

"Ehkä et vaan jotenki ymmärtäs, et on oikeesti niinku paha olla"

**Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen koulussa
- oppilaiden kokemuksia ja toiveita**

Helmi-Elisa Ronkainen & Henna-Maria Sula

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Syyslukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ronkainen Helmi-Elisa ja Sula Henna-Maria. 2021. Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen koulussa - oppilaiden kokemuksia ja toiveita. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 66 sivua.

Erilaisista mielenterveysongelmista johtuva psyykinen oireilu näkyy yhä enemmän lasten ja nuorten keskuudessa. Koulussa psyykkiset häiriöt vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin ja koulukuntoisuuteen. Tuen tarve voi olla hyvin yksilöllistä oppilaasta ja oireista riippuen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista tukea psyykkisesti oireilevat oppilaat kokevat saaneensa ja millaista tukea he toivoisivat saavansa opettajalta. Tutkimuksen on tarkoitus antaa suuntaviivoja psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskenteleville opettajille, jotka haluavat vastata yhä paremmin oppilaiden odotuksiin ja tarpeisiin.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja lähestymistapa tutkimukseen oli fenomenologinen. Tutkimuksemme osallistui yhteensä kuusi peruskouluikäistä oppilasta eräästä suomalaisesta sairaalakoulusta. Tutkimuksen aineisto kerättiin etähaastatteluilla keväällä 2021.

Tutkimustulokset olivat pitkälti yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa. Keskeiseksi tutkimuksemme tuloksissa nousi oppilaan yksilöllisten voimavarojen ja tarpeiden huomioiminen opetuksessa ja tavoitteiden asettamisessa sekä hyvän opettaja-oppilas -suhteen merkitys psyykkisen hyvinvoinnin tukijana ja rakentajana. Opettajan asenteella ja ymmärtävällä suhtautumisella koettiin olevan merkitystä koulunkäyntiin.

Asiasanat: psyykinen oireilu, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, mielenterveysongelmat, hyvinvointi koulussa

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	PSYKKISET HÄIRIÖT JA PSYKKINEN OIREILU	7
	2.1 Psyykkiset häiriöt ja riskitekijät	8
	2.2 Psyykinen oireilu	10
3	PSYKKISESTI OIREILEVAN OPPILAAN TUKEMINEN	14
	3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	15
	3.2 Mielenterveyden edistäminen ja psyykkisen oireilun ennaltaehkäisy .	18
	3.3 Opettajan merkitys oppilaan psyykkisten haasteiden tukemisessa	19
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	23
	5.2 Aineiston keruu	24
	5.3 Aineiston analyysi	26
	5.4 Eettiset ratkaisut	29
6	TULOKSET	31
	6.1 Psyykkisesti oireilevien oppilaiden kokemukset saadusta tuesta	31
	6.1.1 Oppilaiden saama apu	31
	6.1.2 Opettajan suhtautuminen ja toiminta	33
	6.1.3 Työmäärän suhteuttaminen oppilaan voimavaroihin	35
	6.1.4 Edistyminen ja onnistumiset	36
	6.1.5 Ilmapiirin vaikutus	37
	6.2 Psyykkisesti oireilevien oppilaiden toiveet opettajan tuesta	38
	6.2.1 Oppitunnin sisältöihin liittyvät toiveet	38
	6.2.2 Opettajan suhtautumiseen ja toimintaan liittyvät toiveet	39

7	POHDINTA	44
	7.1 Tulosten tarkastelu	44
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	49
	LÄHTEET	52
	LIITTEET	59

1 JOHDANTO

Tilastollisesti psyykkinen oireilu on lisääntynyt ja vakavoitunut huomattavasti lasten ja nuorten keskuudessa viime vuosikymmenen aikana. Tilastollista muutosta on nähtävissä psykiatristen häiriöiden diagnoosien huomattavassa kasvussa (Gyllenberg 2019) sekä kouluterveyskyselyn tuloksissa (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Nuorisosairaalat 2017). Kouluterveyskyselyistä (2017) selviää, miten nuorten kokema ahdistuneisuus, masennus sekä huoli omasta mielialasta on lisääntynyt viimeisen neljän vuoden aikana. Huoli omasta psyykkisestä terveydestä näkyy myös Mannerheimin lastensuojeluliiton lapsille (MLL) ja nuorille tarjoaman puhelinalvelun raportissa. Psyykkiseen terveyteen liittyvät kysymykset ja huolet olivat vuonna 2019 yleisin syy ottaa yhteyttä MLL:n lapsille ja nuorille tarjoamaan puhelinalveluun (Holappa & Pajamäki 2019). Tilastoista ei välttämättä voida tehdä suoraa päätelmää lasten ja nuorten mielenterveysongelmien lisääntymisestä, sillä tiedetään että yleinen ilmapiiri, tietoisuus ja mielenterveydestä puhuminen on yhtä lailla lisääntynyt viime vuosikymmenen aikana, mikä on osaltaan lisännyt psyykkisten oireiden tunnistamista, mielenterveyteen liittyvien huolien kasvua sekä tehtyjen psykiatristen diagnoosien määrää. Tilastojen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että psyykkisten haasteiden ilmeneminen ja niihin liittyvä huoli lasten ja nuorten keskuudessa on lisääntynyt (ks. esim. WHO 2003).

Koulussa psyykkiset haasteet ilmenevät eri tavoin ja vaikuttavat lasten ja nuorten toimintakykyyn moniulotteisesti. Oireilu on hyvin yksilöllistä, mutta se voidaan jakaa tyypillisesti ulospäin- ja sisäänpäin suuntautuvaan oireiluun. Ulospäinsuuntautuvaa psyykkistä oireilua voivat olla hyvinkin haastavat ja näkyvät käyttäytymisen ongelmat. Voimakas syrjään vetäytyminen ja eristäytyminen ovat taas sisäänpäin suuntautuvaa oireilua. (ks. esim. Moilanen 2004; Ojala 2017.) Koulussa psyykkiset haasteet vaikuttavat oppilaan jaksamiseen, keskittymiskykyyn ja motivaatioon. Joissain tapauksissa uupuminen tai psyykkiselle oireilulle tyypillinen ahdistus saattavat olla jopa este koulunkäynnille. Lisääntyneet koulupoissaolot ja pahimmassa tapauksessa

kokonaan koulunsa keskeyttäneet koulupudokkaat ovatkin yksi tämän ajan huolenaihe. Opetushallituksen tekemän selvityksen mukaan yleisin syy ongelmallisille koulupoissaoloille on juuri oppilaan kokemat psyykkiset haasteet (Määttä, Pelkonen, Lehtisare & Määttä 2020). Radikaaleimpia psyykkisten haasteiden ilmenemisiä ovat viime vuosina suomalaisissakin kouluissa puhututtaneet yhä raajemmat väkivaltatapaukset ja koulukiusaaminen. Kiusaamisen ja väkivaltaisen käytöksen taustalla on usein oppilaan kokema psyykkinen pahoinvointi (Uusikylä 2010).

Psyykkisten haasteiden yksilöllinen ilmeneminen ja moniulotteinen vaikutus koulunkäyntiin vaatii koulua tarjoamaan yksilöllistä ja monipuolista tukea. Usein opettajien koulussa tarjoama tuki mielletään oppimisen tukena, joka vastaa erilaisiin oppimisen vaikeuksiin. Yhtä tärkeänä rinnalla kulkee kuitenkin koulunkäynnin kokonaisvaltainen tukeminen ja koulun kasvatuksellinen tehtävä. Ennen kaikkea psyykkiset haasteet vaativat opettajalta ja koulun aikuisilta taitoa nähdä, kohdata ja ymmärtää oppilaan psyykkinen hyvinvointi ja voimavarat. Viimeaikaisen tutkimuksen mukaan opettajat kokevat osaamattomuutta juuri psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Opettajat kokevat vaikeaksi psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamisen, oireilun tunnistamisen ja siihen puuttumisen. (esim. Ojala 2017.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada oppilaiden kokemuksellinen ääni kuuluviin ja lisätä tätä kautta opettajien ja mahdollisesti myös muiden psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kanssa työskentelevien tietoisuutta ja ymmärrystä psyykkisistä haasteista ja psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta. Tässä tutkimuksessa lähdimme selvittämään, minkälaisia kokemuksia psyykkisesti oireilevilla oppilailla on opettajilta saadusta tuesta ja toisaalta minkälaista tukea he toivoisivat opettajalta saavansa. Tutkimuksemme osallistuneet oppilaat toimivat ikään kuin palautteen antajina kaikille psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskenteleville aikuisille, jotka haluavat pyrkiä vastaamaan yhä paremmin oppilaiden odotuksiin ja tarpeisiin. Niinkuin yksinkertaisuudessaan tutkimukseen osallistuneille oppilaille

sanoimme: tutkimukseen osallistamalla te autatte meitä kasvamaan paremmiksi opettajiksi.

2 PSYKKISET HÄIRIÖT JA PSYKKINEN OIREILU

Maaailman terveysjärjestö WHO (2018) määrittelee mielenterveyden hyvinvoinnin tilana, jossa ihminen pystyy näkemään omat kykynsä, selviytyy elämän normaaleista haasteista sekä kykenee työskentelemään tuottavasti ja antamaan oman panoksensa yhteisön toimintaan. Kun ihmisen mielenterveys heikkenee ja psyyke sairastuu, puhutaan mielenterveysongelmista, mielenterveyden häiriöistä, psykiatrisista häiriöistä ja psyykkisistä häiriöistä. Näitä termejä käytetään usein rinnakkain viitaten samankaltaisiin haasteisiin ja ongelmiin. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen (2021) määritelmän mukaan mielenterveyden häiriö on yleisnimitys erilaisille psykiatrisille häiriöille. Psykiatriset häiriöt ovat oireyhtymiä, jotka aiheuttavat sellaista psyykkistä oireilua, josta henkilö kokee itselleen kärsimystä tai haittaa (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Yleisesti kirjallisuudessa puhutaan mielenterveyden haasteiden yhteydessä kuitenkin psyykkisestä oireilusta ja psyykkisistä häiriöistä (ks. esim. Kumpulainen ym. 2016; Lönnqvist, Henriksson, Marttunen, Partonen 2011; Mielenterveystalo 2021). Psykinen oireilu on psyykkisestä häiriöstä johtuvaa toimintaa, joka voi näkyä esimerkiksi mielialan vaihteluna tai psykosomaattisena oireiluna kuten kipuna tai pahoinvointina (Mielenterveystalo 2021).

Mielenterveyden häiriöt ovat kouluikäisten tavallisimpia terveysongelmia. Arvioiden mukaan noin 20–25 prosenttia nuorista kärsii jostain mielenterveyden häiriöstä. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2021.) Nuoruusiän yleisimpiä mielenterveysongelmia ovat masennus, ahdistuneisuushäiriöt, syömishäiriöt sekä päihteiden käyttö ja niihin liittyvät mielenterveyshäiriöt (Marttunen & Kaltiala-Heino 2019). Lapsilla ja nuorilla tyypillistä psyykkistä oireilua on

alentunut mieliala, vähentynyt kiinnostus aktiviteetteja kohtaan, uupuminen sekä itsetuhoiset ja omaa arvoa alentavat ajatusmallit (American Psychiatric Association 2013, 156–161). Tässä luvussa esittelemme tarkemmin keskeisimpiä psyykkisiä häiriöitä ja niiden riskitekijöitä sekä psyykkisen oireilun ilmenemistä lasten ja nuorten keskuudessa.

2.1 Psyykkiset häiriöt ja riskitekijät

Lasten ja nuorten yleisimmin kokemat psyykkiset häiriöt ovat ahdistuneisuushäiriöt, syömishäiriöt ja masennus. Tutkimuksen mukaan jopa 4–8 % lapsista kärsii jonkinlaisesta ahdistuneisuushäiriöstä (Kendall & Comer 2010, 108). Psyykkisten häiriöiden lisääntymistä lasten ja nuorten keskuudessa voidaan selittää paljon lääketieteen ja diagnostiikan kehitymisellä. Psyykkisiä oireita on myös aiemmin alidiagnosoitu ja menetetty sairauden tunnistamiseen ovat olleet suppeampia. (Kendall & Comer 2010, 56.) Soisalo (2012, 16) esittää, että yleisesti väestön mielenterveysongelmat eivät ole lisääntyneet, mutta alaikäisten tarvitsema psykiatrinen sairaalahoito on lisääntynyt ja hoitojaksojen tarve on pidentynyt.

Nuoruudessa mielenterveyshäiriöiden esiintyvyys nousee kaksinkertaiseksi lapsuuteen verrattuna ja on yhtä suurta kuin aikuisuudessa. Nuoruudessa tapahtuvaa psyykkisen hyvinvoinnin huonontumista voidaan osittain selittää käytös-, ahdistuneisuus- ja päihdehäiriöiden yleistymisellä. (Marttunen & Kaltiala-Heino 2019.) Nuoruudessa yksi tavallisimmista psyykkisistä häiriöistä on syömishäiriö, jota esiintyy tytöillä 10–15 kertaa enemmän kuin pojilla. Myös masennustilat ja ahdistuneisuushäiriöt ovat tytöillä yleisempiä kuin pojilla. (Marttunen & Kaltiala-Heino 2019.)

Mielenterveyden häiriöille voidaan määrittää tiettyjä riskitekijöitä, joiden toteutuminen voi altistaa mielenterveysongelmille nuoruudessa. Riskitekijät voivat olla biologisia, prenataalisia eli raskaudenaikaisia tai ne voivat liittyä lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen, traumaattisiin kokemuksiin tai kiusaamiskokemuksiin (Latva & Moilanen 2016; Kendall & Comer 2010). Lapsen

normaalille kehitykselle haitallista saattaa olla näiden lisäksi kaoottinen elämäntyyli, köyhyys tai kodittomuus, sosiaalinen eristyneisyys, syrjintä tai rasismi sekä puutteellinen terveydenhuolto, ruokavalio tai hoiva (Soisalo 2012, 18, 107–109). Nuoret itse määrittelevät psyykkisen pahan olon taustatekijöiksi traumaattiset elämäntapahtumat, kokemukset erilaisuudesta tai pitkäaikaiset sairaudet (Kiviniemi 2009, 111–115).

Biologiset riskitekijät, kuten viivästynyt hormonaalinen kehitys, keskosena syntyminen, pitkäaikainen sairaus tai vamma voivat aiheuttaa haasteita lapsen kehityksen vaiheisiin (Latva & Moilanen 2016, 61). Osa mielenterveyshäiriöistä on biologisesti periytyviä ja alttius sairastua samaan sairauteen saattaa siirtyä sukupolvelta toiselle (Soisalo 2012, 17). Äidin raskaudenaikainen stressi lisää riskiä komplikaatioihin, sikiön kasvun hidastumiseen sekä ennenaikaiseen syntymiseen (Latva & Moilanen 2016). Vanhempien mielenterveysongelmat tai päihteiden käyttö voivat raskauden jälkeenkin vaikuttaa lapsen kehitykseen ja aiheuttaa lapselle psyykkistä oireilua, varsinkin jos lapsi kokee puutteita hoivassa ja huolenpidossa (Lämsä 2009, 28).

Äidin mielenterveysongelmat voivat vaikuttaa esimerkiksi varhaisen vuorovaikutussuhteen ja kiintymyssuhteen muodostumiseen negatiivisesti. Lapsen ja aikuisen välinen kiintymyssuhde voidaan jaotella turvalliseen, turvattomaan tai organisoitumattomaan kiintymyssuhteeseen. Ainoastaan turvallinen kiintymyssuhde toimii suojatekijänä myöhemmille mielenterveysongelmille, kun taas turvaton ja organisoitumaton kiintymyssuhde ovat selkeitä riskitekijöitä lapsuuden tai nuoruuden psyykkisille häiriöille. (Sinkkonen & Kalland 2016, 75; Soisalo 2012, 107–109.) Organisoitumaton kiintymyssuhde muodostuu usein, jos hoidossa on suuria puutteita, ristiriitoja tai laiminlyöntiä. Näistä aiheutuu lapselle traumakokemuksia, eikä voidakaan täysin varmaksi sanoa, johtuvatko myöhemmät mielenterveysongelmat kiintymyssuhteen laadusta vai näistä traumakokemuksista. (Sinkkonen & Kalland 2016, 77.)

Onnettomuudet, oma tai läheisen sairastuminen tai kuolema sekä psyykkinen, fyysinen tai seksuaalinen väkivalta voivat olla traumaattisia

lapselle, jos ne ylittävät normaalin psyykkisen tasapainon säätelykeinot (Haravuori, Marttunen, Viheriälä 2016, 91). Vakavien traumakokemusten läpikäynti ennen 16 vuoden ikää lisäävät riskiä sairastua psykoottisiin sairauksiin (Soisalo 2012, 48). Myös masennuksen on tutkittu olevan yhteydessä vaikeisiin varhaisiän kokemuksiin (Cederblad 1992, 146).

