

Luokanopettajien käsityksiä psyykkisen oireilun esiintymisestä ja tukemisesta alakoulussa

Henna Harju ja Linda Kellokoski

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Harju, Henna ja Kellokoski, Linda. 2020. Luokanopettajien käsityksiä psyykkisen oireilun esiintymisestä ja tukemisesta alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 84 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä psyykkisen oireilun esiintymisestä alakouluikäisellä oppilaalla. Lisäksi selvitimme luokanopettajien käsityksiä psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisesta.

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenografinen. Laadullinen aineisto kerättiin avoimilla haastatteluilla alkuvuodesta 2020. Haastateltavana oli kuusi luokanopettajaa Keski- ja Etelä-Pohjanmaan alueelta. Aineiston analyysipolku on edennyt fenomenografisen analyysin mukaisesti viiden vaiheen kautta. Analyysin myötä muodostui viisi kuvauskategoriaa. Psyykkisen oireilun esiintymistä kuvaa ulospäin suuntautuvan oireilun sekä sisäänpäin suuntautuvan oireilun kuvauskategoriat. Oireilu nähtiin hyvin moninaisena, mutta toisaalta helposti tunnistettavana. Huolen herääminen, opettajan pedagogiset ratkaisut ja asiantuntijat tukemisessa selittävät psyykkisen oireilun tukemista.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että edistävinä tekijöinä psyykkisen oireilun tukemisessa nähtiin olevan varhainen puuttuminen, asiantuntijoiden ja kodin tuki sekä erilaiset tukitoimet. Onnistuakseen psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa vaaditaan oppilaan kanssa toimijoilta samaa, lapsen edun mukaista tavoitetta. Tukemisen näkökulmasta tarkasteltuna korostui vahva oppilaantuntemus sekä huolen eteenpäin vieminen. Tutkittavat kuitenkin kaipaavat enemmän valmiuksia itseltään psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemiseen.

Asiasanat: psyykinen oireilu, oppilaan tukeminen, luokanopettaja, pedagogiset ratkaisut, moniammatillisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	ALAKOULULAISEN PSYKKINEN OIREILU	7
	2.1 Psykkisen oireilun määrittely ja esiintyminen	7
	2.2 Varhaislapsuuden merkitys	14
3	KOULUN TUKITOIMET PSYKKISEN OIREILUN TUKENA	17
	3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	17
	3.2 Psykkisen hyvinvoinnin tukeminen	19
	3.3 Kodin ja koulun yhteistyö	24
	3.4 Oppilashuoltotyö ja moniammatillinen yhteistyö	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	4.1 Tutkimustehtävä	31
	4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	31
	4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	33
	4.4 Aineiston keruu.....	34
	4.5 Aineiston analyysi	37
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	43
5	PSYKKISEN OIREILUN ESIINTYMISEN JA TUKEMISEN	
	KUVAUSKATEGORIAT	46
	5.1 Ulospäin suuntautuva oireilu	46
	5.2 Sisäänpäin suuntautuva oireilu	49
	5.3 Huolen herääminen	52
	5.4 Opettajan pedagogiset ratkaisut.....	55

5.5 Asiantuntijat tukemisessa	62
5.6 Kategorioiden välisten suhteiden tarkastelu	69
6 POHDINTA.....	71
6.1 Tulosten tarkastelu	71
6.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	74
6.3 Tutkimuksen arviointi.....	75
LÄHTEET	78
LIITTEET.....	84

1 JOHDANTO

Lapsi oppii parhaiten, kun hän voi hyvin. Lammi-Taskula ja Karvonen (2014) kirjoittavat, että suuri osa lapsista on hyvinvointia ja he elävät parempaa lapsuutta kuin ehkä mikään edellisistä lapsipolvista. Kuitenkin samaan aikaan jo alakouluissa on paljon psyykkisesti oireilevia lapsia, mikä vaikuttaa lasten koulunkäyntiin. Luokkahuoneissa ilmenee alakuloisuutta, käytöshäiriöitä, väkivaltaisuutta ja ahdistuneisuutta. Kasvatusalan ammattilaisten keskusteluissa on ollut enenevässä määrin esillä oppilaiden psyykinen oireilu.

Pedagogisen hyvinvoinnin toteutumattomuutta osoittaa jo pitkään jatkunut erityisopetuksen, oppilas- ja opiskeluhuollon palvelujen sekä lasten ja nuorten mielenterveyspalveluiden kysynnän kasvu (Räsänen 2014, 231). Toisaalta samaan aikaan käydään keskustelua siitä, ovatko nämä todella lisääntyneet vai voisiko kyse olla esimerkiksi siitä, että oireilu tunnistetaan herkemmin. Santa-Lahden ja Marttusen (2014, 18) mukaan mielenterveyden häiriöt olisivat tavallisimpia oppilaiden terveysongelmia. Psyykkisesti oireilevia oppilaita opiskelee niin yleisopetuksessa, erityisen tuen opetusryhmissä, erityiskouluissa, sairaalakouluissa, koulukodeissa kuin lastensuojelulaitoksien järjestetyillä opetusjärjestelyillä (Kokko ym. 2013).

Helmikuussa 2020 uutisoitiin¹ siitä, että lasten psykiatrian lähetemäärät ovat kasvaneet merkittävästi viimeisen kymmenen vuoden aikana. HUS-alueella lastenpsykiatrialähetteen määrä on kaksinkertaistunut tuona aikana. Erikoissairaanhoidossa näkyy alle 13-vuotiaiden lasten psyykkisten häiriöiden ja oireilun vaikeutuminen, sillä vaikeasti oireilevat lapset ovat entistä oireilevampia. Erityisesti vakavat aggressiot ja itsetuhoisuus ovat kasvussa. Yli kymmenvuotiailla ahdistuneisuus on yksi yleisimmistä syistä läheteelle. HUS:n lastenpsykiatrian linjajohtajan Leena Repokaren mukaan lasten mielenterveyden ongelmia ei oteta vielä tarpeeksi tosissaan.

¹ <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/alle-13-vuotiaiden-psykkiset-hairiot-yleistyneet-ja-oireilu-on-yhavakavampia-lahetteissa-hurja-kasvu-vakivalentainen-kayttaytyminen-on-entista-rajumpaa-ja-vaikeammin-hallittavaa/7709244>

Koulu on lapselle merkittävä kasvuympäristö. Näin ollen se on myös merkittävä lapsen hyvinvoinnin tukemisessa. Vantaalla lasten hyvinvoinnin tukemiseen on vastattu kouluttamalla opettajia mielenterveyden eksperteiksi.² Opettajille sekä oppilashuollon työntekijöille kohdistuva koulutus on verkkokoulutus, jota voi syventää vielä työpajoissa. Kouluilla tulisi olla käytössä jokin menetelmä, jolla oppilaat voivat vahvistaa sosiaalisia taitojaan sekä tunnetaitojaan ja tähän Vantaa on pyrkinyt jo vuosia kouluttamalla opettajia. Kaikkialla ei kuitenkaan tällaista Vantaan toimintamallia ainakaan toistaiseksi ole.

Tulevina luokanopettajina oppilaiden psyykkinen oireilu puhututtaa meitä. Koemme olevamme tärkeän ja ajankohtaisen aiheen äärellä. Olemme kiinnostuneita alakouluikäisten oppilaiden psyykkisen oireilun esiintymisestä sekä tukemista. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat: Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on psyykkisen oireilun esiintymisestä sekä millaisia käsityksiä luokanopettajilla on psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisesta. Lähestymistapamme on fenomenografinen eli selvitämme luokanopettajien käsityksiä aiheestamme. Tutkimusaineiston keräämme avoimilla haastatteluilla.

Tutkimusta aiheesta löytyy vielä melko vähän. Aiempaa tutkimusta aiheen ympäriltä on kuitenkin tehnyt Ojala (2017) sekä Ruutu (2019), jonka tutkimus julkaistiin tutkimusprosessimme aikana. Ojalan tutkimus keskittyy lähelle meidän tutkimuksemme tavoitteita eli selvittämään sitä, millaisena perusopetuksen opettaja kokee lasten ja nuorten psyykkisen oireilun. Sen sijaan Ruutu tutki psyykkisesti oireilevan lapsen ja nuoren koulunkäynnin edellytyksiä ja esteitä sekä psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä ja sairaalaopetuksen vaikutuksia. Rajasimme tutkimuksemme koskemaan alakoulun yleisopetuksen psyykkisesti oireilevia oppilaita.

² <https://www.hs.fi/paivanlehti/29092019/art-2000006254978.html>

2 ALAKOULULAISEN PSYKKINEN OIREILU

2.1 Psyykkisen oireilun määrittely ja esiintyminen

Psyykkistä oireilua ei ole yksiselitteistä määritellä, sillä se on käsitteenä hyvin laaja. Ojala (2017, 13–14) määrittää psyykkisesti oireilevan oppilaan lapseksi tai nuoreksi, joka ei osaa, pysty tai halua käyttäytyä kouluyhteisössä yleisten odotusten ja tavoitteiden mukaisesti. Hän näkee psyykkisen oireilun sisältävän käyttäytymisen ja mielenterveyden ongelmia sekä niin sisäänpäin sulkeutuneen oireilun että ulospäin kääntyneen. Talalan (2019, 29) mukaan lapsen psyykinen oireilu on aina joko neurologista tai reaktiivista, mutta ei koskaan lapsen tahallista ilkeyttä tai pahuutta. Psyykkiseen oireiluun liitetään usein mielenterveydenhäiriöt, josta löytyy varsinaista psyykkistä oireilua enemmän määrittelyä. Tamminen ja Marttusen (2016, 128) mukaan mielenterveydenhäiriöiksi on luettavissa oireyhtymät, joissa häiriintymistä esiintyy niin kognitiivisissa toiminnoissa, tunteiden säätelyssä kuin käyttäytymisessä.

Ojala (2017, 33–35) on koonnut käsitteitä, joilla lasten ja nuorten psyykkistä oireilua on tutkimuksissa ja kirjallisuudessa kuvattu. Hän huomioi, että useissa käsitteissä on negatiivinen sävy sekä häiriö- ja ongelmapainotus. Käytettyjä käsitteitä ovat muun muassa käytöshäiriö, tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus, käyttäytymishäiriö, kouluun sopeutumattomuus, ei-toivottu käyttäytyminen ja psykiatriset oireet. Käytämme tutkielmassamme käsitettä psyykinen oireilu ja tarkastelemme sitä alakouluikäisten oppilaiden oireiluna.

Psyykkisesti oireilevien lasten yleisyyttä on haasteellista määritellä, sillä psyykinen oireilu on hyvin kirjavaa. Lasten mielenterveysongelmista on kuitenkin jonkin verran tutkimusta. Samalla lasten mielenterveysongelmien yleistymiseen liittyvä keskustelu on ristiriitaista. Kuten Rimpelä (2013, 22) kirjoittaa, arkkikokemus ja tutkimustiedot antavat ristiriitaisen kuvan kehityksestä. Kuormitusta on tullut lisää esimerkiksi lastensuojelun, erityisopetuksen sekä lastenpsykiatrian palveluihin 1990-luvulta alkaen. Myös Soisalo (2012, 16–17) kirjoittaa, että Suomessa alaikäisten psykiatrinen sairaalahoito on lisääntynyt, sillä vuonna

2008 psykiatrisessa sairaalahoidossa oli kaksi kertaa enemmän alaikäisiä potilaita kuin kymmenen vuotta aikaisemmin. Tuoreemmista tutkimustuloksista kertovat Sourander ja Marttunen (2016, 117), joiden mukaan useissa lastenpsykiatrian artikkeleissa on arvioitu 15-25 prosentilla lapsista olleen jokin psykiatrinen häiriö. Kuitenkaan näitä palvelujen kuormituksen muutoksia ja lukemia ei voida tulkita suoraan näytöksi ongelmien yleisyyden muutoksista (Rimpelä 2013, 22-23). Santalahden & Marttunen (2014, 189) mukaan kyse voi olla siitä, että ongelmia tunnistetaan aikaisempaa herkemmin ja että kielteinen leima olisi vähentynyt oireiluun liittyen. Näiden lisäksi lainsäädäntö sekä palvelut ovat kehittyneet.

Talalan (2019, 14) mukaan yleisimpiä psyykkisiä haasteita sekä lapsilla että nuorilla ovat masennus sekä ahdistuneisuushäiriöt. Entistä enemmän huolta herättää myös oppilaiden koulu-uupumus osana psyykkistä oireilua. Sourander ja Marttunen (2016) puolestaan kertovat lapsuusiän yleisimmiksi psykiatrisiksi häiriöiksi ahdistuneisuushäiriöt, joita on keskimäärin noin 7-10 prosentilla lapsista, käytöshäiriötä 4-6 prosentilla ja masennustilaa 1-3 prosentilla. Lapsilla saattaa esiintyä myös useita häiriöitä samanaikaisesti (Kumpulainen 2004, 133). Psykinen oireilu ilmenee kuitenkin jokaisella yksilöllisesti. Näin ollen psyykinen oireilu vaikuttaa myös koulutyöskentelyyn eri tavoin. Tämä voi ilmetä merkittävänä häiriintymisenä kognitiivisessa toiminnassa, tunteiden säätelyssä tai käyttäytymisessä tai niiden kehityksessä (Tamminen & Marttunen 2016, 128).

Eryteisesti ulospäin suuntautuva psyykinen oireilu näkyy ja kuuluu. Tällainen käytös saattaa aiheuttaa jännitteitä ja voi pelottaa muita lapsia. Opettajat kuvaavat oppilaan ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä muun muassa aggressiivisuudella, impulsiivisuudella, levottomuudella, keskittymiskyvyn puutteella, väkivaltaisuuudella ja arvaamattomalla käyttäytymisellä. Näiden lisäksi oireilu näyttäytyy myös epäasiallisena kielenkäyttönä ja piittaamattomuutena opettajan ohjeita kohtaan. Opettajien mukaan oppilailla on myös ollut kuolemaan liittyviä puheita. (Ojala 2017, 30, 58.) Motivaation puute ja heikko koulu-menestys voi ilmetä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmina (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010).

Oppilaiden psyykkisten oireiden hoito alkaa valitettavasti usein myöhässä ja tuki on liian suppeaa. Hoitoon joutuu usein jonottamaan pitkiä aikoja ja hoidon saatavuudessa on eri paikkakuntien välillä suuria eroja. (Talala 2019, 41.) Ainoastaan osa psykiatrisia häiriöitä tai psykiatrisia oireita omaavista lapsista on ohjautunut lastenpsykiatriin palveluihin ja suuri osa lapsista ei ole saavuttanut hoitoa. Useiden tutkimusten mukaan koululla on merkittävä asema lapsen avun hankinnassa. (Santalahti, Sourander & Piha 2009, 962.) Lasten vaikeiden psyykkisten oireiden hoidossa käytetään esimerkiksi toimintaterapiaa, psykoterapiaa, puheterapiaa, perheterapiaa tai näiden yhdistelmiä. Hoito voi olla lapsen painottuvaa tai vanhempain ohjaukseen painottuvaa. On muistettava, että psyykkiset prosessit ovat hitaita muuttumaan. (Talala 2019, 41.)

Seuraavaksi kerromme lyhyesti lasten yleisimmistä psyykkisen oireilun osa-alueista. Näitä ovat tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt, ahdistuneisuus-häiriöt sekä masennus ja itsetuhoisuus.

Tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt

Tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt liittyvät usein toisiinsa, joten koulun näkökulmasta näiden erottaminen toisistaan ei ole välttämättä tarpeellista. Koulu maailmassa puhutaan paljon oppilaiden käytöshäiriöistä, mutta on tärkeää huomioida, että kaikki käytöksellä oireilu ei tarkoita käytöshäiriötä. Käytöshäiriöstä voidaan puhua, kun käytösoireilu on jatkunut yli kuuden kuukauden ajan ja on jatkuvasti toistuvaa. (Talala 2019, 187.) Käytöshäiriöitä esiintyy 3-8 prosentilla lapsista ja ne ilmenevät pojilla yleisemmin kuin tytöillä (Aronen & Lindberg 2016, 258; Puustjärvi & Repokari 2017, 1364). Kuten Kuorelahti ja Lappalainen (2017, 96) kirjoittavat, näiden yleisyys on kuitenkin hyvin vaikea arvioida, sillä rajan vetäminen sen suhteen, mikä on häiriintyneisyyttä, on haasteellista.

Käytöshäiriö voidaan jakaa lievään, keskivaikeaan ja vaikea-asteiseen käytöshäiriöön ilmenevien oireiden vaikeusasteen perusteella (Aronen & Lindberg 2016, 255). Lapsen käyttäytymistä selvittäessä olisi tärkeää tarkastella, mikä laukaisee oppilaan epätoivotun käyttäytymisen. Haastavan käyttäytymisen takana

voi tosin olla melkein mitä tahansa psyykkistä oireilua tai sosiaalista pulmaa. (Talala 2019, 204.) Käytöshäiriöihin liittyy useasti myös muita psyykkisen häiriön oireita (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 211; Moilanen 2004, 265). Yleisin oheisdiagnoosi käyttäytymisen häiriöiden rinnalla on tarkkaavuushäiriö sekä masennuksen oireet (Aronen & Lindberg 2016, 255).

Epäsosiaalinen, aggressiivinen tai muuten poikkeava käyttäytyminen liittyy käytöshäiriöiden luonnehdintaan. Jos käyttäytyminen on jatkuvaa ja toistuvaa, lapsi ei pysty vastaamaan sosiaaliin odotuksiin ikätasolle tarkoitettulla tavalla. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 211; Moilanen 2004, 265.) Käytöshäiriö ilmenee usein jatkuvana sosiaalisten normien välttelemisellä (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 211). Käyttöoireiset oppilaat joutuvat usein hankaluuksiin koulun arjessa ja tietävät, että heidän käyttöksensä on ei-toivottua. Näin oppilaalle muodostuu herkästi negatiivinen minäkäsitys ja itsetunto heikkenee. Varhainen puuttuminen oppilaan ongelmalliseen käyttäytymiseen on tärkeää. (Talala 2019, 214.)

Tunne-elämän haasteissa on kyse puutteellisista ja kehittymättömistä taidoista tunnistaa omia ja muiden tunteita. Lapsen on vaikea nimetä tunteita, säädellä tunnereaktioitaan sekä asettua toisen asemaan. Tunne-elämän haasteet näyttäytyvät lapsella eri tavoin sen mukaan, millainen selviytymismekanismi lapsella on. (Talala 2019, 188–189.) Emotionaaliset haasteet eivät ole samalla tavoin havaittavissa kuin käytöshäiriöt, vaan ovat usein sisäänpäin kääntyneitä. Tunne-elämän haasteista voi seurata syrjään vetäytymistä, tyytymättömyyttä itseensä sekä mielialan häiriöitä. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 92.)

Ahdistuneisuushäiriöt

Ahdistuneisuus on fyysistä ja psyykkistä tuntemusta. Todellista vaaraa ei ole, vaan mieli luo uhkakuvia ja katastrofiajatuksia. Pelko, jännitys, stressi ja huolestuneisuus ovat usein taustalla vaikuttavia tunteita. Ahdistuneisuushäiriöissä on usein perinnöllinen alttius. Tämä voi kuitenkin myös olla sosiaalisesti opittu tapa esimerkiksi omalta vanhemmalta tai johtua huonosta kokemuksesta elämässä.

Lapsilla ja nuorilla ei yleensä diagnosoida yleistynyttä ahdistuneisuushäiriötä, mutta tämä on havaittavissa jo kouluikäisten huolestuneiden lasten tavassa ajatella. (Talala 2019, 83–85.) Jos lapsi välttelee toistuvasti erilaisia tilanteita koulussa, saa toistuvasti kehollisia oireita tai on pelokas tai vetäytyvä, on lapsella syytä epäillä ahdistuneisuushäiriötä. Ahdistuneisuus saattaa ilmetä myös kiukuna tai raivoamisena. (Ranta & Koskinen 2016, 264.)

Tavallisimpia ahdistuneisuushäiriöitä lapsilla on sosiaalisten tilanteiden ahdistuneisuus, paniikkioireilu sekä ahdistuskohtaukset, pakko-oireet ja posttraumaattinen stressioireyhtymä. Sosiaalisissa tilanteissa lapsen ahdistuneisuuden taustalla saattaa olla voimakas pelko siitä, että toiset tuomitsevat hänet. Lapsi miettii tällöin paljon sitä, mitä muut hänestä ajattelevat ja alkaa tarkkailla omaa käyttäytymistään. Näin ahdistuneisuus kasvaa ja fyysiset oireet, kuten punastuminen ja käsien värinä, alkavat ahdistuneen mielessä olla näkyviä ja voimakkaita. Ahdistus voi ilmetä koulussa vaikeutena pitää esitelmiä, vastata tunnilla kysymyksiin sekä haasteena ryhmätöiden tekemisessä. Riskinä on eristäytyminen ikätovereista. (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010; Talala 2019, 104–105.)

Paniikkioireilussa on kyse toistuvista paniikkikohtauksista, jotka usein joutuvat siitä, että kerran paniikkikohtauksen saanut alkaa pelätä kohtauksen uusiutumista samankaltaisissa tilanteissa. Somaattisina oireina on muun muassa sydämen tykytystä, värinää, hikoilua ja hengenahdistusta, kun taas kognitiivisista oireista kertoo kontrollin menettämisen pelko. Jatkuva paniikkikohtauksen pelko on lapselle stressaavaa eikä mieli pääse rauhoittumaan. Kouluikäisen lapsen paniikkihäiriö voi näkyä oppilaan käytöksessä siten, että oppilas välttelee tilanteita, joissa on paljon ihmisiä sekä saattaa poistua toistuvasti kesken tunnin vessaan. (Hietala ym. 2010, 77; Ranta & Koskinen 2016, 273–274; Talala 2019, 116–117, 143.)

Pakko-oireisuus on toistuvaa, pakonomaista käyttäytymistä, jonka motiivina on ahdistuksen lievittäminen (Hietala ym. 2010, 77–78). Lähes jokaisella ihmisellä tätä esiintyy lievänä: on pakko tarkistaa, onko hella pois päältä kotoa lähtiessä ja on tarkistettava avaimet useaan otteeseen. Pakko-oireilusta voidaan alkaa puhumaan, kun tarkisteluun alkaa kulumaan kohtuuttomasti aikaa ja sitä

esiintyy pitkäkestoisesti. Oireilun taustalla on kohtalaisen voimakas perinnöllinen alttius. (Kumpulainen & Ranta 2016, 280–281; Talala 2019, 125–126.) Laukaisevana tekijänä pakko-oireilun alkamiselle voi olla jokin muutos tai pelottava tilanne. Kouluikäisen pakkotoiminnosta voi kertoa esimerkiksi se, että oppilaan on järjesteltävä tavarat pulpetille tietyllä tavalla ennen kuin voi aloittaa työskentelyn. (Talala 2019, 125–126.)

Trauma voi aiheuttaa posttraumaattisen stressioireyhtymän. Tämä vaatii taustojen tuntemista tai niiden selvittelyä. Traumatisoituminen voi johtua esimerkiksi koulukiusaamisesta, väkivallasta perheessä tai vanhempien riitaisasta avioerosta. Posttraumaattinen stressioireyhtymä näyttäytyy lapsella ulospäin samankaltaisena kuin ADHD: levottomuutena, keskittymisvaikeutena, toiminnanohjauksen heikkoutena ja äkillisinä tunnetilan vaihdoksilla. Mielensisäisesti kyseessä on kuitenkin erilainen oireyhtymä. (Talala 2019, 135–137.) Traumatisoitunut lapsi elää uudelleen ikäviä kokemuksiaan pakonomaisesti mielikuvina, kuten esimerkiksi ääninä. Lapsi alkaa vältellä traumasta muistuttavia asioita. Oireyhtymään kuuluu usein myös univaikeuksia sekä ärtyneisyyttä ja koulunkäynti voi tuntua lapsesta hyvin työläältä. (Aronen & Suomalainen 2016, 337; Talala 2019, 135–137.)

