

**Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja  
neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta  
yleisopetuksen luokassa**

Merja Tilus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Tilus, Merja. 2023. Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta yleisopetuksen luokassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 94 sivua.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta sekä millaisia tukimenetelmiä he käyttävät neuropsykiatristen oppilaiden oppimisen tukemiseen yleisopetuksessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenologishermeneuttisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin tammikuussa 2023 haastattelemalla viittä yleisopetuksessa työskentelevää luokanopettajaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina ja haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että inklusio ajatuksena oli luokanopettajille tärkeä ja arvokas. He kuvailivat omien kokemustensa kautta, että pelkkä kaunis ajatus ei riitä, vaan inklusion toteutuminen luokassa tarvitsee lisää henkilö- ja tilaresurssia. Riittävien resurssien myötä jokaisen oppilaan oikeus tarvitsemaansa tukeen voi toteutua. Tämän hetken tilanteessa luokanopettajat kokivat usein riittämättömydentunnetta. Tärkeimpinä tukimenetelminä neuropsykiatrisille oppilaille luokanopettajat pitivät strukturoitua opetusta, rutiineja, oppimisympäristön muokkaamista ja tunnetaitojen vahvistamista.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että luokanopettajille inklusio oppilaiden näkökulmasta on tärkeä oikeus, mutta tasa-arvoisen inklusiivisen opetuksen toteutuminen vaatii nykyistä enemmän kohdennettua resurssia. Lisäksi luokanopettajien kokemusten mukaan opettajankoulutus ei anna riittävästi eväitä neuropsykiatristen oppilaiden tukemiseen, vaan tietotaito syntyy ja kehittyy työkokemuksen myötä.

Asiasanat: inklusio, neuropsykiatrinen oppilas, tukimuodot, luokanopettaja, kokemus

## SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ .....	3
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 KOHTI YHTEISTÄ KOULUA.....</b>	<b>8</b>
2.1 Kansakoulusta peruskouluun .....	8
2.2 Integraatio välivaiheena inklusioon .....	11
2.3 Inklusio – haaste vai mahdollisuus? .....	12
2.4 Inklusion pedagoginen tavoite .....	16
2.5 Opettajan asiantuntijuus ja työn haasteet ja vaatimukset.....	19
<b>3 NEUROPSYKIATRISET HÄIRIÖT JA TUKIMUODOT .....</b>	<b>23</b>
3.1 Neuropsykiatristen häiriöiden taustaa .....	23
3.2 Neuropsykiatriset häiriöt.....	26
3.3 Erilaisia tukimuotoja.....	31
3.4 Moniammatillinen yhteistyö .....	38
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>43</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>44</b>
5.1 Tutkimusmenetelmänä fenomenologia .....	44
5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	47
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	48
5.4 Aineiston analyysi.....	51
5.5 Eettiset ratkaisut.....	54
<b>6 TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>58</b>
6.1 Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta työssään.....	58
6.1.1 Kokemukset inklusiosta rikkautena.....	59

6.1.2	Kokemukset inkluusiosta haasteena .....	61
6.1.3	Kokemukset opettajuudesta ja resursseista.....	64
6.2	Neuropsykiatristen oppilaiden tukeminen.....	67
6.2.1	Neuropsykiatrisia piirteitä.....	68
6.2.2	Tukimenetelmät luokassa .....	71
6.2.3	Koulutuksen ja työkokemuksen merkitys.....	75
6.2.4	Moniammatillisen yhteistyön tuki.....	78
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>83</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	83
7.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	87
7.3	Jatkotutkimukset.....	92
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>95</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>103</b>

# 1 JOHDANTO

Inklusion myötä erityisen tuen oppilaiden integroiminen yleisopetuksen luokkiin on tämän päivän uutisoinnissa hyvin ajankohtainen ja keskustelua herättävä aihe. Ajankohtaisuus onkin lisännyt kiinnostustani aiheen tarkempaan tutkimiseen, sillä oppilaiden oikeudet, mahdollisuudet ja haasteet opiskelussa saamaansa riittävään tukeen ovat inklusion myötä korostuneet. Inklusion tavoite jokaisen oppilaan tasa-arvoisesta oikeudesta opiskella yleisopetuksen luokassa riippumatta siitä, onko hänellä oppimisvaikeuksia, jokin vamma tai sairaus, uhkaa jäädä puutteellisten resurssien, yksilöllisten tukitoimien puutteen sekä suurten luokkakokojen jalkoihin. Inklusion myötä luokkakoot kouluissa ovat kasvaneet ja luokissa on sen seurauksena yhä enemmän erilaisia oppijoita ja tuen tarvitsijoita. Tämä lisää luokanopettajien haasteita opetusmenetelmien ja -tapojen sekä tukitoimien kohdentamiseen jokaisen oppijan omista lähtökohdista ja tarpeista käsin. Erilaiset oppijat ja oppimishaasteet vaativat opettajalta myös vahvaa oireiden tunnistamista ja huomioimista opetuksen suunnittelussa ja toteutamisessa.

Uutisissa ja lehtien palstoilla uutisoidaan paljon inklusiosta ja erilaisista opetusjärjestelyistä kouluissa. Muun muassa OAJ:n erityisasiantuntija Sari Jokinen korostaa haastattelussaan (15.10.2022), että inklusio on oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamista ja näin ollen se voi näyttäytyä ihan erilaisena eri oppijoiden kohdalla. Se ei ole ylhäältä määritettävä toimintapa, vaan yhdessä sovittava periaate jokaisen oppilaan kohdalla. Opetusministeri Li Andersson huomauttaa Opettaja-lehden (7.10.2022) kolumnissaan, että inklusion ongelma ei ole sen periaate itsessään, vaan se miten inklusiota on toteutettu: säästökeino ja vajavaisilla resursseilla. Hän painottaa vahvasti lapsen etua ja lupaa, että seuraavan vaalikauden tärkein koulutuspoliittinen tehtävä on oppimisen tuen uudistaminen.

Suomalainen koulujärjestelmä perustuu lähikouluperiaatteeseen ja on vahvasti inklusiivinen. Takala (2016, s. 13) ja Saloviita (2008, s. 13) määrittelevät inklusion tarkoittavan osallisuutta ja jokaisen lapsen tasa-arvoista oikeutta käydä

omaa lähikouluun riippumatta mahdollisista tuen tarpeista. Riittävä koulunkäynnintuki on järjestettävä sitä tarvitseville omaan lähikouluun, sillä koulun tulee olla avoin kaikille, eikä ketään saa syrjiä. Takala (2016, s. 13) painottaa inklusion olevan ennen kaikkea ajattelutapa, jossa on kyse kaikkien oppilaiden tasa-arvosta ja oikeudesta yhteiseen opetukseen.

Inklusiivisen ajattelun seurauksena korostuu erilaisten oppijoiden ja tuen tarpeiden merkitys oppimisessa. Neuropsykiatristen häiriöiden esiintyvyys on lisääntynyt Kaljusen (2011, s. 7) mukaan viimeisen vuosikymmenen aikana. Samoilla linjoilla ovat myös Lundström ym. (2021, s. 5) todetessaan, että autismikirjon esiintyvyys on lisääntynyt kaikkialla maailmassa. He perustelevat sen yleisellä neuropsykiatristen häiriöiden tietoisuuden lisääntymisellä sekä diagnosikriteerien muuttuneilla käytänteillä, jonka seurauksena lieväoireisemmatkin häiriöt tunnistetaan helpommin. Jussilan (2019) mukaan autismikirjon häiriö on vahvasti perinnöllinen ja hän onkin väitöskirjassaan tutkinut, miten lapsen neuropsykiatristen häiriöiden piirteet voitaisiin tunnistaa varhemmin. Tietoisuus ja oireiden varhainen tunnistaminen ovat oikein kohdennetun tuen saamisen kannalta ensiarvoisen tärkeää (Jussila, 2019).

Tutkimukseni aihe on tärkeä, sillä se koskettaa jokaista peruskoulussa työskentelevää luokanopettajaa. Sandbergin (2018, s. 12) mukaan lasten neuropsykiatrisia piirteitä koulun arjessa opettajan näkökulmasta on tutkittu varsin vähän ja useimmin niitä onkin lähestytty lääketieteellisestä ja diagnostisesta näkökulmasta, jolloin pedagoginen näkökulma on jäänyt vähemmälle huomiolle. Myös May ym. (2012, s. 444) ovat samoilla linjoilla siitä, että tutkimuksia, miten peruskoulussa voidaan tukea neuropsykiatrisesti oireilevaa oppilasta, on tutkittu vähemmän. Lisäksi on huomattu, että tuen mahdollisuudet vaihtelevat merkittävästi eri koulujen välillä. Honkasillan ym. (2014, s. 315, 319) mukaan tästä onkin herännyt huolta, onko luokanopettajilla tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä neuropsykiatrisista oireista. Karhun ym. (2018, s. 477) mukaan oppilaita, joilla on erilaisia haasteita koulunkäynnissään, löytyy jokaisesta koulusta. Tällaisia ovat esimerkiksi tarkkaavuuden- ja keskittymisen vaikeudet tehtävien tekemisessä,

haasteet odottaa omaa vuoroaan tai istua hetken paikallaan. Tämän vuoksi kaikilla luokanopettajilla täytyisi olla riittävästi tietoa, miten tukea koulussa neuropsykiatrisia oppilaita. Muutamien lähivuosina tehtyjen tutkimusten tuloksiin (Bölte ym. 2021, s. 9, 11; Ward ym. 2021, s. 5–6) perustuen onkin todettu, että yleisesti koulun henkilökunta kokee haasteena sen, ettei heillä ole riittävästi valmiuksia opettaa ja tukea neuropsykiatrisesti oireilevaa oppilasta.

Tutkimuksessani lähestyn inklusiota ja neuropsykiatristen oppilaiden oppimisen tukimenetelmiä luokanopettajien kokemusten näkökulmasta. Tavoitteena on tuoda tietoisuuteen keinoja, joilla neuropsykiatristen oppilaiden koulupäivien kulkua voidaan tukea ja helpottaa.

## 2 KOHTI YHTEISTÄ KOULUA

Tässä luvussa tarkastelen suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittymistä alkaen 1800-luvun kansakouluajoista siirtyen tämän päivän peruskoulun opetusjärjestelyihin. Pohdin myös asenteiden ja arvojen merkitystä, jotka ovat vaikuttaneet kunkin aikakauden käsityksiin erilaista oppijoista. Lisäksi avaan integraation kautta inklusion periaatetta ja sen vaikutuksia nykyisen peruskouluopetuksen taustalla vaikuttavaan tasa-arvoiseen oikeuteen käydä omaa lähikoulua riippumatta tuen tarpeiden laajuudesta. Lopuksi avaan opettajan asiantuntijuuden merkitystä sekä työn haasteita ja vaatimuksia.

### 2.1 Kansakoulusta peruskouluun

Suomalaisessa koulujärjestelmässä on kuljettu vaiheittain oppilaita syrjivästä erottelevasta käytänteestä kohti inklusiivista ajattelua korostavaa perusopetusta. Harju-Luukkaisen ja Sandbergin (2017, s. 27) mukaan segregoivan, oppilaita erottelevan, koulun muutostarve voimistui erityisesti 1990-luvulla.

1800-luvun puolivälistä 1900-luvun alkuun elettiin kansakoulu-aikaa, joka oli Suomessa aluksi viisivuotinen oppilaitos. Kivirauman (2015, s. 31) mukaan kansakoulu oli tarkoitettu oppilaille, joiden ajateltiin suoriutuvan oppivelvollisuudestaan ilman tukitoimia. Hän (2015, s. 29) tarkentaa, että oli erilaisia aistivammalaitoksia kuuroille, sokeille ja tylsämielisille. Ja jatkaa edelleen, että nämä aistivammaisten koulut olivat fyysisesti erillisiä kouluja ja tarkoitettu oppilaille, joita pidettiin kehityskykyisinä, mutta joita ei kuitenkaan voitu opettaa tavallisissa kouluissa. Oppivelvollisuuskouluna toimiva kansakoulu oli tarkoitettu ”normaalikansalaisille” eli normaaleina pidettyjen lasten kasvattamiseen ja opettamiseen, eikä se ollut poikkeavien koulu (Kivirauma, 2015, s. 31).

Normaalin ja poikkeavan lapsen välistä eroa voidaan määritellä eri näkökulmista. Määtän ja Rantalan (2016, s. 41–42) määritelmän mukaan poikkeava



eroaa samanlaisuudesta. Mittapuuna pidetään erilaisia mittaristoja ja kriteeristöjä tai lääketieteellistä diagnoosia. Heidän mukaansa (2016, s. 45) normaali lapsi määritellään sellaiseksi, joka ei aiheuta negatiivisuutta tai häiriötä ryhmässä/luokassa. Erilaisuutta arvioidaan usein lapsen ominaisuuksilla, taidoilla tai diagnooseilla, jolloin korostuu aikuisen tulkinta (Määttä & Rantala, 2016, s. 41–42).

Mobergin ja Vehmaan (2015, s. 49) mukaan 1800-luvun loppupuolella lääketieteen määritelmää vammaisista, poikkeavista, pidettiin ainoana oikeana, ja se oli auktoriteettina myös erityispedagogiikalle. Koululaitoksen tehtävänä oli seuloa älykkyystestien avulla kaikkein heikoimmat oppilaat ja eristää heidät omiin ryhmiinsä. Heidät segregoitiin eli erotettiin muista. He jatkavat (2015, s. 51), että 1960-luvulla lääketieteen näkökulmaa poikkeavista alettiin kritisoida siitä, että se antaa liian yksipuolisen kuvan vammaisuudesta ohjaamalla korjaamaan elimellisiä vammoja eli pyrkimällä tekemään vammaisista mahdollisimman normaaleja. Moberg ja Vehmas (2015, s. 53) jakavat vammaisuuden tarkastelutavat yksilö- ja yhteisökeskeiseen. Heidän (2015, s. 53) määritelmän mukaan yksilöllisen tarkastelunäkökulman tavoitteena on poikkeavan tilan poistaminen tai toimintakyvyn parantaminen. Yhteisöllisen tarkastelutavan tavoite keskittyy fyysisen ympäristön muuttamiseen ja esteiden poistamiseen sekä yhteiskuntaan integroitumisen ja täyden osallisuuden turvaamiseen (Moberg & Vehmas, 2015, s. 53).

Erityisopetusta saavia oppilaita on nimitetty Mobergin ja Vehmaan (2015, s. 57) mukaan eri aikoina eri tavoin. Kivirauman (2015, s. 29) mukaan 1800–1900 - luvuilla puhuttiin aistivammaisista, heikkolahjaisia tai tylsämielisistä. 1960–1980 - luvuilla käytettiin yleisimmin nimitystä ”pedagogisesti poikkeava”. Sen jälkeen puhuttiin ”erilaisista” oppilaista ja 2000- luvun alussa yleistyi nimitys ”erityisen kasvatuksen tarpeessa”, joka muuttui myöhemmin ”erityisen tuen tarpeessa”. Nykyään puhutaan usein ”tehostetun tuen tarpeessa”, joka viittaa perusopetuslaissa (642/2010) määriteltyyn kolmiportaiseen tukeen.

Ennen oppivelvollisuutta perustettiin Kivirauman (2015, s. 32–33) mukaan erityisluokkia ja – kouluja, ns. eristettyjen luokkia ja kasvatuslaitoksia, vain suurimpiin kaupunkeihin. Samoin myös ensimmäiset apukoulut perustettiin suurimpiin kaupunkeihin 1900-luvun alussa ja ne olivatkin ensimmäinen erityisopetuksen muoto vakiinnuttaen asemansa osana kansakoulun toimintaa jo ennen oppivelvollisuuskoulua. Hän tarkentaa, että tyypillisin muoto oli apukoulu, jonne heikkolahjaiset ja pahantapaiset oppilaat sijoitettiin muusta kansakoulusta erillisin koulusiirtoloihin. Ennen oppivelvollisuutta toiminnassa oli muutamia eristettyjen luokkia, muun muassa jälkeenjääneitä, rikollisuuteen taipuvaisia ja harhautuneita varten (Kivirauma, 2015, s. 32–33).

Vuonna 1921 tuli voimaan oppivelvollisuuslaki, mutta se ei tuonut poikkeavien oppilaiden opetukseen juurikaan muutosta. Edelleen oppilaat, joilla todettiin olevan heikko käsityskyky, vapautettiin oppivelvollisuuden suorittamisesta tai sijoitettiin apukouluun, jos paikkakunnalla oli sellainen. Ensimmäiset tarkkailuluokat perustettiin 1930-luvun lopulla ja niiden tarkoituksena oli toimia väliaikaisina sijoituspaikkoina oppilaille, jotka tarvitsivat oppimiseensa erityistä opetusta. Vuonna 1985 tuli Suomessa voimaan perusopetuslaki, joka esti oppivelvollisuudesta vapauttamisen, mutta siitä huolimatta vaikeasti kehitysvammaiset otettiin koulutoimen piiriin kuitenkin vasta 1997. Opetus järjestettiin heille suunnattuna erillisenä opetuksena eli heidät segregoitiin, eristettiin muista erilleen (Takala, 2016, s. 13–14).

Peruskoulun uudistus Suomessa 1970-luvulla merkitsi Kivirauman (2015, s. 38) mukaan perusteellista ajatustavan muutosta. 1970-luvun taitetta pidetäänkin suuren muutoksen aikana suomalaisessa kouluhistoriassa. Se toi mukanaan yhdeksän vuotisen peruskoulun, yhtenäisen perusopetuksen, kaikille lapsille. Lisäksi se toi painetta erityisopetuksen ja yleisopetuksen lähentämiseksi. Kivirauma tarkentaa edelleen, että uusi yhtenäinen 1970-luvun peruskoulu oli tarkoitettu kaikille oppilaille. Todellisuudessa se kuitenkin jakautui aina 1980-luvulle saakka niin, että erityisen tuen oppilaat opiskelivat pääosin omissa erityisopetuksen ryhmissä tai omissa erityiskouluissaan (Kivirauma, 2015, s. 38).

## 2.2 Integraatio välivaiheena inklusioon

Integraatio nähdään inklusiota edeltäneenä käsitteenä, jonka ajatuksiin ja periaatteisiin inklusiokin osittain perustuu. Ikosen (2009, s. 12) mukaan integraation ymmärtäminen on avainkäsite inklusion ymmärtämiseen. Hän määrittelee integraation sisältävän oletuksen, että joku, joka on syrjässä, ulkopuolella, täytyy ottaa uudelleen mukaan. Inklusio puolestaan tarkoittaa sitä, että ollaan alusta asti kaikille yhteisessä yhteisössä, esimerkiksi koulussa, jossa otetaan jo toimintojen ja ympäristön suunnittelu- ja toteutusvaiheessa huomioon kaikkien oppilaiden erilaiset tarpeet. Lisäksi hän painottaa, että tavoitteena on jokaisen ihmisen yhdenvertainen osallistuminen elämän kaikilla osa-alueilla. Ja korostaa, että tällaisen yhdessä elämisen edellytys on ihmiskäsitys, jonka mukaan jokainen yksilö on mittaamattoman arvokas ja jokaisella ihmisellä on yhtäläiset yhteiselämän oikeudet (Ikonen, 2009, s. 12).

Kouluissa integraatioajattelu tarkoittaa Sandbergin (2021, s. 52) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista yleisopetuksen luokassa, heidän sulauttamistansa yleisopetukseen. Hän korostaa, että on tärkeää huomioida, ettei integraatiota voida kuitenkaan yksinkertaistaa siten, että oppilas siirretään yleisopetuksen luokkaan ilman hänen tarvitsemiaan tukitoimia.

Sandberg (2021, s. 53) jakaa koulutuksellisen integraation fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraation käsitteeseen. Hän korostaa, että integraation tavoite ei toteudu pelkällä fyysisellä yhdessäololla ikätovereiden kanssa, vaan se on vasta lähtökohtana integraation onnistumiselle. Toiminnalliseen integraatioon kuuluvat toimivat opetusjärjestelyt, tarvittavat tukitoimet ja yhteistyö ja se perustuu oppilaan toiminnan mahdollistavaan toimintaan. Sosiaalinen integraatio kuvaa puolestaan sitä, että oppilas on osa yleisopetuksen ryhmää, luokkakavereiden hyväksymä ja kykenevä toimivaan vuorovaikutukseen. Yhteiskunnallisen integraation Sandberg (2021, s. 53) määrittelee oppilaan sijoittumisena yhteiskuntaan tasa-arvoisena yhteisön jäsenenä.

Tasapainoinen ja oppilaan oppimista tukeva integraatio on mahdollista saavuttaa sisällyttämällä oppilaan tarvitsemat tukitoimet ja apuvälineet normaalin opetusryhmän luokkaan. Näin ollen pelkkä opetustilojen yhtenäistäminen ei yksistään täytä integraation vaatimuksia. Moberg ja Savolainen (2015, s. 82) kiteyttävätkin osuvasti, että jos yleisopetuksen luokassa ei ole yksilöllisiä opetuksen järjestämiseen tarvittavia apuvälineitä, voidaan puhua ”säästöintegraatiosta”. Sillä heidän mukaansa toimiva oppimisen tuki ja inklusio eivät toimi tavoitteiden ja oikeuksien linjassa ilman rahallisia panostuksia, eikä koulutusta voida katsoa vain menoeränä, sillä kouluissa rakennetaan tulevaisuutta.

Integraatio ja inklusio eroavat toisistaan siis siten, että inklusiossa erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee yleisopetuksen luokassa tarvitsemansa tuen avulla, jolloin yleisopetuksen luokka on hänen oma luokkansa. Integraatiossa taas pyritään sijoittamaan erityisluokan oppilas joillakin tunneilla yleisopetuksen luokkaan, jolloin erityisluokka on hänen varsinainen oma luokkansa.

### **2.3 Inklusio – haaste vai mahdollisuus?**

Tämän päivän perusopetuksen taustalla vaikuttava inklusion periaate on Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuodelta 1983. Sen mottona oli täysi osallisuus ja tasa-arvo sekä vuonna 1994 erityisopetuksen kongressissa allekirjoitettu Salamancan sopimus. Saloviita (2020, s. 270), Sandberg (2021, s. 52) ja Takala ym. (2020, s. 15) painottavat, että myös Suomi on sitoutunut tähän Salamancan sopimukseen, jossa päätettiin, että kaikkien lasten tulee päästä tavalliseen kouluun riippumatta siitä, millaisia tuen tarpeita heillä on. Lisäksi he painottavat, että opetus on kouluissa muokattava jokaiselle lapselle sopivaksi ja tarpeita vastaavaksi.

On huomioitava, että vaikka näiden asiakirjojen ilmestymisestä on kulunut jo vuosikymmeniä, inklusiota kyseenalaistetaan edelleen. Inklusio on tällä hetkelläkin hyvin ajankohtainen aihe, ja sen mukanaan tuomista muutoksista uuti-

soidaan paljon mediassa ja sanomalehtien sivuilla. Takalan ym. (2020, s. 16) mukaan inklusion ajatus perustuu lapsen oikeuksien kehitykseen sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. He korostavat lisäksi, että se koskee kaikkia oppilaita, eikä rajoitu vain erityisopetuksen tarpeessa oleviin oppilaisiin. Edelleen he lisäävät, että inklusio tarkoittaa yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta, mutta sen merkitystä ja tarkoitusta käsitetään monella eri tavalla ja sen takia toteutuksetkin vaihtelevat eri kuntien ja koulujen sisällä.

Sandberg (2021, s. 52) puolestaan korostaa, että kouluissa inklusiivisen toiminnan perusta lähtee koulun johtamisesta ja toimintakulttuurista sekä jokaisen koulussa työskentelevän asenteista ja arvoista. Myös Saloviita (2020, s. 271) ja Takala (2016, s. 13) painottavat inklusion olevan ennen kaikkea ajattelutapa, joten jokaisen koulussa työskentelevän asenteilla ja arvoilla on suuri merkitys kaiken toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen inklusiivisista lähtökohdista käsin. Luokanopettajan omat arvot ja asenteet määrittelevät luokkatyöskentelylle perustan ja sen vuoksi jokaisen opettajan olisi tärkeää pohtia ja tiedostaa omien arvojen ja asenteiden merkitys oppilaisiin. Opettajan arvoja ja asenteita määrittelevät hänen käsityksensä ihmisarvosta ja oikeudenmukaisuuden taustalla vaikuttavasta tasa-arvosta sekä lainsäädännön ja opetussuunnitelman määrittelemästä vastuusta ja velvollisuudesta (Takala, 2016, s. 13).

Sandberg (2016, s. 77) huomauttaa väitöskirjassaan, että useat tutkijat, esimerkiksi Saloviita, ovat voimakkaasti ajaneet mallia, jossa erityisopetuksen palvelut tuodaan yleisopetukseen oppilaiden luokse kaikille yhteisen inklusiivisen koulun mukaisesti. Hän lisää vielä, että täydellinen integraatio- ja inklusiomalli tarvitsisi merkittäviä poliittisia ratkaisuja mm. opettaja- ja avustajaresursseihin sekä erityispedagogiikan opintoja jokaisen suomalaisen yliopiston opettajankoulutuksessa kaikille tuleville opettajille.

Vuonna 2010 tehtiin lakimuutos (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010), jossa tuen portaita muutettiin inklusiivisen yleisopetuksen suuntaan. Sen jälkeen erityisoppilaiden määrä onkin kääntynyt laskuun tehostetun tuen käyttöönoton myötä, joka oikeuttaa oppilaan saamaan oppimiseensa tehostettua tukea omassa yleisopetuksen luokassaan.

Inklusioajattelun myötä tukea tarvitsevia oppilaita integroidaan mahdollisuuksien mukaan yleisopetukseen lähikouluperiaatteen mukaisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus käydä kotipaikkansa lähikoulua mahdollisesta tuen tarpeesta huolimatta. Tämä johtaa Sandbergin (2016, s. 77) mukaan siihen, että jokaisella pedagogisella ammattilaisella, luokanopettajalla, on oltava erityispedagogista asennoitumista, ymmärrystä ja osaamista. Lisäksi hän korostaa, että opetustoimen ja jokaisen lähikoulun johdon tehtävänä on järjestää tarvittavat tiedot ja taidot henkilökunnalle, resursoida riittävät tukipalvelut ja mahdolliset apuvälineet lähikouluun huolimatta siitä minkälainen oppilaan oppimisiltanne on.

Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tukevat inklusion näkökulmaa opetuksessa, mutta eivät suoraan määrittele, missä tukea annetaan oppilaalle. Perusopetuslaissa (628/1998, § 16) ja laissa perusopetuslain muutoksista (642/2010) oppilaan saamasta tuesta sanotaan: "Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osaaikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa". Ja vastaavasti erityisopetuksesta sanotaan: "Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa" (perusopetuslaki 628/1998, §17; laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010).

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 18) mainitaan inklusiosta vain perusopetuksen tehtävissä sanoin: "Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti". Ei ole siis ihme, että kentällä on monenlaisia opetusjärjestelyitä ja erilaisia mielipiteitä, käsityksiä ja kokemuksia siitä, miten inklusiivinen opetus toteutetaan käytännössä, ja toimiiko se oikeasti tasapuolisesti kaikille tukea tarvitseville oppilaille. Näin epätarkasti ilmaistuna opetuksen järjestäjän päätettäväksi jää monia käytännön kannalta oleellisia asioita, miten ja missä tuki tarjotaan ja miten inklusioperiaate toteutetaan. Tämän suuntaisia ovat tämän päivän uutisoinnitkin aiheesta, ja osa opettajista kokeekin juuri resursoinnin osalta suuria puutteita. Lisäksi Sandberg (2016, s. 77) huomauttaa, että viimeaikaiset kou-

lutuspoliittiset muutokset ja taloudellinen tilanne vähenevine avustajaresursseineen uhkaavat erityisopetuksen kehitystä. Hän painottaa, että erityisiä tukitoimia tarvitsevaa oppilasta ei voida integroida erityisopetuksesta yleisopetukseen ilman riittäviä tukitoimia.

Inkluusio on käsitteenä monitahoinen eikä sitä voi määrittellä yhdellä virkkeellä. Vanhanen ym. (2022, s. 3) jakavat artikkelissaan käsitteen inklusiosta kapeaan ja laajaan määrittelyyn. Kapean määrittelyn mukaan inkluusio nähdään oppilaiden tuen tarpeista huolehtimisena eli käytännössä tällä tarkoitetaan oppilaiden opiskelun mahdollistamisen lähikoulussa erilaisten tukitoimien avulla. Laajempi määrittely pitää heidän (2022, s. 4) mukaansa sisällään aikuisten ja lasten osallistumisen ja hyvinvoinnin tukemisen. Inklusion näkökulmasta keskeistä on oppilaiden osallisuuden vahvistaminen ja oppimisen esteiden poistaminen. Se korostaa oppilaiden tasa-arvoista kohtelua ja koulujen kykyä vastata oppilaiden erilaisuuteen. Käytännön tasolla se tarkoittaa inklusiivisten arvojen toteutumista, joita ovat muun muassa tasa-arvo, osallisuus oikeudenmukaisuus ja erilaisuuden kunnioittaminen. Laajan määrittelyn mukaan inklusiivisen kulttuurin tehtävänä nähdään korostava yhteisöllisyyden rakentaminen ja inklusiivisten arvojen vahvistaminen, joka nähdään ennen kaikkea päivittäisessä toiminnassa inklusiivisten arvojen korostamana turvallisena ja hyväksyvänä oppimisympäristönä. Tämän käsityksen mukaan inklusiivisuuden tulee näkyä kaikissa koulun suunnitelmissa ja järjestelyissä niin, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia ja osallistua kaikkiin koulun toimintoihin (Vanhanen ym., 2022, s. 4).

Inklusiivisen koulun tavoittelu koostuu siis useista eri tekijöistä. Ihmisoikeussopimusten ja lainsäädännön perusteena olevia ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden painotukset korostuvat ja niiden noudattamista pidetään tärkeänä suomalaisessa yhteiskunnassa.

Takala ym. (2020, s. 16) painottavat, että inklusion periaate koulun organisoimiseksi ja muuttamiseksi on merkittävä, sillä se ei ole pelkkä käsite yhden ryhmän opetuksen organisoimisesta, vaan se kohdistuu moninaisuuteen eri ta-

soilla. He tarkentavat koulumaailmassa sen tarkoittavan monenlaista joustavuutta ja toimintatapojen muutosta, koska kouluun tulee koko ikäluokan kirjo, tarvitaan laajaa ymmärrystä ja joustoa opetus- ja toimintatavoissa. Heidän mukaansa keskeistä inklusiosta on opettajan ammattitaito ja keskinäinen yhteistyökyky, sillä yksin opettaja ei kykene opettamaan monenlaisten oppijoiden usein suurtakin joukkoa. Opettajalta tämä edellyttää vaihtelevia opetusmenetelmiä ja strategioita tehokkaasti käytettyinä ja muunneltuina, jotta ne riittävät eriyttämään opetusta erilaisille oppijoille (Takala ym., 2020, s. 16).

Oppimisen eri tilanteisiin täytyisi sisältyä ymmärrystä, osaamista ja huomiointia, että osa oppilaista etenee hitaammin, toinen vaatii paljon toistoja, joku suullista esitystä kirjallisen rinnalle jne. Haug (2017, s. 210) tiivistääkin, että tasa-arvoista ja toimivaa inklusiota toteuttamaan tarvitaan hyviä ja pedagogisesti taitavia opettajia.