Kiusaamisen syynä voi olla lähes mikä tahansa piirre, joka erottaa kiusatun kiusaajista. Usein kiusaamisen taustalla on myös kiusaajan kokema epävarmuus, pelko tai ymmärtämättömyys erilaisuutta kohtaan. (Lämsä 2009, 60.) Kiusaamiskokemus voi olla traumaattinen lapselle tai nuorelle ja edesauttaa myöhempien mielenterveysongelmien syntymistä. Erityisesti pitkäaikainen ja toistuva kiusaaminen aiheuttaa kiusatulle yksinäisyyttä, luottamuspulaa muihin ja itsetunnon sekä minäkuvan vaurioitumista. Kiusaaminen voi myös heikentää kiusatun koulumotivaatiota tai johtaa käyttäytymisen tai mielenterveysongelmien häiriöihin. (Lämsä 2009, 70.) Kiusaamisesta seuraa usein uhrille itsetunto- tai identiteettiongelmiä. Näiden ongelmien on tutkittu olevan riskitekijöitä varsinkin masennuksen ilmenemiseen (Cederblad 1992, 146).

2.2 Psyykkinen oireilu

Nuoruusiän yleisimpiin mielenterveysongelmiin kuuluvat masennus ja ahdistuneisuushäiriöt sekä syömishäiriöt. Myös päihteiden käyttö ja niihin liittyvät mielenterveyshäiriöt ovat yleisiä myöhemmin nuoruusiässä. (Marttunen & Kaltiala-Heino 2019.) Lapsuus- ja nuoruusiän psyykkiset häiriöt siirtyvät hoitamattomana usein aikuisuuteen (Kendall & Comer 2010, 40), jolloin niiden hoito saattaa olla vaikeampaa. Ahdistuneisuushäiriöt ilmenevät lapsilla ja nuorilla useimmin yleisenä ahdistuneisuushäiriönä, eroahdistuksena tai fobioina (Kendall & Comer 2010, 53). Masennusoireilu voi näkyä lapsilla tunne-elämän säätelyn vaikeutena, kuten tunteiden ja mielialojen hallinnan puutteena sekä verbaalisena tai fyysisenä aggressiivisuutena muita ihmisiä tai esineitä kohtaan. Lapset ja nuoret voivat kokea alentunutta mielialaa, vähentynyttä kiinnostusta

aktiviteetteja kohtaan, painonnousun merkittävää hidastumista, unettomuutta ja uupumusta sekä itsetuhoisia ja omaa arvoa alentavia ajatusmalleja. (American Psychiatric Association 2013, 156–161.) Tutkimusten mukaan lapset ja nuoret itse kokevat olonsa loukkuun jääneeksi ja kohtaavat luottamuksen ja vihanhallinnan ongelmia. Useimmiten nämä oireet kuvattiin lasten kertomuksissa ahdistuneisuutena tai masennuksena. (Brown & Dixon 2020, 386.)

Ahdistuneisuuden oireilu voi näkyä lapsilla eroahdistuksena, valikoivana mutismina, fobioina, sosiaalisena ahdistuksena, paniikkihäiriönä tai yleisenä ahdistushäiriönä. Lähes kaikkiin näihin liittyy ahdistusta, huolta tai pelkoa jotakin asiaa kohtaan pidemmällä aikavälillä koettuna. (American Psychiatric Association 2013, 190–222.) Psykkisten häiriöiden päällekkäistyminen eli komorbiditeetti on yleistä nuorten mielialahäiriöissä. Masennus ja ahdistushäiriöt esiintyvät usein samanaikaisesti ja niihin voi usein liittyä myös käytös- tai päihdehäiriöitä. (Marttunen & Kaltiala-Heino 2019.) Psykkisesti oireilevilla lapsilla oireilun takana voi olla traumaattinen kokemus. Traumaperäinen oireilu ilmenee usein apaattisuutena tai levottomuutena (American Psychiatric Association 2013, 265).

Lasten ja nuorten yleisimmät psykkiset häiriöt voidaan jakaa internalisoiviin ja eksternalisoiviin häiriöihin. Termit viittaavat siihen, miten häiriö tyypillisesti ilmenee. (Moilanen 2004, 201.) Internalisoiva häiriö näkyy sisäänpäin suuntautuneina oireina kuten ahdistuksena tai mielialan laskuna, kun taas eksternalisoivassa häiriössä lapsi saattaa reagoida ympäristöön aggressiivisesti tai kanavoida pahaa oloaan ulospäin (Ojala 2017). Ahdistuneisuushäiriö voi olla pelko-oireinen ahdistuneisuushäiriö, paniikkihäiriö, eroahdistushäiriö, sosiaalinen ahdistuneisuushäiriö tai muu ahdistuneisuushäiriö (Moilanen 2004, 202–203). Ahdistuneisuushäiriöissä tyypillisimpiä oireita ovat vatsakipu, päänsärky, lihasjännitys, hikoilu ja uniongelmat. Ahdistuneisuushäiriöön liittyy usein myös levottomuutta, hermostuneisuutta, ärtyisyyttä tai keskittymisvaikeuksia. (Kendall & Comer 2010, 102.) Moniin ahdistuneisuushäiriöihin voi liittyä vahvasti myös erilaisia pelkotiloja esimerkiksi erotilanteissa tai uusissa tilanteissa, jolloin psykkisesti

koetun äärimmäisen pelon lisäksi voi ilmetä myös fyysisiä oireita, kuten vatsakipua tai hengitysvaikeuksia pelottavaksi koetussa tilanteessa. Ahdistuneisuushäiriöissä oireet ilmenevät usein internalisoivana oireiluna. (Moilanen 2004, 201–203.)

Masennusoireilu voi näkyä mielialan laskuna, mielenkiinnon puutteena, voimattomuutena, unen tai ruokahalun häiriintymisenä, arvottomuuden tunteina, keskittymisvaikeuksina tai itsetuhoisena ajatteluna (Kendall & Comer 2010, 116). Murrosiässä nuorella saattaa ilmetä itsetunto-ongelmia tai sosiaalista eristäytymistä ja päihteiden käyttö saattaa lisääntyä (Räsänen 2004, 218–221). Mielialahäiriöt jaotellaan tunne-elämän häiriöihin ja oireilu näkyy usein internalisoivana (Moilanen 2004, 201).

Muita lapsilla ja nuorilla ilmeneviä psyykkisiä häiriöitä ovat esimerkiksi pakko-oire-häiriö eli OCD, post-traumaattinen stressi tai erilaiset käytöshäiriöt. OCD ilmenee pakkoajatteluna tai -toimintoina. Pakkoajatukset liittyvät usein epäasiallisiin tai järjettömiin kuviin tai tilanteisiin, kuten epäpuhtauteen tai väkivaltaan itseä tai muita kohtaan (Kendall & Comer 2010, 103; Cederblad 1992, 146). Pakko-ajatukset aiheuttavat usein lapselle tai nuorelle ahdistusta, josta voi seurata pakkotoimintoina esimerkiksi siivoamista tai järjestelemistä (Kendall & Comer 2010, 103). Pakkotoiminnot voivat olla myös erilaisia rituaaleja, jotka voivat pohjautua esimerkiksi laskemiseen tai taikauskoon (Cederblad 1992, 100). Post-traumaattisen stressin oireisiin voi kuulua trauman uudelleenelämistä, traumaan liittyvien ajatusten välttämistä tai levotonta ja aggressiivista käyttäytymistä (Kendall & Comer 2010, 106). Käytöshäiriöissä oireilu on usein eksternalisoivaa ja ilmenee tyypillisesti epäsosiaalisena, hyökkäävänä tai uhmakkaana käytöksenä muita kohtaan. Oireisiin voi kuulua myös haluttomuutta mennä kouluun, toisten omaisuuden tuhoamista ja päihteiden käyttämistä. (Moilanen 2004, 265–266.)

Psyykinen oireilu voi näkyä koulussa ulospäinsuuntautuneena oireiluna tai sisäänpäinsuuntautuneena oireiluna. Ulospäinsuuntautunut oireilu voi olla esimerkiksi epäasiallista kielenkäyttöä, riidan haastamista, väkivaltaisuutta ja impulsiivisuutta. (Ojala 2017.) Ulospäinsuuntautunut oireilu voi näkyä tunnin

häiriköintinä, vertaisten aggressiivisena kohteluna ja vaikeutena ylläpitää sosiaalisia suhteita (Browne, Cashin & Graham 2012). Sisäänpäinsuuntautuneita oireita ovat esimerkiksi vetäytyvyys, ahdistuneisuus ja apaattisuus (Ojala 2017). Sisäänpäin oireilu voi näkyä esimerkiksi vaikeutena keskittyä tehtäviin ja pelkona uusia asioita kohtaan (Browne, Cashin & Graham 2012). Erityisesti ahdistuneisuushäiriössä oppilas saattaa vetäytyä ryhmästä, jättää vastaamatta kysymyksiin ja vältellä huomiota. Oppilas saattaa valita istumapaikkansa takaa tai oven läheltä ja poistua tunnilta usein. Oppilaalla saattaa olla myös paljon poissaoloja ja akateeminen suoritustaso voi vaihdella paljon. (Talala 2019, 143.) Ilman tukea psyykkisesti oireilevat oppilaat ovat vaarassa suoriutua heikosti akateemisesti ja sosiaalisesti (Browne, Cashin & Graham 2012). On tutkittu, että opettajat huomaavat useammin ulospäinsuuntautuneen oireilun, kun taas sisäänpäinsuuntautuneet oireet voivat jäädä huomaamatta (Pönkkö, Ebeling, Taanila, Linna & Moilanen 2002, 15).

3 PSYKKISESTI OIREILEVAN OPPILAAN TUKEMINEN

Psyykkisten häiriöiden hoitovastuu on terveydenhuollolla, mutta myös peruskoululle on perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) määritelty vastuu ja tehtävä tukea lasten ja nuorten suotuisaa kasvua ja kehitystä. Koululla on paljon mahdollisuuksia lasten ja nuorten hyvän, tukevan ja kehitystä eteenpäin vievän ympäristön tarjoamiseen (Talala 2019, 33). Koulun rooli nähdään tärkeänä psyykkisen terveyden edistämisen kannalta ja joissain tapauksissa koulu voi olla tärkeä väylä diagnoosin ja hoidon saamiseksi (WHO 2003). Opiskeluhuollon tehtävänä on edistää, ylläpitää ja luoda edellytyksiä oppilaan oppimiselle, psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle sekä sosiaaliselle hyvinvoinnille (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2021). Opetussuunnitelma määrittelee oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin kohdistuvan tuen. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada yksilöllisten tarpeiden mukaista ohjausta ja tukea (Opetushallitus 2014).

Psyykkisten oireiden vaikutukset koulunkäyntiin ovat moniulotteiset, jolloin myös tuen tarve voi olla hyvin laaja. Koulunkäynnin tukemista on muun muassa kouluympäristön rakentaminen oppilaan hyvinvointia ja oppimista tukevaksi, oppilaan hyvinvoinnin lisääminen, oppilaan vahvuuksien huomioiminen ja kaikkiin oppimiseen vaikuttavien tekijöihin puuttuminen (Puolakka 2013; Ruutu 2019). Koulun tarjoama tuki nähdään useissa tutkimuksissa tärkeänä psyykkistä terveyttä edistävänä tekijänä ja tuki on tutkimusten mukaan yhteiskunnallisesti kannattava interventio (Zechmeister, Kilian, McDaid 2008; Evans 2005; Moon 2017).

Koulussa saadun tuen merkitys lapsen ja nuoren elämään on laaja. Oppilaiden kokemus opettajalta saadusta tuesta opiskeluun on yhteydessä yleiseen tyytyväisyyteen elämästä. Oppilaat, jotka kokivat, että opettajat ovat kaikilla tunneilla kiinnostuneita opettamisesta, arvioivat olevansa erittäin tyytyväisiä elämäänsä, kun taas oppilailla, jotka raportoivat opettajan

kiinnostuksen puutteesta, tyytyväisyys elämään oli huomattavasti alhaisempi. (Väljærvi 2017, 20.) Koulussa saatu tuki on yhteydessä hyvään itsetuntoon, hyvinvointiin ja osallisuuteen (Onnela, Vuokila-Oikkonen, Hurtig & Ebeling 2014). Tässä luvussa esittelemme psyykkisen oireilun tukemista oppimisen, koulunkäynnin ja ennaltaehkäisyn näkökulmista. Olemme koonneet tekstissä esitetyt keskeisimmät tukikeinot tiivistelmäksi jokaisen alaluvun alle, jotta ne ovat helpommin löydettävissä.

3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Konkreettisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuki on erilaisia eriyttämisen keinoja, joilla pyritään vastaamaan oppilaan yksilöllisiin haasteisiin. Koulupäivä tulisi muokata ja mukauttaa oppilaan voimien ja voimavarojen mukaan (Ruutu 2019; Talala 2019, 63). Yksilöllinen huomioiminen, opetuksen eriyttäminen ja omatahtinen eteneminen ovat hyviä käytäntöjä psyykkisesti oireilevan oppilaan koulunkäynnin tukemisessa (Ruutu 2019, 205). Konkreettisia muutoksia voidaan tehdä mukauttamalla kokonaista kouluviikkoa, yksittäisiä koulupäiviä ja koulupäivän sisällä yksittäisiä oppitunteja ja niiden sisältöjä. Tuen käytäntöjen johdonmukainen toteuttaminen on yhteydessä parempaan psyykkisen terveyden tukemiseen koulussa (Weist ym. 2017, 354).

Psyykkisesti oireilevaa lasta ja nuorta tukee selkeäksi ja ennakoitavaksi rakennettu koulupäivä (Ruutu 2019, 206). Arjen rytmi ja säännölliset rutiinit lisäävät turvallisuuden ja ennakoitavuuden kokemista (Kosonen 2017, 109). Toisaalta oleellista on myös mahdollisuus joustavuuteen, sillä psyykkisesti oireilevan oppilaan vointi ja jaksaminen saattavat vaihdella yllättäen. Yksilöllisellä huomioimisella pystytään rakentamaan joustavaa koulunkäyntiä. Opettajalta odotetaan joustavuutta ja oppilaan kokonaisvaltaisen elämäntilanteen huomioimista (Äärelä 2012, 203).

Yksilöllisesti rakennetuilla koulupäivillä voidaan tukea psyykkisesti oireilevan oppilaan oppimista ja hyvinvointia. Oppilaiden kuormitusta voidaan säädellä rytmittämällä koulupäivää leikkihetkillä, joustavilla ryhmillä ja

päivänpituuksien räätälöinnillä (Ruutu 2019, 110). Mahdollisuudet levähtämiseen koulupäivän aikana tukevat helposti väsyvän ja kuormittuvan oppilaan jaksamista (Talala 2019, 63–64). Oppilaat kokevat yksittäisten oppituntien jaksottamisen pienempiin kokonaisuuksiin ja mahdollisuuden toiminnallisuuteen sekä rentoutumiseen tärkeänä (Ruutu 2019, 206).

Oppituntien paikkojen järjestämisellä oppilaan tarpeiden ja jaksamisen mukaan voidaan tukea koulunkäyntiä. Oppituntien paikkoja voidaan järjestää oppilaan tarpeiden mukaan niin, että tarvittaessa esimerkiksi aamun ensimmäisiä tunteja siirretään iltapäivään (Talala 2019, 63). Oppituntien sisällä yksilöllistä eriyttämistä on oppilaalle annettavien koulutehtävien suhteuttaminen oppilaan voimavaroihin. Tehtävien määrää voi mukauttaa vähentämällä läksyjen määrää tai kokeiden ja projektien laajuutta. (Talala 2019, 63.) On myös tutkittu, että kotitehtävien ja oppitunnilla tehtyjen tehtävien määrän eriyttämällä oppilaskohtaisesti on vaikutusta oppimistuloksiin (Mäki-Havulinna 2018, 125). Yksilöllinen eteneminen mahdollistaa tarvittaessa myös nopeamman etenemisen niissä aineissa, joita kohtaan oppilas kokee kiinnostusta, joka taas lisää motivaatiota ja koulunkäynnin mielekkyyttä (Ruutu 2019, 205). Mitä suurempia haasteita oppilaalla on, sitä enemmän järjestelyjä ja muutoksia tehdään. Erityisen tuen päätöksellä oppimiselle asetetut tavoitteet voidaan määritellä yksilöllisen oppimäärän, toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tai pidennetyt oppivelvollisuuden puitteissa (Opetushallitus 2014, 71–74).

