

**Alkuopetuksen opettajien kokemuksia  
neuropsykiatrisia piirteitä omaavasta oppilaasta**

Rosa-Maria Halme

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Halme, Rosa-Maria. 2022. Alkuopetuksen opettajien kokemuksia neuropsykiatrisia piirteitä omaavasta oppilaasta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 73 sivua.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten alkuopetuksessa työskentelevät opettajat kuvailevat omien kokemustensa kautta oppilaan, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, millaisia tukimenetelmiä opettajat käyttävät luokkahuoneessa oppilaan kanssa, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Tutkimuksessa haluttiin tuoda alkuopetuksen opettajien näkökulmasta uutta tietoa neuropsykiatrisia piirteitä omaavasta oppilaasta ja oppilaan tukemisesta luokkahuoneessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenologis-hermeneuttisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää alkuopetuksessa työskentelevää opettajaa. Aineisto kerättiin keväällä 2021 ja haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluina. Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan alkuopetuksen opettajat kuvailivat omien kokemusten kautta, että neuropsykiatrisia piirteitä omaavalla oppilaalla on toiminnanohjauksen ja aistitoimintojen haasteita, tunteiden näyttämisen, tunnistamisen ja hallinnan haasteita, jokin oppimisvaikeus, diagnosoitu neuropsykiatrisen häiriön sekä sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen haasteita. Alkuopetuksen opettajien käyttämät keskeiset tukimenetelmät oppilaalle, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä, olivat strukturoitu opetus, oppimisympäristön muokkaaminen, apuvälineiden käyttäminen sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen vahvistaminen.

Asiasanat: neuropsykiatriset piirteet, neuropsykiatriset häiriöt, oppilaan tukeminen, alkuopetus, opettajien kokemuksia

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LASTEN NEUROPSYKIATRISET HÄIRIÖT</b> .....	<b>7</b>
	2.1 ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö) .....	7
	2.2 Autismikirjon häiriö .....	10
	2.3 Tic-häiriöt ja Touretten oireyhtymä .....	11
	2.4 Kehityksellinen kielihäiriö.....	13
	2.5 Kehityksellinen koordinaatiohäiriö.....	15
<b>3</b>	<b>OPPILAAN TUKEMINEN ALKUOPETUKSESSA</b> .....	<b>17</b>
	3.1 Alkuopetuksen pedagoginen tuki.....	17
	3.2 Struktuuri opetuksessa.....	19
	3.3 Oppimisympäristön tukikeinot .....	20
	3.4 Toiminnanohjauksen ja aistisäätelyn tukeminen.....	21
	3.5 Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen tukeminen .....	23
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>25</b>
	5.1 Tutkimuskonteksti.....	25
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	27
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	28
	5.4 Aineiston analyysi .....	31
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	33
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>36</b>
	6.1 Neuropsykiatrisia piirteitä omaava oppilas .....	36
	6.1.1 Toiminnanohjauksen ja aistitoimintojen haasteet .....	37
	6.1.2 Tunteiden näyttämisen, tunnistamisen ja hallinnan haasteet .	38

6.1.3	Oppimisvaikeudet ja neuropsykiatriset häiriöt.....	39
6.1.4	Sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen haasteet .....	40
6.2	Opettajan käyttämät tukimenetelmät .....	41
6.2.1	Strukturoitu opetus .....	42
6.2.2	Oppimisympäristön muokkaaminen .....	43
6.2.3	Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen vahvistaminen .....	44
6.2.4	Apuvälineiden käyttäminen.....	46
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>48</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	48
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	51
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>55</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>65</b>

# 1 JOHDANTO

Lasten neuropsykiatriset häiriöt alkavat ilmenemään varhaislapsuudessa ennen kuin lapsi menee kouluun (American Psychiatric Association 2015, 1). Neuropsykiatriset häiriöt aiheuttavat vaikeutta lapsen fyysisten, sosiaalisten kuin myös akateemisten taitojen kehitymisessä. Tyypillistä on myös, että lapsella esiintyy useita eri neuropsykiatrisia häiriöitä samanaikaisesti. (American Psychiatric Association 2013, 31; American Psychiatric Association 2015, 1.) Neuropsykiatrisiin häiriöihin kuuluvat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD, autismikirjon häiriö, tic-häiriöt, Touretten oireyhtymä, kehityksellinen kielihäiriö sekä kehityksellinen koordinaatiohäiriö. Myös muita puheen ja kielien sekä älyllisen oppimisen häiriötä voidaan luokitella kuuluvaksi neuropsykiatrisiin häiriöihin. (American Psychiatric Association 2013, 33–86.)

Perusopetuslain muutoksen (642/2010, 30 §) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja ohjausta sekä riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 98) todetaan, että alkuopetuksen 1–2 vuosiluokkien yhtenä keskeisenä tehtävänä on antaa perustaa oppilaan myönteiselle käsitykselle itsestään oppijana sekä kehittää oppimisvalmiuksia, jotka ovat edellytyksenä myöhemmissä opinnoissa. Vuosiluokkien 1–2 opetus on vielä pääosin eheyttävää ja tavoitteena on, että mahdolliset oppimiseen liittyvät vaikeudet tunnistetaan varhain. (Opetushallitus 2014, 98.)

Lasten neuropsykiatrisia piirteitä lähestytään usein lääketieteellisestä ja diagnostisesta näkökulmasta, mutta pedagoginen näkökulma on jäänyt vähemmälle huomiolle (Sandberg 2018, 12). Tutkimuksia siitä, miten peruskoulussa annetaan tukea oppilaalle ja miten neuropsykiatrisen häiriön omaava oppilas esimerkiksi ADHD-oppilas koulussa pärjää on tutkittu vähemmän (May ym. 2021, 444). Lisäksi on huomattu, että koulujen antama tuki vaihtelee huomattavasti koulujen välillä.

Tämä onkin herättänyt huolen siitä, onko luokanopettajilla tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä ADHD:sta. (Honkasilta ym. 2014, 315,319.)

Oppilaita, joilla on haastavaa käyttäytymistä, tarkkaavuuden- ja keskittymisen vaikeutta, haasteita odottaa omaa vuoroaan ja istua paikoillaan sekä keskittyä tehtävien tekemiseen löytyy jokaisesta koulusta (Karhu ym. 2018, 477). Tämän takia koulun opettajilla täytyy olla riittävästi tietoa, miten neuropsykiatrisia piirteitä omaavaa oppilasta tuetaan koulussa. Toisaalta kahdessa tuoreessa tutkimuksessa kuitenkin todetaan, että yleisesti koulunhenkilökunta kokee, että heillä ei ole valmiuksia opettaa oppilasta, jolla on neuropsykiatrinen häiriö kuten ADHD (Bölte ym. 2021, 9,11; Ward ym. 2021, 5-6).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten alkuopetuksessa työskentelevät opettajat kuvailevat omien kokemustensa kautta oppilaan, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, millaisia tukimenetelmiä opettajat käyttävät luokkahuoneessa oppilaan kanssa, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Opettajien näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia aiheesta on tehty vähän. Lisäksi ADHD:ta ja muita neuropsykiatrisia häiriötä on tutkittu, mutta sitä, miten opettaja luokkahuoneessa tukee neuropsykiatrisia piirteitä omaavaa oppilasta, on tutkittu vähemmän Suomessa sekä kansainvälisesti.

Tämän pro gradu -tutkielman ensimmäisessä teorialuvussa tarkastellaan lasten keskeisimpiä neuropsykiatrisia häiriöitä ja niiden ilmenemistä oppilaalla koulussa. Toisessa teorialuvussa keskitytään alkuopetuksen pedagogiseen tukeen ja opettajan antamiin tuen menetelmiin oppilaalle, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteuttaminen kuvataan omina päälukuinaan. Tulokset esitetään omana päälukunaan ja alaluvut on jaoteltu tutkimuskysymysten mukaan. Pohdintaluvussa tarkastellaan tuloksia ja johtopäätöksiä.

## 2 LASTEN NEUROPSYKIATRISET HÄIRIÖT

Lasten neuropsykiatrisiin häiriöihin kuuluvat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD, autisikirjon häiriö, tic-häiriö, joista tunnetuin on Touretten oireyhtymä, kehityksellinen kielihäiriö sekä kehityksellinen koordinaatiohäiriö (American Psychiatric Association 2013, 33–86; American Psychiatric Association 2015, 11–12). Lasten neuropsykiatrisissa häiriöissä on paljon samankaltaisia piirteitä toistensa kanssa, ja ne voivat esiintyä päällekkäin toisten neuropsykiatristen häiriöiden tai oppisvaikeuksien kanssa (American Psychiatric Association 2013, 31; Löyttömäki 2020, 236–239). Seuraavaksi keskitytään avaamaan tutkimuksen kannalta oleellimmat neuropsykiatriset häiriöt, niiden esiintyvyydet, ydinoireet sekä tyypillisimmät samanaikaisoireet. Lisäksi kuvataan, miten nämä neuropsykiatriset häiriöt näyttäytyvät koulun arjessa.

### 2.1 ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö)

ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD) on tutkituin lasten kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö (American Psychiatric Association 2013, 61; Young & Amarasinghe 2010, 11). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön ydinoireita ovat tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019; American Psychiatric Association 2013, 59–61).

ADHD oireiden kehittymiseen ja voimakkuuteen vaikuttavat merkittävästi neurologisen poikkeavuuden lisäksi perimä- ja ympäristötekijät sekä lisäksi näiden yhteisvaikutukset (Thapar & Cooper 2015, 25–26; Chen ym. 2017, 237; Rydell ym. 2017, 541–544). ADHD:n on todettu olevan yleisempää pojilla kuin tytöillä (Joelsson ym. 2016, 574). Pojilla yleisyys voi johtua ADHD piirteiden helpommasta tunnistamisesta kuin tytöillä (American Psychiatric Association 2013, 63; Joelsson ym. 2016, 578).

ADHD:n esiintyvyydestä on tehty erilaisia arvioita ja nykyisten tutkimusten valossa arvioidaan, että 6–18-vuotiaista noin 3,6–7,2 %:lla on ADHD (Käypä hoito -suositus, 2019; Polanczyk ym. 2014; Willcutt 2012, 498). Polanczykin kollegoineen (2007, 945–946) arvioivat omassa meta-analyysitutkimuksessaan ADHD:n maailmanlaajuisen esiintyvyyden olevan 5,29 %. ADHD ei ole maailmanlaajuisesti tarkasteltuna viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana lisääntynyt, mutta tietoisuus ja kliiniset tutkimusmenetelmät sen tunnistamiseen ja diagnosoimiseen ovat kehittyneet (Polanczyk ym. 2014, 440).

Pitkäkestoiset ja lapsen toimintakykyä häiritsevät tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet ilmenevät häiriöherkkyytenä, keskittymisvaikeutena ja lyhytjänteisyytenä sekä haasteellisuutena kohdentaa, ylläpitää sekä siirtää tarkkaavaisuutta. Hyperaktiivisuuden eli yliaktiivisuuden säätelyn haasteet näkyvät liiallisena motorisena levottomuutena sekä haasteena säätää omaa aktiivisuuttaan tilanteeseen sopivaksi. Impulsiivisuuden haasteet näkyvät lapsilla harkitsemattomina ja nopeina toimintoina ja kärsimättömyytenä. (American Psychiatric Association 2013, 61; American Psychiatric Association 2015, 36; ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön oireet ilmenevätkin eri tavoin lapsen eri ikä- ja kehitysvaiheissa (Young & Amarasinghe 2010). Varhaislapsuudessa enemmän näkyviä ADHD:n oireita ovat levottomuus ja yliaktiivisuus, kun taas tarkkaavuuden ja keskittymisen vaikeuden alkavat usein näkymään selvemmin kouluiässä (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Koulussa ADHD:n oireet alkavat näkymään niillä oppitunneilla, joissa vaaditaan keskittymistä ja pitkään paikallaan olemista. Lapsella voi olla vaikeutta keskittyä oppitunneilla ja tämä voi näkyä esimerkiksi tuolilla pyörimisenä ja paikaltaan lähtemisenä. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019; Young & Amarasinghe 2010, 117.)