## 2.4 Inklusion pedagoginen tavoite

Sandberg (2016) kuvaa väitöstutkimuksensa tuloksia koskien inklusiota, että sen perustana oleva ajatus koulu kaikille, on ajatuksena hieno, mutta käytännössä se toimii hyvin epätasa-arvoisesti ja sattumanvaraisesti paikkakunnasta ja koulusta riippuen. Hänen mukaansa on sattumaa, onnistuuko oppilas kohtamaan koulupolullaan sellaisen ammattilaisen, joka ymmärtää ja osaa tukea häntä lain määrittelemällä tavalla. Lisäksi hänen mukaansa opettajan omalla suhtautumisella inklusioon on paljon merkitystä opetuksen järjestämisessä. Mitä kielteisempi näkemys opettajalla on erityisen tuen oppilaista, sitä kielteisemmin hän suhtautuu kaikkien oppilaiden, erilaisten oppijoiden, yhdessä opettamiseen (Sandberg, 2016).

Sandberg (2016, s. 85) muistuttaa, että kouluelämässä tapahtuu suuria muutoksia koskien inklusion ja integraation ideologiaan pohjautuvia periaatteita. Niiden myötä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan yhä enenevässä määrin lähikoulunsa yleisopetuksen luokkaan aiemman erityisopetuksen sijaan. Tällaisten



muutosten myötä nousee hänen mukaansa entistäkin merkityksellisemmäksi opettajan oma asenne erilaisia oppijoita kohtaan sekä opettajan käyttämät menetelmät opetuksessa.

Sandbergin tutkimustulokset (2016) osoittavat myös, että useat neuropsykiatriset oppilaat, esimerkiksi ADHD-oireiset oppilaat, hyötyisivät kokoaikaisesta erityisopetuksesta. Heillä on melko usein liitännäissairauksia tai muita oppimisvaikeuksia tai keskittymisen haasteita, jonka vuoksi kokivat jäävänsä vaille riittävää tukea isossa yleisopetuksen luokassa. Näihin tuloksiin perustuen inklusiivista koulua ei tule rakentaa inklusiivisuuden takia, vaan kaiken opetuksen ja tukimenetelmien kehittämisen ja muokkaamisen tulee lähteä aina lapsen tarpeesta ja jokaisen tasa-arvoisesta oikeudesta oppia. Sandberg (2021, s. 52) korostaa lapsen näkökulman periaatetta ja muistuttaa, että oikea ja perusteltu tukiratkaisu inklusion sijaan voi olla joidenkin lasten kohdalla pienempi opetusryhmä, jossa on helpompi keskittyä opiskeluun tai vastaavasti pienempi suljettu luokkatila avoimen oppimisympäristön sijaan.

Takala ym. (2020, s. 21) määrittelevät, että inklusio tarkoittaa yhteenkuuluvuutta ja tunteena yhteenkuuluvuus puolestaan kuuluu yksilön emotionaaliseen perustarpeeseen. Se on liittymistä toisiin ihmisiin ja yhteisöihin, jonka myötä muodostuu tunne, että on osa jotakin ryhmää ja kuuluu siihen. Koulun näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että kun oppilas tuntee kuuluvansa luokkayhteisöön, se lisää hänen hyvinvointiaan, joka taas tukee hänen oppimistaan. Lisäksi he korostavat, että jokaisen oppilaan osallistumisen mahdollistaminen vaatii koulun aikuisilta hyvää oppilastuntemusta ja toimivaa moniammatillista yhteistyötä. Hyvä oppilastuntemus on puolestaan edellytys oikeanlaisen ja -tasoiseen opetuksen eriyttämiseen (Takala ym., 2020, s. 21).

Oppilaan näkökulmasta on erityisen tärkeää, että jokaiselle muodostuisi arvostava, lämmin ja kannustava suhde koulun aikuisiin sekä se, että koulussa vallitsee kunnioittava ja tukea antava kouluilmapiiri. Se saa oppilaan kokemaan olevansa kunnioitettu ja tervetullut kouluun. Takala ym. (2020, s. 21) painottavatkin

edelleen, että koulun aikuisilta tämä vaatii tasa-arvoista ja kunnioittavaa yhteistyötä kaikkien koulun aikuisten kesken, sillä se edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Alajoen (2021, s. 21) määritelmän mukaan inklusion käsite on laaja ja sitä pidetään jopa haastavana. Erityisopetus perustuu aina yksilön tarpeille. Takalan (2016, s. 20) mukaan inklusio on lähtökohtaisesti tavoiteltava tilanne. Hänen mukaansa yleisopetukseen on mahdollista tuoda kaikki tarvittava tuki, jolloin oppilas voi olla ikätovereidensa seurassa ja käydä omaa lähikouluunsa. Hän korostaa kuitenkin, että joskus oppilaan tarpeet tulevat kuitenkin parhaiten huomioiduksi erityiskoulussa tai -luokassa. Lähtökohtana erillisen opetuksen valinnassa tuleekin olla aina lapsen etu ja oppimisen oikeus eikä kunnan, koulun tai opettajan etu (Takala, 2016, s. 20).

Sandberg (2016, s. 72) lisää, että lainsäädäntö ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tukevat tällä hetkellä inklusiivista opetusta. Opetuksen kentällä on kuitenkin erimielisyyksiä siitä, miten inklusiivinen opetus toteutetaan käytännössä ja onko täydellinen inklusio edes tarpeellista tai realistisena tavoitteena kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Lisäksi Sandberg (2021, s. 53–54) tähdentää, että nykyinen integraation toteuttaminen on saanut kritiikkiä siitä, että oppilas on sijoitettu erityisoppilaan statuksella yleisopetuksen ryhmään, mutta opettaja ja luokan muut oppilaat eivät halua integroitua oppilasta yleisopetuksen ryhmään hänen tuentarpeidensa takia. Tällöin oppilaat ovat fyysisesti yhdessä, mutta toiminnallisesti ja sosiaalisesti he ovat erikseen. Samassa hän kritisoi, että vaikka nykyinen lainsäädäntö ohjaa vahvasti inklusioon ja integraatioon, jotka edellyttävät koulun henkilöstöltä laajaa erityisopetuksen osaamista vastata tuen tarpeisiin, opettajankoulutuksessa se ei edelleenkään näy (Sandberg, 2021, s. 53–54).

Inklusion perusajatus kunnioittaa lasten erilaisuutta ja korostaa lasten oikeutta osallistua tukemalla yhteistä tekemistä ja sitä kautta sosiaalista oppimista. Inklusiivisessa opetuksessa kaikkia oppilaita tulee kohdella tasavertaisesti, eikä luokitella ominaisuuksien tai oireiden mukaan. Alajoen (2021, s. 175) ja Takalan

(2016, s. 17) mukaan inklusioajattelussa keskeisenä koulupäivien suunnittelussa ja toteutuksessa tulee olla joustavat, kaikkien oppilaiden osallisuutta korostavat opetusjärjestelyt, jossa kaikki opiskelevat samassa ryhmässä hyödyntäen erilaisia tilaratkaisuja ja oppimistekniikoita. Tutkimusten mukaan inklusiivista opetusta tukee ja vahvistaa työparityöskentely ja yhteisopettajuus. Siitä hyötyvät sekä oppilaat, opettajat että opetuksen laatu (Alajoki, 2021, s. 175; Takala, 2016, s. 17).

Takala painottaa (2016, s. 17), että inklusio on prosessi, ei päätepiste. Se ei tule koskaan valmiiksi, sillä siinä opetusjärjestelyt joustavat tilanteiden ja tarpeiden mukaan. Lisäksi hän tarkentaa, että se on jatkuva pohdinnan ja sopeutumisen kehä, jonka pyrkimyksenä on tehdä koulusta ja opetuksesta entistä tasa-arvoisempi ja oppilaita osallistavampi. Inklusio edellyttääkin laajaa ja monipuolista yhteistyötä luodakseen sellaisen oppimisympäristön, joka kannustaa ja auttaa jokaista lasta osallistumaan ja menestymään sekä kehittämään omaa yksilöllisyyttään (Takala, 2016, s. 17).

## **2.5 Opettajan asiantuntijuus ja työn haasteet ja vaatimukset**

Opettajan oman työn asiantuntijuus kehittyy vähitellen opettajakoulutuksen, työkokemuksen ja mahdollisen lisäkoulutautumisen myötä. Metsäpelto ym. (2020, s. 3) toteavat, että asiantuntijuuden perusta syntyy luokanopettajien yliopistokoulutuksessa ja kehittyy koko työuran ajan. Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen on tärkeä sekä opettajan itsensä että oppilaiden näkökulmasta. Jokainen opettaja aloittaa uransa kokemattomana opettajana, jolloin työn sisällöt ja monet käytännön asiat ovat uutta ja haastavat näin opettajuutta. Vähitellen työkokemuksen lisääntyessä monet käytänteet tulevat tutummiksi ja helpottavat niiltä osin opettajan työtä (Metsäpelto ym., 2020, s. 3).

Asiantuntijuutta voidaan määritellä monin eri tavoin. Lehtisen ym. (2016, s. 279) mukaan asiantuntijana pidetään henkilöä, joka tietää omasta alastaan pal-

jon eli on oman alansa erityisosaaja ja lisäävät asiantuntijuuteen vielä pitkän kokemuksen työelämässä. Tynjälä (2004, s. 176) määrittelee asiantuntijan henkilöksi, joka tietää ja tuntee asiansa. Asiantuntijuus on tietämistä ja arviointia ja se auttaa ennakoimaan työssä mahdollisesti eteen tulevia haasteita. Berlinerin (2004, s. 201) määritelmän mukaan asiantuntijaopettajalla on seitsemän vuoden työkokemus eli tähän perustuen asiantuntijuus ei synny hetkessä, vaan vaatii aikaa ja kokemusta. Luokanopettajien asiantuntijuuden voidaan katsoa alkavan kehittyä jo opiskeluaikaisten harjoittelujen myötä. Berliner (2004, s. 202) jatkaa, että rutiinit kuuluvat asiantuntijan työskentelemiseen ja ovat osa työssä suoriutumista. Rutiineja voidaan siis pitää tärkeänä asiantuntijaopettajan työssä, mutta on tärkeää muistaa tarkastella niiden toimivuutta välillä kriittisestikin, eikä toimia ”niin kuin aina ennenkin”, sillä jatkuva itsensä kehittäminen työssä on tärkeää sekä opettajuuden että asiantuntijuuden näkökulmasta. Oman opettajuuden tietoinen refleктоiminen kehittää näin ollen asiantuntijuutta.

Tynjälän (2004, s.185) mukaan asiantuntijaopettaja työskentelee jatkuvasti oman osaamisensa ylärajoilla uutta oppien. Tällaisessa työskentelytavassa opettaja siis luo koko ajan uutta tietoa ja kehittää jatkuvasti omaa osaamistaan. Tynjälä jatkaa, että asiantuntijaopettaja ei rutinoitu työssään niin, että se olisi haitaksi oman opettajuuden kehittymiselle. Tynjälä (2004, s. 181) lisää vielä, että asiantuntijuuden kehittyminen on monivaiheinen ja pitkähäkö prosessi, jossa on tärkeää sekä teoreettisen että käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytaitojen integrointi. Näin ollen asiantuntijaksi kehittyminen vaatii opiskelun lisäksi harjoittelua ja kokemusta, jotta teoreettisen tiedon rinnalle syntyy käytännöllistä tietoa (Tynjälä, 2004, s. 181).

Luokanopettajan työ on muuttunut viime vuosina merkittävästi. Inklusion myötä erityisluokkia on lakkautettu ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on siirretty yleisopetuksen luokkiin. Sandberg (2016, s. 77) taustoittaa, että erityisopetuksessa olevien lasten määrät ovat kasvaneet huomattavasti viimeisten vuosikymmenten aikana ja samaan aikaan erityiskouluja ja -luokkia on lakkautettu sekä tuen tasoja porrastettu. Hän näkee oppilasmäärän kasvuun useita syitä, joista merkittävimpana mainitsee lääketieteen kehittymisen, jonka ansiosta

yhä useammat keskoslapset selviytyvät elämään. Ja lisää, että keskosuudella on todettu olevan kohonnut riski kouluajan oppimisvaikeuksiin ja neuropsykiatriisiin häiriöihin. Ja tämä taas lisää luokanopettajien vaatimuksia erilaisten oppijoiden erottumisessa ja huomioimisessa opetuksessa. Huhtasalon (2019, s. 45) mukaan erilaisten oppijoiden lisäksi opetus- ja oppimistilanteiden monimuotoisuus on lisännyt opettajan työn haasteita. Metsäpellon ym. (2020, s. 3) mukaan opettaminen vaatii opettajalta laajaa asiantuntemusta ja paljon erilaisia taitoja, esimerkiksi tiedon analysointia, sosiaalisuutta, suullista ja kirjallista kommunikointia, vuorovaikutusta, yhteistyötä ja esiintymistä yms. Tynjälä (2010, s. 79) lisää opettajan vaatimukseen vielä lukuvuosisuunnittelun, opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisen opetuksen, monipuolisen jatkuvan arvioinnin sekä koko koulun toiminnan kehittämisen.

Sandberg (2016, s. 77) lisää, että vaikutusta on myös yhteiskunnan tasolla tehdyillä erityisopetukseen vaikuttavilla hallinnollisilla muutoksilla, sillä kunnat saavat erityisoppilaasta suuremman valtionosuuden verrattuna ei-erityisoppilaaseen. Tämän perusteella joissakin kunnissa on jopa tietoisesti kasvatettu erityisoppilaiden määrää. Tällaiset hallinnolliset muutokset vaikuttavat suoraan luokanopettajan työhön ja tutkimustulosten (Sandberg 2016) mukaan on johtanut siihen, että opettajat kokevat työssään usein riittämättömydentunnetta. Erilaisten oppijoiden joukko vaatii luokanopettajalta erityispedagogista asennoitumista, ymmärrystä ja osaamista sekä yksilöllisiä opetusmenetelmiä jokaisen oppilaan omista oppimisen lähtökodista käsin. Lisäksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat lisäävät luokanopettajan työn haasteita pedagogisten asiakirjojen kirjaamisen ja säännöllisten päivittämisten myötä (Sandberg, 2016).

Kontu ja Pirttimaan (2016, s. 111) huomauttavat, että opettaja työskentelee jatkuvassa muutoksen tilassa, sillä käsitykset oppimisesta ja koko ympäröivä yhteiskunta muuttuvat koko ajan. Tämä haastaa opettajia jatkuvaan uudistumiseen ja työn uudelleen organisointiin. Esimerkiksi opettajan työn kuva ja asiantuntijuus perustuu Tynjälän (2004, s. 182) mukaan tänä päivänä yhä enemmän yksi-

löllisestä työskentelystä yhteisöllisyyteen ja myös työn sisältö on muuttunut tiedon jakamisesta oppimisen ohjaamiseen. Näillä näkökulmien muutoksilla on myös vaikutusta opettajan työn muuttuviin haasteisiin.

Opettajien on oltava avoimia yhteistyölle. Opettajan ammatin tunnusmerkkeinä Tynjälä ym. (2004, s. 182) pitävät autonomiaa, eettisyyttä ja asiantuntijuutta, jossa korostuvat vuorovaikutus ja tiimityö sekä eettiset arvot. Matilainen (2023, s. 304) muistuttaa vuorovaikutuksen vaikuttavan opettajan työhön merkittävästi, sillä se saa aikaan opettajassa paljon erilaisia tunteita. Tunteiden voimakkuuteen puolestaan vaikuttaa opettajan tausta, erilaiset tulkinnat ja kokemukset. Sen vuoksi kouluarjessa opettajan omien tunteiden tunnistaminen ja niiden jatkuva työstäminen on välttämätöntä, sillä ne vaikuttavat opettajuuteen. Matilainen (2023, s. 316) jatkaa vielä, että opettajan työn haasteissa korostuu myös lapsen kohtaamisen taidot, sillä opettaja on työssään ikään kuin peilinä oppilaille, josta he katsovat itseään. Tämän peilin kautta opettajan vuorovaikutuksen laatu määrittelee pitkälti oppilaalle käsitystä itsestään siitä, millainen ihminen hän kokee olevansa tai millainen hänestä on kasvamassa. Nämä vaativat opettajalta jatkuvaa läsnäoloa, empatiaa sekä aitoa ja lämminhenkistä vuorovaikutusta (Matilainen 2023, s. 316).

Kontu ja Pirttimaa lisäävät (2010, s. 111) vielä, että luokanopettajan työssä lapsen tunteminen on pedagogisen kohtaamisen perusta. Suuret oppilasmäärät luokissa lisäävät luokanopettajan haastetta jokaisen oppilaan yksilölliseen tuntemiseen, kohtaamiseen ja opettamiseen. Uusitalo ja Vuorinen (2020, s. 190) näkevät luokanopettaja työn suurimpana haasteena kiireen, sillä eriyttämiset, mukautukset, yksilöllistykset ym. vaativat opettajalta paljon koulun arjessa. Lisäksi he jatkavat (2020, s. 191), että kiire koulun arjessa, jossa erilaiset hankkeet alkavat ennen kuin edelliset päättyvät, on usein inklusion toteuttamisen ja opettajan työn haasteena.

### 3 NEUROPSYKIATRISET HÄIRIÖT JA TUKIMUODOT

Tässä luvussa tarkastelen neuropsykiatristen häiriöiden syitä ja taustoja, ja avaan tarkemmin yleisimpiä kehityksellisiä häiriöitä, joita ovat ADHD, ADD, autismikirjon häiriöt kuten Asperger sekä tic-oireet ja Touretten oireyhtymä. Lisäksi tarkastelen neuropsykiatristen oppilaiden oppimisen tukemiseksi käytettäviä tukimuotoja ja -menetelmiä yleisopetuksen luokassa. Pohdin myös erilaisten tukimenetelmien, eriyttämisen ja kolmiportaisen tuen merkitystä oppilaan oppimisen tukemisen näkökulmasta. Lopuksi tarkastelen moniammatillista yhteistyötä ja yhteisopettajuutta oppilaan oppimisen ja koko koulupolun tukemisessa.

#### 3.1 Neuropsykiatristen häiriöiden taustaa

Puustjärvi (2022, s. 15) määrittelee neuropsykiatrian tarkoittavan käsitystä mielen ja aivojen erottamattomuudesta eli neuropsykiatriset häiriöt sijoittuvat ikään kuin neurologisten ja psykiatristen häiriöiden välimaastoon. Parikan ym. (2017, s. 19) mukaan neuropsykiatriset häiriöt ilmenevät neurokognitiivisten toimintojen poikkeavuutena sekä käyttäytymisen ja tunnesäätelyn ongelmina. Heidän mukaansa neuropsykiatrinen oireilu ei vaikuta älykkyyteen, mutta se vaikuttaa tiedolliseen, kognitiiviseen tiedon käsittelyyn. Se näkyy esimerkiksi tunteiden, havainnointikyvyn ja tiedonkäsittelyn puutteina sekä poikkeavana käyttäytymisenä, joilla on usein vaikutusta myös sosiaalisiin suhteisiin (Parikka ym., 2017, s. 19).

Neuropsykiatrisen häiriön kehittymiseen vaikuttaa Puustjärven (2022, s. 16–17) mukaan perimän lisäksi muut aivojen rakenteeseen, kehitykseen ja toimintaan vaikuttavat tekijät, kuten keskossuus, vammat ja aivoihin vaikuttavat sairaudet ja tapahtumat. Näistä erityisesti perimän merkitystä pidetään olennaisena neuropsykiatristen häiriöiden synnyssä. Lisäksi hän tarkentaa, että erilaiset riskitekijät, esimerkiksi pieni syntymäpaino, vastasyntyneen hapenpuute tai sikiön

altistuminen tupakoinnille tai päihteille, voivat vaikuttaa perimän ilmenemiseen eli siihen, millainen on geenien säätelemän toiminnan lopputulos. Näiden lisäksi Puustjärvi (2022, s. 17, 19) korostaa, että merkitystä on myös varhaislapsuuden olosuhteilla, ympäristötekijöillä ja kokemuksilla. Ne voivat vaikuttaa muun muassa erilaisten säätelytaitojen oppimiseen ja selviytymistaitojen kehittymiseen ja niiden kautta toimintakykyyn ja psyykkiseen hyvinvointiin, sillä aivojen kehittyminen ensimmäisten elinvuosien aikana on nopeaa (Puustjärvi, 2022, 17, 19).

Parikka ym. (2017, s. 10–11) selventävät, että neuropsykiatrinen häiriö voi olla kehityksellinen, jolloin oireet syntyvät jo aivojen kehityksen aikana. Se voi olla myös ns. hankinnainen, jolloin häiriö ilmenee normaalin toimintakyvyn muutoksena esimerkiksi onnettomuuden tai aivosairauden vuoksi. Heidän (2017, s. 10–11) mukaansa moniin neurologisiin häiriöihin liittyy usein myös psyykkistä oireilua ja toimintakyvyn ongelmia. Tähän perustuen neuropsykiatriset häiriöt ovat aivojen toimintaan liittyviä kehityksellisiä häiriöitä ja ne ilmenevät psyykkisenä oireiluna ja vuorovaikutuksen haasteina usein jo varhaislapsuudessa (Parikka ym., 2017, s. 10–11).

Parikka ym. (2017, s. 11) painottavat, että kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt alkavat tavallisesti jo lapsuudessa, mutta alle kouluikäisillä oireet voivat olla vielä hyvin epätarkkoja ja yleisluonteisia. Tällaisia varhaisia oireita ovat muun muassa viivästynyt puheen tai motoriikan kehitys, levottomuus, univaikeudet, syömisen valikoivuus tai vaikeudet tunteiden säätelyssä ja kaverisuhteissa. On kuitenkin huomattava, että näitä samoja oireita voi esiintyä pienillä lapsilla lyhytaikaisesti ilman erityistä syytäkin. Puustjärven (2022, s. 18) mukaan kehitykselliset neuropsykiatriset oireet voivat altistaa myös toisille sairauksille, sillä esimerkiksi jatkuva negatiivinen palaute ja epäonnistumiset lisäävät käytöshäiriöiden riskiä ja masennusta myös lapsilla.

Lapsen kehitys tapahtuu Sandbergin (2016, s. 53) mukaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Tämän vuoksi tukea tarvitsevan lapsen elämässä jokapäiväisen arjen kasvatusympäristöillä ja siinä olevilla läheisillä aikuisilla on keskeinen rooli. Ensisijaisena kasvatusympäristönä on yleisimmin koti ja perhe. Niiden rinnalle nousevat myöhemmin päivähoito, harrastukset,



media ja koulu. Puustjärvi (2022, s. 15) tarkentaa, että neuropsykiatrisissa häiriöissä aivojen toiminnan ja rakenteen pienet poikkeavuudet vaikuttavat havainnointiin, toiminnanohjaukseen, sosiaalisiin taitoihin sekä käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn.

Toiminnanohjaus koostuu useista toisiinsa liittyvistä taidoista, joita tarvitaan tarkoitukselliseen ja tavoitteelliseen toimintaan sekä sen suunnitteluun ja koordinointiin. Toiminnanohjaus on siis kyky suunnitella ja toteuttaa erilaisia toimintoja. Tällaisia ovat Parikan ym. (2017, s. 12–13) mukaan esimerkiksi aloitekyky, tarkkaavaisuus, työmuisti, kyky hillitä ja muuttaa toimintaa sekä päättelykyky. Heidän mukaansa toiminnanohjauksen vaikeudet ilmenevät epätarkoituksenmukaisena ja epäloogisena käyttäytymisenä tilanteissa, joihin ei ole vielä syntynyt vakiintuneita toimintamalleja, tai joissa vanhat mallit ovat riittämättömiä. Ongelmat voivat heijastua myös sosiaalisiin suhteisiin ja näkyä tahattomasti loukkaavaksi tulkittavana käyttäytymisenä (Parikka ym., 2017, s. 12–13).

Lisäksi Parikka ym. (2017, s. 14–15) lisäävät, että toiminnanohjauksen haasteiden minimoiseksi voidaan hyödyntää erilaisia ulkoisia toimintaa ohjaavia keinoja ja toimintamalleja sekä opetella tietoisia toimintastrategioita. Tällaisia ovat heidän mukaansa esimerkiksi selkeät, osiin pilkotut toimintaohjeet, aloittamisrutiinien luominen, visualisointi, tavoitteiden porrastaminen, muistilista, ylimääräisten häiriötekijöiden poistaminen jne.

Neuropsykiatrisesti oireilevalla lapsella saattaa olla ongelmia kaikissa koulunkäynnin onnistumiseen ja opiskeluun liittyvissä asioissa. Parikan ym. (2017, s. 20) mukaan koulun sääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen on usein vaikeaa ja annettujen tehtävien tekemisessä ja tavaroista huolehtimisessa on haasteita. Näiden lisäksi kaverisuhteissa tulee herkästi kiistoja ja erimielisyyksiä, ja siirtymiset paikasta toiseen stressaavat eikä sopeutuminen muuttuviin oppimisympäristöihin ja -ryhmiin onnistu jne. Ja jos työskentely ei onnistu, siitä seuraa usein häiriökäyttäytymistä. Näin ollen koulun toimintatavat ja kouluympäristö voivat olla liian kuormittavia neuropsykiatrisesti oireilevalle oppilaalle. Lisäksi Parikan ym. (2017, s. 20) mukaan neuropsykiatriset häiriöt lisäävät kiusaamista ja kiusatuksi tulemistä.

Parikan (2017, s. 20) määritelmän mukaan kouluympäristön toimintatapaan liittyviä kuormittavia tekijöitä ovat muun muassa ennakoimattomuus, muutokset, pitkät oppitunnit, paikoillaan oleminen, vaihtuvat opettajat ja opetustilat, siirtyminen paikasta toiseen, viiveellä tuleva palaute, epäselvät tehtävänannot sekä odotukset itsenäisestä työskentelystä ja riittämätön välituntivalvonta jne. Ja lisäksi itse kouluympäristön kuormittavia tekijöitä ovat melu, kaikuvat tilat, ärsykkeiden paljous, ihmisten määrä, ryhmän ja ruokailutilan levottomuus sekä sokkeloiset tilat yms. Hän huomauttaa (2017, s. 20), että käytösoireita voivat laukaista sekä ympäristö, riittämätön ohjaus tai vaikkapa toisen yllitys.

Neuropsykiatriin häiriöihin liittyy lisäksi usein uni- ja oppimisvaikeuksia sekä motoristen taitojen haastetta. Lisäksi Sandbergin (2016) tutkimustulokset osoittavat, että neuropsykiatrisissa häiriöissä liitännäissairaudet ja -oireet ovat verrattain yleisiä, esimerkiksi aistinsäätelyhäiriö, aistien yli- tai aliherkkyys.

### **3.2 Neuropsykiatriset häiriöt**

Yleisimpiä kehityksellisiä neuropsykiatrisia häiriöitä ovat ADHD, ADD, autis-mikirjon häiriöt kuten Asperger sekä tic-oireet ja Touretten oireyhtymä (American Psychiatric Association 2013, s. 33–86; American Psychiatric Association 2015, s. 11–12). Lasten neuropsykiatriset häiriöt ovat keskenään paljolti samantyyllisiä, ja esiintyvätkin usein päällekkäin toisten neuropsykiatristen häiriöiden tai oppisvaikeuksien kanssa (American Psychiatric Association 2013, s. 31; Löytömäki 2020, s. 236–239; Puustjärvi 2022, s. 44). Puustjärven (2022, s. 16) mukaan neuropsykiatristen häiriöiden tunnistaminen ja oikeanlainen tuki ovat keskeisessä roolissa lapsen elämänlaadun parantamisessa. Niihin liittyy usein erilaisia haasteita toimintakyvyssä, oppimisessa, kielenkehityksessä, aistisäätelyssä ja motoriikassa.

Yleisin neuropsykiatrisista häiriöistä on ADHD, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden kehityksellinen häiriö (American Psychiatric Association 2013, s. 61),

joka ilmenee haasteena aktiivisuuden säätelyssä. Yleisimmin esiintyy yliaktiivisuutta, mutta oireina voi olla myös hitautta tai aliaktiivisuutta. Muita tyypillisiä oireita ovat keskittymisvaikeudet ja impulsiivisuus (American Psychiatric Association 2013, s. 59–61). Oireet ilmenevät usein eri tavoin eri kehitysvaiheissa ja eri ikäisenä. Puustjärven (2022, s. 45) mukaan ADHD:sta voidaan erottaa ADD, joka on myös keskittymisvaikeus, mutta ilman impulsiivisuutta ja ylivilkkautta eli siinä oireet painottuvat keskittymisen ja toiminnanohjauksen vaikeuksiin. Attwood (2013, s. 226) selventää, että ADHD-lapsella on usein toiminnanohjauksen haasteita, jotka ilmenevät erilaisina haasteina muun muassa työmuistin sekä organisoimis-, suunnittelu- ja ajanhallintataitojen alueilla ja itsesäätelyssä ja impulsiivisuuden hallinnassa.

Parikan ym. (2017, s. 31–32) mukaan aktiivisuuden säätelyn vaikeus tarkoittaa kyvyttömyyttä säätää omaa aktiivisuutta ja toimintaa tilanteeseen sopivaksi. He lisäävät, että helpoimmin tunnistetaan yliaktiivisuus, joka näkyy lapsilla fyysisenä rauhattomuutena ja vaikeutena olla paikallaan. Aliaktiivisuus puolestaan ilmenee Parikan ym. (2017, s. 32) mukaan hitautena, matalana vireystilana, ”nukahtamisen partaalla olemisena”. Se näkyy lapsella toiminnan lyhytjänteisyytenä, vaikeutena noudattaa ohjeita ja tehdä tehtäviä loppuun sekä häiriöherkkyytenä. Lisäksi Parikka ym. (2017, s. 33) lisäävät, että ADHD:n liittyy myös impulsiivisuus, joka näkyy taipumuksena toimia nopeasti ilman harkintaa ja seurauksien miettimistä.

Ympäristötekijät vaikuttavat Parikan ym. (2017, s. 36) mukaan ADHD-oireiden voimakkuuteen ja oireet tulevat usein esille lievempinä kahdenkeskisissä tilanteissa kuin ryhmätilanteessa. Oireita vähentävät selkeät säännöt, toimintaohjeet, rauhallinen ympäristö sopivalla ärsyketasolla, hyvä motivaatio ja välitön palaute. Lisäksi ADHD-lapsen oireilua lisäävät herkästi fyysiseen hyvinvointiin vaikuttavat asiat, kuten liikunnan tai unen puute, nälkä, sekä voimakkaat tunteetilat (jännittäminen, suuttumus) ja stressaavat tilanteet, esimerkiksi liian kovat vaatimukset (Parikka ym., 2017, 36).