Oppitunnin sisällä oppilasta voidaan kannustaa ja tukea mukauttamalla opetuksen sisältöä oppilasta motivoivaksi. Esimerkiksi oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden nostaminen opetukseen ja yhteiseen keskusteluun lisää koettua mielenkiintoa opetusta kohtaan (Mäki-Havulinna 2018, 124). Tunne omista mahdollisuuksista vaikuttaa itseä koskeviin asioihin (feel self-determining) lisää motivaatiota. Koulussa vapauden ja valinnan mahdollisuuksien lisääminen vahvistaa oppilaan sisäistä motivaatiota. (Adelman & Taylor 2012, 61.) Mielekäs tekeminen kouluarjessa ja oppitunnilla lisäävät oppilaan hyvinvointia. Iloa tuottavat asiat lisäävät hyvinvointia ja tukevat mielenterveyttä (Kosonen 2017, 109). Oppilaat kokevat

toiminnallisuuden oppitunneilla ja erilaisten opetustapojen käytön hyvänä (Äärelä 2012, 206).

Oppitunnilla tehtävät ja tavoitteet tulee asettaa niin, että lapsella ja nuorella on mahdollisuus saavuttaa ne. Onnistumisen kokemukset tukevat ja lisäävät mielenterveyttä (Puolakka 2013, 44). Ihmisellä on luontainen halu kokea pätevyyden ja osaamisen tunteita. Osaamisen tunne (feeling competent) syntyy kun tavoitteet ovat realistisia ja saavutettavissa (Adelman & Taylor 2012, 61). Onnistumisen kokemuksissa oppilaan itsetunto ja luottamus omiin kykyihin kasvavat (Kosonen 2017, 109). Opettajalle voi olla haastavaa tunnistaa lapsen tai nuoren todellisten voimavarojen rajat. Hyvä tavoite on sellainen, jonka eteen oppilas joutuu sopivasti "pinnistelemaan". Liian suuret vaatimukset voivat pahentaa lapsen tai nuoren jaksamista. (Talala 2019, 65.) Jos asetetun tavoitteen koetaan olevan saavuttamattomissa tai se aiheuttaa epämiellyttäviä tunteita, kuten ahdistusta tai uupumusta, ihminen välttää tavoitteen eteen työskentelemistä ja siirtyy mieluummin helpommin tavoitettavissa olevaan tekemiseen (Adelman & Taylor 2012, 61). Konkreettisesti onnistumisen kokemuksia voidaan lisätä esimerkiksi jakamalla tietylle jaksolle tai yksittäiselle oppitunnille asetetut tavoitteet pienempiin osiin, jolloin onnistumisen kokemus syntyy useammin. Onnistumisten ja hyvien hetkien huomaamiseksi yksi konkreettinen tukikeino on oppilaan kanssa hyvien asioiden listaaminen koulupäivän päätteeksi (Talala 2019, 74-75). Psykykkisesti oireilevan oppilaan vointi saattaa vaihdella nopeasti. Oppilaan koulukuntoisuutta ja koulussa tehtyjä suunnitelmia oppilaan tukemiseksi tulee arvioida riittävän usein (Talala 2019, 65).

- Koulupäivän, oppituntien ja tehtävämäärän mukauttaminen oppilaan voinnin ja voimavarojen mukaan
- Mahdollisuus yksilölliseen etenemiseen
- Motivaation lisääminen huomioimalla oppilaan kiinnostuksen kohteet, lisäämällä oppilaan valinnanvapautta ja mahdollisuuksia vaikuttaa
- Realististen ja yksilöllisten tavoitteiden asettaminen

3.2 Mielenterveyden edistäminen ja psyykkisen oireilun ennaltaehkäisy

Mielenterveyden edistämiseksi pyritään luomaan suotuisat edellytykset psyykkisesti tasapainoiseen elämään. Mielenterveyttä edistäviä toimia ovat ennaltaehkäisy, tuen tarjoaminen ja saaminen sitä tarvittaessa (Puolakka 2013, 52). Lasten ja nuorten kohdalla mielenterveyttä edistäviä tekijöitä ja sitä kautta psyykkisen oireilun ennaltaehkäisyä ovat kaikki ne toimet, jotka edistävät lasten ja nuorten suotuisaa kokonaisvaltaista kehitystä. Ennaltaehkäisyä ovat myös aiemman mielenterveyden häiriön tai psyykkisen sairauden uusiutumisen ehkäiseminen sekä sairauden aiheuttamien haittojen minimointi. (Marttunen & Karlsson 2013, 14). Konkreettisia koulussa toteutettavia ennaltaehkäisykeinoja ovat mm. kouluympäristöön vaikuttaminen, mielenterveystaitojen opettaminen sekä hyvän itsetunnon ja minäkuvan rakentumisen tukeminen. Arvostuksen kokeminen, tulevaisuudenuskon ylläpitäminen ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen edistävät mielenterveyttä (Puolakka 2013, 52).

Koulun fyysisellä ja sosiaalisella ympäristöllä voidaan tukea lasten ja nuorten mielenterveyttä. Viihtyisä kouluympäristö, hyvä yhteishenki ja yhteisöllisyyden kokeminen ovat mielenterveyttä edistäviä tekijöitä (Puolakka 2013, 52). Fyysisestä kouluympäristöstä tärkeäksi koetaan hyväkuntoiset ja tilavat luokkatilat sekä esimerkiksi välitunnilla ympäristön luomat mahdollisuudet erilaisille tekemisille (Puolakka 2013, 46). Mielenterveyteen vaikuttavaan sosiaaliseen ympäristöön kuuluu koko kouluyhteisö, niin oppilaat, opettajat kuin muu koulun henkilökunta. Oppilaiden väliset suhteet, eli lasten ja nuorten vertaissuhteet, ovat tärkeitä (Puolakka 2013, 52), mutta myös oppilaan myönteinen kokemus suhteestaan koulun aikuisiin lisää tutkitusti kouluviihtyvyyttä (Ruutu 2019, 106–107). Koulun ihmissuhteilla ja oppilaan kokemuksella kuulumisesta kouluyhteisöön tai ryhmään on vaikutusta oppilaan motivaatioon (Adelman & Taylor 2012, 65–66). Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet, oikeudenmukaisuus ja asioiden perusteltavuus nähdään osana koulun olosuhteita (Puolakka 2013, 45).

Kokonaisuudessaan lämpimänä, huolehtivana, turvallisena ja oikeudenmukaisena koettu kouluympäristö ennaltaehkäisee motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen ja koulunkäyntiin negatiivisesti vaikuttavien uhkien syntymistä (Adelman & Taylor 2012, 67). Koulun aikuisilla on merkittävä rooli luokan ilmapiirin ja vuorovaikutuskulttuurin rakentamisessa. Kiireettömyys, kannustaminen, kohtaaminen, oikeudenmukaisuus ja epäkohtiin puuttuminen rakentavat hyvää ilmapiiriä. (Ruutu 2019, 210.) Masentunut mieli ajautuu helposti negatiiviseen kierteeseen, jossa on vaikea nähdä mitään hyvää. Tällöin aikuinen voi auttaa huomaamaan onnistumiset ja hyvät hetket ja auttaa näin luomaan myönteisempää ilmapiiriä. (Talala 2019, 74–75.) Myönteistä ilmapiiriä tuovat myös huumori ja leikkisyys. Huumori ja leikkisyys voidaan nähdä toteutettavissa olevina tukikeinoina, sillä ne edistävät mielenterveyttä arjessa ja kohtaamisissa (Kosonen 2017, 109).

Mielenterveystaitojen opettaminen on mielenterveyttä edistävää ja psyykkistä oireilua ennaltaehkäisevää toimintaa. Itsetunnon, voimavarojen ja sosiaalisten taitojen ohjaus ja opettaminen ovat keskeisimpiä opetettavia mielenterveystaitoja erityistä tukea tarvitseville oppilaille (Kosonen 2017, 108; Talala 2019, 70). Mielenterveystaidoista merkittäviä taitoja ovat tunteiden tunnistamisen, hallitsemisen ja ilmaisemisen taidot (Kosonen 2017, 110; Talala 2019, 70).

- Koulun fyysisen ja sosiaalisen ympäristön rakentaminen psyykkistä hyvinvointia tukevaksi
- Oppilaiden väliset vertaissuhteet ja kokemus yhteenkuuluvuudesta
- Mielenterveystaitojen opettaminen

3.3 Opettajan merkitys oppilaan psyykkisten haasteiden tukemisessa

Opettajan oppilaiden kanssa viettämällä ajalla on erityinen merkitys oppilaan kouluhyvinvoinnin tai koulupahoinvoinnin vahvistajana ja lisääjänä. Arjen kohtaamiset ja myönteinen vuorovaikutussuhde opettajan kanssa nousevat

keskeiseksi oppilaiden opettajiin liittävässä kertomuksissa. (Äärelä 2012, 185–187.) Psykkisesti oireilevan oppilaan koulunkäyntiä ja säännöllisyyttä tukevat toimivat yhteistyösuhteet koulun aikuisiin sekä omat *luottoaikuiset* (Ruutu 2019, 207). Luottoaikuisilla tarkoitetaan lapselle jo tuttuja ja turvalliseksi koettuja aikuisia. Kohtaaminen ja opettavien asioiden ulkopuolinen jutustelu luo merkityksellisyyden kokemusta ja kannattelevaa suhdetta koulun aikuisten ja oppilaiden välille, mikä parantaa myös yleistä koulussa viihtymistä (Ruutu 2019, 106–107). Myös kielteiset asiat onnistutaan selvittämään paremmin opettajan kanssa, kun pohjalla on myönteiseksi koettu vuorovaikutussuhde (Äärelä 2012, 197).

Opettajan yleinen suhtautuminen ja asenne vaikuttavat ilmapiiriin ja oppilaan koulunkäyntiä kohtaan kokemaan mielekkyyteen. Koulun aikuisten tärkeinä ominaisuuksina nähdään empaattisuus, aitous, avoimuus, hyväksyvä asenne, huumorintaju, luotettavuus, kannustavuus, oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus, auttamishalu ja ongelmanratkaisutaidot (Ruutu 2019, 208). Tärkeitä taitoja ovat kyky olla läsnä, kuunnella, nähdä, kohdata, joustaa, motivoida ja huomioda oppilaat yksilöllisesti. Aikuisen toivotaan juttelevan myös muista kuin kouluun liittyvistä asioista ja osoittavan aitoa kiinnostusta työtään ja oppilaita kohtaan. (Ruutu 2019, 208; Äärelä 2012, 203–205.) Opettajia kritisoidaan sen sijaan liiasta vaativuudesta, diktaattorimaisuudesta, epäoikeudenmukaisuudesta ja ymmärtämättömyydestä (Puolakka 2013, 49; Äärelä 2012, 199).

Psykkisten oireiden kanssa kamppailevan oppilaan kohtaamisessa opettajalta odotetaan usein tukea ja ymmärrystä. Aikuisen on tärkeää ylläpitää rauhallista ja avointa keskusteluyhteyttä, mutta samalla pyrkiä luomaan salliva ja normalisoiva suhtautuminen niin, ettei lapsen tai nuoren tarvitse pelätä ajatustensa jakamista tai kokea, että hänen oloaan vähätellään tai häntä ei oteta vakavasti (Strandholm & Ranta 2013, 30). Ahdistuneisuudelle on tyypillistä keinottomuuden ja turvattomuuden tunne, jolloin mielen täyttää huoli. Aikuisen ymmärtäväinen suhtautuminen, kokemuksen todellisuuden myöntäminen ja turvallisuuden tunteen vahvistaminen helpottaa nuorta. (Strandholm & Ranta

2013, 31.) Kun aikuinen kohtaa lapsen tai nuoren vahvoja tunteita, niiden sanoittaminen ääneen sekä tunteiden normalisoiminen auttavat tunteiden käsittelyssä ja kohtaamisessa. Epäonnistumisten normalisoiminen, palautteen antaminen rohkeudesta yrittää sekä auttaminen tilanteen hyvien tai humorististen puolien näkemiseen auttaa oppilasta tunteiden kohtaamisessa. (Kosonen, 2017, 110.) Ongelmien huomaaminen ja niihin puuttuminen sekä avun tarjoaminen oppilaan sitä tarvitessa tuovat oppilaalle kokemuksen avun saamisesta (Puolakka 2013).

- Hyvä suhde opettajaan tukee oppilaan koulunkäyntiä
- Opettajan ominaisuudet, asenne ja toiminta vaikuttavat oppilaan kokemukseen opettajasta
- Ymmärtävä suhtautuminen, oikeudenmukaisuus ja avun saaminen

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Olemme tutkineet aiemmin kandidaatin tutkielmassamme opettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten tukemisesta koulussa. Halusimme saada aiheeseen näkökulman myös oppilaiden kokemuksista ja toiveista, joten lähdimme tässä tutkimuksessa selvittämään millaisia kokemuksia psyykkisesti oireilevilla lapsilla ja nuorilla itsellään on opettajalta saadusta tuesta sekä millaista tukea oppilaat toivoisivat saavansa. Toivomme tutkimuksemme antavan lasten ja nuorten kanssa työskenteleville opettajille ymmärrystä ja työkaluja psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kanssa toimimiseen.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkimusprosessin edetessä lopulliseen muotoonsa. Tutkimuskysymyksissä viittaamme opettajaan ammattinimikkeenä. Haastateltavat ovat kertoneet tuen saannista yleisesti opettajien taholta määrittelemättä sitä yksittäisiin opettajiin. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista tukea psyykkisesti oireilevat oppilaat kokevat saaneensa opettajalta?
2. Millaista tukea psyykkisesti oireilevat oppilaat toivovat saavansa opettajalta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Olemme jakaneet tutkimuksen toteuttamista käsittelevän luvun neljään alalukuun, joissa käsittelemme tutkimuksen lähestymistapaa, aineiston keruuta ja -analyysia sekä pohdimme tutkimuksemme eettisiä ratkaisuja.

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimukseen osallistuneiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista sekä merkityksistä, joita he näille asioille antavat (Juuti & Puusa 2020, 9). Tässä tutkimuksessa pääpaino oli tutkimukseen osallistuvien oppilaiden kokemuksissa ja toiveissa. Laadullisen tutkimuksen pyrkimys ei ole löytää määrällistä tietoa siitä, missä määrin ja kuinka usein tietty ilmiö esiintyy. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on sen sijaan löytää ja tuoda esiin erilaisia näkökulmia tietyn aiheen tarkasteluun. (Juuti & Puusa 2020, 13.) Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa luotettavaa tietoa siitä, kuinka usein ja paljon oppilaat ovat saaneet tukea, vaan tavoittemme on tuoda esiin oppilaiden kokemuksellinen näkökulma saadusta tuesta ja sen laadusta.

Tutkimuksemme lähestymistapa voidaan nähdä fenomenologisena, koska se keskittyy tutkittavien omiin kokemuksiin tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenologia on filosofinen suuntaus, jonka keskeinen kiinnostuksen kohde on ihmisen elämismaailma ja intentionaalinen tietoisuus (Juuti & Puusa 2020, 68). Fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään jonkun ihmisen tai ihmisryhmän kokemukseen jostakin ilmiöstä ja pohditaan ilmiön tarkoitusta, rakennetta ja ydintä. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei keskitytä siihen, miten jokin ilmiö toimii, vaan yritetään ymmärtää, miten ihmiset kokevat ilmiön toimivuuden. (Patton 2015, 115.) Fenomenologisen tutkimuksen ytimessä ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys, joissa perehdytään ihmisen ja tiedon luonteeseen sekä pohditaan, miten näistä voi saada tietoa. Ihmiskäsitystä tutkittaessa tähdellisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, kun taas

tiedonkäsitäksessä perehdytään syvemmin ymmärtämisen ja tulkinnan käsitteisiin. (Laine 2010, 28.) Fenomenologinen tutkimus haluaa selvittää ilmiön olemuksellisia merkitysrakenteita (Laine 2010, 43). Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut ilmiön ydinkohdista, jotta hän pystyisi ymmärtämään tarkemmin tutkittavien kokemuksia kyseisestä ilmiöstä. Fenomenologiassa voidaan tutkia esimerkiksi potilaan kokemuksia sairaudesta, opettajan kokemuksia pedagogisista kohtaamisista tai oppilaiden kokemuksia onnistumisista tai epäonnistumisista. (Patton 2015, 115–116.)