Lapsen toiminnanohjauksessa voi olla haasteita, mikä näkyy luokkahuoneessa vaikeutena aloittaa tehtävien tekeminen tai viedä tehtävät loppuun asti.



Lisäksi lapsi on hyvin altis luokkahuoneen ympäristön ärsykeille ja häiriintyy niistä helposti. (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019; American Psychiatric Association 2013, 59.)

Yliaktiivisuus voi näkyä luokkahuoneessa oppilaan vaikeutena pysyä paikallaan, äänen voimakkuutena, taukoamattomana puheliaisuutena sekä juoksenteluna ja kaiken kosketteluna. Toisaalta yliaktiivisuus voi näkyä tarpeena näperrellä tavaroita sormissaan tai napsuttelemalla sormiaan. (American Psychiatric Association 2013, 59.)

Impulsiivisuus näkyy lapsella luokkahuoneessa oman vuoron odottamisen haasteena, tehtävien tekemisen lyhytjänteisyytenä ja taukoamattomana puheliaisuutena (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Impulsiivisuus voi vaikeuttaa lapsen sosiaalisten suhteiden kuten kaverisuhteiden luomiseen koulussa. Tämä taas voi heijastua lapseen, jolla on ADHD niin, että hän eristäytyy ja voi kokea surullisuutta, ahdistuneisuutta ja itsetunnon alentumista. (Ward ym. 2021, 9; Wiener & Daniels 2016, 573; Young & Amarasinghe 2010, 121.)

Lapsuudessa ADHD:n kanssa esiintyy usein samanaikaishäiriöitä (American Psychiatric Association 2015, 2). Joelsson (2016) kollegoineen tutki Suomessa ADHD-diagnoosin saaneiden lasten samanaikaissairauksia. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että 77 %:lla ADHD-diagnoosin saaneista lapsista oli myös jokin toinen psykiatrinen tai neuropsykiatrinen häiriö. Tavallisimpia päällekkäin esiintyviä häiriöitä olivat kielelliset vaikeudet ja motoriikan ongelmat, joita oli 48,1 %:lla lapsista. Toiseksi yleisimmät samanaikaishäiriöt olivat uhmakuus- ja käytöshäiriöt, joita oli 28,1 %:lla lapsista. Myös ahdistuneisuushäiriötä oli 13,6 %:lla, masennusta 8,9 %:lla ja autismikirjon häiriö 12,0 %:lla lapsista. (Joelsson ym. 2016, 576–577.)

## 2.2 Autismikirjon häiriö

Autismikirjon häiriö (Autism Spectrum Disorder, ASD) on neuropsykiatrinen häiriö. Nykyisessä kansainvälisessä luokituksessa autismikirjon häiriö on saateenvarjokäsite, jonka alle kuuluvat lapsuusiän autismi, Aspergerin oireyhtymä ja laaja-alaiset kehityshäiriöt. (Baker & Jeste 2015, 2.) Tutkimustiedon mukaan autismikirjon häiriön syntyyn vaikuttaa vahvasti geneettiset tekijät (Lord ym. 2018, 508).

Bainin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa, joka perustui viiden eri maan väestötietoihin, arvioitiin autismikirjon häiriön perinnöllisyydeksi jopa noin 80 % (Bai ym. 2019, 1038, 1042). Pojilla autismikirjon häiriön on todettu olevan yleisempi kuin tytöillä, vaikkakin tyttöjen autismikirjon lievimmät oireet jäävät usein tunnistamatta (Morales-Hidalgo ym. 2021, 2002; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2012, 289). Autismikirjon esiintyvyys vaihtelee eri kansainvälisissä tutkimuksissa noin 1–2 %:n välillä. Morales-Hidalgon kollegoineen (2021) saivat omassa tutkimuksessaan autismikirjon häiriön esiintyvyydeksi alakouluikäisillä lapsilla 1,53 %. Autismikirjon diagnoosien esiintyvyys on lisääntynyt maailmalla. Syy autismikirjon lisääntymiseen on todennäköisesti diagnoosi kriteerien muuttuneissa käytänteissä ja diagnoosien toteamisissa. (Lundström ym. 2021, 5.)

Autismikirjon erityispiirteinä voidaan pitää vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin rajoittautuneisuutta, joka näkyy vastavuoroisen sosiaalisen kommunikation vaikeutena sekä toistuvana ja rajoittuneena käyttäytymisenä. Lisäksi autismikirjon häiriölle on tyypillistä vaikeus ymmärtää ei-kielellistä kommunikatiota. (American Psychiatric Association 2013, 31; American Psychiatric Association 2015, 2; Baker & Jeste 2015, 2.)

Koulussa autismikirjon piirteet voivat näkyä erityisesti sosiaalisissa tilanteissa. Rotheram-Fullersin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksen mukaan autismikirjon oppilaan sosioemotionaaliset ongelmat näkyvät selkeimmin koulussa ja oppilas voi kokea sosiaaliset tilanteet hyvinkin kuormittaviksi.

Tällöin esimerkiksi välitunneilla oppilas vetäytyy helposti yksin viettämään aikaansa enemmän kuin pyrkisi olemaan muiden oppilaiden kanssa. (Rotheram-Fuller ym. 2010, 1230–1231.) Myös erilaiset kielelliset haasteet voivat näkyvät autismikirjon oppilaalla koulussa. Ne voivat vaihdella autismikirjossa jopa täydellisestä puhumattomuudesta heikkoon puheen ymmärtämiseen tai kaikupuheeseen. (American Psychiatric Association 2015, 27.)

Autismikirjon häiriön kanssa esiintyy usein myös muita samanaikaishäiriötä kuten erilaisia kielen ja motoriikan kehityksen viivästymisiä sekä psyykkisiä häiriöitä. (Baker & Jeste 2015, 3; Lord ym. 2018, 511.) Kjellmer ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa tutkittiin 4–6-vuotiaiden autismikirjon lasten kielen kehitystä. Tuloksissa havaittiin, että jopa 59 %:lla oli kohtalaisia tai vaikeita kielellisiä ongelmia ja 24 %:lla oli lieviä kielellisiä ongelmia. (Kjellmer ym. 2018, 2420.) Mosner ja kollegat totesivat omassa tutkimuksessaan, että 91 %:lla tutkimukseen osallistuneilla autismikirjon piirteitä omaavilla lapsilla ja nuorilla oli yksi tai useampi samanaikaishäiriö. Tyypillisimpiä samanaikaishäiriöitä lapsilla ja nuorilla olivat ADHD ja ahdistuneisuushäiriö. (Mosner ym. 2019, 3828.)

### **2.3 Tic-häiriöt ja Touretten oireyhtymä**

Touretten oireyhtymä (Tourette Syndrome, TS) on lapsuudessa alkava neuropsykiatrinen häiriö ja sen tunnusomainen piirre on pitkäaikaiset tic-oireet (Knight ym. 2012, 77). Yleisimmät tic-oireet voivat olla motorisia tai äänellisiä tic-oireita, joilla tarkoitetaan äkillisiä ja stereotyyppisiä liikkeitä tai ääniä (American Psychiatric Association 2015, 2; Knight ym. 2012, 77).

Touretten oireyhtymä ja tic-häiriöt ovat nykytutkimustiedon mukaan perinnöllisiä neuropsykiatrisia häiriöitä. Tarkkaa arviota geneettisestä perheriskistä ja perinnöllisyydestä ei nykytutkimustiedolla ole vielä voitu varmistaa (Mataix-Cols ym. 2015, 787–792). Kuitenkin Tanskassa tehdyssä väestöpohjaisessa tutkimuksessa tutkittiin Touretten oireyhtymän, pitkäaikaisten tic-häiriöiden ja pakko-oirehäiriön esiintyvyyttä vanhemmilla ja sisaruksilla.

Tutkimuksessa havaittiin, että sisarusten välinen Touretten oireyhtymän ja pitkäaikaisten tic-häiriöiden toistumisriskin perinnöllisyys oli 9,88 %. (Browne ym. 2015, 361.) Samassa tutkimuksessa havaittiin myös, että vanhemmalla, jolla on Touretten oireyhtymä ja pitkäaikaisia tic-häiriötä niin perinnöllisyys lapsella oli 19 % (Browne ym. 2015, 363).

Touretten oireyhtymän esiintyvyys lapsuudessa vaihtelee eri tutkimuksissa. Knightin ja kollegoiden (2012) tekemässä usean eri tutkimuksen meta-analyysissä lapsilla Touretten oireyhtymän esiintyvyydeksi saatiin 0,77 % (Knight ym. 2012, 82). Samassa tutkimuksessa myös todetaan, että väliaikaisten tic-oireiden yleisyys lapsilla on 2,99 % (Knight ym. 2012, 83). Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että Touretten oireyhtymä on yleisempi pojilla kuin tytöillä (Knight ym. 2012, 83). Classenin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa huomattiin, että 6-17-vuotiasta lapsista 0,29 %:lla oli Touretten oireyhtymä. (Claussen ym. 2018, 338.)

Koulussa Touretten oireyhtymän omaava oppilas on koulusta pois useammin kuin oppilas, jolla ei ole Touretten oireyhtymää. Lisäksi oppilas, jolla on Touretten oireyhtymä myös alisuoriutuu koulussa useammin ja jättää kotitehtäviä tekemättä. Usein myös Touretten oireyhtymän omaavan oppilaan vanhemmat ottavat useammin yhteyttä opettajaan koulussa tapahtuvien ongelmien takia. (Claussen ym. 2018, 340.) Vaikka tic-oireet ovat yleisesti tahdosta riippumattomia, voi oppilas joskus myös "tukahduttaa" omat tic-oireensa. Esimerkiksi joskus oppilas voi selviytyä hyvinkin koulupäivän ilman minkäänlaisia havaittavia ulkoisia tic-oireita, mutta koulupäivän jälkeen tic-oireet voivat näkyä oppilaalla voimakkaasti kotona. Oppilas voi siis piilotella omia tic-oireitaan, joka vie oppilaan energiaa siten, että kyky keskittyä opetukseen luokassa sekä osallistua tunneilla vähenee. (Eapen & Usherwood 2021, 121.)

Touretten oireyhtymän kanssa esiintyy samanaikaisesti myös muitakin neuropsykiatrisia häiriöitä. Hirschtritt kollegoineen (2015, 327) saivat omissa tutkimuksessaan selville, että 57,7 %:lla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli Touretten oireyhtymän lisäksi vähintään kaksi muuta psykiatrista samanaikaishäiriötä.

Yleisimmät samanaikaishäiriöt olivat ADHD (54,3 %) ja pakko-oireiden häiriö (50 %). Lisäksi myös muut psyykkiset häiriöt kuten ahdistushäiriö ovat hyvin tyypillisiä samanaikaishäiriöitä Touretten oireyhtymän kanssa. (Hirscht-ritt ym. 2015, 327–329.)

## 2.4 Kehityksellinen kielihäiriö

Kehityksellinen kielihäiriö (Developmental Language Disorder, DLD) on neuropsykiatrinen häiriö, jossa lapsen kielellisessä kehityksessä on haasteita. Aikaisemmin kehityksellistä kielihäiriötä on kutsuttu dysfasiaksi ja kielelliseksi erityisvaikeudeksi (Specific Language Impairment, SLI). (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019.) Kehityksellisen kielihäiriön keskeisiä ydinoireita on vaikeudet kielen tai puheen tuottamisessa ja ymmärtämisessä. Nämä voivat näkyä muuntuneina tai puutteellisina sanoina ja lauserakenteiden virheellisyytenä. Lisäksi kehityksellinen kielihäiriö voi näkyä vaikeutena ymmärtää ja tuottaa keskusteluja. (American Psychiatric Association 2015, 14; Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019.)