Koulussa ADHD-oireiset oppilaat ovat Parikan ym. (2017, s. 38) mukaan usein levottomia, häiriöalttiita, impulsiivisesti ja häiritsevästi käyttäytyviä. Keskittymätön oppilas voi myös unohtua tunnilla omiin ajatuksiinsa, vaikka näyttää istuvan rauhallisesti omalla paikallaan. Haasteet yliaktiivisuuden säätelyssä näkyvät fyysisenä levottomuutena tai oman aktiivisuuden säätämisen vaikeutena tilanteeseen sopivaksi. Impulsiivisuuden haasteet näkyvät lapsilla kärsimättömyytenä ja harkitsemattomina toimintoina eri tilanteissa. Parikan ym. (2017, s. 38) mukaan oireita voidaan yleensä lievittää mm. rauhallisella oppimisympäristöllä, lyhyellä pilkotulla ohjeistuksella, vaihteittaisella työskentelyllä sekä tiiviillä ohjauksella ja kannustavalla palautteella. Lisäksi Puustjärven (2022, s. 48–49) mukaan toiminnanohjausta tukevat visuaaliset menetelmät, kuten kuvajärjestys työtai etenemisvaiheista ja keskittymistä voi tukea sopivilla pienillä liikkeillä.

Autismikirjon häiriötä Puustjärvi (2022, s. 57, 63) kuvailee ”kattodiagnoosilla” oireille, johon kuuluvat lapsuusiän autismi, Aspergerin oireyhtymä ja hyväntasoinen autismi. Hän jatkaa edelleen, että autismikirjon häiriöt liittyvät aivojen toiminnan erilaisuuteen ja näkyvät puutteina toiminnanohjauksessa, tunne- ja eläytymistaidoissa sekä kyvyssä muodostaa yksityiskohdista kokonaisuuksia. Oireiden voimakkuusaste voi vaihdella ja yksilölliset ominaisuudet, esimerkiksi älykkyys ja kielelliset taidot, voivat kompensoida muita vaikeuksia. Puustjärven mukaan (2022, s. 57) tyypillistä autismikirjon häiriöille on vaikeudet muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia vuorovaikutussuhteita ja käyttää niissä tarvittavia kommunikaation muotoja puhetta ja eleitä. Lisäksi tyypillistä on rajoittuneet ja joustamattomat käyttäytymismallit ja kiinnostuksen kohteet. Puustjärvi (2022, s. 59) taustoittaa edelleen, että autismikirjon henkilöllä on usein muita vähäisempi kiinnostus ihmissuhteisiin tai asioiden jakamiseen toisten kanssa. Myös ystävyyssuhteet ikätoverien kanssa ovat usein vähäisiä. Erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat näkyvät usein vaikeutena aloittaa tai ylläpitää keskustelua sekä toimia muuten sosiaalisesti sopivalla tavalla. Myös oman toiminnan sopeuttaminen toimintaympäristöön on vaikeaa. Puustjärvi (2022, s. 59) tarkentaa vielä, että autismikirjon lapsi tulkitsee tilanteita oman henkilökohtaisen kokemuksensa perusteella eikä kykene ajattelemaan, että toisen kokemus voi

poiketa omasta kokemuksesta. Lisäksi toimintamallit ovat usein rajoittuneita, jäykkiä ja joustamattomia toimintatapoja. Rituaalit ja rutiinit tuovat turvaa. Mielenkiinnon kohteen yksityiskohdat ovat tarkasti tiedossa, mutta tiedon soveltaminen on vaikeaa. Aistitoiminnoissa esiintyy tyypillisesti joko yli- tai alireagointia. Puustjärven (2022, s. 62) mukaan kuuloaistin ja tuntoaistin herkkyydet ovat tavallisia, ja myös maku- ja hajuaistien herkkyys voivat asettaa rajoituksia ruokailutilanteille. Autismikirjon häiriöön voi liittyä myös käytösoireita ja koulunkäynnin vaikeuksia. Koulussa Parikan ym. (2022, s. 50) mukaan on keskeistä opetuksen monikanavaisuus, sillä autismikirjon lapsi oppii pääsääntöisesti tehokkaammin muilla keinoilla kuin kuuntelemalla. Esimerkkinä he mainitsevat kuvat opetuksen tukena ja päiväjärjestyksen hahmottamisessa. Ne helpottavat ymmärtämistä ja muistamista ja auttavat näin myös ennakoimaan tulevaa (Parikka ym., 2022, s. 50).

Tic-oireilla tarkoitetaan Puustjärven ym. (2022, s. 72–73) mukaan tahattomia äkillisiä, sarjallisia tai toistuvia liikkeitä tai äännähdyksiä, jotka esiintyvät yleensä kohtauksittain ryöppyinä ja tulevat itsestään ilman tietoista päätöstä. Tällaisia ovat esimerkiksi silmän iskeminen, nieleskely, huulten nuoleminen, huudahtelu tai omien sanojen toistelu. Parikan ym. (2017, s. 50) mukaan tic-oireet ovat yleensä vaarattomia, mutta aiheuttavat herkästi hämmennystä. Tic-oireilla on yhteys Touretten oireyhtymään oireiden määrässä ja ajallisessa esiintyvyydessä. Puustjärvi (2022, s. 75) taustoittaa, että jos useita monimuotoisia motorisia ja vähintään yksi äänellinen tic-oire esiintyy samanaikaisesti ja säännöllisesti niin, että toimintakykyä haittaavia oireita on ollut yli vuoden ajan, puhutaan Touretten oireyhtymästä. Puustjärvi (2022, s. 75) tarkentaa, että Tourette ilmenee esimerkiksi tilanteeseen sopimattomina sanoina tai lauseina (törkypuhe) tai sopimattomina eleinä. Näiden lisäksi mukana on usein aggressiivista käyttäytymistä, esimerkiksi raivokohtauksia tai väkivaltapuheita (Puustjärvi, 2022, s. 75).

Muita neuropsykiatrisia oireita ovat erilaiset oppimisvaikeudet, NLD-hahmotusvaikeus ja sensorisen integraation häiriö SI. Oppimisvaikeudessa lapsen opitut taidot ovat merkittävästi heikommat kuin hänen yleisen taitotasonsa perusteella olisi oletettavissa, selventävät Parikka ym. (2017, s. 66). Ja lisäävät vielä,

että oppimisvaikeudet eivät johdu riittämättömästä opetuksesta, aistivammasta tai tunne-elämän ongelmasta, vaan niiden taustalla on aivojen rakenteellinen tai toiminnallinen erityispiirre. Heidän mukaansa helpommin tunnistettavia oppimisvaikeuksia ovat lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet (lukivaikeudet). Parikan ym. (2017, s. 68–69) mukaan koulussa lukivaikeuksista oppilasta tulee huomioida ja tukea esimerkiksi antamalla lisäaikaa tai erillistilaa tai vaihtoehtotapoja kokeissa (suullinen koe kirjallisen sijaan), hyödyntämällä monikanavaista opetusta ja käyttämällä isokirjaimisia tehtäviä tai äänikirjoja perinteisten materiaalien rinnalla. Lisäksi he jatkavat, että myös etukäteen annettavalla tukiopetuksella voidaan helpottaa oppilaan pääsemistä paremmin ymmärrykseen uuden asian opettelu kohdalla, kun uuteen asiaan on etukäteen vähän tutustuttu.

Ei-kielelliset oppimisvaikeudet tarkoittavat Parikan ym. (2017, s. 71) mukaan oppimiseen vaikuttavia ongelmia, jotka ilmenevät ei-kielellisessä päätelyssä, sosiaalisessa havainnoinnissa tai arvioinnissa ja vuorovaikutustaidoissa. He tarkentavat vielä, että ne näkyvät lapsessa usein puheliaana ja kuvailevana puhujana, mutta haasteena on puheen sovittaminen tilanteeseen sosiaalisesti sopivalla tavalla. Myös eleiden ja ilmeiden tulkitseminen on vaikeaa ja motoriikan vaikeudet näkyvät usein kömpelyytenä. Yksityiskohtien muistaminen on helppoa, mutta haasteet ilmenevät kokonaisuuksien hahmottamisessa (Parikka ym., 2017, s. 71).

Aistitiedon käsittelyn eli sensorisen integraation vaikeuksissa Parikan ym. (2017, s. 57) mukaan havaitsemiskyky, eri aistien kautta tulevien tietojen käsitteleminen, erotteleminen ja tulkitseminen on poikkeavaa, jonka takia aistitieto on usein vääristynyttä ja kuormittavaa. He jakavat (2017, s. 59) aistitiedon käsittelyn haasteet kolmeen eri herkkyyteen. Tunnetuin on aistiyliherkkyys, joka tarkoittaa taipumusta reagoida tavallista herkemmin tai voimakkaammin esimerkiksi ääniin, hajuihin tai makuihin. Aistialiherkkydessä vastaavasti normaalit ärsykkeet eivät herätä normaalia reaktiota, jolloin se vaikeuttaa aistiärsykkeiden tunnistamista, jolloin jää huomaamatta esimerkiksi kylmyys, kipu tai lähestyvän au-

ton ääni. Aistimushakuisuus ilmenee Parikan ym. (2017, s. 60) mukaan toistuvana hakeutumisenä tietäntyyppisten aistikokemusten toimintoihin, jonka seurauksena aistimushakuinen liikkuu jatkuvasti, penkoo tavaroitaan tai haluaa kosketella kaikkea. Aistitiedon säätelyn ja käsittelyn vaikeudet vaikuttavat Parikan ym. (2017, s. 61) mukaan lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen ja niitä voidaan tukea esimerkiksi erilaisilla apuvälineillä (muun muassa kuulosuojaimet ja istuintyyntyt), joita on hyvä olla luokassa tarjolla. Toisia helpottaa, kun luokasta poistetaan ylimääräiset ärsykkeet (kellon tikitys, taustamusiikki, kirkkaat kovot valot jne.) sekä muut liialliset visuaaliset ja liikkuvat ärsykkeet (melu, kiire, huono valmistelu, yllätykset jne.), jotka aiheuttavat ylimääräistä stressiä (Parikka ym., 2017, s. 61).

### **3.3 Erilaisia tukimuotoja**

Luokanopettaja voi tukea ja helpottaa oppilaan oppimista ja koulupäivien kulua monin eri tavoin esimerkiksi muokkaamalla oppimisympäristöä ja opetusmenetelmiä oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisemmiksi. Myös Vitka painottaa (2021, s. 29), että opettajan on tärkeää jatkuvasti tarkastella omia toimintatapojaan, opetusjärjestelyitään ja oppimisympäristöjä oppilaan oppimisen tehostamiseksi.

Luokkahuoneen selkeä toimintatapa, struktuuri, sisältää oppituntien selkeät rakenteet, ennustettavuuden ja yhteisesti koko luokan ja koulun kesken sovitut johdonmukaiset toimintaohjeet. Karhu (2018, s. 42) ja Parikka ym. (2017, s. 117) painottavat, että yhteisesti sovittujen sääntöjen ja toimintaohjeiden laatiminen ja noudattaminen helpottaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulupäivää merkittävästi, mutta auttavat kaikkien muidenkin oppilaiden työskentelyä luokassa, sillä niiden tarkoituksena on neuvoa ja ohjeistaa. Lisäksi ne luovat turvallisuudentunnetta koko kouluyhteisössä. Karhu (2018, s. 42) korostaa edelleen, että ennakoivan ja hyvin sujuvan toiminnan kannalta onkin tärkeää, että opettaja

muistuttaa oppilaita säännöllisesti yhteisesti sovituista toimintaohjeista. Hän lisää vielä (2018, s. 43), että luokkahuoneen arkitilanteissa toimintaohjeiden laatiminen ja niiden mukaan toimiminen ja opettaminen vaatii opettajalta pedagogisen osaamisen lisäksi toistuvien toimintatapojen, rutiinien, jatkuvaa huomioimista ja ylläpitämistä sekä johdonmukaista ja havainnollista, mallintavaa puhetta. Myös Berliner (2004, s. 202) korostaa rutiinien merkitystä opettajan työssä ja pitää niitä asiantuntijaopettajan näkökulmasta yhtä tärkeinä kuin jatkuvaa itsensä kehittämistä työssään.

Karhu (2018, s. 19) ja Parikka ym. (2017, s. 168) korostavat, että selkeiden sanallisten ohjeiden lisäksi myös visuaalinen tukeminen, esimerkiksi kuvakorttien käyttäminen sanallisten ohjeiden tukena on hyvä lisätuki struktuurin luomiseen luokkahuoneessa. Sandberg (2018, s. 128) painottaa, että opettajan käyttämät selkeät ja johdonmukaiset toimintaohjeet ja rajat helpottavat koko luokan työskentelyä, mutta tukea tarvitseville oppilaille ne ovat erityisen tärkeitä apukeinoja, sillä tutut ja selkeät säännöt ja rajat luovat oppilaille turvaa ja selkiyttävät kokonaisuudessaan koko kouluarkea.

Turvallinen ja mahdollisimman vähähäiriöinen oppimisympäristö on tärkeä tekijä luokan työskentelyrauhan ylläpitämisessä, korostaa Sandberg (2018, s. 104) ja lisää, että se tukee oppilaiden oppimista ja luo turvallisuuden tunnetta. Merkitystä on esimerkiksi pulpettien sijoittamisella luokassa. Esimerkiksi häiriöherkän oppilaan pulpetti kannattaa luokassa sijoittaa niin, että pulpetin lähellä olisi mahdollisimman vähän liikehdintää. Lisäksi tärkeänä edellytyksenä turvallisuudelle oppimisympäristölle Karhu (2018, s. 42–43) painottaa opettajan ja oppilaan välistä hyvää ja positiivista vuorovaikutusta.

Positiivisen oppimisympäristön luomisessa opettajat ovat Karhun ym. (2018, s. 486) mukaan keskeisessä roolissa, sillä he ovat avainasemassa rakentamalla kouluun hyviä yleisen tason tukikäytäntöjä ja luomalla näin positiivisen ja osallistavan oppimisympäristön. He tarkentavat, että oppimisympäristön olisi hyvä olla muokattavissa tarpeen mukaan niin, että oppilas saa tarvittaessa työskennellä rauhallisessa erillisessä tilassa. Lisäksi Parikka ym. (2017, s. 112) ja Sandberg (2018, s. 107–108) muistuttavat, että oppimisympäristön ärsykkeet, kuten



luokan seinällä olevat julisteet ja piirustukset olisi tärkeää sijoittaa niin, etteivät ne häiritse oppilaan keskittymistä ja toimimista luokkahuoneessa. He lisäävät edelleen, että luokkahuoneen valaistukseen ja akustiikkaan on tärkeää kiinnittää huomiota, koska häikäisevät valot ja kovat äänet saattavat häiritä oppilaiden työskentelyä luokassa. Muita apukeinoja Sandbergin (2018, s. 104) mukaan ovat esimerkiksi erilaisten apuvälineiden käyttömahdollisuus, kuten aktiiviytynyt, oppilaan tuolin jalkojen väliin laitettavat kuminauhat tai tuolin sijasta jumppapallolla istuminen. Tällaiset apuvälineet mahdollistavat oppilaalle pienen motorisen liikkeen häiritsemättä kuitenkin muiden oppilaiden työskentelyä samassa luokkatilassa. Ajanhallinnan hahmottamiseen Parikka ym. (2017, s. 174) suosittelevat esimerkiksi Time Timeria, visuaalista ajastinta, joka näyttää oppilaalle tehtäviin annetun tekoajan ja sen kulumisen.

Toiminnanohjauksen ja aistisäätelyn tukeminen koulussa helpottaa neuropsykiatrisesti oireilevaa oppilasta, sillä koulussa arjen tilanteet saattavat muuttua nopeastikin opettajasta riippumattomista syistä. Oksanen ja Sollasvaara (2019, s. 58) määrittelevät toiminnanohjauksen taidoksi toimia suunnitellusti ja päämäärätietoisesti kohti tavoitetta. Toiminnanohjauksen haasteet näkyvätkin usein vaikeutena selviytyä jatkuvasti muuttuvissa arjentalanteissa, jotka edellyttäisivät oppilaan kykyä itseohjautuvaan työskentelyyn. Parikan ym. (2017, s. 147) ja Karhun ym. (2018, s. 477, 486) mukaan tällaiset haasteet näkyvät luokkatilanteissa muun muassa oman vuoron odottamisen haasteena tai tehtävissä itsenäisesti ja omatoimisesti etenemisen vaikeutena. Neuropsykiatrisesti oireilevilla oppilailla haasteet näkyvät usein myös oman tarkkaavuuden ja keskittymisen ylläpitämisessä. Toiminnanohjauksen haasteiden näkökulmasta ennalta sovitut toimintaohjeet ovat tärkeitä ja korostuvat sellaisissa tilanteissa, joissa tehtävissä eteneminen noudattaa samoja tuttuja periaatteita ja ohjeistuksia, joita on helppo noudattaa. Näiden lisäksi Karhun (2018, s. 42) ja Parikan ym. (2017, s. 147–149) mukaan on tärkeää, että ohjeet annetaan pienissä osissa ja tarpeen mukaan numeroidaan ja lisätään kuvatukia sanallisten ohjeiden rinnalle.

Neuropsykiatrisia piirteitä omaavalle oppilaalle on tyypillistä myös erilaiset aistisäätelyn haasteet, jotka Berggrenin (2019, s. 95) ja Parikan ym. (2017, s. 61) mukaan voivat näkyä oppilaan käyttäytymisessä esimerkiksi voimakkaina tunteenpurkauksina tai erilaisina ikävinä stressireaktioina. Berggren (2019, s. 103) korostaa lisäksi, että opettajan näkökulmasta aistisäätelyn haasteiden tukemisessa tärkeintä on ymmärtää oppilaan haasteet ja luoda turvallinen ja rauhallinen tila luokkahuoneessa. Ennakoitavuuden lisäksi muita tärkeitä ennaltaehkäiseviä tukimuotoja ovat kiireettömyys ja selkeät pilkotut ohjeet, jotka auttavat oppilasta aistisäätelyn haasteiden kanssa (Berggren, 2019, s. 61).

Sosiaaliset taidot, joihin kuuluvat vuorovaikutustaidot, esimerkiksi toisen kuunteleminen, oman vuoron odottaminen sekä neuvottelu- ja ongelmanratkaisutaidot, ovat myös sellaisia taitoja, joiden tukemiseen neuropsykiatrisesti oireilevat lapset tarvitsevat usein aikuisen tukea ja apua. Myös tunteiden hallinnassa ja oman käyttäytymisen ohjaamisessa, itsesäätelyssä, neuropsykiatrisilla oppilaille on usein haasteita ja tarvitsevat niiden käsittelyyn erityisempää huomioimista ja tukemista. Oksasen ja Sollasvaaran (2019, s. 61) mukaan itsesäätely tarkoittaa muun muassa sitä, että oppilas säätelee omia tunteitaan ja motivaatiotaan vaatimusten mukaan erilaisissa tilanteissa. Lisäksi he tarkentavat, että se on itsekorjaavaa toimintaa, jota lapsi tarvitsee, jotta pysyy sen hetkisessä toiminnassa sisäisistä impulsseista huolimatta antamatta ulkoisten tekijöiden häiritä.

Sivola ym. (2018, s. 38–39) määrittelevät tunnetaitoihin kuuluviksi omien tunteiden tunnistamisen ja niiden säätelyn, sekä toisten tunteiden tunnistaminen. Parikka ym. (2017, s. 150–151) lisäävät, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisella on ensiarvoisen tärkeä merkitys myös oppilaan itsetunnon kehittymisen kannalta. Sivolan ym. (2018, s. 38) mukaan opettajan tärkeimpänä tehtävänä oppilaan sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittymisen tukemisessa on olla läsnä, kuunnella ja kannustaa oppilasta sekä luoda luokkaan kiireetön ja kannustava ilmapiiri. Sandberg korostaa (2018, s. 130) tunne- ja vuorovaikutustaitojen yhteyttä oppimiseen ja tähän perustuen näiden taitojen opettaminen osana muuta opetusta on ensiarvoisen tärkeää.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 30) mukaan kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta on oppilaantuntemukseen perustuva opetuksen eriyttäminen. Mäki-Havulinna (2018, s. 7) tarkentaa, että opetusta eriyttämällä voidaan säädellä opiskelun tavoitteita laajemmasta suppeampaan sekä tukea oppilaiden oppimista eri tavoin ja menetelmin. Eriyttämällä voidaan näin ehkäistä mahdollisesti syntyvää tuen tarvetta ja se onkin parhaimmillaan oppimisen esteiden ennaltaehkäisemistä. Opettaja voi Lakkalan ym. (2020, s. 17) mukaan aktiivisella havainnoimisella etsiä oppilaille sopivia opetusmenetelmiä ja opettaa erilaisia oppimisen strategioita esteiden syntymisen ehkäisemiseksi. Opettajan tulee tuntea lapsen kasvun ja oppimisen prosesseja voidakseen toteuttaa eriyttävää opetusta. Oppilaslähtöinen ajattelutapa on koko eriyttävän opettamisen perusta ja lähtökohta.

Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 9) mukaan opettajan tulee seurata ja arvioida oppilaiden oppimista sekä opetusryhmän toimintaa ja ilmapiiriä jatkuvan oppimisen arvioinnin keinoin. Eriyttäminen on opettajan pedagoginen toimintatapa tarjota kaikenlaisille oppijoille erilaisia väyliä oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Eriyttämällä tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla muokataan opetussuunnitelmaan kuuluvaa oppiaineen sisältöä, muotoa, opetusmenetelmää tai havainnollistamistapaa oppilaiden oppimisen näkökulmasta paremmin ymmärrettäväksi (POPS, 2014, s. 9). Perusopetuslain muutos (642/2010, 16 §) määrittelee, että oppilaalla, jolla on koulunkäynnissään tai muussa oppimisessa haasteita ennakoivista opetusjärjestelyistä ja eriyttävästä opetuksesta huolimatta, on oikeus tukiopetukseen ja tarpeen vaatiessa myös osa-aikaiseen erityisopetukseen.

Oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli on otettu Suomessa käyttöön vuonna 2011, jonka merkittävin muutos kouluarjessa on kolmiportainen tuki. Se toimii hyvin sekä yleisopetuksesta erityisopetukseen että sieltä takaisin yleisopetukseen. Näistä kolmesta tuen muodosta oppilas voi saada samanaikaisesti vain yhden tason tukea. Siinä oppilaalle annettava tuki jaotellaan tuen intensiteetin perusteella kolmeen osaan; yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Sandberg (2018, s. 85) tarkentaa, että kolmiportaisen tuen pääteemoina ovat inklusiivisuus,

varhainen tuki ja oppilaiden integroiminen perusopetuksen luokille. Tuen kolmiportaisuudella vahvistetaan Sandbergin (2016, s. 74) mukaan oppilaan oikeutta ennaltaehkäisevään ja suunnitelmalliseen oppimisen ja kasvun tukemiseen. Takalan (2016, s. 33) mukaan tuen kolmiportaisuus on muuttanut suomalaista koulua inklusiivisemmaksi, sillä erityistä tukea on mahdollista saada, jos oppilas on saanut yleistä ja tehostettua tukea riittävän pitkään, mutta ne on todettu oppimisen kannalta riittämättömiksi. Lisäksi myös Karhun ym. (2018, s. 476) mukaan tuen tarjoaminen yhä enemmän lähikoulussa, inklusiivisesti, on kolmiosaisessa tukimallissa lisääntynyt sen sijaan, että oppilas siirrettäisiin toiseen oppimisympäristöön tuen mahdollistumiseksi. Hakalan ja Leivon (2015, s. 12) mukaan kolmiportaisen tuen myötä on mahdollistunut tuen joustava muokkaaminen pedagogisin perustein oppilaan tarpeiden mukaan. Vitka (2021, s. 28) painottaakin tärkeänä muutoksena sitä, että sopivaa tukea suunniteltaessa liikutaan lääketieteen sijaan pedagogiikka edellä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 63) mukaan tuen alimman portaan yleistä tukea annetaan välittömästi ja tietoisesti opetusta kehittämällä heti, kun tuen tarve havaitaan. Honkasilta ym. (2014, s. 312) ja Sandberg (2021, s. 37) tarkentavat, että yleinen tuki on laadukasta perusopetusta ja se on tarjolla koulun kaikille oppilaille. He lisäävät, että kun haasteeseen reagoidaan riittävän ajoissa, se ei ehdi kasvaa hallitsemattomaksi. Yleiseen tukeen kuuluvat Sandbergin (2018, s. 85) mukaan esimerkiksi tukiopetus, opetussuunnitelman käyttö, opetuksen eriyttäminen, osa-aikainen erityisopetus ja koulunkäynninohjaajan käyttäminen tukena opetuksessa. Ensimmäinen tukiporras yleinen tuki sisältää Vitkan (2021, s. 29) mukaan luokanopettajan tietoiset pedagogiset ratkaisut oppimisympäristön ja opetusmenetelmien valinnoissa sekä opettajan tekemät henkilökohtaiset eriyttävät ohjaus- ja tukitoimet oppilaalle. Tuki aloitetaan heti, kun tarve siihen ilmenee eikä siihen tarvita erillistä päätöstä. Sandberg (2021, s. 39) lisää, että luokanopettajan ja erityisopettajan keskinäinen yhteistyö on tärkeää. He käyvät keskenään (Sandberg, 2021, s. 39; Takala, 2016, s. 22–23) pedagogisia keskusteluja, tekevät tarvittaessa testejä ja erilaisia seuloja, joiden avulla mielti-

vät, miten oppimista voitaisiin auttaa. Kun yleisen tuen keinoja on laajasti hyödynnetty, eivätkä ne kuitenkaan riitä, oppilaalle voidaan tehdä pedagoginen arvio, jossa arvioidaan, tarvitseeko oppilas yleistä tukea vahvempaa ja moninaisempaa, tehostettua tukea (Sandberg, 2021, s. 39; Takala, 2016, s. 22–23).

Tehostettu tuki tarkoittaa tehdyn lakimuutoksen (Perusopetuslain muutos 642/2010, 16 §) ja Sandbergin (2021, s. 40) mukaan lapsen toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta sekä lapsen oppimisvalmiuksien tietoista tukemista, jossa oppilas saa yksilöllisempää tukea. Sandberg (2021, s. 40) sekä Moberg ja Savolainen (2015, s. 93–94) vahvistavat tehostetun tuen muotojen olevan samat kuin yleisessä tuessa, mutta tehostettu tuki on yleistä tukea säännöllisempää, vahvempaa ja pitkäjänteisempää ja pitää sisällään useita eri tukimuotoja. Tässä tukimuodossa tarvitaan Takalan (2016, s. 23) ja Vitkan (2021, s. 32) mukaan mahdollisesti avustajaa, apuvälineitä sekä erilaisia ohjaus- ja tukipalveluita.

Tehostetun tuen laatu ja määrä vaihtelevat oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden mukaan, esimerkiksi tukiopetuksena, osa-aikaisena erityisopetuksena tai muuna pedagogisena järjestelyinä. Tehostettuun tukeen siirtymisestä ja sen sisällöstä päätetään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä laatimalla pedagoginen arvio. Siihen kirjataan Sandbergin (2021, s. 40), Vitkan (2021, s. 32) ja Takalan (2016, s. 23) mukaan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, oppimisvaikeudet ja erityistarpeet, vahvuudet ja mahdolliset riskitekijät. Se toimii jatkossa perustana oppilaan edistymisen seurannassa ja arvioinnissa. Lisäksi Sandberg (2021, s. 40) korostaa, että tehostetun tuen opetusjärjestelyt ovat joustavia ja koostuvat monimuotoisesta eriyttämisestä, tuki-, tiimi- ja yhteisopetuksesta sekä osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Jos tämä tuki ei riitä, seuraava askel on Takalan (2016, s. 24) mukaan tehdä pedagoginen selvitys moniammatillisena yhteistyönä siitä, mitä on jo tehty tässä tehostetun tuen vaiheessa ja mitä ehkä vielä täytyy tehdä. Selvityksessä pohditaan oppilaan mahdollisuuksia saavuttaa yleisen opetuksen mukaiset tavoitteet vai onko oppisen näkökulmasta tarpeellista yksilöllistää opetusta yhden tai useamman aineen osalta (Takala, 2016, s. 24).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen ylin porras on erityinen tuki ja oppilaalla on siihen oikeus silloin, kun hänen oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu lievemmillä tuen muodoilla. Mobergin ja Savolaisen (2015, s. 93–94) mukaan erityinen tuki on vahvin tuen muoto, ja siihen kuuluvat perusopetuksen muiden tukimuotojen lisäksi erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus. Sandberg (2021, s. 45) määrittelee erityisen tuen suunnitelmalliseksi ja kokonaisvaltaiseksi tueksi, joka mahdollistaa oppilaan oppivelvollisuuden suorittamisen. Se antaa oppilaalle näin pohjan opintojen jatkamiselle myös perusopetuksen jälkeen. Perusopetuslain muutoksen (642/2010, 17§) mukaan erityisen tuen antamiseen tarvitaan aina kirjallinen päätös, joka on tarkistettava riittävän usein (2. vuosiluokan jälkeen ja ennen kuin oppilas siirtyy 7. luokalle). Sandberg (2021, s. 45) painottaa, että ylimmän portaan erityinen tuki on erityisopetusta, joka on aina järjestettävä oppilaan edun mukaisella tavalla, joko osittaisena erityisopetuksena tai kokonaan erityisluokalla. Tässä erityisen tuen vaiheessa oppilaalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, yhteistyössä vanhempien ja oppilaan kanssa. Takala (2016, s. 24) selventää, että erityisen tuen portaalla oppilaan saama ohjaus ja opetus on aiempaa yksilöllisempää, mutta muistuttaa, että päätös ei ole lopullinen. Oppilas voi palata takaisin yleisopetuksen piiriin, kun on kuntoutunut tai opiskelun edistymisessä on tapahtunut merkittäviä edistysaskeleita (Takala, 2016, s. 24).

### **3.4 Moniammatillinen yhteistyö**

Perusopetuslaissa (628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 77) korostetaan eri työntekijäryhmien yhteistyötä ja toimivan oppilashuollon merkitystä. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta yhteisopettajuus työparityöskentelynä on Takalan ym. (2020, s. 139) mukaan kolmiportaisen tuen ja inklusion toteuttamista parhaimmillaan. Yhteisopetus voi olla joko kahden luokanopettajan tai luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan välistä. Takala ym. (2020, s. 139) tarkentavat, että yhteisopetuksella tarkoitetaan

opetustilannetta, jossa kaksi tai useampi opettaja suunnittelevat, opettavat ja arvioivat opetusta ja oppilaita yhdessä opetuksen tapahtuessa yleensä samassa tilassa. Kokon ym. (2020, s. 45) mukaan se, että luokassa on useampi opettaja, mahdollistaa tuen tarpeisiin vastaamisen tehokkaammin. Takala ym. (2020, s. 148) mukaan yhteisopettajuudesta on todettu hyötyvän sekä oppilaiden että opettajien. Oppilaiden näkökulmasta se lisää sosioemotionaalisten taitojen kasvua, osallisuutta ja vuorovaikutusta (Takala ym., 2020, s. 148).