5.2 Aineiston keruu

Keräsimme tutkimusaineiston yksilöhaastattelujen avulla. Fenomenologisessa tutkimuksessa suositaan haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, sillä se nähdään laaja-alaisimpana keinona lähestyä haastateltavien kokemuksellista tietoa (Laine 2010, 37). Haastattelutilanteet rakensimme fenomenologialle tyypillisesti avoimiksi ja keskustelunomaisiksi. Toteutimme haastattelun puolistrukturoituna haastatteluna, jonka ideana on edetä tiettyjen etukäteen valittujen, keskeisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Tutkimukseemme osallistui kuusi yläkouluikäistä oppilasta eräästä suomalaisesta sairaalakoulusta. Minimoimme tutkimukseen osallistuneiden henkilötietojen keräämisen heidän yksityisyytensä suojaamiseksi. Yhteyshenkilönä toimi koulun erityisluokanopettaja. Yhteyshenkilö informoi oppilaita ja huoltajia tutkimuksestamme ja jakoi tutkimuslupalomakkeet haastateltaville ja heidän huoltajilleen. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseemme oman kiinnostuksen tai yhteyshenkilön suosittelun perusteella. Aineiston voidaan katsoa olevan tarkoituksenmukaisesta ja harkinnanvaraisesta näytteestä, kun tutkimukseen on valittu tietoisesti henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta aiheesta (Puusa 2020, 102). Kaikille koulun oppilaille tarjottiin mahdollisuutta osallistua tutkimukseen. Haastatteluun valikoituivat ne oppilaat, jotka olivat halukkaita osallistumaan

tutkimukseen. Tutkittavien halukkuus ja suostuminen osallistua tutkimukseen on yksi empiirisen kokemusten tutkimisen lähtökohta (esim. Perttula 2008). Kokemusten tutkimisessa ei ole kyse tutkittavien yksipuolisesta valitsemisesta, vaan tutkittavien lupautumisesta ja halukkuudesta osallistua tutkimukseen (Perttula 2008).

Aineistonkeruumenetelmän valinnassa tärkeintä on miettiä tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisin, tilanteeseen ja tavoitteisiin sopivin menetelmä (Juuti & Puusa 2020, 99). Kun tavoitteena on selvittää, miten ihminen kokee tietyn asian tai mitä hän siitä ajattelee, on luontevaa kysyä asiaa häneltä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Kokemusten tutkimuksessa tutkimusaineiston hankinnassa on tavoitteena saada haastateltava ilmaisemaan kokemuksiaan esimerkiksi puheen tai tekstin kautta (Perttula 2008, 140). Aluksi ajattelimme kerätä aineiston kirjallisena lomakkeena, jossa tutkimukseen osallistunut oppilas olisi täydentänyt lauseen alkuja, kuten "Toivoisin opettajan ...", "Kun minulla on paha olla opettaja ...". Yhteyshenkilönä toimineen opettajan kokemuksen mukaan oppilailla kuitenkin oli jonkin verran vaikeuksia tuottaa vastauksia kirjallisesti, joten päädyimme tekemään haastattelutilanteen suullisesti, jotta nuorten olisi helpompi avata omia kokemuksiaan.

Laadimme etukäteen haastattelurungon, johon olimme kirjanneet kolme haastatteluissa käsiteltävää teemaa (ks. Liite 5). Näiden teemojen alle olimme listanneet kysymyksiä ja ajatuksia, joita hyödynsimme haastattelussa tarkentavien kysymysten esittämiseksi. Menettelyn tarkoituksena oli tutkimuksemme kannalta merkityksellisten vastausten saavuttaminen. (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastattelututkimus antaa tiettyjä joustavia mahdollisuuksia aineiston keräämiseen. Tutkija voi esimerkiksi toistaa kysymyksen, selventää ilmausten sanamuotoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73) tai pyytää haastateltavaa selittämään ja tarkentamaan vastauksia tarvittaessa (Puusa 2020, 102). Oma roolimme haastattelutilanteessa oli olla objektiivinen, mutta turvallinen aikuinen, jotta nuorten olisi helppo kertoa ajatuksistaan.

Haastattelut suoritettiin kevään 2021 aikana Teams -sovelluksen avulla. Keskimäärin yhtä oppilasta haastateltiin n. 20 minuuttia. Teimme

aineistonkeruuvaiheessa tiivistä yhteistyötä tutkimukseen osallistuneen koulun yhteyshenkilön kanssa, joka ohjasi ja ohjeisti koululla haastatteluun osallistuneet oppilaat oikeaan aikaan haastattelulle varattuun luokkaan. Tietosuojasyistä haastateltavien käytössä olevien koneiden kamerayhteydet olivat suljettuina.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysivaiheessa kerätystä aineistosta lähdetään etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Analyysissä tavoitteena on kuvailla, tulkita ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Juuti & Puusa 2020, 139). Analyysiamme ohjasi tutkimusaiheen teoreettinen viitekehys, mutta sen sijaan että olisimme testanneet jo luodun teorian pätevyyttä, halusimme analyysissä antaa mahdollisuuden uusille ajatuksille ja näkökulmille. Tutkimuksemme analyysi on luonteeltaan teoriaohjaava analyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Konkreettisesti aineiston analyysi alkoi haastattelunauhoitteiden litteroinnilla. Kirjoitimme aineiston kokonaisuudessaan tekstimuotoon. Analyysin alkuvaiheessa luimme tekstin läpi useamman kerran verraten sitä tutkimuskysymyksiimme. Tässä vaiheessa lähdimme työstämään aineistoa teoriataustan ja tutkimuskysymysten valossa. Merkitsimme korostusvärillä oleellisia kommentteja. Jätimme analysoinnin ulkopuolelle kommentit, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiimme millään tavalla.

Tämän jälkeen kopioimme korostetut vastaukset uuteen tiedostoon, josta lähdimme käymään vastauksia läpi ja värikoodaamaan niitä tutkimuskysymyksiimme sopiviksi. Opettajan toimintaa kuvaavat väittämät merkitsimme oranssilla ja oppilaiden ajatuksia tai toiveita kuvaavat väittämät sinisellä värillä. Lisäksi merkitsimme punaisella haastateltavien negatiiviset kokemukset tuen saamisesta. Seuraavassa vaiheessa jaoimme vastaukset taulukkoon, jossa ensimmäinen pystysarake kuvasi opettajan toimintaa, toinen pystysarake oppilaan ajatuksia ja toiveita ja kolmas pystysarake negatiivisesti tukeen vaikuttavia asioita. Vaakarivit jaettiin haastateltavien mukaan H1-H6 vastaukset ja jokaiseen vaakariviin kirjattiin tietyn haastateltavan kommentit.

Tuloksista muodostui kahden tutkimuskysymyksen perusteella kaksi alalukua, joihin aineiston kommentit jakautuivat. Kommentit jakautuivat tutkimuskysymysten alle selkeiksi alaluokiksi, kuten oppilaiden saama apu, ilmapiirin vaikutus, ymmärryksen osoittaminen ja opettajan suhtautuminen (ks. Taulukko 1). Näistä muodostuivat alaotsikot Tulokset -lukuun. Alaotsikoiksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostuivat **oppilaiden saama apu, opettajan suhtautuminen ja toiminta, työmäärän suhteuttaminen oppilaan voimavaroihin, edistyminen ja onnistumiset sekä ilmapiirin vaikutus**. Toisen tutkimuskysymyksen tulokset jakautuivat **oppitunnin sisältöihin** liittyviin toiveisiin sekä **opettajan suhtautumiseen ja toimintaan** liittyviin toiveisiin. Oppitunnin sisältöjä koskevat toiveet liittyivät osallistumiseen, tehtäviin ja tunnille asetettuihin tavoitteisiin. Opettajan suhtautumisen kolme alaluokkaa olivat asenne, ymmärryksen osoittaminen ja kärsivällinen suhtautuminen. Opettajan toimintaan liittyvät toiveet jakautuivat auttamiseen, kannustamiseen sekä oppilaan huomiointiin.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysistä

Oppilaiden kommentit	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
<p><i>Saan opettajalta helposti apua kun mä kysyn</i></p> <p><i>Aika harvoin sillee niinku jonku tehtävän kanssa tarttee jotai apuu mitenkää paljoo ainakaa</i></p> <p><i>Kyllä se varmasti kuuntelee ja sit yrittää niinku parhaansa mukaan neuvoa tai auttaa</i></p> <p><i>Kyseleminen ja kuunteleminen, itelleen niinku enimmäkseen tota vaan</i></p> <p><i>Ehkä se auttaa eniten vaan noissa niinku kouluhommissa</i></p> <p><i>Joo koen että, aika monissa asioissa... auttaa</i></p>	<p>Avun saaminen helppoa</p> <p>Apu koulutyöhön ja arkeen</p>	<p>Oppilaiden saama apu</p>
<p><i>Ehkä et vaan jotenki ymmärtäs, et on oikeesti niinku paha olla ... ei aina niinku pysty tekemään vaikka kaikkea niinku ihan täysillä</i></p> <p><i>Että jotenki ymmärtäis, että ei aina varmasti opettajallakaan ei oo aina hyvä päivä, niin ei kaikilla oppilaillekaan voi olla</i></p> <p><i>Ei niinku lähe tyrkyttää mitään tehtäviä siinä ku huomaa et on niinku joku..</i></p> <p><i>Siis tottakai se on sille et ei niinku pitäis olla myöhässäkään, mut siis silleen että sä saat oikeesti niinku kuulla siitä, et se on niinku sit taas et se tuo siihen semmosta ahistusta</i></p>	<p>Opettajalta toivotaan ymmärtävää suhtautumista</p> <p>Rajallisten voimavarojen ymmärtäminen</p> <p>Ymmärtävä vuorovaikutus</p>	<p>Ymmärryksen osoittaminen</p>

5.4 Eettiset ratkaisut

Kokonaisuudessaan tutkimuksen toteutuksessa on huomioitu hyvän tieteellisen käytännön periaatteet (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133). Tutkimusta tehdessämme pidimme hyvin tärkeänä tutkimukseen osallistuvien oppilaiden yksityisyyden suojaamista. Tutkimusetiikan ja tietosuojan mukaisesti tutkimusjulkaisuissa tulee huomioida tutkittavien tunnistettavuuteen vaikuttavat tekijät (Kuula 2015). Tutkittavia suojeltiin vähäisellä henkilötietojen keräämisellä. Emme kysyneet haastateltavilta heidän terveydentilaansa liittyviä tietoja tai muita henkilötietoja haastattelun aikana. Ainoa tunnistettavissa oleva henkilötieto oli puheääni, jota säilytimme suojatuilla laitteilla aineiston litterointiin saakka. Henkilötietojen käsittelystä kerrottiin tutkimukseen osallistumista koskevien lupapyyntöjen yhteydessä erillisessä saatekirjeessä (ks. Liite 4.), virallisessa tietosuojailmoituksessa (ks. Liite 3.) sekä suullisesti haastattelujen yhteydessä. Raportoinnissa haastatteluvastaukset on anonymisoitu siten, ettei tutkimukseen osallistuneita henkilöitä tai muita haastatteluvastauksissa esiin tulleita henkilöitä voi välittömästi tunnistaa (ks. Kuula 2015). Aineiston litterointivaiheessa nimesimme haastateltavat tunnistemerkeillä H1-H6.

Tutkimusaiheemme voidaan nähdä arkaluontoisena, sillä se käsittelee psyykkisesti oireilevien oppilaiden kokemuksia saadusta tuesta. Aineistomme ei kuitenkaan sisällä tunnistettavaa tietoa tutkimukseen osallistuvien terveydestä. Olemme anonymisoineet oppilaiden henkilötiedot, jotta heitä ei voi tunnistaa aineistosta. Kerroimme tutkimustamme haastattelujen yhteydessä, jotta tutkimuksen osallistujat olisivat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta ja vastausten käsittelystä. Tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden huoltajat saivat nämä tiedot tutkimuslupa-lomakkeessa sekä tietosuojailmoituksessa (ks. Liitteet 3 ja 4).

Laadimme tutkimukseen osallistuville ja heidän vanhemmilleen tietosuojailmoituksen, jossa käsiteltiin tarkemmin henkilötietojen keräämistä, säilyttämistä ja tutkittavien oikeutta aineistoon. Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta kerättiin huoltajan suostumus huollettavan osallistumisesta

tutkimukseen (ks. Liite 1). Yhteyshenkilömme koululla keräsi tutkimusluvut huoltajilta ja antoi meille kirjallisen todistuksen (ks. Liite 2.) siitä, että tutkimusluvut on kerätty jokaiselta. Haastattelussa varmistimme, että tutkittavat olivat tietoisia haastatteluaineiston käytöstä ja siihen liittyvistä eettisistä ratkaisuista.

Tutkimusta tehdessä oleellista on huomioida tutkittavien hyvinvoinnin turvaaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Halusimme huomioida tutkimuksessa mahdolliset psyykkisten haasteiden tuomat vaikeudet tunteiden käsittelyyn, tunnistamiseen ja säätelyyn, joten haastattelutilanteessa huomioitiin vahvasti sensitiivisyys ja neutraalisuus. Kysymyksissä keskityttiin haastateltavien kokemuksiin ja toiveisiin tunnekokemusten sijasta. Tutkimuksessa huomioitiin tutkittavien vapaaehtoinen suostumus ja tutkittavat saivat jättää vastaamatta kysymyksiin, jotka tuntuivat heistä vaikeilta tai ahdistavilta.

6 TULOKSET

Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään oppilaiden saamaa tukea koulussa. Tuki jakautui oppilaiden saamaan apuun, opettajien suhtautumiseen, työmäärän suhteuttamiseen, edistymisiin ja onnistumisiin sekä ilmapiirin vaikutukseen. Toisessa alaluvussa käsitellään oppilaiden toiveita ja odotuksia opettajaa ja opettajan toimintaa kohtaan. Oppilaiden toiveet tuesta jakautuivat oppitunnin sisältöihin liittyviin toiveisiin sekä opettajan suhtautumista ja toimintaa kuvaaviin toiveisiin. Haastateltavien kommentit esitämme tulosluvussa kursivoidulla tekstillä. Lyhyistä sitaateista olemme jättäneet tunnisteet pois selkeyden ja luettavuuden parantamiseksi.

6.1 Psykkisesti oireilevien oppilaiden kokemukset saadusta tuesta

6.1.1 Oppilaiden saama apu

Nuoret nimesivät yhdeksi tärkeimmistä tukikeinoista opettajien antaman avun. Oppilaat kokivat pääosin saavansa opettajilta apua niin koulutyöhön kuin koulun ulkopuolisiin asioihin. H1 kertoikin, miten hän *saa niinku periaatteessa mihin vaan niinku apua ku vaan niinku pyytää*. Nuoret kertoivat saavansa opettajalta *helposti apua*, kun he pyysivät sitä. Suurimmalle osalle oppilaista avun pyytäminen oli helppoa, mutta osa koki avun pyytämisen vaikeaksi. Kaikki oppilaat kuitenkin kokivat saavansa apua opettajalta, vaikka avun pyytäminen olisi vaikeaa. Monesti opettaja huomasi oppilaan avun tarpeen ja tuli auttamaan ilman, että nuoren tarvitsi itse pyytää apua.

Se sit huomaa et tarviit apuu jos sun öö tehtävien tekeminen niinku pysähtyy, et sää et niiku enää tee tehtäviä tai oot puhelimella nii kyl se sit yleensä huomaa et okei nyt sil on joku ongelma (H4).

Yleisimmät opettajan käyttämät apukeinot olivat *kyseleminen ja kuunteleminen*. Koulutyöhön liittyvissä asioissa nuoret kokivat opettajan auttavan heitä

ensisijaisesti neuvomalla tehtävissä ja johdattelemalla nuorta oikean vastauksen äärelle.

se auttaa sillee, ei se niinku suoraan sitä vastausta kerro, et se vähän niinku johdattelee sua ja kertoo semmosia pieniä asioita. Sitte sä niistä yrität ite. Se yrittää ehkä että sä ite pohtisit sen vastauksen, mut se kuitenkin auttaa sillä tavalla, että sä saat sen koottua itse. (H4)

Tehtävissä saatu apu koettiin erilaiseksi oppilaan omassa koulussa ja sairaalakoulussa. Yksi haastateltavista kertoi, miten omassa koulussaan opettaja usein *kertoo jonku vinkin* tehtävien tekoon, kun taas sairaalakoulussa opettajat eivät osanneet niinkään antaa tehtäviin apua, vaan apu liittyi enemmän ilmapiiriin ja oppilaan jaksamiseen. Yksi oppilaista kertoi, miten sairaalakoulun opettajien antama tuki tehtäviin usein *sekottaa enemmän*, kun taas jaksamiseen ja tunne-elämään liittyvissä asioissa hän on saanut apua sairaalakoulun opettajilta. Haastateltava kuvasi opettajan tarjoamaa apua: *mun opettaja on yleensä yrittäny piristää mua ja sillee se on esimerkiks leikkiny mulle koiraa ku mua masens että mä en saa koiraa nii sitte se leikki mulle koiraa* (H6). Hyvän ilmapiirin luomisella opettaja tuki oppilaan jaksamista ja myönteistä suhtautumista koulutyöhön. Haastateltava kuvasi, miten opettajan vaikutus ilmapiiriin on ollut merkityksellistä hänelle. Opettajan luoman ilmapiirin koettiin olevan *positiivinen eikä mitenkään painostava*. Toinen haastateltavista kuvasi opettajan tarjoaman avun liittyvän ilmapiiriin lisäksi myös jaksamiseen. Hän kertoi, miten opettaja on valmis joustamaan kouluun liittyvissä tehtävissä ja huomioimaan oppilaan jaksamisen.