Kehityksellisen kielihäiriön syitä ei tarkkaan tiedetä, mutta yleisesti on oletettu sen johtuvan ympäristön ja perintötekijöiden yhteisvaikutuksesta. Pojilla kehityksellinen kielihäiriön on oletettu olevan yleisempää kuin tytöillä ja sen esiintyvyys vaihtelee lapsilla noin 1–7 % välillä. (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019.) Norbury kollegoineen (2016, 1250) saivat omassa tutkimuksessaan lasten kielihäiriön esiintyvyydeksi 7,58 %. McGregor (2020, 985, 990) toteaa, että huolimatta kehityksellisen kielihäiriön suuresta esiintyvyydestä ja vaikutuksesta, se on suhteellisen tuntematon ja vähemmän tutkittu häiriö kuin esimerkiksi autismikirjon häiriö tai ADHD.

Kielellinen kehityshäiriö alkaa näkymään yleensä jo varhaislapsuudessa. On todettu, että mitä laajemmat kielelliset haasteet lapsella on neljän vuoden iässä, ennustaa se hyvin todennäköisesti kielellisiä haasteita myös lapsen siirtyessä kouluun (Bishop ym. 2017, 1070).

Koulussa kehityksellinen kielihäiriö voi näkyä käsitteellisessä kielessä, kielen ymmärtämisen ja ilmaisun vaikeutena, muistamisessa, sanavaraston sekä käsitteistön puutteellisuutena. Myös lapsen päättelykyvyn kehittämisessä voi olla vaikeutta. (Bishop ym. 2017, 1074; Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019.)

Lapsen ensimmäiset sanat voivat ilmaantua normaalin kehityksen mukaisesti, mutta lausetasoisien puheen vaiheissa yleensä huomataan, että lapsen sanaston kehittyminen on hitaampaa, lauseet lyhyempiä ja vähemmän monimutkaisia sekä ne sisältävät kielioppivirheitä (American Psychiatric Association 2015, 14). Lisäksi koulussa kehitykselliseen kielihäiriöön liittyy usein myöskin tunne- ja käyttäytymisvaikeuksia, jotka voivat haitata lapsen koulunkäyntiä ja samalla heikentää koulumenestystä (Norbury 2016, 1256). Durkin ja Conti-Ramsdenin (2007) pitkittäistutkimuksessa tutkittiin lapsia, joilla on kielellinen erityisvaikeus aina 7-vuoden ikäisestä 16-vuotiaaksi asti. Pitkittäistutkimus mahdollisti myös tarkastelun varhaisista ennusmerkeistä lasten ystävyys-suhteiden muodostumiseen. Tutkimuksessa havaittiin, että seitsemän vuotiaan lapsen kielelliset vaikeudet erityisesti kielen vastaanottamisen haasteet ennustivat yleisesti ottaen huonompaa ystävyys-suhteiden laatua murrosiässä. (Durkin & Conti-Ramsden 2007, 1449–1452.) Verrattaessa murrosiässä kielellisen erityisvaikeuden nuoria vertailuryhmän nuoriin havaittiin, että ystävyys-suhteen laatu oli heikompi kielisen erityisvaikeuden omaavilla nuorilla kuin vertailuryhmän nuorilla, joilla ei ollut kielellisiä haasteita. (Durkin & Conti-Ramsden 2007, 1449.)

Kehityksellinen kielihäiriö esiintyy usein samanaikaisesti toisen neuropsykiatrisen häiriön kanssa. Tyypillisimpiä samanaikaishäiriöitä ovat kehityksellinen koordinaatiohäiriö, ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö), lukemisen- ja kirjoittamisen haasteet sekä erilaiset käyttäytymis- ja tunnehäiriöt. (Bishop ym. 2017, 1072; Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019.)

## 2.5 Kehityksellinen koordinaatiohäiriö

Kehityksellinen koordinaatiohäiriö on hermoston kehityshäiriö (Developmental Coordination Disorder, DCD), joka näkyy vaikeutena ja hankaluutena suorittaa koordinoituja liikkeitä. Tämä näkyy motoristen taitojen kömpelyytenä, hitaute-  
na ja epätarkkuutena. (American Psychiatric Association 2015, 2; Blank ym. 2012, 61; Gomez & Sirigu 2015, 272.) Kehityksellisestä koordinaatiohäiriöstä on käytetty aikaisemmin eri termejä muun muassa dyspraksia ja motoristen toimintojen koordinaatiohäiriö (American Psychiatric Association 2013,75).

Kehityksellinen koordinaatiohäiriö diagnosoidaan yleensä vain siinä tapauksessa, jos motoriset toimintahäiriöt häiritsevät merkittävästi lapsen joka-päiväistä elämää (American Psychiatric Association 2013, 75; Blank ym. 2012, 62). Kehityksellisen koordinaatiohäiriön syytä ei tarkkaan tiedetä, mutta perimällä ja ympäristötekijöillä epäillään olevan vaikutuksia sen ilmenemiseen (Gomez & Sirigu 2015, 274). Izadi-Najafabadian (2019, 82) ja kollegoiden tutkimuksessa tutkittiin lapsia, joilla on kehityksellinen koordinaatiohäiriö kolmessa eri ympäristössä; koulussa, kotona ja erilaisissa muissa yhteisöissä. Tutkimuksessa havaittiin, että lapset, joilla on kehityksellinen koordinaatiohäiriö osallistuivat toimintaan vähemmän kouluympäristössä ja muissa yhteisöissä kuin motorisesti tyypillisesti kehittyvät lapset. Tämä tutkimus osoittikin, että ympäristötekijöillä on vaikutusta kehityksellisen koordinaatiohäiriön ilmenemiseen. (Izadi-Najafabadia ym. 2019, 82–83.)

Kehityksellisen koordinaatiohäiriön esiintyvyys vaihtelee eri tutkimuksissa. Tällä hetkellä arvioidaan, että noin 5–6 %:lla lapsista on jonkin tasoinen kehityksellinen koordinaatiohäiriö. Pojilla kehityksellinen koordinaatiohäiriö on yleisempi kuin tytöillä. (American Psychiatric Association 2013, 76; Delgado-Lobete ym. 2019, 34; Blank ym. 2012, 59.) Amador-Ruiz (2018, 541) kollegoineen saivat omassa tutkimuksessaan, jossa he tutkivat 4–6-vuotiaita espanjalaisia lapsia kehityksellisen koordinaatiohäiriön esiintyvyydeksi jopa 9,9 %. Tämä voi kuitenkin selittyä kulttuurieroilla ja pienellä otannalla.

Koulussa lapsen kehityksellinen koordinaatiohäiriö voi näkyä hyvin arkisissa toimissa kuten pukeutumisessa ja vaikeutena oppia käyttämään aterimia ruokailussa. Myös hienomotoristen taitojen heikkous on hyvin yleistä kuten saksilla leikkaaminen. Koulussa myös liikuntatunnilla esimerkiksi erilaisiin joukkuepeleihin osallistuminen voi olla vaikeaa. (American Psychiatric Association 2013, 75.)

Bernardin (2018, 310) ja hänen kollegansa huomasivat omassa tutkimuksessaan tutkiessaan 7-11-vuotiaita, että lapsilla, joilla oli kehityksellinen koordinaatiohäiriö havaittiin vaikeuksia toiminnanohjauksessa. Nämä lapset suoriutuivat motorisesti normaalisti kehittyneiden kontrolliryhmän lapsia heikommin toiminnanohjauksentehtävissä sekä nonverbaalisissa tehtävissä.

Kehityksellisen koordinaatiohäiriön kanssa esiintyy usein myös yksi tai useampi muu kehityksellinen häiriö. Tyypillisimpiä samanaikaisesti esiintyviä häiriöitä ovat ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö), erilaiset kielelliset häiriöt sekä autismikirjon häiriö. (Blank ym. 2012, 61.) Myös masennus- ja ahdistusoireet ovat tyypillisiä lapsilla, joilla on kehityksellinen koordinaatiohäiriö. Erityisesti erilaiset psyykkiset häiriöt ovat yleisiä, jos lapsella on kehityksellinen koordinaatiohäiriön lisäksi samanaikaisesti ilmenevä ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). (Missiuna ym. 2014, 1201-1203.)



## 3 OPPILAAN TUKEMINEN ALKUOPETUKSESSA

### 3.1 Alkuopetuksen pedagoginen tuki

Perusopetuslain muutoksen (642/2010, 16 §) mukaan oppilaalle, jolla on koulunkäynnissään tai muussa oppimisessa haasteita, on oikeus saada tukiopetusta ja tarvittaessa myös osa-aikaista erityisopetusta. Oppilaalla on myös oikeus saada koulunkäyntiin ja oppimiseen riittävää tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja heti, kun tuen tarve ilmenee (Perusopetuslain muutos 642/2010, 30 §). Perusopetuslain muutoksen taustalla on osallisuuteen pyrkivä koulu, jossa keskeistä on tukea oppilasta joustavasti mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lisäksi tämä muutos salli sen, että oppilas voi saada koulussa eriasteista tukea sen sijaan, että oppilas siirrettäisiin eri ympäristöön saadakseen tarvitsemaansa tukea. (Karhu, Närhi & Savolainen 2018, 476.)

Tällä hetkellä Suomen perusopetuksessa on voimassa oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen kolmiportainen tuki: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Kolmiportainen tuki tuli Suomessa käyttöön vuonna 2011. Sen ydinteemoina ovat inklusiivisuus, varhainen tuki ja oppilaiden integroiminen perusopetuksen luokille (Sandberg 2018, 85).

Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen ensimmäinen tuki porras yleinen tuki pitää sisällään luokanopettajan tekemät yksittäiset pedagogiset ohjaus- ja tukitoimet oppilaalle. Yleiseen tukeen ei tarvita erillistä päätöstä vaan tuki aloitetaan heti, kun tuen tarve ilmenee. (Opetushallitus 2014, 63: Honkasilta ym. 2014, 312.)

Tehostettu tuki on säännöllisempää tukea ja se sisältää useita eri tukimuotoja. Tehostetun tuen laatu ja määrä vaihtelevat oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tehostettu tuki voi olla tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta kuin myös muitakin pedagogisia järjestelyitä. Tehostetun tuen aloittamisesta ja sisällöstä päätetään moniammatillisesti oppilashuoltotyössä, jossa asiasta laaditaan pedagoginen arvio, joka kirjataan oppilaan opetussuunnitelmaan. (Perusopetuslain muutos 642/2010, 16 §.)

Erityisen tuen antamiseen tarvitaan aina kirjallinen päätös, jota tarkastellaan uudelleen 2. vuosiluokan jälkeen ja ennen kuin oppilas siirtyy 7. luokalle. Erityisessä tuessa oppilashuolto yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa tekee pedagogisen selvityksen oppilaan tuen tarpeesta. Tähän pedagogiseen selvitykseen voidaan myös tarvittaessa liittää asiantuntijan kuten lääkärin ja/tai psykologin lausunto. Erityinen tuki on erityisopetusta ja se järjestetään aina oppilaan edun mukaisella tavalla esimerkiksi osittaisena erityisopetuksena tai kokonaan erityisluokalla. (Perusopetuslain muutos 642/2010, 17 §.)

Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on tärkeä vaihe lapsen perusopetuspolulla. Se vaatii yhteistä suunnitelmallista yhteistyötä esiopetuksen opettajan, alkuopetuksen opettajan kuin myös lapsen vanhempien kanssa. Tärkeää on myös heti alkuopetuksen alussa huomioida lapsen mahdolliset tuen tarpeet ja oppimisvalmiudet. (Opetushallitus 2014, 98.) Alkuopetuksen 1-2 vuosiluokkien keskeisinä tehtävinä on antaa perusta hyvälle oppimis- ja työskentelymalleille sekä vahvistaa oppilaan myönteistä minäkuvaansa itsestään koululaisena ja oppijana (Opetushallitus 2014, 98).

Neuropsykiatrisen häiriön lääketieteellinen diagnoosi kuten ADHD ei Suomen koulutusjärjestelmässä määritä lapsen koulupolkua. Diagnoosi ei myöskään ole edellytyksenä pedagogisen tuen saamiseen koulussa. (Honkasilta ym. 2014, 315.) Suomessa lapsien, joilla on ADHD, vanhempia haastateltaessa on herännyt huoli siitä, onko luokanopettajilla tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä ADHD:sta ja sen ilmenemisestä luokahuoneessa. Haastatteluissa vanhemmilla oli kokemuksia, että heidän lapsensa oli joutunut luokassa opettajan silmissä leimatuksi, huonosti käyttäytyväksi ja laiskaksi oppilaaksi. (Honkasilta ym. 2014, 317.) Sandberg (2016, 185) toteaa väitöskirjassaan, että 2010-luvulla koulussa henkilökunnalla on alkanut olemaan verrattain enemmän tietoa ADHD:sta, mutta samalla näitä oppilaita on integroitu yhä enemmän yleisopetuksen luokille. Oppilaat, joilla on ADHD ovat yhä useammin yleisopetuksessa ja tukitoimien toteuttamisesta luokassa vastaakin usein luokanopettaja. (Sandberg 2016, 185.)

Neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan tuen tarve alkuopetuksessa on hyvin yksilöllistä. Jokaisella lapsella on omat yksilölliset vahvuutensa kuin myös kehittämiskohteensa ja sen myötä yksilölliset tuen tarpeet. Koulussa jokaisen neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan kokonaistilanne on selvittävää ja määriteltävää yksilöllisesti oppilaan oppimisympäristössään tarvitsevat tuen muodot ja apuvälineet sekä tarvittaessa vaihdettava tai lisättävä tukimuotoja. (Sandberg 2018, 84.)

### **3.2 Strukturi opetuksessa**

Strukturi luokkahuoneessa sisältää selkeän oppituntien rakenteen, ennustettavuuden ja yhteiset johdonmukaiset toimintaohjeet, jotka ovat yhdessä koko luokassa ja koulussa sovittuja. Yhteisesti sovittujen toimintaohjeiden tarkoituksena on neuvoa ja ohjeistaa oppilaita. Jotta nämä yhdessä sovitut toimintaohjeet toimivat, on opettajan tärkeää säännöllisesti muistuttaa oppilaita yhteisesti sovitusta toimintaohjeista. (Karhu 2018, 42; Kern & Clemens 2007, 67.) Oppilaille, joilla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden haasteita luokassa on helpompia toimia, jos luokassa on tutut ja ennalta sovitut selkeät toimintaohjeet, kun taas jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä toimiminen on näille oppilaille haastavaa (Karhu 2018, 42).

Säännöllisesti toistuvat ja selkeät toimintaohjeet auttavat myös kaikkia muita oppilaita toimimaan luokkahuoneessa. Lisäksi selkeät toimintaohjeet luovat turvallisuudentunnetta koko kouluyhteisössä. (Karhu 2018, 42; Parikka ym. 2017, 117.) Luokkahuoneen arkitilanteissa toimintaohjeiden opettaminen vaatii opettajalta pedagogista osaamista kuten rutiineista kiinni pitämistä ja mallintavaa puhetta (Karhu 2018, 43). Selkeiden ohjeiden lisäksi myös visuaalinen tukeminen esimerkiksi kuvakorttien hyödyntäminen on hyvä lisätuki struktuurin luomiseen luokkahuoneessa. (Karhu 2018, 19; Parikka ym. 2017, 168.) Tukea tarvitsevat oppilaat kaipaavatkin johdonmukaisia toimintaohjeita ja selkeitä rajoja opettajilta. Nämä tutut ja selkeät rajat sekä säännöt luovat oppilaille turvaa ja selkeyttävät oppilaan arkea koulussa. (Sandberg 2018, 128.)

Närhen ja kollegoiden (2017, 1187–1201) tutkimuksessa tehtiin interventio yläasteella luokkiin, joissa oli työrauha- ja käytöshaasteita. Ennen intervention aloitusta luokanopettajat sekä aineopettajat sopivat yhteisistä käyttäytymisodotuksista kaikille oppitunneille. Opettajat arvioivat intervention vaikutusta, jokaisen oppitunnin jälkeen. Opettajien arvioiden mukaan luokkahuoneen käyttäytymisodotukset paranivat toimenpiteen aikana. Tämä interventio perustui opettajien yhteisesti sovittuihin selkeisiin käyttäytymisodotuksiin, välittömään positiivisen palautteeseen ja oppituntien ennustettavuuteen oppilaille. (Närhi ym. 2017, 1187–1201.)

Rutiinit, struktuurinen opetus, ennakoitavuus ja positiivinen palaute vähentävät työrauha- ja käytöshaasteita luokkahuoneessa. Jos taas luokasta puuttuvat rutiinit, struktuuri ja ennakoitavuus sekä säännöt ovat epäselvät ja oppilaille ei ole selvää käsitystä, miten heidän kuuluisi toimia luokkahuoneessa niin tällöin myös todennäköisemmin luokkahuoneessa on enemmän ongelmakäyttäytymistä. (Saloviita 2014; Kern & Clemens 2007, 67; Närhi ym. 2017.)

### **3.3 Oppimisympäristön tukikeinot**

Luokkahuoneen oppimisympäristön tukikeinoja ovat muun muassa pulpettien sijoittaminen erilleen luokassa esimerkiksi riviin. Häiriöherkän oppilaan pulpetti kannattaa sijoittaa niin, että se on luokassa seinän vieressä, jolloin pulpetin ympärillä ei ole jatkuvaa liikehdintää. (Kern & Clemens 2007, 67; Sandberg 2018, 104). Luokkahuoneen turvallinen ja vähän häiriötekijöitä sisältävä oppimisympäristö luo turvallisuuden tunnetta oppilaille. Yhtenä edellytyksenä hyvälle oppimisympäristölle on myös opettajan ja oppilaan välinen hyvä ja positiivinen vuorovaikutus. (Sivola, Närhi & Savolainen 2018, 38; Karhu 2018, 42–43.) Positiivisen oppimisympäristön keskeisessä roolissa on opettajat, jotka rakentavat kouluun hyviä yleisen tason tukikäytäntöjä ja luovat näin positiivisen ja osallistavan oppimisympäristön. (Karhu ym. 2018, 486.)

Wienersin ja Danielsin (2016) tutkimuksessa haastateltiin 12 yläasteikäistä nuorta, joilla on ADHD. Nuoret saivat kertoa omista koulukokemuksistaan ja yhtenä tehtävänä oli kertoa ihanteellisesta luokkahuoneesta. Moni oppilaista koki, että on tärkeää minimoida kaikki häiriötekijät ja antaa hiljainen luokkaympäristö oppilaalle, jolla on ADHD. Lisäksi haasteltavat oppilaat nostivat esille pulpettien sijoittamisen erilleen luokassa ja pienemmän luokkakoon olevan keskeistä. Opettajan roolista oppilaat korostivat erityisesti sellaista opettajaa, joka ymmärtää ja osaa opettaa innostavalla tavalla oppilaita. (Wiener & Daniels 2016, 572.)

Oppimisympäristöä pitäisikin pystyä muokkaamaan niin, että tarvittaessa oppilas saa työskennellä myös rauhallisessa erillisessä tilassa sekä oppimisympäristön ärsykkeet kuten luokan seinällä olevat julisteet ja piirustukset eivät häiritse oppilaan toimimista luokkahuoneessa. (Parikka ym. 2017, 112; Sandberg 2018, 107.) Myös luokkahuoneen akustiikkaan ja valaistukseen on hyvä kiinnittää huomiota. Kovat äänet ja häikäisevät valot luokassa voivat häiritä oppilasta. (Sandberg 2018, 108; Parikka ym. 2017, 112.)

Luokkahuoneessa voi hyödyntää myös erilaisia apuvälineitä kuten aktiivittyyntä, oppilaan tuolin jalkojen välissä kuminauhoja tai vaihtoehtoisesti jumpapalloa tuolin sijasta. Nämä apuvälineet mahdollistavat pienen motorisen liikkeen oppilaalle häiritsemättä kuitenkaan luokkahuoneessa muiden oppilaiden työskentelyä. (Sandberg 2018, 104.) Ajanhallinnan hahmottamiseen voidaan käyttää esimerkiksi visuaalista ajastinta (Time Timer), joka näyttää oppilaalle tehtäviin annetun tekoajan ja sen kulumisen. (Parikka ym. 2017, 174.)

### **3.4 Toiminnanohjauksen ja aistisätelyn tukeminen**

Neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan tuen tarve voi näkyä myös oman toiminnanohjauksen haasteena. Koulussa toiminnanohjauksen haasteet voivat näkyä vaikeutena selviytyä jatkuvasti muuttuvissa arjentalanteissa, jossa oppilaan pitäisi kyetä toimimaan itseohjautuvasti (Parikka ym. 2017, 147).

Oppilaan toiminnanohjauksen haasteet voivat näkyä haasteena odottaa omaa vuoroaan, haasteena edetä tehtävissä itsenäisesti sekä muuten ylläpitää omaa keskittymistään ja tarkkaavuuttaan (Karhu ym. 2018, 477, 486). On erityisen tärkeää, että oppilaalla, jolla on toiminnanohjauksen haasteita, olisi ennalta sovitut toimintaohjeet, joita hänen on helppo noudattaa koulussa. Lisäksi on tärkeää, että ohjeet pilkotaan pieniksi osiksi ja tarvittaessa ohjeet voidaan myös numeroida tai kuvittaa oppilaalle. (Karhu 2018, 42; Parikka ym. 2017, 147–149.)

Mayn (2021) ja kollegoiden julkaistussa tuoreessa tutkimuksessa Englannissa todettiin, että 4–9-vuotiailla koululaisilla, joilla oli ADHD, oli vaikeuksia selvittää opinnoista ja arjentalanteista koulussa. Luokanopettajien ja vanhempien tekemän lomakekyselyn perusteella huomattiin, että oppilaat, joilla oli ADHD menestyivät kontrolliryhmän oppilaita huonommin luku- ja laskutaidon tehtävissä. Lisäksi oppilailla, joilla oli ADHD raportointiin enemmän erityisopetuksen tarvetta sekä heillä oli enemmän haastavaa luokkahuonekäyttäytymistä. (May ym. 2021, 449–451.) Toimintakyvyn heikkeneminen ja oman toiminnanohjauksen haasteet ovat suuri riski sille, että oppilas alisuoriutuu koulussa. Alisuoriutuminen on usein rasite sekä oppilaalle itselleen, että kaikille luokkatovereille. (Sandberg 2016, 169.)

Erilaiset aistisäätelyn haasteet ovat myös hyvin tyypillisiä neuropsykiatrisia piirteitä omaavalle oppilaalle. Aistisäätelyn haasteet voivat näkyä oppilaan käyttäytymisessä muun muassa voimakkaina tunteenpurkauksina ja erilaisina epämiellyttävinä stressireaktioina. (Berggren 2019, 95; Parikka ym. 2017, 61.) Aistisäätelyn haasteiden tukemisessa tärkeää on, että opettaja ymmärtää oppilaan haasteet ja luo turvallisen sekä rauhallisen tilan oppilaalle luokkahuoneessa. Myös ennakoitavuus, kiireettömyys ja selkeiden pilkottujen ohjeiden antaminen auttavat oppilasta, jolla on haasteita aistisäätelyn kanssa. (Berggren 2019, 103.)

