiksi olennaisen asian löytämiseen ärsykkeiden joukosta (Närhi & Korhonen, 2006). Näitä limittäisiä ominaisuuksia tarvitaan koulutyöskentelyssä ja ne ovat yhteydessä oppimiseen (Ahonen ym., 2019).

Tutkimus perustuu kokeneiden luokanopettajien käsityksiin tarkkaavaisuudesta oppilaiden toiminnanohjauksessa eli miten opettajat näkevät oppilaiden tarkkaavaisuuden koulutyöskentelyssä. Tutkimus on rajattu koskemaan luokanopettajia, jotka ovat työskennelleet mahdollisimman yhtäjaksoisesti 20 vuoden ajan. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin kokeneiden luokanopettajien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta ja saada laajempaa ymmärrystä aiheesta. Tutkimuksessa tullaan käsittelemään tarkkaavaisuutta muuttuvan yhteiskunnan näkökulmasta, sillä toisen tutkimusongelman avulla tullaan tarkastelemaan kokeneiden luokanopettajien käsityksiä tarkkaavaisuudesta heidän työurillaan. Yhteiskunta on jatkuvassa muutoksessa ja ihmiset muuttuvat sen mukana. 20 vuoden aikana on tapahtunut paljon muutoksia muun muassa digitalisten laitteiden määrän ja käytön lisääntymisenä (Suomen virallinen tilasto, 2019), perheiden rakenteissa (Vilén ym., 2013, s. 54–55), opetuksen järjestämisessä (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen, 2015; Opetushallitus, 2014; 2004) sekä elämäntavan muuttumisessa passiivisemmaksi (THL, 2019).

Tutkimus asettuu kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle ja sen lähestymistapa on laadullinen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kokeneiden luokanopettajien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta 20-vuotisen työuransa aikana. Käsityksiä tutkitaan fenomenografian avulla, joka tähtää tarkastelemaan ihmisten erilaisia käsityksiä ja sen tarkoituksena on kuvata, analysoida ja ymmärtää käsityksiä ilmiöistä ja niiden suhteista (Huusko & Paloniemi, 2006). Tämä tutkimus pyrkii tuomaan esiin, miten opetusalan kentällä työskentelevät ihmiset näkevät oppilaiden tarkkaavaisuuden ja sen mahdolliset muutokset. Käsitykset tuovat arvokasta tietoa koulujen kehittämisen kannalta tulevaisuudessa sekä meille tutkijoille tulevana luokanopettajina.

2 Tarkkaavaisuuden määrittelyä

Tarkkaavaisuudella (engl. attention) tarkoitetaan kykyä kohdistaa huomio tiettyyn kohteeseen mielen sisällä tai ympäristössä (Ahonen ym., 2019; Huotilainen & Moisala, 2018, s. 14; Soininen & Riekkinen, 1993). Voidaan puhua tiedonkäsittelyn suuntaamisesta tiettyyn asiaan, missä keskeisiä vaikuttavia tekijöitä ovat itse tehtävä sekä motivaatio. Tarkkaavaisuutta tarvitaan kaikessa kognitiivisessa toiminnassa, kuten esimerkiksi havainnoimisessa, muistamisessa sekä kielellisissä toiminnoissa (Alho, 2002; Jehkonen & Nurmi, 2019). Sen takia tarkkaavaisuus on tärkeää myös oppimisen kannalta (Cardoso-Leite & Bavelier, 2014; Korhonen, Tapani, 2006) ja se on merkittävässä roolissa ihmisen aivotoiminnassa (Alho, 2002).

Tarkkaavaisuutta käytetään jatkuvasti ja se on hyvin automatisoitua toimintaa. Siihen osallistuvat eri aistit, kuten kuulon ja näön varaista tarkkaavaisuutta. Ihmisellä on taipumus suunnata tarkkaavaisuus tiettyyn kohteeseen tai jättää tietyt asiat huomioimatta. Tarkkaavaisuutta voidaan ylläpitää pidemmän aikaa, mutta toisaalta on tavallista menettää keskittymiskyky tiettyyn asiaan. Tarkkaavaisuuden kohteena voivat olla useammat asiat samaan aikaan eli tarkkaavaisuuden jakaminen useampaan kohteeseen. Tarkkaavaisuudelle on tyypillistä kohteesta, paikasta tai toiminnasta toiseen siirtäminen (Sandberg, 2021, s. 55). Konkreettisesti tarkkaavaisuus tulee esiin ihmisen toiminnassa myönteisellä tavalla tehtävään orientoitumisena, ympäristön havainnointina, keskittymisenä ja vireytenä. Sen puutteellisuus ilmenee alttiutena häiriöille, kykenemättömyytenä ylläpitää toimintaa, sekavuustilana tai havainnon kieltämisenä (Soininen & Riekkinen, 1993). Tarkkaavaisuuden rinnakkainen muoto eli synonyymi on tarkkaavuus (Maamies, 2009).

Tarkkaavaisuuteen yhdistyy vahvasti käsite tarkkaavaisuuden säätely (engl. regulation of attention), joka tapahtuu aivoissa tiedostamatta. Tarkkaavaisuuden säätely on niin sanotusti tiedon käsittelyä aivojen hermoverkostoissa (Soininen & Riekkinen, 1993). Tarkkaavaisuuden avulla pyritään valikoimaan tietyn hetken kannalta tärkein tieto aivojen käsiteltäväksi. Tarkkaavaisuuden säätely vaikuttaa kykyyn vastaanottaa aisti-informaatioita ympäristöstä (Sandberg, 2021, s. 56). Eri aivoalueiden muodostamat toiminnalliset verkostot aktivoituvat ärsykkeen esiintyessä (Alho, 2002). Tarkkaavaisuuden säätelyn tehtävinä on säädellä aivojen kykyä käsitellä tietoa, havaintokyvyn tehokkuutta, vireystilaa, taitoa sulkea pois turhia ärsykejä tai kohdistaa huomio olennaiseen asiaan informaatiotulvasta. Tarkkaavaisuuden säätely on tärkeä myös muistamisen tai kehon ulkopuolisten ärsykkeiden havainnoimisen kannalta (viitattu lähteessä Soininen & Riekkinen, 1993).

Tämä tutkimus keskittyy alakoulun oppilaiden tarkkaavaisuuteen ja sen takia on tärkeää ymmärtää, miten tarkkaavaisuus eroaa lapsuudessa verrattuna aikuisuuteen. Lapsilla tarkkaavaisuus nähdään kykyinä keskittyä tietoisesti tietyn tavoitteen kannalta olennaiseen kohteeseen, kuten aikuisillakin (Sandberg, 2021, s. 50). Lapsen tarkkaavaisuus on kuitenkin vielä kehitysvaiheessa ja se muovautuu lapsen aivojen kehittyessä ja ympäristön vaikutuksen alaisena. Lapsi esimerkiksi ottaa mallia ympärillä olevien aikuisten tarkkaavaisuustoiminnoista. Tarkkaavaisuus kehittyy jokaisella lapsella yksilöllisesti (Ahonen ym., 2019).

2.1 Tarkkaavaisuuden osatekijät

Tarkkaavaisuus rakentuu vireystilasta ja huomiokyvystä eli tarkkaavaisuuden suuntaamisesta (Soininen & Riekkinen, 1993). Se voidaan jakaa osatekijöihin eli valikoivaan tarkkaavaisuuteen ja tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, tarkkaavaisuuden ylläpitoon ja tarkkaavaisuuden jakamiseen (Ahonen ym., 2019; Jehkonen & Nurmi, 2019). Nämä osataidot toimivat yleensä samanaikaisesti tehtävien aikana, joten niiden havaitseminen voi olla haastavaa (Aro & Närhi, 2003, s. 28). Valikoiva tarkkaavaisuus (engl. selective attention) ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen (engl. focused attention) liittyvät kykyyn suunnata ja kiinnittää huomiokyky tiettyyn sisältöön, joka on siinä hetkessä olennaisinta (Jehkonen & Nurmi, 2019).

Valikoitavat asiat voivat liittyä esimerkiksi tiettyyn paikkaan, kuten suuntiin tai kohtiin näkökentässä, piirteisiin, kuten väreihin tai muihin ominaisuuksiin tai piirteiden yhdistelmistä muodostuviin kohteisiin eli objekteihin (Koivisto, 2006). Suoritusilanteeseen liittyvillä tiedoilla ja taidoilla sekä ympäristön ärsykkeillä tai niiden puutteella on merkitystä, miten valikoitaviin asioihin kohdistetaan tarkkaavaisuus (Aro & Närhi, 2003, s. 28). Tarkkaavaisuuden kohdentamisen laatuun vaikuttaa se, miten tilanteeseen sopimaton informaatio pystytään jättämään huomioimatta. Kohdentamisen voimakkuus voi siten olla joko pintapuolista tai hyvin intensiivistä (Jehkonen & Nurmi, 2019).

Tarkkaavaisuuden suuntaaminen voi tapahtua tiettyyn informaatioon eri tavoin: tahattomasti eli automaattisesti tai tahdonalaisesti. Tahaton eli eksogeeninen tarkkaavaisuuden suuntaaminen kohdistuu automaattisesti ulkoisten tai sisäisten ärsykkeiden ominaisuuksiin, kuten yllättäviin ja voimakkaisiin tapahtumiin. Jos ärsyke ei liity siinä hetkessä olennaisesti tehtävään tai muuhun toimintaan, tarkkaavaisuuden suuntaaminen ärsykkeeseen keskeytyy. Tahattomaan tarkkaavaisuuden suuntaamiseen liittyy ympäristön ärsykkeisiin tottuminen eli habituaatio, joka

korostuu rutiininomaisissa ja opituissa toiminnoissa. Tämä on osa ihmisen normaalia tiedonkäsitteilyä, joka useimmiten on automaattista (Ilonen, 2000; Jehkonen & Nurmi, 2019; Koivisto, 2006). Arvokeskeisen tarkkaavaisuusteorian (engl. value-driven attention) mukaan tarkkaavaisuuden suuntaamiseen vaikuttavat yksilön biologiset tarpeet, jotka määräytyvät erityisesti selviytymisen ja mielihyvän osalta tärkeimpiin asioihin (Anderson, 2013).

Tahdonalaiseen eli endogeeniseen tarkkaavaisuuteen vaikuttavat yksilön päämäärät ja toiminta. Tahaton ja tahdonalainen tarkkaavaisuus tekevät yhteistyötä keskenään siten, että tarkkaavaisuus kohdistuu johonkin ulkopuoliseen ärsykkeeseen. Jos kyseinen ärsyke on merkityksellinen yksilön muun toiminnan kannalta, tarkkaavaisuus kohdistuu siihen tahdonalaisesti (Koivisto, 2006). Esimerkiksi opettaja pyrkii useita kertoja päivän aikana ohjaamaan oppilaiden tarkkaavaisuutta pyytämällä keskittymään tiettyyn asiaan. Oppilas voi kuitenkin tarkoituksella vastustaa tarkkaavaisuuden kohdentamisen määrääilyä (Moirane, 2015, s. 58–59).

Tahdonalainen tarkkaavuus painottuu uusissa ja vaihtelevissa tilanteissa, joissa toiminta ei ole ennestään tuttua, jolloin tarkkaavaisuutta tarvitaan siten enemmän haastavammassa toiminnassa. Tahdonalaisen tarkkaavaisuuden määrä vähenee harjoiteltaessa, kun kyseinen toiminta vähitellen automatisoituu (Jehkonen & Nurmi, 2019). Tahattoman ja tahdonalaisen tarkkaavaisuuden suuntaamisen keskinäistä sidosta kuvaa hyvin termi cocktailkutsuilmiö, jossa tarkkaavaisuus on suunnattu meneillä olevaan keskusteluun tahdonalaisesti, mutta tarkkaavaisuus siirtyy keskustelun ulkopuolelle tahattomasti, kun keskustelija kuulee esimerkiksi oman nimensä sanottavan jossain toisaalla (Huotilainen & Moisala, 2018, s. 15–16).

Tarkkaavaisuuden ylläpito (engl. sustained attention) korostuu tilanteissa, joissa tarkkaavaisuutta joudutaan pitämään yllä pidemmän aikaa. Tällaisissa tilanteissa ihminen on jatkuvasti toimintavalmiudessa ja varsinaista reagoimista ei juurikaan tarvita. Näihin pitkäkestoisiin ja yksitoikkoihin tilanteisiin liittyy kyky pitää yllä valppautta eli vigilanssia (engl. vigilance). Tarkkaavaisuuden jakaminen (engl. divided attention) tarkoittaa taitoa käyttää kahta (engl. dual tasking) tai useampaa (engl. multitasking) toimintoa yhtä aikaa. Osatoimintojen käsittelyyn vaikuttaa tehtäviin liittyvä osaaminen ja niiden edellyttämä kontrolli. Tarkkaavaisuuden jakaminen useampaan osaan on sitä helpompaa, mitä automatisoituneempaa tehtävien suorittaminen on. Paljon kontrollointia vaativien tehtävien suorittaminen vaatii keskittymistä, jolloin tarkkaavaisuutta voi olla haastavaa jakaa muihin asioihin (Ahonen ym., 2019; Jehkonen & Nurmi, 2019).

2.2 Tarkkaavaisuuteen vaikuttavat tekijät

Tarkkaavaisuuteen vaikuttavat yhtä aikaa useat eri tekijät, jotka linkittyvät toisiinsa. Merkittävimmät niistä ovat yksilön vireystila, motivaatio ja osaaminen (Aro & Närhi, 2003, s. 23–24; Ilonen, 2000; Jehkonen & Nurmi, 2019; Sandberg, 2021). Vireystila on tärkein yksittäinen yksilön tarkkaavaisuuteen vaikuttava tekijä ja se muuttuu valvetilan sekä syvän unen välillä eri tilanteissa (Jehkonen & Nurmi, 2019). Hyvään tarkkaavaisuuteen vaaditaan yksilölle suotuisan vireystilan säilyttämistä. Sekä liian alhainen että korkea vireystila haittaavat tarkkaavaisuuden suuntaamista ja ylläpitämistä. Vireystilaan vaikuttavat laskevasti esimerkiksi puutteellinen unensaanti, matala verensokeri ja jotkin lääkkeaineet. Alhainen vireystila heikentää keskittymistä, hidastaa reaktioita ja lisää virheiden tekemisen mahdollisuutta. Kun vireystila nousee liian korkeaksi, tarkkaavaisuus kaventuu. Myös se lisää virheiden määrää, häiritsee keskittymistä ja tavoitteiden saavuttamista (Aro & Närhi, 2003, s. 22; Jehkonen & Nurmi, 2019).

Motivaation merkitys tarkkaavaisuuteen on samanaikaisesti tiedostamatonta ja tahdonalaista. Yksilö suuntaa tarkkaavaisuuttaan paremmin tehtäviin, joihin hän on motivoitunut, mutta motivaation syntymiseen voivat vaikuttaa tiedostamattomat tekijät. Motivaation ansiosta ylimääräisten ärsykkeiden poissulkeminen tietoisuudesta helpottuu ja tarkkaavaisuus paranee. Motivaation syntymisen ja ylläpitämisen kannalta on tärkeää, millaisia merkityksiä yksilö asettaa tehtävälle. Kokemukset muokkaavat motivaatiota onnistumisten ja epäonnistumisten kautta (Aro & Närhi, 2003, s. 22–23). Hyvän motivaation avulla voidaan kompensoida heikon vireystilan aiheuttamaa tarkkaavaisuuden heikentymistä, koska kiinnostavat tehtävät kasvattavat yksilön valppautta. Motivaatio auttaa myös keskittymään niihin tehtäviin, joita yksilö ei koe kiinnostaviksi, kuten koulutehtäviin (Jehkonen & Nurmi, 2019).

Yksilön osaaminen eli tietotaito on tarkkaavaisuuden kannalta merkittävä tekijä, koska parempi osaaminen mahdollistaa tarkkaavaisuuden suuntaamisen tärkeisiin asioihin tehtävän kannalta. Edistynyt osaaminen helpottaa monen asian tekemistä samanaikaisesti (Aro & Närhi, 2003, s. 25). Osaamisen tärkeys tarkkaavaisuuden kannalta näkyy varsinkin haasteellisissa tilanteissa, koska uuden toiminnan oppimiseen tarvitaan enemmän tarkkaavaisuuden resursseja kuin todella haasteelliseen jo opittuun toimintaan (Jehkonen & Nurmi, 2019). Esimerkiksi haasteellisten, mutta jo opittujen, matematiikan tehtävien tekeminen vaatii vähemmän tarkkaavaisuuden resursseja kuin uuden ratkaisumenetelmän opettelu.

Tarkkaavaisuuteen vaikuttavat myös muut tekijät, kuten yksilön tunnetila, stressi ja ikä. Tehtävän suorittamisen aikana syntyvät tunnetilat vaikuttavat tarkkaavaisuuden suuntaamiseen. Tunnetila voi liittyä suoritettavaan tehtävään tai siihen liittymättömiin asioihin. Voimakas tunnetila, kuten suru, voi aiheuttaa tarkkaavaisuuden kohdistamista surun kohteeseen. Eri tunnetilat vaikuttavat ihmisiin eri tavalla ja ne voivat aiheuttaa sekä yliaktiivisuutta että toimintakyvyttömyyttä (Aro & Närhi, 2003, s. 24; Ilonen, 2000; Sandberg, 2021). Esimerkiksi vähäinen jännitys voi tehostaa suoritusta ja tarkkaavaisuutta, mutta liiallisena jännitys aiheuttaa tarkkaavuuden kaventumista. Erityisesti pitkittyneet negatiiviset tunnetilat, kuten ahdistuneisuus tai uupumus, haittaavat merkittävästi tarkkaavaisuustoimintoja (Jehkonen & Nurmi, 2019).

Stressin vaikutus tarkkaavaisuuteen näkyy muun muassa stressitekijöiden kautta. Niitä ovat esimerkiksi ympäristötekijät, kuten lämpötila, melutaso, työergonomia ja valoisuus. Yksilöt reagoivat eri tavoin ympäristön ärsykkeisiin ja reagoitiherkkyys voi vaihdella myös yksilön kohdalla. Herkkyyteen vaikuttavat yksilön ominaisuudet ja sen hetkinen tunnetila, motivaatio sekä perustarpeet, kuten ravinnon- ja unensaanti. Ympäristön stressitekijät heikentävät tarkkaavaisuuden suuntaamista ja ylläpitämistä (Aro & Närhi, 2003, s. 24–25; Jehkonen & Nurmi, 2019).

Iän vaikutus tarkkaavaisuuteen korostuu lapsuudessa. Lapsen tarkkaavaisuus kehittyy koko lapsuuden ajan ja lapsi oppii kognitiivisten taitojen kehittyessä havainnoimaan ympäristöään sekä suunnittelemaan toimintaansa. Ympäristön ominaisuudet tarkkaavaisuuden kehittymisen kannalta ovat merkittävässä roolissa ja esimerkiksi ympäristöstä tulevat ärsykkeet, kokemukset sekä kannustuksen laatu ja määrä vaikuttavat lapsen toimintaan ja käyttäytymiseen. Kognitiivisista taidoista tarkkaavaisuuden kannalta korostuvat lapsen muistin- ja kielenkehitys. Ne tukevat lapsen ymmärrystä ympäröivästä maailmasta ja auttavat lasta esimerkiksi sanoittamaan tunteitaan. Lapsuudessa tarkkaavaisuuteen vaikuttavat sekä ympäristötekijät että lapsen yksilöllinen kehitys (Aro & Närhi, 2003, s. 8–9; Sandberg, 2021, s. 50). Yksilöllinen kehityksen vaikutus tarkkaavaisuuteen näkyy erityisesti lapsen temperamenttipiirteiden kautta. Temperamentilla on vaikutus lapsen aktiivisuuteen ja lapsen tapaan osoittaa aktiivisuuttaan (Huotilainen, 2019, s. 92).

2.3 Tarkkaavaisuuden häiriöt

Tarkkaavaisuuteen voivat vaikuttaa erilaiset häiriöt. Ne voivat olla lieviä vaikeuksia tai diagnosoituja häiriöitä tai jotain siltä väliltä (Aro & Närhi, 2003, s. 12). Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää ymmärtää, miten tarkkaavaisuuden häiriöt vaikuttavat tarkkaavaisuuteen,

vaikka tutkimus koskee oppilaita, joilla ei ole todettu neuropsykologisia häiriöitä. Oppilailla voi silti olla tarkkaavaisuuden vaikeuksia tai diagnosoimattomia häiriöitä, jotka vaikuttavat heidän tarkkaavaisuuteensa. Tarkkaavaisuuden häiriöiden teorian kautta on helpompi ymmärtää, miten tarkkaamattomuus näkyy käytännössä, koska teorioissa on esitelty tarkkaamattomuuden näkyviä piirteitä.

Tarkkaavaisuuden häiriöt kuuluvat neuropsykologisiin häiriöihin (Särkämö & Sihvonen, 2019). Neuropsykologiset häiriöt voidaan määritellä yksilön käyttäytymisessä tai toimintakyvyssä tapahtuviksi muutoksiksi. Muutokset heikentävät yksilön käyttäytymistä tai toimintaa ja ne voivat koskea yhtä tiettyä toimintoa tai useampaa toimintoa yhtäaikaaisesti (Jehkonen & Saunamäki, 2015). Häiriöissä on keskeistä, missä aivoverkoston osassa vaurio tai heikentyminen on. Jotkin osat vaikuttavat laaja-alaisemmin kuin toiset ja joitakin osia muut aivotoinnot pystyvät kompensoimaan. Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen häiriöt sijoittuvat toiminnan mukaan aivojen ohimo-, otsa-, subkortikaali- tai päälakialueelle (Särkämö & Sihvonen, 2019).

Tarkkaavaisuuteen liittyvät ongelmat ja häiriöt voivat olla kehityksellisiä tai ympäristötekijöiden aiheuttamia. Tarkkaavaisuuteen liittyviä yleishäiriöitä ovat esimerkiksi ajattelun ja havainnoinnin kaventumat, tarkkaavaisuustoimintojen joustamattomuus, korostunut fatiikki eli voimakas uupumus ja haasteet tarkkaavaisuutta vaativissa tehtävissä. Näiden lisäksi yleishäiriöihin liittyy tarkkaavaisuuden osatoimintojen hidastuminen, mikä näkyy kaikessa yksilön toiminnassa. Tarkkaavaisuuden häiriöt haittaavat kognitiivista toimintaa ja ne vaikuttavat varsinkin oppimiseen, toiminnanohjaukseen ja muistiin (Jehkonen & Nurmi, 2019). Tarkkaavaisuushäiriöt aiheuttavat lapselle toiminnansäätelyn haasteita sekä vaikeuksia käyttäytyä eri tehtävien ja toimintojen vaatimusten mukaisesti. Haasteet näkyvät eri ulottuvuuksissa eli käyttäytymisessä, työskentelyssä ja oppimisessä sekä tunne-elämässä. Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi tarpeiden ja toiveiden täyttymisen viivyttämistä, suunnitelmien ja ohjeiden sivuuttamista sekä tunteidensäätelyn haasteita (Aro & Närhi, 2003, s. 8, 10).

Tarkkaavaisuushäiriöihin voi liittyä rinnakkaisia häiriöitä, kuten oppimis- ja psykiatrisia häiriöitä (Aro & Närhi, 2003, s. 17). Ne tulevat esiin erilaisin tavoin, joita voivat olla lisääntynyt levottomuus ja voimakas taipumus reagoida ärsykkeisiin tai aloittamisen ja itsenäisen työskentelyn haasteista aiheutunut alisuoriutuminen. Tilanteeseen liittyvät tekijät, kuten väsymys tai häiritsevä ympäristö lisäävät tarkkaavaisuuden ongelmia, kun taas motivoiva ja mielekäs toiminta auttaa ylläpitämään tarkkaavuutta tietyssä kohteessa. Tarkkaavaisuushäiriöiden voidaan

sanoa olevan hyvin moniulotteisia, joten niiden diagnosoinnissa tulee ottaa huomioon monipuolisesti käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen piirteet huomioiden (Klenberg, Jämsä, Häyrynen & Korkman, 2010, s. 5).

ADHD (engl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder), on yleisin lapsille annettu neuropsykologinen diagnoosi, joka liittyy oppimis- ja käyttäytymisongelmiin. Tarkkaavaisuushäiriö ilmenee lapsen kehitysvaiheesta poikkeavana käyttäytymisellä, joka liittyy tarkkaavaisuuteen, impulsiivisuuteen ja ylivilkkauteen. Kansainvälisen tautiluokituksen (DSM-IV) mukaan tarkkaavaisuushäiriöistä voidaan erotella kolme muotoa. Ensimmäisessä muodossa (ADD) eli voittopuolisesti tarkkaamattomuutena ilmenevässä muodossa tarkkaamattomuus näkyy käyttäytymisessä, jossa lapsi ei huomioi tehtävien yksityiskohtia tai hänellä on jatkuvasti haasteita suunnitella ja toteuttaa tehtäviään. Muotoon yhdistyy yleensä poissaolevaa käyttäytymistä ja toiminnanohjauksen puutteita. Toinen muoto on suurimmaksi osaksi ylivilkkautena ja impulsiivisuutena ilmenevä muoto ja siihen kuuluu ylivilkkauten korostuminen voimakkaana puheliaisuutena tai motorisena levottomuutena. Impulsiivisuus näkyy malttamattomuutena ja äkkipikaisuutena. Kolmannessa muodossa yhdistyvät edelliset muodot ja se on selkeästi määritelty ADHD-diagnoosilla. Tutkimuskirjallisuus yleensä käyttää tarkkaavaisuushäiriömuodoista juuri kolmatta muotoa (Korhonen, Tapio, 2006, s. 252; Virta & Koponen, 2019).