Tyypillinen selviytymiskeino ahdistuneisuushäiriöisellä lapsella on siis välttely. Ihminen alkaa säädellä ahdistuneisuuttaan välttelemällä tilanteita ja sellaisia asioita, jotka ovat herättäneet hänessä ahdistuneisuutta. Toinen yleisimmistä keinoista on aktiivinen huolehtiminen eli ajattelutapa, jolloin riittävästi etukäteen suunnittelemalla pyritään helpottamaan oloa. (Talala 2019, 92–93.)

Masennus ja itsetuhoisuus

Usein lapsen ensimmäisen masennuksen laukaisee esimerkiksi kiusaamiskokemus, vanhempien ero tai muutto. Masennuksen taustalla olevien tekijöiden kanssa ollaan kosketuksissa koulumaailmassa kaiken aikaa. Lasten ja nuorten masennukset ovat edelleen Suomessa usein alidiagnosoituja niiden haastavan tunnistettavuuden vuoksi. (Talala 2019, 45–47.)

Masennus vaikuttaa niin tunnetasolla kuin kognitiivisella tasolla. Tunnetasolla lapsen mieliala voi muuttua ilottomaksi sekä heitellä paljon. Kognitiivisella tasolla masennus voi näkyä siten, että looginen päättely vaikeutuu ja jo opittu asia on hidasta palauttaa muistiin. Masennus voi vaikuttaa lapsen tarkkaavaisuuteen, keskittymiseen sekä toiminnanohjauksen heikentymiseen. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 210; Talala 2019, 49–53.) Oppilaan ajattelu voi olla hidasta ja pienikin tehtävä voi tuntua ponnistuksia vaativalta. Psykkiseen oireiluun voi liittyä toimintakyvyn lasku, joka vaikeuttaa oppimista ja etenemistä normaaliopetuksen tahtiin. (Hietala 2010, 82–83; Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010.)

Usein keskittymisvaikeudet huomataan koulussa ensimmäisenä, sillä ne saattavat haitata koulutyöskentelyä (Karlsson, Marttunen & Kumpulainen 2016, 296). Näiden lisäksi myös itsetunto voi olla matala ja oppilas voi nähdä itsensä epäonnistujana, kun oppiminen ei suju ja mahdollisesti negatiivista palautetta kertyy. Masentunut lapsi väsyä tavallista helpommin ja tarvitsee palautumiseen pidemmän ajan. Kouluikäisen lapsen masennuksen merkkejä voivat olla myös kiinnostuksen puute, levottomuus, yliherkkyys ja itkuisuus, vetäytyminen sosiaalisista suhteista sekä alakulo ja ärtyneisyys. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 210; Talala 2019, 49–53.)

Itsetuhoisuutta voi esiintyä masennuksen yhteydessä kaikenikäisillä lapsilla sekä nuorilla (Karlsson, Marttunen & Kumpulainen 2016, 297). Itsetuhoinen elämäntapa voi ilmetä itsensä lyömisenä ja muuna itseään fyysisesti vahingoittavana toimintana, toivottomuutena sekä aggressiivisena käyttäytymisenä ja vetäytymisenä normaaleista sosiaalisista kanssakäymisistä. Ulospäin ilmenevän aggressiivisuuden ei tunnisteta aina olevan pahan olon ilmaisu ja tällöin käytökseen ei reagoida toivotulla tavalla. Päinvastoin sisäänpäin suuntautunut paha olo ei välttämättä tule huomatuksi, sillä sosiaaliset kanssakäymiset vähenevät eikä se haittaa muiden toimintaa. (Lämsä, Kiviniemi & Pönkkö 2009, 105; Talala 2019, 57.)

Lapsen masennuksen erityispiirteinä voidaan pitää aikuisten masennukseen verrattuna sitä, että lapsen masennus on useammin osa muita haasteita. Lapsella on masennuksen lisäksi usein myös ahdistuneisuushäiriötä, pelkoja ja

ongelmia käyttäytymisessä. Lapsi ei osaa ilmaista masennusta useinkaan muuten kuin käyttäytymisellä, joka usein myös tulkitaan väärin. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 210; Talala 2019, 47–48.)

2.2 Varhaislapsuuden merkitys

Lapsuuden kasvuympäristöllä on merkittävä vaikutus lapsen hyvinvointiin. Kun lapsen vanhemmat voivat hyvin, heijastuu se myös lasten hyvinvointiin myönteisesti. Vastaavasti vanhempien pahoinvointi ja ongelmat heijastuvat herkästi lapsiin. (Helavirta 2011.) Yhdessä kodin kanssa tulisi varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä peruskoulun muodostaa johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Hyvä mielenterveys lapsuudessa luo edellytyksiä koulunkäynnille sekä ystävyys-suhteisiin. (Määttä & Rantala 2016, 83; Ojala 2017, 16.)

Lapsen hyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi se, miten lapsi on saanut hoivaa, tukea ja huolenpitoa (Minkkinen 2015, 29). Santalahti ja Marttunen (2014, 184) kirjoittavat mielenterveyden kehittymisen kannalta merkittäväksi vaiheeksi raskausajan sekä lapsen ensimmäiset elinvuodet. Talalan (2019, 13) mukaan yksilön psyyken perustan muodostavat varhainen kiintymyssuhde, lapsen ydintarpeet sekä temperamentti- ja piirteet. Ympäristötekijät, arjen olosuhteet, elämäkokemukset ja muut vuorovaikutussuhteet joko tukevat tai haastavat edellä mainittuja perustekijöitä. Tuloksena on psyykinen hyvinvointi tai oireilu. Myös Santalahden ja Marttusen (2014, 184–185) sekä Soisalon (2012, 19) mukaan lapsen mielenterveyttä turvatakseen tulisi olla kunnossa niin turvallinen varhainen vuorovaikutus ja kiintymyssuhde, myönteinen lapsi-vanhempi-suhde, kasvatuskäytännöt, tunne- ja vuorovaikutustaidot, itsetunto, kyky kohdata vastoinkäymiä kuin elämäntaitojen taidot. Lapsi tarvitsee rakkautta, huomiota, aikaa ja kunnioitusta. Kotiympäristö on näissä merkittävässä osassa.

Vanhemman tehtävänä on siis mahdollistaa edellytykset lapsen hyvälle psyykkiselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Jos lapsella on turvallinen kasvualusta, hän luottaa hoivaajan saatavilla oloon, jolloin lapsen ei tarvitse huolehtia omasta

turvallisuudestaan ja hän voi keskittyä ympäristöön tutustumiseen. Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi voi ilmaista kaikenlaisia tunteita pelkäämättä tulevansa hylätyksi. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 48; Sinkkonen & Kalland 2016, 75–76.) Turvallinen kiintymyssuhde syntyy, kun lapsen ydintarpeisiin vastataan riittävällä tavalla ikäkauden tarpeet huomioiden. Jos lapsen ydintarpeet jäävät täyttymättä, lapselle alkaa muodostua haitallisia uskomuksia itsestään, toisista ihmisistä, omasta rakastettavuudestaan ja pärjäämisestään sekä muiden luotettavuudesta. Turvattomassa kiintymyssuhteessa lapsi voi jäädä sekä tunnetasolla että fyysisine tarpeineen yksin ja alkaa oppia, että tarpeen ilmaiseminen ei ole hyödyllistä. Lapsi voi purkaa kotona tukahdutettuja tunteitaan mahdollisesti myöhemmin koulussa. (Talala 2019, 14–15.)

Riskitekijöinä lapsen normaalille kehitykselle on turvattoman kiintymyssuhteen lisäksi muun muassa äidin raskaudenaikainen päihteiden käyttö, vanhemman päihde- tai mielenterveysongelmat sekä köyhyys. Näiden lisäksi käsittelemättömät kokemukset menetyksistä ja surusta, lapsen vaikea temperamentti, lapsen kaltoinkohtelu, koulukiusaaminen ja kasvaminen laitososuhteissa ovat tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa kielteisellä tavalla lapsen kehitykseen. (Santalahti & Marttunen 2014, 188; Soisalo 2012, 107–108.) Riskitekijät voivat aktivoida toistensa vaikutuksia siten, että esimerkiksi geeniperimä ja ympäristöön liittyvät riskitekijät ovat molemmat läsnä. Kuitenkin esimerkiksi taipumus aggressiiviseen käyttäytymiseen voi pysyä piilossa, jos lapsella on paljon kehitystä tukevia tekijöitä ympärillään. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 11.)

Jos tärkeät sosioemotionaaliset ja vuorovaikutustaidot jäävät puutteellisiksi lapsuudessa, voivat nämä varjostaa myöhemmin monin tavoin lapsen päiväkotija peruskouluaikaa. Tällöin lapsen sekä psyykinen että sosiaalinen hyvinvointi voi olla uhattuna. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelytaitojen heikko kehittyminen näyttäisi aiheuttavan usein kasautuvia vaikeuksia käyttäytymisessä, tunne-elämässä, minäkäsityksessä sekä koulumenestyksessä. Näiden puutteellisten taitojen taustalla voi olla hyvin laaja kirjo erilaisia tekijöitä, mutta syitä voidaan nähdä kasvuympäristön ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 89–90.)

Lapsen on saatava leikkiä. Tätä pidetään tärkeänä myös psyykkisen oireilun ehkäisemisen kannalta. Leikin ja spontaaniuden lisäksi lapsi tarvitsee ikätasolleen sopivalla tavalla vastuuta, rajoja ja itsenäisyyttä. Jos lapsesta huolehditaan liikaa, voi seurauksena olla se, että lapsi ei usko pärjäävänsä yksin ja uskoo tarvitsevänsä jatkuvasti suojaa. Tämä voi johtaa myöhemmin ahdistuneisuushäiriöihin. Negatiivinen uskomus omasta pärjäämisestä voi syntyä myös silloin, kun lapsi joutuu toistuvasti liian vaativiin tilanteisiin ilman tukea. (Talala 2019, 16–17.)

3 KOULUN TUKITOIMET PSYKKISEN OIREILUN TUKENA

3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Riittävän varhain annettu apu ja tuki tukevat psyykkisesti oireilevaa lasta koulunkäynnissään (Ruutu 2019, 213). Jos opettajalla herää huoli oppilaan oppimisesta, on oppilaalla oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki muodostuu kolmesta tukimuodosta, joita ovat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Mikäli oppilaalle annettava yleinen tuki ei ole riittävä, oppilas on oikeutettu saamaan tehostettua tukea. Jos oppilas ei saa tarvittavaa tukea tehostetusta tuesta, siirtyy hän erityisen tuen piiriin. (Opetusministeriön selvitys 2014, 20.) Oppilaat, joilla on vakavia psyykkisiä ongelmia, opiskelevat pääasiassa yleisopetuksen ryhmissä (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala, & Pirttimaa, 2013, 27).

Koulujen tavoitteena on dokumentoitu, suunnitelmallinen tuki, jota annetaan sitä tarvitsevalle oppilaalle joko ennakoivasti tai viimeistään silloin, kun hän sitä arvioinnin perusteella tarvitsee. Tukea annetaan niin kauan, kuin on tarvetta. Tuen tehokkuuden määrä lisääntyy siirryttäessä yleisestä tuesta tehostettuun ja mahdollisesti lopulta erityiseen tukeen. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 51.) Oppilaalla on mahdollisuus saada yhden tasoista tukea kerrallaan. Yleisen tuen tasolla haasteisiin pyritään vaikuttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jolloin tehdään yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia. Tällaisia tukitoimia voi olla esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus sekä ohjaus. Yleisen tuen saaminen ei vaadi erillisten päätöksien tekemistä, vaan sitä voidaan antaa heti tuen tarpeen ilmetessä. (POPS 2014, 63–66.)

Siirryttäessä tuen seuraavalle tasolle, tehdään oppilaalle pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma, jonka pohjalta tehostettua tukea annetaan. Pedagogiseen arvioon kirjataan muun muassa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaisu-tilanne, oppilaan saamat tukimuodot ja niiden vaikutusten arvio yleisen tuen aikana sekä arvio tehostetun tuen tarpeesta. Tehostettu tuki suunnitellaan ja

järjestetään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Siinä oppilaalle tarjotaan yleensä useita tukimuotoja, kuten osa-aikaista erityisopetusta sekä opintojen yksilöllistä ohjaamista. Myös kodin kanssa tehtävä yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö korostuvat. (Määttä & Rantala 2016, 125; POPS 2014, 63–66.)

Ennen erityisen tuen piiriin siirtymistä, opetuksen järjestäjä tekee oppilaasta pedagogisen selvityksen. Kirjallinen pedagoginen selvitys sisältää muun muassa tiedon oppilaan oppimisen etenemisestä, vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista sekä arvion siitä, millaisilla tukijärjestelyillä oppilasta voitaisiin tukea. Erityisen tuen päätöksen saaneelle oppilaalle järjestetään erityisopetusta henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Erityisopetuksen pedagogisten ratkaisujen lisäksi tukea voidaan antaa myös esimerkiksi ohjauksena, yksilökohtaisena oppilashuoltona sekä tarjota oppilaalle erityisiä apuvälineitä oppimisen tueksi. (Määttä & Rantala 2016, 125; POPS 2014, 63–66.)

Ilman tukitoimia oireilevan lapsen koulumenestys saattaa olla heikko hänen kykyihinsä verratessa (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010; Talala 2019, 33). Ojalan (2017, 62–63) tutkimustulosten mukaan monet opettajat kuitenkin kokevat avuttomuutta siitä, miten toimia lasten kanssa, joilla on psyykkisiä haasteita. Opettajille on epäselvää se, missä menee koulukuntoisuuden rajat ja mitkä ovat vaihtoehdot silloin, kun oppilas ei ole kykeneväinen osallistumaan opetukseen. Osa opettajista kokee, että koulu toimii säilytyspaikkana, koska muutakaan paikkaa ei ole tarjolla. Psyykkisesti oireilevalle oppilaalle ei opettajan mukaan löydy sopivaa, turvallista ja tavallista koulupäivän rytmiä pitävää paikkaa koulusta.

Opettajia huolettaa psyykkisesti oireilevan oppilaan tuen oikeamuotoisuus ja -aikaisuus sekä se, miten saada toimiva vuorovaikutusyhteys lapseen. Huolta kannetaan siitä, tuleeko psyykkisesti oireileva oppilas tarpeeksi nähdyksi ja kuulluksi. Monet opettajat kokevat ammatillista riittämättömyyden tunnetta. Aina ei tiedetä, milloin on oikea hetki ohjata oppilas muiden ammattilaisten luo ja mikä on opettajan rooli tämän jälkeen. Moni ajattelee, että tukitoimia lähdetään pohtimaan vasta silloin, kun tilanne on jo kriisiytynyt ja näin ollen kaivataankin yhtenäisiä toimintamalleja. Myös opettajien oma jaksaminen psyykkisesti

oireilevan oppilaan opettajana mietityttää opettajia. Opettajan perustehtävästä muistutellaan: opettajan tehtävä on opettaa ja kasvattaa, ei diagnosoida, hoitaa eikä kuntouttaa. (Ojala 2017, 67–68, 69–71.)

Ojalan (2017, 68–69) tutkimuksesta selviää, että opettajat kokevat haasteena löytää tarpeeksi aikaa psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemiseen suuressa ryhmässä. Oppilaiden kanssa keskustelemista pidetään tärkeänä ja sitä pidetään myös tärkeimpänä keinona päästä selville lapsen mielen sopukoista, mutta aikaa keskustelemiselle ei koeta olevan. Samalla pohditaan ryhmän muiden oppilaiden oikeutta opettajan huomioon sekä heidän turvallisuuttaan, kun ryhmässä on psyykkisesti oireileva oppilas. Myös sitä pohditaan, millä tavoin vai onko kannattavaa lainkaan käsitellä psyykkisesti oireilevan oppilaan käytöstä koko luokan kesken.

Psyykkisesti oireilevan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi tarvitaan usein muita oppilaita enemmän ja vahvemmin tukikeinoja. Talalan (2019, 47–48, 63–65) mukaan arkea on mukautettava oppilaan voinnin ja voimavarojen mukaisesti, kuten esimerkiksi keventämällä tehtävien määrää ja laajuutta. Haastavaa kuitenkin koulun näkökulmasta on löytää sopiva tasapaino. Tämä tarkoittaa, että oppilas joutuisi vähän pinnistelemaan, mutta ei liikaa, jotta ei olisi todellista vaaraa epäonnistua tai päätyä voimaan vielä huonommin. Tällöin tärkeää olisi oppilaan ja vanhempien kuuleminen sekä sen sanoittaminen, että oppilaan arvoa ei mitata suorituksilla. Oppilaalle tulisi myös tarjota erilaisia vaihtoehtoja. Lapselle voidaan nimetä koulusta henkilö, jonka tehtävänä on oppilaan säännöllinen seuranta sekä yhteydenpito huoltajiin. Myös Ruudun tekemässä tutkimuksesta (2019, 207) käy ilmi, että koulussa oma luottoaikuinen tukee oireilevan lapsen koulunkäyntiä ja sen säännöllisyyttä.

3.2 Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen

Koulu voi vaikuttaa monella tavalla korjaavasti lapsen psyyken kehittymiseen (Talala 2019, 33). Koulu toimii kodin lisäksi lapselle merkittävänä kasvuyhteisönä. Koulun aikuiset ovat tärkeässä roolissa lapsen ja nuoren hyvinvoinnin

muodostumisessa (Ahtola 2016, 14–15). Koulun antama huolenpito voi edistää lasten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia merkittävästi (Minkkinen 2015, 33). Oppilaiden hyvinvointia määrittää esimerkiksi oppilas- ja opiskelija-huoltolaki. Lain tarkoituksena on edistää oppilaiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki pyrkii turvaamaan varhaisen tuen saantia oppilaille sekä ehkäisemään ongelmien syntymistä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2§.)

Leskisenoja ja Sandberg (2019) ovat koonneet viisi koulun toimintakulttuurin lähtökohtaa, joiden avulla koulun tulisi tukea oppilaiden hyvinvointia. Ensimmäisenä olisi tärkeää ymmärtää, minkälainen merkitys hyvinvoinnilla on turvallisen kouluyhteisön muodostumisessa. Hyvinvointiopetuksen tulisi sisältyä opetukseen samoin kuin muiden opetussisältöjenkin. Toisena tulisi keskittyä oppilaiden vahvuuksiin ja myönteisiin ominaisuuksiin, jolloin usko omaan itseensä vahvistuu. Kolmantena lähtökohtana on panostaa laadukkaisiin sosiaalisiin suhteisiin, jolloin oppilas tulee kuulluksi ja nähdyksi kouluyhteisössä. Positiivisen koulukokemuksen saaminen edellyttää hyväksyvää ja yhteisöllistä ilmapiiriä. Joka aamu lapsella tulisi olla olo, että hän on odotettu, tärkeä ja merkityksellinen osa omaa ryhmää (Leskisenoja 2019, 72).

Näiden lisäksi huomiota tulisi kiinnittää siihen, että opetus on laadukasta, osallistavaa ja motivoivaa. Opetuksen tulisi olla monipuolista ja oppilaskeskeistä, jolloin oppilailla on mahdollisuus työskennellä erilaisilla työskentelyta-voilla. Viimeisenä lähtökohtana on ymmärtää kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeys ja sen merkitys oppilaan hyvinvointiin. (Leskisenoja & Sandberg 2019.) Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö edistää oppilaan ja koko luokan hyvinvointia ja turvallisuutta (POPS 2014, 35).

Pakarinen ym. (2014) nostavat myös positiivisen vuorovaikutussuhteen opettajan ja oppilaan välillä sekä opettajan lämminhenkisyyden keskeisiksi tekijöiksi lapsen sopeutumiseen, hyvinvointiin sekä käyttäytymiseen koulussa. Erittäin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde nousee merkittäväksi pedagogisen hyvinvoinnin tekijäksi. Myönteinen vuorovaikutussuhde voi rakentua opettajan ja oppilaan välille jo hyvin pienistä elementeistä, kuten ilmeistä

ja eleistä (Ojala 2017, 29). Oppilaan tulee saada kokea tulevansa ymmärretyksi, kuulluksi sekä kunnioitetuksi, vaikka hänen käyttäytymisensä olisi haastavaa tai hän menestyisi heikosti koulussa (Määttä & Uusiautti 2012, 33). Kun opettaja panostaa myönteiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, voi tällä olla kauaskantoisia myönteisiä seurauksia. Äärelän (2012, 24) mukaan tärkeintä mitä koulu voi lapselle antaa on tunnustus ja välittäminen. Psykkistä hyvinvointia ylläpitää myönteisen opettaja–oppilas vuorovaikutussuhteen lisäksi muut koulun sisäiset ihmissuhteet, joilla tarkoitetaan kaikkia vuorovaikutussuhteita, joita koululla on henkilökunnan ja lasten kesken (Ojala 2017, 15–16).

Psykkiseen hyvinvointiin vaikuttaa koulun ja luokan ilmapiiri (Minkkinen 2015, 34). Tähän opettajan ja koko henkilökunnan tulee panostaa alusta alkaen. Ruudun (2019, 208–210) mukaan koulun aikuisella on merkittävä rooli luokan ilmapiirin sekä vuorovaikutuskulttuurin rakentamisessa. Hän kertoo tutkimustulostensa pohjalta, että lapset toivovat koulun aikuisten juttelevan lapsille muistakin asioista kuin kouluasioista ja että aikuiset olisivat aidosti kiinnostuneita oppilaistaan. Veivo-Lempinen (2009, 204–205) kirjoittaa siitä, miten aikuisen on luotava koululuokkaan turvallinen ilmapiiri, jossa jokainen voi olla oma itsensä. Turvallisessa ilmapiirissä lapsi hyväksytään omana itsenään, hän tulee kuulluksi sekä hänen ilmaisemiaan mielipiteitä arvostetaan. Aitoon kohtaamiseen aikuiselta vaaditaan kykyä sekä aitoon keskusteluun että kuunteluun. Tärkein asia vuorovaikutussuhteen luomisessa on luottamuksen rakentaminen.

Hietalan, Kaltiaisen, Metsärinteen ja Vanhalan (2010, 20–21) mukaan henkisen hyvinvoinnin ja psyykkisen tasapainon edistämiseksi tulisi kouluyhteisössä olla riittävästi aikuisia suhteessa lapsiin. Jotta ryhmän yhteisöllisyyttä voitaisiin hyödyntää kasvamisen tukena, tulisi ryhmäkokojen olla hallittavan kokoisia eli tarpeeksi pieniä. Myös toistuva päiväjärjestys sekä koulun selkeät järjestyssäännöt auttavat. Yhtä mieltä tästä ovat myös Algozzine ym. (2008, 93), jotka kirjoittavat, että koulun henkilökunnalla tulisi olla selkeä yhteinen näkemys järjestyksenpidosta koulussa. Sekoitus systemaattista ja epäsystemaattista järjestyksenpitoa saattaa aiheuttaa oppilaiden keskuudessa sopimatonta käytöstä, kun he saavat vaihtelevaa palautetta käyttäytymisestään.