Moniammatillisessa yhteistyössä opetustoimi toimii yhteistyössä sosiaali- ja terveystoimen työntekijöiden kanssa muodostaen toimivan ja yhtenäisen yhteistyön kokonaisuuden. Määttä ja Rantala (2016, s. 195) jakavat monialaisen yhteistyön sisäiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön. Sisäinen yhteistyö on työyhteisön eri ammattiryhmien yhteistä, jaettua ammatillista toimintaa. Ulkoinen monialaisuus puolestaan on työyhteisön henkilöstön tekemää yhteistyötä muiden työyhteisöön kuuluvien ammattilaisten kanssa. Kaikenlainen yhteistyö nähdään ennaltaehkäisevänä tukena suurempien ongelmien syntymiseen sekä välineenä puuttua ongelmiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Monialaisen yhteistyön lähtökohtana on Nykäsen ym. (2017, s. 309) mukaan pyrkimys edistää ohjausta ja tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäynnin lisäksi täysipainoisen elämän sujumista etsimällä ratkaisuja mahdollisiin ongelmiin. Se on aina vuorovaikutteista toimintaa ja perustuu oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Moniammatillinen yhteistyö kytkeytyy keskeisesti oppilashuoltotyöhön, joka on lakisääteisesti kaikkien oppilaiden saavutettavissa (Nykänen ym., 2017, s. 309).

Oppilaan koulunkäynnin tuki perustuu elokuussa 2014 voimaan tulleeseen oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin. Se erottaa toisistaan oppilas- ja opiskelijahuoltolaisissa säädetyn yksilökohtaisen oppilashuollon ja perusopetuslaissa säädetyn oppimisen ja koulunkäynnin tuen (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013). Aikaisemmin puhuttiin oppilashuollosta, mutta uusi laki käyttää Takalan (2016, s. 25) mukaan käsitettä opiskeluhuolto. Opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 77) ja (Takalan (2016, s. 25) mukaan oppilashuoltotyö jakautuu yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen työhön.

Yksilöllisenä se sisältää yksittäiseen oppilaaseen kohdistettavia palveluja, esimerkiksi psykologi- ja kuraattoripalvelut ja monialaisen opiskelijakohtaisen opiskeluhuollon. Yhteisöllinen opiskeluhuolto puolestaan on kouluissa lähinnä ennaltaehkäisevää toimintaa ja tähän kuuluu esimerkiksi vastuu opiskelijoiden hyvinvoinnista, ja se pitää sisällään myös koulun toimintarakenteet ja niiden kehittämisen. Opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 77) korostavat oppilashuollon merkitystä oppilaan koko koulunkäynnin tukemisessa. Sen mukaan oppilas voi saada perusopetuslaissa säädetyn oppimisen ja koulunkäynnin tuen rinnalla oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa säädettyä yksilökohtaista oppilashuoltoa. Usein myös kehityksellisistä neuropsykiatrisista häiriöistä kärsivillä lapsille on lähes poikkeuksetta osoitettuna tuki yleisesti koulukäyntiin, joka ei useinkaan liity itse oppimisen tukeen, vaan esimerkiksi tilajärjestelyihin tai avustajaresurssiin koulupäivän aikana. Käytännössä se tarkoittaa oppilaan hyvän oppimisen lisäksi psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä (POPS, 2014, s. 77). Lisäksi Parikka ym. (2017, s. 99) korostavat, että neuropsykiatrisesti oireilevat oppilaat hyötyvät muiden oppilaiden lailla yksilökohtaisen opiskelijahuollon lisäksi myös koko kouluyhteisöön suunnatusta yhteisöllisestä opiskelijahuollosta.

Opiskeluhuolto perustuu suunnitelmallisuuteen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 77) mukaan sen lähtökohdiana on luottamus ja kunnioittava suhtautuminen oppilaaseen ja hänen huoltajaansa. Tavoitteena on tukea heidän osallisuuttaan kaikessa koulunkäyntiin liittyvässä toiminnassa. Opiskeluhuoltoa koskevat asiakirjat ovat salassa pidettäviä (POPS, 2014, s. 77). Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013) velvoittaa, että kouluissa on oltava henkilöstön, opiskelijoiden ja huoltajien kanssa yhteistyössä tehty opiskeluhuoltosuunnitelma sekä opiskeluhuollon ohjausryhmä ja opiskeluhuoltoryhmä.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on oppilaan koulunkäynnin kivijalka, joka on määritelty perustuslaissa (628/1998, 3§). Sen mukaan koulun tulee tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 62) mukaan huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tavoitteena on tukea



kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta ja tukea. Toimiva yhteistyö edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Kodin ja koulun vuorovaikutuksellinen ja toisia kunnioittava yhteistyö, yhdessä kasvattaminen, lisää oppilaan hyvinvoinnin lisäksi koko luokan ja kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta (POPS, 2014, s. 62).

Toimivan yhteistyön merkitys korostuu perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 62) ja Parikan ym. (2017, s. 100) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden perheiden kohdalla, koska silloin yhteistyötä tehdään entistäkin säännöllisemmin ja tiiviimmin lapsen oppimisen ja kouluviihtyvyyden tukemiseksi. Yhteisvastuullinen kasvatuserä on toimivan vuorovaikutuksen ehto. Parikka ym. (2017, s. 100) lisäävät, että vanhemmat tuntevat oman lapsensa parhaiten, ja koulun aikuiset taas ovat opettamisen parhaat asiantuntijat ja näiden kahden näkökulman yhteensovittaminen vaatii avointa ja toisia kunnioittavaa yhteistyötä. Lisäksi vanhemmat ja huoltajat tuntevat olevansa osa kouluyhteisöä, jos he tuntevat olevansa tervetulleita kouluun ja heillä on hyvät suhteet henkilökunnan kanssa. Yhteistyön toimivuuden kannalta huoltajien näkökulmasta onkin tärkeää, että heitä kuunnellaan ja kunnioitetaan sekä otetaan huomioon heidän mielipiteensä. Lisäksi se, että he saavat tietoa koulun toiminnasta, vahvistaa yhteistä kasvatuskumppanuutta (Parikka ym. 2017, s. 100).

Vitka (2021, s. 80) määrittelee hyvään yhteistyöhön kuuluvaksi kuuntelun, rehellisyyden, luottamuksen ja arvostuksen. Parikka ym. korostavat (2017, s. 100), että koulun toiminnan avoimuus ja yhteistyö on nykypäivän voimavara. He lisäävät, että kodin ja koulun yhteisissä palavereissa on oppilaan edun mukaista, että myös hän itse saa olla mukana niissä, sillä jokaisella on oikeus tulla kuulluksi ja sanoa mielipiteensä. Vaikka yhteistä linjaa ja yhteneviä näkökulmia ei aina löytyisikään, tärkeintä on, että kaikki haluavat tehdä parhaansa oppilaan auttamiseksi.

Jokaisen oppilaan koulunkäynnin edistämiseksi Parikan ym. (2017, s. 104) mukaan tärkeä tukitoimi on laaja-alainen, eri asiantuntijoista koostuvan yhteis-

työverkoston asiantuntemus. Se tuo monialaista osaamista ja laajentuneita näkökulmia sekä yhden oppilaan asioihin että myös koko luokan ohjaamiseen. Tällaisia koko luokan toimintaan liittyviä yhteistyötahoja ovat esimerkiksi seurakunta, nuorisotyö, liikuntatoimi ja oppilashuoltoryhmän jäsenet ym., jotka tuovat vaihtelua ja oman alansa tietoutta kaikille. Parikka ym. (2017, s. 104) lisäävät edelleen, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla tärkeässä roolissa ovat myös oppilaan henkilökohtaiset asiantuntijaverkostot, kuten esimerkiksi perheneuvolan työntekijät, terapeutit, koulupsykologi tai kuraattori, joilta saadaan kouluun täsmällistä ja ajankohtaista tietoa erilaisista tarpeista, apuvälineistä ja parhaista tukimuodoista. Parikka ym. (2017, 104) tiivistävät, että yhteistyön lähtökohdat ovat parhaimmillaan silloin, kun siihen lähdetään avoimin mielin, yhteisellä tavoitteella lapsen auttamiseksi ja jokaisen asiantuntijuutta arvostaen ja kunnioittaen.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta sekä millaisia tukimenetelmiä he käyttävät neuropsykiatristen oppilaiden oppimisen tukemiseen yleisopetuksen luokassa.

Tutkimukseni aihe on hyvin ajankohtainen, koska lainsäädäntö ja nykyinen suomalainen koulu ovat vahvasti inklusiivisia. Olemme näin ollen sitoutuneita siihen, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus opiskella omassa lähikoulussaan. Sandberg (2021, s. 52–63) korostaa, että inklusion periaatteen mukaan koulun kaikilla opettajilla, myös luokanopettajilla, olisi oltava riittävät edellytykset vastata oppilaiden tuen tarpeisiin. Ja hän lisää vielä (2021, s. 11), että usein oppilaan koulupolun alkupäässä työskentelevät luokanopettajat ovat ratkaisevassa asemassa tunnistamassa erilaisia oppimisen haasteita ja mahdollisia riskitekijöitä. Varhainen puuttuminen ja sopivien tukimuotojen mahdollistaminen oppilaan oppimisen tukemiseksi on tärkeässä asemassa koko koulupolun näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta yleisopetuksessa?
2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta työssään yleisopetuksessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä kappaleessa selvennän ja avaan perustellen tutkimuksessani käyttämäni tutkimusmenetelmää fenomenologiaa sekä kerron tutkimukseeni osallistujien valinnasta laadullisen tutkimuksen näkökulmasta ja aineiston keruumenetelmästä puolistrukturoidun temahaastattelun menetelmin. Lisäksi kuvaan tutkimusaineistoni analyysissä käyttämäni sisällönanalyysimenetelmää ja pohdin eettisiä ratkaisuja tutkimukseni toteuttamisessa. Kuvaan jokaista edellä mainitsemaani tutkimuksen osaa tarkemmin omissa alaluvuissaan.

### 5.1 Tutkimusmenetelmänä fenomenologia

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, sillä tutkimuksessa kuvataan tutkittavien kokemuksia ja ajatuksia jostakin tietystä ilmiöstä. Juuti ja Puusa (2020, s. 9–11) sekä Laine (2018, s. 29) ja Puusa ja Juuti (2020, s. 71, 76–77) määrittelevät, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tulkita mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuskohteena olevaa ilmiötä. He lisäävät vielä, että useimmat laadullisen tutkimuksen menetelmät pohjautuvat fenomenologiaan. Bevanin (2014, s. 137), Creelyn (2018, s. 106) ja Huhtisen ja Tuomisen (2020, s. 297) mukaan fenomenologiassa painotetaan ihmisen kokemuksen merkitystä aineiston kuvailuissa teoreettisen näkökulman sijasta ja siinä ihmisten kokemukset nähdään merkityksellisinä. Ilmiötä tutkitaan heidän kokeman todellisuuden kautta ikään kuin sisältä ulospäin. Kun ilmiötä kuvataan tutkittavien omasta näkökulmasta ja heidän oman kokemusmaailmansa sisällä, sitä kuvataan hyvinkin yksityiskohtaisesti. Creely (2018, s. 106) painottaakin kasvatustutkimuksen näkökulmasta näiden kokemusten kautta opittujen ilmiöiden olevan hyvin henkilökohtaisia ja intiimejä. Tutkimukseen osallistujat nähdään hänen mukaansa todellisina, aktiivisina ja tulkitsevina.

Huhtinen ja Tuominen (2020, s. 297) tiivistävät, että laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä tutkia tutkimuskohdetta siinä ympäristössä, jossa tutkimuskohde on. Tuomi ja Sarajarvi (2018, s. 40) painottavat, että fenomenologiassa ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikki heidän kokemuksensa merkitsevät jotakin. Laine (2018, s. 31) tarkentaa, että kokemukset puolestaan rakentuvat merkityksistä ja näin ollen, kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan kokemusten merkitysisältöä ja rakennetta.

Puusan ja Juutin mukaan (2020, s. 59) tutkimuksessa keskeistä on tutkittavien subjektiivisten näkemysten ja kokemusten tarkastelu. Huhtinen ja Tuominen (2020, s. 307) kiteyttävätkin, että fenomenologia auttaa ymmärtämään todellisuutta kriittisesti, sillä tulokset perustuvat tiettyjen ihmisten kokemuksiin, jotka voivat poiketa toisistaan sekä tutkijan omista kokemuksista merkittävästikin. Fenomenologiassa painotetaan Creelyn (2018, s. 107) mukaan haastattelutilanteiden tietoisuutta, tahtotilaa ja kokemusta ja siihen perustuen haastattelussa esitetyt kysymykset ja kehitetyt teemat ovat fenomenologisia.

Kiviniemi (2018, s. 73) luonnehtii laadullista tutkimusta prosessiksi, koska siinä aineistonkeruun välineenä on tutkija itse. Tähän perustuen aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Lisäksi hän tarkentaa, että laadullisen tutkimuksen etenemisvaiheet eivät useinkaan ole etukäteen jäseneltävissä selkeisiin eri vaiheisiin, vaan tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen etenemisen mukana. Kiviniemi (2018, s. 73) muistuttaa edelleen, että tutkimuksen eri vaiheet voivat vaihdella tutkimusprosessin aikana ja välillä vaiheet saattavat olla monilta osin päällekkäisiä. Tutkijan näkökulmasta onkin tyypillistä palata välillä taaksepäin korjaamaan aikaisemmissa vaiheissa tekemiään oletuksia ja ratkaisuja. Tällaista tutkimusprosessin vaiheiden edestakaista liikkumista eri vaiheiden välillä kutsutaan Puusan ja Juutin (2020, s. 73–74) mukaan laadullisessa tutkimuksessa hermeneuttiseksi kehäksi. Siinä tutkija käy aineistonsa kanssa jatkuvaa dialogia, tutkimuksellista vuoropuhelua, eli etenee hermeneuttisen kehän mukaisesti. Laine (2018, s. 33–35) sekä

Puusa ja Juuti (2020, s. 73) kuvailevat hermeneutiikassa pyrittävän ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen ja tulkintaan ja lisäävät, että hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto kerätään usein haastattelemalla ihmisiä. Tällöin haastateltava kertoo tutkittavasta ilmiöstä omin sanoin ja omien kokemustensa pohjalta, ja haastattelija tekee näistä haasteltavan jakamista kokemuksista tulkin-toja. Fenomenologiassa keskitytään siis tutkimaan kokemuksia ja hermeneutiikassa keskeisintä on merkityksellisyys ja yhteisöllisyys sekä ymmärtävä ja tulkitseva ote. Kiviniemi (2018, s. 76–77) muistuttaakin, että laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy näiden haastattelijan tekemien tulkinnallisten tarkastelunäkökulmien välittämänä. Tutkittavana olevan ilmiön perustana ja teoriataustan jäsentäjänä toimii yleensä kentältä kerätty aineisto, joka pyritään käsitteellistämään (Kiviniemi, 2018, s. 76–77).

Tämän tutkimukseni kohteena ovat yleisopetuksessa työskentelevät luokanopettajat, joiden henkilökohtaisten kokemusten kautta tutkin ilmiötä, miten he kokevat inklusion vaikutuksen työssään. Lisäksi tutkin, millaisia tutkimenetelmiä luokanopettajat käyttävät neuropsykiatristen oppilaiden oppimisen tukemiseksi yleisopetuksessa. Tutkimukseni aineisto on kerätty haastattelemalla viittä (5) yleisopetuksessa työskentelevää luokanopettajaa.

Tutkimukseni tausta perustuu laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen fenomenologishermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, sillä sekä tutkimukseni kohteena että tutkijana on ihminen. Tutkin ihmisten kokemuksia ja merkityksiä heidän työyhteisössään (yhteisöllisyys), jolloin fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena kohteena ovat Puusan ja Juutin (2020, s. 71), Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 39–40) sekä Laineen (2018, s. 29–39) korostamat inhimillisen kokemuksen merkitykset. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 40) painottavat ihmiskäsitystä ja kokemustietoa keskeisinä käsitteinä tieteenfilosofisesta näkökulmasta. Tähän perustuen fenomenologishermeneuttinen näkökulma sopii tutkimukseni filosofiseksi suuntaukseksi hyvin, koska tutkin tässä tutkimuksessani luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja sen vaikutuksista heidän työhönsä sekä kokemuksia neuropsykiatristen oppilaiden tukimenetelmistä yleisopetuksen luokassa.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään siis kuvaamaan tai ymmärtämään jotakin ilmiötä tai toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Siinä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Tähän perustuen laadullisessa tutkimuksessa onkin Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 98) mukaan tärkeää, että henkilöillä, joilta tietoa kerätään, on paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä sekä omakohtaista kokemusta asiasta. Tämän seurauksena haastateltavien valinnat eivät ole satunnaisia, vaan tarkkaan harkittua ja juuri tiettyyn tutkimukseen sopivaa. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien valinnassa käytetään usein harkinnanvaraista ja tarkoituksenmukaista otantaa. Eskolan ja Suorannan (2014, s. 18) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 98) mukaan harkinnanvaraisen otannan avulla pyritään saamaan uutta tietoa ja ymmärtämään syvällisemmin jostakin tietystä ilmiöstä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 99) tarkentavat vielä, että aineiston riittävyys voidaan ratkaista saturaation eli kylläntymisen perusteella, joka tarkoittaa tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään eli tiedonantajat eivät tuota tutkimusongelman kannalta enää mitään uutta tietoa.

Tähän tutkimukseeni pyysin haastateltavakseni luokanopettajia harkinnanvaraisen otannan avulla tiedostaen etukäteen heidän pitkähköt kokemuksensa luokanopettajan työstä. He olivat kaikki naisia. Koulutukseltaan kaikki olivat luokanopettajia ja toimivat opettajina tällä hetkellä vuosiluokilla 3–5. Haastateltavat olivat kolmelta eri paikkakunnalta ja työskentelivät tällä hetkellä neljällä eri koululla Länsi-Suomen alueella. Haastateltavien luokanopettajien työkokemusvuosien määrä vaihteli 10–36 vuoden välillä eli työkokemusvuosien perusteella heitä voidaan pitää opettajan työn asiantuntijoina.

Asiantuntijuutta määritellään teoriassa monin eri tavoin, mutta esimerkiksi Berlinerin (2004, s. 201) mukaan asiantuntijaopettajalla on vähintään seitsemän vuoden työkokemus. Asiantuntijaopettaja tietää omasta alastaan eniten ja pystyy muistamaan asioita paremmin. Lehtisen ym. (2016, s. 238) mukaan opettajan asiantuntijuus kehittyy vähitellen työkokemuksen karttuessa yliopistokoulutuksen

muodostaman perustuksen päälle. He tarkentavat edelleen, että asiantuntija kykenee soveltamaan tietoja ja keskittymään olennaiseen. Edellä mainitsemaani Berlinerin (2004, s. 201) määritelmään perustuen kaikkia minun tutkimukseeni osallistuvia luokanopettajia voidaan pitää asiantuntijoina, sillä heidän työkokemuksensa oli vähintään kymmenen vuotta.

Haastatteluissa pyysin luokanopettajia kertomaan omien kokemustensa ja ajatustensa kautta, miten inkluusio näkyy heidän työssään sekä millaisia kokemuksia heillä on neuropsykiatristen oppilaiden tukitoimista ja niiden riittävydestä omassa luokassaan. Havaitsin pian haastatteluja tehdessäni, että haastateltavien kokemukset tutkimukseni ilmiöistä ja teemoista toistivat pitkälti samoja vastauksia ja samansuuntaisia kokemuksia, joten viisi haastattelua vaikutti riittävältä määrältä saturaation eli kylläntymisen näkökulmasta.

### **5.3 Tutkimusaineiston keruu**

Laadullisen tutkimuksen tutkimusaineiston tieteellisenä kriteerinä on laatu. Eskola ja Suoranta (2014, s. 18) määrittelevät laadullisen tutkimuksen tyypilliseksi piirteeksi sen, että aineiston tapausmäärät ovat suhteellisen pieniä, mutta niitä pyritään havainnoimaan ja analysoimaan hyvin perusteellisesti. Myös omassa tutkimuksessani aineiston tapausmäärä oli suhteellisen pieni, viisi haastateltavaa luokanopettajaa, mutta koin aineiston riittäväksi tutkimuskysymysteni näkökulmasta, sillä haastattelujen edetessä kokemukset ilmiöistä ja teemoista toistuivat pitkälti samansuuntaisina, eivätkä näin ollen antaneet enää uusia näkökulmia.

Eskola ja Suoranta (2014, s. 18) jatkavat, että yksi käytetyimpiä aineistonkeruumenetelmiä on haastattelu, joka mielletään usein keskustelutyypiksi, jolla on etukäteen asetettu tavoite, ja joka etenee tutkijan johdattamana. Oman tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu, joka etenee Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 87) ja Eskolan ym. (2018, s. 29) mukaan tiettyjen etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien



tarkentavien kysymysten mukaan. Puusa (2020, s. 111–112) tarkentaa, että puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, joihin haastateltavat vastaavat omin sanoin, eikä siinä ole valmiita vastausvaihtoehtoja. Puolistrukturoidun haastattelun etuna pidetäänkin sitä, että tutkija saa kaikilta haastateltavilta näkemyksiä hänen tutkimuksensa kannalta tärkeisiin ennalta määriteltyihin aiheisiin jokaisen haastateltavan itse sanoittamina. Lisäksi teemahaastattelussa on olennaista Puusan (2020, s. 112–113) mukaan se, että haastattelun lähtökohdista on päätetty ennalta, ja sitä kautta tutkija kykenee ohjaamaan haastattelua ilman, että hän kontrolloi sitä kokonaan. Teemahaastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 48) sekä Eskolan ym. (2018, s. 112–113) mukaan luonteeltaan varsin vapaamuotoinen ja joustava haastattelumenetelmä, jossa tutkittavaa kannustetaan kertomaan aiheesta mahdollisimman vapaasti. Näin ollen se tuo selkeästi esille tutkittavien ajatuksia ja kokemuksia, joiden merkitykset muotoutuvat vuorovaikutuksessa. Puusan (2020, s. 112) mukaan teemahaastattelumenetelmässä korostetaan ihmisten tulkintoja asioista sekä heidän asioilleen antamia merkityksiä.

Haastattelutilanteissa minulla oli tukena ja apuna etukäteen laatimani teemahaastattelurunko (liite 1), jonka avulla varmistin, että kaikki tutkimukseni kannalta merkitykselliset teemat tulivat haastattelun aikana käsitellyiksi. Etenin jokaisessa haastattelussa pääsääntöisesti etukäteen suunnittelemani haastattelurungon mukaan, mutta palasin joissakin haastatteluissa muutamia kertoja joihinkin haastateltavien kertomiin ilmiöihin, joihin halusin tarkennusta tai lisäystä. Kokiessani epävarmuutta kokemuksen ymmärtämisessä, pyysin tarkennusta, jotta pystyisin mahdollisimman totuudenmukaisesti tulkitsemaan heidän kokemuksiaan, eikä väärinkäsityksiä tulisi. Myös Aaltion ja Puusan (2020, s. 183) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että haastatteluiden aikana tai sen loppuksi on mahdollista vielä varmistaa, että sekä tutkija että tutkittava ovat ymmärtäneet ja tulkinneet yhteneväisesti kaikki haastattelun aikana esille tulleet teemat ja ilmiöt.

Puusan (2020, s. 103) mukaan haastattelutilanne on aina vuorovaikutteista ja sen osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Puusa (2020, s. 106–107) korostaa myös,

että haastattelutilanne antaa tutkijalle mahdollisuuden kiinnittää huomiota myös ei-kielelliseen viestintään, esimerkiksi ilmeet, eleet ja katsekontakti, jotka saattavat antaa tärkeitä vihjeitä haastattelun ilmiön kannalta. Oman tutkimukseni haastattelutilanteet koin vuorovaikutuksellisina ja lämminhenkisinä keskustelutilanteina, joissa olin itse tutkijana osa sitä vuorovaikutusta. Haastattelutilanteessa luokanopettajilla oli mahdollisuus kertoa vapaasti kokemuksistaan. Etukäteen laatimani teemahaastattelurungon avulla minulla haastattelijana oli kuitenkin tukena selkeä runko, jonka avulla keskustelu pysyi johdonmukaisesti etenevänä. Haastattelutilanteiden alussa kysyin haastateltavilta taustakysymyksenä ainoastaan työkokemusvuosien määrän, joka vaihteli 10–36 työkokemusvuoden välillä. Muita henkilökohtaisia tietoja en kysynyt. Haastattelun lopuksi jokaisella haasteltavalla oli vielä mahdollisuus kertoa vapaasti ajatuksistaan tai täydentää halutessaan joitakin vastauksia tai antaa lisätarkennusta johonkin teema-alueeseen.

Lisäksi Puusa (2020, s. 103) painottaa, että haastattelun avulla kerätty aineisto on siihen valittujen henkilöiden subjektiivinen, omakohtainen tulkinta, asioista ja ilmiöistä, joita haastattelu käsittelee. Näin ollen tutkijan tekemä analyysi ja tulkinta näistä kokemuksista ja käsityksistä on lopulta hänen omaa puhettaan niistä. Näihin perustuen Pattonin (2015, s. 115) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 84) mukaan haastattelu sopii aineiston keruumenetelmäksi tutkimuksissa, joissa halutaan selvittää, miten ihminen ajattelee ja kokee asioita ja ilmiöitä. Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 34) painottavat, että haastattelun yksi merkittävin etu on siinä, että haastateltaviksi voidaan valita henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin voidaankin puhua tarkoituksenmukaisesta tai harkinnanvaraisesta näytteestä. Omaan tutkimukseeni pyysin tietoisesti kokeneita luokanopettajia, joilla uskoin olevan paljon kokemuksiin perustuvaa tietoa tutkimustani käsittelevistä ilmiöistä. Halusin tutkimuksessani saada tietoa luokanopettajien kokemusten kautta inkluusiosta ja neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta yleisopetuksessa, joten haastattelut tiedonkeruumenetelmänä tukivat tätä tavoitetta.

Lisäksi haastattelun etuna nähdään Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 86) sekä Eskolan ym. (2018, s. 31) mukaan se, kun haastatteluluvasta sovitaan henkilökohtaisesti, se nähdään tehokkaimpana yhteydenottotapana. Tähän perustuen haastatteluun pyydyt ovatkin usein sitoutuneimpia osallistumaan haastatteluun, verrattuna esimerkiksi kyselylomaketutkimukseen, jossa tutkittava voi jättää helpommin vastaamatta kyselyyn. Omaa tutkimustani koskevat haastattelupyynnöt lähetin kaikille viidelle haastateltavalle sähköpostitse tammikuussa 2023. Kaikki pyytämäni vastasivat osallistuvansa mielellään haastateltaviksi. Tunsin jokaisen haastateltavani nimeltä, mutta en kaikkia heitä kuitenkaan kovin henkilökohtaisesti. Toteutin kaikki haastatteluni tammikuun 2023 aikana haastateltavien työpaikoilla kasvotusten, koska koimme jokainen, että tuttu työympäristö helpottaa haastattelun teemojen tarkemmissa kuvailuissa ja koulukokemuksista kerrottaessa. Haastattelut kestivät lyhyimmillään noin 15 minuuttia ja pisimmillään noin 29 minuuttia ja yhteensä haastatteluaineistoa kertyi noin 120 minuutin verran.

## 5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen yksi perusanalyysimenetelmistä on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103, 117) mukaan sisällönanalyysi, joka on muodoltaan tekstianalyysia eli siinä etsitään tekstin merkityksiä. Laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa on Eskolan ja Suorannan (2014, s. 138) mukaan tarkoituksena tiivistää aineistosta oleellinen tieto, selkiyttää sitä ja tuottaa tutkittavasta aiheesta uutta tietoa. Sisällönanalyysissa tutkittavaa ilmiötä lähestytään Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 127) mukaan empiirisestä aineistosta käsin kohti yhä käsitteellisempää näkemystä. Aineistolähtöisessä analyysissa on siis tavoitteena Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 108, 119) mukaan luoda tutkimusaineistosta teorettinen kokonaisuus, jonka sisältöä kuvataan sanallisesti.

Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 117) sekä Aaltio ja Puusa (2020, s. 184) korostavat, että analyysimenetelmänä sisällönanalyysi on monipuolinen menetelmä, sillä sen avulla voidaan analysoida hyvinkin väljästi erilaisia dokumentteja ja lisäävät vielä, että se sopii hyvin strukturoimattomankin aineiston analyysiin. Edelleen Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 117) tiivistävät, että sisällönanalyysimenetelmällä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä yleisessä ja tiivistetyssä muodossa esitettynä. Aaltio ja Puusa (2020, s. 184) tarkentavat, että aineiston kuvauksessa on pyrittävä yksityiskohtaisuuteen ja selkeisiin perusteluihin.

Oman tutkimukseni analyysimenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Laadullisen tutkimuksen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 108) mukaan siihen, että tutkittavasta aiheesta ja sen myötä syntyneestä tutkimusaineistosta voidaan koota teoreettinen kokonaisuus. Tällöin aikaisemmillä tutkimustuloksilla ja -tiedoilla ei ole merkitystä, koska analyysi toteutetaan aineistosta käsin eli aineistolähtöisesti. Puusa ja Juuti (2020, s. 143) selventävät, että aineistolähtöinen analyysimenetelmä sopii käyttäväksi silloin, kun tutkimusongelmana on kiinnostus jonkin tietyn ilmiön olemukseen ja sen kautta syntyneisiin kokemuksiin, joiden kautta pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Yhteenvetona voidaankin tiivistää Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 126–127) mukaan, että aineistolähtöisessä analyysissä tieto rakentuu kokemusperäisestä, empiirisestä aineistosta nousseista alkuperäisilmauksista ja tiivistyy niiden kautta kohti yhdistäviä luokkia.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 136, 138) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi alkaa usein jo haastattelutilanteessa, koska tutkija tekee itse haastattelut, hän tekee jo haastattelutilanteessa havaintoja tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelut yleensä tallennetaan ja sen jälkeen on aineiston puhtaaksikirjoitus eli litterointi, joka voidaan tehdä koko haastatteludialogista tai valikoiden esimerkiksi teema-alueittain. Itse litteroin kaikki tekemäni haastattelut kokonaisuudessaan ja litteroitua tekstiä tuli yhteensä noin 27 A4- paperiarkkia. (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litteroidessa ja sen jälkeen perehdyin haastatteluaineistojen sisältöihin kuuntelemalla ja lukemalla niitä useita kertoja läpi. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 143) korostavatkin, että aineistoa ei voi analysoida ennen

kuin on perehtynyt sen sisältöön huolellisesti, sillä analysoinnin onnistumiseksi on tunnettava aineisto perusteellisesti.

Sisällönanalyysi jaetaan Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123–124) mukaan useampaan eri vaiheeseen, joista ensimmäinen vaihe haastatteluiden ja litterointien jälkeen on alkuperäisdatan pelkistäminen eli redusointi siten, että karsitaan aineistosta tutkimuksen kannalta pois kaikki epäoleellinen. Tämä vaihe voi olla joko aineiston tiivistämistä tai osiin pilkkomista, jolloin aineistosta etsitään tutkimusongelman näkökulmasta samaa kuvaavia ilmaisuja ja nämä ilmaukset yhdistetään omiksi ryhmiksi. Oman aineistoni pelkistämävaiheessa etsin tutkimuskysymyksiini näkökulmasta oleellisia asioita ja poistin samalla yliviivaamalla kaiken epäoleellisen sekä yhdistelin samoilla väreillä samansuuntaisia ilmauksia. Teemoja kuvaavia ilmiöitä löytyi aineistosta useita kymmeniä, jotka tiivistyivät lopulta ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta seitsemään alaluokkaan. Toisen tutkimuskysymyksen osalta alaluokkia muodostui kahdeksan. Olen kuvannut molempien tutkimuskysymysten analyysivaihetta esimerkein (liite 5).