Aiemman tutkimuksen mukaan ADHD-diagnosoiduilla lapsilla on haasteita työmuistissa sekä sinnikkyudessa, jotka selittävät ylivilkkauten. Työmuistin nähdään olevan yhteydessä käyttäytymisen, tunteiden ja kouluun liittyvien haasteiden vaihteluun, jotka ovat yleisiä ADHD-diagnoosin saaneilla (Lee ym., 2004). Rossin ja Randolphin (2016) tutkimuksen mukaan haasteita voi syntyä esimerkiksi silloin, kun tarkkaavaisuus tulisi suunnata häiritsevistä ärsykkeistä takaisin tiettyyn tehtävään (Ross & Randolph, 2016). Tiettyjen ehtojen tulee täytyä, jotta lapselle voidaan diagnosoida tarkkaavaisuushäiriö ja ehdot koskevat kaikkia kolmea muotoa (Korhonen, Tapio, 2006; Virta & Koponen, 2019).

Tarkkaavaisuushäiriö voi olla synnynnäinen tai puhjeta lapsuuden aikana. Raskauden aikana vaikuttavat ympäristötekijät voivat lisätä synnynnäisen häiriön riskiä. Tekijöitä ovat esimerkiksi äidin raskaudenaikainen päihteiden tai muiden sikiölle haitallisten aineiden käyttö, pitkittynyt stressi ja lapsen ennen aikainen syntymä. Tarkkaavaisuushäiriön puhkeamiseen myöhemmin vaikuttavat monet eri tekijät, kuten perinnöllisyys, kiintymyssuhteen laatu, lapsuuden kokemukset ja minäkuvan kehitys (Virta & Koponen, 2019, s. 362; Breeman, Jaekel, Baumann, Bartmann & Wolke, 2016). Häiriöt voivat tulla esiin muiden kehityksellisten haasteiden, kuten

kielellisten erityisvaikeuksien ilmetessä (Klenberg ym., 2010, s. 5). Todennäköisesti tarkkaavaisuushäiriön puhkeamiseen vaikuttavat sekä ympäristö- että geneettiset tekijät tarkkaavaisuushäiriöiden monimuotoisuuden takia (Korhonen, Tapio, 2006). Rakenteellisissa tekijöissä on korostunut tarkkaavaisuustutkimuksissa keskushermoston muutokset ja välittäjäaineiden toiminta. Niihin vaikuttavia lääkkeitä käytetään yhä enemmän tarkkaavaisuushäiriöiden hoitomuotona (Aro & Närhi, 2003, s. 10–11).

2.4 Tarkkaavaisuuden tukeminen

Lapsilla tarkkaavaisuuden osatekijöiden hallitseminen kehittyy yksilöllisesti (Ahonen ym., 2019). Tarkkaavaisuuden kohdentamisen ja ylläpitämisen haasteet voivat näkyä tarkkaavaisuuden suuntaamisena tehtävän kannalta epäolennaisiin asioihin, mikä voi tulla esiin haasteena ymmärtää tehtävien tavoitteet, suunnitella toimintaa, aloittaa itsenäisesti sekä viimeistellä tehtävä. Jotta tarkkaavaisuus saadaan kohdistettua tehtävän kannalta olennaiseen asiaan, on tärkeää tuoda esiin tehtävän tavoite ja mahdolliset osatavoitteet esimerkiksi kirjaamalla tehtävään liittyvät työvaiheet tai ohjeet ylös. Apuna voidaan myös hyödyntää erilaisia kuvia. Tapahtumien ennakointi ja toiminnan ohjaaminen vaikuttavat myös tarkkaavaisuuden kohdentamisen ja ylläpitämisen tukemiseen. Opettajan ohjaava opetuskeskustelu (scaffolding) voi auttaa oppilasta kohdentamaan huomion tehtävän tai tilanteen kannalta tärkeään informaatioon. Ohjaus voi pitää sisällään välitöntä ja jatkuvaa palautetta, kannustusta sekä toistuvia havainnollistavia ohjeita tehtävään liittyen (Aro & Närhi, 2003, s. 29; Sandberg, 2018, s. 76–80).

Tarkkaavaisuuden kohdentamista ja ylläpitämistä voidaan tukea vähentämällä häiritseviä ympäristötekijöitä, kuten melua tai liikettä, vaihtamalla lapsen istumapaikkaa rauhallisempaan. Tehtävämateriaaleista ylimääräisen informaation karsiminen voi auttaa lasta keskittämään huomionsa olennaiseen. Lasta voi myös opettaa tunnistamaan itseään häiritseviä ärsykeitä, jolloin on mahdollisuus siirtyä rauhallisempaan tilaan työskentelemään. Lisäksi tehtäviin ja työskentelyyn kulutettu aika vaikuttaa tarkkaavaisuuteen, joten säännöllisen työskentely- ja päivärytmin löytäminen on tärkeää. Uusi ympäristö muokkaa työskentelyä, joko lisäämällä tarkkaavaisuuden ongelmia tai vähentää niitä (Aro & Närhi, 2003, s. 29–30; Sandberg, 2018, s. 73–75; Sangberg, 2021, s. 57). Ongelmat, kuten levottomuus voi lisääntyä, jos havaintojen ja toiminnan ohjaamiseen liittyvä tieto on puutteellista. Vähennemistä on taas perusteltu uuden ympäristön tarjoavan sopivan määrän ärsykeitä, joita ei tarvitse jatkuvasti etsiä lisää. Keskittyminen

voi vaatia ärsyksiä, jotka tällöin rauhoittavat muuta toimintaa ja auttavat huomiokyvyn kohdentamista ja ylläpitämistä. Ärsykset voivat olla häiritsemättömiä, kuten pulpettiin sidotun kuminauhan venyttäminen tai liikkuminen joko paikallaan tai luokassa. Yhteiset pelisäännöt ja avoin keskusteluilmapiiri ovat olennaisessa asemassa sopivien tukitoimien löytämisessä (Aro & Närhi, 2003, s. 29–30).

Tarkkaavaisuuden jakamiseen liittyvät haasteet saattavat näkyä lapsen toiminnassa vaikeutena keskittyä kahteen asiaan samanaikaisesti. Tätä voidaan vähentää välttämällä tilanteita, jossa lapsi joutuisi tekemään useaa asiaa samaan aikaan. Erilaiset tukitoimet, kuten muistisäännöt ja laskin voivat auttaa tarkkaavaisuuden jakamista vaativissa tehtävissä. Lisäksi tarpeenmukainen ohjaus ja työskentelystrategiat, kuten työvaiheiden nimeäminen voi edistää tarkkaavaisuuden jakamista. Tarkkaavaisuuden kohteen vaihtamiseen liittyvät ongelmat voivat näkyä siirtymätilanteissa tehtävästä tai tilanteesta toiseen. Rutiinien ylläpitäminen, ennakointi, riittävä aika ja konkreettiset tilanteet, kuten jumppatuokio tai paikan vaihtaminen muokkaavat siirtymätilanteista paremmin hallittavia, jolloin tarkkaavaisuuden siirtäminen on oppilaalle mielekkäämpää. Lisäksi muita oppilaita, avustajaa, ohjaajaa tai erityisopettajaa kannattaa hyödyntää uusissa ja tarkkaavaisuutta vaativissa tilanteissa (Aro & Närhi, 2003, s. 31–32; Sandberg, 2018, s. 76–80).

2.5 Tarkkaavaisuuden yhteys muistiin ja oppimiseen

Tarkkaavaisuudella on tärkeä rooli muistin toiminnan ja oppimisen kannalta (Korhonen, Tapani, 2006). Tarkkaavaisuutta pidetään oppimista maksimoivana kognitiivisena mekanismina (Cardoso-Leite & Bavelier, 2014). Se pohjautuu sekä hermosolun sisällä tapahtuviin muutoksiin että hermoverkon ominaisuuksiin, jotka hermoyhteydet muodostavat. Hermoverkossa on keskeistä se, millaisia hermosolussa tapahtuvat muutokset ovat ja miten ne vaikuttavat muihin soluihin. Oppiminen perustuu hermoverkon yhteyksien muodostamiseen eli synapseihin ja niiden käyttämiseen. Oppimisprosessin seurauksena vastaanotetut aivoärsykset ja niistä muodostuneet vaikutukset tuottavat muistijäljen hermoverkkoon. Se muuttaa hermoverkon ominaisuuksia toiminnan kannalta, joten muisti on siis oppimisen tuotos, joka näkyy muutoksena hermoverkossa. Muistijälki voi olla lyhyt- tai pitkäkestoinen. Aivoärsykkeiden laatu, määrä, toistuvuus, peräkkäisyys ja voimakkuus vaikuttavat muistijäljen muodostumiseen ja myös muistiinpalauttamiseen (Korhonen, Tapani, 2006).

Ihmisen muisti rakentuu sensorisesta muistista, työmuistista ja pitkäkestoisesta muistista. Muistijärjestelmä on jaoteltu muistiaineksen säilyttämisaikojen perusteella. Sensorinen muisti on lyhytkestoisin, ja sitä voidaan kutsua muistin eteiseksi, koska ympäristöstä tulevat ärsykkeet käsitellään ensimmäisenä siellä. Työmuistin kannalta tarkkaavaisuus nousee merkittävään asemaan, koska tarkkaavaisuuden avulla valitaan työmuistiin kulkeutuva informaatio. Työmuistin tehtävänä on käsitellä ja työstää saatua informaatiota sekä ylläpitää tietoa erilaisissa kognitiivisissa toiminoissa, kuten lukemisen aikana. Työmuistin toiminnan kannalta on kuitenkin tärkeää kerätä tietoa aktiivisesti tai tieto katoaa jo muutamassa sekunnissa (Ilonen, 2000; Koivisto, 2006). Työmuistia säätelee keskusyksikkö, joka ohjaa muita osajärjestelmiä ja niiden yhteistyötä sekä tarkkaavaisuutta (Kallio, Hokkanen, Hietanen & Hänninen, 2019; Koivisto, 2006).

Pitkäkestoisen muistin toiminnasta vastaavat eri osat kuin työmuistin toiminnasta. Pitkäkestoisessa muistissa informaatio voi säilyä tunteista vuosikymmeniin. Informaatio voi olla tiedon lisäksi jokin opittu taito tai kokemus. Muistijäljen säilymistä ja siirtämistä pitkäkestoiseen muistiin edistää tiedon liittäminen aiempaan tietoon eli assimilaatio ja miellelyksiköiden luominen. Muisti ei voi täyttyä ja se kehittyy järjestelmällisemmäksi oppimisen kautta (Ilonen, 2000; Kallio ym., 2019; Koivisto, 2006). Huotilaisen (2019) mukaan tarkkaavaisuus, muisti ja motivaatio luovat kokonaisuuden, joka mahdollistaa oppimisen (Huotilainen, 2019, s. 38). On tärkeää huomioida, että oppimisen saavuttamiseksi tarvitaan sekä tahatonta että tahdonalaista tarkkaavaisuutta ja oppiminen tehostuu, jos tarkkaavaisuus suunnataan opeteltavaan asiaan (Ahonen ym., 2019).

Sajaniemi (2017) toteaa, että muistin toiminnan kannalta on olennaista säädellä tarkkaavaisuutta eli suunnata sitä opittavan asian kannalta olennaisiin tekijöihin. Tarkkaavaisuutta voidaan kutsua työmuistin säätelijäksi, joten tarkkaavaisuutta häiritsevät ärsykkeet, kuten liiallinen informaatio, keskeytykset ja kiireellisyys, voivat heikentää työmuistin toimintaa ja siten hidastaa tietoista oppimista (Sajaniemi, 2017). Oppimisen näkökulmasta on siis tärkeää kiinnittää huomiota oppimisympäristöön, jotta oppilaan tarkkaavaisuus häiriintyisi mahdollisimman vähän. Hyvä oppimisympäristö voi parhaimmillaan tukea oppimismotivaatiota, joka kehittää oppilaan toiminnanohjaustaitoja, luovaa ajattelua ja aktiivisuutta. Oppimisympäristöjen suunnittelussa tulisi nähdä niiden moniulotteiset vaikutukset emotionaalisella, kognitiivisella ja vuorovaikutuksellisella tasolla, jotta osataan poissulkea ympäristöstä ylimääräiset ärsykkeet oppimisen kannalta (Lassander, Fagerlund, Markkanen & Volanen, 2017).

3 Toiminnanohjaus

Tutkimus keskittyy tarkastelemaan oppilaiden tarkkaavaisuutta toiminnanohjauksen aikana. Toiminnanohjaus kuvastaa tässä tutkimuksessa oppilaan koulutyöskentelyä luokassa. Tässä tutkimuksessa käytetään Aron ja Närhen (2003) määritelmää toiminnanohjauksesta, sillä se sopii parhaiten lähestymistapaan, joka kuvaa oppilaan työskentelyä koulukontekstissa. Aron ja Närhen mukaan toiminnanohjauksen eri vaiheet ovat ennakointi, suunnittelu, joustava toteutus ja toiminnan arviointi suunnitelmaan ja tavoitteisiin verrattuna (Aro & Närhi, 2003, s. 35; Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen, 2017). Toiminnanohjausprosessin voidaan nähdä lähtevän käyntiin ennakointivaiheesta eli tavoitteiden asettamisesta ja päättyvän, kun toiminta suoritetaan loppuun tai asetetaan uudet tavoitteet. Tavoitteet ohjaavat kaikkea ihmisen toimintaa, joten niillä on suuri merkitys toiminnanohjauksessa (Aro & Närhi, 2003, s. 35).

Tavoitteiden asettamisen jälkeen tapahtuu toimintasuunnitelman tekeminen eli miten toiminta alkaa ja tulee etenemään. Suunnitelma pitää sisällään osavaiheet ja niiden tavoitteet, jotka auttavat tarkkaavaisuuden kohdentamisen toiminnan etenemisen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta olennaisiin työvaiheisiin. Käytännössä toimintasuunnitelmassa tulee osata hahmottaa toiminnan lopputulos ja miten tämä voidaan saavuttaa. Itse toteutuksen eli suorituksen kannalta on oleellista toimia suunnitelman mukaan. Toteutusta voivat heikentää epämääräiset tavoitteet tai huonosti jäsenneilty toimintasuunnitelma, jolloin ympäristön ärsykkeet saattavat häiritä toteutusta entisestään. Hyvää toiminnanohjausta tukee joustava toiminta, joka tarkoittaa toiminnan mukauttamista ympäristön vaatimuksiin tai esteisiin. Toiminnanohjauksen viimeisen, mutta keskeisen vaiheen tehtävänä on arvioida toimintasuunnitelmaa, sen tavoitteita ja toiminnan toteutusta sekä lopputuloksia (Aro & Närhi, 2003, s. 35–37).

Toiminnanohjaukselle (engl. executive functions) ei ole yksimielistä määritelmää ja siihen yhdistetään eri toimintoja eri konteksteissa. Närhen ja Korhosen (2006) mukaan toiminnanohjaus voidaan määritellä kognitiivisiksi prosesseiksi, joiden avulla voidaan suunnitella, säädellä, mukauttaa ja toteuttaa toimintaa. Tässä määritelmässä toiminnanohjaus pitää sisällään tietoisien tarkkailun, tehtävään liittymättömien ärsykkeiden havaitsemisen ja epäolennaisen käyttäytymisen ehkäisyn ja ristiriitojen ratkaisun. Tietoinen tarkkailu tarkoittaa toiminnan kannalta oleellisen kohteen valitsemisen tarkkailtavien asioiden joukosta ja sen ylläpidon riippumatta toisista ärsykkeistä. Tietoinen tarkkailu sisältää esimerkiksi virheiden havainnoimisen omasta käytöksestä, minkä korjaaminen voi tulla esiin reaktioajan pidentymisenä seuraavan ärsykkeen kohdatessa (Närhi & Korhonen, 2006).

Tehtävään liittymättömien ärsykkeiden havaitseminen voi näkyä ihmisen toiminnassa havainnoinnin tasolla negatiivisen valmistamisen ilmiönä eli aiemmin huomiotta jätetyn ärsykkeen reagointiaika on pidentynyt. Tämä tulee esiin mahdollisuutena kiinnittää huomio tehtävään liittyviin tärkeisiin ärsykkeisiin. Käyttäytymisen tasoon epäolennaisen käytöksen ehkäisy eli inhibition tehokkuus näyttäytyy pienenä määränä virheellisiä reaktioita, esimerkiksi tilanteessa, johon liittyy samankaltaisia ärsykeitä, joihin vain osaan tulee reagoida. Ristiriitojen ratkaisussa tarvitaan joustavuutta, jolloin toiminnassa otetaan huomioon tehtävän kannalta tärkeä, mutta vahvuudeltaan heikompi ärsyke muiden joukosta. Esimerkiksi aiemmassa tutkimuksessa ristiriidan ratkaisukykyä on havainnollistettu Stroop-tehtävällä, jossa tekstin painettu väri ja kirjoitettu sana on ristiriidassa, esimerkiksi punaisella on painettu sana sininen (Närhi & Korhonen, 2006).

Närhen ja Korhosen (2006) mukaan näiden taitojen kehittyminen auttaa lapsen kykyä työskennellä tavoitteellisesti ja käyttäytyä myönteisesti sosiaalisissa tilanteissa (Närhi & Korhonen, 2006). Huotilainen ja Moisala (2018) käsittävät toiminnanohjaukseen liittyvän myös erilaisia toisiin liittyneitä toimintoja, kuten tarkkaavaisuus, työmuisti sekä toiminnan, tunteiden ja ajatusten säätely, jotka voidaan nähdä vaativan tietoista käsittelyä ja ajattelemista (Huotilainen & Moisala, 2018, s. 17). Näitä kumpaakin mallia yhdistää erilaiset kognitiiviset toiminnot, jotka liittyvät myös olennaisella tavalla tarkkaavaisuuteen, joten ne ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä. Kuitenkin tässä tutkimuksessa tullaan käyttämään Aron ja Närhen (2003) mallia toiminnanohjauksesta, sillä määritelmä tukee ja kuvastaa parhaimmalla tavalla oppilaan työskentelyä koulumaailmassa.

3.1 Toiminnanohjauksen kehittyminen

Fysiologisesti toiminnanohjauksen kehittymisen kannalta tärkeässä roolissa on aivojen otsalohkot ja niiden kypsyminen. Otsalohkot kuitenkin kehittyvät niiden toiminnan ja rakenteen osalta hitaasti, joten kehitys jatkuu jopa aikuisikään asti. Otsalohkot toimivat toiminnanohjauksen pääkeskuksena, johon vaikuttavat muiden aivoalueiden kehitys sekä valmiudet toimia yhdessä ja erikseen. Aivoalueista korostuu erityisesti frontaalialueet. Toiminnanohjauksessa ovat keskiössä toiminnan inhibitio ja ihmisen työmuisti. Toiminnan inhibitiolla tarkoitetaan epäolennaisen tiedon ja ärsykkeiden poissulkemista ja suodattamista. Tehtävissä, joissa tarvitaan inhi-

bitiokykyä, korostuu suorituksen automatisaatio. Työmuistia vaativat tehtävät ovat päinvastaisia. Työmuistiin vaikuttavat välittäjäaineista erityisesti dopamiini (Huotilainen & Moisala, 2018, s. 19; Närhi & Korhonen, 2006).

Toiminnanohjaus kehittyy koko lapsuuden ajan aina varhaisaikuisuuteen asti ja se vaikuttaa lapsen toimintakykyyn sosiaalisissa konteksteissa ja tavoitteellisessa tehtävissä. Olennaista on kyky valikoida vastaanotettavat ärsykkeet ja toimintamallit sekä säilyttää ne toiminnan aikana. Lapsilla erilaisten taitojen suorittaminen on rajoittuneempaa kuin aikuisilla ja lapsilla korostuu eri tavalla aivoalueiden aktivoituminen toiminnanohjauksen aikana. Toiminnanohjauksen ollessa ylemmän tason prosessi, siihen tarvitaan muitakin taitoja, esimerkiksi kielellisiä ja visuaalisia taitoja, joiden kehittyminen vaihtelee lapsilla. Toiminnanohjaustaidot ovat lapsilla hyvin tilanne- ja tehtäväsidonnaisia, jolloin korostuu lapsen tarvitsema ohjaus toiminnanohjauksen onnistumiseksi. Jos lapsi kykenee toimimaan tehtävän vaatimusten mukaan, se edistää tehtävässä onnistumista ja sitä kautta oppimista sekä sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Toiminnanohjauksen kehitykseen vaikuttaa siten keskushermoston valmius. Keskushermoston kehittymisen kannalta ympäristötekijät ovat merkittävässä roolissa, koska kehitys on hidasta ja hermosto muovautuu eri vaikutusten mukaan. Lapset ja nuoret ovat siten yksilöitä toiminnanohjaustaitojen oppimisessa (Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puustjärvi, 2019; Närhi & Korhonen, 2006).

3.2 Toiminnanohjaus koulukontekstissa

Kouluympäristö on otollinen ympäristö oppilaiden toiminnanohjaustaitojen kehittämiseen ja stressinsietokyvyn harjoittamiseen (Lassander ym., 2017). Aron ja Närhen (2003) toiminnanohjauksen mallin jo aiemmin mainitut vaiheet ovat tavoitteiden asettaminen, toimintasuunnitelman tekeminen, suoritus sekä arvioiminen (Aro & Närhi, 2003, s. 35; Lassander ym., 2017). Koulukontekstissa tavoitteiden asettamisessa tulee huomioida, millaisia tavoitteita asetetaan oppilaan toiminnalle. Opettajan ja oppilaan tavoitteet voivat erota toisistaan, joka voi hankaloittaa oppilaan oppimista. Tavoitteiden asettamisessa on tärkeää lausua ne ääneen, jolloin ne ovat selkeitä sekä opettajalle ja oppilaalle. Tehtävien ja toiminnan tavoitteiden laadinta tulisikin tehdä yhteistyössä lasten kanssa ja toisaalta opastaa oppilasta tavoitteiden itsenäiseen asettamiseen. Toimintasuunnitelmaa laatiessa on olennaista sanoittaa toiminnan kannalta tärkeät työvaiheet, esimerkiksi hahmottamalla ja jäsentämällä sanallisen matematiikan laskun työvaiheet

osiin aloituksesta lähtien. Kun toimintasuunnitelma on kunnossa ja tavoitteet ovat selkeät, oppilaalla on helpompaa motivoitua toimintaan. Mielekäs tekeminen tekee toiminnasta pidempikestoista ja tehokkaampaa, kun oppilas tietää tehtävän tavoitteet (Aro & Närhi, 2003, s. 35–36).

Toiminnanohjauksen suorituksen aikana voi joutua mukauttamaan toimintaa, jos esteitä tai vaatimuksia tulee esiin. Jos oppilaalla on haasteita löytää vaihtoehtoisia tapoja tehtävän suorittamiseksi, tämä voi vaatia aikuisen ohjausta joustavan toiminnan suunnittelussa ja uskomuksista suunnittelun auttavan eteenpäin toiminnassa. Toiminnan arvioimisessa koulukontekstissa tulee ottaa huomioon kaikki toimintaa tukevat tekijät eli tavoitteiden asettaminen, suunnitelma ja itse toteutus, mitkä vaikuttavat siten toiminnanohjauksen kehittymiseen (Aro & Närhi, 2003, s. 36–37).

Jos lapsen toiminnanohjaustaidot ovat kehittyneet hyvin, lapsen on helpompaa asettua koulu-työskentelyn vaatimiin tavoitteisiin. Sääntöjen noudattaminen, paikoillaan istuminen, tarkkaavaisuuden suuntaaminen haluttuun asiaan ja siirtymät paikasta toiseen onnistuvat paremmin kehittyneillä toiminnanohjaustaidoilla. Toiminnanohjauksen eri osa-alueet ovat myös yhteydessä oppimiseen esimerkiksi opiskelun suunnittelun, luetun ymmärtämisen ja matemaattisten tehtävien tekemisen kautta. Hyvät toiminnanohjaustaidot parantavat oppilaan kykyä sitoutua ja syventyä opetukseen, mikä edistää oppimista ja tuottaa sitä kautta parempia oppimistuloksia (Ahonen ym., 2019).