Epäsystemaattisen järjestyksenpidon lisäksi riskitekijänä oppilaan hyvinvoinnille ja näin ollen haasteelliselle käytökselle voivat olla myös huono opetuksen taso, riittämätön yksilöllisten opetusratkaisujen huomioiminen ja se, että vaatimustaso ja oppilaiden kykytaso eivät kohtaa (Lehto-Salo 2011, 24). Opetuksen tueksi tarvitaan aikuisen antamaa tukea, kannustusta, ohjausta sekä turvallisia rajoja (Veivo-Lempinen 2009, 199). Myös Minkkinen (2015, 34) toteaa, että koululaisen psyykkisen hyvinvointiin vaikuttaa opettajan opetustaidot sekä palaute oppilaille. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 14, 27) korostuu, kuinka suuri merkitys oppilaan osallisuudella ja oppimisella on oppilaan hyvinvoinnin rakentumiselle. Monipuoliset työskentelytavat edistävät oppimista sekä hyvinvointia. Oppimisen lomassa oppilas luo suhdetta itseensä sekä toisiin ihmisiin, jonka edistymistä opettaja tukee.

Kuten aiemmin nousi esille, Leskisenoja ja Sandberg (2019) näkevät, että yhtenä lähtökohtana koulussa tulisi oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi opettajien keskittyä lasten vahvuuksiin ja myönteisiin ominaisuuksiin. Erityisesti viime vuosina on ollut paljon esillä positiivinen pedagogiikka. Kyseisessä suuntauksessa sovelletaan positiivisen psykologian periaatteita ja menetelmiä kasvatust- ja opetustoimintaan. Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan juuri myönteisiä tunteita ja nostetaan tietoisesti esille lapsen vahvuudet. (Leskisenoja 2019; Leskisenoja & Sandberg 2019.) Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on edesauttaa lapsen hyvinvointia, löytää iloa oppimisesta sekä tukea oppimista koulussa yhteisöllisesti (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014).

Opettajan tulisi tuoda julki mahdollisimman paljon positiivisia havaintojaan oppilaasta, jolloin lapsi saa mahdollisuuden rakentaa myönteistä minäkuvaansa ja vahvaa itsetuntoaan, suoriutumismvaikeuksistaankin huolimatta (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 102). Vahvuuksien esiin nostaminen haasteiden ohella tarjoaa positiivisen lähtökohdan kehittymistarpeiden tarkasteluun sekä tukitoimien suunnitteluun (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 98). Usein psyykkisesti oireileva oppilas saa palautetta lähinnä kielteisestä käyttäytymisestään, joten tässä kasvattajilla on tärkeä huomion paikka ja hänen tulisi antaa pienistäkin onnistumisista ja hetkistä myönteistä palautetta oppilaalle.

Myönteiset tunteet tuottavat elämään positiivisia vaikutuksia. Ne ovat hyvinvointimme perusta. Myönteisten tunteiden ansiosta kognitiiviset toiminnot esiintyvät vahvempina, negatiivisten tunteiden vaikutukset ovat vähäisemmät, sinnikkyys ja fyysinen hyvinvointi lisääntyvät ja ihmissuhteet paranevat. Myönteiset tunteet edistävät elämässä menestymistä. (Leskisenoja 2019, 65.) Lapsiin hyvinvointi vaikuttaa yhtä suotuisasti kuin aikuisiin. Hyvinvoivat lapset ovat ystävällisempiä, hyväntahtoisempia, yhteistyökykyisiä ja käyttäytyvät asiallisesti. He pystyvät myös sitomaan kaverisuhteita paremmin ja selviytyvät stressaavista tilanteista nopeammin ja tasapainoisemmin. (Leskisenoja 2019, 22.)

Sosioemotionaaliset- ja vuorovaikutustaidot voivat toimia monin tavoin suojaavina tekijöinä lapsen elämässä. Nämä taidot mahdollistavat esimerkiksi oman toiminnan tiedostamisen, selviytymisen hankalista tilanteista sekä edistävät sopeutumista uusiin tilanteisiin ja kaverisuhteiden luomista (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 89). Myös Minkkinen (2015, 25) kirjoittaa, että lapsen psyykkisen hyvinvoinnin edellytyksiä ovat monet psyykkiset taidot, kuten itsesäätelykyky, sietokyky ja kyky käsitellä vastoinkäymisiä. Näitä taitoja koulun aikuiset voivat tukea ja vahvistaa.

Mielenterveyttä edistäviksi yhteiskunnallisiksi toimenpiteiksi nähdään muun muassa esikouluikäisten opetus ja psykososiaalinen tuki, kouluväkivallan vähentäminen sekä kouluviihtyvyyden parantaminen. Näiden lisäksi edistäviä toimenpiteitä on laajojen mielenterveysohjelmien käyttäminen koulussa kuin myös lapsiystävällisten kouluympäristöjen luominen. (Lönnqvist & Lehtonen 2013, 26.) Suomessa koulujen ja päiväkotien asema on merkittävässä roolissa koskien ongelmien havaitsemista, tuen antamista sekä hoitoon ohjaamista. Viime vuosina hoitoon ohjautuminen on lisääntynyt huomattavasti Suomessa. (Santalampi, Sourander & Piha 2009.)

Lapsen hyvinvointi on jatkuvasti muuttuva tilanne. Tähän vaikuttaa niin lapsen biologinen, kognitiivinen kuin emotionaalinen kehitys ja näiden tuomat muutokset ja haasteet. Lisäksi lapsen hyvinvoinnin tilaa voivat muuttaa yhteiskuntamme asettamat velvoitteet kuin mahdollisuudet. (Minkkinen 2015, 25.) Keskeistä mielenterveyden edistämisessä on sen ehkäisy ja varhainen

puuttuminen. Opettaja on merkittävässä roolissa, sillä hänen tekemänsä arvio ennustaa, millainen lapsen myöhempi psyykinen terveys on. (Honkanen, Moilanen, Taanila, Hurting & Koivumaa-Honkanen 2010.) Hietalan ym. (2010, 20–21) mukaan koulussa on hyvät mahdollisuudet havainnoida oppilaan pahoinvointia ja tehdä ennaltaehkäisevää työtä mielenterveysongelmia vastaan. Myös Havia (2018, 185–187) kirjoittaa, että koululla on luonnollisena kasvuympäristönään mahdollisuus tarjota lapselle tukea terveeseen kehitykseen sekä puuttua varhaisessa vaiheessa oireiluun ja lievin mielenterveyshäiriöiden hoitamiseen.

3.3 Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta voidaan kuvata eri käsitteillä. Määtän ja Rantalan (2016, 155–156) mukaan näistä etäisin vuorovaikutus on yhteydenpito, jolla tarkoitetaan yhteyden ottamista kotiin tarvittaessa. Yhteistyö on puolestaan sitä, kun vanhemmat ja opettajat tekevät jotain yhdessä, esimerkiksi yhdistystoimintaan liittyvää. Parhaimmillaan vuorovaikutus on yhteistoimintaa, jossa asetetaan yhteisiä tavoitteita ja toimintatapoja. Puhutaan myös kasvatuskumppanuudesta, jolla tarkoitetaan, kuten Lämsä (2013, 50) kirjoittaa, vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten tietoista sitoutumista toiminaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Kumppanuusajattelu painottaa enemmän vanhempien osallisuutta ja osallistumista. Keskeistä on vuorovaikutus, jota ohjaa kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogisuuden periaatteet.

Joyce L. Epstein on korostanut kodin ja koulun yhteistyön merkitystä jo 1990-luvulla. Hänen mukaansa vanhempien, opettajien ja muiden ammattilaisten nähdessä toisensa kumppaneina kasvatuksessa ja koulutuksessa, hyvinvointi ympäröi lapsen ja yhteistyö auttaa lapsia kasvussa, kehityksessä ja koulutyössä. Kaikkia toimijoita tarvitaan ja yhteistyön tavoitteena on kumppanuus. Tässä kumppanuudessa lapsi on keskiössä. (Epstein 2002, 82.)

Hyvällä tai toimimattomalla kodin ja koulun yhteistyöllä voi olla suuri merkitys lapselle. Kun vuorovaikutus toimii, saavat vanhemmat tietoa lapsensa koulunkäynnistä ja opettaja olennaista tietoa lapsesta, jotta hän pystyy tunnistamaan ja kohdentamaan oikeanlaista tukea lapselle. Toimiva yhteistyö edistää myös sitä, että lapsen mahdolliset riski- ja haavoittuvuustekijät oppimisessa ja kasvussa voitaisiin tunnistaa ajoissa. (Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen 2017, 245.) Kodin kanssa tehtävä yhteistyö edistää näin ollen oppilaan myönteistä kasvua ja kehitystä. Huoltajien osallistuminen koulutyöhön ja sen kehittämiseen on olennainen osa koulun toimintakulttuuria. (POPS 2014, 35.)

Oppilaan kodin ja koulun kulttuuri voivat kuitenkin poiketa toisistaan suuresti. Mitä lähempänä nämä kulttuurit ovat toisiaan, sitä paremmin lapsi sopeutuu koulun kulttuuriin. (Äärelä 2012, 243.) Yhteistoimintaan pyrittäessä on merkityksellistä se, miten opettaja ja vanhemmat löytävät yhteisen kielen, jota molemmat puhuvat ja ymmärtävät. Yhteisen kielen löytämistä edistää se, jos yhteys kodin ja koulun välille rakennetaan ennen kuin on ongelmia. Tähän sisältyy niin yhteiset tavoitteet kuin konkreettinen kielen käyttö. (Lämsä 2013, 56.)

Kun lapsen koulunkäynti sujuu omalla painollaan eikä tähän liity mitään erityistä, sujuu usein yhteistyö kodin ja koulun välillä mutkattomasti. Koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien ilmetessä voi yhteistyökin kokea haasteita. Erityisen tärkeää olisi, että koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien edessä lapsella olisi ympärillään asiantuntevat ja rauhalliset aikuiset tukemassa suotuisaa kasvua ja kehitystä. (Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen 2017, 243–245.) Merkittävää on, miten vanhemman lastaan koskeva tietämys, näkemykset ja ratkaisuehdotukset tulevat kuulluiksi, vastaanotetuiksi, keskustelluiksi ja jaetuiksi vuoropuhelussa kasvatustalon ammattilaisten kanssa. Tässä tulisi yhdistyä ammattilaisten asiantuntemus sekä vanhemman oman lapsen tuntemus lapsen hyvinvointia tukevalla tavalla. Tavoitteena on, että mahdollisimman suuri osa lapsen arjen haasteista voidaan kohdata ja ratkaista siellä, missä lapsi on myös arjessaan muuten. (Lämsä 2013, 51–52.)

Lähtökohtana tulisi kuitenkin ennen kaikkea olla lapsen etu. Eteen voi tulla silti tapauksia, joissa käsitys siitä, mikä on parasta lapselle, on erilainen sen

mukaan, keneltä kysytään. Sekä vanhemmat että opettaja ovat lapsen asiantuntijoita, mutta eri tavoin. Vanhempien käsitys lapsesta on muodostunut vapaa-ajalla ja kotona, kun opettaja muodostaa ammatillista asiantuntemustaan kouluympäristössä, jossa lapsi on osa ryhmää. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 167.)

Yhteys koteihin tulee rakentaa ennakoivasti. Opettajan tehtävänä on ilmoittaa lapsen oppimisen ja koulunkäynnin sujuvuudesta sekä oppilashuollosta. Vanhempien olisi hyvä antaa opettajalle tietoa omista odotuksistaan koulunkäyntiä ajatellen. (Lämsä 2013, 61; Opetusministeriön selvitys 2014, 78.) Yhteistyön merkitys korostuu niissä tilanteissa, joissa lapsella on vaikeuksia koulunkäynnissään. Opettaja saattaa arastella yhteydenottamista hankalissa asioissa ja kokea epävarmuutta, mutta varhainen puuttuminen olisi tuen saamiseksi keskeistä. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 164.)

Kodin ja koulun hyvällä yhteistyöllä voidaan ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä sekä mahdollisesti ongelmien ilmetessä helpottaa niiden ratkaisemista (Lämsä 2013, 54; Ruutu 2019, 211). Tuen tarpeen ilmetessä, kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys kasvaa (POPS 2014, 62). Psykkisesti oireilevan oppilaan huoltajien kanssa tulisi keskustella juuri heidän lapselleen sopivimmat ratkaisut koulun arkeen.

Kun lapsi oireilee psyykkisesti, joutuvat kuitenkin myös vanhemmat usein tasapainoilemaan huolen, epävarmuuden ja pelon kanssa. Aikaisemmat kasvatukseen eivät välttämättä toimi ja ajatukset siitä, mikä uudessa tilanteessa auttaisi, tuntuvat riittämättömiltä. Oireilevaan lapseen voi myös vanhempien olla vaikea saada yhteyttä keskusteluyritysten muuttuessa vihamielisävytteisiksi. Vanhempien voi olla vaikea ymmärtää tätä puolta lapsestaan. (Hietala ym. 2010, 37–38.)

Rantanen ym. (2017, 267) toteavat, että jo yksi huono yhteistyön kokemus kodin ja koulun välillä voi vähentää halukkuutta jatkossa yhteistyöhön. Kerran menetettyä luottamusta voi olla haasteellista saada enää takaisin. Näin ollen heidän mukaansa koulun henkilökunnalta tarvitaan todella tilannetajua sekä herkkiä korvia. On parempi tunnustella ja varovaisesti kysellä selvittää tilannetta

kuin se, että tehtäisiin nopeasti ennenaikaisia tulkintoja tilanteesta ja vanhemmista.

3.4 Oppilashuoltotyö ja moniammatillinen yhteistyö

Opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä näiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilasyhteisössä. Perusopetuslain oppilashuolto on opiskeluhuoltoa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3§; POPS 2014, 77.)

Oppilashuoltoon lukeutuu koulutuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelman mukainen opiskeluhuolto sekä opiskeluhuollon palvelut, joihin kuuluvat niin psykologi- ja kuraattoripalvelut kuin koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Oppilashuoltoa toteutetaan yhteistyössä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3§) Oppilashuoltotyö on kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien ja oppilashuoltopalveluista vastaavien työntekijöiden tehtävä. Oppilashuoltotyötä toteutetaan ennaltaehkäisevästi ja koko kouluyhteisöä tukevana. (Hietala ym. 2010, 66; Karhuniemi 2013, 91–92; POPS 2014, 77.)

Oppilashuollon tarkoituksena on liittää yhteen opetustoimen, terveydenhuollon ja sosiaalitoimen tehtävät oppilashuollossa, vähentää kuntien välisiä eroja oppilashuollon palveluissa, tukea ennalta ehkäisevää oppilashuollollista työtä sekä palvella lasten tarpeita (Määttä & Rantala 2016, 185). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan oppilaalla olevan oikeus saada sekä yhteisöllistä että yksilöllistä oppilashuoltoa. Opetussuunnitelman mukaisen opiskeluhuollon avulla tuetaan oppimista sekä tunnustetaan, lievennetään ja ehkäistään mahdollisimman varhain mahdollisia oppimisen esteitä, oppimisvaikeuksia sekä muita opiskeluun liittyviä ongelmia (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 6§).

Yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä seurataan ja kehitetään koko kouluyhteisön ja oppilasryhmien hyvinvointia. Yhteisöllisten toimintatapojen kehittämisessä toimitaan yhteistyössä niin oppilaiden, huoltajien kuin muiden lasten hyvinvointia edistävien toimijoiden kanssa. Tärkeää ja hyvinvointia vahvistavaa on oppilaiden ja huoltajien osallisuus ja kuulluksi tuleminen. (POPS 2014, 79.) Yhteisöllinen opiskeluhoito voidaan siis nähdä toimintakulttuurina ja toimina, joilla edistetään oppilaiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta ja osallisuutta (Koskela 2017, 281; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 4§).

Oppilaalla on lakisääteinen oikeus myös yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Tällä tarkoitetaan oppilaalle annettavia kouluterveydenhuollon palveluja, oppilashuollon psykologi- ja kuraattoripalveluja sekä yksittäistä oppilasta koskevaa monialaista oppilashuoltoa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 5§.) Perusopetuslain mukaan oppilashuoltotyötä tulee toteuttaa yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. Oppilaan asian käsittelyssä on tärkeää oppilaan ja huoltajien kunnioitus. Tavoitteena on edistää oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, hyvinvointia ja oppimista. Tärkeää on tuen turvaaminen ajoissa sekä ongelmien ehkäisy. (Karhuniemi 2013, 91–92; POPS 2014, 79–80.)

Koskela (2017, 28) kirjoittaa siitä, miten on eduksi, jos oppilaiden suhde oppilashuollon ammattilaisiin rakentuisi jo opintojen arkisissa yhteyksissä, kuten luokkahuoneessa ja tauoilla. Näin ollen haastavan tilanteen tullessa eteen on helpompaa ottaa yhteyttä ja olla tekemisissä näiden ihmisten kanssa.

Monialaisen yhteistyön lähtökohtana on edistää tukea ja ohjausta tarvitsevan lapsen mahdollisuuksia elää täysipainoista elämää sekä löytää ratkaisuja koulunkäyntiin liittyviin haasteisiin. Parhaimmillaan monialainen yhteistyö parantaa merkittävästi yksilön ja hänen läheistensä elämänlaatua ja auttaa ongelmien ratkaisemisessa. (Nykänen, Risku & Puukari 2017, 309.) Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa ongelmien ennaltaehkäisyn sekä edistää ongelmiin puuttumista varhaisessa vaiheessa. Moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijat arvioivat ja suunnittelevat yhdessä keinoja lapsen tukemiseen, jolloin tuen toteuttaminen ei ole yhden opettajan työtapojen mukaista. (Vainikainen, Thuneberg &

Mäkelä 2015, 109.) Tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltainen tukeminen, jossa työryhmä suunnittelee, millä tavoin tukitoimia toteutetaan, tuen laatua seurataan sekä miten uusia tukitoimia järjestetään (Kokko ym. 2013, 42).

Moniammatillisuuden kautta yhteistyöhön tulee mukaan useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia (Määttä & Rantala 2016, 159). Moniammatillisuus on kaikkien koulussa ja koulun kanssa verkostossa toimivien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhteistä vastuuta oppilaan ja oppilasryhmien, perheiden ja kouluyhteisön hyvinvoinnista (Wallin 2011, 109). Opetushallitus (2012) on määritellyt moniammatillisen yhteistyön, jossa korostuu kaikkien oppilaan kanssa työskentelevien tahojen välinen yhteistyö oppilaan edun mukaisesti. Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvat ammattihenkilöt harkitaan aina tapauskohtaisesti ja siten, että oppilaan oikeusturvan takaamiseksi mukana ovat vain ne opettajat ja muut asiantuntijat, joiden työtehtäviin oppilaan tuen suunnittelu tai toteuttaminen kuuluu (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 53; Karhuniemi 2013, 92). Yleisimmin moniammatilliseen oppilashuoltoryhmään kuuluu kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori, erityisopettaja, koululääkäri, koulupsykologi sekä rehtori. Kaikkia ryhmän jäseniä sitoo vaitiolovelvollisuus. (Hietala ym. 2010, 66; Karhuniemi 2013, 91–92; POPS 2014, 77.)

Monialainen yhteistyö voidaan jakaa rinnakkaiseen työskentelyyn, yhdessä työskentelyyn ja yli ammatillisten rajojen toimivaan työskentelyyn. Rinnakkaisessa mallissa kukin lapsen kanssa työskentelevä ammattilainen arvioi lapsen kehitystä ja taitoja oman erityisasiantuntemuksensa pohjalta ja laatii suunnitelman, miten toimi lapsen kanssa. Näitä käsitellään yhteisissä kokouksissa. Yhdessä työskentelevässä ryhmässä eri ammattialojen edustajat arvioivat lasta itsenäisesti, mutta kokoontuvat yhdessä laatimaan suunnitelmaa lapselle. Yli ammatillisten rajojen työskentelevän ryhmän jäsenet laativat yhdessä tavoitteet, ja kaikki ryhmän jäsenet ovat vastuussa suunnitelman laatimisesta yhdessä neuvotellen. (Määttä & Rantala 2016, 195–197.) Hyvin toimivassa moniammatillisessa yhteistyössä kaikilla asiantuntijoilla on yhteisenä tavoitteena edistää lapsen kasvua ja kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla (Pönkkö & Tervonen-Rossi 2009, 146). Kaikkien yhteistyöhön osallistuvien osapuolten tulisi pitää aktiivisesti mielessä

juuri kyseisen oppilaan ja hänen läheistensä näkökulma ja rakentaa toimintaa tästä lähtökohdasta (Nykänen, Risku & Puukari 2017, 310). Keskeistä on se, miten tämä ryhmä ymmärtää toisiaan ja arvostaa toistensa näkökulmia (Ruutu 2019, 214).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Oppilaiden psyykinen oireilu on ollut paljon esillä kasvatusalan ammattilaisten keskusteluissa sekä mediassa. Psyykkisesti oireileva oppilas koskettaa hyvin monia luokanopettajia. Olemme kiinnostuneita siitä, millä tavoin psyykinen oireilu ilmenee oppilailla alakoulussa sekä siitä, miten heitä tuetaan. Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä psyykkisen oireilun ilmeneemisestä sekä psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisesta. Tutkimuskysymyksemme ovat siis seuraavanlaiset:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on psyykkisen oireilun esiintymisestä?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisesta?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme edustaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta. Laadullinen tutkimus oli luonteva valinta tutkimuksellemme. Alun alkaen olimme kiinnostuneita saamaan luokanopettajien äänen kuuluviin mahdollisimman vuorovaiikutteisella tavalla, joten näin ollen päädyimme laadulliseen tutkimukseen. Tämä oli yksi selkeistä valinnoista, mutta muutoin matkamme varrella muut tutkimusta koskevat ratkaisut muovautuivat prosessin edetessä. Kuten Kiviniemi (2018, 73) kirjoittaa, laadullista tutkimusta voidaan nimenomaan kutsua prosessiksi siinä mielessä, että tutkimuksen etenemisen vaiheet ja juuri tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua vähitellen. Tutkimusprosessimme edetessä tutkimustehtävämme muokkautui. Lähdimme alkuun selvittämään vain psyykkisen oireilun tukemista, mutta psyykkisen oireilun

esiintyminen tuli niin vahvasti esiin haastattelujen yhteydessä, että päädyimme ottamaan tämän osaksi tutkimusongelmiamme.

Laadullisessa tutkimussuuntauksessa on lähtökohtana merkitysten keskeisyys. Ihmisiä korostetaan elämismaailmansa niin kokijana, havainnoijana kuin toimijana. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 81–82.) Puusan ja Juutin (2011, 47–48) mukaan keskeinen piirre laadullisessa tutkimuksessa on myös se, että siinä korostetaan todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta. Keskeistä on tutkittavien kokemukset, ja laadullisessa tutkimuksessa keskitytäänkin tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia.

Tutkimuksen toteuttamiseen tutkija tarvitsee selkeän tutkimusmetodin, jotta aineistosta nousevat havainnot voidaan erottaa tutkimuksen tuloksista. Valitsimme tutkimusmetodin sen perusteella, että se tukisi tutkimuksen teoreettista viitekehystä sekä tutkimuksen kohdetta. (Alasuutari 2011, 82.) Koska olimme kiinnostuneita luokanopettajien käsityksistä psyykkisen oireilun esiintymisestä sekä psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta, lähestymistapamme on fenomenografinen. Juuri arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat ovat laadullista tutkimussuuntausta edustavan fenomenografisen tutkimuksen kohteena. Lähestymistavan tarkoituksena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää näitä erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Kakkori & Huttunen 2014; Marton 1990, 142–143.)

Fenomenografisen tutkimusotteen luoja Marton (1990, 145) näkee, että fenomenografiassa pyritään siis tavoittamaan niitä oleellisia eroja, joilla ympäröivä maailma käsitetään. Tavoitteena on kuvata maailmaa sellaisena kuin sen tietty ryhmä yksilöitä kokee (Niikko 2003, 20). Jokainen rakentaa omaa tulkintaansa ilmiöstä aikaisempien käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa pohjalta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkijan tehtäväksi jää vertailla näitä ihmisten käsityksiä, mutta myös suhteuttaa yhden ihmisen käsityksiä muiden käsityksiin samasta ilmiöstä (Ahonen 1994, 117).

