

Terhi Ojala

Kun perusopetuksen
oppilaat oireilevat psyykkisesti
Opettajien kokemuksia



Terhi Ojala

Kun perusopetuksen
oppilaat oireilevat psyykkisesti

Opettajien kokemuksia

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksen auditoriossa 1
maaliskuun 17. päivänä 2017 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in building Agora, auditorium 1, on March 17, 2017 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti

Opettajien kokemuksia

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 575

Terhi Ojala

Kun perusopetuksen
oppilaat oireilevat psyykkisesti

Opettajien kokemuksia



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Editors

Timo Saloviita

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korkiakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover drawings by Mimmi Ojala, 8e.

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6952-3>

URN:ISBN:978-951-39-6952-3

ISBN 978-951-39-6952-3 (PDF)

ISBN 978-951-39-6951-6 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2017, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2017

ABSTRACT

Ojala, Terhi

When pupils have emotional and behavioural disorders in comprehensive school - Teachers' experiences.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2017, 155 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 575)

ISBN 978-951-39-6951-6 (nid.)

ISBN 978-951-39-6952-3 (PDF)

The aim of this study was to examine and interpret teachers' experiences of pupils with emotional and behavioural disorders in comprehensive schools in Finland. The term 'pupils with emotional and behavioural disorders' refers here to children who either cannot or do not want to act according to the general expectations in a school climate. Children live in several social settings that affect their development, of which the most important ones are home and the school. It is known that positive teacher-pupil interaction has an advantageous effect on student adaptation, performance and behavior. However, behavior-related problematics affect the forming of interactive relationships.

Educational, institutional and medicalisation contexts were chosen as the framework for describing teacher's work when there are pupils with emotional and behavioural disorders. The data consists of questionnaires answered by teachers, as well as the informants' writings and interviews with them. These data collection methods and inductive content analysis were used to gain a profound understanding of the phenomenon, supported by a hermeneutic phenomenological background philosophy.

The teacher experiences indicate that internalized emotional disorders either go unnoticed or are far fewer than externalized emotional and behavioural disorders. The informants find it difficult to intervene in disruptive behaviour and confront the pupils. They do not trust themselves to be knowledgeable enough to handle these cases, and feel that their pupils' disorders have a negative effect on their ability to cope with their workload. Furthermore, they note that meetings of multiple professionals of different fields do not seem to help solve situations and that it is difficult to find the party responsible for advancing the pupil's case. The informants reflect on pupils' capability of attending school. There were surprisingly few mentions of bullying. The teachers mostly receive support from principals and pupils' guardians, whereas co-operation with colleagues is scarce, even though the informants acknowledge a need for peer support. They mention the need of professional guidance.

There is a need for advanced training for teachers, as well as for lessening their perceived workload and increasing pedagogical peer support among teachers. Collaboration between different subdivisions of municipal government needs to be strengthened and questions of responsibility clarified. The issue must also be taken more into account in teacher training.

Keywords: teacher, experience, pupil, emotional and behavioural disorders, disruptive behavior, teacherhood, peer-support, workload, teacher-pupil relationship, collaboration, multiple professionals, comprehensive school

| | |
|-------------------------|--|
| Author's address | Terhi Ojala Department of Education P.O.Box 35 40014 University of Jyväskylä |
| Supervisors | Adjunct Professor Raija Pirttimaa Faculty of Education and Psychology University of Jyväskylä Adjunct Professor Elina Kontu Faculty of Behavioural Sciences University of Helsinki |
| Reviewers | Adjunct Professor Jyrki Huusko Philosophical Faculty University of Eastern Finland Adjunct Professor Lotta Uusitalo-Malmivaara Faculty of Behavioural Sciences University of Helsinki |
| Opponent | Professor Kaarina Määttä Faculty of Education University of Lapland |

KIITOKSET

En voi kasvaa ja kehittyä ilman toista ihmistä. Sinä olet minun peilini, minä olen sinun. Meillä on tarve tulla nähdyksi. Nähdyksi sellaisin silmin, että voi kasvaa osavaksi, toimivaksi, hyvinvoinniseksi, nuoreksi ja lopulta aikuiseksi. Lapsuus on ohikiitävä hetki, jossa aikuisen pienilläkin hyöillä teoilla, kuten hyöäksyoällä katseella, kauniilla sanalla tai eleellä voi olla merkittävä vaikutus. Aikuinen on paljon vartijana. Mitä paremmin hän itse voi, sitä enemmän pystyy antamaan muille.

Työn tässä vaiheessa, kirja kädessä, olo on huojentunut ja samalla hämmentynyt. Tämä on nyt valmis! Yksin en olisi tähän kyennyt. Olen onnekas, sillä lähelläni on aina ollut hyviä, viisaita ihmisiä, joiden seurassa olen tullut nähdyksi ja kuulluksi. Se on voima, joka kantaa ja kannattelee, niin valossa kuin varjossa. On niin monia, jotka ovat kulkeneet kanssani samaa matkaa ja rikastuttaneet ajatuksiani ja elämäni. Vaikka vain muutamia henkilöitä pystyn tässä yhteydessä kiittämään, jokaisen sydäntäni koskettaneen kohtaamisen jälki elää minussa.

Sydämellisesti kiitän ohjaajiani dosentti *Raija Pirrtimaata* ja dosentti *Elina Kontua* yhteisestä tutkimustiestä. Raija, kunnioitan metodologista osaamistasi ja ihailen rauhallista ohjaustyyliäsi. Olet löytänyt minulle aikaa, ohjannut pohtimaan olennaisia ja kannustanut jatkamaan haastavimmillakin hetkillä. Elina, sieluni sisar, sinua kiitän erityisesti siitä, että olet aina uskonut osaamiseeni, kuunnellut ja kuullut.

Seurantaryhmäni nestori, dosentti *Oiva Ikonen*: sinua kiitän luottamuksesta, jota olet minua kohtaan osoittanut paitsi väitöskirjaa tehdessä, myös pitkän yhteistyömme ajan. Innolla suunnitellen, kirjoittaen ja kouluttaen veimme monia tärkeitä erityispedagogisia teemoja ja uudistuksia eteenpäin. Vuosia patistit väitöskirjan tekemiseen. Kun sen aika tuli, kärsivällisesti luit useita tekstiversioita ja tyylillesi uskollisesti teit teräviä huomioita, joille avasit silmiäni. Sinun myötäsi olen saanut elämäni myös monia hienoja erityispedagogisen arjen sankareita, kuten *Marja-Sisko, Johanna, Alpo* ja *Tiina*.

Työni esitarkastajat dosentti *Jyrki Huusko* ja dosentti *Lotta Uusitalo-Malmivaara*, te käytitte säästelemättä aikaanne antaaksenne yksityiskohtaista palautetta työni esitarkastusversiosta ja siten autoitte minua viimeistelemään työni. Parhaat kiitokset avusta!

Ennen korkeakouluopintoja pääsin töihin erääseen erityiskouluun. Ilman sen suoma koskettavaa kokemusta tuskin olisin tässä nyt. Niiden muutamien vuosien aikana oivalsin, että tämä on jotain sellaista, jossa haluan olla mukana; nämä lapset ja nuoret sekä elämän moninainen kirjo ja särmä. Kiitos *Jarkko, Jani, Petri, Soile, Anu, Mirina, Hannele, Marko, Keijo* ja moni muu oppilaani.

Johtava erityisopettaja (em.) *Simo Rönty*, olet ollut kanssani monessa mukana työssä ja siviilissä. Sinulle lämpimät kiitokset kymmenistä syvistä, ajattelemaan pakottavista keskusteluista, lukukokemusten jakamisesta, käsikirjoitukseksi tarkasta lukemisesta ja kommentoinnista sekä kaikesta myötäelämisestä. Olen oppinut mestarin opissa paljon.

Ylitarkastaja (em.) *Pirkko Holopainen*, sinua kiitän antoisista suunnittelu-, koulutus- ja kirjoitussessioista kansallisissa kehittämishankkeissa. Yhdessä tekeminen oli luontevuuden lisäksi niin mukavaa. Ehkä riittävän erilaiset persoonat täydensivät sopivasti toisiaan? Opetushallitus asiantuntijoineen on muutenkin ollut merkittävä ja tärkeä viitoittaja polullani vuosien varrella. Kiitän niistä arvostavista kohtaamisista ja arvokkaasta yhteistyöstä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoitti vaativan erityisen tuen VETURI-tutkimus- ja kehittämishanketta, josta työni aineisto kerättiin. Lämpimät kiitokset sinne. VETURiin liittyen kiitän koko suunnittelu- ja ohjausr ryhmää yhteisesti ja ydinryhmän *Tiinaa*, *Lauria* ja *Henriä* joustavasta yhteistyöstä ja tuoreista ajatuksista. Tiinalle erityiskiitokset tekstin kommentoinnista ja ystävyystiedestä.

ISE (Inclusive/Intensive Special Education) -*tutkimusryhmän* jäsenille olen kiitollinen keskusteluista ja saamastani palautteesta. *Mirva Kangas*, olit suurenmoinen apu väitöskirjan loppuvaiheen kieliasioissa. Lämmin kiitos *Piialle* innostavista tutkimuskeskusteluista ja *Tanjalle* nimisparrauksesta.

Arjen mainiona erityispedagogisena työyhteisöparraajana useita vuosia toimi persoonallisella tavallaan apumies *Olli-Pekka Lassinpelto*, kiitos myös niistä tärkeistä opeista!

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen ammattilaisjoukkuetta kiitän siitä, että jatkuvasti saan kokea mitä yhdessä työskenteleminen todella tarkoittaa. On kunnia olla siinä ryhmässä mukana.

Vilpittömät kiitokset osoitan kaikille niille *opettajille*, jotka käyttivät arvokasta aikaansa aineiston kartuttamiseen: vastasivat kyselyyn, kirjoittivat kirjoitelmia ja suostuivat haastateltaviksi. "*Pirkkoa*", "*Marttaa*" ja "*Terttua*" lukuun ottamatta vastaajat ovat anonyymeja, joten tässä voin osoittaa henkilökohtaiset kiitokset ainoastaan teille kolmelle opetusalan helmelle.

Lopuksi kiitän elämäni tärkeimpiä: Kiitos *puolisoni* sinulle siitä, että olet esittänyt praktiikasta nousevia, osuvia kysymyksiä ja heitellyt pohdintaani tiukkoja huomioita, kun olen monenlaisten pähkäilyjen kera puoleesi kääntynyt. Kiitos rakkaat *Iida* ja *Vili* olemassaolostanne, se ei ole itsestään selvää. Olette jo aikuisia, joten olette pärjänneet pitkien kirjoitussessioiden ajan mainiosti ilman äidin jatkuvaa huomiota. Sydänkäpysset *Miika* ja *Linnea*, te pidätte mamman hymyn huulilla ja jalat maassa. Pojille superkiitokset avusta taulukkojen teossa. Oman kiitoksen ja hyperrapsutukset ansaitsee tutkijakoiraaksi nimetty vanha herra *Nestori*, joka pakotti tutkijan pois kammioista ulos luontoon päätä tuuletamaan vähintään kaksi kertaa päivässä.

Omistan tämän väitöskirjan syvällä äidinrakkaudella ja kaipauksella perheeni kuopukselle *Mimmille*. Sinä olet opettanut minulle eniten.

15.12.2016

Terhi Ojala

KUVIOT

| | | |
|---------|---|----|
| KUVIO 1 | Tutkimuksen opettajien työn kontekstien suhde toisiinsa..... | 20 |
| KUVIO 2 | Tuen järjestämisprosessi perusopetuksessa | 22 |
| KUVIO 3 | Tuen muotojen toteutuminen kyselyajankohtina kunnallisissa kouluissa sekä sairaalaopetuksessa ja valtion koulukodin kouluissa. | 78 |
| KUVIO 4 | Kyselyihin vastaajien pedagogisia valintoja ohjaavat tekijät. | 81 |

TAULUKOT

| | | |
|------------|--|----|
| TAULUKKO 1 | Kirjallisuuden käsitteitä, jotka liittyvät lasten ja nuorten psykkiseen oireiluun..... | 35 |
| TAULUKKO 2 | Tutkimusaineistokoonti..... | 51 |
| TAULUKKO 3 | Työnohjauksen tarve kyselyittäin..... | 73 |
| TAULUKKO 4 | Tarve vertaistukeen ja ulkopuoliseen ohjaukseen..... | 74 |
| TAULUKKO 5 | Missä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetus <i>olisi</i> pedagogisesti tehokkainta järjestää?..... | 76 |
| TAULUKKO 6 | Asiantuntijat opettajan työn tukena | 87 |

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

| | | |
|---|--|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 13 |
| 2 | TUTKIMUKSEN OPETTAJIEN TYÖN KOLME KONTEKSTIA..... | 19 |
| | 2.1 Institutionaalinen konteksti..... | 20 |
| | 2.1.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki..... | 21 |
| | 2.1.2 Vuosiluokkiin sitomaton opetus..... | 24 |
| | 2.1.3 Opetus erityisissä tilanteissa..... | 24 |
| | 2.1.4 Normisto-uudistukset tukevat oppilaiden hyvinvointia..... | 25 |
| | 2.2 Pedagoginen konteksti..... | 26 |
| | 2.2.1 Koulun toimintakulttuuri..... | 27 |
| | 2.2.2 Vuorovaikutus ja välittäminen..... | 28 |
| | 2.2.3 Varhainen interventio on kannattavaa..... | 30 |
| | 2.3 Medikalistinen konteksti..... | 33 |
| | 2.3.1 Lapset, nuoret ja psyykinen oireilu..... | 36 |
| | 2.3.2 Psyykinen oireilu on varhain tunnistettavissa..... | 39 |
| 3 | TUTKIMUSPROSESSI..... | 41 |
| | 3.1 Tieteenfilosofiset valinnat..... | 41 |
| | 3.2 Tutkimuskysymykset..... | 44 |
| | 3.3 Aineistot, niiden hankkiminen ja osallistujat..... | 44 |
| | 3.3.1 Kyselyaineiston hankkiminen..... | 45 |
| | 3.3.2 Kirjoitelmien hankkiminen..... | 47 |
| | 3.3.3 Haastatteluaineiston hankkiminen..... | 48 |
| | 3.3.4 Aineistoyhteenveto ja triangulaatio..... | 51 |
| | 3.4 Aineistolähtöinen analysointi..... | 52 |
| | 3.4.1 Sisällönanalyysi..... | 52 |
| | 3.4.2 Kyselyaineiston analysointi..... | 53 |
| | 3.4.3 Kirjoitelmien analysointi..... | 54 |
| | 3.4.4 Haastattelujen analysointi..... | 54 |
| | 3.4.5 Analysoinneista kohti löydöksiä..... | 55 |
| 4 | PSYKKISESTI OIREILEVAT OPPILAAT OPETTAJIEN KOKEMANA . | 57 |
| | 4.1 Oppilaan psyykinen oireilu koulussa..... | 58 |
| | 4.1.1 Oppilas oireilee ulospäin impulsiivisesti..... | 58 |
| | 4.1.2 Oppilas oireilee sisänpäin hiljaisesti..... | 59 |
| | 4.1.3 Oppilaan kuvailu pedagogissa dokumenteissa..... | 60 |
| | 4.1.4 Ulospäin suuntautuneen oireilun lisääntyminen ei näy aineistossa..... | 61 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.2 | Koululaisuus..... | 61 |
| 4.2.1 | Lähiympäristön negatiiviset tapahtumat vaikeuttavat koululaisuutta | 61 |
| 4.2.2 | "Missä menee koulukuntoisuuden raja?" | 62 |
| 4.2.3 | Kiusaamishavaintoja vähän..... | 63 |
| 4.2.4 | Mikäli erityisen tuen päätös tarvitaan, se tehdään perusopetuksen aikana..... | 63 |
| 4.2.5 | Repaleisesta yläkoulusta jatko-opintoihin | 64 |
| 5 | OPETTAJAN HUOLENAIHEET | 66 |
| 5.1 | Oppilaan psyykinen oireilu on opettajalle vaikeaa | 66 |
| 5.1.1 | Toimenpiteitä vaativan psyykkisen oireilun tunnistaminen hankalaa | 66 |
| 5.1.2 | Psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaaminen huolettaa opettajaa..... | 67 |
| 5.1.3 | Opettajan aika ei riitä tasapuolisesti kaikille | 68 |
| 5.1.4 | Opettaja ei luota osaamiseensa | 69 |
| 5.2 | Opettaja kaipaa koulutusta ja tukea jaksamiseen | 71 |
| 5.2.1 | Opettajat tarvitsevat koulutusta psyykkisestä oireiluista..... | 71 |
| 5.2.2 | Oma jaksaminen huolestuttaa opettajaa..... | 72 |
| 5.2.3 | Työnohjausta ja vertaistukea työssä jaksamiseen | 73 |
| 6 | OPETTAJUUS | 75 |
| 6.1 | Opetuksen järjestäminen ja opettajan pedagogiset valinnat..... | 76 |
| 6.1.1 | Kelpoisuuksissa eroja | 76 |
| 6.1.2 | Pedagogisesti tehokkain opetuksen järjestäminen..... | 76 |
| 6.1.3 | Oireilevien oppilaiden opetus kunnallisessa koulussa | 77 |
| 6.1.4 | Oireilevien oppilaiden opetus sairaalaopetuksessa ja valtion koulukodeissa..... | 79 |
| 6.1.5 | Opettajan pedagogisia valintoja ohjaa oppilaan tarvitsema tuki | 80 |
| 6.2 | Opettaja yhteistyön tekijänä..... | 81 |
| 6.2.1 | Opettajan ja oppilaan yhteistyö | 82 |
| 6.2.2 | Opettajien keskinäinen yhteistyö..... | 82 |
| 6.2.3 | Moniammatillinen yhteistyö | 84 |
| 6.2.4 | Opettaja ja psyykkisesti oireilevan oppilaan huoltajat..... | 87 |
| 7 | LÖYDÖKSIEN KOONTIA JA POHDINTAA | 90 |
| 7.1 | Opettaja ja oppilaan oireilu | 91 |
| 7.2 | Opettajan monet huolet | 95 |
| 7.3 | Opettaja tarvitsee pedagogista vertaistukea..... | 97 |
| 8 | JOHTOPÄÄTÖKSET | 99 |
| 8.1 | Yhteisöllinen koulun kehittäminen..... | 99 |
| 8.2 | Kansallinen koulutuksen kehittäminen | 104 |
| 8.3 | Tutkimusprosessin arviointi | 107 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 8.3.1 | Luotettavuus..... | 108 |
| 8.3.2 | Aineisto..... | 109 |
| 8.3.3 | Metodi..... | 111 |
| 8.3.4 | Tutkijan toiminta..... | 112 |
| 8.3.5 | Ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi | 112 |
| | YHTEENVETO..... | 114 |
| | SUMMARY..... | 116 |
| | LÄHTEET | 118 |
| | LIITTEET..... | 136 |
| | LIITE 1. Vaativa erityinen tuki - termi..... | 136 |
| | LIITE 2. Kyselylomake yleiskartoitus | 137 |
| | LIITE 3. Haastattelurunko | 150 |
| | LIITE 4. Taulukot 1-7..... | 151 |

1 JOHDANTO

Kouluun liittyvässä uutisoinnissa on viime vuosina ollut usein esillä PISA-tulosten lisäksi myös oppilaiden häiritsevä käytös, tunne-elämän häiriöt, psyykinen huonovointisuus ja muun muassa väkivaltatapaukset (Lehdistötiedote 2012; lehdistötiedote 2013; lehdistötiedote 2014; Opettajien ammattijärjestö 2013; Opettajien ammattijärjestö 2014). Negatiivisiin uutisiin ja lehdistötiedotteisiin pohjautuva kuvaus koulusta näyttää huolestuttavana: ilkeä, työrauhaongelmia, mielenterveysongelmia, levottomuutta ja luvattomia poissaoloja. Ahdistava kuva päivittäisestä työpaikasta – tarkastelepa sitä oppilaan tai opettajan näkökulmasta. Mistä tuo kuva oikeastaan kertoo: lapsista, aikuisista, koulusta vai niistä kaikista? Onko toiminta koulussa sellaista, joka tukee tämän ajan lapsen kasvua ja kehitystä vai provosoiko se jotenkin oppilaita eitoivottuun suuntaan?

Koulussa näkyvä lasten psyykinen oireilu on ilmiönä monisäikeinen, mielenkiintoinen ja ajankohtainen, joten on tarpeen saada siitä uutta tutkimustietoa. Tässä kvalitatiivisessa erityispedagogiikan tieteenalan työssä ilmiötä tarkastellaan perusopetuksen **opettajien kokemuksina**, joita on aineistoksi kerätty 246 opettajalta kyselyin, kirjoitelmin ja haastatteluin. Tutkimuksen päätavoitteena on tutkia, **millaisena opettaja kokee oppilasryhmänsä lasten ja nuorten psyykkisen oireilun?** Työssä vastataan kolmeen tutkimuskysymykseen: 1) *Millaisena oppilaiden psyykinen oireilu näkyy opettajille?*, 2) *Millaisia huolenaiheita opettajilla on liittyen oppilaiden psyykkiseen oireiluun?* ja 3) *Miten opettajat vastaavat oppilaiden psyykkiseen oireiluun?* Teema on kiinnostava paitsi itselleni ja tieteenalalleni, myös laajemmin yhteiskunnallisesti. Tutkimus lisää kasvatustieteilijöiden, opettajien ja heidän kouluttajiensa lisäksi eri hallintokuntien edustajien tietoa ja ymmärrystä opettajuudesta perusopetuksen koulussa, jossa osa oppilaita oireilee psyykkisesti

Psyykkisesti oireilevilla oppilailta tarkoitetaan tässä yhteydessä perusopetusikäisiä lapsia ja nuoria, jotka eivät osaa, pysty tai halua käyttäytyä ja toimia kouluyhteisössä yleisten odotusten ja tavoitteiden mukaisesti. Tutkimuksen alkuvaiheessa pohdin riittävän kuvaavan ja tähän tarkoitukseen sopivimman käsitteen valintaa. Päädyin lopulta valitsemaan kahdesta ilmaisusta: joko mie-

lenterveyden ja käyttäytymisen häiriöt tai psyykkinen oireilu. Mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöt -käsitteen valintaa voisi perustella lääketieteellisellä näkökulmalla. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole tässä tutkimuksessa painottaa medikalistisuutta tai esimerkiksi diagnosointia, vaikka medikalistisuus onkin esillä yhtenä tutkimuksen opettajien työn kontekstina. Jotta lasten oireilun määrittely olisi riittävän väljä ja olisi mahdollista tarkastella monenlaisia ja keskenään erilaisiakin ei-toivotulla tavalla käyttäytyviä oppilaita, valitsin käsitteeksi **psykkisen oireilun**. Mielestäni se sisältää laajasti sekä *käyttäytymisen* että *mielenterveyden pulmia*. Valittu ilmaisu sisältää tässä yhteydessä käyttäytymiseen ja mielenterveyteen liittyvän *sisäänpäin sulkeutuneen* ja *ulospäin kääntyneen* oireilun. Valitsin psyykkinen oireilu -käsitteen myös siksi, että se oli käytössä Vaativan erityisen tuen (liite 1) VETURIn tutkimus- ja kehittämishankkeessa¹, jonka suunnittelussa ja toteuttamisessa olin alusta saakka mukana. Hankkeeseen käsite valittiin alun perin siksi, että se kattoi monenlaisen sisään- ja ulospäin suuntautuneen oireilun. Sama käsite oli käytössä VETURIn tutkimustulosten pohjalta syntyneessä Mun sieluun sattuu -koulutuksessa. Tutkimukseni aineisto on eroteltu hankkeessa ja koulutuksessa kerätyistä laajoista tutkimusaineistoista, joten saman käsitteistön käyttäminen oli perusteltua.

Opettajan työ määritellään vaativaksi, tietointensiiviseksi ja akateemiseksi asiantuntija- ja ihmissuhdetyöksi (Husu & Toom 2016, 9). Yleinen oletus on, että meillä Suomessa opettajat ovat koulutettuja ammattilaisia, jotka tekevät parhaansa (Sahlberg 2015, 170). Suuri osa opettajista on työhönsä sitoutuneita ja pyrkii hoitamaan myös oppilaiden toimintaan liittyvää ei-toivottua oireilua taidokkaasti. Osalla opettajista ei ole tähän resurssia, mistä heitä itseään ei kuitenkaan ole aiheita syyllistää. (Algozzine, Christian, Marr, McClanahan & White 2008, 102.) Ammatillisesta kehityksestä huolehtiminen on opettajille välttämättömyyksiä ammattitaidon ylläpitämiseksi, opetuksen laadun varmistamiseksi sekä opettajan hyvinvoinnin ja työssä viihtymisen varmistamiseksi. (Mikkola & Välijärvi 2014, 58.) Tämän tutkimuksen kolmenlaisessa aineistossa on mukana perusopetuksen opettajia, joiden opetusryhmissä opiskelee psyykkisesti oireilevia oppilaita.

Hyvinvoivaan työyhteisöön, tässä yhteydessä perusopetuksen kouluun, on mukava tulla joka päivä. Niin lasten kuin aikuistenkin. Opetuksen ja koulun laatu määrittyy Sahlbergin (2015, 171) mielestä koulun ja oppilaiden vuorovaikutuksessa, johon myös vanhemmat osallistuvat. Kouluympäristön laatu on myös keskeinen tukija oppilaan psyykkisessä hyvinvoinnissa (Thuneberg 2007). Joskus opettaja voi omalla toiminnallaan aiheuttaa häiriöitä ryhmän työrauhaan (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 25) ja toisaalta opettajan hy-

¹ VETURI oli Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen yhteinen tutkimus- ja kehittämishanke (2011-2015), jolla tavoiteltiin vaativan erityisen tuen järjestelmien, rakenteiden sekä toimintojen pysyviä muutoksia ja vakiinnuttamista usealla toimijatasolla. Hankkeen kohderyhmää ovat vaativaa ja moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat lapset ja nuoret, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa. Lisäksi ryhmään saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia lapsia (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala ja Pirttimaa 2014; Ojala, Rätty, Kokko, Pesonen, Polet, Kontu ja Pirttimaa 2015.)

vinvointi heijastuu oppilaisiin. Koulun hyvä ilmapiiri, opiskeluilmasto sekä positiivinen ja toimiva vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä sekä opettajan lämminhenkisyys vaikuttavat suotuisasti muun muassa oppilaan sopeutumiseen, motivaatioon, hyvinvointiin sekä käyttäytymiseen. (Pakarinen, Aunola, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi 2014; Somersalo, Solantaus & Almqvist 2002.) Lasten käyttäytymiseen liittyvä problematiikkaa voi vaikuttaa oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteen laatuun ja saattaa aiheuttaa etäisen vuorovaikutussuhteen opettajan kanssa (Buyse, Verschuere, Doumen, Van Damme & Maes 2008; Split 2011).

On tiedossa, että **opetustyöhön liittyy stressiä** (Dunham 2002, 1; Hartney 2008, 50). Opettajanhuoneen ilmapiiriongelmat näkyvät oppilaiden hyvinvoinnissa. (Onnismaa 2010, 55.) Opettajan jaksamiseen ja kuormittumiseen ovat eniten yhteydessä opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhde, sosiaalisesti ja pedagogisesti haasteelliset ongelmatilanteet sekä niiden ratkaisut (Onnismaa 2010, 18). Stressi voi olla siedettävää, mutta liiallinen kuormitus saattaa aiheuttaa vakavia psyykkisiä, fyysisiä tai kehollishenkisiä seurauksia (Dunham 2002, 1). Oppilaiden häiriökäyttäytymistä ja pulmia opetusryhmän hallinnassa pidetään usein syynä opettajien stressiin ja jopa loppuunpalamiseen (Klassen & Chiu 2010, 742; Kokkinos 2007; Sutton & Wheatley 2003; Tsouloupos ym. 2010).

Opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin ylläpitämiseksi ja edistämiseksi on tärkeää hyödyntää kaikki mahdollisuudet edistää lasten myönteistä kehitystä ja yleistä hyvinvointia myös koulussa, joka on ajallisesti etuoikeutetussa asemassa lapsen elämässä. Koulussa työskennellään useita tunteja päivässä viitenä päivänä viikossa, joten sen merkitystä lapsen kasvun ja kehityksen, myös mielen-terveyden edistäjänä ei voi vähätellä. Lasten hyvinvoinnin arvostettu puolesta-puhuja professori emerita Lea Pulkkinen (2002, 210) näkee koulun oppilasta suojaavana tekijänä. Kansallinen opetustoimen hallinto on jo pitkään korostanut koulun merkityksellisyyttä psyykkisen hyvinvoinnin edistäjänä, kuten seuraava Kouluhallituksen (nykyisin Opetushallitus) työryhmäjohtopäätös vuosikymmenien takaa osoittaa:

Muiden ympäristötekijöiden tavoin koulu vaikuttaa monilla tavoin siellä työskentelevien psyykkiseen hyvinvointiin, perustuhan koulun toiminta ihmisten väliin, usein pitkäaikaiseen vuorovaikutukseen. Koulun sisäisten ihmissuhteiden ja työskentelyilmaston lisäksi mielen-terveyteen on vaikutusta myös oppisisällöillä, työtavoilla ja oppimateriaalilla.

Mikäli olosuhteet koulussa ovat suotuisat, ne todennäköisesti vähentävät erilaisen sopeutumattomuusoireiden, kuten pelokkuuden, turvattomuuden, hyökkäävän käyttäytymisen tai työrauhahäiriöiden syntymistä ja samalla osaltaan auttavat lapsen ja nuoren kehittymistä mieleltään tasapainoiseksi aikuiseksi. (Kouluhallitus 1976, 5.)

Työryhmän johtopäätöksissä (1976, 5) korostetaan koulun sisäisiä ihmissuhteita ja työskentelyilmapiiriä psyykkisen hyvinvoinnin ylläpitäjänä. Sisäisillä ihmissuhteilla tarkoitetaan kaikkia vuorovaikutussuhteita, joita koululla työskente-

levien henkilöiden, niin lasten kuin aikuisten kesken on. Lisäksi tekstissä arvioidaan koulun suotuisten olosuhteiden vähentävän työrauhahäiriöitä ja ei-toivottua käytöstä. Tekstini alussa kuvailtu median luoma koulukuva ja työryhmän johtopäätöstekstiin linjattu kuva koulusta psyykkisen hyvinvoinnin edistäjänä ja ylläpitäjänä tuntuu ristiriitaiselta.

Lapsi saa elämäänsä vaikutteita ja rakennuspalikoita monilta tahoilta ennen aikuistumistaan. Hän elää lapsuutensa ja nuoruutensa kehitysympäristöissä ja -yhteisöissä (Rimpelä 2010), joiden vuorovaikutussuhteilla on merkitystä hänen kehitykseensä (Kouluhallitus 1976; Sajaniemi, Suhonen, Nilsin & Mäkelä 2015; Silver, Measelle, Armstrong & Essex 2005) ja mielenterveyden kehittymiseen perimän lisäksi (Santalahti & Marttunen 2014, 187). Lapsi elää sekä kodin että koulun kulttuurissa, jotka saattavat olla keskenään hyvinkin erilaisia. Mitä lähempänä koulun kulttuuri on kodin kulttuuria, sitä paremmin lapsi koulun kulttuuriin sopeutuu ja siellä menestyy (Äärelä 2012, 243). Lapsuus ja nuoruus ovat erityisen tärkeitä vaiheita mielenterveyden kehittymiselle, sillä hyvä mielenterveys tuolloin luo suotuisia edellytyksiä oppimiselle ja koulunkäynnille, harrastuksiin ja ystävyyssuhteisiin sekä terveydellisten elintapojen omaksumiseen.

Mielenterveys määritellään yksilön voimavaraksi, joka mahdollistaa ihmisen iänmukaisista haasteista selviytymisen, itsensä hyväksymisen ja toimimisen muitten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa (Santalahti & Marttunen 2014, 184). Mieleltään terve ihminen on tyytyväinen, joustava ja sopeutumiskykyinen (Lönnqvist & Lehtonen 2014, 30). Mielenterveyden ongelmista, etenkin aikuisilla, meillä puhutaan paljon, mutta mielenterveyden kehittymisestä ja hyvän mielenterveyden edistämisestä ja ylläpitämisestä kovin vähän. Useiden tutkimusten perusteella kuitenkin tiedetään, että tunne-elämän ja käyttäytymisen problematiikka hankaloittaa lapsen elämää ja pulmilla on taipumusta jatkua jopa aikuisuuteen, jolloin tilanne on usein kumuloitunut ja vaikeutunut. (Lavikainen ym. 2006; Marttunen & Kaltiala-Heino 2007, 598; Santalahti 2014; Sointu 2014, 10; Sourander ym. 2005; Sourander & Aronen 2013, 540.) Tiedossa on myös, että jokaisena arkipäivänä jää Suomessa noin kymmenen alle 30-vuotiasta henkilöä eläkkeelle: kolme neljästä mielenterveydellisten syiden vuoksi. (Kansaneläkelaitos 2015.)

Lasten terveysongelmista ovat tavallisimpia nimenomaan mielenterveyden häiriöt (Borg 2015, 7; Santalahti & Marttunen 2014, 186). Lapsen mielenterveyttä voidaan *suojata* muun muassa turvallisella varhaisella vuorovaikutuksella ja kiintymyssuhteella, myönteisellä lapsi-vanhempi-suhteella, suotuisilla kasvatuskäytännöillä ja hyvillä tunne- ja vuorovaikutustaidoilla sekä ongelmanratkaisu- ja sopeutumiskyvyllä, kyvyllä kohdata vastoinkäymisiä, hyvillä sosiaalisilla taidoilla, hyvällä itsetunnolla, hyvällä luku- ja kirjoitustaidolla ja elämänhallinnan taidoilla, turvallisuuden tunteella sekä kokemuksella autonomiaa ja mahdollisuudesta vaikuttaa (Borg, 2015, 8; Santalahti & Marttunen 2014, 184-185, 188). Mielenterveyttä edistäviä *yhteiskunnallisia* toimenpiteitä ovat muun muassa esikouluikäisten opetus ja psykososiaalinen tuki, kouluväkivallan vähentäminen ja kouluviihtyvyyden parantaminen, laajojen mielenter-

veysohjelmien käyttäminen kouluissa sekä lapsiystävällisen kouluympäristön luominen (Lönnqvist & Lehtonen 2013, 26). Lasten mielenterveyshäiriöiden *riskitekijöinä* pidetään muun muassa äidin raskaudenaikaista päihteiden käyttöä, vanhemman päihde- tai mielenterveysongelmia tai ristiriitaisia kasvatusmenetelmiä, köyhyyttä, lapsen vaikeaa temperamenttia, lapsen laiminlyöntiä tai kaltoinkohtelua, oppimisvaikeuksia tai koulukiusaamista tai kasvamista laitosolosuhteissa. (Santalahti & Marttunen 2014, 188; Sourander & Aronen 2013, 536.)

Psykkisesti oireilevien oppilaitten koulunkäyntiin liittyvä tieteellinen tarkastelu on jäänyt vähäiselle huomiolle viime vuosina Suomessa, vaikka esimerkiksi oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen onkin julkisuudessa paljon esillä. Tällä hetkellä ei löydy tarkkaa tietoa tai kuvausta esimerkiksi siitä, miten psykkisesti oireilevien oppilaitten koulunkäynti on kokonaisuutena Suomessa organisoitu. Tiedossa on, että opetuksen organisointi on heterogeenista ja variaatio on osin kuntakohtaista. Oppilaita, joilla on psykkistä oireilua, opiskelee muun muassa sairaalaopetuksessa, erityisryhmissä, koulukotien kouluissa, lastensuojelulaitosten opetusryhmissä sekä kunnallisissa perusopetuksen kouluissa (muun muassa Kokko ym. 2014; Ojala ym. 2015). Tässä tutkimuksessa käytän aineistoeroittelijana ja tuloksien selventäjänä käsitteitä *kunnallinen koulu*, *sairaalaopetus* ja *valtion koulukodin koulu*, joissa kaikissa annetaan perusopetusta. Kunnallisella koululla tarkoitan tässä yhteydessä perusopetuksen koulua, jossa opetuksen järjestäjänä toimii kunta. Näitä ovat kuntien ala-, ylä-, yhtenäis- ja erityiskoulut. Perusopetusta voidaan järjestää myös sairaalaopetuksena (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 40–41), joka on osa kunnallista opetustoimintaa. Lisäksi perusopetusta voidaan järjestää valtion tai yksityisen tahon omistamassa koulukodin koulussa (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 40–41). Tutkimuksessani ovat mukana vain valtion omistamat koulukodit. Rajaus selittyy VETURI-hankkeen kyselyn rajauksella (Ojala ym. 2015, 8).

Kokemusta pidetään länsimäisessä filosofisessa perinteessä tiedon ja ymmärryksen kulmakivenä (Backman 2016). **Opettajien kokemuksia** on Suomessa tutkittu jonkin verran ja tutkimukset näyttävät rajautuvan joihinkin valikoituihin koulutyön kohteisiin. Opettajien kokemuksia on tutkittu muun muassa alisuoriutuvista oppilaista (Kontoniemi 2003), kuusivuotiaitten esikoululaisten draamaleikistä (Korhonen 2005) ja merkittävistä oppimiskokemuksista opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa (Leivo 2010). Soilamo (2008) tutki opettajan kokemuksia monikulttuurisesta työstä ja Blomberg (2008) tarkasteli aloittelevien opettajien kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Blombergin tutkimuksen eräs tulos liittyy tämän työn aihepiiriin, sillä *vaikeimmat koulunpidon tilanteet syntyivät opettajan opettaessa psykkisesti oireilevaa oppilasta ryhmässä* (Blomberg 2008, 125). Kauppi (2015) selvitti tutkimuksessaan opettajien kokemuksia vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta. Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta tutki Hintikka (2016). Opettajien kokemusten rinnalla on tutkittu myös opettajien *käsityksiä*. Atjonen (1993) paneutui peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemuksiin ja käsityksiin kunnan opetussuunnitelman laatimisesta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien

merkityksestä opetuksessa tutki Heinonen (2005). Opettajien käsityksiä ovat tarkastelleet myös muun muassa Isotalo (2006), Heikkinen (2007), Mäkitalo (2008) ja Koskela (2009). Isotalon (2006) tarkastelussa olivat opettajien käsitykset opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä. Heikkinen (2007) tutki kainuulaisten opettajien käsityksiä täydennyskoulutuksesta ja Mäkitalon (2008) kiinnostuksen kohteena olivat opettajien käsitykset ennaltaehkäisevään huumetyöhön suuntautuneesta koulukasvatuksesta ja opetuksista. Koskela (2009) paneutui opettajien käsityksiin perusopetuksen oppilashuollosta Lapissa. Oppilaiden ja heidän vanhempiensa ja opettajiensa käsityksiä lapsen akateemisen kompetenssin muokkautuvuudesta tarkasteli Kärkkäinen (2011). Pro gradu-opinnäytetöitä on tehty useita sekä opettajien kokemuksista että käsityksistä. Opettajien kokemuksia oppilaiden psyykkisestä oireilusta ei ole aiemmin tutkittu, joten siihen paneutuminen tekee tästä tutkimuksesta ainutlaatuisen.

Tutkimukseni rakentuu seuraavasti Johdanto-luvun jälkeen: toisessa luvussa kuvailen tämän tutkimuksen kannalta keskeiset opettajien työn kontekstit: institutionaalisuuden, pedagogisuuden ja medikalistisuuden. Institutionaalisuus ja pedagogisuus ovat tutkimusinformanttien eli opettajien arkea, *kokemusmaailmaa*, johon medikalistisuus kietoutuu oppilaiden psyykkisenä oireiluna. Tämän jälkeen luvussa kolme kuvailen tutkimusprosessin kulun kokonaisuudessaan alkaen fenomenologis-hermeneuttisesta taustafilosofiasta ja tutkimuskysymysten löytymisestä, kolmenlaisen aineiston hankinnasta sen sisällönanalyysillä tehtyyn analysointiin. Löydöksiä esittelyyn johdetaan lukijan luvussa neljä ja jatkan sitä edelleen luvuissa viisi ja kuusi siten, että kukin luku vastaa yhteen tutkimuskysymykseen. Sen jälkeen teen yhteenvetoa löydöksistä ja pohdin niistä syntyneitä havaintoja ja lisäkysymyksiä luvussa seitsemän. Luvussa kahdeksan teen johtopäätökset sekä arvioin tutkimusprosessin luotettavuutta ja hahmottelen jatkotutkimusaiheita.

2 TUTKIMUKSEN OPETTAJIEN TYÖN KOLME KONTEKSTIA

Opettajia ja opettamista arvostetaan Suomessa ja opettajuus ammattina on houkutteleva, joten monet nuoret haluavat opettajiksi (Sahlberg 2015, 29, 139, 235). Opettajan työ on vaativaa, toisaalta työn autonomia on suuri. Suomalaiset koulut edellyttävät opettajiltaan ammattilaisuutta (Sahlberg 2015, 229) ja perusopetuksen opettajien kelpoisuus onkin korkea: vuonna 2013 rehtoreista ja pää- ja sivutoimisista opettajista 88,7 prosenttia oli kelpoisia tehtäviinsä. Luokanopettajien kelpoisuusprosentti oli 94. Epäpäteviä luokanopettajia oli koulussa kuitenkin peräti 900. Erityisopetuksessa kelpoisista opettajista on suuri pula; opettajista epäpäteviä oli 1200 vuonna 2013. (Kumpulainen 2014, 14-15.)

Opettajan työtä kehystävät, määrittävät ja ohjaavat useat kontekstit, joista tähän tutkimukseen valitsin oppilaiden psyykkisen oireilun tarkastelun näkökulmasta keskeimmät. Ne ovat *institutionaalinen*, *pedagoginen* ja *medikalistinen* konteksti. Kaksi ensimmäistä ovat opettajan työn kehyksinä aina. Kolmas tulee mukaan erityisesti silloin, kun opetusryhmään kuuluu oppilaita, joilla on tavanomaisesta kehityksestä eroavaa oireilua, sairauksia tai vammoja. Tässä yhteydessä rajaan medikalistisuuden suppeasti siten, että se sisältää psyykkisen oireilun tarkastelua.

Koulu, tässä tapauksessa perusopetuksen koulu, toimii opettajien *kokemusten* esiintymis- ja tarkasteluareenana ja muodostaa opettajan työlle institutionaalisen kehyksen. Koulu on keskeinen institutionaalisen organisaation edustaja ja yksi kasvatustutkimuksista (Pekkarinen, Vehkalahti & Myllyniemi 2012). Instituutiot mahdollistavat erilaisten arvojen, normien ja perinteiden välittämisen samankaltaisina ihmisjoukoille sekä muun muassa mahdollistavat ihmisten kokoontumiset (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 13). Institutionaalinen konteksti muodostuu tässä tutkimuksessa perusopetuksen normiston kautta. Normisto raamittaa koulunpitoa ja kietoutuu myös toimintaan, joka muodostaa työn toisen kehyksen eli pedagogisen kontekstin, josta opettajan arki pääosin muodostuu. Pedagogiseen kontekstiin liitän luvussa 2.2 kasvatuksellisia ja opetuksellisia näkökulmia, koulun toimintakulttuuria ja sen vuorovaikutussuhteita sekä varhaisen intervention merkityksellisyyttä, jota painotan aiempien tutkimuksi-

en tuloksilla. Kolmantena luvussa 2.3 paneudun medikalistiseen kontekstiin, joka muodostuu lasten ja nuorten psyykkisen oireilun lääketieteellisestä, erityisesti psykiatrisesta tarkastelusta. Psykiatrisen monimuotoisen kentän linkittäminen tähän yhteyteen oli mielestäni tarpeen ja perusteltua, koska se on läsnä opettajan työssä silloin, kun hänen opetusryhmänsä oppilailla on psyykkistä oireilua. Lisäksi medikalistinen konteksti lisää tietoa yhtäältä psyykkisen oireilun laaja-alaisuudesta ja monimuotoisuudesta sekä oireilun kumuloitumisesta ja toisaalta osoittaa varhaisten toimenpiteiden ratkaisevaa merkityksellisyyttä. Kontekstien linkittyminen toisiinsa on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1 Tutkimuksen opettajien työn kontekstien suhde toisiinsa

2.1 Institutionaalinen konteksti

Oppilaan ja opettajan sitoo yhteen koulu, jota Suomessa käyvät pääsääntöisesti kaikki lapset. Meillä koulutusta pidetään julkisena palveluna. Perusopetuksen koulu on laadukas, yhteiskunnallisesti rahoitettu, paikallisesti hallinnoitu ja jokaiselle lapselle tarkoitettu. (Sahlberg 2015, 22.) Koulupakkoa ei ole, vaan oikeus oppimiseen ja koulunkäyntiin saadaan oppivelvollisuuden (Perusopetuslaki 21.8.1998/628) myötä. Koulun odotetaan edistävän oppilaan kehittymistä ja valmentavan häntä monipuolisesti kohti yhteiskunnallista jäsenyyttä (Sklad, Diekstra, Ritter, Ben & Gravesteijn 2012). Koulu voidaan jakaa viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun (Paju 2011, 18). Tolosen (2001, 78) mielestä viralliseen kouluun kuuluvat opetussuunnitelmat, muut viralliset asiakirjat, opetusmenetelmät, oppikirjat, opetus ja siihen liittyvä luokkahuonevuorovaikutus. Linjaan tässä tutkimuksessa koulun institutionaaliseen kontekstiin tiukemmin kuin Tolonen virallisen koulun. Tutkimuksessani institutionaalisen kontekstin

koululle muodostaa perusopetuksen normisto. Osan Tolosen virallisen koulun tunnusmerkeistä, kuten esimerkiksi opetusmenetelmät, opetuksen ja siihen liittyvän luokkahuonevuorovaikutuksen sijoitan tutkimuksessani pedagogiseen kontekstiin.

Perusopetuksen tehtävä on kasvattaa ja opettaa ja sen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä sekä opettaa tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Opetushallitus 2015.) Suomalaista peruskoulua pidetäänkin erinomaisena, ainakin oppimistuloksien näkökulmasta arvioituna (Koulutuksen tutkimuslaitos 2015). Perusopetuksen järjestämislupa voi olla kunnalla, kuntayhtymällä, rekisteröidyillä yhteisöillä, säätiöillä tai valtiolla (Perusopetuslaki 21.8.1998/628) ja ”perusopetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaan ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä” (Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003). Opetuksen järjestäjillä on vapaus organisoida perusopetus parhaaksi katsomallaan tavalla normistoa noudattaen. Koulu- ja kuntakohtaisia variaatioita onkin paljon, sillä opetuksen järjestäjä voi itsenäisesti päättää useista ratkaisuista. Suomessa oppilaat käyvät useimmiten koulua kotiansa lähimpänä olevassa koulussa. Lähikoulun ensisijaista merkitystä kaikkien oppilaiden opetuksen järjestämispaikkana korostetaan useissa virallisissa dokumenteissamme (esim. Opetusministeriö 2007; Perusopetuslaki 1998/628; Opetushallitus 2010). Oppilaiden tarvitsema *tuki* tulisi ensisijassa järjestää oppilaan omassa koulussa (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 124). Tosin oppilaan kouluksi voidaan osoittaa oman kunnan koulun sijasta myös toisen kunnan koulu, yksityisen yhteisön tai säätiön koulu, mikäli niillä on opetuksen järjestämisen lupa tai valtion koulu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

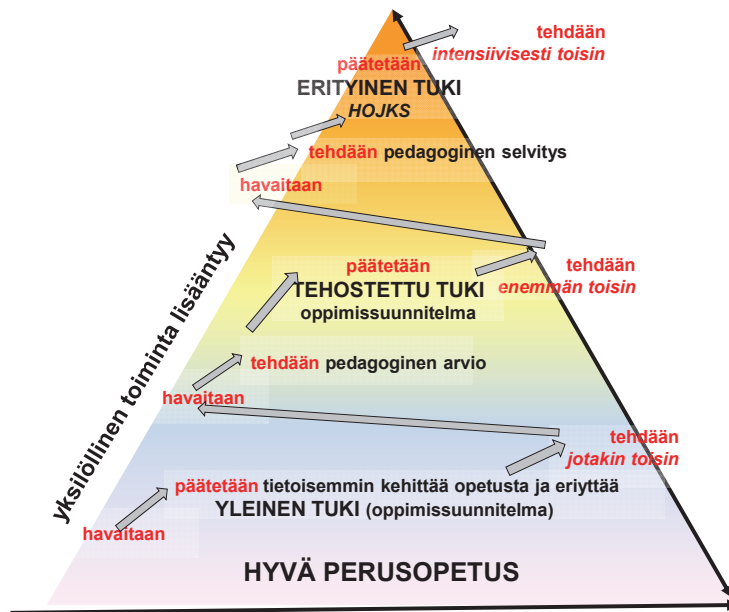
2.1.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Koululaisuuden ja oppimisen tukeva kivijalka on laadukas perusopetus, jossa opettajien odotetaan käyttävän ammatillista osaamistaan sekä yksin että yhdessä (Sahlberg 2015, 23). Heterogeenisuuden ja yksilöllisyyden huomiointi opetuksessa asettaa pedagogisia odotuksia ja vaatimuksia sekä opettajille että kouluille. Oppilaiden erilaisista tarpeista huolimatta kouluun ja opetusryhmiin tulisi luoda oppilaiden kasvua edistävä ja motivoiva yhteisö oppimisilmapiireineen. Osa oppilaista, esimerkiksi lahjakkaat tai ne, joilla on pulmia oppimisessa tai käyttäytymisessä, kokevat perinteisen kouluopetuksen turhauttavaksi tai haasteelliseksi. (Sajaniemi ym. 2012, 65.)

Suurimmalla osalla oppilaista koulunkäynti ja opiskelu sujuu odotetulla tavalla ja he etenevät tavoitteiden mukaisesti. Joskus koulunkäynnissä tai oppimisessa ilmenee pulmia, joiden ratkaisemiseksi tai helpottamiseksi on tarpeen räätälöidä yksilöllisiä ratkaisuja. Oppimista, koulunkäyntiä ja hyvinvointia voidaan edistää ja ylläpitää koulussa muun muassa monipuolisten pedagogisten vaihtoehtojen ja ratkaisujen avulla, kuten esimerkiksi ryhmäkokojoustoilla, yhteisopettajuudella tai oppimateriaalien ja -ympäristöjen variaatioilla sekä monialaisen yhteistyön hyödyntämisellä. Oppimisen ongelmat ja jotkin koulussa

tapahtuvat asiat voivat kuitenkin muodostaa riskin mielenterveydelle (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010, 2033).

On olennaista, että opettajat tuntevat hyvin perusopetuksen normiston. Se muun muassa mahdollistaa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen joko yleisen, tehostetun tai erityisen tuen avulla. Tuen muotoa ja intensiteettiä vaihdetaan oppilaan tarpeiden vaatiessa. Seuraavaksi avataan perusopetuksen tukiprosessi, joka on tiivistetty kuvioon 2.



KUVIO 2 Tuen järjestämisprosessi perusopetuksessa (Ahtiainen ym. 2012, 27)

Yleinen tuki

Mikäli oppilas tarvitsee hyvän perusopetuksen lisäksi oppimisen ja koulunkäynnin lisätoimenpiteitä, pitäisi aloittaa suunnitelmallinen yleinen tuki välittömästi tuen tarpeen ilmetessä (kuvio 2). Yleisen tuen aloittamiseen ei tarvita erillisiä tutkimuksia tai virallisia päätöksiä. Suunnittelu- ja kirjaamisdokumenttina opettajan kannattaa käyttää oppimissuunnitelmaa, josta oppilaan etenemistä seurataan ja johon voidaan tarvittaessa palata myöhemmin. Yleisen tuen aikana voidaan käyttää kaikkia tukimuotoja: tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, oppilashuollollista tukea sekä avustajapalveluita, ei kuitenkaan erityisen tuen päätöstä vaativaa erityisopetusta tai oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63-64; Opetushallitus 2016.)

Tehostettu tuki

Kun havaitaan, että yleinen tuki on riittämätöntä ja oppilas ”tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on hän oikeutettu saamaan tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti” (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/24.6.2010), kuten kuviossa 2 esitetään. Tehostettuun tukeen siirtyminen edellyttää pedagogisen arvion tekemistä. Myös tehostetun tuen aikana voidaan käyttää kaikkia tukimuotoja paitsi ei erityisen tuen päätöstä vaativaa erityisopetusta tai oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 64–65.)

Ellei tehostettu tuki riitä takaamaan oppilaan edistymistä, voidaan Perusopetuslain 17. pykälän mukaisesti ”hankkia oppilaan opetuksesta vastaavilta ja moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä tehty selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä ja hänen saamastaan tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta sekä tehdä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta”. Syksyllä 2016 perusopetuksen oppilaista tehostettua tukea sai 9 prosenttia (Suomen virallinen tilasto 2016).

Erityinen tuki

”Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Sen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut 31 pykälässä tarkoitetut palvelut sekä tarvittaessa 1 momentissa tarkoitettu oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen”. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, § 17.)

Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa siten kuin hallintolain (434/2003) 34 pykälässä säädetään sekä hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä ja oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta sekä tehtävä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta (*pedagoginen selvitys*). Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/2013.)

Tehtäessä oppilaalle erityisen tuen päätös, tulee hänelle laatia myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Se on kirjallinen suunnitelma, johon kirjataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, sisällöt, käytettävät opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät ja oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. HOJKS tarkistetaan vähintään kerran lukuvuodessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 69.)

Erityistä tukea koulunkäynnin ja oppimisen tueksi tarvitsevat oppilaat voivat opiskella joko kokoaikaisesti tai osittain niin sanotuissa yleisopetuksen opetusryhmissä tai kokonaan tai osittain erityisen tuen ryhmissä. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yhä useammin omassa lähikoulussaan, jonka Erityisopetuksen strategia (2007, 55) määrittelee opetuksen järjestämispai- kaksi, josta oppilaalle osoitettaisiin oppilaspaikka siinä tapauksessa, että hänelle ei olisi tehty erityisopetuspäätöstä. Syksyllä 2016 perusopetuksen oppilaista 7,5 prosenttia sai erityistä tukea (Suomen virallinen tilasto 2016).

2.1.2 Vuosiluokkiin sitomaton opetus

Vuosiluokkiin sitomaton opetus antaa mahdollisuuden yksilölliseen etenemi- seen opinnoissa. Sitä voidaan käyttää koko koulun, tiettyjen vuosiluokkien tai yksittäisten oppilaiden opetuksen järjestämiseksi tai esimerkiksi opintojen kes- keyttämistä ehkäisevänä toimenpiteenä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 37.) Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttaminen edel- lyttää päätöstä opetussuunnitelmassa, jossa päätetään, että eri oppi-aineiden opinnoissa voidaan edetä vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta kunkin oppi- laan oman opinto-ohjelman mukaisesti (Perusopetusasetus 11 §, 3. momentti). Oppilaan oma opinto-ohjelma rakentuu opetussuunnitelmassa määräytyistä opintokokonaisuuksista, jotka suunnitellaan eri oppiaineille määriteltyjen ta- voitteiden ja sisältöjen pohjalta. Näiden opintokokonaisuuksien suorittaminen hyväksytysti on edellytyksenä opinnoissa etenemiselle asianomaisessa oppiai- neessa ja opinnoissa kokonaisuutena. Opetussuunnitelmassa on määrättävä, mitkä opintokokonaisuudet ovat oppilaalle pakollisia ja mitkä valinnaisia (Pe- rusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 37).

2.1.3 Opetus erityisissä tilanteissa

Joskus on tilanteita, jolloin lapsen koulunkäynti ei syystä tai toisesta onnistu edellä mainituilla opetus- ja tukijärjestelyillä. Silloin opetusta voidaan järjestää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 40-41) mukaan seuraa- vasti:

Oppilaan opetuksen järjestäminen ja oppilaan tarvitsema tuki edellyttää erityistä pohdintaa esimerkiksi oppilaan sairastuessa vakavasti tai vaikeassa elämäntilan- teessa. Perusopetusta voidaan tällöin järjestää muun muassa sairaalaopetuksena, koulukodissa, vastaanottokodissa tai -keskuksessa tai vankilassa tai muussa ran- gaistuslaitoksessa annettavana opetuksena.