### 3.5 Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen tukeminen

Oppilaalla, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä, on usein haasteita sosiaalisissa taidoissa ja tunteiden hallinnassa (Parikka ym. 2017, 155). Sosiaaliin taitoihin kuuluvat myös vuorovaikutustaidot, joita ovat muun muassa kuunteleminen, oman vuoron odottaminen sekä neuvottelu- ja ongelmanratkaisutaidot (Sivola, Närhi & Savolainen 2018, 38–39). Tunnetaitoihin kuuluu muun muassa omien ja muiden tunteiden tunnistaminen ja omien tunteiden säätely (Sivola, Närhi & Savolainen 2018, 38–39). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen on tärkeää myös oppilaan itsetunnon kehittymisen kannalta (Parikka ym. 2017, 150–151).

Opettajan tehtävä on tukea oppilaan sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittymistä olemalla läsnä, kuuntelemalla ja kannustamalla oppilasta sekä luoda kiireetön ilmapiiri luokkaan. (Sivola, Närhi & Savolainen 2018, 38.) Tutkimuksissa on todettu, että tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on yhteys oppimiseen. Tämän takia sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen opettaminen osana muuta opetusta on tärkeää. (Sandberg 2018, 130.)

Oppilaat, joilla on jokin neuropsykiatrinen haaste kuten ADHD, kokevat usein vuorovaikutustilanteet haasteelliseksi ja heidän on vaikeaa muodostaa ystävyys-suhteita luokkakavereiden kanssa. Edellisessä luvussa mainitussa Mayn (2021) ja kollegoiden julkaistussa tutkimuksessa todettiin myös, että oppilailla, joilla on ADHD kertoivat tuntevansa vähemmän onnellisuutta koulussa kuin kontrolliryhmän oppilaat. Lisäksi luvattomat poissaolot olivat korkeammat oppilailla, joilla oli ADHD. (May ym. 2021, 449–451.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 99) 1–2 vuosiluokkien laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissa todetaankin, että koulun on tarjottava oppilaalle kannustava ja vuorovaikutteinen yhteisö, minne oppilas tuntee kuuluvansa. Lisäksi oppilaiden on tärkeää saada harjoitella draaman ja erilaisten leikkien kautta tunnistamaan ja ilmaisemaan omia tunteitaan. (Opetushallitus 2014, 100.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat kuvailevat oman kokemuksensa kautta oppilaan, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Tämän lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia konkreettisia tukimenetelmiä opettajat käyttävät neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan kanssa.

Tutkimus on ajankohtainen, koska nykyinen suomalainen koululaitoksemme sekä lainsäädäntö ovat vahvasti inklusiivisia ja olemme sitoutuneita siihen, että jokainen oppilas voi opiskella omassa lähikoulussa. Inklusion myötä koulun kaikilla opettajilla niin luokanopettajilla kuin erityisopettajilla olisikin oltava riittävät edellytykset vastata oppilaiden tuen tarpeisiin. (Sandberg 2021, 52-53.) Usein juuri opettajat ovat ratkaisevassa asemassa tunnistamassa mahdollisia riskitekijöitä oppilaan koulupolulla sekä kartoittamassa oppimis- ja kouluvalmiuksia (Sandberg 2021, 11). Tutkimuskysymykset muotoutuivatkin seuraavanlaisiksi:

1. Miten alkuopetuksen opettajat kuvailevat omien kokemustensa kautta oppilasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä?
2. Millaisia tukimenetelmiä alkuopetuksen opettajat käyttävät luokkahuoneessa oppilaan kanssa, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä?



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, sillä tutkimuksessa kuvataan tutkittavien käsityksiä, kokemuksia ja ymmärrystä jostakin ilmiöstä. Tyypillisesti laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin ymmärtämään jotakin tiettyä ilmiötä hyvinkin yksityiskohtaisesti kohteena olevien tutkittavien näkökulmasta heidän oman kokemusmaailmansa sisällä. (Eskola & Suoranta 2014, 62; Juuti & Puusa 2020, 9–11; Puusa & Juuti 2020, 71.) Laadullisessa tutkimuksessa, jokin tutkittava ilmiö pyritään käsitteellistämään. Teoriataustan jäsentäjänä toimii yleensä kentältä kerätty aineisto. (Kiviniemi 2018, 77.) Tutkimuksessa keskeistä on tutkittavien subjektiivisten näkemysten ja kokemusten tarkastelu (Puusa & Juuti 2020, 59). Lisäksi laadullisen tutkimuksen tavoitteena on antaa mahdollisimman yksityiskohtainen tulkinta tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä (Puusa & Juuti 2020, 76).

Laadullisen tutkimuksen eri vaiheet voivat vaihdella tutkimusprosessin aikana ja välillä vaiheet esiintyvät päällekkäin. Laadullinen tutkimus onkin prosessi, joka muodostuu vähitellen, kun tutkija itse tulee tietoiseksi näkökulmista ja tulkinnoista, joita hän tekee tutkimusprosessin aikana. Esimerkiksi tutkimusongelmaa ei ole niin yksityiskohtaisesti määritelty tutkimuksen alussa vaan se täsmentyy pikkuhiljaa tutkimuksen aikana. (Juuti & Puusa 2020, 12; Kiviniemi 2018, 73–74.) Tyypillisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohdetta tutkitaan siinä ympäristössä, jossa tutkimuskohde on (Puusa & Juuti 2020, 77). Tämän tutkimuksen kohteena on alkuopetuksen luokanopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat, joiden omien kokemusten ja käsitysten kautta tutkittiin ilmiötä, miten he kuvailevat oppilaan, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä.

Toiseksi tässä tutkimuksessa tutkittiin ilmiötä, millaisia konkreettisia tutkimenelmiä alkuopetuksen opettajat käyttävät neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan kanssa. Tutkimukseni aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää alkuopetuksessa työskentelevää opettajaa.

Tutkimukseni taustalla vaikuttaa laadulliselle tutkimukselle tyypillinen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne, koska tutkimukseni tutkimuskohteena on ihminen ja tutkin ihmisten kokemuksia ja merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40; Puusa & Juuti 2020, 71). Tieteenfilosofian näkökulmasta keskeisiä filosofisia kysymyksiä ovat ihmiskäsitys ja kokemustieto. Kokemukset, yhteisöllisyys ja merkitykset ovat keskeisiä käsitteitä fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä. (Laine 2018, 29–30.) Fenomenologiassa selvitetään, miten ihmiset kokevat ympäröivän maailman (Hirsjärvi & Hurme 2011, 168; Huhtinen & Tuominen 2020, 304). Fenomenologiassa ajatellaan, että ihmiskäsitys rakentuu suhteessa siihen maailmaan, missä ihminen elää. Ihmisen maailmasuhteen kokemuksellisuutta pidetään fenomenologian perusmuotona ja kokemukset rakentuvat erilaisista merkityksistä, joita ympäröivässä maailmassa koemme (Laine 2018, 31). Lisäksi fenomenologiassa selvitetään miten ihmiset kokevat jonkin ilmiön, jonka ympärillä he tällä hetkellä elävät (Juuti & Puusa 2020, 10). Hermeneutiikassa pyritään ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen ja tulkintaan. Tutkimusaineisto kerätään hermeneuttisessa tutkimuksessa usein haastattelemalla ihmisiä ja tutkimusprosessin eri vaiheet ovat osittain päällekkäisiä. Haastattelussa haastateltava kertoo, tutkittavasta ilmiöstä omien kokemustensa ja näkemystensä pohjalta ja haastattelija tekee haastateltavan kertomuksesta tulkintoja. (Laine 2018, 33–35; Puusa & Juuti 2020, 73.)

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut alkuopetuksen opettajien kokemuksista, käsityksistä ja näkemyksistä, miten he kuvailevat oppilaan, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä ja millaisia konkreettisia tutkimenelmiä alkuopetuksen opettajat käyttävät neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan kanssa. Joten fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofinen näkökulma soveltuu tutkimukseni filosofiseksi suuntaukseksi.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Kuten edellä kuvattiin, laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain tiettyä ilmiötä ja antamaan oikeanlainen tulkinta ilmiöstä eikä pyrkimyksenä ole tilastollisen yleistyksen saavuttaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 181; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Tämän takia on tärkeää, että tutkittavat, joilta tietoa kerätään, tietäisivät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon sekä heillä olisi omakohtaista kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Niinpä laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää harkinnanvaraista ja tarkoituksen mukaista otantaa valittaessa osallistujia tutkimuksen haastatteluun. Harkinnanvaraisen otannan avulla pyritään ymmärtämään ja saaman uutta tietoa syvällisemmin jostakin tietystä ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 59; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Eskola & Suoranta 2014, 18.)

Tässä tutkimuksessa valitsin alkuopetuksen opettajat haastatteluun harkinnanvaraisen otannan avulla. Tutkimukseen osallistuneet alkuopetuksen opettajat olivat kahdelta eri paikkakunnalta. Toteutin tutkimuksen aineistonkeruun yksilöhaastatteluina ja haastattelin yhteensä seitsemää opettajaa, jotka kaikki olivat naisia. Haastateltavista kaksi oli ammatiltaan luokanopettajia ja heistä toinen työskenteli tällä hetkellä yleisopetuksen 1. luokalla ja toinen yleisopetuksen yhdysluokassa, jossa oli esiopetusikäisiä sekä 1.-2. luokkalaisia. Työkokemusta alkuopetuksessa opettamisesta molemmilla luokanopettajilla oli noin 10 vuotta. Haastateltavista kaksi oli ammatiltaan erityisluokanopettajia. Toinen heistä työskenteli tällä hetkellä yhdistelmäpienluokalla, jossa oli oppilaita 1.-3. luokilta ja toinen työskenteli yhdistelmäpienluokalla, jossa oli 1.-2. luokkalaisia. Erityisluokanopettajalla, joka opetti 1.-3. luokkaa oli työkokemusta 2 vuotta ja toisella erityisluokanopettajalla oli työkokemusta 15 vuotta. Loput kolme haastateltavaa olivat ammatiltaan laaja-alaisia erityisopettajia ja heidän työkuvaansa vaihteli niin, että yksi haastateltavista työskenteli pelkästään laaja-alaisena erityisopettajana alkuopetuksen 1.-2. luokilla ja kaksi haastateltavaa työskenteli pääosin alkuopetuksessa, mutta osan aikaa myös muilla alakoulun luokka-asteilla.

Työkokemusta kaikilla laaja-alaisilla erityisopettajilla oli noin 10 vuotta. Haastattelussa pyysin, että opettajat keskittyisivät kuvaamaan omien kokemustensa kautta alkuopetuksen 1.-2. luokkien oppilaita, joilla on neuropsykiatrisia piirteitä. Lisäksi pyysin, että kuvatessaan tukimenetelmiä, opettajat keskittyisivät kuvamaan nimenomaan alkuopetuksessa käytettäviä menetelmiä.