Käsitykset ymmärretään fenomenografiassa merkityksenantoprosesseina ja näille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys (Huusko & Paloniemi

2006, 164). Uljens (1996, 112) kirjoittaa fenomenografisen käsityksen olevan tapa, jolla ollaan suhteessa maailmaan. Ahosen (1994, 117) mukaan käsitys on kokemuksen, ajattelun ja vuorovaikutuksen avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. Nämä käsitykset muodostuvat siis tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Näemme käsitykset luokanopettajien kokemuksiin perustuvina ajatuksina psyykkisen oireilun esiintymisestä sekä oppilaan tukemisesta.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Etsimme tutkimukseemme luokanopettajia, joilla oli kokemusta psyykkisesti oireilevasta oppilaasta. Vilkan (2015, 118) mukaan käsitysten ei välttämättä tarvitse olla muotoutunut omakohtaisen kokemuksen kautta, sillä käsitysten muotoutumiseen vaikuttaa myös yhteisön perinteet ja tyypillinen ajattelutapa. Fenomenografian mukaan kokemus on se perusta, josta käsityksiä luodaan ja nämä kokemukset ovat niitä tapoja, joilla henkilöt kokevat tietyn ilmiön (Niikko 2003, 18). Näin ollen halusimme, että luokanopettajilla olisi omakohtaisia kokemuksia psyykkisesti oireilevasta oppilaasta. Ollessamme yhteyksissä luokanopettajiin sekä sähköpostitse että puhelimitse, edellytimme tutkittavilta, että heillä on kokemusta psyykkisesti oireilevasta oppilaasta. Osalla opettajista oli parhaillaan psyykkisesti oireileva oppilas tai useampi luokassa, kun taas osalla oli aiempaa kokemusta.

Tutkimukseemme on osallistunut kuusi luokanopettajaa kahdelta eri paikkakunnalta Keski- ja Etelä-Pohjanmaan alueelta. Suurimmalla osalla on taustalla lastentarhaopettajan tutkinto ja/tai muita tutkintoja, mutta kaikki ovat päteviä luokanopettajia. Yhdellä tutkimukseen osallistuneella on erityispedagogiikan appro suoritettuna. Tutkittavien työkokemus luokanopettajana vaihtelee muutamman vuoden ja lähes neljänkymmenen vuoden välillä, mutta useimmilla osallistuneilla se on lähemmäs kaksikymmentä vuotta.

Koska koemme mielekkäämmäksi puhua tulososiossa tutkittavista nimillä kuin numeroilla, olemme vaihtaneet tutkittavien nimet tätä varten. Tuloksissa käytämme heistä siis seuraavia nimiä: H1: Karoliina, H2: Emmi, H3: Jenni, H4: Helena, H5: Tiina ja H6: Pirjo. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat naisia.

4.4 Aineiston keruu

Fenomenografian mukaan keskeistä aineistonkeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta tutkittavien erilaiset käsitykset voisivat tulla ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Marton 1990, 153). Haastattelut ovat keskeinen fenomenografisen tutkimuksen tapa kerätä aineistoa (Marton 1990, 153), ja tähän aineistonkeruumenetelmään myös me päädyimme. Näimme tarpeellisena sen, että aineistonkeruumenetelmämme olisi vuorovaikutteista, jotta pääsisimme lähelle tutkittavien merkityksiä.

Haastateltavilta toivotaan kokemuksia ja käsityksiä tutkimuskohteesta niin aidosti kuin mahdollista (Niikko 2003, 31). Tästä syystä emme valinneet liian strukturoitua haastattelua tutkimukseemme, vaan näimme avoimen haastattelun sopivan tutkimuksemme tarkoitukseen paremmin. Vapaamuotoisemmassa keskustelussa haastateltavan olisi helpompi tuoda käsityksiään aiheesta esiin. Kuten Hyvärinen (2017, 22) kirjoittaa, jos teemat ja kysymykset olisi jo valmiiksi määriteltäviä, jokin ennalta valittu teema ei ehkä olekaan haastateltavalle kovin läheinen kuin jokin hänen itsensä esiin nostama aihe, mitä me toisaalta pidimme tärkeänä.

Avoin eli strukturoimaton haastattelu tarkoittaa näin ollen sitä, että tutkimushaastattelua ei rakenneta tarkkojen kysymysten ja teemojen ympärille. Tarkoituksena on, että haastateltava voi puhua aiheesta vapaasti haluamistaan näkökulmista keskustelunomaisesti. Tyypillistä avoimelle haastattelulle on se, että se etenee haastateltavan ehdoilla. Haastattelija voi esittää syventäviä kysymyksiä haastateltavan vastausten perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 45–46; Vilka 2015, 126–127.) Kuten Niikko (2003, 31–32) kirjoittaa, tutkija voi etukäteen laatia

väljiä, avoimia kysymyksiä, joiden toivotaan auttavan haastateltavaa heijastamaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä sen mukaan, mikä on tutkittavalle tärkeää ja merkityksellistä. Myös Ahosen (1994, 138) mukaan fenomenografiassa tutkimuksessa haastattelun runko voidaan etukäteen laatia siten, että se sisältää vain tutkimusongelmiin liittyvät perusteemat ja mahdollisesti muutaman jäsentelevän kysymyksen. Laadimme etukäteen meille varalle muutaman väljän kysymyksen tutkimusongelmiemme mukaisesti, jotka löytyvät liitteestä 1.

Kun valinta avoimen haastattelun suhteen oli tehty ja olimme perehtyneet tähän enemmän, olimme joulukuussa 2019 yhteydessä ensimmäisen paikkakunnan sivistystoimeen ja saimme tarvittavan luvan haastatella paikkakunnan luokanopettajia. Toiselta paikkakunnalta riitti lupa koulun rehtorilta. Tämän jälkeen olimme yhteyksissä satunnaisesti valitsemiimme kouluihin ja niiden luokanopettajiin niin sähköpostitse kuin puhelimitse. Saimme näistä kouluista kuusi haastateltavaa. Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuussa 2020.

Haastattelimme luokanopettajat heidän omissa kouluissaan. Kuten Hirsjärvi & Hurme (2008, 74) kirjoittavat, tämä on eduksi siten, että se ei vaadi haastateltavalta siirtymistä omalta työpaikaltaan, mutta on haasteellista sen suhteen, että rauhallista tilaa voi olla vaikea löytää. Haastattelut toteutettiin joko luokanopettajan omassa luokassa tai muussa erillisessä tilassa. Muutama haastattelu saatiin tehdä täysin rauhassa, mutta parissa haastattelussa tuli keskeytyksiä ulkopuolisilta henkilöiltä. Toinen näistä toteutui mielestämme muutoinkin hieman huonossa tilassa, sillä häiriötekijöitä oli lähiympäristössä.

Jokainen haastattelu toteutettiin niin, että olimme molemmat haastattelemassa. Tämä toimi meillä hyvin. Olimme sopineet toiselle vetovastuun, mutta sopineet myös, että kumpikin voi esittää tarkentavia kysymyksiä, kun huomaa tilaisuuden sille. Kahden ihmisen voimin pystyimme takertumaan tarkemmin haastateltavan kertomiin asioihin.

Hyvärinen (2017, 39) kirjoittaa haastatteluiden alkuhetkien tärkeydestä ja siitä, että tapaaminen olisi hyvä aloittaa epävirallisemmalla keskustelulla ja sen kertaamisella, miksi tutkija on kiinnostunut aiheesta. Kun tutkija kertoo jotain itsestään, hän saa helpommin luontevia vastauksia haastateltavalta.

Haastattelijan tehtävänä on luoda luottamuksellinen vuorovaikutussuhde haastattelutilanteessa (Niikko 2003, 32). Myös Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017, 48) mukaan haastattelun alussa on tärkeää johdatella haastateltavaa varsinaisen haastattelun aloittamiseen. Jotta tutkittavilla olisi varmasti ymmärrys siitä, mitä olemme tutkimassa ja miksi, kerroimme tämän vielä ennen varsinaisen haastattelun alkamista sekä kerroimme hieman itsestämme. Koimme tämän pienen epävirallisen keskustelun auttaneen rennomman ilmapiirin luomisessa. Tämän jälkeen avasimme haastateltavalle vielä sen, miten suojaamme tutkielmassamme haastateltavien anonymiteettia ja pyysimme haastateltavalta allekirjoitusta suostumuslomakkeeseen, jossa vahvistetaan samalla lupa nauhoittamiseen. Jokainen haastattelu saatiin nauhoittaa.

Haastateltavan taustatietojen selvittäminen auttaa tutkijaa hahmottamaan millaista asiantuntemusta ja aihepiiriä koskevaa ymmärrystä vasten haastateltava asioitaan kuvaa. Avoimessa haastattelussa haastateltavaa voi pyytää kertomaan itsestään ja taustoistaan sellaisia asioita, jotka haastattelijan olisi hyvä tietää ymmärtääkseen haastateltavaa juuri hänen haluamallaan tavalla. (Vilkkä 2015, 131–132.) Pyysimme haastattelun alussa tutkittavaa kertomaan koulutustaustastaan sekä työurastaan ja sen pituudesta. Näiden taustatietojen näimme olevan meille riittäviä.

Haastatteluissa oli muistettava oma paikkansa: meidän tehtävämme oli esittää tarkentavia kysymyksiä ja kehottaa jatkamaan sen sijaan, että olisimme varsinaisesti kommentoineet tutkittavan vastauksia (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 68–69). Kuten Ahonen (1994, 136–137) ja Puusa (2011, 80) myös muistuttavat, haastattelijan tulee ensisijaisesti kuunnella haastateltavaa eikä haastateltavan puhuessa miettiä sitä, mitä seuraavaksi haastateltavalta kysyisi. Kun keskittyminen menee tähän, voi haastattelijalta jäädä huomaamatta asioita, joista olisi voinut kysyä lisää.

Jätimme haastatteluissa tutkittavan omalle pohdinnalle tilaa avoimen haastattelun mukaisesti. Etenimme haastateltavan ehdoilla, mutta esitimme myös syventäviä ja tarkentavia kysymyksiä. Tämän pyrimme tekemään kuitenkin niin, että annoimme haastateltavalle rauhan puhua ennen kuin kysyimme tarkentavia

kysymyksiä. Helposti tutkijalle voi käydä niin, että hän täyttää hiljaiset hetket heti kommentteillaan tai lisäkysymyksillään, vaikka juuri hetken hiljaisuus voi synnyttää syvällisemmän vastauksen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 121). Tämän huomasimme selvästi useammassa haastattelussa. Tutkijana oli välillä haasteellista maltaa olla kysymättä heti ja odottaa hetken hiljaisuuden ajan, mutta kun malttoi, jatkoi tutkittava kyllä hetken kuluttua vastauksensa täydentämistä pohdittuun hetken.

Aluksi avoimen haastattelun toteuttaminen jännitti hieman ja erityisesti juuri se, olisimmeko tarpeeksi valppaita esittämään syventäviä kysymyksiä tällaisessa avoimessa haastattelussa, mutta lopulta haastattelut sujuivat hyvin. Osa haastateltavista kertoi hyvin oma-aloitteisesti aiheesta eikä heille tarvinnut esittää varalla olevia ennakkoon laatimiamme kysymyksiä juurikaan, mutta osa haastateltavista oli hieman vähäsanaisempia ja heille esitimme näitä kysymyksiä enemmän. Haastatteluiden kesto vaihteli 15 minuutista yli tunnin mittaiseen.

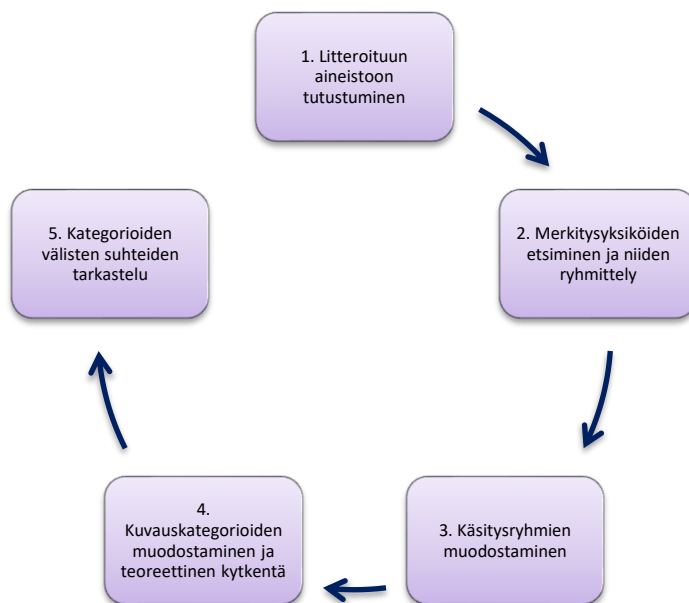
Jokaisen haastattelun jälkeen kirjasimme haastattelun kuvailutiedot muistiin. Kirjasimme Rannan ja Kuula-Luumin (2017, 422) mukaisesti haastattelupaikan ja päivämäärän, haastateltavan nimen sekä taustatiedot ja myös kontekstitekijät eli sellaiset asiat, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet haastattelun kulkuun. Haastattelun kulkuun liittyvistä asioista olemme esimerkiksi kirjanneet sen, jos tilassa on käynyt haastattelun aikana ulkopuolisia henkilöitä tai on ollut muita mahdollisia häiritseviä tekijöitä.

4.5 Aineiston analyysi

Haastatteluiden jälkeen litteroimme jokaisen haastattelun kokonaan sanasta sanaan, mutta jätimme joitakin myötäileviä sanoja pois, sillä näiden kirjaamisella emme nähneet olevan merkitystä. Litteroidessamme keskityimme puheen sisältöön. Emme purkaneet aineistoa niin tarkasti, että olisimme kirjanneet ylös esimerkiksi äänenpainoja ja naurahduksia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 140). Kirjasimme kuitenkin ylös sen, jos esimerkiksi tilassa kävi ulkopuolinen henkilö tai

sen, jos sanasta ei saanut selvää. Litteroidessamme käytimme kirjasintyyppiä Book Antiqua fonttikoolla 12 ja riviväli oli 1,5. Litteroituja sivuja tuli yhteensä 62.

Toteutimme aineistomme analyysin fenomenografiselle tutkimukselle omilla tavalla. Tässä otimme esimerkkiä muun muassa Vehmaksen (2015) ja Valkosen (2006) fenomenografisten tutkimusten analyysipoluista. Analyysimme eteni kuvion 1 mukaan.



KUVIO 1. Analyysipolku Vehmasta (2015, 106) mukailien.

Avaamme seuraavaksi analyysipolkumme vaihe vaiheelta kohti kyseisiä kuvauskategorioita ensin taulukon kautta ja tämän jälkeen vielä sanallisesti. Taulukon laadimme Vehmasta (2015, 108) mukailien.

TAULUKKO 1. Esimerkki fenomenografisen analyysin etenemisestä.

Litteroitu aineisto	Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
<i>Esimerkki 1:</i> ... ja tää saattoi sitte purkautua semmosena tosi kurjana olona, et saatto sit vaan raivostua yhtäkkiä ja siis todella olla niin vihainen että saattaa heitellä tavaroita ja jopa niinku aikuisia lyödä. (H1)	– oppilaan yhtäkkinen raivostuminen – oppilas heittelee vihaisena tavaroita ja voi lyödä aikuista	aggressiivisuus	ulospäin suuntautuva oire
<i>Esimerkki 2:</i> ... mää oon käyttäny ihan niinku kuvallisia ohjeita ja kortteja, joka tuo sen päivän struktuurin, joka luo sitä turvallisuutta sitte siihen miten toimitaan ja sitte ihan tuo se, että se lapsi tietää että miten tilanteessa toimitaan. Että jos se on yhtään epävarma, mitä tässä pitää toimia, niin sehän luo sitten sitä epävarmuutta, että se ei niinku mee kunnolla se päivä. (H4)	– tieto siitä, miten missäkin tilanteessa toimitaan, tukee lasta ja luo turvallisuutta	ennakointi	opettajan pedagogiset ratkaisut

Vaihe 1

Aineistoa olisi tärkeää tarkastella alkuvaiheessa kokonaisuudessaan useaan kertaan, jotta aineistosta lähtisi syntymään ajatuksia ja sitä voisi lähteä analysoimaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 143). Litteroinnin jälkeen tulostimme haastattelut ja kävimme näitä useaan otteeseen läpi, jotta saimme näistä kokonaiskuvan. Aineistoon tutustumisen jälkeen jatkoimme fenomenografisen analyysin mukaisesti.

Kuten Huusko ja Paloniemi (2006, 165–166) kirjoittavat, fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain ja niin, että jokaisella vaiheella on merkityksensä niitä seuraaviin valintoihin. Yksittäisten tapausten sijaan keskitytään muodostamaan kokonaisuus ja selvittämään käsitysten eroja. Tarkoituksena oli fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti etsiä aineistosta erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötämme eli psyykkisen oireilun esiintymistä sekä oppilaiden tukemista ja muodostaa näistä kuvauskategorioita. Ronkainen ym. (2011, 82–83) puhuvat laadullisen tutkimuksen analyysissä

tulkintojen ketjuista, jossa analyysin eteneminen ja päättely edellyttävät aina jonkinlaista tulkintaa, jonka varaan seuraavat valinnat pohjautuvat.

Vaihe 2

Toinen vaihe oli merkitysyksiköiden etsiminen aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167), johon olimme tutustuneet huolella ja muodostaneet siitä yleiskuvan. Kuten Ahonen (1994, 123) kirjoittaa, laadullista tietoa tavoitteleva tutkija tarkastelee fenomenografiassa ilmaisuista sitä, mikä näiden merkitys on eli mikä ajatus tai tarkoitus näihin sisältyy. Etsimme siis aineistostamme psyykkisen oireilun esiintymistä ja tukemista kuvaavia merkityksellisiä ilmaisuja. Lähdimme etsimään näitä lause lauseelta litteroiduista haastatteluistamme ja alleviivasimme keskeiset ilmaukset. Huusko ja Paloniemi (2006, 167) korostavat sitä, että tulkinnan tulisi kohdistua ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä vain yksittäisiin sanoihin. Samoin ajattelee myös Ahonen (1994, 124, 143), sillä hänen mukaansa tutkijan kannattaa käsitellä ilmaisuja usein niin laajoina yksikköinä kuin on mahdollista, sillä ilmaisun ajatusyhteys voi ulottua laajallekin litteroituun tekstiin. Niikko (2003, 33) puolestaan kirjoittaa, että merkitysyksiköksi voidaan valita jopa sana, mutta sen lisäksi myös lause, tekstin kappale tai jopa koko haastattelu. Meidän merkitysyksikkömme ovat niin yksittäisistä lauseista kuin joistain kappaleista muodostettuja. Tässä vaiheessa emme vielä yhdistelleet käsityksiä ryhmiksi, vaan nostimme kaikki samankaltaisetkin ilmaisut samasta haastatteluaineistosta esiin.

Niikko (2003, 33) muistuttaa, että analyysissä keskitytään ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin tutkittaviin. Nämä ilmausten tulkinnat tehdään suhteessa siihen kontekstiin, josta ilmaus on aineistossa peräisin. Kiinnostuksen kohteena ovat vain aineistosta nousevat merkitykset. Aineistossa oli myös kiinnostavia tutkimusongelmiamme ulkopuolelle liittyviä asioita, mutta juuri sen vuoksi, että ne eivät kuuluneet tutkimusongelmaamme, oli ne jätettävä pois.

Jokaisen merkitysyksikön perään kirjasimme sen haastattelun numeron, josta ilmaus on peräisin, sekä numeroimme merkitysyksiköt. Tämän avulla meidän oli helppo löytää alkuperäinen ilmaus, kun tähän oli tarvetta. Nähdessämme

jonkin virkkeen sisältävän useamman kuin yhden käsityksen, otimme esimerkiksi Valkosen (2006, 34) toiminnasta eli alleviivasimme lauseesta tarkoittamamme käsityksen erottaaksemme sen lauseen muusta osasta. Näin ollen sama virke saatiin valita pariin kertaan, mutta nostamalla siitä esiin eri käsityksen.

Merkitysyksiköiden etsimisen jälkeen lähdimme ryhmittelemään näitä ilmaisuja alustavasti merkitysryhmiksi (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Niikko 2003, 34). Ryhmittely tapahtui vertailulla, eli tarkastelimme ilmausten samankaltaisuutta ja erilaisuutta ja jaoinme näitä eri teemojen alle. Pyrimme pitämään mielessämme tutkimusongelmamme ja yritimme nämä huomioiden ymmärtää jokaista merkityksellistä ilmausta. (Ahonen 1994, 127; Niikko 2003, 34.)

Tämä vaihe toteutui käytännössä kopioimalla kirjaamiamme merkitysyksiköitä ja liittämällä niitä eri otsakkeiden alle. Tässä vaiheessa huomasimme, että olimme nostaneet merkitysyksiköiksi muutamia sellaisiakin ilmauksia, jotka eivät lopulta kuitenkaan vastanneet tutkimusongelmaamme, joten jätimme nämä tässä vaiheessa pois. Selkeyden vuoksi erottelimme teemat tutkimusongelmien alle eli tarkastelimme sitä, vastaavatko ne kysymykseen psyykkisen oireilun ilmenemisestä vai psyykkisen oireilun tukemisesta.

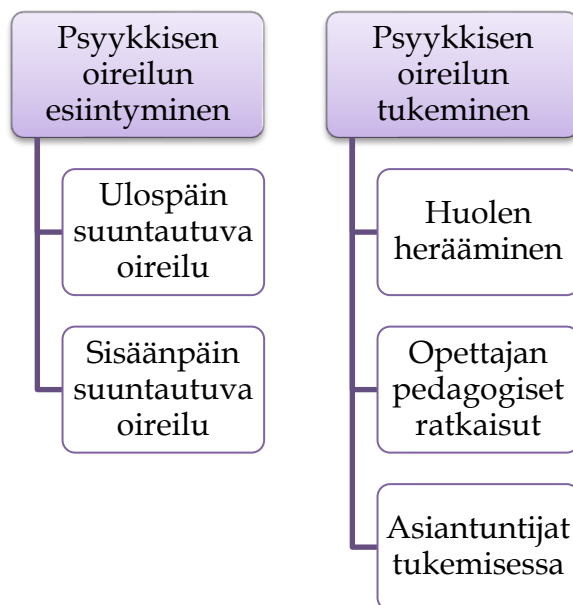
Vaihe 3

Kolmannessa vaiheessa veimme ryhmittelyä eteenpäin ja yhdistelimme muodostamiamme merkitysryhmiä eri käsitysryhmien alle eli muodostimme alakategorioita. Näiden kategorioiden tulisi sisältää käsitysten keskeiset piirteet (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Jokaisen kategorian tulisi myös olla selkeässä suhteessa toisiin kategorioihin ja samalla jokaisen kategorian tulisi kertoa jotain erilaista tavasta kokea ilmiömme. Kategoriat eivät saisi mennä limittäin toistensa kanssa. (Niikko 2003, 36.) Tämän vaiheen koimme haasteelliseksi. Moni merkitysryhmä olisi voinut sopia useamman käsitysryhmän alle, ja toisaalta kaikille ryhmille ei alkuun tahtonut löytyä sopivaa ryhmää. Lopulta saimme 10 käsitysryhmää koskien psyykkisen oireilun esiintymistä ja 18 käsitysryhmää koskien psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemista.