Mulla on nyt.. parempi tulla kouluun aamusin ja, mul on niinku periaattees parempi fiilis ja mä tiedän et jos mua ei huvita tehdä jotain ainetta ni ne pystyy auttaa silleen, et mä voin vaikka vaihtaa tähän aineeseen tai sit sä voit mennä lepää hetkeks tai nii ja sit siel on muita kuuntelemassa (H2)

Suurin osa nuorista koki saavansa apua opettajalta sekä koulutyöhön että koulun ulkopuolisiin asioihin, mutta nuorten vastauksissa oli myös hieman eroja. Haastateltavista kaksi kertoi, miten heidän kokemuksensa mukaan opettajan tuki rajoittui ainoastaan *kouluhommiin* ja *tehtäviin* liittyvään avunantoon. He eivät kokeneet saaneensa apua opettajalta koulun ulkopuolisiin asioihin. Toisaalta toinen haastateltavista kertoi, miten hänen asiansa ovat juuri nyt melko hyvin

eikä hän kokenut tarvitsevansa apua opettajalta, kun taas toinen kertoi uskoutuvansa koulun ulkopuolisista asioista ystävilleen. Yksi haastateltavista kertoi, miten hän on kokenut saavansa koulun ulkopuolisiin asioihin apua ohjaajalta, mutta kertoi kuitenkin uskovansa opettajan auttavan yhtä lailla.

mä puhun tolle tota tota.. ns. apuopettajalle tai mikä avustaja ikin onkaan nii enemmän sille ku mun ns. omalle opettajalle mut kyl mä uskon et niinku se opettajaki sitte.. auttais ja neuvois just vaik.. jotai tulee juttui tai ylipäättää.. tai muutenki jos menis kysymää (H3).

6.1.2 Opettajan suhtautuminen ja toiminta

Kaikki oppilaat ajattelivat, että opettaja on kiinnostunut heistä ja heidän hyvinvoinnistaan. Oppilaat kokivat, että opettaja osoittaa kiinnostusta kuuntelemalla, kyselemällä kuulumisia, keskustelemalla, huolehtimalla poissaoloista tai istumalla oppilasta koskevissa palavereissa. Yksi haastateltavista kertoi arvostavansa sitä, että opettaja *istuu mun kaa siinä ja kuuntelee* (H2). Toinen haastateltavista kertoi opettajan näyttävän kiinnostustaan kyselemällä poissaolojen perään ja selvittämällä, miksi nuori on joutunut olemaan pois koulusta. Haastateltava kertoi arvostavansa sitä, että poissaolojen selvittäminen on hoidettu loppuun asti: *et ei oo vaan jätetty mitään asioita silleen olemaan* (H1). Yksi haastateltavista kertoi, miten opettaja on *palavereissa mukana* ja osoittaa kiinnostusta keskustelemalla palavereissa nousseista aiheista oppilaan kanssa.

Suurin osa haastateltavista koki opettajien näyttävän kiinnostustaan kyselemällä. Kysymykset liittyivät ensisijaisesti kuulumisten kyselemiseen. Nuoret kertoivat, miten opettaja *kyselee kuulumisii* tai on kiinnostunut nuoren voinnista kysymällä *et miten menee*. Yksi haastateltava kertoi opettajan yrittävän piristää, jos hänen olonsa oli *surullisempi tai apeempi*. Toinen nuorista vertasi sairaalakoulun ja oman koulun toimintaa ja kertoi, miten sairaalakoulussa opettajat ovat *tietosii* oppilaan *omista asioista*, kun taas hänen omassa koulussaan opettajat eivät juuri kysele kuulumisia tai *miten menee tai semmosta*. Usein opettajat kysyivät oppilaiden viikonloppusuunnitelmista tai edellisen viikonlopun tekemisistä. Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että tällainen kuulumisten kysyminen oli mukavaa.

Tosi usein niinku öö ennen viikonloppu tai viikonlopun jälkeen sielt tulee et niinku mitä teet tai mitä oot tehny tai miten meni ja tälleen, se on ihan jees (H3).

Eräs haastateltavista nuorista antoi erilaisen näkökulman toteamalla, *jos on jotain asioita ni mä kyl yleensä ite sitte kerron jos, jos kerron (H4)*. Hän ei kokenut positiiviseksi sitä, että opettaja kyselee koulun ulkopuolisia asioita.

Opettajien koettiin reagoivan avunpyyntöihin yleisesti positiivisesti. Oppilaat kertoivat kokevansa, että opettaja auttaa heitä mielellään. Haastateltavat kertoivat esimerkkeinä, että opettaja *reagoi silleen positiivisesti ja tulee ainaki sellanen filis et auttaa mielellään (H1)*. Jos oppilaalla on huono päivä tai paha olla, opettajan antama apu koettiin kannustavana, mutta ei painostavana.

On niitä päiviä joskus, että ei jaksaa tehdä tehtäviä, niin sitte ne [opettajat] vaan kattoo että mä en tee mitään, niin sitte ne antaa sen vähän niinku olla. Kyl ne vähän huomauttaa ja yrittää kannustaa, et tee tehtäviä. (H4)

Eri tilanteet vaikuttivat paljon siihen, miten oppilas kokee saamansa avun. Joissain tilanteissa opettajan kannustaminen auttoi oppilasta, kun taas toisessa tilanteessa oppilas ei kaivannut apua. Yksi haastateltavista kommentoi avunantoa näissä tilanteissa sanoilla: *ihan hirveen ärsyttävää*. Oppilaat kokivat kuitenkin yleisesti kannustamisen positiiviseksi ja olivat iloisia siitä, että opettaja jaksaa kiinnittää huomiota heidän tekemiseensä: *Joskus se on silleen niinku että jos opettaja jonkin aikaa jaksaa niinku, pyytää muutaman kerran vaikka ni ei oo.. kyl mä sitte lähen tekemään tehtäviä (H5)*. Välillä raja kannustamisen ja painostamisen välillä saattaa olla hyvin pieni.

Opettajien käyttämistä tukikeinoista yksi oli oppilaan tunnetilan ja sen mukaisen toiminnan tukeminen. Eräs nuorista kertoi, miten hänellä oli ollut vaikeuksia olla koulussa yhtenä päivänä, eivätkä tehtävät olleet sujuneet. Oppilas jätti koulupäivän kesken ja hän koki, että opettaja *tuki mua ja sillee siinä asiassa*. Tässä tilanteessa pelkkä opettajan läsnäolo ja tuki edesauttoi oppilaan kokemusta opettajan positiivisesta reaktiosta.

Moni nuori ajatteli opettajan huomaavan, jos heillä oli huono päivä tai paha olla. Useimmiten opettaja tulee kysymään nuorelta *et mikä filis tai onks niinku huolia tai murheita*. Oppilaat kokivat, että opettajan tarjoama tuki näissä tilanteissa oli yleisimmin keskusteleminen tai oman tilan antaminen. Yksi haastateltavista

kertoi, miten hänen on vaikea kertoa opettajille pahasta olostaan. Hän kuitenkin koki, että opettajan suhtautuminen olisi positiivinen, jos hän toisi esille pahan olon tunteensa. Oppilas kertoi myös, miten hänen hiljainen käytöksensä koulussa vaikuttaa siihen, että opettaja ei huomaa hänen pahaa oloaan.

Ei välttämättä [opettaja huomaa pahaa oloa]. Koska mä oon aika semmonen hiljanen ite ... mä oon koulussa tai uusien ihmisten seurassa silleen, vaikka jos on uusia ihmisiä semmosis isoissa tilanteissa tai niin sanotusti, nii mää oon aika hiljanen, niin. Joo. (H1)

6.1.3 Työmäärän suhteuttaminen oppilaan voimavaroihin

Haastateltavat kertoivat kokevansa eroja annetuissa vaatimuksissa opettajien, koulujen ja luokka-asteiden välillä. Yleisesti sairaalakoulussa vaatimukset koettiin sopivan parhaiten omaan jaksamiseen ja yleinen edistyminen tehtävissä oli helpompaa sairaalakoulussa kuin aiemmassa koulussa. Sairaalakoulun opettajia kuvattiin joustaviksi, *nä on aika joustavii ja opettajat vaativat sopivasti oppilailta, jotta tehtävien teko edistyisi. Opettajien välillä koettiin jonkin verran eroja. Haastateltava antoi esimerkin: se varmaan riippuu niinku aina opettajasta tosi paljon, että kuinka paljon vaatii ja miten (H1).* Yksi haastateltavista kertoi, miten opettaja osaa *painostaa just tarpeeks (H2)* mutta toinen haastateltavista kertoi, kuinka opettaja *on vaan laittanu just tekemään ihan siis älyttömät määrät niinku vaan tehtäviä (H1).* Sairaalakoulun opettajien tarjoamaan tukeen oltiin kuitenkin yleisesti tyytyväisiä.

Oppilaat kokivat opettajien vaatimusten keskittyvän lähinnä tehtävien tekoon. Suuri määrä tehtäviä koettiin kuormittavaksi, ja ongelmat korostuivat vanhassa koulussa sekä etäopetusjaksoilla. Yksi oppilaista kuvasi, että hän kokee tällä hetkellä vaatimusten olevan oman jaksamisensa mukaisia, mutta *etäkoulus just niinku opettajat anto kauheesti niinku kaikkii juttuja ja sitte siinä meni tota parituntii yliaikaa ku koitti tehdä niitä tehtävii (H6).* Koulun ja luokka-asteen nähtiin vaikuttavan suurelta osin työmäärään ja etenemiseen. Eräs haastateltavista nosti esille, miten häneltä vaaditaan nyt perusasteen lopulla enemmän.

Tällä hetkellä ku on ysiluokalla nii tuntuu että tähän pieneen aikaan yritetään ny mahduttaa niinku kaikki asiat, niin tuntuu vähän liialta, mutta yleensä ei oo tuntunu liialta. Nytte ku alkaa menee loppua kohti ja sitte niitä tulee vaan enemmän ja enemmän näit kokeita ja tällee, nii sit se, sit se tuntuu vähän että liikaa kaikkea. (H4)

Opettajat pyrkivät helpottamaan oppilaiden työmäärää vähentämällä tehtäviä tai suunnittelemalla yksilöllisen opintopolun. Oppilaat kokivat, että he saavat tehtyä sairaalakoulussa tehtäviä omaan tahtiin ja pienenkin työmäärän suorittaminen koettiin saavutuksena. Yksi oppilaista kertoi, että hän *saa tehdä omaa tahtii ja sillai*. Hän lisäsi esimerkkinä, että *se on jo niinku saavutus et jos saa yhen tehtävään tehtyä (H6)*. Joustava suhtautuminen tehtävien tekoon ja omaan tahtiin eteneminen toi nuorille helpotusta ja motivaatiota koulutyöhön.

6.1.4 Edistyminen ja onnistumiset

Oppilaat kertoivat saavansa onnistumisen kokemuksia useimmiten *tehtävissä ja kokeis*. Uuden asian oppiminen koettiin myös onnistumisena ja oppiminen rinnastettiin kokeessa pärjäämiseen. Yksi nuorista kertoi uuden asian oppimisen liittyvän onnistumisiin kokeissa: *kai se ihan hyöältä tuntuu sit jos osaa jonku asian nii sitte ainaki kokeessa menee hyvin (H4)*. Onnistumiset koettiin tärkeiksi oman edistymisen kannalta. Oppilaat kokivat tehtävissä ja kokeissa onnistumisten parantavan edistymistään koulussa. Yksi oppilaista kertoi, miten onnistumiset tehtävissä vaikuttivat positiivisesti kokemukseen edistymisestä. Oppilas koki saavansa motivaatiota koulutyöhön onnistumisista: *kivempi tulla kouluun sitte, ku tietää et edistyy (H2)*. Yksi oppilaista kertoi kokevansa onnistumisia uusien asioiden oppimisesta. Hän koki tärkeäksi opittavan asian sisäistämisen ja koki onnistumisen tunteita varsinkin oppiessaan jonkun hankalamman asian.

No mä koen ite onnistumisii varmaan sillon, koska jos mä ite niinku oikeesti sisäistä sen asian ja mä oon silleen, että jes nyt mä oikeesti niinku ymmärrän ja tajuan, että mitä mun pitää tehdä tai tolleen. Ei aina välttämättä, vaikka tottakai se niinku tai on onnistumisen tunne jos on esim saanu hyvän koearvosanan. Ehkä saa ite enemmän vielä onnistumisen tunnetta kuitenkin oikeesti sisäistää sen asian ja sitte ymmärtää ja tuollein. (H1)

Oppilaat kokivat onnistumisten tuovan positiivista oloa ja vähentävän stressiä koulupäivän aikana. Yksi haastateltavista kertoi, että hänelle onnistumiset *tuon niinku semmosta positiivista oloa tai et ei oo välttämättä sit niin stressaantunu (H1)*. Onnistumisilla koettiin olevan vaikutusta motivaatioon olotilan paranemisen, stressin vähenemisen ja koulutyön edistymisen myötä.

6.1.5 Ilmapiirin vaikutus

Sairaalakouluun tuleminen koettiin pääasiassa positiiviseksi. Tätä perusteltiin opettajien suhtautumisella, myönteisellä ilmapiirillä, opintojen edistymisellä ja kavereiden merkityksellä. Opettajien suhtautuminen oli joustavaa eikä opettajien koettu painostavan oppilaita juurikaan. Opettajia ja ilmapiiriä kuvattiin positiivisesti. Yksi oppilaista kertoi, miten *täällä on niinku mukavaa porukkaa esimerkiks ja sit niinku kiva ilmapiiri (H1)*, kun taas toinen oppilas viittasi arvostavansa opettajien ja vertaisten kunnioittavaa käyttäytymistä: *kaikki niinku kunnioittaa toisia ja on niinku ystävällisii (H6)*. Positiivisen ilmapiirin vuoksi tehtävien teko koettiin helpommaksi. Yksi haastateltavista kertoi, että hän tulee mielellään kouluun, sillä hänen on *helppo tehdä tehtäviä*. Useampi oppilas nosti kavereiden merkityksen esille. Kaverit koettiin motivaationa koulussa käymiselle, kun taas kavereiden puutteen kerrottiin vaikuttavan kouluviihtyvyyteen negatiivisesti. Yksi haastateltavista mainitsi kouluviihtyvyytensä yhdeksi vaikuttavaksi tekijäksi sosiaaliset kontaktit: *koulussa nii on kivaa niinku et pääse näkee taas nyt kavereita tai muutenki sillee on pystyy ole sosiaalinen (H1)*. Toinen oppilas kertoi, miten hänen kouluviihtyvyytensä oli aiemmin vaikuttanut kavereiden puute.

Mä oon ite nii sellane sosiaalinen ihminen et esimerkiks just.. joo mul ei yhes vaihees ollu tääl niinku ketään sellast frendii oikeen, nii sit siit meni vähän sillai motivaatioo et ku tääl ei oo niinku ketään et mä oon periaattees koko aika yksin ni ei. niinku ois mitään järkee es olla täällä. (H3)

Koulun ilmapiiriin ja kouluun kiinnittymiseen näytti vaikuttavan ensisijaisesti koulussa olevat ihmiset. Oppilaille tärkeitä ihmisiä koulussa olivat kaverit ja opettajat. Haastateltavista kaksi kertoi luottavansa ensisijaisesti kavereihinsa. Toinen nuorista kertoi, että *kaverit, on yks niinku tärkeimpiä... ne on semmosia et niille voi aina puhuu (H1)*. Myös tuttu välitunninviettoporukka tuli esille yhden oppilaan puheissa. Hän mainitsi tärkeiksi ihmisiksi *kaverit ja sitte no ehkä se porukka kenen kaa me sit aina pelataan täällä uunoo (H4)*. Opettajista tärkeiksi mainittiin oma luokanopettaja ja joitakin muita henkilökunnan jäseniä. Yksi oppilaista kertoi keskittyvänsä enemmän koulutyön tekemiseen kuin sosiaaliseen kanssakäymiseen koulussa. Hän mainitsi tärkeiksi ihmisiksi *jotku*

opettajat ja sitte ehkä pari kaverii mut mää en oo, niinku kauheesti sillee. Et en mä tiää, mää keskityn lähinnä tekee niitä tehtäviä (H6).