Pelkistämävaiheen jälkeen Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan on aineiston klusterointi eli ryhmittelyvaihe, jolloin aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja mahdollisia eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, jotka ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi, alaluokiksi. Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus tai piirre.

Luokitteluvaiheessa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 124) jatkavat edelleen, että aineiston luokittelua jatketaan ja tiivistetään vielä yhdistelemällä alaluokkia, jolloin muodostuu pääluokkia ja niistä edelleen yläluokkia, jotka nimetään aineistosta nousevan ja ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan, joka on yhteydessä varsinaisiin tutkimuskysymyksiin. Omassa tutkimuksessani ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta muodostuneet seitsemän alaluokkaa tiivistyivät kolmeen pääluokkaan. Toisessa tutkimuskysymyksessä pääluokkia muodostui neljä.

Aineiston käsittely jatkuu Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124–125) mukaan vielä käsitteellistämävaiheella, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto. Tämän valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsityksiä,

ja näin saadaan vastaus tutkimusongelmaan. Lopuksi Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 126) vielä korostavat, että koko moninaisen analyysivaiheen ajan on muistettava säilyttää aineiston suhde alkuperäisdataan. Tässä tutkimuksessa yhdistäväksi pääluokaksi ilmiöitä tiivistämällä muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta luokanopettajien kokemukset inkluusiosta omassa työssään. Toisessa tutkimuskysymyksessä yhdistävä luokka oli luokanopettajien kokemukset neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta yleisopetuksessa.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Kaikkiin tutkimuksiin liittyy aina eettisiä ratkaisuja. Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 19) painottavat, että haastattelussa, jossa tutkija on suorassa kontaktissa tutkittaviin, eettiset ongelmat ovat erityisen monitahoisia. Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 20) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 150–151) tarkentavat, että eettiset ratkaisut eivät koske vain jotakin tutkimuksen kulkuun kuuluvaa vaihetta, vaan niitä tulee esille tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Esimerkkinä Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 20) avaavat suunnitelmavaiheen eettistä näkökulmaa, jossa tärkeintä on saada haastateltavien suostumus ja muodostaa näin alustava luottamus. Omassa tutkimuksessani kysyin haastateltavien osallistumissuostumusta sähköpostitse jokaiselta erikseen niin, etteivät toiset tutkimukseen pyydetyt saaneet tietoonsa muiden osallistujien henkilöllisyyksiä. Lisäksi jo tässä vaiheessa kerroin heille tutkimukseni alustavista tutkimuskysymyksistä ja tavoitteista mahdollisimman tarkasti, jotta he tiesivät jo suostutteluvaiheessa, minkälaiseen tutkimukseen olen heitä pyytämässä. Tiedostin myös jo tutkimukseni suunnittelu- ja alkuvaiheessa, että aiheeni inkluusio ja inklusiivisuus ovat jo itsessään eettisiä, ja niiden taustalla vaikuttavat voimakkaasti luokanopettajien omat arvot, asenteet ja kokemukset.

Suomessa noudatetaan kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä, joka perustuu Suomen perustuslain (16§) turvaamaan tieteen vapauteen

(TENK 2021, s. 7). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2021, s. 8–9) sekä Eskola ja Suoranta (2014, s. 56) painottavat haastateltavan oikeutta osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti tai kieltäytyä osallistumasta pelkäämättä kieltäytymisen seurauksia. Lisäksi haastateltavan oikeuksiin kuuluu oikeus keskeyttää tai peruuttaa osallistumisensa milloin tahansa ilman erillistä syytä sekä saada tarkempia tietoja tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta. Haastatteluun osallistuvalla on myös oikeus saada totuudenmukainen kuva tutkimuksen tavoitteista. Omassa tutkimuksessani pyrin noudattamaan kaikissa tutkimuksen teon eri vaiheissa oman tiedeyhteisöni hyväksymiä toimintatapoja. Ennen haastattelujen aloittamista huolehdin vaadittavat tutkimusluvut kuntoon täyttämällä lupalomakkeet, jotka ovat liitteinä tutkimukseni lopussa (liitteet 2–4). Lisäksi pyrin kaikissa tutkimukseni vaiheissa kuvaamaan aineistoani rehellisesti ja luotettavasti.

Ennen haastattelujen tekemistä kerroin haastateltavilleni edellä mainitsemani oikeudet ja itse haastattelutilanteen aloitimme käymällä yhdessä läpi tutkimustani koskevan tiedotteen (liite 2) ja tietosuojailmoituksen (liite 3). Sen jälkeen haastateltavalla oli vielä mahdollisuus perua aikaisempi alkuperäinen suostumuksensa tai rastittaa ja allekirjoittaa osallistumissuostumus, jonka olin lähettänyt jokaiselle sähköisesti etukäteen tutustuttavaksi (liite 4). Allekirjoittamisen jälkeen osallistujat lähettivät osallistumissuostumuslomakkeensa minulle takaisin sähköisesti, jolloin se jää minulle todisteeksi suostumuksesta osallistua tutkimukseeni.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 12) ja Eskola ja Suorannan (2014, s. 56–57) mukaan tutkimusta varten kerätyn aineiston ja tuloksia koskevien tietojen käsittelyssä tutkijan on tärkeä huomioida haastateltavien luottamuksellisuus ja yksityisyydensuoja, anonymiteetti, ettei tutkimuksen missään vaiheissa ole tutkittavien henkilöllisyys pääteltävissä. Tähän perustuen tutkijan onkin annettava tutkittaville etukäteen riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen tavoitteista ja vasta sen jälkeen he päättävät halustaan osallistua tutkimukseen. Omassa tutkimuksessani kysyin haastateltaviltani heidän henkilökohtaisista tiedoistaan ainoastaan työkokemusvuosien määrän. Toisena henkilötietona on

haastateltavien puheäännet, jotka tallentuvat haastatteluissa äänitallenteina. Paikkakunnalla, koululla tai haastateltavien iällä ei ollut tutkimukseni kannalta merkitystä, joten pystyin jo näin haastatteluvaiheessa suojaamaan heidän yksityisyyttään mahdollisimman paljon.

Litterointivaiheessa eettisenä näkökulmana on puolestaan tärkeintä luottamuksellisuus litteroinnin uskolliseen noudattamiseen koskien haastateltavien suullisia ilmaisuja. Raportointivaiheessa eettisestä näkökulmasta on huomioitava luottamuksellisuuden lisäksi seuraukset, joita julkaistulla raportilla on haastateltaville ja heitä koskeville ryhmille tai instituutioille. Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 20) korostavat, että tutkijan näkökulmasta eettisenä velvollisuutena on esittää tieto mahdollisimman varmana ja totuudenmukaisena. Lisäksi Eskola ja Suoranta (2014, s. 209) painottavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu koko ajan pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja tutkimuksensa luotettavuutta. Omassa tutkimuksessani pyrin kuvaamaan analyysin tekovaiheita huolellisesti ja totuudenmukaisesti ja vahvistin luotettavuutta liittämällä esimerkit osasta laatumistani analyysitaulukoista tutkimukseni liitteeksi (liite 5). Analyysivaiheessa ja tutkimukseni tuloksia kirjoittaessa käytin haastateltavista tunnistekoodoja yksityisyyden suojaamiseksi, esimerkiksi H1= ensimmäinen haastateltava. Myös haastattelun äänitallenteiden ja kirjalliseen muotoon litteroidun ja tulostetun aineiston säilyttämisessä pohdin eettisyyttä ja haastateltavien yksityisyyden suojaajaa, säilyttämällä ne huolellisesti vain omalla koneellani ja omilla tallenteissani, jonne ei ole muilla pääsyä. Lisäksi tutkimukseni valmistuttua hävitän aineistot asianmukaisesti ja säilytettävien aikataulusäädösten mukaisesti.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 11) mukaan henkilötietoa sisältävän tutkimusaineiston käsittelyä ohjaavia keskeisiä periaatteita ovat suunnitelmallisuus sekä koko tutkimuksen elinkaarta koskeva vastuullisuus ja lainmukaisuus. Edelleen samassa julkaisussa painotetaan, että yleisen lainsäädännön lisäksi tutkijan on noudatettava oman tiedeyhteisönsä tutkimusta koskevia tietosuojaohjeita, sillä hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöihin kuuluu, että tutkimuksessa noudatetaan yhteisesti määrittämiä toimintatapoja, esimerkiksi rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta.



Fenomenologisen tutkimuksen näkökulmasta Backman (2018, s. 36) toteaa, että on tärkeää huomioida ihmisten kohtaamiseen liittyvän aina eettisiä ulottuvuuksia. Kohtaamisella hän tarkoittaa sitä, että tutkijana joudumme ymmärtämään ja sisäistämään sellaisia näkökulmia, jotka eroavat merkittävästikin omista mielipiteistämme tai kokemuksistamme. Tutkijan on tutkimuksessaan Eskolan ym. (2018) mukaan ymmärrettävä eettisyyteen liittyvä puolueettomuus ja pyrittävä mahdollisimman suureen objektiivisuuteen. Laine (2018, s. 30–31) korostaa tutkijan kriittistä itseymmärrystä ja tulkintojen kyseenalaistamista sekä reflektivistä tarkastelua, eli tutkijan on luovuttava omista ennakkokäsityksistä ja oletuksista. Oman tutkimukseni analyysivaiheessa pyrin tietoisesti puolueettomuuteen enkä antanut omien ennakkokäsitysteni tai kokemusteni vaikuttaa tuloksiin. Lisäksi pyrin merkitsemään tutkimuksessani käyttämäni lähdeviittaukset mahdollisimman perusteellisesti, sillä täsmälliset lähdeviittaukset lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseni valmistuttua, sen alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin plagiaatintunnistusohjelmalla.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tulosluvussa tarkastelen tuloksia ja esitän vastaukset tutkimuskysymyksiin omina alalukuinaan. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan luokanopettajien kokemuksia inklusiosta yleisesti. Kokemukset liittyivät inklusioon rikkautena ja haasteena sekä kokemukseen opettajuudesta ja resursseista (kuvio 1). Toisessa alaluvussa kuvaan luokanopettajien kokemuksia neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta työssään. Kokemukset olen tiivistänyt kuvaamaan neuropsykiatristia piirteitä, tukimenetelmiä luokassa, koulutuksen ja työkokemuksen merkitystä sekä moniammatillisen yhteistyön tukea (kuvio 2). Liitteessä (liite 5) kuvaan esimerkein molempien tutkimuskysymysten analyysien etenemistä.

### 6.1 Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta työssään

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia inklusiosta. Kaikilla haastattelemillani luokanopettajilla oli kokemuksia inklusiosta työssään, mutta kokemusten määrä ja laatu vaihtelivat jonkin verran. Lisäksi jokaisella luokanopettajalla oli myönteinen käsitys ja ymmärrys inklusiosta, mutta erilaiset kokemukset tuen riittävydestä ja erikokoisista oppilasmääristä tuen tarpeineen luokassa vaikuttivat haastavan inklusion syvällisempää ymmärtämistä. Osalle luokanopettajista oli syntynyt kokemusten kautta haastaviakin tunteita ja kokemuksia inklusiota kohtaan, mutta riittäväillä resursseilla ja toimivalla yhteistyöllä kokemukset inklusiosta olivat positiiviset.



KUVIO 1. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen teemoista muodostuneet tiivistetyt kokemukset luokanopettajien kuvailemana.

### 6.1.1 Kokemukset inklusiosta rikkautena

Luokanopettajat kuvailivat omien työkokemustensa ja niistä syntyneiden kokemusten ja ajatusten kautta inklusion periaatetta ja tavoitetta. Heillä oli pääasiassa positiivinen asenne inklusioon ja erilaisiin oppijoihin luokissa. He korostivat erilaisten oppijoiden merkitystä koko luokalle ja myös omalle opettajuudelleen. Inklusio nähtiin kauniina ja tasavertaisena oikeutena käydä koulua yhdessä, saada samanlaista opetusta ikätovereiden kanssa sekä tulla hyväksytyksi omana itsenään. Näillä tekijöillä on todettu olevan yhteys oppilaan itsetuntoon ja oppimiseen. ”Mulle inklusio on niinku tosi tärkeätä, et mä oon jo opiskeluaikoina aatellut, että se on niinku oikein ja tosi tärkeätä niille lapsille, että saa käydä koulua samassa luokassa kuin muutkin” (H4). Myös Takala ym. (2020, s. 21) korostavat inklusion, yhteenkuuluvuuden, myötä muodostuvan oppilaalle tunteen, että on osa ryhmää ja kuuluu siihen.

Ymmärrän, että inklusio tarkoittaa sitä, että kaikilla on tasavertainen oikeus käydä samaa koulua ja saada samalla samanlaista opetusta kuin kaikki muutkin ja tulla sillä tavalla hyväksytyksi semmoisena kun on. Musta se on ylevä kaunis ajatus. (H1)

Luokanopettajat arvioivat inklusion merkitystä sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta ja sitä pidettiin erityisen hyvänä silloin, jos oppilas saa siitä jotakin lisäarvoa. ”Ei voi oikeastaan yleisesti sanoa, että mikä olisi hyvä, mutta jos se oppilas saa siitä jotakin lisäarvoa, niin silloin se on hyvä asia” (H2). Eli inklusion hyödyt nähtiin ennen kaikkea lapsen etuna. Myös Takala (2016, s. 20)

painottaa voimakkaasti lapsen edun näkökulmaa inklusioajattelussa. Luokanopettajien korostaessa lapsen näkökulmaa, he muistuttivat, että opettajana ei pidä ajatella, että jokin oppilas on opettajalle vaivaksi, vaan keskittää oma ajattelu aina lapsen näkökulmaan. Lapsen näkökulmissa korostui sekä tukea tarvitsevan oppilaan että luokan muiden oppilaiden näkökulma. Molemmat koettiin tärkeiksi.

Mulla on ollut aina tai mä jotenkin nykyään ajattelen, että olisi aika tylsää, jos inklusiota ei olisi tai siis, että mä pidän tosi hyvänä, että niitä on. Mä koen sen ennen kaikkea rikkautena, koska muut oppivat sillä lailla huomaamaan, että asioista voi ajatella tosi monella tavalla eikä kaikkien tarvitsekaan olla samanlaisia. (H4)

Luokanopettajat muistelivat, että jo opiskeluaikana yliopiston opettajat olivat korostaneet lapsen etua ja oikeutta yhdessä oppimiseen. Välillä heitä kuitenkin mietitytti se, missä menee raja, onko inklusio kouluarjessa aina lapsen etu.

Jo yliopiston erityisopettaja korosti sitä lapsen näkökulmaa, ja jotenkin oon sen sisäistänyt itsekkin, että ei saa ajatella niin, että onko tää mulle opettajalle vaivaksi, vaan missä kohta tää (inklusio) tulee niinku sille lapselle vaivaksi, että missä kohtaa tää käytäntö aiheuttaa sen, että lapsi alkaa kokea, että mä oon huono. (H4)

Haastatteluissa korostui lapsen etu myös siitä näkökulmasta, että ison yleisopetuksen luokan sijaan joidenkin lasten etu on pienempi luokka tai pienryhmä. Ja juuri tämä tekee luokanopettajien mielestä inklusiosta rikkaan. Myös Sandberg (2021, s. 52) korostaa lapsen näkökulman periaatetta ja muistuttaa, että oikea ja perusteltu tukiratkaisu voi olla myös pienempi opetusryhmä, jossa on helpompi keskittyä opiskeluun. ” Siinä on omat pulmansakin, jos ajatellaan sitä, missä se raja on, mikä on hyväksi lapselle itselleen” (H4).

Ensimmäisen luokan päätteeksi yksi oppilas siirrettiin pienempään yleisopetuksen ryhmään, kun tuntui, että se tuki mitä tässä oli tarjolla, ei millään riittänyt. Ja nyt tämä oppilas, joka siirrettiin toiseen ryhmään, jossa saa useamman aikuisen huomioita ja tukea enemmän niin se rauhoitti häntä. (H3)

Osa luokanopettajista koki erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tekevän heistä paremman opettajan, sillä silloin he joutuvat opettajina ottamaan suunnittelussa ja toteutuksessa tarkemmin huomioon erilaiset pedagogiset ratkaisut, joihin ei muuten ehkä tulisi kiinnitettyä niin paljoa huomiota. Heidän kokemuksensa mu-

kaan erilaiset oppijat ohjaavat opettajan toimintaa selkeämmäksi ja strukturoidummaksi. Takala (2016, s. 17) korostaa myös suunnittelun ja toteutuksen merkitystä inklusioajattelussa. Hänen mukaansa opiskelujärjestelyt tulee olla joustavat ja tukea kaikkien oppilaiden osallisuutta.

Ja mä ajattelen aika paljo niinkin, että erilaiset oppijat ohjaa aika tarkkaan opettajaa, siis sitä miten mä niinku rakennan päivän, että jos mulla ei olisi erityisiä pedagogisia toimenpiteitä vaativia oppilaita, niin mä olisin varmaan tosi erilainen opettaja, se voisi olla jopa sekavampaa, jos ei tarvis miettiä ja suunnitella kaikkea niin tarkasti, et uskon, että ne tekee minusta paremman opettajan. (H4)

Inklusiivisen opetuksen tärkeänä tukimuotona luokanopettajat näkivät yhteisopettajuuden, jonka myötä mahdollistuu opetusryhmien joustavat muokkaamiset työparin kanssa. Takalan (2016, s. 17) mukaan inklusiivisen opetuksen perustana on työparityöskentely ja yhteisopettajuus, ja siitä hyötyvät hänen mukaansa sekä oppilaat, opettajat että opetuksen laatu. ”Meillähän on tämä yhteisopettajuus, kaks opettajaa tämän ryhmän kanssa, että tehdään hyvin intensiivistä yhteistyötä tuon kollegan kans, ja se on kyllä ehdottomasti rikkaus tässä työssä” (H5). Lisäksi Takala ym. (2020, s. 139) korostavat yhteisopettajuuden olevan kolmiportaisen tuen ja inklusion toteuttamista parhaimmillaan. Kokko ym. (2020, s. 45) lisäävät, että jos luokassa on useampi opettaja, se mahdollistaa tuen tarpeisiin vastaamisen tehokkaammin.

### 6.1.2 Kokemukset inklusiosta haasteena

Luokanopettajat pohtivat inklusion vaikutusta omaan työhönsä useista eri näkökulmista. Enimmäkseen heillä oli kokemuksia inklusiosta työn rikkautena, mutta sen lisäksi he olivat kokeneet myös inklusiivisten järjestelyiden seurauksena tulleita haasteita. ”Vaikuttaahan se aivan hirveästi, se on just sitä, että ilman inklusioajatusta mä tiedän, että tämäkin luokka olisi tosi erilainen” (H4). He kokivat, että inklusion myötä heidän työssään kokemat haasteet ovat lisääntyneet, ja sen seurauksena he kokevat usein riittämättömyyden tunnetta. Huhtasalo (2019, s. 45) huomauttaa myös, että erilaisten oppijoiden lisäksi opetus- ja

oppimistilanteiden monimuotoisuus on lisännyt opettajan työn haasteita. Myös Alajoen (2021, s. 130) tutkimustulosten mukaan inklusion myötä tullut riittämättömyyden tunne liittyi opettajien vilpittömään haluun auttaa ja tukea oppilaita, mutta aika ei riittänyt.

Inklusio ajatuksena on kaiken kaikkiaan sellainen, että kyllähän se haastaa meitä opettajia, että tukitoimia me mietitään hyvin joustavasti. On semmoinen riittämättömyyden tunne, että sä et ehdi, et sä et pysty, sulla ei oo tiloja eikä mahdollisuuksia, ei riittävästi aikuisia... (H5)

Inklusio näkyy luokanopettajien työssä myös vaihtelevina oppilasmäärinä eri oppitunneilla riippuen siitä, onko osa oppilaista joillakin tunneilla erityisen tuen piirissä erityisopettajan tai pienryhmän mukana, esimerkiksi ”meillä se näkyy niin, että oppilasmäärä vaihtelee eri tunneilla, kun on oppilaita, jotka on integroitu tähän taito- ja taideaineisiin” (H5). Tällöin voidaan puhua myös integraatiosta, joka on Ikosen (2009, s. 12) ja Sandbergin (2021, s. 52) mukaan inklusiota edeltänyt käsite ja jonka ajatuksiin inklusiokin osittain perustuu. Integraatiossa erityisluokan oppilas käy joillakin tunneilla yleisopetuksen luokassa, mutta erityisluokka on hänen varsinainen oma luokkansa.

Luokanopettajien suhtautuminen inklusioon aiheutti negatiivista suhtautumista sellaisissa tapauksissa, kun inklusioperiaatteen toteuttamisen koettiin tuovan opettajalle paljon ylimääräistä haastetta ja vaivaa, esimerkiksi oppituntien järjestelyissä ja työrauhan ylläpitämisessä. Myös Uusitalo ja Vuorinen (2020, s. 190) näkevät inklusion myötä luokanopettajan työn haasteena eriyttämiset, mukautukset, yksilöllistykset ym., sillä ne vaativat opettajalta paljon koulun arjessa. Negatiivisuutta aiheuttivat erityisesti tilanteet, joissa oppilaan/oppilaiden koettiin vaikuttavan koko muuhun luokkaan häiritsevästi.

Se tavallaan veti mukaansa muita ja sitten kun tämä yksi oppilas siirrettiin toiseen ryhmään, se rauhoitti näitä muita oppilaita, jotka on semmosia potentiaalisia, jotka lähtee mukaan pelleilyyn tai muuhun. (H3)

Haastatteluissa nousi esille myös kokemuksia, joissa oppilas nähtiin ongelmana opettajan työlle. Ongelman aiheuttajaksi koettiin oppilaan haasteet käyttäytymi-

sessä tai vaativimmat erityisen tuen tarpeen tukimenetelmät. Ongelmaa katsottiin myös luokan muiden oppilaiden näkökulmasta ja ratkaisun ajateltiin löytyvän pienryhmästä.

Mutta että jos se ei aiheuta luokanopettajalle kauheasti ylimääräistä ongelmaa sen tunninpitämisessä niin silloin mun mielestä se on hyvä juttu ja mutta jos se vaikeuttaa tosi paljon minun työtä ja kaikki menee sen takia uusiksi ja vaikuttaa koko muuhun luokkaan, niin sitten miettin uudestaan, että onko sen oppilaan paikka sittenkin pienryhmässä. (H2)

Huolimatta inklusion hyvää tarkoittavasta periaatteesta, luokanopettajat kokivat, että sen varjolla ja siihen vedoten ei aina ajatella lapsen parasta ja kouluarjessa tehdään välillä koko luokkaa, toisia oppilaita ja myös opettajaa ajatellen mahdottomiakin ratkaisuja. ”Mä oon kyllä työn kautta joutunut niihin tilanteisiin, jossa se inklusio viedään niin pitkälle, että ollaan siinä rajoilla, että ei ole enää järkevää” (H4). Myös Sandbergin (2016, s. 72) tutkimustulokset ovat samansuuntaiset, sillä vaikka lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet tukevat inklusiivista opetusta, opetuksen kentällä ollaan erimielisiä siitä, onko täydellinen inklusio tavoitteena kaikilla erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla.

Mun luokka on nyt ehkä aika lailla hyvä esimerkki hyvässä ja pahassa tässä inklusiiossa, kun luokassa on tällainen lapsi, joka sairastaa semmosta sairautta, jota ei voi parantaa ja hänellä on pidennetty oppivelvollisuus sen takia. Hän on fyysisesti hyvin haavoittuvainen, pienetkin tärskäykset saattaa aiheuttaa sen, että hän saa luunmurtumia ja on ollut pienryhmässä koko elämänsä juuri tämän takia, että kun häntä on jouduttu suojelemaan kaikelta mahdolliselta. (H1)

Inklusion myötä koettujen suurten haasteiden seurauksena luokanopettajan kokemuksissa nousi esiin jopa ajatus inklusiosta kaatopaikkana. Tilanteissa, joissa oppilas on henkisesti sairas ja käyttäytyy välillä väkivaltaisesti, mutta lapsi ei saa apua, kun vanhemmat estävät kaiken avun. Sosiaalityöntekijät levittelevät käsiään, eikä heilläkään ole keinoja lapsen ja kouluvastaisten huoltajien auttamiseksi.

...ja sitten on tää järkyttävä tilanne, että luokassa on oppilas, joka on niin henkisesti sairas ja koti niin kouluvastainen kun olla voi ja mä pärjäsin kyllä tiettyyn pisteeseen asti, mutta sittenhän meille kävi niin, että tää oppilas kävi kollegan päälle ja sai välitunnilla semmosen raivarin, että löi viittä eri aikuista siellä pihalla ja muut lapset näki kaiken. Perhe kieltäytyi kaikesta avusta ja me väkisellä saatiin se neljäksi päiväksi tuonne sairaalakoululle, siellä ei ollut paikkaa pitemmäksi aikaa, niin se tuli tänne sitten takaisin...että inklusio näkyy meidän työssä karmeimmillaan kaatopaikkana, meidän on täällä vain pärjättävä...(H1)

Luokanopettajat, jotka olivat työskennelleet useammassa eri kouluissa ja erilaisissa luokissa, kokivat, että inklusio vaikuttaa ja näkyy eri kouluissa ja eri luokilla eri tavoin. Esimerkiksi ” jos mä ajattelen koko mun kokemuspohjaa opettajana, niin tässä mulla on ehkä kaikkein tasaisinta. Kaikki oppilaat on yleisopetuksen oppilaita, muutama tehostetun piirissä, yhtään ei oo nyt erityisen tuen piirissä. Mutta on ollut ihan toisenlaisiakin vuosia”(H3).

No, tällä hetkellä tavallaan se (inklusio) niinku ei vaikuta oikeastaan ollenkaan, aikaisempina vuosina, jos on ollut joku oppilas semmonen, että niin käy tietyillä tunneilla niin tuota sen mä koen, että se ei ole ongelma, jos se haaste ei ole käyttäytymisessä, että jos se on oppimisessa....mutta jos se on käyttäytymisessä se ongelma, niin sitten tullaan aina tähän niin, että sen avun pitäisi tulla mulle tähän luokkaan, mutta erinäisistä syistä se ei välttämättä tulekaan...(H2)

Jos mä ajattelen niinku mun koko kokemuspohjaa opettajana, niin tässä mulla on ehkä kaikkein tasaisin tilanne. Mutta siihen vaikuttaa nyt paljon se, että tää on eka kerta, kun mulla on vain yksikielisiä lapsia luokalla (H4)

Luokanopettajien kokemuksissa korostui se, että jokainen koulu ja jokainen luokka on erilainen, ja sitä kautta tuen tarpeetkin vaihtelevat kovasti. Sandbergin (2016) tutkimustuloksissa tuli esille myös se, että käytännössä inklusio, yhteinen koulu kaikille, toimii hyvin epätasa-arvoisesti ja sattumanvaraisesti paikkakunnasta ja koulusta riippumatta.

### 6.1.3 Kokemukset opettajuudesta ja resursseista

Luokanopettajat pohtivat omaa opettajuuttaan inklusion myötä muuttuneessa kouluarjessa. Useimmat haastattemistani luokanopettajista kertoivat kokevansa työssään usein riittämättömyyden tunnetta ja sitä, että itselle jää liian usein sellainen tunne, että lapsi ei ole saanut kaikkea sitä tukea, mikä hänelle kuuluisi ja mihin hänellä olisi oikeus. Itsestä on laitettava kaikki ”peliin” eikä se siltikään riitä. Myös Alajoki (2021, s. 181) toteaa, että opettajat kokevat riittämättömyyttä inklusiossa. Resurssien riittämättömyyden koettiin myös haastavan omaa opet-



tajuutta välillä tosi paljonkin. Riittämättömyyden tunnetta luokanopettajien kokemusten mukaan aiheutti erityisesti erityisopettajan työpanoksen vähäinen tuntimäärä luokan oppilaiden oppimisen tukemiseksi.

No koen kyllä tosi paljon riittämättömyyttä, että ei millään ei niin kun resurssit riitä siihen, ja se näkyy esimerkiksi tässä meillä niin, että mehän tarvittaisiin paljon enemmän erityisopettajan tunteja meidän luokkaan. Se on juurikin semmoista, että kaikki keinot tavallaan, mitä niinku itsestä lähtee, on käytössä. (H5)

Lisäksi luokanopettajat pohtivat resurssien riittämättömyyttä omassa työssään paljon tämänhetkisten suurten luokkakokojen ja oppilaiden monenlaisten tuen tarpeiden ja haasteiden näkökulmasta. Epävarmuutta oli saatavilla olevien resurssien pysyvyydestä ja jatkuvuudesta, esimerkiksi ohjaaja-apu, joka koettiin haasteellisena ja pelottavanakin, sillä ohjaaja-apu saatettiin siirtää lyhyelläkin varoituksella toiseen luokkaan. Esimerkiksi ” tällä hetkellä ohjaaja-apu on tällainen satunnainen, niin kyllähän se haastaa, kun tuntee jatkuvasti riittämättömyyttä” (H5). Heikonen (2020, s. 66) on myös todennut, että epävarmuus voi aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta. Sandberg (2016) puolestaan huomauttaa omien tutkimustulostensa pohjalta, että hallinnolliset muutokset vaikuttavat suoraan luokanopettajan työhön ja siihen, että opettajat kokevat työssään usein riittämättömydentunnetta. Hakala ja Leivo (2015, s. 20) toteavat, että riittämättömät tukitoimet luokassa, jossa opetetaan kaikkia oppilaita, voi olla jopa vahingollista ja vastuutonta, kuten ”usein jää itselle sellainen tunne, että lapsi ei ole saanut kaikkea sitä tukea, mikä hänelle kuuluisi ja mihin hänellä olisi oikeus” (H5).

No en ehdi tukea ja auttaa riittävästi, mutta nyt me ollaan saatu enemmän ohjaajatunteja, mutta en tiä kuinka pitkäksi aikaa, voi olla että taas ens viikolla lähtee tunteja pois, kun tiän, että rinnakkaisluokalla on kova hätä...ja se pelottaa vähän, kun jossain vaiheessa ne ohjaajatunnit varmaan lähtee. Eli jos kokonaisuutena ajatellaan, niin ei ole resurssia riittävästi, että kaikille riittäisi, niukkuutta jaetaan. (H3)

Yksi luokanopettajista koki puolestaan resurssien riittävän tällä hetkellä ihan hyvin sen ansiosta, että osa oppilaista on matematiikassa ja äidinkielellä erityisen tuen piirissä ja ovat näin osan niistä tunteista erityisopettajan opetuksessa pienryhmässä.