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen tutkimusaineiston tieteellisenä kriteerinä ei ole määrä vaan laatu. Usein laadullisen tutkimuksen aineiston tapausmäärät ovat pieniä, mutta niitä pyritään analysoimaan hyvinkin perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 2014, 18.) Laadullisen tutkimuksen yksi yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä on tutkittavien haastattelemineen (Puusa 2020, 103). Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun haluamme tietää miten ihminen toimii, ajattelee ja kokee. (Patton 2015, 115; Patton 2002, 341; Tuomi & Sarajärvi 2018, 83–84; Eskola & Suoranta 2014, 86.) Haastatteluissa pyritään siihen, että kohteena olevat henkilöt puhuisivat mahdollisimman avoimesti ilmiöstä ja siihen liittyvistä kokemuksistaan. Lisäksi haastattelussa haastattelija tulkitsee haastateltavan kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ja samalla haastattelija pyrkii saamaan uutta tietoa haastateltavilta, jotka kertovat kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 168–169; Juuti & Puusa 2020, 14.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska olin kiinnostunut haastateltavien opettajien omista kokemuksista ja käsityksistä, miten he kuvailevat oppilaan, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä ja millaisia konkreettisia tukimenetelmiä he käyttävät oppilaan kanssa. Tutkimuksessani halusin ymmärtää alkuopetuksen opettajien ajatuksia, kokemuksia ja näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelemalla opettajia pystyin luontevasti kysymään näitä ajatuksia, kokemuksia ja näkökulmia suoraan heiltä.

Haastattelun etuna voidaan nähdä, että se on joustava tapa hankkia tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85; Hirsjärvi & Hurme 2011, 11; Puusa 2020, 106). Lisäksi haastattelun yksi keskeinen etu on, että haastattelija voi tarvittaessa toistaa kysymyksen tai pyytää haastateltavaa tarkentamaan tai selventämään sanomaansa, jolloin myös väärinkäsitysten oikaisu helpottuu. Toiseksi haastattelussa kysymykset voidaan esittää paljon vapaamuotoisemmin ja haastattelijan katsomassa parhaimmassa järjestyksessä kuin esimerkiksi kyselylomakkeella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85; Järvinen & Järvinen 2011, 146; Puusa 2020, 106.) Kolmanneksi haastattelun etuna on, että haastatteluun osallistuvat ovat usein sitoutuneimpia osallistumaan haastatteluun kuin esimerkiksi kyselylomaketutkimuksessa, jossa haastateltava voi herkemmin jättää vastaamatta kyselyyn. (Hirsjärvi ym. 2018, 206; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86.)

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui erilaisista haastattelutyypeistä puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta käytössä ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, ja haastateltava vastaa kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Suoranta 2014, 87; Puusa 2020, 111–112.) Teemahaastattelussa puolestaan on etukäteen päätetty vain aihepiiri tai teema-alueet, mutta haastattelusta puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelussa haastattelijä käy kaikkien haasteltavien kanssa läpi tietyt etukäteen päätetyt teemat. Haastattelijä voi käyttää haastattelun tukena erillistä tukilistaa tai haastattelurunkoa, jossa on kirjoitettuna käsiteltävät asiat, mutta ei varsinaisesti valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 2014, 87; Hirsjärvi & Hurme 2011, 48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88; Hirsjärvi ym. 2018, 208; Puusa 2020, 112; Patton 2002, 343–344.) Lisäksi teemahaastattelun etuna on, että haastattelun aikana haastattelijä voi tarvittaessa pyytää haastateltavaa tarkentamaan vastauksiaan ja näin voidaan syventää haastateltavien vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88).

Teemahaastattelussa keskeistä on haastateltavien tulkinnat asioista ja merkitykset, joita he antavat asioille. Teemahaastattelussa puolistrukturoitu menetelmä näkyy siinä, että teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, vaikkakin tarkkaa lomakehaastattelun tyyppistä kysymysten järjestystä tai muotoa ei teemahaastattelussa olekaan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48).

Olin etukäteen miettinyt teema-alueet ja muotoillut apukysymyksiä, joihin halusin keskittyä haastattelun aikana. Tutkimukseni tutkimuskysymykset ohjasivat teema-alueiden muotoilussa. Apuna minulla oli teemahaastattelurunko (liite 1), jonka avulla varmistin, että kaikki teema-alueet tulivat käsitellyiksi haastattelun aikana. Etenin pääsääntöisesti etukäteen suunnittelemani haastattelurungon mukaan, mutta saatoin tarpeen vaatiessa palata uudestaan joihinkin kysymyksiin ja pyytää haasteltavalta tarkentamaan vastaustaan. Haastattelun alussa kysyin haastateltavilta taustakysymyksinä heidän ammattinsa sekä millä alkuopetuksen luokalla he tällä hetkellä työskentelevät. Lisäksi kysyin haastateltavilta heidän työkokemuksestaan alkuopetuksessa. Haastattelun lopuksi kaikilla haasteltavilla oli vielä mahdollisuus vapaasti kertoa tuntemuksistaan ja täydentää vastauksiaan tai antaa lisätarkennusta johonkin teema-alueeseen.

Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto kerättiin keväällä 2021 maaliskuuhun. Lähetin haastattelupyynnöt seitsemälle haastateltavalle sähköpostitse. Tunsin osan haastateltavista entuudestaan, osan yhteystiedot sain tutkimuksen ulkopuolisen henkilön suosittelemana. Ennen varsinaisia haastatteluja testasin haastattelupohjani testihaastattelussa, joka ei tullut lopulliseen aineistoon mukaan. Kaikki haastatteluun kutsutut haasteltavat suostuivat haasteltaviksi. Haastattelut toteutettiin zoomissa ja haastattelut myös tallennettiin zoomvideotallenteena. Haastattelut kestivät lyhyimmillään 12 minuuttia ja pisimmillään 34 minuuttia. Yhteensä haastatteluja kertyi 156 minuutin verran.

## 5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysivaiheen tarkoituksena on tiivistää aineistosta oleellinen tieto, luoda selkeyttä sekä tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 2014, 138). Yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä on sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi on hyvä menetelmä, jolla voi analysoida hyvinkin erilaisia dokumentteja. Lisäksi se sopii hyvin strukturoimattomankin aineiston analyysimenetelmäksi. Sisällönanalyysi menetelmällä pyritään saamaan yleistetyssä ja tiivistetyssä muodossa esitettyä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Sisällönanalyysissa tutkittavaa ilmiötä lähestytään empiirisestä aineistosta käsin yhä käsitteellisempään näkemykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127).

Valitsin oman tutkimukseni analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Laadullisen tutkimuksen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään siihen, että tutkittavasta aiheesta ja siitä kootusta tutkimusaineistosta voidaan koota teoreettinen kokonaisuus. Tällöin aikaisemmilla tutkimustuloksilla ja tiedolla ei ole merkitystä, koska analyysi toteutetaan aineistolähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Aineistolähtöinen analyysimenetelmä sopii käyttäväksi silloin, kun ollaan kiinnostuneita jonkin tietyn ilmiön olemuksesta ja pyritään kuvailemaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 2014, 19; Puusa & Juuti 2020, 143). Pelkistetysti voidaankin todeta, että aineistolähtöisessä analyysissä tieto rakentuu empiirisestä aineistosta lähtien alkuperäisilmauksista kohti yhdistäviä luokkia. (Eskola & Suoranta 2014, 19; Tuomi & Sarajärvi 2018, 126–127.)

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi alkaa jo usein haastatteluvaiheessa. Tutkija tekee itse haastattelut ja tekee samalla tulkintoja sekä havaintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 136.) Kun haastattelut on pidetty ja tallennettu, on yleensä vuorossa aineiston puhtaaksi kirjoittaminen eli litterointi. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 138.)

Tutkija voi litteroida, joko koko kerätyn aineiston tai valikoida haastattelusta tietyt teema-alueet litteroitaviksi. (Hirsjärvi ym. 2018, 222.)

Aloitin oman tutkimukseni aineiston analysoinnin litteroimalla haastatellut kokonaisuudessaan. Haastatteluaineiston litteroitua tekstiä tuli yhteensä 25 liuskaa (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Tämän jälkeen perehdyin aineistoon ja sen sisältöön huolellisesti lukemalla sen monta kertaa läpi. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 143) toteavat, että aineistoa ei voi analysoida kuin vasta sitten, kun on ensin perehtynyt aineiston sisältöön ja lukenut sen huolellisesti läpi, jolloin myös tutkijalle itselleen alkaa syntymään ajatusta ja käsitystä aineistosta.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen eli redusointi. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi haastatteluaineiston aukikirjoittamisen jälkeen aineistosta poistetaan kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen. Tarkoituksena on etsiä tutkimustehtävän kannalta oleelliset ilmiötä kuvaavat alkuperäisilmaukset ja muodostaa niistä pelkistetyt ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.) Oman aineistoni pelkistämävaiheessa etsin tutkimuskysymysten kannalta oleellisia asioita tekstistä ja alleviivasin nämä kohdat eri väreillä. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen aineistosta löytyi 56 ilmiötä kuvailevaa alkuperäisilmausta ja pelkistämävaiheessa löysin samankaltaisuuksia yhdistämällä alkuperäisilmauksista 28 pelkistettyä ilmausta. Toiseen tutkimuskysymykseen aineistosta löytyi 95 ilmiötä kuvailevaa alkuperäisilmausta ja pelkistämävaiheessa alkuperäisilmauksien samankaltaisuuksia yhdistämällä 38 pelkistettyä ilmausta.

Tämän jälkeen ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain ja yhdistetään omiksi ryhmikseen. Ryhmitelystä eli klusteroinnissa aineiston koodatuista alkuperäisilmauksista etsitään yhtenäisiä tai eroavaisia tutkittavaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet muodostavat oman alaluokan, joka nimetään luokkaa kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.) Omassa aineistossani aloin ryhmittelemään pelkistettyjä ilmauksia allekkain ja yhdistelemällä niitä omiksi alaluokikseen.



Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostui lopulta 11 alaluokkaa ja toiseen tutkimuskysymykseen pelkistettyjä ilmauksia ryhmittelemällä muodostui lopulta 13 alaluokkaa.

Tämän jälkeen useampia alaluokkia yhdistelemällä saadaan muodostettua yläluokkia. Yläluokkia yhdistelemällä saadaan muodostettua pääluokkia, jotka lopulta yhdistyvät tutkittavan ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Tässä aineistossa yhdistävä luokka ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oli neuropsykiatrisia piirteitä omaava oppilas. Toisessa tutkimuskysymyksessä yhdistävä luokka oli neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan kanssa käytettävät tutkimenetelmät. Alaluokkia yhdistelemällä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostui neljä pääluokkaa ja toiseen tutkimuskysymykseen muodostui alaluokkia yhdistämällä myös neljä pääluokkaa. Esimerkit molempien tutkimuskysymysten analyysien etenemisestä olen kuvannut taulukoissa (liite 5).

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) mukaan tutkimuksen on noudatettava hyvän tieteellisen käytännön mukaisia ohjeita läpi tutkimusprosessin. (TENK 2012, 6–7; Hirsjärvi ym. 2018, 23; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu kokoajan miettimään tekemiään ratkaisuja ja pohtimaan tutkimuksensa luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2014, 209).

Hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöihin kuulu muun muassa, että tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön yhteisesti tunnustamia toimintatapoja kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Lisäksi tutkimuksen aineisto hankitaan eettisesti kestäviä tiedonhankintamenetelmiä käyttäen. (TENK 2012, 6.) Keskeistä haastatteluaineiston hallinnassa on haastateltavien informointi ja suostumus, tunnistetietojen käsittely sekä tietosuojalainsäädännön ja eettisten periaatteiden noudattaminen (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Omassa tutkimukseni pyrin noudattamaan tutkimuksen teon eri vaiheissa tiedeyhteisön hyväksymiä toimintatapoja.

Kuvasin avoimesti, rehellisesti ja luotettavasti tutkimukseni eri vaiheet kuten menetelmän, aineistonkeruun, analyysin ja tulosten esittelyvaiheet.