Vaihe 4

Viimeisessä vaiheessa yhdistelimme edellisen vaiheen alatason kategoriamme vielä laaja-alaisemmin ylempään tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Ylempään tason kategoriat muodostavat tutkijan oman selitysmallin tutkittavalle asialle (Ahonen 1994, 128). Nämä kuvauskategoriat edustavat kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä. Muodostimme horisontaalisia kuvauskategorioita eli kategorioita, jotka ovat toistensa kesken samanarvoisia ja tärkeitä. Näin ollen erot näiden kategorioiden välillä koskevat vain eroja sisällöissä. (Niikko 2003, 36–38.) Kategoriat eivät edusta suoraan yksittäisen tutkittavan ajattelua, vaan yleensä tutkittavien erilaisia ajattelutapoja, jotka voivat olla toisiaan tukevia tai vastakkaisia (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Jokaisen muodostamamme kategorian sisään voidaan sijoittaa jokainen yksittäinen haastattelu.

Käsitysryhmiä eli alakategorioita yhdistellessämme saimme lopulta kaksi kuvauskategoriaa kuvaamaan psyykkisen oireilun esiintymistä ja kolme kuvauskategoriaa kuvaamaan psyykkisen oireilun tukemista tutkimusongelmiemme mukaisesti. Muodostamamme viisi kuvauskategoriaa ovat ulospäin suuntautuva oireilu, sisäänpäin suuntautuva oireilu, huolen herääminen, opettajan pedagogiset ratkaisut sekä asiantuntijat tukemisessa. Nämä löytyvät kuviosta 2. Oireilun esiintymistä kuvaavat kategoriat olivat helpompi ja selkeämpi muodostaa käsitysryhmistä, kun sen sijaan tukemista kuvaavat kategoriat olivat selvästi haasteellisempia. Kuvauskategoriat yhdistetään neljännessä vaiheessa teoriaan ja tämä on avattu luvussa 6.



KUVIO 2. Kuvauskategoriat.

Fenomenografisen tutkimuksen lähestymistapa on aineistolähtöinen, joten näin ollen kuvauskategoriat muodostuivat teorian sijaan aineistomme pohjalta. Kuitenkin keskustelu teorian kanssa on mukana tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Perehdyimme ennen haastatteluita ja analyysia aiheemme teoriaan huolella, sillä meidän oli tärkeä saada tutkijoina kuvaa tutkimastamme kentästä. Hyvä haastattelijatuntee aihepiirinsä ja herkistää näin ollen tutkijan esittämään kysymyksiä (Ahonen 1994, 123; Hirsjärvi & Hurme 2008, 68). Ahosen (1994, 127, 132–133) mukaan teoreettinen perehtyminen auttaa tutkijaa päättämään, mitkä käsitykset hän voi yhdistää ja mistä käsituskategoriat muodostuvat. Teoriamme tarkentui vielä aineiston analyysin yhteydessä ja muodostamiemme kuvauskategorioiden tueksi.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkijalta vaaditaan aina rehellisyyttä ja tunnollisuutta, mutta erityisesti näitä edellytetään omaan oppialaan perehtymisessä sekä tutkimusaineiston hankinnassa ja analysoinnissa (Kuula 2011, 30). Pyrimme pitämään parhaimpamme

mukaan huolen näistä perehtymällä huolellisesti aiheeseemme monipuolisten teosten ja aiempien tutkimusten kautta sekä huolehtimalla tutkimusaineiston hankintaan ja aineiston analysointiin liittyvistä eettisistä kysymyksistä.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan yksi keskeisistä ihmistieteiden eettisistä periaatteista on tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (Kuula 2011, 61). Hammersley ja Traianou (2012) näkevät tämän myös yhdeksi pääperiaatteeksi tutkittavien suojaamisessa. Tämä tarkoittaa vapaaehtoisen osallistumisen lisäksi esimerkiksi sitä, että haasteltava voi halutessaan olla vastaamatta kaikkiin tutkijan esittämiin kysymyksiin (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414). Tutkittavamme tiesivät, että he voivat vetäytyä missä vaiheessa vain tutkimuksestamme, mikäli he niin haluavat.

Haastateltavan on myös voitava luottaa siihen, että tutkijat käsittelevät haastateltavan antamia tietoja luottamuksellisesti ja niin, kuten on sovittu (Hirsjärvi & Hurme 2008, 43; Kuula 2011, 64). Sitouduimme noudattamaan tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita kertomalla tästä tutkittaville haastattelun alussa sekä haastattelusuostumus-lomakkeessa, jonka tutkittava allekirjoitti. Käsitelimme aineistoamme huolellisesti ja tunnollisesti ja niin, että tutkittavien tiedot ja aineisto pysyivät vain meidän käsissämme ja sellaisilla alustoilla, jotka ovat mahdollisimman turvallisia. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen hävitämme eettisten ohjeiden mukaisesti nauhoittamamme äänitallenteet (Kuula 2011, 129).

Lopullisesta tutkimusraportista ei saa tunnistaa yksittäisiä tutkittavia, ja lähtökohtana on näin ollen tarve suojella tutkittavia mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta, joita heidän tunnistamisensa tutkimuksesta voisi saada aikaan (Kuula 2011, 64, 201). Myös Hammersley ja Traianou (2012) korostavat tutkittavien yksityisyyden suojaamista, mahdollisten haittojen minimoimista sekä oikeudenmukaista kohtelua. Pidimme huolen siitä, että tutkittavien anonymisuus säilyy. Tutkittavien ja heidän koulujensa nimet jätettiin varhaisessa vaiheessa pois ja vaihdettiin toisiin. Käytimme myös Rannan ja Kuula-Luumin (2017, 419) mainitsemaa tunnistetietojen kategorisointia anonymisoinnin keinona. Tämä tarkoitti sitä, että emme ole suoraan puhuneet tutkimuksessamme

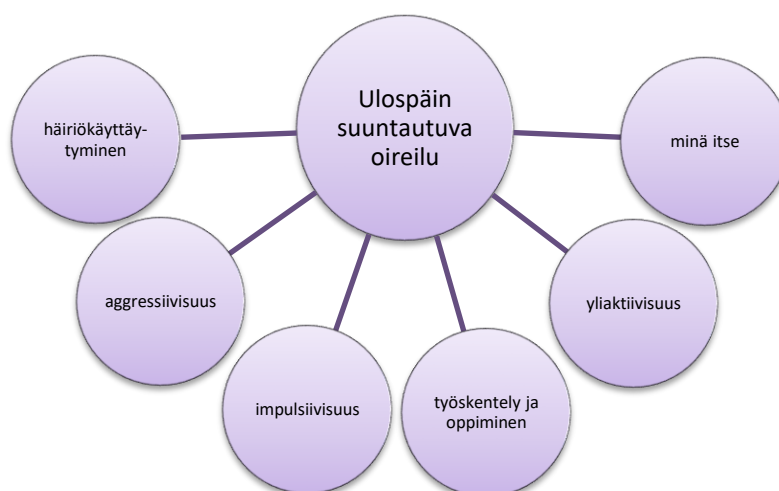
paikkakunnista, joista tutkittavat ovat, vaan karkeistimme nämä yleisemmälle tasolle ja puhumme maakunnasta. Tutkittavamme puhuivat myös yksittäisistä oppilaista, joten tällä halusimme varmistaa sen, että lopullisesta raportista ei pystyttäisi saamaan henkilöllisyyksiä selville. Jätimme myös tutkittavien kertomia yksittäisiä tarkkoja kuvauksia oireilevien oppilaiden kanssa sattuneista tapauksista raportistamme pois, sillä nämä olisivat saattaneet mahdollistaa tunnistamisen.

5 PSYKKISEN OIREILUN ESIINTYMISEN JA TUKEMISEN KUVAUSKATEGORIAT

Alakategorioita yhdistellessämme saimme yhteensä viisi kuvauskategoriaa kuvaamaan tutkimustuloksiamme. Kaksi näistä, ulospäin suuntautuva oireilu sekä sisäänpäin suuntautuva oireilu, kuvaavat psyykkisen oireilun esiintymistä. Huolen herääminen, opettajan pedagogiset ratkaisut sekä asiantuntijat tukemisessa kuvaavat puolestaan luokanopettajia käsityksiä psyykkisen oireilun tukemista alakoulussa.

5.1 Ulospäin suuntautuva oireilu

Ulospäin suuntautuvan oireilun käsitysryhmiin lukeutuu häiriökäyttäytyminen, aggressiivisuus, työskentely ja oppiminen, impulsiivisuus, yliaktiivisuus sekä minä itse. Nämä ovat esitettyinä kuviossa 3. Suurimmiksi käsitysryhmiksi näistä muodostuivat ilmausten määrän mukaisesti häiriökäyttäytyminen sekä aggressiivisuus.



KUVIO 3. Ulospäin suuntautuvan oireilun käsitysryhmät.

Ulospäin suuntautuva oireilu ilmeni opettajien puheessa enemmän kuin sisänpäin suuntautuva oireilu. Ulospäin suuntautuva psyykkinen oireilu nähtiin yleisempänä. Tähän saattaa vaikuttaa kuitenkin se, että ulospäin suuntautuva oireilu on helpommin tunnistettavissa, kuten useat opettajat totesivat. Jennin mukaan opettajalle ovat helpompia tapauksia ne, joiden oireilu on ulospäin suuntautuvaa kuin se, että opettaja joutuu arvuuttelemaan mitä oppilaan mielessä liikkuu. Hän toteaaakin seuraavasti: ”Ja jos multa kysytään niin helpompia tapauksia opettajalle on ne, jotka niinku räiskyy ulospäin ja räyhää ja muuta kuin ne, jotka on ihan niinku siellä omassa pimeessä kopissaan”. Oppilaan käyttäytymisestä huomattiin usein ensimmäisenä se, että oppilaan on huono olla.

Häiriökäyttäytyminen oli tutkittavien mukaan yksi keskeinen psyykkisen oireilun esiintymisen muoto. Kuten Tamminen & Marttunen (2016, 128) kirjoittavat, psyykkinen oireilu voi näyttäytyä merkittävästi juuri käyttäytymisessä ja sen kehityksessä. Tämä tarkoitti haastattelemiemme opettajien mukaan sitä, että oireilevilla oppilailla on esiintynyt käytösongelmia, jotka häiritsevät tuntityöskentelyä ja muita oppilaita. Jenni kertoi seuraavasti: ”Toiset on sitte hirveen näkyviä, että se niinku menee helposti semmoseks häiriköinniks tai ei kiinnosta mikään ja niinku näkee et ulospäin jotenki on tosi paha olla”. Pari opettajaa puhui myös yliaktiivisuudesta, joka vaikuttaa heidän käsityksensä mukaan oppilaan rauhoittumiseen ja keskittymiseen. Tästä seurasi häiritsevää käytöstä luokassa.

Käyttöoireiset lapset joutuvat usein vaikeuksiin koulun arjessa ja Talalan (2019, 214) mukaan tietävät kyllä useimmiten, että heidän käytöksensä ei ole toivottua. Pirjon näkemys poikkesi kuitenkin tästä, sillä hän näki, että hänen psyykkisesti oireileva oppilaansa ei tunnista omaa ”röyhkeää, epäkohteliasta käytöstä” epäsopivaksi. Ruudun (2019, 91) tutkimuksesta tulee esiin se, miten oireileva lapsi saattaa kyllä tietää rikkovansa sääntöjä ja toimivansa väärin, mutta kyseessä voi olla se, että häneltä puuttuu mallit toivottuun käytökseen.

Suurin osa opettajista kuvasi psyykkisesti oireilevan oppilaan käytöstä häiritsevän käyttäytymisen lisäksi aggressiiviseksi. Tämä näyttäytyi opettajien mukaan fyysisenä väkivaltana, uhmakkaana käytöksenä, esineiden heittelemisenä sekä yhtäkkisinä raivostumisina. Vihan tunne purkaantui usein muita kohtaan.

... se voi niinku monesti näkyä käytösongelmina usein et jos on jotain psyykkistä et aika usein voi olla että oppilas on niinku ehkä vähä semmonen aggressiivinen saattaa olla usein että sitä semmosta niinku vihaa tai semmosta kerääntyy ja sit se purkaantuu koulussa toisia oppilaita kohtaan tai sitte opettajaa kohtaan tai ylipäänsäki vihana koko koulua kohtaan. (Karoliina)

... tää saattoi sitte purkautua semmosena tosi kurjana olona, et saatto sit vaan rai-vostua yhtäkkiä ja siis todella olla niin vihainen että saattaa heitellä tavaroita ja jopa niinku aikuisia lyödä. Että se viha tulee niin voimakkaasti. (Karoliina)

Tiinan esimerkin mukaan oireilevan oppilaan vihan tunne on purkaantunut siten, että hän on hajottanut muiden oppilaiden kuvataidetoita. Moni haastateltava totesikin, että psyykkisesti oireilevan oppilaan käytös on hyvin usein impulsiivista. Oireileva oppilas saattoi toteuttaa hyvin äkkipikaisia sekä ajattelemattomia tekoja. Pienikin asia niin omassa kuin muiden toiminnassa voi saada oireilevan oppilaan hermostumaan.

Psyykkisesti oireilevan oppilaan näkyvän käyttäytymisen kerrottiin aiheuttavan muissa oppilaista jännitystä ja pelkoa. Ojala (2017, 30, 58) on saanut tutkimuksessaan samankaltaisia ajatuksia opettajilta siitä, miten oireilevan oppilaan käyttäytyminen saattaa aiheuttaa jännitettä muissa oppilaissa. Oppilaan räis-kyvä käytös vaikuttaa koko ryhmään ja kuten Karoliina kertoi, oppilaan psyykkinen oireilu on ollut niin voimakasta, että kaikki kärsivät siitä. Samalla kuitenkin nähtiin, että psyykkisesti oireilevat lapset eivät halua tarkoituksella käyttäytyä huonosti. Talalan (2019, 29) mukaan lapsen psyykkinen oireilu on aina joko neurologista tai reaktiivista sen sijaan, että se olisi lapsen tahallista ilkeyttä tai pahuutta.

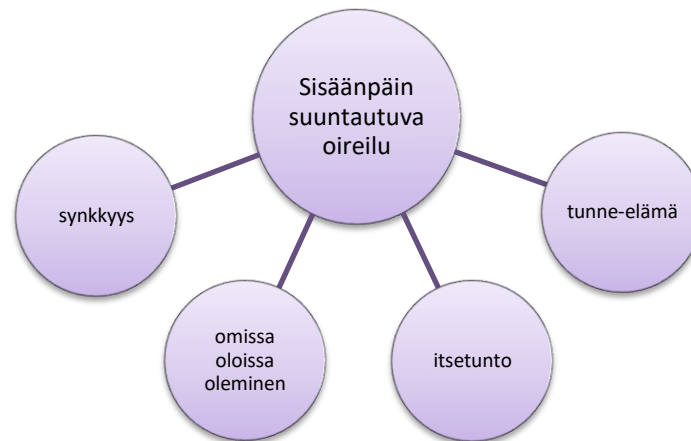
Psyykkinen oireilu vaikutti opettajien mukaan oppilaan koulunkäyntiin niin, että se näkyi oppilaan työskentelyssä ja oppimisessakin. Helena kertoi, että ”tietenkin sen näkee kouluhommissa että jaksako tehdä ja kiinnostaako vai onko sitte hyvin apaattinen tekijä, että ei jaksu keskittyä, tai ei ylipäänsä halua tehdä tai ei kiinnosta”. Opettajat kertoivat, että psyykkisesti oireileva oppilas ei saa aikaiseksi tehdä tehtäviä ja ajatukset ovat muualla kuin opittavassa asiassa. Halua eikä keskittymiskykyä ole aina riittävästi tuntityöskentelyyn. Opettajan antamien ohjeistuksien ymmärtäminen, kuunteleminen ja noudattaminen on

haasteellista. Pirjon käsityksen mukaan hänen eräs psyykkisesti oireileva oppilas tuli 1-2 vuotta jäljessä muita oppilaita taidoissaan, mutta hänen toinen psyykkisesti oireileva oppilas sen sijaan on menestynyt. Suoranaisesti psyykkinen oireilu ei näin ollen tarkoittaisi haasteita oppimisessa. Opettajien käsitysten mukaan oireilu vaikuttaa kuitenkin yleisesti usein koulumotivaation laskuun. Motivaation puute voi ilmetä juuri käyttäytymisen ongelmina (Kaltiala-Heino ym. 2010). Osallistumattomuuteen vaikutti myös psyykkisesti oireilevan oppilaan väsymys.

Kahden opettajan mukaan psyykkisesti oireilevalla oppilaalla esiintyy minä itse -käyttäytymistä. Tämä tarkoitti sitä, että oppilas halusi päättää asioista, ottaa valtaa ja toimia kuten itse halusi. Pirjon mukaan hänen psyykkisesti oireilevalla oppilaalla on ollut jatkuvasti tarve olla itse vuorossa ja muiden huomioiminen on ollut haasteellista. Tämä näyttäytyi sopeutumattomuutena muun ryhmän toimintaan. Talalan (2019, 188–189) mukaan empatiataidot ovat usein psyykkisesti oireilevalle oppilaalle haasteellisia, joten tämä on yhteneväistä tutkittaviemme käsitysten kanssa.

5.2 Sisäänpäin suuntautuva oireilu

Synkkyys, omissa oloissa oleminen, itsetunto sekä tunne-elämä muodostavat sisäänpäin suuntautuvan oireilun kuvauskategorian. Suurimmiksi käsitysryhmiksi ilmausten määrän mukaisesti nousi tunne-elämä sekä omissa oloissa oleminen. Käsitysryhmät on esitetty kuviossa 4.



KUVIO 4. Sisäänpäin suuntautuvan oireilun käsitysryhmät.

Psyykinen oireilu ei tutkittavien mukaan näy välttämättä ulospäin. Myös Kuo-
renlahti ja Lappalainen (2017, 92) mainitsevat emotionaalisten haasteiden olevan
usein sisäänpäin kääntyneitä eivätkä näin ollen ole samalla tavoin havaittavissa
kuin ulospäin suuntautuvat käytöshäiriöt. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan voi
olla vaikea saada kiinni oppilaan oireilusta. Oppilaasta ei välttämättä aina näe,
mitä hänen sisällään liikkuu ja Jenni kertoikin, että oppilaalla, jonka käytös saat-
taa ulospäin näyttäytyä iloisena ja ystävällisenä, voi kuitenkin olla sisäänpäin
suuntautunutta oireilua, kuten kyseisen oppilaan kohdalla pelkoja ja todellista
taistoa itsensä kanssa. Miten oppilas avautuu olostaan muille, vaikuttaa muun
muassa oppilaan luonne.

Tutkittavien mukaan psyykkisesti oireilevalla oppilaalla paha olo on ilmen-
nyt synkkinä puheina sekä esimerkiksi piirroksina. Tämän lisäksi suurin osa tut-
kittavista mainitsi psyykkisen oireilun näyttäytyvän omassa oloissa olemisena.
Ajatukset kohdentuvat helposti muualle kuin opittavaan asiaan. Jenni kertoikin,
että oireileva oppilas vain "sulkee ittesä siitä opetuksesta pois ja koko siitä ryh-
mästä ja semmosesta yhdessä tekemisestä" ja että "katse on hyvin semmonen, ihan
jossain muualla, mitä siinä oppitunnissa". Tämä voi tarkoittaa sitä, että oppilas
on syrjäytynyt, hän vetäytyy tai hän saattaa sulkeutua omaan maailmaansa. Kuo-
renlahti ja Lappalainen (2017, 92) mainitsevat, että tunne-elämän haasteista voi

seurata syrjään vetäytymistä. Jenni kertoi psyykkisesti oireilevasta oppilaastaan lisäksi seuraavaa: ”sä et tiä mitä kaikkea siellä mielen päällä oikeen liikkuu, mut sä näät et se ei kyllä oo tässä tilassa eikä tässä opetuksessa milläänlailla, että ajatus harhailee aivan täysin”. Jatkuva tilanteiden välttely ja niistä vetäytyminen voi olla myös syy epäillä mahdollisesti ahdistuneisuushäiriötä (Ranta & Koskinen 2016, 264). Talalan (2019, 92–93) mukaan tyypillinen selviytymiskeino ahdistuneisuushäiriöisellä oppilaalla on välttely ja tällöin hän alkaa vältellä sellaisia tilanteita ja asioita, jotka aiheuttavat ahdistuneisuutta.

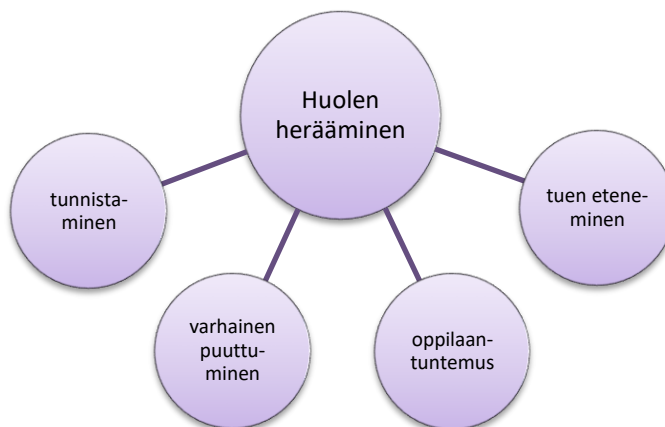
Tutkittavien mukaan psyykkisesti oireilevalla oppilaalla on tunnepuolen haasteita. Tällä tarkoitettiin sitä, että psyykkisesti oireilevilla oppilailla näyttäytyy erilaisia haasteita tunne-elämässä, kuten se, että oireilevan oppilaan on vaikea päästä tunnetiloista yli tai hänellä saattaa olla tunnereaktioista kumpuavaa häiriökäyttäytymistä. Talalan (2019, 188) mukaan oireilevan lapsen on vaikea nimetä tunteitaan sekä säädellä tunnereaktioitaan. Emmi sekä Helena kertoivat psyykkisen oireilun näyttäytyvän siten, että oireileva oppilas ei osaa kuvailla ja sanottaa sitä, mikä hänellä on hätänä. Oireilevan oppilaan tukemisessa haasteena nähdään myös se, että oppilaasta on vaikea saada kiinni ja näin ollen ei tiedä mitä oppilaan mielessä liikkuu.

... yks kaveri joka niinku kielsi kaiken, et se oli jännä että se ku sitä vähän niinku otettiin kiinni sitä aihetta ja vähän lähestyttiin niin se tavallaan niinku pysty skarppaamaan ihan hirveesti niissä tilanteissa, et sit sillä ei ollukkaan enää mitään ja niin kauan ku se aihe oli tavallaan tapetilla niin se skarppas ja sitte ku sitä aateltiin että no joo ehkä katotaas nyt vielä et ehkä tässä, niin sit se taas vajos siihen lähtötilanteeseen, et niinku semmonen saippuapalanen, että sää et saa tavallaan kiinni mistään. (Jenni)

Sisäänpäin suuntautuva oireilu ilmeni opettajien puheissa myös oppilaan itsetunnossa. Karoliinan käsityksen mukaan oppilaan oireilu voi vaikuttaa heikomman oppimisen myötä hänen itsetuntoonsa. Myös Aalto-Setälä ja Marttunen (2007, 210) sekä Talala (2019, 49–53) mainitsevat, että lapsen itsetunto voi olla matala oppimisen sujumattomuuden vuoksi. Yhtenä isona haasteena oireilevalla oppilaalla nähdään juuri kova itsekritiikki.

5.3 Huolen herääminen

Psykkisesti oireilevan oppilaan tukemisen kuvauskategoriasta huolen heräämisen kategoria sisältää psykkisesti oireilevan oppilaan tunnistamisen, varhaisen puuttumisen, oppilaantuntemuksen sekä tuen etenemisen. Nämä on esitetty kuviossa 5.