4 Tarkkaavaisuus muuttuvassa yhteiskunnassa

Tutkimus perehtyy kokeneiden luokanopettajien 20 vuoden aikana muodostuneisiin käsityksiin tarkkaavaisuudesta. Maailma on jatkuvassa muutoksessa ja muutokset vaikuttavat väistämättä ihmisen kehitykseen ja toimintaan. Sen takia on tärkeää ymmärtää, miten yhteiskunta ja koulu-maailma ovat muuttuneet tuona aikana. Yhteiskunnan muutosten vaikutus tarkkaavaisuuteen on tutkimuksen kannalta olennaisessa asemassa.

Käsitys perheestä on muuttunut, koska perhemallit ovat muuttuneet vuosien aikana yhä monimuotoisemmiksi. Esimerkiksi ero- ja uusperheitä on enemmän ja ydinperheitä on vähemmän kuin aikaisemmin (Vilén ym., 2013, s. 54–55). Sihvonen (2016; 2008) on tutkinut useaan otteeseen vanhemmuuden muutoksia ja hänen mukaansa on huolta kadonneesta vanhemmuudesta (Sihvonen, 2016; 2008). Sihvosen (2008) mukaan vanhemmuuden mediakuva syyllistää nykyvanhempia ja luo lapsista ja nuorista heikon vanhemmuuden uhreja. Sihvosen tutkimuksessa nousee esiin myös lasten pahoinvoinnin polarisoituminen, koska ongelmat ovat kasautuneet harvoille ja tietyille lapsille ja samaan aikaan iso osa lapsista voi todella hyvin (Sihvonen, 2008).

Kuten jo aiemmin todettiin, tarkkaavaisuuteen vaikuttaa eniten yksilön vireystila (Jehkonen & Nurmi, 2019). Tutkimusten mukaan reipas fyysinen aktiivisuus parantaa lapsilla tarkkaavaisuutta ja oppimistuloksia (Syväoja ym., 2013; Syväoja, Tammelin, Ahonen, Kankaanpää & Kantomaa, 2014). Lasten fyysinen aktiivisuus on kuitenkin vähentynyt ja liikkumisen vähentyminen tulee myös esiin vuoden 2019 kouluterveyskyselyssä verrattuna vuoteen 2017 (THL, 2019). Tutkimukset yhdistävät lasten liikkumattomuuden perheen ja vanhempien tukeen tai sen puuttumiseen (Yao & Rhodes, 2015). Toinen vireystilaa heikentänyt tekijä on unen vähyys. Terveysten- ja hyvinvoinnin laitoksen (2021) mukaan alakouluikäinen lapsi tarvitsee riittävästi unta, mikä tukee koulutyöskentelyssä keskittymistä, muistamista sekä uuden oppimista (THL, 2021).

Yhtä selittäväenä tekijänä nukkumisen vähentymiselle pidetään maailman muuttumista epäsäännöllisemmäksi ja nopeatempoisemmaksi (Tuomilehto & Vornanen, 2019). Huotilaisen ja Moisalan (2018) mukaan nykyihmisillä on taipumus “multitaskaukseen” eli tehtävän vaihtamiseen, joka voi aiheuttaa ongelmia keskittymiskyvyssä, kun huomio tulisi siirtää tiettyyn kohteeseen ja pyrkiä jättää ylimääräiset ärsykkeet huomioimatta. Tehtävästä toiseen vaihtaminen kuormit-

taa aivoja, sillä tehtävien tekeminen hidastuu ja virheiden määrä kasvaa (Huotilainen & Moisala, 2018, s. 45, 62). Tutkimusten mukaan digilaitteiden käytöllä on vaikutus uneen ja unenlaatuun. Tutkimukset osoittavat, että pelaaminen, television katselu ja muiden digitaalisten laitteiden käyttö yli kolmen tunnin ajan päivässä aiheuttavat uniongelmia lapsilla ja nuorilla (Johnson, Cohen, Kasen, First & Brook, 2004). 20 vuoden aikana maailma on digitalisoitunut ja digilaitteet ovat tulleet osaksi yhteiskuntaa. Esimerkiksi suomalaisten digitaalisiin peleihin käytetty aika on nelinkertaistunut vuosien 1992–2017 aikana ja erityisesti lapset pelaavat paljon mobiilipelejä (Suomen virallinen tilasto, 2019).

Digitaalisuus on tuonut mukanaan sekä hyötyä että haittoja. Cardoso-Leiten ja Bavelierin (2014) tutkimuksen mukaan videopelit ovat lupaava oppimis- ja hoitomuoto ja niiden avulla voidaan tukea lapsen tarkkaavaisuutta, koska pelit motivoivat lapsia oppimaan (Cardoso-Leite & Bavelier, 2014). Huotilaisen ja Moisalan (2018) mukaan digitaalinen sisältö, kuten nopeaa reaktiokykyä vaativat tietokonepelit voivat kehittää joitakin tarkkaavaisuuden osa-alueita. Lisäksi he näkevät hyödyllisenä keskittymiskykyä vaativat sisällöt, kuten meditaatioharjoitukset, podcastit, asia-artikkelit ja oppimispelit lapsille (Huotilainen & Moisala, 2018, s. 45–46). Tarkkaavaisuuden osalta runsas digitaalisten laitteiden käyttö lapsuudessa vaikuttaa erityisesti myöhempiin tarkkaavaisuuden ongelmiin huolimatta siitä, minkä ikäisenä lapsi tai nuori on laitteita käyttänyt (Swing, Gentile, Anderson & Walsh, 2010).

Digitaalisuus on tullut osaksi myös kouluja ja opetusta. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma uusitaan kymmenen vuoden välein ja niiden kautta voi nähdä peruskoulussa tapahtuneita muutoksia. 20 vuoden ajalle mahtuu kaksi eri perusopetuksen opetussuunnitelmaa, jotka ovat julkaistu vuosina 2004 ja 2014 (Opetushallitus, 2014; 2004). Digitaalisuus näkyy uudessa opetussuunnitelmassa (2014) erityisesti laaja-alaisten oppimistavoitteiden sekä oppimisympäristöjen ja -materiaalien kautta. Nykyään vaaditaan tieto- ja viestintäteknologista osaamisen kehittämistä (Opetushallitus, 2014). Vuonna 2004 digitaalisuus näkyi opetussuunnitelmassa kuvien ja mahdollisten digitaalisten tekstien muodossa (Opetushallitus, 2004).

Kummassakin opetussuunnitelmissa korostuvat tavoitteellisuus ja arviointi (Opetushallitus, 2004; 2014). Uudemmassa opetussuunnitelmassa panostetaan oppilaslähtöisyyteen ja ilmiöpohjaiseen oppimiseen ja pyritään kehittämään oppilaiden vuorovaikutus-, eettisyys-, ajattelu- ja oppimistaitoja nyky-yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti (Opetushallitus, 2014). Kuitenkin jo vuonna 2004 oppilas nähtiin aktiivisena toimijana oppimisprosessin aikana (Opetushallitus, 2004). Uudessa opetussuunnitelmassa huomioidaan enemmän tunnetaitoja, opetuksen

elämyksellisyyttä ja tutkimista yhteistyössä muiden kanssa kuin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014; 2004). Vuoden 2004 opetussuunnitelma painottuu oppimiseen ja sen tavoitteisiin kuuluu elinikäinen oppiminen sekä aktiivinen kansalaisuus (Opetushallitus, 2004). Ero opetussuunnitelmien välillä näkyy myös oppimisympäristöjen kannalta. Vanhemmassa opetussuunnitelmassa (2004) oppimisympäristöjen tulee tukea oppimista ja uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan enemmän oppilaan hyvinvointia ja turvallisuutta (Opetushallitus, 2014; 2004).

Ouakrim-Soivion ja kollegoiden (2015) mukaan koulun päätehtävänä ei ole enää vain opettaa, vaan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Kouluissa panostetaan enemmän oppilaan omaan aktiivisuuteen, yksilöllisyyteen ja niitä tukevaan toimintakulttuuriin (Ouakrim-Soivio ym., 2015). Sántin (2008) mukaan yksilöllisyys yhdistyy varsinkin koulu-uudistuksiin ja toiminnallisuuteen (Sántti, 2008). Yksilökeskeisyys näkyy vuoden 2004 opetussuunnitelmassa erityisen tuen ja henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien lisääntymisenä (Rokka, 2011, s. 240, 311). Tästä voidaan todeta, että yksilökeskeisyys on helpottanut avunsaantia, mutta Rokkan (2011) mukaan yksilöllisyyden korostamisen vaarana on itsekkeskeisyyden korostuminen, mikä vähentää yhteisöllisyyttä ja lisää oppilaiden välistä polarisaatiota (Rokka, 2011, s. 240–241, 313).

Ei ole varmaa tietoa siitä, mitkä tai kuinka paljon yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet lasten tarkkaavaisuuteen, mutta tutkimukset osoittavat, että tarkkaavaisuuden häiriöt, kuten ADHD, ovat lisääntyneet ja erityisesti poikien keskuudessa (Ristikari, 2018, s. 58; Vuori ym., 2018). Vuonna 2000 ilmestyneessä tieteellisessä artikkelissa todetaan, että ylivilkkaus, joka on yksi tarkkaamattomuuden muodoista, on yleistä. Sen oireita on silloin ollut 5–12-vuotiaista 11–24 prosentilla (Aronen, 2000). Tämä tutkimus keskittyy lapsiin, joilla ei ole todettu neuropsykologisia häiriöitä, joten häiriöihin keskittyvä tutkimus ei anna kuvaa siitä, ovatko tarkkaavaisuuden ongelmat itsessään lisääntyneet. Tavoitteena on selvittää pitkään uralla toimineiden luokanopettajien näkemyksiä tarkkaavaisuuden ongelmista heidän 20-vuotisella työurallansa ja näin pyrkiä tarkastelemaan heidän kokemuksensa välityksellä mahdollisia muutoksia oppilaiden tarkkaavaisuuteen liittyen.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset, fenomenografinen lähestymistapa, aineiston keruu ja kohderyhmä sekä aineiston analysointi. Tutkimuksen tavoitteet vastaavat tutkimusongelmaa, jonka pohjalta tutkimuskysymykset ovat syntyneet. Tutkimus on toteutettu fenomenografisena tutkimuksena eli laadullisin menetelmin. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita subjektiivisista käsityksistä (Huusko & Paloniemi, 2006). Sen takia kyseinen lähestymistapa on valikoitunut tutkimukseen.

Tutkimuksen aineisto on kerätty avoimella kyselylomakkeella kolmen viikon aikana. Tutkimukseen on osallistunut 23 kokenutta luokanopettajaa valtakunnallisesti eri puolilta Suomea. Osallistujien vastaukset ovat anonyymejä ja ne eivät ole tunnistettavissa. Vastaukset on analysoitu fenomenografista analyysiä hyödyntäen eli tutkimuksessa on tarkasteltu tutkimusongelmaa kaikkien esiin nousseiden käsitysten avulla.

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tarkoituksena on tutkia 20 vuotta työelämässä olleiden luokanopettajien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta ja sen muutoksista työuran aikana. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä osallistujilla on oppilaiden tarkkaavaisuudesta heidän toiminnanohjauksensa aikana. Tutkimuksen kannalta olennaisia osa-alueita ovat käsitykset tarkkaavaisuudesta käytännössä, tarkkaavaisuutta tukevat ja heikentävät tekijät sekä tarkkaavaisuuden merkitys toiminnanohjauksessa. Nämä osa-alueet ovat syntyneet tutkimuksen aineiston keräämisvaiheessa kyselylomakkeen pohjalta (liite 1). Lisäksi tavoitteena on selvittää oppilaiden tarkkaavaisuudessa toiminnanohjauksen aikana esiintyviä mahdollisia muutoksia 20 vuodessa sekä syitä muutoksille tai muuttumattomuudelle.

Muutosten tai muuttumattomuuden osoittamiseksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää osallistujien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuuden tämänhetkisestä tilanteesta, kymmenen vuoden ja kahdenkymmenen vuoden takaa. Tarkkaavaisuus on rajattu koskemaan oppilaan toiminnanohjausta, koska käsite kuvaa monipuolisesti jokapäiväisessä arjessa tapahtuvaa itsenäistä koulutyöskentelyä. Tutkimus käsittelee tarkkaavaisuutta ja sen muutoksia oppilailta, joilla ei ole todettu neuropsykologisia häiriöitä, kuten tarkkaavaisuushäiriötä. Lisäksi tavoitteena on tuoda kokeneiden luokanopettajien käsityksiä esiin ja saada sitä kautta laajempaa ja syvempää ymmärrystä aiheesta.

Tutkimuskysymykset ovat muodostuneet tutkimusongelman, tutkimusten tavoitteiden ja tutkimusaineiston kautta. Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee kokeneiden luokanopettajien yleisiä käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta edellä mainittujen osa-alueiden mukaisesti. Tutkimuskysymys on pysynyt samanlaisena koko tutkimusprosessin ajan. Toinen tutkimuskysymys käsittelee opettajien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudessa tapahtuneista mahdollisista muutoksista heidän toiminnanohjauksensa aikana 20 vuodessa. Toinenkin tutkimuskysymys on säilynyt samanlaisena, mutta sen käsittämä tutkimusongelma syventyy tarkkaavaisuuden muutosten tai muuttumattomuuden syihin. Syyt tarkkaavaisuuden muutoksille tai muuttumattomuudelle tulivat esiin aineistosta, joten toinen tutkimusongelma on muokkautunut tutkimuksen edetessä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä kokeneilla luokanopettajilla on oppilaiden tarkkaavaisuudesta heidän toiminnanohjauksessaan?
2. Miten luokanopettajat käsittävät oppilaiden toiminnanohjauksessa näkyvän tarkkaavaisuuden 20–vuotisella työurallaan?

5.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimus on toteutettu laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, jossa on hyödynnetty fenomenografista tutkimussuuntausta. Tämä tutkimus käsittelee tarkkaavaisuutta ja sen mahdollista muutosta kokeneiden luokanopettajien näkökulmista. Tutkimuksen kohteena ovat käsitykset kyseisestä ilmiöstä, jolloin lähestymistavaksi on valikoitunut fenomenografia. Ahosen (1994) mukaan fenomenografian nimi muodostuu sanoista “ilmiö” ja “kuvata”, minkä tarkoituksena on tutkia ympäröivän maailman ilmentymistä ja rakentumista ihmisten tietoisuuden mukaan (Ahonen, 1994). Niikon (2003) mukaan fenomenografian etymologinen merkitys koostuu siitä, miten “jokin ilmenee jollekin”. Tutkimussuuntaus on laadullinen ja soveltuu erinomaisesti kasvatustieteiden tutkimuksiin (Niikko, 2003, s. 7). Fenomenografinen lähestymistapa tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä ja sen tarkoituksena on kuvata, analysoida ja ymmärtää käsityksiä ilmiöistä ja niiden suhteista (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kokeneiden luokanopettajien käsityksistä tarkkaavaisuudesta. Nämä kokemukset ovat jokaisen osallistujan subjektiivisia käsityksiä, ja sen takia fenomenografinen lähestymistapa soveltuu parhaiten tämän tutkimuksen lähestymistavaksi.

Fenomenografiassa tutkitaan ihmisen käsityksiä ilmiöstä, miten ihmisen ajattelun suhde ja tiedon muodostuksen ehdot rakentuvat. Tutkimussuuntauksessa korostuu ihmisen rationaalisuus eli ihminen yhdistää ajatuksissaan olennot ja tapahtumat selitettäviksi yhteyksiksi. Koetut ilmiöt muokkautuvat näin ihmisen käsityksiksi. Ilmiö ja käsitys voidaan nähdä saman asian eri puolina (Ahonen, 1994). Ilmiö on kokemus, joka muodostuu ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta, josta syntyy käsityksiä. Ilmiö ja käsitys tapahtuvat samanaikaisesti ja niitä ei voida erottaa. Kokemuksen voidaan ajatella olevan kokonaisuus, jossa yhdistyvät subjekti ja objekti, joiden välillä on suhde. Käsitys ei kuvasta ulkoista todellisuutta, vaan se on yhtä aikaa subjektiivinen ja objektiivinen. Käsitys ilmenee kokemuksen ja ajattelun muodostamana kuvana tietystä ilmiöstä (Ahonen, 1994; Niikko, 2003, s. 26). Fenomenografiassa ei tarkastella sitä, miksi ihminen käsittää jonkin asian tietyllä tavalla (Niikko, 2003, s. 26), eikä siihen keskitytä tässä tutkimuksessa.

Fenomenografian perusajatus on, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, joka voidaan kokea ja ymmärtää eri tavoin (Niikko, 2003, s. 14). Ihmisten käsitykset tietystä samasta ilmiöstä vaihtelevat ja erilaisuus perustuu ihmisten erityisesti kokemustaan ja lisäksi muun muassa ikäkauteen. Siksi käsitysten sisällöllinen eli laadullinen ero voi vaihdella yksilöiden välillä (Ahonen, 1994). Fenomenografiassa ollaan siis kiinnostuneita ihmisten erilaisista käsityksistä tietystä ilmiöstä ja millaisia erilaisia tapoja on kokea tai käsittää jotain. Tämän tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin fenomenografian ominaispiirteiden (Niikko, 2003, s. 28) mukaisesti mahdollisimman monipuolisesti erilaisia käsityksiä käsiteltävästä ilmiöstä. Lisäksi tavoitteena on selvittää osallistujien näkemyksiä ja mahdollisia muutoksia, joita he ovat kokeneet opettajauransa aikana.

Tämän tutkimuksen kohteena olevaa tutkittavaa ilmiötä on pyritty tarkastelemaan kvalitatiivisen tutkimuksen mukaisesti mahdollisimman objektiivisesti eli Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan tulee tunnistaa ja pyrkiä unohtamaan omat esioletuksensa tai uskomuksensa käsiteltävästä ilmiöstä ja lähteä tutkimukseen mahdollisimman puhtaalta pöydältä. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevassa ilmiössä korostuu sen hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta, 1998, s. 16), joten aineiston pohjalta voi tulla esiin uusia näkökulmia käsiteltävästä ilmiöstä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen asema, sillä tutkimusmenetelmään kuuluu tietynlaista vapautta sen joustavuuden myötä; tutkija pystyy tutkimuksen aikana muuttamaan suunnitelmia tai toteutusta, mikä tulee selventää tutkimuksen teon aikana (Eskola & Suoranta, 1998, s. 17).

5.3 Aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen tapahtuu yleisimmin tekstimuodossa olevasta aineistosta, joka voi olla tutkimukseen tarkoituksella tuotettu aineisto kuten tässä tutkimuksessa, jossa kerätään aineistoa kyselyllä. Lisäksi aineistoa kuvataan ei-numeraalisin keinoin, mikä on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen ominaispiirre (Eskola & Suoranta, 1998, s. 11). Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa käytetään kirjallisessa muodossa olevia aineistoja, kuten avoimia tai teemayksilöhaastatteluja, ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja, kyselyjä tai näiden yhdistelmiä (Huusko & Paloniemi, 2006). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty digitaalisella puolistrukturoidulla kyselylomakkeella, jossa on avoimet vastausvaihtoehdot. Aineiston kerätessä kysymysten tulee olla avoimesti aseteltu, jotta osallistujien käsitykset tulevat esiin (Huusko & Paloniemi, 2006). Avoimet vastaukset soveltuvat hyvin fenomenografiseen tutkimukseen, koska osallistujat ovat voineet vapaasti kertoa kyselylomakkeeseen käsityksistään ilman rajattuja vastausvaihtoehtoja.

Tutkimukseen on valikoitunut aineistonkeruumenetelmäksi Webropol 3.0 -ohjelmalla tehty digitaalinen kyselylomake, koska sen avulla saadaan helposti anonyymeja vastauksia valtakunnallisesti. Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan se on aikaa säästävää menetelmää, sillä kyselyn toimittamiseen ja vastauksien lähettämiseen ei kulu paljon aikaa. Lisäksi digitaalisen kyselylomakkeen etuna on lisäksi taloudellisuus, sillä aineistonkeruuvaiheessa ei tule kuluja, kun maantieteellisiä esteitä ei ole (Valli & Perkkilä, 2018). Valmiiksi digitaalinen kyselylomake helpottaa aineiston analysointia, sillä aineistosta saatiin muodostettua Word-tiedosto suoraan Webropol 3.0 -ohjelmasta.

Kyselylomake (liite 1) koostuu 16 kysymyksestä, joista kahdeksan käsittelee osallistujien taustatietoja. Seuraavat seitsemän kysymystä ovat aihekysymyksiä, joiden avulla on selvitetty osallistujien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta toiminnanohjauksen aikana ja sen mahdollisista muutoksista. Ensimmäisissä tarkkaavaisuutta ja toiminnanohjauksista koskevilla kysymyksissä on selite, joissa kerrotaan, mitä käsitteet tarkoittavat teoriassa. Viimeinen kysymys on jätetty sitä varten, jos osallistuja haluaa lisätä jotakin aiheeseen liittyen. Kysymykset on laadittu tutkimusongelman kannalta vastaamaan tutkimuskysymykseen jättäen varaa uusille tutkimuskysymyksille.

Tutkimuksen aineisto on kerätty 24.5.-13.6.2021 eli kolmen viikon aikana Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä ja valtakunnallisesti eri koulujen rehtoreille lähetettyjen sähköposti-

viestien avulla. Osallistujat ovat saaneet linkin kyselylomakkeeseen ja he ovat olleet täysin vapaaehtoisia vastaamaan kyselyyn. Kyselylomakelinkin mukana on lähetetty saatekirje, jossa kerrotaan tutkimuksen tarkoituksesta ja muista tutkimukseen liittyvistä olennaisista asioista, jotka perustuvat ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof, 2019, s. 7–13). Saatekirjeessä on kerrottu tutkimuksen lähtökohdista, tarkoituksesta ja tavoitteista, osallistujien vastauksien käyttötarkoituksesta, henkilötietojen käsittelystä, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta lopettaa tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa, vastausten säilyttämiseen liittyvistä seikoista sekä niiden hävittämisestä tutkimuksen jälkeen sekä osallistujilla on ollut mahdollisuus ottaa yhteyttä tutkijoihin. Lisäksi osallistujat tietävät, mistä valmiin tutkimuksen löytää halutessaan.

5.4 Kohderyhmä

Tutkimuksessa on harkinnanvarainen otanta eli sen tarkoituksena on kohdistaa tutkimus juuri tiettyyn kohderyhmään (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Tutkimuksen kohderyhmä on rajattu tutkimuksen tavoitteiden ja tarkoituksen mukaan koskemaan luokanopettajia, jotka ovat työskennelleet noin 20 vuotta tai kauemmin mahdollisimman yhtäjaksoisesti. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita kokeneiden opettajien käsityksistä, sillä Ahosen (1994) mukaan ikäkausi ja kokemukset muokkaavat osallistujien käsityksistä erilaisia (Ahonen, 1994). Siten voidaan puhua opettajien asiantuntijuudesta, joka voidaan jakaa noviiseihin ja ekspertteihin, jossa noviisi on vastavalmistunut ja ekspertti kokenut, monta vuotta työelämässä ollut opettaja.

Ropo (2004) on koostanut mallin opettajien asiantuntijuudesta, jossa eksperttien toiminta on vakiintunutta samanlaisissa toistuvissa tilanteissa ja kokeneet opettajat huomaavat paremmin oppilaiden eri tarpeet ja tilanteiden moninaisuuden. Sen mukaan opettajien asiantuntijuus on kapeaa ja sidoksissa kontekstiin. Eksperttien toiminta on vakiintunut samanlaisina tapahtuvissa tilanteissa. Mallin mukaan kokeneilla opettajilla päätökset syntyvät ripeämmin ja täsmällisemmin kuin noviiseilla. Kuitenkin ekspertit hahmottavat ongelmia noviiseja hitaammin, mutta ekspertit luovat parempia ratkaisuja. Viimeisen päätelmän mukaan kokeneilla opettajilla on abstraktimmat ja järjestäytyneemmät tietorakenteet kuin vastavalmistuneilla opettajilla (Ropo, 2004). Tästä syystä tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita kokeneista opettajista ja heidän käsityksistään, sillä heillä on työuran tuomaa kokemusta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Opettajia on hyödynnetty myös aiemmissa tarkkaavaisuustutkimuksissa (Swing, ym., 2010), joten opettajien valikoituminen kohderyhmäksi oli siltä osin perusteltua.

Kyselylomakkeeseen vastasi 23 osallistujaa, jotka kaikki vastasivat pakollisiin 15 kysymykseen ja 12 vastasi viimeiseen vapaaehtoiseen kysymykseen. Osallistujista naisia on 20 ja miehiä kolme. Osallistujien keski-ikä on 52,4 vuotta (62–42-vuotta). Kaikki osallistujat ovat luokanopettajia. Kaksi osallistujista on luokanopettajan tutkinnon lisäksi erityisopettajia ja yksi on lastentarhanopettaja. Lisäksi monella osallistujista on muitakin tutkintoja, kuten lastentarhanopettajan, erityisopettajan tai aineenopettajan pätevyys. Osallistuneiden opettajien uran kesto vaihtelee 16–32 vuoden välillä ja uran keskipituus on noin 24 vuotta.