Osa haastateltavista toi esille puheessaan opettajien merkityksen kouluviihtyvyyteen ja ilmapiiriin. Oppilaat kokivat, että opettaja vaikuttaa ilmapiiriin suurelta osin positiivisesti. Yksi haastateltava kuvasi opettajan luomaa ilmapiiriä *et se on niinku positiivinen eikä mitenkään painostava (H6)*. Hän kertoi, miten opettaja luo positiivista ilmapiiriä kertomalla tarinoita omasta perheestään, unistaan tai keskustelemalla maailman tapahtumista yhdessä oppilaiden kanssa. Kouluviihtyvyyttä vähensi tärkeiden ihmisten puute, omat ongelmat, negatiivisesti suhtautuvat vertaiset ja ahdistava ilmapiiri. Tästä annettiin esimerkkinä hankaluus mennä kouluun omien ongelmien takia: *on ollu omii ongelmii tai tollasii, nii sit ei oo niitten takii esim niinku omaan kouluun aina pystyny menee tai muuta mutta (H1)*. Vertaisten epäkypsä suhtautuminen aiheutti yhden haastateltavan mukaan ahdistusta koulunkäyntiin. Hän kuvasi kokevansa omassa koulussa ahdistusta: *omas koulussa on vähän ku on niit oman ikäsii tyyypei jotka on sit vähän epäkypsiä ja sellasii, nii se on vähän tota ahdistavaa (H6)*. Iso koulu ja rauhaton ilmapiiri koettiin ahdistavana ja sairaalakoulun tarjoama rauhallisempi ilmapiiri koettiin positiivisena työskentelyn ja ilmapiirin kannalta. Sairaalakoulussa ilmapiiriä parantaviksi tekijöiksi määriteltiin opettajien positiivinen suhtautuminen, kavereiden kanssa oleminen sekä rauhallinen ja toisia kunnioittava ilmapiiri.

6.2 Psyykkisesti oireilevien oppilaiden toiveet opettajan tuesta

6.2.1 Oppitunnin sisältöihin liittyvät toiveet

Useamman haastateltavan toiveet liittyivät oppitunnin sisällöllisiin asioihin. Oppitunneille toivottiin oppilaita osallistavaa toimintaa, monipuolisia tehtäviä sekä selkeitä ja realistisia tavoitteita. Yleisesti useampi haastateltava mainitsi mielekkäänä aktiivisen toiminnan ja osallistumisen oppitunneilla. Tärkeäksi koettiin, että oppitunneilla pääsisi itse *tekemään jotain*, pelkkä istuminen ja

kuunteleminen koettiin *raskaana* ja *tylsänä*. Monipuoliset tehtävät, yhteinen keskustelu ja puhuminen koettiin hyväksi. Oppilaiden toive oli, ettei opiskelu olisi pelkkää kirjan tehtävien tekemistä: *semmosta kirja käteen ja hirveesti pitää vaan äkkiä saaha niitä tehtäviä tehty (H1)*. Oppilaiden kokemusten mukaan oppiaine vaikutti käsitykseen oppitunnista: esimerkiksi matikan tunnilla ei voisi olla *millään tavalla hauskaa*. Kuvataide ja musiikki mainittiin sen sijaan hyvinä tominnallisuutta lisäävinä oppiaineina.

no kaikki tällaset niinku monipuolisemmat tota tehtävien tekemiset, et niinku just saa vaikka kuvataiteen tai musiikin kautta tehä jotain tai sitte joku kahoot (H6)

Riippuu ihan niinku aiheesta, että en mä usko että matikan tunnilla vois millään tavalla olla sillee hauskaa mutta ehkä sit jossain yhteiskuntaopissa jos puhutaan jostain asiasta, se vois sitte olla ihan hauskaa (H4)

Haastateltavat toivat esiin realististen ja selkeiden tavoitteiden asettamisen oppitunnille. Selkeät ohjeet siitä mitä oppilaalta odotetaan ja mitkä tehtävät tunnilla täytyy tehdä, helpottaa tehtävien aloittamista ja niiden tekemistä. Yksi haastateltavista kertoi, että *mä haluun sellaset niinku öö.. suorat tota.. tehtävät et mä haluun et tältä ja tältä sivulta tän ja tän verran ja nää ja nää (H3)*. Opettajan tulisi myös arvioida antamiensa tehtävien tekemiseen menevä aika, jotta annetut tavoitteet olisivat realistisia ja oppilaiden saavutettavissa. Huonon opettajan kuvailtiin antavan *tosi paljon tehtävii silleen arvioimatta että kauanks siinä menee tehä niitä (H6)*.

6.2.2 Opettajan suhtautumiseen ja toimintaan liittyvät toiveet

Haastateltavat kokivat opettajan asenteen ja suhtautumisen vaikuttavan opiskeluun. Hyvän opettajan ajateltiin olevan positiivinen, kärsivällinen ja ymmärtävä. Hyvää opettajaa kuvattiin *iloiseksi* ja *pirteeksi*, kun taas huono opettaja kuvattiin liian tiukkana tai liian helposti suuttuvana: *semmosista opettajista mä en ty.. tykkää, jotka niinku suuttuu liian helposti (H4)*. Liika tiukkuus saattoi tuoda oppilaalle ahdistusta. Tästä esimerkkinä yksi oppilaista mainitsi koulusta myöhästymisen: *jotenki et suutahtaa vaikka jos on ihan hetkenki vaikka myöhässä -- et se on niinku sit taas et se tuo siihen semmosta ahdistusta -- (H1)*. Opettajan liiasta ankaruudesta haastateltava mainitsi esimerkiksi miinuspisteiden

antamisen väärästä vastauksesta. Kärsivällistä suhtautumista kuvasi toive siitä, että opettaja uskoisi oppilaisiin: *niinku ei luovuta niitten oppilaiden suhteen (H6)*.

-- semmonen niinku ilonen ja pirtee ja yrittää parhaansa mukaan auttaa kaikkea, ja tommonen. -- Et varmasti se opettajan asenne ainaki vaikuttaa siihen opiskeluun. (H1)

Suurin osa haastateltavista toivoi opettajalta ymmärtävää suhtautumista. Haastateltavat mainitsivat tilanteita, joissa oma paha olo tai jaksaminen rajoittavat toimintakykyä. Opettajalta toivottiin ymmärrystä oppilaan voimavarojen ja jaksamisen suhteen. Opettajan haluttiin ymmärtävän, että *joskus on niinku vaikeita päiviä ja.. ei vaan niinku pysty tehä tiettyi asioita sillä hetkellä. (H2)* Paha olo saattaa myös alentaa oppilaan toimintakykyä, jolloin oppilas ei pysty tekemään kaikkea täydellä teholla.

Ehkä et vaan jotenki ymmärtäs, et on oikeesti niinku paha olla et ei niinku, jotenki ei vaan pysty aina tai et ei aina niinku pysty tekemään vaikka kaikkea niinku ihan täysillä, tai että tai tolleen. (H1)

Monet haastateltavien toiveista liittyivät opettajan toimintaan. Opettajan toivottiin kuuntelevan ja auttavan sekä kannustavan eteenpäin. Erityisesti esiin nousi opettajan oma-aloitteisesti tarjoama apu. Opettajan toivottiin toimivan tasapuolisesti ja reilusti kaikkia kohtaan sekä osoittavan kiinnostusta oppilaita kohtaan.

Haastateltavien ajatukset hyvästä opettajasta kertoivat toiveesta, että opettaja kuuntelisi ja auttaisi. H3 kuvaa hyvää opettajaa sellaiseksi, joka *kuuntelee ja koittaa jeesaa*. H2:sen mielestä hyvä opettaja on *semmonen et se ois valmis kuuntelemaan jos on jotain sanottavaa ja, auttamaan jos on niinku vaikeeta tehä jotain (H2)*. Yleisesti jonkin tehtävän tuntuessa oppilaista vaikealta, oppilaat toivoisivat, että opettaja tulisi auttamaan ja yrittäisi auttaa. Auttaa voisi esimerkiksi selittämällä asian, jota oppilas ei ymmärrä: *Selittää vaikka sitä jos sitä asiaa ei ymmärrä (H5)*. Tilanteissa, joissa oppilas tarvitsee apua tehtävien tekemiseen oppilaat toivoisivat, että opettaja tulisi itse kysymään, miten tehtävien tekeminen sujuu. Tämä tuli ilmi H2:sen ja H3:sen toiveista: *just huomaa että jos ei tee jotain tehtävää niin käy kysyy et tarviiko apua (H2), tulis jeesaa, kysyy et mikä homma (H3)*.

Osalle haastateltavista avun pyytäminen oli vaikeaa ja erityisesti silloin opettajan aloitteellisuus avun tarjoamisessa koettiin tärkeänä. Kun avun pyytäminen koettiin vaikeana, toivottiin opettajan tulevan varmistamaan, että tehtävien tekeminen sujuu: -- *itellä just ku on niinku vaikeeta kysyy niin ehkä ois joskus helpottavaa että opettaja tulee vaan ite siihen kattoon et onks tääl kaikki niinku, -- tarviiks missään niinku apuu (H1)* Kaikki eivät kokeneet avun pyytämistä vaikeaksi, mutta opettajan huomaavaisuus avun tarjoamisessa koettiin myönteisenä, vaikka avun pyytämistä ei koettaisi vaikeaksi: *on se ihan kiva että sitte se huomaa mutta, en mä tiedä kyl, ei se mulle oo vaikeeta myöskään niinku pyytää apua (H4)*. Opettajan toivottiin yleisestikin kyselevän luokassa, miten oppilaiden työskentely sujuu ja tarjoavan apuaan oma-aloitteisesti. Konkreettisesti opettaja voisi esimerkiksi kysyä haastateltavan mukaan yleisesti luokassa *meneeks kaikilla hyvin, tai tarviiks jossain apua (H1)*.

Oppilaat kokevat opettajan sopivan vaatimisen hyvänä, mutta liika vaatiminen koulutehtävien ja niiden tekemisen suhteen nähdään negatiivisena. Liika vaatiminen *uuvuttaa*, mutta toisaalta hyvänä ei koeta myöskään sitä, ettei opettaja vaatisi oppilailta mitään: *mut toisaaltaan sit jos ei pyydetä yhtään asioita, niin sit vaan tulee et niinku pääsee helpomman kautta kokoajan ni en mä sit tiä onko sekään hyvä (H1)*. Oppilaiden mukaan opettajan kannustus ja tsemppaaminen saattaa auttaa tunnilla eteenpäin. Yksi haastateltava kuvasi hyvää opettajaa sellaiseksi, joka pystyy olemaan oppilaan lähetyvillä auttamassa ja *tönimässä* eteenpäin, kun oppilasta ei *huvita* tehdä annettuja tehtäviä. Opettaja voi pyytää oppilasta tekemään tehtäviä ja kannustaa tehtävien tekemiseen esimerkiksi lupaamalla olla laittamatta tuntimerkintää. Joskus opettajan *liika töniminen* ja tehtävien tekoon ohjaaminen saattavat ärsyttää oppilaita.

ku saattaa se sit olla jos siin vaikka sanoo, et tee kaks tehtävää vaikka, nii sitte tota, sitte vaikka voi olla antamatta vaikka tuntimerkintää siitä että sää et tehny mitää tai tommosta nii kyl se saattaa sit motivoida joitaki oppilaita sitte niiku tekemään edes jotain pientä (H4)

mulla on just semmonen hyvä joka pystyy olla siin vieressä auttamassa. -- sitte ku mua ei huvita tekee jotain ni sit ne on siinä niinku, tönimässä et pitäis varmaan nyt tehdä. (H2)

Opettajalta odotetaan kiinnostusta nuorten asioihin. Oppilaat toivoisivat, että opettaja olisi perillä nuorten tekemisistä, jotta hän pystyisi keskustelemaan oppilaiden kanssa. Suurin osa haastateltavista koki mielekkäänä ajatuksen siitä, että opettaja kyselee heiltä kuulumisia ja juttelee myös koulun ulkopuolisista asioista. Haastateltavien vastauksista nousi esiin, että opettaja saattoi olla oppilaalle niitä harvoja ihmisiä, joille he puhuivat asioistaan. Tällöin oppilas koki erityisen tärkeänä, että opettaja kuuntelee oppilaan asioita. Suurin osa haastateltavista koki kuulumisten kyselemisen positiivisena asiana ja ajatteli sen myös vaikuttavan positiivisesti yleiseen ilmapiiriin. Kaikkia asioita ei kuitenkaan haluta kertoa opettajalle: *en mä nyt välttämättä haluu kaikkii mun mitään yksityisiä asioita alkaa opettajallekaa selittää ite (H1).*

Jjoo se on ihan kiva. [kuulumisten kyseleminen] Mulla on silleen että mulla ei oo oikeen paljoo ihmisiä jolle mä puhun ni sitte mul vähän niinku kerralla tulee vaan kaikkii asioita, ni sit se niinku kuuntelee hyvin siin vieressä. (H2)

Kaikki haastateltavat eivät toivoneet opettajan kyselevän nykyistä enempää kuulumisia tai muita oppilaan varsinaiseen koulunkäyntiin liittymättömiä asioita, mutta kokivat silti yleisesti opettajan osoittaman kiinnostuksen oppilaiden asioita kohtaan hyvänä. Vaikka osa oppilaista koki, että opettaja kyselee jo ihan tarpeeksi, kokivat hekin tärkeänä, että koulussa puhuttiin muustakin kuin koulujutuista. H3 vastasi ensin, että opettaja *kyselee kyl ihan tarpeeks ja ei kyl yhtää enempää tarvis kysyy*, mutta lisäsi kuitenkin haastattelijan tarkentaessa kysymystä, että on kiva, jos opettaja kyselee välillä muutakin *et ei oo aina sitä koulujuttuu pelkästään*. Toinen haastateltava ei toivonut opettajan kyselevän häneltä itseltään enempää kuulumisia, mutta ajatteli yleisesti joidenkin oppilaiden *varmaan tykkäävän* siitä. Myös halu puhua omista asioista riippui joillakin oppilailla päivästä. Kuulumisten kyseleminen saattoi joskus tuntua hyvältä, mutta erityisesti jos oppilaalla oli huonompi päivä, hän ei välttämättä halunnut, että opettaja kyselee kuulumisia.

Öö emmätiä, se vähän riippuu niinku päivästä, et jos on niinku ollu hyvä päivä niin miks ei, mut sit jos on sillee vähän huonompi nii sit se ei oo niinku ihan sillee välttämätöntä. (H6)

Oppilaiden odotukset opettajan toiminnan suhteen eroavat joiltain osin toisistaan siinä, mitä he toivoisivat opettajalta silloin kun on huono päivä tai paha olla. Oppilaat kaipaavat joko omaa rauhaa ja tilaa tai vaihtoehtoisesti jotain mielekästä tekemistä. Tässäkin tilanteessa opettajalta toivottiin ymmärtäväistä suhtautumista. Esimerkiksi tilanteessa, joissa opettaja huomaa oppilaalla olevan huono olla, toivottiin ettei opettaja *lähe tyrkyttää mitään tehtäviä siinä ku huomaa et on niinku joku. Et antaa sit niinku oikeesti niinku sen oman tilan (H3)*. H4 mainitsi haluavansa olla yksin silloin kun on vaikea olla, mutta mainitsi myös toisena vaihtoehtona tehdä jotain mielekästä: *vaikka pelata jotain. Just vaikka korttia tai jotain (H4)*. Yksin- ja rauhassa olemisen tarpeen ilmaiseminen opettajalle koettiin tärkeänä. H3 toivoi, että voisi sanoa itse suoraan opettajalle ajatuksistaan ja tarpeesta olla yksin ja rauhoittua. Oppilaat eivät aina itsekään tiedä, mitä toivoisivat ja monet asiat saatetaan kokea joskus hyvänä ja joskus ärsyttävänä. Haastateltavien vastauksissa toistuu paljon ajatukset *riippuu päivästä, riippuu mikä tilanne, riippuu asiasta*.

jos mul on paska fiilis tai olo tai päivä tai jotain muut vastaavaa ni mä niinku ite haluan sellast omaa tilaa, se et mä pystyn suoraan sanoo sille opettajalle et niinku, hei mul on nyt tällanen ja tällanen päivä et mä vois in haluu niinku koittaa rauhottuu tai olla vähän aikaa yksin. (H3)

7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme kannalta keskeisimpiä tuloksia ja niiden merkityksiä. Vertaamme tutkimuksemme löydöksiä aiempaan tutkimustietoon ja -teoriaan sekä pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta. Esitämme luvun lopussa myös muutamia jatkotutkimusehdotuksia tutkimusaiheestamme.

7.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaista tukea psyykkisesti oireilevat oppilaat kokevat saaneensa ja toisaalta millaista tukea he toivoisivat saavansa. Tutkimuksessa haluttiin antaa ääni oppilaille, ikään kuin palautteen antajana kaikille psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskenteleville aikuisille, jotka haluavat pyrkiä vastaamaan yhä paremmin oppilaiden tarpeisiin ja odotuksiin.