KUVIO 5. Huolen heräämisen käsitysryhmät.

Useamman opettajan mukaan oppilaan oireilu on ollut hyvin moninaista, ja kuten Karoliina mainitsi, voi oireilun syy olla vaikea mieltä. Kumpulaisen (2004, 133) mukaan lapsilla saattaa esiintyä samanaikaisesti useita häiriöitä. Suurin osa tutkittavista kuitenkin mainitsi, että psykkisesti oireilevan oppilaan tunnistaa nopeasti ja tähän on harjaantunut kokemuksen myötä. Kaltiala-Heino, Ranta ja Fröjd (2010) sekä Talala (2019, 33) mainitsevat koulun olevan tärkeässä roolissa psykkisen oireilun tunnistamisessa. Psykkisesti oireilevan oppilaan erottamista muista oppilaista kuvataan tämän olemuksensa ja käytöksensä eroavaisuudella. Pirjon mukaan luokassa huomaa heti, jos oireileva oppilas ei ole läsnä.

Noko mää mietin niitä mitä mul on ollut tässä vuosien varrella niin kyllähän ne niinkö aina vääjäämättä jollain tavalla poikkeaa siitä muusta luokasta käyttäytymisellään, olemuksellaan, näitä oireita mitä tuossa sanoin. Semmosillahan ne näyttyy. (Tiina)

Varhaista puuttumista pidettiin tärkeänä ajatellen psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemista. Pirjon mukaan oireilevan oppilaan kohdalla odottelu puuttumisessa harvoin auttaa. Tämä voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että jos oireilua ei tueta, voi se johtaa yhä haastavimpiin tilanteisiin. Lämsä ja Karhuniemi (2013, 164) mainitsevat, että vaikka opettajalle saattaa olla epämiellyttävää ottaa yhteyttä kotiin hankalissa asioissa, on varhainen puuttuminen keskeistä tuen saamiseksi. Tätä korostaa myös Talala (2019, 214) kertoessaan, että varhainen puuttuminen oppilaan ongelmalliseen käytökseen on erittäin tärkeää. Jennin mukaan heillä on koululla toimiva toimintamalli lapsen tukemisen aloittamiselle. Emmi mainitsi, että koulu kannustaa opettajia tarttumaan lapsen haasteisiin hyvin matalalla kynnyksellä.

... meidän kouluhan on siitä tosi niinku hyvin, vuos vuodelta tuntuu että paremmin ja paremmin, et me aika äkkiä puututaan lapsen pahoinvointiin ja siihen et jos on ollu jotain niin se on saatu aika aikasessa vaiheessa kiinni ja silloin se katastrofi ei vielä oo ihan mahoton että siihen on päästy käsiks aika alkuvaiheessa. (Jenni)

... jos joku [opettaja] ei siis näe niitä asioita niin silloinhan ei niihin voi reagoidakaan, mutta itse oon sitä mieltä että opettajan pitäis olla aika hyvin niinku niin sanotusti näppäimellä, eikä annettais vaan ajan kulua. Että mun mielestä nykyään on niin paljon lapsia, joilla on niin monenlaista oireilua et he tarvitsevat sitä tukea. Ja olen huomannut, että harvan kohdalla odottelu on sitte auttanu. (Pirjo)

Suurin osa tutkittavista nosti esille kodin merkityksen varhaisessa puuttumisessa. Varhainen puuttuminen näyttäytyy siten, että kodin kanssa lähdetään yhdessä selvittämään, minkälainen on kodin tilanne ja onko lapsen kotona vanhemmuutta. Tiina on kohdannut sellaisia tapauksia, joissa kodilla on ollut huoli, mutta koulu on nostanut huolen esille, jotta asia lähtee etenemään. Lämsän (2013, 56) mukaan koulun ja kodin välille olisikin tärkeää luoda luottamuksellinen suhde jo ennen mahdollisten ongelmien ilmenemistä. Emmin mukaan varhainen puuttuminen kertoo siitä, että huoli on otettu tosissaan ja siihen on tartuttu.

Psyykkisesti oireilevan oppilaan tunnistamisessa ja tukemisessa auttaa oppilaantuntemus. Opettajan on opittava tuntemaan lapsi, jotta hän löytää keinoja tukemaan lasta. Pirjon mukaan kokonais kuvan puuttuminen oireilevasta oppilaasta ja hänen tukemisestaan saattaa ilmetä asioiden leviämisenä käsistä. Tiinan

käsityksen mukaan menee oma aikansa, että oppilas opitaan tuntemaan ja hänelle sopivat tukikeinot löydetään. Kun oireileva oppilas on opittu tuntemaan hyvin, hänen kanssaan selviytyy, mutta tämä vaatii opettajalta paljon kartoitus- ja havainnointityötä oireilevasta oppilaasta. Pirjo uskoi, että oireilu vähentyy siitä syystä, että opettaja oppii keinoja lukea oppilaan oireita sekä oppii vastaamaan näihin. Helena kertoi oireilevan oppilaan tukemisen olevan usein tapauskohtaista ja esimerkiksi Tiina mainitsi, että häntä mietityttää, mitkä tukikeinot toimivat minkäkin oppilaan kohdalla. Ojalan (2017, 62–63) mukaan opettajat tuntevat usein avuttomuutta siitä, miten toimia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa.

Myös opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen rakentamista pidetään tärkeänä oireilevan oppilaan tukemisessa. Pakarinen ym. (2014) mukaan positiivinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä edesauttavat oppilaan sopeutumista, hyvinvointia sekä käyttäytymistä koulussa. Myös Veivo-Lempinen (2009, 204–205) korostaa, että tärkeimpänä asiana vuorovaikutussuhteen luomisessa on luottamuksen rakentaminen opettajan ja oppilaan välille.

Tuen etenemisessä erityisesti psyykkisesti oireilevan oppilaan kohdalla tiedonsiirtoa pidetään hyvin merkittävänä osana tukemisen onnistumista, kuten useimmat tutkittavat toivat ilmi. Opettajat mainitsivat muun muassa esikoulun kanssa tehtävän yhteistyön sekä nivelvaiheessa tehtävän yhteistyön olevan tärkeää tukemisen kannalta. Emmi ja Tiinan mukaan myös siirtyminen koulusta toiseen edellyttäisi tiedonsiirtoa, jotta oppilaan tukeminen mahdollistuisi ja olisi helpompaa. Tällöin oppilaan tukiasioissa ei tarvitsisi lähteä puhtaalta pöydältä liikkeelle ja saataisiin tarvittava tuki ajoissa alkamaan tai etenemään.

Useampi tutkittavista mainitsi tuen etenemisen olevan hidasta ja lähetteiden etenemisen vievän aikaa. Tiina ja Pirjo mainitsivat, että heidän on joutunut soitella lähetteiden perään, sillä näistä ei ole heidän tekemiensä aloitteiden jälkeen kuulunut mitään. Pirjo myös kertoi, että hidas tuen saaminen sekä lähetteiden eteneminen aiheuttavat opettajalle ahdistumista sekä turhautumisen tunnetta. Eteenpäin laitetuissa läheteissä kerrottiin olevan jonoa ja esimerkiksi toimintaterapeutin tuen saaminen on vienyt puolitoista vuotta. Pirjo myös mainitsi,

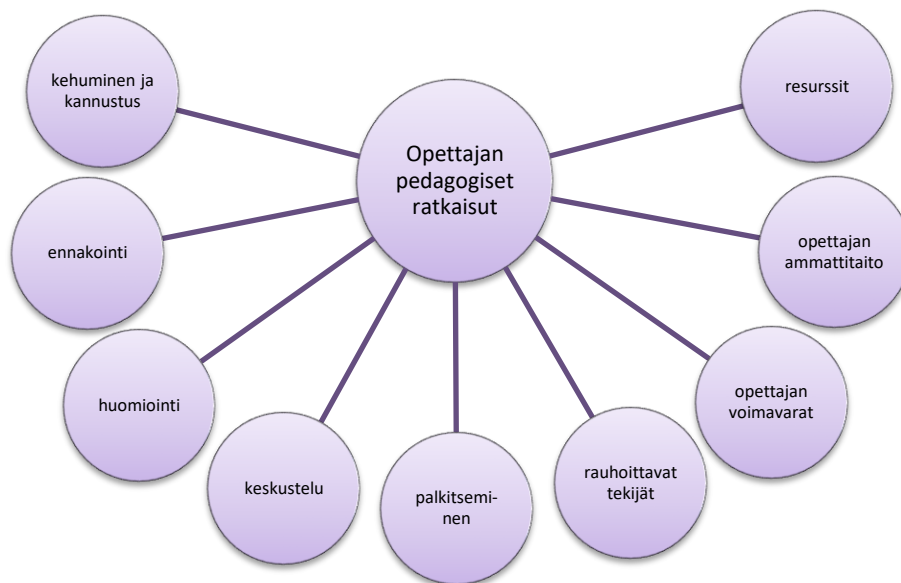
että oireilusta aiheutuneet tilanteet ovat akuutteja tuen tarpeelle ja tällöin tapaminen kuraattorin kanssa vasta myöhemmin on hänen mielestään turhaa. Myös Talalan (2019, 41) mukaan psyykkisten oireiden hoito alkaa usein liian myöhään ja hoitoihin joutuu jonottamaan pitkiä aikoja.

Mut tietysti se on sitte harmi että jos niinku tulee lähete eteenpäin niin sitte voi olla ne jonot. Ne on ne jonot. Et se on, et joskus sun lapsi joka tarttis äkkiäki apua, mut ei vaan sitte resursseja oo. (Tiina)

Pönkön ja Tervonen-Rossin (2009, 146) mukaan hyvin toimivassa moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijat pyrkivät parhaalla mahdollisella tavalla edistämään lapsen kasvua ja kehitystä. Moni opettaja näki tuen edistämisessä haasteena sen, että muiden vakuuttaminen oppilaan parhaasta vie turhan paljon aikaa ja opettaja joutuu pärjäämään oppilaan kanssa pitkään yksin. Karoliina kertoi seuraavasti: ”Niin siihen saattaa mennä sitte vähän turhanki paljon aikaa sitte tähän et lopulta kaikki tajuaa että mikä on oppilaalle se paras vaikka opettaja on sen tiennyt jo pitkän aikaa.” Toisten vakuuttelu ja odottelu vie opettajan energiaa ja aikaa.

5.4 Opettajan pedagogiset ratkaisut

Opettajan pedagogiset ratkaisut kategorian käsitysryhmiin lukeutuu kehuminen ja kannustaminen, keskustelu, ennakointi, huomiointi, rauhoittavat tekijät, palkitseminen, opettajan voimavarat, opettajan ammattitaito sekä resurssit. Tämä kategoria muodostui käsitysryhmiensä määrän puolesta suurimmaksi. Nämä käsitysryhmät on esitetty kuviossa 6.



KUVIO 6. Opettajan pedagogisten ratkaisujen käsitysryhmät.

Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa nähtiin kehuminen ja kannustaminen merkittävänä. Emmi mukaan huomion kiinnittäminen hyvään kasvattaa myös hyvää, ja hänen mielestään lasta tulee kehua niin opettajan kuin luokkatovereiden toimesta, kun oppilaalla menee hyvin. Hän on kokenut toimivaksi myös sen, että lapset julkikehuvat toisiaan eli oppilaat tarkastelevat toisissa tapahtunutta muutosta. Veivo-Lempisen (2009, 199) mukaan opetuksen tueksi tarvitaan myös aikuisen antamaa tukea, kannustusta, ohjausta sekä turvallisia rajoja.

Tavallaan niinku semmonen et se huomio kiinnitetään siihen hyvään niin se kasvattaa myös hyvää elikkä tavallaan sitten semmonenki että ku tilanteet sujuu hyvin, sitä pitäis muistaa käyttää enemmänkin että miten on muuttunu, millä tavalla oot huomannu et toinen on muuttunut, et tavallaan myös sen luokkakaverin antama julkinen kehu plus sitte opettajan siihen vielä päälle. Siinä tilanteessa mä näkisin niin, että niissä tilanteissa kun menee hyvin niin ne pitäis nostaa aina esille. (Emmi)

Oppilaan kanssa on tärkeä keskustella erilaisista tilanteista, kuten useampi opettajista mainitsi. Talalan (2019, 210–212) mukaan esimerkiksi käyttäytymishäiriöisten oppilaiden kanssa olisi tärkeää keskustella siitä, mitä toivotulla

käytöksellä tarkoitetaan. Myös Ojala (2017, 68–69) nostaa oppilaiden kanssa keskustelemisen tärkeäksi keinoksi päästä selville lapsen ajatuksista. Emmiin mukaan oppilaan kanssa olisi tärkeä ottaa yhteinen keskusteluhetki esimerkiksi silloin, kun oppilas ei noudata ohjeita. Hänen mukaansa oppilaan kanssa voidaan keskustella myös siitä, miten lapsen käytös voi olla uhka muille sekä hänelle itselleen. Emmi oli kuitenkin sitä mieltä, että silloin kun lapsella on tunne vahvasti päällä, ei tällöin kannata lähteä selittämään ohjeita vaan antaa lapsen rauhoittua. Hänen mukaansa oppilasta voidaan neuvoa kertomaan opettajalle, jos tälle iskee tilanne päälle. Talala (2019, 118–120) mainitsee, että oppilaan kanssa voidaan sopia siitä, miten hän näyttää opettajalle merkin, jos ahdistuneisuus lisääntyy. Tällöin opettaja tulee tietoiseksi asiasta.

Eli siinä tilanteessa ku se tunne on päällä niin sillon on ihan turha selittää yhtään mitään, vaan sitte vaikka voi mennä käytävään ja rauhoittua tai mennä ja ottaa joku oma nalle johonki ja tai sohvalle tai muuta, et siinä tilanteessa on turha käydä keskustelua mut sit sen tilanteen jälkeen voi käydä läpi et hei miltä tuntui. (Emmi)

Karoliinan mukaan oppilasta rauhoittaisi se, jos opettaja pystyisi jättämään luokan ja keskustelemaan oppilaan kanssa kahden, esimerkiksi siten, että koulunkäynninohjaaja jäisi luokkaan muiden kanssa. Tällaiseen ei kuitenkaan aina ole mahdollisuutta. Emmiin mielestä joistain tilanteista olisi hyvä keskustella koko luokan kanssa, vaikka se olisi pois varsinaisesta oppitunnin sisällöstä.

Oireilevan oppilaan tukemisessa nähtiin tärkeänä myös asioiden ennakointi. Päivän selkeä struktuuri sekä selkeys luovat turvaa psyykkisesti oireilevalla oppilaalle ja toimivat ennaltaehkäiseviä tekijöinä. Oireileva oppilas saattaa kokea pienetkin muutokset arjessa raskaasti ja näitä opettajat pyrkivät ennakoimaan parhaimpansa mukaan. Helenan mukaan oireileva oppilas tarvitsee myös tiukkoja ja turvallisia rajoja, sillä ne luovat onnistumisen kokemuksia sekä lapselle että opettajalle. Helena mainitsi, että tieto siitä miten missäkin tilanteessa tulee toimia, tukee lasta ja luo turvallisuutta. Myös Pirjon mukaan oppilaan haasteellista käytöstä voidaan välttää, jos opettaja ennakoi mielessään millaiset tilanteet ovat oireilevalle oppilaalle kriittisiä. Ruudun (2019, 88) tutkimus antaa näkökulmaa lapsilta ja nuorilta asiaan ja tämän mukaan lapset ja nuoret ovat itsekin

kokeneet epäselvyyden kuormittavan päivän kulussa, eli tietynlainen struktuuri ja ennakoitavuus auttavat.

Psyykkisesti oireileva oppilas vaatii haastateltavien mukaan opettajalta enemmän huomiota sekä voimavaroja. Opettajien mukaan oireilevan oppilaan vierellä on oltava enemmän ja esimerkiksi eri tilaisuuksissa opettaja tukee oppilasta istumalla hänen vieressään.

Et se joutuu luokanopettaja antaa paukkuja enemmän kuin tavalliseen oppilaaseen, jos on niinku joku tommonen oire. Että olla vierellä enemmän ja kuunnella ja auttaa ja tukea ja lohduttaa. (Tiina)

Toki tekee aina mitä pystyy mutta sitte ku sitä pystyis ehkä vielä enemmän tukeen niitä niin sanottuja normaaleja oppilaita ja heidän niinku opetustaan ja järjestämään. Jotenki vielä enemmän paneutumaan heihin jos ei ois sitä yhtä johon se menee se energia. Se sit on vähä semmosta selviytymistä päivästä toiseen. (Karoliina)

Tiinan mukaan oppilasta on yritettävä ymmärtää lempeydellä eikä hänelle voi olla kovin vihainen käytöksestä huolimatta. Huomioiminen näyttäytyy myös siten, että opettaja joustaa oppilaan kanssa sekä siedättää häntä erilaisiin tilanteisiin. Myös Talalan (2019, 94–95) mukaan oppilasta olisi hyvä altistaa pienin askelin erilaisiin asioihin ja tilanteisiin. Tiina näki eriyttämisen myös vahvasti osana oireilevan oppilaan tukemista. Hänen mukaansa oireilevalta oppilaalta ei voida vaatia samoja asioita kuin muilta.

Et jos aatellaan et siellä pään sisällä on joku murhe tai semmonen asia mikä vaikeuttaa sun keskittymistä tai oppimista niin eihän se... Ei se sillä niinku parane et sää koitat tiukasti vaatia samoja asioita. Et semmonen joustavuus, joustavuus. (Tiina)

Opettajat mainitsivat erilaisia rauhoittavia tekijöitä, joiden avulla oireilevan oppilaan oloa koetetaan helpottaa. Helena kertoi, että pienilläkin tukikeinoilla voidaan auttaa oppilasta. Lapsen tukemiseksi mietitään esimerkiksi sopiva istumapaikka luokassa, ja Tiina mainitsi, että luokan kalustus, kuten sohva, voi auttaa oireilevan lapsen kanssa. Pirjon mukaan erilaisilla välineillä, kuten kuminauha tuolin jaloissa tai piikkityyny, voivat auttaa oireilevaa oppilasta. Parin opettajan mukaan oppilasta voi auttaa myös se, että hän saa mennä sovittuun paikkaan rauhoittumaan tai käymään jäähylällä, ja palaa sen jälkeen takaisin paikalleen.

Välillä oireilevan oppilaan nähdään tunnustaneen pahan olonsa, jolloin on hyvä mennä rauhoittumaan hetkeksi. Emmi koki, että jos oppilaalle iskee tilanne päälle, voidaan häntä pyytää laskemaan kymmeneen tai puristamaan omaa pehmoleluaan. Helena puolestaan uskoi, että myös kosketus voi auttaa joitakin psyykkisesti oireilevia oppilaita ja Tiina nimesi yhdeksi vaihtoehdoksi sylin.

Karoliina sekä Pirjo mainitsivat yhtenä pedagogisena ratkaisuna oppilaan tukemisessa oppilaan palkitseminen, mutta tämä on toiminut vaihtelevasti. Pirjo kertoi, että oireilevalle oppilaalle otettiin käyttöön tuntikohtainen tavoite. Tämä oli kuitenkin toiminut yhden oppilaan kohdalla noin kaksi viikkoa hyvin, jonka jälkeen oli palattu entiseen menetelmän toimimattomuuden vuoksi. Karoliina mainitsi, että pienet palkkiot, kuten tarrojen kerääminen tarrapassiin, voivat motivoida lasta silloin, kun tehtävät eivät tahdo edetä tai lapsen on vaikea olla rauhassa. Tällaisissa tilanteissa lapsi voi saada onnistuttuaan pienen hänelle mieluisan palkinnon. Talalan (2019, 212) mukaan olisi hyvä muistaa, että paras palkinto oppilaalle on aikuiselta saatu positiivinen huomio, jota toisaalta tutkittavamme kertoivat käyttäneensäkin, kuten aiemmin on tullut ilmi.

Opettajat kokivat, että heidän pedagogiset ratkaisunsa sellaisinaan eivät ole aina riittäviä. Oppilaiden tukemisessa opettajat näkivät haastavan resurssien puutteen, joiden vuoksi pedagogiset ratkaisut eivät aina toteudu tarvittavalla tavalla. Monen opettajan mukaan koulunkäynninohjaajien tuki auttaisi tukemaan psyykkisesti oireilevaa oppilasta, mutta ohjaajien tukea ei ollut aina saatavilla tai sitä ei ollut tarpeeksi. Tällöin opettaja ei aina tiedä keskittyäkö psyykkisesti oireilevaan oppilaaseen vai muuhun luokkaan ollessaan yksin luokan kanssa. Tukea on haasteellista tällöin ohjata oppilaalle. Tutkittavien maininnoista ilmenee myös se, että ajanpuute sekä ryhmäkoko haastavat oireilevien oppilaiden tukemisessa. Oireilevan oppilaan tukemisen koetaan vievän aikaa ja isossa ryhmässä tuen järjestäminen on haasteellista. Emmin mukaan tähän vaikuttaa kuitenkin se, minkä tyyppinen muu ryhmä on. Myös Ojalan (2017, 68–69) tutkimuksesta selviää, että opettajien keskuudessa koetaan haasteellisena löytää tarpeeksi aikaa oireilevan oppilaan tukemiseen suuressa ryhmässä.

Tutkittavien puheissa ilmeni myös huolta opettajan omista voimavaroista ja jaksamisesta. Nämä vaikuttavat siihen, miten opettaja jaksaa järjestää oireilevalle oppilaalle tukea ja millä tavoin hän panostaa siihen. Myös Ojala (2017, 69–71) mainitsee tutkimuksensa pohjalta, että opettajia mietityttää heidän oma jaksamisensa psyykkisesti oireilevan oppilaan opettajana. Haastavat tilanteet, oireilevan oppilaan käytös sekä tukeminen kuluttavat paljon opettajan voimia. Pirjo totesi seuraavasti: ”Myös ope tietenkin rasittuu ihan valtavasti. Ne päivät, jolloin ei tuu mitään isompia juttuja niin kyllä mä tiedän sen illalla, että mulla on enemmän energiaa.” Karoliina uskoi, että jos psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemiseen ei kuluisi niin paljon energiaa, pystyisi päivän aikana myös muita oppilaita tukemaan enemmän.

Lähetteidensä perään kyseleminen, haastava yhteistyö kodin kanssa sekä vanhempien epäluottamus ovat myös opettajan voimia vievää. Oireileva oppilas saattaa myös loukata opettajaa ja tällöin opettaja voi olla oppilaan uhrina, kuten Pirjo totesi, ja tämä voi olla raskasta opettajalle. Emmi toi esille myös sen, sinnitteleekö hän itse opettajana liian pitkälle yksin. Opettajan jaksamisen kannalta olisi tärkeää olla selkeät toimintamallit siitä, miten puututaan, miten tehdään ja miten ohjataan apuun. Ammattilaisten roolia oppilaan tukemisessa tarkastellaan tarkemmin luvussa 5.5.

Ehkä tietyissä tapauksissa haasteena on myös se, että ymmärtää niinku ohjata itseään ja miettiä et hei onko jo liian pitkällä, et pitäiskö nyt jo tehdä jotain tän asian eteen, nyt ehkä ois jo yksilöllisen oppilashuollon tarvetta. Ehkä me luokanopettajat niinku liiankin pitkään sinnitellään. Semmosta yhteistä puhetta me ollaan nyt pyrittä käymään, että siinä vaiheessa ku tuntuu et mä pärjään niin se on jo liian pitkällä. Et sitte tavallaan koska nää on ihan selkeitä voimia kuluttavia elementtejä, opettajan työssä jaksamisen kannalta on ihan äärimmäisen tärkeitä et on tietyt toimintamallit et miten puututaan, mitä tehdään nyt ja miten ohjataan apuun. (Emmi)

Moni tutkittavista kertoi, ettei heillä ole riittävää ammattitaitoa ja riittävästi valmiuksia psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemiseen. Riittämättömyyden tunne oli opettajille tuttua. Karoliina ja Tiina mainitsivatkin tuen ja ohjauksen sekä koulutuksen tarpeellisuuden, jotta oireilevien oppilaiden kohtaaminen olisi

helpompaa. Luokanopettajakoulutus ei tarjoa riittävää valmiutta oireilevan oppilaan tukemiseen, kuten Tiina totesi.