Kymmenen osallistujaa kertoo olleensa tauolla opettajan töistä lyhyen ajan eli alle kolme vuotta ja kahdeksan osallistujaa on ollut tauolla opettajan töistä jossakin vaiheessa kolme vuotta tai kauemmin. Tauot opetustyöstä on vähennetty uran kokonaiskestosta ja siksi kahden osallistujan ura on kestänyt 16–17 vuotta, mutta poissaololla ei ole merkittävää vaikutusta osallistujien käsitysten kannalta. Osallistujista 12 on työskennellyt opettajana 19–25 vuotta ja yhdeksän osallistujista 26–32 vuotta. Yksi osallistujista kertoo työskennelleensä opettajana ulkomailla puoli-toista vuotta. Suurin osa osallistujista eli kahdeksan on työskennellyt kolmessa koulussa uransa aikana. Kuusi on työskennellyt neljässä ja kolme osallistujista on ollut kahdessa tai kuudessa koulussa. Loput osallistujista ovat yksittäisiä tältä osalta ja he ovat olleet viidessä, yhdeksässä tai kymmenessä koulussa.

Yhdeksän osallistujista on opettanut pääasiassa kaikkia alakoulun vuosiluokkia. Kolme osallistujaa kertoo opettaneensa myös esikoululaisia ja neljä vain 3.–6.-luokkalaisia. Kaksi osallistujista on opettanut vain 1.–4.- tai 1.–5.-luokkalaisia. Kolme osallistujaa on opettanut 0.–9.-luokkalaisia ja kaksi sen lisäksi lukiolaisia. Tällä hetkellä viisi osallistujaa toimii yhdysluokan opettajana ja seuraavaksi eniten on 4.–6. luokan opettajia. Heitä on jokaisella luokka-asteella neljä. Toista ja kolmatta luokkaa opettaa tällä hetkellä kumpaakin kaksi osallistujista ja ensimmäistä luokkaa yksi osallistuja. Yksi osallistuja opettaa sekä 6.-luokkalaisia että yläkoulussa ja luki-ossa.

Osallistujat ovat saaneet kuvailla kouluja, joissa he ovat työskennelleet. Tässä tulee huomata, että osa osallistujista on kuvaillut kouluja laajemmin ja osa suppeammin. Jotkut osallistujista ovat kuvailleet kaikkia kouluja, joissa on työskennellyt ja jotkut vain osaa niistä. Yleisintä on ollut koulun koon kuvailu. Suurin osa osallistujista on työskennellyt pienessä eli korkeintaan sadan oppilaan koulussa. Mainintoja on yhteensä 36. Suuria eli yli sadan oppilaan kouluja on mainittu aineistossa 29 kertaa. Koulun sijainnin kannalta maaseutu tai haja-asutusalue sanotaan

27 kertaa, joka on noin 48 prosenttia mainituista sijainneista. 16 osallistujaa kertoo työskennelleensä koulussa, joka sijaitsee ison kaupungin keskustassa. Seitsemän osallistujaa on työskennellyt taajaman tai lähiön koulussa ja kuusi pienemmän kunnan keskustassa. Suurin osa eli 37 mainituista kouluista on alakouluja. Yhtenäiskouluja on mainittu 12 ja yläkouluja tai lukiota kaksi kertaa. Kymmenen osallistujista kertoo työskennelleensä vanhassa koulussa ja viisi osallistujaa uudessa. Kuusi osallistujaa kertoo olleensa töissä erityiskoulussa tai erityisluokkia sisältävässä koulussa.

Näiden mainintojen lisäksi osallistujat kertovat yksittäisiä erityispiirteitä, joita kouluihin liittyy. Niitä ovat vaihtoehtopedagogiikka, musiikkiluokka, yhdysluokkaopetus, matemaattis-luonnontieteellinen painotus, haastavataustaiset oppilaat, vahva kyläyhteisö, erityisen turvallinen kouluyhteisö, valmistava luokka, suomenkielinen koulu ulkomailla, harjoittelukoulu, kansainvälinen koulu ja maahanmuuttajataustaisesti painottunut koulu. Osallistujat kertovat, että useita kouluja on lakkautettu tai yhdistetty yhtenäiskouluiksi, minkä myötä koulun koko on kasvanut. Kouluja on myös remontoitu tai vanhan koulun tilalle on rakennettu uusi koulu osallistujan uran aikana. Taustatietokysymysten perusteella voidaan todeta, että tutkimukseen osallistujilla on kokemusta erilaisista luokista, kouluista ja eri alueilta sekä lisäksi koulutustaustoissa on vaihtelua.

5.5 Aineiston analyysi

Fenomenografia aineistolähtöinen tutkimusmenetelmä, jolloin teoria ei perustu tutkimuksen luokittelurunkoon eikä teoriasta syntyneitä oletuksia testata. Tutkimuksen tulokset tullaan muodostamaan vuorovaikutuksessa aineistoon perustuen, jolloin aineistosta tulee esiin eri kategorioita (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkimuksessa on käytetty Niikon (2003) fenomenografista analyysia, joka pitää sisällään neljä eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa perehdytään aineistoon lukemalla se huolellisesti useaan kertaan. Tekstistä pyritään etsimään tutkimuksen ongelman kannalta merkityksellisiä ilmaisuja sekä luomaan ongelman kannalta laajempia kokonaiskäsitteitä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä vaiheessa tulee huomioida erityisesti aineiston ilmaisut ja pyrkiä unohtamaan niitä tuottaneet henkilöt. Toinen vaihe koostuu ilmauksien ryhmittelystä eli teemoittelusta, jonka tarkoituksena on vertailla ilmaisuja keskenään. Aineiston merkityksistä pyritään etsimään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä löytämään mahdollisia rajatapauksia tai harvinaisuuksia. Kolmannessa vaiheessa aiemmin muodostuneita merki-

tysryhmiä pyritään kategorisoimaan uudelleen aineistosta esiin tulleiden ydinmerkityksien pohjalta. Neljäs vaihe sisältää edellisessä vaiheessa syntyneiden kategorioiden laajentamisen korkeamman tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi niitä yhdistelemällä pohjautuen teoriaan (Niikko, 2003, s. 33–36).

Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan ja siitä pyritään etsimään tutkimusongelman kannalta tärkeitä merkitysyksiköitä, jotka antavat pohjan koko analyysille (Niikko, 2003, s. 33). Aineiston ilmauksista muodostetaan merkitysyksiköiden joukko, jotka muodostavat lopulta ylempiä kategorioita (Häkkinen, 1996, s. 41). Tässä tutkimuksen vaiheessa aineisto muutettiin Word-tiedostoksi Webropol 3.0 -ohjelmasta, jonka jälkeen aineisto luettiin useaan kertaan kokonaiskuvan saavuttamiseksi. Aineistosta lähdettiin etsimään kokonaisia ilmauksia tutkimusongelmaa vastaavista käsityksistä ja ne luokiteltiin eri värien avulla. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan merkitysyksiköitä etsiessä on tärkeää huomioida kokonainen ajatus, eikä pelkästään osallistujien yksittäisiä sanoja tai lauseita (Huusko & Paloniemi, 2006), joten tutkimuksessa on pyritty näkemään ilmaukset osallistujien näkökulmasta.

Toisessa vaiheessa merkitysyksiköitä lähdetään etsimään, lajittelemaan ja luokittelemaan ryhmiin tai teemoihin. Merkityksellisiä ilmaisuja pyritään vertailemaan toisiinsa ja löytämään kriteerit tietyille käsitysryhmälle (Niikko, 2003, s. 34). Tässä vaiheessa ilmauksia alettiin ryhmittelemään taulukkoon, jossa samojen värien mukaan luokitellut ilmaukset muodostivat oman ryhmänsä. Jokainen ilmaisu huomioitiin luokittelun aikana. Ilmauksia ryhmitellessä pyrittiin ottamaan huomioon niiden samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia ja vertailemaan niitä. Niikon (2003) mukaan fenomenografisessa analyysissä on tavoitteena huomioida mahdollisimman monenlaisia käsityksiä ja siksi rajatapausten ja harvinaisuuksien etsiminen on erittäin tärkeää. Joidenkin ilmaisujen merkitykset voivat tulla tärkeämmäksi kuin toiset (Niikko, 2003, s. 34), mutta tässä tutkimuksessa jokainen ilmaus on otettu huomioon tutkimusongelmaan soveltuvalla tavalla.

Kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköistä muodostetaan kategorioita (Niikko, 2003, s. 36). Tässä vaiheessa merkitysyksiköistä muodostettiin alemman tason kategorioita toisen vaiheen väriyhmittelyjen perusteella (taulukko 1). Esimerkiksi aineistosta tuli esiin koulun tuen, yksilöllisten tekijöiden ja perheen vaikutus tarkkaavaisuuteen, mitkä ovat tässä tapauksessa alemman tason kategorioita. Alemman tason kategoriat pitävät sisällään merkitysyksiköitä, joiden mukaan ne ovat syntyneet.

Taulukko 1. Fenomenografisen analyysin kolmas vaihe

Alemman tason kategoriat	Merkitysyksiköt
Koulun tuki	Avunsaanti helpottunut
	Ongelmiin kiinnitetään huomiota
	Esikoulu
	Koulun käytänteet
Yksilölliset tekijät	Tarkkaavaisuustaidot voidaan oppia
	Eritavoin tarkkaavaiset ihmiset ovat rikkaus
Perhe	Perheen käytänteet

Ahosen (1994) mukaan fenomenografisessa analyysissä tulee ottaa huomioon tutkimuksen kohteena olleiden henkilöiden käsitykset tutkimusongelmasta, jotka kuvaavat tutkimuksessa syntyneitä merkitysluokkia eli kategorioita. Niiden tehtävänä on selkeyttää aineistoon liittyviä ilmauksia ja niistä syntyneitä merkityksiä (Ahonen, 1994). Aineistosta syntyneet kategoriat muodostuivat aineiston osallistujien ilmauksien pohjalta ja ne kuvaavat niiden sisältöä selkeästi. Kategorisoinnissa huomioitiin aineiston jokainen ilmaisu, sillä Ahosen (1994) mukaan yksittäisestä merkityksestä voi muodostua oma kategoriansa (Ahonen, 1994). Osa kategorioista koostuu siten useammasta merkitysyksiköstä ja toisissa mainintoja on vain yksi.

Neljännessä vaiheessa alakategorioista pyritään laajentamaan ylemmän tason kategorioita eli kuvauskategorioita (taulukko 2). Ne on muodostettu aineistosta alemman tason kategorioita erottelemalla ja yhdistelemällä isommiksi kokonaisuuksiksi (Niikko, 2003, s. 36). Esimerkiksi seuraavista alemman tason kategorioista, koulun tuki, yksilölliset tekijät ja perhe, on muodostettu kuvauskategoria syyt oppilaiden tarkkaavaisuuden muuttumattomuudelle. Kategorioiden laadulliset erot tulee olla selkeitä, jotta ne erottuvat toisistaan (Niikko, 2003, s. 36–37), joten jokaiselle kategorialle on mietitty omat hyväksymiskriteerit, jotka löytyvät tulososiosta.

Martonin (1988) mukaan kuvauskategoriat sisältävät tutkimuksen kohteiden käsityksien ja kokemuksien erityispiirteet liitettynä empiirisesti aineistoon. Niiden tarkoituksena on kuvata tutkimuksen päätulokset ja toimia yhteenvedona tutkimukselle (Marton, 1988). Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat koostuvat osallistujien kuvailemista merkityksistä ja ne perustuvat myös tutkimuksen teoriaan. Kumpaankin tutkimuskysymykseen muodostuivat omat kuvauskategoriansa, jotka ovat selkeästi erotettavissa toisistaan. Kuvauskategoriat on järjestelty tutkimuksessa

vertikaalisesti, mikä Niikon (2003) mukaan tarkoittaa kategorioiden järjestämistä yleisyyden mukaan (Niikko, 2003). Tämä kuvauskategoriasysteemi valikoitui tuloksien luettavuuden ja selkeyden kannalta sopivaksi tutkimukseen.

Taulukko 2. Fenomenografisen analyysin neljäs vaihe

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoriat
Sytä oppilaiden tarkkaavaisuuden muuttumattomuudelle	Koulun tuki
	Yksilölliset tekijät
	Perhe

6 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä kokeneilla luokanopettajilla on oppilaiden tarkkaavaisuudesta heidän toiminnanohjauksensa aikana 20 vuodessa. Tutkimusongelmaan on vastattu tutkimuskysymysten avulla. Tulokset on saatu tutkimuksen aineistosta hyödyntäen fenomenografista analyysia, jossa ne on analyysin mukaisesti taulukoitu eri kategorioihin. Seuraavaksi esitellään tutkimustulokset tutkimuskysymysten ja tuloksia kuvaavien taulukoiden avulla (Taulukko 3–7).

Taulukoissa korkeimpina kategorioina ovat kuvauskategoriat, jotka kuvaavat laajimmin osallistujien käsityksiä tarkkaavaisuuteen liittyvistä ilmiöistä. Kuvauskategoriat jakautuvat alakategorioihin, jotka sisältävät osallistujien ilmauksista muodostuneet kokonaisuudet. Alakategorioihin on jaoteltu osallistujien kuvailemat merkitysyksiköt kriteerien mukaisesti. Taulukoiden tehtävänä on selkeyttää tulosten lukemista ja esittämistä. Tulokset on kirjattu jokaisessa tuloksia kuvaavassa taulukossa sekä tekstissä yleisyysjärjestykseen, joten osallistujien yleisimmät maininnat on kirjattu ensimmäiseksi. Taulukoita luetaan siten sekä ylhäältä alaspäin että vasemmalta oikealle. Tulosten yhteydessä on suoria lainauksia aineistosta. Jokaisen osallistujan kaikki eri merkitykset on huomioitu merkitysyksiköissä ja tulosten esittelyssä.

6.1 Käsityksiä oppilaan tarkkaavaisuudesta osana toiminnanohjausta

Tutkimuksessa osallistujien käsitykset oppilaiden tarkkaavaisuudesta heidän toiminnanohjauksensa aikana muodostuvat neljästä toisiinsa yhdistyvästä tekijästä, jotka ovat tarkkaavaisuus käytännössä, tarkkaavaisuutta tukevat tekijät, tarkkaavaisuutta heikentävät tekijät ja tarkkaavaisuuden merkitys. Osallistujat näkevät oppilaiden tarkkaavaisuuden keskittymisen näkökulmasta työskentelyyn, opetuksen sekä tehtävien teon aikana, jossa korostuu ylimääräisten ärsykkeiden poissulkeminen. Osallistujilla on kuitenkin eriäviä mielipiteitä siitä, ovatko sijaistoiminnot merkki hyvästä vai heikosta tarkkaavaisuudesta.

Tarkkaavaisuus kuvaillaan merkittäväksi tekijäksi oppilaan toiminnanohjauksen kannalta, sillä sen nähdään vaikuttavan oppilaan koulutyöskentelyyn ja sitä kautta oppimiseen. Osallistujien käsitysten mukaan tarkkaavaisuus vaikuttaa erityisesti pitkäaikaisen työskentelyn onnistumiseen ja ohjeiden kuuntelemiseen. Osallistujat kokevat oppilaan tarkkaavaisuutta parhaiten tukeväksi tekijäksi opettajan toiminnan työrauhan ylläpitäjänä sekä heikentäväksi tekijäksi oppilaan huonon vireystilan ja motivaation. Myös oppimisympäristön vaikutus nousee tuloksissa

esiin ja osallistujien käsitysten perusteella tarkkaavaisuuteen vaikuttavat sekä koko luokkayhteisöön että yksilöön yhdistyvät ympäristötekijät.

6.1.1 Tarkkaavaisuus käytännössä

Tulokset osoittavat, millä tavalla tutkimukseen osallistuneet käsittävät tarkkaavaisuuden käytännön näkökulmasta. Käytännön näkökulma kertoo, miten osallistujat näkevät tarkkaavaisuuden teoreettisen määritelmän näkyvän oppilaissa ja heidän toiminnanohjauksessaan. Se tuo myös esiin, mitä tarkkaavaisuus on osallistujien käsitysten mukaan. Tuloksissa korostuu tarkkaavaisuuden kuvaaminen keskittymisen avulla. Tarkkaavaisuus yhdistyy oppilaan toiminnassa koulutyöskentelyn eri osa-alueisiin. Tulokset jakautuvat kuvaamaan oppilaan tarkkaavaisuutta käytännössä työskentelyn, opetuksen ja tehtävien teon aikana (taulukko 3).

Oppilaan tarkkaavaisuutta käytännössä kuvataan oppilaan koulutyöskentelyyn liittyvien teki-
joiden kautta. Osallistujat kuvaavat yleisesti oppilaan toimintaa oppitunnilla, mikä tapahtuu opetuksen ja tehtävien teon ulkopuolella. Osallistujat kuvailevat oppilaan tarkkaavaisuuden olevan käytännössä huomattavasti eniten pitkäkestoista keskittymistä työskentelyyn. Lisäksi pitkäjänteisyys ja työskentelyn ylläpitäminen korostuvat osallistujien vastauksissa (taulukko 3).

”Pystyy keskittymään meneillään olevaan tapahtumaan ja toimintoon.” (osallistuja 21)

”Yksinkertaisuudessaan, kuinka hyvin pystyy keskittymään opetettavaan asiaan tunnilla, ja pitämään tarkkaavuutta yllä.” (osallistuja 6)

”sinnikkyys pitkäjänteiseen työhön” (osallistuja 7)

Oppilaan työskentelyn osalta tarkkaavaisuutta kuvaillaan ärsykkeiden kautta. Osallistujat kuitenkin näkevät ärsykkeiden vaikuttavan oppilaan tarkkaavaisuuteen eri tavoin. Osa osallistujista on kokenut tarkkaavaisuuden näkyvän oppilaan työskentelyssä siten, että oppilas poissulkee ylimääräiset ärsykkeet ja häiritsevät sijaistoiminnot. Niitä ovat esimerkiksi piirtäminen ja esineiden näpertely. Tarkkaavainen oppilas kuitenkin reagoi tarpeellisiin ärsykkeisiin, kuten opettajan kysymykseen. Yksi osallistujista kokee, että työskentelyn aikana tehtävät sijaistoiminnot voivat kuulua tarkkaavaisen oppilaan toimintaan ja parantaa tarkkaavaisuutta (taulukko 3).

“Huomion keskittämistä käsiteltävään asiaan, häiriintymättä ulkopuolelta tulevista ärsykkeistä” (osallistuja 3)

”Hän keskittyy tehtäviin tai ohjeisiin eikä suuntaa tarkkaavaisuuttaan sijaistoimintoihin tai muuhun häntä kiinnostavaan esim. leikkii kynillä, kokoaa penaalitavara-pyramideja, tutkii kirjan muita sivuja, leikkii hiuksillaan, ...” (osallistuja 18)

”Oppilas saattaa esim. piirrellä kirjaan, mutta fokus on silti aiheessa.” (osallistuja 13)

Osa osallistujista kuvaa tarkkaavaisuutta oppilaan oman tason mukaisena työskentelynä eli tarkkaavainen oppilas pyrkii välttämään alisuoriutumista työskentelyn aikana. Osallistujien käsitysten mukaan tarkkaavainen oppilas myös huomioi muut työskentelynsä aikana eli ei esimerkiksi häiritse muiden työskentelyä. Tulosten mukaan työskentelyn aikana tarkkaavainen oppilas pyrkii yrittämään uudelleen epäonnistuessaan (taulukko 3).

”... ei luovuteta epäonnistumisen sattuessa vaan motivaatiota=sinnikkyys riittää yrittää uudelleen. osataan arvostaa tehtyä työtä eli ollaan työskennelty oman tason mukaisesti, vältetään alisuoriutuminen” (osallistuja 7)

”... ottaa toiset huomioon” (osallistuja 17)

Oppilaan tarkkaavaisuus käytännössä näkyy osallistujien kokemusten mukaan lisäksi opetuksen aikana, kun oppilas osoittaa jollakin tavalla olevansa tarkkaavainen. Osallistujat tuovat vastauksissaan esiin tarkkaavaisuuden näkyvän keskittymisenä meneillä olevaan opetukseen esimerkiksi seuraamalla aktiivisesti opetusta ja keskittymisenä opettajan antamiin ohjeistuksiin. Usein osallistujat mainitsevat myös kuuntelemisen taidon samassa yhteydessä, koska kuuntelemisen nähdään olevan tarkkaavaisuuden osoittamista. Yhden osallistujan mukaan kuuntelemisen taitoa voidaan testata kysymällä aiheeseen liittyviä kysymyksiä (taulukko 3).

“Tarkkaavaisuus on mielestäni sitä, että osaa kuunnella ja seurata opetusta...” (osallistuja 10)

“Sitä että oppilas pystyy keskittymään opetettavaan asiaan, keskusteluun, peliin, leikkiin tms. niin että hän ymmärtää ohjeen, kuulee ja muistaa edes jotain ja pystyy toimimaan.” (osallistuja 15)

“Tarkkaavuus on mielestäni sitä, että lapsi keskittyy kuuntelemaan ohjeita...”
(osallistuja 20)

”Oppilas jaksoo keskittyä kuuntelemaan opetusta ja kommentoi sitä asiassa pysyen tai kysyttäessä osoittaa tietävänsä mistä on juuri puhuttu.” (osallistuja 13)

Opetuksen aikana näkyvän tarkkaavaisuuden kuvaillaan olevan aktiivista osallistumista, puheenvuoron odottamista sekä paikoillaan pysymistä. Nämä maininnat ovat yksittäisiä, mutta kertovat hyvin, miten osa osallistujista näkee tarkkaavaisen oppilaan käyttäytyvän opetuksen aikana (taulukko 3).

“...toimimista aktiivisesti=olemalla läsnä, puhun vasta, kun on jotain sanottavaa ja vasta sitten kun on saanut puheenvuoron...” (osallistuja 7)

Osallistujien kokemukset liittyvät lisäksi oppilaiden tehtävien tekoon. Tässä osallistujat tuovat selkeästi esiin tehtävät ja siihen liittyvät toiminnot. Se eroaa työskentelyyn liittyvistä käsityksistä, koska tehtävällä tarkoitetaan jotakin tiettyä, yksittäistä ja opettajan antamaa toimintoa. Osallistujat selkeästi erottavat vastauksissaan työskentelyn ja tehtävän tekemisen toisistaan, joten se on huomioitu tuloksissa. Osallistujien mukaan tarkkaavaisuus näkyy tehtävien osalta käytännössä siten, kun oppilas kykenee pysymään olennaisessa asiassa ja keskittymään annetun tehtävän tekemiseen (taulukko 3).

“Tarkkaavaisuus on mielestäni sitä, että kykenee keskittymään täysillä huomion kohteena olevaan asiaan.” (osallistuja 12)

“Tarkkaavuuden tehtäväkohtainen suuntaaminen, tehtävän kannalta pitkäkestoinen ylläpitäminen...” (osallistuja 4)

Tuloksissa nousee usein esiin tehtävien kohdalla niiden tekeminen aktiivisesti ja loppuun asti eli osallistujat näkevät tarkkaavaisuuteen kuuluvan myös toiminnan loppuunsaattamisen tehtävien teon osalta. Useampi osallistuja nostaa esiin myös tehtävien itsenäisen aloittamisen ja erilaisiin tehtäviin mukautumisen. Tehtäviin liittyvät asiat tulisi tapahtua ilman, että oppilaan tehtävien tekoa seurataan koko ajan vieressä (taulukko 3).

“Tarkkaavaisuus tarkoittaa mielestäni: oppilaan kykyä päästä alkuun tehtävissä/juuttuminen, tehdä tehtävät loppuun...” (osallistuja 17)

“...Tehtävien tekemistä ilman jatkuvaa muistuttamista tai valvontaa.” (osallistuja 23)

Taulukko 3. Käsitteet oppilaiden tarkkaavaisuudesta käytännössä, siihen liittyvät luokittelut toiminnan mukaan sekä esimerkit tarkkaavaisuuteen liittyvistä huomioista

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoriat	Merkitysyksiköt
Oppilaiden tarkkaavaisuus näkyy käytännössä	Työskentelyn aikana	Pitkäkestoinen keskittyminen
		Ylimääräisten ärsykkeiden poissulkeminen
		Häiritsevien sijaistoimintojen poissulkeminen
		Reagoiminen tarpeellisiin ärsykkeisiin
		Oman tason mukaisuus
		Muiden huomioiminen
		Sinnikkyys yrittää uudelleen
		Keskittyminen tukevien sijaistoimintojen avulla
	Opetuksena aikana	Keskittyminen opetukseen
		Keskittyminen ohjeistuksiin
		Kuuntelemisen taito
		Aktiivinen osallistuminen
		Puheenvuoron odottaminen
		Paikoillaan pysyminen
	Tehtävien teon aikana	Olellaisessa asiassa pysyminen
		Keskittyminen tehtäviin
		Tekeminen aktiivisesti ja loppuun asti
		Tehtävien aloittaminen
Tehtäviin mukautuminen		

6.1.2 Tarkkaavaisuutta tukevat ja heikentävät tekijät

Tässä luvussa käsitellään tarkkaavaisuutta tukevia ja heikentäviä tekijöitä. Osallistajat tuovat vastauksissa esiin tarkkaavaisuutta tukevia tekijöitä osana oppilaiden toiminnanohjausta. Käsitteet muodostavat tekijöistä, joita ovat opettajan toiminta, luokkayhteisöä tukevat ympäristötekijät, työskentelyä tukevat tekijät, yksilöä tukevat ympäristötekijät, luokan dynamiikka sekä oppilaan toiminta (taulukko 4). Opettajan toimintaa kuvaavat ilmaukset, joissa osallistuja kuvaa selkeästi opettajan toimesta tapahtuvia asioita, jotka tukevat oppilaan tarkkaavaisuutta. Tällaisia ilmauksia ovat työrauhan ylläpito ja selkeät ohjeet.

“Opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaiden tarkkaavuuteen luomalla luokkaan työrauhan” (osallistuja 20)

“...Napakat selkeät ohjeet toiminnalle...” (osallistuja 5)

Osallistajat näkevät näiden lisäksi opettajan omaan toimintaan liittyvinä tukitoimena luokan tapahtumien ennakoinnin, oppilaiden jatkuvan ohjauksen, mukautumisen muuttuviin tilanteisiin, oppilaiden motivoinnin, ilon kautta opettamisen, selkeän opetuksen, oppilaiden kannustamisen, opetuksen ajankäyttöön panostamisen sekä ristiriitojen sovittamisen opettamisen oppilaille. Tulokset osoittavat, että opettajan toiminnassa on tärkeää selkeys ja oppimisympäristöstä huolehtiminen, jotta toiminta tukisi oppilaiden tarkkaavaisuutta (taulukko 4).

“...Ennakoitavuus -eli rutiinit toimiviksi, mutta jouston varaakin pitää olla tilannekohtaisesti.” (osallistuja 5)

“...selkeä ja johdonmukainen opetus...” (osallistuja 7)

“Tarkkaavuutta lisää motivointi, oikea-aikainen kannustava palaute ja valmentava ote. Myös oppimisen nostaminen keskiöön ilon lähteenä lisää tarkkaavuutta ... Samoin ristiriitojen ratkaisemisen opettaminen. Kaikki edellä mainittu vaatii nykyään ajankäytöllisesti massiivista ajankäytöllistä panostusta. Jos panostusta ei tee, luokassa todellakin on suuria tarkkaavuuden häiriöitä kaikilla.” (osallistuja 9)

Osallistujien nimeämiin luokkayhteisöä tukeviin ympäristötekijöihin kuuluvat ilmaukset, joissa ilmenee selkeästi ympäristön kuvailu koko luokkayhteisön tasolla, eikä vain tehtävä- tai yksilötasolla. Luokkayhteisön tasolla tarkkaavaisuutta tukevia ympäristötekijöitä ovat ylimääräisten ärsykkeiden minimointi, huolella mietitty istumajärjestys, kodin tuki, riittävä hiljaisuus sekä selkeä ympäristö (taulukko 4).

“Tukee: ympäristö, jossa ei ole ylimääräisiä ärsykeitä, eli hiljaisuus, ei liikaa katsottavaa” (osallistuja 15)

“Keskittymistä auttaa: istumajärjestyksen huolellinen valinta. Levottomat seinän vierille eteen ja taakse.” (osallistuja 17)

Työskentelyn liittyvät ne osallistujien maininnat, jotka nähdään tukevan oppilaan itsenäistä koulutyöskentelyä. Työskentelyä tukevista tekijöistä nousee esiin opetusmateriaali, selkeä päivärakenne, tehtävien mielekkyys, vaihtelevuus tunnin rakenteessa, opiskeluvälineiden kunto, toiminnalliset ja monipuoliset työskentelytavat, oppimisen välitavoitteet sekä sähköisten oppimisympäristöjen hallinta (taulukko 4).

“Selkeä rakenne päivään, joka on kuvitettu kuvilla. Muutoksista puhutaan ajoissa.” (osallistuja 2)

“...mielekkäät tehtävät, -sopivan mittaiset tehtävät, - vaihtelevuus tunnin rakenteessa” (osallistuja 8)

Kaksi osallistujaa tuo esiin yksilöä tukevia ympäristötekijöitä, jotka ovat erillisiä verrattuna koko luokkayhteisöä tukeviin ympäristötekijöihin. Niitä ovat hyvä istuin, stressilelut, kuminauhat, musiikin kuuntelu ja kuulosuojaimet (taulukko 4).

“Kuulosuojainten käyttö / musiikin kuuntelu kuulokkeilla. Stressilelujen käyttö. Kuminauhat pulpetinjaloissa auttavat osalle. Pyöreät selkänöjättömät pallit auttavat osalle levottomista” (osallistuja 17)

Luokan dynamiikka vaikuttaa myös oppilaan tarkkaavaisuuden tukemiseen. Sitä kuvaavat luokkayhteisön henkistä puolta osoittavat ilmaukset. Pieni ryhmäkoko, keskittyminen, turvallinen luokkayhteisö, vertaisten kannustaminen ja hyvä yhteishenki nähdään positiivisessa valossa (taulukko 4).

”Tarkkaavaisuutta tukevia tekijöitä ovat pieni ryhmäkoko, ryhmässä olevien kaikkien oppilaiden mahdollisimman hyvä keskittyminen ja kiireetön ilmapiiri.” (osallistuja 11)

”kannustaminen: vertaistuki, ope, koti, ... hyvä luokan yhteishenki, turvallinen kouluyhteisö” (osallistuja 7)

Osallistajat mainitsevat yksittäisiä asioita oppilaan toimintaan liittyen, kuten motivaation, hyvän vireystilan, oman työn arvostuksen sekä ohjeiden noudattamisen. Motivointi voi olla lähöisin oppilaasta itsestään tai saatu opetusmenetelmien kautta. Oppilaan omaa sisäistä tai ulkoista toimintaa kuvataan näiden ilmauksien avulla (taulukko 4).

“...perusasiat kunnossa, riittävä lepo, ravinto...” (osallistuja 7)

”Motivaatio eli joko oppilaan aito kiinnostus asiaan tai hauskuutus.” (osallistuja 16)

Taulukko 4. Tarkkaavaisuutta tukevat tekijät oppilaan toiminnanohjauksessa

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoriat	Merkitysyksiköt
Tarkkaavaisuutta tukevat tekijät oppilaan toiminnanohjauksessa	Opettajan toiminta	Työrauhan ylläpito
		Selkeät ohjeet
		Ennakointi
		Jatkuva ohjaus
		Mukautuminen muuttuviin tilanteisiin
		Motivointi
		Opettaminen ilon kautta
		Selkeä opetus
		Kannustaminen
		Ajankäyttöön panostaminen
		Ristiriitojen sovittaminen
	Luokkayhteisöä tukevat ympäristötekijät	Ärsykkeiden minimointi
		Huolella mietitty istumajärjestys
		Kodin tuki
		Riittävä hiljaisuus
	Työskentelyä tukevat tekijät	Selkeä ympäristö
		Opetusmateriaali
		Selkeä päivärakenne
		Tehtävien mielekkyys
		Vaihtelevuus tunnin rakenteessa

	Opiskeluvälineet kunnossa	Opiskeluvälineet kunnossa
		Toiminnallisuus
		Monipuoliset oppimistavat
		Välitavoitteet
		Sähköisten oppimisympäristöjen hallinta
	Yksilöä tukevat ympäristötekijät	Hyvä istuin
		Stressilelut
		Kuminauhat
		Musiikin kuuntelu
		Kuulosuojaimet
	Luokan dynamiikka	Pieni ryhmäkoko
		Keskittyminen
		Turvallinen kouluyhteisö
		Vertaisten kannustaminen
		Hyvä yhteishenki
	Oppilaan toiminta	Motivaatio
Hyvä vireystila		
Oman työn arvostus		
Ohjeiden noudattaminen		

Tarkkaavaisuutta heikentävät tekijät koostuvat oppilaiden yksilöllisistä tekijöistä, ulkopuolisista ärsykkeistä, koulun toiminnasta sekä opettajan toiminnasta. Tuloksissa nousevat esiin oppilaaseen vaikuttavat yksilölliset tekijät, jotka osallistujat kokevat heikentävän oppilaiden tarkkaavaisuutta. Oppilaiden yksilöllisistä tekijöistä nousee esiin vireystila eli oppilaan nälkä ja väsymys. Muita yksittäisiä mainintoja tarkkaavaisuutta heikentäviksi tekijöiksi on nimetty oppilaan motivaation puute, ajatukset, jotka harhailevat muissa asioissa, alisuoriutuminen, jännittäminen, oppilaan omat huolet ja murheet, laiskuus, oppilaan huono päivä, huomionhakuisuus, nuori ikä, epävarmuus ja koulun epäarvostaminen (taulukko 5).

“...oppilaan omat huolet ja muut mielessä pyörivät ajatukset...” (osallistuja 8)

“...ei jakseta keskittyä, kun mieli tekee välitunnille.” (osallistuja 13)

“Tarkkaavuus kärsii väsyneenä ja nälkäisenä.” (osallistuja 20)

Ympäristön ulkopuoliset ärsykkeet heikentävät tulosten mukaan tarkkaavaisuutta. Heikentäviksi tekijöiksi koetaan muiden oppilaiden äänet ja muut näkyvät ärsykkeet. Lisäksi häiritsevinä ulkopuolisina ärsykkeinä koetaan luokan ulkopuoliset äänet, älylaitteet, muiden oppilaiden häiritsevä käytös, avoin oppimisympäristö sekä opettajan ohjaukseni (taulukko 5).

“Jos joku toinen oppilas pitää häiritsevää ääntä tai ikkunasta näkyy jotain kiinnostavaa, tarkkaavaisuus voi heikentyä” (osallistuja 22)

“Tarkkaavaisuutta heikentää esim. moniärsykeinen ympäristö. Nyt korona-aikana pitää pitää ikkunat auki ja ovet käytävään myös. Kahdelta puolelta kuuluu ääniä (eri aikaan välitunnilla olevien lasten leikkiä ja käytävältä toiselle tunnille juosten siirtyviä lapsia). Moniärsykeisyyttä lisää myös se, että luokahuoneessa on paljon erilaista kuvamateriaalia oppilaiden välittömässä näkökentässä. Liian lähellä toisiaan istuvat oppilaat on myös yksi ärsykkeiden lähde: on kiinnostavaa katsoa ja vahtia, mitä muut tekevät ja sanovat” (osallistuja 18)

Koulun toimintaan liittyvät maininnat koostuvat heikentävistä tekijöistä, joihin koulun toimintakulttuuri liittyy olennaisella tavalla. Tulosten mukaan koulun toiminnalla, kuten oppilaiden välisillä ristiriidoilla, vaihtuvilla opettajilla, epäselvillä kasvatustai toimintatavoilla sekä isoilla ryhmäkoilla on heikentävä merkitys oppilaiden tarkkaavaisuuteen osana toiminnanohjauksesta (taulukko 5).

“liian paljon liikkuvia osia, esim. vaihtuvat aikuiset, koulun kasvatustai toimintatavat eivät ole selkeitä” (osallistuja 7)

“Tarkkaavaisuutta heikentää oppilasryhmän suuri koko” (osallistuja 11)

Osallistajat nimeävät myös heidän omia toimintatapojaan, jotka voivat heikentää oppilaiden tarkkaavaisuutta. Osallistajat kertovat yksittäisiä mainintoja oman toiminnan vaikutuksesta oppilaiden tarkkaavaisuuden heikentymiseen. Kiireinen aikataulu, epäselvät ohjeet ja heikko aikuisjohtaminen nähdään vaikuttavan oppilaiden tarkkaavaisuuteen kielteisesti (taulukko 5).

“(ajankäytön puute) Jos panostusta ei tee, luokassa todellakin on suuria tarkkaavuuden häiriöitä kaikilla.” (osallistuja 9)

“...heikko aikuisjohtaminen, epäselvä ohjeistus...” (osallistuja 12)

Taulukko 5. Tarkkaavaisuutta heikentävät tekijät oppilaan toiminnanohjauksessa

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoriat	Merkitysyksiköt
Tarkkaavaisuutta heikentävät tekijät oppilaan toiminnanohjauksessa	Oppilaan yksilölliset tekijät	Nälkä
		Väsymys
		Motivaation puute
		Ajatukset muualla
		Alisuoriutuminen
		Jännittäminen
		Huolet ja murheet
		Laiskuus
		Huono päivä
		Huomionhakuisuus
		Nuori ikä
		Epävarmuus
		Koulun epäarvostaminen
	Ulkopuoliset ärsykkeet	Muiden oppilaiden äänet
		Näkyvät ärsykkeet
		Luokan ulkopuoliset äänet
		Älylaitteet
		Muiden oppilaiden häiritsevä käytös
		Avoin oppimisympäristö
		Opettajan ohjausäänet
	Koulun toiminta	Oppilaiden väliset ristiriidat
		Vaihtuvat opettajat
		Epäselvät kasvatus- ja toimintatavat
Isot ryhmäkoot		
Opettajan toiminta	Kiireinen aikataulu	
	Epäselvät ohjeet	
	Heikko aikuisjohtaminen	

6.1.3 Tarkkaavaisuuden merkitys oppilaan toiminnanohjauksessa

Toiminnanohjaus kuvaa tutkimuksessa oppilaan kokonaisvaltaista koulutyöskentelyä ja osallistujilta kysyttiin, millainen merkitys heidän mielestään tarkkaavaisuudella on oppilaiden toiminnanohjauksessa. Suurin osa eli 15 tutkimuksen osallistujista kertoo tarkkaavaisuudella olevan erittäin suuri merkitys oppilaan toiminnanohjaukseen. Kahden osallistujan käsityksen mukaan tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus vaikuttavat toinen toisiinsa. Tutkimuksen tuloksissa tarkkaavaisuus nähdään oppilaan toiminnanohjauksessa toiminnan, yksilöön liittyvien tekijöiden ja tehtävien kannalta merkityksellisenä (taulukko 6).

Tuloksissa toimintaan liittyvät maininnat näyttäytyvät oppilaan toiminnanohjaukseen liittyvinä piirteinä, joissa korostetaan tarkkaavaisuuden merkitystä. Osallistujien käsityksissä oppilaan toiminnassa korostuu yhteisten ohjeiden kuunteleminen ja niiden mukaan toimiminen. Sen lisäksi on mainittu oppilaan pitkäjänteinen työskentely, valikoivan tarkkaavaisuuden merkitys oppimistilanteessa, henkilökohtaisen ohjeen mukaan toimiminen ja oppilaan oma ajankäyttö. Yksi osallistujista kuvailee tarkkaavaisuuden merkitystä oppilaan toiminnanohjauksessa eri tavoin tarkkaavaisten oppilaiden kautta. Toiminta onnistuu paremmin hyvin tarkkaavaisilla oppilaille kuin tarkkaamattomilla, joille toimintaohjeet on selitettävä useaan kertaan. Yksi osallistujista vertaa tarkkaavaisuuden merkitystä oppilaan toiminnanohjauksessa suunnistukseen, mistä voidaan päätellä, että kartta kuvaa toiminnanohjausta ja kartan lukeminen tarkkaavaisuutta (taulukko 6).

“Jos vertaa suunnistukseen, osaa etsiä hyvän reitin määränpäähän, eikä haahuile kartalla sinne tänne ilman suunnitelmaa” (osallistuja 1)

“Ohjeiden kuuntelu ja toteuttaminen, toiminnan pitkäjänteinen tekeminen, maltti, oman toiminnan suunnittelu, ajankäyttö ym.” (osallistuja 19)

“Tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus kulkevat käsi kädessä. Ne oppilaat, jotka ovat kuunnelleet ohjeet, pystyvät aloittamaan työskentelyn tai toimimaan annettujen ohjeiden mukaan. On niitä oppilaita, jotka eivät keskity kuuntelemaan ohjeita, mutta pystyvät toimimaan ohjeiden mukaan, koska osaavat poimia luokkatovereilta sen, mitä pitäisi tehdä. Sitten on kolmas ryhmä, jotka eivät pysty kumpaankaan edellä mainittuun. Heidän työskentelynsä onnistuu vasta, kun käyt antamassa henkilökohtaisen ohjeen.” (osallistuja 20)

Yksilöön vaikuttavat tekijät koetaan osallistujien mielestä tärkeänä osana toiminnanohjausta ja ilmaisut koostuvat oppilaaseen vaikuttavista sisäisistä tekijöistä. Yksilön näkökulmasta tarkkaavaisuuden merkitys oppilaan toiminnanohjauksessa nähdään oppilaan oppimisen, osaamisen, motivaation ja onnistumisen kokemusten kautta. Osallistujien käsityksistä tulee ilmi, että motivaatioon yhdistyvät myös huumorintaju ja älykkyys. Toiminnanohjausta pidetään taitona, joka näkyy ulospäin oppilaan sisäisten tekijöiden kautta (taulukko 6).

“Äärimmäisen tärkeä! Hyvä tarkkaavaisuus johdattaa oppilaan portaalta seuraavalle mielekkäällä tavalla saaden motivaation pysymään korkealla ja kyvyn kehittyä kohti sivistystä!” (osallistuja 7)

“Tarkkaavaisuus on oppimisen yksi peruspilari ja keskittyminen voi tuoda pysyviä oppimistuloksia.” (osallistuja 14)

“Tarkkaavainen oppilas kuuntelee ohjeet, kysyy jos ei ymmärrä, ja pääsee kiinni opittavaan asiaan paremmin kuin sellainen, jonka tarkkaavaisuudessa on pulmaa. Tarkkaavainen oppilas saa siten myös enemmän onnistumisen kokemuksia, kun toiminta on hallinnassa ja oppimista todennäköisesti tapahtuu enemmän ja tehokkaammin” (osallistuja 18)

”Suuri merkitys. Jos oppilas saa itseään kiinnostavan asian, tekee hän sitä kauan ja keskittyneesti. Mutta usein tämäkin tapahtuu nopeasti. usein nämä oppilaat ovat hyvin taitavia ja älykkäitä. He ymmärtävät huumoria ja "lamppu sytty" nopeasti.” (osallistuja 2)

Osallistujien nimeämät tehtäviä koskevat maininnat liittyvät oppilaan toiminnanohjauksessa näkyvään tehtävien tekemiseen, mihin sisältyvät tavoitteiden asettaminen tehtäväkohtaisesti ja tavoitteiden saavuttaminen. Osallistujat näkevät tarkkaavaisuuden merkityksellisenä oppilaan toiminnanohjauksessa myös tehtävien aloittamisen, jatkamisen ja valmiiksi saamisen kannalta (taulukko 6).

“Tarkkaamattomille joutuu ohjeita toistamaan / eivät tiedä esim. mistä kohtaa pitäisi jatkaa tekstin ääneen lukemista.” (osallistuja 5)

“Vaikeus keskittyä kuuntelemaan ohjeita, jonka takia voi tehdä asioita väärin, tai vaikeus päästä aloittamaan töitä. Vaikeus keskittyä työskentelyyn ylipäätään.” (osallistuja 6)

Taulukko 6. Tarkkaavaisuuden merkitys oppilaan toiminnanohjauksessa siihen vaikuttavien tekijöiden osalta.

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoriat	Merkitysyksiköt
Tarkkaavaisuuden merkitys oppilaan toiminnanohjauksessa	Toiminta	Yhteisten ohjeiden kuuntelu ja niiden mukaan toimiminen
		Pitkäjänteinen työskentely
		Valikoivan tarkkaavaisuuden merkitys oppimistilanteessa
		Henkilökohtaisen ohjeen mukaan toimiminen
		Ajankäyttö
	Yksilö	Oppiminen
		Osaaminen
		Motivaatio
		Onnistumisen kokemukset
	Tehtävä	Tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen
		Tehtävän aloittaminen/jatkaminen
		Tehtävän valmiiksi saaminen

6.2 Tarkkaavaisuuteen liittyvät kokemukset 20-vuotisella työuralla

Tutkimuksessa osallistujien käsitykset oppilaiden tarkkaavaisuudesta 20-vuotisen työuransa aikana koostuvat viidestä osa-alueesta, jotka ovat osallistujien nykyisten oppilaiden tarkkaavaisuus tällä hetkellä, tarkkaavaisuus 10 ja 20 vuotta sitten, syyt tarkkaavaisuuden muutokselle sekä muuttumattomuudelle. Oppilaiden tarkkaavaisuus koetaan polarisoituvana ilmiönä, sillä osallistujien tämänhetkisisissä luokissa tarkkaamattomia ja hyvin tarkkaavaisia oppilaita on paljon. Osallistujat kuvailevat tarkkaavaisuuden heikentyneen enemmän 20 vuoden sisällä verrattuna 10 vuoteen, ja eniten muutosta on tapahtunut oppilaiden työskentelytaidoissa. Osallistujat näkevät oppilaiden keskittymiskyvyn heikentyneen erityisesti pitkäkestoisen työskentelyn

osalta. Oppilaiden kuvaillaan tarvitsevan opetuksessa yhä enemmän viihdyttäviä työtapoja keskittyäkseen ja osallistujat kokevat oppilaiden toiminnanohjaustaitojen heikentyneen 20 vuodessa.

Osallistujat nimeävät paljon syitä tarkkaavaisuuden heikentymiselle, mutta tulokset osoittavat, että osallistujien käsitykset ovat aiheesta yhteneviä. Tarkkaavaisuuden heikentymisen syiksi koetaan erityisesti ihmisten elämäntapojen muutokset, kuten digitalisaatio ja liikunnan vähentyminen. Perheen sisäiset ongelmat ja yhteiskunnan nopeitempisuus nähdään myös heikentymisen takana. Kuitenkin kaksi osallistujaa kokee, että oppilaiden tarkkaavaisuudessa ei ole tapahtunut muutosta heidän työuransa aikana, ja he näkevät sen syyksi muun muassa tarkkaavaisuuden yksilöllisen kehittymisen sekä koulun tarjoaman tuen.

6.2.1 Tarkkaavaisuus tämänhetkisessä luokassa

Tutkimuksen osallistujat kuvailevat nykyisen luokkansa oppilaiden tarkkaavaisuutta eri ominaisuuksien avulla, millaista eri tavoin tarkkaavaisia oppilaita luokassa on, millaista tarkkaavaisuus on yleisesti luokassa ja mitkä ovat oppilaiden tarkkaavaisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Osallistujien ilmaukset koostuvat erilaisten oppilaiden kuvailuista tarkkaavaisuuden perusteella. Tulosten mukaan kuusi osallistujaa opettaa luokkaa, jossa on huomattavan tarkkaavaisia oppilaita, mutta saman verran on luokkia, joissa oppilaita kuvaillaan periksiantaviksi tai lyhytpinnaisiksi. Useita mainintoja on oppilaista, jotka ovat omissa ajatuksissaan, herkkiä ärsykeille tai tarvitsevat jatkuvasti apua. Näiden lisäksi on oppilaita, jotka jäävät tarkkaavaisuuden suhteen ääripäiden keskelle, puuhailevat ylimääräistä, ovat huolimattomia tai eivät reagoi ärsykkeisiin (taulukko 7).

”Luokassa on 25 oppilasta. Hajonta suurta. Osaa ei häiritse, vaikka pommi räjähtäisi, joku häiriintyy pienestäkin äänestä. Herkkiä 2–3.” (osallistuja 3)

”Osa on huomattavan aktiivisesti tarkkaavaisia - suorastaan suuntautuvat opettajaa kohti yhteisissä keskusteluissa (ja tämä kyllä näkyy oppimistuloksissa!). Ja sitten on muutamia niitä, jotka istuvat aivan omissa ajatuksissaan... ja taitaapa olla myös kaikkea muuta näitten väliltä.” (osallistuja 5)

” Tällä hetkellä noin puolet 19:stä pystyy keskittymään opetukseen täysillä ja toimimaan hyvin ohjeiden mukaan. Lisäksi on näpertäjiä, niitä, jotka kysyvät ohjeet,

vaikka ne juuri annettiin. Kääntäilyt oma luku sinänsä. Vessassakävijät.” (osallistuja 13)

Osallistujat kuvailevat tämänhetkisten oppilaiden tarkkaavaisuuden laatua. Viiden osallistujan käsityksen mukaan heidän nykyisessä luokassaan tarkkaavaisuus on pääosin hyvää ja neljä opettajaa kertoo tarkkaavaisuuden olevan suurimmaksi osaksi huonoa. Neljä muuta osallistujaa kuvailee oppilaidensa tarkkaavaisuuden polarisoituneen eli oppilaat ovat joko todella tarkkaavaisia tai tarkkaamattomia, eivätkä jotain siltä väliltä. Neljä osallistujaa painottaa oppilaiden yksilöllisyyttä tai suurta vaihtelevuutta tarkkaavaisuuden suhteen. Loput kolme osallistujaa, jotka kertovat oppilaidensa tarkkaavaisuuden laadusta, sanovat sen olevan pääosin hyvää. Yksi osallistujista ei osannut vastata kysymykseen (taulukko 7).