Sairaalaopetusta, jota järjestetään lasten- ja nuorisopsykiatrisissa, neurologisissa, foniatrisissa tai somaattisissa tutkimuksissa tai hoidossa oleville oppilaille, an- taa 25 opetusyksikköä. Näissä ”osasto-oppilaina” opiskeli 328 ja ”avo-oppilaina” 450 lasta ja nuorta tilastointipäivänä 30.11.2015. (www.sairaalaopetus.fi.) Osas- to-oppilaalla tarkoitetaan lasta tai nuorta, joka on erikoissairaanhoidossa osas- tolla. Avo-oppilas on koululainen, jolla on hoitosuunnitelma avohoidossa, eikä

siis ole osastohoidossa. Oppilas voi näin ollen käydä sairaalakoulua kotoaan tai sijoituspaikastaan. Joissain tapauksissa lapsi voi käydä lähikouluaan ja saada sinne sairaalaopetuskonsultaatiota. (Sairaalaopetusjaosto 2015.) ”Erikoissairanhoidossa olevan oppilaan opetuksessa yhdistyvät oppimista ja koulunkäyntiä ylläpitävä sekä oppilaan hoitotavoitteita tukeva kokonaiskuntoutuksellinen tavoite. Oppilaan opetuksen järjestäjä ja sairaalan sijaintikunta sopivat ja järjestävät moniammatillisessa yhteistyössä siirtymisen kannalta välttämättömän tuen sairaalaopetukseen tai sieltä takaisin omaan kouluun siirtyvälle oppilaalle”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 41.)

”Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten opetuksesta vastaa kunta, jossa lapsi on sijoitettuna. Mikäli lapsi on sijoitettu lastensuojelulaitokseen, jolla on opetuksen järjestämislupa, voi lapsi opiskella laitoksen koulussa”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 41.) Kotinsa ulkopuolelle oli vuonna 2014 sijoitettu yhteensä 17 958 iältään 0–17-vuotiasta lasta ja nuorta (Lastensuojelu 2014).

Nuori voi opiskella myös koulukodin koulussa. Koulukoteja on yhteensä kahdeksan; valtion koulukoteja on kuusi ja loput kaksi ovat yksityisiä koulukoteja. (EDU.fi 2010.) Lehto-Salo (2011) selvitti tutkimuksessaan koulukotiin sijoitettujen nuorten oireilun monimuotoisuutta ja tulosten mukaan nuorista yhdeksällä kymmenestä oli ainakin yksi mielenterveyden häiriö. Yleisimmät psykiatriset häiriöt olivat käytöshäiriö, mielialahäiriö ja päihdehäiriö. Lisäksi heillä oli keskimäärin heikommät kielelliset taidot ja monella myös oppimisvaikeuksia. (Lehto-Salo 2011, 42.)

2.1.4 Normisto-uudistukset tukevat oppilaiden hyvinvointia

Lasten ja nuorten hyvinvointia pidetään tärkeänä ja sen kehittämiseen on panostettu useiden normistouudistusten avulla viime vuosina. Lasten ja nuorten hyvinvointia edistetään ja ylläpidetään muun muassa 1) Lastensuojelulailla, 2) Terveydenhuoltolailla ja 3) Oppilas- ja opiskelijahuoltolailla.

Vuonna 2007 tehdyn Lastensuojelulain (417/2007) uudistuksen ja siihen vuonna 2014 tehdyn muutoksen (1302/2014) tavoitteena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun. Vuonna 2011 voimaan tulleen terveydenhuoltolain (53§) mukaan lasten ja nuorten mielenterveyspalveluissa hoidon tarpeen arviointi on aloitettava kolmen viikon kuluessa siitä, kun lähete on saapunut erikoissairaanhoidon (Santalahti & Marttunen 2014, 189).

Kouluhyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitoa tukemaan laadittiin Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013), joka pyrkii edistämään opiskelijoitten ja oppilaitosyhteisöjen psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) määrittelee tiukasti ajalliset reunaehdot palvelujen saamiselle. Pykälän 15 mukaan opiskelijalle on järjestettävä mahdollisuus keskustella henkilökohtaisesti opiskeluhuollon psykologin tai kuraattorin kanssa viimeistään seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä sen jälkeen kun oppilas on tätä pyytänyt. Kiireellisessä tapauksessa mahdollisuus keskusteluun on järjestettävä samana tai seuraavana työpäivänä. Saman lain 17. pykälän mukaan

terveydenhoitajan työaika on järjestettävä siten, että opiskelija voi tarvittaessa päästä hänen vastaanotolleen ilman ajanvarausta.

Institutionaalisuus luo normiston kautta kehyksiä sekä koulun että opettajan toimintaan, jota pedagogisesti toteutetaan. Kahden kontekstin yhteen nivoutuminen näyttäytyy esimerkiksi koulun toimintakulttuurissa, jota muun muassa avataan seuraavassa luvussa. Toimintakulttuuri puolestaan muodostuu useista tekijöistä, joista eräs keskeinen on vuorovaikutus ja välittäminen, jotka heijastuvat kaikessa tekemisessä. Seuraavassa luvussa kerrotaan myös varhaisen havainnoinnin ja interventioiden merkityksellisyydestä.

2.2 Pedagoginen konteksti

Pedagoginen konteksti sisältää tässä yhteydessä sekä opetuksen että kasvatuksen. Kasvatus -käsitteen tarkka määrittely tieteenfilosofisesti on haastavaa, kuten muun muassa Salminen (2012, 38–42) toteaa. Salmisen mukaan (emt., 42) kasvatus on rajatun nykymääritelmän mukaan tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on muuttaa yksilöä tai hänen ominaisuuksiaan haluttujen päämäärien mukaisesti ja mukaisiksi. Tämän määrittelyn näkökulmasta on luonteva linjaus, että Opetushallituksen [www-sivulle](#) on kirjattu ensimmäiseksi perusopetuksen tehtäväksi *tukea oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä* ja vasta toisena tehtävänä on *opettaa tarpeellisia tietoja ja taitoja*.

Ihmisenä kasvaminen jatkuu koko elämän ajan ja siihen prosessiin osallistuvat henkilön itsensä lisäksi muut ihmiset, joiden kanssa tavalla tai toisella ollaan vuorovaikutuksessa. Ei ole merkityksetöntä millaisista kasvu- ja elinympäristöjen vuorovaikutuksista lapsi elämänsä eväitä kerää. Hän elää lapsuutensa ja nuoruutensa useassa kehitysympäristössä ja -yhteisössä (Rimpelä 2010), joiden vuorovaikutussuhteilla on merkitystä hänen kehitykseensä (Silver, Measelle, Armstrong & Essex 2005; Kouluhallitus 1976). Kokemukset kasvuympäristöstä, kuten esimerkiksi koulusta ja sosiaalinen vuorovaikutus ohjaavat yksilön oppimista ja kehittymistä (Sajaniemi ym. 2012, 64). Herkkyys havaita lasten tarpeita eri kehitysvaiheissa ja lasten aloitteiden tukeminen tuottaa Sajaniemen ym. (2012, 67) mielestä laadukasta pedagogiikkaa. Opettaja on ”paljon vartijana”. Opettaja kasvattaa ja opettaa lapsia ja nuoria, jotka saattavat tulla kouluun hyvin monenlaisista kotikulttuureista. Kodin kulttuuri saattaa olla hyvin toisenlainen kuin koulun kulttuuri. Tämä saattaa asettaa monenlaisia haasteita opettajalle. (Äärelä 2012, 243.) Opettajan tulisi kuitenkin tukea oppilaiden vahvuuksia, uskoa heidän kykyihinsä sekä huomioida oppilaiden kapasiteetin oraatkin, vaikka he itse eivät tunnista omia taitojaan (Määttä & Uusiautti 2012, 25; Äärelä, Määttä & Uusiautti 2016, 10). Oppilaan tulee saada ymmärrystä ja kunnioitusta myös silloin, kun hän on heikko, haastava tai ei muuten täytä opettajan odotuksia. Hänen menestymisensä ei liity pelkästään opettajan toimintaan, mutta opettajan rooli on merkittävä. (Määttä & Uusiautti 2012, 33.) Husun ja Toomin (2016, 15) mukaan opettajan pedagoginen osaaminen rakentuu neljästä

tekijästä: oppimis- ja opetusosaamisesta, vuorovaikutusosaamisesta, hyvinvointiosaamisesta ja koulun kehittämisaamisesta. Opettamisen tiedetään sisältävän myös monia stressielementtejä (Hartney 2008, 50) ja opetustyössä **koettu stressi on yleisempää kuin muilla aloilla** (Onnismaa 2010, 55). Menestyksenkään pedagogisen tekemisen ytimessä ovat opettajat, jotka jatkuvasti reflektoivat opetustaan ja tekemistään suhteessa oppilaisiin, oppiaineeseen ja kontekstiin ja ovat valmiita tekemisiään muokkaamaan (Tjernberg & Heimdal Mattson 2014, 253).

2.2.1 Koulun toimintakulttuuri

Kouluihin tapaa muodostua niille ominainen tekemisen ja vuorovaikutuksen eetos ja henki. Syntyy tietynlainen *toimintakulttuuri*, jonka koulussa vierailija useimmiten aistii jo pienistä yksityiskohdista tai joskus jopa intuitiivisella tavalla, jota ei pysty järjellisesti selittämään. Launosen ja Pulkkinen (2004, 57) mukaan toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja laatukriteerit. Voidaan sanoa, että koulun toimintakulttuurissa on sekä institutionaalisia että pedagogisia elementtejä. Institutionaalisuus luo kehykset pedagogiselle toiminnalle. Holopaisen ym. (2009, 62, Sarasonia 1993 soveltaen) mielestä koulun toimintakulttuuri on säännönmukaisuuksien ja tavoitteiden kokonaisuus, joka näkyy koulun toimintana ja palvelee arjessa selviytymistä.

Koulun toimintakulttuuria säätelee, suuntaa ja ohjaa *johtajuus* (Holopainen ym. 2009, 62; Huhtanen, 2011, 145). Rehtorin johtajuus näkyy yhtenäisen toimintakulttuurin mahdollistamisena ja ylläpitämisenä. Oppilaiden ja opettajien hyvinvointia tukee koulun kehittyvä ja hyvin johdettu toimintaympäristö (Husu & Toom 2016, 11). Kuitenkin on olennaista huomata, että jokainen yhteisön jäsen on mukana muokkaamassa yhteisönsä toimintakulttuuria. Koulun toimintakulttuuri välittää oppilaille elämisen ja käyttäytymisen mallin, joten on erityisen tärkeää, että koko kouluyhteisö sitoutuu sen tietoiseen kehittämiseen (Launonen & Pulkkinen 2004, 57). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 24-25) korostetaan koulun yhtenäistä toimintakulttuuria ja muun muassa sitä, miten **aikuisten tapa toimia** välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin, vaikkei sen merkitystä ja vaikutuksia edes tunnisteta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24). Huhtasen (2011, 147) mielestä nykyisellään koulun toimintakulttuureissa olisi parantamisen varaa esimerkiksi vuorovaikutuksessa ja tiedonkulussa. Opettajille perinteisesti tyypillinen professionaalinen individualismi saatetaan Danielsin (2006, 108) mukaan joskus kokea jopa yhteistyön esteenä. Opettajien koulutus ja koulun organisaatorakenne eivät myöskään rohkaise professionaalisen jakamisen kulttuuriin (Daniels 2006, 108). Koulun toimijoitten *sitoutumattomuus* toimintakulttuuriin tai esimerkiksi oppilaiden käyttäytymiseen liittyvien pulmien vastaamisen hajanaisuus opettajien keskuudessa aiheuttavat hämmennystä ja ennakoivat ongelmia. Algozzinen ym. (2008, 93) mukaan kouluissa vallitseva kompleksinen sekoitus systemaattista ja epäsystemaattista järjestyksenpitoa luokin potentiaalisia mahdollisuuksia oppi-

laille tilanteeseen ja ympäristöön sopimattomalle käytökselle luokassa ja koulussa. Savolainen (2016) vahvistaa tätä kertoen oppilaiden saavan toisinaan hyvin vaihtelevaa palautetta käyttäytymisestään.

Laadukkaalle toimintakulttuurille tunnusomaiseksi piirteeksi on opetus- ja kulttuuriministeriö (2012, 26) linjannut oppilaskeskeisyyden, jota opettajajohdon toisen opettamisen sijasta suosittaa myös muun muassa Ferguson (2008, 114). Oppilaskeskeisyyttä tukevat niin ikään Launonen ja Pulkkinen (2004, 58), joiden mielestä koulun toimintakulttuurin on välitettävä oppilaalle kokemus hänen omasta arvokkuudestaan yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Koulussa aikuiset ovat oppilaita varten. Koulun vaikutus lapsen elämään on merkittävä riippumatta lapsen kotitautustasta (Sajaniemi ym. 2015, 58).

Kouluuyhteisön kokonaisuhyvinvoinnin keskeinen osa on **pedagoginen hyvinvointi**. Opettajalla se muodostuu onnistumisen tunteen kokemuksesta, johon liittyvät opettajan oma käsitys itsestään opettajana ja osaavana opetusalan ammattilaisena. (Liusvaara 2014, 76, 81.) Opettajan pedagoginen hyvinvointi näkyy didaktispedagogisena varmuutena, vuorovaikutussuhteiden korkeana laatuna sekä sitoutuneisuutena työhön ja sen kehittämiseen (Liusvaara 2014, 79). Launonen ja Pulkkinen (2004, 57) painottavat arvoilosofisia, kehityspsykologisia ja yhteiskunnallisia näkemyksiä kehitettäessä koulun toimintakulttuuria.

2.2.2 Vuorovaikutus ja välittäminen

Koulun toimintakulttuurin olennaisia osia ovat sisäiset ja ulkoiset vuorovaikutussuhteet. Kouluuyhteisö on moninaisten vuorovaikutussuhteiden kenttä, jossa toimijat jatkuvasti vaikuttavat toisiinsa. Koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen taustalla heijastuu Liusvaaran (2014, 83) tutkimuksen mukaan rehtorin johtamistapa ohjata opettajiaan vuorovaikutukseen oppilaiden, opettajayhteisön ja kotien kanssa. Rehtorin rooli on merkittävä positiivisen kouluilmapiirin synnyttäjänä (Pesonen 2016). Ryhmän johtamisen ote ja taito ja niiden myötä vuorovaikutusmallina olo kuuluu päivittäin myös opettajan työhön, sillä hän toimii oman opetusryhmänsä johtajana. Opettaja ei kuitenkaan välttämättä miellä itseään johtajaksi. Ryhmänjohtamistaitojen opiskelu kuuluu harvoin opettajakoulutuksen sisältöihin

Merkittävimmin pedagogiseen hyvinvointiin koulussa vaikuttavat *opettajien ja oppilaiden väliset vuorovaikutusprosessit*. Liusvaara (2014, 77) jakaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kahteen elementtiin; didaktiseen ja pedagogiseen. Didaktisesti painottuneessa vuorovaikutuksessa korostuu opetussuunnitelman sisältöjen opettaminen ja oppiminen. Pedagogisesti painottuneessa vuorovaikutuksessa korostuu koulun arkipäivän toiminta, oppilaalle tarjottavan tuen suunnittelu ja kasvatust keskustelut. Näiden kahden elementin tulisi olla keskenään tasapainossa.

Tiedossa on, että oppilaiden motivaatioon, hyvinvointiin ja tyytyväisyyteen koulussa vaikuttavat muun muassa koulun ja ryhmän hyvä yleinen ilmapiiri, opiskeluilmapiiri ja opettajan lämminhenkisyys (Ahonen 2010; Pakarinen ym. 2014; Somersalo, Solantaus & Almqvist 2002). Opettajien sitoutuminen työhönsä ja työstä pitäminen vaikuttavat oppilaan innostumiseen koulutyöstä

(Kautto-Knape 2012, 98). Oppilaat myös odottavat opettajalta myönteistä asennetta ja huolenpitoa (Äärelä ym. 2015, 79). Tiedetään, että ryhmän oppimismasto muodostuu opettajan ja oppilaiden välisestä interaktiosta (Määttä & Uusiautti 2012, 23). Niin ikään tiedossa on, että myönteinen vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä on erityisen merkityksellinen (Äärelä ym. 2015, 83). Se lisää oppilaan koulumyönteisyyttä (Baker 2006, 211) ja opettajan työhyvinvointia (muun muassa Spilt ym. 2011).

Positiivinen vuorovaikutus avaa ovia vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, joka on keskeistä lapsen kehityksessä ja hyvinvoinnissa. Vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa on tilaa ja mahdollisuuksia kohtaamiseen. Mattila (2007) puhuu arvostavasta kohtaamisesta. Kohtaaminen on Mattilan (emt., 12) mielestä käymistä kohti toista ihmistä. Sajaniemi ym. (2015, 91) puolestaan puhuvat *kuulluksi tulemisen* merkityksestä, jonka koetaan vähentävän stressiä. Sennett (2004, 17) sanoittaa samaa *nähdyksi* tulemisen ilmaisulla. Rimpelä (2015) jatkaa teemaa käyttäen ilmaisua *hyväksytyksi tuleminen*. Nähdyksi, kuulluksi, hyväksytyksi tulemisella luodaan olemassaolon merkitys. Rämä (2015) kuvaa tutkimuksessaan opettajan pedagogisesti herkkää käyttäytymistä käsitteellä dynaaminen sensitiivisyys, jonka muovautumiseen vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet, opetuskokemus, opettajalla oleva hiljainen tieto sekä oppilaiden kanssa yhdessä säädeltä vuorovaikutusympäristö.

Opettajan ja oppilaan myönteinen vuorovaikutussuhde voi rakentua varsin pienistä elementeistä, jopa ilmeistä ja eleistä. Oppilaiden mielestä suosikiopettajia ovat ne, jotka huomioivat oppilaita yksilöllisesti ja välittävät heistä (Sander, Sharkey, Olivarri, Tanigava, Mauseth 2010, 300). Välittäminen näkyy pikkuasioissa: selittämällä kotitehtävien tekemistä, kohtelemalla koko ryhmää reilusti tai puhumalla kauniisti ilman jatkuvaa kontrollointia (Sander ym. 2010, 300; Äärelä 2012, 245). Tärkeintä mitä koulussa voi Äärelän (2012, 246) mielestä oppilaalle antaa ovat tunnustus ja välittäminen. Hän päätyi tähän kuunneltuaan nuorten vankien tarinoita näiden peruskouluajoilta. Välittäminen rakentuu osallistumisesta, huolehtimisesta, luottamuksesta sekä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta (Holopainen ym. 2009, 71). Minkkisen (2015, 66, 75) tuloksien mukaan oppilaat viihtyvät sitä paremmin koulussa, mitä enemmän opettaja tukee *kaikkien* luokan *oppilaiden koulutyötä* ja mitä vähemmän luokan oppilaat kiusaavat toisiaan. Raatikaisen (2011) tutkimuksen mukaan koulun luottamuskulttuurin avaintekijöitä ovat opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen vuorovaikutus, opettajan ammattitaito sekä koulun rakenteellinen ja pedagoginen tausta.

Lasten käyttäytymiseen liittyvät pulmat vaikuttavat oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteen laatuun ja saattavat aiheuttaa etäisen vuorovaikutussuhteen opettajan kanssa (Buyse ym. 2008; Split ym. 2011). Minkkisen (2015, 64) tulokset tukevat tätä, sillä masennusoireiset ja kiusatut alakoululaiset kokivat saavansa opettajalta vähemmän tukea kuin hyvinvoivat oppilaat. Lehto-Salon (2011, 24) mielestä koulussa saattaa olla varsinkin käytöshäiriöön liittyviä *riskitekijöitä*, kuten huono opetuksen taso ja kouluilmapiiri, yksilöllisten opetusratkaisujen puute sekä vaatimusten ja oppilaan kykytason kohtaamattomuus. Op-

pilaiden emotionaaliset ongelmat ja käyttäytymiseen liittyvät pulmat sekä kurinpidon puute ja koulun turvallisuus ovat usein esillä keskusteluissa ja huolenaiheena (Bennett 2006, 188; Algozzine ym. 2008, 101). On lisäksi todettu, että oppilaiden käyttäytymiseen liittyvää problematiikkaa sekä pulmia opetusryhmien järjestyksenpidossa pidetään usein syynä *opettajien stressiin* ja jopa loppuunpalamiselle (Kokkinos 2007; Sutton & Wheatley 2003; Tsouloupos ym. 2010).

Pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat myös koulun ja kodin vuorovaikutus sekä opettajayhteisössä tapahtuva vuorovaikutus. Pesonen (2016) korostaa koulun aikuisten hyvää keskinäistä yhteistyötä ja toimivaa monialaista yhteistyötä kuuluvuuden tunteen mahdollistajana myös vaativan erityisen tuen oppilaille. On siis huomioitava, että merkityksellisiä ovat koulun *aikuisten keskinäiset suhteet*. Lisäksi kouluyhteisön ulkopuolisilla vuorovaikutustahoilla, kuten moniammatillisen oppilashuoltoyhteistyön toimijoilla on vaikutusta. (Liusvaara 2014, 82.) Koskela (2009, 236) nostaa oppilashuoltotyön luottamuksellisuuden kouluyhteisön hyvinvointia lisääväksi tekijäksi.

2.2.3 Varhainen interventio on kannattavaa

Oppilaan psyykinen oireilu, erityisesti ulospäin suuntautunut käytös näkyy ja kuuluu koulussa ja opetusryhmässä, eikä jää huomaamatta oppilastovereilta ja kouluhenkilökunnalta. Ulospäin suuntautunut käytös saattaa aiheuttaa jännitteitä ryhmään ja pelottaa muita oppilaita. Opettajat raportoivatkin jatkuvasti lisääntyvistä työrauhaongelmista (Minkkinen 2015, 78). Ei-toivotusti käyttäytymisen oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta koulussa ja päiväkodissa on tutkittu useissa tutkimuksissa (Mm. Buyse ym. 2008; Roorda 2014; Sander ym. 2010). Aiemmista tutkimuksista tiedetään, että käyttäytymishäiriöiset ja monioireiset pojat ovat torjutuimpia sekä opettajien että oppilaiden mielestä ja luokkayhteisön näkökulmasta haasteellisia ja syrjäytymisriskissä (Kuula 2000, 155, 179.) Noviisiopettajien mielestä vaikeimmat koulunpidon tilanteet syntyvät opettajan opettaessa psyykkisesti oireilevaa oppilasta luokassa (Blomberg 2008, 125). Mobergin ja Savolaisen (2015, 97) tutkimuksissa sopeutumattomat käyttöhäiriöiset oppilaat ovat kehitysvammaisten oppilaiden lisäksi niitä, joita opettajat haluavat vähiten ottaa ryhmiinsä.

Kitinoja, (2005), Lehto-Salon (2011), Mannisen (2014), Äärelän (2012) ja Rytkösen (2013) tutkimustulokset, joita avaan seuraavaksi, ovat surullisia kertomuksia nuorista, joiden kumuloituneet käyttäytymisen pulmat ja / tai mielenterveyden ongelmat ovat vaikuttaneet merkittävästi heidän elämänsä kulkuaan sitä vaikeuttaen. Kitinojan (2005) tutkimuksessa tarkasteltiin koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuutta ja kouluhistoriaa. Tutkimuksessa saatiin näyttöä, että lähes puolella kohderyhmän lapsista oli ennen koulukotisijoitusta ollut mielenterveyden häiriöksi luokiteltavia ongelmia muiden pulmien ohella. Näistä lapsista yli puolella (58,6%) oli yksi tai useampi psykiatriaan liittyvä diagnoosi. Kitinojan tuloksia vahvistavat Lehto-Salon (2011, 42) ja Mannisen (2013, 68) uudemmat tulokset, joiden mukaan vakava käytösoireilu on usein syynä koulukotisijoitukseen. Lehto-Salo (2011) tarkasteli koulukotisijoi-

tusta mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kehittämishaasteena. Tulosten mukaan koulukotiin sijoitetuista nuorista 88,5 prosentilla oli psykiatrinen diagnoosi, lisäksi nuorilla oli keskimääristä heikommat kielelliset taidot ja monella myös oppimisvaikeuksia. (Lehto-Salo 2011, 40-41.) Mannisen (2013) tutkimuksen tulosten perusteella koulukotiin sijoitetuilla nuorilla esiintyy merkitsevästi enemmän erityyppisiä psykiatrisia oireita kuin yleisväestöllä.

Peruskouluaikojen koulukokemuksia tarkasteli tutkimuksessaan Äärelä (2012), joka paneutui 17–21-vuotiaiden nuorten vankien koulutarinoihin. Äärelän kohdejoukolla oli pulmia käyttäytymisessä ja yhtä lukuun ottamatta he kaikki olivat niin sanottuja koulupudokkaita. Ensimmäisinä kouluvuosinaan nuoret olivat kokeneet oppimisen iloa ja he olivat yrittäneet sopeutua koulun vaatimuksiin. Kouluvuosien edetessä he olivat alkaneet kuitenkin tuntea itsensä huonommiksi koululaisiksi ja ihmisiksi. Äärelän haastattelemat vangit kertoivat erityisesti yläkouluun siirtymisen olleen risteys, jonka jälkeen ongelmat alkoivat lisääntyä ja laajentua. Haastatellut nuoret kertoivat kokeneensa yläkoulun opettajat vieraisiksi ja usein vaihtuviksi ja koulupäivät rangaistuskeskeisiksi. Nuoret alkoivat käyttäytyä yhä huonommin, eivätkä kyenneet toimimaan koulun ja opettajien odotusten mukaisesti. Osa heistä alkoi pinnata koulusta ja osa häiriköi tunneilla. Osalla oli myös oppimisen ongelmia, joihin he eivät kuitenkaan kokeneet saaneensa riittävästi tukea.

Rytkönen (2013) tarkasteli tutkimuksessaan vakavan väkivallan teon tehneiden nuorten sosioemotionaalista terveyttä ja korostaa tuloksissaan sitä, että nuoren kehityskulun kannalta keskeistä on se, millaisena nuori tulee aikuisten taholta nähdyksi, kohdatuksi ja ohjatuksi. Rytkönen hahmotti aineistostaan viisi erilaista kehityskulkua, jossa myös koululaisuus näyttäytyi. Hallitsemattoman kehityskulun nuoret olivat koulun alkuvaiheessa suhtautuneet kouluun innokkaasti, mutta monet käyttäytymisen ja oppimisen pulmat haittasivat koulunkäyntiä jo ensimmäisistä luokista alkaen. Vähitellen heidän pulmansa vakavoituivat ja ilmenivät koulutyön laiminlyönteinä ja poissaoloina. Syrjäytyvän kehityskulun nuorilla vaikeuksia kuvaavia käyttäytymispiirteitä alkoi ilmetä varhaisesta kouluiästä alkaen, useaa opettajat kuvailivat alisuoriutujaksi. Tasapainoilevan kehityskulun nuorilla esiintyi levottomuutta, rauhattomuutta ja keskittymiskyvyttömyyttä, joskin kehityskulussa oli sekä myönteisiä että kielteisiä käyttäytymispiirteitä, jotka vaihtelivat. Ajautuvan kehityskulun nuoret olivat viihtyneet koulussa, mutta koulutyö oli innotonta. Kriisiytyvän kehityskulun nuorilla oli sisäänpäin suuntautuvia vaikeuksia lapsuudesta saakka. Nuorena koululaisena nämä näyttäytyivät ahdistuneisuus- ja masentuneisuusoireina, joissa mukana vahvaa itsetuhoisuutta.

Algozzine ym. (2008, 94) ovat perehtyneet koulun häiriötilanteiden havainnointiin ja heidän mielestään demografia käyttäytymisongelmien ja kurinpidon kontekstissa luo kuvan siitä, kuka käyttäytyy huonosti: mitä, missä, miten pulmat ilmenevät ja miten ne hoidetaan. Tämän tyyppinen kuvaileva tutkimus ohjaa koulun henkilöstöä tunnistamaan ja ymmärtämään luokissa esiintyviä käyttäytymispulmia sekä kehittämään ennakoivia interventiosuunnitel-

mia ja -malleja. Algozzine ym. (emt.) tarkastelivat tutkimuksessaan syitä, joiden vuoksi opettajat lähettivät oppilaita pois luokasta sekä näiden syiden johdonmukaisuutta. Tutkijat pyrkivät dokumentoimaan käyttäytymispulmien tyyppiä ja esiintyvyyttä koulussa, jossa oppilailla on riski heikkoon koulusuoriutumiseen muuan muassa sosioekonomisen taustan ja korkean rikollisuuden asuinalueen vuoksi. Toisessa tutkimuksessa Algozzine ym. (2008) olivat kiinnostuneita demografisesti kurinpidosta liittyen sukupuoleen, luokkatasoon, sijaintiin sekä käytösrkkeen tyyppiin neljässä koulussa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli dokumentoida oppilaiden käyttäytymisrikkeiden useus, tyyppi ja tapahtumapaikka. Yleisimmiksi käytösongelmiksi kaikissa neljässä koulussa kirjattiin häiriöt, kunnioituksen puute sekä aggressio ja tappelut. Häiriöitä kirjattiin eniten, seuraavaksi eniten oli aggressioita ja tappeluita. Suurin osa käyttäytymispulmista esiintyi luokkatilanteissa ja kolme neljäsosaa pulmista dokumentoitiin poikien tekemiksi. Tulosten mukaan pieni osa opettajista oli vastuussa suurimmasta osasta luokasta poistamisista ja vain pieni oppilasjoukko aiheutti suurimman osan dokumentoiduista käytöshäiriöistä (Algozzine ym. 2008).

Suuri osa epäsuotuisan kehityksen riskissä olevista lapsista on *tunnistettavissa* jo varhain (Sourander & Aronen 2013, 539) ja on osoitettu, että opettajilla on hyvät valmiudet ja taitoa havainnoida, tunnistaa ja huomioida ryhmissään ne lapset, joiden tukemiseen erityisesti kannattaisi panostaa ennaltaehkäisevästi (Elonheimo 2010, 76). Kaltiala-Heino ym. (2010, 2033) korostavat myös *oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen* merkitystä ja oikein ajoitettujen tukitoimien merkitystä mielenterveyden pulmien ehkäisemisessä. Opettajat ovat Koskelan (2009, 349) mielestä avainasemassa perusopetusikäisten hyvinvoinnin havaitsemisessa. On kuitenkin keskeistä huomata, että iänmukaisen ja häiriintyneen kehityksen välinen ero saattaa olla vähäinen, joten opettajien on tunnettava hyvin lapsuus- ja nuoruusiän normaali kehitys (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 207).

Tiedetään, että ilman interventioita lasten mielenterveydelliset pulmat usein lisääntyvät ja monimutkaistuvat. Useissa tutkimuksissa on todettu, että lapsuusiän käytöshäiriöt ennustavat pulmia myöhemmin (Lavikainen ym. 2006; Marttunen & Kaltiala-Heino 2007, 598; Santalahti 2014; Sointu 2014, 10; Sourander ym. 2005, 2007; Sourander & Aronen 2013, 540). Erityisesti käytöshäiriöt ja väkivaltainen käyttäytyminen sekä tunne-elämän häiriöt näyttävät jatkuvan monilla lapsilla nuoruudessa ja myöhemmin aikuisuudessa (Marttunen & Kaltiala-Heino 2013, 568), joten mitä aiemmin interventioon päästään, sitä suurempi on onnistumisen todennäköisyys. Paitsi yksilön hyvinvoinnin näkökulmasta, myös kansantaloudellisesti varhaiset interventiot ovat kannattavia. Alaikäisten häiriösuuntautuneisiin palveluihin kuuluu yhä enemmän julkisia varoja (Rimpelä 2008).

2.3 Medikalistinen konteksti

Opettajan työssä on läsnä myös medikalistinen konteksti, kun hänen opetusryhmänsä oppilailla on psyykkistä oireilua. Lasten ja nuorten psyykkiseen oireiluun paneutuessa törmää hätkähdyttävään käsitteiden paljouteen. Lisähämennystä aiheuttaa useiden ilmaisujen negatiivinen sävy sekä häiriö- ja ongelmapainotus: *käytöshäiriö*, tunne-elämän *häiriö*, *mielenterveysongelma*. Samaa ilmiötä pohti myös Viitala (2014, 13), joka kiinnitti huomiota arkikielen ilmaisujen negatiiviseen latautuneisuuteen. Negatiivisten ilmaisujen konnotaatio tuottaakin ajatuksellisen jatkumokysymyksen; johtaako probleemakeskeisyys väistämättä tietynlaiseen oppilaiden käytös- tai toimintaodotukseen?

Mistä puhutaan ja mitä tarkoitetaan, kun puhutaan psyykkisestä oireilusta tai mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöistä lapsilla ja nuorilla? Termien yksiselitteinen määrittely on vaikeaa. Tutkijat ja eri tieteiden edustajat painottavat eri asioita (Kinnunen 2011, 20) ja se hämmentää lasten ja nuorten kanssa työskenteleviä. Suomen virallinen tilasto käytti vuoteen 2011 saakka käsitettä *"tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus"* yhtenä erityisopetuksen otto- tai siirtoperusteena. Termistä luopuminen noudatteli perusopetuslakimuutoksen terminologian voimaantuloa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010).

Seuraavaksi poimin tutkimuksissa ja kirjallisuudessa käytössä olevia käsitteitä, jotka on koottu taulukkoon yksi. Erityispedagogiikan tieteenalalla lasten ja nuorten psyykkisiin pulmiin tai käyttäytymisen ja/tai mielenterveyden pulmiin liittyen Kuula (2000), joka tarkasteli työssään syrjäytymisvaarassa olevia nuoria, käytti käsitettä *käyttäytymishäiriöiset* oppilaat. Kuula päätyi tutkimuksensa perusteella siihen, että käyttäytymishäiriöisyys on tulkinnanvarainen, koulukohtainen ja opettajakeskeinen määrittely. Kitinoja (2005) käytti tutkimuksessaan niin ikään *käyttäytymishäiriö* (*Behavior Disorder*) -käsitettä kuvaamaan käyttäytymisen ongelmia. Kitinoja (2005, 27) perusteli termivalintaansa viitaten Ruohon, Ihatsun ja Kuorelahden (2001, 249) määrittelyihin käsitteen erityispedagogisesta luonteesta ja kattavuudesta, sen käyttämisestä perusopetuksessa ja ammatillisessa opetuksessa sekä sen soveltuvuudesta käytettäväksi koko kasvatusjärjestelmässä. Kuorelahti käytti aiemmin (2000) omassa tutkimuksessaan sopeutumattomien oppilaiden luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuuteen. Yksilötasolla Kuorelahden käyttämä käsite oli *käyttäytymishäiriöinen* koululainen. Pönkkö (2005) tutki erityisoppilaan psykiatrasta hoitoketjua ja käytti työssään muun muassa käsitteitä *käytös- ja tunne-elämän häiriöt* sekä *käytös- ja mielenterveysongelmista kärsivät* oppilaat. Sinkkonen (2007) käytti väitöstitkimyksessään ilmaisuja *kouluun sopeutumattomuus* ja *ESY-pojat* viittaamaan oppilaisiin, jotka saivat niin sanottua sopeutumattomille oppilaille suunnattua erityisopetusta. *Sopeutumattomat oppilaat* oli Hintikan (2016) käsitteistö. *Ei-toivottu käyttäytyminen* oli Äärelän (2012, 111) valitsema käsite. Viitala (2014, 14) käytti päiväkotikontekstiin liittyvässä tutkimuksessaan käsitettä *sosioemotionaa-*

lista erityistä tukea saava lapsi. Lasten erityishuolto ja -opetus-teoksen eri painoksissa on ollut käytössä muun muassa termit *tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus* (2012), *käyttäytymishäiriöiset* (2001) ja *käytöshäiriöiset* (1986) (Takala 2010, 19).

Sointu (2014), joka kasvatustieteen tutkimuksessaan tarkasteli Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälineen (KTA, englanniksi BERS-2) soveltuvuutta Suomeen, käytti käsitettä *emotional and behavioral disorders* (EBD), jonka hän suomensi *käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmiksi*. Lääketieteen tutkimuksessa Ilomäen (2012) käsite oli *käytöshäiriö* (Contact Disorder). Ilomäki tutki tyttöjen käytöshäiriön riskitekijöitä. Samaa pääkäsitettä käytti Manninen (2013, 25) käyttäytymistieteellisessä työssään, jossa hän tarkasteli koulukotiin sijoitettujen nuorten psykiatrasta oirekuvaa ja ennustetta. Terveystieteiden näkökulmasta puolestaan Rytkönen (2013, 12) oli sitä mieltä, että yleisesti sosioemotionaalisen terveyden kehityksen vaikeuksista puhutaan *lasten ja nuorten psykiatrisina, psyykkisinä tai mielenterveyden ongelmina tai häiriöinä*.

Disruptive behaviour ilmaisu oli käytössä Närhen, Kiisken, Peitson ja Savolaisen (2015) tutkimuksessa. Ulkomaisessa kirjallisuudessa löytyi muun muassa *problem behavior* (Crone, Hawken & Horner, 2010; Molnar & Lindqvist 2009; Waller 2008);. Käytössä ovat myös keskenään läheiset käsitteet *emotional and behavioral problems* (esim. Cook & Weldon 2006; Gimpel, 2003; Grossman, 2000) ja *emotional and behavioral disorders* (EBD) (Coleman 2002; Kauffman 1997, 2009; Kauffman & Landrum 2013; Rutherford, Quinn, Mathur & Wood 2004). EBD -lyhenteellä voidaan viitata myös ilmaisuun *emotional and behavioral difficulties*, jota kuitenkin käytetään Thomasin ja Glennyn (2000, 283) mielestä kovin huolettomasti Yhdistyneessä kuningaskunnassa. Muiden muassa Swinson (2008), Visser, Daniels ja Cole (2012) sekä Daniels (2006) laajentavat Kauffmanin & Landrumin (2013) käsitettä lisäämällä siihen sosiaalisen aspektin: *social, emotional and behavioural difficulties* (SEBD). *Socioemotional and behavioural problems* -termiä käyttivät Hakkarainen, Holopainen & Savolainen (2016).

TAULUKKO 1 Kirjallisuuden käsitteitä, jotka liittyvät lasten psyykkiseen oireiluun

| Ilmaisu/termi | Lähde | Englanninkielinen ilmaisu/termi |
|---|---|--|
| Käytöshäiriöiset | Lasten erityishuolto ja -opetus vuonna 1986 | |
| Käyttäytymishäiriöiset | Lasten erityishuolto ja -opetus vuonna 2001 | |
| Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus | Lasten erityishuolto ja -opetus vuonna 2012 | |
| Käyttäytymishäiriö | Kuula 2000 | |
| Sopeutumattomuus, käyttäytymishäiriöinen koululainen | Kuorelahti 2000 | Emotional/ behavioural disorders |
| Käyttäytymishäiriöt | Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001 | |
| Käyttäytymishäiriö | Kitinoja 2005 | Behavior Disorder |
| Käytös- ja tunne-elämän häiriöt, käytös- ja mielenterveysongelmista kärsivät oppilaat | Pönkkö 2005 | Students with conduct disorders and mental health problems |
| Kouluun sopeutumattomuus, ESY-pojat | Sinkkonen 2007 | Pupils with emotional and behavioural difficulties |
| Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus | Tilastokeskus vuoteen 2011 saakka | |
| Käytöshäiriö | Ilomäki 2012 | Contact Disorder |
| Ei-toivottu käyttäytyminen, sosiaalinen sopeutumattomuus, käyttäytymishäiriö | Äärelä 2012 | Behavioral difficulties, social maladjustment |
| Psykiatriset oireet | Manninen 2013 | Psychiatric symptoms |
| Sosioemotionaalisen terveyden kehityksen vaikeudet: lasten ja nuorten psykiatriset, psyykkiset tai mielenterveyden häiriöt tai ongelmat | Rytkönen 2013 | Problem behavior, conduct problems, behavior disorder, antisocial behavior |
| Sosioemotionaalista erityistä tukea saava lapsi | Viitala 2014 | The children who need special socio-emotional support |
| Käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmat | Sointu 2014 Kaufman & Landrum 2013; Coleman 2002; Rutherford, Quinn, Mathur & Wood 2004; Kaufman 1997, 2009 | Emotional and behavioral disorders |
| | Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015 | Disruptive behavior |
| Sopeutumattomat oppilaat | Hintikka 2016 | |
| | Crone, Hawken & Horner 2010; Molnar & Lindqvist 2009; Waller 2008; | Problem behavior |
| | Cook & Weldon 2006; Gimpel 2003; Grossman 2000 | Emotional and behavioral problems |
| | Daniels 2006; Swinson 2008, Visser, Daniels & Cole 2012 | Social, emotional and behavioural difficulties |
| | Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2016 | Socioemotional and behavioural problems |

Valitsin tämän tutkimuksen käsitteeksi *psykykkisen oireilun*, jonka perustelin aiemmin Johdanto-luvussa. Useat käytössä olevista termeistä tulevat joko suoraan tai johdetusti lääketieteen erikoisalasta *psykiatriasta*, jonka Lönnqvist ja Lehtonen (2013, 12) määrittelevät opiksi mielenterveyden häiriöistä, niiden oireista ja ilmiasusta, syistä, kehityksestä ja hoidosta sekä ehkäisystä. Suomessa käytössä oleva psykiatrinen tautiluokitus perustuu Maailman terveysjärjestön ICD-10 (International Classification of Diseases) -luokitukseen. Se jakaa psykiatriset diagnoosit kymmeneen pääryhmään, jotka esitellään liitteen 4 taulukossa 1. ICD-11 version odotetaan ilmestyvän vuonna 2018 (World Health Organization 2016). Amerikkalaisen psykiatriyhdistyksen kehittämä oma järjestelmänsä on DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)- tautiluokitusjärjestelmä ja sen uusin versio DSM-V on otettu laajasti käyttöön vuonna 2013. (American Psychiatric Association 2013; Lönnqvist 2013, 49-51). Souranderin ja Arosen (2013, 535) mukaan DSM-luokitusta käytetään ICD-10-luokituksen rinnalla tutkimus- ja osittain myös kliinisessä työssä. ICD-10- ja DSM-luokitusten pääkategoriat esitellään tarkemmin liitteen 4 taulukossa 1. Taulukosta voidaan havaita, että DSM-luokituksessa pääluokkia on enemmän ja ne on jaoteltu yksityiskohtaisemmin kuin ICD-10-luokituksessa.

2.3.1 Lapset, nuoret ja psykykkinen oireilu

Psykiatriasta omaksi osa-alueeksi Suomessa vuonna 1955 (Lönnqvist & Lehtonen 2013, 21) muodostunut *lasten psykiatria* keskittyy lasten mielenterveyshäiriöiden ehkäisyyn, diagnostiikkaan ja hoitoon. Santalahti, Sourander ja Piha (2009, 959) jakavat lastenpsykiatrian häiriöt kahteen kategoriaan; *käytöshäiriöihin ja tunne-elämän häiriöihin*. Lasten psykiatristen häiriöiden taustalla on yleensä kasautumaa, jossa on biologis-geneettisiä ja psykososiaalisia tekijöitä. Nykykäsitetyksen mukaan geenien ja ympäristön vaikutukset lastenpsykiatristen häiriöiden ilmenemiseen ovat vastavuoroisia (Sourander & Aronen 2013, 5, 536).

Lapsuusajan yleisimpiä pulmia ovat käytöshäiriöt sekä aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöt. Lapsilla ja nuorilla käyttäytymishäiriöiden rinnalla esiintyy usein *samanaikaisesti* mielialaan ja ahdistuneisuuteen liittyviä oireita sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöitä (Lönnqvist 2013, 61). Yleisimmät lasten mielenterveyshäiriöiden diagnoosit kuuluvat seuraaviin häiriöluokkiin:

- käyttäytymisen häiriöt (sisältää tarkkaavuus-hyperaktiivisuushäiriön, uhmakkuushäiriön, käytöshäiriön)
- mielialahäiriöt (masennus)
- ahdistuneisuushäiriöt (fobiat, posttraumaattinen stressihäiriö, pakko-oireiset häiriöt)
- kehityshäiriöt (autismi, muut laaja-alaiset kehityshäiriöt)
- psykoosit, somaattisesti ilmenevät psykykkiset oireet ja häiriöt (syömishäiriöt, kastelu, tuhriminen, nykimishäiriöt, unenhäiriöt) ja
- vuorovaikutuksen häiriöt. (Sourander & Aronen 2013, 535.)

Lapsuuden tapahtumat ja kokemukset sekä psyykinen kehitys määrittävät nuoruusiän kehitystä monin tavoin. Omaksi erikoisalakseen *nuorisopsykiatria* muodostui vuonna 1999 Suomessa (Lönnqvist & Lehtonen 2013, 31). Sen kliinissä työssä nuoruus jaetaan varhais-, keski- ja myöhäisnuoruuteen (Marttunen & Kaltiala-Heino 2013, 563). Nuoren mielialojen ja itsetunnon heilahtelut saattavat vaikeuttaa keskittymistä ja aiheuttaa levottomuutta koulussakin. Nuoren voi olla vaikea hillitä itseään ja käyttäytyä odotusten ja normien mukaisesti. Normaalisti kehittyvä nuori ei kuitenkaan joudu koulussa vakaviin ongelmiin, eikä katkaise välejä auktoriteetteihin. (Marttunen & Kaltiala-Heino 2013, 563-564.)

Mielenterveyden häiriöt ovat *tavallisimpia oppilaiden terveysongelmia* (Santalahti & Marttunen 2014, 186) ja niiden esiintyvyyden lukumääräarviot vaihtelevat. Yhdistyneitten Kansakuntien laskelmien mukaan 20 prosentilla maailman nuorista on mielenterveysongelmia (United Nations 2014). Suomessa ei seurata systemaattisesti lasten mielenterveyden häiriöiden esiintyvyyksiä, joten täsmällisiä lukumääriä ei ole saatavissa (Santalahti & Marttunen 2014, 192). Eri tutkimuksissa ja lähteissä arvioidaan, että noin 15–25 prosentilla nuorista olisi jokin mielenterveyshäiriö (Marttunen & Kaltiala-Heino 2013, 567; Marttunen & Karlsson 2013; Oikeuskanslerinvirasto 2012; Santalahti & Marttunen 2014) ja käytöshäiriö noin 5–10 prosentilla (Marttunen & Kaltiala-Heino 2007, 596).

Useissa tutkimuksissa on todettu, että lapsuusiän käytöshäiriöt ennustavat nuorelle pulmia myöhemmin (Lavikainen ym. 2006; Lönnqvist 2013, 540; Santalahti 2014, 598, Sointu 2014, 10; Sourander ym. 2005, 2007). Erityisesti käytöshäiriöt ja väkivaltainen käyttäytyminen sekä tunne-elämän häiriöt näyttävät jatkuvan monilla lapsilla nuoruudessa ja myöhemmin aikuisuudessa (Marttunen & Kaltiala-Heino 2013, 568). Yleisimpiä nuorten mielenterveyshäiriöitä ovat mieliala- ja ahdistuneisuushäiriöt sekä käytös- ja päihdehäiriöt (Marttunen & Kaltiala-Heino 2013, 567; Marttunen ym. 2013, 10). Tytöillä ja naisilla esiintyy poikia ja miehiä enemmän vakavaa masennusta, mieliala- ja ahdistuneisuushäiriöitä sekä paniikki- ja syömishäiriöitä. Miehillä puolestaan esiintyy naisia enemmän käytös-, tarkkaavaisuus- ja päihdehäiriöitä. Mitä vakavammasta mielenterveyshäiriöstä on kyse, sitä todennäköisemmin sen arvioidaan jatkuvan myös aikuisuudessa (Marttunen & Kaltiala-Heino 2013, 568; Santalahti & Marttunen 2014, 186).

Psykiatrasta hoitoa tarvitsee vähintään 10 prosenttia nuorista (Pylkkänen 2013, 8). Santalahden ja Marttusen (2014, 184) mukaan suuri osa aikuisten mielenterveyshäiriöistä on alkanut lapsuus- ja nuoruusiässä. Noin puolet häiriöistä alkaa 14. ikävuoteen mennessä ja kolme neljäsosaa 25. ikävuoteen mennessä. On tavallista, että nuorella on useampia samanaikaisia mielenterveyden häiriöitä (Marttunen & Kaltiala-Heino 2007, 597; Marttunen & Kaltiala-Heino 2013, 567-568; Santalahti & Marttunen 2014, 186). Esimerkiksi mielialahäiriöihin liittyy usein ahdistuneisuushäiriöitä, päihdeiden ongelmakäyttöä, käytöshäiriöitä ja /tai syömishäiriöitä. (Marttunen & Kaltiala-Heino 2013, 567-568; Marttunen ym. 2013, 10.) Nuorten mielenterveyshäiriöiden yleisyyttä, sukupuolijakaumia ja samanaikaisesiintyvyyksiä esitellään liitteen 4 taulukossa 2.

Pönkön (2005, 23, 56), joka tutki erityisoppilaan psykiatrista hoitoketjua, tutkimustulosten mukaan, opettajat arvioivat jo yli kymmenen vuotta sitten oppilaiden käytös- ja tunne-elämän häiriöiden lisääntyneen ja vaikeutuneen kaikilla kouluasteilla. Opetusalan ammattijärjestön (2013) tekemä selvitys tukee määrällisen kasvun havaintoa. Järjestön tietojen mukaan opetustoimen henki­löstöön kohdistuneet väkivalta- ja uhkatilanteet ovat yleistyneet: 18 suuressa kaupungissa uhkatilanteita kirjattiin vuonna 2012 yhteensä 5300, edellisenä vuonna kirjattiin 4600 ja vuonna 2010 niitä kirjattiin 2800. Opettajien ammatti­järjestöstä arvioidaan, että luvuissa on mukana vain osa uhkatilanteista, koska kirjaamiskäytännöt eivät ole kaikissa kunnissa samanlaiset.

Jahnukainen, Pösö, Kivirauma ja Heinonen (2012, 28–29) vertailivat erityisopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta saaneiden oppilaiden määriä vuosina 2002 ja 2010. Vertailun tuloksista havaitaan, että tunne-elämän häiriön tai sosiaalisen sopeutumattomuuden² perusteella erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaitten määrä oli lisääntynyt kahdeksan vuoden aikana hälyttä­västi. Vuonna 2002 oppilaita, joilla oli tunne-elämän häiriöitä tai sosiaalista so­peutumattomuutta, opiskeli osa-aikaisessa erityisopetuksessa 6 443 ja vuonna 2010 heitä oli 7 111, joten oppilaitten määrä on kasvanut yli 10 prosenttia. Oppi­laita, jotka oli otettu tai siirretty tällä perusteella erityisopetukseen vuonna 2002 oli 3 967 ja vuonna 2010 heitä oli 5 894. Määrä on lisääntynyt kahdeksassa vuo­dessa peräti 48,7 prosenttia. Tosin on syytä huomioida, että esimerkiksi kaikki ei-toivotusti käyttäytyvät lapset ja nuoret eivät välttämättä tarvitse tai saa eri­tyisopetusta, joten he eivät ole mukana näissä tilastoissa. Tämän hetkistä tark­kaa tietoa kyseessä olevien oppilaitten määristä ei ole saatavissa, koska Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) uudisti tilastoinnin vuoden 2011 alusta lähtien. Tällöin erityisopetuksen perusteen tai syyn keräämisestä luovut­tiin (Rautanen 2013).

Merkittävät määrälliset muutokset hätkähdyttävät. Mikä on vialla, kun psyykkisesti oireilevien lasten lukumäärät vaikuttavat jatkuvasti kasvavan? Lukujen kasvua selitetään eri tavoin eri yhteyksissä: haastavalla kotitaustalla, epävarmalla vanhemmuudella, geeneillä, liiallisella teknologian käyttämisellä, kehitystä tukemattomalla kasvuympäristöllä ja niin edelleen. Selittelyjen sijasta tulisi miettiä ja kokeilla erilaisia toimintavaihtoehtoja, joilla *sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointia* voidaan edistää ja ylläpitää. Koulu tavoittaa lähes sata prosenttisesti kaikki lapset, joten kannattaa pohtia, mitä koulussa voitaisiin *teh­dä toisin*, että yhtäältä oppilaiden toiminta olisi odotusten mukaista ja toimittai­siin ennalta ehkäisevästi psyykkisen oireilun näkökulmasta ja toisaalta varmis­tettaisiin opettajien osaaminen ja jaksaminen haastavissa tilanteissa? Tiedossa on, että psyykkisen oireilun ennaltaehkäisyllä ja varhaisella puuttumisella saa­daan parhaita tuloksia (Landrum 2011, 256–257).

² Oppilaiden psyykkistä oireilua kirjattiin Suomen virallisen tilastojen Tilastokeskus­en tilastoihin vuoteen 2011 saakka kategoriaan ”Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus”.

2.3.2 Psykkinen oireilu on varhain tunnistettavissa

Suuri osa epäsuotuisan kehityksen riskissä olevista lapsista on tunnistettavissa varhain (Sourander & Aronen 2013, 539). Marttusen ja Kaltiala-Heinon (2007, 596) mielestä häiriöiden arviointia vaikeuttavat nuoren nopea kehitys ja kehityksen huomattavat erot yksilöiden ja eri sukupuolten välillä. Santalahden (2014) uudempi näkemys on positiivisempi, sillä hänen mielestään lasten ja nuorten ikätasosta poikkeavat vakavat käytösongelmat ovat helposti tunnistettavissa. Sourander ja Aronen (2013, 530) muistuttavat, että lapsen käyttäytymisen ja tunne-elämän poikkeavuuden tunnistaminen edellyttää lapsen normaalin kasvun ja kehityksen tuntemusta. Se, mikä on normaalia käyttäytymistä tietyn ikäisenä, saattaa olla poikkeavaa toisena ikäkautena. Psykologia on oppiaineena ja lapsen tavanomaista kehitystä käsitellään meillä jo lukio-opinnoissa, joten kaikilla opettajakoulutuksen käyneillä opettajilla on hyvä tieto lapsen ”normaalista” kehityksestä.

Kouluja pidetään merkittävänä toimijoina ongelmien havaitsemisessa ja tuen antamisessa sekä hoitoon ohjaamisessa (Sourander & Piha 2009, 959). Opettajilla arvioidaan olevan hyvät valmiudet ja taitoa tunnistaa myös ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä jo alakouluikäisissä oppilaissa (Elonheimo 2010, 76). Koulussa on lisäksi useita tekijöitä, joiden arvioidaan suojaavan oppilasta käytöshäiriöltä: oppilaita tukevat aikuiset, koulun ja kodin yhteistyö sekä koulussa pärjääminen (Lehto-Salo 2011, 24). Toisaalta koulussa on useita tekijöitä, jotka ovat **riskitekijöitä käytöshäiriölle**. Näitä ovat muun muassa koulun levottomuus, koulukiusaaminen sekä se, ettei koulussa osata hyödyntää oppilaan ominaista oppimistapaa, eikä ymmärretä heidän kehitystään (Lehto-Salo 2011, 24).

Suomalaisten oppilaiden hyvinvointia myös seurataan kansallisesti säännöllisesti. Terveys- ja hyvinvoinnin laitos kerää joka toinen vuosi kaikilta peruskoulujen 8. -ja 9. -luokkalaisilta sekä lukioden ja ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijoilta tietoja nuorten elinoloista, kouluoloista, terveydestä, terveystottumuksista sekä oppilas- ja opiskelijahuollosta. Vuonna 2015 suoritetun kyselyn mukaan 8. -ja 9. -luokkalaisista tytöistä 17 prosenttia ja pojista kuusi prosenttia on kertomansa mukaan kokenut kohtalaista tai vaikeaa ahdistuneisuutta. (Terveys- ja hyvinvoinnin laitos 2015.)