Tutkimuksen eri vaiheisiin kuuluu monia erilaisia eettisiä kysymyksiä, joita tutkijan on otettava huomioon. Tiedonhankkimiseen ja julkistamiseen liittyvät eettisesti hyväksytyt periaatteet täytyy olla yleisesti hyväksytyjä. (Hirsjärvi ym. 2018, 23–24.) Erityisesti ihmistieteissä tiedonhankintavaiheessa tutkija voi kohdata eettisiä ongelmia. Tiedonkeruumenetelmänä haastattelun lähtökohtana onkin oltava ihmisen itsemääräämisoikeus ja ihmisarvon kunnioittaminen, joka tarkoittaa sitä, että ihmisellä itsellään on mahdollisuus päättää osallistuuko hän tutkimukseen vai ei. (Hirsjärvi ym. 2018, 25; Eskola & Suoranta 2014, 56.)

Tutkimusta varten kerätyn aineiston tietojen käsittelyssä ja tulosten julkistamisvaiheessa tutkijan on tärkeää huomioida luottamuksellisuus ja tutkittavien anonymiteetti. Tärkeää on huomioida, että tutkimuksesta ei voi päätellä tutkittavien henkilöllisyyttä. Mitä arkaluotoisempi tutkimuksen aihe on, sitä tärkeämpi on suojata tutkittavien anonymiteetti. (Eskola & Suoranta 2014, 57.) Tämän takia usein tutkimukseen osallistuvilta tutkittavilta edellytetään vapaaehtoista suostumusta ja sitä ennen perehtyneisyyttä tutkimukseen, johon aikovat osallistua. Tutkijan on annettava riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen tavoitteista tutkittaville ennen kuin he päättävät haluavatko osallistua tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2018, 25; Eskola & Suoranta 2014, 56; Patton 2002, 408.)

Pohdin oman tutkimukseni haastatteluihin liittyviä eettisiä näkökulmia koko aineistonkeruun ajan. Lähetin sähköpostilla etukäteen haastattelupyynnön yhteydessä haasteltaville tarvittavat ennakkotiedot tutkimuksesta, jotka olivat tiedote tutkimuksesta (liite 2), suostumus osallistua tieteelliseen tutkimukseen (liite 3) ja kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (liite 4). Suostumuksensa haastatteluun osallistumisesta haasteltavat kuittasivat kirjallisesti vastaamalla sähköpostiin, koska vallitsevan pandemiatilanteen takia haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom Video Communications -palvelussa.

Kerroin haastateltaville sähköpostissa lähetetyssä tiedotteessa ja haastattelun alussa tutkimuksestani, sen tavoitteista, luottamuksellisuudesta ja haastateltavien anonymiteetistä. Anonymiteetin turvaamiseksi käytinkin tulosluvussa haasteltavista tunnistekoodoja (H1 = haasteltava numero 1).

Tärkeänä eettisenä asiana oli myös haastatteluaineiston ja kirjalliseen muotoon litteroidun aineiston asianmukainen säilyttäminen. Koko tutkimukseeni ajan pidin huolta siitä, että tätä tutkimusta varten kerätty aineisto säilytetään EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen (EU) 2016/679 mukaisesti. Tutkimuksen aikana säilytin kerättyä haastatteluaineistoa ja kirjalliseen muotoon litteroitua aineistoa yliopiston U-aseamalla, jonne vain minulla oli pääsyoikeus. Tutkimuksen valmistettua hävitin aineiston asianmukaisesti.

## 6 TULOKSET

Tässä tulosluvussa esitän tutkimukseni tulokset siten, että tutkimuskysymykset on avattu omina alalukuinaan. Luvussa 6.1 avaan, miten alkuopetuksen opettajat kuvailevat omien kokemustensa kautta oppilasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Luvussa 6.2 avaan, millaisia tukimenetelmiä alkuopetuksen opettajat käyttävät luokkahuoneessa oppilaan kanssa, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Alalukujen alaluvut on otsikoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin jälkeen muodostuneista pääluokista, joita molempiin tutkimuskysymyksiin löytyi neljä.

### 6.1 Neuropsykiatrisia piirteitä omaava oppilas

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen alkuopetuksen opettajien vastauksista muodostui aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta 56 alkuperäisilmausta kuvailemaan oppilasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Näistä 56 piirteestä muodostui yksitoista alaluokkaa, joista lopulta muodostui neljä pääluokkaa (Kuvio 1). Pääluokiksi muodostuivat toiminnanohjauksen ja aistitoimintojen haasteet, tunteiden näyttämisen, tunnistamisen ja hallinnan haasteet, oppimisvaikeudet ja neuropsykiatriset häiriöt sekä sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen haasteet.



KUVIO 1. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pääluokat neuropsykiatrisia piirteitä omaavasta oppilaasta opettajien kuvailemana.

### 6.1.1 Toiminnanohjauksen ja aistitoimintojen haasteet

Opettajat kuvailivat omien kokemustensa kautta, että oppilaalla, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä, on usein myös haasteita toiminnanohjauksessa ja aistitoiminnoissa. Toiminnanohjauksen ja aistitoimintojen haasteet pääluokan alle löytyi aineistosta neljä alaluokkaa, jotka olivat tarkkaavuuden haasteet, keskittymisen haasteet, erilaiset aistiherkkydet sekä ohjeiden noudattamisen haasteet. Alaluokat muodostuivat kahdeksasta pelkistetystä ilmauksesta. Pelkistetyt ilmaukset muodostuivat yhteensä 17 alkuperäisilmauksesta.

*”Toiminnanohjauksen haasteet on usein suurimpia. Oppilas jää paikoilleen, ei voi ottaa vastaan ohjeita ja vaikea siirtyä tehtävästä seuraavaan. Suu käy koko ajan, että ei pysty olemaan ollenkaan hissukseen tai paikallaan ja sit toinen taas et vajoa sellaiseen omaan maailmaansa ja on sellaisessa omassa pienessä kuplassaan. Sitten myös ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen on hyvin haastavaa usein näillä nepsy-oppilailla.” (luokanopettaja, H7)*

Opettajien kokemusten mukaan oppilas, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä, on usein myös erilaisia aistiherkkyksiä. Neuropsykiatrisia piirteitä omaava oppilas reagoi muita oppilaita herkemmin voimakkaisiin ääniin ja yleiseen hälinään luokassa. Aistiherkkydet voivat näkyä myös siinä, että oppilaalla on epämuokava tunne omissa vaatteissaan.

*”No siihen liittyy semmoista jonkinäköistä aistiherkkyttä aika usein. Eli voi olla tällöistä esimerkiksi vaatteet tuntuu päällä epämukavalta.” (luokanopettaja, H7)*

*”Tai sitten voi olla tällöistä kuulonvarasta aistimuksiin perustuvaa oireilua. Sitten ehkä liittyy kovat äänet kaikki tällöiset esimerkiksi musiikintunnilla ja siirtymisissä ja ihan tällöisessä, vaikka luokkaopetustilanteessa niin saattaa reagoida kaikennäköisiin ääniin tosi voimakkaasti.” (luokanopettaja, H2)*

Opettajien kokemusten mukaan neuropsykiatrisia piirteitä omaavalla oppilaalla on usein haasteita ohjeiden kuuntelemisessa, noudattamisessa ja ymmärtämisessä. Tämä voi ilmetä luokahuoneessa niin, että oppilas ei pysty toimimaan opettajan antamien ohjeiden mukaisesti eikä kykene etenemään tehtävien teossa itsenäisesti. Oppilas voi myös uppoutua omiin ajatuksiinsa tunnilla, jolloin hän ei keskity tunnilla opetettavaan asiaan.

*”Juuri sitä, että ei pysty ilman aikuisen ohjausta menemään tietylle sivulle tai tiettyyn tehtävään tai ei pysty kuuntelemaan ohjeita ja toimimaan niiden mukaan. Omassa maailmassaan pyörijät, jotka ”vajoo” sinne omiin ajatuksiinsa.” (luokanopettaja, H7)*

Keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet opettajat nostivat esille kuvaillessaan oppilasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet näkyivät vaikeutena pysyä paikallaan, vaikeutena odottaa omaa vuoroaan ja haasteena jaksaa keskittyä annettuihin tehtäviin tai seuraamaan tunnilta opetusta.

*”Et esimerkiksi voi olla, vaikka keskittymisen haasteita. On vähän vaikeuksia siinä, että on vaikeaa keskittyä ja pysyä paikallaan tai muuten olla mukana tunnilla.” (erityisluokanopettaja, H1)*

Keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet näkyivät myös neuropsykiatrisia piirteitä omaavassa oppilaassa motorisena levottomuutena luokkahuoneessa. Toisaalta taas neuropsykiatrisen oppilaan piirteet eivät aina näkyneet ulkoisesti. Oppilas saattoi olla hyvinkin keskittyneen oloinen oppitunnilla, mutta opettajan kysyessä oppilaalta jotakin oppilas olikin omissa ajatuksissaan.

*”Mut joo ehkä semmoisena varmaan esiintyy semmoisena levottomuutena, että on semmoista motorista levottomuutta tai sitten semmoisena, ettei tavallaan näy päällepäin, että ei ole mitään heilumista tai huojumista, mut ei vaan kykene keskittymään siellä luokassa, ja on omissa ajatuksissaan ja sit kysyttäessä ei tiedä yhtään mistä on luokassa puhuttu.” (laaja-alainen erityisopettaja, H6)*

### **6.1.2 Tunteiden näyttämisen, tunnistamisen ja hallinnan haasteet**

Toinen pääluokka mikä nousi esille opettajien kuvaillessa omien kokemustensa kautta neuropsykiatrisia piirteitä omaavaa oppilasta, oli tunteiden näyttämisen, tunnistamisen ja hallinnan haasteet oppilaalla. Tämän pääluokan alle löytyi aineistosta kaksi alaluokkaa, jotka olivat tunteiden näyttäminen ja hallinta sekä tunteiden tunnistaminen. Alaluokat muodostuivat neljästä pelkistetystä ilmauksesta ja pelkistetyt ilmaukset muodostuivat yhteensä yhdeksästä alkupe-  
räisilmauksesta.

*”Tunne-elämän ne haasteet et esimerkiksi itsesäätelyn pulmaa ja tuota impulssikontrollin hallintaa ja muuta, että hyvin monenlaista.” (erityisluokanopettaja, H1)*

Tunteiden näyttäminen ja hallinta oli opettajien kokemusten mukaan haasteellisempaa oppilaalla, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Tunteiden säätely näkyi siinä miten ilon että surun tunteet tulevat oppilaalla hyvin voimakkaasti esille ja oppilaalle ei ole välttämättä keinoja hallita näitä tunteja.

”Sitten tunteiden säätely voi olla haastavaa et voi olla niin, että ne tunteet menee aika nollasta sataan eikä välttämättä sitten ihan ole niitä keinoja niitten semmoiseen käsitteelyyn ja hallintaan kuin ehkä muilla.” (erityisluokanopettaja, H1)

Toiseksi opettajat nostivat esille, että neuropsykiatrisia piirteitä omaavalla oppilaalla on vaikeaa nimetä omia tunteitaan sekä ymmärtää toisten oppilainen tunneviestejä. Opettajat myös kuvasivat, että neuropsykiatrisia piirteitä omaavat oppilaat syrjäytyivät ja olivat enemmän yksin luokassa kuin muut oppilaat.

”Oppilas syrjäytyy vähän yksinkin jopa. Kun ei ole semmoisia taitoja sitten siihen, miten ymmärtää ja nimetä niitä tunteitaan ja toisten lasten tunneviestejä.” (luokanopettaja, H2)

### 6.1.3 Oppimisvaikeudet ja neuropsykiatriset häiriöt

Kolmas pääluokka, joka nousi esille opettajien kuvaillessa omien kokemustensa kautta neuropsykiatrisia piirteitä omaavaa oppilasta, oli oppimisvaikeudet ja neuropsykiatriset häiriöt. Tämän pääluokan alle löytyi aineistosta kaksi alaluokkaa, jotka olivat oppimisvaikeudet ja erilaiset diagnoosit. Alaluokat muodostuivat neljästä eri pelkistetyistä ilmauksesta. Pelkistetyt ilmaukset muodostuivat yhteensä yhdeksästä alkuperäisilmauksesta.