Oppilaat kokivat saaneensa tukea sekä koulutyöhön että koulun ulkopuolisiin asioihin. Koulun ulkopuolisiin asioihin saatu apu kohdistui nuorten mukaan ilmapiiriin, jaksamiseen ja tunne-elämän hallintaan. Suurin osa haastateltavista piti positiivisena opettajan kiinnostusta koulun ulkopuolisiin asioihin, vaikkakin yksi haastateltavista halusi itse määritellä asiat, joista kertoo. Koulun ulkopuolisten asioiden tuki liittyy vahvasti mielenterveystaitojen opettamiseen. Kososen (2017) mukaan mielenterveystaitojen opettaminen onkin tärkeää psyykkisen oireilun ennaltaehkäisemiseksi. Mielenterveystaitojen opettelu painottuu tunne-elämän taitoihin ja itsetunnon sekä voimavarojen kohdentamiseen (Kosonen 2017). Arjen hallinnan ja opiskelutaitojen opettaminen kuuluvat osaltaan opetussuunnitelman sisältöihin ja ovat siksi tärkeä osa koulun toimintaa (Opetushallitus 2014). Oppilaat kokivat saavansa tukea koulun ulkopuolisiin asioihin opettajan lisäksi ohjaajilta, ystäviltä tai muilta henkilökunnan jäseniltä. Opettaja lähestyi tukea tarvitsevaa oppilasta useimmin kyselemällä tai kuuntelemalla.

Haastateltavista jokainen koki opettajan olevan kiinnostunut heidän asioistaan. He kertoivat, että opettaja näyttää kiinnostusta ensisijaisesti kuuntelemalla ja keskustelemalla, kysymällä kuulumisia tai ottamalla selvää poissaoloista. Myös palaverien pitäminen tai niihin osallistuminen koettiin kiinnostuksen osoittamiseksi oppilasta kohtaan. Opettajan osoittama kiinnostus oppilaita kohtaan sekä tuen tarjoaminen sitä tarvittaessa koetaan aiempien tutkimusten mukaan usein positiiviseksi ja se on yhteydessä parempaan elämäntyytyväisyyteen (Väljærvi 2017). Koulun ilmapiiriä kuvattiin vuorovaikutteiseksi ja haastateltavat kertoivat opettajien olevan tietoisia heidän asioistaan. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen luominen on tärkeää luottamussuhteen kannalta. Luotettava aikuinen auttaa nuorta kohtaamaan mahdolliset haasteet ja selviämään niistä. (ks. esim. Äärelä 2012; Ruutu 2019.) Opettajat tukivat oppilaita tehtävien tekoon ensisijaisesti kannustamalla heitä tekemään oman jaksamisensa mukaisesti tehtäviä. Kannustaminen oli suurimmaksi osaksi positiivista ja oppilaat kokivat, että opettaja auttaa heitä mielellään. Haastateltavien mukaan tärkeintä kannustamisessa oli joustavuus ja tilannesidonnaisuus. Joskus kannustaminen auttoi oppilaita jatkamaan, kun taas toisinaan se ärsytti vain enemmän. Oppilaan tunnetilan mukainen toiminta ja joustavuus on tärkeää psyykkisten oireiden kanssa kamppailevien lasten ja nuorten opetuksessa. Opettajan tärkeinä ominaisuuksina nähdään aiempien tutkimusten mukaan joustavuus, ymmärtäväisyys, empaattisuus ja kyky olla läsnä (Ruutu 2019).

Haastateltavat kokivat vaatimustason olevan heille pääsääntöisesti sopiva. Opettajat kuvattiin joustaviksi ja ymmärtäväisiksi koulutehtäviä kohtaan. Oppilaiden työtaakkaa pyrittiin pienentämään tehtävien vähentämällä ja yksilöllisen opintopolun suunnittelulla. Joustavuus koulunkäynnin ja tehtävien suhteen toi haastateltavien mukaan motivaatiota ja vähensi kuormitusta. Ruudun (2019) mukaan kuormituksen säätely on tärkeää ja työtaakkaa voi vähentää arjessa esimerkiksi lepohetkien avulla, joustavilla ryhmillä, oppiaineiden erilaisella painotuksella, läksyjen vähentämällä ja kevennetyillä koulupäivillä. Haastateltavien kokemusten mukaan heidän koulussaan eniten

näistä käytettiin lepoetkiä, joustavuutta sekä läksyjen ja projektien vähentämistä. Haastateltavat nostivat esille, miten kuormituksen sietokyky vaihtelee päivittäin ja toisena päivänä kohtalainen työmäärä saattaa olla liikaa toisena päivänä.

Haastateltavat kertoivat kokevansa onnistumisia pääsääntöisesti tehtävissä ja kokeissa. Uuden asian oppiminen koettiin usein myös onnistumiseksi. Haastateltavien mukaan onnistumiset paransivat motivaatiota koulutyöhön, toivat positiivisia kokemuksia ja vähensivät stressiä. Onnistumiset koettiin tärkeänä tekijänä oman edistymisen kannalta. Haastateltavien huomiot olivat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan onnistumisen kokemukset lisäävät motivaatiota, parantavat itsetuntoa ja tuovat uskoa omiin kykyihin (ks. Puolakka 2013, Kosonen 2017).

Viihtyvyyteen vaikuttaa fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ilmapiiri (Puolakka 2013). Ilmapiiri on myös motivaation kannalta tärkeä. Haastateltavat kuvasivat ilmapiiriä koulussaan joustavaksi ja muita kunnioittavaksi. Sosiaaliset kontaktit ja luotettavat aikuiset koettiin tärkeiksi ilmapiirin kannalta. Haastateltavat kertoivat opettajan vaikuttavan ilmapiiriin kohtalaisen paljon omalla asenteellaan. Positiivista ilmapiiriä opettaja loi haastateltavien mukaan avoimella asenteella. Opettaja saattoi esimerkiksi kertoa tarinoita perheestään tai unistaan ja keskustella oppilaiden kanssa maailman tapahtumista. Aikuinen on tärkeässä roolissa ilmapiirin luomisessa ja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan positiivisen ilmapiirin rakentamiseen (Talala 2019). Tutkimuksessa nousi esille joitakin negatiivisesti ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä. Haastateltavien mukaan kouluviihtyvyyttä vähensivät tärkeiden ihmisten puute, omien ongelmien kanssa kamppailu, vertaisten negatiivinen suhtautuminen ja ahdistava ilmapiiri.

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä vastauksista nousi esiin selkeitä oppitunnin rakenteisiin liittyviä toiveita. Oppitunteja koskevat toiveet olivat oppilaita osallistava toiminta, monipuoliset tehtävät ja selkeät ja realistiset tavoitteet. Oppitunneille toivottiin osallistavaa toimintaa. Tästä esimerkkeinä mainittiin yhteiset keskustelut ja puhuminen. Pelkkä istuminen ja

kuunteleminen oppitunnilla koettiin raskaaksi ja tylsäksi. Tulokset ovat yhteneviä mm. Äärelän (2012) löydösten kanssa, joissa oppilaat kokivat juuri toiminnallisuuden oppitunneilla ja erilaisten opetustapojen käytön hyvänä (Äärelä 2012, 206). Monipuoliset tehtävät oppitunnilla motivoivat oppilaita ja erityisesti valinnan mahdollisuuksien lisääminen vahvistaa oppilaan sisäistä motivaatiota (Adelman & Taylor 2012, 61). Mielenkiintoista oli, että haastateltavat nimesivät yksittäisiä oppiaineita puhuessaan mielekkäistä oppitunneista. Matematiikka mainittiin negatiivisessa valossa, kun taas kuvataide ja musiikki koettiin hyvinä toiminnallisuutta lisäävinä oppiaineina. Nämä maininnat olivat kuitenkin yksittäisten haastateltavien kokemuksia.

Tuloksista nousi esiin myös selkeiden ja realististen tavoitteiden asettaminen oppitunnille. Oppilaat toivoivat opettajan arvioivan antamiensa tehtävien ja niihin käytettävän ajan määrää. Realististen tavoitteiden ja vaatimusten asettaminen on tärkeää, sillä liian suuret vaatimukset voivat pahentaa lapsen tai nuoren jaksamista (Talala 2019, 65) ja toisaalta ajaa oppilaan välttämiskäyttäytymiseen, jolloin oppilas välttää tavoitteen eteen työskentelemistä ja siirtyy mieluummin helpommin tavoitettavissa olevaan tekemiseen (Adelman & Taylor 2012, 61). Onnistumisen kokemusten mahdollistaminen on sen sijaan tärkeää, sillä ne tukevat ja lisäävät mielenterveyttä (Puolakka 2013, 44).

Oppilaiden toiveet opettajaa kohtaan jakoutuivat opettajan suhtautumiseen ja toimintaan liittyviin ajatuksiin. Opettajan toivottiin olevan positiivinen, kärsivällinen ja ymmärtävä. Opettajan toiminnassa toivottiin oma-aloitteista avun tarjoamista, kuuntelua, kannustamista ja tasapuolista suhtautumista. Toivottiin, että opettaja tulee kysymään, miten tehtävien teko sujuu ja jos näyttää vaikealta, ainakin yrittää auttaa ja selittää. Opettajan oma-aloitteisesti tarjoama apu koettiin positiivisena, vaikka apua ei olisikaan vaikea pyytää itse. Tulokset ovat yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa. Hyvän opettajan ominaisuuksina on pidetty mm. hyväksyvää ja kannustavaa asennetta, huumorintajua, oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta, auttamishalua sekä kykyä huomioida oppilaat yksilöllisesti ja joustaa tarvittaessa (Ruutu 2019, 208). Huono opettaja

kuvailtiin liian tiukkana ja liian helposti suuttuvana. Tulos on yhtenevä Puolakan (2013) ja Äärelän (2012) löydösten kanssa. Opettajia kritisoidaan liiasta vaativuudesta, diktaattorimaisuudesta, epäoikeudenmukaisuudesta ja ymmärtämättömyydestä (ks. esim. Puolakka 2013, 49; Äärelä 2012, 199). Tutkimukseemme osallistuneet oppilaat toivoivat ymmärrystä erityisesti oppilaiden voimavarojen ja jaksamisen suhteen. Opettajan toivottiin myös uskovan oppilaisiin, eikä ainakaan luovuttavan oppilaiden suhteen. Opettaja saisi myös olla sopivasti vaatimassa, kannustamassa ja *tönimässä* eteenpäin.

Oppilaiden kokemuksista merkittävimpinä nousi esiin opettajan antama tuki koulunkäyntiin, kuten arjenhallinnan ja tunteiden säätelyn taitoihin, kiinnostus oppilasta kohtaan, vaatimustason sovittaminen oppilaan voimavaroihin ja ilmapiirin sekä oppilaan voinnin tukeminen positiivisella suhtautumisella ja toiminnalla. Merkittävänä yhteenvetona oppilaiden toiveista voidaan nähdä yksilöllisen ja ymmärtävän kohtaamisen merkitys. Esimerkiksi kysyessämme oppilaiden toiveita siitä, mitä he toivoisivat, kun on paha olla tai vaikea päivä, oppilaiden vastaukset ja toiveet erosivat toisistaan. Jotkut kaipaavat omaa rauhaa ja tilaa, kun taas toiset toivovat mielekästä tekemistä. Halu puhua omista asioista riippui oppilaasta ja yksittäisellä oppilaalla se saattoi riippua päivästä tai tilanteesta. Kuulumisten kyseleminen tuntui joskus hyvältä ja joskus taas sitä ei kaivattu. Vaikka monet toiveet ja ajatukset opettajan toiminnasta olivat yhtenevät, on tuloksissa huomattavissa yksilöllisiä eroja. Toisaalta oppilaat eivät aina itsekään tiedä, mitä toivoisivat.

Näemme itse merkittävinä tulokset, joista voidaan päätellä opettajan ja oppilaan välisen suhteen vaikutus psyykkisesti oireilevan oppilaan koulunkäyntiin. Oppilaan kokemus opettajan toiminnasta ja omasta suhteestaan opettajaan on yhteydessä koulunkäyntiin, kouluhyvinvointiin (Ruutu 2019, 207; Äärelä 2012, 185–187), yleiseen hyvinvointiin ja tyytyväisyyteen elämästä (Väljærvi 2017, 20).

Psyykkisen pahoinvoinnin lisääntyessä nuorten keskuudessa, heidän kanssaan työskentelevien aikuisten tulee olla aina vain tietoisempia keinoista, joilla voi parantaa nuorten oloa, toimintakykyä ja selviytymiskeinoja.

Huolestuttavaa onkin opettajien kokema osaamattomuus psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa (esim. Ojala 2017). On syytä pohtia, onko kouluissamme tarpeeksi aikuisia, joilla on riittävää ammattitaitoa, kykyä ja resursseja vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. On myös kysyttävä, millaisia valmiuksia nykyinen opettajankoulutus antaa psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen.

Tutkimuksemme tuloksista voidaan päätellä, että psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa ei ole yhtä oikeaa toimintamallia. Yksilölliset oireet, tuen tarpeet ja toiveet vaativat kohtaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisesti. Ammattitaitoa onkin kyky huomata oireileva oppilas ja kysyä, millaista tukea ja apua juuri hän toivoisi. Tämän tutkimuksemme tarkoituksena oli antaa ääni oppilaille. Nämä kokemukset ja toiveet ovatkin arvokasta tietoa opetuksen ja tuen tarjoamisen kehittämisessä.

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat auttoivat osaltaan meitä kasvamaan askeleen verran paremmiksi opettajiksi. Toivomme että tämä tutkimus antaa myös muille opettajille ja psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kanssa työskenteleville aikuisille keinoja kohdata oireileva lapsi tai nuori. Usein jo pelkkä läsnäolo, ymmärrys ja joustava suhtautuminen auttavat pitkälle. Kuten yksi nuorista tiivistä: *Ehkä et vaan jotenki ymmärtäs, et on oikeesti niinku paha olla.*

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää huomioida tutkimuksen validiteetti, eli kuinka hyvin tutkimus vastaa siihen, mitä tutkimuksessa on luvattu tutkia (ks. esim. Tuomi ja Sarajärvi 2009). Tutkimuksessamme olemme huomioineet validiteetin sekä tutkimuksen siirrettävyyden tutkimuskysymysten muodostamisessa, haastattelujen toteuttamisessa ja kohdejoukon valinnassa. Haastattelukysymykset muodostettiin kolmen teeman mukaisesti ja kaikki haastattelukysymykset avasivat jonkin näkökulman tutkimuskysymyksiimme.

Kokemusten tutkimisessa on aina muistettava, ettei kokemus ole automaattisesti totuus siitä, mitä on tapahtunut. Kuvailtu kokemus on kuitenkin

todellinen yksilön kokemus ja kokemuksesta muodostettu merkitys. (Kukkola 2018, 46.) Tutkimusaiheemme kannalta on huomioitava esimerkiksi se, että oppilaat ovat saattaneet kokea tietyn opettajan toiminnan keskenään hyvin eri tavalla. Haastattelututkimuksessa on huomioitava myös tutkimukseen osallistuvien keinot sanoittaa ja kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Haastatteluun valikoituikin oppilaita, joiden suullinen tuottaminen on hyvällä tasolla.

Haastateltavien vastauksia on käytetty aineistossa mahdollisimman tasapuolisesti ja tutkimuksessa on haluttu saada jokaisen haastateltavan ääni kuuluviin. Yksi haastateltavista koki haastattelukysymykset huomattavasti vaikeampina, kuin muut haastateltavat ja jätti vastaamatta useaan tutkimuskysymyksiensä kannalta oleelliseen kysymykseen. Tämän takia yhden haastateltavan ääni on tutkimuksessa jäänyt vähemmälle, vaikka tavoitteenamme oli avata jokaisen kokemusmaailmaa tasapuolisesti. Olemme raportoineet tutkimuksen eri vaiheita avoimesti tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.

Parityönä tehty tutkielma vaatii tiivistä yhteistyötä ja jatkuvaa keskinäistä vuorovaikutusta. Teimme tiivistä yhteistyötä koko tutkimusprosessin ajan. Toteutimme yhdessä kaikki tutkimuksen tekemisen eri vaiheet aina suunnittelusta lopulliseen raportointiin. Aineiston käsittelyssä oli erityisten tärkeää huolehtia aineiston yhteneväisyydestä. Tämän huomioimme esimerkiksi aineiston litteroinnissa. Jaoin äänitiedoston olleen haastatteluaineiston puoliksi ja kirjoitimme omat osuutemme auki, jonka jälkeen kävimme läpi toistemme litteroimat aineistot ja pohdimme mahdollisia epäselviä kohtia yhdessä. Koemme, että aineiston työstäminen ja analysointi yhdessä toi tutkimukseen laajemman näkökulman ja paransi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta voidaan pohtia yleistettävyyttä, eli sitä, oliko tutkimusaineisto tarpeeksi laaja ja monipuolinen. Tutkimukseen on valittu tietoisesti henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta aiheesta. Tutkimusprosessissa mukana olleen koulun yhteishenkilön näkemys

oppilaiden voimavaroista ja kyvyistä osallistua tutkimukseen vaikutti myös valintaprosessiin. Tutkimukseemme osallistui kaikkiaan kuusi tutkittavaa. Koimme itse tuon määrän riittävänä käytettävissä oleviin resursseihin ja tutkimuksen tavoitteisiin nähden. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tarkoituksenamme ei ollut saavuttaa tilastollisesti yleistettävissä olevaa tietoa vaan pyrkimyksenä oli kuvata ja ymmärtää psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemista ilmiönä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009).