Mielenterveyspalveluita käyttää Gyllenbergin ym. (2013) tutkimuksen mukaan joka kahdeksas 0–14-vuotias lapsi Suomessa. Marttunen ja Kaltiala-Heino (2013, 567) puolestaan arvioivat, että noin 20–40 prosenttia nuorista, joilla on mielenterveyden pulmia, hakeutuu mielenterveyspalveluihin. Tytöt hakeutuvat poikia useammin mielenterveyspalveluihin (emt. 567). Suomessa lasten hoitoon ohjautuminen on lisääntynyt viime vuosina, vaikka suuri osa lapsista, joilla on mielenterveyden pulmia, ei ole saanut mitään hoitoa. (Santalahti ym. 2009, 959.) Hoitoon ohjautuminen on parantunut, koska ongelmia tunnistetaan aikaisemmin, mielenterveysongelmiin liittyvä leimautuminen on vähentynyt ja lainsäädäntöä ja palveluita on kehitetty. Souranderin ja Arosen (2013, 539) mukaan lasten oireiden alkamisen ja ensimmäisen hoitokontaktin välillä on kui-

tenkin usein jopa vuosien viive. Varhain aloitettu hoito parantaa pitkäaikaisenustetta ja vähentää toimintakyvyn heikkenemisen riskiä (Santalahti & Marttunen 2014, 189). Mielen terveyden ja käyttäytymisen häiriöt (F00–F99) ovat varhaisen työkyvyttömyyseläkkeelle siirtymisen syynä hämmentävän usealla nuorella. Nuoria ja nuoria aikuisia, jotka kuuluvat ikäryhmään 16–29-vuotiaat oli Kansaneläkelaitoksen tilastojen (2014) mukaan 31.12.2014 työkyvyttömyyseläkkeellä kyseisellä perusteella yhteensä 10 834 henkilöä. Nuorimpia työkyvyttömyyseläkkeen saajia olivat 16–19-vuotiaat, joita oli 1 187. Seuraava ikäryhmä oli 20–24-vuotiaat, joita oli 4 407. Kolmannessa ikäryhmäryhmässä (25–29-vuotiaat) työkyvyttömyyseläkkeellä oli mielen terveyden ja käyttäytymisen häiriöiden vuoksi 5 240 henkilöä.

3 TUTKIMUSPROSESSI

3.1 Tieteenfilosofiset valinnat

Tutkimukseni on laadullinen kuvaileva tutkimus, joka kuvaa todellista moninaista elämää. Laadullisen tutkimuksen olennaisinta pohdintaa ovat kysymykset siitä, *mitä* ja *miten* tutkitaan. Näihin kysymyksiin vastataan tieteenfilosofisten valintojen avulla. Rauhalan (2000) mukaan tieteenfilosofian tehtävä on paljastaa, mikä on tutkimuskohteen perusluonne, jotta voitaisiin asettaa tutkimuskysymykset ja valita tutkimusmenetelmät. Tutkija joutuu paneutumaan tieteenfilosofisiin kysymyksiin ontologiasta, epistemologiasta ja metodologiasta (Denzin & Lincoln 2011, 12), jotka viitoittavat koko tutkimuksen rakentumista. Guban (1990, 17) mukaan tutkijan epistemologisten, ontologisten ja metodologisten oletusten verkkoa voidaan kutsua paradigmaksi tai tulkinnalliseksi kehikseksi, joka ohjaa tutkijan toimia. Ontologia pohtii tutkimuskohteen luonnetta; se pohtii, mitä on olemassa (Peltonen 2011, 54). Tutkija tekee jo tutkimusta suunnitellessaan ja menetelmiä valitessaan jonkin ontologisen ratkaisun eli edellyttää tutkimuskohteensa perusluonteeltaan jonkinlaiseksi, sillä muuten ei voi edes asettaa relevantteja hypoteesejä (Rauhala 2006, 20–21). Epistemologiset ja metodologiset ratkaisut tehdään ontologisen tarkastelun pohjalta. Epistemologia eli tieto-oppi pohtii kysymyksiä tiedon alkuperästä ja luonteesta. Varto (2011, 16) käyttää ilmaisua tutkimuksen menetelmällinen kulku tarkoittaessaan metodologia valintoja.

Ihmiskäsityksen kolmijakoisuus

Tutkimukseni kohteena oli *ihminen* ja hänen *kokemuksistaan* rakentuva elämismaailma. Ihmistieteissä tutkija joutuu miettimään ihmiskäsitystään. Ihmistä koskevien ontologisten käsitysten ajattelu on Rauhalan (1993) mielestä erityisen tärkeää tieteenaloilla, jotka tutkivat inhimillistä kokemusta. Yleiskielen merkityksessään ihmiskäsitys on usein tiedostamaton ja subjektiivisesti väritynyt. Sillä saatetaan tarkoittaa yleistä perusasennoitumista ihmiseen. Tämä sisältää

kulttuuriperinteen vaikutuksia, teoreettista tietoa ihmisestä, kokemuksista tulevaa tiedostamatonta sisältöä, ideologioista nousevia arvostuksia jne. Perusasennoituminen myös sävyttää yksilöllisiä ihmissuhteita. Tieteellisen tutkimuksen kohteena oleva ihmiskäsitys on tiedostetumpi, rationaalisempi ja selkeämpi (Rauhala 2005, 18.) Ihmiskäsityksen pitää Rauhalan (2005, 20) mukaan paljastaa millaisissa *olemisen perusmuodoissa* ihminen on todellistunut. Ihmisen ontologinen perusmuotoisuus voidaan siis esittää kolmijakoisena (Rauhala 2005, 32): kokonaisvaltaisessa eli *holistisessa ihmiskäsityksessä* ovat toisiinsa kietoutuneet olemassaolon ulottuvuudet: kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus (Rauhala 1989, 2000, 2007, 2014). Ihminen on siis olemassa orgaanisen tapahtumisen kokonaisuutena (tajunnallisuus), kokemisen kokonaisuutena (kehollisuus) ja elämäntilanteeseensa kietoutuneena (situationaalisuus) (Rauhala 2000). Rauhala (2005, 19) erottaa toisistaan ilmaiset ihmiskäsitys ja ihmiskuva. Ihmiskuvalla hän tarkoittaa empiiristen ihmistieteiden, kuten biologian, anatomian tai fysiologian tuottamia osittaiskuvauksia ihmisestä.

Perttulan (1999) mielestä ihmistyötä tekevien, kuten opettajien ja auttamisammateissa olevien pitäisi selkeyttää itselleen, mitä ihminen heille tarkoittaa. Perttulan (1999) vaateeseen ihmiskäsityksen selkiyttämistä opetustyössä on helppo yhtyä, sillä ihmisuus ja inhimillisyys ovat keskeisiä ja vaalittavia elementtejä opettajan työssä. Opettajan työ on ennen muuta vastavuoroista ihmishuhtetyötä, jossa opettaja on sekä koulutettuna ammattilaisena että tuntevana, kokevana ja monenlaisia kokemuksia omaavana henkilönä.

Fenomenologis-hermeneuttinen taustafilosofia

Halusin tässä erityispedagogiikan tieteenalan kvalitatiivisessa työssä tarkastella, kuvata ja ymmärtää (Denzin & Lincoln 2011, 4) kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä eli **opettajien kokemuksia oppilaiden psyykkisestä oireilusta**. Toisin sanoen halusin tarkastella ihmisten todellisuutta, heidän omaa kokemusmaailmaansa. Opettajilta kerätty aineisto tarjosi ilmiön tarkastelun mahdollisuudet, sillä kuten Perttula (2012, 331) toteaa: Kun tutkitaan kokemuksia on informanteilla oltava omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Kokemukset ovat aina tosia sille, joka ne kokee (Beresford 2003, 37). Samankaltaisten yksilöllisten kokemusten tulkinnat voivat silti erota toisistaan varsin paljon. Yksilöllisistä kokemuksista ja niiden tulkinnoista on Beresfordin (2003, 39) mukaan kuitenkin mahdollista luoda sosiaalisessa prosessissa *kollektiivista tietoa*, joka yhdistää ihmisten erilaisia ymmärryksiä ja näkökulmia näistä kokemuksista.

Opettajien omien kokemusten tarkastelulla tavoittelin näiden kokemusten ja niiden kautta syntyvän ilmiön **ymmärtämistä**. Aineistojeni yhteinen nimittäjä on *kieli*, jonka kautta on mahdollista edetä kohti syvällisempää ymmärtämistä. Kyky ymmärtää on Gadamerin (2009, 124, 207) mukaan ihmisen ominaisuus, joka mahdollistaa hänen yhteiselonsa toisten kanssa ja se toteutuu varsinkin kielen ja yhteisen keskustelun avulla. Koska tarkastelin työssäni toisten ihmisten *kokemuksia* ja pyrin kohti inhimillistä ja syvällistä ilmiön ymmärtämistä

tä, soveltui tutkimuksen filosofiseksi taustoittajaksi mielestäni parhaiten *fenomenologis-hermeneuttinen* kehys.

Fenomenologisen filosofian perustajana pidetään Edmund Husserlia (1859–1938) (Hankamäki 2008, 41). Fenomenologia tulee kreikan sanoista *faínomēnon*, ”ilmenevä, ilmiö” ja *logos* ”järki, käsitteellisyys, puhe, oppi”. Se tarkoittaa oppia ilmenevästä. (Backman & Himanka 2007.) Fenomenologista perinnettä määrittää kiinnostus elettyyn **todellisuuteen**, inhimilliseen **elämismailmaan** ja sen rakenteisiin. Siinä keskitytään valmiin teoreettisen viitekehysten sijasta ilmiöihin ja niiden käsitteelliseen jäsentämiseen ja sen tutkimuskohteena on *kokemuksellinen todellisuus*. (Henriksson & Friesen 2012, 1; Laine 2010, 29; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9, 10; Pulkkinen, 2010, 29.) Tämän tutkimuksen kokemuksellinen todellisuus ilmeni opettajilta kerätyssä kysely-, kirjoitelma- ja haastattelyaineistossa. Uskollisuus ilmiöille on fenomenologiassa tärkeää (Miettinen ym. 2010, 10) ja se onkin todellisten asioiden ja niiden rakentamisen kohtaamista niiden omilla ehdoilla, alistamatta niitä millekään, mikä on niille itselleen vierasta (Finlay 2012, 19; Backman 2010, 78). Fenomenologia on puhtaan ja ennakkoluulottoman kuvailevaa tiedettä (Miettinen ym. 2010,12-13; Pulkkinen 2010, 37), joka pyrkii ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine 2010, 31). Subjektiiivisen kokemuksen korostaminen ei kuitenkaan merkitse toisten ihmisten tai maailman merkitysten vähättelemistä (Suorsa 2014, 23). Backman (2010, 71) viittaa filosofi Martin Heideggerin, jota pidetään fenomenologian edelleenkehittäjänä Husserlin jälkeen, luonnehdintaan siinä, että fenomenologia on hermeneuttinen, konkreettisten mielekkyystilanteiden kielellistä tulkintaa, viitoittavaa *ymmärrettäväksi saattamista*.

Hermeneuttinen fenomenologia pyrkii havainnollistamaan elettyjä merkityksiä: se yrittää kuvata ja tulkita näitä merkityksiä syvällisesti ja rikkaalla tavalla (Henriksson 2012, 121). Hermeneutiikka on *ymmärtämisen taitoa* (Gadamer 2009, 130; Laine 2010, 31). Hermeneutiikalla tarkoitettiin alun perin käytännön taitoa: julkistamisen, tulkkauksen, selittämisen ja tulkinnan sekä ymmärtämisen taitoa (Gadamer 2009, 40). Hermeneuttisuudessa olennaista on tulkintojen tekeminen ja tutkimuskohteen syvälinen ymmärtäminen (Gadamer 2009, 74; Laine 2010, 31). Laineen (2010, 31) mukaan hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten välisen kommunikaation maailmaan ja Gadamerin (2009, 33) mielestä tulkitsija, joka haluaa ymmärtää tekstiä, antaa tekstin sanoa hänelle jotakin sen sijaan, että jättäytyisi oman ennakkonäkemyksensä varaan. Hermeneuttisessa tutkimuksessa ainutkertainen ja ainutlaatuinen on kiinnostavaa, se ei etene yksittäistapauksista yleiseen (Laine 2010, 30). Hermeneuttisen säännön mukaan kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Kriteeri oikealle ymmärtämiselle on yksittäisseikkojen yhteensopivuus kokonaisuuden kanssa. Tutkimuskohteen ymmärrys syvenee vähitellen, jolloin puhutaan hermeneuttisesta kehästä (Gadamer 2009, 29; Laine 2010, 36–37).

3.2 Tutkimuskysymykset

Straussin ja Corbinin (1998, 36) mielestä yksi tutkimuksen tekemisen vaikeimmista päätöksistä on tutkimusongelman valitseminen ja tutkimuskysymysten asettaminen. Myös tässä työssä tutkimusongelman löytäminen ja valitseminen oli vaikeaa ja vaati tutkimusmatkan aloittamisen ilman täsmällisiä kysymyksiä. Laadullisten tutkimuskysymysten tulisi artikuloida sitä, mitä tutkija haluaa tietää sosiaaliseen interaktioon osallistuvien aikeista ja näkökulmista (Agee 2009, 432). Alusta saakka oli selvää, että perusopetuksen oppilaiden psyykkisen oireilun tarkastelu on tutkimuskohteena, mutta täsmällisiin kysymyksiin päätyminen edellytti muun muassa kyselyaineiston läpikäymistä useaan kertaan. Kirjoitelma-aineistoon syventyessä alkoi vähitellen hahmottua mistä tässä matkassa olikaan kysymys: tutkimuksen tavoitteena ja tarkoituksena oli selvittää ja ymmärtää **millaisena opettaja kokee opetusryhmänsä lasten ja nuorten psyykkisen oireilun?**

Oikein asetettujen kysymysten avulla on mahdollista saada esille merkityksellistä uutta informaatiota, joka tutkimuksen teon perimmäisenä tarkoituksena onkin. Ageen (2009, 446) mielestä hyvät laadulliset kysymykset ovat dynaamisia ja monisuuntaisia. Ne suuntaavat lukijaa kohti tutkimuksen olennaisinta ja samalla toimivat kuin linsseinä tutkijan osoittamiin elämän, kokemusten ja näkökulmien nyansseihin. Millaisin kysymyksiin pääsisin kohti tutkimuksen olennaisinta ja saavuttaisin tutkimuksen tavoitteen? Pohdinnan ja useiden hiomisten jälkeen lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi tarkentui kolme kysymystä:

- 1) *Millaisena oppilaiden psyykkinen oireilu näkyy opettajille?*
- 2) *Millaisia huolenaiheita opettajilla on liittyen oppilaiden psyykkiseen oireiluun?*
- 3) *Miten opettajat vastaavat oppilaiden psyykkiseen oireiluun?*

3.3 Aineistot, niiden hankkiminen ja osallistujat

Kvalitatiivinen aineisto on ilmaisullisesti rikasta, monitasoista ja kompleksista (Alasuutari 2012). Tässä työssä aineiston tuottamisen tilanteet olivat tutkimusta varten järjestettyjä (Alasuutari 2012) ja aineistonkeruun tavoitteena oli tuottaa kuvaus uniikista ilmiökentästä (Alastalo & Åkerman 2010, 373–374). Data kerättiin useana toistana tukevana aineistona. Aineistoni on osa VETURI-hankkeessa (ks. 14) kootusta laajasta tietovarannosta. Hankkeessa tehtiin muun muassa koko Suomen kattavia sähköisiä kyselyjä. Ne osoitettiin ammattilaisille, jotka joko työskentelevät perusopetuksessa tai ovat muuten tekemisissä vaativaa erityistä tukea saavien perusopetusikäisten kanssa. Tietoja hankittiin erityisopettajilta, myös ohjaajat, rehtorit, avustajat, tulkit ja muut koulujen ammattilaiset vastasi-

vat kyselyihin. Tietovarannossa on aineistoa huoltajilta, lääketieteen, terveydenhuollon ja sosiaalitoimen asiantuntijoilta sekä järjestöjen ammattilaisilta. Myös oppilailta on kerätty tietoja. Lisäksi koottiin dokumenttiaineistoja, kuten kuntoutuksen ja erityisen tuen suunnitelmia. Kansallisten, lähinnä määrällisten kyselyjen lisäksi on laadullisia ja vastaajamäärältään pienempiä aineistoja (Kontu ym. 2015). Osallistuin tutkijana kaikkien näiden tietojen keruun ja analyysien suunnitteluun, analysointiin ja raportointiin. Koko aineistoja koskevat analyysit on raportoitu suomeksi (Kokko ym. 2014; Ojala ym. 2015; Kontu ym. 2015). Osa materiaalista on julkaistu tieteellisinä artikkeleina tai alan koulutuksissa tai niistä on valmistunut oppinnäytetöitä (muun muassa Pesonen 2016).

VETURI-tietovarannosta tätä väitöskirjaa varten erotin materiaalia neljästä eri VETURI-aineistosta. Kahdesta sähköisestä kansallisesta kyselystä (I ja II) erottelin tutkimukseeni vastaukset niiltä perusopetuksessa työskenteleviltä opettajilta, jotka opettavat oppilaita, joilla on psyykkistä oireilua, mielenterveyteen liittyviä pulmia tai siihen viittaava diagnoosi. Muut ammatti- ja oppilasryhmät rajasin aineiston ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa ovat aineistona ensimmäisestä (I) ja toisesta (II) kyselystä erotettujen tietojen lisäksi Mun sieluun sattuu -opettajakirjoitelmat. Kolmantena aineistona on kolmen opettajan haastattelut, jotka tehtiin syventämään kyselyjen ja kirjoitelmien antia.

Kyselyt, joissa on koottu sekä numeerista että laadullista tietoa antavat kokonaiskäsityksen psyykkisesti oireilevien oppilaiden opettajien kokemuksista. Kirjoitelmien keskiössä on tämän tutkimuksen fokus ”oppilaiden psyykkinen oireilu”. Opettajien haastattelut syvensivät ja varmistivat muuta aineistoa opettajien omalla kokemukselellä ilmaistuna. Aineiston syvyyden ja laajuuden varmistamiseksi oli tarpeen käyttää useita aineistoja. Yhdessä ne muodostivat holistisen ja realistisen kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. Kyselyaineisto koottiin kahtena peräkkäin tapahtuvana prosessina vuosien 2012–2014 aikana. Kirjoitelmat ja haastattelut kerättiin rinnakkaisina prosesseina vuosina 2014–2015. Aineiston hankintaprosessit avataan yksityiskohtaisesti seuraavissa luvuissa.

3.3.1 Kyselyaineiston hankkiminen

Kun tavoitteena on saada nopeasti ja helposti paljon informaatiota, kannattaa käyttää kyselyä (Mertens & McLauhglin 2011, 169). VETURI-hankkeessa selvitetiin kansallisesti erityisen tuen toteutumista ja toteuttamista kahdella sähköisellä kyselyllä vuosina 2012 ja 2014 (Kokko ym. 2014; Ojala ym. 2015). Hankkeen ensimmäinen kysely (liite 2), jossa tarkasteltiin lukuvuotta 2011–2012, suunnattiin kaikille perusopetuksen kouluille Suomessa. Toinen samansisältöinen kysely suunnattiin 24 sairaalaopetusyksikköön, kuuteen valtion koulukotiin ja kymmeneen yksityiseen ja kuntayhtymien laitos- tai erityiskouluun (nykyisin näistä kouluista on käytössä nimitys ”Erityishuollon palveluiden yhteydessä toimivat koulut”; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Kyselyssä tarkasteltiin lukuvuotta 2012–2013.

Tutkimukseeni käyttöön poimin kyselyistä yhteensä 74 vastaajan antamat tiedot psyykkisesti oireilevista oppilaiden opetuksesta seuraavasti: ensimmäisen ja toisen kyselyn kaikista vastauksista eroteltiin SPSS -ohjelmalla vastaukset

niiltä opettajilta, joiden opetusryhmissä on ensisijaisesti oppilaita, joilla on vakavia psyykkisiä ongelmia. Erottelussa hyödynnettiin kysymystä ”Millä perusteella ryhmäsi oppilaille on tehty erityisen tuen päätös / erityisopetussiirto. Valitse perusteet ja kyseessä olevien oppilaiden lukumäärät”. Mukaan tutkimukseen otettiin niiden vastaajien tiedot, jotka olivat valinneet kohdan ”Heillä on vakavia psyykkisiä ongelmia”. Lisäksi oli mahdollista valita kysymyksen alakohta ”Heillä on jokin muu peruste. Joku muu: Mikä?” Sieltä poimittiin mukaan kaikki ne, jotka arvioitiin kuuluviksi tämän tutkimuksen kohdejoukkoon. Kokonaisuineistosta näitä tapauksia oli valitsemassa molemmilla kerroilla kaksi henkilöä, jotka tekivät kumpikin itsenäisesti omat valintansa. Valintojen jälkeen niitä verrattiin toisiinsa. Tällä toimenpiteellä varmistettiin luotettavuutta. Molemmilla kerroilla henkilöt valitsivat toistensa valinnoista tietämättä samat vastaajat mukaan tutkimusaineistoon, joten luotettavuusmittaustulokseksi saatiin 100.

Tutkimukseni kohderyhmään kuuluvia vastaajia oli ensimmäisessä kyselyssä 49. Heillä oli opetettavanaan yhteensä 376 kohderyhmän oppilasta. Toisesta kyselystä valikoitui 25 vastaajaa, joilla oli opetettavanaan yhteensä 199 kohderyhmän oppilasta. Nämä 25 opettajaa työskentelivät joko sairaalaopeutusyksikössä tai valtion koulukodissa.

Kyselyissä kartoitettiin seuraavia aiheita:

- Moniammatillisesti luotuja koulunkäynnin tukitoimia ja toimintamalleja,
- Lähikouluperiaatteen mukaisen opetuksen järjestämistä,
- Erityisen tuen oikeuden saamista ja erityisen tuen toteutumista,
- Perusopetuksen lakiuudistuksen toteutumista ja
- Vastaajien täydennyskoulutustarpeita

Jokaisesta aiheesta esitettiin useita kysymyksiä, joista suurimpaan osaan vastattiin valitsemalla itselle sopivin vaihtoehto esitetyistä vaihtoehdoista. Vaihtoehdot oli muodostettu 3-, 4- tai 5-portaisella Likert-asteikolla. Kolmeen kysymykseen vastattiin avovastauksin.

Kyselyyn osallistujat

Kyselyn taustatietoina kysyttiin vastaajan ikää ja sukupuolta. Naisvastaajia oli enemmän kuin miehiä, kuten opetuslalla yleensäkin (Kumpulainen 2014, 67). Naisia oli 53 ja miehiä 21. Vastaajista 26 kuului ikäryhmään 40–49-vuotiaat, seuraavina olivat 30–39- ja 50–59-vuotiaat. Vähiten oli 20–29-vuotiaita vastaajia. Vastaajien ikä- ja sukupuolijakauma on kuvattu liitteen 4 taulukossa 4.

Vastaajien taustatieto-osuudessa kysyttiin koulutuksesta erityisopettajaksi. Vastausvaihtoehtoina oli erityisopettajan opinnot joko luokanopettajan tai lastentarhanopettajan opintojen jälkeen tai erityisopettajan, erityisluokanopettajan tai erityislastentarhanopettajan opinnot ylemmän korkeakoulututkinnon osana. Vaihtoehtoina oli myös ”Ei erityisopettajan tai erityisluokanopettajakoulutusta” tai ”muu koulutus”. Lisäksi jälkimmäisessä kakkoskyselyssä oli vaihtoehtona erityisopettajaopinnot aineenopettajan opintojen jälkeen. Ensimmäisessä kysely-

lyssä (N=49) oli 22 erityisopettajaopinnot suorittanutta, joten erityisopetuksen tehtäviin muodollisesti kelpoisia oli 44,9 prosenttia vastaajista. Muu kuin erityisopettajakoulutus oli 22 vastaajalla ja viisi jätti vastaamatta. Toisessa kyselyssä (N=25) oli 20 (80%) erityisopettajaopinnot suorittanutta. Vain neljällä (16%) vastaajista oli muu koulutus, yksi henkilö jätti vastaamatta. Kelpoisuudet esitellään liitteen 4 taulukossa 5.

Kelpoisuuden lisäksi taustatiedoissa kysyttiin erityisopetukseen liittyvän työkokemuksen määrää. Ensimmäisen kyselyn vastaajien työkokemus jakaantui melko tasaisesti 1-19 työvuoden välille. Vastaajissa oli mukana myös sellaisia, joilla kokemusta erityisopetuksen tehtävistä oli vasta alle vuosi. Toisen kyselyn vastaajien enemmistöllä oli työkokemusta 5-19 vuotta. Kenelläkään vastanneella ei ollut alle vuotta erityisopetuskokemusta. Molemmissa kyselyissä yhdellä vastaajalla erityisopetustyökokemusta oli vähintään 30 vuotta.

Ensimmäisen kyselyn vastaajien koulut sijaitsivat maantieteellisesti 33 kunnan alueella. Eteläisen Suomen vastausaktiivisuus oli korkein: Uudeltamaalta vastaajia oli 13 ja Varsinais-Suomesta 10. Lapin, Kainuun, Etelä-Pohjanmaan ja Etelä-Savon alueilla työskenteleviä vastaajia oli mukana erittäin vähän. Vastaajista 57,1 prosenttia työskenteli 100-500 oppilaan koulussa ja 32,7 prosenttia vastaajista työskenteli alle sadan oppilaan koulussa ja loput yli tuhannen oppilaan kouluissa.

Toisen kyselyn vastauksista 21 saatiin sairaalaopetusta antavien yksiköiden opettajilta ja neljä valtion koulukodeista. Vastaajista 11 oli Uudenmaan alueelta. Keski-Suomesta ja Etelä-Savosta vastaajia oli kolme, Kymenlaaksosta kaksi ja muualta maasta saatiin yksittäisiä vastauksia. Pohjois-Suomen vastaajat puuttuvat kokonaan, pohjoisin vastaus saatiin Kainuun alueelta. Vastaajista 56 prosenttia työskenteli koulussa, jossa oppilaita on vähintään 90. Vastaajien omat opetusryhmät olivat melko pieniä: yleisin oppilasmäärä oli kahdeksan, joka oli kyselyhetkellä kuudella vastaajalla. Oppilaat jakaantuivat iältään lähes tasan 13-16-vuotiaisiin (47,2%) ja 7-12-vuotiaisiin (46,7%). Alle 7-vuotiaita oli kolme ja yli 16-vuotiaita oli yhdeksän.

3.3.2 Kirjoitelmien hankkiminen

Kirjoitelmat olivat Mun sieluun sattuu - oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen koulussa -täydennyskoulutusseminaareihin osallistujien kirjoittamia. Täydennyskoulutus oli VETURI-hankkeen, oppimisen ja koulunkäynnin tuen verkoston (nykyisin käytössä nimi Oppimis- ja ohjauskeskus) Valterin ja valtakunnallisen lastensuojelun erityisosaamisen keskus Pesäpuu ry:n yhteishanke, jossa Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia organisoï käytännönjärjestelyjä. Kuuluin koulutuksen suunnittelu- ja ohjausryhmään. Eräässä kokouksessa ehdotin, että ilmoittautumislomakkeeseen lisätään pyyntö lyhyestä tekstistä, jolla saadaan tutkimuskäyttöön tietoa psyykkisesti oireilevista oppilaista ja heidän opettamisestaan. Ehdotus sai kannatusta, koska tutkimusaineistonkeruun lisäksi kysymys orientoisi osallistujia tapahtumaan ja antaisi samalla kouluttajille lisätietoa osallistujien odotuksista. Sähköisen ilmoittautumisen yhteydessä osallistujia pyydettiin lyhyesti vastaamaan kysymyk-

seen **”Mikä sinua eniten pohdituttaa omassa työssäsi liittyen psyykkisesti oireileviin lapsiin?”**. Nämä vastaukset nimesin kirjoitelmiksi.

Mun sieluun sattuu -koulutus (2014–2015) koostui moniammatillisista seminaareista, toiminnallisista työpajoista sekä työnohjaussessioista. Viisi samansisältöistä seminaaria kohdennettiin opetus- ja opiskeluhuollon henkilöstölle sekä lastensuojelussa toimiville sosiaali- ja terveysalan ammattilaisille. Ne järjestettiin Oulussa, Jyväskylässä, Mikkelissä, Helsingissä ja Kauhajoella. Seminaareista kolme järjestettiin syksyllä 2014 ja kaksi keväällä 2015. Ilmoittautumiset kirjoitelmiseen vastaanotti Palmenian projektisihteeri, joka lähetti kirjoitelmat ja osallistujan taustaorganisaatiotiedot minulle. Taustaorganisaatioikseen osallistujat olivat kirjoittaneet esimerkiksi koulu, varhaiskasvatusyksikkö, varhaiserityiskasvatus, hanke, oppilashuoltoyksikkö, perhetukikeskus, sivistys- ja kulttuuripalvelut tai kaupunki.

Viiteen seminaariin ilmoittautui yhteensä 597 henkilöä. Kauhajoen kirjoitelmien tarkkaa lukumäärää ei vastaanottoepäselvyyden vuoksi saatu tietää, joten ne jätin tutkimusaineiston ulkopuolelle. Kirjoitelmia vastaanotettiin 276 ja ne lähetettiin minulle seminaaripaikkakunnittain koottuna joko ennen seminaaria tai sen jälkeen. Erottelin värikoodilla ne kirjoitukset, joissa kirjoittajan taustaorganisaatioksi oli merkitty koulu ja kirjoittaja oli tekstin mukaan opettajapositiiossa. Mikäli kirjoittaja oli esimerkiksi koulukuraattori, en ottanut tätä kirjoitelmaa mukaan aineistoon, koska halusin tarkastella nimenomaan opettajien kokemuksia. Kaikkien muiden kuin opettajien kirjoitukset rajasin tämän aineiston ulkopuolelle. Mikäli taustaorganisaatiota ei oltu merkitty näkyviin, en arvaillut sitä, vaan jätin tekstin aineiston ulkopuolelle. Näin toimien aineistoon valikoitui kirjoitelmia yhteensä 169.

3.3.3 Haastatteluaineiston hankkiminen

Halusin syventää kysely- ja kirjoitelma-aineistoa opettajien haastatteluilla, jota käytetään paljon laadullista tutkimusta tehdessä. Haastattelu on joustavaa ja sen avulla saadaan kokonais käsitystä informaatiosta. Haastattelujen avulla on mahdollista tavoittaa elämänalueita, kuten ihmisten subjektiiviset kokemukset ja asenteet, jotka muuten saattaisivat jäädä tavoittamattomiksi (Peräkylä & Ruusuvuori 2011, 529). Haastattelujen tavoitteena oli ymmärtää opettajien kokemuksia (Mertens & McLaughlin 2011, 169). Haastatteluissa minua kiinnostivat keskusteltavat asiat, ei haastattelu itsessään (Peräkylä & Ruusuvuori 2011, 529). Lisäksi henkilökohtaisen keskustelun aikana oli mahdollisuus tarkkailla ja huomioida prosessia ja yksityiskohtia, kuten esimerkiksi tunnetiloja, joita kyselylomakkeessa ei tule esille (muun muassa Patton 2015, 428).

Halusin täydentää tutkimusaineistoani sellaisilla haastatteluilla, joiden antajilla olisi useiden vuosien opetuskokemus. Toisena kriteerinä pidin sitä, että haastateltavat edustaisivat erilaisia opettajuuden ammattinimikkeitä, kuten esimerkiksi erityisopettaja ja luokanopettaja. Tunnen työkokemukseni ansiosta paljon opettajia eri puolilta Suomea ja tapaan heitä muun muassa koulutuksissa, seminaareissa ja työryhmissä. Jossain tapaamisissa esitin toiveen haastatella muutamia opettajia psyykkisesti oireilevien oppilaitten opetuksesta. Kerroin

tutkimukseni tavoitteesta ja tarkoituksesta. Kerroin myös, että heidän kertomuksensa tulisivat olemaan osa tutkimusaineistoani, johon kuuluivat myös kyselyt ja kirjoitelmat. Kolme opettajaa osoitti kiinnostusta osallistumiseen. Otin heidät kaikki mukaan, sillä tiesin jokaisella olevan pitkä työkokemus ja arvelin, että heillä olisi tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2015, 425). Haastateltaviksi lupautui yksi luokanopettaja, yksi erityisluokanopettaja ja yksi erityiskoulun rehtori. Kaksi haastattelua suoritettiin joulukuussa 2014 ja kolmas maaliskuun alussa vuonna 2015.

Haastattelut olivat asiantuntijahaastatteluja, joiden avulla pyrittiin hankimaan tietoa tutkittavasta ilmiöstä, jonka haastateltava tuntee erityisen hyvin. Kiinnostuksen kohteena ei ollut asiantuntija itse, vaan häntä haastateltiin sen tiedon vuoksi, jota hänellä oletettiin olevan. Haastattelut tehtiin teemahaastattelumaisesti. Tällä tarkoitan haastattelua, joka kohdennettiin tiettyihin teemoihin ja jossa silti voitiin tarvittaessa kysymysten muotoilua ja järjestelystä vaihdella (Hirsjärvi & Hurme 2006, 47–48; Ruusuvuori & Tiittula 2009, 10). Haastattelut muistuttivat ammatillista keskustelua. Haastattelu voi muistuttaa myös spontaania keskustelua, mutta eroaa siitä kuitenkin institutionaalisuutensa vuoksi. Tämä ilmenee muun muassa nauhoituksena ja muistiinpanojen tekemisenä. Asiantuntijahaastattelu tuotetaan aina haastattelijan ja haastateltavan vuorovaiikutuksena (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 10, 13, 23).

Näiden kerronnallisten haastattelujen kohteena olivat kertomukset **kokemuksista** (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 12). Keskusteleminen haastateltavien kokemuksellisesta todellisuudesta soveltui hyvin fenomenologiseen taustafilosofiaan. Jokainen haastattelu alkoi haastateltavan tutustumisella haastattelukykyiksiin ja keskusteluteemoihin etukäteen joko haastatteluhetkellä tai ennen sitä. Haastattelun alussa kertasin haastateltavalle tutkimuksen tavoitteet ja kerroin keskustelun kulun. Tämä ankkuroi meidät haastattelutilanteeseen. Haastattelun perusrunkona (liite 3) oli kahdeksan kysymystä. Keskusteluissa käsiteltiin haastateltavan koulutusta, opetuskokemusta ja sen hetkistä opetusryhmää tai -ryhmiä. Keskusteluissa puhuttiin haastateltavan työstä ja opetusryhmän oppilaista, joilla on psyykkistä oireilua. Kyselin kokemuksia oppilaiden oireilusta sekä sen näkymisestä opetustilanteissa. Lisäksi keskusteltiin näihin oppilaisiin mahdollisesti liittyvistä pedagogisista asiakirjoista ja siitä, miten ne tukivat opetusta ja oppimista. Haastattelurungossa oli myös kysymys vastaajan yhteistyöstä muiden opettajien kanssa. Jokaisen kysymyksen kohdalla oli mahdollista joustavasti joko supistaa tai laventaa keskustelua tarpeen mukaan. Pyrin kohti fenomenologista haastattelua, joka on luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunoloinen tapahtuma (Laine 2010, 37).

Kunkin haastateltavan kanssa edettiin pääosin haastattelurungon mukaisesti siten, että erityisen kiinnostavia yksityiskohtia syvennettiin. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina kahden haastateltavan kanssa kasvotusten ja yhden kanssa skype:n välityksellä virtuaalisena haastatteluna (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2009, 265). Tähän vaihtoehtoon päädyttiin yhteisen sopivan ajankohdan löytämisen vaikeuden vuoksi. Haastattelut nauhoitettiin puhelimen nauhoituslaitteella, josta ne oli helppo sähköisesti siirtää tietokoneelle jatkokäsittelyyn.

Haastattelujen osallistajat

Haastateltavina olivat kokeneet opettajat, joista käytetään anonymisyyden suojaamiseksi peitenimiä (Ruusu vuori & Tiittula 2007, 17). Mukana olivat *Pirkko*, *Martta* ja *Terttu*. Pirkko oli 49-vuotias luokanopettaja, joka haastatteluhetkellä opetti perusopetuksen toisen vuosiluokan oppilaita noin 400 oppilaan koulussa läntisen Suomen kunnassa. *Pirkko* oli kymmenisen vuotta tehnyt luokanopettajan työtä, joka hänen mielestään *on ollu haastavaa ja mielenkiintoista ja antoisaa aina välillä*. Työvuosiin sisältyi siis monenlaisia kokemuksia, jotka vaihtelivat. Pirkon opetusryhmässä oli 19 oppilasta, joita hän opetti ensimmäisellä vuosiluokallakin. Hän kuvaili ryhmäänsä oppilaiden taitojen avulla seuraavasti: *No tää on hyövin eläväinen, porukka ja, semmonen, ehkä silmiinpistävin juttu oli että, kaikki oppi niinku, aika niinku, hyöinki nopeesti lukemaan että se oli semmonen aika, yllättäväki huomio että melkein syysloman jälkeen ykkösellä niin kaikki osas lukea, mikä, mitä ei oo aikasemmin tapahtunu et ois koko iso ryhmä oppinu niin nopeesti*. Pirkon ryhmässä oli yksi oppilas, joka oli parhaillaan paikallisen kasvatusneuvolan tutkimuksissa. Pirkon haastattelun pituus litteroituna 12 fonttikoon tekstinä on kuusi sivua.

Martta oli yli 50-vuotias erityisluokanopettaja, joka toimi laaja-alaisena erityisopettajana yhtenäiskoulussa keskisuudessa kaupungissa Keski-Suomessa. *Martalla* oli pitkä opetuskokemus erityisluokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan työstä. Haastatteluhetkellä hän toimi haastavan asuinalueen koulussa kaupunginosassa, jonka väestöstä noin 25 prosenttia oli työttömänä. Oppilaista noin 15 prosentilla oli maahanmuuttajataustaa ja noin puolet oli yhden huoltajan perheistä. *Martta* kertoi, että *ajattelen että sellasis kouluis on helpompaa missä on paljon haasteita et koulun on pakko kehittää toimintakulttuuria, ja oppilashuollon palvelujaan, ja semmonen koulu missä niinku on vähemmän ongelmia nii, siellä voiaan sit jättää tää puoli kehittämättä. Ja sitte oppilaat kriisiytyy kun ei oo niinku valmiita toimintamalleja, ja ei ehkä aina sitte kiinnostustakaan kehittää niitä*. Tässä koulussa hän oli työskennellyt 15 vuotta. *Martan* haastattelun litteroitu pituus on 12 sivua.

Terttu oli arviolta noin 55-vuotias erityisopettajataustainen rehtori Lounais-Suomesta. Haastatteluhetkellä *Terttu* toimi rehtorina kahdella erityiskoululla. Hän kuvaili itseään näin: *Mä oon kehitysvamma-alan ihminen, joka on ollu erityisopettajana ja erityisluokanopettajana 25 vuotta. Ja siitä rehtorina, apulaisrehtorina ja rehtorina varmaan 10 vuotta yhteensä*. *Tertulla* on johtamistyönsä lisäksi muutamia opetustunteja viikossa heterogeeniselle yläkouluikäisten opetusryhmälle, jonka oppilailla on *Aspergerin kirjo -diagnoosii, ADHD:tä, ja sitten oikeestaan pelkästään käyttäytymisen pulmia ettei oo mitään sen kummempaa diagnoosii. Sit on ehkä sit vähän siit autismistaki johtuvaa, semmosta, et kun ajatusmaailma on tosi konkreettinen niin sitte ei ain ihan ymmärrä oikein niin sit siit tulee niit käyttäytymisen ongelmia*. *Tertun* kertoman mukaan jokaisella oppilaista oli myös käyttäytymiseen tai mielenterveyteen liittyvää oireilua. *Tertun* litteroidun haastattelun pituus on seitsemän sivua.

3.3.4 Aineistoyhteenvedo ja triangulaatio

Kolmen erilaisen aineiston yhteinen nimittäjä oli opettajien kokemukset oppilaista, joilla on psyykkistä oireilua. Aineiston kyselyissä ja haastatteluissa opettajien taustakoulutusta kysyttiin, kirjoitelmissa sitä ei kysytty. Vastauksien perusteella voi päätellä, että aineistossa on mukana luokan- ja aineenopettajia sekä erityis- ja erityisluokanopettajia. Kunkin aineiston tavoitteena oli tuottaa samasta ilmiöstä kuvaa. Yksinään kukin aineisto olisi ollut liian suppea ja olisi mielestäni tuottanut liian kapean näkemyksen tarkastelun kohteesta. Koko tutkimusaineisto, jossa informantteja on yhteensä 246, esitellään keruuajankohtineen taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Tutkimusaineistokoonti

| Aineistot | Vastaajien lukumäärä (N) | Tiedonkeruun ajankohta | Kuvaus |
|---------------------|--------------------------|----------------------------------|--|
| Kyselyaineisto | 74 | Kevät 2012– kevät 2014 | 39 kysymystä, joista 3 avointa kysymystä |
| Kirjoitelmat | 169 | Syky 2014– kevät 2015 | 65 630 merkkiä |
| Haastatteluaineisto | 3 | Joulukuu 2014, Maaliskuu 2015 | 46 854 merkkiä, 25 sivua litteroitua tekstiä |
| Yhteensä | 246 | | |

Triangulaatio

Tutkimuksen vahvistamiseen voidaan käyttää erilaisia aineistoja, useita tutkijoita, useita teorioita tai monia metodeja, joiden hyödyntämistä kutsutaan triangulaatioksi. Triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että saataisiin kattavampi kuva tutkimuskohteesta. Sillä myös vahvistetaan havaintoja (Regmi 2014 viitaten Redferniin ja Normaniin 1994). Lisäksi triangulaation avulla on mahdollista vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Flick 2004, 179–180). Tässä tutkimuksessa yhdistin ja hyödynsin kolmea erilaista aineistoa: kyselyjä, kirjoitelmia ja haastatteluja, jolloin toteutui Sealen (2007, 54) mukaan aineistotriangulaatio. Aineistotriangulaation lisäksi on tutkimuksissa mahdollista käyttää tutkijatriangulaatiota, teoriatriangulaatiota ja menetelmätriangulaatiota (Denzin 1989a; Flick 2004, 178; Seale 2007, 54). VETURI-hankkeen aineistonkeruuseen osallistui lisäksi useita muita tutkijoita. Hankkeen kokonaisaineistosta eroteltiin osa tutkimukseeni, joten voidaan sanoa, että myös tutkijatriangulaatiota toteutui tässä tutkimuksessa.

3.4 Aineistolähtöinen analysointi

Tutkimukseni ydin ja etenemisen johdattelija oli aineisto, joka kerättiin kolmella tavalla. Aineistoni kätki sisälleen opettajien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä eli opettajuudesta, johon kuuluu oppilaiden psyykkistä oireilua. Seuraava tehtäväni oli etsiä ja löytää aineistomassasta kaikki olennainen fenomenologista tutkimusperinnettä noudattaen. Siinä kiinnostuksen kohteena on eletty todellisuus ja inhimillinen elämismailma ja sen rakenteet. (Henriksson & Friesen 2012, 1; Laine 2010, 29; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9, 10; Pulkkinen, 2010, 29.) Aineisto piti muokata muotoon, jossa sitä oli mahdollista käsitellä ja josta voi etsiä vastauksia tutkimusongelmiin. Aineiston muokkaaminen jatkokäsittelymuotoon on laadullisen tutkimuksen suuri haaste (Patton 2015, 521).

Strauss ja Corbin (1998, 53) määrittelevät tutkijan ylevästi instrumentiksi laadullisen aineiston analysoijana tutkijan ja tutkimuksen vuoropuhelussa. Pyrin olemaan tuo instrumentti, joka eteni analyysiin aineisto edellä eli *aineistolähtöisesti* (Zhang & Wildemuth 2009, 310). Aineistolähtöisessä analyysissä tavoitellaan sitä, että aineistosta rakennetaan vaihe vaiheelta edeten mielekäs kuva, joka muodostaa kokonaisuuden. Jotta lukija voi paremmin seurata tutkimuksen kulun etenemistä, tulee analysointivaiheen olla läpinäkyvää ja järjestelmällistä (Zhang & Wildemuth 2009, 312). Tähän pyrin tietoisesti koko tutkimusmatkani ajan selostaen mahdollisimman tarkasti jokaisen työvaiheen. Alustava ja epävirallinen laadullisen aineiston analysointi innokkaalla tutkijalla alkaa silloin, kun hän saa aineiston käsiinsä (Zhang & Wildemuth 2009, 309). Tutkija tekee jo tuolloin pieniä huomioita ja havaintoja, joita ei kenties vielä kuitenkaan merkitse muistiin. Niin tässäkin tapauksessa; aloitin aineiston läpikäymisen saadessani sen käsiini. Ensimmäisessä työstövaiheessa pyrin saamaan kuvan siitä, mitä aineistossa sanottiin (Laine 2010, 40).

3.4.1 Sisällönanalyysi

Aineiston sisällöllinen alustava analysointi alkoi jo aineiston keräämisen yhteydessä, kuten Zhang ja Wildemuthkin (2009, 309) toteavat. Pohdin aineistoni käsittelyyn parhaiten soveltuvaa ja taustafilosofisia valintoja tukevaa analysointimetodia. Sen avulla tuli saada aineistosta esille tiedot, jotka kuvaavat tutkimuskohdetta ja mahdollistavat ilmiön ymmärtämisen. Valitsin työskentelymetodiksi sisällönanalyysin, jonka tavoite Mayringin (2004, 266) mukaan on kommunikatiivisen materiaalin systemaattinen tarkastelu. Sisällönanalyysi soveltuu hyvin tekstiaineiston analysoimiseen (Cohen ym. 2011, 563; Hsieh & Shannon 2005, 1278; Patton 2015, 541) ja sitä voidaan pitää aineiston tunnistamisena, järjestämisenä ja luokitteluna (Patton 2015, 551). Aineiston sisällöllisen luokittelun perusteella pyritään analysoimaan ilmiötä. Laadullinen sisällönanalyysi mahdollistaa tutkijalle sosiaalisen todellisuuden ymmärtämisen subjektiivisella ja silti tieteellisellä tavalla (Zhang & Wildemuth 2009, 308) ja sen tavoitteena on tuottaa tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Hsieh & Shannon 2005, 1278). Tätä fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusstrategialla tavoitellaan.

Sisällönanalyysi voi suuntautua kolmella erilaisella tavalla. Perinteisessä (conventional content analysis) sisällönanalyysissä luokittelu tehdään aineiston pohjalta analyysin aikana. Ohjatussa (directed content analysis) sisällönanalyysissä tutkija tukeutuu aiempaan teoriaan tai tutkimukseen aloittaessaan aineistoluokittelun. Analysoinnin jatkuessa koodeja syntyy lisää. Kolmas eli summaatiivinen (summative content analysis) sisällönanalyysi eroaa kahdesta aiemmas- ta, sillä siinä kokonaisaineiston analysoinnin sijasta keskitytään asiasanoihin. (Hsieh & Shannon 2005, 1286.) Tässä tutkimuksessa laadullisen aineiston analysoinnissa käytin perinteistä sisällönanalyysiä, jossa aineiston luokittelua ja koodausta tehtiin analysoinnin aikana. Analysointia tehdessäni pyrin tietoisesti siihen, että tarkastelen kaikkia tekstejä avoimin silmin ja mielin ilman omia ohjailevia ennako-oletuksia: annoin aineiston kertoa. Tavoitteena oli muuttaa aineisto tutkimuksen löydöiksi (Patton 2015, 521). Jokaisen aineiston analysoin- tiprosessi esitellään erikseen alaluvuissa 3.4.2–3.4.4.

3.4.2 Kyselyaineiston analysointi

Systemaattinen aineistoon syventyminen ja sen analysointi alkoi alustavan läpikäynnin jälkeen. Vastauksia tutkimuksen kysymyksiin saatiin opettajilta sähköisten kyselylomakkeiden tiedoista, joista oli tavoitteena hankkia kuvailevaa tietoa. Kansalliset kyselyt sisälsivät 36 monivalintakysymystä, joilla kartoitettiin tietoja moniammatillisesti luoduista koulunkäynnin tukitoimista ja toimintamalleista, lähikouluperiaatteen mukaisen opetuksen järjestämistä, erityisen tuen toteutumista, perusopetuksen lakiuudistuksesta ja täydennyskoulutustarpeista. Opettajien vastaukset järjestettiin ja esikäsiteltiin SPSS-20 -ohjelmalla (ks. Kokko ym. 2014; Ojala ym. 2015.) Tarkastelin esikäsiteltyjä vastauksia kysymyksittäin. Koska käytössä oli kaksi kartoitusta, joissa esitettiin lähes samat kysymykset tein vertailua rinnakkain yhdistämällä vastaustietoja samaan taulukkoon rinnakkain. Keskinäinen vertailu oli kiinnostavaa, koska kysymykset olivat samat molemmille vastaajaryhmille, mutta vastaajat edustivat eri tahoja.

Kyselyissä oli myös kolme avointa vastausta vaativaa kysymystä. Näissä vastaajia pyydettiin ensiksi kuvailemaan miten he olivat järjestäneet opetuksensa lukuvuonna, jona kartoitus tehtiin ja toiseksi nimeämään kolme tärkeintä integraatioaloitetta tai inklusioon tähtäävää toimenpidettä, joita vastaaja oli omassa opetusryhmässään tehnyt. Kolmanneksi pyydettiin kuvailemaan, mikä oli vastaajien työssä suurin muutos perusopetuslakimuutoksen (642/2010) jälkeen. Näiden kysymysten vastausten tarkasteluun ja analysointiin käytin luokittelua ja sisällönanalyysiä. Luin vastaustekstejä kokonaisuuksina läpi useamman kerran (Schmidt 2004, 254). Sen jälkeen käsittelin omina kokonaisuuksinaan kutakin kysymystä eli aihealuetta. Järjestelin aineistoja siten, että kokosin saman sisältöisiä tekstejä yhteen ja toisaalta tarkastelin myös yksittäisiä mainintoja.

3.4.3 Kirjoitelmien analysointi

Aloitin kirjoitelmien käsittelyn siten, että järjestelin materiaalit paikkakunnittain omiin sähköisiin kansioihinsa ja numeroin tekstit juoksevalla numeroinnilla siten, että jokainen teksti (169) sai oma numeronsa. Numero ja paikkakunnan nimi erotti tekstipätkän muista kirjoitelmista. Tämä helpotti operointia. Aluksi tarkastelin kirjoitelmia paikkakunnittain omina ryhminään. Lukiessani kirjoitelmia läpi tein samalla pelkistämistä. Sen avulla jäsensin itselleni sitä, mitä aineistossa käsiteltiin. Nostin tekstistä analyysiyksiköiksi ydinsanoja tai ydinasioita, jotka liittyivät tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109) ja merkitsin ne tekstin marginaaliin. Vähitellen pääsin yhdistelemään samansisältöisiä ilmaisuja ja rakensin niistä laajempia kokonaisuuksia. Jatkoin aineiston käsitteilyä etsimällä pelkistetyistä ilmaisuista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, jota Tuomi ja Sarajärvi (emt. 110) nimittävät ryhmittelyksi eli klusteroinniksi. Tässä vaiheessa otsikoin ryhmät yksinkertaisilla ilmaisuilla kuten oppilas, opettaja, koulu, yhteistyöt. Vertailin laatimiani ryhmiä ja aloin linkittää niitä toisiinsa sisällöllisten yhtenevyyksien avulla abstrahointivaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Ryhmistä muodostui laajempia kokonaisuuksia, Laineen (2010, 41) termein merkityskokonaisuuksia, jotka löydetään yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella. Lopulta teksteistä abstrahoitui kaksi pääkategoriaa: ensimmäinen oli ”oppilas ja koululaisuus” ja toinen oli ”opettajuus”. Hermeneutiikassa ei kieltä pyritä puhdistamaan yksimerkityksiseksi tai yksiselitteiseksi käsitteeksi (Laine 2010, 42), joka tulee esille myöhemmin löydöksissä.

Tein tekstejä lukiessa samalla pienimuotoista kielellistä havainnointia sisällönanalyysin lisäksi. Tätä tarkastelua en kuitenkaan pysty asettamaan tieteilisiin analyysikehyksiin, koska en tehnyt sitä järjestelmällisesti esimerkiksi keskustelun- tai diskurssianalysoinnin logiikalla. Kielellinen havainnointi johti kuitenkin siihen, että teksteistä erottui erilaisia **toimijapositioneja**, joissa tekstejä oli kirjoitettu. Tähän liittyvät havainnot kerron luvussa 3.4.5.

3.4.4 Haastattelujen analysointi

Haastattelujen aineistokeruu ja analysointi lomittuivat toisiinsa (Schmidt 2004, 253), sillä analyysivaihe alkoi jo haastatteluihin valmistautuessa ja jatkui haastattelutilanteessa, kun kuvausta rakennettiin haastattelijan ja asiantuntijan yhteistyönä. (Alastalo & Åkerman 2010, 377–378.) Haastattelujen nauhoittamisen jälkeen kuuntelin ne läpi aloittaakseni yhtäältä heti aineistoon tutustumisen ja toisaalta varmistaakseni nauhoituksen onnistuneen kunnolla. Nauhoitukset litteroitiin sanatarkasti haastattelujen jälkeen. Näin haastattelut muutettiin tekstiaineistoksi. Aloitin teksteihin paneutumisen lukemalla niitä kokonaisuuksina läpi useamman kerran (Schmidt 2004, 254). Numeroin tekstirivit juoksevalla numeroinnilla, jotta niihin olisi jatkossa helpompi palata uudelleen. Lukiessa tein samalla pelkistämistä, jonka avulla Schmidtin (2004, 253–255) mukaan jäsensin sitä, mitä aineistossa mielestäni käsitellään. Sen jälkeen kävin haastatteluja läpi henkilöittäin siten, että kuuntelin nauhalta keskustelua ja luin samalla siitä kirjoitettua litteraattia. Käsiteltävänä oli siten sama aineisto kahdessa

muodossa: kirjallisena dokumenttina ja auditiivisena materiaalina. Merkitsin litteraattiin väreillä ne yksityiskohdat, jotka liittyivät tutkimustehtävään. Jatkoin haastattelujen käsittelyä ryhmittelemällä ja luokittelemalla asioita alaluokiksi (Mayring 2004, 268). Abstrahointivaiheessa jatkoin haastattelujen käsittelyä käymällä samanaikaisesti läpi toistakin aineistoa eli kirjoitelmia, joita tarkastelin niin ikään tiukasti sisällönanalyysillä.

3.4.5 Analysoinneista kohti löydöksiä

Analysoin kunkin aineiston omana kokonaisuutenaan, jossa kyselyt loivat kokonaiskäsitystä, jota kirjoitelmat ja haastattelut syvensivät. Kirjoitelmia analysoidessa analysoin samaan aikaan haastatteluaineistoja, joiden usea löydös tuki opettajien kokemuksia oppilaista ja heidän koululaisuudestaan sekä opettajuudesta. Opettajuus – kategoriaan alkoi muodostua selkeästi kaksi erillistä pääluokkaa, jotka nimesin Opettajan huolenaiheiksi ja Opettajuudeksi. Lopulta syntyi siis kolme päälöydöskategoriaa; **Psyykkisesti oireilevat oppilaat opettajien kokemana, Opettajan huolenaiheet ja Opettajuus.**

Päälöydöksen yksityiskohtaisesta tarkastelusta muodostuivat seuraavana esiteltävät luvut neljä, viisi ja kuusi. Kukin luku vastaa omaan tutkimuskysymykseensä, jotka olivat 1) *Millaisena oppilaiden psyykkinen oireilu näkyy opettajille?* 2) *Millaisia huolenaiheita opettajilla on liittyen oppilaiden psyykkiseen oireiluun?* ja 3) *Miten opettajat vastaavat oppilaiden psyykkiseen oireiluun?* Tarkastelen löydöksiä aineistojen keskinäisenä vuoropuheluna selkeämmän kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Kunkin luvun alussa on tiivistys löydöksistä, jotka avaavat yksityiskohtaisesti alaotsikoiduissa kappaleissa.

Löydökset saatiin kolmesta aineistosta: kyselyistä, joilla kansallisesti selvitetiin erityisen tuen toteuttamista ja toteutumista VETURI-tutkimus- ja kehittämishankkeessa. Toisena aineistona olivat kirjoitelmat, joiden lainauksien tunnistena on seminaaripaikkakunnan nimen etukirjain ja vastaajan numero, esimerkiksi H3 = vastaaja numero kolme Helsingin seminaarissa. Autenttiset tekstilainaukset on merkitty kursiivilla. Osa kirjoitelmista oli yhden lauseen mittaisia, suurimmassa osassa oli kirjoitettuna muutamia lauseita. Muutamissa kirjoitelmissa kirjoitusta oli runsaasti, jopa 18 lausetta. Suuri osa kirjoitelmista oli kirjoitettu joko kokonaan tai osittain minä-muodossa. Muita kirjoittajapositioneja olivat ”opettaja”, osa kirjoittajista esiintyi tekstissään ammatin edustajana: ”minä opettajana”. Osa yleisti pohdintansa yhteisöön tai opettajiin käyttämällä kirjoituksen subjektina muotoa ”me” tai laajemmin ”opettajat”. Joissakin kirjoitelmissa toimijana oli ”koulu” ja muutamissa käytettiin tekemisen passiivimuotoja. Muutamissa kirjoitelmissa kirjoittaja käytti saman kirjoituksen sisällä useita positioneja. Minä-ilmaisun käyttäminen kirjoituksissa viestittää kirjoittajan henkilökohtaisemmasta työotteesta verrattuna siihen, että toimijaksi kirjoitetaan esimerkiksi ”opettajat” tai ”koulu”, jolloin kirjoittaja tuntuu etäännyttävän itsensä toimijan roolista ja tarkastelevan asioita kauempaa kuin ulkopuolisena. Kirjoittajaposition valinta on kiinnostava, kun sitä vertaa seminaari-ilmoittautumisen yhteydessä olleeseen kysymykseen: ”*Mikä sinua eniten pohdituttaa omassa työssäsi liittyen psyykkisesti oireileviin lapsiin?*”. Kysymys osoitettiin

henkilökohtaisesti ilmoittautujalle. Kolmantena aineistona olivat haastattelut, jotka luokanopettaja *Pirkko*, rehtori *Terttu* ja erityisopettaja *Martta* antoivat. Haastatteluaineistoon viitataan löydöksissä haastateltavien nimillä. Pirkon, Tertun ja Martan autenttiset puhelainaukset on merkitty tekstiin kursiivilla ja puhujan nimellä.