”Hyvin vaihtelevaa yksilöittäin” (osallistuja 1)

”Tarkkaavaisuudessa on hyvin suuria vaihteluja oppilaiden välillä.” (osallistuja 11)

”Tällä hetkellä minulla on levoton luokka, jossa useilla oppilailla on vaikeuksia” (osallistuja 15)

”Erittäin hyvä. Kyseessä melko akateeminen, tasainen ja sosiaalisesti taitava ryhmä.” (osallistuja 19)”

Osallistujien näkemykset tämänhetkisten oppilaiden tarkkaavaisuuteen vaikuttavista tekijöistä ovat oppilaiden ikä, motivaatio, poikien väliset ystävyysuhteet, luokkatila sekä digilaitteet (taulukko 7).

”Pelaaminen ja yleisesti kännykällä oleminen tuntuu olevan pääasiassa” (osallistuja 4)

”Riippuu porukasta. Tällä hetkellä perinteinen luokkatila ilman jatkuvia ärsykeitä, ja kutosen porukka työskentelee hyvin. Toki myös oppilaan iällä merkitystä. Vanhempien oppilaiden tarkkaavuus on yleensä parempi.” (osallistuja 6)

”...Poikien keskinäinen kilpailu ja voimakkaat sosiaaliset suhteet häiritsevät tarkkaavaisuuden ylläpitämistä toisinaan, mutta yhä vähemmän.” (osallistuja 18)

“Tehtävän mielenkiinto tai annetun tehtävän vaikeustaso vaikuttavat asiaan. Mielikäs tehtävä tai helppo tehtävä lähtee sujumaan nopeammin ja luokkiin laskeutuu työrauha. (osallistuja 20)

Taulukko 7. Käsitteitä tämänhetkisten oppilaiden tarkkaavaisuudesta ja sen laadusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoriat	Merkitysyksiköt
Käsityksiä tämänhetkisten oppilaiden tarkkaavaisuudesta	Erilaisia oppilaita tarkkaavaisuuden perusteella	Huomattavan tarkkaavaiset
		Periksiantajat/lyhytpinnaiset
		Omissa ajatuksissaan haahuilevat
		Ärsykeherkät
		Jatkuvaa apua tarvitsevat
		Ääripäiden keskellä olevat
		Ylimääräistä puuhailevat
		Huolimattomat hutiloijat
		Ärsykkeisiin reagoimattomat
	Tarkkaavaisuuden laatu	Tarkkaavaisuus pääosin hyvää
		Paljon vaihtelua ryhmässä
		Tarkkaavaisuus pääosin huonoa
		Tarkkaavaisuus polarisoitunut
		Tarkkaavaisuus pelkästään hyvää
	Tarkkaavaisuuteen vaikuttavat tekijät	Ikä
		Motivaatio
		Poikien väliset ystävyysuhteet
		Luokkatila
		Digilaitteet

6.2.2 Tarkkaavaisuus 10 ja 20 vuotta sitten

Seuraavaksi käsitellään oppilaiden tarkkaavaisuutta 10 ja 20 vuoden osallistujien työkokemusten perusteella. Tarkkaavaisuus 10 vuodessa koostuu muutoksesta yleisesti, työskentelyn ja

käyttäytymisen muutoksista (taulukko 8). 20 vuoden tarkkaavaisuuden muutokset koskevat muutosta yleisesti, työskentelyn ja oppilaiden tai ryhmien muutoksia (taulukko 9). Tulosten mukaan 23 osallistujasta kaksi ovat sitä mieltä, että oppilaiden tarkkaavaisuus ei ole muuttunut 20 vuoden aikana. Yksi osallistuja kokee, että tarkkaavaisuus on yksilöllinen ja opittu ominaisuus, johon vaikuttaa ympäristötekijät, kuten luokka tai perhe. Toisen osallistujan mielestä tarkkaamattomia oppilaita on ollut aina ja heihin kiinnitetään huomioita tarjoamalla enemmän apua.

“Ei suuria muutoksia. Hyvin yksilöllistä ja osin opittua tarkkaavaisuuden kohdistaminen ennen ja nyt. Enemmän ympäristötekijöiden ja ”oppimisen” kautta eroja=kenen jälkeen saa luokan/perheen käytänteet.” (osallistuja 1)

“Aina on ollut tällaisia oppilaita. Nyt heihin kiinnitetään enemmän huomiota ja yritetään auttaa ja tukea enemmän.” (osallistuja 2)

Suurin osa osallistujista kokee tarkkaavaisuuden heikentyneen näiden vuosien aikana ja muutos näkyy enemmän 20 vuodessa kuin 10 vuoden sisällä. Yksi osallistujista näkee tarkkaavaisuuden muuttuneen käyttäytymisen osalta 20 vuodessa, mutta koulumenestykseen tällä ei ole vaikutusta.

“On selvästi heikentynyt. Aiemmin oli ehkä 1 tai korkeintaan 2 oppilasta / luokka kenellä vaikeuksia. Nykyään helposti 5–6 oppilasta luokalla” (osallistuja 23)

“Koulumenestyksen suhteen tarkkaavaisuuden häiriöt eivät ole lisääntyneet...” (osallistuja 9)

”Sama kuin edellä, mutta suuremmassa mittakaavassa.” (osallistuja 8)

Oppilaiden tarkkaavaisuuden heikentyminen osana toiminnanohjausta koetaan tulevan esiin 10 vuodessa huomattavasti eniten oppilaiden työskentelyssä. Työskentelyyn liittyvät maininnat koostuvat oppilaiden koulutyöskentelyyn liittyvistä ilmauksista. Työskentelyn muutoksissa nähdään keskittymiskyvyn heikentyminen sekä lyhytjänteinen työskentely (taulukko 8).

“Keskittyminen herpaantuu suurimmalla osalla 15–20 min jälkeen, vaikka aihe olisi kiinnostava...” (osallistuja 12)

“...Varsinkin pienet oppilaat tuntuvat olevan entistä enemmän ”kahvilla”. Tarkkaavuutta ei jakseta ylläpitää samalla tavalla kuin aiemmin. Ohjeet on tultava suullisesti, kirjallisesti ja esittämällä, jotta menee suurimmalle osalle perille. Tehtävät

tehdään periaatteella "kunhan tulee tehtyä" ja varsinkin vaikeammissa tehtävissä luovutetaan paljon helpommin." (osallistuja 20)

Muita osallistujien nimeämiä oppilaiden työskentelyyn vaikuttavia muutoksia 10 vuoden aikana ovat oppilaiden toiminnanohjauksen heikentyminen, viihdyttävien työtapojen tarve, kiire, oppilaiden muistin heikentyminen, oppilaiden itsenäisen työskentelyn vaikeudet sekä kuuntelemisen taidon heikentyminen (taulukko 8).

"Nykyään lyhytjälteistä, poukkoilevaa, asia kuin asia pitäisi olla kivaa. Oppitunneilla levottomampaa" (osallistuja 4)

"...kiireen tuntu, saada tehtävä nopeasti valmiiksi ei ollut läsnä tuolloin..." (osallistuja 7)

"...Toisaalta sähköiset opetusmateriaalit, älytaulu ja slidesien käyttö (visuaalisuus, monipuolisuus) lisäävät mielenkiintoa tunnilla." (osallistuja 13)

"Paljon. Nykylapsi ei jaksa keskittyä, kuunnella, muistaa. Ennen pystyttiin paljon paremmin itsenäiseen työhön, nyt moni ei saa yksin tehtyä oikein mitään. Yhteinen ohje ei enää riitä, pitää kädestä pitäen käydä näyttämässä, että oppilas edes hetken keskittyy." (osallistuja 15)

Käyttäytymiseen liittyvät muutokset sisältävät yksittäisiä mainintoja oppilaiden yleisestä käytöksestä koulussa. Muutamat osallistajat kuvailevat oppilaiden heikentyneen käyttäytymisen näkyvän rauhattomuuden sekä huomionhakuisuuden lisääntymisenä (taulukko 8).

"...oppilaat olivat levollisempia, huomion hakuisuutta oli vähemmän..." (osallistuja 7)

"...Nyt on herkemmin häiriintyviä enemmän kuin 10 v sitten" (osallistuja 3)

Osallistajat näkevät 20 vuodessa tapahtuneen tarkkaavaisuuden heikentymisen vaikuttavan myös muutokseen työskentelyssä. Muutamat vastaukset liittyvät oppilaiden tai ryhmän muutoksiin. Työskentelyn muutokset sisältävät osallistujien mainintoja koulutyöskentelystä ja siihen liittyvistä muutoksista. Työskentelyn muutoksissa mainitaan edelleen oppilaiden keskittymiskyvyn heikentyminen ja lyhytjälteinen työskentely ja näiden lisäksi viihdyttävien työtapojen tarve nähdään isompana syynä muutokselle kuin 10 vuodessa (taulukko 9).

“Koulu pystyi tarjoamaan mielenkiintoisia asioita (verrattuna siihen, että nykynuoret ovat ”kokeneet jo kaiken” tai ainakin nähneet netissä jo ”kaiken ja enemmänkin kuin heidän kehitystasolleen olisi suotavaa”). Esim. 20 v. sitten museovierailu oli ihan ok luokkaretkikohde, mutta nyt toivotaan pelkkää Linnanmäkeä.” (osallistuja 5)

“...En muista, että koskaan kukaan oppilas olisi siihen aikaan esim. repinyt vihkoja/kirjoja, jos ei heti uusi asia auennut tai teki virheitä tehtävissään...” (osallistuja 17)

“Ihan ei kahtakymmentä vuotta ole vielä opehommia takana, mutta silloin kun aloitin opettajahommissa, niin tuntuu, että oppilaat pystyivät pitämään tarkkaavuuttaan paremmin käsillä olevissa tehtävissä.” (osallistuja 20)

Muita yksittäisiä syitä työskentelyn muutoksille 20 vuodessa osallistujat kuvailevat olevan oppilaiden toiminnanohjaustaitojen heikentyminen, oppilaiden itsenäisen työskentelyn vaikeus, kuuntelemisen taidon heikentyminen, suoritusmotivaation laskeminen, muistin heikentyminen, oppimisen halun laskeminen sekä itsekritiikin heikentyminen (taulukko 9).

”Opettajan puhuessa kuunneltiin. Kännykät olivat repuissa ja pysyivät siellä” (osallistuja 4)

“...vastuunotto tehtävistä ja suoriutumisen motivaatio oli korkealla, haluttiin oppia lisää vapaaehtoisesti, itsekritiikki oli kohdillaan, toisin kuin tänään” (osallistuja 7)

“Sekä toiminnanohjaus että itsenäinen toiminta on taantunut” (osallistuja 10)

Oppilaiden tai ryhmän muutokset sisältävät mainintoja oppilaisiin liittyvistä tekijöistä, jotka ovat osallistujien mukaan muuttuneet 20 vuoden aikana. Muutama osallistuja on nimennyt yksittäisiä asioita, joita ovat rauhattomuuden lisääntyminen, työrauhan heikentyminen, homogeenisyyden eli oppilaiden yhtäläisyyden vähentyminen sekä ääripääreaktioiden lisääntyminen, jolla tarkoitetaan esimerkiksi erittäin tarkkaamattomia oppilaita. Yksi osallistujista kertoo, että sulkeutuneisuuteen ei tänä päivänä tarvita enää vakavaa traumaa (taulukko 9).

“...Ilmikäyttäytyminen on rauhattomampaa” (osallistuja 9)

“...Työrauha luokissa oli melkein itsestään selvyys...-reaktiot ovat nykyään ääripäitä. 15 vuotta sitten omissa maailmoissaan sulkeutuneita oli vain traumaattisista pakolaisleireistä tulleilla oppilailta.” (osallistuja 17)

“...Oppilaat homogeenisempiä...” (osallistuja 19)

Taulukko 8. Oppilaiden tarkkaavaisuuden muutokset 10 vuoden aikana työskentelyn ja käytämisen osalta sekä osallistujien kokemus mahdollisesta muutoksesta

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoriat	Merkitysyksiköt
Oppilaiden tarkkaavaisuuden muutokset 10 vuoden aikana	Työskentelyn muutokset	Ei jakseta keskittyä
		Lyhytjänteisempää
		Toiminnanohjaus heikentynyt
		Viihdyttävien työtapojen tarve
		Kiire lisääntynyt
		Muistamisen heikentyminen
		Itsenäisen työskentelyn vaikeus
		Kuuntelemisen taidon heikentyminen
	Muutos yleisesti	On heikentynyt (14)
		On merkittävästi heikentynyt (6)
		Ei muutosta (2)
Käyttäytymisen muutokset	Rauhattomuus lisääntynyt	
	Huomion hakuisuus lisääntynyt	

Taulukko 9. Oppilaiden tarkkaavaisuuden muutokset 20 vuoden aikana työskentelyn ja oppilaiden tai ryhmän osalta sekä osallistujien kokemus mahdollisesta muutoksesta

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoriat	Merkitysyksiköt
Oppilaiden tarkkaavaisuuden muutokset 20 vuoden aikana	Työskentelyn muutokset	Ei jakseta keskittyä
		Lyhytjänteisempää
		Viihdyttävien työtapojen tarve
		Toiminnanohjaus heikentynyt
		Itsenäisen työskentelyn vaikeus

		Kuuntelemisen taidon heikentyminen
		Suoritusmotivaatio laskenut
		Muistamisen heikentyminen
		Oppimisen halu laskenut
		Itsekritiikki heikentynyt
	Muutos yleisesti	On merkittävästi heikentynyt (11)
		On heikentynyt (9)
		Ei muutosta (2)
		On heikentynyt käyttäytymisen, mutta ei koulumenestyksen osalta (1)
	Oppilaiden/ryhmän muutokset	Rauhattomuus lisääntynyt
		Työrauha heikentynyt
		Homogeenisyys vähentynyt
		Ääripääreaktiot lisääntyneet

6.2.3 Syyt tarkkaavaisuuden muutoksille ja muuttumattomuudelle

Oppilaiden tarkkaavaisuuden koetaan heikentyneen 20 vuoden aikana. Syitä oppilaiden tarkkaavaisuuden heikentymiselle osallistujien kokemuksen mukaan ovat elämäntapamuutokset, perheen vaikutus, yhteiskunnan muutokset, yksilön muutokset, koulun muutokset ja ajattelutavan muutokset (taulukko 10). Osallistujat nimeävät syitä, jotka liittyvät ihmisten 20 vuoden aikana muuttuneeseen elämäntapaan. Elämäntapojen muutoksissa korostuvat digitaalisten pelien pelaaminen ja sosiaalisen median vaikutus tarkkaavaisuuden heikentymiseen. Pelaaminen mainitaan yhteensä 16 kertaa ja kuusi vastaajista kertoo tarkemmin, miksi pelaaminen on heikentänyt oppilaiden tarkkaavaisuutta. Osallistujien käsitysten mukaan oppilaiden pelaaminen vähentää nukkumista, hämärtää todellisuutta, kuormittaa ajatuksia ja vaikeuttaa keskittymistä kirjoihin.

”Silloin ei vielä esim. some-maailma ollut niin vahvasti alakoululaisten arkipäivässä läsnä. Nyt tuntuu, että vapaa-ajalta jää ajatuksiin kuormitusta juuri tuolta netin ympäristöistä. (osallistuja 5)

“Arvelen, että älylaitteet ja viestinnän nopeutuminen ovat vaikuttaneet. Osa lapsista käyttää vapaa-ajastaan käsittämättömän suuren osan ruudun ääressä. Se ei voi olla vaikuttamatta. Osalla ruutuaika vie aikaa nukkumiselta. jos unta jos jatkuvasti liian vähän, vaikuttaa se väistämättä tarkkaavaisuuteen” (osallistuja 8)

”Jatkuva ärsyketulva, digiaika, kaikenmaailman tiktokit, ei osata rauhoittua, ei lueta, ei jutella vanhempien kanssa niin paljon kuin ennen, liikaa liikkuvaa kuvaa ja ääntä lapsen maailmassa” (osallistuja 15)

Yksi osallistuja tuo esiin muista poikkeavan käsityksen. Hänen mukaansa digitaaliset pelit voivat parantaa tarkkaavaisuutta.

”Jo 10 vuotta sitten oli tietokonepelejä, joiden uskottiin olevan huonoja lasten keskittymiskyvylle. Tosi asiassa pelejä en syyttäisi, koska niiden avulla tarkkaavaisuus ja keskittyminen voi jopa kehittyä.” (osallistuja 18)

Osallistujat nimeävät myös muita elämäntapojen muutoksista johtuvia syitä oppilaiden tarkkaavaisuuden heikentymiselle. Niitä ovat liikkumisen vähentyminen, aikatauluihin sitoutumaton vapaa-ajan vietto, leikin vähentyminen ja lukemisen vähyys (Taulukko 10).

“...ohjatut harrastukset eivät enää kiehdo, halutaan vain hengaila, silloin ei kukaan käske/ohjaa toimintaa...” (osallistuja 7)

”Liikunnan vähyys on varmasti isossa roolissa tarkkaavaisuuden puitteissa. Lapset eivät liiku enää kuten ennen.” (osallistuja 17)

“...leikin vähentyminen...” (osallistuja 19)

Perheen vaikutus nähdään tarkkaavaisuuden heikentymisen syynä ja erityisesti puutteellinen kasvatus, jolla tarkoitetaan sitä, kun vanhemmat eivät ole tarpeeksi läsnä lasten elämässä tai lapsilla ei ole tarpeeksi rajoja. Syyksi nimetään myös hektinen arki ja rikkinäiset perheet, kuten eroperheet. Yksi osallistujista kertoo, että kokee rikkinäisen perheen lisäävän levottomuutta oppilaassa ja heikentävän sitä kautta tarkkaavaisuutta. Perheen tuomia heikentäviä vaikutuksia ovat myös perheensisäisen keskustelun vähentyminen ja perheiden pienentyminen (taulukko 10).

“...oppilaiden rikkinäiset perheet, tuo levottomuutta...” (osallistuja 3)

”...onko rajat ja rakkaus varhaisvuosina/myöhemminkin jäänyt puutteelliseksi, turvallinen aikuinen=läsnäolo lapsen elämässä...sokeutuminen normiarjelle perheissä katoaa, elääkö vanhemmat kaverisuhteessa lapsiinsa?” (osallistuja 7)

”...Kotielämän hektisyys ...” (osallistuja 12)

” ..., ei jutella vanhempien kanssa niin paljon kuin ennen.” (osallistuja 15)

”...perheiden hajoaminen- asuminen eri osoitteissa” (osallistuja 19)

Osallistujien käsitysten mukaan yhteiskunta on muuttunut 20 vuoden aikana ja erityisesti informaatiotulva on heikentänyt oppilaiden tarkkaavaisuutta. Yksi osallistujista kertoo, että informaatiotulva vaikeuttaa keskeisen tiedon löytämistä. Oppilaiden tarkkaavaisuuden heikentymistä aiheuttaviin yhteiskunnallisiin muutoksiin kuuluvat myös yhteiskunnan muuttuminen nopeatempoisemmaksi ja fysikaalisten ympäristötekijöiden lisääntyminen (taulukko 10).

”..., voi hyvinkin olla kyse jostain fysikaalisesta ympäristötekijästä, esimerkiksi ravinnon laadusta tai ympäristömyrkyistä ... Lapsilla ei ole enää tylsää, rauhallista oleilua, jossa virikkeet keksittäisiin itse tai havaittaisiin pieniä asioita ympärillä, kun suuria ja koukuttavia virikkeitä on niin paljon.” (osallistuja 16)

”...Sen sijaan yhteiskunnan nopeatempoisuus, moniärsykyisyys ja vanhempien sekä lasten ajan jakautuminen eri medioiden välille kilpailee muun ajan kanssa” (osallistuja 18)

”maailmassa on niin paljon informaatiota, että keskeisen tiedon ja ohjeiden löytäminen on jotenkin hankalampaa.” (osallistuja 22)

Osallistujien käsityksissä tulee esiin oppilaiden yksilöllisiä tekijöitä, joiden nähdään heikentävän tarkkaavaisuutta. Yksilötasolla tapahtuneet muutokset nousevat esiin tuloksissa erityisesti lyhytpinnaisuuden lisääntymisen osalta. Kolmen osallistujan mukaan oppilaat kokevat nykyään ponnistelun vastenmieliseksi, mikä on johtanut tarkkaavaisuuden heikentymiseen. Yksi osallistujista nimesi yksilötason muutokseksi oppilaiden taitojen hiipumisen, koska niitä ei käytetä riittävästi (taulukko 10).

”... muutenkin lyhytpinnaisuus vaikuttanut heikentävästi” (osallistuja 4)

”... lapset ovat laiskistuneet. Taidot eivät kehity, kun niitä ei käytetä.” (osallistuja 10)

“...lyhyeen keskittymiseen on totuttu, sinnikkyyttä ei vaadita monesti tarpeeksi, pitkäjänteisyys puuttuu” (osallistuja 14)

Koulun muutokset sisältämät maininnat liittyvät kouluun ja opetukseen. Maininnoista tulee esiin opetussuunnitelman muutoksiin liittyviä näkökulmia. Osallistuja 6 on nostanut oppilaiden tarkkaavaisuuden heikentymiselle syyksi koulun muutokset ja tarkemmin suuremmat ryhmäkoot, avoimet oppimisympäristöt ja opetuksen integroitumisen. Myös osallistuja 3 nimeää suuret ryhmäkoot yhdeksi syyksi (taulukko 10).

“Luokkakoko vaikuttaa paljon” (osallistuja 3)

“Suuremmat ryhmäkoot, avoimet oppimisympäristöt, integraatiot (opettaja joutuu keskittymään useaan opetukseen)” (osallistuja 6)

Osa osallistujista nostaa esiin ajattelutavan muutokset. Kolme osallistujista kertoo ajattelutapojen muutosten vaikuttavan oppilaiden tarkkaavaisuuteen, koska yksilöllisyyttä korostetaan enemmän kuin ennen ja oppilaat eivät pidä opetettavia asioita merkityksellisinä (Taulukko 10).

“yksilöllisyyden vaatimus/korostuminen jopa niin että siitä tulee itsekkyyttä.” (osallistuja 5)

“Nykyään yksilöllisyys on jyrännyt yhteisöllisyyden.” (osallistuja 9)

”Osittain se liittyy ehkä koulutuksen arvostamiseen (kotiväki tärkeässä roolissa). Kun ajattelee niillä opiskeltavilla asioilla olevan merkitystä itselle, niin jaksaa haastaa itseään enemmän. Tällöin myös kiinnostus siihen, mitä pitäisi tehdä, jotta onnistuu on suurempi.” (osallistuja 20)

Taulukko 10. Syitä oppilaiden tarkkaavaisuuden heikentymiselle

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoriat	Merkitysyksiköt
Syitä oppilaiden tarkkaavaisuuden heikentymiselle	Elämäntapojen muutokset	Pelaaminen
		Sosiaalinen media
		Liikkumisen väheneminen
		Aikatauluja sitomaton vapaa-ajan vietto
		Leikin vähentyminen

		Lukemisen vähyys
	Perheen vaikutus	Puutteellinen kasvatus
		Hektinen arki
		Rikkinäiset perheet
		Keskustelun vähentyminen
		Perheiden pienentyminen
	Yhteiskunnan muutokset	Informaatio tulva
		Yhteiskunnan nopeatempoisuus
		Fysikaaliset ympäristötekijät
	Yksilön muutokset	Lyhytpinnaisuus
		Ponnistelun vastenmielisyys
		Käyttämättömien taitojen hiipuminen
	Koulun muutokset	Suuremmat ryhmäkoot
		Avoimet oppimisympäristöt
		Opetuksen integroituminen
Ajattelutavan muutokset	Yksilöllisyyden korostaminen	
	Opetettavia asioita ei pidetä itselle merkityksellisenä	

Kaksi osallistujista kokee, että oppilaiden tarkkaavaisuus ei ole muuttunut 20 vuoden aikana. He nimeävät koulun tukeen, yksilöllisiin tekijöihin ja perheeseen liittyviä syitä. Kouluun liittyvissä ilmauksissa korostuvat opetussuunnitelman muutokset. Osallistujat kertovat syiksi laadukkaana esiopetuksen, avunsaamisen helpottumisen, yksilöllisyyden ja erilaisten tarkkaavaisuuksien tarpeellisuuden. Osallistujien mukaan tarkkaavaisuuteen vaikuttavat yksilölliset tekijät, sillä osallistuja 1 mainitsee, että tarkkaavaisuus on opittava taito ja siksi esiopetus ja avunsaanti ovat merkittävässä roolissa. Yksittäisen maininnan mukaan perhe vaikuttaa lapsen tarkkaavaisuustaitoihin. Osallistujan mukaan koulun tai perheen käytänteet siirtyvät lapselle, eikä se ole sidoksissa vuosilukuun (taulukko 11).