Tällä hetkellä tuntuu, että mä kyllä pärjään ihan niinku hyvin myös siinä, että mä ehin auttaa, kun niillä tietyillä tunneilla kuitenkin heikkotasoisimmat lähtee erityisopettajan luokse. Mutta jos kaikki 24 oppilasta olis aina kaikilla tunneilla paikalla, niin en ehtis varmasti auttaa riittävästi jokaista avun tarvitsijaa. (H2)

Luokanopettajat, jotka olivat työskennelleet useammilla eri paikkakunnilla ja eri kouluilla, huomasivat merkittäviä eroja resurssien määrässä. Oli kokemusta paikkakunnista ja kouluista, joissa ohjaajaresurssia vain vähennettiin, vaikka tarve ohjaaja-avulle oli lisääntynyt. Näin ollen resurssien määrään vaikutti luokan oppilasmäärän ja heidän erilaisten tuen tarpeiden lisäksi myös kaupungin mahdollistama resurssi, esimerkiksi erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajien tuntiresursseina. ”Nyt mulla on ohjaaja luokassa aika mukavasti, että mulla on täällä koko ajan tunne, että mulla on toinen aikuinen apuna, täytyy kyllä sanoa, että jos mä vertaan niinku mun koko kokemuspohjaa opettajana niin tässä mulla on varmaan kaikkein tasaisin tilanne” (H4). Myös May ym. (2012, s. 444) toteavat, että tutkimusten mukaan koulujen antama tuki vaihtelee huomattavasti eri koulujen välillä.

Kyllähän se on kaupunki, joka palkkaa ja määrittää rahat ohjaajien palkkaamiseen ja meiltä vähennettiin ohjaajia viime kevään jälkeen, vaikka tarvetta oli kyllä, että kyllä se on hyvin lyhytnäköistä toimintaa siellä. Eli ei oo riittävästi resurssia, jos koko koulua ajatellaan. (H3)

Tää on eka kerta, kun mulla on näin voimakkaasti yksikielisiä lapsia luokalla eli jos mä vertaan siihen tilanteeseen, jossa mulla on ollut enemmän maahanmuuttajalapsia ja niinku useakielisiä lapsia, niin silloin tää sama resurssi ei siellä ollut riittävä. (H4)

Osa luokanopettajista koki pärjäävänsä nykyisillä resursseilla ihan mukavasti. Toisaalta he kokivat kuitenkin, etteivät resurssit riitä ylöspäin eriyttämiseen olenkaan, vaikka pitivät sitä todella tärkeänä. He korostivat eriyttävää opetusta jokaisen oppilaan oikeutena, joka määrittellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 30) oppilaantuntemukseen perustuvana kaiken pedagogisen opetuksen lähtökohtana. Tähän perustuen jokaisella oppilaalla on oikeus saada omantasoistaan opetusta ja tukea, omista lähtökohdistaan käsin, myös ylöspäin eriytettynä.

Kyllä mä aika hyvin saan organisoitua onneksi tään...en mä mitenkään uupunut oo, mutta, että pystynkö riittävästi eriyttää ylöspäin, mä yritän sitäkin tehdä, mutta että jääkö

se vähän vajaaksi, kun kaikki hommat menee tässä todella hitaasti. Mulla ei oo yhtään jakotuntia. (H1)

Luokanopettajien kokemukset resurssien riittämättömyydestä kohdata, tukea ja eriyttää jokaista oppilasta riittävästi, harmitti heitä kovasti, kuten ”resurssia on liian vähän ja se harmittaa, että kuinka paljon ns. tavalliset lapset saavat aikaa ja apua” (H1). Näissä tilanteissa luokanopettajat kokivat, etteivät voineet tehdä työtään niin hyvin kuin haluaisivat.

## **6.2 Neuropsykiatristen oppilaiden tukeminen**

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta omassa työssään. Haastattelemlani luokanopettajilla oli pitkäaikojen työkokemusten myötä kertynyt monenlaista kokemusta neuropsykiatristista piirteistä. He kokivat piirteiden lisääntyneen tai voimistuneen nykyvuosina verrattuna esimerkiksi työuran alkuvuosiin. Erilaiset piirteet olivat kokemusten mukaan tulleet tutuimmiksi kuin itse neuropsykiatriset diagnoosit. Luokanopettajilla oli paljon hyväksi koettuja tukimenetelmiä esimerkiksi oppimisympäristön ja oppimismenetelmien muokkaamisen osalta. He kokivat työkokemuksen tärkeäksi ja helpottaneen tuen tarpeiden tunnistamista ja sopivien tukimenetelmien löytymisessä. Sen sijaan jokainen koki, että luokanopettajakoulutus ei antanut riittävästi eväitä neuropsykiatristen oppilaiden tukemiseen. Kaikenlainen yhteistyö oppilaan oppimisen tukemiseksi nähtiin tärkeänä. Erityisesti yhteistyötä huoltajien kanssa korostettiin ja vanhempien asiantuntijuutta arvostettiin ja kunnioitettiin.



KUVIO 2. Toisen tutkimuskysymyksen tiivistetyt kokemukset neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta luokanopettajien kuvailemana.

### 6.2.1 Neuropsykiatrisia piirteitä

Luokanopettajat kuvailivat omien kokemustensa kautta oppilaita, joilla on neuropsykiatrisia piirteitä, että piirteitä on paljon, mutta diagnooseja harvemmin, kuten ”oireita ja piirteitä on kyllä nykyään aika paljonkin” (H5). Useimmat korostivat, että tärkeintä opettajana on tietää ja tiedostaa, mihin oppilas tarvitsee tukea ja apua, ja miettiä siihen ratkaisuja, eikä odotella varsinaisia diagnooseja. Ja lisäsivät, että yleensä siinä vaiheessa, jos diagnoosi tulee, koulussa ollaan jo siinä tilanteessa, että tukitoimia on käytetty pitkäänkin.

Mulla on kokemuksia juuri siitä, että on diagnoosit ja aika tarkkaakin tietoa siitä, että mihin tarvitaan apua ja sitten tosi niinku vielä enemmän niitä, että ei ole diagnoosia, että on korkeintaan opettajien tai erityisopettajan havaitsemia piirteitä, ja sitten eletään vuosia niin siinä ennen kuin päästään esimerkiksi tutkimuksiin tai halutaan tutkimuksiin, ja että vanhemmat eivät vaikka ole yhteistyöhaluisia siinä kohtaa ja sitten vaan toimitaan niillä mitä tiedetään, mihin tarvitaan apua. (H4)

Diagnosoiduista neurokirjon haasteista luokanopettajille oli työkokemusten myötä tulleet tutuimmiksi ADHD, ADD ja Aspergerin oireyhtymä, kuten ”neurokirjoista yleisimmät mun kokemuksen mukaan on niinku ADHD tai ADD”

(H2). Myös American Psychiatric Association (2013, s. 33–86; 2015, s. 11–12) määritelmien mukaan yleisimpiä kehityksellisiä neuropsykiatrisia häiriöitä ovat ADHD:n ja ADD:n lisäksi autismitietämisen häiriöt, kuten Asperger.

Eniten on kokemusta autismitietämisen kirjolle menevistä Asperger diagnoosilla olevia lapsia ja ylityyppeistä autismitietämisen kirjolle myös ADHD, ja usein on niinku ollut niin, että on yhteisiä piirteitä useammalta eri kirjolta. (H4)

Luokanopettajat näkivät tämän päivän käytänteissä hyvänä sen, että erilaisiin oireiluihin kiinnitetään nykyään herkemmin huomiota ja niihin pyritään puuttumaan ja etsimään apukeinoja jo mahdollisimman varhain. Vitka (2021, s. 29) korostaa myös varhaista puuttumista kolmiportaisen tuen yleisellä tasolla. Hänen mukaansa tuen tarpeeseen on reagoitava heti, kun tarve havaitaan.

Mikä tässä päivässä on hyvää, niin on myös se, että asioihin kiinnitetään yhä enemmän huomiota ja toki se näkyy myös niinku näissä diagnooseissa ja vaikka nyt ei olisi mitään diagnoosiakaan, nostetaan kuitenkin sitä huolta enemmän kuin aikaisemmin ja halutaan löytää apukeinoja. (H5)

Luokanopettajien kokemusten mukaan yleisimpiä neuropsykiatrisia piirteitä tämän päivän oppilaille ovat keskittymiseen liittyvät haasteet, kuten ”keskittymisvaikeutta on kyllä tässä luokassa aika paljon” (H3) ja ”no, sellainen, että ei jaksa keskittyä, että jos tulee pienikin ärsyke, niin se keskittyminen herpaantuu heti” (H2). Keskittymishaasteiden lisäksi kokemuksissa nousi esille fyysinen rauhattomuus ja tunne-elämän haasteet.

Minusta tuntuu, että on lisääntynyt tämmöinen rauhattomuus ja keskittymisen kyvyttömyys tai keskittymisvaikeuksia....kyllä kaikenlainen rauhattomuus on lisääntynyt minusta paljon. (H3)

Tunne-elämän haasteista puhutaan tänä päivänä paljon yleisestikin ja nämä haasteet korostuivat luokanopettajien kokemuksissa. Tunne-elämän haasteet näkyvät oppilaissa voimakkaiden tunteiden sietämisen vaikeutena, kuten ”on semmosta voimakkaiden tunteiden sietämisen vaikeutta” (H3). Lisäksi on haasteita tunteiden käsittelemisessä ja nimeämisessä, esimerkiksi ”ei osata kertoa, miltä nyt tuntuu ja miksi” (H3). Berggrenin (2019, s. 95) ja Parikan ym. (2017, s. 61) mukaan neuropsykiatrisille oppilaille on tyypillistä erilaiset aistisäätelyn haasteet, jotka

näkyvät käyttäytymisessä esimerkiksi voimakkaina tunteenpurkauksina, kuten ”toi kiihtyvyys nolasta sataan on äärimmäisen kovaa” (H1).

Ne saattavat tuntea ja reagoida aika voimakkaastikin, vaikka toisen lapsen katseesta, ja siitä tulee sitten tulkintoja, usein hyvin voimakkaitakin, ja joskus ne voi ollakin ihan aitoja, mutta sitten välillä niitä tulkitaan jollakin lailla, että joku kiusaa, jos on vain katsonut sinne päin. (H1)

Luokanopettajien kokemukset tunne-elämän haasteista ovat saaneet monet opettajat tekemään töitä paljon sen eteen, että oppilaat saisivat työkaluja tunteiden käsittelemiseen ja samalla niistä puhuminen helpottuisi. ”Mä käytän paljon aikaa siihen, että sitten me keskustellaan, että mikä on tämän sanomisen taustalla” (H1). Tunteiden käsittely koetaan tärkeäksi sekä oppilaiden tämänhetkisen elämän ja koulunkäynnin näkökulmasta, mutta tunnetaitojen merkitystä katsotaan myös tulevaisuuden näkökulmasta, ja niitä taitoja pidetään erittäin tärkeinä elämäntaitoina. ” Meillä on fiilistaulu, keskustellaan millä fiiliksellä lähdetään luokasta ja tullaan luokkaan, ja sitten niistä keskustellaan porukalla” (H4). Myös Sandberg korostaa (2018, s. 130) tunne- ja vuorovaikutustaitojen yhteyttä oppimiseen ja tähän perustuen näiden taitojen opettaminen osana muuta opetusta on ensiarvoisen tärkeää. Ja Sivola ym. (2018, s. 38) huomauttavat, että opettajan yksi tärkeimpiä tehtäviä on tukea oppilaan sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittymistä olemalla aidosti läsnä sekä kuunnella ja kannustaa oppilasta.

Me ollaan harjoiteltu suullisesti jo ainakin vuosi ja edelleen harjoitellaan joka päivä sitä, kun lähdetään koulusta niin oppilaat näyttävät tunneasteikolta, mikä on tän hetken tunne ja mikä oli tän päivän tähtihetki, mikä onnistu hyvin. Eli tunteitten sanottamista harjoitellaan aika paljon. Se on tärkeä taito. Sitä taitoa tarvitaan elämässä. (H3)

Edellä kuvattujen keskittymishaasteiden, fyysisen rauhattomuuden ja tunne-elämän haasteiden lisäksi luokanopettajien kokemusten mukaan lyhytjännitteisyys, esimerkiksi ”sinnikkyys puuttuu eikä pitkäjänteisyys ole enää niin itsestään selvää” (H3). Impulsiivisuuden koettiin näkyvän melko voimakkaasti tämän päivän oppilaissa ja luokkatyöskentelyssä, kuten ”tämän päivän lapsissa näkyy semmoinen sinnin puute, että kaikki pitäis olla heti nyt valmista nopeasti ja tieto olla äkkiä otettavissa esimerkiksi kännykällä googlesta” (H5).

On impulssiherkkyyttä eli sieltä tulee vastauksia viittaamatta liittyä ne kysytyyn aiheeseen tai ei, se asia on pakko sanoa, mikä ensimmäisenä tulee mieleen. Ei jakseta yhtään odottaa. (H3)

Muita luokanopettajien kokemuksista nousseita oppilaiden oireiluina ja haasteina mainittiin alisuoriutumisen ja väsymys, kuten ”on semmosta väsymystä ja alisuoriutumista” (H2). Niiden lisäksi haasteeksi koettiin omista oloistaan oleminen ja vetäytyminen. Erityisesti hiljaiset ja vetäytyvät oppilaat koettiin luokassa haasteeksi, sillä heihin oli usein vaikea saada kontaktia, esimerkiksi ”sitten on näitä, jotka vetäytyy, eikä osallistu mihinkään, eikä oikeen reagoikaan mihinkään. Mää melkein sanoisin, että tämä on haastavinta, kun ei kuulu eikä näy, koska ne jää isossa ryhmässä” (H1).

On aika paljon näitä, jotka on ihan omista maailmoistaan, hiljaisia, ne saattaa olla hajuttomia ja mauttomia, ne voi olla ihan kilttejä eikä häiritse, mutta ne voi olla ihan jossain, ajatukset harhailee eikä kuuntele. (H1)

Luokanopettajat kokivat vetäytyvien oppilaiden jäävän vaille riittävää tukea ja ohjausta isoissa oppilasryhmissä. Sama ilmiö tuli esille myös Sandbergin (2016, s. 185) tutkimustuloksissa, jonka hän tiivisti, että useimmin oppilaat, jotka jäävät haaveilemaan omiin ajatuksiinsa tai vetäytyvät, jäävät herkästi vaille tarvittavaa tukea opettajalta.

## 6.2.2 Tukimenetelmät luokassa

Yhtenä tärkeimpänä tukitoimena luokanopettajat mainitsivat eriyttävän opetuksen eli opetuksen yksilöllistämisen oppilaiden tarpeiden mukaan, joka tukee oppilaan oppimista, kuten ”mä suhtaudun selkeästi niin, että me ei voida oppia kaikki samalla lailla, opetusta pitää eriyttää molempiin suuntiin” (H1). Eriyttäminen määritellään myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 30) kaiken opetuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi, joka perustuu oppilaantuntemukseen. Se nähdään ensisijaisena keinona ottaa huomioon koko ope-

tusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus. Huomiota kiinnitetään myös eri oppilaille ominaisiin oppimistapoihin ja työskentelyn rytmiin ja valmiuksiin, esimerkiksi ”jokainen oppijahan on erilainen, niin meidän on huomioitava se opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa” (H5). Näillä nähtiin olevan selvä yhteys oppilaan itsetuntoon ja motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen. Mäki-Havulinna (2018, s. 7) korostaa myös opetuksen eriyttämistä. Sillä voidaan säädellä opiskelun tavoitteita ja tukea oppilaiden oppimista eri tavoin ja menetelmin. Eriyttäminen on parhaimmillaan oppimisen esteiden ennaltaehkäisemistä.

Erilaisia oppijoita ne on kaikki. Mä pyrin esittämään asioita niin, että opetellaan asioita monella tavalla, erilaisilla tavoilla, jotta se sitten varmasti menisi jotakin kautta oppi jokaiselle perille. (H3)

Lisäksi myös yhteisopettajuus koettiin joustavaksi tukimuodoksi, sillä se mahdollistaa erilaiset ryhmäjaot oppituntien sisällä, esimerkiksi ”meillähän on tämä joustava yhteisopettajuus ja sehän on jo sinällään yks joustava tukimuoto, kun voidaan jakaa oppilaita erilaisiin ja erikokoisiin ryhmiin lapsen oppimisen mukaan” (H5). Myös Alajoki (2021, s. 175) ja Takala (2016, s. 17) korostavat inklusioajattelussa työparityöskentelyä ja yhteisopettajuutta, sillä tutkimusten mukaan ne tukevat ja vahvistavat opetusta ja siitä hyötyvät sekä oppilaat, opettajat että opetuksen laatu.

Luokanopettajat kertoivat valmistavansa ja muokkaavansa itse opetusmateriaalia oppilaan oppimisen tukemiseksi eriyttämisen näkökulmasta, esimerkiksi aistiyliherkkyydestä kärsivän oppilaan tueksi. Parikan ym. (2017, s. 61) mukaan oppimista voidaan tukea esimerkiksi poistamalla liialliset visuaaliset ärsykkeet, jotka häiritsevät oppimista ja siihen keskittymistä, esimerkiksi ”mää sain vinkin, että valoja voi välillä himmentää, se helpottaa muutamilla keskittymistä” (H3).

On esimerkiksi eriyttävää lukemista, esimerkiks yhdelle lapselle tehty oma lukuvihko, että hän ei luekaan samaa lukukirjaa mitä muut lukee, vaan sillä on vihko, josta on karsittu värit pois, yletön kuvamäärä pois, teksti on isompaa ja harvempaa ja siitä otetaan se lukuläksy. Tasolta se kuitenkin ihan samantasoista tekstiä kuin muillakin, mutta ne ylimääräiset aistiärsykkeet on karsittu pois. (H3)

Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä paljon erilaisia tukikeinoja neuropsykiatristen oppilaiden oppimisen tukemiseksi ja auttamiseksi. Struktuurin tärkeyttä



korostivat kaikki haastateltavani. Selkeä yhteinen päivän aloitus ja lopetus. Koulupäivän aluksi käydään yhdessä läpi päivän ohjelma. Karhu (2018, s. 42) ja Parikka ym. (2017, s. 117) painottavat myös struktuurin ehdotonta tärkeyttä, sillä yhteisesti sovittujen sääntöjen ja toimintaohjeiden laatiminen ja noudattaminen helpottavat kaikkien oppilaiden koulupäivää merkittävästi. Struktuurien tarkoituksena on neuvoa ja ohjata ennakoivasti ja luoda näin turvallisuudentunnetta koko kouluyhteisössä.

Päivä aloitetaan aina yhdessä tervehtimällä huomenta ja tervetuloa kouluun, mukava nähdä tai jotain tämmöistä ja sitten esittelen päivän rakenteen, mikä päivä on tänään ja mitä meillä on lukujärjestyksessä, ja sitten siellä on aina tarkemmin, esimerkiksi jos on suomen kieltä, niin siinä voi lukea vielä että kirjoittamista. Ja siinä on myös kuvattu kaikki, välitunnit ja ruokailut. (H1)

Meillä on rutiininomainen päivän alku, katsotaan aamulla päivän järjestys, että kaikki tietää mitä on tulossa. Struktuuri on mun tärkein ja se mihin mä ite uskon ja osaksi myös kantapäähän kautta joutunut oppimaan silloin, että paras tapa pitää kaikki mukana, on pitää huolta se, että kaikki tietää ja se että kaikilla on turvallinen olo siitä mitä tapahtuu seuraavaksi. Mä ajattelen, että mitä enemmän luokassa on oppilaita, joilla neuropsykiatrista oireilua, sitä strukturoidumpaa sen elämän pitää olla. (H4)

Lisäksi luokanopettajat pitivät päivän toiminnassa ja luokan kaikessa työskentelyssä tärkeinä rutiineja, kuten ”meillä on paljon rutiineja, jotka määrittää päivän kulkua, sillä tietty tuttu struktuuri ja toimintatapa helpottaa meidän kaikkien päivää” (H5). Rutiininomainen työskentelytapa tuo koulupäiviin tuttuutta ja turvallisuutta ja ohjaa oppilaita itseohjautuvuuteen. Karhu ym. (2018, s. 43) ja Berliner (2004, s. 202) korostavat myös rutiinien merkitystä luokkahuoneiden arkitilanteissa.

Sitte meillä on tietyt säännöt tai rutiinit, että kuka pääsee pesemään eka kädet tai ketkä on ekanä jonossa tai muuta niin kyllä ne tuo lapsille semmosta turvallisuutta kun nekin tietää ennakkoon mitä tapahtuu seuraavaksi. (H2)

Heti aamulla katotaan päivän ohjelma, mitä tänään tapahtuu ja missä järjestyksessä ja milloin on välitunnit ja tulee siinä se päivän runko, että oppilaat tietää etukäteen että minkälaisia asioita tänään tehdään, koska se rauhoittaa monia. (H3)

Kuvat taululla sanojen tukena helpottivat luokanopettajien kokemusten mukaan myös merkittävästi neurokirjon oppilaita erilaisten asioiden muistamisessa ja asioiden muistiin palauttamisessa. Esimerkiksi ”meillä on tuommoset kuvakkeet päivän lukujärjestyksessä, että mitä aina tapahtuu ja läksyt on myös kuvina” (H2). Luokanopettajana on tärkeää huomioida, että osalle oppilaista useamman

aistikananvan kautta tuleva tieto jää paremmin mieleen. Karhu ym. (2018, s. 19) ja Parikka ym. (2017, s. 168) korostavat, että selkeiden sanallisten ohjeiden lisäksi myös visuaalinen tukeminen, esimerkiksi kuvakorttien käyttäminen sanallisten ohjeiden tukena on hyvä lisätuki oppilaille. Esimerkiksi ”päivän kulku näkyy taululla kuvien kans. Se helpottaa muistamista ja asioiden mieleen painamista” (H3). Myös Parikan ym. (2022, s. 50) mukaan keskeistä opetuksessa on monikanavaisuus, sillä autismikirjon lapsi oppii pääsääntöisesti tehokkaammin muilla keinoilla kuin kuuntelemalla.

Osa neuropsykiatristen oppilaiden tukemiseksi käytettävistä tukimuodoista on ennakoivia, esimerkiksi luokkatilan, istumapaikan ym. järjestäminen etukäteen mahdollisimman toimivaksi. Esimerkiksi ”istumajärjestyksen mä mietin aina tosi tarkkaan, kun sillä on niin paljon merkitystä” (H3). Oppimista voidaan helpottaa myös ennakkoon annetulla pienellä kotitehtävällä tai tukiopetuksella, kuten ”mä käytän ennakkoon annettavaa tukiopetusta, se on minusta mitä mainioin tapa” (H1). Sen ansiosta uuden tiedon vastaanottaminen ja sisäistäminen oppitunnilla on helpompaa, kun sitä on opiskeltu jo vähän etukäteen. Tällaista ennakoivaa tukiopetusta korostavat myös Parikka ym. (2017, s. 69). Sandberg (2018, s. 104) puolestaan painottaa oppimisympäristön muokkaamista esimerkiksi pulpettien sijoittamisella niin, että se tukee oppilaiden oppimista ja lisää turvallisuuden tunnetta.

Tosi paljon mietitään istumajärjestyksiä, sitte meillä on tämmöistä ennakoivaa tukiopetusta ja käytetään myös tämmöisiä ennakoivia kotitehtäviä pienimuotoisesti joidenkin lasten kohdalla. (H5)

Muita tärkeiksi ja toimiviksi kokemiaan tukitoimia luokkaopetuksessa luokanopettajat mainitsivat esillä olevat kertotaulut ja kirjainmallit, kuten ”liimataan pulpetin kanteen kertotauluja ja kirjainmalleja tai luokan seinälle näkyville” (H1). Lisäksi sermien ja kuulosuojaimien käyttömahdollisuus, jos näköyhteydet tai äänet häiritsevät. Muita hyviksi koettuja keinoja olivat valojen himmentäminen, tehtävääntojen pilkkomiset ja toiminnan jaksottaminen lyhyempiin opetushetkiin, kuten ”mulla on yleensä luokassa 15 minuutin toimintajaksot ja taululla

yleensä aina näkyvissä 1...2...3...eli mitä tehdään ensin, mitä sitten ja mitä lopuksi” (H4). Myös Parikka ym. (2017, s. 174) suosittelevat esimerkiksi Time Timeria ajanhallinnan visualisoimiseksi, sillä se näyttää oppilaalle tehtävään annettun ajan ja sen kulumisen.

Meillä on sermejä käytössä, että jos toiseen on katkaistava näköyhteys, niin mää laitan niitä. Ja kuulosuojaimia on käytössä, jos äänimaailma häiritsee. Sitten mää himmennän valoja, jotta aistiärsykkeet vähän lievenis, sitten tehtävänanto täytyy palastella, vähän kerrallaan sellaisille, jotka ei voi ottaa vastaan monta tehtävää. (H3)

Mulla on käytössä Time Timer. Ja sitten on kuulosuojaimia tuossa aina tarjolla, jos joku kokee niitä tarvitsevansa, niin aina saa hakea. (H4)

Yhteenvetona voin todeta, että luokanopettajien kokemuksissa oli paljon erilaisia tukimenetelmiä, joilla oppilaiden oppimista ja koulupäivän kulkua voitiin tukea ja helpottaa. Useat niistä ovat helposti toteuttavissa ja tukevat koko luokan työskentelyä. Myös Karhu (2018, s. 42) ja Parikka ym. (2017, s. 147–149) korostavat ohjeiden antamista pienissä osissa ja tarpeen mukaan numeroimalla (1.. 2.. 3) ”ensin, sitten, lopuksi” työskentelyn tai tehtävien vaiheita. Lisäksi he painottavat kuvatuken käyttämisen merkitystä sanallisten ohjeiden rinnalla.

### 6.2.3 Koulutuksen ja työkokemuksen merkitys

Luokanopettajat pohtivat paljon koulutuksen ja työkokemuksen merkitystä oppilaiden tukemisen näkökulmasta. Näistä työkokemuksen merkitys nousi koulutustakin merkittävämmäksi oman opettajuuden näkökulmasta. He kokivat, että koulutus antaa hyvän ja tukevan pohjan omalle ammatillisuudelle, mutta teorian merkityksen ymmärtää paremmin vasta käytännön työssä ja useampien vuosien työkokemuksen jälkeen. Osalla luokanopettajista oli omasta luokanopettajakoulutuksesta kulunut aikaa enimmillään jo useampia kymmeniä vuosia ja he kokivatkin, ettei sen ajan koulutus osannut vastata tämän päivän haasteisiin. ”Sen aikainen koulutus oli vähän erilaista, ei siinä kyllä näihin asioihin saanu mitään, että kaikki se tietotaito, mitä on tullut, on tullut työkokemuksen myötä”

(H3). Osa luokanopettajista osasi erityisesti näin jälkeenpäin arvostaa opiskeluaikoina tehtyjä valintoja opintojen sivuainevalinnoissa ja niistä saamaansa tietoa, kuten ”mää oon silloin opiskeluaikana suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot” (H2). Näiden opiskeluaikaisten lisäopintojen koettiin olevan hyödyksi erityisesti työuran alkuvaiheessa, mutta myös myöhemminkin.

Mää oon ollut tosi kiitollinen siitä, että otin erityispedagogiikan sivuaineeksi aikoinaan, se on ollut mulle semmonen tuki, jolle rakentaa. Sitten mulla oli ensimmäinen pikäaikainen työnantaja siinä mielessä hyvä, että siellä oli toimivat nepsypalvelut. Kyllähän se koulutus tuo tuntemusta, mutta se että kohtaa niitä tilanteita oikeasti, niin kyllähän se on oppimista koko ajan. (H4)

Haastatteluissa nousi myös esille, että kouluttautumalla työn ohessa, on mahdollista saada ajankohtaisempaa tietoa ja tukea opetustyöhön. Koulutuksesta ja työkokemuksestakin huolimatta luokanopettajat kokivat, että opettajan työ on jatkuvaa oppimista ja he kokivat usein riittämättömydentunnetta. Metsäpelto ym. (2020, s. 3) toteavatkin, että opettajan asiantuntijuuden perusta syntyy luokanopettajien yliopistokoulutuksessa ja kehittyy koko työuran ajan.

Itse oon matkan varrella kouluttautunut, luen aika paljon, pidän siitä niinku sillä tavalla itse huolen, että ne semmoiset omat voimavarat ja semmoisen kohtaamistaidon ja oireiden tietynlaisen tunnistamisen hallitsen, ja koenkin kyllä, että sellainen hallinta mulla on, mutta se on vain sellainen jatkuva riittämättömyyden tunne, että sä et ehdi, et sä pysty, sulla ei ole tiloja eikä mahdollisuuksia, ei riittävästi aikuisia rinnalla niin paljon, että tulisi itselle sellainen vahva tunne, että lapsi on saanut kaiken sen tuen mikä hänelle kuuluisi. (H5)

Joku luokanopettajista koki, että koulutuksiin on vaikea päästä, toisen mielestä koulutuksia on kyllä tarjolla ja mahdollisuus niihin osallistua, jos vain haluaa ja jaksaa, kuten ”koulutuksia olis varmasti niinku että ois voinu hakeakin, että ehkä se on ollut enemmän itsestä kiinni” (H2). Samoin useimmat luokanopettajista kokivat, että myös kirjallisuutta aiheesta on paljon, mutta toinen asia on sitten, että jaksako työpäivien jälkeen vielä lukea ammattikirjallisuutta. Opettajan työ muuttuu koko ajan ja on pysyttävä ajan hermolla. Kontu ja Pirttimaa (2016, s. 111) muistuttavatkin, että opettaja työskentelee jatkuvassa muutoksen tilassa, sillä käsitykset oppimisesta ja koko ympäröivä yhteiskunta muuttuvat koko ajan. Tämä haastaa opettajia jatkuvaan uudistumiseen.

Mää oon oottanut, että pääsisin siihen koulutukseen, mutta en ole päässyt vielä, mahdollisuuksia on ollut, mutta ajankohta on ollut huono tai sitten se kurssi on tullut

täyteen. Kirjallisuuttahan aiheesta on paljonkin, mutta se on sitten eri juttu jaksako lukea työpäivien päätteeksi. Nytkin on repussa ollut pitkään yks aiheeseen liittyvä kirja, mutta en oo ehtiny tai jaksanu lukea sitä. (H3)

Mä en ole hakeutunutkaan koulutukseen, mutta kyllähän niitä tulee aika useinkin sähköpostiin, että se on itsestä kiinni, mutta mä luen kyllä kirjallisuutta, ehkä sen kautta oon saanut uutta tietoa. (H1)

Työvuosien mukanaan tuoma kokemus nähtiin merkittäväksi tekijäksi luokanopettajien kokemuksissa tuen tarpeiden tunnistamisessa ja niitä sovellettaessa. Työkokemuksen myötä kasvoi myös luottamus omaan opettajuuteen, kuten ”pitkä työkokemus on kyllä auttanut ja täytyy todeta, että sen myötä tullut semmoinen luottamus omaan näköalaan näissä asioissa on aika vahva....kun vain aika ja resurssit riittäis” (H5). Kokemuksen myötä opettaja oppii soveltamaan tietoa, kun saa teoreettisen tiedon rinnalle monipuolista käytännön tietoa.

Työkokemus on auttanut eniten. Yleensä aina sitten löytyy niinku menneiltä vuosilta joku samantyylinen oppilas kenen kanssa on kokeillut jotain juttua ja sitten sitä osaa niinku ehkä soveltaa semmoisen samantyyllisen oppilaan kanssa. (H2)

Työkokemuksen merkitys nousi luokanopettajien kokemuksissa esille myös oppilaantuntemuksen näkökulmasta, sillä sen syntymiseen tarvitaan aikaa ja kokemusta. He korostivat oppilaantuntemuksen olevan oppimisen ja kaiken koulu-työskentelyn yksi tärkeimpiä tekijöitä. ”Oppilaantuntemus on kaiken a ja o” (H5). Sen koettiin helpottavan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, esimerkiksi ”oppilaantuntemus on tosi isossa osassa, että saa siihen oppilaaseen luotua semmoisen hyvän ja luottavaisen suhteen ja sitten kun siinä on hyvä suhde taustalla, niin se auttaa tosi monessa asiassa” (H2).