4 PSYKKISESTI OIREILEVAT OPPILAAT OPETTAJIEN KOKEMANA

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen *Millaisena oppilaiden psyykkinen oireilu näkyy opettajille?* vastaan luvussa neljä. **Oppilaaseen** liittyvissä kirjoitelmissa ja haastatteluissa opettajat kuvailivat psyykkisesti oireilevan oppilaan käyttäytymistä. Ulospäin suuntautuneen käyttäytymisen kuvauksia oli enemmän kuin sisäänpäin sulkeutuneen toiminnan kuvauksia. Tosin opettajat olivat kirjoitustensa mukaan huolissaan myös näistä sulkeutuneista oppilaista, joissa hyvinvointiin liittyviä muutoksia ei välttämättä edes huomaa. Osa oppilaista koettiin sekä ulospäin että sisäänpäin kääntyneinä lapsina, joiden käytös tai mieliala voi nopeastikin vaihtua. Oppilaiden toiminnan kuvailua kerrottiin olevan myös pedagogissa asiakirjoissa. Tämän aineiston perusteella oppilaiden oireilun ei koeta lisääntyneen. **Koululaisuuteen** eli oppilaan koulunkäyntiin liittyvät löydökset kuvaan luvussa 4.2. Koululaisuus ryhmän jäsenenä, yläkouluvaiheen hajanaisuus, opintojen jatkuminen perusopetuksen jälkeen sekä ”koulukuntoisuus” ja oppilaat, jotka eivät jostain syystä käy koulua pohditutti kirjoitelmien ja haastattelujen opettajia. Koulunkäyntiin osallistumattomien oppilaiden osuus vaikuttaa olevan lisääntymässä. *Ne nuoret, jotka eivät pääse kotoa kouluun tai mihinkään muuallekaan, miten heidän hoitonsa toteutuu ja miten siihen tarpeeseen vastataan... Tämä on kokemukseni mukaan kasvava ongelma* (H32). Lisäksi koululaisuus – teemaan liittyvät vähäiset havainnot kiusaamisesta. Luvun lopussa kyselyn tuloksina tarkastellaan perusopetuksen jälkeistä kouluttautumista, erityisen tuen päätöksen tekemisen ajankohtia ja erityisen tuen lopettamispäätöksen vähäisyyttä.

4.1 Oppilaan psyykkinen oireilu koulussa

4.1.1 Oppilas oireilee ulospäin impulsiivisesti

Oppilaan käyttäytymisen tai toiminnan kuvauksia oli kirjoitelmissa paljon. Suuri osa niistä oli **ulospäin suuntautuvan** käyttäytymisen tai toiminnan monisanaista kuvailua. Opettajan mielestä *haasteena on usein ulospäin suuntautunut aggressiivisuus ja impulsiivisuus. Lisäksi levottomuus ja keskittymiskyöyn puute hankaloittavat koulunkäyntiä* (H6). Oppilailla kuvattiin olevan epäasiallista kielenkäyttöä: kiroilua, haistattelua ja sättimistä sekä sylkemistä, piittaamattomuutta opettajan ohjeista, irvistelyä, aggressiivisuutta, riidan haastamista, väkivaltaisuutta ja arvaamatonta käyttäytymistä, impulsiivisuutta, keskittymiskyvyttömyyttä ja vaikeuksia solmia ystävyysuhteita. Kirjoittaja koki oppilaan *kiljuvan ja huutavan pahaa oloaan, sylkevän, sättivän, kiroilevan, haistattelevan ja viis open neuvoista veisaavan* (M24). Toisen kirjoittajan mukaan *jokapäiväisessä kouluarjessa törmäämme näihin aggressiivisiin, toisia potkiviin ja pureviin, kiroileviin ja haistatteleviin lapsiin* (M26). Muutaman kirjoittajan mukaan kuvatuista toimintaa tapahtui oppilailla päivittäin, johon edellinen ja seuraava lainaus viittaavat: *Rai-varit ovat arkipäivää* (J30).

Kirjoitelmista selvisi, että opettajan mielestä oppilaan mielentila voi olla kiihtynyt tai oppilas lyö tai potkii. Yhdessä kirjoitelmassa kysyttiin neuvoa, miten opettaja voi suojautua oppilaan puremiselta. Opettajien mukaan oppilailla oli ajatuksia ja synkkiä puheita, jotka liittyvät itsemurhaan, kuolemaan ja tappamiseen. Väkivaltaisista oppilaista kirjoitti eräs kirjoitelmien opettaja, jolla oli omia kokemuksia myös oppilaan fyysisestä rauhoittamisesta. Eräässä tekstissä mainittiin oppilaiden olevan vahvasti oireilevia ja todella sairaita, mutta asiaa ei kuitenkaan selitetty sen tarkemmin. Erään kirjoittajan mielestä esimerkiksi kommunikointiin liittyvät pulmat saattoivat aiheuttaa ei-toivottua käyttäytymistä tai toimintaa oppilailla. Hän kirjoitti seuraavasti: *Kehitysvammainen lapsi, hänellä voi olla myös jostain muustakin kuin sairaudesta johtuvasta syystä paha olla. Hänen voi olla vaikea tulla ymmärretyksi vaikkapa puheen vaikeuden vuoksi. Silloin hän voi usein käyttäytyä huonosti, koska hän ei osaa muuten ilmaista itseään* (J46).

Haastatteluaineiston luokanopettaja Pirkko kuvaili oppilastaan samaan tyyliin kuin kirjoitelmien kirjoittajat kuvailivat oppilaiden ulospäin suuntautunutta käyttäytymistä. Pirkon mukaan oppilaan *käytös on ollu sellasta, että on vaikea keskittyä pitemmän aikaa tekemiseen ja, ja, paikallaan pysyminen, hiljaa oleminen on tosi vaikeeta, ja, välituntitilanteet ja, kaikki semmoset, aa, muut kun luokassa tapahtuva opetus on hänelle, tosi vaikeeta. Eli sillan tulee sellasta aggressiivisuutta ja, väkivaltaisuutta ja semmosta kavereitten kans. Terttu kertoi oppilaistaan, että *ne on hyvin erilaisia elikkä on todella impulsiivisia oppilaita, joitten impulsiivisuus ehkä johtuu siit ADHD:sta. Terttu jatkoi, että osalla oppilaista oli käyttäytymiseen liittyviä pulmia opiskella isoissa lapsiryhmissä.**

Haastatteluaineiston erityisopettaja Martta toi oppilaskuvailuun toisenlaisen näkökulman. Hänen mielestään käyttäytymisellään oireilevat oppilaat tarvitsivat aikuiselta huomioita, jota suurissa oppilasryhmissä on vaikea saada.

Martan mukaan heillä on tällainen kohtaamisen tarve että heillä on joko, joko tota, käyttäytymisen, käyttäytymisen ongelma tai keskittymisen ongelmia siellä isossa ryhmässä. Martta sai tukea kirjoitelman tekstistä, jossa opettaja kertoi, että *jotkut psyykkisesti oirehtivat lapset tuntevat tarvitsevan loputtomasti opettajan aikaa ja huomiota* (H15).

4.1.2 Oppilas oireilee sisäänpäin hiljaisesti

Oppilaiden **sisäänpäin kääntyneen** käyttäytymisen tai oireilun kuvailua kirjoitelmissa oli melko vähän. Teksteissä kuvailtiin, että oppilas *on vetäytyvä, hiljainen, ahdistuneen oloinen ja apaattinen*. Eräs opettaja kirjoitti masennuksesta oppilaiden koteihin viitaten, että *kodeissa on isoja ongelmia - masennusta, lääkkeiden - ja päihteiden käyttöä* (M32), mutta lainauksesta ei voi päätellä, arvioiko opettaja masennusta olevan myös oppilaalla. Ainoastaan yksi kirjoittaja kertoi, että *minullakin on tällä hetkellä masentunut oppilas* (M26). Toinen opettaja arveli, että *ahdistus- ja masennusoireilu tuntuu jossain määrin olevan ikäänkuin tämän päivän muoti-ilmiö* (M18). Itseen viiltelevä poika mainittiin yhdessä kirjoitelmassa.

Oppilaan hiljaisuus ja vetäytyneisyys johdatti opettajan toisinaan pohtimaan, että *onko kyse normaalista väsymyksestä, nuoruuden vetämättömyydestä, masennuksesta, kriisistä?* (J22). Toinen kirjoittaja oli huolissaan näissä oppilaissa tapahtuvien muutoksien huomaamattomuutta. Eräs opettaja kertoi tekstissään erityisesti yläkouluikäisillä tytöillä olevan sosiaalista ahdistuneisuutta ja pelokkuutta. Erityistä huolta opettajalle tuotti oppilas, jolla hän tiesi olevan monenlaisia kuormitusta. Tämä kirjoittaja kertoi, että *omassa työssä huolettavat sellaiset oireilevat lapset, joilla on ollut monenlaisia murhetta elämässä. En oikein tiedä, kuinka tällaisia "rikkonaisia lapsia" käsitellään* (J24).

Opettajan mielestä hiljaiset oppilaat saattoivat jäädä koulussa liian vähäiselle aikuisten huomiolle. Opettaja pohti sitä, että kuinka paljon hiljaisesti oireilevia oppilaita jää *usein koulussa huomaamatta* (J22). Toinen kirjoittaja kertoi pulmasta saada oppilaita hakeutumaan muiden ammattilaisten luo. Hän kirjoitti, että *usein ovat myös haluttomia lähtemään ulkopuolistenkaan luo (kuraattori, terapeutit, kunt.ryhmät)* (J22).

Erästä kirjoitelma-opettajaa huolettivat vetäytyvät oppilaat, joista hän kertoi, että *itseäni huolestuttaa eniten koulussa sellaiset oppilaat, jotka vetäytyvät syrjään* (M27). Tekstistä ei kuitenkaan voinut päätellä mistä syrjään vetäytymisestä opettaja kirjoitti. Tarkoittiko hän yhteisöstä, opettaja-oppilassuhteesta vai kenties oppilasryhmästä tai luokkakaveripiiristä vetäytymistä, sillä hän jatkoi: *Heillä ei ole luokkakavereita* (M27). Terttukin toi esille syrjäytymisuhan puhuessaan sisäänpäin kääntyneistä oppilaistaan kertoessaan, että *sitten on semmosia oppilaita, tai semmonen oppilas jolla on ehkä tällainen tunne-elämän puolen juttu masennusta ja, ja tota, syrjäytymisuhkaa, semmost ettei tunne kuuluvaan mihinkään porukkaan...*

Osassa opettajien kirjoitelmia oli **yhdistetty ulos- ja sisäänpäin** kääntynyt käyttäytyminen tai toiminta oppilailla. *He ovat niin räjähdysherkkiä ja samalla myös kuin utua* (M14) kirjoitti opettaja. Kirjoitelmissa kuvattiin keskenään erilaisia ja jopa vastakkaisia käyttäytymismuotoja. Opettaja kirjoitti, että *psyykkiset haasteet ilmenevät raivokohtauksina, itkuisuutena, aggressiivisuutena, vetäytymisenä,*

alakuloisuutena (H29). Tekstien perusteella ei voinut kuitenkaan varmuudella päätellä sitä, esiintyivätkö ne opettajan mielestä samalla oppilaalla vai kuvailiko opettaja tekstissä useamman oppilaan käyttäytymistä tai toimintaa. Oppilailta kuvattiin olevan haasteita tunneilmaisussaan (H29) ja hän on aggressiivinen itseään kohtaan, ei syö, nuku ja selvästi hänellä on huolia ja on ahdistunut (J35). Lisäksi muutamassa kirjoitelmassa oli mainintoja oppilaista, jonka mieliala muuttui äkillisesti tai oppilas oli harhainen. Ihanan, iloisen ja reippaan lapsen saattaa yhtäkkiä korvata ahdistunut, lukossa oleva vihainen lapsi (J22).

4.1.3 Oppilaan kuvailu pedagogisissa dokumenteissa

Oppilaita ja heidän käyttäytymistään kerrottiin kuvailtavan pedagogisissa asiakirjoissa kuten esimerkiksi **erityisen tuen päätöksessä**. Tämä selviää kyselyssä, jossa kysyttiin, millä perusteilla oppilaille oli tehty erityisen tuen päätöksiä. Päätösten perusteluna suurimmalla osalla näistä oppilaista oli vakava psyykinen oireilu, kuten odotettiin. Ensimmäisessä kyselyssä se oli perusteena 66,7 prosentilla ja jälkimmäisessä 86,6 prosentilla oppilaista. Erityisen tuen päätöksen perusteluna oli myös muita syitä kuten esimerkiksi ADHD, dysfasia ja oppimisvaikeudet, autismikirjon diagnoosi, kehitysvamma, kehitysviivästymä, heikko näkövammaisuus, näkövamma, laaja-alaiset oppimisvaikeudet, lastensuojeluun liittyvä huoli, oppimisvaikeudet/sosiaalinen sopeutumattomuus/syrjäytymisvaara, oppimisvaikeudet, uhmakkuushäiriö ja kiintymyssuhdehäiriö ja perheen muut rasitteet.

Haastatteluaineiston rehtori Tertun kertoman mukaan erityisen tuen päätösten tekemistä saatettiin perustella hyvin monenlaisilla syillä. Perusteluina voidaan käyttää diagnooseja, mikäli oppilaalla sellainen oli tai diagnoosien puuttuessa käytettiin käyttäytymisen kuvailua. Useimmiten oppilaalla oli Tertun kokemuksen mukaan pulmia isoissa ryhmissä toimimisessa.

"Siel on joillakin niinkun pitkästi yli kymmenen syytä, jotka voi olla esimerkiksi niinku käyttäytymisen, tavallaan niinku et, et selitetään mimmost se käyttäytyminen on.....Se on niinko ihan selvää, et on, on niinku sentyyppistä. Sitte on, on niinku, kuitenkin käytetty diagnoosiakin perusteena () ...et et onhan ne tota, aika sillain moninaiisii mut kyl ne yleensä on ne, ne syyt semmosii ehkä, kerrotaan että käyttäytyminen on sellaista ettei, oleminen ryhmässä tai isossa ryhmässä onnistu ja tarvitsee niin paljon tukea ja.." (Terttu)

Lisäksi nyanssina Terttu kertoi, että *on ollut jopa semmonenkin yks syy että oli, oli ollu yleisopetuksen pienluokas oppilas, mutta kun siirty yläkouluun, niin olis kiusattu niin paljon sitä oppilasta (niin) se tuli meille. Tertun kertomus toi esille oppilaskuvauksen myös opettamisen ja opetussuunnitelman näkökulmasta et tota opetussuunnitelmallisesti niin on semmosii oppilaita jotka menee ihan yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan, sitte on muutamii aineit yksilöllistetty ja sitten on joku semmonen jol on kaikki lukuaineet yksilöllistetty.*

4.1.4 Ulospäin suuntautuneen oireilun lisääntyminen ei näy aineistossa

Työn alussa kuvatun mediajulkisuuden vuoksi voisi olettaa lasten ja nuorten psyykkisen oireilun arvioidun lisääntymisen olevan esillä kirjoitelmissa. Ilmiö huolestutti tämän aineiston perusteella kolmea kirjoittajaa, joista yhden mielestä oppilaiden oireilu oli vaikeutunut. Haastatteluaineiston Martan mielestä oppilaiden psyykkisen oireilun määrä ei ole lisääntynyt, vaan on muuttanut muotoaan. Oppilaat oireilivat Martan mukaan enemmän sisäänpäin kääntyneellä käyttäytymisellä: he ovat alakuloisia ja näköalattomia. Luokanopettaja Pirkon kertomus tuki Martan ajatuksia siitä, että lapset ovat muuttuneet toisenlaisiksi. Aiemmin oppilaat olivat Pirkon mielestä kilttejä, mutta hän ei kuitenkaan tarkenna, millaisia lapset ovat nykyisin hänen mielestään. Pirkko kertoi: *ja, jotenki ne, tai ehkä mulla on sellanen käsitys että ne lapset, oli jotenki enemmän, siinä niinkun, sanottaisko niinku vähän niinku siinä kämmenellä. Ne oli jotenki kilttejä ja, ja semmosia.* Rehtori Terttukaan ei vahvistanut määrien lisääntymistä, mutta oli huomannut, että psyykkisesti oireilevia oppilaita sijoitetaan hänen johtamiinsa erityiskouluihin entistä enemmän.

Martta oli huomionnut, että oppilaiden **jättäytyminen pois koulusta** on lisääntynyt *valtavan paljon*. Martan viittaamaan oppilaiden lisääntyneeseen koulusta pois jäämiseen tuli tukea kirjoitelmasta, jossa opettaja arvioi, että *joidenkin kohdalla ajaututaan jo kouluallergiaan ja runsaisiin poissaoloihin* (J22). Eräs kirjoittaja kertoi, ettei tiedä miksi useat hänen oppilaansa olivat pois koulusta. Opettajan mukaan hänellä oli *tällä hetkellä useita oppilaita, jotka eivät käy koulussa, enkä tiedä miksi he ovat poissa* (H16).

4.2 Koululaisuus

4.2.1 Lähiympäristön negatiiviset tapahtumat vaikeuttavat koululaisuutta

Koululaisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä oppilaan koulunkäyntiin ja opipalvelvollisuuden suorittamiseen liittyviä tekijöitä ja yksityiskohtia. Kolme kirjoitelma-opettajaa kirjoitti lasten elämänpiirissä olevien negatiivisten tekijöiden tai tapahtumien vaikutuksista oppilaiden käytökseen ja hyvinvointiin. Kirjoittajan mukaan *on myös oppilaita, joiden kohdalla elinympäristö sairastuttaa* (M16). Toisella kirjoittajalla oli kokemus, että *käytäntö on osoittanut, että esim. vireillä oleva avioero sai lapset todella kipeäksi ja huoli kehityksestä oli suuri* (H43). Eräs kirjoittaja puolestaan otti vahvasti kantaa elinympäristön vaikutuksiin oppilaaseen, vaikka opettajalla itsellään *ei ole diagnosoidusti psyykkisesti oireilevia lapsia, mutta moni lapsi joutuu elämässään rankkojen asioiden eteen: avioerot, lapsuuden traumat avioerotilanteissa, aikuisten alkoholinkäyttö ja ympäristön vaikutukset esimerkiksi sosiaalisissa taidoissa, oppimisessa ja monessa muussa asiassa* (J48).

4.2.2 ”Missä menee koulukuntoisuuden raja?”³

Opettajien kirjoitelmissa oli useita mainintoja oppilaiden ”**koulukuntoisuudesta**”, joka käsitteenä on virallisesti määrittelemätön (Laine 2016; Puustjärvi 2015) ja epätarkka. Yhtenäisen määrittelyn puute aiheuttaa hämmennystä ja toisistaan poikkeavia tulkintoja. Koulukuntoisuus -termiä käytetään kuitenkin puhekielessä ainakin opetus- ja terveystoimissa. Lastenpsykiatri Anita Puustjärven (2015) mielestä koulukuntoisuuden voi olettaa olevan: kykyä käydä koulussa ja koulua, oppia oman kapasiteetin mukaisesti tarvittavalla tuella, kykyä selviytyä sosiaalisista tilanteista ja kykyä huolehtia tavaroista ja läksyistä. Lisäksi koululaiselta odotetaan monenlaisia taitoja, esimerkiksi tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä, keskittymistä ja kykyä ponnistella. Nuorisopsykiatri Petra Laine (2016) puolestaan määrittelee **koulukunnottomuudeksi** psykiatrisen päivystystilanteen, joka on akuutti kriisitilanne. Siinä tunne- ja käyttäytymisen säätely romahtaa, on aggressiivisuutta joko itseä tai muita kohtaan tai muuta poikkeavaa käyttäytymistä. Lisäksi koulukunnottomuutta voi olla hyvin vahva psyykkisistä syistä johtuva toimintakyvyttömyys tai somaattinen sairaus. Eräs kirjoittajista määritteli asiaa näin: *kun lapsi ei enää ole koulukuntoinen = ei kykene suoriutumaan koulutyöstä, osallistumaan oppitunneille ja on todellinen uhka toisten oppilaiden turvallisuudelle* (J16).

Useat kirjoitelmien opettajat pohtivat, milloin oppilas on riittävän terve ja hyvinvoiva osallistuakseen opetukseen koulussa. Opettajille oli tekstien mukaan epäselvää, miten heidän pitäisi toimia tai mikä paikka olisi paras psyykkisesti oireilevalle oppilaalle silloin, kun hän opettajan arvion mukaan ei voi hyvin. Kirjoittajat kysyivät: *Missä menee koulukuntoisuuden raja ja mitkä ovat vaihtoehdot?* (O5) *Minua mietityttää se milloin nuori ei ole enää koulukuntoinen? Miten toimia näissä tilanteissa?* (H19). *Milloin oppilas on siinä kunnossa, ettei normaali koulunkäynti ole mielekästä / perusteltua?* (H46).

Opettajat kirjoittivat joidenkin oppilaidensa voivan huonosti ja olevan koulukunnottomia, mutta käyvän silti koulussa. Opettajat kokivat, että koulu toimi vain **säilytyspaikkana** näille oppilaille, koska muutakaan paikkaa heille ei ollut tarjolla. Eräs kirjoittajista pohti omaa rooliaan suhteessa säilytyksessä oleviin oppilaisiin seuraavasti: *Tällä hetkellä eniten mietityttää miten pitäisi käsitellä pienryhmän oppilaita, jotka eivät ole koulukuntoisia, mutta käyvät silti koulussa "säilytyksessä", koska muuta paikkaa ei ole osoittaa* (M36). Toinen opettaja myötäili edellistä: *Tuntuu, että koulu on säilytyspaikka määräämättömäksi ajaksi, jatkotoimista ei ole varmuutta tai ratkaisu on avokuntoutusta ilman lisäresursseja* (J16).

Haastatteluaineiston Martan pitkä kokemus opetustyöstä tuotti vastakkaisen näkökulman koulukuntoisuuskeskusteluun. Martalla oli kokemus, jossa sairaalaopetuksesta oli lähikouluun ilmoitettu, ettei oppilasta opeteta huonokuntoisuuden vuoksi enää sairaalakoulussa, vaan hänet siirretään omaan lähikouluunsa. Oppilas siirtyi lähikouluunsa, jossa oli kuntoutunut opettajien ja luokkatovereiden tukemana hyvin. *”Sit kun hän oli kuudennella luokalla nii sairaalasta ilmoitettiin ettei oo kuntoutettavissa ja, he ei enää täällä pidä, ja, sitte poika tuli*

³ O5

meille mutta, niinpä on sitte aineenopettajat ja luokkakaverit kuntouttanut häntä. Ne olivat väärässä siellä sairaalakoulussa.” (Martta)

Kunnallisen perusopetuksen koulun soveltuvuutta ja siellä tarjottavan avun sopivuutta pohdittiin ja kyseenalaistettiin kirjoitelmissa. Opettaja kirjoitti: *Onko tavallinen koulu oikea paikka psyykkisesti oireilevien/sairaiden lasten kohdalla, saako hän apua siellä? (H21)*. Erään opettajan mielestä psyykkisesti oireilevalle oppilaalle paras paikka olisi pieni koulu tai pieni opetusryhmä. *Tuntuu välillä, että tällainen suuri koulu on vain yksinkertaisesti liian "raaka" paikka psyykkisesti oireileville. Pienryhmät on ajettu alas, joten näille oppilaille ei tunnu löytyvän heille sopivaa, turvallista paikkaa opiskella ja pitää näin yllä tavallista päivärutinaa; koulu ja opintojen eteneminen on kuitenkin lapselle/nuorelle tärkeä paikka (J31)*. Osa oireilevista oppilaista opiskelee pienryhmissä, jota eräs kirjoittaja kommentoi: *Voiko pienluokkaopetus olla vain säilytystä, jos oppilas kykenee esim. vain piirtämään tai värittämään? (H46)*. Rehtori Terttu oli pannut merkille, että hänen johtamaansa erityiskouluun sijoitetaan aiempaa enemmän psyykkisesti oireilevia oppilaita. Terttu totesi, että *"Meidän kouluun on tullu enempi sentyyppisiä oppilaita"*. Vain yksi kirjoittaja otti tekstissään esille oppilaiden lääkityksen ja niiden vaihdokset sekä lääkityksen vaikutuksen koulunkäyntiin.

4.2.3 Kiusaamishavaintoja vähän

Erään kirjoituksen mukaan oppilailla oli usein psyykkisiä ongelmia yhdistyneenä oppimisvaikeuksiin ja opettaja yhdisti psyykkiseen oireiluun myös oppilaiden kiusaamiskokemukset. Hän kirjoitti, että *kohtaan pääasiassa lapsia ja nuoria, joilla on suuria oppimisvaikeuksia. Heidän joukossa on usein psyykkisesti oireilevia oppilaita. Oppilailla on usein heikko itsetunto, häpeän tunnetta oppimisvaikeuksistaan sekä kiusaamiskokemuksia (J50)*. Tekstistä ei tosin ilmene tarkoittiko opettaja näiden oppilaiden olleen kiusattuja vai kiusaajia. Toinen kirjoittaja viittasi tekstissään siihen, että erityisesti vetäytyvät oppilaat voivat jäädä ilman luokkatovereitten seuraa, jonka voi tulkita kiusaamiseksi. Opettaja kertoi: *Itseäni huolestuttaa eniten koulussa sellaiset oppilaat, jotka vetäytyvät syrjään. Heillä ei ole luokkakavereita, eikä kukaan muukaan ikätoveri ole kiinnostunut heistä (M27)*.

4.2.4 Mikäli erityisen tuen päätös tarvitaan, se tehdään perusopetuksen aikana

Oppilaiden oppimisen tavoitteet ja vaatimustaso määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokittain ja oppiaineittain. Asetettuihin tavoitteisiin voidaan edetä erilaisin pedagogisia menetelmiä hyödyntäen oppilaiden yksilöllisyys huomioiden. Opettajilla on käytössä paljon liikkumavaraa pedagogisia valintoja tehdessään. Kuten luvussa 2.1.1 kerrottiin, on oppilaalla mahdollisuus tarvittaessa saada oppimisen ja koulunkäynnin tueksi joko yleistä, tehostettua tai erityistä tukea. Psyykkisesti oireilevalla oppilaalla on samat oikeudet saada tukipalveluita kuin muillakin oppilailla. He eivät siis automaattisesti kuulu esimerkiksi erityisen tuen saajien joukkoon. Mikäli heille kuitenkin erityisen tuen päätös tehdään, tehtiin se kyselyaineiston perusteella useimmiten

perusopetuksen aikana. Ensimmäisen kyselyn vastaajista 56,2 prosentille heidän oppilaistaan ja toisen kyselyn vastaajien mukaan 62 prosentille heidän oppilaistaan erityisen tuen päätös tehtiin perusopetuksen aikana. Seuraavaksi yleisin ajankohta päätöksen tekemiselle oli näiden vastaajien mukaan perusopetukseen siirtymävaihe. Kolmanneksi eniten erityisen tuen päätöksiä tehtiin ensimmäisen kyselyn mukaan esiopetuksen aikana (17,2%) ja toisen kyselyn mukaan ennen esiopetuksen alkua (4,3%).

Jos oppilaalle on tehty erityisen tuen päätös, tulee hänellä Perusopetuslain 17a pykälän mukaan olla henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Siinä määritellään opetuksen järjestämiseen liittyvistä yksityiskohdista. Kyselyssä kysyttiin HOJKSiin liittyen oppilaan opiskelusta. Vastaajille annettiin valittavaksi seuraavat vaihtoehdot: ei yksilöllistettyjä oppimääriä, oppimääriä yksilöllistetty, toiminta-alueittainen opiskelu. Jälkimmäisessä kakkoskyselyssä vaihtoehtoina olivat lisäksi vastaukset "en tiedä" ja "ei HOJKSia". Ensimmäisen kyselyn vastaajien mukaan 72 prosenttia ja toisen kyselyn vastaajien mukaan 59,2 prosenttia heidän psyykkisesti oireilevista oppilaistaan opiskeli yleisten oppimäärien mukaisesti. Yksilöllistettyjä oppimääriä oli 26,3–28 prosentilla oppilaista. Toisen kyselyn vastauksista selvisi, että kaikilla oppilaille ei ollut käytössä HOJKS:aa. Oppilaiden henkilökohtaisia opiskeluun liittyviä järjestelyjä kuvataan liitteen 4 taulukossa 3.

Erityisen tuen **lopettamispäätöksiä** tehtiin harvoin. Ensimmäisen kyselyn vastaajista 42 kertoi, että erityisen tuen lopettamispäätöksiä ei ole tehty yhtään, kahden vastaajan mukaan niitä oli tehty yksi ja yhden vastaajan mukaan 12 oppilaan erityisen tuen päätös oli lopetettu kyselyn ajankohtana (2011–2012). Toisen kyselyn vastauksista selvisi, että 22 vastaajan mukaan erityisen tuen päätöksiä ei ole lopetettu yhtään ja yksi vastaaja kertoo, että yksi päätös oli lopetettu lukuvuonna 2012–2013.

4.2.5 Repaleisesta yläkoulusta jatko-opintoihin

Opettajien kirjoituksissa ja puheissa pohdittiin kriittisesti oppimisympäristöä, opetuksen organisointia ja opetusjärjestelmän rakenteita sekä niiden soveltumista oppilaille, joilla oli psyykkisiä pulmia. Erään kirjoitelma-opettajan mielestä *oppimisympäristö voi olla liian haastava, jos oppilaan päivä rakentuu vaihtuvista opettajista, ohjaajista ja tiloista* (H56). Toinen opettaja kirjoitti *sopivatko koulumme opetusjärjestelyt vaikeasti psyykkisesti oireileville lapsille, vai tulisiko meidän luokka ym. järjestelyissä enemmän ottaa huomioon jotakin- mitä?* (H7).

Kirjoitelmissa esille nousi **yläkouluvaiheessa** tapahtuva jatkuva tilojen, ryhmien ja opettajien vaihtuvuus ja pysyvyyden puute. *Minua huolestuttaa siellä arjen "repaleisuus", vaihtuvat opettajat jolloin psyykkisesti oireilevien lasten voi olla vaikea solmia läheisempää suhdetta edes yhteen aikuiseen. Luokanohjaajaakin saattaa nähdä vain muutaman kerran viikossa. Minun koulussani ei ole pienryhmää, jossa suhteen solmiminen voisi olla helpompaa* (J55.) *Voiko koulu ja erityisesti aineenopettajajärjestelmässä toimivan yläkoulun opettaja ylipäänsä olemaan asiassa avuksi* (M15).

Erityisopettaja Martalla oli nykyisestä yläkoulurakenteesta vahva mielipide, joka ei puolla nykyrakennetta: *"Eli mun mielestä niinku koko tää yläkouluajatte-*

lu tämmösest tiukasta aine- ainesidonnaisuudesta ja, jatkuvasti vaihtuvista opetusryhmistä missä jokainen opettaja ottaa tehot irti oppilaasta tietämättä, sen päivän rytmiä ja hengitystä et mitä muilla tunneilla on tehty nii, se on niinku aikansa eläny. Et mun mielestä ehdottomasti tää niinku aineenopettajajärjestelmää pitää purkaa ja kehittää niinku, lasten ko-, ja nuorten koulupäivistä niinku eheämpiä kokonaisuuksia.”

Martta oli pohtinut nykyistä yläkoulumallia, johon esittikin muutamia konkreettisia muutosehdotuksia: hän laajentaisi opettajien osaamisia kaksoiskelpoisuudella ja rauhoittaisi koulupäivää muokkaamalla koulupäivän aikataulutuksia, joka nykyisellään on jaettu liian lyhyisiin työskentelyjaksoihin.

Oppilaan **jatko-opintoihin** liittyen kyselyissä kysyttiin mihin vastaajat arvioivat oppilaittensa sijoittuvan peruskoulun päättymisen jälkeen. Opettajilla oli valittavanaan kahdeksan (I kysely) tai yhdeksän (II kysely) vaihtoehtoa: lisäopetus, ammatillinen toinen aste, lukio, päivätoiminta, koti, en osaa sanoa tai jonnekin muualle. Lisäksi jälkimmäisessä kakkoskyselyssä oli vaihtoehtona työkyvyttömyyseläke. Ensimmäisen kyselyn (N=49) vastaajat arvioivat, että suurin osa heidän sen hetkisistä oppilaistaan sijoittui peruskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen, yhden tai muutaman oppilaan arvioitiin sijoittuvan lisäopetukseen, lukioon tai jonnekin muualle. Kysyttäessä tarkemmin mihin muualle oppilaiden arvioitiin sijoittuvan, vastaajat ilmoittivat seuraavaa: osa kuntoutuu ja löytää motivaation jopa lukioon, osa jatkaa aikuispotilaana avohoidossa, osa jää kotiin, syrjäytyy tai useat saattavat tarvita hoitoa tai ainakin vahvaa tukea läpi elämän. Toisen kyselyn (N=25) vastaajat arvioivat, että heidän oppilaistaan suurin osa sijoittuu niin ikään ammatilliseen koulutukseen. Muutaman tai yhden oppilaan arvioitiin sijoittuvan joko lisäopetukseen, valmentavaan opetukseen, lukioon, kotiin tai työkyvyttömyyseläkkeelle. Jälkimmäisessä kyselyssä kukaan vastaajista ei valinnut jonnekin muualle - vaihtoehtoa

Opettajien kirjoitelmissa jatko-opintoihin liittyivät arviointi, opintoihin hakeminen, sisäänpääsy toivottuun oppilaitokseen sekä riittävän tuen varmistaminen siellä. Kysyttiin, että *Kuinka huomioida yhteishaussa kaikki ne vaikutukset, joita psyyk oireista tulee oppilaan koulunkäyntiin? Yleensä arvioinnissa ei ole tähtinumeroa, jonka avulla saisi paremman numeron ja lukiohaussa se ei ole edes mahdollista (J44). Myös jatko-opinnot pohdittavat. Kuinka siellä edetään ja kuinka päästään sinne mihin halutaan (J44). Lisäksi oli huoli siitä, että käykö niin että vuodet vaan kuluvat ja lapsi siirtyy seuraavaan kouluun/ kouluasteelle ja tilanne pahenee eikä olekaan mitään tehtävissä enää?(H21).*

5 OPETTAJAN HUOLENAIHEET

Luvussa viisi vastaan toiseen tutkimuskysymykseen *Millaisia huolenaiheita opettajilla on liittyen oppilaiden psyykkiseen oireiluun?* Opettajan huolenaihelöydökset kuvaan luvuissa 5.1 **Oppilaan psyykkinen oireilu on opettajalle vaikeaa** ja 5.2 **Opettaja kaipaa koulutusta ja tukea jaksamiseen**. Opettajan huolenaiheet sisälsivät vastaajien kokemaa epävarmuutta oppilaiden kohtaamisessa, oppilaiden iänmukaisen käyttäytymisen ja interventioita vaativan psyykkisen oireilun erottamisessa toisistaan sekä ajatuksia ryhmän muiden oppilaiden oikeudesta opettajan huomioon ja turvalliseen oppimisympäristöön. Aineiston opettajien kokemuksen mukaan heillä ei ole riittävästi opettaja-opinnoissa opiskeltua osaamista psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamiseen ja ”auttamiseen”, kuten eräs vastaaja ilmaisi. Kirjoitelma-opettajille oli epäselvää, miten ja milloin oppilaan tilanteeseen tulee puuttua. Psyykkisesti oireilevien oppilaiden huoltajien kohtaaminen ja heidän jaksamisensa mietitytti kirjoitelma-aineiston opettajia. Opettajien omat voimavarat olivat koetuksella ja tunteet vaihtelivat laidasta toiseen toimittaessa psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Opettajat toivoivat täydennyskoulutusta ja jaksamisensa tueksi opettajat toivoivat sekä työnohjausta että vertaistukea muilta opettajilta, kuten kyselyistä selviää.

5.1 Oppilaan psyykkinen oireilu on opettajalle vaikeaa

5.1.1 Toimenpiteitä vaativan psyykkisen oireilun tunnistaminen hankalaa

Kirjoitelmien perusteella opettajilla oli toisinaan **vaikeuksia erottaa toisistaan** oppilaan tavanomainen ja iänmukainen toiminta, esimerkiksi murrosikään kuuluva käytös, vähäinen tai ohimenevä ei-toivottu toiminta, joka ei välttämättä vaadi erityistoimenpiteitä ja vakava psyykkinen oireilu, johon on syytä ja tarpeen puuttua nopeasti. Opettaja kirjoitti: *Psyykkisesti oireilevoissa lapsissa haastavinta on erottaa aidosti tuentarpeiset ja siten myös eteenpäin ohjattavat lapset (H43)*. Toiset jatkoivat: *Mistä voit olla varma että lapsella on psyykkisiä oireita tai että lapsi*

on muuten vain levoton tai hänellä on keskittymisvaikeuksia jne? Varsinkin erityistarpeita vaativilla lapsilla tämä on hyvin haastavaa arvioida (H34). Mitkä oireet kuuluvat murrosikään ja milloin pitää olla huolissaan lapsen psyykestä? Missä menee raja mielikuvitusmaailman/-leikin maailmassa? (J25).

Oppilaan oireilun syitä ja lähtökohtia pohdittiin kirjoitelmissa myös muun muassa seuraavasti: *Mitkä lähtökohdat ovat aiheuttaneet lasten psyykkisen pahoinvoinnin?* (H41). Eräs kirjoittaja arvioi, että oireilun todellista syytä ei välttämättä pystytä korjaamaan. Kirjoituksen perusteella voinee olettaa, että opettaja viittasi lapsen kotioloihin oireilun syyn aiheuttajana. Hän kysyi: *Pääseekö yksikään psyykkisesti oireilevan lapsen kanssa työskentelevä taho korjaamaan todellista syytä, joka aiheuttaa oireen. Suomalainen koulu on hyvin turvallinen paikka oireilla, mutta syy oireiluun ei välttämättä ole koulussa, jossa lapsi viettää maksimissaan noin 30 tuntia viikossa* (M4). Eräs kirjoittaja myönsi, että *oppimisvaikeuksissa auttaminen on helpompaa kuin psyykkisissä pulmissa auttaminen* (M30).

5.1.2 Psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaaminen huolettaa opettajaa

Psyykkisesti oireilevan oppilaan **kohtaaminen** mietitytti opettajia paljon ja teema näkyi kaikkien seminaaripaikkakuntien kirjoitelmissa. Huolta kannettiin oppilaan kohtaamisen ja tukemisen oikeamuotoisuudesta ja -aikaisuudesta ja vuorovaikutusyhteyden saamisesta oppilaan kanssa. Opettajat pohtivat sitäkin, miten pystyisivät huomioimaan oppilasta tavalla, joka hyödyttäisi lasta koulunkäynnissä parhaiten. Opettajat kysyivät: *Miten lähestyisin ja pystyisin tukemaan psyykkisesti oireilevaa oppilasta?* (O11). *Kuinka kohdata heidät? Kuinka huomioida heidät koulun arjessa? Miten olla napakka, mutta ottaa kuitenkin lapsi huomioon?*(J24) ja *Kuinka saan keskusteluyhteyden lapseen joka ei halua puhua?* (J4). *Osaanko kohdata heidät oikein ja reagoida heidän käyttäytymiseensä oikealla tavalla* (J6). Lisäksi huolta opettajille tuotti intervention ennakoiva oikea-aikaisuus. *Eniten pohdituttaa se, miten saan heitä autettua tarpeeksi ajoissa* (J9).

Huolta koettiin myös siitä, **huomioidaanko** ja **tuetaanko** psyykkisesti oireilevaa oppilasta. Opettajat olivat huolissaan, tuleeko oireileva oppilas riittävästi nähdyksi, kuulluksi ja autetuksi, eikä jää väliinpuotoajaksi, jota kukaan ei auta. Kirjoittajat kysyivät: *Kuinka voin auttaa niin että nuori tulee varmasti kuulluksi ja autetuksi, eikä jää harmaalle* (H45). *Miten varmistan omalla toiminnallani sen, että lapsi kokee tulleen aidosti kuulluksi ja kohdatuksi* (H4). *Kuinka tukea / ohjata/ kulkea rinnalla lasta/ nuorta voimaannuttavasti?*(H34).

Toisinaan kirjoitelma-opettajat yhdistivät toisiinsa kirjoituksissaan oppilaan lähestymisen, kohtaamisen ja auttamisen. Useassa kirjoitelmassa mainittiin joko suoraan tai välillisesti kirjoittajan kokemus **ammattillisesta riittämättömyydestä** tai **osaamattomuudesta** ja omasta jaksamisesta riittävään kohtaamiseen ja oppilaan tukemiseen. Eräs kirjoitelmien opettaja kirjoitti: *Tosiasiaan on, että itseä tai muita vahingoittava käytös tai kielenkäyttö täytyisi saada loppumaan, mutta mitkä ovat keinot, joita psyykkisesti oireilevien lasten kanssa "uskaltaa" käyttää?* (M7). Toinen opettaja jatkaa: *Osaanko/pystynkö/jaksanko tavallisena luokanopettajana antaa sellaista tukea, jota lapsi tarvitsee? Pitäisikö minun osata/pystyä/jaksaa? Millä eväillä* (J62). Eräessä tekstissä nostetaan esille koulun käytössä olevien auttamis-

keinojen vähäisyys: *Miten voisin parhaiten auttaa psyykkisesti oireilevia lapsia, kun tuntuu, että koulun keinot ovat hyvin rajalliset?* (H52). Tekstistä ei tosin selviä mihin kirjoittaja keinojen rajallisuudella viittasi: koulussa käytössä olevien keinojen vähäisyyteen vai esimerkiksi perusopetusta ohjaavaan normistoon.

Osassa tekstejä huoli oppilaasta nostettiin esille **koulun huolena**, jotka ilmaistaan seuraavasti: *Miten koulu voi toimia psyykkisesti oireilevan lapsen tukena?*(O5). *Pystyykö koulu ja opettajat vastaamaan oppilaiden ja perheiden tarpeisiin psyykkisesti oireilevien lasten osalta?* (H47). *Miten voisi tukea ja auttaa oppilasta oikealla tavalla koulussa?* (H15). *Omassa työssäni pohdituttaa se, miten näiden lasten/nuorten tarpeisiin pystytään vastaamaan täällä koulumaailmassa* (J31).

Yhdessä kirjoitelmassa muistutettiin opettajan perustehtävästä, jonka kirjoittaja muotoilee seuraavasti: *Opettajan perustehtävä kun on opettaa ja kasvattaa, ei diagnosoida, hoitaa ja kuntouttaa* (J22).

5.1.3 Opettajan aika ei riitä tasapuolisesti kaikille

Kun opetusryhmässä on oppilas tai oppilaita, joilla on psyykkistä oireilua, kirjoitelmien opettajat pohtivat **työaikansa riittävyttä** näiden oppilaiden tukemiseen suuressa ryhmässä. Opettajien mielestä heillä ei ollut tähän riittävästi aikaa, joka ilmaistaan tekstissä suoraan: *Eikä ole aikaa auttaa koska luokassa on vähintään 20 muuta "opetettavaa"* (H21). *Ja miten ehtii/kykenee auttamaan kun oppilaita on paljon* (O10). Eräs opettaja tunnisti, ettei ole riittävästi aikaa oppilaille, vaikka toisaalta hän tiesi, että yksilöllinen huomiointi olisi tärkeää. *Ajoittain tuntuu, että luokassa ei ole tarpeeksi aikaa kuunnella lasta ja heidän kuulumisiaan, vaikka juuri tuo keskusteleminen olisi varmastikin se tärkein keino saada selville noita psyykkisiä oireiluja* (J48).

Opettajat pohtivat myös ryhmän **muiden oppilaiden oikeutta** opettajan huomioon ja oppimiseen. Muutamassa kirjoituksessa opettajat pohtivat ryhmänsä muiden oppilaiden mahdollisuutta ja oikeutta osallisuuteen, oppimiseen ja turvalliseen oppimisympäristöön silloin kun ryhmässä on psyykkisesti oireileva luokkatoveri. Eräällä kirjoittajalla oli huoli oppimisympäristön turvallisuudesta erityisesti silloin, jos opetusryhmässä on useita oireilevia oppilaita. Toisen kirjoittajan mielestä muut oppilaat jäivät opettajan huomion ulkopuolelle, sillä hän pohti, miten toimia, *kun muu luokka jää samalla huomion ulkopuolelle?* (O3). Kirjoituksissa näkyi lisäksi opettajien huoli siitä, miten paljon ryhmän muut lapset joutuivat olosuhteiden pakosta sietämään oppilastoverin ei-toivottua toimintaa. Opettajat arvioivat myös, että psyykkisesti oireileva oppilas herättää ryhmässään pelkoa. Opettaja kysyi: *Jos oireileva lapsi on aggressiivinen tai manipuloiva, mitä kaikkea muun ryhmän on siedettävää ja mihin asti joustettava? Missä vaiheessa pelko on jo liikaa?*(J52).

Toisenlaisen näkökulman ryhmän muiden oppilaiden huomiointiin esitti haastattelujen Martta, joka oli sitä mieltä, että *"musta se on opettajien tällöinen defenssimekanismi ja, verhotaan ne omat ennakkoluulot ja pelot tällöiseen että pitää ajatella muita oppilaita että, että..."*. Martan esittämä kriittinen huomio siitä, että opettaja peittää omia ennakkoluulojaan ja pelkojaan puolustamalla ryhmän

muiden oppilaiden oikeuksia poikkesi erilaisuudellaan muiden opettajien kertomuksista.

Kirjoitelmien opettajat miettivät myös, mitä ja miten paljon muille oppilaille voi kertoa tai selittää luokkatoverin käyttäytymisestä tai toiminnasta. Kysytään: *miten käsitellä(kö) asiaa luokassa, mikäli näkyy oppilaan käytöksessä selkeästi?* (M1). Teksteissä pohdittiin oppilaiden tasapuolisen kohtaamisen ja kohtelun mahdollisuuksia näissä tilanteissa. *Kuinka tuen lapsen luokkakavereita, sillä he varmasti näkevät ja kuulevat tilanteen* (J4). Toinen opettaja kirjoitti oppilaiden tasapuolisen kohtelun tärkeydestä näin: *Luokkatoverit ovat joskus tarkkoja siitä, että kaikkia kohdellaan samoin, että säännöt ovat samat kaikille. Miten he ymmärtävät tilanteet, joissa ope jonkun kohdalla tekee usein poikkeuksen, korostaako se lapsen erilaisuutta vai lisääkö se toisten lasten ymmärtämystä?* (J58).

Eräs kirjoitelmien opettaja oli sitä mieltä, että psyykkisesti oireilevan oppilaan toiminta oli niin vaikuttavaa, että se siirtyy muihinkin oppilaisiin. Hän kirjoitti: *Tänä päivänä kouluissa ja koululuokissa toiset oppilaat joutuvat jatkuvasti hoitamaan, sietämään ja myös kärsimään psyykkisesti oireilevien lähipiirissä. Jos päivittäin näkee jonkun kiljuvan ja huutavan pahaa oloaan, sylkevän, sättivän, kiroilevan, haistattelevan ja viis open ohjeista veisaavan kaverin toimintaa, se ei voi olla vaikuttamatta. Pahoinvointi tarttuu* (M24).

5.1.4 Opettaja ei luota osaamiseensa

Oman osaamisen riittävyys ja toisaalta oikeanlaisen toiminnan valitseminen työskenneltäessä psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa huoletti kirjoitelmien opettajia. Opettajat tiedostivat, että tilanteeseen tulisi puuttua, mutta **eivät tiedä mitä tehdä**. *Jotain tarvitsee tehdä hänen hyöväkseen, mutta mikä olisi viisainta* (J30) kysytään. Kirjoitelmissa mainittiin useamman kerran oma neuvottomuus tai ammattitaidon puute lasten psyykkisiin pulmiin liittyen. *Oma osaaminen tuntuu välillä puutteelliselta ja tilanteet kuormittavilta siksi ettei osaa auttaa* (H15). Toimeen tarttumattomuutta selitettiin kirjoitelmissa joko **uskalluksen tai osaamisen puutteella**. Kirjoittajat käyttivät käsitettä ammattitaidon puute. Ammattitaidon puutetta selitettiin useimmiten **alaan liittyvän koulutuksen puutteella**, vaikka vastaajilla olikin pitkä korkeakoulutus, kuten opettajan tehtäviin Suomessa vaaditaan. Opettajat kirjoittivat seuraavasti: *Opettajilla ei ole osaamista/koulutusta psyykkisesti oireilevien lasten kohtaamiseen* (H21). *Myös oma ammattitaito ei ole riittävä vastaamaan vahvasti psyykkisesti oireilevien oppilaiden tarpeisiin* (H56). *Olenko riittävä auttajana, ehkä koen tietynlaista riittämättömyyttä osaamisessani kun usein nuorilla on nykyään kovin moninaisia psyykeongelmia ja koulutuksemme ei ole sisältynyt riittävästi "psyykkisen tuen osuutta"...*(H5).

Ammattitaidon riittämättömyyteen liittyvä huolestunut pohdiskelu nousi niin ikään esille haastatellun Pirkon puheessa: *"Meillä opettajilla on kauheen iso huoli siitä että, millä tavalla meidän, ammattitaito niinku, riittää näitten, näitten tota niin, just tällasien pikkusen haastavampien oppila- oppilaitten kans".* Muutama kirjoitelma-opettaja laajensi kokemuksen tai arvion osaamisen ja asiantuntijuuden puutteesta koskemaan myös kollegoitaan ja työyhteisöään, kuten ilmenee seuraavasta: *Henkilökunnalla ei ole riittävästi ammattitaitoa esim. aggressioiden purkami-*

sessä (J16). *Omassa työssäni pohdituttaa, riittääkö tiimeissämme asiantuntemusta tilanteisiin (H7).*

Kirjoitelmien perusteella vaikuttaa siltä, että opettajilla oli epätietoisuutta, **mitä** oppilaan tilanteen suhteen pitäisi tehdä, **milloin ja miten oppilaan tilanteeseen pitäisi puuttua**. Opettaja kysyi suoraan: *Milloin/miten asiaan puututaan?* (J25). Toinen opettaja kirjoitti pohtivansa sitä, millaisia toimintatapoja voi käyttää. *Eniten minua pohdituttaa työssäni se, minkälaisia konkreettisia menetelmiä/toimintatapoja voisi käyttää näiden psyykkisesti oireilevien lasten auttamiseksi (M22).* Opettajan mielestä oli liian vähän keinoja huomioida oppilaiden psyykinen oireilu: *Omassa työssäni erityisluokanopettajana minua huolestuttaa se, että lapsen tuen tarve tulee hyvin esille koulun arjessa, mutta keinoja vastata näihin tarpeisiin on vähän (H56).* Toinen opettaja jatkoi samaan teemaan liittyen toivovansa oireilijoita, joista selviää esimerkiksi lapsen oireilun vakavuus. Tämä kirjoittaja käytti työssään apuna asiantuntijakonsultaatiota, mutta toivoi silti vahvistusta interventioiden oikea-aikaisuuteen. Opettaja kirjoitti: *Rajan tunnistaminen, onko oireilu ns. tavallisen rajoissa: milloin lisäapua tarvitaan välittömästi, milloin voi vielä ns. seuraila tilannetta. Toki on selkeitä tapauksia, jolloin ei tarvitse edes miettiä. Aika usein vain käytämme termiä "seurailaan". Helppo pintavastaus on toki, että konsultoi jne., mutta se on tietysti itsestään selvää. Luokanopena olisi käyttöä selkeillä "oireilijoilla", jos sellaisia edes on olemassa (J29).* Tämä opettaja arvioi tekstissään kriittisesti sekä omaa että kollegoittensa sanavalintoja ja toimintaa. **"Seurailaan"** ilmaisun käyttäminen siirtää oppilaan tilanteeseen tarttumisen jonkin epämääräiseen tulevaan ajankohtaan.

Kirjoitelma-opettaja pohti **oppilaan ohjaamista muulle ammattilaiselle** apua saamaan käyttäen me-ilmaisua kollegoihinsa viitaten; *minne voimme ohjata lapsen saamaan tukea (O9).* Toinen opettaja halusi tietää, *kehen ottaa yhteyttä, jos huomaa nuoren oirehtivan psyykkisesti (J63).* Opettajat pohtivat sekä omaa rooliaan että muiden ammattilaisten rooleja ja vastuita oppilaan tukemisessa kysyen *Kun opettaja huomaa, että jokin on vialla, onko opettajan velvollisuus vain sysätä lapsi eteenpäin, toisille ammattilaisille ja ajatella, että nyt olen tehnyt mitä pitää ja sillä selvä (H16).* Toinen kirjoittaja pohti opettajan roolia oppilaan asioiden edistämisessä. *Missä menee opettajan rajat ja milloin koulun muun henkilöstön (kuraattori, th) kuulu ottaa asia haltuun. Kun kuraattori tai th puuttunut asiaan, mikä sen jälkeen on opettajan rooli kuntoutuksessa? (H27)*

Kirjoitelmien raja-sanat käytön perusteella syntyi vaikutelma, että opettajat halusivat tietää, **mikä ja milloin on oikea hetki ohjata** oppilas muiden ammattilaisten luo. Kirjoittaja kysyi: *missä menee raja, milloin oppilas tulisi ohjata esimerkiksi kuraattorin luo? (H15) ja milloin ohjata eteenpäin psykiatrisen hoidon piiriin, terapia-arvioon jne (H31).* Kirjoitelmien perusteella vaikutti siltä, että opettaja lähettää tai ohjaa mielellään oppilaan jonkin muualle, muille ammattilaisille arvioitavaksi ja autettavaksi. Epäselvää opettajille näiden kertomusten perusteella kuitenkin oli, **mikä palveluntarjoajataho on oikea** ammattilainen kartoittamaan tai hoitamaan oppilaan tilannetta. Oppilaalle sopivimman tukitahon etsiminen ja löytäminen koettiin vaikeaksi, kuten eräs opettaja tekstissään totesi: *Vaatii melkoista taiteilua löytää nuorelle oikeanlainen tuki ja turva (J22).* *Minne ohjaamme vaikeasti itsetuhoisen lapsen? (J25).* Toinen kirjoittaja jatkaa: *Miten oikeasti*

psykykk. oireileva lapsi saisi APUA, miten se käytännössä voidaan hoitaa. Ei riitä että tiedostetaan lapsen sairaus vaan miten toimitaan, mistä apu (H21). Oppilaiden psyykkiseen oireiluun liittyvien selkeiden ja **yhtenäisten toimintamallien tai -ohjeiden puuttuminen** aiheutti vastausten mukaan opettajille paineita ja ahdistusta. Opettajat taakoittuvat ja väsyvät, kokevat ahdistusta kun ei tiedä miten toimia (H21). Erään kirjoittajan mielestä oppilaan tilanteeseen puuttuminen oli helpompaa, kun yhteistyö huoltajien kanssa sujui hyvin. Hän kirjoitti: *Avun hakeminen lapselle on usein työläs prosessi, varsinkin jos huoltajien kanssa yhteistyö ei suju* (M30).