... en määhän nyt muista et silloin ois oikeen yksityiskohtaisesti saanu [luokanopettajakoulutuksesta] niinku niitä työkaluja siihen et mitä jos sun luokkaan tulee tämän psyykkisesti oireileva lapsi, miten, miten siinä toimitaan. (Tiina)

... ehkä se on enemmän elämäkokemus joka sitä on tuonut sitä semmosta näkemystä siihen että miten, miten tämmöseen suhtautua, miten tästä mennään eteenpäin. Niitä totta kai niitä valmiuksia vois olla enemmän. (Tiina)

... et kyl se selkeästi näkyy, että oppimista on helpompi tukea, mut sit se käyttäytyminen on sitä niin monen kirjavaa, sitä tunnepuolen haastetta, et mikä on sit se koulun keino tukea niitä tilanteita niin siihen varmaan tarvitaan myös jatkossakin lisää koulutusta. (Emmi)

Honkanen ym. (2010) mukaan mielenterveyden häiriöistä ei saada tarpeeksi tietoa luokanopettajakoulutuksessa. Opettajat myös kokivat, että ovat joutuneet itse perehtymään ja etsimään keinoja sekä etenemään maalaisjärjellä ja elämäkokemuksella oppilaan tukemiseen liittyvissä asioissa. Oireilevan oppilaan kanssa toimiminen sekä heidän kohtaamisensa mietityttää opettajia. Pirjo mainitsi, että vaikka hänellä on opettajakokemusta jo paljon takana, hän kokee suurta huolta siitä, miten oireilevan oppilaan kanssa tulisi toimia. Helena tuumasi, että ”se menee helposti semmoseks arvuutteluks että jos sillä on nyt tämä niin oiskohan sillä sitte tämä, ja eihän me nyt kuitenkin oikeesti tietä mitä siellä pohjalla on, kotonan varsinkaan”. Tukea ja tietämystä psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemiseksi siis tarvitaan.

Opettajan keinot psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa ovat melko rajalliset eikä annettava tuki ole usein riittävää. Moni tutkittavista koki, että koulu sekä opettaja voivat auttaa lasta melko vähän. Ojala (2017, 69–71) kuvaakin, että opettajan perustehtävänä on opettaa ja kasvattaa, ei diagnosoida, hoitaa ja kuntouttaa.

5.5 Asiantuntijat tukemisessa

Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisen kuvauskategoriaan asiantuntijat tukemisessa käsitysryhmiin lukeutuu asiantuntijat, koti ja vanhemmat, moniammatillinen ryhmä, erityisluokka ja pienluokka sekä kolmiportainen tuki. Nämä on esitetty kuviossa 7. Suurimmiksi käsitysryhmiksi näistä muodostuivat ilmausten määrän mukaisesti asiantuntijat, koti ja vanhemmat sekä moniammatillinen ryhmä.



KUVIO 7. Asiantuntijat tukemisessa käsitysryhmät.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (3§) mukaan oppilaalla on oikeus oppilashuollon mukaisiin palveluihin, joita ovat muun muassa psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Opettajien puheissa tuli esille eri asiantuntijoiden merkitys oireilevan oppilaan tukemisessa. Kuten Karoliina kertoi, ”opettaja ei kuitenkaan yksin sille lapselle saa mitenkään siirrettyä tai apua et siihen tarvitaan monta toimijaa”. Pirjo koki myönteisenä sen, ettei hän koe jäävänsä yksin oireilevan oppilaan tukemisessa ja kokee tarvitsevänsä muiden toimijoiden tukea oppilaan tukemiseen. Opettajan tehtävänä ei ole yksin selvittää oppilaan oireilun syitä ja järjestää tukea, ja Emmi mainitsikin, että koulu ei voi eikä sen myöskään tarvitse selviytyä yksin oppilaan tukemisesta.

Mainintojen mukaisesti erityisopettajan tukea ja apua pidettiin merkittävänä ja välttämättömänä. Karoliina ja Jenni kertoivat erityisopettajan olevan ensimmäinen henkilö, jolle huoli psyykkisesti oireilevasta oppilaasta jaetaan. Helena, Tiina ja Pirjo puolestaan kokivat erityisopettajan tuen olevan helposti ja nopeasti saatavilla. Useat tutkittavat mainitsivat saavansa erityisopettajasta tuen oireilevan oppilaan tukemiseen. Erityisopettaja on toiminut luokanopettajan tukena oireilevan oppilaan käsittelyyn liittyvissä asioissa sekä tilanteiden selvittämisessä. Erityisopettaja on voinut olla lapsen tukena tunnekuohujen selvittämisessä sekä auttanut oppilasta sovitteluun asioita oikein. Karoliinan mukaan erityisopettajalla on ollut kuitenkin usein kiire, eikä keskittyminen ainoastaan yhteen oppilaaseen ole ollut mahdollista.

Myös muita ammattilaisia pidettiin tärkeänä oppilaan tukemisessa. Karoliina kuvasi, että oppilaan tukemiseksi koulupsykologin kanssa voidaan sopiva esimerkiksi säännölliset yksilökäynnit tai hänet voidaan pyytää luokkaan seuraamaan ja havainnoimaan lasta. Myös Tiina mainitsi, että oppilasta on tuettu psykologikäynneillä. Hän kertoi, että käynnit psykologin luona ovat saaneet muutosta heti aikaan. Helena koki, että kun oppilaalle on saatu psykologin apua, opettaja voi hieman hellittää. Puolestaan kuraattorin apu aiheutti opettajissa eriäviä mielipiteitä. Tiinan mukaan kuraattorin tukea on saatu hyvin lapsen tukemiseen, ja moni oireileva oppilas on saanut kuraattorilta tarvitsemansa tuen. Hänen mukaansa kaikille pelkkä kuraattorin tuki ei ole kuitenkaan riittävää. Karoliina sekä Pirjo olivat puolestaan sitä mieltä, että kuraattorin saa harvoin paikalle eikä tukea saa akuuttiin tarpeeseen, mikä nähtiin tärkeänä oireilevan oppilaan tukemisessa.

Muita opettajien puheissa esille tulleita asiantuntijoita olivat muun muassa toimintaterapeutti sekä kouluterveydenhoitaja. Sekä Helena että Tiina mainitsivat kouluterveydenhoitajan olevan hyvin saatavilla oppilaan tueksi. Pirjo puolestaan kertoi, että oireileva oppilas on saanut toimintaterapeutin arvion, mutta tuki tämän suhteen on edennyt hyvin hitaasti. Oireilevaa oppilasta kerrottiin tuettavan myös kuntoutusluokalla sekä sairaalajaksolla, mutta tämä tuli esille vähemmän. Emmi korosti sitä, ettei ainoastaan lapselle henkilökohtainen tai

perheelle menevä tuki riittä oppilaan tukemiseksi, vaan myös koulupuolelle tarvitaan enemmän työkaluja lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseksi. Emmi mainitsi, että lääkityksen saaminen oppilaalle on myös yksi tukikeino. Kuitenkin lääkityksen aloittaminen ja lääkkeen vaikutuksen loppuminen näkyy lapsessa heti.

Pirjolla oli myös kokemusta asiantuntijoiden myötä tulleista erilaisista ohjelmista, joita voidaan käyttää apuna oppilaan tukemisessa. Oireilevat oppilaat ovat saaneet esimerkiksi tukea erityisopettajan ylläpitämästä maltti-ryhmästä eli tarkkaavuuteen ja toiminnanohjaukseen kohdistuvasta tuesta. Valitettavasti tämä oli joutunut tauolle. Myös erityisopettajan käyttämä zones -ohjelma tukee oireilevia oppilaita tunne-elämän säätelyssä. Tässä kuitenkin oppilaan asenne zones -tukeen on ollut esteenä ja näin ollen kyseinen tuki ole tuottanut tulosta tämän oppilaan kohdalla.

Kolmiportaisen tuen rooli jäi opettajien puheissa melko vähälle. Opetusministeriön selvityksen (2014, 20) mukaan oppilas on oikeutettu saamaan tehostetua tukea, jos yleinen tuki ei ole riittävää. Jos tehostetusta tuesta ei saa tarvittavaa tukea, oppilaalla on oikeus siirtyä erityisen tuen piiriin. Psykkisesti oireilevia oppilaita oli Pirjon mukaan tehostetulla tuella useassa oppiaineessa, mutta kukaan opettajista ei kertonut erityisen tuen päätöksestä oireilevan oppilaan kohdalla.

Koti ja vanhemmat

Kodin ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä pidetään tärkeänä oppilaan tukemisessa. Vanhemmat ovat lapsensa asiantuntijoita, joita tulisi kuulla. Tutkittavat toivat esille kuitenkin sen, miten eri tavoin vanhemmat hyväksyvät lapsensa tuen tarpeen. Rantasen ym. (2017, 245) mukaan hyvällä tai toimimattomalla kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä voi olla suuri merkitys lapselle. Opettajien mukaan osa kodeista on myönteisiä lapsen tukemiselle ja tämä helpottaa oppilaan tukemista koulussa. Osassa kodeista lähdetään hyvin mukaan tukemaan oppilasta ja avusta ollaan kiitollisia. Tämän lisäksi myös koko perheelle on

saatettu haluta tukea lapsen lisäksi. Helenan mukaan on myös tilanteita, joissa kodilta on saatu hyviä ohjeita lapsen tukemiseen. Kodin kuuleminen onkin ensiarvoisen tärkeää. Emmi erottui muista mainiten selvästi, että 99 prosenttia vanhemmista olisi sitä mieltä, että apua tarvitaan. Tähän avun tarpeen halukkuuteen voi olla syynä esimerkiksi se, että lapsen oireilu näyttäytyy myös kotona, joten vanhemmat ovat avoimia ottamaan avun vastaan, kuten Karoliina totesi.

Tutkittavat toivat esille myös sen näkökulman, miten vanhemmat kieltävän kaiken avun. Näissä tapauksissa koti ei ole tunnistanut tai myöntänyt lapsen oireilua. Tiina koki, että hänen keinonsa ovat loppuneet kesken kodin vakuuttamiseksi oppilaan tuen tarpeesta. Pirjo puolestaan mainitsi, että kokemus haastavasta yhteistyöstä kodin kanssa on aiheuttanut pelkoa tulevien tapausten käsittelyyn uusien kotien kanssa.

... et kyllä se kieltämättä helpottaa jos kotioäki on myötämielinen että se niinku, et ihan kyllä kokeneelta opelta on itku tullu et ei voi olla totta, että niinku et mun konstit loppuu ja eikö... Et me ei puhuta mitenkään samaa kieltä että. Mutta yleensä se on, että kyllähän totta kai helpottaa asiat jos vanhemmat on mukana ja on varmaan enimmäkseen näitä tapauksia. (Tiina)

... toiset kieltää heti kaiken ja samantien kielletään kuraattorit ja lähestulkoon terveydenhoitajan käynnitki ja se on niinku ehdoton ei, on sellasia perheitä (Jenni)

Karoliina ja Pirjo mainitsivat sen, että koti on nähnyt lapsen haasteet olevan koulun sekä opettajan syytä. Karoliina kertoikin, että ”joskus voi olla tilanteita et koti ei ehkä tunnista tai myönnä että mitään on, laitetaan vähä niinkö koulun syyksi, että se johtuu koulusta nämä ongelmat”. Tiina kertoi oppilaan tukemista haastavaksi sen, ettei kodin kanssa puhuta samaa kieltä. Lämsä (2013, 56) kirjoittaa, että yhteistoimintaan pyrittäessä juuri yhteisen ja molemmin puolin ymmärrettävän kielen rakentaminen kodin ja opettajan välille on merkittävää. Osalla kodeista kerrotaan menevän useita kuukausia, ennen kuin he myöntävät lapsen tuen tarpeen.

... on niitä, jotka ei, ei millään niinku hyväksy eikä myönnä, mutta suurin osa niistäkin perheistä on kyllä sitte kääntyny sillä lailla et ku on annettu aikaa pureskella ja sulatella sitä asiaa ja on aina vaan huomattu samoja tilanteita lapsen kohdalla ja on otettu taas kotiin yhteyttä niin sit se on kääntynyikki ja niiltä [kodilta] varmaan

se suurin kiitos sit loppuviimein on tullu et ku he on suostuneet hyväksymään asian. (Jenni)

Pirjo kertoi, että kodin ja opettajan samalle aaltopituudelle pääseminen on vienyt vuoden. Hän mainitsi, että kodin mukaan lapsen oireilu ei näy samoin kotona, kuin mitä koulussa huomataan, kun taas Emmi oli sitä mieltä opettajan näkökulmasta, että kaikissa tapauksissa tietyt lapsen oireet näyttäytyvät kyllä kotona jo varhaisessa vaiheessa. Tiina kuvasi osaa kodeista välinpitämättömiksi lapsen tukemiseen liittyvissä asioissa.

Tärkeintä oireilevan oppilaan tukemisessa on hyvä ja toimiva yhteistyö vanhempien kanssa, kuten Karoliina totesi. Myös Lämsä ja Karhuniemi (2013, 164) mainitsevat, että kodin ja koulun yhteistyö korostuu etenkin silloin, kun lapsella ilmenee koulunkäynnissä haasteita. Opettajien mukaan oppilaan tukemiseksi kotiin otetaan herkästi yhteyttä sekä aktiivista yhteydenpitoa kotiin pidetään tärkeänä. Pirjo kuitenkin kertoi, että hän on nykyisin vähemmän yhteydessä oireilevan oppilaan kotiin, sillä lapsen haasteet ovat vanhemmille raskasta kuunneltavaa. Kotiin edelleen välitettävä tieto koskee lähinnä oireilevan oppilaan hyökkäävyyttä sekä fyysistä aggressiivisuutta muita oppilaita kohtaan. Hän myös kertoi, että keskustelut lapsen oireilusta vanhempien kanssa voivat olla rankkoja ja välillä on haasteellista miettiä, millä tavoin asioista viestitään kotiin. Tiina kertoikin pohtivansa sitä, mikä on sopiva määrä olla kotiin yhteydessä.

... sit on pohtinut myöski sitä et kuinka paljon pitää olla, et siinä vaiheessa ku on niinku vielä se huoli herännyt eikä oo vielä oikeen milleekään ruvettu että kuinka paljon on hyvä olla kotiin päin yhteyksissä. Että ite mieltisin, että aika tosikin paljon, mutta et sitte siinäkin vähän pitäis olla tuntosarvet pitkällä että, jos tuntuu, että sieltä ei tuu sitä vastakaikua niin että pommitatko sää sinne sitte päivittäin (Tiina)

Suurin osa tutkittavista uskoi lapsen psyykkisen oireilun olevan perheelle erittäin raskasta ja voimavaroja kuluttavaa. Oireilevan oppilaan perheen nähtiin olevan usein rasittunut ja Jenni mainitsikin, että koko perhe saattaa olla ison kuorman alla oireilevan oppilaan lisäksi. Emmin mukaan vanhemmat ovat olleet mukana lapsen tukemisessa, sillä he ovat väsyneitä lapsen oireiluun. Myös väsymys voi olla toisaalta syynä siihen, miksi avun pyytäminen on vanhemmille vaikeaa.

Helena toivoikin, että lapsi saa tukea jostain muualta, jos vanhempien voimavarat eivät ole riittävät.

Psykykinen oireilu aiheutti Karoliinan mukaan myös huolta luokan muissa vanhemmissa. Vanhemmilla on huoli yleisesti siitä, että luokassa on psyykkisesti oireileva oppilas. Luokan muut vanhemmat huomaavat opettajan energian kuluvan oireilevaan oppilaaseen. He ovat myös olleet Karoliinan mukaan huolestuneita siitä, miten oppilaiden oppiminen edistyy, kun opettajan huomio keskityy oireilevaan oppilaaseen.

Moniammatillinen ryhmä

Wallin (2011, 109) kuvaa moniammatillisuuden olevan kaikkien koulussa sekä koulun verkostossa toimivien asiantuntijoiden yhteistyötä. Moniammatillisen ryhmän kasaaminen ilmeni opettajien puheessa pääasiassa toimivana. Ainoastaan Pirjo mainitsi moniammatillisen ryhmän tuen olleen pettymys. Viisi muuta tutkittavaa mainitsevat, että koululla saadaan hyvin moniammatillinen ryhmä koottua ja he ovat tyytyväisiä moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Tiina ja Karoliina mainitsivat, että moniammatilliseen ryhmään on saatu koolle ne henkilöt, joita on tarvittu.

... mut kun mistään ei ollut apua niin sitte lopulta kutsuttiin koolle tällöinen moniammatillinen palaveri, jossa oli paikalla psykologi, terveydenhoitaja, kuraattori, rehtori, vanhemmat ja opettaja ja yhdessä kokoonnuttiin sitten pitämään palaveria ja miettimään miten lasta voitaisiin tukea ja hänen oloaan helpottaa niinkö koulussa (Karoliina)

Björn, Savolainen ja Janhukainen (2017, 53) sekä Karhuniemi (2013, 92) mainitsevat, että moniammatilliseen kokoontumiseen osallistujat harkitaan tapauskohtaisesti. Karoliina kertoi, että moniammatillinen ryhmä kootaan, kun jo annettu opettajan tuki sekä keinot eivät auta lasta. Karoliina mainitsi, että moniammatillisen ryhmän kanssa on pohdittu keinoja tukea lasta koulussa ja hän näkee tämän parhaaksi keinoksi hakea apua psyykkisesti oireilevalla oppilaalle. Vainikaisen, Thunebergin ja Mäkelän (2015, 109) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijat yhdessä arvioivat sekä suunnittelevat keinoja lapsen tukemiseen.

Opettajat kokevat, että ammattilaisten avulla on saatu selvitettyä oireilun lähteitä.

Et se on selkeää että koulu ei yksin voi näitä asioita eikä voi eikä tarvi lähteä et sit tarvitaan yksilöllistä oppilashuoltoa missä sitte mietitään että mitä kaikkia tukimuotoja tässä tapauksessa tarvitaan (Emmi)

Sekä Emmi että Jenni kokivat helpottavana sen, että he saavat tuekseen muuta ammatillista osaamista ja huolen saa jakaa isomman porukan kesken.

... onneks meillä on tää systeemi ja tää on tosi hyvä, koska se on heti se huoli pois niinku, tai ei se huoli oo pois, mutta sä saat sen jakaa isomman porukan kanssa ja sä tiiät sen väylän et hei tää lähtee tää asia nyt tätä reittiä pitkin eteenpäin ja toi lapsi saa avun. Jos mä joutuisin ite lähtee soittaleen joka paikkaan ja miettimään et mikä on nyt seuraava taso ja taho mihin mä otan yhteyttä niin ois tuskasta, ois ihan hirveetä. (Jenni)

Tiina koki moniammatillisen yhteistyön parantuneen vuosien varrella huomattavasti. Hän myös mainitsi, että moniammatillinen ryhmä on saatu koottua onnistuneesti, sillä lapsi ei ole esimerkiksi joutunut leimatuksi.

Erityisluokka ja pienluokka

Opettajat mainitsivat myös erityisluokan ja pienluokan toimivan psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa. Karoliinan mukaan hyvin voimakkaasti psyykkisesti oireileva oppilas on päässyt pienryhmään. Hän jatkoi, että pienryhmä on rauhoittanut paljon oireilevaa oppilasta ja oppilas on saanut yksilöllistä tukea pienryhmässä. Emmi puolestaan kertoi, että jos resurssit luokassa eivät ole riittäviä oppilaan tukemiseksi, voidaan oireilevaa oppilasta tukea mahdollisesti erityisluokan kautta. Emmi näkee, että jos luokkatilanne nähdään sietämättömänä, erityisluokan tuki saadaan onneksi nopeasti. Helenan ja Tiinan mukaan oppilaan tueksi voidaan ottaa ajanjakso erityisluokalla.

5.6 Kategorioiden välisten suhteiden tarkastelu

Fenomenografisen tutkimusprosessin loppuvaiheeseen kuuluu kuvauskategorioiden välisten suhteiden tarkastelu (Vehmas 2015, 111). Tarkastelimme näin ollen muodostamiemme viiden kuvauskategorian välisiä yhteyksiä. Jokainen kategoria on oma, erillinen kokonaisuutensa, mutta näiden kategorioiden väliltä on löydettävissä yhteisiä tekijöitä. Löydettävissä olevat yhteiset tekijät eivät välttämättä koske kaikkia viittä kategoriaa.

Ulospäin suuntautuvan oireilun kategoriaa sekä sisäänpäin suuntautuvan oireilun kategoria yhdistää oireilun moninaisuus. Psykkisesti oireilevalla oppilaalla esiintyy tutkittavien mukaan kirjavasti erilaisia haasteita, mikä voi haastaa oppilaan tukemista. Oppilaalla, jolla on ulospäin suuntautuneita oireita, voi olla myös sisäänpäin suuntautunutta oireilua. Yksi opettajista koki, että ulospäin suuntautuva käytös psykkisesti oireilevalla oppilaalla on seurausta tunnepuolen haasteista. Psykkisesti oireilevan oppilaan moninainen oireilu erottaa tutkittavien mukaan kyseisen oppilaan muista oppilaista. Ulospäin suuntautuva oireilu oli tutkittavien mukaan helpommin tunnistettavissa.

Huolen heräämisen, opettajan pedagogisten ratkaisujen sekä asiantuntijoiden kategoriat korostavat jokainen tuen antamisen oikea-aikaisuutta psykkisesti oireilevalle oppilaalle. Tutkittavien käsitys oli, että jos oppilasta ei lähdetä tukemaan ajoissa, johtaa tämä yhä haastavampiin tilanteisiin. Varhaista puuttumista pidettiin ensiarvoisen tärkeänä. Opettajan pedagogisiin ratkaisuihin luokahuoneessa vaikuttaa myös oikea-aikaisuus, ja tähän kategoriaan kuuluvista käsiteryhmistä ja näiden merkitysilmaisista voidaan ymmärtää opettajien kokeen, että on heidän oltava jatkuvasti niin sanotusti tuntosarvet herkillä, jotta psykkisesti oireilevalle oppilaalle annettaisiin tarvittavaa ohjausta ja tukea oikealla hetkellä.

Siihen, että oppilaalle osataan ohjata sopivaa tukea oikealla tavalla ja oikealla hetkellä, tarvitaan muita asiantuntijoita luokanopettajan tueksi. Nämä kolme kategoriaa, huolen herääminen, opettajan pedagogiset ratkaisut sekä asiantuntijat tukemisessa, osoittavat vahvasti myös sen, että psykkisesti oireilevan

oppilaan tukeminen koulussa ei ole yksin tehtävää työtä. Yhden opettajan voimavarat eivät riitä oireilevan oppilaan tukemiseen. Oireilun tunnistamisen opettajat kokivat helpoksi, mutta saman tien, kun lähdetään miettimään oppilaalle sopivia ratkaisuja koulun arkeen ja oppimiseen, tarvitaan luokanopettajan lisäksi muita ammattilaisia sekä kodin tukea. Tutkittavat pitivät muilta saamaa tukea itselle merkittävänä ja heidän voimavarojaan säästävinä. Opettajat kokivat, että heidän ammattitaitonsa yksistään ei olisi myöskään riittävää oppilaan tukemiseksi.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kuvailla, analysoida ja ymmärtää luokanopettajien käsityksiä psyykkisen oireilun ilmenemisestä sekä tukemisesta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä psyykkisen oireilun esiintymisestä alakouluikäisellä oppilaalla. Lisäksi tutkimuskohteenamme oli selvittää luokanopettajien käsityksiä psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisesta. Aiheena tämä on meille hyvin tärkeä sekä pidämme aihetta erittäin ajankohtaisena. Halusimme laajentaa näkemystämme psyykkisestä oireilusta sekä siitä, miten oireilevia oppilaita tuetaan tämän pro gradu -tutkielman myötä. Haastattelemillamme luokanopettajilla oli kokemusta psyykkisesti oireilevasta oppilaasta ja hänen tukemisestaan.