Silloin kun lasta ei vielä oikein tunne, kyllä se silloin aina niinku mietityttää enemmän, että pitääkö tai onko mun nyt hyvä toimia näin vai joustaa vai olla ehdoton vai antaa periksi, että mikä on niinku oikea toimintatapa. Sitten kun oppii tuntemaan sen lapsen ja lapsikin oppii mun tavan toimia ja että miten luokassa toimitaan, niin mun mielestä se poistaa nepsy-lapselta semmoista ylimääräistä huolta ja tietynlaista oireilua, kun tietää mitä tapahtuu. (H2)

Lisäksi oppimisen näkökulmasta hyvä oppilaantuntemus on perusta opetuksen sopivalle ja oikeantasoiselle eriyttämiselle, kuten ”on tunnettava oppilas, että tie-

tää missä mennään, millaista tukea tai apua tarvitsee” (H4). Myös Kontu ja Pirttimaa painottavat (2010, s. 111), että lapsen tunteminen on luokanopettajan työssä pedagogisen kohtaamisen ja oppimisen tukemisen perusta.

#### 6.2.4 Moniammatillisen yhteistyön tuki

Luokanopettajien kokemusten mukaan yhteistyön merkitys korostuu neuropsykiatristen oppilaiden kohdalla, sillä yhteistyö heidän kohdallansa on usein tiiviimpää ja säännöllisempää. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 62) ja Parikan ym. (2017, s. 100) mukaan toimivan yhteistyön merkitys korostuu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden perheiden kohdalla, koska silloin yhteistyötä tehdään entistäkin säännöllisemmin ja tiiviimmin lapsen oppimisen ja kouluviihtyvyyden tukemiseksi. Luokanopettajat kokivat koulun ja kodin välisen yhteistyön tärkeimmäksi yhteistyön muodoksi ja koko opettajan työn tukipilariksi. Luottamuksen muodostaminen ja ylläpitäminen nousi yhteistyön perustaksi, kuten ”mun mielestä yhteistyö kotiin on aivan oleellisen tärkeää, ne tuntee sen oman lapsen ja tietää mitä tapahtuu. Meidän tärkein on se luotto toiseen” (H4). Luokanopettajien kokemuksista heijastui arvostus ja kunnioitus oppilaan huoltajia kohtaan lapsensa parhaina asiantuntijoina. Yhteistyön tavoitteeksi määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 62) oppilaan kasvatuksen ja opetuksen tukeminen. Toimiva yhteistyö edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Myös Parikka ym. (2017, s. 100) painottavat, että vanhemmat tuntevat oman lapsensa parhaiten, ja koulun aikuiset taas ovat opettamisen parhaat asiantuntijat ja näiden kahden näkökulman yhteensovittaminen vaatii avointa ja toisia kunnioittavaa yhteistyötä.

Yhteistyö vanhempien kans on kyllä äärettömän tärkeä ja meidän pitää muistaa kunnioittaa sitä vanhempien viisautta ja näkemystä siitä heidän oman lapsen kohdalla. Vanhemmathan ovat parhaita asiantuntijoita oman lapsen kohdalla. Kuunteleminen ja kunnioitus on tärkeää. (H3)

Yhteistyön merkitystä korostettiin myös tiedon kulun välittämisessä koulun ja kodin välillä. Luokanopettajat kokivat, että kotona on tärkeä tietää, miten koulupäivä on sujunut ja vastaavasti taas opettajan työn kannalta on tärkeä kuulla tärkeimmät oppilaan kotikuulumiset, jotka mahdollisesti vaikuttavat oppilaan koulupäivän kulkuun. Tällaisia ovat esimerkiksi väsymys tai haasteet kotitehtävien tekemisessä. Säännöllinen ja avoin tiedonkulku molempiin suuntiin tukee lapsen kokonaiskasvatusta ja oppimista. Lisäksi Parikan ym. (2017, s. 100) mukaan se, että vanhemmat saavat tietoa koulun toiminnasta, vahvistaa kodin ja koulun yhteistä kasvatuskumppanuutta.

Tärkeintä on olla yhteistyössä vanhempien kanssa, että kuullaan, että miten siellä on, kun monet nepsy-lapsethan on tosi väsyneitä koulun jälkeen, koska tää kaikki valot, äänet ja tungos, nehän saattaa olla osalle hirveän raskasta. (H1)

Kyllähän neurokirjon lasten kanssa joutuu tai saa olla enemmän kotiin yhteydessä, soitellaan ja viestitellään, että miten on päivä mennyt, onko läksyt sujuneet tai miten on viikko mennyt, niin vanhemmatkin pysyy sitten kärryillä siitä, että miten koulussa sujuu, ja myös me saajaan tietoa kotoa, miten kouluasiat siellä näyttäytyy. (H2)

Luokanopettajien kokemusten mukaan yhteistyö kodin ja koulun välillä sujui pääosin mutkattomasti, mutta silloin tällöin he olivat kokeneet myös haasteita huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Suurimpana haasteena he kokivat perheiden erilaisuuden ja erilaiset tarpeet ja toiveet yhteistyölle.

Se on kaikista tärkein, mutta se on myös kaikista haastavin, kun perheitä on niin erilaisia ja osalla on tarve jutella enemmän ja osa on taas tai on niin päin, että opettajan olisi tarve saada perhe enemmän yhteistyöhön. Mutta perheet on mun mielestä se, että perheen kanssa saa hyvän ja luottamuksellisen suhteen, niin se on kaikista tärkeintä. (H4)

Joskus yhteistyön haasteeksi oli noussut kodin ja koulun erilaiset näkemykset tai jopa se, että vanhemmat kieltäytyivät kokonaan osallistumasta minkäänlaiseen yhteistyöhön, kuten ”sen haasteena on joskus se, että koti on niin kouluvastainen, että...” (H1). Toisinaan koko koulun toiminta saatettiin nähdä negatiivisessa valossa eikä yhteistyötä pidetty sen vuoksi tarpeellisena tai yhteistyön onnistumiseen tarvittiin aikaa ja ymmärrystä.

Vielä ei ole tullut vastaan semmoista vanhempaa, joka olisi täysin kieltäytynyt yhteistyöstä, tai ei niinku ollenkaan näkisi mitään lapsen haasteita eikä ymmärtäisi, mikä koulussa mättää, mutta haasteita on ollut...Yleensä aina lopulta löytynyt se yhteinen sävel ja päästy etenemään siinä sitten. (H3)

Kaikista haastavin on totta kai se, että koska perheitä on niin erilaisia. ..ja lapsen näkökulmasta eletään usein vuosia ennen kuin päästään esimerkiksi tutkimuksiin, jos huolia on herännyt, jos vanhemmat eivät ole yhteistyöhaluisia siinä kohtaa. (H4)

Yhteistyön haasteista huolimatta, sen toimivuuden perustaksi luokanopettajat korostivatkin kokemustensa kautta rehellisyyttä ja aitoa vuorovaikutusta sekä rohkeutta ottaa esille kaikenlaiset asiat, vaikeammatkin huolen aiheet. Myös Vitka (2021, s. 80) määrittelee hyvään yhteistyöhön kuuluvaksi rehellisyyden, luottamuksen ja arvostuksen.

Mutta myös se rohkeus kertoa, että koulussa näyttää tältä. Ja sitten muistaa sekin, että molemmat ovat oikeassa ja se, että lapset voivat olla niin erilaisia kotona ja koulussa, että ymmärtää puolin ja toisin se. (H3)

Oppilaan oppimis- tai käyttäytymishaasteiden tukemisessa toimivan yhteistyön merkitys korostui, ja sen avulla luokanopettajat kokivatkin saaneensa aikaan hyviä tuloksia. Yhteiset tavoitteet huoltajien kanssa ja ”yhteiseen hiileen puhaltaminen” koettiin arvokkaana tukena sekä oppilaan tukemisessa että oman opettajuuden näkökulmasta.

Mä oon laittanut tällaisen tavoitevihon käyttöön niille, joiden kanssa on oikeasti haastetta. Siinä on vihkoon kirjoitettu joku yksi tavoite ja päivän päätteeksi katsomme, miten siinä onnistuttiin, ja aina kun päivä on mennyt hyvin, saa tarran, joskus puolikkaan tai sitten ei ollenkaan. Ja kun kymmenen tarraa on täynnä niin vanhempien kanssa on yhdessä sovittu, että kotona tulee joku palkinto. Ja ne tavoitteetkin on sovittu yhdessä vanhempien kanssa, esimerkiksi nyt on ollut, että tottelen kaikkia aikuisia, myös ohjaajaa, kun se on ollut tosi vaikeeta välillä. (H3)

Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisäksi luokanopettajat pitivät erittäin tärkeänä myös yhteistyötä työkavereiden kanssa, varsinkin oman työtiimin kanssa, esimerkiksi ”kollegoilta saa apua, kun keskustelee toisten kanssa, niiltä tulee usein hyviä vinkkejä” (H3). He kokivat, että lähimmän tiimin kanssa voi jakaa huolet ja murheet ja heiltä saa paljon tukea ja apua omalle opettajuudelle.

Meillä on täällä semmoinen työkuultuuri, miten toimitaan, se on se, että on avoimuus eikä ole tarvinnut teeskennellä, jos luokassa on ongelmia. Aina voi mennä sanomaan työkaverille tiimiin, että mitä mä teen tän oppilaan kans...Meillä jaetaan tukea ja neuvoa avoimesti. Aina on tullut joku auttamaan tai aina keksinyt jonku hyvän neuvon. (H1)

Kollegan kanssa saatan monesti jutella, että mitä ajatuksia sulla tulee ja sitten kun saa sanottua sen ongelman ääneen ja ne omat tuntemukset, niin voi olla et ite keksii jo siinä vaiheessa jonkun ratkaisun. (H2)



Yhteistyö koulunkäynninohjaajan ja laaja-alaisen erityisopettajan kanssa koettiin erittäin tärkeiksi sekä oppilaan että opettajan itsensä näkökulmasta. Luokanopettajan ja erityisopettajan työparityöskentelyä, yhteisopettajuutta, pidetään esimerkiksi Takalan ym. (2020, s. 139) mukaan kolmiportaisen tuen ja inklusion toteuttamisena parhaimmillaan, mutta kenenkään luokanopettajan kokemuksissa tämä yhteisopettajuuden työparimuoto ei noussut esille. Sen sijaan kokemuksissa korostui erityisopettajalta saama konsultaatioapu, kuten ”erkka on tosi tärkeä, ollaan sen kans puhuttu näistä oppilaista, mutta se vain on liian harvoin, kun hän tulee joka toinen viikko” (H4). Erityisopettajan tuki koettiin tärkeäksi oppilaiden tuen tarpeissa, mutta tarvetta erityisopettajan työpanokselle olisi paljon nykyistä enemmän, kuten ”mehän tarvittaisiin paljon enemmän erityisopettajan tunteja meidän luokkaan” (H5). Myös Alajoki (2021, s. 100,) korostaa inklusion perustuvan yhteistyöhön, jossa erityisopettajan kanssa toteutettu yhteisopettajuus tai koulunkäynninohjaajan tuki ovat tärkeä osa inklusiivista koulutyötä.

Erityisopettajan kanssa yhteistyö on erittäin tärkeää ja koulunkäynninohjaaja on sitten niinku jokapäiväinen arjen tuki, joka auttaa siinä arjen työssä. Näiden tuki ja apu on kyllä korvaamatonta tässä työssä sekä oppilaille että myös mulle itselle, koko tälle luokalle. (H4)

Perheiden, lähimpien kollegoiden ja erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi, luokanopettajat nostivat kokemuksiansa kautta esiin moniammatillisen yhteistyön merkityksen erityisesti juuri neuropsykiatristen oppilaiden kohdalla. ”Tärkeää on tällöinen moniammatillinen yhteistyö, varsinkin kun on kyse käyttäytymisen haasteita niin yhteistyötä tehdään kuraattorin, psykologin, erityisopettajan ym. kanssa” (H2). Nepsy-tiimin tukea ja yhteistyötä asiantuntijoiden kanssa luokanopettajat olisivat kaivanneet enemmänkin.

Täällä on tuo nepsytiimi, niin sieltä ehkä toivoisi vielä enemmän tiiviimpää yhteistyötä heidän kanssaan. Sieltä on kerran käynyt työntekijät katsomassa luokassa miten täällä työskennellään ja mitä voisi tehdä ja sieltä sain silloin esimerkiksi tuon vinkin, että valoja voi välillä himmentää, ja onneks tässä luokassa voi. (H3)

Moniammatillisen yhteistyön eri yhteistyömuotoja, erityisesti kuraattorin ja psykologin palveluja, luokanopettajat pitivät oppilaiden huolien kannalta erityisen

tärkeänä. Mutta luokanopettajien kokemusten mukaan resurssien riittämättömyyden takia tukea ei ole mahdollista saada ajoissa, jos aina edes ollenkaan. Huomattava on, että se on lakisääteisesti määritelty kaikille oppilaille saatavilla olevaksi yhteistyömuodoksi. Nykänen ym. (2017, s. 309) määrittelevätkin moniammatillisen yhteistyön kytkeytyvän keskeisesti oppilashuoltotyöhön. Sen pyrkimyksenä on edistää oppilaan koulunkäynnin lisäksi täysipainoisen elämän sujumista etsimällä ratkaisuja mahdollisiin ongelmiin. Se on aina vuorovaikutteista toimintaa ja perustuu oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin.

Tällä hetkellä kyllä koen, että resurssien riittämättömyyden takia just kuraattori, terveydenhoitaja tai koulupsykologipalvelut varsinkin, on jo niin kaukana tästä arjesta, ettei sitä enää edes mieti...tuntuu usein, että on aika silleen omillaan tässä. (H4)

Kyllä toivois kovasti semmosta resurssilisää, että kyllähän meillä kuraattori- ja koulupsykologipalvelut on hyvin kuormittuneita, että ei niin kuin saada sitä palvelua niin paljon kun tarvittaisiin, että asioita joihin pitäisi pystyä puuttumaan aika äkkiä, niin jonot on niin pitkiä, että monet ongelmat ehtii lisääntyä. (H5)

Yhteenvetona voin tiivistää, että inkluusio ajatuksena oli luokanopettajille tärkeä ja arvokas, mutta se vaatisi tasa-arvoisesti toteutuakseen enemmän resurssia. Pitkien työkokemusten seurauksena luokanopettajista oli tullut oman työnsä asiantuntijoita neuropsykiatristen oppilaiden tuen tarpeiden tunnistamisessa ja ennakoinnissa. Ennakoivaa tukea he toteuttivat esimerkiksi tietoisella oppimisympäristöjen ja oppimismenetelmien muokkaamisella. Työkokemus oli luokanopettajien kokemusten mukaan merkittävä tekijä tuen tarpeiden tunnistamisessa ja toimivien tukimenetelmien suunnittelussa ja toteutuksessa. Luokanopettajakoulu tus ei heidän kokemusten mukaan antanut juuri eväitä erilaisten oppijoiden tukemiseen. Oppilaiden riittävän tuen saamisen esteenä he näkivät puutteelliset resurssit. Luokanopettajat pitivät kaikenlaista yhteistyötä tärkeänä sekä oppilaan että oman opettajuuden näkökulmasta. Yhteistyömuodoista tärkeimmäksi he nostivat koulun ja huoltajien välisen yhteistyön sekä molemminpuolisen arvostuksen ja kunnioittamisen.

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa tuon esille tutkimukseni keskeisimmät tulokset ja niiden pohjalta muodostuneita omia johtopäätöksiä. Esittelen tässä luvussa omat tutkimustulokseni ja vertailen niitä myös aikaisempiin tutkimustuloksiin. Omina erillisinä kappaleina pohdin lisäksi tutkimukseni luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimuksen haasteita ja näkökulmia. Tämän tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta työssään yleisopetuksessa. Tämän lisäksi halusin tutkimuksessani selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on käyttämistään tukimenetelmistä neuropsykiatristen oppilaiden oppimisen tukemiseksi.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Luokanopettajat kokivat inklusion kauniina ja tärkeänä tavoitteena. He korostivat jokaisen lapsen ainutlaatuisuutta ja tasavertaista oikeutta osallistua opetukseen ikäluokkansa mukana. Kaikki haastatteleman luokanopettajat olivat kokeneet joko tällä hetkellä tai aikaisemmassa työssään eri koululla resurssien riittämättömyyttä, jonka kokivatkin haastavan omaa opettajuuttaan välillä kovastikin. Myös Alajoen (2021) tutkimustulokset osoittavat, että riittämättömyyden ja ristiriitaisuuden tunne opettajien kokemuksissa inklusiosta ja resurssien kohdentamisesta koettiin haasteena. Luokanopettajien näkökulmasta hän toteaa inklusion olevan nykyisellään haastava toteuttaa ja minun tutkimustulokseni tukevat näitä tuloksia.

Omassa tutkimuksessani riittämättömydentunnetta aiheutti muun muassa koulunkäynninohjaajaresurssin epävarmuus, joka saattoi muuttua yhtäkkiä. Luokanopettajat pohtivat riittämättömiä resursseja sekä oppilaiden riittävän tuen saannin että oman opettajuuden näkökulmasta, ja kokivat etteivät voi toteuttaa työtään parhaaksi kokemallaan tavalla. He kokivat, että aika ei riitä, tilat

eivät riitä, eikä ole riittävästi aikuisia lasten riittävien tukitoimien mahdollistamiseksi. Myös Heikosen (2020, s. 66) tutkimustulosten mukaan riittämättömyyden tunnetta voi aiheuttaa epävarmuus ja odottamattomat tilanteet sekä erityisoppilaiden jatkuva lisääntyminen yleisopetuksen luokissa.

Luokanopettajat kokivat omien kokemustensa kautta neuropsykiatristen oppilaiden tukemiseksi hyvinä tukimenetelminä ennakoivat tukimuodot, esimerkiksi ennakoivan tukiopetuksen, struktuurin oppimisympäristössä ja eriyttävän opetuksen eli yksilöllistämisen jokaisen oppilaan oppimisen ja tuen tarpeiden mukaan. Näiden lisäksi luokanopettajat korostivat rutiininomaista työskentelyä ja tunnetaitojen jatkuvaa käsittelyä kaikissa kouluarjen tilanteissa, sillä niiden koettiin helpottavan jokaisen oppilaan koulupäivää. Samansuuntaisia olivat myös Alajoen (2021) tutkimustulokset, joissa korostuivat hyvä suunnittelu ja ennakointi toimivan inklusion edellytyksenä.

On tärkeää huomata, että luokanopettajat eivät juurikaan käyttäneet lääketieteellisiä termejä kuvaillessaan neuropsykiatrisia oppilaita. Vain muutamassa kohdassa haastatteluissa tuli esille lääketieteellinen diagnoosi nimeltä mainittuna. Tämä kertoo mielestäni juuri siitä, mikä haastatteluissakin tuli ilmi, että piirteitä on paljon, mutta diagnooseja vähemmän huolimatta siitä, että nykypäivänä esimerkiksi Lundströmin ym. mukaan (2021, s. 5) autismikirjon esiintyvyys on lisääntynyt kaikkialla maailmassa johtuen diagnosoinnin helpottuneista kriteereistä.

Mielestäni oireiden kuvailu diagnoosien sijaan on kouluarjessa inhimillisempää ja lapsen yksilöllisyyden arvostuksen näkökulmasta oikeutetumpaa. On tärkeää, että lapsi tunnetaan paremmin omana yksilönä omine piirteineen, kuin diagnosoituna oppilaana. Lisäksi on tärkeää muistaa, että tietty neurokirjon oire tai diagnoosi on vain yksi ominaisuus oppilaassa ja sen vuoksi jokainen oppilas tulee kohdata ainutkertaisena yksilönä ilman lääketieteellistä luokitusta. Näihin perustuen olisikin entistä tärkeämpää tarkastella lääketieteellisen oirekuvan sijaan kaikkia eri neuropsykiatrisia häiriöitä monitahoisena ja -oireisena oireyhtymänä ja tukea oppilasta kokonaisvaltaisesti huomioiden erilaiset hoito-, kuntoutus- ja tukimuodot.

Sandbergin (2018, s. 12) mukaan lasten neuropsykiatrisia piirteitä koulun arjessa opettajan näkökulmasta on tutkittu vähän ja hänen mukaansa niitä on useimmin lähestytty juuri lääketieteellisestä ja diagnostisesta näkökulmasta, jolloin pedagoginen näkökulma on jäänyt vähemmälle huomiolle. Tähän tutkimukseeni valikoituneilla luokanopettajilla oli pitkäköjen työkokemusten kautta kertynyt runsaasti erilaista kokemusta erilaisista oppijoista ja tukimenetelmistä, joilla oppimista voidaan tukea ja helpottaa. He pohtivat kokemustensa kautta riittävää ja oikein kohdennettua tukemista juuri pedagogisesta näkökulmasta.

Lisäksi omissa tutkimustuloksissani tuli esille myös se, että neuropsykiatrisista oppilaista helppoiten tukea saavat äänekkäimmät ja levottomimmat oppilaat, sillä ne huomataan ”massasta” nopeasti. Sen sijaan hiljaiset ja omiin oloihinsa vetäytyvät saattavat herkästi jäädä huomioimatta isoissa oppilasryhmissä. Tämä tuli esille myös Sandbergin (2016, s. 185) tutkimustuloksissa, jossa hän tiivisti, että useimmin opettaja osaa huomioida luokassa ne oppilaat, joilla on keskittymisen ja impulsiivisuuden vaikeutta, mutta vastaavasti oppilaat, jotka jäävät haaveilemaan omiin ajatuksiinsa tai vetäytyvät, jäävät herkästi vaille tarvittavaa tukea opettajalta.

May ym. (2012, s. 444) ovat todenneet, että tutkimusten mukaan koulujen antama tuki vaihtelee huomattavasti eri koulujen välillä. Omaan tutkimukseeni osallistuneilla luokanopettajilla oli myös erilaisia kokemuksia koulun antamasta tuesta. Ne näkyivät esimerkiksi suurina eroina luokan oppilasmäärissä, luokka-kohtaisen ohjaajan tai erityisopettajan tuntiresurssien määrässä, jotka vaikuttivat suoraan oppilaiden saaman tuen määrään ja laatuun.

Muutamien lähivuosina tehtyjen tutkimusten tulosten (Bölte ym. 2021, s. 9, 11; Ward ym. 2021, s. 5–6) mukaan kouluhenkilökunta kokee, ettei heillä ole valmiuksia opettaa oppilasta, jolla on neuropsykiatrinen häiriö. Sitä vastoin minun tutkimukseni tulokset eivät tue näitä tuloksia, sillä kaikki haastatteleman luokanopettajat kokivat omat valmiudet tukemiseen ja auttamiseen hyviksi, jopa ihan riittäviksikin, jos vain aikaa, jaettuja tiloja ja aikuisia olisi enemmän. Tämä selittyy sillä, että kaikilla haastattelemillani luokanopettajilla oli kertynyt työkokemusta jo vähintään kymmenen vuotta, osalla reilusti enemmänkin eli heitä

voidaan pitää asiantuntijaopettajina, joilla on kokemuksen mukanaan tuomaa tuntemusta ja taitoa soveltaa kokemaansa eri tilanteissa. Tätä tukee myös Tynjälän (2004, s. 176) määritelmä, jonka mukaan asiantuntijuus on tietämistä ja arviointia ja se auttaa ennakoimaan työssä mahdollisesti eteen tulevia haasteita. Nämä ennakoivat tukimuodot, esimerkiksi istumajärjestyksen tarkka suunnittelu tiedostaen sen vaikutukset oppimiseen ja ennakoiva tukiopetus, korostuivat myös omissa tutkimustuloksissani.

Inklusiosta on tehty useita tutkimuksia sekä Suomessa että ulkomailla. Suomalaisista tutkimuksista Alajoki (2021) ja Saloviita (2020) ovat tutkineet inklusiota opettajien asenteiden ja kokemusten näkökulmasta. Saloviidan tutkimuksen kohteena oli eri alan opettajia, mutta muilta osin se on melko lähellä oman tutkimukseni näkökulmaa. Hänen tutkimustuloksensa tukevat minun tutkimustuloksiani siinä, että puutteellisilla resursseilla koettiin olevan suora yhteys inklusion myönteiseen ajatteluun. Ruotsissa vuosina 2015–2016 tehdyssä tutkimuksessa (Bölten ym. 2021, s. 11–13) tutkittiin inklusiivisen opetuksen valmiuksia opettaa neuropsykiatrisia oppilaita. Niiden tulosten mukaan koulun henkilökunta koki yleisesti, etteivät he olleet saaneet koulutuksen kautta valmiuksia opettaa neuropsykiatrisia oppilaita. Näitä tutkimustuloksia tukevat myös Alajoen (2021, Sandbergin (2016) sekä minun tutkimustulokseni. Jokainen haastattelemani luokanopettaja koki, ettei ollut omassa koulutuksessaan saanut näihin asioihin juuri mitään tietotaitoa. Myöskään sillä ei vaikuttanut olevan merkitystä, oliko koulutuksesta kulunut aikaa reilu kymmenen vuotta, vai oliko luokanopettajakoulutuksesta vieläkin kauemmin. He kokivat yhteisesti, ettei luokanopettajan peruskoulutukseen kuulunut mitään opintoja, jotka olisivat tukeneet neuropsykiatristen oppilaiden kohtaamista ja tukemista. Työkokemuksen mukanaan tuoma tieto ja kokemus tukimenetelmien käyttämisessä koettiin ensiarvoisen tärkeäksi.

Omia tutkimustuloksiani pohtiessa olen miettinyt, olisivatko tulokset olleet erilaiset, jos haastateltavien joukossa olisi ollut vastavalmistuneita luokanopettajia, joilla työkokemuksen mukana tullut tietotaito olisi ollut vähäisempää. Tai

millaisia tutkimustuloksia olisin saanut, jos olisin haastatellut esimerkiksi pääkaupunkiseudun luokanopettajia syrjäisemmän Länsi-Suomen alueen sijaan. Tätä pohdin siitä näkökulmasta, että median uutisoinnitkin inklusiosta on keskittynyt pitkälti pääkaupunkiseudun haasteisiin, jossa koulujen haasteet yleises-tikin vaikuttavat usein vähän suuremmilta kuin meillä täällä pohjoisempana.

Tutkimustulosteni yhteenvetona voin tiivistää, että luokanopettajat pitävät inklusiota arvokkaana ja tavoiteltavana tämän päivän koulumaailmassa. Mutta voidakseen toteuttaa työtään inklusioperiaatteen mukaisesti huomioimalla jokainen oppija yksilönä ja tasa-arvoisesti, sen toteutumiseen tarvitaan reilusti nykyistä enemmän resurssia, sekä henkilö- että tilaresurssia. Mikäli koulutuksen järjestäjänä kaupunki/kunta ei kohdenna opetuksen järjestämiseen riittävästi resurssia, luokanopettajien kokemuksen mukaan he eivät voi hoitaa työtään omien arvojen ja niihin perustuvien periaatteiden mukaisesti. Ja tämä aiheuttaa usein riittämättömydentunnetta ja jopa tunnetta epäonnistumisesta työssään. Lisäksi luokanopettajilla on työkokemuksen ja oman aktiivisuuden, esimerkiksi kirjallisuuden ja erilaisten koulutusten kautta kertynyt paljon työssä tarvittavaa tietotaitoa, jota opettajankoulutus ei tarjonnut.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessani toin luotettavasti esille haastattelemini luokanopettajien kokemuksia ja ajatuksia inklusiosta sekä heidän kokemuksiaan tukea työssään yleisopetuksen luokassa neuropsykiatrisia oppilaita. Laadullinen tutkimus eroaa Aal-tion ja Puusan (2020, s. 179) mukaan merkittävästi määrällisestä tutkimuksesta siinä, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi eli validiteetti ja tulosten toistettavuus eli reliabiliteetti eivät sellaisenaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi.

Laadullisessa tutkimuksessa ei Eskolan ja Suorannan (2014, s. 61) mukaan pyritä tilastollisesti merkittäviin ja yleistettäviin tuloksiin, vaan tärkeämpää on kuvata jotakin tiettyä tapahtumaa tai toimintaa ja antaa tästä syntyvästä ilmiöstä

tulkinta. Myös omissa tutkimustuloksissani korostin juuri näiden minun tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien kokemuksia ja ajatuksia, mutta niillä oli lopulta selkeä yhteneväisyys aikaisemmin tehtyjen tutkimustulosten kanssa, joskin eroavaisuuksiakin löytyi. Omassa tutkimuksessani tulokset syntyivät viiden luokanopettajan kokemuksista, joten niitä ei voida yleistää kaikkia luokanopettajia koskeviksi. On kuitenkin huomattava, että näinkin pienestä aineistosta muodostuneet tulokset toistivat pitkälti aikaisempien samoista aiheista tehtyjen tutkimusten tuloksia.

Eskola ja Suoranta (2014, s. 212–213) jakavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden periaatteet kolmeen ryhmään; uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus. Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuuden kriteeri tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tutkijan tekemät tulkinnat ja käsitteellistykset vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tässä tutkimuksessani käytin tuloksia ja niistä tekemiäni tulkintoja esitellessäni paljon haastateltavien omia alkuperäisilmauksia, koska katson sen lisäävän merkittävästi tutkimukseni uskottavuutta. Teemoissa, joissa haastattelemani luokanopettajien kokemukset olivat keskenään samansuuntaisia, halusin tarkoituksella korostaa alkuperäisilmauksissakin useamman luokanopettajan kokemusta.

Eskola ja Suoranta (2014, s. 212–213) jatkavat edelleen, että tutkimuksen siirrettävyys, toistettavuus, laadullisessa tutkimuksessa näkyy puolestaan siinä, että tiettyjen ehtojen täytyessä tutkimuksen siirrettävyys on mahdollista, vaikka yleisesti sosiaalinen todellisuus huomioiden, siirrettävyys voi olla vaikeaa toteuttaa. Vilkan (2021, s. 197–198) mukaan toistettavuus on haasteellista tutkimuksen ainulaatuisuuden takia tarkoittaen erityisesti tutkimuksen menetelmällistä osuutta. Tutkimukseni luotettavuutta pyrin tuloksia esitellessäni vahvistamaan toistettavuuden näkökulmasta raportoimalla mahdollisimman tarkasti jokaista tutkimukseni vaihetta, ja siitä näkökulmasta tutkimukseni olisi myös mahdollista toteuttaa uudelleen. Uskon, että mikäli haastattelisin lähiaikoina uudelleen samoja luokanopettajia, tulokset olisivat mahdollisesti hyvinkin samansuuntaiset, mutta eri luokanopettajia haastatteleamalla tulokset poikkeaisivat melko var-



masti juuri erilaisten kokemusten ja ajatusten vuoksi. Myös jonkun toisen tekemänä tutkimustulokset saattaisivat poiketa joiltakin osin omista tuloksistani, sillä tuloksiin vaikuttaa aina toisen kertoman kokemuksen ymmärrys ja tulkinta.