Osalla kirjoitelmavastaajista oli kokemus, että oppilaalle ei joko haeta tai ei saada tukea tai apua tai sitä **ei saada riittävän ajoissa**. Opettaja kertoi, että *huolta aiheuttaa erityisesti se, että tuen saaminen oppilaalle on hidasta ja epävarmaa* (H56). Kirjoituksista ei kuitenkaan selviä, mistä opettajat odottivat apua, mistä sitä tai tukitoimia pitäisi saada tai mistä sitä oli haettu. Muutaman opettajan mukaan oppilaan oireiluun tartuttiin tosissaan vasta silloin, kun jotain vakavaa tapahtui, vaikka ennusmerkkejä on ollut näkyvissä pitkään. Eräs heistä kysyi: *Mitä tarvitsee tapahtua ennen kuin asiaan puututaan?*(M34) ja toinen totesi: *Usein odotetaan liian pitkään, että tilanne kriisiytyy, jonka jälkeen apua saa ehkä helpommin, mutta on menetetty jo paljon ja kuntoutuminen on hidasta. Koen selvää ristiriitaa siinä, kun korostetaan ennaltaehkäisyä, mutta käytännössä sitä ei ole tarjolla riittävästi* (H56). Kolmas opettaja jatkoi: *Eniten huolestuttaa avun saanti. Tuntuu, että lapsi saa apua vasta sitten, kun oikeasti tapahtuu jotain "isoa"* Esimerkiksi eräs oppilaani sai psyykkistä apua vasta sitten kun kuristi välitunnilla luokkakaveriansa. Tätä ennen olin yrittänyt kuukausia saada apua tälle oppilaalle. Mutta oirehdinta ei ollut ilmeisesti tarpeeksi "vakavaa" ennemmin (H8). Toinen kirjoittaja jatkoi: *Minua pohdituttaa, että tartutaanko näihin ongelmiin riittävästi nopeasti ja asiantuntevasti* (H40). Kirjoittaja arveli, että annetaanko apua oppilaalle liian myöhään, ehkä vasta siinä vaiheessa, ettei siitä ole enää hänelle hyötyä. Hän kysyi: *onko joskus liian myöhäistä puuttua/auttaa lasta?* (J64).

5.2 Opettaja kaipaa koulutusta ja tukea jaksamiseen

5.2.1 Opettajat tarvitsevat koulutusta psyykkisestä oireiluista

Kyselyissä kartoitettiin täydennyskoulutusaiheita kysymyksellä "Mistä aiheista tarvitset täydennyskoulutusta". Ensimmäisessä kyselyssä tähän vastasi 32 henkilöä ja jälkimmäisessä kyselyssä 15 vastaajaa. Vastaajilla oli monenlaisia täydennyskoulutustarpeita. **Eniten tarvetta oli psyykkistä oireilua, psykiatria, lasten mielenterveyttä ja käytöshäiriöitä** käsitteleville koulutuksille molemmissa vastaajaryhmissä. Ensimmäisen kyselyn vastaajien mukaan tarvetta oli myös erityispedagogiikkaan, erityisopetukseen ja erityisopettajan tietojen päivittämiseen liittyvään täydennyskoulutukseen. Toisessa kyselyssä tarpeena nousi esille myös tietotekninen osaaminen. Täydennyskoulutustarpeet yksityiskohtaisesti kyselyittäin esitellään aakkosjärjestyksessä liitteen 4 taulukossa 6.

Opettajat **kokivat kuormitusta** siitä, ettei heillä mielestään ole riittävästi osaamista psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen: *Oma osaaminen tuntuu välillä puutteelliselta ja tilanteet kuormittavilta siksi ettei osaa auttaa* (H15). Opettajat nostivat kirjoitelmissa esille, että **opettaja-opinnoissa ei ole käsitelty joko lainkaan tai vain hyvin vähän** sekä erityistä tukea että oppilaiden psyykkisiä pulmia. Kirjoitelma-opettaja kertoi, että *oma koulutus asiaan liittyen on ainakin ihan olematonta* (H47). Erään kirjoituksen perusteella voi päätellä, että opettajat arvioivat vain erityisopettajilla olevan osaamista psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen. Opettajan mukaan *Tietotaitoa erityisoppilaiden kanssa työskentelyyn ei kuitenkaan juuri ole - toisinaan kaipaa erityisopettajaopintoja* (J61). Kirjoitelma-aineistojen ja kyselyjen perusteella voi päätellä, että lisä- ja täydennyskoulutustarvetta on ja se liittyy muun muassa erityispedagogiikkaan ja psykologiaan: *Koulutusta aiheesta ainakin pitäisi olla enemmän ja kaikille opettajille, ei pelkästään erityisopettajille* (H47). *Kuinka voin auttaa tällaista lasta ilman psykologin koulutusta, jota olisin monena hetkenä kaivannut!* (J43). *Tuntuu, että opettajana minulla ei ole psykologista ammattitaitoa riittävästi. En haluaisi toimia "väärin" ja pahentaa ainakaan lapsen oloa* (J26).

Haastattelujen luokanopettaja Pirkko tuki kirjoitelmien opettajien kokemuksia. Luokanopettajakoulutuksen sisältö ja opetusharjoittelu yliopiston Normaalikoululla sai Pirkolta kriittistä palautetta *ei siellä luokanopettajakoulutuksessa kyllä näitä, näitä asioita kyllä, sitte käyty yhtään läpi. Meillä opettajilla ei oo kyllä mun mielestä korkeen koulutuksen kautta, minkäänlaisia valmiuksia tavallaan niinku kohdata tai auttaa sellasia potilaita... jotenki mä ainaki koin että, se oli siellä* (Normaalikoululla) *niinku, ihan erilaista kun mitä se on sitte kentällä ku sä meet opettamaan niin se työ.*

5.2.2 Oma jaksaminen huolestuttaa opettajaa

Opettajia pohditutti kirjoitelmien perusteella **oma jaksaminen ja voimavarojen riittävyys** psyykkisesti oireilevan oppilaan tarpeiden huomiointiin ja opettajan työn tekemiseen. Opettajat kirjoittivat sekä jaksamisestaan että tunteistaan, jotka liittyivät oppilaiden psyykkiseen oireiluun tai näiden lasten opettamiseen. Yhtäältä psyykkisesti oireilevat oppilaat koettiin itselle läheisiksi, kuten eräässä kirjoitelmassa todettiin: *Psyykkisesti oireilevista oppilaista tulee aina hyvin läheisiä lapsia, joista kantaa huomattavasti enemmän huolta kuin muista oppilaista* (M16). Toisaalta nämä oppilaat herättivät opettajissa vahvoja negatiivisia tunteita, joka selvisi tämän kirjoittajan tekstistä: *Tunteita nousee pintaan, eivätkä ne ole myönteisiä. Inho, viha, pelko, sääli, häpeä* (M26). Omien tunteiden ja ammatillisuuden välistä yhteyttä pohdittiin ja kyseenalaistettiinkin. Eräs opettaja sanoi suoraan: *Onneksi en joudu opettamaan noita lapsia tai tulisin hulluksi. Tällaiset ajatukset eivät ole kovin ammattimaisia* (M26). Toinen opettaja pohti oppilaalta saamansa väkivaltaisen kohtelun yhteyttä omiin tunteisiinsa. Hän peilasi omaa toimintaansa lapsen toimintaan seuraavasti: *Myös omat tunteet mietityttävät kun joutuu kokemaan väkivaltaa l. nipistelyä, hiuksista vetämistä, raapimista yms ja sanallista uhkailua. Tähän ikään jo tietää ettei väkivalta ole välttämättä persoona kohtaista vaan siinä puretaan yleistä ahdistusta ja pahaa oloa, mutta tunteita siinä kuitenkin syntyy aikuisellakin. Miten toimin etten syyllistä itseäni tapahtuneesta, provosoinko?... Olen ensisi-*

jaisesti ammattilainen, mutta kuitenkin ihminen, joka edustaa myös ympäröivää yhteiskuntaa (J8). Toinen kirjoittaja jatkaa: Jos oireileva oppilas suuntaa esim. vihansa minuun, kykenenkö ammatillisuuteen, jaksanko pitää lapsesta?(J62).

Riittämättömyyden tunne ja oman toiminnan reflektointi oli kirjoittajille tuttua: *Itsellä on usein riittämätön olo, kun näkee lapsen tuskan oireiluineen, mutta keinot auttaa ovat vähissä. Omia toimintakeinoja tulee pohdittua moneen kertaan, jotta ei enempää haavoittaisi haurasta kasvun- ja kehityksen alkua (M16). Olenko riittävä auttajana, ehkä koen tietynlaista riittämättömyyttä osaamisessani kun usein nuorilla on nykyään kovin moninaisia psyykeongelmia ja koulutukseemme ei ole sisältynyt riittävää "psykkisen tuen osuutta"...(H5). Miten omat voimavarat riittävät opettajana? (O5).* Joku kirjoittajista kuvaili tarkasti päivän ennakoimattomuutta ja jatkuvan varuillaan olemisen raskautta. *Psyykkisesti oireilevien kanssa huolettaa myös asiat, jotka vaativat päivittäistä voimavaraa eli jatkuva valppaana olo, tietty toimintavalmius "silmätkin selässä ja puhelin aina mukana"- tyyppisesti, päivien arvaamattomuus, jatkuva huolellinen ennakointi ja tietyn rentouden menettäminen (M20).* Esille nostettiin opettajan työhön liittyvä jatkuva varuillaanolo ja epämiellyttävien kommenttien vastaanottaminen. Opettaja kysyi: *"Kenen muun ammattilaisen täytyy työssään päivästä toiseen ottaa vastaan huoritteluja, haukkumisia ja olla aina varautunut potkujen, lyöntien ja puremisen varalle?" (M35).*

Eräessä kirjoitelmassa kirjoittaja epäili kysymysmuodossa mahdollisuuttaan riittävään henkiseen ja fyysiseen palautumiseen rankkojen työkokemusten jälkeen. Opettaja kysyy: *Pystynkö palautumaan hyvin kuormittavien tilanteiden jälkeen tarpeeksi vapaa-ajalla ja saanko nukuttua, jos päivällä/ toistuvasti on tapahtunut paljon psyykkisesti rasittavia tilanteita?(M20).*

5.2.3 Työnohjausta ja vertaistukea työssä jaksamiseen

Opettajan jaksamiseen liittyy tarve työnohjaukseen, jota selvitettiin kyselyillä. Kyselyjen avulla kartoitettiin työnohjaustarpeen lisäksi vertaistukitarvetta ja tarvetta ulkopuoliseen ohjaukseen, jolla tarkoitettiin tässä ohjaavien opettajien antamaa ohjausta. Molemmissa kyselyissä yli 70 prosenttia vastaajista **koki tarvitsevansa työnohjausta**, kuten selviää taulukosta 3.

TAULUKKO 3 Työnohjauksen tarve kyselyittäin

| | | I kysely N=49 | II kysely N=25 (vastaajat sairaala- opetuksesta ja valti- on koulukodeista) |
|---------------------|--------------|------------------|--|
| Työnohjauksen tarve | Kyllä | 35 | 18 |
| | Ei | 13 | 5 |
| | Ei vastannut | 1 | 2 |
| | Yhteensä | 49 | 25 |

Kyselyissä tarkennettiin lisäkysymyksellä, mihin työnohjausta koettiin tarvittavan. Vastaajilla oli mahdollisuus kertoa tästä avovastauksella, joten yksittäisessä

vastauksessa saattoi olla useampi perustelu työhöjaustarpeeseen. Osa vastaajista jätti avokysymykseen vastaamatta. Selkeästi eniten työhöjauksen tarvetta oli työssä jaksamiseen ja henkisen paineen hallintaan. Lisäksi työhöjausta tarvittiin oppilaiden haastavien tilanteiden ja vaikeiden asioiden purkamiseen, omien haastaviksi koettujen tilanteiden ja tunnetilojen purkamiseen sekä osaamisen parantamiseen, näkemyksen ja ajattelun laajentamiseen. Yksittäisinä mainintoina oli oppilaiden problematiikan ymmärtämiseen ja keinoja heidän kanssaan toimimiseen sekä työyhteisön ilmiöiden purkamiseen. Kaksi vastaajaa jälkimmäisessä kyselyssä kertoi, että heidän koulussaan oli tarjolla säännöllistä työhöjausta.

Molemmissa kyselyissä yli puolet vastaajista **koki tarvitsevansa vertaistukea**, kuten todetaan taulukosta 4. Sairaalaopetuksen ja valtion koulukotien vastaajista 18 koki tarvetta vertaistukeen. Kyselyssä oli lisäksi tarkentava kysymys *mihin vertaistukea tarvitaan*. Molempien kyselyiden vastausten mukaan vertaistukea tarvittiin eniten *työssä jaksamiseen*. Seuraavaksi eniten mainintoja oli tarvetta *haastavien tilanteiden läpikäyntiin, selvittämiseen, kohtaamiseen ja ennakointiin*. Arkeen, arjessa jaksamiseen ja päivittäisiin tilanteisiin tarvittiin tukea. Lisäksi vertaistuen tarvetta oli *uusien ideoiden saamiseen ja niiden kehittämiseen sekä oman työn ja oppituntien suunnitteluun*. Yksittäisinä mainintoina vertaistukitarpeeseen olivat erityisoppilaiden arviointi, kokemusten vaihto ja *muiden opettajien kokemusten hyödyntäminen*, tilanteiden purku, lapsen hädän näkeminen, päivittäiset pedagogiset ratkaisut sekä toiminnallinen ulkona tapahtuva menetelmä erityisopetuksen ja sairaalakouluyksikön kanssa.

Ulkopuolista ohjausta (kuten ohjaavien opettajien ohjausta) koettiin tarvittavan vähemmän. Ensimmäisen kyselyn vastaajien tarve jakaantui tasan, sillä 22 henkilöä koki tarvitsevansa sitä ja 22 ei kokenut tarvitsevansa. Viisi henkilöä jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Sairaalaopetuksen ja valtion koulukotien vastaajista vain kahdeksan koki tarvitsevansa sitä. Ulkopuolisen ohjauksen tarve esitetään taulukossa 4.

TAULUKKO 4 Tarve vertaistukeen ja ulkopuoliseen ohjaukseen

| | | I kysely N=49 | II kysely N=25 (vastaajat sairaalaopetuksesta ja valtion koulukodeista) |
|------------------------------|-----------------|---------------|--|
| Vertaistuen tarve | Kyllä | 32 | 18 |
| | Ei | 15 | 5 |
| | Ei vastannut | 2 | 2 |
| | <i>Yhteensä</i> | 49 | 25 |
| Ulkopuolisen ohjauksen tarve | Kyllä | 22 | 8 |
| | Ei | 22 | 15 |
| | Ei vastannut | 5 | 2 |
| | <i>Yhteensä</i> | 49 | 25 |

6 OPETTAJUUS

Kolmanteen tutkimuskysymykseen *Miten opettajat vastaavat oppilaiden psyykkiseen oireiluun* vastaan luvuissa 6.1 **Opetuksen järjestäminen ja opettajan pedagogiset valinnat** ja 6.2 **Opettaja yhteistyön tekijänä**. Kyselyaineiston perusteella psyykkisesti oireilevia oppilaita opetti sairaalaopetuksessa ja valtion koulu- kodeissa pääosin muodollisesti kelpoiset erityis- tai erityisluokanopettajat toisin kuin kunnallisissa perusopetuksen kouluissa, joissa kelpoisia erityisopettajia oli alle puolet kyselyyn vastaajista. Opettajien pedagogisia valintoja ohjasi eniten oppilaan tarvitsema tuki. Vastaajien mielestä pedagogisesti tehokkainta näiden oppilaiden opetus *olisi* joko osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä tai pääasiallisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä integroituen yksilöllisesti har- kiten. Kunnallisissa kouluissa opetusta eriytettiin ja se järjestettiin useimmiten yleisopetuksen opetussuunnitelman ja oppiaineiden mukaan. Projektien käyttö opetuksessa vaikutti olevan melko yleistä. Integraatioaloitteita tai inklusioon tähtääviä toimenpiteitä olivat yhteistyö yleisopetuksen ryhmän kanssa varsinkin taito- ja taideaineissa sekä oppilaiden osallistuminen yhteisiin tapahtumiin ja retkiin. Osalla oppilaista oli HOJKS, osalle oli laadittu oppimissuunnitelma. Yksittäisiä mainintoja oli erilaisista pedagogisista ratkaisuista. Perusopetuslain (642/2010) uudistus muutti vastaajien työtä paljon varsinkin kunnallisissa kouluissa. Sairaalaopetuksessa ja valtion koulukotien kouluissa käytössä oli useimmiten kokoaikainen erityisopetus, opetuksessa painottui eriyttäminen ja yksilöllisyys. Integraatioaloitteita tai inklusiotoimenpiteenä mainittiin yhteis- työ oppilaiden omien lähikoulujen kanssa. Opettaja tekee monenlaista yhteis- työtä, joista varsinkin moniammatillinen yhteistyö kaipasi kehittämistä, kuten todettiin erityisesti kirjoitelmissa. Opettajan työtä tukivat kyselyjen perusteella eniten rehtori ja oppilaiden huoltajat.

6.1 Opetuksen järjestäminen ja opettajan pedagogiset valinnat

6.1.1 Kelpoisuuksissa eroja

Kyselyihin vastasi opettajia, joiden opetusryhmien oppilailla oli psyykkistä oireilua. Näitä opettajia oli aineistossa yhteensä 74: ensimmäisessä kyselyssä 49 vastaajaa ja toisessa kyselyssä 25 vastaajaa sairaalaopetuksesta ja valtion koulu- kodeista. Kyselyihin vastaajien **kelpoisuuksissa oli huomattava ero**. Ensimmäisessä kyselyssä vastaajista muodollisesti kelpoisia erityisopettajia tai erityisluokanopettajia oli 44,9 prosenttia. Muita koulutuksia olivat luokanopettaja, sosionomi, psykiatrinen sairaanhoitaja ja nuoriso-ohjaaja. Jälkimmäisessä kak- koskyselyssä muodollisesti kelpoisia erityisopettajia tai erityisluokanopettajia oli 80 prosenttia eli sairaalaopetuksessa ja valtion koulukodeissa toimivista vas- taajista suurin osa oli muodollisesti kelpoisia. Kirjoitelma-aineistossa ei vastaa- jilta kysytty kelpoisuuteen liittyviä kysymyksiä. Suomessa keväällä 2013 muo- dollisesti kelpoisten perusopetuksen erityisopettajien ja erityisluokanopettajien osuus oli 78,3 prosenttia (Kumpulainen 2014, 65).

6.1.2 Pedagogisesti tehokkain opetuksen järjestäminen

Kyselyissä kartoitettiin vastaajien mielipidettä siitä, missä heidän mielestään ope- tus *olisi* pedagogisesti tehokkainta järjestää. Vastausvaihtoehtoja oli viisi: täysiai- kaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä, osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä, kokoaikaisesti omilla erityisopetuksen ryhmissä, pääasiassa omis- sa erityisopetuksen ryhmissä integroituen yksilöllisesti harkiten tai jossain muu- alla. Molemmassa kyselyissä lähes puolet vastaajista oli sitä mieltä, että **pedago- gisesti tehokkainta opetus erityistä tukea tarvitseville oppilaille olisi järjestää osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä**. Toiseksi eniten valintoja sai Ope- tus pääasiassa omilla erityisopetuksen ryhmissä integroituen yksilöllisesti harki- ten. Vähiten valittiin vaihtoehtoa Kokoaikaisesti omilla erityisopetuksen ryhmis- sä. Vastaajien mielipiteet kyselyittäin esitellään taulukossa 5.

TAULUKKO 5 Missä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetus *olisi* pedagogisesti tehok- kainta järjestää?

| | I kysely (N=49) | II kysely (N=25) |
|---|-----------------|------------------|
| Täysiaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä | 5 | 1 |
| Osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä | 22 | 12 |
| Kokoaikaisesti omilla erityisopetuksen ryh- missä | 3 | 1 |
| Pääasiallisesti omilla erityisopetuksen ryhmis- sä integroituen yksilöllisesti harkiten | 15 | 9 |
| Jossain muualla | 1 | |
| Ei vastannut | 3 | 2 |
| Yhteensä | 49 | 25 |

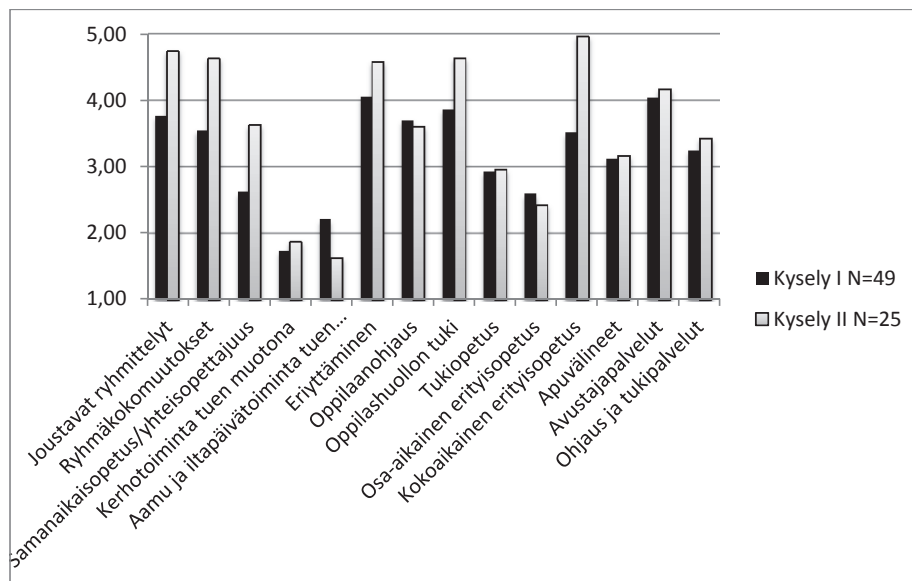
6.1.3 Oireilevien oppilaiden opetus kunnallisessa koulussa

Ensimmäisessä kyselyssä (N=49) haluttiin tietää, oliko vastaajan opetusryhmä tarkoitettu ainoastaan erityisen tuen oppilaille. Vastaajista 27 opetti erityisen tuen opetusryhmää ja 21 opetti tavallista opetusryhmää. Yksi opettaja ei vastannut tähän kysymykseen. Psykkisesti oireilevia oppilaita opiskeli siis sekä erityisen tuen ryhmissä että tavallisissa opetusryhmissä. Lisäksi kysyttiin opetusryhmän fyysistä sijaintia koulussa. Suurimman vastaajajoukon (32) opetustilat sijaitsivat yleisopetuksen koulussa. Yleisopetuksen koulun erillisessä tilassa (esimerkiksi eri siivessä) oli kuuden vastaajan opetustila, yhdeksän vastaajan opetustila oli täysin erillään yleisopetuksen koulusta tai ryhmästä, kaksi ei vastannut tähän kysymykseen.

Kyselyssä kysyttiin, miten vastaajat olivat **järjestäneet opetuksensa** kunnallisissa kouluissa kyselyajankohtana. Tähän vastattiin avovastauksilla. Kysymykseen vastasi 39 henkilöä ja näiden vastausten perusteella opetus psyykkisesti oireileville oppilaille järjestettiin usein *yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan ja yleisopetuksen oppiaineiden mukaan*. Käytössä oli *ainekohtainen lukujärjestys*. Käytössä oli myös opetuskombinaatio, jossa toiminta vaihteli oppilaskohteisesti kunkin oppilaan tarpeiden ja kykyjen mukaan: *joillakin opetus lukujärjestyksen mukaan 1 oppiaine/tunti, joillakin useampi tunti samaa ainetta peräkkäin yhden päivän aikana, osa suorittaa koulua enemmän projektiluonteisesti, jolloin samassa projektissa mukana useamman oppiaineen oppisisältöjä ja projektit useamman päivän pituisia*. Osalla oppilaista oli käytössä HOJKS, osalle laadittiin *oppimissuunnitelma*. Kuusi vastaajaa kirjoitti *koulunkäyntiaavustajaresurssin* käytöstä. Pedagogisista menetelmistä tai opetusta tukevista menetelmistä mainittiin nimeltä *seikkailu- ja elämyspedagogiikka*, joka vastaajan mukaan *soveltuu erinomaisesti psyykkisesti oireileville oppilaille, joiden kokonaiskunto on heikentynyt, Trageton-menetelmä*, jota vastaaja käyttää *äidinkielen ja matematiikan opetuksessa osittain*. Lisäksi samainen vastaaja käyttää *matematiikan opetuksessa osittain unkarilaista matematiikkaa*. Yhdellä vastaajalla oli opetuksessaan käytössä *tunnetaitojen harjoitteluun ART ja Askeleittain-ohjelmat*. Yksi maininta oli vaihtoehtoisesta pedagogiikasta, jollaiseksi kerrottiin *reaalipedagoginen palvelunohjaus*. Projektien käyttö opetuksessa oli näiden vastausten perusteella hyvin yleistä (seitsemän mainintaa). Neljä mainintaa oli oppilaiden *integroinnista yleisopetuksen ryhmiin*. Vastaajat käyttivät jonkin verran *eriyttämistä, toiminnallisia opetusmenetelmiä ja opettajajohtoista toimintaa*, joista kustakin oli kaksi mainintaa. Lisäksi mainittiin *pajatyyppinen kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen, työpajaluokka, joustavat ryhmittelyt ja opetusjärjestelyt ja JOPO-ryhmä sekä integrointi työssäoppimiseen ja pidennetyt tet-jaksot*, jolla viitattiin oppilaiden työelämään tutustumisjaksoihin. Käytössä olivat myös *strukturoitu, ennakoitu, jäsennelty opetus, poikkeuksien välttäminen, tehtävien karsiminen ja kuvat sekä rutiinit ja tavat, viikkosuunnitelma näkyoissä, luokka siisti ja selkeä*. Yhdellä vastaajalla oli käytössä *koulunkäyntisopimus*, jolla pyritään puuttumaan *käytösongelmiin*. Näiden vastausten perusteella vaikutti siltä, että psyykkisesti oireilevien oppilaiden opetusjärjestelyissä painottuivat toisaalta tekemisen strukturointi ja ennakointi ja toisaalta joustavuus, tekemällä oppiminen ja projektimainen työskentely.

Kyselyllä kartoitettiin vastaajien tekemiä **integraatioaloitteita tai inkluisioon tähtäviä toimenpiteitä**. Tähän vastattiin avovastauksina. Eniten aloitteita tai toimenpiteitä tehtiin melko perinteisenä yhteistyönä yleisopetuksen opetusryhmien kanssa. Taito- ja taideaineisiin osallistuminen oli tavallisinta. Muita aloitteita ja toimenpiteitä oli oppilaiden osallistuminen yhteisiin tapahtumiin. Yksittäisiä mainintoja oli yhteistyöstä luokanopettajan tai erityisopettajan kanssa, opetuksen eriyttämisestä ja aikuisiin kohdistuvasta asennemuutoksesta.

Lisäksi kartoitettiin erilaisten **tuen muotojen toteutumista** vastaajan oppilasryhmässä kyselyn lukuvuonna. Annetut tukivaihtoehdot esitellään kuviossa 3. Tuen toteutumista arvioitiin 5-portaisella asteikolla, jossa olivat vaihtoehtoina: ei toteudu (1), toteutuu harvoin (2), toteutuu silloin tällöin (3), toteutuu usein (4) ja toteutuu hyvin usein (5). Tämän aineiston perusteella näyttää siltä, että annetuista vaihtoehdoista eniten käytössä olivat eriyttäminen, avustajapalvelut, oppilashuollon tuki ja joustavat ryhmittelyt. Vähiten tuen muotona käytettiin kerhotoimintaa. Tuen muotojen käyttöä esitellään yksityiskohtaisesti kuviossa 3, jossa löydökset on merkitty mustalla värillä.



KUVIO 3 Tuen muotojen toteutuminen kyselyajankohtina kunnallisissa kouluissa sekä sairaalaopetuksessa ja valtion koulukodin kouluissa.

Kyselyssä selvitettiin **perusopetuslakiuudistuksen** (642/2010) vaikutuksia. Haluttiin tietää, missä määrin lakiuudistus muutti vastaajan työtä. Vastausvaihtoehtoja oli kolme: 1) Ei mitenkään, 2) jonkun verran tai 3) hyvin paljon. Lisäksi haluttiin tietää, mikä oli suurin muutos, joka tapahtui. Tähän vastattiin avovastauksena. Vastaajista 28 oli sitä mieltä, että lakiuudistus muutti heidän työtään

hyvin paljon. Vain kolmen vastaajan mielestä työ ei muuttunut mitenkään. Jonkin verran työ muuttui 12 vastaajan mukaan. Suurimmiksi muutoksiksi koettiin dokumentoinnin ja siihen kuluvan ajan lisääntyminen. Osin se koettiin työläänä ja turhana ”*joutava paperityö lisääntynyt*”. Muina muutoksina mainittiin erityisoppilaiden siirtäminen yleisopetuksen luokkiin, integraation lisääntyminen sekä oppilashuoltotyön kangistuminen ja väheneminen. Lisäksi mainittiin, että asioiden kirjaamisen tarkkuus oli kasvanut ja toimintakäytänteet olivat muuttuneet joustavammiksi.

6.1.4 Oireilevien oppilaiden opetus sairaalaopetuksessa ja valtion koulukodeissa

Jälkimmäisessä kyselyssä (N=25) kysymykseen opetuksen järjestämisestä vastasi 20 henkilöä. Nämä vastaajat työskentelivät joko valtion koulukodeissa tai sairaalaopetuksessa, joka on osa kunnallista opetustointia. Vastausten mukaan opetus oli organisoitu joko *yksilö-pienryhmä-* tai *suuryhmäopetuksena*. Suuryhmäksi määriteltiin 15–40 oppilasta. Tarjolla oli ryhmäopetusta, jossa on *yksilöllinen opetuslähtökohta* ja oppilailla on *yksilölliset tavoitteet*. Muutama kirjoitti opettavansa yhdysluokkaa. Ryhmäjakoja ja joustavia ryhmittelyjä oli käytössä. Opetusta *eriytettiin* (neljä mainintaa) ja *samanaikaisopetusta* käytettiin (kolme mainintaa). Seitsemän vastaajaa kertoi työskentelensä tukena olevan *koulunkäynninohjaaja- tai -avustajaresurssia*, osalla heitä oli opetusryhmässä enemmän kuin yksi. Yksi maininta oli *runsaasta aikuisresurssista*, jota ei kuitenkaan tarkemmin selitetty. Yksi vastaaja kertoi huomioivansa *lähettävän koulun toiveita*, toinen kertoi, että oppilaalla on *lyhennetty koulupäivä* ja kolmas kertoi *opettavansa tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja*. Yksi vastaaja kertoi, että hän oli *pyrkinyt hajauttamaan oppilaiden koulutunteja saadakseen heille enemmän henkilökohtaista aikaa*. Näiden vastausten perusteella opetusjärjestelyissä painottui oppilaiden yksilöllinen huomiointi, mahdollisuus pienryhmä- tai yksilöopetukseen sekä käytettävissä oleva aikuisresurssi, johon kuuluvat muun muassa koulunkäynninohjaajat ja -avustajat. Muiden ammattilaisten tuki opettajan työlle avataan yksityiskohtaisesti aluvussa 6.2.3.

Kyselyllä kartoitettiin vastaajien tekemiä **integraatioaloitteita tai inklusioon tähtäviä toimenpiteitä**. Tähän vastattiin avovastauksina. Lähes puolet vastaajista jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Yksittäisinä aloitteina tai toimenpiteinä mainittiin yhteistyö lasten omien lähikoulujen kanssa, kuntouttava opetus, vierailut koulun ulkopuolelle ja tutustuminen tavallisten ihmisten elämään ja mahdollisuuksien mukaan yhteisiä oppitunteja pidetään eri luokkaasteille ja kaikille oppilaille.

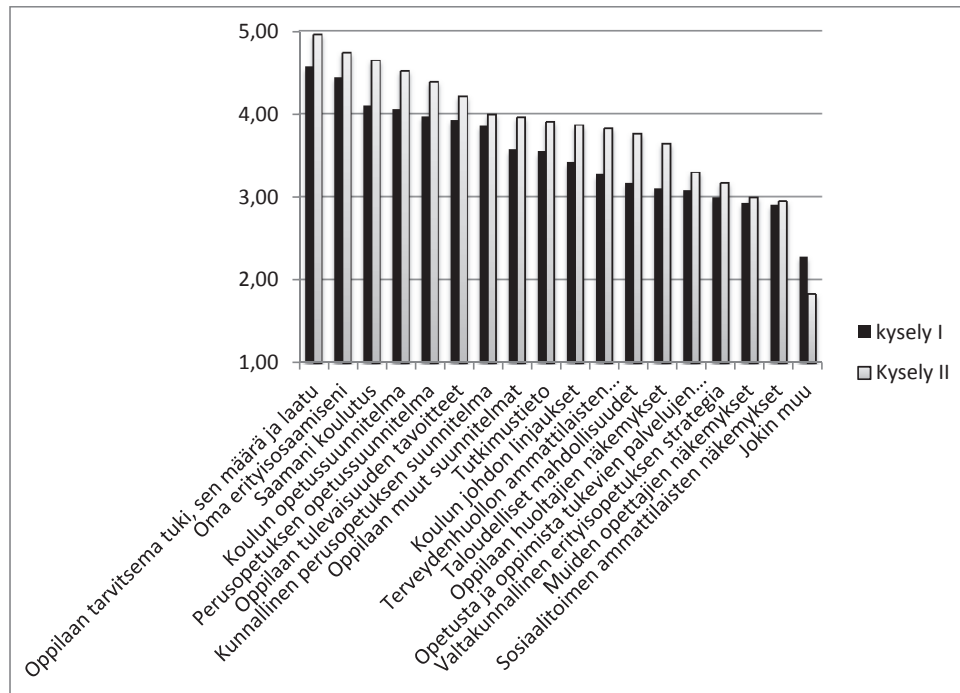
Lisäksi kartoitettiin erilaisten **tuen muotojen toteutumista** vastaajan opetusryhmässä sairaalaopetuksessa tai valtion koulukodin koulussa kyselyn lukuvuonna. Annetut tukivaihtoehtoina esitellään kuviossa 3. Tuen toteutumista arvioitiin 5-portaisella asteikolla, jossa oli vaihtoehtoina: ei toteudu (1), toteutuu harvoin (2), toteutuu silloin tällöin (3), toteutuu usein (4) ja toteutuu hyvin usein (5). Tämän aineiston perusteella sairaalaopetuksessa ja valtion koulukodin koulussa oli annetuista tuen muodoista eniten käytössä kokoaikainen eri-

tyisopetus, joustavat ryhmittelyt, oppilashuollon tuki sekä eriyttäminen. Vähi-
ten tuen muotona käytettiin aamu- ja iltapäivätoimintaa. Tuen muotojen käyt-
töä kuvataan tarkemmin kuviossa 3, jossa nämä löydökset on merkitty harmaal-
la värillä.

Kyselyssä selvitettiin **perusopetuslakiuudistuksen** (642/2010) vaikutuk-
sia. Haluttiin tietää, missä määrin lakiuudistus muutti vastaajan työtä. Vastaus-
vaihtoehtoja oli kolme: ei mitenkään, jonkun verran tai hyvin paljon. Lisäksi
haluttiin tietää, mikä oli suurin muutos, joka tapahtui. Tähän vastattiin avovas-
tauksena. Kyselyyn vastaajista 16 henkilön **työ muuttui jonkin verran**. Kolmen
vastaajan mielestä se muuttui hyvin paljon ja viiden vastaajan työ ei muuttunut
mitenkään. Yksi jätti vastaamatta kysymykseen. Suurimpina, joskin yksittäisinä
muutoksina koettiin kirjauksien yhtenäistyminen, lähettävien koulujen tuki-
muotojen monipuolistuminen ja jossain määrin yhtenäistyminen, dokumen-
toinnin lisääntyminen sekä lausuntojen tarkentaminen. Lisäksi mainittiin, et-
tä *”erityiskouluumme on vaikeampi päästä, seula on tiukempi”*.

6.1.5 Opettajan pedagogisia valintoja ohjaa oppilaan tarvitsema tuki

Kyselyihin vastaajilta tiedusteltiin, mitkä tekijät ohjaavat sitä, millä tavoin hän
opetti. Vastausvaihtoehdot näkyvät kuviossa 4 ja liitteessä 2. Opettamista oh-
jaavia tekijöitä valittiin 5-portaisella Likert-asteikolla, jossa valittavina olivat
vaihtoehdot: ei koskaan (1), harvoin (2), silloin tällöin (3), usein (4) ja hyvin
usein (5). Molempien kyselyjen mukaan **opettajan pedagogisia valintoja ohjasi**
annetuista vaihtoehdoista **eniten oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä ja laatu**.
Seuraavina olivat oma osaaminen ja koulutus sekä koulun opetussuunnitelma.
Toisen kyselyn (N=25) vastaajat painottivat enemmän oppilaan tulevaisuuden
tavoitteita ja oppilaan muita suunnitelmia kuin ensimmäisen kyselyn (N=49)
vastaajat, jossa puolestaan esimerkiksi taloudellisilla mahdollisuuksilla oli
enemmän ohjausvaikutusta. Muiden opettajien ja sosiaalitoimen edustajien nä-
kemykset eivät ohjanneet kummankaan kyselyn vastaajien pedagogisia valinto-
ja. Pedagogisia valintoja ohjaavia tekijöitä esitellään kuviossa 4, jossa ensimmäi-
sen kyselyn vastaukset on merkitty mustalla ja toisen kyselyn vastaukset har-
maalla.



KUVIO 4 Kyselyihin vastaajien pedagogisia valintoja ohjaavat tekijät.

Vaikka opettajien pedagogisten valintojen tärkein ohjaaja kyselyaineiston mukaan oli oppilaan tarvitsema tuki, koki osa kirjoitelma-aineiston opettajista **sopivien oppimisen ja koulunkäynnin vaatimuksien sekä tavoitteiden asettamisen vaikeaksi**. Opettajat pohtivat muun muassa näin: *Onko parempi vaatia psyykkisesti haastavaa osallistumaan opetukseen vai jättää rauhaan?* (J19). *Miten suhteuttaa koulutyön vaatimukset lapsen voimavaroihin* (H28) ja *Mitä on oikean vaatimustason asettaminen* (M35). (J19). Erään opettajan mukaan *usein pyritään opettamaan ja oppimaan oppimissuunnitelmien mukaan, vaikka psyykkisestä tilanteesta johtuen lapsi ei tähän kykene* (H56). Toisaalta kirjoitelmassa pohdittiin, voisiko koulunkäynti olla oppilaalle mahdollisuus, joka jäsentää oppilaan elämää ja joka mahdollistaa etenemisen elämässä myöhemmin: *Milloin normaali koulunkäynti on nuorelle kaaoksen keskellä selkäranka, portti tulevaan, parempaan. Jaksako nuori sitä ajatella* (O6).

6.2 Opettaja yhteistyön tekijänä

Yhteistyön tekemistä eri tahojen kanssa käsiteltiin kaikissa aineistoissa. Opettajat kertoivat monenlaisesta yhteistyöstä: aikuisten välisestä yhteistyöstä, opettajien keskinäisestä yhteistyöstä, eri hallintokuntien kanssa tehtävästä yhteistyös-

tä, aikuisten ja lasten välisestä yhteistyöstä sekä yhteistyöstä huoltajien ja perheiden kanssa. Kyselyaineiston vastauksilla saatiin tietää, keitä muita aikuisia opettajan lisäksi työskentelee opetusryhmässä päivittäin ja viikoittain tai harvemmin sekä ketkä ovat opettajan työn tukena, ketkä eivät ole ja ketä opettajat tarvitsisivat työnsä tueksi. Seuraavaksi yhteistyön tekemistä tarkastellaan eri yhteistyötahojen kanssa.

6.2.1 Opettajan ja oppilaan yhteistyö

Luvussa 6.1. sivuttiin jo aiemmin opettajan ja oppilaan yhteistyö-temaa paneutumalla opettajan huoleen tunnistaa ja kohdata oppilas, jolla on psyykkistä oireilua. Myös myönteisiä kokemuksia löytyi. Haastateltu Martta kertoi kokemuksestaan oppilaan kanssa tehtävästä yhteistyöhöstä seuraavaa: *on äärimmäisen luontevaa olla lapsen ja nuoren kanssa. Se on mulle todella helppoa ja se on hirveen mieleistä.* Positiivisia kokemuksia oli myös kirjoitelma-opettajalla: *Psyykkisesti oireilevista oppilaista tulee aina hyvin läheisiä lapsia* (M16). Haastattelujen Terttu kertoi, että oppilas saattoi olla hyvinkin erilaisessa vuorovaikutussuhteessa aineenopettajien kanssa riippuen joko *ihan siit oppiaineest* tai opettajan persoonasta *et toinen on niinku oikeesti paljon joustavampi.* Tertun sanoin *se vaihtelee tosi paljo yleisopetuksen opettajien kesken, toinen kokee sen saman oppilaan ettei oo mitään ongelmaa, ja toinen kokee taas et se on ihan mahdotonta.* Hän kertoi esimerkin avulla tarkasti, miten jotkut opettajat osaavat analysoida omaa virheellisesti valittua toimintaansa suhteessa oppilaisiin kertoen siitä kollegalleen: *joku opettaja mä kuulen ku selittää toiselle opettajalle että kun tämä nimeltä mainitsematon oppilas oli hänen luokas tekipä hän tyhmästi, ku hän ohjeisti ne näin ja näin olishan mun pitäny ymmärtää että, että se ottaa sen ohjeen näin no sit se otti pulttii siitä.* Terttu jatkoi, että oli niitäkin opettajia, jotka eivät näe omaa toimintaansa, vaan syyllistävät oppilasta siitä, ettei hän ymmärrä. Tertun mielestä jotkut opettajat sopeuttavat omaa toimintaansa oppilaittain enemmän kuin toiset opettajat. Hän kertoi, että *et se on kyl jännä et miehet joustaa pikkasen enempi kun naiset. Ainaki se mun kokemus on nyt se.* Terttu näki joustavan työtavan tärkeänä elementtinä oppilaan paremman tulevaisuuden rakentamisessa.

6.2.2 Opettajien keskinäinen yhteistyö

Opettajien keskinäiseen yhteistyöhön liittyviä tarkkoja kuvauksia oli aineistossa melko vähän. Kirjoitelmissa usealla opettajalla oli kuitenkin **toive kouluyhteisön yhteisestä näkemyksestä ja käytänteistä** psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseksi, joskin sen luomisen mahdollisuuksista kyseltiin, kuten ilmeni seuraavista: *Miten koulussa (erityisopettaja + luokanope) saa voimansa ja yhteisnäkemys luotua* (J8) ja *Kuinka koko kouluyhteisö voisi tukea näitä nuoria* (H55). Lisäksi toivottiin, että **henkilökunnan osaaminen hyödynnettäisiin** maksimaalisesti yhteiseksi hyväksi koulun arjessa. Opettaja kysyi, että *miten tieto ja kohtaamismallit psyykkisesti oireilevien lasten kohtaamiseen saataisiin kaikkien opettajien tietoon ja yhteisiksi käytänteiksi?* (H52). Toinen jatkoi: *Eniten minua pohdituttaa lasten psyykkiseen hyvinvointiin liittyvän osaamisen / ammattitaidon integroituminen koulun*

käytänteisiin. Miten saada henkilökunnan osaaminen mahdollisimman hyvin hyötykäyttöön? (H50).

Kirjoitelmissa nostettiin esille henkilökunnan provosoituminen ja työntekijöiden omien tavoitteiden yhteensopivuus oppilaan tuen tarpeen kanssa. Teksteissä kysyttiin, että *miten opettajat oppisivat olemaan provosoitumatta kohtauksissa haastavien lasten kanssa* (H42) ja *Työntekijöiden omat tavoitteet työssä/ kohtaako nuoren tarpeet* (H51). Lisäksi kirjoitettiin resurssien riittämättömyydestä: *Eikä kouluissa riittävästi aikaa ja aikuisia tukena (tai olla ennaltaehkäisemässä!) heille* (J22).

Opettajien yhteistyöksi haastattelujen Pirkko määritteli keskustelut muiden luokanopettajien kanssa. Keskustelujen aiheina olivat hänen mukaansa yleensä oppiaineet ja oppilaat. *No, paljonki tehdään yhteistyötä että tietysti eniten tehdään, nyt tällä hetkellä kakkosluokan opettajien kans ihan päivittäin kaikkia, keskustellaan niinku, oppilaista ja, ja aineista ja, ja, ja kaiken, niinku, ihan, ihan niinku, päivittäin ollaan, tekemisissä.* Yhdessä työskentelystä tai esimerkiksi samanaikaisopetukselta muiden luokanopettajien kesken Pirkko ei puhunut. Kuitenkin samanaikaisopetus erityisopettajan kanssa aiemmin oli hänen mielestään *toimiva systeemi*. Opettajien konsultoijana Pirkko luotti erityisopettajaan.

Haastateltujen Tertun ja Martan puheissa erityisopettajan ja aineenopettajien keskinäinen yhteistyö tarkoitti useimmiten konsultointia ja avunantoa erityispedagogisissa kysymyksissä. Lisäksi molempien puheesta voi tulkita, että aineenopettajat tietävät saavansa tarvittaessa erityisopettajan konsultaatiota ja apua. *Ja kyllä se samanaikaisopetuski on tietysti iso asia että, että he tietää että erityisopettajat tulee mukaan ja, heiltä saa ohjeita* (Martta). Terttu teki yhteistyötä omien opettajiensa lisäksi tarvittaessa myös yleisopetuksen koulun edustajien kanssa. Tertun puheesta kävi ilmi, että erityiskoulu teki oppilaiden integraatiota tavoittelevaa yhteistyötä läheisen yleisopetuksen koulun kanssa tarkasti sovituin käytäntein ja tukitoimin. Tertun kertoman mukaan *yleisopetuksen opettajien kanssa on paljo sitä et, et he tulee sitten ku he tarvi apuu*. Puheesta voi päätellä, että yleisopetuksen opettajille oli apua saatavilla, tosin sitä annettiin pyydettyä. Erityisopettaja Martta kertoi oppilasesimerkin avulla oman koulunsa opettajien välisen yhteistyön historiasta ja siitä, miten yhteinen näkemys ja toimintamalli täytyi tietoisesti rakentaa ja miten se hyödytti oppilasta:

"tää on tämmönen menestymistarina tän, oppilaan kanssa nii sehän on vaatinu opettajilta, aineenopettajajärjestelmässä valtavasti yhteistyötä. Että meidän on pitäny tietosesti, sopia että jokainen, käsittelee tätä nuorta samalla tavalla. Mm. Ja hyväksyy ne hänen niinku, erilaisuutensa. (Martta)

Aikuisten välisestä yhteistyöstä ei ollut monia mainintoja. Myöskään yhteistyön osapuolet eivät selvinneet tarkasti kirjoituksien perusteella: yleisesti saatettiin viitata esimerkiksi koulun henkilökuntaan, huoltajiin tai muihin lasta lähellä oleviin aikuisiin. Tosin saattaa olla mahdollista, että aikuisten välisestä yhteistyöstä kirjoitettiin esimerkiksi moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen, jota tarkastellaan lähemmin alaluvussa 6.2.3.

Eräs kirjoitelma-opettaja kirjoitti aikuisten käyttäytymismallin merkityksestä psyykkisesti oireilevan oppilaan arjessa: *Miten saisi aikuiset ymmärtämään, että omalla toiminnallaan, käyttäytymisellään ja vuorovaikutuksellaan he pystyvät tukemaan psyykkisesti oireilevien lasten arkea* (H26). Toinen kirjoittaja pohti aikuisten välisen yhteistyön käsittelemisen problematiikkaa: *Kuinka käsitellä rakentavasti ja realistisesti (psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kanssa työskentelevien aikuisten kanssa) lasten ja nuorten ongelmia ja yhteistyötä huoltajiin sekä koko kouluyhteisön sisällä* (H49).

6.2.3 Moniammatillinen yhteistyö

Kyselyissä kartoitettiin moniammatillisen yhteistyön toteutumista päivittäin ja viikoittain. Vastausten perusteella selvisi, että sekä päivittäin että viikoittain opettajan **tukena opetusryhmissä oli muuta henkilöstöä**. Päivittäin opettajan työtä olivat tukemassa muun muassa koulunkäynnin ohjaajat, samanaikaisopettaja, tukityöllistetty, siviilipalvelushenkilö ja toisinaan myös opiskelijoi- ta. Viikoittain tai harvemmin opetusryhmissä olivat mukana muun muassa koulupsykologi, sairaanhoitaja, henkilökohtainen avustaja, psykiatri, koulukuraattori ja työkokeilussa olevia henkilöitä. Päivittäin ja viikoittain tai harvemmin opettajan työn tukena olevat henkilöt luetellaan yksityiskohtaisesti liitteen 4 taulukossa 7.

Kirjoitelmissa oli **hallintokuntien yhteistyöstä** useita kokemuksia. Opettajien mielestä yhteistyötä hallintokuntien välillä oli ja se ilmeni esimerkiksi kokoustamisena. Osa opettajista koki tämän aineiston mukaan kuitenkin **turhautumista** kokoustamiseen ja siihen, **ettei** niiden tuloksina **synny tai löydy tarpeeksi apua oppilaan koulunkäyntiin**. Opettaja kertoi: *Kun on neljä-viisi vuotta painiskellut samojen oppilaiden ongelmien kanssa ja osallistunut lukemattomiin moniammatillisiin palavereihin, niin välillä alkaa loppua usko, ettei mistään taholta löydy lapselle apua* (M34). Toinen kirjoittaja jatkaa: *Useiden moniammatillisten palaverien jälkeen apua koulutyöhön tulee yleensä varsin vähän, mistä seuraa turhautuminen asioiden puimiseen, kun tuntuu, ettei siitä kuitenkaan ole apua. Ajanhukkaa?* (J62). Kolmas opettaja jatkoi samaa teemaa todeten, että *toisinaan puuttuu sellainen vahva, selkeä asiasta päävastuussa oleva taho. Yksi sanoo että odotetaan ja katsotaan, toinen sanoo että emme voi asialle enää mitään, ei ole keinoja auttaa eli nostaa kädet pystyyn. Kolmas haluaisi tehdä jotain konkreettista asian hyväksi, mutta ei saa muilta kannatusta* (J62).

Kirjoitelmissa nostettiin esille myös **oppilashuoltotyöskentely** ja sen riittämättömyys sekä vähäinen kuraattori- ja psykologiresurssi. *Koulun oppilashuoltohenkilöstön apu ei valitettavasti riitä, ohjeita miten pitäisi toimia saatetaan saada, mutta opettajat kokevat senkin joskus ahdistavana, kun yksin kuitenkin on luokassa arkena ja iso luokka opetettavana. Varmaan oppilashuolto toimii eri tavoin eri kunnissa, isoissa ja pienissä kouluissa jne., mutta lapsi joka tarvitsee apua on apuun oikeutettu aina* (H21). Toinen opettaja jatkoi samaisesta aiheesta: *Toisekseen tukiverkko koulussa on aivan liian ohut!! Kuraattori/erkkaope on paikalla satunnaisesti ja omat resurssit eivät riitä kaikkeen! On vastuulla koko ryhmä!* (M31). Toisaalta oltiin kuitenkin tietoisia kuraattoreiden työpaineista, kuten eräs kirjoittaja ilmaisi: *Kuraattorit ovat myös tiukoilla...* (H47).

Yhteistyön tekemisen **esteenä** tai hidasteena ja **oppilaan tilanteeseen puuttumattomuuden syynä** pidettiin muutaman kirjoitelman mukaan **salassapitonormistoa**. Kirjoitetaan, että *terveydenhuolto jättää asioita kertomatta vedoten vaitiolovelvollisuuteen* (H32). Kirjoittajien mukaan oppilaasta oli olemassa paljon tietoa, jota ei kuitenkaan jaettu toimijoiden kesken riittävästi vedoten normistoon. Opettaja kertoi tekstissään: *Oireilevasta asiakkaasta on jo olemassa olevaa dataa niin raporttien muodossa kuin lääkärinkin kirjoittamia lausuntoja. Onko kaikki informaatio turhaan, kun tietoja pantataan kassakaappeihin? Pitäisi rakentaa toimiva hoitopolku eri organisaatioiden välille niin että asiakkaan hoitoon pääsy nopeutuisi ja tehostuisi* (M38). Opettajan mielestä oppilaan taustoista tulisi voida keskustella ilman, että salassapitosäädökset hidastavat tai estävät sitä. Keskustelut voisivat vastaajien mielestä olla väylä siihen, että opettajat ymmärtäisivät oppilasta paremmin tietäessään hänestä enemmän. *”Ymmärrystä voisi löytyä paremmin, jos saisi kertoa taustoista jotain, mutta sitä ei saa tehdä”* (O10). *Tuntuu, että salassapitosäädökset voivat estää tarpeellisenkin tiedon saamisen, sellaisen joka auttaisi ymmärtämään lasta paremmin* (H15).

Kirjoitelmissa opettajat nostivat esille **huolen vastuurooleista sekä vaihtelevista ja sattumanvaraisista toimintakäytänteistä**. Vastuunottaminen oppilaan asioiden hoitamisesta ja sen vaikeus nousi teksteissä esille: *Paljon asiantuntijoita, jotka neuvovat, mutta kukaan ei tunnu ottavan kokonaisvastuuta asioista* (J40). *Toisinaan puuttuu sellainen vahva, selkeä asiasta päävastuussa oleva taho* (J62). Melko vahvasti **kyseenalaistettiin muiden toimijoiden ammattitaito ja toiminnan tehokkuus**, kuten ilmeni seuraavasta kirjoitelmasta: *Työskennellessäni psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kanssa minua on mietityttänyt mm. hallintokuntien välinen yhteistyö, sen vaihtelevat ja henkilöistä riippuvat käytänteet ja sattumanvaraisuus. Em. ei voi olla lapsen/nuoren ja hänen perheensä etu* (H30). *Opettajana pohdin, onko psykologi ym. ammattilaiset, jotka mahdollisesti auttavat tai tulevat auttamaan tällaista lasta, riittävän ammattitaitoisia tehtävässään... millaiselle puoskarille lähetän lapsukaisen... jotain tarvitsee tehdä hänen hyväkseen, mutta mikä olisi viisainta... virka velvoittaa mm. moniammatilliseen yhteistyöhön, mutta mitä se KÄYTÄNNÖSSÄ on...diibadaabaako...(J30). Pohdin nykyään hyvin paljon sitä, että toimiiko lastensuojelu riittävän tehokkaasti ja nopeasti...että jos aikuiset lapsen ympärillä havahtuvat riittävästi lapsen tilanteeseen, muutos parempaan voi olla todella nopeaa* (H17).

Avohoidon toteutuminen, sen onnistuminen ja oppilaan tukeminen avohoidon avulla mietitytti erästä kirjoittajaa: *Eniten minua pohdituttaa psyykkisesti oireilevien nuorten hoidossa se, miten avohoito toteutuu. Miten taataan se, että hoito on riittävän tiivistä ja tukevaa. Ymmärrän hyvin, että omaan elinympäristöön palaaminen on tärkeää, mutta kun pari päivää itsemurhayrityksen jälkeen pitää palata kouluun. Koululla ei ole resursseja tukea kaikkia näitä oppilaita ja kerran viikossa tapahtuvat tapaamiset tuntuvat kovin vähäisiltä* (H32).

Toimiva yhteistyö toiveena

Muutamissa kirjoitelmissa ilmaistiin **tarve tai toive toimivaan moniammatilliseen yhteistyöhön**. Pohdittiin sitä, miksei yhteistyötä tehdä enemmän, kuten ilmeni seuraavista: *Miten voisin yhdessä hoitotahojen kanssa selvittää nuorten on-*

gelmat ja ratkaisut mahdollisimman selkeästi? (H44) Pohdin paljon myös sitä, että miksi ei tehdä enempää yhteistyötä psyykkisesti oireilevien lasten asioissa. Sairaala-keikan jälkeen nuori palaa kotiin ja kouluun ilman, että yhteisesti on sovittu tukitoimista esim. koulussa (H32). Lisäksi pohdittiin miten yhteistyötä voisi tiivistää eri tahojen välillä. Siihen tarvittava aika huoletti yhtä kirjoittajaa. Eniten mietityttää ehkä se, että miten yhteistyötä muiden hoitotahojen ja vanhempien kanssa voisi tiivistää ja millä ajalla? (M33). Ainoastaan yhdessä kirjoitelmassa kerrottiin onnistuneesta yhteistyöstä, jota oli tehty joko opettajien kesken tai psykologin tai kuraattorin kanssa: asiat ovat yleensä lähteneet selviämään yhteistyössä luokanvalvojan, terveydenhoitajan, erityisopettajan tai koulukuraattorin kanssa (H3).