Jatkotutkimusehdotuksena esitämme opettajan toiminnan ja oppilaiden toiveiden yhteneväisyyden tutkimista. Pohdimme myös kandidaatin tutkielman aiheenamme ollutta opettajien kokemusten vertaamista tämän tutkimuksen löydöksiin oppilaiden kokemuksista. Jouduimme kuitenkin rajaamaan sen tästä tutkimuksesta pois, joten tästä olisi mielenkiintoista saada lisää tietoa myöhemmissä tutkimuksissa. Toinen jatkotutkimusehdotus on vertailututkimus sairaalakoulukontekstin ja yleisopetuksen välillä. Tuloksissamme näkyi jo pieniä viitteitä siitä, että koettu tuki yleisopetuksen kouluissa erosi osittain sairaalakoulussa koetusta tuesta. Vastauksista ei kuitenkaan ilmennyt selkeitä merkkejä eroista ja vain osa haastateltavista mainitsi erot sairaalakoulun ja yleisopetuksen välillä, joten jätimme aiheen käsittelyn myöhempiä tutkimuksia varten.

LÄHTEET

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2012). Student Engagement and Disengagement: An Intrinsic Motivation Perspective and a Mental Health Concern. Teoksessa R. J. Waller (toim.), *Mental Health Promotion in Schools : Foundations*. Bentham Science Publishers.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-V (2013)*. (5th ed). Washington, D.C.
- Brown, C. & Dixon, J. (2020). 'Push on through': Children's perspectives on the narratives of resilience in schools identified for intensive mental health promotion. *British Educational Research Journal*, 46(2), 379-398.
- Browne, G., Cashin, A. & Graham, I. (2012). Children with behavioral/mental health disorders and school mental health nurses in australia. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25(1), 17-24.
- Cederblad, M. (1992). *Lasten ja nuorten psykiatria*. Helsingissä: Otava.
- Evans, S. W. (2005). Feasibility of the MindMatters school mental health promotion program in american schools: Advancing school-based mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(1), 51-58.
- Gyllenberg, D. (2019). Psykkiset häiriöt nuoruusiässä. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 135(15). 1321-3. Haettu osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/duo15043>
- Haravuori, H., Marttunen, M. & Viheriälä, L. (2016). Traumaattiset kokemukset. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, V. Aalberg, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Holappa, H. & Pajamäki, T. (2019) Lasten ja nuorten puhelimen ja nettipalveluiden vuosiraportti. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Haettu osoitteesta https://cdn.mll.fi/prod/2020/03/05081218/mll_inpn_raportti_2019.pdf

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmiä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus: Helsinki.
- Kendall, P. C. & Comer, J. S. (2010). *Childhood disorders* (2nd ed). Hove, East Sussex ; New York, NY: Psychology Press.
- Kiviniemi, L. (2009). Nuorten omat kokemukset psyykkisestä pahoinvoinnista ja paranemisesta. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin.* (111-120) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kosonen, S. (2017). Mielenterveyden huomioiminen ohjauksessa. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena.* Jyväskylä: PS-Kustannus
- Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (2016). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria.* Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka : Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 28-45.
- Latva, R. & Moilanen, I. (2016). Biologiset riskitekijät. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, V. Aalberg, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria.* Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 62-63
- Lämsä, A.-L. Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. (2009). Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 21-30.
- Lämsä, A.-L. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. (2009). Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 59-71.

- Lönnqvist, J., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. Psykiatria. (2011). Kustannus Oy Duodecim.
- Marttunen, M., & Kaltiala-Heino, R. (2019). Nuorisopsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen, & T. Partonen (toim.), Psykiatria. Kustannus Oy Duodecim. Haettu osoitteesta <https://www.oppiporssi.fi/op/pkr00002/do#q=nuorisopsykiatria>
- Marttunen, M. & Karlsson, L. (2013). Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre T. Strandholm & R. Viialainen (toim.), Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Mielenterveystalo (2021). Haettu osoitteesta: <https://www.mielenterveystalo.fi/aikuiset/Tietopankki/sanasto/Pages/default.aspx>. Luettu 25.10.2021.
- Moilanen, I. Tunne-elämän häiriöt. (2004). Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 201-217.
- Moilanen, I. Käyttäytymisen häiriöt. (2004). Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 265-288.
- Moon, J. (2017). Educators' perceptions of youth mental health: Implications for training and the promotion of mental health services in schools. *Children and Youth Services Review*, 73, 384-391.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). Kouluakäymättömyys suomessa. Vaativan Erityisen Tuen VIP-Verkoston Tilannekartoitus. Opetushallituksen raportit Ja Selvitykset. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys_suomessa_0.pdf

- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Onnela, A. M., Vuokila-Oikkonen, P., Hurtig, T. & Ebeling, H. (2014). Mental health promotion in comprehensive schools. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(7), 618-627.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus, Helsinki. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Puolakka, K. (2013). Hyvän mielen koulu. Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68148/978-951-44-9156-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen Tutkimuksen Näkökulmat Ja Menetelmät*. Gaudeamus. Tallinna: Printon Trükikoda, 9-19.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen Tutkimuksen Näkökulmat Ja Menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 58-72.

- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), Laadullisen Tutkimuksen Näkökulmat Ja Menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103-117.
- Pönkkö, M., Ebeling, H., Taanila, A., Linna, S. & Moilanen, I. (2002). Psychiatric disorders of children and adolescents-a growing problem at school. *International Journal of Circumpolar Health*, 61(1), 6-16.
- Ruutu, P. (2019). Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin [väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Räsänen, E. Mielialahäiriöt ja itsetuhokäyttäytyminen. (2004). Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 218-232.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. J. (2016). Vanhemmuus, kiintymyssuhde ja perhe. Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria (s. 75-81) Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, V. Aalberg, K. Puura & A. Sourander (toim.), Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Soisalo, R. (2012). Särkyvä mieli-lasten ja nuorten psyykkinen oireilu. Helsinki: Suomen Psykologinen Instituuttiyhdistys Ry.
- Strandholm, T. & Ranta, K. (2013). Ahdistus ja ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre T. Strandholm & R. Viialainen (toim.), Opas Nuorten Parissa Työskenteleville Aikuisille. (17-38) Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Talala, M. (2019). Psyykkisesti oireileva oppilas. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2017). Kouluterveyskysely 2017. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>. Luettu: 27.10.2021

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2021). Mielenterveyshäiriöt. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot>. Luettu: 26.10.2021.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2021). Nuorten mielenterveyshäiriöt. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot>. Luettu: 26.10.2021.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2021). Opiskeluhoito. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoito> Luettu: 27.10.2021
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Uusikylä, K. (2010). Puhein ei pahoinvointia paranneta. Teoksessa Mielenterveys Lasten Ja Nuorten Elämässä. Helsinki: Sosiaali- Ja Terveysministeriö: ETENE-Julkaisuja, 29, 12-15.
- Väljärvi, J. (2017a). PISA 2015 : Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55996/978-951-39-7046-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Weist, M. D. (2017). School mental health promotion and intervention: Experiences from four nations. *School Psychology International*, 38(4), 343-362.
- World Health Organization (2003). Caring for children and adolescents with mental disorders: setting WHO directions. Geneva, World Health Organization.
- World Health Organization (2018). Mental health: strengthening our response. Haettu osoitteesta <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Luettu 26.10.2021.
- Zechmeister, I., Kilian, R. & McDaid, D. (2008). Is it worth investing in mental health promotion and prevention of mental illness? A systematic review of the evidence from economic evaluations. *BMC Public Health*, 8, 20.

Äärelä, T. (2012). "Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.": Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. [väitöskirja, Lapin yliopisto].

LIITTEET

Liite 1. Suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Pro Gradu -tutkielma psyykkisten haasteiden tukemisesta koulussa

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua, että huollettavani osallistuu tutkimukseen. Haastattelu voidaan keskeyttää haastateltavan pyynnöstä milloin tahansa. Siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan kuitenkin hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja tutkimukseen osallistuvien henkilötietojen käsittelystä. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja annan suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimukseen osallistuvan oppilaan huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys (tai sähköinen osallistuvan ilmoitus)

Tutkijoiden yhteystiedot:

Henna-Maria Sula

Helmi-Elisa Ronkainen

Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää sairaalakoulun arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvasyistä niin kauan kuin aineisto on tunnistesteellisessä muodossa. Kun aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 2. Todistus huoltajilta kerätyistä tutkimusluvista

TODISTUS HUOLTAJILTA KERÄTYISTÄ TUTKIMUSLUVISTA

Pro Gradu -tutkielma psyykkisten haasteiden tukemisesta koulussa

Vakuutan, että haastateltavien huoltajilta on kerätty tarvittavat tutkimusluvut ja heitä on informoitu tutkimuksen toteutuksesta.

Tutkimukseen osallistuvan koulun yhteys henkilön allekirjoitus ja nimenselvennys

Tutkijoiden yhteystiedot:

Henna-Maria Sula

Helmi-Elisa Ronkainen

Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Kun aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.



Liite 3. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OPINNÄYTETYÖ
31.5.2021

Hei!

Olet aiemmin saanut tietoa koskien huollettavasi osallistumista opinnäytetyöhön. Täydennämme tuota aiempaa informaatiota, koska tietosuojalainsäädäntö edellyttää, että kerromme vielä seuraavat asiat henkilötietojen käsittelystä.

Olemme siis kaksi Erityispedagogiikan opiskelijaa Jyväskylän yliopistossa. Teemme tutkimusyhteistyötä huollettavanne koulun kanssa ja olemme haastatelleet huollettavaasi.

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

1. Tutkimuksessa Psykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen koulussa (tutkimuksen alustava otsikko) käsiteltävät henkilötiedot

Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää psyykkisten haasteiden kanssa kamppailevien lasten ja nuorten kokemuksia ja ajatuksia siitä, millaista tukea he ovat saaneet opettajilta ja toisaalta millaista tukea he toivoisivat saavansa. Tutkimus toteutetaan etähaastatteluna.

Tutkimuksessa lapsesta/nuoresta kerätään seuraavia henkilötietoja: haastatteluvastaukset, jotka tallennetaan ja litteroidaan. Litteroinnin jälkeen haastattelut poistetaan ja litteroinnit anonymisoidaan.

Tutkijoilla ei ole käytössä huoltajien tietoja, eikä muita lasta koskevia tietoja kuin mitä hän haastattelussa antaa.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojain 4 §:n 3 kohta).

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole kerätä esim. terveydentilaan

liittyviä tietoja lapsista.

3. Henkilötietoja ei siirretä EU/ETA alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö.

Tunnistettavuuden poistaminen

2 (3)

Y

- Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteelliseen aineistoon ei ole). Haastattelut litteroidaan, jonka jälkeen haastattelu poistetaan ja litterointi anonymisoidaan.

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fysinen tila) muulla tavoin, miten:

Aineisto on tallennettu yliopiston verkkolevylle.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

- Tutkimusrekisteri hävitetään 12/2021 mennessä.

Rekisterinpitäjät ja tutkimuksen tekijät

Rekisterinpitäjä on se, joka yksin tai yhdessä toisten kanssa määrittelee henkilötietojen käsittelyn tavoitteet ja keinot organisaatiot tai henkilöt sekä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta.

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Tutkimuksen toteuttajat:

Ronkainen, Helmi-Elisa

Sula, Henna-Maria

Tutkimuksen ohjaaja:

Oksanen, Elina

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Rekisteröidyn (lapsen) oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

3 (3)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttamisen osalta voit olla yhteydessä tutkijaan.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

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

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 4. Saatekirje huoltajille

Hei,

Olemme kaksi Erityispedagogiikan opiskelijaa Jyväskylän yliopistossa. Teemme tutkimusyhteistyötä (nimi poistettu) koulun kanssa. Pro gradu -tutkielmassa lähdemme selvittämään psyykkisten haasteiden kanssa kamppailevien lasten ja nuorten kokemuksia ja ajatuksia siitä, millaista tukea he ovat saaneet opettajilta ja toisaalta millaista tukea he kaipaaisivat saavansa. Aiomme vertailla opettajien kokemuksia lasten ja nuorten tukemisesta oppilaiden omiin kokemuksiin.

Tutkimus toteutetaan etähaastatteluna Teams -ohjelman avulla. Haastattelut toteutetaan koulupäivän aikana ja koulun opettajat ovat apuna käytännön järjestelyissä. Haastattelemme tutkimukseen osallistuvat oppilaat yksitellen opettajan tietokoneen avulla. Haastateltavien ei tarvitse pitää kameraa päällä, emmekä kysy nimiä tai muita tarkempia henkilötietoja tutkimukseen osallistuvien yksityisyyden suojaamiseksi. Oppilaat näkevät kuitenkin meidät, jottei heidän tarvitsisi puhua vain tyhjälle näytölle. Koulu kerää tutkimuslupakyselyt teiltä huoltajilta, ja todistaa meille saaneensa tutkimusluvut haastateltavilta. Näin myös teidän henkilöllisyytenne pysyy salassa.

Haastattelut äänitetään nauhoituslaitteilla, jotka eivät ole yhteydessä internetiin. Tällä varmistamme aineiston tietosuojan. Haastattelunauhoitteet anonymisoidaan ja litteroidaan, jonka jälkeen haastattelunauhoitteet hävitetään. Aineistoa ei siis käytetä kuin tämän kyseisen Pro Gradu -tutkielman tekemiseen.

Allekirjoittamalla tämän lomakkeen, hyväksytte osallistumisen tähän tutkimukseen. Kiitos jo etukäteen!

Liite 5. Haastattelurunko

Haastatteluteemat ja -kysymykset:

Kysymykset ovat apuna ohjaamassa keskustelua, saatamme tehdä lisäksi tarkentavia kysymyksiä tai tilanteen mukaan jättää joitakin kysymyksiä kysymättä. Käymme kuitenkin jokaisen teeman läpi kaikkien haastateltavien kanssa.

Teema 1. Ilmapiiiri ja koulumyönteisyyttä lisäävät tekijät

- (1) Onko sun mielestä kouluun kiva tulla? Mikä siellä on kivaa?
- (2) Milloin ja missä kokee onnistumisia koulussa? Miltä se tuntuu?
- (3) Vaatiiko opettajat liikaa/liian vähän?
- (4) Jos sun pitäisi sanoa, niin kuka tai ketkä on sinulle tärkeitä ihmisiä koulussa (opettaja, ohjaaja, luokkakaveri, ei tarvitse nimetä erikseen ketään)?
- (5) Mitkä asiat tunnilla ovat mielestäsi kivoja/hauskoja?

Teema 2. Kokemus saadusta avusta ja tuesta:

- (1) Jos joku tehtävä tuntuu vaikealta, mitä silloin teet, mitä opettaja tekee?
- (2) Onko sun helppo kysyä apua, keneltä?
- (3) Miten opettajat suhtautuvat/reagoivat, jos pyydät apua johonkin?
 - (a) Kannustaminen/rohkaisu? Miten?
 - (b) Kuuntelu ja läsnäolo?
- (4) Miten opettajat suhtautuvat/reagoivat, jos sinulla on...
 - (a) Huono päivä?
 - (b) Paha olla?
 - (c) Et jaksu/ei kiinnosta?
- (5) Koetko, että opettaja on kiinnostunut asioistasi?

- (a) Mistä tiedät/ miksi tuntuu siltä?
- (6) Missä asioissa opettaja auttaa sua?
 - (a) Opinnot?
 - (b) Arjen rutiinit?
 - (c) Itsestä huolehtiminen?
 - (d) Tunteiden hallitseminen?
- (7) Miten opettaja auttaa sua?

Teema 3. Toivottu tuki:

- 1) Mitä sä ajattelet, että millainen opettaja olisi hyvä? Millainen se olisi ja miten se toimisi?
- 2) Minkälainen opettaja ei ainakaan saa olla?
- 3) Jos sulla on huono päivä tai paha olla, niin mitä sä silloin haluaisit, että opettaja olisi ja mitä se tekisi?
- 4) Jos et osaa jotain tai joku tuntuu vaikealta, mitä haluaisit, että opettaja tekisi silloin?
- 5) Haluaisitko, että opettaja kyselisi enemmän sinulta kuulumisia/opintojen edistymistä/kodin asioita?
- 6) Missä asiassa haluaisit saada enemmän apua opettajalta?