Analyysin myötä muodostimme viisi kuvauskategoriaa kuvaamaan tuloksiamme. Saimme psyykkisen oireilun esiintymistä koskevaan tutkimusongelmaamme vastaamaan kaksi kategoriaa: ulospäin suuntautuvan oireilun sekä sisäänpäin suuntautuvan oireilun kategoriat. Huolen heräämisen, opettajan pedagogisten ratkaisujen sekä asiantuntijoiden kategoriat kuvaavat puolestaan psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemista.

Opettajat kokivat, että tunnistavat psyykkisesti oireilevan oppilaan nopeasti. Tämä poikkeaa Ojalan (2017) tutkimustuloksista, sillä Ojalan mukaan opettajat ovat kokeneet oireilun tunnistamisen vaikeaksi. Sen sijaan Ojalan (2017) tutkimuksessa, kuten meidän tutkimuksessamme, psyykinen oireilu näyttäytyi enemmän ulospäin suuntautuvana oireiluna kuin sisäänpäin suuntautuvana. Oireilun jakaantuminen näihin kahteen isompaan ryhmään on yhteneväistä myös Ruudun (2019, 90–93) tutkimustulosten kanssa. Useampi tutkittavistamme oli sitä mieltä, että ulospäin suuntautuva oireilu on helpommin tunnistettavissa, mikä voi toisaalta osittain selittää sen yleisyyttä sisäänpäin suuntautunutta oireilua enemmän. Tutkittavien ilmauksien määrän mukaisesti psyykinen oireilu ilmeni eniten häiriökäyttäytymisenä ja aggressiivisuutena sekä tunne-elämän

haasteina ja oppilaan omissa oloissa olemisena. Psykykinen oireilu käsitettiin hyvin moninaisena ilmiönä. Oireilun nähtiin haastavan oppilaan työskentelyä sekä oppimista, mutta oireilun vaikuttavan samalla myös koko ryhmään voimakkaasti. Ruudun (2019, 88) tutkimuksessa oireilevat lapset ja nuoret kuvasivat itse kokeneensa samankaltaisia oireita, miten meidän tutkimuksessamme opettajat käsittivät oireilun.

Varhainen puuttuminen koettiin erittäin tärkeäksi psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa. Varhainen puuttuminen on merkittävää, jotta lapsuusiän kehitysmahdollisuutta ei hukattaisi (Santalahti & Marttunen 2014, 189). Opettajat näkivät, että jos oppilaan oireilua ei lähdetä tukemaan ajoissa, aiheutuu tästä yhä haastavampia tilanteita. Osa opettajista kertoi, että heidän koulullaan on selkeä toimintamalli siihen, miten tällaisissa tapauksissa lähdetään etenemään. Kaikilla tällaista ei kuitenkaan ollut. Usea tutkittavista koki varhaisesta puuttumisesta huolimatta tuen etenemisen koulun ulkopuolella olevan hidasta ja lähetteiden etenemisen vievän aikaa. Avun saaminen kesti usein liian kauan ja lähetteissä oli jonoja.

Tutkittavat ilmaisivat erilaisia pedagogisia keinoja tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta luokkahuoneessa. Näitä olivat esimerkiksi erilaiset rauhoittumispaikat, palkitseminen ja kannustaminen sekä se, että oireilevalta oppilaalta ei vaadita samoja asioita kuin muilta oppilailta. Myös asioiden ennakoiminen ja tilanteista keskusteleminen nähtiin tärkeänä tukikeinona. Ruutu (2019, 93, 205–207) kertoo, että oireilevia oppilaita on tuettu hänen tutkimuksessaan samankaltaisilla räätälöidyillä ja joustavilla ratkaisuilla. Sen sijaan hän kertoo, että oireilevien lasten tukitoimina on käytetty lasten mukaan myös seuraamuksiin ja sanktioihin perustuvia toimia, kuten ryhmästä eristämistä ja tilapäisiin opetusjärjestelyihin siirtymistä, joita taas tutkimuksessamme ei opettajien puheissa juuri-kaan ilmennyt.

Usea opettajista koki, että resurssit ovat hyvin rajalliset oppilaan tukemiseen eikä annettu tuki ole usein riittävää. Opettajien mielestä koulu sekä opettaja pystyvät auttamaan lasta lopulta melko vähän. Osa myös mainitsi, ettei ole opettajan eikä koulunkaan tehtävä yksin selviytyä oppilaan tukemisesta. Oppilaan

tukemiseksi koettiin tarvittavan monta toimijaa. Opettajien ilmauksista korostui useaan otteeseen se, ettei luokanopettajalla ole tarvittavia valmiuksia oireilevan oppilaan tukemiseen ja näin ollen tarpeellisten pedagogisten ratkaisujen löytämiseen. Riittämättömyyden tunne oli tuttu tunne. Moni opettaja kertoi kokemuksen opettaneen siinä, millaiset ratkaisut ovat kannattavia. Ojalan (2017) tutkimus osoittaa tässä jälleen yhteneväisiä tuloksia, sillä nämä osoittavat opettajien täydennyskoulutuksen ja vertaistuen tarvetta sekä osaamattomuuden ja neuvottomuuden tunteita.

Moniammatillisen ryhmän toimivuus jakoi näkemyksiä. Osa opettajista kertoivat moniammatillisen ryhmän merkittävyydestä ja siitä, kuinka ryhmä on toiminut hyvin ja auttanut psyykkisesti oireilevaa lasta. Yksi opettaja koki moniammatillisen ryhmän tuen olleen hänelle suuri pettymys, eikä hänen mukaansa intoa ole enää hakea tukea oppilaalle kyseisen ryhmän kautta. Yksittäisistä asiantuntijoista erityisesti erityisopettajasta koettiin olevan suuri hyöty oppilaan tukemisessa ja hänen olleen useimmiten se henkilö, jonka kanssa tukiasioissa lähdettiin etenemään. Suurin osa opettajista kertoi, että erityisopettajan tuen on saanut nopeasti ja helposti, mutta yksi tutkittava mainitsi erityisopettajan olevan usein kiireinen eikä hänen keskittymisensä yhteen oppilaaseen enemmän ole mahdollista. Myös muiden asiantuntijoiden, kuten koulukuraattorin, koulupsykologin ja kouluterveydenhoitajan, tuki nähtiin tärkeänä, mutta heidän saatavuutensa vaihteli. Tässä kuitenkin kaivattiin enemmän yhteistyötä myös koulun suuntaan, sillä ainoastaan kotiin menevä tuki ei ollut riittävää. Asiantuntijoiden vaihtelevaa osallisuutta oppilaan tukemiseen vahvistaa jälleen Ruudun (2019, 95) tutkimustulokset, joiden mukaan osallistuminen on vaihdellut aktiivisesta varsin vähäiseen tai olemattomaan.

Tutkittavilta ilmeni erilaisia kokemuksia kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Osan mukaan koti oli aina mukana lapsen tukemisessa, mutta oli myös sellaisia kokemuksia, jossa vanhemmat kieltävät kaiken avun. Pari opettajaa oli kokenut myös sen, että koti syyttää koulua ja opettajaa lapsen haasteista. Tällöin oppilaan tukeminen oli hyvin haasteellista. Suurimmaksi osaksi tutkittavat kuitenkin olivat sitä mieltä, että vanhemmat lähtivät hyvin mukaan oireilevan

oppilaan tukemiseen. Opettajat uskoivat lapsen oireilun olevan myös vanhemmille äärimmäisen raskasta, joten osa heistä pohti myös sitä, mikä on sopiva määrä olla yhteydessä kotiin.

6.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tuloksemme osoittivat psyykkisesti oireilevan oppilaan saavan luokassa aikaan paljon haasteita. Kyseinen oppilas tarvitsee useimmiten muita lapsia enemmän aikuisen tukea. Näihin haasteisiin on pyritty vastamaan niillä keinoilla, mihin resurssit, ammattitaito ja voimavarat riittävät. Oireilevan oppilaan kanssa ollaan haastavassa tilanteessa, eikä psyykkisesti oireilevan oppilaan nähdä saavan tarpeeksi tarvitsemaansa tukea. Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa auttaisi koulun selkeät käytännöt sekä tieto siitä, mikä taho ottaa missäkin vaiheessa vastuun oppilaan tuen edistämisestä. Kaikkialla näin ei ole.

Tulokset viestivät siitä, miten psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemista haastaa oireilun monimuotoisuuden lisäksi monet tekijät. Luokanopettajilla on hallussa jonkin verran pedagogisia ratkaisuja psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, mutta valmiuksia tarvittaisiin lisää. Edelleen tämän päivän luokanopettajakoulutus antaa hyvin vähän valmiuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen ja tukemiseen, vaikka oireilevia oppilaita on luokahuoneissa paljon. Tähän olisi tarpeellista tarttua. Tämän lisäksi kentällä olevat luokanopettajat tarvitsisivat koulutusta valmiuksiensa edistämiseksi vastaamaan riittämättömyyden tunteeseen. Koulutusta vailla oleva luokanopettaja joutuu tekemään paljon töitä oireilevan oppilaan eteen, mikä voi aiheuttaa väsymystä. Väsynyt opettaja ei jaksakaan tukea riittävällä tavalla tukea tarvitsevaa oppilasta.

Lisäksi oppilaan tukemiseen tarvittavien asiantuntijoiden palvelujen saataavuudessa on viivettä, mikä voi vaikuttaa merkittävästi lapsen koulunkäyntiin. Koulut ovat vielä hyvin eriarvoisessa asemassa sen suhteen, miten heillä on koululla pysyvästi paikalla esimerkiksi terveydenhoitaja, koulukuraattori ja koulupsykologi. Kun näitä psyykkisesti oireilevalle oppilaalle tärkeitä asiantuntijoita

saataisiin lähemmäs oppilasta ja heidän saatavuutensa olisi nopeampaa, tulisi tämä todennäköisesti tukemaan myös oireilevan oppilaan koulunkäyntiä paremmin. Liian pitkästä odottelusta voi seurata se, että vakaviakin kriisejä ehtii syntymään. Varhainen puuttuminen on merkittävä etu lapsen tukemisessa.

Oireileva lapsi tarvitsee ennakoitavaa, systemaattista ja turvallista arkea koulupäiviinsä, aivan kuten muutkin oppilaat, mutta vielä muita enemmän ja syvällisemmin. Psykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseksi tulisi löytää selkeät ja toimivat menetelmät, jotka vastaavat juuri hänen tarpeisiinsa. Liiallinen pompottaminen ammatti-ihmiseltä toiselle voi tuntua lapsesta raskaalta, joten tähänkin tulisi etsiä mielekäs ratkaisu. Kaiken toiminnan lähtökohtana tulisi olla lapsen etu.

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin luokanopettajien käsityksistä psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisesta. Jatkotutkimusaiheena pohdimme sitä, miten tärkeää olisi selvittää vielä tarkemmin kokemuksia ja käsityksiä myöskin kodin puolelta ja tarkastella asiaa siitä näkökulmasta, miten koti näkee lapsen psyykkisen oireilun tukemisen koulussa. Tällaista tutkimusta on toistaiseksi ollut vähemmän löydettävissä. Toisekseen voisi olla mielenkiintoista syventyä yksittäisiin tukemisen keinoihin ja niiden toimivuuteen psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa. Olemme tutkimuksessamme enemmänkin kartoittaneet näitä keinoja, mutta paikallaan voisi olla myös näiden syvempi tarkastelu.

6.3 Tutkimuksen arviointi

Omien lähtökohtien ja ennakko-oletusten tiedostaminen tutkimuksen alkaessa on tärkeää. Omat kokemukset ja löydökset aiemmista tutkimustuloksista voivat nimittäin muutoin vaikuttaa siihen, miten tutkittavat saamansa aineiston kohtavat. Toisella meistä oli entuudestaan kokemusta psyykkisesti oireilevasta oppilaasta, mutta tämä on tuotu yhteiseen tietoisuuteen ja parhaimman mukaan pyritty pitämään etäällä. Tutkittavien maailmaan pääseminen edellyttää sen, että tutkija jättää sivuun omat esioletuksensa, jotta hän voisi kuulla, mitä tutkittava

haluaa kertoa (Niikko 2003, 35). Kuten Ahonen (1994, 124) kirjoittaa, mitä paremmin tutkija tiedostaa oman viitetaustansa, sitä objektiivisemmin hän tavoittaa tutkittavan tarkoittaman merkityksen. Kuitenkin tietty subjektiivinen elementti tulkinnassa aina säilyy.

Ahosen (1994, 130) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit ovat seuraavanlaisia: vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä, ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta, koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa sekä onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta. Tähän vastataksemme näemme, että muodostamamme kuvauskategoriat vastaavat hyvin avaamiamme teoreettisia lähtökohtia. Olemme myös käyneet tulososiossa kategorioidemme sekä teorian välistä vuoropuhelua. Emme koe tehneemme liiallisia ylitulkintoja aineistomme ilmaisuista, vaan näemme, että muodostamamme viisi kuvauskategoriaa vastaavat sitä, mitä tutkittavamme ovat tarkoittaneetkin.

Kuten Vilka (2015, 118, 195) kirjoittaa, tutkittavien kokemukset eivät kuitenkaan koskaan tule tyhjentävästi ymmärretyiksi. Hän muistuttaa, että tulkinta on aina tutkijan, tutkimusaineiston ja teorian välisen vuoropuhelun tulosta. Olemme yhteisen tulkintamme mukaan kirjanneet merkitysyksiköitä ja vieneet näitä aina eteenpäin kuvauskategorioiksi. Toinen tutkija olisi voinut muodostaa kategorioita eri tavalla, kuin miten ne muodostimme. Tutkija on tässä avainasemassa, sillä hän muodostaa oman ymmärryksensä varassa tiettyjä asioita aineistosta tutkimustuloksiksi (Ronkainen ym. 2011, 123).

Ilmausten etsiminen, ryhmittely ja kategorioiden rajaaminen sekä erottaminen toisistaan oli paikoitellen haastavaa. Muutama käsiteryhmä olisi sopinut kahdenkin eri kategorian alle. Pohdimme myös, tuliko osa kuvauskategorioista sisältämään liiankin laajan sisällön tutkittavien erilaisia käsityksiä. Tavoitteenamme oli kuitenkin päästä mahdollisimman vähäiseen kategoriamäärään fenomenografian mukaisesti. Huusko ja Paloniemi (2006, 169) kirjoittavat, että fenomenografista kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena, jos jokainen yksittäinen haastattelu on mahdollista sijoittaa sen sisälle. Tämän saimme toteutettua.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaista on se, että tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti sekä tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti (Kuula 2011, 35). Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija pystyy seuraamaan tutkijan päättelypolkua (Koskinen 2011, 277). Emme koe hätäilleemme tutkimusprosessissamme, vaan puntaroimme valintojamme ajan kanssa. Olemme mielestämme avanneet tarkasti tutkimuksemme kulkua sekä perustelleet tutkimusprosessimme edetessä valintojamme.

Koemme saavuttaneemme tutkimuksemme tavoitteen hyvin psyykkisen oireilun esiintymisestä sekä tukemisesta. Aineistonkeruumenetelmänä käyttämämme avoin haastattelu toimi tässä tapauksessa hyvin ja haastateltavat saivat mielestämme äänensä hyvin kuuluviin. Psyykkisen oireiluun esiintymiseen saimme kattavan kuvan opettajien käsityksistä, ja nämä vahvistivat aiempia tutkimustuloksia oireilun moninaisuudesta sekä ilmenemisestään ulospäin- ja sisäänpäin suuntautuvana oireiluna. Psyykkisen oireilun tukemiseen saimme laajasti käsityksiä, mutta nämä jäivät osittain vielä kartoituksen tasolle ja näitä yksittäisiä kategorioita olisi ollut mielenkiintoista syventää vielä. Kaikkinensa olemme kuitenkin tyytyväisiä tutkimukseemme ja koemme tuoneemme ymmärrystä lisää tälle haasteelliselle, mutta niin merkittävälle ja ajankohtaiselle aiheelle.

LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. 2007. Nuoren psyykkinen oireilu – häiriö vai normaalia käytöstä? *Läketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 123 (2), 207–13. Saatavilla <https://helda.helsinki.fi//bitstream/handle/10138/297745/duo96233.pdf?sequence=1> (Luettu 25.3.2020.)
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa: A. Ahtola (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Algozzine, K., Christian, C., Marr, M. B., McClanahan, T. & White, R. 2008. Demography of Problem Behavior in Elementary Schools. *Exceptionality* 16 (2), 93–104.
- Aronen, E. & Lindberg, N. 2016. Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 254–263.
- Aronen, E. & Suomalainen, L. 2016. Traumaperäiset stressihäiriöt ja sopeutumishäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 336–344.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salimas K., Rodriguez Jansorn, N. & Van Voorhis, F. L. 2002. *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hammersley, M. and Traianou, A. 2012. *Ethics and Educational Research*, British Educational Research Association on-line resource.
- Havia, O. 2018. Työkaluja kouluun: lasten ja nuorten pelot ja ahdistuneisuus. Teoksessa K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen & M. T. Tuomisto (toim.) *Lasten ja nuorten kognitiiviset käyttäytymisterapiat*. Helsinki: Duodecim, 185–211.
- Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1669.

- Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. 2010. Nuori ja mieli. Koulu mielenterveyden tukena. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkanen, M., Moilanen, I., Taanila, A., Hurtig, T., & Koivumaa-Honkanen, H. 2010. Luokanopettaja lapsen mielenterveyden edistäjänä ja ennustajana. *Duodecim* 126(3), 277–82. Saatavilla <https://www.duodecim-lehti.fi/lehti/2010/3/duo98606> (Luettu 1.11.2019.)
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere University Press, 367–386.
- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fröjd, S. 2010. Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. Lääketieteellinen aikakauskirja *Duodecim*, 126(17), 2033–2039. Saatavilla <https://www.duodecimlehti.fi/duo99043> (Luettu 1.11.2019.)
- Karhuniemi, T. 2013. Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–93.
- Karlsson, L., Marttunen, M. & Kumpulainen, K. 2016. Lasten ja nuorten masennus. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 295–302
- Kiviemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikäkunoita opetusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2014. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013.
- Koskela, T. 2017. Opiskeluhoito osana kouluyhteisön toimintakulttuuria. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 279–294.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 267–280.

- Kumpulainen, K. & Ranta, K. 2016. Pakko-oireinen häiriö. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 280–285
- Kumpulainen, K. 2004. Epidemiologia ja häiriöiden jatkuvuus. Teoksessa I., Moilanen, E., Räsänen, T., Tamminen, F., Almqvist, J., Piha & K., Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 130–135.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–109.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lammi-Taskula J. & Karvonen, S.(toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Lehto-Salo, P. 2011. Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämisshaasteena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 414. Väitöskirja.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: Toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, A-L., Kiviniemi L. & Pönkkö M-L. 2009. Kiusatun leima ja itsetuhoinen elämäntapa. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 97–109.
- Lämsä, A-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–67.
- Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. 2013. Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 163–180.
- Lönnqvist, J. & Lehtonen, J. 2013. Psykiatria ja mielenterveys. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) Psykiatria. 9.-10. uud. painos. Helsinki: Duodecim, 12–31.

- Marton, F. 1990. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press, 141–161.
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampereen yliopisto, Väitöskirja.
- Moilanen, I. 2004. Käytöshäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 265–275.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2016. Tavallisen erityinen lapsi. Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible. *International Journal of Whole Schooling* 8 (1), 21–39.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (N:o 85). Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.
- Nykänen, S., Risku, M. & Puukari, S. 2017. Monialainen yhteistyö tukea ja ohjauksesta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 309–321.
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Opetushallitus. 2014. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto> (Luettu 25.3.2020.)
- Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. 2014. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, julkaisuja 2:2014.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287#Pidp446988848> (Luettu 1.1.2020.)
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M. & Nurmi, J. 2014. The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary educational psychology* 39 (3), 248–261.
- POPS. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullinen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 73–87.

- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. *JTO*, 47–57.
- Puustjärvi, A. & Repokari, L. 2017. Lastenkäytöhäiriöihin tulee puuttua ajoissa. *Suomen Lääkärilehti* 21, 1364–1367.
- Pönkkö, M-L. & Tervonen-Rossi, R. 2009. Moniammatillinen yhteistyö lapsen ja nuoren kasvun tukemisessa. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–157.
- Ranta, K. & Koskinen, M. 2016. Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 264–279.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Rimpelä, M. 2013. Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–47.
- Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen, T. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 243–277.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tampere: Vastapaino, 46–83.
- Ruutu, P. 2019. Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koettut vaikutukset koulunkäyntiin. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Räsänen, J. 2014. Kasvamaan havahtuminen: Koulun kehityskertomus ja uudistaminen: oikeus luonteeseen. Järvenpää: Julkiviestintä.
- Santalahti, P. & Marttunen, M. 2014. Lasten ja heidän vanhempiensa mielenterveys. Teoksessa J. Lammi-Tastula & S. Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 184–194.
- Santalahti, P., Sourander, A. & Piha, J. 2009. Lasten mielenterveyspalveluiden käyttö. *Duodecim* 125:9, 59–64. Saatavilla <https://www.duodecim-lehti.fi/lehti/2009/9/duo98033> (Luettu 25.3.2020.)

- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2016. Vanhemmuus, kiintymyssuhde ja perhe. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 75–80.
- Soisalo, R. 2012. Särkyvä mieli – lasten ja nuorten psyykkinen oireilu. Suomen Psykologinen Instituuttiyhdistys ry.
- Sourander, A. & Marttunen, M. 2016. Lasten ja nuorten mielenterveyden häiriöiden epidemiologia. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura, A. Sourander & V. Aalberg (toim.) Helsinki: Duodecim, 116-123.
- Talala, M. 2019. Psyykkisesti oireileva oppilas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tamminen, T. & Marttunen, M. 2016. Häiriöiden luokittelu. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 128–132.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography. Toward a Methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 103–128.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Janhukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 107–134.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto, väitöskirja.
- Vehmas, H. 2015. Arvottomuudesta osallisuuteen. Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen laadusta työllistymiseen tähtävien palvelumallien kehittämisen pohjana. Tampereen yliopisto, väitöskirja.
- Veivo-Lempinen, L. 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–213.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanomaa.
- Äärelä, T. 2012. ”Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla”: nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto. Universitatis Lapponiensis 105. Väitöskirja.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

- Millainen koulutushistoria ja kuinka pitkä työura?
- Miten sinä määrittelet psyykkisesti oireilevan oppilaan?
- Kuvaile vapaasti psyykkisesti oireilevaa oppilastasi.
- Miten olet tukenut oppilasta hänen koulunkäynnissään?
- Millä tavoin muut asiantuntijat ovat tukeneet oppilasta?
- Kodin osallistuminen?
- Valmiutesi psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemiseen?
- Mikä sinua eniten pohdituttaa omassa työssäsi psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa?
- Muuta lisättävää?