Yhteistyö rehtorin ja huoltajien kanssa tukee opettajaa eniten

Kyselyissä kysyttiin moniammatillisuuteen liittyen kysymys: ”Keitä asiantuntijoita sinulla on tukenasi ja keitä tarvitsisit? Vastaajilla oli valittavanaan 16 annettua vaihtoehtoa ja ”joitakin muita” lisävaihtoehtomahdollisuus. Vaihtoehdot on lueteltu taulukossa 6. Molemmissa kyselyissä opettajien **työtä koettiin eniten tukevan rehtori**. Ensimmäisen kyselyn (N=49) vastaajien mukaan rehtorin ja terveydenhoitajan lisäksi heidän työnsä tukena olivat huoltajat, psykologi ja kuraattori. Sosiaaliryöntekijöiden ja toimintaterapeuttien tukea tarvittaisiin, mutta sitä ei ole saatavilla, kuten ilmenee taulukosta 6.

Toisen kyselyn (N=25) vastaajien mielestä he kaikki saivat rehtorilta täyden tuen, samoin huoltajilta koettiin saatavan erittäin paljon tukea. Tämän kyselyn mukaan tukea saatiin paljon myös lääkäriltä, sairaanhoitajalta, psykologilta ja sosiaaliryöntekijältä. Tämä selittyy ainakin osittain sairaalaopetuksen ja valtion koulukotien toimintatavoilla, jossa monialainen työskentely on jatkuvaa ja välttämätöntä. Sairaalaopetuksen ja valtion koulukotien vastaajat kokivat, että luokanopettaja, kuraattori, puheterapeutti ja aineenopettaja eivät ole tuke-
massa heidän työtään. Näistä aineenopettajan tukea kaivattaisiin eniten.

Terveydenhoitaja oli kyselyjen mukaan opettajan työn tukena. Erään kirjoitelma-opettajan mielestä oppilas haluaisi tavata terveydenhoitajaa kuitenkin liian usein: *Miten reagoida, jos oppilas haluaa joka päivä terveydenhoitajalle, mistä syystä milloinkin? (H46)*. Toinen kirjoittaja oli tyytyväinen yhteistyöhön terveydenhoitajan kanssa kertoen, että *asiat ovat yleensä lähteneet selviämään yhteistyössä luokanvalvojan, terveydenhoitajan, erityisopettajan tai koulukuraattorin kanssa (H3)*.

TAULUKKO 6 Asiantuntijat opettajan työn tukena

| | I kysely n=38-47 | II kysely n=22-24 | I kysely | II kysely | I kysely | II kysely |
|-----------------------|----------------------------|----------------------|--------------------------------|-----------|--|-----------|
| | On tukena % vastaajista | | Ei ole tukena % vastaajista | | Ei ole tukena, mut- ta tarvitsisin % vastaajista | |
| Rehtori | 93,6 | 100,0 | 6,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Terveydenhoitaja | 89,4 | 56,5 | 6,4 | 43,5 | 11,4 | 0,0 |
| Huoltaja | 88,1 | 95,8 | 9,5 | 4,2 | 2,4 | 0,0 |
| Psykologi | 82,6 | 83,3 | 6,5 | 12,5 | 10,9 | 4,2 |
| Kuraattori | 73,9 | 27,3 | 17,4 | 72,7 | 8,7 | 0,0 |
| Lääkäri | 63,6 | 87,5 | 25,0 | 12,5 | 5,0 | 0,0 |
| Erityisluokanopettaja | 58,1 | 73,9 | 30,2 | 26,1 | 7,1 | 0,0 |
| Sosiaalityöntekijä | 55,6 | 87,0 | 22,2 | 8,7 | 22,2 | 4,3 |
| Luokanopettaja | 55,3 | 18,2 | 44,7 | 81,8 | 11,6 | 0,0 |
| Aineenopettaja | 35,0 | 9,1 | 60,0 | 77,3 | 5,0 | 13,6 |
| Toimintaterapeutti | 35,0 | 50,0 | 42,5 | 45,8 | 22,5 | 4,2 |
| Opinto-ohjaaja | 33,3 | 36,4 | 59,5 | 59,1 | 4,3 | 4,5 |
| Musiikkiterapeutti | 17,9 | 33,3 | 66,7 | 62,5 | 15,4 | 4,2 |
| Fysioterapeutti | 15,8 | 27,3 | 78,9 | 68,2 | 5,3 | 4,5 |
| Puheterapeutti | 7,7 | 13,6 | 76,9 | 81,8 | 15,4 | 4,5 |
| Sairaanhoidaja | Ei kysytty | 83,3 | Ei kysytty | 12,5 | Ei kysytty | 4,2 |
| muu | | 37,5 | | 62,5 | | 0,0 |

Haastattelujen *Martan* kertomus tuki kyselylöydöstä rehtorin tuesta. Martta korosti **johtamisen** merkitystä kertoessaan koulunsa rehtorista, joka oli määrätietoisella toiminnallaan luonut kouluun oppilaslähtöisen ja yhteisöllisen toimintakulttuurin, johon opettajat oli sitoutettu.

Meiän eläköityny rehtori oli hyvin tämmönen oppilaslähtöinen, ja oppilashuollollinen ja hän kyllä loi vahvasti kouluun sellasta, välittämisen kulttuuria ja, tän viimesen 15 vuoden aikaan niin, aikana nii meil on opettajakunta, vaihtunu eläköitymisen myötä ja, ja nuoret opettajat on lähteny tähän oppilashuollolliseen ajatteluun vahvasti mukaan, mukaan ja, ja sitte se ehkä semmonen niinku kun on vaalittu sitä yhteisöllisyyttä että jokainen opettaja tietää että saa apua ja kaikki oppilaat ovat yhteisiä. (Martta)

Haastateltu rehtori Terttu tuki *Martan* tarinaa yhteisöllisestä toimintatavasta kertoen: *Mitä mää kauheest peräänkuulutan on se positiivinen asenne ja se, fraasi että jokaises on jotain hyvää ja siihen pitää rakentaa ja siitä ei koskaan puhuta liikaa.*

6.2.4 Opettaja ja psyykkisesti oireilevan oppilaan huoltajat

Kirjoitelmissa oli useita mainintoja yhteistyöstä psyykkisesti oireilevien oppilaiden huoltajien kanssa. Monessa tekstissä pohdittiin, **miten yhteistyötä tulisi**

tehdä. Pohdittiin, miten oppilaan pulmista puhutaan huoltajille sekä miten huoltajia voisi tukea. Kirjoitelmissa kysyttiin, että *miten oireilevan lapsen vanhempien kanssa toimitaan ja miten heitä tuetaan?*(M6) *Kuinka käytännössä voimme auttaa/toimia, kun huomaamme oireilevan lapsen. -lapsen/Vanhempien/huoltajien kohtaaminen ja huolen puheeksi ottaminen* (J27). Eräs kirjoittaja kommentoi, että *iso juttu on yhteistyö vanhempien kanssa. Ikuisuuskysymys* (J64).

Haastattelujen Pirkon oppilasryhmässä oli yksi huolta herättävä lapsi, jolla *ei ole oppimisen pulmia, vaan ainoastaan tää käytös on sitte.* Oppilas sai yleistä tukea ja oli parhaillaan kasvatusneuvolan tutkimuksissa. Pirkon mukaan *vanhempien kans siihen päädyttiin että laitetaan niihin tutkimuksiin ja sit toivotaan että sieltä saadaan niinku heidän arkeen kotona ja minä tonne kouluun jotain, keinoja ja apuja.* Tämän perusteella voinee tulkita, että Pirkon ja huoltajien yhteistyö toimi tässä asiassa hyvin.

Huoltajien jaksaminen huolettaa opettajaa

Muutamissa kirjoitelmissa näkyi opettajien **tarve tukea tai auttaa huoltajia.** Opettajaa huoletti *perhetilanne/ jaksaminen/ oppilaan & perheiden saama tuki* (H51). Toinen jatkoi: *mietin myös paljon vanhempien jaksamista ja omaa osuuttani heidän tukemisekseen* (H10). Lisäksi joissain kirjoitelmissa opettajat nostivat esille huoltajien ja perheiden jaksamisen ja pohtivat heille tarjolla olevaa tukea. Muutamalla kirjoittajalla oli käsitys, että psyykkisesti oireilevan oppilaan huoltajien oli vaikea saada tukea tai sitä ei saada riittävästi tai oikea-aikaisesti: *Perheet tarvitsivat paljon tukea nuoren psyykkisesti sairastaessa, mutta koulussa kuulemme paljon sitä, miten vanhemmat jäävät ilman tukea* (H32). Toinen kirjoittaja jatkoi samasta teemasta kertoen, että *olen kohdannut myös useita lohduttomia vanhempia, joilla on halua auttaa lastaan, mutta ovat neuvottomia. Koulun mahdollisuudet auttaa kotitilanteissa ovat vähäiset. Ulkopuolista apua / kasvatuksellista tukea on vanhempien vaikea saada tai sen saaminen kestää pitkään. Samoin vanhempien oman jaksamisen tukemiseen on vaikea saada apua. Moni perhe on jaksamisen äärirajoilla lapsen kanssa, joka oireilee rajusti* (M16). Kirjoitelmien mukaan tärkeitä olivat luottamus ja hyvät suhteet nuorten ja perheiden kanssa. *Luottamuksen rakentaminen perheeseen ja oppilaaseen on oleellista* (H2). *Miten luoda hyviä kontakteja nuorten ja perheiden kanssa?*(H44).

Hankalat huoltajat

Kirjoitelma-opettajat kirjoittivat myös huoltajista, jotka eivät opettajien mielestä tunnista tai tunnusta oman lapsensa oireilua. Eräs opettaja kirjoitti, että *jokainen lapsi on tietysti erilainen, mutta koulumaailmassa hankalimpia on mielestäni tapaukset, joissa vanhemmat eivät jaa tietoa tai eivät ole valmiita hyödyntämään lapsen oireilua. Näissä tilanteissa opettajan on vaikea toimia. Jos tietoa on, niin kohtaaminen on helpompaa resurssien puitteissa* (H48). Yksi opettaja kertoi vanhemmista, jotka eivät hae apua tai hoitoa tai eivät ota sitä vastaan: *Huolestuttaa tällä hetkellä eniten se, että vanhemmat eivät aina ole valmiita näkemään oireilua ja ottamaan vastaan tarjottuakaan hoitoa, saati itse hakemaan apua* (M5). Eräs kirjoittaja pohti melko kärke-

käästi tekstissään huoltajien kykyä vanhemmuuteen ja heidän rooliaan lapsen kasvattajina. Opettaja kysyi: *Miten saada vanhemmat ymmärtämään oma tärkeä huolehtivana, rehellisenä ja luotettavana äitinä ja isänä. Turvattomuus ja rajattomuus usein pohjimmainen syy. Aikamme vanhemmat ovat henkiseltä kehitykseltään usein lapsen tasolla itsekkäine vaatimuksineen. Mieluusti sysätään yhteiskunnan vastuulle kaikki hankala ja ikävä oman lapsensa kohdalta. Kuka sitä kiukkuavasta ja oikuttelevasta ja huomiota kerjäävästä vekarasta jaksaisi tykätä, hoitakoon koulu (M24).*

7 LÖYDÖKSIEN KOONTIA JA POHDINTAA

Tutkimuksen päätavoitteena oli hahmotella kuva siitä, millaisena opettajat kokivat opetusryhmän lasten ja nuorten psyykkisen oireilun. Tavoitteeseen pyrittiin etsien vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen, jotka olivat 1) millaisena oppilaiden psyykinen oireilu näkyy opettajille, 2) millaisia huolenaiheita opettajilla on liittyen oppilaiden psyykkiseen oireiluun ja 3) miten opettajat vastaavat oppilaiden psyykkiseen oireiluun. Löydökset luovat kuvaa tutkimusaineiston opettajien kokemuksista: oireilevien oppilaiden ulos- ja sisäänpäin suuntautuvasta toiminnasta sekä opettajien kokemista moninaisista huolista ja yksin jäämisestä näiden oppilaiden kohtaamisessa ja toimintaan puuttumisessa. Löydöksiä kautta välittyi näkymiä oireilevien oppilaiden opetusjärjestelyistä aineiston opettajien kouluissa sekä kuvausta opettajien pedagogista valinnoista ja yhteistyöstä eri tahojen kanssa. Esille tuli myös opettajien kokema tarve täydennyskoulutukseen, työnohjaukseen ja vertaistukeen.

Konteksteittain tarkasteltuna suuri osa löydöksistä asettui medikalistiseen tai pedagogiseen kontekstiin. Oppilaan oireilulöydökset kuvailuineen liittyivät pääosin medikalistiseen kontekstiin. Koululaisuus-löydöksissä risteilivät medikalistisuus ja pedagogisuus opettajien kuvaillessa koulunkäyntiin, oppimiseen ja opettamiseen liittyviä yksityiskohtia. Opettajan huolenaihe-löydöksistä suuri osa asettui pedagogiseen kontekstiin opettajien pohtiessa asioita oman ammatinsa ja ammatillisuutensa kautta, osassa mukana on institutionaalista kontekstia. Institutionaalinen konteksti näkyi eniten Opettajuus-löydöksissä varsinkin opetuksen järjestämiseen ja osin opettajan pedagogisiin valintoihin liittyvissä asioissa. Pedagogisuus ja institutionaalisuus muodostivat osin yhteisiä leikkauspintoja. Seuraavaksi kokoon yhteen päälöydöksiä ja pohdin löydöksistä syntyneitä havaintoja ja lisäkysymyksiä.

7.1 Opettaja ja oppilaan oireilu

Oppilaiden psyykinen oireilu näyttäytyi opettajien kokemuksina kirjoitelmien mukaan eniten **ulospäin suuntautuneena toimintana**, joka tunnustettiin, mutta koettiin pääosin haastavana, ei-toivottuna ja myös **uuvuttavana**. Ulospäin suuntautunutta oireilua kuvailtiin monisanaisesti, mutta silti sen ei kerrottu merkittävästi lisääntyneen, joka oli yllättävä löydös. Median luoman kuvan perusteella voisi olettaa toisin. Usean opettajan **pedagogisen hallinnan tunne** vaikutti olevan melko vähäistä tai katoavan erityisesti ulospäin suuntautuneesti oireilevien oppilaiden kanssa toimiessa. Kaikkea ulospäin suuntautunutta oireilua ei kuitenkaan pidä olettaa tai tulkita psyykkiseksi oireiluksi. Osa oppilaiden oireilusta saattaa selittyä esimerkiksi oppimisen pulmilla tai oppilaan alisuoriutumisella. Toisinaan sitä voivat selittää oppilaan lähiympäristön ongelmat, kuten esimerkiksi vanhempien mielenterveyden pulmat, päihteiden käyttö tai ero, kuten aineistossa arvioitiin. Vanhempien eroaminen on nykyisin hyvin yleistä, kuten Suomen virallisesta tilastosta (2015) selviää; noin puolet solmituista avioliitoista päättyy eroon. Asian yleisyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että vanhempien ero olisi lapselle vähäpätöinen tai helppo kokemus. Sillä voi olla lapsen elämään suuria vaikutuksia, jotka näkyvät lapsen oireiluna koulussa. Joskus oireilussa saattaa kyse olla huomion hakemisesta tai aikuisen tarpeesta, kuten aineiston mukaan arveltiin. Joskus kyse voi olla esimerkiksi murrosikäisen kasvukipuista, joka menee tavallisesti melko nopeasti ohi.

Osalla oppilaista koettiin olevan myös **sisäänpäin kääntynyttä oireilua**, joskin huomattavasti vähemmän kuin ulospäin suuntautunutta. Tämä vastannee kuvaa opetusryhmien arjesta: vetäytyvät, hiljaiset ja sulkeutuneet oppilaat jäävät vähäisemmälle huomiolle. Siksikö, ettei heidän oireiluaan huomata? Hämmäntäväksi tämän löydöksen tekee se, että tilastojen (ks. liite 4, taulukko 2) mukaan masennus- ja ahdistuneisuushäiriöitä on vähintään yhtä paljon kuin käytöshäiriöitä. Aineistossa oli esimerkiksi masentuneisuudesta vain yksi havainto. Se oli yllättävää, sillä muun muassa edellä mainittujen tietojen perusteella oletin, että näitä mainintoja olisi useampia. Manninen (2013) totesi tutkimuksessaan, että esimerkiksi poikien masennuksen tunnistaminen on haastavaa koulukotityöntekijöille. On siis varsin mahdollista, että myöskään opettajat eivät tunnista oppilaiden masennusta tai muuta sisäänpäin kääntynyttä oireilua, koska se saattaa olla hyvin huomaamatonta. Opettajat kokivat myös, että heillä on vaikeuksia erottaa esimerkiksi tavanomainen murrosiän kehitys psyykkisestä sisäänpäin kääntyneestä oireilusta ja etteivät he välttämättä huomaa muutoksia sisäänpäin kääntyneiden oppilaiden tilassa. Kirjoitelmien opettajat olivat kuitenkin toisaalta huolissaan siitä, että huomioidaanko näitä oppilaita koulussa riittävästi. Ilman huomiota jäämisen löydös on huolestuttava, sillä tiedetään, että suotuisimmat tulokset yksilölle saavutetaan nimenomaan varhaisella puutumisella. Varhaisen intervention kannattavuus on merkittävä syrjäytymisen ehkäisyn ja myös yhteiskunnan talouden näkökulmasta. Asian pitkittyessä

pulmat usein kumuloituvat ja vaikeutuvat, jolloin hoitaminen on vaativampaa ja kalliimpaa.

Kirjoitelma-aineistossa oli mainintoja siitä, että sisäänpäin kääntyneet oppilaat **jäävät syrjään**. Mikäli opettajat tarkoittivat tällä lasten jäämistä syrjään muiden lasten ryhmistä ja tekemisistä, voivat nämä lapset olla hyvinkin yksinäisiä. Lapsen yksinäisyys on hiljaista ja usein aikuiselle näkymätöntä. Yksin jäämistä pidetään lasta syvästi haavoittavana kokemuksena (Rautava 2015). Syrjään jäämisellä ja kiusatuksi tulemisella saattaa olla myös yhteyksiä keskenään. Olin yllättynyt, että aineistoissa oli vain vähän mainintoja **kiusaamisesta**, vaikka sitä on tutkitusti paljon (Salmivalli 2003; Lämsä 2009, 62). Koulukiusaamista pidetään vakavana ongelmana (Tuomisto, Salmivalli & Poskiparta 2009, 173) ja hyvinvointia uhkaavana tekijänä (Pörhölä 2008), jolla on erittäin vakavia seuraamuksia (Salmivalli, Peets & Hodges 2011, 509). Mainintojen vähäisyydestä voinee tehdä vähintään neljä erilaista tulkintaa: joko kiusaamista ei ole, aikuiset eivät sitä havaitse, sitä ei pidetä merkityksellisenä tai sitä pidetään itsensänselvyytenä, jota ei edes mainita. Tämä yksittäinen löydös ja sen monitulkintaisuus on mielestäni huomionarvoinen ja siihen pitäisi syventyä tarkemmin, jotta voitaisiin olla varmoja oikeasta tulkinnasta. Koulukiusaamisen uhriksi joutumisen on osoitettu olevan yhteydessä psykosomaattisiin oireisiin, heikkoon itsetuntoon, masennus- ja ahdistusoireisiin, itsetuhoajatuksiin ja väkivaltaiseen käyttäytymiseen (Kaltiala-Heino ym. 2010, 2034). Kiusaamisen vastavoimana pidän kumppanuuden lisäämistä. Kumppanuuden kivijalka on **vuorovaikutus- ja tunnetaidot**, joita voidaan opettaa ja oppia. Mainintoja näiden taitojen harjoittelusta ei kyselyaineistossa kuitenkaan ollut kuin yksi. Tämä voi tosin selittyä monin tavoin: a) niitä ei opeteta, b) niitä opetetaan, mutta sitä ei mainittu tai c) niiden opiskelu sisältyy muuhun opiskeluun ja toimintaan, eikä sitä huomattu erikseen mainita. Voisi olettaa, että taitoja, joita oppilaalla on vähän tai ei ollenkaan, harjoiteltaisiin ahkerasti jatkuvasti. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä käyttäytymisen muokkaamisen harjoittelusta on saatu hyviä tuloksia, kuten osoittavat esimerkiksi Hintikan (2016), Skladin ym. (2012) ja Kuuselan (2005) tutkimukset sekä Närhen ym. (2015) pilotointihanke. Hintikan (2016) tutkimuksessa pienryhmän oppilaat saivat kolmen vuoden ajan sosioemotionaalisten pulmiensa vuoksi tunne- ja itsesäätelytaitoihin liittyvää opetusta, joka perustui Aggression portaat -ohjelmaan. Tulosten mukaan oppilaat hyötyivät selvästi opetusohjelman käytöstä muun muassa merkittävästi lisääntyneiden myönteisten tunnekokemusten vuoksi. Skladin ym. (2012, 893–894) mukaan Pohjois-Amerikassa on raportoitu hyviä tuloksia School based social emotional and/or behavioral (SEB) -ohjelmien käytöstä kouluissa oppilaitten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämisessä. Ohjelmien avulla on vahvistettu oppilaitten sosiaalista käytöstä ja sosiaalisia taitoja ja vähennetty emotionaalisia (depressio ja ahdistus) pulmia sekä lisätty itseluottamusta ja itsekunnioitusta, jotka ovat parantaneet koululaisuutta: oppimistuloksia, arviointia sekä läsnäoloa. Kuuselan (2005) saamien tulosten mukaan sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen ja käyttämisen hyödyt ovat oppilaiden ja opettajien psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta merkittäviä. Käyttäytymisen muuttamisen pilottikoikei-

lussa (Närhi ym. 2015) pyrittiin opettajia konsultoimalla ohjaamaan heitä konkreettisella positiivisella palautteella vahvistamaan yläkouluikäisten oppilaiden toivottua käyttäytymistä ja näin vähentämään häiritsevää käyttäytymistä ja parantamaan oppimisilmastoa. Keskeistä oli opettajien yksimielisyys oppilaiden käyttäytymisen tavoitteista, joihin pyrittiin. Pilotointi tuotti hyvin lupaavia tuloksia sekä opettajien että oppilaiden arvioimina. Kinnusen (2011, 6) mukaan siirtämällä toimintaa tukemaan oppilaiden persoonallisuuden ja identiteetin kehittymistä, jakamalla oppilaiden tunnekokemuksia ja kannustamalla oppilaita ajattelemaan itse omia arvojaan ja valintojaan voidaan vahvistaa oppilaiden mielenterveyttä.

Osa lapsista ja nuorista oireili opettajien kokemusten mukaan **sekä ulos- että sisäänpäin**. Nuorilla, joilla esiintyy sekä käytös- että mielialaoireita tulevaisuuden ennuste on kaikkein huonoin (Sourander 2007). Tämä todentui esimerkiksi Lehto-Salon (2011) tutkimuksessa, jonka mukaan koulukotiin sijoitetuista nuorista suurella osalla oli sekä käytöshäiriö että mielialahäiriö. Mielialaoireiden hoito vaikuttaa vähentävän nuoren käyttöoireilua (Hilton ym., 2013; Jacobs ym., 2010), joten nämä oppilaat pitää havaita ajoissa ja saada heille tarvittavaa apua.

Huolestuttavana löydöksenä aineistossa oli merkkejä lisääntyvistä **koulusta pois jättäytymisistä** ja poissaoloista. Opettajien mukaan oppilaat eivät tule kouluun, eivätkä opettajat tiedä missä nämä ovat. On tärkeää nopeasti puuttua koulun käymättömyyteen, sillä se saattaa olla alkusysäys syrjäytymispolulle. Koulusta pois jättäytymisen syitä voi olla useita: psyykkiset ongelmat, kuten esimerkiksi ahdistus, masennus tai paniikkihäiriö ja sosiaalisten tilanteiden pelko, koulukiusaaminen, sisäilmaongelmat tai koulumotivaatiopulmat (Juonen 2015). Kaltiala-Heinon ym. (2010) mielestä muista kuin somaattisista sairauksista johtuvat runsaat poissaolot viittaavat usein mielenterveydellisiin pulmiin.

Kyselyaineiston löydösten mukaan osa oppilaista, jotka oireilivat psyykkisesti, sai erityistä tukea ja useimmiten **päätös siitä tehdään perusopetuksen aikana**. Erityisen tuen **lopettamispäätöksiä** sen sijaan tehtiin tämän aineiston perusteella erittäin harvoin. Löydös on kiinnostava ja vaatisi lisäselvittämistä. Onko todella niin, että oppilaiden tila ja tilanne vain hyvin harvoin muuttuu sellaiseksi, että erityisen tuen päätöstä ei enää tarvita?

Yläkouluvaihe koettiin oppilaalle liian hajanaiseksi jatkuvien oppiaine-, oppimisympäristö-, ja oppilasryhmä- sekä opettajamuutosten takia. Löydökset tukevat Marttusen ja Kaltiala-Heinon (2013, 591) pohdintoja siitä, että siirtyminen yläkouluun, monet koulutukseen liittyvät valinnat ja hyvää suoriutumista edellyttävät koulumuodot eivät aina salli riittävästi nuoren kehitykseen liittyvää mielialan ja energiamäärän vaihtelua. Äärelän (2012) tutkimuksessa havaittiin niin ikään, että yläkouluun siirtyminen aktivoi oppilaiden tulossa olleita vaikeuksia. Kirjoitelma-opettajat olivat huolissaan myös oppilaiden jatko-opiskeluista perusopetuksen jälkeen. Kyselyjen tulosten mukaan opettajat kuitenkin arvioivat, että suurin osa oppilaista sijoittuu jatko-opintoihin perusopetuksen jälkeen.

Psyykkisesti oireilevien oppilaiden koululaisuudesta muodostui opettajien kokemuksina osin kysymys, jossa pohditaan psyykkisesti oireilevan oppilaan **koulukuntoisuutta** eli sitä, milloin lapsi on riittävän hyvässä psyykkisessä kunnossa osallistuakseen koulun ja ryhmän toimintaan. Koulukuntoisuuspohdinta liittyy yleisempään pohdintaan sopivasta opiskelupaikasta. Kirjoitelmista selviää, ettei omaa koulua välttämättä koettu psyykkisesti oireilevalle oppilaalle sopivimmaksi opiskelupaikaksi, vaan opettajien mielestä pitäisi olla jokin muu paikka, jonne oireilevan oppilaan voi siirtää tai sijoittaa. Oma koulu koettiin toisinaan oppilaalle vain säilytyspaikkana, jossa hän oli, koska muuta paikkaa ei ollut. Siirtämisen tai pois lähettämisen kulttuuri (Rimpelä 2015) näyttäisi tämän aineiston mukaan elävän edelleen vahvana, vaikka perusopetuksen normiston mukaisesti ketään ei ole enää vuosiin ”siirretty” mihinkään (muun muassa Erityisopetuksen strategia 2007). Koulun ja sen toimintojen muutos on hidasta, vaikka sitä esimerkiksi normisto-uudistuksilla pyritään muokkaamaan vastaamaan paremmin kaikkien oppilaiden moninaisiin tarpeisiin. Koulu ei saa olla paikka, jossa psyykkisesti oireilvia oppilaita pidetään ”säilössä”, koska muuta paikkaa heille ei ole. Erityisopetuksen strategian (2007, 55) lähikouluperiaatteen mukaisesti heterogeenisten oppilasryhmien opettaminen kuuluu kaikille opettajille. Lähikouluperiaatteen toteutuminen edellyttää paikallista osaamista (emt. 55) ja opettajilta pedagogisia ja erityispedagogisia valmiuksia huomioida kaikki opetusryhmänsä oppilaat. Normiston jalkautuminen käytännön-toiminnaksi tarkoittaa sen sisäistämistä, jota voidaan edistää muun muassa koulutuksella.

Kyselylöydöksen mukaan vastaajien mielestä psyykkisesti oireilevien oppilaiden opetus *olisi* pedagogisesti tehokkainta **osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä** tai pääasiallisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä integroituen yksilöllisesti harkiten. Oppilaita, joilla on psyykkistä oireilua, opiskeli tämän aineiston mukaan sekä erityisryhmissä että tavallisissa opetusryhmissä. Suuri osa näistä opetusryhmistä sijaitsi tavallisessa koulussa. Psyykkisesti oireilevien oppilaiden opetus kunnallisessa perusopetuksen koulussa järjestettiin useimmiten opetussuunnitelman mukaan oppiaineittain eriyttämistä ja avustavaa henkilöstöä hyödyntäen. Projektien käyttö opetuksessa oli kyselyaineiston mukaan yleistä, jonkin verran käytettiin toiminnallisia opetusmenetelmiä, eriyttämistä sekä oppilaiden integroimista yleisopetuksen ryhmiin. Lakimuutos vaikutti näiden opettajien työhön paljon. Sairaalaopetuksessa ja valtion koulukotien kouluissa opetuksessa painottuivat kokoaikainen erityisopetus, yksilöllisyys, eriyttäminen, samanaikaisopetus ja oppilashuollollinen tuki. Avustavaa henkilöresurssia käytössä vaikuttaisi olevan varsin hyvin. Lakimuutos vaikutti vain vähän näiden opettajien työhön.

7.2 Opettajan monet huolet

Oireilevan oppilaan **kohtaaminen**, oireilun **tunnistaminen** ja siihen **puuttumisen koettiin vaikeaksi**. Opettajilla on henkilökohtaisia eroja oppilaan kohtaamisessa ja hänen toimintaansa suhtautumisessa: tilanne, joka yhdelle opettajalle on erittäin stressaavaa, voi toiselle opettajalle olla positiivinen haaste, johon on kiinnostavaa tarttua. Oppilaantuntemuksen merkitystä ei voine koskaan liikaa korostaa. Eräs yksinkertainen perustekijä, joka saattaisi ylläpitää nykyistä paremmin opettajan pedagogista hallinnan tunnetta on säännöllisesti varmistaa, että jokainen oppilas tietää tarkasti mitä häneltä odotetaan ja miten hänen odotetaan käyttäytyvän. Näitä ei voi pitää itsestään selvyyksinä. Muun muassa Hattie (2009) korostaa päivittäisten selkeiden tavoitteiden asettamista, toteutumisen seurantaan sekä tulosten tarkistamista oppimisprosessin näkyväksi tekemisessä. Niiden avulla voidaan todeta mikä toimii ja mikä ei. Opettajan koulutustaustaan liittyvät erot saattavat myös vaikuttaa siihen, miten opettaja oppilaansa kokee. Aineistossa oli mukana erityisopettajia, erityisluokanopettajia, luokanopettajia ja aineenopettajia, joiden koulutuksissa esimerkiksi erityispedagogisten opintojen määrät vaihtelivat erittäin paljon ja joka kenties osaltaan selittää erilaisia kokemuksia.

Opettajat kirjoittivat kokevansa huolta **toimenpiteitä vaativan** psyykkisen oireilun tunnistamisesta. Eräs pedagogista hallintaa ylläpitävä elementti on, että opettajat tunnistavat hyvin lapsen ja nuoren tavanomaisen kehityksen pääpiirteet (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 207), jolloin he pystyvät paremmin arvioimaan, mikä on tavanomaiseen kehitykseen kuuluvaa toimintaa ja mikä ei ole. Löydös tuki vain osittain Elonheimoa (2010, 76), jonka mielestä opettajilla on hyvät valmiudet ja taitoa havainnoida, tunnistaa ja huomioida ryhmissään lapset, joiden tukemiseen erityisesti kannattaisi panostaa ennaltaehkäisevästi. Löydös oli kiinnostava, sillä opettajat tuntuivat tunnistavan varsinkin ulospäin suuntautuneen oireilun hyvin. Opettajilla näytti siis olevan hyvät valmiudet tunnistaa ryhmissään ulospäin suuntautuneesti oireilevat oppilaat, mutta kuitenkin pulmia tietää, milloin kyseessä oli toimenpiteitä vaativa oireilu ja mitä sen suhteen pitäisi tehdä. Kirjoitelmien perusteella vaikutti siltä, että toisaalta opettajat näkivät ja havainnoivat oppilaissa monenlaisia ennusmerkkejä varsinkin oppilaiden ulospäin suuntautuneessa toiminnassa. Havainnointitaidon ja ennusmerkkien lukutaidon lisäksi kirjoitelmista välittyi kuitenkin myös opettajien **osaamattomuuden ja neuvottomuuden kokemuksia**. Löydöksessä oli useita kiinnostavia, joskin hämmentäviä yksityiskohtia: havainnon tehtyään opettaja ei tiennyt, **mitä pitäisi tehdä, milloin pitäisi toimia ja kenen pitäisi tehdä jotain**. Ehkä juuri tästä syystä haastavien tilanteiden annetaan jatkua ja oireilevien oppilaiden tilannetta "seurailaan". Löydös tukee Honkasen, Moilasen, Taanilan, Hurtigin ja Koivumaa-Honkasen (2010, 277) havaintoja, joissa todetaan, etteivät opettajat välttämättä osaa toimia lapsen oireilua havaitessaan. Samoin löydös tukee Pönkön (2005, 57) yli vuosikymmen sitten saamia tuloksia, jossa opettajilla oli vaikeuksia tunnistaa, milloin oppilas tulisi ohjata tutkimuk-

siin ja hoitoihin. Pönkön (emt.) tuloksien mukaan opettajat toivoivat konsulttaatioluontoista apua, jonka jälkeen lasten ja nuorten ongelmiin perehtyneiden asiantuntijoiden toivottiin ottavan vastuuta oppilaille tarvittavan avun järjestämisestä. Löydöksen mukaan asioiden annetaan edetä joskus jopa siihen vaiheeseen, että jotain traagista tapahtuu. Kirjoitelma-opettajien kokemuksen mukaan vasta tämän jälkeen oppilaalle saadaan helpommin apua ja lisätukitoimia. Löydös tukee aiempia tutkimustuloksia, joissa opettajien kertoman mukaan oppilaille saatiin lähinnä vain akuuteissa tilanteissa (Pönkkö 2005, 57) tai vasta sitten, kun jotain vakavaa tapahtuu (Blomberg 2008, 126). Tilanne vaikuttaa opettajan ja oppilaan näkökulmista **uuvuttavalta**, ellei asioihin puututa, vaan niiden annetaan kasaantua ja vaikeutua. Pitkään jatkuva haastava tilanne saattaa aiheuttaa **pulmia työssä jaksamisessa**. Tähän opettajat viittasivat kertoessaan, että heidän omat voimavaransa ja työssä jaksamisensa ovat koetuksella ja tunteet vaihtelevat laidasta toiseen toimittaessa psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Löydös tukee aiempia tuloksia opettajien stressistä (muun muassa Kokkinos 2007; Sutton & Wheatley 2003; Tsouloupos ym. 2010) ja vaatii pikaisia toimenpiteitä. Jaksamisensa rajoilla oleva opettaja ei toimi ammattimaisesti, eikä ole parhaimmillaan oppilasryhmän, kollegoiden, huoltajien tai moniammatillisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Lentokoneen turvaohje; ”häätätilanteessa aseta happinaamari ensin itsellesi ja auta vasta sen jälkeen muita matkustajia” pätee hyvin myös opettajiin. Opettajan tulee huolehtia ensin omasta hyvinvoinnistaan ja jaksamisestaan, jotta pystyy tukemaan muita.

Sopivien **oppimisen tavoitteiden asettaminen** koettiin kirjoitelmaaineiston mukaan vaikeaksi. Löydös on kiinnostava sillä, oppimisen tavoitteet on asetettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Opettajilla on autonominen vapaus edetä kohti asetettuja tavoitteita haluamallaan tavalla. Mitä paremmin opettaja oppilaansa tuntee ja heidän osaamistasonsa ja -kykynsä tietää, sitä paremmin hän voi joustavasti opetustaan ja esimerkiksi oppimisympäristöä ja oppimateriaaleja sopeuttaa oppilaille sopivaksi ja tarvittaessa hyödyntää yleistä, tehostettua tai erityistä tukea. Löydös on myös ristiriitainen kyselylöydökseen verrattuna. Siinä vastaajat kertoivat, että opettajan pedagogisia valintoja ohjaa eniten oppilaan tarvitsema tuki. Jos opettaja on epävarma oppimisen tavoitteiden asettamisessa, voiko pedagogisia valintoja tällöin ohjata oppilaan tarvitsema tuki? Kirjoitelmalöydös tavoitteiden asettamisen haasteista tuki sitä, että aineiston mukaan **opettaja ei luota osaamiseensa** silloin, kun ryhmässä on oppilaita, joilla on psyykkistä oireilua. Opettajat kokivat riittämättömyyttä, osaamattomuutta ja kouluttamattomuutta. Myös molempien kyselyjen opettajat kokivat niin ikään huolta osaamisestaan ja kaipasivat ammattitaitoaan ja osaamistaan lisäävää täydennyskoulutusta. Löydös tukee Pönkön (2005) tuloksia, joissa opettajien täydennyskoulutuksen tarve tuli esille. Tärkeimmiksi kouluttautumiskohteiksi kyselyaineistoni mukaan koettiin psykiatria, psyykinen oireilu, lasten mielenterveys ja käytöshäiriöt. Kyselyaineiston mukaan ensimmäisen kyselyn vastaajista 44,9 prosenttia oli **kelpoisia** erityisopettajia tai erityisluokanopettajia ja toisen kyselyn vastaajista 80 prosenttia oli kelpoisia erityisopetuksen tehtäviin. Osaamattomuuden kokemus saattaisi

näin ollen ainakin osittain selittyä luokan- tai aineenopettajakoulutuksella, joihin kuuluu vain vähän erityispedagogisia opintoja. Kiinnostava havainto on myös se, että opettajat eivät kaivanneet koulutusta esimerkiksi omiin vuorovai-
kutuset- tai tunnetaitoihinsa. Onko niin, että opettajat arvelevat omaavansa riittä-
vän hyvät tunne- ja vuorovaiikutustaidot sekä lasten että aikuisten kanssa toi-
mimiseen?

7.3 Opettaja tarvitsee pedagogista vertaistukea

Kyselyaineiston perusteella näyttää siltä, että kunnallisissa perusopetuksen kouluissa psyykkisesti oireilevia oppilaita opetti usein muu opettaja kuin kel-
poinen erityisopettaja tai erityisluokanopettaja. Sairaalaopetuksessa ja valtion
koulukodeissa toimivista vastaajista suurin osa oli kelpoisia erityisopettajia tai
erityisluokanopettajia. **Pedagogisia valintoja** opettajat tekevät kyselyaineiston
mukaan eniten oppilaan tarvitseman tuen ohjaamina. Vähiten pedagogisia va-
lintoja ohjasivat sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset ja muiden opettajien
näkemykset. Yllättävä löydös on, että **muiden opettajien näkemykset ovat va-
likkolistan häntäpäässä**. Olisi kiinnostavaa tietää tarkemmin, miksi kollegoi-
den näkemyksiä huomioidaan vain vähän. Opettajat ovat perinteisesti työsken-
nelleet yksin, joka saattaa osin selittää löydöstä. Sahlbergin (2015, 146) mukaan
opettajat arvostavat työssään pedagogista itsenäisyyttä ja sitä, että heihin luote-
taan kasvatus- ja opetustyön ammattilaisina. Itsenäisyys saattaa tosin asettua
ansaksi, johon jäädytään kiinni. Opettajien keskinäiseen yhteistyöhön liittyviä
löydöksiä oli koko aineistossa melko vähän, tosin yhteistyön määrittelykin oli
vaihtelevaa. Jollekin vastaajalle yhteistyötä oli keskinäinen keskustelu, toiselle
se oli erityispedagogista konsultointia. Toisaalta kuitenkin löydöksistä nousi
vahvasti esille opettajien tarve **vertaistukeen**, joka oli hämmentävä tulos verrat-
tuna siihen, että kollegoiden näkemykset eivät juurikaan ohjanneet opettajan
pedagogisia valintoja. Vertaistukea ei tosin koettu tarvittavan pedagogisissa
kysymyksissä, vaan **työssäjaksamiseen**, kuten kyselylöydös osoittaa. Jaksami-
sensa tueksi opettajat toivovat vertaistuen lisäksi **työnohjausta**. Opettajien työ-
ohjauksen tarve näkyi myös Pönkön (2005, 57) tutkimustuloksena.

Kyselyaineiston mukaan opetusryhmissä oli mukana useita muita aikui-
sia opettajan lisäksi. Opetusryhmissä oli mukana paljon erilaisia ammattilaisia,
jotka osallistuivat ryhmän toimintaan. Opettajien työn tukena koettiin kyselyn
mukaan olevan useiden muiden ammattilaisten, erityisesti **rehtorin, tervey-
denhoitajan ja huoltajien**. Löydös tukee Sahlbergin (2015, 170) ajatusta siitä,
että rehtorin johtamiseen ja apuun luotetaan ammattimaisissa koulu-yhteisöis-
sä. Kirjoitelma-aineiston perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että kaikissa kou-
lu-yhteisöissä **ei ole luotu yhteistä näkemystä ja käytänteitä** opettajien työn
tueksi psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen. Reh-
torin näkemys ja asenne on tässä strategiatyössä keskeinen. Yhteinen näkemys
ei synny itsestään, vaan edellyttää yhteisöllisiä keskusteluja, joiden pohjalta
yhteistä ymmärrystä luodaan.

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, johon kuuluu moninainen yhteistyö. Talvion (2014, 1) mukaan opettajalla saattaa päivän aikana olla kymmeniä, jopa satoja ihmiskontakteja. Aikuisten keskinäisen yhteistyön kuvailu oli kirjoitelma-aineistossa vähäistä, joskin **moniammatilliseen yhteistyöhön** liittyen aineisto oli antelias. Yhteistyötä hallintokuntien välillä ilmeni muun muassa kokoustamisena, joka koettiin välillä turhauttavana. Koettiin, ettei kokousten tuloksina synny tai löydy tarpeeksi apua oppilaan koulunkäyntiin. Löydös on erittäin kiinnostava ja vaatisi lisäselvitystä, jotta saataisiin esille, että **miksei mikään näistä yhteistyötahoista ota vastuuta oppilaan tilanteesta**. Jääkö oppilaan asioiden edistäminen tai hoitaminen tekemättä? Yhteistyön tekemisen eräänä esteenä tai hidasteena ja oppilaan tilanteeseen puuttumattomuuden syynä pidettiin löydöksiin mukaan oppilastietoihin liittyvää salassapitonormistoa. Tähänkin löydökseen olisi kiinnostavaa paneutua syvemmin, jotta saataisiin selvitettyä onko tiedonsiirtoon ja salassapitoon liittyvä normisto yhteistyötä estävää vai onko kyseessä jokin muu este, joka löytämällä olisi kenties mahdollista yhteistyötä lisätä ja vahvistaa. Esille nostettiin erikseen oppilashuoltotyöskentely ja sen riittämättömyys sekä vähäinen kuraattori- ja psykologiresurssi. Löydös moniammatillisen yhteistyön pulmista tukee osin Pönkön (2005) tutkimuksen tuloksia opettajien tarpeesta tavoitteelliseen yhteistyöhön psykiatrian asiantuntijoiden kanssa.

Opettajat tekivät vaihtelevasti **yhteistyötä huoltajien** kanssa. Psykkisesti oireilevien oppilaiden huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö pohditutti useita kirjoitelma-aineiston opettajia: miten yhteistyötä tulisi tehdä ja miten oppilaan pulmista puhutaan huoltajille. Toisaalta kyselylöydöksiin mukaan huoltajat olivat rehtorin ohella niitä, jotka tukevat opettajan työtä eniten. Opettajat kirjoittivat kirjoitelmissa myös niistä huoltajista, jotka eivät opettajien mielestä tunnista tai tunnusta oman lapsensa oireilua. Kullekin huoltajalle oma lapsi on ainutlaatuinen ja tärkein, vaikka opettajalle hän on yksi jäsen ryhmässä. Huoltajayhteistyön tekemisen tärkeys ja siihen liittyvä osaaminen korostuu opettajan työssä erityisesti haastavissa tilanteissa, jollaisena voi oppilaan psyykkistä oireilua pitää. On tuoretta näyttöä siitä, että tuettaessa pienten lasten vanhempia perhevalmentajan avulla lasten käytösongelmissa, on saatu hyviä tuloksia (Sourander ym. 2016), joten siihen tulisi panostaa myös isompien lasten huoltajien kanssa.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Yleensä tutkimme jotakin inhimillisen elämän aluetta siksi, että siihen liittyy ongelmia tai kehittämistarpeita (Laine 2010, 44–45). Niin tälläkin kertaa. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemusten kautta, kokemuksellisen tiedon avulla, millaisena oppilaiden psyykkinen oireilu näkyy opettajille, millaisia huolenaiheita opettajilla liittyy tähän oireiluun ja miten opettajat vastaavat oppilaiden psyykkiseen oireiluun. Tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia kahdesta kyselystä, kirjoitelmista ja kolmesta haastattelusta, joissa opettajat kertovat kokemuksiaan. Opettajan työtä kehystävät useat kontekstit, joista tähän tutkimukseen valitsin pedagogisuuden, institutionaalisuuden ja medikalistisuuden. Seuraavaksi teen löydöksiin ja niiden pohdintaan pohjautuvat johtopäätökset. Löydökset osoittivat myös kehittämiskohteita, joihin teen ehdotuksia. Tämän jälkeen arvioin tutkimuksen luotettavuutta tarkastelemalla kriittisesti aineistoa, metodologia ja toimintaani tutkijana. Lopuksi esitän muutamia jatkotutkimuskohteita ja tiivistän tutkimusprosessin.

8.1 Yhteisöllinen koulun kehittäminen

Johdannon alkukuvaus koulun haastavasta arjesta vaikuttaa löydöksiin perusteella pitävän ainakin osittain paikkansa. Koulun lasten ja aikuisten tarpeiden ja hyvinvoinnin näkökulmista suunniteltu ja toteutettu kehittämistyö **asettaa haasteen kuntien opetustoimelle, koulujen rehtoreille ja koko työyhteisölle**. Daniels (2006, 109) suosittaa allokoimaan aikaa ja resursseja opettajien professionaalisen yhteistyön ja jakamisen kulttuurin kehittämiseen. Kun hyvinvointi ja luottamus rakentuvat yhteistyöhön perustuvassa työkuulttuurissa, alkavat sen yksilöt olla suvaitsevaisempia ja valmistautuneempia kohtaamaan haastavia tilanteita vaativassa työssään (Daniels 2006, 118). Löydöksiin pohjalta pidän tärkeänä, että yhteiskunnan ja varsinkin yksilöiden ja inhimillisyyden vuoksi koulun toimintaa, rakennetta, toimintaympäristöä ja -prosesseja tarkastellaan kriittisesti ja hiotaan vastaamaan muuttuviin tarpeisiin ja vaatimuksiin. Koulu

instituutiona vaatii jatkuvaa monitahoista kehittämistä ja uudistamista (Ferguson 2008, 117). Koulun kehittyvän ja hyvin johdetun toimintaympäristön on todettu tukevan sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointia (Husu & Toom 2016, 11). Pidän edelleen varsin ajankohtaisena Kouluhallituksen (1976, 4) työryhmän huomioita: *”Koulun pitäisi osaltaan tähänastista huomattavasti enemmän kiinnittää huomiota mielenterveyden ylläpitämiseen sekä mielenterveydellisten häiriöiden ennalta ehkäisyyn pyrkimällä ihmisen psyykkinenkin hyvinvointi näkemään sellaisen persoonallisuuden osa-alueena, jota voidaan kehittää ja edistää kasvatuksen menetelmin.”* ... *”Tämä edellyttää, paitsi erikoiskoulutuksen saaneen henkilökunnan tukea, myös opetussuunnitelmien ja koulutyön yleisen järjestelyn tarkistuksia sekä suunnitelmallista mielenterveyttä koskevaa asennekasvatusta.”* Työryhmän käyttämä ilmaisu ”koulu” jättää kuitenkin tekijät määrittelemättä, kuten tapahtui osassa aineistoani. Tekijät tulee kuitenkin määritellä, että asiat hoidetaan sovitulla tavalla.

Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että kunnissa ja kouluissa kannattaa panostaa opettajien keskinäisen pedagogisen tukemisen mahdollistamiseen, opettajien osaamisen lisäämiseen ja jaksamiseen **pedagogisen hallinnan tunteen vahvistamiseksi**. Tällä tuetaan paitsi opettajia, myös edistetään oppilaiden henkistä hyvinvointia. Varsinkin kirjoitelma-aineiston löydöksiä perusteella vaikuttaa siltä, että pedagogisuus jää medikalistisuuden jalkoihin. Opettajien osaaminen näkyy paremmin ulospäin suuntautuneen oireilun tunnistamisessa, mutta oppilaan kohtaamisessa ja hänen toimintaansa puuttumisessa opettajan pedagoginen kompetenssi vaikuttaa olevan vähäistä tai katoavan. Oppilaan oireilu aiheuttaa opettajalle kokemuksia neuvottomuudesta ja osaamattomuudesta, joka pitkään jatkuessaan saattaa **vähentää opettajan työssä jaksamista**. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että **opettajat jäävät haastavissa tilanteissa yksin** ilman kollegoiden tukea varsinkin kunnallisissa kouluissa. Opettajan työhön liittyvä professionaalinen individualismi saattaa asettaa esteitä yhteistyölle (Daniels 2006, 108), mutta individualismin aika on ohitse (Ferguson 2008, 115). Myös **yksin jäämisen ja jättämisen** ajan tulee olla ohi. Opettajien keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä on tässä aineistossa melko vähän tietoa, osaamattomuuden ja neuvottomuuden kokemuksia sen sijaan paljon. Ammatillinen asioiden jakaminen, ratkaisujen etsiminen ja yhdessä tekeminen ovat keino kehittää ja helpottaa opettajan työtä. Ellei opettaja saa pedagogista tukea muilta opettajilta ja rehtorilta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, on vaarana, että opettajan ja oppilaan välille syntyy negatiivinen kehä, jossa toimijat lisäävät toistensa voimista huonosti. Vertaistukea voinee tarjota kollegalle jopa pyytämättä, tosin myös tuen pyytämiseen tulee olla valmis (vrt. Dunhan 2002, 1).

Kollegan tukeminen haastaa jokaisen opettajan tutkimaan ja kehittämään omaa tapaansa tehdä **pedagogista yhteistyötä**. Vertaistuen hyödyntäminen pedagogisen kehittämisen ja jakamisen muotona voi olettaa olevan voimavara erityisesti silloin, kun oppilailla on psyykkistä oireilua. Tiedetään, että kouluissa, joissa on kehitetty ammatillisen yhteistyön tekemisen ja opettajien keskinäisen jakamisen rakenteita, on saatu myönteisiä tuloksia (Daniels 2006, 109). Kollegiaalinen vastavuoroisuus lisää opettajien tyytyväisyyttä työhön (Hartney 2008, 74). Opetusryhmien haastavia hetkiä ja tiukkoja tilanteita pitäisi voida

avoimesti havainnoida ja käsitellä kouluun liittyvien aikuisten kesken. Tosin toisen ammattilaisen havainnoitavaksi ja samalla arvioitavaksi asettuminen vaatii paljon keskinäistä luottamusta onnistuakseen. Havainnoinnin avulla päästäisiin lähestymään kriittisiä pulmakohtia, jolloin ratkaisukeinojen pohtiminen ja löytäminen helpottuisi. Vähintään kahden aikuisen läsnäolo ryhmätilanteissa mahdollistaa vertaishavainnoinnin ja samalla lisää aikuisten mahdollisuuksia oppia tuntemaan oppilaita ja myös toisiaan paremmin. Toisen aikuisen läsnäolo rauhoittaa ryhmätilannetta ja auttaa arvioimaan oppilaan, ryhmän ja opettajan toimintaa sekä oppilaan mahdollisen oireilun tunnistamista, jonka opettajat kokivat aineiston mukaan vaikeaksi. Tuorein silmin tehty havainnointi saattaisi nostaa esiin sellaisia yksityiskohtia esimerkiksi oppilasryhmässä, oppimisympäristössä, toimintatavoissa tai vuorovaikutussuhteissa, joita opettaja ei yksin toimiessaan ehdi huomata. Aikuisten yhteistyömahdollisuuksien lisääminen edellyttää osin rehtorin toimivaltaan liittyviä toimenpiteitä, kuten lukujärjestysteknisten yksityiskohtien huomiointia.

Ulospäin oireilevat oppilaat **halutaan lähettää jonnekin muualle**; erityisopetukseen, tutkimuksiin, hoitoon. Siirtämisen, pois lähettämisen kulttuuri kuvastuu aineistosta. Institutionaalinen toimintakehys on kuitenkin jo vuosia ohjannut toiseen suuntaan: oppilaat kuuluvat lähikouluunsa. Saattaa olla, että opettajien kokemana huoli tai ristiriita syntyy siitä, että itsellä ja lähikoululla ei koeta olevan valmiuksia opettaa kaikkia oppilaita. Koetaan, että käytettävissä olevat keinot psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimimiseen ovat rajalliset tai ne ovat tietynlaisia, jotka soveltuvat vain joillekin oppilaista. Kouluissa tulee aikuisten yhteisvoimin tavoitella sitä, että tukea tarvitsevat oppilaat saavat mahdollisimman paljon tarvitsemiaan palveluita omissa oppimisympäristöissään: tuki tulee oppilaan luo. Tuki tulee räätälöidä oppilaalle yksilökohtaisesti oppilaan tarpeiden mukaan, eikä perustuen siihen, mitä koululla sattuu olemaan tarjolla.

Oireilevien oppilaiden kyky koulunkäyntiin kyseenalaistetaan aineistossa pohtimalla **koulukuntoisuutta** ja oppilaalle sopivinta koulupaikkaa. Koulukuntoisuudelle tuskin voidaan asettaa reunaehdoja tai rajoja, joilla pystytään yksiselitteisesti määrittelemään kuka oppilaista voi ja saa tulla kouluun ja kuka ei. Oppivelvollisuuden suorittamista ja opintojen mahdollistamista tuoreilla vaihtoehtoisilla tavoilla muun muassa teknologiaa hyödyntäen tulee pohtia koulukuntoisuuskeskustelun rinnalla huomioiden samalla **koulunkäyntiin osallistumattomat** oppilaat. Näiden oppilaiden määrän arvellaan tämän aineiston mukaan kasvavan jatkuvasti, joten tilanteeseen on reagoitava viipymättä.

Kouluttautumisen- ja työnohjausmahdollisuuksien varmistaminen

Löydöksiä perusteella on suositeltavaa, että koulujen työyhteisöissä suositaan henkilöstön pitkäkestoista **kouluttautumista** ja huolehditaan yhteisön työhyvinvoinnista muun muassa varmistamalla opettajien mahdollisuuksia saada säännöllisesti **työnohjausta** ulkopuolisen koulutetun työnohjaajan johdolla. Uupunut opettaja ei ole Pakarisen ym. (2014) tulosten esittämä oppimisen, so-

peutumisen ja hyvinvoinnin lämminhenkinen edistäjä ja motivoija. Uupuneena opettaja ei pysty työtään ammattimaisesti hoitamaan. Joskus saattaa olla tarpeen esittää kysymys myös opettajan koulukuntoisuudesta. Tavoitteena on, että tulevaisuudessa kukaan opettajista ei sano, että *”onneksi en joudu opettamaan noita lapsia tai tulisin hulluksi”* (M27).

Yhteisön toiminnan tavoitteet ja prosessit

Rehtorin toimintaa opettajan työn tukena arvostetaan korkealle kyselyaineiston mukaan. Rehtori onkin keskeinen vaikuttaja koulun toimintakulttuurin edistäjänä. Tärkeää on varmistaa myös rehtorin tarvitsema tuki omalle työlleen. Osaava ja viisas sivistys- tai opetustoimen johto näkemyksineen on keskeinen rehtorin työn tukija ja mahdollistaja. Toimintakulttuuriset muutokset eivät muodostu itsestään, eivätkä nopeasti. Opettajien työtä helpottavat ja **jaksamista lisäävät** työyhteisön sisäinen **yhteinen ymmärrys tavoitteista ja toimintatavoista**, joka tuli toiveena aineistossa esille. Opettajien keskinäinen kollegiaalinen tuki edellyttää työyhteisön yhteisiä toimintaprosesseja, joiden mukaan myös haastavissa tilanteissa toimitaan. Rehtorin johdolla koko työyhteisön tulee yhteisesti ottaa vastuuta siitä, että jokainen koulun aikuinen otetaan mukaan rakentamaan sekä lapsia että aikuisia kannattelevaa yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia. Jokaisen tulee tuntea koulukohtaiset prosessit, joiden mukaan toimitaan.