Kolmannen käsitteen Eskola ja Suoranta (2014, s. 212–213) määrittelevät vahvistuvuuden käsitteeksi. Sillä tarkoitetaan sitä, että aikaisemmat samoja ilmiöitä tutkineet tutkimukset, joiden tutkimustuloksia tuon omassa tutkimuksessani esille, tukevat ja vahvistavat tämän tutkimukseni tuloksia. Omat tutkimustulokseni olivat pääosin samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, mutta on muistettava, että kokemuksia ja ajatuksia tutkittaessa tulokset voivat vuosien kuluessa muuttua, eikä tästä aiheesta ole ihan lähivuosina tehty uusia tutkimuksia.

Vilka (2021, s. 196) lisää, että tärkeänä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittarina pidetään myös tutkimuksen tekijää eli tutkijaa itseään ja hänen rehellisyyttään, avoimuutta ja harkitsevaisuutta. Tutkimuksen luotettavuutta lisätään kertomalla tarkasti ja totuudenmukaisesti tutkimuksen eri vaiheet. Itse olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta koko tutkimukseni ajan kertomalla mahdollisimman tarkasti tutkimukseni toteuttamisesta, esimerkiksi miten ja missä toteutin tekemäni haastattelut. Lisäksi kerroin haastateltavistani tutkimukseni kannalta tärkeät perustiedot, joita ovat luokanopettajakoulutus ja työkokemusvuosien määrä. Itse haastattelutilanteissa myös palasin tarpeen mukaan haastattelun aikana esille tulleeisiin kokemuksiin, jos koin niiden tarvitsevan lisää selvitystä tai tarkennusta voidakseni tulkita niitä mahdollisimman totuudenmukaisesti. Myös Aaltion ja Puusan (2020, s. 183) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että haastatteluiden aikana tai sen lopuksi on mahdollista varmistaa, että sekä tutkija että tutkittava ovat ymmärtäneet ja tulkinneet yhteneväisesti kaikki haastattelun aikana esille tulleet teemat ja ilmiöt.

Eskola ja Suoranta (2014, s. 60–61) muistuttavat kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen peruseräistä eli tutkimusaineiston koosta, sen kattavuudesta ja harkinnanvaraisesta otannasta. Itse haastattelin viittä luokanopettajaa, joiden työkokemukset vaihtelivat 10–36 työkokemusvuoden välillä. Tutkimusai-

neistoni on siis varsin pieni, joten katson sen lisäävän tutkimukseni luotettavuutta. Haastattelutilanteet sujuivat etukäteen sovittujen aikataulujen puitteissa ja kestivät lyhimmillään noin 15 minuuttia ja pisimmillään 29 minuuttia. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 120 minuuttia ja litteroituna aineistoa oli noin 27 A4-paperiarkkia. Aineiston kattavuutta voidaan pitää riittävänä, koska siinä oleviin teemoihin ja ilmiöihin liittyvät vastaukset muodostuivat useista kymmenistä eri alkuperäisilmiöistä ja niihin liittyvät kuvailut ja kokemusten kautta muodostuneet ajatukset alkoivat hyvin nopeasti toistaa samoja asioita. Tähän perustuen tutkimusaineistoni saturaation, kylläntymisen, näkökulmasta haastateltavien määrä oli riittävä.

Lisäksi tunsin kaikki haastateltavani entuudestaan ainakin vähän, osan paremminkin, niin uskon tuttavallisen vuorovaikutuksen lisäävän luotettavuutta ja tuovan kerrontaan enemmän avoimuutta ja rohkeutta. Tuttavallisesta vuorovaikutuksesta huolimatta pyrin kuitenkin kaikissa haastatteluissa koko haastattelun ajan olemaan objektiivisena tutkijana eli pysyttelemään ikään kuin taustalla enkä antanut omien näkemysteni tai kokemusteni vaikuttaa tutkimukseni eteneeseen ja sitä kautta tuloksiin. Jokainen haastattelutilanne oli rauhallinen ja ulkopuolisilta suljettu koulun luokka tai muu koulun tila. Tunnelma haastatteluissa oli toisia kunnioittava ja arvostava vuorovaikutustilanne. Sain olla tutkijana itsekkin osana sitä vuorovaikutusta, mutta annoin sen edetä haastateltavan ja etukäteen laadittujen teemojen ehdoilla.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 164) mukaan tulosten luotettavuutta lisää se, että tutkija tuo tutkimuksensa tulokset selkeästi ja ymmärrettävästi esille. Itse pyrin esittämään tulokset mahdollisimman selkeästi ja käyttämällä paljon haastateltavien suoria lainauksia tulosten kuvauksissa, sillä suorien haastattelulainauksen käyttäminen lisää tulosten luotettavuutta. Toisaalta huomasin oma rajallisuuteni, joka nousi esille aineiston laajuuden edessä. Parhaansa yrittäneenä pohdin näin jälkeenpäin kuitenkin, että toisen kokemuksen ymmärtäminen on mahdollonta täysin onnistua. Erityisesti pohdin kriittisesti sitä, että kaikki haastateltavani olivat todella kokeneita luokanopettajia ja osalla heistä jo useiden kymme-

nien vuosien työkokemus. Tästä minulle heräsi epäily, että lähes kokemattomana luokanopettajana en ole ehkä täysin pystynyt ymmärtämään kaikkia niitä merkityksiä, joita haastattelemani luokanopettajat muodostivat omista kokemuksistaan. Lisäksi pohdin kriittisesti myös haastattelujen ajankohtaa, jotka ajoittuivat juuri joululoman jälkeiseen aikaan, jolloin luokanopettajat olivat levänneinä palanneet uuden lukukauden alkuun. Pohdin, olisivatko päällimmäiset kokemukset poikenneet merkittävästi, jos olisin ehtinyt suorittaa haastattelut alkuperäisen suunnitelmani mukaan joulukuussa, juuri koulujen joulu- ja kokoyksilukukauden päättymiskiireiden aikaan. Siinä vaiheessa ehkä kaikki tutkimuksessani nyt mukana olleet luokanopettajat eivät olisi jaksaneet osallistua haastateltaviksi, joten sekin olisi tuottanut erilaisia kokemuksia ja tuloksia. Kolmanneksi pohdin kriittisesti tutkimukseni suorittamista yksin, sillä esimerkiksi Hirsjärvi ym. (2009, s. 233) korostavat tutkijatriangulaatiota eli tutkijoiden roolia aineistonkerääjinä. Koen, että tutkimukseni reflektointi ja tulosten tulkitseminen erityisesti analyysivaiheessa olisi saattanut avautua syvällisemmin, jos tutkijoita olisi ollut yhden sijaan kaksi.

Litterointivaiheessa pyrin täydelliseen haastattelujen litterointiin, sillä pidän luotettavuuden kannalta tärkeänä esittää suorat lainaukset juuri niitä sanoja käyttäen, joita haastateltavani ovat itsekin käyttäneet. Näin varmistan heidän kokemustensa ja ajatustensa tulevan esille tuloksissa juuri niin kuin he ovat sen itse sanoneet ja ajatelleet. Itse tutkijana tulkitsin näitä haastateltavien kokemuksia, ja näiden tulkintojen todisteeksi liitin mahdollisimman paljon suoria lainauksia. Lisäksi pyrin tutkimukseni kaikissa vaiheissa merkitsemään käyttämäni lähdeviitaukset mahdollisimman huolellisesti, sillä huolellisesti tehdyt lähteiden viitatusmerkinnät lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustulosteni luotettavuutta vahvistan myös laatimillani aineiston etenemistä esimerkein kuvaavilla taulukoilla (liite 5). Lisäksi tutkimukseni valmistumisen jälkeen sen alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin Originality Check - ohjelmalla.

### 7.3 Jatkotutkimukset

Jatkotutkimusaiheita pohtiessani sekä aikaisempien tutkimustulosten että oman tutkimukseni tulosten pohjalta näkisin tarpeelliseksi saada vihdoinkin opettajan- koulutukseen lisää monipuolista koulutusta neuropsykiatristen oppilaiden tuke- miseen, jotta vastavalmistuneilla olisi paremmat työkalut siirtyä opinnoista työ- elämään. Oman tutkimukseni tulosten perusteella luokanopettajat saavat työka- luja näihin kohtaamisiin vasta omien työkokemustensa perusteella ja se voi viedä useampiakin vuosia. Koulutuksen taustalla vaikuttavan lainsäädännön ja järjes- täjien olisi syytä panostaa koulutuksen laatuun, sillä jo vuonna 2016 Sandbergin väitöskirjan tutkimustuloksista kävi ilmi, että luokanopettajakoulutuksessa ei kouluteta eikä näin ollen valmisteta riittävästi opiskelijoita kohtaamaan työelä- mässä neuropsykiatrisia oppilaita. Edelleen vaikuttaa siltä, että vaikka erilaiset oppijat ovat arkipäivää tämän päivän kouluissa, siihen haasteeseen ei vielääkään vastata koulutuksen näkökulmasta.

Viime syksynä opetusministeri Li Andersson ilmaisi ajatuksiaan inkluusiosta ja sen seurauksista Opettaja-lehden (7.10.2022) kolumnissaan todeten, että inkluusiota on toteutettu säästökeinona ja vajavaisilla resursseilla. Hän lupaili kolumnissaan oppimisen tuen uudistamisen olevan tämän kevään vaalikauden tärkein koulutuspoliittinen tehtävä. Nähtäväksi jää, mutta mikäli oppimisen tuen resurssointia viimeinkin ryhdyttäisiin uudistamaan, olisi mielenkiintoista tehdä vastaava tutkimus muutaman vuoden päästä uudelleen ja nähdä kuinka paljon riittäväillä resursseilla voitaisiin saada aikaan parannusta. Resurssien riittämättö- myys oli tämän tutkimukseni haastateltavien mukaan suurin haaste koko ope- tuksen näkökulmasta katsottuna. Ja puutteellisten resurssien takia luokanopet- tajat kokivat työssään jatkuvasti riittämättömyudentunnetta, joka heidän koke- mustensa mukaan näkyi usein tunteena, ettei oppilas ollut saanut tukea ja apua oppimiseensa niin paljon, kuin hän olisi tarvinnut tai mihin hänellä nykyisen lainsäädännön puitteissa olisi oikeus. Koulun ja oppimisen näkökulmasta tär- keintä olisi keskittyä pohtimaan sitä, miten nämä erilaiset tukimuodot saataisiin

siirrettyä jokaiselle tukea tarvitsevalle oppilaalle omaan yleisopetuksen luokkahuoneeseen.

Tutkimukseni käsittelee itselleni tärkeää aihetta, inklusiota ja neuropsykiatristen oppilaiden tukimenetelmiä. Uskon, että tällä työllä on ollut suuri merkitys omalle opettajuudelleni omien arvojeni ja asenteideni näkökulmasta. Olen aina pitänyt inklusiota tärkeänä ja kaikkia lapsia tasa-arvoisina oppijoina, mutta tarkempi perehtyminen aiheeseen kirjallisuuden ja aikaisempiin tutkimusten kautta on syventänyt omaa ajattelua entisestään. Lisäksi tutkimusaiheeni on tärkeä kasvatuksen ja koulutuksen kentillä, sillä tutkimustulokseni antavat tietoa, miten luokanopettajat kokevat inklusion ja yleisopetukseen integroidut tukea tarvitsevat oppilaat sekä tietoa oppimisen tukemiseksi hyväksi koetuista tukimenetelmistä. Tutkimukseni myötä myös luokanopettajakoulutukseen voidaan saada myös uusia näkökulmia.

Erilaisista oppijoista ja oppimisen tukemisen tarpeesta riittämättömien resurssien puitteissa tutkimukseni hienoin oivallus ja korostus oli luokanopettajan muistutus erilaisuuden määritelmästä. Kuka lopulta määrittelee sen, mikä on liikaa tai liian vähän? Ja korosti persoonallisuudelle jätettävää tilaa, joka puolestaan korostaa jokaisen lapsen ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta omana itsenään.

Missä menee se raja, mikä loppujen lopuksi on sitten liikaa, kuka sen määrittelee, että niin sitä helposti kaikkien keskittymishaasteiden tutkimisessa vähän liiankin herkästi ajattelee, että onko tuossakin jotain, ja mikähän tuossa on, kun ei välttämättä nyt ole mitään erityisempää, kun persoonia ollaan jokainen ja pitäis ymmärtää jättää sille persoonallekin tilaa. Ja muistaa aina käyttää sitä harkintakykyä, kun kasvavista ja kehittyvistä lapsista on kuitenkin kyse. (H3)

Tutkimuksen tekeminen on ollut itselleni tärkeä oppimisprosessi ja pidän sitä sen vuoksi hyvin merkittävänä. Olen saanut paljon kokemuksiin perustuvaa tietoa erilaisista oppimisen haasteista ja niiden tukikeinoista. Myös Kiviniemi (2018, s. 73, 79) korostaa laadullisen tutkimuksen prosessimaista luonnetta, joka näyttäytyy tutkijalle oppimisprosessina. Lisäksi tutkimukseni ajankohtaisuuden vuoksi sen merkitys itselleni tulevaa työtä ajatellen on korostunut entisestään. Ymmärrykseni inklusiosta ja erilaisista tukimenetelmistä on laajentunut ja syventynyt merkittävästi tämän tutkimusprosessin myötä. Olen ymmärtänyt käytännön tasolla inklusion laajuuden ja erityisesti sen, miten vahvasti se vaikuttaa jokaisen

luokanopettajan, myös minun tulevaan työhöni. Olen sisäistänyt inklusion hyvää tarkoittavan tavoitteen jokaisen oppilaan tasa-arvoisesta oikeudesta opiskella ja oppia omassa lähikoulussaan, jonka haastattelemani luokanopettaja tiivistä upeasti ”musta se on ylevä kaunis ajatus”. (H1) Tällä hetkellä sitä oikeutta varjostaa puute riittävästä resursseista, ja se puolestaan lisää luokanopettajan työn haasteita ja riittämättömyydentunnetta työssään.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Alajoki, J. (2021). *Miks tää systeemi ei toimi?* Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/135094>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V* (5. painos). American Psychiatric Association (s. 31-86). DSM5ÅSelections.
- American Psychiatric Association. (2015). *Neurodevelopmental Disorders*: American Psychiatric Association Publishing (1-2, 11-12, 14, 27, 36).
- Andersson, L. (2022). Inklusio ei ole kirosana. *Opettaja*, 17/2022, 35.
- Attwood, T. (2013). *Aspergerin oireyhtymä lapsuudesta aikuisuuteen*. Kehitysvammaliitto. Solver palvelut Oy.
- Backman, J. (2018). Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa K. Koivisto, J. Kukkola, T. Latomaa & P. Sandelin (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV – annan kokemukselle mahdollisuuden*. (s. 25-40). Rovaniemi: Lapland University Press. [https://www.researchgate.net/publication/313799022\\_Kokemuksen\\_mahdollisuudet](https://www.researchgate.net/publication/313799022_Kokemuksen_mahdollisuudet)
- Berggren, K. (2019). Aistit ja esteettömyys. Teoksessa J. Oksanen, R. Sollaavaara, T. Savikuja, V. Heinonen & M. Pajunen (toim.), *Esteille hyvästit! Opas autismitietäjien sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille*. (1. painos). Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017–2019 hanke (s. 94–109).
- Berggren, K. & Hämäläinen, J. (2018). *ADHD-käsikirja*. (1. painos). PS-kustannus.
- Berliner, D. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Sage Publications: Bulletin of Science, Technology & Society*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0270467604265535>

- Bevan, M. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative health research* 24(1), 136-144.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732313519710>
- Bölte, S., Leifler, E., Berggren, S. & Borg, A. (2021). Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden. *Scandinavian journal of child and adolescent psychiatry and psychology* 9, 9-15.  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33928049/>
- Creely, E. (2018). "Understanding things from within". A Husserlian phenomenological approach to doing educational research and inquiring about learning. *International Journal of Research & Method in Education* 41 (1), 104-122.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1743727X.2016.1182482>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uudistettu painos, s. 27-51). PS-kustannus.
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika* 9(4), 9-23.  
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551>
- Harju-Luukkainen, H. & Sandberg, E. (2017). "Opettajan asenne heijastui suoraan oppilaan koulumenestykseen". Riittävät ja riittämättömät tukitoimet koulussa ADHD-perheiden näkökulmasta viime vuosien aikana. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin* 27 (2), 25-39.  
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/08/sandberg.pdf>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education. Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Education Research* 19 (3), 206-217.  
<https://sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Heikonen, L. (2020). *Early-career teachers` professional agency in the classroom*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto).  
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/319653>



- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos). Kariston kirjapaino Oy.
- Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V. & Jahnukainen, M. (2014). ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and behavioural difficulties*, 19 (3), 311-323. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/48080>
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa- asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus ja aika* 13(4), 45–63. <https://jyu.finna.fi/Record/journalfi.article79620>
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 296–307). Gaudeamus.
- Ikonen, O. (2009). Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s. 12–17). PS-kustannus.
- Jussila, K. (2019). *On the autism spectrum? : recognition and assessment of quantitative autism traits in high-functioning school-aged children. An epidemiological and clinical study*. (Väitöskirja, Oulun yliopisto). <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526223827.pdf>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9–19). Gaudeamus.
- Karhu, A. (2018). *Check in, Check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59198>
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International journal of inclusive education* 22(5), 475- 489. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60214>

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 73–87). Gaudeamus.
- Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.
- Kokko, M., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria. *NMI-Bulletin* 30(4), 41–58. <http://jultika.oulu.fi/Record/nbnfi-fe20201218101401>
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2016). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 111–116). Gaudeamus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 29–50). PS-kustannus.
- Lakkala, S., Takala, M. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Lakkala, S., Takala, M. & Äikäs, A. (toim.), *Mahdoton inkluusio. Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 13–44). PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.
- Lundström, S., Taylor, M., Larsson, H., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R. & Gillberg, C. (2021). Perceived child impairment and the “autism epidemic” *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 63(5), 591- 598. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34363395/>
- Löytömäki, J., Ohtonen, P., Laakso, M. & Huttunen, K. (2020). The role of linguistic and cognitive factors in emotion recognition difficulties in children with ASD, ADHD or DLD. *International journal of language & communication disorders* 55(2), 231-242. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67625>

- Matilainen, M. (2023). *Neurokirjon oppilas. Opettajan ja ohjaajan työkalupakki*. PS-kustannus.
- May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T. Russel, E., Salim, J. & Hayes, R. (2021). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *British journal on educational psychology* 91(1), 442-462.  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32740914/>
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A. & Warinowski, A. (2020). Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching.  
<https://psyarxiv.com/52tcv>
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erytispedagogiikan perusteet*. (s. 75–92). PS-kustannus.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto).  
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103307>
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi. Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkaisemassa*. (2. painos). PS-kustannus.
- Nykänen, S., Risku, M. & Puukari, S. (2017). Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 309–321). PS-kustannus.
- Oksanen, J. & Sollaavaara, R. (2019). *Esteille hyöstit – Opas autismikirjon sekä ADHD- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille*. Autismisäätiö.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. (2. painos). Oy Finn Lectura Ab.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition). *SAGE Publications, Inc.* 115.  
<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1466498>
- Perusopetuslaki 628/1998.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 59–74). Gaudeamus.
- Puustjärvi, A. (2022). Neuropsykiatriset häiriöt – haasteita vai vahvuuksia. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi (toim.), *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. (s. 15–31). PS-kustannus.
- Puustjärvi, A. (2022). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi (toim.), *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. (s. 43–72). PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. (3. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian journal of educational research* 64(2), 270-282.  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67542>
- Sandberg, E. (2016). *ADHD perheessä. Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto).  
<https://www.finna.fi/Record/fikka.4248001>

- Sandberg, E. (2016). *Ihanteena täydellinen integraatio ja inkluusio koulussa?*  
 Blogi. <https://erjasandberg.fi/ihanteena-taydellinen-integraatio-ja-inkluisio-koulussa/>
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 28(2).  
 Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Takala, M. (2016). Yleisen ja erityisen rajapintoja. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 13–22). Helsinki University Press.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 139–158). PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. (2. uudistettu painos). 7–13.  
[https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174–190.  
<https://ktl.jyu.fi/fi/henkilosto/tynjala-paivi/julkaisut>
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 79–95). WSOY.

- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 185–214). PS-kustannus.
- Vanhanen, S., Vainikainen, M-P. & Mäkihonko, M. (2022). Inklusio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32(2). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.  
<https://bulletin.nmi.fi/2022/05/24/inklusion-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteissa-2014/>
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. (5. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Verkkouutiset. (2022). "Inklusio ei toimi"- kouluihin halutaan palauttaa pienryhmät.  
<https://www.verkkouutiset.fi/a/inklusion-ei-toimi-kouluihin-halutaan-palauttaa-pienryhmat/#6770653f>
- Voutilainen, A. & Puustjärvi, A. (2021). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Teoksessa A. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.), *Lastenneurologia*. (s. 71–82). Kustannus Oy Duodecim.
- Ward, R. J., Kovshoff, H. & Kreppner, J. (2021). School staff perceptions on ADHD and training: Understanding the needs and views of UK primary staff. *Emotional and behavioural difficulties* 26(3), 306-321.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2021.1965342>

## LIITTEET

### Liite 1. Teemahaastattelurunko

Paljonko sinulla on kertynyt työkokemusvuosia?

### INKLUUSIO

#### TEEMA 1 Orientaatiokysymys

- Miten kuvailisit tavallista koulupäivää luokassasi?
- Minkälaisia ajatuksia sinulla on erilaisista oppijoista luokassa?
- Miten määrittelisit tai kuvailisit inklusiota, mitä inklusio on sinun kokemuksesi mukaan? Tai miten se näkyy työssäsi?

#### TEEMA 2 Resurssit

- Miten koet resurssien riittävyyden työssäsi/luokassasi, ehditkö ohjata/tukea riittävästi tukea tarvitsevia oppilaita?
- Minkälaisia kokemuksia sinulla on järjestävän tahon, kunnan/kaupungin antamasta tuesta, resursseista omaan työhösi? (Esim. ohjaaja, opettajatyöpari, jakotunnit, luokkakoko yms.)

### NEUROPSYKIATRINEN OPPILAS

#### TEEMA 1 Orientaatiokysymys

- Miten määrittelet neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan? Minkälaisia oma-kohtaisia kokemuksia sinulla nepsy-oppilaista?
- Minkälaiset neuropsykiatriset oireet ovat tulleet sinulle tutuimmiksi työssäsi?

Kerro ja kuvaile kokemuksistasi ihan vapaasti tarkennuksia, lisäkysymyksiä

#### TEEMA 2 Opettajan henkilökohtaiset valmiudet tukea oppilasta

- Minkälaiseksi koet omat valmiudet tukea nepsy-oppilaita?
- Oletko saanut mielestäsi riittävästi koulutusta nepsy-lasten tukemiseen?
- Miten työkokemus tai opettajankoulutus on auttanut tai opettanut sinua näissä tilanteissa toimimiseen?

#### TEEMA 3 Tukimuodot luokassa

- Minkälaisia kokemuksia sinulla on oppimisen tuen tarpeista luokassa?
- Onko tuen tarpeet mielestäsi muuttuneet työvuosien aikana?

- Minkälaisia ennakoivia tukimuotoja, -menetelmiä olet käyttänyt työssäsi?
- Minkälaiseksi koet yhteistyön eri muodot nepsy-lasten osalta?

JÄIKÖ VIELÄ JOTAKIN KERTOMATTA TAI KYSYMÄTTÄ, JOSTA HALUASIT KERTOA?

Kiitos osallistumisestasi :)



**Liite 2. Tiedote**

18.1.2023

## TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

**1 Pyyntö osallistua tutkimukseen ”Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta yleisopetuksessa”**

Sinua pyydetään mukaan Merja Tiluksen Pro gradu tutkimukseen ”**Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta yleisopetuksessa**”

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

**Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jonka tavoitteena** on tutkia, luokanopettajien kokemuksia inklusiosta neurokirjoisten lasten tukemisesta yleisopetuksen luokassa. Keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

- 1 Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta omassa työssään?
- 2 Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on neuropsykiatristen oppilaiden tukimenetelmistä omassa työssään?

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska sinulla on tietoa tutkimuksen aiheesta.

Tutkittavat on rekrytoitu tutkimukseen sähköpostitse, osallistumispyyntö tutkimukseen lähetetään tutkittaville sähköpostitse.

Mukaan pyydetään yhteensä 5 tutkittavaa, jotka ovat täysi-ikäisiä.

**Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.**

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

## 1 Vapaaehtoisuus

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

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

***Jos haluat osallistua tutkimukseen (haastattelu) voit toimittaa osallistumissuostumuksen sähköpostitse: -***

## 2 Tutkimuksen kulku

Haastattelut järjestetään talvella 2023. Jokainen haastattelu kestää arviolta noin 30 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tutkija litteroi kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhotaan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista.

Haastattelut toteutetaan kasvokkain haasteltavien työpaikoilla tai heidän valitsemassaan paikassa.

Haastateltavien nimiä (ml. muut tunnistetiedot kuten ikä, tehtävänimike) tai heidän työnantajinaan toimivia yrityksiä ei julkaista osana tulosten raportointia.

### 1 Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole sinulle itsellesi välitöntä hyötyä. Tutkimustuloksista saat kuitenkin halutessasi mahdollisuuden keskustella tutkimustulosten herättämistä ajatuksista.

#### **5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet**

Tutkijan käsityksen mukaan tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

#### **6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota, eikä tutkimukselle ole myönnetty erillistä rahoitusta.

#### **7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

#### **8. Tutkittavien vakuutusturva**

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

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

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

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

## **1 Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Lisätietoja tutkimuksesta antaa tutkimuksentekijä: Merja Tilus, maisteriopiskelija, luokanopettajakoulutus, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

### Liite 3. Tietosuojailmoitus

” Tietosuojailmoitus” Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta yleisopetuksen luokassa”.

Olet osallistumassa tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

#### 1 Rekisterinpitäjä(t)

**Rekisterinpitäjä, pro gradu- tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö: Merja Tilus**, maisteriopiskelija. *Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.*

**Tutkimuksen ohjaaja: Yliopistonopettaja**

#### 2 Henkilötietojen käsittelijä(t)

Microsoft.

#### 3 Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

#### 4 Tutkimuksessa ”Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta yleisopetuksen luokassa” käsiteltävät henkilötiedot.

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: työkokemus, sähköposti, äänitalenne sekä haastattelumuistiinpanot. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

#### 5 Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

#### 6 Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

## 7 Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojoitena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva äänitallenne tuhoetaan. Myös sähköpostiosoitteet hävitetään, kun haastattelu on tehty. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä koulun/kaupungin työntekijää on haastateltu.

Litteraatit tallennetaan tutkijan omalle tietokoneelle. Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja varten säilytetään tutkijan tietokoneella niin kauan kuin haastattelu on tehty, jonka jälkeen ne poistetaan. Tutkija ei lähetä tutkittaville sähköpostia siten, että muiden tutkimuksiin osallistuvien tiedot näkyisivät vastaanottajakentässä, eikä muutoinkaan toimi niin, että ulkopuolisilla olisi pääsy tutkittavan tietoihin. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä  Ei, koska tutkija on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojoitena aineiston perustamisvaiheessa (seudonymisointuaineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

## 8 HENKILÖTIE TOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 01/2024.

## 9 Rekisteröidyn 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)

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 rekisterinpitäjä 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. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

#### 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 toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä graduntekijään merja.j.tilus

#### 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. Osallistumissuostumus

##### SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

*Luokanopettajien kokemuksia inkluusiosta ja neuropsykiatristen oppilaiden tukemisesta yleisopetuksen luokassa.*

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

- 3 että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja
- 4 että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailmoituksessa kuvatun mukaisesti.

**Tarvittaessa tarkempi erittely, mihin tutkittavan suostumusta pyydetään:**

Lisäksi, antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana:

Suostun siihen, että minusta voidaan ottaa äänitallenne ja tehdä haastattelumuistiinpanoja tutkimustarkoitusta varten, mutta ne on tutkimustuloksissa ja julkaisuissa käsitelty niin, että minua ei voi niistä tunnistaa.

Kyllä  EI

Suostun siihen, että minuun voidaan olla yhteydessä jatkotutkimusten osalta, vaihtoehdot:

- 2 Minuun saa ottaa yhteyttä ja pyytää osallistumaan jatkotutkimukseen tutkittavana



Kyllä  Ei

- 3 Minuun saa ottaa yhteyttä ja pyytää suostumus minusta aiemmin kerätyn aineiston jatkokäytöstä jatkotutkimuksessa

Kyllä  Ei

Vahvistan, että en osallistu kasvotusten tapahtuviin mittauksiin tai esimerkiksi haastatteluihin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Kyllä

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen tai niihin osioihin, joihin olen merkinnyt "kyllä".

Kyllä  Ei

**Vahvistus:**

Sähköisen kyselyn ruutu: laittamalla ruksin alla olevalle viivalle ilmaisen suostumukseni osallistua tutkimukseen

\_\_\_\_\_

**Yhteystiedot:**

*Merja Tilus*

Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvallisesti, kuten muutakin henkilötietoa.

## Liite 5. Analyysitaulukko

### Taulukko 1.

Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin etenemisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääloukka	Yläluokka
"Mä itse koen sen niinku ennen kaikkea rikkautena ja ilman inklusioajatusta tämäkin luokka olisi tosi erilainen"	Erilaisuus rikastuttaa luokkaa	Tasa-arvoinen oikeus	Kokemukset inklusiosta rikkautena	
"Jos se oppilas saa siitä jotakin lisäarvoa, mutta jos se vaikeuttaa paljon minun työtä..."	Oppilaan lisäarvo ja oikeus			
"Se voi karneimmillaan olla kaatopaikka" "Inklusio kaiken kaikkiaan on sellainen, että kyllähän se haastaa meitä opettajia"	Riittämättömyyden tunne	Resurssien puute Opettajuuden haaste	Kokemukset opettajuudesta ja resursseista	Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta työssään
"Se on erilaista järjestelyä tai tehtävissä eriyttämistä"	Eriyttäminen		Kokemukset	
"on niitä, jotka tarvii erityisjärjestelyjä, vaatii enemmän huomiota omissa haasteissa..."	Lisääntyvät työn haasteet	Inklusion haasteet	inklusiosta haasteena	

## Taulukko 2.

Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen analyysin etenemisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Päälouokka	Yläluokka
“On keskittymisvaikeutta, impulssiherkkyyttä ja fyysistä rauhattomuutta”	Neuropsykiatrisia oireita	Neuropsykiatriset haasteet	Neuropsykiatrisia piirteitä	Neuropsykiatristen oppilaiden tukeminen
“Istumajärjestys on tärkeä ja tehtävänanto pitää pa-lastella”	Ennakoiva tuki	Tuen muodot	Tukimenetelmät luokassa	
“Tärkeintä on tietää mihin lapsi tarvitsee apua ja etsiä siihen tukea”	Oppilaan tuki			
“Koulutus tuo tunte-musta, mutta kyllä työ opettaa eniten ”	Koulutus ja työkoke-mus	Opettajan ammatti-taito	Koulutuksen ja työko-kemuksen merkitys	
“Mun mielestä yhteistyö kotiin on tärkeintä, sitten tulee muut tärkeät yhteis-työ tahot”	Yhteistyön eri muo-dot	Yhteistyön tuki	Moniammatillisen yh-teistyön tuki	