“Miksi ei suuria muutoksia mielestäni ole tapahtunut: esiopetuksen myötä lasten tarkkaavaisuus, oman toiminnan ohjaustaidot ovat parantuneet, ovat yleisopetuksen oppilaille opetettavissa, apua saatavilla niille, joille taitojen opetteluun esteitä” (osallistuja 1)

”Hyvin yksilöllistä ja osin opittua tarkkaavaisuuden kohdistaminen ennen ja nyt. Enemmän ympäristötekijöiden ja ”oppimisen” kautta eroja= kenen jälkeen saa luokan/perheen käytänteet.” (osallistuja 1)

”Tällaisia ihmisiä tarvitaan, jotta maailma mennee eteenpäin: impulsiivisia, keskeliitä, nopeita. Jos kaikki jumiutuisivat ja puuhastelisivat yhden asian ympärillä päiväkausia, niin maailma ei menisi eteenpäin eikä kehittyisi. Nämä lapset ja nuoret pitää nähdä mahdollisuutena.” (osallistuja 2)

“Nyt heihin kiinnitetään enemmän huomiota ja yritetään auttaa ja tukea enemmän” (osallistuja 2)

Kukaan osallistujista ei ollut sitä mieltä, että oppilaiden tarkkaavaisuus olisi parantunut kymmenen tai kahdenkymmenen vuoden aikana, joten tutkimus tarkastelee ainoastaan tarkkaavaisuuden heikentymistä ja sellaisenaan pysymistä.

Taulukko 11. Syitä oppilaiden tarkkaavaisuuden muuttumattomuudelle

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoriat	Merkitysyksiköt
Syitä oppilaiden tarkkaavaisuuden muuttumattomuudelle	Koulun tuki	Avunsaanti helpottunut
		Ongelmiin kiinnitetään huomiota
		Esikoulu
		Koulun käytänteet
	Yksilölliset tekijät	Tarkkaavaisuustaidot voidaan oppia
		Eritavoin tarkkaavaiset ihmiset ovat rikkaus
	Perhe	Perheen käytänteet

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää 20 vuotta työralla olleiden luokanopettajien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta. Osallistujien käsitykset kohdentuivat tarkkaavaisuuteen käytännössä, tarkkaavaisuutta tukeviin ja heikentäviin tekijöihin sekä tarkkaavaisuuden merkitykseen oppilaan toiminnanohjauksessa. Osallistujat kokevat oppilaan tarkkaavaisuuden olevan käytännössä oppilaan näkyvää toimintaa työskentelyn, opetuksen ja tehtävien teon aikana.

Käsityksistä pystyy tunnistamaan tarkkaavaisuuden osatekijöiden piirteitä (Jehkonen & Nurmi, 2019), mitä kyselylomakkeessa osallistujien apuna ollut teoreettinen selite tukee. Tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja valikoiva tarkkaavaisuus näkyvät muun muassa huomion keskittämisenä olennaiseen asiaan poissulkemalla ylimääräiset ärsykkeet. Oppilaan toiminnan kannalta pitkäkestoinen työskentely kuvaa tarkkaavaisuuden ylläpitämistä. Tarkkaavaisuuden jakaminen ilmenee keskittymistä tukevien tai heikentävien sijaistoimintojen kautta, joista osallistujilla on eriäviä käsityksiä. Tarkkaavaisuus nähdään pitkälti keskittymisenä yhteen asiaan, vaikka koulutyöskentelyssä vaaditaan usein tarkkaavaisuuden jakamista useampaan asiaan yhtä aikaa (Aro & Närhi, 2003, s. 30). Sijaistoiminnot nähdään tuloksissa useimmiten oppilaiden tarkkaavattomuutena, mutta Aron ja Närhen (2003) mukaan ne voivat myös tukea tarkkaavaisuutta (Aro & Närhi, 2003, s. 30), jonka yksi osallistujista tuo esiin.

Osallistujien käsityksistä tulee esiin tarkkaavaisuutta tukevia ja heikentäviä tekijöitä. Erityisesti opettajan toiminta nähdään mahdollisuutena tukea oppilaan tarkkaavaisuutta, mistä voidaan päätellä, että opettajalla on merkittävä rooli oppilaan itsenäisen työskentelyn toteutumisen kannalta. Tätä tukee Aron ja Närhen (2003) näkemys tarkkaavaisuutta tukevista tekijöistä, joita ovat muun muassa opettajan ennakointi ja selkeät ohjeistukset. He ovat nostaneet tarkkaavaisuutta tukevaksi tekijäksi ympäristötekijöitä, kuten ärsykkeiden minimoinnin ja istumajärjestyksen suunnittelun (Aro & Närhi, 2003, s. 29–30), mitkä myös tämän tutkimuksen osallistujat nimesivät. Osallistujien käsitysten mukaan muiden oppilaiden äänet ja muut ulkopuoliset ärsykkeet vaikuttavat eniten oppilaiden tarkkaavaisuuteen. Ärsykkeiden minimointi tukee tarkkaavaisuutta ja ärsyketulva heikentää tarkkaavaisuutta. Vuosien 2017 ja 2019 kouluterveyskyselyiden mukaan melu koulussa häiritsee paljon yhä useampaa oppilasta (THL, 2019). Melu ja muut ympäristötekijät voivat aiheuttaa oppilaalle stressiä, joka voi heikentää tarkkaavaisuutta (Aro & Närhi, 2003, s. 24–25). Siksi olisi erittäin tärkeää, että opettajat ja kasvattajat ymmärtäisivät ympäristön olosuhteiden vaikutuksen lasten tarkkaavaisuuteen (Sandberg, 2021, s. 57).

Aiemman tutkimuksen mukaan ADHD-diagnoosin saaneilla oppilailla oli haasteita työskentelyssä ulkopuolisten ärsykkeiden esiin tullessa, joka ilmentyi vaikeutena siirtää tarkkaavaisuus takaisin tehtävään (Ross & Randolph, 2016). Tämä voi selittää ulkopuolisten ärsykkeiden häiritsemisen osana tarkkaavaisuutta toiminnanohjauksessa heikentävänä tekijänä myös oppilailla, joilla on taipumusta tarkkaavaisuuden heikentymiseen. Rossin ja Randolphin (2016) tutkimuksen mukaan tämä voi myös selittää oppilaiden alisuoriutumisen. Siksi on tärkeää kiinnittää huomiota tarkkaavaisuutta tukeviin tekijöihin.

Yksilölliset tekijät, kuten vireystila, motivaatio ja osaaminen ovat merkittävimpiä tarkkaavaisuuteen vaikuttavia tekijöitä (Aro & Närhi, 2003, s. 23–24; Ilonen, 2000; Jehkonen & Nurmi, 2019). Osallistujat kokevat heikon vireystilan ja motivaation puutteen heikentävän oppilaan tarkkaavaisuutta sekä hyvä motivaatio ja vireystila nähdään tukevan tarkkaavaisuutta. Motivaation ja vireystilan merkitystä voidaan ymmärtää paremmin arvokeskeisen tarkkaavaisuusteorian kautta. Biologiset tarpeet, kuten nälkä ja väsymys priorisoituvat tarkkaavaisuuden suuntaamisen osalta tärkeimmiksi. Seuraavaksi lapsen tarkkaavaisuus siirtyy asioihin, jotka tuottavat mielihyvää tai motivoivat häntä (Anderson, 2013). Tämä voi osaltaan selittää, miksi nämä yksilölliset tekijät nousevat tässä tutkimuksessa osallistujien käsityksissä merkittävään rooliin (Anderson, 2013). Osaamisen merkitystä oppilaan tarkkaavaisuuteen ei mainita suoraan, mutta useat muut mainitut tekijät pyrkivät tukemaan oppilaan osaamista. Aron ja Närhen (2003) mukaan osaaminen antaa mahdollisuuden parempaan tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, minkä perusteella voidaan todeta sen tukevan oppimista (Aro & Närhi, 2003, s. 25).

Tarkkaavaisuutta on käsitelty tutkimuksessa oppilaan toiminnanohjauksen kautta, joten kokonaisuuden kannalta on tärkeää tuoda esiin, miten merkittävänä osallistujat näkevät oppilaan tarkkaavaisuuden osana toiminnanohjausta. Tulokset osoittavat, että suurin osa osallistujista kokee tarkkaavaisuuden erittäin merkittävänä osana oppilaan toiminnanohjausta. Osallistujat näkevät merkityksen oppilaan toiminnan, yksilöllisten tekijöiden ja tehtäviin liittyvien tekijöiden kautta. Tämä kuvaa sitä, että tarkkaavaisuutta pidetään keskeisenä osana oppilaan koulutyöskentelyä, mikä yhdistyy osallistujien näkemyksiin siitä, mitä tarkkaavaisuus on käytännössä. Käsityksissä näkyvät toiminnanohjauksen keskeiset osa-alueet eli tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen, jotka myös Aro ja Närhi (2003) nimeävät (Aro & Närhi, 2003, s. 35).

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että kokeneiden luokanopettajien käsitys oppilaan tarkkaavaisuudesta on oppimiskeskeinen ja käsityksissä yhdistyvät teoreettinen ja käytännöllinen näkemys, joka tulee erityisesti esiin oppilaan toiminnanohjauksessa koulutyöskentelyn

kautta. Tutkimukseen osallistuneiden käsityksissä on sekä eroja että yhtäläisyyksiä ja osa osallistujista kertoi näkemyksistään tutkimuksessa laajemmin kuin toiset. Suurimmat erot käsityksissä oppilaan tarkkaavaisuudesta koskevat työskentelyn aikana tehtäviä sijaistoimintoja. Sen lisäksi käsityksistä nousee esiin mielenkiintoinen huomio koskien tarkkaavaisuutta tukevia ja heikentäviä tekijöitä. Osallistujat näkevät, että tärkeimmät tarkkaavaisuutta tukevat tekijät yhdistyvät opettajan toimintaan, mutta merkittävimmät heikentävät tekijät koskevat oppilaan viireystilaa ja motivaatiota, jotka ovat koulun ulkopuolisia tekijöitä. Osallistujien näkökulmasta tarkkaavaisuus siis nähdään oppimisen kautta, johon vaikuttavat heikentävästi eniten asiat, joihin opettaja ei pysty edes vaikuttamaan. Sen takia opettajat pyrkivät mahdollisesti keskittymään tarkkaavaisuutta tukeviin tekijöihin ja muihin osa-alueisiin. Hyvän oppilaantuntemuksen kautta opettajilla on paremmat mahdollisuudet tunnistaa oppilaan toiminnasta tarkkaavaisuutta heikentäviä piirteitä ja siten tukea oppilaan oppimista.

Tutkimuksen kohteena olivat kokeneiden luokanopettajien käsitykset oppilaiden tarkkaavaisuudesta työuransa aikana. 20 vuoden aikana osallistujat ovat päässeet olemaan osa muutosta niin opetussuunnitelman kuin yhteiskunnan suhteen. Osallistujia voidaan pitää siten hyvin kokeneina eli eksperteinä eli Rovon (2004) mukaan he osaavat tunnistaa erilaisia tarpeita oppilaiden toiminnassa sekä nähdä ne moniulotteisesti (Ropo, 2004). Käsitykset ilmenevät siis osallistujien työuran tuomien kokemusten kautta.

Osallistujat näkevät tämänhetkisten oppilaidensa tarkkaavaisuuden toiminnanohjauksessa pääasiassa hyvänä ja lisäksi käsityksissä korostuu oppilaiden tarkkaavaisuuden ääripäät eli reaktioiden polarisoituminen. Rokan (2011) mukaan polarisoitumista voidaan selittää yksilöllisyyden korostamisena (Rokka, 2011). Osallistujat tuovat esiin tarkkaavaisuuden toiminnanohjauksessa yksilöllisenä ominaisuutena, jota myös Närhen ja kollegojen (2019) tutkimus tukee, sillä lapset ovat yksilöllisiä toiminnanohjaustaitojen kehittymisen osalta. Tarkkaamattomuus tulee osallistujien opettamisessa oppilaissa esiin eri tavoin, joista voidaan tunnistaa eri tarkkaavaisuuden ongelmien muotoja, kuten poissaolevaa käytöstä tai ylivilkkautta (Korhonen, Tapio, 2006; Virta & Koponen, 2019).

Kun verrataan osallistujien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta 10 ja 20 vuoden takaisten oppilaiden tarkkaavaisuuteen, suurin osa kokee oppilaiden tarkkaavaisuuden heikentyneen. Kaksi osallistujista kokee, ettei muutosta ole tapahtunut mihinkään suuntaan. Useimmin mainittuja syitä tarkkaavaisuuden heikentymiselle ovat osallistujien mukaan elämäntapojen muu-

tokset, kuten digitalisaatio ja liikkumisen vähentyminen sekä perheen vaikutus, jossa osallistujia huolettavat puutteet kasvatuksessa ja rikkiäiset perheet. Osa osallistujista näkee yhteiskunnan kasvaneen nopeammin ja informaatiotulvan vaikuttaneen heikentävästi oppilaiden tarkkaavaisuuteen. Yksilöllisyys nousee esiin osallistujien käsityksissä oppilaiden tarkkaavaisuuden muutosten ja muuttumattomuuden syissä. Yksilökeskeisyys on tulosten perusteella heikentänyt oppilaiden tarkkaavaisuutta, mutta yksilöllisyyden korostaminen on helpottanut avunsaantia. Käsitystä tukee Rokan (2011) väitöstudium, jonka mukaan yksilöllisyyden korostamisen vaarana on itsekeskeisyyden korostuminen, mikä vähentää yhteisöllisyyttä ja lisää oppilaiden välistä polarisaatiota (Rokka, 2011, s. 240–241, 313). Tarkkaavaisuuden polarisoituminen näkyy osallistujien käsityksissä tämänhetkisen luokan oppilaiden tarkkaavaisuuden laadun osalta, jossa myös yksilöllisyys on korostunut.

Digitalisaatio on tuonut mukanaan sekä hyötyjä että haittoja. Digitaaliset materiaalit voivat toimia opetuksessa motivoivana opetusmuotona (Cardoso-Leite & Bavelier, 2014), jota osallistujien mukaan oppilaat kaipaavat tänä päivänä yhä enemmän. Hyvä motivaatio myös parantaa oppilaiden tarkkaavaisuutta (Aro & Närhi, 2003, s. 23–24; Cardoso-Leite & Bavelier, 2014; Ilonen, 2000; Jehkonen & Nurmi, 2019). Yksi osallistujista kokee, että pelaaminen voi parantaa tarkkaavaisuutta, mitä tukee Huotilaisen ja Moisalan (2018) tutkimus nopeaa reaktiokykyä vaativista tietokonepeleistä (Huotilainen & Moisala, 2018, s. 45–46). Digitalisaation negatiiviset vaikutukset syntyvät, kun ruudun ääressä vietetään liikaa aikaa, koska jo yli kolmen tunnin käytöllä on tarkkaavaisuuden ongelmia lisääviä vaikutuksia lapsen iästä huolimatta (Johnson ym., 2004; Swing ym., 2010). Suomalaiset pelaavat digitaalisia pelejä yhä enemmän (Suomen virallinen tilasto, 2019) ja samaan aikaan unen määrä on vähentynyt (Tuomilehto & Vornanen, 2019). Sen takia osallistujien käsitys siitä, että digipelaaminen on heikentänyt oppilaiden tarkkaavaisuutta, on täysin ymmärrettävä. Osallistujat kokevat, että pelaaminen heikentää oppilaiden unta ja sitä kautta tarkkaavaisuutta.

Unen määrä on keskeinen tekijä yksilön vireystilassa, joten sillä on suora yhteys tarkkaavaisuuteen (Jehkonen & Nurmi, 2019). Osa osallistujista nimesi unenpuutteen lisäksi oppilaiden liikkumisen vähentymisen tarkkaavaisuuden heikentymisen syyksi. Tutkimusten mukaan fyysinen aktiivisuus parantaa lasten tarkkaavaisuutta ja oppimistuloksia (Syväoja ym., 2013; Syväoja ym., 2014), jolla voidaan selittää opettajien huolta vähentyneestä aktiivisuudesta. Tutkimukset osoittavat myös, että perheillä on iso rooli lapsen liikkumattomuudessa (Yao & Rhodes, 2015). Osallistujien käsitysten mukaan perhetekijät ovat yksi syy tarkkaavaisuuden heikentymiselle.

Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan todeta, että osallistujien mukaan oppilaiden tarkkaavaisuus on heikentynyt 20 vuodessa, mutta syyt heikentymiselle ovat korjattavissa. Osallistujien nimeämät syyt ovat oppilaaseen vaikuttavia ulkopuolisia tekijöitä, joten neuropsykologi Klenbergin (2019) näkemys siitä, että tarkkaavaisuus on opittavissa, pitää todennäköisesti paikkaansa (Kallunki, 2019). Lapset ovat siis tarkkaamattomampia kuin ennen, mutta se johtuu nykyisistä ympäristöolosuhteista ja yhteiskunnan tilanteesta. Erilaisissa olosuhteissa tarkkaavaisuus voisi olla parempaa.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset näkyvät oppilaiden tarkkaavaisuudessa osallistujien käsityksien perusteella. Nykypäivän muutokset vaativat tarkkaavaisuuden jatkuvaa jakamista ja suuntaamisen vaihtamista, sillä Huotilaisen ja Moisalan (2018) mukaan nykyihmisellä on taipumus ”multitaskaukseen” eli tehtävän vaihtamiseen (Huotilainen & Moisala, 2018, s. 45). Voidaan pohtia, ovatko muutokset ajaneet ihmisten tarkkaavaisuuden tietynlaiseksi ja pitäisikö opetusta kehittää sen mukaisesti. Yksi osallistujista on sitä mieltä, että nyky-yhteiskunnassa tarvitaan tarkkaavaisuudeltaan erilaisia ihmisiä, jotka tulisi nähdä mahdollisuutena maailman kehittymiselle. Yhteiskunnan muuttumisen voitaisiin ajatella olevan tarkkaavaisuudeltaan erilaisten ihmisten muodostama kokonaisuus. Muutokset voivat siis ajaa ihmisten tarkkaavaisuuden tietynlaiseksi, mutta toisaalta eri tavalla tarkkaavaiset ihmiset ovat osa yhteiskunnan muutosta.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulee Ahosen (1994) mukaan huomioida tutkijan oma subjektiivisuus, aikaisemmat tiedot ja odotukset, sillä ne vaikuttavat huomaamatta tutkimuksen tekemiseen. Tutkijoiden tulee tiedostaa omat lähtökohtansa ja hyväksyä niiden vaikutus aineiston keräämiseen ja johtopäätöksien luomiseen sekä käsitellä niitä tietoisesti. Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi hallitun subjektiivisuuden huomioiminen on tärkeää (Ahonen, 1994). Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan tukea tutkijan omien käsitteellistysten ja tutkittavien kohteena olleiden käsityksien vastaavuudella (Eskola & Suoranta, 1998, s. 154), joten tutkimuksen rakenteessa on pyritty huomioimaan teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimuksen tulosten vastaavuus koko tutkimuksen ajan.

Yleisesti laadullisessa tutkimuksen realistisessa luotettavuusnäkemyksessä on kaksi kriteeriä eli validiteetti, joka voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen sekä reliabiliteetti. Sisäinen validiteetti

eli pätevyys tarkoittaa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen käsitteiden, tutkimuksien lähtökohtien ja menetelmien loogisuutta suhteessa toisiinsa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 154). Tutkimusongelma kokeneiden opettajien käsityksistä tarkkaavaisuudesta oppilaiden toiminnanohjauksesta on pyritty liittämään juuri siihen sopiviin käsitteisiin, lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin eli fenomenografiaan, sillä tutkimuksen kohteena ovat osallistujien käsitykset. Lisäksi tutkimuksen tulkinnat ja johtopäätökset on pyritty tuomaan esiin sellaisenaan kuin ne esiintyvät aineistosta, mitä Eskolan ja Suoranta (1998) kuvailevat ulkoisena validiteettina (Eskola & Suoranta, 2018, s. 154).

Aineiston tulkinta on reliaabeli, kun siinä ei ole ristiriitaisuuksia. Tämä voidaan osoittaa useampaa havainnointikertaa sekä useampaa havainnoitsijaa käyttämällä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 155). Useammalla havainnointikerralla viitataan aineistonkeruuvaiheessa kyselylomakkeen kysymyksiin samasta aiheesta useampaan kertaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 155), jota tässä tutkimuksessa ei ole varsinaisesti hyödynnetty. Kysymysten sisällöt olivat kuitenkin hyvin lähellä toisiaan, jota osallistujat olivat kommentoineet. Tutkimuksessa on kaksi tutkijaa, joten useamman havainnoitsijan käyttäminen toteutuu kysymysten asettelussa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tämä vahvistaa tutkimuksen objektiivisuutta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 155), sillä kysymyksiä muodostamista on pohdittu kahdesta eri näkökulmasta kriittisesti.

Fenomenografisen tutkimuksen tuloksia ja niiden luotettavuutta arvioitaessa ei ole tarkoitus pyrkiä absoluuttiseen totuuteen vaan käyttää totuuden koherenssikriteeriä, joka tarkoittaa tehtyjen ratkaisujen perustelua ja arviointia (Niikko, 2003, s. 39). Tässä tutkimuksessa tulosten luotettavuutta tukee aineiston analyysivaiheessa toteutettu tulkintojen kriittinen tarkastelu parityönä siten, että tulkintoja on pohdittu aluksi itsenäisesti ja sen jälkeen yhdessä ääneen sekä niitä on tarkasteltu kummankin tutkijan näkökulmista. Tämä helpottaa tutkimuksen tulosten luotettavuuden tarkastelua, sillä Niikon (2003) mukaan tutkimuksen raaka-aineistoa, tulkintoja ja niiden suhdetta tulee pyrkiä arvioimaan kriittisesti (Niikko, 2003, s. 39). Fenomenografisessa analyysissä tuotetut kategoriat ja kuvauskategoriat muodostuvat tutkijan tulkinnasta aineiston merkityksiin perustuen (Ahonen, 1994). Kategorioiden luotettavuutta voidaan tarkastella niiden toistettavuuden kannalta (Niikko, 2003, s. 40). Tässä tutkimuksessa on pyritty objektiivisuuteen ja luomaan selkeät erot kategorioille, jotta ne erottuvat toisistaan. Lisäksi parityöskentely lisää luotettavuutta kategorisoinnille, koska jokaista kategoriaa on arvioitu kriittisesti kahden tutkijan näkökulmasta.

Ahosen (1994) mukaan aineiston ylitulkintaa tulee välttää eli tutkijan tulee etsiä tutkittavaan ongelmaan ja sen taustalla oleviin teoreettisiin lähtökohtiin liittyviä merkityksiä aineistosta. Tutkimuksen kategorioita voidaan pitää luotettavina, jos ne ovat aitoja eli ne täsmäävät tutkimuksen kohteiden antamiin merkityksiin sekä ovat relevantteja tutkimuksen teoriaan pohjautuen (Ahonen, 1994). Tässä tutkimuksessa tuloksia kuvattaessa on hyödynnetty tutkimukseen osallistujien kokonaisista ilmauksia kategorioiden yhteydessä ja niitä on tarkasteltu kriittisesti, sillä Ahosen (1994) mukaan kategorisoinnin aitous voidaan todistaa esimerkein eli tutkimukseen osallistuneiden kokonaisien ilmaisujen avulla sekä raportoida niiden tulkintaan liittyviä mahdollisia haasteita, kuten niiden perustamista tai ulkopuolelle jättämistä (Ahonen, 1994). Tämän tutkimuksen kategorioiden luotettavuutta tukee osallistujien antamien merkityksien yhdistäminen tutkimuksessa käytettyyn teoriaan johtopäätöksiä tehdessä. Ahosen (1994) mukaan teoreettinen merkityksellisyys eli kategorioiden relevanssi syntyy kategorioiden selittämällä auki niin, että ne yhdistetään tutkimuksen teoreettisiin käsitteisiin sekä tutkimusongelmiin. Teoreettisissa lähtökohdissa huomioitavaa on selittää, millä tavalla tietty ilmaisu luokitellaan ja miten aineiston ilmaus liittyy teoriaan (Ahonen, 1994).

Aineiston hankinta on onnistunut, mikäli aineiston relevanssi ja aitous voidaan todistaa. Tutkimuksen aineiston relevanssi voidaan osoittaa teoreettisella perehtymisellä aiheeseen tutkittavaan aiheeseen liittyen, jotta tutkimuksen kohteena olleet pysyvät asiassa (Ahonen, 1994). Tässä tutkimuksessa aineiston keräämisessä pyrittiin syventämään ja tuomaan esiin osallistujille tämän tutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet saatekirjeessä sekä kertomalla tutkimuksen lähtökohdista. Lisäksi kyselylomakkeen kaksi kysymystä sisälsivät selitteet tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen teoreettisille käsityksille, jotta osallistujat tietäisivät niiden teoreettisen merkityksen. Näiden tarkoitus oli saada käsityksiä kyseisistä ilmiöistä käytännössä.