Opettajille tulee olla selvää, mitä tahoja ja keitä muita ammattilaisia konsultoidaan, ellei oma osaaminen tunnu riittävältä. **Oppilashuollollisen** toiminnan normistoinen tulee olla selviö koulun aikuisille. Työyhteisöllinen yhteinen asia ovat niin ikään ammattimaiset kokouskäytänteet, joihin kuuluu **vastuiden** ja velvoitteiden **henkilöittäminen** ja aikataulutukset sekä näistä vastuista ja velvoitteista huolehtiminen ja niiden seuranta ja arviointi. Aineistossa toimijapositiona oli valittu toisinaan *”me”* tai *”opettajat”*, jolla pyrittiin kenties ilmaisemaan ammatillista ryhmähenkeä, mutta toisaalta samalla jätettiin varsinainen tekijä nimeämättä. Huomio on kirjoitelmien osalta erityisen kiinnostava, sillä niissä pyydettiin vastaamaan kysymykseen *”Mikä sinua eniten pohdituttaa omassa työssäsi liittyen psyykkisesti oireileviin lapsiin?”* Kysymys kohdistettiin nimenomaan kirjoittajalle itselleen, ei esimerkiksi opettajaryhmälle. Kun *”koulu”* nimitetään toimijaksi, jäädään ilman henkilöitynyttä toimijaa. Tällöin mietityttää, että kuka tai ketkä ottavat vastuun asioiden edistämisestä, kun toimijaksi mainitaan koulu, me tai opettajat? Ei ehkä kukaan, jolloin *”asioiden annetaan olla”*. Tilanteen annetaan jatkua samanlaisena, mahdollisesti pahentua, joskus pitkäänkin. Mikäli vastuutuksia ei tehdä, sovitut toimenpiteet saattavat jäädä tekemättä, jolloin oppilaan asioiden edistäminen jää tuuliajolle ja tilanne jatkuu uuvuttavana sekä oppilaalle että opettajalle.

Yhteistyö asiantuntijoiden kanssa

Kokoustavien moniammatillisten ryhmien työskentelyä tulee kehittää. Aineiston mukaan oireilevien oppilaiden asioista kokouksissa keskustellaan, mutta

asioiden hoitamista tai edistämistä **ei** kuitenkaan **vastuuteta** ryhmän jäsenille. **Löydös asettaa toiminnan kehittämishaasteen usealle hallintokunnalle.** Vastuunottaja on nimettävä. Lasten kanssa toimiessa haastavien ja vaikeiden asioiden ja tilanteiden ei voi "antaa olla". Kovin pitkään ei voi sanoa; "seuraillaan". Pulmien jatkuessa kauan ne kasautuvat ja hoitamaton tilanne ja asioiden kumuloituminen on raskas ja uuvuttava oppilaalle, opettajalle ja vähitellen koko kouluyhteisölle.

Opettajien työn tueksi opetusryhmiin jalkautuvien konsultoitavien asiantuntijoiden määriä tulee lisätä. Esimerkiksi **kouluterveydenhoitajat** näyttäytyivät kyselyaineiston perusteella tärkeänä opettajan työn tukijana. Tätä yhteistyötä tulee kehittää, sillä terveydenhoitaja on myös psyykkisen hyvinvoinnin asiantuntija. Myös koulupsykologeja ja koulun sosiaalityöntekijöitä toivottiin opettajien työn tueksi. Ihanteellisinta olisi, että näiden toiminta kuuluisi sivistystoimen hallinnon alaan ja saataisiin siten koulun omaksi toiminnaksi. Kouluterveydenhoitajien ja -psykologien määrä tulee olla riittävä kouluittain ja heidän monipuolista jalkautumistaan oppitunneille tulee lisätä muokkaamalla tarkoituksenmukaisella tavalla hallintokunnallista yhteistyötä. Myös teknologiset konsultointimahdollisuudet tulee hyödyntää. Psykiatrisen osaamisen ammattilaisten hyödyntäminen opetusryhmissä auttaa opettajaa löytämään ja huomiomaan myös sisäänpäin oireilevia oppilaita nykyistä paremmin. Oppilaan **sisäänpäin kääntynyt oireilu jää usein opettajilta huomaamatta**, joka on hälyttävää. Pitkään jatkuvaa sisäänpäin kääntynyttä oireilua voi verrata painekattilaan: kun paine kasvaa liian suureksi, on edessä sen purkautuminen ulos. Se saattaa purkautua toiminnallisena ylilyöntinä, joka tulkitaan ulospäin suuntautuneeksi oireiluksi ja sitä aletaan sellaisenaan hoitaa. Oireilun ydin jää edelleenkin pimentoon ja näin ollen hoitamatta.

Opettajien tiedetään kaipaavan käytännön neuvoja ja harjoittelua psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimimiseen (Visser, Daniels & Cole 2012). Konsultoitavien asiantuntijoiden osaamista tulee siis hyödyntää oppilaiden havainnoinnissa ja heille sopivien interventioiden valinnassa ja käyttöönotossa. Interventioiden tulisi olla evidence based interventions (EBI), joilla tarkoitetaan tutkimukseen ja tieteelliseen näyttöön perustuvia interventioita (Burns, Riley-Tillman & VanDerHeyden 2012, 2). Tuoreena kotimaisena esimerkkinä tästä voi mainita Närhen ym. (2015) pilotoinnin opettajien antaman positiivisen palautteen merkityksellisyydestä oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen vähentämisessä.

Aikuiset vastaavat lasten hyvinvoinnista

Vaikka tutkimukseni näkökulma keskittyi aikuisiin, ovat löydökset suurelta osin varsin huolestuttavia, kun tarkastelukulman kääntää toisinpäin eli lapsiin ja nuoriin, jotka psyykkisesti oireilevat. Näitä, kuten muitakin oppilaita tulee kohdella ensisijaisesti lapsina ja nuorina. Vasta sen jälkeen lapsina ja nuorina, joilla on psyykkistä oireilua. Nämä lapset eivät voi hyvin. He tarvitsevat lähiympäristönsä aikuisten tukea, apua ja huolenpitoa tavanomaista enemmän.

Lapsen ja nuoren täytyy tulla nähdyksi ja kuulluksi kasvuympäristöissään, joista lähimmät ovat koti ja koulu.

Normiston mukaan ”koulutyön edellytetään ja odotetaan edistävän oppimista ja hyvinvointia”. Sellaista instituutiota koulun pitäisi edustaa (Äärelä ym. 2016, 10). Oppilaalle kouluaika on uniikkia kasvun, kehityksen ja oppimisen aikaa, johon tarvitaan vastavuoroista vuorovaikutusta koulun aikuisten ja muiden oppilaiden kanssa. Oppilaan ja opettajan toimivalla vuorovaikutuksella on positiivista vaikutusta paitsi oppilaalle myös opettajan hyvinvointiin ja työsäjäksämiseen (muun muassa Spilt ym. 2011). Lapsen ja nuoren kohtaaminen alkaa varsin pienistä arkisista elementeistä: hyväksyvistä katseista, eleistä, ilmeistä. Psykkisesti oireilevalle oppilaalle, kuten muillekin oppilaille on tärkeää, että heillä on kouluun mennessään tunne siitä, että ”opettaja odottaa minua” (Ojala 2015). Oppilailla tulee olla myös koulussa luotettava ”oma aikuinen”, joka tuntee lapsen ja jonka puoleen lapsi voi ja uskaltaa aina kääntyä. Opettaja aikuisena pystyy muokkaamaan omaa toimintaansa kohtaamaan paremmin erilaisten oppilaiden tarpeita. **Tämän edellytyksenä on hyvinvoiva ja jaksava opettaja, jota tukee hyvinvoiva työyhteisö.** Opettajan pitäisi pystyä olemaan neutraali ja provosoitumaton, eikä hänellä saa olla suosikkeja eikä inhokkeja. Hän on keskeinen toimija myönteisen ilmapiirin luomisessa oppilasryhmään. Somersalon ym. (2002, 289) mielestä luokan ilmapiirillä ja lasten emotionaalisilla ja käyttäytymisen pulmilla on dynaaminen yhteys. He korostavat, että koulun aikuisten tulee kiinnittää huomiota ryhmän ilmapiiriin, jota tarvitaan mukavuuden ja paremman oppimisen lisäksi myös oppilaiden mielenterveysvaikutusten vuoksi. Somersalon ym. (2002) tuloksia tukee Minkkisen (2015, 67) uusi tutkimus, jonka mukaan koulun sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä lapsen masennusoireiden määrään ja kouluviihtyvyyteen.

Opettajien tulee kouluttautua ja harjaantua oppilaiden psyykkisen oireilun havainnointiin ja huomioimiseen, sillä oireilevia lapsia on jokaisessa opetusryhmässä. Erityisopettajan ja/tai kouluterveydenhoitajan konsultointi helpottaa oppilaan tilanteen arviointia ja mahdollisiin toimenpiteisiin ryhtymistä. Perusopetuksen normiston suomat moninaiset mahdollisuudet yksilölliseen oppimiseen ja sen edistämiseen tulee kouluissa maksimaalisesti hyödyntää. Psykiatrien tutkimus, diagnosointi ja hoito sen sijaan kuuluvat lääketieteen ammattilaisille. Oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin parantamiseksi ja ylläpitämiseksi on paljon tehtävissä koulussa, eikä koskaan pidä luopua **toivosta**.

8.2 Kansallinen koulutuksien kehittäminen

Opettajan professionaalista varmuutta aletaan synnyttää **opettajankoulutuksessa**, jonka annista psyykkisesti oireilevan oppilaan tunnistamiseen ja kohtamiseen osa aineiston opettajista ei antanut kiitosta. Mielenterveydelliset pulmat ovat yleisimpiä koululaisten terveysongelmia ja oireilevia oppilaita alkaa olla jokaisessa opetusryhmässä opettajien kohdattavina, mutta tätä ei huomioida

riittävästi opettajien koulutuksessa. Löydös tukee Algozzinea ym. (2008, 102), joiden mukaan opettajakoulutuksessa ei käsitellä ja opetella tehokkaita metodeja oppilaiden käyttäytymisen hallintaan. Nykyisellään aineen- ja luokanopettajien koulutuksessa on liian vähän erityispedagogisia opintoja. Näitä tulee lisätä, samoin tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen harjoittelua kaikille opettajaopiskelijoille. Toisen ihmisen kohtaaminen ja siihen liittyvät taidot, tunteet ja teot nousivat aineistoissa vahvasti esille. Ihmisenä kehittyminen ja henkilökohmainen ammatillisuuden kasvattaminen edellyttävät tietoisuutta itsestä ja omasta tekemisestä. Niiden tutkiskelu kriittisin silmin on useimmille meistä aikuisista vaikeaa. Itsetutkiskelu-, vuorovaikutus- ja tunnetaitoja, jopa läsnäoloa (ks. Äärelä ym. 2016, 12) on kuitenkin mahdollista harjoitella ja oppia. Harjoittelun pitäisi kuulua kaikkien ihmissuhdetyötä tekevien peruskoulutukseen. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat oppilaille avaimia elämään, joten opettajan tulee hallita ne itse voidakseen opettaa ja vahvistaa niitä oppilailleen. Opettajilla on mielestäni huippupaikka toimia esimerkkinä ja mallina oppilaille eleissä, ilmeissä, kielenkäytössä, puheissa ja teoissa.

Opettajien työssä korostuvat myös konfliktihallintataito sekä ryhmä- ja yhteistyötaidot (Virtanen 2013). Ryhmän hallinnan ja johtamisen taidot sekä ryhmädynamiikan ja sen muutosten ymmärtäminen on eräs opettajan työn olennaisista tekijöistä. Opettaja on aina ryhmänsä johtaja. Johtajuus voidaan määritellä teoksi, joita opettaja tekee luodakseen olosuhteet, jotka tukevat sekä akateemista että sosiaalista ja emotionaalista oppimista (Evertson & Weinstein 2013). Ryhmän johtajan on oltava jatkuvasti tietoinen sekä etenemisen suunnasta että tekemisistään ja kohdata ryhmänsä jäsenet uniikkeina yksilöinä. Opettajan sanat, ilmeet, eleet ja teot ovat läsnä ja esimerkkeinä oppilaille jokaisena hetkenä koulussa. Joskus pitkään koulun päättymisen jälkeenkin.

Erityisopettajakoulutukseen tulee lisätä vaativan erityisen tuen opintoja painottaen psyykkisen oireilun varhaista havainnointia ja interventioita. On tarpeen vahvistaa konsultatiivisen työotteen osaamista. Kaikkien opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelukohteita ja niissä tapahtuvaa ohjausta tulee kriittisesti tarkastella ja varmistaa, että opiskelijat saavat realistiset valmiudet aloittaa opintojen jälkeinen ammattimainen työskentely koulussa. Opettajat kaipaavat nimenomaan käytännön neuvoja ja harjoittelua psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimimiseen (Visser, Daniels & Cole 2012). Opettajien kouluttajien osaamisen säännöllisestä päivittäisestä on myös huolehdittava.

Opettajien **täydennyskoulutuslinjaukset** resursointineen tulee laatia kansallisesti ja tätä voimme odottaa Opettajankoulutusfoorumilta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Muodostamalla suunnitelmallinen jatkumo opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välille voidaan pitkäjänteisesti syventää opettajien osaamista. Vaativan erityisen tuen täydennyskoulutuksen toteuttamismahdollisuuksia tulee pohtia innovatiivisesti ja hyödyntää olemassa olevaa kokemusta ja asiantuntemusta, jota löytyy esimerkiksi sairaalaopetuksesta. Sairaalaopetuksen ja koulukotien henkilöstön täydennyskoulutuksista on niin ikään huolehdittava. Opettajien täydennyskoulutusta tulee pitää yhtä tärkeänä kuin lääkäreiden vastaavaa: lääkärit osallistuvat jatkuvasti erilaisiin koulutuk-

siin ja pitävät siten yllä korkeaa ammattitaitoaan, jota heiltä edellytetään. Opettajien nykyinen työaikamalli ei kuitenkaan suosi säännölliseen täydennyskoulutukseen osallistumista, koska useimmiten se tarkoittaa poissaoloa opetustyöstä. Yhteiskunnallinen taloustilanne puolestaan on kiristänyt kuntien sijaiskäytänteitä, joka tarkoittaa, että kollega-opettajat saattavat joutua hoitamaan useita opetusryhmiä opettajien täydennyskoulutuksen aikana. Ehkä Opettajankoulutusfoorumi ottaa kantaa opettajien työaikakäytökseen? Tämän aineiston perusteella toivotuin täydennyskoulutusteema on oppilaiden psyykinen oireilu. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että on tarpeen kouluttaa opettajia myös normiston tuntijaksi, esimerkiksi voi nostaa oppilas- ja opiskelijahuoltolain ja siihen liittyvän tiedonsiirron ja salassapidon, joka ei ole kaikille opettajille kirjas.

Kunnittain tai alueittain on tarpeen järjestää **hallintokuntien yhteisiä koulutuksia** parantamaan moniammatillista yhteistyötä, joka toiveena löydöksissä näkyy. Esimerkiksi opetusalan ja psykiatrian ammattilaisten yhteiset tilaisuudet hyödyttäisivät molempia tahoja, jotka tekevät yhteistyötä psyykkisesti oireilevien oppilaiden ja heidän perheittensä kanssa. Oppilaiden asioissa moniammatillisen yhteistyön tulee toimia ketterästi, joustavasti ja vastuullisesti. Ammattilaisten keskinäistä tuttuutta ja yhteistä tieto- ja osaamispääomaa tulee suunnitelmallisesti lisätä. Sen avulla on mahdollista kasvattaa lasten ja nuorten psyykkisen oireilun tunnistamiseen ja kohtaamiseen sekä huoltajayhteistyöhön liittyvää osaamista, jota opettajat kaipaavat. Säännölliset koulutukset luovat mahdollisuuksia keskusteluihin, joissa yhteisen ymmärryksen mahdollisuus kasvaa. Toivottavaa on, että kouluissa ja kunnissa kokeiltaisiin rohkeasti uusia yhteistyön tekemisen tapoja; opettajien ja muun kouluhenkilöstön työnkiertoa eri kouluilla ja kouluasteilla, kouluterveydenhoitajan ja -lääkärin mukanaoloa oppitunneilla, kouluille ja oppilasryhmiin jalkautuvia konsultoivia psykiatreja, psykologeja ja kuraattoreita, erikoissairaanhoitaja- ja lääkäriopiskelijoiden harjoittelujaksoja kouluilla, teknologiaa hyödyntävää etäkonsultaatiota ja niin edelleen. On tarpeen asettaa opettajan professionaalisuuden ja pedagogisuuden vahvistamisesta ja ylläpitämisestä monitasoinen missio: opettajalle henkilökohtaisesti, yhteisöllisesti kouluissa ja yhteinen kansallisesti.

Lopuksi

Tutkimuksessani on nostettu näkyville opettajien kokemuksia silloin, kun oppilaat oireilevat psyykkisesti. Tämä fokusointi tekee työstä ainutlaatuisen. Löydökset vahvistavat tieteellisesti monia havaintoja, joiden olemassaolosta on ollut aiemmin käytännöstä kumpuavia huomioita. On kuitenkin hämmäntävää huomata asioiden hidas muutos: esimerkiksi Pönnön jo vuonna 2005 saamia tuloksia opettajien huomioista ja huolista vahvistetaan edelleen vuonna 2016. Vaikka opettajat eivät Henrikssonin (2012, 119) mukaan välttämättä usko teoreettisen tiedon auttavan heitä selviytymään ammatillisesta arjestaan, on opettajien esittämiin huomioihin ja huolenaiheisiin syytä suhtautua vakavasti ja kehittämismyönteisesti. Suomi voi haluttaessa olla erinomaisten PISA-tuloksien

lisäksi myös kuuluisa siitä, että meillä panostetaan kansallisesti opettajien ja oppilaiden hyvinvointiin.

Ilolla tervehdin sitä, että Suomessa oppilaiden hyvinvoinnin, hyvän käytäytymisen tukemisen ja vahvuuksien esille nostamiseen on alettu tietoisesti panostaa. Opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa muun muassa tunnetaitoja, oppilaslähtöisyyttä ja arviointikulttuurin muutosta, sen oppimiskäsitys painottaa oppilaan aktiivista toimijuutta, oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja hyvän elämän rakentamista. Uusia hyvinvoinnin lisäämisen mahdollisuuksia avaa terveystieto-oppiaine alaluokilla. Erilaiset tutkimushankkeet ja pedagogiset painotukset tukevat niin ikään kouluissa tehtävää hyvinvoinnin edistämistyötä. Esimerkkeinä näistä voi mainita positiivisen pedagogiikan (muun muassa Uusitalo–Malmivaara & Vuorinen 2016) ja ProKoulu-tutkimushankkeen (www.prokoulu.fi). Lisäksi on ansiokkaasti koottu kansallinen katsaus varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutuksessa soveltuviin mielenterveyttä edistäviiin menetelmiin ja kirjallisuuteen (Anttila ym. 2016), jota voidaan useilla tavoilla hyödyntää.

8.3 Tutkimusprosessin arviointi

Viimeiseksi arvioin tutkimusprosessiani, sen onnistumista ja kohtia, jotka näin jälkikäteen arvioiden olisin voinut tehdä toisin. Olen tutkimusmatkani ajan pitänyt mielessäni tutkimuksen perustehtävät, joita ovat luotettavan informaation tuottaminen (Mäkelä 2005, 5; Pietarinen 2002, 59), velvollisuus ylläpitää tieteellistä julkisuutta sekä velvollisuus kunnioittaa tutkittavien oikeuksia (Mäkelä 2005, 5). Todellisuuden mallittaminen voidaan lisätä tiedon tuottamisen kumppaniksi (Jokinen 2008, 243). Seuralaiseni on ollut **etiikka**, joka liitetään hyvään tieteelliseen käytäntöön. Eettisesti hyväksyttävän tutkimuksen pitää olla laadukasta tieteellistä tutkimusta (Nieminen ym. 2014, 148). Tutkija ohjaa ja määrittelee tutkimustaan tekemällä jatkuvasti valintoja, ratkaisuja ja rajauksia, joiden on oltava tiedostettuja (Varto 2011, 24), avoimia ja vahvasti perusteltavissa ja siten luomassa luotettavaa kuvausta kaikesta tekemisestä: tutkimuksen kulusta ja sen tuloksista. Olen kuvannut ja paljastanut tutkimuksen lähtökohtien ja tulosten välisen linjan sellaisena kuin se tapahtui (Varto 2011, 15). Kokonaiskuvan tulee alusta loppuun saakka piirtyä lukijalle niin kirkkaana, että tutkimuksen voisi sen perusteella haluttaessa toteuttaa uudelleen (Lincoln & Guba 1985, 316; Varto 2011, 15). Valinnoissani tein sellaisia ratkaisuja, joiden takana voin nyt seisoa. Välillä olin tienhaarassa, josta eteneminen ja oikean suunnan löytäminen oli vaikeaa ja työlästä. Olen ollut tutkimustyössäni huolellinen ja tarkka niin aineiston keruussa, sen analysoinnissa ja tulkinnassa kuin tutkimuksen raportoinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6). Olen korostanut läpinäkyvyyttä kussakin vaiheessa, jotta lukijalle syntyy looginen kokonaisuus tekemistäni valinnoista ja niiden perusteluista sekä johdonmukaisesti edenneestä prosessista.

Osallistujille tutkimukseeni osallistuminen oli tietoista, vapaaehtoista ja vapaavalintaista. He tiesivät vastatessaan, että heidän vastauksiaan hyödynne-

tään tutkimustarkoitukseen (Christians 2011, 65). Taustatiedoista, jotka kyselyssä kysyttiin, ei selviä vastaajan henkilöllisyys, joka varmisti yksityisyyden ja luottamuksellisuuden (Christians 2011, 66). Kirjoitelmien kirjoittajien ilmoittautumisensa yhteydessä antamista yhteystiedoista hyödynnettiin aineiston valintavaiheessa ainoastaan tausta-organisaatietieto. Haastateltavien nimet on muutettu, joten jokaisen vastaajan anonyymisyys on varmistettu (Cohen ym. 2011, 83). Haastatellut ovat saaneet mahdollisuuksia lukea ja kommentoida tekstiäni analyysineen ja löydöksineen. Tällä olen edistänyt mahdollisten väärinymmärrysten oikaisua (Cohen ym. 2011, 83). Aineiston säilyttämisessä olen noudattanut huolellisuutta.

8.3.1 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa eettiseksi kysymykseksi nousee ymmärtämisen ongelma, koska aineiston tekstin ja puheen sisältö on sen välittämässä merkityksissä. Tavoittaako tutkija tekstin tai puheen tarkoituksen tai merkityssisällön? (Kortteinen 2005, 23–24.) Tässä työssä tutkittavien ymmärtämistä koen edesauttaneen koulutus- ja työhistoriastani tutun opettajan mielenmaiseman, kielen ja arjen. Arvelen, että se lähensi ja jopa samankaltaisti kulttuurisia merkityksenantojärjestelmiä ja tulkintoja tutkijalla ja tutkittavilla (Kortteinen 2005, 25).

Tutkimusmatkan kaikissa vaiheissa olen tarkastellut **luotettavuutta** ja pallannut siihen vielä tutkimuksen kokonaisuuden valmistuttua. Luotettavuuden arviointiin liittyvät käsitteet reliability, reliabiliteetti (tutkimustulosten toistettavuus) ja validity, validiteetti (tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu) viittaavat määrälliseen tutkimukseen, joten ne eivät suoraan sovellu laadulliseen tutkimukseen ja siksi ne tulisikin korvata muilla käsitteillä (Guest, MacQueen & Nemey 2012, 83). Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteettia vastaaviksi käsitteiksi tarjotaan englanninkielisessä kirjallisuudessa muun muassa käsitteitä stability, consistency, predictability ja accuracy. Eniten käytössä on Lincolnin ja Cuban (1985) käsite dependability (Guest ym. 2012, 83), joka voidaan kääntää luotettavuus -käsitteeksi. Validiteettia vastaaviksi käsitteiksi laadulliseen tutkimukseen tarjotaan englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa muun muassa käsitteitä trustworthiness, worthy, relevant, plausible, confirmable, credible ja representative. Eniten käytössä ovat Lincolnin ja Cuban (1985) käsitteet credibility tai true value (Guest ym. 2012, 83), jotka voidaan kääntää käsitteeksi uskottavuus. True value -käsite johdattaa tutkijan ajatukset kohti totuudellisuutta, totuusarvoa, jolloin lähestytään jo Platonin perusarvoja. Totuutta pidetään sellaisena hyvyden ja kauneuden rinnalla. Totuus on temaattisesti melko lähellä myös rehellisyyttä, jota muun muassa Helkama (2015, 46, 165) pitää meille suomalaisille tärkeänä arvona. Guestin ym. (2012, 83) mukaan tärkeintä tutkimuksessa on uskottavuus. Tätä voidaan vahvistaa muun muassa sillä, että tutkija tarkistaa vastaavtko hänen käsitteellistyksenä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Given 2008, 3). Tähän olen pyrkinyt sillä, että olen pyytänyt haastateltuja *Pirkkoa*, *Terttua* ja *Marttaa* tekstejäni lukemaan.

Luotettavuuden arvioinnin kriteereitä uskottavuuden lisäksi ovat siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (Steinke 2004, 185). Olen yhtäältä työssäni

edennyt kussakin vaiheessa johdonmukaisesti ja loogisesti sekä avannut ja raportoinut prosessin kulkua lukijalle realistisesti ja yksityiskohtaisesti. Toisaalta olen pyrkinyt huomioimaan ja avaamaan ennustamattomasti tutkimukseen vaikuttavia tekijöitä. Jotta ymmärrettävään raportointiin olisi mahdollisuuksia, se vaatii edestakaista vaeltamista yhä uudelleen ja uudelleen aineiston analyysissä, tulkinnoissa ja tekstissä. Tämä on kuitenkin mahdollista ja sallittua laadullista tutkimusta tehdessä (Eskola & Suoranta 2014, 2009). Yksityiskohtainen raportointi on mielestäni paitsi arvostusta lukijaa kohtaan ja työn luotettavuuden arvioinnin edellytys, myös edellytys sille, että löydökseni voitaisiin siirtää toiseen kontekstiin (Zhang & Wildemuth 2009, 312).

Olen parantanut tutkimukseni luotettavuutta tutkimusprosessin julkisuudella. Tämä tarkoittaa, että tutkijakollegat ovat voineet arvioida prosessin etenemistä. Työtäni ja sen etenemistä on koko tutkimuksen tekemisen ajan seurannut ja arvioinut ohjaajien ja seurantaryhmän lisäksi Helsingin yliopiston ISE (Inclusive/Intensified Special Education) -tutkimusryhmä. Lisäksi kolmen työ- ja tutkijakollegan kanssa olemme ohjaajiemme läsnäollessa säännöllisesti paitsi esitelleet tutkimuksiemme etenemistä toisillemme myös perustelleet tehtyjä valintoja ja ratkaisuja. Olen myös antanut tekstejäni luettavaksi ja kommentoitavaksi prosessin eri vaiheissa muutamalle teemasta kiinnostuneelle kollegalle ja ystävälle.

8.3.2 Aineisto

Jokisen (2008, 245) mielestä aineiston koon ja laadun arvioinnin voi aloittaa kysymällä, onko aineisto järkevä tutkimuskysymysten kannalta. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli vastata kolmeen kysymykseen: *Millaisena oppilaiden psyykkinen oireilu näkyy opettajille, Millaisia huolenaiheita opettajilla on oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja Miten opettajat vastaavat oppilaiden psyykkiseen oireiluun.* Aineisto oli kooltaan kokonaisuudessaan hallittavissa ja sitä oli riittävästi: mikään aineisto ei kuitenkaan yksinään olisi riittänyt. Kyselyaineisto sai tukea kirjoitelmista ja haastatteluista. Aineisto antoi vastauksia tutkimuskysymyksiin, joten se soveltui tarkoitukseensa. Saattaa kuitenkin olla, että mikäli kirjoitelma-aineiston pyyntöteksti *Mikä sinua eniten pohdituttaa omassa työssäsi liittyen psyykkisesti oireileviin lapsiin?* olisi alun perin muotoiltu toisin, löydöksissä voisi olla enemmän opettajien myönteisiä kokemuksia työstä psyykkisesti oireilevien lasten kanssa.

Kohderyhmän valintaa pidän perusteltuna, sillä kaikilla osallistuneilla opettajilla oli yhteys oppilaiden psyykkiseen oireiluun, kuten seuraavassa aineistoittaisessa erittelyssä ilmenee:

1) Kyselyihin vastanneiden opettajien oppilaina oli lapsia, joilla on psyykkistä oireilua. Oletukseni on, että psyykkisesti oireilevia oppilaita on opetusryhmissään huomattavasti useammalla kuin 74 opettajalla, joten olisi pitänyt saada enemmän vastauksia. Pieni vastaajamäärä antaa viitteitä siitä, millaisia opettajien kokemukset ovat. Suurempi vastaajamäärä vahvistaisi löydöksiä ja näin ollen ne olisivat mahdollisesti yleistettävämpiä. Kyselyaineiston luotettavuutta varmistettiin aineistovalinnassa sillä, että kaksi tutkijaa poimi kokonaisuudesta toistensa valinnoista tietämättä täsmälleen samat vastaukset, jolloin

luotettavuusmittaustulokseksi saatiin 100, kuten luvussa 3.3.1 Kyselyaineiston hankkiminen – luvussa kerroin.

2) Kirjoitelmien opettajat (169) osoittivat erityiskiinnostusta oppilaiden psyykkiseen oireiluun, koska he osallistuivat Mun sieluun sattuu –täyden nyskoulutusseminaareihin. Mikäli aihe olisi heistä yhden tekevää, he tuskin olisivat tapahtumaan osallistuneet. Kirjoittajilla vaikutti tekstien perusteella olevan kokemusta psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä. Tätä ei kuitenkaan suoraan heiltä kysytty, jonka nyt jälkikäteen arvioituna olisi voinut tehdä. Samoin olisi ollut tärkeää kysyä tarkemmin vastaajan taustakoulutuksesta ja kelpoisuudesta opettajan tehtäviin. Määrällisesti arvioiden kirjoitelmien osuutta voi pitää hyvänä.

3) Haastatteluaineiston (3 kappaletta) hankin syventämään muita aineistoja. Päädyin kolmeen haastateltavaan, koska ajattelin sen määrällisesti olevan sopiva lisä kahden muun aineiston rinnalle. Haastatteluun valittujen ammattilaisten valinta oli onnistunut, sillä he edustivat eri ammattiryhmiä (rehtori, erityisluokanopettaja ja luokanopettaja) ja he olivat pitkään opetustyötä tehneitä, jotka valintakriteereinä olivat. Kukin heistä rikasti aineistoa. Hirsjärvi ja Hurme (2006, 184–185) viittaavat aiempiin teoksiin (esim. Bergman & Magnusson 1990; Cairns & Cairns 1994) painottaessaan laaduntarkkailua tutkimuksessa. Heidän mukaansa erityisesti haastattelututkimuksessa laatua tulisi tarkastella sekä aineistonkeruussa että sen käsittelyssä. Haastatteluaineiston keruun tasalaatuisuutta varmistin siten, että laadin etukäteen alustavan haastattelurungon, jota haastattelutilanteissa noudatin. Toisena laatua varmistavana tekijänä käytin tutkimukseni ohjaajia, jotka ovat kokeneita haastattelututkimuksen tekijöinä ja joille lähetin kuunneltavaksi ensimmäisen haastattelun heti sen tehtyäni. Kuunneltuaan nauhan he kommentoivat sitä antaen vahvistusta ratkaisuille, joten jatkoin haastattelujen tekemistä samalla rungolla ja tyylillä. Tein ja nauhoitin haastattelut itse, koska halusin siten osoittaa arvostustani haastateltaville ja olla henkilökohtaisesti läsnä kussakin vuorovaikutushetkessä. Näin ollen sain mahdollisuuden tarkemmin huomioida ja havainnoida keskusteluhetken liitetyviä sanomattomia viitteitä, jotka eivät nauhoituksesta tai litteroinnista välity. Havaintojen perusteella oli mahdollista tarpeen vaatiessa tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä.

Suurempi haastattelujen määrä olisi saattanut kuitenkin rikastuttaa aineistoa. Olisin voinut valita haastateltaviksi eri-ikäisiä opettajia. Tosin nuorempia valitessa ammatillinen kokemus olisi saattanut jäädä kevyemmäksi. Miesopettajia olisi voinut olla mukana, jolloin aineistoon olisi saatu myös miesten kokemuksia, jotka saattavat olla erilaisia kuin naisopettajilla. Haastatteluja voisi voinut tehdä esimerkiksi Pohjois-Suomessa, jolloin kansallista kattavuutta olisi saatu enemmän. Saattaa olla niin, että **koulunpito** näyttäytyy opettajille erilaisena esimerkiksi Kainuussa tai Lapissa kuin eteläisemmässä Suomessa. Haastattelut sujuivat teknisesti hyvin, vaikka yksi niistä tehtiin skypeen välityksellä. Hirsjärven ja Hurmeen (emt. 185) mielestä haastattelun pikainen litterointi tapahtuman jälkeen lisää haastattelun laatua. Litterointi tehtiinkin heti haastattelujen jälkeen, joskaan en tehnyt sitä itse. Ajan voittamiseksi ostin palvelun

eräältä asiaan perehtyneeltä yritykseltä. Valitsin litteroivan yrityksen tarkasti ja valintaan vaikutti yrityksen monivuotinen litterointikokemus, jonka katson olevan eräs laatutekijä.

Yhdistin ja hyödynsin tutkimuksessa kolmea aineistoa. Aineistojen yhdistämistä ja niiden hyödyntämistä tutkimuksessa kutsutaan aineistotriangulaatioksi (Seale 2007, 54). Tutkijatriangulaatio (Denzin 1989a; Flick 2004, 178; Seale 2007, 54) toteutui myös, sillä VETURI-hankkeen kokonaisaineiston keräämiseen ja analysointiin osallistui useita tutkijoita. Triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että saataisiin kattavampi kuva tutkimuskohteesta. Sitä pidetään eräänä keinona vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Flick 2004, 179–180).

Koko tutkimusprosessin ajan kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin itselleni muistiin jatkuvasti kaikenlaisia tapahtumia tutkimusmatkani varrelta: keskusteluja, huomioita ja ajatuksia ja niiden kasvamista erilaisiksi ajatusrakenteiksi. Harmeja ja huolenaiheita, epätoivon ja jopa raivon hetkiä sekä oivalluksia ja onnistumisen kokemuksia. Patton (2015, 523) kehottaa tutkijaa aineiston analysointivaiheessa dokumentoimaan ideoita ja ajatuksia sekä tarkastelemaan ajatusprosesseja ja päätöksen tekokriteereitä, tutkimaan itseä ja oppimaan itsensä kognitiivisesti ja emotionaalisesti. Uskon oppimista tapahtuneen.

8.3.3 Metodi

Vaikka opettajan mielenmaisema on koulutustaustastani ja työkokemuksestani johtuen tuttua, pyrin tietoisesti siihen, että avoimin mielin kohtasin kohderyhmäni elämismaailmaa, josta opettajat ovat kertoneet kyselyssä, kirjoitelmissa ja haastatteluissa. Yritin lukea sen mitä ja miten kirjoitettiin, kuulla sen mitä ja miten sanottiin, jotta osaisin poimia ytimet ja päästä niiden tulkinnan kautta kuvaamaan ja ymmärtämään tutkimukseni kohteena olevaa ilmiötä. Tutkimusstrategisena valintana fenomenologis-hermeneuttinen ote tuki mielestäni parhaiten ymmärtämiseen pyrkivää tarkastelua. Teoreettisen viitekehyksen sijasta ilmiöihin ja niiden käsitteelliseen jäsentämiseen keskittyminen oli onnistunut valinta. (Henriksson & Friesen 2012, 1; Laine 2010, 29; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9, 10; Pulkkinen, 2010, 29.) Fenomenologia soveltuu tutkimusmetodina opetustoimen, hoitoalan, psykologian ja sosiaalityön alueille (Henriksson & Friesen 2012, 3) ja opetustoimen osalta tämä on osoitettu muun muassa tällä työllä.

Aineistolähtöisyys ohjasi tutkimukseni etenemistä ja koko aineiston analysoinnissa käytössä oli sisällönanalyysi, joka soveltui erinomaisesti tekstiaineiston analysointiin (Cohen ym. 2011, 563; Hsieh & Shannon 2005, 1278; Patton 2015, 541). Toinen analysointivaihtoehto olisi ollut fenomenologinen analysointi, joka olisi myös soveltunut hyvin valittuun tutkimusstrategiaan. Valitsin kuitenkin käytettäväksi koko aineistoon sisällönanalyysin, joka tiukasti paneutui aineiston sisältöön ja mahdollisti sosiaalisen todellisuuden ymmärtämisen subjektiivisella ja silti tieteellisellä tavalla (Zhang & Wildemuth 2009, 308). Sisällönanalyysin valintaa puolsi myös se, että sen käytössä olin toimijana varma. Kolme erilaista aineistoa muodostivat aineistotriangulaation, jolla vahvistin tutkimuksen luotettavuutta. Sitä olisi ollut mahdollista pyrkiä lisäämään käyttämällä yhden analysointimenetelmän sijasta useita erilaisia analysointimenetelmiä. Käytössä olisi

esimerkiksi voinut olla haastattelu-aineiston osalta joko keskusteluanalyysi tai diskurssianalyysi. Tässä tutkimuksessa päädyin kuitenkin siihen, että käytössäni oli vain yksi päämetodi, jotta varmistin kokonaisuuden hallinnan.

8.3.4 Tutkijan toiminta

Tutkijan positioon asettuminen oli mieluista ja työtehtävääni yliopistolla luontevasti liittyvää. Tiedeyhteisön jäsenyys jopa käytäväkeskusteluineen oli tutkimusta ja ajatteluprosesseja edistävää. Aineistoni hankinnassa pystyin hyödyntämään VETURI-hanketta, johon liittyen aineistot kerättiin. Hanke-aineistojen suunnitteluun, keräämiseen ja analyysiin osallistui lisäksi muita henkilöitä, jonka koin myös omaa tutkimustani jouduttavan.

Kokemukset opetustyöstä ja moninaiset suhteet opetustoimen henkilöstöön täydennyskoulutuksien ja kehittämishankkeiden kautta kulkivat osana minua mukana myös tutkijapositiona. Muistissani, joskin ehkä jo osin kultaan-tuneena oli myös kokemuksia erityisluokkani oppilaista, monista kiivaista yhteenotoistamme ja toisaalta yhteisen ymmärryksen ja tekemisen ilon rakentumisesta. Muistista ei ole myöskään hävinnyt hämmennykseni koulun aikuisten keskenään erilaisista työotteista tai ristiriitaisista tavoista olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Yhtäältä voinee ajatella, että opetustoimen kentän ja kielen sekä opettajan mielenmaiseman tuntemus voi tuottaa tutkimukseen jostain sellaista, jota ei ehkä muuten olisi mahdollista saavuttaa. Toisaalta olen kuitenkin pitänyt mielessä, että tutkijan on tiukasti tiedostettava heijastevaikutukset, joita syntyy esimerkiksi omista ammatillisista kokemuksista (Berger 2015, 219–220). Tietoisesti pyrin olemaan mahdollisimman ennakkoluuloton ja neutraali sekä uskollinen aineistolle ja keskittymään sen kertomaan tarinaan, sillä uskollisuus ilmiöille on fenomenologiassa tärkeää (Miettinen ym. 2010, 10).

Tutkimusta tehdessä pohdin sitä, miten tärkeää olikaan tutkijan henkilökohtainen kiinnostus tutkimusilmiötään kohtaan. Matka oli pitkä ja tie kuoppainen ja kivinen, mutta arvioin kulkemisen olleen mielekkäämpää, koska kohde oli itselle merkityksellinen. Tutkijan rooliin pitkä elämäkokemus antoi varmuutta sietää tutkimuksen tekemisen epävarmuutta, keskeneräisyyttä ja välillä jopa tutkimuksen junnaamista paikoillaan. Oli varsin opettavaista tuntea osaamattomuutta ja sitä, ettei välittömästi oivalla metodologian saloja tai näe asioiden välisiä hentoisia yhteyksiä. Toisaalta kokemus antoi varmuutta luottaa kirjoittamisessa ”omaan ääneen”, kuten Saldana (2011, 140) kehottaa.

8.3.5 Ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi

Ideoita uusiksi tutkimusaiheiksi virisi lähes koko tutkimuksen tekemisen ajan. Usea löydös ansaitsisi syvällisempää tarkastelua. Opettajien kokemusten tutkiminen on ollut kiintoisaa. Saman ilmiön laajempi tarkastelu isommalla aineistolla määrällisenä tutkimuksena olisi mielenkiintoista. Toisaalta seuraavana tutkimuskohteena voisivat olla sellaiset oppilaat, joilla arvioidaan tai tiedetään olevan psyykkistä oireilua. Näiden lasten ja nuorten ”oma ääntä” koululaisina on tärkeä saada kuuluville omien asioidensa asiantuntijoina. Vain he itse pys-

tyvät avaamaan psyykkisesti oireilevan oppilaan ajatuksia, tuntemuksia sekä toiveita ja tavoitteita. Kiehtovin tutkimuskohde olisi psyykkisesti sisäänpäin oireilevat oppilaat opetusryhmissä: miten heidät heidän omasta mielestään tunnistetaan ja huomioidaan koulussa? Kiinnostavaa olisi perehtyä myös oppilaiden jäämiseen pois koulusta: mistä se johtuu ja miten se saadaan väheneämään? Olisi mielenkiintoista selvittää ja havainnoida varsinkin kunnallisissa perusopetuksen kouluissa tarkemmin, mitä tapahtuu tilanteissa, joissa oppilaan toiminta on opettajien kuvailemaa ulospäin suuntautunutta oireilua. Tietääkö oppilas tarkasti mitä tekemisellä tavoitellaan, mitä tapahtuu seuraavaksi ja erityisesti mitä häneltä odotetaan? Mitä tapahtumahetkellä tekee oppilas, mitä tekee opettaja, millaista on heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa? Tuleeko oppilas nähdyksi? Miksi oppilaan oireilu alkaa, mihin se liittyy ja miten se loppuu? Mitä tapahtuu sen jälkeen? Oppilaat tutkimuskohteena edellyttää, että tavalla tai toisella saa luotua luottamuksellisia suhteita kohderyhmän lapsiin ja nuoriin. Vain siten voi vastavuoroinen vuorovaikutus toteutua ja kenties saa mahdollisuuden arvokkaan aineiston hankkimiseen. Koulukokemuksiin saattaa liittyä ikäviä tai kipeitä muistoja, joita käsitellessä vanhat haavat aukeavat uudelleen. Lasten ja nuorten kuulemiseen ja kohtaamiseen olisikin kehiteltävä sopivia menetelmiä tai työtapoja.

Kiinnostavia tutkimuskohteita, joihin voisi syventyä tarkemmin ovat myös opettajien pedagoginen yhteistyö psyykkisesti oireilevien oppilaiden opetuksessa tai moniammatillisten työryhmien työskentelyprosessien ja erityisesti vastuun rakentumisen tarkastelu eri toimijoiden näkökulmista. Kiusaamishavaintojen vähäisyys aineistossa oli hämmäntävä ja myös se kutsuu lisäselvittämiseen.

YHTEENVETO

Suomeen yhdistetään mielellään sanat hyvinvointivaltio, korkea koulutustaso, turvallisuus ja upeat PISA-tulokset. Menestyksen edellytyksinä pidetään globaalia kilpailukykyä, tehokkuutta, joustavuutta, huippuosaamista ja innovatiivisuutta (Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2006, 19). Perheiden elämässä yhteiskunnalliset muutokset näkyvät muun muassa arvoristiriitoina, huoltajien vähentyneenä kotona olona, kiireenä ja suorittamisena, työttömyyden kasvuna, arjessa apuna olevien sukulaisten merkityksen vähenemisenä, arvottomuutena sekä avioerojen ja yksinhuoltajuuden kasvuna (mukaellen Lehto-Salo 2011, 13). Yhteiskunnan kokonaisuus heijastuu yksilöissä. Lapset ovat silti lapsia, kuten aiemminkin. He tarvitsevat turvalliset kotiolot ja perusluottamuksen, pysyviä aikuisia, rakkautta ja hoivaa, rutiineja ja ennakoitavuutta sekä vastavuoroisia vuorovaikutussuhteita. Meillä on tällä hetkellä enemmän tietoa lapsista ja nuorista ja heidän tukemisestaan kuin koskaan aiemmin: silti olemme hämmentyneitä ja välillä pulassa heidän kanssaan niin kodeissa kuin koulussakin.

Koulussa opetustyöhön kietoutuu monia konteksteja. Tämän erityispedagogian tieteenalan laadullisen tutkimuksen opettajien työn konteksteiksi valitsin institutionaalisen, pedagogisen ja medikalistisen kehyksen. Ne ovat opettajan arkea, kun opetusryhmässä on lapsia ja nuoria, joilla on psyykkistä oireilua. Tiedetään, että mielenterveyden häiriöt ovat tavallisia koululaisten terveysongelmia (Santalahti & Marttunen 2014, 186) ja että tunne-elämän ja käyttäytymisen problematiikka hankaloittaa lapsen elämää. Tiedossa on myös, että positiivinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä lisää koulumyönteisyyttä (Baker 2006, 211). Opettajan lämminhenkisyydellä on myönteinen yhteys muun muassa oppilaan sopeutumiseen, motivaatioon, hyvinvointiin sekä käyttäytymiseen (Pakarinen ym. 2014). Käyttäytymisen problematiikka saattaa puolestaan hankaloittaa vuorovaikutussuhdetta opettajan kanssa (Buyse ym. 2008). On lisäksi todettu, että oppilaiden käyttäytymiseen liittyvää problematiikkaa ja opetusryhmien järjestyksenpidon pulmia pidetään usein syynä opettajien stressiin ja jopa loppuunpalamiselle (Kokkinos 2007; Sutton & Wheatley 2003; Tsouloupos ym. 2010).

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella perusopetuksen opettajien kokemuksia oppilaista, joilla on psyykkistä oireilua. Tavoitteeseen edettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen. Yhteensä 246 opettajaa kertoi kyselyin, kirjoitelmin ja haastatteluin kokemuksistaan. Näiden avulla tavoiteltiin ilmiön syvällistä ymmärtämistä, jota tuki fenomenologis-hermeneuttinen taustafilosofia. Löydöksiä perusteella selvisi, että oppilaita, joilla on psyykkistä oireilua, opiskelee useissa paikoissa: perusopetuksen koulujen opetusryhmissä ja erityisryhmissä, erityiskouluissa, sairaalaopetuksessa ja valtion koulukotien kouluissa. Osalla oppilaista on erityisen tuen päätös. Osaa opettaa muodollisesti kelpoinen erityisopettaja. Kelpoisten erityisopettajien osuus on korkea sairaalaopetuksessa.

Vaikuttaa siltä, että opettajat tunnistavat hyvin oppilaiden ulospäin suuntautuneen oireilun, mutta tuntevat osaamattomuutta ja epävarmuutta oppilaan kohtaamisessa ja hänen toimintaansa puuttumisessa. Ulospäin suuntautuneen

oireilun varhainen tunnistaminen siis toteutuu, sen sijaan varhainen puuttuminen jää uupumaan. Ulospäin suuntautuneen oireilun ei arvioida lisääntyneen, joskin näiden oppilaiden koetaan vievän paljon opettajan aikaa. Vaikuttaa siltä, että opettajan pedagogisen hallinnan tunne on vähäistä varsinkin toimittaessa ulospäin oireilevien oppilaiden kanssa. Oppilaiden sisäänpäin kääntynyt oireilu jää usein opettajilta huomaamatta. Toisaalta sen huomioinnista kannetaan myös huolta. Osa lapsista oireilee sekä ulos- että sisäänpäin ja osa oppilaista jättäytyy kokonaan pois koulusta. Kiusaamishavaintoja oli huomattavan vähän. Opettajien keskinäistä yhteistyötä on yllättävän vähän. Osa opettajista koki itsensä osaamattomaksi ja riittämättömäksi. He tuntuvat jäävän yksin, ilman kollegiaalista vertaistukea.

Opettajien pedagogisia valintoja ohjaa eniten oppilaan tarvitsema tuki, vaikka usea opettaja koki pulmalliseksi sopivien tavoitteiden asettamisen. Opettajat pohtivat oireilevien oppilaiden koulukuntoisuutta. Siirtämisen ja pois lähettämisen kulttuuri näkyy aineiston mukaan perusopetuksen kunnallisissa kouluissa. Oireilevat oppilaat halutaan siirtää muualle: erityisopettajalle, tutkimuksiin tai hoitoon. Toisaalta opettajille ei ole selvää, mikä on oikea ja sopiva toimijataho, jonne oireilevan oppilaan voi ohjata. Löydöksiä perusteella vaikuttaa siltä, että oireilevan oppilaan asioiden edistämisen vastuunottaja on epäselvä. Moniammatilliseen yhteistyöhön opettajat olivat tyytymättömiä varsinkin kunnallisissa kouluissa: sen ei koeta edistävän oppilaan asioiden hoitamista. Opettajat toivovat ja tarvitsevat täydennyskoulutusta, kollegiaalista vertaistukea ja työnohjausta. Pedagoginen konteksti vaikuttaa löydöksiä perusteella olevan kevyempi kuin alun perin arvelin. Medikaalinen konteksti puolestaan painottui arvioitua enemmän.

Yhteiskunnallisiin kiihkeisiin muutoksiin tarvitaan myönteisiä vastavoimia ja pehmeitä arvoja. Näitä koulu parhaimmillaan tarjoaa ja se voi olla jopa maailman paras paikka. Hyvinvoiva, osaava opettaja on kuin valon soturi, joka näkee jokaisessa oppilaassaan ”hyvää ja kaunista”. Uupuneena tätä ei näe. Opettajan työ on mittaamattoman arvokasta ja siksi siihen tulee monipuolisesti panostaa.

SUMMARY

Finns prefer to associate Finland with terms such as welfare state, high level of education, safety and amazing PISA scores. Global competitiveness, efficiency, flexibility, top expertise and innovativeness are seen as the requirements for success (Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2006, 19). In the lives of families, societal changes manifest as value conflicts, parents spending less time at home, pressures of urgency and performance, growth of unemployment, decreased significance of relatives helping out in every-day life, feelings of worthlessness and an increased number of divorces and single parents, among others (adapted from Lehto-Salo 2011, 13). Changes on the societal level are reflected in individuals. Children are still children: they need a safe home environment and basic trust, lasting adult relationships, love and nurture, routines and predictability as well as reciprocal relationships. Currently we have more knowledge of children and adolescents and on how to support them than ever before; yet we are still confused and at a loss as to what to do with them, both at home and at school.

Many contexts are intertwined with teaching work at school. In this special educational qualitative study, the institutional, pedagogical and medicalisation frameworks were chosen as teacher's works key contexts. They are part of teachers' every-day life, as teaching groups have children and adolescents with emotional and behavioural disorders. It is known that mental health disorders are common health problems among comprehensive school pupils (Santalahti & Marttunen 2014, 186) and that emotional and behavioural disorders make children's lives more difficult. It is also known that positive interaction between a teacher and pupil increases positive attitudes towards school (Baker 2006, 211). A warm and friendly teacher is positively associated with a pupil's ability to adapt as well as a pupil's motivation, well-being and behaviour (Pakarinen et al. 2014). Problematic behaviour, however, may complicate the interaction relationship with a teacher (Buyse, Verschuere, Doumen, Van Damme and Maes 2008). Problems with pupils' behaviour and difficulties in classroom management are often mentioned as a cause for teacher's stress and even burnout (Kokkinos 2007; Sutton & Wheatley 2003; Tsouloupos ym. 2010).

The aim of this study was to examine comprehensive school teachers' experiences of pupils with emotional and behavioural disorders at school. The study proceeded by utilising inductive content analysis. Altogether 246 teachers discussed their experiences, in questionnaires, in writing and in interviews. These data collection methods were used to gain a profound understanding of the phenomenon, supported by a hermeneutic phenomenological philosophical background.

It appears that a teacher's feeling of being in pedagogical control is tenuous especially when working with pupils showing outward symptoms. There is also surprisingly little collaboration between teachers. Some teachers felt that they were unqualified and were not doing enough. It seems that teachers are left alone without pedagogic peer support.

Based on the findings, it was discovered that pupils with emotional and behavioural disorders conduct their studies in several places: in regular and special teaching groups at comprehensive schools, in hospital schools as well as reform schools provided by the state's child welfare services. Some pupils have received an official decision concerning special support. Some are taught by a formally educated special needs teacher. In hospital schools, the proportion of formally educated special needs teachers is high.

It seems that teachers are good at identifying outward symptoms in pupils, but they feel unqualified and insecure about encountering the pupil and intervening in his or her actions. Outward symptoms are therefore identified early, but early intervention is lacking. Outward symptoms are not estimated to have increased, but teachers feel that these pupils take a large portion of the teacher's time. Inward symptoms in pupils often go unnoticed by teachers. On the other hand, teachers are also worried about taking such symptoms into account. Some children show both inward and outward symptoms, and some pupils drop out of school completely. There were considerably few observations of bullying.

The pedagogical choices of teachers are mostly guided by the pupil's support needs, even though several teachers felt that it is difficult to set suitable goals. Teachers analyse whether symptomatic pupils are healthy enough to go to school. The culture of transferring pupils and sending them away is seen in common schools in comprehensive education. Schools want to transfer symptomatic pupils elsewhere: to special needs teachers, to tests or to treatment. On the other hand, it is not clear to teachers as to who would be the appropriate and suitable actor to whom the pupil could be directed. Based on the findings, it seems that teachers are unclear about who should take responsibility for helping a pupil with symptoms. Teachers were unsatisfied with multi-professional collaboration especially in common schools: it is not seen to promote the advancement of a pupil's issues.

Teachers hope for and need complementary training, pedagogical peer support and professional guidance. Based on the findings, the pedagogical context appears to be less prominent than I originally expected. The context of medicalisation, however, was emphasised more than I estimated.

Acute societal changes require positive counterforces and soft values. At its best, the comprehensive school provides these, and it can even be the best place in the world. A mentally and physically healthy, qualified teacher is like a warrior of light who sees 'something good and beautiful' in each pupil. If you are exhausted, you cannot see it. A teacher's work is immeasurably valuable and should therefore receive resources and investment in various ways.

LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. 2007. Nuoren psyykinen oireilu - häiriö vai normaalia kehitystä? *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 123 (2), 207-213.
- Agee, J. 2009. Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 22 (4), 431-447.
- Ahonen, A. 2010. Psychosocial well-being of schoolchildren in the Barents region: a comparison from the northern parts of Norway, Sweden and Finland and Northwest Russia. Lapin yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 50. Väitöskirja.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 5. Helsinki.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 372-392.
- Alasuutari, P. 2012. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Osuuskunta 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.
- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5. painos. Washington: American Psychiatric Association.
- Anttila, N., Huurre, T., Malin, M. & Santalahti, P. 2016. Mielenterveyden edistäminen varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen. Katsaus menetelmiin ja kirjallisuuteen. Työpaperi 003. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. Viitattu 1.2.2016. <http://www.julkari.fi/handle/10024/130003/>
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä: peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis*. Väitöskirja.
- Aunola, K. 2001. Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment and family environment. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 178. Väitöskirja.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 60-78.
- Backman, J. 2016. Kokemus äärellisyyden kohtaamisena. Puheenvuoro Kokemuksen tutkimuksen päivillä 3.11.2016. Tampere.

- Backman, J. & Himanka, J. 2007. Fenomenologia. Viitattu 3.10.2016.
<http://filosofia.fi/node/2712#Käsitehistoria/>
- Baker, J. A. 2006. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44 (3), 211-229.
- Bennett, P. L. 2006. Helpful and Unhelpful Practices in Meeting the Needs of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties: A Pilot Survey of Staff Views in One Local Authority. *British Journal of Special Education* 33 (4), 188-195.
- Berger, R. 2015. Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15 (2), 219-234.
- Beresford, P. 2003. *It's Our Lives. A short Theory of Knowledge, Distance and Experience*. London: OSP for Citizen Press in association with Shaping Our Lives.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 291. Väitöskirja.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. 2003. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Borg, A. 2015. *Lasten mielenterveyden edistäminen ja mielenterveyshäiriöiden ehkäisy. Näyttöön perustuvien menetelmien kartoitus*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 42.
- Burns, M., Riley-Tillman, T.C. & VanDerHeyden, A. 2012. *Academic and behavioral interventios*. New York: Guilford Press.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. 2008. Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology* 46 (4), 367-391.
- Christians, C.G. 2011. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4. painos. California: SAGE Publication, 61-80.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research Methods in Education*. 7. painos. Abingdon: Routledge. Viitattu 2.3.2016.
<https://www.dawsonera.com/readonline/9780203720967/>
- Coleman, M. C. & Webber, J. 2002. *Emotional and behavioral disorders: theory and practice*. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Cook, M. N. & Weldon, K. 2006. *Counselling kids with emotional and behavioral problems in the schools*. Denver Colo: Love Publishing Company.
- Crone, D. A., Hawken, L. S. & Horner, R. H. 2010. *Responding to problem behavior in schools: the behavior education program*. 2. painos. New York: Guilford Press.
- Daniels, H. 2006. Rethinking intervention: changing the Cultures of Schooling. *Emotional and Behavioral Difficulties* 11 (2), 105-120.
- Denzin, N. K. 1978. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2. painos. New York: McGraw-Hill.

- Denzin, N.K. 1989a. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. 2011. *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4. painos. California: SAGE Publication, 1-19.
- Dunham, J. 2002. *Stress in teaching*. 2. painos. London: Routledge.
- EDU.fi. 2010. *Koulukodit*. Viitattu 5.8.2015.
http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/koulukotiopetus/koulukodit/
- Elonheimo, H. 2010. *Nuorisoriikollisuuden esiintyvyys, taustatekijät ja sovittelu*. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis* 299. Väitöskirja.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C.S. 2013. *Classroom management as a Field of Inquiry*. Teoksessa E. Emmer, E. Sabornie, C.M. Evertson & C.S. Weinstein (toim.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. New York: Routledge, 3-15.
- Ferguson, D. L. 2008. *International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone*. *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 109-120.
- Finlay, L. 2012. *Debating phenomenological methods*. Teoksessa N. Friesen, C. Henriksson & T. Saevi (toim.) *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. 4. painos. SensePublishers, 17-37.
- Flick, U. 2004. *Triangulation in Qualitative Research*. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd., 178-183.
- Gadamer, H. & Nikander, I. 2009. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gimpel, G. A. & Holland, M. L. 2003. *Emotional and behavioral problems of young children: effective interventions in the preschool and kindergarten years*. New York: Guilford Press.
- Given, L. M. 2008. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Grossman, H. 2000. *Emotional and Behavioral Problems in the Classroom: a Memoir*. Springfield: Charles C Thomas Publisher, Ltd.
- Guba, E.G. 1990. *The alternative paradigm dialog*. Teoksessa E.G. Guba (toim.) *The Paradigm dialog*. Newbury Park. Sage, 17-30.
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E., E. 2012. *Validity and reliability (credibility and dependability) in qualitative research and data analysis*. Teoksessa G. Guest, K. M. MacQueen & E. Namey E. (toim.) *Applied Thematic Analysis*. e-book, 79-107.

- Gyllenberg, D., Gissler, M., Malm, H., Artama, M., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Brown, A. & Sourander, A. 2014. Specialized Service Use for Psychiatric and Neurodevelopmental Disorders by Age 14 in Finland. *Psychiatric Services* 65 (3), 367–373.
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. 2016. The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education* 31 (2), 171–186.
- Hankamäki, J. 2008. Dialoginen filosofia: teoria, metodi ja politiikka. 2. uud. painos. Helsinki: Books on Demand cop.
- Hartney, E. 2008. *Stress Management for Teachers*. London: New York: Continuum international Pub. Group.
- Hattie, J.A.C. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Oulun yliopisto. *Universitatis Ouluensis E 96*. Väitöskirja.
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. *Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 257*. Väitöskirja.
- Helkama, K. 2015. *Suomalaisten arvot: mikä meille on oikeasti tärkeää?* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Henriksson, C. 2012. Hermeneutic Phenomenology and Pedagogical Practice. Teoksessa N. Friesen, C. Henriksson & T. Saevi (toim.) *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. 4. painos. SensePublishers, 119–137.
- Henriksson, C. & Friesen, N. 2012. Introduction hermeneutic phenomenology. Teoksessa N. Friesen, C. Henriksson & T. Saevi (toim.) *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. 4. painos. SensePublishers, 1–14.
- Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C 416*. Väitöskirja.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. *Työrauha tavaksi: kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Honkanen, M., Moilanen, I., Taanila, A., Hurtig, T. & Koivumaa-Honkanen, H. 2010. Luokanopettaja lapsen mielenterveyden edistäjänä ja ennustajana. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 126 (3), 277–282.
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research* 15 (9), 1277–1288.

- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa: työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Viitattu 13.10.2016
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm33.pdf>
- Ilomäki, E. 2012. Conduct disorder among girls: violent behaviour, suicidality and comorbidity: a study of adolescent inpatients in Northern Finland. Oulun yliopisto. Universitatis Ouluensis D 1171. Väitöskirja.
- Isotalo, P. 2006. Lehtori Janssonin kiusaus. Fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisemisestä. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis C 243. Väitöskirja.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 13. painos. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Jokinen, K. 2008. Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 243–250.
- Juvonen, J. 2015. Kun lyhytkin matka on liian pitkä. Esitys Mun sieluun sattuu –seminaarissa 5.11.2015. Jyväskylä.
- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fröjd, S. 2010. Nuorten mielenterveyshäiriöt koulumaailmassa. Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim 126 (17), 2033–2039.
- Kansaneläkelaitos. Kelan työkyvyttömyyseläkkeen saajat sairauden mukaan. Viitattu 1.4.2015
http://raportit.kela.fi/ibi_apps/WFServlet?IBIF_ex=NIT093AL/
- Kauffman, J. M. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 6. painos. New Jersey: Merrill.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2009. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 9. painos. New Jersey: Pearson.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2013. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 10. painos. Boston: Pearson.
- Kauppi, T. 2015. Opettaja kiusattuna. Perusopetuksen opettajien kokemuksia vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 253. Väitöskirja.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 438. Väitöskirja.
- Kautto-Koivula, K. & Huhtaniemi, M. 2006. Rengistä isännäksi. Vapaaksi kvartaalitalouden talutusnuorasta. Helsinki: Edita Publishing Oy.

- Kinnunen, P. 2011. Nuoruudesta kohti aikuisuutta: varhaisaikuisen mielenterveys ja siihen yhteydessä olevat ennakoivat tekijät. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tampereensis: 1140. Väitöskirja.
- Kitinoja, M. 2005. Kujan päässä koulukoti: tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja kouluhistoriasta. Helsingin yliopisto. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. 150. Väitöskirja.
- Kiuru, N., Lerkkanen, M., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A. & Nurmi, J. 2013. The Role of Reading Disability Risk and Students' Reading Fluency in Grade 4. *Reading Research Quarterly* 48 (4), 349–368.
- Klassen, R. & Chiu, M. 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience and job stress. *Journal of Education Psychology* 102 (3), 741–756.
- Kokkinos, C. M. 2007. "Job Stressors, Personality and Burn out in Primary School Teachers." *British Journal of Educational Psychology* 77 (1), 229–243.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2014. Erityisen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Jyväskylä.
- Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni": opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 210. Väitöskirja.
- Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassinpelto, O. & Pesonen, H. 2015. Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI. Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle. Jyväskylä.
- Korhonen, R. 2005. Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa. Opettajien kokemuksia draamaleikistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C* 224. Väitöskirja.
- Kortteinen, M. 2005. Ymmärtämisen ongelma eettisenä kysymyksenä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Teoksessa Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Stakes. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Työpapereita 4/2005. Helsinki, 23–27. Viitattu 22.5.2016
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Lapin yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 48. Väitöskirja.
- Kouluhallitus 1976. Mielenterveydellinen aines oppilaan ohjauksessa. Helsinki: Kouluhallitus.
- Koulutuksen tutkimuslaitos 2015. PISA - Suomen menestystarina. Viitattu 1.4.2015 www.ktl.jyu.fi/pisa/
- Kumpulainen, T. 2014. Opettajat Suomessa 2013 = Lärarna i Finland 2013. Koulutuksen seurantaraportit. 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuoksellisuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 169. Väitöskirja.

- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 61. Väitöskirja.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Väitöskirja.
- Kärkkäinen, R. 2011. Doing better? Children's and their parents and teachers perceptions of the malleability of the child's academic competences. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 14. Väitöskirja.
- Laine, P. 2016. Koulukuntoisuus - nuorispsykiatrin näkökulmasta yhteiseen näkökulmaan? Esitys opetus- ja kulttuuriministeriön Vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän kokouksessa 18.3.2016. Helsinki.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. (3. uud. ja täyd. painos.) Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laki Lastensuojelulain muuttamisesta 1302/2014. Viitattu 1.2.2014
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141302>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477/>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Viitattu 2.2.2014
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642/>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/2013. Viitattu 2.2.2014
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131288>
- Lastensuojelu 2014. Tilastoraportti. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 24.4.2014
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129537/Tr25_15.pdf?sequence=4/
- Lastensuojelulaki 417/2007. Viitattu 1.2.2014
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Landrum, T. J. 2011. Emotional and behavioral disorders. Teoksessa J. M. Kauffman, D. P. Hallahan (toim.) Handbook of Special Education. New York: Routledge, 209–220.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Toimintakulttuurin muuttuminen. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–65.
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H. & Martelin, T. A., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. 2006. Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Yhteiskuntapolitiikka 71 (4), 402–410.
- Lehdistö tiedote. 2012. Käytöshäiriöitä ei tunnusteta. Viitattu 1.3.2013
http://yle.fi/uutiset/kaytoshairioita_ei_tunnusteta/6326096/

- Lehdistötiedote. 2013. Pitääkö koululintarin vanhempia sakottaa. Viitattu 7.2.2013
http://yle.fi/uutiset/pitaako_koululintarin_vanhempia_sakottaa/6453621/
- Lehdistötiedote. 2014. Jo pienillä lapsilla mielenterveysongelmia - lyövät ja purevat koulussa. Viitattu 4.2.2014
http://yle.fi/uutiset/jo_pienilla_lapsilla_mielenterveysongelmia_lyovat_ja_purevat_koulussa/7061575/
- Lehdistötiedote. 2014. Oppilaat virtsasivat lattioille - vessat lukkoon. Viitattu 8.2.2014
http://yle.fi/uutiset/oppilaat_virtsasivat_lattioille_vessat_lukkoon/6483928/
- Lehto-Salo, P. 2011. Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämissaasteena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 414. Väitöskirja.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park California: Sage.
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan on rehtorilla korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis C 388. Väitöskirja.
- Lämsä, A. (toim.) 2009. Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psykiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lönnqvist, J. 2013. Mielenterveyden häiriöiden luokittelu ja diagnostiikka. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) Psykiatria. 9.-10. uud. painos. Helsinki: Duodecim, 47-68.
- 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.
- Lönnqvist, J. & Lehtonen, J. 2014. Psykiatria ja mielenterveys. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen, T. Partonen & V. Ahlberg (toim.) Psykiatria. 11. uud.painos. Helsinki: Duodecim, 18-35.
- Manninen, M., 2013. Koulukotiin sijoitettujen nuorten psykiatrinen oirekuva ja ennuste. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Terveiden- ja hyvinvoinninlaitos 112. Väitöskirja.
- Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T. & Viialainen, R. 2013. Nuorten mielenterveyshäiriöt: opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Marttunen, M. & Karlsson, L. 2013. Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt. Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille 25. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 7-14.

- Mattila, K. 2007. Arvostava kohtaaminen: arjessa, auttamistyössä ja työyhteisössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mayring, P. 2004. Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. 1.painos. SAGE Publications Ltd. London, 265–269.
- Mertens, D. M. & McLaughlin, J.A. 2011. Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. 3. painos, verkkojulkaisu. California: Sage. Viitattu 23.4.2015 <http://methods.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/Book/research-and-evaluation-methods-in-special-education/n1.xml>
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M.Taajamo & J. Välijärvi (toim.) 2014. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylä. 55–66. Viitattu 24.8.2015 <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D114.pdf>
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 2063. Väitöskirja.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Kehityksen nykytila. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. 3. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 90-99.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 2009. *Changing problem behavior in schools*. Charlotte N.C.: Information Age Publishing, Inc.
- Mäkelä, K. 2005. Sosiaalitutkimuksen eettinen säätely. Teoksessa *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. Stakes. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Työpapereita 4/2005. Helsinki, 4–15. Viitattu 22.5.2016 <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>
- Mäkitalo, O. 2008. Huumevalistus ja sen muunnelmat. Opettajien käsityksiä huumevalistukseen suuntautuneesta koulukasvatuksesta ja opetuksesta. Oulun yliopisto. *Universitatis Ouluensis E* 101. Väitöskirja.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible. *International Journal of Whole Schooling* 8 (1), 21–39.
- Nieminen, L., Ullakonoja, R., Haapakangas, E., Huhta, A., Rautio, I. & Alderson, C. 2014. Laajan koululaisaineiston tutkimuseettiset haasteet. Teoksessa M., Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) 2014. *A-FinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 7.*, 147–162. Viitattu 15.5.2016 ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/download/48165/13966
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. 2015. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with classwide positive behav-

- our support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education* 30 (2), 274–285.
- Oikeuskanslerinvirasto. 2012. Yhdenvertainen oppilashuolto ei toteudu. Viitattu 30.3.2013
<http://www.okv.fi/fi/tiedotteet/379/yhdenvertainen-oppilashuolto-ei-toteudu/>
- Oja, S. 2012. Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Ojala, T. 2015. Opettaja odottaa minua! Viitattu 20.3.2016
<http://www.sairaalaopetus.fi/category/saiko-blogi/>
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E. & Pirttimaa, R., 2015. Erityinen tuki: erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus 2. Jyväskylä: Helsingin yliopisto: Jyväskylän yliopisto. Vaativan erityisen tuen VETURI-hanke.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010:1. Viitattu 1.4.2016
http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf/
- Opettajien ammattijärjestö. 2013. Koulun lisääntyneet väkivaltilanteet huolettavat OAJ:tä. Viitattu 17.5.2013
http://www.oaj.fi/cs/oaj/Tiedotteet?contentID=1363787875225&page_name=koulun+lisentyneet+vakivaltilanteet+huolettavat+oajt/
- Opettajien ammattijärjestö. 2013. Opettajille keinoja työrauhan ylläpitämiseen. Viitattu 3.3.2013
http://www.oaj.fi/cs/oaj/Tiedotteet?contentID=1363787875465&page_name=opettajille+keinoja+tyrauhan+yllpitamiseen/
- Opettajien ammattijärjestö. 2014. Lisääntynyttä opettajien epäasiallista kohtelua ei saa hyväksyä. Viitattu 2.5.2014
http://www.oaj.fi/cs/oaj/Tiedotteet?contentID=1363788629039&page_name=Lisaantynyt+opettajien+epaasiallista+kohtelua+ei+saa+hyvaksya/
- Opetushallitus. 2015 Perusopetus. Viitattu 3.5.2015
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/
- Opetushallitus. 2016. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Viitattu 1.2.2016
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki/
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta 2. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Vaativan erityisen tuen kehittämissuunnitelman muistio 30.11.2015. Julkaisematon työpöytä. Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opettajankoulutusfoorumi uudistamaan opettajien perus- ja täydennyskoulutusta. Viitattu 27.1.2016

- <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/01/opettajankoulutusforumi.html?lang=fi/>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Viitattu 2.3. 2014
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä: etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- 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.
- Patton, M. Q., 2015. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. 4. painos. California: SAGE Publications, Inc, Thousand Oaks.
- Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Johdanto. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa - lapset ja nuoret instituutiota uudistamassa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 9–21.
- Peltonen, J. 2011. Semanttinen näkemys ja kasvatustieteellinen teorianmuodostus. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*, 44–65. Helsinki: University Press.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula (toim.) *Opettajuuden psykologia*. 2. uud. painos. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus, 12–61.
- Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? – fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa. (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 319–333.
- Perusopetuksen laatukriteerit: perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja ilta-päivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. 2012. Uud. painos. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 29.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet / Opetushallitus 96.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. 2011. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:20.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Viitattu 2.9.2015
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Viitattu 1.2.2015
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628/>
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. 2011. Analyzing talk and text. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4.th ed. California: SAGE Publication, 529–543.

- Pesonen, H. 2016. Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta 380. Väitöskirja.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset vaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus Kirja Oy, 58-69.
- Prokoulu. Viitattu 19.2.2016 www.prokoulu.fi/
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 25-44.
- Puustjärvi, A. 2015. Onko lapsi koulukuntoinen? Miten määritellään ja kuka päättää? Esitys Lastenpsykiatriyhdistyksen moniammatillisilla syyspäivillä 10.11.2015. Helsinki.
- Pylkkänen, K. 2013. Neuropsykiatrisen avohoidon laatusuositus. Viitattu 6.4.2014 http://www.nuorisopsykiatrisen-yhdistys.org/wp-content/uploads/2013/09/SNPY_laatusuositus_1013.pdf
- Pönkkö, M. 2005. Erityisoppilaan psykiatrisen hoitoketju. Hoitoketjun tarpeen ja toiminnan monitahoarviointi. Oulun yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot - vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 94-104.
- Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa: Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta 236. Väitöskirja.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2000. Medikalisaatio ja psyykkiset häiriöt. Tieteessä tapahtuu. (3) Keskustelua. Viitattu 1.10.2016 <http://www.tieteessatapahtuu.fi/003/kesk.htm#kesk>
- Rauhala, L. 2006. Ihminen kulttuurissa - kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2007. Ihmistajunta tutkivana ja tutkittavana. Tieteessä tapahtuu. 25 (8), 21-26. Tulostettu 1.10.2016 <http://ojs.tsv.fi/index.php/tt/article/view/347>
- Rauhala, L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

- Rautava, M. 2015. Lapsen yksinäisyys on usein aikuiselle näkymätöntä. Viitattu 3.2.2016 <http://www.mll.fi/blogi/?x16855855=w26871754>
- Regmi, K. 2014. *Triangulation in Healthcare Research: What Does it Achieve?* (verkkojulkaisu) London: SAGE Publications Ltd. Viitattu 4.9.2015 <http://methods.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/base/download/Case/triangulation-in-healthcare-research-what-does-it-achieve>
- Rimpelä, M. 2008. Lasten ja nuorten hyvinvointi. Teoksessa P. Moisio, S. Karvonen, J. Simpura & M. Heikkilä (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2008*. Helsinki: Stakes.
- Rimpelä, M. 2010. Lapsiperheiden määräaikainen hyvinvointiarviointi: yhteinen haaste ammattiryhmille ja hallintokunnille. *Perhetutkimuksen päivät 2010*.
- Rimpelä, M. 2015. Lapsi oppii hyvinvointia ja myös pahoinvointia kehitysyhteisöjen kasvatuskumppanuudessa. Viitattu 2.2.2016 <https://www.youtube.com/watch?v=BjESEbB0Vvk/>
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S. & Colpin, H. 2014. Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology* 52 (5), 495-510.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityisopetus- ja huolto Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Rutherford, R. B., Quinn, M. M., Mathur, S. R. & Wood, F. H. 2004. *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*. New York: Guilford Press.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Rytkönen, M., 2013. *Kehityskulkuja ja väliintuloja: ekologinen näkökulma vakavan väkivallanteon tehneiden nuorten sosioemotionaalisen terveyden kehitykseen*. Itä-Suomen yliopisto. *Terveystieteiden tiedekunta 177*. Väitöskirja.
- Rämä, I. 2015. *Yhdessä luotua: Tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulun kontekstissa*. Helsingin yliopisto. *Käyttäytymistieteellinen tiedekunta 377*. Väitöskirja.
- Sahlberg, P. & Korpela, S. 2015. *Suomalaisen koulun menestystarina: ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into. Suomennettu alkuteoksen 2. painoksesta, joka on ilmestynyt nimellä *Finnish lessons 2.0*.
- Sairaalaopetus 2015. Viitattu 13.11.2015 www.sairaalaopetus.fi/
- Sairaalaopetusjaosto 2015. *Terminologia*. Julkaisematon työpaperi. Opetus- ja kulttuuriministeriön Vaativan erityisen tuen kehittämisryhmä.
- Sajaniemi, N., Krause, C., M., Kujala, T., Silven, M., Jaakkola, T. & Nyyssölä, K. 2012. Johtopäätöksiä. Teoksessa T. Kujala, C. Krause M., N. Sajaniemi, M. Silven, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti*. *Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma*. 1. painos, verkkojulkaisu. Opetushallitus, 64-67. Viitattu 3.9.2015

- http://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF/
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. E. 2015. Stressin säätely: kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saldana, J. 2011. *Fundamentals of Qualitative Research*. Cary, NC, USA: Oxford University Press.
- Salminen, J. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Salmivalli, C., Peets, K. & Hodges, E., V.E. 2011. Bullying. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*. 2. painos. Chichester; Malden MA: Wiley-Blackwell, 510–528.
- Sander, J. B., Sharkey, J. D., Olivarri, R., Tanigawa, D. A. & Mauseth, T. 2010. A Qualitative Study of Juvenile Offenders, Student Engagement, and Interpersonal Relationships: Implications for Research Directions and Preventionist Approaches. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 20 (4), 288–315.
- Santalahti, P. 2014. Lasten ja nuorten käytöshäiriöitä voidaan ehkäistä ja hoitaa. Tulostettu 2.9.2015 www.thl.fi/fi/-/lasten-ja-nuorten-kaytoshairioita-voidaan-ehkaista-ja-hoitaa
- Santalahti, P. & Marttunen, M. 2014. Lasten ja heidän vanhempiensa mielenterveys. Teoksessa J. Lammi-Tastula & S. Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 184–194.
- Santalahti, P., Sourander, A. & Piha, J. 2009. Lasten mielenterveyspalveluiden käyttö. *Lääketieteellinen Aikauskirja Duodecim* 125 (9), 959–964.
- Savolainen, H. 2016. ProKoulu. Käyttäytyminen muuttuu positiivisella palautteella. Esitys Kansallisilla erityisopetuksen kehittämispäivillä 22.4.2016. Helsinki.
- Schmidt, C. 2004. The Analysis of Semi-structured Interviews. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. (1. painos) SAGE Publications Ltd. London, 253–265.
- Sennett, R. & Koskinen, K. 2004. *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Tampere: Vastapaino.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. 2005. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* 43 (1), 39–60.
- Sinkkonen, H-M. 2007. *Kadonneet pojat: monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämänkulusta*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravesteyn, C. 2012. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do

- they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools* 49 (9), 892–909.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Sointu, E. T., 2014. Multi-informant assessment of behavioral and emotional strengths. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Somersalo, H., Solantaus, T. & Almqvist, F. 2002. Classroom climate and the mental health of primary school children . *Nordic Journal of Psychiatry* 56 (4), 285–290.
- Sourander, A. & Aronen, E. 2013. Lastenpsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 9.-10.uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 530–561.
- Sourander, A., Jensen, P., Davies, M., Niemela, S., Elonheimo, H., Ristikari, T., Helenius, H., Sillanmaki, L., Piha, J., Kumpulainen, K., Tamminen, T., Moilanen, I. & Almqvist, F. 2007. Who Is at Greatest Risk of Adverse Long-Term Outcomes? The Finnish From a Boy to a Man Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 46 (9), 1148–1161.
- Sourander, A., McGrath, P., Ristikari, T., Cunningham, C., Huttunen, J., Lingley-Pottie, P., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Kinnunen, M., Vuorio, J., Sinokki, A., Fossum, S. & Unruh, A. 2016. Internet-Assisted Parent Training Intervention for Disruptive Behavior in 4-Year Old Children. A Randomized Clinical Trial. Tulostettu 20.3.2016.
jamanetwork.com.ezproxy.jyu.fi/journals/jamapsychiatry/fullarticle/2494708
- Sourander, A., Multimaki, P., Nikolakaros, G., Haavisto, A., Ristikari, T., Helenius, H., Parkkola, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., Kumpulainen, K. & Almqvist, F. 2005. Childhood Predictors of Psychiatric Disorders Among Boys: A Prospective Community-Based Follow-up Study From Age 8 Years to Early Adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 44 (8), 756–767.
- Spilt, J.L., Koomen, H. M. & Thijs, J.T. 2011. Teacher Well-being: The importance of Teacher–Student relationship. *Educational Psychology Review* 23 (4), 457–477.
- Steinke, I. 2004. Quality Criteria in Qualitative Research. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE Publication Ltd., 185–190.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 2. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Suomen virallinen tilasto. 2015. Siviilisäädyn muutokset (verkkojulkaisu). Viitattu 28.3.2016. http://www.stat.fi/til/ssaaty/2014/ssaaty_2014_2015-04-21_tie_001_fi.html/
- Suomen virallinen tilasto. 2016. Erityisopetus (verkkojulkaisu). Viitattu 2.12.2016. http://www.stat.fi/til/pop/2016/pop_2016_2016-11-14_tie_001_fi.html

- Suorsa, T. 2014. Todellisinta on mahdollinen. Systeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatopsykologiseen kokemuksen tutkimukseen. *Universitas Ouluensis E 147*. Väitöskirja.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review 15* (4), 327-358.
- Swinson, J. 2008. The self-esteem of pupils in schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties: myth and reality. *British Journal of Special Education 35* (3), 165-172.
- Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala, E. Kontu, R. Pirttimaa, R. S. Hausstätter & I. Kjaldman (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: University Press, 21-33.
- Talvio, M. 2014. How do teachers benefit from training on social interaction skills? Developing and utilising an instrument for the evaluation of teachers social and emotional learning. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta 361. Väitöskirja.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014. Lastensuojelu 2014. Viitattu 3.5.2015. <https://www.thl.fi/fi/tilastot/tilastot-aiheittain/lasten-nuorten-ja-perheiden-sosiaalipalvelut/lastensuojelu/>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015. Kouluterveyskysely. Viitattu 9.10.2015. <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijaty/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/>
- Thomas, G. & Glenny, G. 2000. Emotional and Behavioural Difficulties: Bogus needs in a false category. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education. 21* (3), 283-298.
- Thuneberg, H. 2007. Is a Majority Enough? Psychological Well-being and Its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-regulation and Achievement at school. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta 281. Väitöskirja.
- Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2009. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos*. Tampere: Vastapaino, 264-272.
- Tjernberg, C. & Heimdal Mattson, E. 2014. Inclusion in practise: a matter of school culture. *European Journal of Special Education 29* (2), 247-256.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. 2010. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology 30* (2), 173-189.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uud. painos. Helsinki: Tammi.

- Tuomisto, T., Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2009. KiVassa Koulussa ei kiusata! Teoksessa A. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 173–183.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. Viitattu 22.5.2016
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf/
- United Nations. 2014. Mental Health Matters. Social Inclusion of Youth with Mental Health Conditions. Viitattu 12.12.2014
<http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/youth-mental-health.pdf>
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vainikainen, M., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 107–133.
- Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*, 13–24.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 501. Väitöskirja.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 1301. Väitöskirja.
- Visser, J., Daniels, H. & Cole, T. 2012. *Transforming troubled lives: strategies and interventions with children with social, emotional and behavioural difficulties*. United Kingdom: Emerald, Bingley.
- Waller, R. J. 2008. *The educator's guide to solving common behavior problems*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- World Health Organization Classifications. 2016. Viitattu 2.2.2016.
www.who.int/classifications/icd/revision/en/
- Zhang, Y. & Wildemuth, M. B. 2009. Qualitative Analysis of Content. Teoksessa M. B. Wildemuth (toim.) *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library*. Westport, CT, 308–319.
- Äärelä, T. 2012. "Aika paljon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla": nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto. *Universitatis Lapponiensis* 105. Väitöskirja.
- Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2015. "When you feel that your teacher cares, you cuss less at her". *Young prisoners thinking back at their teachers*. *Education Sciences & Psychology* 35 (3), 77–89.

Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2016. Caring teachers ten dos. "For the teacher, they might be just small things, but for the student they mean the world." *International Forum for Teaching and Studies* 12 (1), 10-20.

LIITTEET

LIITE 1. Vaativa erityinen tuki - termi

Termi "vaativa erityinen tuki" ei ole käytössä perusopetuksen normistossa. VETURI-hankkeessa se otettiin käyttöön, koska se kuvaa erinomaisesti tuen tarpeen vahvuutta. Termin käyttö on hankkeen aikana nopeasti laajentunut. Esimerkiksi virallisessa julkaisussa Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta 2014/2 käytetään ilmaisua vaativa erityisopetus, jonka pohjana on hankkeen tuottama ilmaisu (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

Opetus- ja kulttuuriministeriö on lisäksi asettanut 1.4.2015 alkaen asian-
tuntijoista koostuvan työryhmän, jonka tehtävänä on 1) Tuottaa määrällistä ja laadullista tietoa, selkiyttää käsitteistöä aihealueelta sekä tehdä esityksiä tiedonkeruun kehittämisestä, 2) Selvittää perusopetuksen yksittäisen tilastovuoden (lukuvuoden) ajalta niiden ilman päättötodistusta jääneiden oppilaiden määrä ja tilanne/ tausta, joiden oppivelvollisuusikä on täyttynyt ja jotka ovat jääneet ilman päättötodistusta terveydentilaan liittyvistä syistä sekä tehdä esitys päättötodistuksen suorittamisen edellyttämistä lainsäädännöllisistä ja rahoituskellisista tarpeista (kustannukset), 3) Selvittää erilaisten poikkeavien opetusjärjestelyjen laajuutta ja toimintatapoja, jotka liittyvät perusopetuslain 18 pykälän mukaisiin järjestelyihin sekä muissa tilanteissa, joissa oppilas ei saa valtioneuvoston asetuksen (1435/2001) mukaista tuntimäärää opetusta sekä 4) Kehittää joustavaa koulupolkua ja sen nivelvaiheita varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja sieltä toiselle asteelle ja työelämään. Tehtävänä on selvittää myös koulukiusaamisen ehkäisemisen toimintatapoja. Kehittämisryhmän toimikausi kestää 30.6.2017 saakka.

LIITE 2. Kyselylomake yleiskartoitus



YLEISKARTOITUS ERITYISEN TUEN TOTEUTUMISESTA

Hyvä vastaanottaja

Opetus- ja kulttuuriministeriö on antanut tehtäväksemme selvittää erityisen tuen toteutumista koko maassa. Tutkimus toteutetaan Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteistyönä Veturi-hankkeessa. Tämä kysely on sinulle, jonka opetusryhmässä on oppilaita, joiden erityisen tuen päätöksen / erityisopetussiirron taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, autismin kirjon diagnoosi, kehitysvamma tai monivammaisuus. Kyselyyn vastaaminen kestää n. puoli tuntia. Lomake on mahdollista tallentaa keskeneräisenä ja jatkaa täyttämistä myöhemmin, valitse silloin lomakkeen lopusta ”osittainen tallennus” ja anna pyydettyyn kohtaan sähköpostiosoitteesi, jonne saat linkin kyselyn jatkamiseksi. Tarkista, että sähköpostiosoite on oikein kirjoitettu, jotta jatkaminen on mahdollista. Kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti, ja vastaukset ovat anonyymeja, esim. vastaajan henkilöllisyyden tai koulun tiedot eivät ole tunnistettavissa. Pyydämme Sinua vastaamaan viikon kuluessa.

Kiitoksin ja yhteistyöterveisin, Vaativan erityisen tuen – Veturi-hanke

Raija Pirttimaa, professori, Jyväskylän yliopisto, Elina Kontu, dosentti, Helsingin yliopisto, Terhi Ojala, koulutusjohtaja, EduCluster Finland Oy, Henri Pesonen, tutkija, Helsingin yliopisto

TAUSTATIETOJA

Ikä

- alle 20
- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 tai vanhempi

Sukupuoli

- Mies
 Nainen

Koulutus erityisopettajaksi

- Erityisopettajan opinnot luokanopettajan opintojen jälkeen
 Erityisopettajan opinnot aineopettajan opintojen jälkeen
 Erityisopettajan opinnot lastentarhanopettajan opintojen jälkeen
 Erityisopettajan tai erityisluokanopettajan tai erityislastentarhanopettajan opinnot ylempään korkeakoulututkinnon osana
 Erityisopettajaopinnot ammattikorkeakouluopintojen tai vastaavien jälkeen
 Ammatillisen erityisopettajan opinnot
 Ei erityisopettaja- tai erityisluokanopettajankoulutusta
 Muu

Mikä?

Ellei sinulla ole erityisopettajan koulutusta onko sinulla muuta erityisopetuksen koulutusta?

- Olen suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot /approbatur opinnot
 Olen suorittanut erityispedagogiikan aineopinnot/cum laude opinnot
 Olen suorittanut erityispedagogiikan syventävät opinnot/laudatur opinnot
 Olen suorittanut erilaisia erityisopetukseen liittyviä kursseja
 Minulla on ammattitutkinto
 Minulla on korkeakoulututkinto

Mikä

ammattitutkinto?

Mikä

korkeakoulututkinto?

Tehtävänimikkeeni on

- luokanopettaja
 lastentarhanopettaja
 erityisopettaja
 erityisluokanopettaja
 erityislastentarhanopettaja
 ohjaaja

- koulunkäynnin ohjaaja
- koulunkäyntiavustaja
- kouluavustaja
- joku muu

Mikä?

Työkokemukseni erityisopetuksen tehtävissä

- Alle vuosi
- 1-4 vuotta
- 5-10 vuotta
- 11-19 vuotta
- 20-29 vuotta
- 30 vuotta tai enemmän

Työkokemukseni yhteensä opetustyössä (mukaan lukien erityisopetusvuodet)

- Alle vuosi
- 1-4 vuotta
- 5-10 vuotta
- 11-19 vuotta
- 20-29 vuotta
- 30 vuotta tai enemmän

TIETOJA KUNNASTA JA KOULUSTA

Kunta, jossa koulusi sijaitsee?

Koulun nimi

Koulun koko

- alle 100 oppilasta
- 100-500 oppilasta
- 501-1000 oppilasta
- yli 1000oppilasta

Kuinka moni koulun oppilasryhmistä on vain erityisen tuen oppilaille tarkoitettuja (eli ryhmissä ei ole muita oppilaita)? Merkitse 0, jos yhtään ryhmää ei ole tarkoitettu erityisen tuen oppilaille.

TIETOJA OPPILASRYHMÄSTÄ TÄLTÄ LUKU- VUODELTA (2011-2012)

Kuinka monta oppilasta opetusryhmässäsi on?

Onko ryhmä, jossa työskentelet vain erityisen tuen oppilaille?

- Kyllä
 Ei

Jos vastasit edelliseen kysymykseen ei, niin kuinka monta lasta ilman erityisen tuen päätöstä ryhmässäsi on?

Kuinka monella ryhmäsi oppilaista on pidennetty oppivelvollisuus? (Merkitse 0, jos kenelläkään ei ole pidennettyä oppivelvollisuutta).

Missä opetusryhmäsi sijaitsee fyysisesti?

- yleisopetuksen kanssa samoissa tiloissa
 yleisopetuksen koulussa, mutta eri tiloissa (kuten eri siivessä, eri rakennuksessa tms.)
 opetusryhmäni on täysin erillään yleisopetuksen ryhmistä tai koulusta (kuten päiväkodin, toimintakeskuksen, kuntoutuskeskuksen yms. yhteydessä)

Minkä ikäisiä erityistä tukea saavat oppilaasi ovat tänä vuonna? Merkitse oppilasmäärä alla oleviin kenttiin (merkitse 0, jos ikäryhmään ei kuulu yhtään oppilasta)

alle 7- vuotiaita kpl

7-12-vuotiaita kpl

13-16-vuotiaita kpl

yli 16-vuotiaita kpl

Millä perusteella ryhmäsi oppilaille on tehty erityisen tuen päätös / erityisopetus-siirto. Valitse perusteet ja ko. oppilaiden lukumäärät. Merkitse 0, jos ketään ei kuulu johonkin alla mainituista ryhmistä.

Heillä on diagnoosina kehitysvammaisuus, joka on arvioitu syväksi tai vaikeaksi

Heillä on muun tasoinen kehitysvammadiagnoosi tai kehityksen viivästymää

Heillä on autismikirjon diagnoosi

Heillä on vakavia psyykkisiä ongelmia

Heillä on jokin muu peruste

Joku muu, mikä?

**Milloin erityisen tuen päätös tai päätös erityisopetukseen siirrosta on tehty luok-
kasi oppilaille? Merkitse lukumäärä.**

Peruskouluun siirryttäessä

Ennen esiopetuksen alkamista

Esiopetuksen aikana

Perusopetuksen aikana

Minulla ei ole tietoa päätöksen ajankohdasta

Kuinka monelle oppilaallesi on laadittu pedagoginen selvitys ennen erityisen tuen päätöstä?

Millainen HOJKS oppilaillasi on, ilmoita lukumäärä?

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

– ei yksilöllistettyjä oppimääriä

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

– on yksilöllistettyjä oppimääriä

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)


– toiminta-alueittain opiskeleva oppilas

**Kuinka monta erityisen tuen päätöstä on purettu kuluvan lukuvuoden aikana
ryhmässäsi? Merkitse 0, jos päätöksiä ei ole purettu.**

TIETOJA ERITYISEN TUEN PIIRISSÄ OLEVIEN OPPILAIDEN OPETUKSESTA

Opetus voidaan järjestää oppilasryhmässä monella eri tavalla. Tässä joitakin esimerkkejä: jotkut rakentavat työviikon esimerkiksi oppiaineiden mukaisesti, joissakin kouluissa toteutetaan erimittaisia ja eriaiheisia projekteja ja teemoja, jotkut suunnittelevat opetuksen toiminta-alueiden mukaisesti, jotkut soveltavat jotakin ns. vaihtoehtoista pedagogiikkaa (esim. Montessori-menetelmä). **Kuvaile, miten sinä olet järjestänyt opetuksesi tänä lukuvuonna?**

Arvioi alla olevien tuen muotojen toteutumista oppilasryhmässäsi tänä lukuvuonna.

| | ei toteutu | toteutuu harvoin | toteutuu silloin tällöin | toteutuu usein | toteutuu hyvin usein |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  joustavat ryhmittelyt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ryhmäkokemuutokset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| samanaikaisopetus, yhteisopettajuus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kerhotoiminta tuen muotona | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| aamu- ja iltapäivätoiminta tuen muotona | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| eriyttäminen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| oppilaanohjaus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| oppilashuollon tuki | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| tukiopetus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| osa-aikainen erityisopetus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kokoaikainen erityisopetus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| apuvälineet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| avustajapalvelut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ohjaus- ja tukipalvelut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Miten eri tekijät vaikuttavat, kun teet henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS)?


| |  | ei koskaan | silloin harvoin | tällöin usein | hyvin usein |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Erialaisten opetusta ja oppimista tukevien palvelujen saatavuus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Koulun johdon linjaukset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Oma erityisosaamiseni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Kunnallinen perusopetuksen suunnitelma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Koulun opetussuunnitelma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Muiden opettajien näkemykset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Oppilaiden huoltajien näkemykset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Perusopetuksen opetussuunnitelman rusteet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Taloudelliset mahdollisuudet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Terveystuollon ammattilaisten näkemykset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Tutkimustieto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Valtakunnallinen erityisopetuksen strategia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä tai laatu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Saamani koulutus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Oppilaan tulevaisuuden tavoitteet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Oppilaan muut suunnitelmat (kuten kuntoutussuunnitelma) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Jokin muu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Mikä? | <input type="text"/> | | | | |

Mikä ohjaa sitä, millä tavoin opetat?

| |  | ei koskaan | silloin harvoin | hyvin usein | usein |
|---|---|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Erialaisten opetusta ja oppimista tukevien palvelujen saatavuus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Koulun johdon linjaukset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Oma erityisosaamiseni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kunnallinen perusopetuksen suunnitelma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Koulun opetussuunnitelma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muiden opettajien näkemykset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Oppilaan huoltajien näkemykset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Taloudelliset mahdollisuudet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Terveystieteiden ammattilaisten näkemykset | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tutkimustieto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Valtakunnallinen erityisopetuksen strategia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä tai laatu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Saamani koulutus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Oppilaan tulevaisuuden tavoitteet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Oppilaan muut suunnitelmat (kuten kuntoutussuunnitelma) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jokin muu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Mikä?

Mihin oppilaasi sijoittuvat arvioisi mukaan heti perusopetuksen päättymisen jälkeen?

| |  | lähes kaikki | ei kaikki | muutama kukaan tai yksi |
|----------------------------|---|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| Lisäopetukseen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ammatilliseen koulutukseen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Valmentavaan koulutukseen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lukioon | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Päivätoimintaan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Kotiin

En osaa sanoa

Jonnekin muualle

Mihin?

MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Keitä työskentelee sinun lisäksi päivittäin ryhmässäsi? Merkitse lukumäärä kenttiin.

Henkilökohtaisia avustajia on opetusryhmässäni

Koulunkäynninohjaajia on opetusryhmässäni


Tulkkeja on opetusryhmässäni

Jos ryhmässäsi on vielä muita aikuisia päivittäin, keitä he ovat ja kuinka monta heitä on?

Keitä muita aikuisia ryhmässäsi työskentelee ajoittain, mutta ei päivittäin? Esimerkiksi he ovat mukana viikoittain, kuukausittain tai muutaman kerran vuodessa (tähän voi kirjoittaa esim. fysioterapeutti, jos hän on liikuntatunneilla mukana vaikkapa alkusyksystä)?

Henkilön tehtävä tai virkanimike

Opettajan tukena saattaa olla monenlaisia ammattilaisia. Keitä asiantuntijoita sinulla on tukenasi ja keitä tarvitsisit?

| | On tukena | Ei ole tukena | Ei ole tukena, mutta tarvitsisin |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|
|  Kuraattori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Luokanopettaja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erityis(luokan)opettaja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Opinto-ohjaaja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Terveystenhoitaja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lääkäri | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Rehtori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aineenopettaja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Puheterapeutti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fysioterapeutti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Psykologi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sosiaalityöntekijä | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Musiikkiterapeutti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Toimintaterapeutti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Huoltaja(t) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Joku muu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kuka? | <input type="text"/> | | |

KOULUTUSTARPEET

Mistä aiheista tarvitset täydennyskoulutusta?

Koetko tarvitsevasi vertaistukea?

- en
 kyllä

Mihin?

Koetko tarvitsevasi ulkopuolista ohjausta? Esim. ohjaavien opettajien neuvontaa?

- en
 kyllä

Mihin?

Koetko tarvitsevasi työnohjausta?

- en
 kyllä

Mihin?

LAKIUUDISTUS

Perusopetuslaki uudistui vuoden 2011 alussa. Mistä olet saanut tietoa siitä (voit valita useita vaihtoehtoja)?

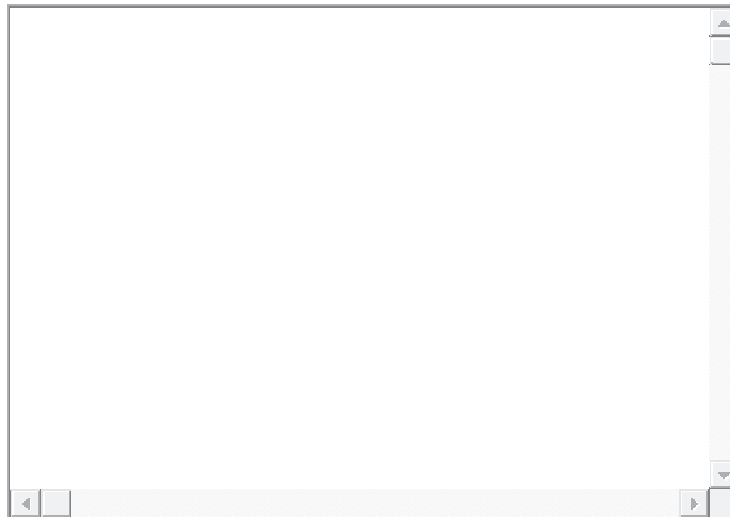
- koulutuksista
- rehtorilta
- tiedotusvälineistä
- opettajakollegoilta
- sivistystoimen johdolta
- jostain muualta

Mistä?

Missä määrin lakiuudistus muutti sinun työtäsi?

- ei mitenkään
- jonkun verran
- hyvin paljon

Mikä oli suurin muutos joka tapahtui? Kuvaile lyhyesti.



Missä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetus olisi mielestäsi pedagogisesti tehokainta järjestää?

- Täysaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä
- Osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä
- Kokoaikaisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä
- Pääasiassa omissa erityisopetuksen ryhmissä integroituen yksilöllisesti harkiten joihinkin oppiaineisiin tai koulun tapahtumiin
- Jossakin muualla

Missä?

Mitä integraatioaloitteita tai inklusioon tähtäviä toimenpiteitä olet tehnyt koskien sinun oppilasryhmääsi? Luettele kolme tärkeintä tähän.

1. tärkein

2. tärkein

3. tärkein

Missä tilanteissa koulun muut oppilaat ovat yhdessä oman ryhmäsi erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kanssa? Valitse kaikki esiintyvät mahdollisuudet.

- Kaikessa opetuksessa
- Musiikin tunneilla
- Kuvaamataidon tunneilla
- Liikuntatunneilla
- Kotitaloudentunneilla
- Välitunneilla
- Ruokailussa
- Juhlissa ja tapahtumissa
- Aamu- ja iltapäivätoiminnassa
- Kerhoissa
- Koulukuljetuksissa
- Joillakin muilla oppiaineiden tunneilla

Mitä ne ovat?

Osittainen tallennus

Tahdon tallentaa täyttämäni tiedot ja jatkaa myöhemmin linkistä, joka lähetetään antamaani osoitteeseen.

Sähköpostiosoite

LIITE 3. Haastattelurunko

Alussa kerron tutkimuksesta, sen kohderyhmästä ja tavoitteesta.

1. Kertoisitko koulutuksestasi?
2. Kertoisitko opetuskokemuksestasi?
3. Mitä luokkaa / luokkia opetat tällä hetkellä? Kerrotko siitä/niistä?
4. Onko ryhmässäsi oppilaita, joilla on käyttäytymisen pulmia?
Kyllä-> miten asia näkyy opetustilanteissa?
Mitä ajattelet käyttäytymisen pulmista yleensä?
5. Onko ryhmässäsi oppilaita, joilla arvelet olevan / on mielenterveydenpulmia?
Kyllä - > miten asia näkyy opetustilanteissa?
Mitä ajattelet mielenterveyspulmista yleensä?
6. Millaisia pedagogisia asiakirjoja näillä oppilailla on ja miten niitä käytetään opetuksen ja oppimisen tukena? Tarvittaessa tarkennuksia.
7. Millaista yhteistyötä teet muitten opettajien/ erityisopettajan / luokanopettajien kanssa? Tarvittaessa tarkennuksia.
8. Mitä muuta asiaan liittyvää haluaisit kertoa?

LIITE 4. Taulukot 1-7

TAULUKKO 1 ICD-10:n ja DSM V:n pääluokat (mukaillen Lönnqvist 2013, 47-51; Sourander & Aronen 2013, 535.)

| ICD-10 | DSM V |
|--|--|
| Pääluokat ja diagnoosinumerot | Pääluokat |
| F00-F09 Elimelliset aivo-oireyhtymät | 1. Tavallisesti varhaislapsuudessa, lapsuudessa tai nuoruudessa alkavat häiriöt |
| F10-F19 Lääkkeiden ja päihteiden aiheuttamat elimelliset aivo-oireyhtymät ja käyttäytymisen häiriöt | 2. Delirium, dementia, muistihäiriöt ja muut kognitiiviset häiriöt |
| F20-F29 Skitsofrenia, skitsotyyppinen häiriöt ja harhaluuloisuushäiriöt | 3. Muualla luokittelemattomat ruumiillisen häiriön aiheuttamat mielenterveyden häiriöt |
| F30-F39 Mielialahäiriöt (affektiiviset häiriöt) | 4. Kemiallisiin aineisiin (lääkkeet ja päihteet) liittyvät häiriöt |
| F40-F49 Neuroottiset, stressiin liittyvät ja somatoformiset häiriöt | 5. Skitsofrenia ja muut psykoottiset häiriöt |
| F50-F59 Fysiologisiin häiriöihin ja ruumiillisiin tekijöihin liittyvät käyttäytymisoireyhtymät | 6. Mielialahäiriöt |
| F60-F69 Aikuisiän persoonallisuus - ja käytöshäiriöt | 7. Ahdistuneisuushäiriöt |
| F70-F79 Älyllinen kehitysvammaisuus | 8. Elimellisoireiset häiriöt |
| F80-89 Psykkisen kehityksen häiriöt | 9. Teeskentelyhäiriöt |
| F90-98 Tavallisesti lapsuus- tai nuoruusiässä alkavat käytös ja tunnehäiriöt | 10. Dissosiaatiohäiriöt |
| F99-F99 Määrittelemätön mielenterveyden häiriö | 11. Sukupuoliset ja sukupuoli-identiteetin häiriöt |
| | 12. Syömishäiriöt |
| | 13. Unihäiriöt |
| | 14. Muualla luokittelemattomat käytös- ja hillitsemishäiriöt |
| | 15. Elämäntilanteisiin liittyvät reaktiiviset häiriöt |
| | 16. Persoonallisuushäiriöt |
| | 17. Mahdollisesti muut kliinisen huomion kohteena olevat tilat |

TAULUKKO 2 Nuorten mielenterveyshäiriöiden yleisyys, sukupuoli- ja ikäjakaumat ja samanaikaisiintyvyyksiä (mukaillen Marttunen & Kaltiala-Heino 2013, 567-568; Marttunen ym. 2013, 10)

| | % | Sukupuoli- jakauma | Yleisimpiä samanaikais- häiriöitä |
|------------------------------|-------|-----------------------|--|
| Jokin mielenterveyden häiriö | 15-25 | N>M | |
| Mielialahäiriöt | 10-15 | N>M | Ahdistuneisuushäiriöt, päihteiden ongelmakäyttö, käytöshäiriöt, syömishäiriöt |
| Vakava masennustila | 5-10 | N>M | |
| Ahdistuneisuushäiriöt | 5-15 | N>M | Muut ahdistuneisuus- häiriöt, mielialahäiriöt |
| Paniikkihäiriö | <1 | N>M | |
| Syömishäiriöt | 3-6 | N>M | mm. vakava masennustila, päihteiden ongelmakäyttö |
| Päihdehäiriöt | 5-10 | N<M | Muiden päihteiden ongel- makäyttö tai sekakäyttö, käytöshäiriöt, epäsosiaali- nen persoonallisuus, mielialahäiriöt |
| Käytöshäiriöt | 5-10 | N<M | Päihteiden ongelmakäyttö, tarkkaavaisuushäiriö, mielialahäiriöt |
| Tarkkaavaisuushäiriöt | 2-5 | N<M | |
| Ei-affektiiviset häiriöt | 1-2 | N=M | |
| Sopeutumishäiriöt | 5 | N=M | |

TAULUKKO 3 Henkilökohtaisia opiskeluun liittyviä järjestelyjä

| | I kysely | II kysely (vastaajat sairaala- opetuksesta ja val- tion koulukodeista) |
|---------------------------------|------------|---|
| Ei yksilöllistettyjä oppimääriä | 72% | 59,2% |
| Oppimääriä yksilöllistetty | 28% | 26,3% |
| Toiminta-alueittainen opiskelu | 0% | 1,1% |
| En tiedä | Ei kysytty | 1,7% |
| Ei HOJKS:ia | Ei kysytty | 11,7% |
| Yhteensä | 100 | 100 |

TAULUKKO 4. Kyselyaineistojen vastaajien ikä- ja sukupuolijakaumat

| | | Sukupuoli | | Yhteensä |
|-----------------|-------|-----------|-----------|-----------|
| | | Mies | Nainen | |
| Ikä | 20-29 | 1 | 4 | 5 |
| | 30-39 | 4 | 19 | 23 |
| | 40-49 | 7 | 19 | 26 |
| | 50-59 | 9 | 11 | 20 |
| Yhteensä | | 21 | 53 | 74 |

TAULUKKO 5 Vastaajien kelpoisuudet prosentteina

| Vastaajien koulutus | I kysely* (N=49) % | I kyselyn eo-kelpoisuus% yhteensä | II kysely** (N=25) % | II kyselyn eo-kelpoisuus% yhteensä |
|---|--------------------|-----------------------------------|----------------------|------------------------------------|
| Erityisopettajaopinnot luokanopettajaopintojen jälkeen | 36,7 | 44,9 | 44 | 80 |
| Erityisopettajaopinnot aineenopettajaopintojen jälkeen | ei kysytty | | 4,0 | |
| Erityisopettaja opinnot lastentarhanopettajaopintojen jälkeen | 4,1 | | 4,0 | |
| Eo- tai erit.luokanopettaja- tai erityislastentarhanopettajaopinnot ylempään korkeakoulututkinnon osana | 4,1 | | 28,0 | |
| Ei eo-koulutusta | 28,6 | | 8,0 | |
| Muu koulutus | 16,3 | | 8,0 | |
| Ei vastannut | 10,2 | | 4,0 | |
| Yhteensä | 100 | | 100 | |

* vastaajat työskentelevät perusopetuksen kouluissa

** vastaajat työskentelevät sairaalaopetusyksiköissä tai valtion koulukodeissa

TAULUKKO 6 Opettajien täydennyskoulutustarpeita aakkosjärjestyksessä

| | I kysely N=49 | II kysely N=25 (vastaajat sairaala- opetuksesta ja val- tion koulukodeista) |
|---|------------------|--|
| Aineenhallinta | | 1 |
| Ajankohtaiset asiat, tiedon päivittäminen | 2 | |
| Arviointi | 1 | 1 |
| Aggressiivinen lapsi | 2 | |
| Autismin kirjo | 2 | 1 |
| Draamakasvatus oppilaan tukena | 1 | |
| <i>Erityispedagogiikka, erityisopetus, erityisopettajan tietojen päivitys</i> | 5 | 1 |
| Erityisoppilaiden opinto-ohjaus | | 1 |
| Hylätyt, omillaan olevat lapset | 1 | |
| Kaikki | | 1 |
| Kuinka tukea oppilasta, jolla on paljon poissa- oloja | 1 | |
| Opetuksen yksilöllinen järjestäminen | 1 | |
| Oppimisvaikeudet | | 1 |
| Paperihommat, lomakkeisto | 1 | 1 |
| <i>Psykiatria, psyykkinen oireilu, lasten mielen- terveys, käytöshäiriöt</i> | 11 | 5 |
| Sääntöjä noudattamattoman oppilaan ohjaami- nen | 1 | |
| Tietotekniikka | 1 | 2 |
| Toiminta-alueittainen opetus | 1 | |
| Tukiviittomat | | 1 |
| Ulkoilmatoiminta ja oppiminen, jossa kuntou- tuu mieli-keho-toiminnallisuus | 1 | |
| Verkostotyö | | 1 |
| Vuorovaikutus | | 1 |
| Ei vastausta | 17 | 10 |

TAULUKKO 7. Opettajan työn tukena opetusryhmissä oleva henkilöstö.

| Päivittäin opettajan työn tukena opetusryhmissä | Viikoittain tai harvemmin opettajan työn tukena opetusryhmissä |
|---|---|
| Koulunkäynnin ohjaaja, koulunkäynnin avustaja | Koulupsykologi |
| Samanaikaisopettaja | Sairaanhoitaja |
| Vaihtelevasti opiskelijoita | Intensiivihoidon osaston hoitaja |
| Kotiopetuksessa pienryhmäkodin ohjaajat | Henkilökohtainen avustaja |
| Siviilipalvelushenkilö | Työkokeilussa olevia |
| Psykiatrinen sairaanhoitaja | Harjoittelijoita ja opiskelijoita |
| Tukityöllistetty | Hoidollinen tuki |
| Kouluohjaaja | Koulukuraattori |
| Työmarkkinatuella työllistetty ulkomaalaistaustainen avustaja | Etsivä nuoristyö |
| | Lastensuojelulaitoksen työntekijä ja ohjaajia |
| | Mielisairaanhoitaja |
| | Lääkäri |
| | Sosiaalityöntekijä |
| | Pappi |
| | Musiikki-, toiminta- ja puheterapeutti |
| | Psykiatri |
| | Psykologi |
| | Sairaalakoulun henkilökuntaa |