Aitous voidaan osoittaa tutkijan ja tutkittavan yhteisymmärryksen kautta eli osallistujat ovat vastanneet tutkimusongelmaan sopivalla tavalla omien käsitystensä mukaisesti. Tutkijan tulee myös todistaa, että tutkimuksen osallistujat ovat tuoneet esiin todelliset ajatuksensa eikä tutkija ohjaile millään tavalla vastauksia (Ahonen, 1994). Tässä tutkimuksessa korostettiin osallistujien omakohtaisia käsityksiä aiheesta, ja siksi avoimien vastaukset soveltuivat käsitysten esiin tuomiseen. Aineistoa hankkiessa kyselylomakkeen otsikko saattoi antaa osallistujille oletuksen, että muutoksia tarkkaavaisuudessa olisi tapahtunut. Kuitenkin kyselylomakkeen kysymykset aseteltiin niin, että ne eivät johdattele vastauksia mihinkään suuntaan.

Tutkimuksessa käsitellään osallistujien muistoja 20 vuoden ajalta oppilaiden tarkkaavaisuuteen liittyen, joten on hyvä huomioida osallistujien muistin rajallisuus. Yksi osallistuja mainitsee vastauksissaan, että “aika kultaa muistot”. Kuitenkin kyseessä ovat osallistujien subjektiiviset kokemukset tarkkaavaisuuden muuttumisesta, joten sillä ei ole merkitystä luotettavuuden kannalta. Lisäksi on tärkeää pohtia, kuinka hyvin osallistujat ovat pystyneet rajaamaan muistelun niihin oppilaisiin, joilla ei ole tarkkaavaisuuden häiriötä ja miten osallistujat ovat pystyneet erottelamaan neurotyypilliset lapset diagnosoiduista. Kyselylomakkeessa osallistujille pyrittiin tekemään selväksi kysymysten selitteissä, että tutkimuksessa tarkastellaan juuri neurotyypillisiä lapsia ja heidän tarkkaavaisuuttaan.

Ahosen (1994) mukaan aineiston aitous tulee esiin tutkijan ja tutkittavien välisestä intersubjektiivisesta yhteisymmärryksestä, jonka voi havainnollistaa kuvauksesta aineiston hankintaprosessista, luottamuksesta tutkijan ja osallistujan välillä sekä otteita kyselyn vastauksista tekstistä (Ahonen, 1994). Tutkimuksessa on pyritty olemaan mahdollisimman läpinäkyviä aineiston hankintaprosessia kuvattaessa. Aineiston keräämisen ohessa lähetetyn saatekirjeen tarkoituksena oli luoda luottamusta tutkimuksen osallistujien ja tutkijoiden välille tutkimuksen tarkoituksien ja tutkimukseen liittyvien olennaisien asioiden, kuten tietoturvan, tietosuojan, aineiston käsittelyn ja sen hävittämisen esiintuomisena. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esiin osallistujien aitoja ilmauksia kyselylomakkeen vastauksista.

Kohosen ja kollegoiden (2019) mukaan ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen yleisten eettisten periaatteiden tulee kunnioittaa tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta, aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä ja luonnon monimuotoisuutta sekä tutkijan tulee toteuttaa tutkimuksensa niin, ettei tutkimuksen kohteena olleille aiheudu riskejä, vahinkoja tai haittoja (Kohonen ym., 2019, s. 7–9). Tutkittavien oikeuksiin ja kohteluun liittyviä ohjeita on hyödynnetty aineistonkeruuvaiheessa, jonka perusteella saatekirjeen teksti luotiin. Tutkittavat henkilöt ovat osallistuneet tutkimukseen täysin vapaaehtoisesti, ja heillä on ollut mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa.

Vastaamalla kyselyyn osallistujat ovat antaneet luvan hyödyntää vastauksia ainoastaan pro gradu –tutkielmassa. Osallistujat ovat saaneet saatekirjeessä tietoa tutkimuksen sisällöstä, tavoitteista, käytännön toteutuksesta sekä henkilötietojen käsittelystä tietosuojasetusten mukaisesti. Vastaukset ovat tutkielmassa täysin anonyymejä, mikä on sähköisen kyselylomakkeen Webropolin etu. Osallistujat ovat saaneet tietää aineiston säilyttämiseen liittyvistä seikoista eli niitä käytetään vain tutkimuksen ajan yksityisenä tiedostona vain sähköisessä muodossa, jonka

jälkeen ne hävitetään. Osallistujia on informoitu myös valmiin tutkielman julkaisupaikasta. Kaikki tämä tieto on lukenut kirjallisesti kyselylomakkeen yhteydessä olevassa saatekirjeessä. Lisäksi tutkittavilla on ollut mahdollisuus olla yhteydessä tutkijoihin, mikäli kysyttävää tutkimukseen liittyvistä asioista ilmenee. Edellä mainitut eettiset toimet ovat Kohosen ja kollegoiden (2019) ohjeiden mukaisia (Kohonen ym., 2019, s. 7–9).

7.2 Hyödynnettävyys ja jatkotutkimus

Vastaavaa tutkimusta aiheesta ei ole tehty aikaisemmin, koska aiemmat tutkimukset keskittyvät tarkkaavaisuushäiriödiagnoosin saaneisiin oppilaisiin (mm. Lee ym., 2004; Ross & Randolph, 2016). Tämä tutkimus toi arvokasta tietoa kokeneilta luokanopettajilta, koska pystymme nyt paremmin ymmärtämään, miten tarkkaavaisuus näkyy käytännössä ja mitkä asiat osallistujien mukaan vaikuttavat tarkkaavaisuuteen tukemalla tai heikentämällä sitä. Tiedon avulla voidaan kehittää opetusta ja oppimisympäristöjä sekä parantaa oppilaiden hyvinvointia. Oppilaiden ruu-tuaikaan ja vireystilaan vaikuttaviin tekijöihin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota tarkkaavaisuuden ja sitä kautta oppimisen edistämiseksi.

Tutkimus käsittelee subjektiivisia kokemuksia tarkkaavaisuuden muutoksista kokeneiden luokanopettajien näkökulmasta, tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että käsitykset muutoksesta vaihtelevat osallistujien välillä. Tutkimuksen antama tieto on siten arvokasta, sillä käsitykset on saatu jokaisen osallistujien yksilöllisten kokemusten kautta. Tämän tiedon avulla pystytään ymmärtämään koulun ulkopuolisten asioiden vaikutuksia oppilaisiin ja heidän toimintaansa. Siksi osallistujien kokemuksen merkitys on tässä tutkimuksessa erityisen tärkeä ja merkityksellinen. Tietoa voidaan hyödyntää jatkossa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Tutkimuksesta ja sen tuloksista on suuri hyöty myös tutkijoille itselleen, jotka aloittavat pian uran luokanopettajina, koska työssä voidaan huomioida tämän tutkimuksen tulokset ja tutkimusprosessissa opitut asiat, kuten tarkkaavaisuuden moninaisuuden. Jatkotutkimuksen näkökulmasta olisi tärkeää selvittää, miten digitaalisten materiaalien käyttö opetuksessa vaikuttaa oppilaiden tarkkaavaisuuteen ja miten tarkkaavaisuutta tukevia keinoja saataisiin lisättyä kouluhin ja heikentäviä tekijöitä karsittua. Olennaista olisi myös selvittää muiden kouluasteiden opettajien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta, jotta saadaan parempi käsitys siitä, vaikuttaako mahdollisesti heikentynyt tarkkaavaisuus vielä myöhemmässä iässä.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (1.–3. Painos). (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahonen, T., Kere, J. & Parviainen, T. (2019). Oppimisvaikeuksien perinnöllinen ja neurologinen tausta. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M. Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen & T. Bast (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 102–127). Niilo Mäki Instituutti.
- Aronen, E. (2000). Ylivilkas lapsi. *Duodecim*, 116(22), 2468–2473. <https://www.duodecimlehti.fi/duo91884>
- Alho, K. (2002). Tarkkaavaisuus ja aivotoiminta. *Tieteessä Tapahtuu*, 20(3). <https://journal.fi/tt/article/view/57513>
- Anderson, B. (2013). A value-driven mechanism of attentional selection. *Journal of Vision*, 13(7), 1–16. <https://doi.org/10.1167/13.3.7>
- Aro, T. & Närhi, V. (2003). *Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Breeman, L. D., Jaekel, J., Baumann, N., Bartmann, P. & Wolke, D. (2016). Attention problems in very preterm children from childhood to adulthood: the Bavarian Longitudinal Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, And Allied Disciplines*, 57(2), 132–140. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12456>
- Cardoso-Leite, P. & Bavelier, D. (2014). Video game play, attention, and learning: how to shape the development of attention and influence learning?. *Current Opinion in Neurology*, 27(2), 185–191. https://www.researchgate.net/publication/260270884_Video_game_play_attention_and_learning_How_to_shape_the_development_of_attention_and_influence_learning
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huotilainen, M. & Moisala, M. (2018). *Keskittymiskyvyn elvyttämisosas*. Jyväskylä: Tuuma-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatus-tieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173. <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>

- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä.
- Ilonen, T. (2000). Lääkäri neuropsykologisten käsitteiden viidakossa. *Duodecim*, 116(9), 949–954. <https://www.duodecimlehti.fi/duo91495>
- Jehkonen, M. & Nurmi, L. (2019). Tarkkaavuuden häiriöt ja neglect-oire eli huomiotta jättäminen. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki & L. Hokkanen (toim.), *Kliininen neuropsykologia* (3., uud. p.) (s. 70–84). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Jehkonen, M. & Saunamäki, T. (2015). Aivojen keskeiset rakenteet kognitiivisissa ja psyykkisissä toiminnoissa. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki & L. Hokkanen (toim.), *Kliininen neuropsykologia* (s. 23–39). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. Haettu osoitteesta https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/psykologia/poistetetut-ja-suunnitelmat/valintakoe/aivojen_keskeiset_rakenteet_kognitiivisissa_ja_psyykkisissa_toiminnoissa-1.pdf
- Johnson, J. G., Cohen, P., Kasen, S., First, M. B. & Brook, J. S. (2004). Association between television viewing and sleep problems during adolescence and early adulthood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(6), 562–568. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/485728>
- Kallio, E.-L., Hokkanen, L., Hietanen, M. & Hänninen, T. (2019). Muistihäiriöt. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki & L. Hokkanen (toim.), *Kliininen neuropsykologia* (3., uud. p.) (s. 99–116). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Kallunki, E. (2019). *Opettajat Ylen kyselyssä: lasten keskittymiskyky on huonontunut selvästi – Keskittymistä pitää harjoitella, asiantuntija neuvoa miten*. Yle Uutiset. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10569143>
- Klenberg, L., Jämsä, S., Häyrynen, T. & Korkman, M. (2010). *Keskittymiskysely, käsikirja*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S-K. (Eds.) (2019). *The ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland*. Finnish National Board on Research Integrity (TENK) guidelines 2019. Publications of the Finnish National Board on Research Integrity TENK 3/2019.
- Koivisto, M. (2006). Johdatus muistin ja tarkkaavaisuuden käsitteisiin. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.), *Mieli ja aivot: Kognitiivisen neurotieteen oppikirja* (s. 195–199). Turun yliopisto, Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Korhonen, Tapani (2006). Oppimisen neurobiologiset mekanismit. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.), *Mieli ja aivot: Kognitiivisen neurotieteen oppikirja* (s. 200–211). Turun yliopisto, Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Korhonen, Tapio (2006). Lasten tarkkaavaisuushäiriöt. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.), *Mieli ja aivot: Kognitiivisen neurotieteen oppikirja* (s. 252–260). Turun yliopisto, Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lassander, M., Fagerlund, Å., Markkanen, S. & Volanen, S.-M. (2017). Tietoinen läsnäolo – voimavaroja ja hyvinvointia kouluun. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 173–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lee, D., Riccio, C. A. & Hynd, G. W. (2004). The role of executive functions in attention deficit hyperactivity disorder: Testing predictions from two models. *Canadian Journal of School Psychology*, 19(1–2), 167–189. <http://dx.doi.org/10.1177/082957350401900109>
- Maamies, S. (2009). Huolellisuus ja tarkkaavuus. *Kielikello, Kielenhuollon tiedotuslehti*. 1/2009. Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielikello.fi/-/huolellisuus-ja-tarkkaavuus>
- Marton, F. (1988). *Phenomenography - a research approach to investigating different understandings of reality*. Department of Education, University of Göteborg.
- Mesulam, M. (2000). *Principles of behavioral and cognitive neurology* (2. p.). Oxford University Press.
- Moirane, P. (2015). *Tarkkaavaisuus haltuun!: Toiminnanohjaustaitojen vahvistaminen*. (Hämäläinen, P, suom.). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Niikko A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2019). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, T. M. Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen & T. Bast (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 350–372). Niilo Mäki Instituutti.
- Närhi, V. & Korhonen, T. (2006). Toiminnanohjauksen kehitys. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen, A. Revonsuo (toim.), *Mieli ja aivot: Kognitiivisen neurotieteen oppikirja* (s. 261–267). Turku: Turun yliopisto.

- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2017). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 132–147). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pönkä, H. (2021). Sopiva ruutuaika. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Helsinki. Haettu osoitteesta <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/hyvinvointia-digijassa/sopiva-ruutuaika/>
- Ristikari, T. (2018). *Suomi lasten kasvuympäristönä: Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137104/URN_ISBN_978-952-343-152-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ropo, E. (2004). Teaching Expertise: Empirical Findings on Expert Teachers and Teacher Development. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, and H. Gruber (toim.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert* (s. 159–179). Dordrecht: Kluwer.
- Ross, P. & Randolph, J. (2016). Differences between students with and without ADHD on task vigilance under conditions of distraction. *Journal of Educational Research and Practice*, 4(1), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/310506458_Differences_between_students_with_and_without_ADHD_on_task_vigilance_under_conditions_of_distraction

- Sajaniemi, N. (2017). Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt – digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 16–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sihvonen, E. (2016). Huoli kadonneesta vanhemmuudesta 2000-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa: lasten kasvatusta ja vastuullinen vanhemmuus. *Kasvatus & Aika*, 10(1). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68587>
- Sihvonen, E. (2008). Lasten ja nuorten pahoinvointi ja vanhemmuus mediateksteissä. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.), *Polarisoituva nuoruus?* (s. 170–179). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 84. Nuorisoalan neuvottelukunta, julkaisuja 38. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes). Helsinki: Hakapaino.
- Soininen, H. & Riekkinen, P. (1993). Tarkkaavuuden säätely. *Duodecim*, 109(21), 2001–2006. <https://www.duodecimlehti.fi/duo30355>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2019). *Vapaa-ajan osallistuminen* [verkkajulkaisu]. Digipe-laaminen 2017, 1. Digitaalisten pelien pelaaminen nelinkertaistunut 25 vuodessa. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/til/vpa/2017/02/vpa_2017_02_2019-01-31_kat_001_fi.html
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A. & Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214–221. <https://pediatrics.aappublications.org/content/126/2/214.short>
- Syvöja, H. J., Kantomaa, M. T., Ahonen, T., Hakonen, H., Kankaanpää, A. & Tammelin, T. H. (2013). Physical activity, sedentary behavior, and academic performance in Finnish children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 45 (11), 2098–2104. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e318296d7b8>
- Syvöja, H. J., Tammelin, T. H., Ahonen, T., Kankaanpää, A. & Kantomaa, M. T. (2014). The associations of objectively measured physical activity and sedentary time with cognitive functions in school-aged children. *PloS One*, 9(7), e103559. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103559>
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 2(1), 2–77. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68139/28996>

- Särkämö, T. & Sihvonen, A. J. Aivojen keskeiset rakenteet kognitiivisissa ja psyykkisissä toiminnoissa. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki & L. Hokkanen (toim.), *Kliininen neuropsykologia* (3., uud. p.) (s. 29–50). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2021). *Koululaisen uni 6–12 vuoden iässä*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/hyvinvointi-ja-terveys/lapsen-uni/koululaisen-uni-6-12-vuoden-iassa>
- Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2019). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019*. Tilastoraportti 33/2019, 17.9.2019. Haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Tuomilehto, H. & Vornanen, J. (2019). *Nukkumalla menestykseen*. Helsinki: Tammi.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uud. p.). (s. 100–109). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. (2013). *Lapsuus: Erityinen elämänvaihe* (1.–5. p.). Sanoma Pro.
- Virta, M. & Koponen, V. (2019). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki & L. Hokkanen (toim.), *Kliininen neuropsykologia*. (3., uud. p.) (s. 362–378). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Vuori, M., Aronen, E., Sourander, A., Martikainen, J. E., Jantunen, T. & Saastamoinen, L. (2018). *Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) lääkkeiden käyttö on yleistynyt*. Duodecim, 134(15), 1515–1522. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304201/duo14431.pdf?sequence=1>
- Yao, C.A. & Rhodes, R.E. (2015). Parental correlates in child and adolescent physical activity: a metaanalysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 1-38. https://www.researchgate.net/publication/273351843_Parental_correlates_in_child_and_adolescent_physical_activity_A_meta-analysis

Liite 1 Kyselylomake pelkistettynä

Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta toiminnanohjauksen aikana ja sen muutoksista 20 vuodessa

Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (*) ja ne tulee täyttää lomakkeen viimeistelemiseksi.

Yhteiskunnan digitalisoituminen on tuonut paljon muutoksia ihmisten elämään. Kasvatus ja koulutus kehittyvät maailman mukana. Miten muutokset vaikuttavat lasten kehitykseen ja pysyvätkö aivot muutoksissa mukana? Arkikeskustelussa puhutaan paljon siitä, miten lapset ovat muuttuneet vuosien kuluessa. Haluamme tutkia kokeneiden opettajien käsityksiä oppilaiden mahdollisista muutoksista. Valitsimme tutkimuksen kohteeksi oppilaiden tarkkaavaisuuden toiminnanohjauksen aikana. Tutkimus keskittyy oppilaisiin, joilla ei ole diagnosoitu neuropsykologisia häiriöitä, kuten tarkkaavaisuushäiriötä.

Teoriassa tarkkaavaisuus on tiedonkäsittelyn suuntaamista tiettyyn asiaan, joka tarkoittaa kykyä kohdistaa huomio kohteeseen jättämällä muut ympärillä olevat ärsykkeet huomioimatta. Tarkkaavaisuutta tarvitaan kaikessa kognitiivisessa toiminnassa, kuten esimerkiksi havainnoimisessa, muistamisessa sekä kielellisissä toiminnoissa. Se voidaan jakaa osatekijöihin eli valikoivaan tarkkaavaisuuteen ja tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, tarkkaavaisuuden ylläpitoon ja tarkkaavaisuuden jakamiseen. Tarkkaavaisuuden suuntaaminen voi tapahtua tiettyyn informaatioon eri tavoin: tahattomasti tai tahdonalaisesti. Tarkkaavaisuuteen vaikuttavat eniten yksilön vireys- ja tunnetila, motivaatio, osaaminen ja stressitekijät, kuten ympäristön ärsykkeet. Tarkkaavaisuuden synonyymi on käsite tarkkaavuus.

Toiminnanohjaukselle ei ole yksimielistä määritelmää, mutta koulukontekstissa sillä tarkoitetaan kognitiivisia prosesseja, joiden avulla voidaan suunnitella, säädellä, mukauttaa ja toteuttaa toimintaa tilanteen vaatimusten mukaan. Sitä voidaan pitää prosessina, jonka alkuun kuuluu tavoitteiden asettaminen ja se päättyy toiminnan loppuun suorittamiseen tai uusien tavoitteiden asettamiseen. Toiminnanohjaus pitää sisällään tietoisien tarkkailun, tehtävään liittymättömien ärsykkeiden havaitsemisen, epäolennaisen käyttäytymisen ehkäisyn ja ristiriitojen ratkaisun. Käytännössä se näkyy lapsen kykyinä työskennellä mielekkäästi tehtävä- ja oppimistilanteissa.

Tämä kysely on osa Pro gradu –tutkielmaa, jonka tarkoituksena on selvittää kokeneiden luokanopettajien käsityksiä oppilaiden tarkkaavaisuudesta toiminnanohjauksen aikana ja sen muutoksista 20 vuodessa. Kun vastaat tähän kyselyyn, hyväksyt vastaustesi hyödyntämisen Pro gradu –tutkielmassamme. Henkilötietoja käsitellään tietosuojasetuksen mukaisesti. Vastaajat eivät ole tutkielmassa tunnistettavissa, eikä kyselyn vastauksia käytetä muuhun kuin tutkielman tekemiseen. Vastaaminen on vapaaehtoista ja vastaajalla on oikeus keskeyttää osallistumisensa ilman seuraamuksia missä vaiheessa tahansa. Tutkimuksen vastaukset säilytetään vain tutkimuksen ajan ja ne hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Valmis tutkielma julkaistaan avoimena Jultikan tietokannassa tekijöiden nimillä.

Kiitos osallistumisestanne!

Anni Jokitulppo & Henna Viitanen, luokanopettajaopiskelijat, Oulun yliopisto

1. Sukupuoli *

- Nainen
- Mies
- Muu

2. Ikä *

3. Minkälainen koulutustausta sinulla on? *

4. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana? Onko uran aikana ollut taukoja, jolloin et ole työskennellyt luokanopettajana? *

5. Kuinka monessa eri koulussa olet työskennellyt urasi aikana? *

6. Kuvaile koulua/kouluja, joissa olet työskennellyt. (Esimerkiksi haja-asutusalue/kaupunki tai muut ympäristötekijät, yhtenäiskoulu/alakoulu, koulun koko, opettajien määrä, uusi/vanha tai muut erityistekijät) *

7. Mitä vuosiluokkia olet opettanut luokanopettajaurasi aikana? *

8. Mitä vuosiluokkaa opetat tällä hetkellä? *

9. Mitä tarkkaavaisuus tarkoittaa mielestäsi käytännössä? *

Teoriassa tarkkaavaisuus on tiedonkäsittelyn suuntaamista tiettyyn asiaan, joka tarkoittaa kykyä kohdistaa huomio kohteeseen jättämällä muut ympärillä olevat ärsykkeet huomioimatta. Tarkkaavaisuutta tarvitaan kaikessa kognitiivisessa toiminnassa, kuten esimerkiksi havainnoimisessa, muistamisessa sekä kielellisissä toiminnoissa. Se voidaan jakaa osatekijöihin eli valikoivaan tarkkaavaisuuteen ja tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, tarkkaavaisuuden ylläpitoon ja tarkkaavaisuuden jakamiseen. Tarkkaavaisuuden suuntaaminen voi tapahtua tiettyyn informaatioon eri tavoin: tahattomasti tai tahdonalaisesti. Tarkkaavaisuuteen vaikuttavat eniten yksilön vireys- ja tunnetila, motivaatio, osaaminen ja stressitekijät, kuten ympäristön ärsykkeet. Tarkkaavaisuuden synonyymi on käsite tarkkaavuus.

10. Miten tarkkaavaisuus näkyy oppilaiden toiminnanohjauksessa eli millaiset tekijät esimerkiksi tukevat/heikentävät tarkkaavaisuutta? Huomioi tässä ja tulevissa kysymyksissä vain ne oppilaat, joilla ei ole diagnosoitu neuropsykologisia häiriöitä, kuten tarkkaavaisuushäiriöitä! *

Toiminnanohjaukselle ei ole yksimielistä määritelmää, mutta koulukontekstissa sillä tarkoitetaan kognitiivisia prosesseja, joiden avulla voidaan suunnitella, säädellä, mukauttaa ja toteuttaa toimintaa tilanteen vaatimusten mukaan. Sitä voidaan pitää prosessina, jonka alkuun kuuluu tavoitteiden asettaminen ja se päättyy toiminnan loppuun suorittamiseen tai uusien tavoitteiden asettamiseen. Toiminnanohjaus pitää sisällään tietoisin tarkkailun, tehtävään liittymättömien ärsykkeiden havaitsemisen, epäolennaisen käyttäytymisen ehkäisyn ja ristiriitojen ratkaisun. Käytännössä se näkyy lapsen kykynä työskennellä mielekkäästi tehtävä- ja oppimistilanteissa.

11. Millainen merkitys tarkkaavaisuudella on mielestäsi oppilaiden toiminnanohjaukseen? *

12. Miten kuvailisit oppilaidesi tarkkaavaisuutta heidän toiminnanohjauksensa aikana tällä hetkellä? *

13. Palaa ajassa noin 10 vuotta taaksepäin ja mieti yleisesti silloisten oppilaidesi toiminnanohjaustaitoja. Onko oppilaiden tarkkaavaisuudessa tapahtunut muutoksia tuona aikana? Millaisia? *

14. Palaa ajassa noin 20 vuotta taaksepäin ja mieti yleisesti silloisten oppilaidesi toiminnanohjaustaitoja. Onko tarkkaavaisuudessa tapahtunut muutoksia tuona aikana? Millaisia? *

15. Pohdi syitä oppilaiden tarkkaavaisuuden mahdollisille muutoksille. Jos koet, että tarkkaavaisuudessa ei ole tapahtunut muutoksia, voit pohtia myös syitä siihen. *

16. Onko jotain muuta, mitä haluaisit kertoa aiheeseen liittyen?

Kiitos osallistumisestanne!

Anni Jokitulppo & Henna Viitanen, luokanopettajaopiskelijat, Oulun yliopisto