”On ollut autismikirjon piirteitä ja siis kaikkia näitä eri kombinaatioita. Siten on saattanut olla ihan diagnoosi nimillä ADHD ja ADD tyyppisiä oppilaita.” (laaja-alainen erityisopettaja, H3)

Opettajat kuvailivat omien kokemustensa kautta, että neuropsykiatrisia piirteitä omaavalla oppilaalla voi olla myös nimetty neuropsykiatrinen diagnoosi kuten autismikirjon häiriö, ADHD tai ADD.

”Toiminnanohjauksen vaikeuksia selkeästikin ja tämmöistä ADHD tyyppistä ja Asperger tyyppistä oppilasta.” (erityisluokanopettaja, H1)

Toiseksi opettajat kuvailivat, että tyypillisesti oppilaalla, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä, on myös erilaisia oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeudet näkyvät jo alkuopetuksessa.

Tyypillisimpiä oppimisvaikeuksia ovat kielelliset vaikeudet kuten kirjainten ja äänteiden oppiminen ja muistaminen sekä lukemaan oppimisen vaikeudet. Lisäksi myös matemaattisessa hahmotuksessa voi oppilaalla olla haasteita.

”Mä ajattelen, että se tavallaan näkyy eniten tuossa alaluokilla siinä, että se lukemaan oppiminen on vaikeata. Kirjaimet esimerkiksi kirjainten ja äänteiden oppiminen tai muistaminen haastavaa. Numeroiden muistaminen ja matemaattinen hahmotus ja että ne jää mieleen sitten kauhean huonosti.” (laaja-alainen erityisopettaja, H5.)

#### 6.1.4 Sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen haasteet

Neljäntenä pääluokkana opettajien kuvaillessa omien kokemustensa kautta neuropsykiatrisia piirteitä omaavaa oppilasta oli sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen haasteet oppilaalla. Tämän pääluokan alle löytyi aineistosta kolme alaluokkaa, jotka olivat käyttäytymisen haasteet, sosiaaliset haasteet ja koulun arjen haasteet. Alaluokat muodostuivat 12 pelkistetyistä ilmauksesta. Pelkistetyt ilmaukset muodostuivat yhteensä 21 alkuperäisilmauksesta.

”Itsesäätelyn, sosiaalisten taitojen pulmaa ja impulssikontrollin hallintaa ja muuta, että hyvin monenlaista.” (erityisluokanopettaja, H4)

Opettajat kuvailivat omien kokemustensa kautta, että oppilaalla, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä on myös koulun arjessa erilaisia haasteita, jotka näkyvät esimerkiksi siinä, miten oppilas kuormittuu luokassa helposti.

”Hänen on hyvin vaikea olla ja se kuormittuneisuus kasvaa siellä tai ne nepsy-piirteet voimistuvat.” (laaja-alainen erityisopettaja, H3)

Opettajien kokemusten mukaan oppilaalla, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä, on usein myös haasteita erilaisissa sosiaalisissa taidoissa. Nämä haasteet näkyvät esimerkiksi vaikeutena luoda ystävyysuhteita ja toimia oikein erilaisissa vuorovaikutustilanteissa muiden oppilaiden kanssa.

”Esimerkiksi tällaiset sosiaaliset suhteet saattaa olla tosi haastavia. Puuttuu semmoinen näkökulma toiseen lapseen tai ei pystyy asettumaan toisen lapsen asemaan. Eikä osaa niitä tunneviestejä, mitä tulee toisilta lapsilta tai aikuisilta.” (luokanopettaja, H2)



Neuropsykiatrisia piirteitä omaavalla oppilaalla voi olla myös käyttäytymisen haasteita. Käyttäytymisen haasteet voivat näkyä luokassa oppilaan uhmakkuutena ja omaehtoisuutena. Käyttäytymisen haasteet saattoivat myös näkyä suoranaishana väkivaltaisena käytöksenä.

”Et on semmoista uhmakkuutta ja omaehtoisuutta. Väkivaltatilanteita tulee paljon ja koulupäivä joudutaan keskeyttämään, mutta kukaan ei oikeasti vielä tiedä, että mikä siellä on taustalla.” (laaja-alainen erityisopettaja, H6)

## 6.2 Opettajan käyttämät tukimenetelmät

Toiseen tutkimuskysymykseen alkuopetuksen opettajien vastauksista nousi 95 ilmausta tukimenetelmistä, joilla he tukevat luokahuoneessa oppilasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. 95 tukimenetelmästä muodostui 13 alaluokkaa, joista muodostui lopulta neljä pääluokkaa (Kuvio 2). Opettajien käyttämien tukimenetelmien pääluokiksi tulivat strukturoitu opetus, oppimisympäristön muokkaaminen, apuvälineiden käyttäminen sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen vahvistaminen.



KUVIO 2. Toisen tutkimuskysymyksen pääluokat, opettajien käyttämistä tukimenetelmistä neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan kanssa.

### 6.2.1 Strukturoitu opetus

Pääluokka strukturoitu opetus oli tukimenetelmä, jota opettajat käyttivät luokahuoneessa oppilaan kanssa, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Strukturoitu opetus pääluokan alle löytyi aineistosta neljä alaluokkaa, jotka olivat rauhoittumishetki, toiminnallisuus luokassa, tunnin/koulupäivän rakenne sekä ennakointi ja ohjeiden pilkkominen. Alaluokat muodostuivat kymmenestä pelkistetyistä ilmauksesta. Pelkistetyt ilmaukset muodostuivat yhteensä 33 alkupe- räisilmauksesta.

Yhtenä keskeisenä tukimenetelmänä oppilaalle, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä, opettajat nostivat esille rauhoittumispaikan luokassa tai rauhoittumishetki koulupäivän aikana. Rauhoittumispaikalle oppilas voi siirtyä itsenäisesti, kun hänestä siltä tuntuu ja palata takaisin luokkaan, kun on saanut olla hetken omassa rauhassa.

*”Se toinen tila oli hyvin semmoinen pelkistetty, että siellä saattoi olla jotain pehmeitä tyynyjä tai muuta, että ei mitään huonekaluja. Siellä sai rauhoittua rauhassa hetken. Se oli aina hyvin oppilaskohtaista, että miten sitten toimittiin, mutta tiettyjen kohdalla sitten pystyttiin tekemään niin, että kun he vähän aikaa oli käyneet siellä erillisessä huoneessa rauhoittumassa he sitten koputti ovelle ja kysy voiko tulla ja sitten päästiin jatkamaan.” (erityisluokanopettaja, H4)*

*”Mulla itselläni on oman luokan kanssa semmoinen tietty rauhoittumishetki, että se mun ryhmän kohdalla alkuopetuksessa se on aika hyvä pitää tällainen satuhetki, että meillä se oli aina yleensä aikalailla päivän aivan viimeisellä tunnilla.” (erityisluokanopettaja H1)*

Toisena opettajat toivat esille toiminnallisuuden luokassa. Tehtävien vaihtelulla ja toiminnallisilla tauoilla kuten liikuntahetkillä neuropsykiatrisia piirteitä omaava oppilas jaksoi keskittyä paremmin opetukseen ja tehtävien tekemiseen.

*”Tauottaminen sitten ehkä tällainen toiminnallinen tekeminen nykypäivänä on tärkeää ihan noiden kaikkien luokkien kanssa, mutta erityisesti, jos sinulla on jotain erityistä siinä luokassa.” (laaja-alainen erityisopettaja, H5)*

*”Sitten meillä on semmoista erilaista pysäkkitoimintapisteitä, niin se on kanssa aika toimiva muoto tällöisten nepsy-lasten kanssa. Eli siinä tulee vaihtuvuutta, kun ollaan semmoinen tietty aika, milloin pitää keskittyä johonkin tehtäviin ja sitten soi kelloa ja tulee seuraava pysäkki.” (luokanopettaja, H2)*

Kolmantena tukimenetelmänä opettajat toivat esille tunnin ja koulupäivän struktuurin.

Tärkeää on, että oppilas tietää mitä päivän aikana tapahtuu ja aamu aloitetaan tietyllä tavalla päivän läpikäynnillä. Lisäksi myös jokaisen tunnin alussa opettajat kokivat tärkeäksi käydä tunnin rakenne läpi.

*”Sitten tietysti se päivästrukturi sehän on tosi tärkeää. Ylipäättänsä strukturi on tärkeää, sen päivän läpikäymiseen ja se käydään päivittäin. Meillä se oli sitten ihan päiväjärjestyksenä siellä seinällä. Me käytiin sitten päivästrukturi joka aamu aina tiettyinä aikoina yhdessä läpi.” (erityisluokanopettaja, H4)*

*”Tietysti ylipäättään semmoinen strukturi, selkeys ja ennakointi on tosi tärkeää, että kokeneella tavalla, että oppilaat tietää koko ajan mitä tapahtuu ja mitä heiltä odotetaan.” (erityisluokanopettaja, H1)*

Neljäntenä tukimenetelmänä opettajat nostivat esille ennakoimisen ja ohjeiden pilkkomisen oppilaille. Ohjeita pilkottiin lyhyisiin ja selkeisiin ohjeisiin. Ohjeet saatettiin selkokielistää ja kirjoitettua taululle.

*”Jos sieltä tulee luokanopettajalta vähän vaikeampi ohje niin mä vähän selkokielistän niitä ohjeita. Sit myös jos luokanopettaja antaa ohjeita, niin mä käyn usein vielä samaan aikaan kirjottamassa taululle ne ohjeet, että ne jää vielä konkreettisesti oppilaille näkyviin. Alkuopetuksessa ohjeiden tukena on usein kuvia tai sit piirrän niihin ohjeisiin sopivat kuvat taululle.” (laaja-alainen erityisopettaja, H3)*

Myös kuvia hyödynnettiin tuomaan strukturia opetukseen. Kuvat ovat visuaalisena ja konkreettisena tukimenetelmänä muun muassa havainnollistamaan päiväjärjestystä ja tunninrakennetta luokkahuoneessa.

*”Se on usein se kuvitettu päiväjärjestys ja sit saattaa olla ne tuntikuvat oppilaan omalla pöydällä niin, että he tietää, että mistä tehtävästä mihin suuntaan edetään.” (laaja-alainen erityisopettaja, H6)*

## 6.2.2 Oppimisympäristön muokkaaminen

Toisena pääluokkana oli oppimisympäristön muokkaaminen. Opettajat käyttivät oppimisympäristön muokkaamista tukimenetelmänä oppilaille, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Oppimisympäristön muokkaaminen pääluokan alle löytyi aineistosta kaksi alaluokkaa, jotka olivat luokkahuoneen muokkaaminen ja visuaalinen tukeminen. Alaluokat muodostuivat kahdeksasta pelkistetystä ilmauksesta. Pelkistetyt ilmaukset muodostuivat yhteensä 17 alkuperäisilmauksesta.

*”Toimintaympäristö on karsittu niin simppeleiksi, kun voi olla. Jokaiselle on se oma paikka, oma tuoli ja sen lisäksi saa sitten tehdä tehtäviä, vaikka lattialla.” (laaja-alainen erityisopettaja, H6)*

Opettajat nostivat esille yhtenä tukimenetelmänä luokkahuoneen muokkaamisen. Erityisesti neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan kanssa on istumapaikan miettiminen tärkeää luokkahuoneessa. Opettajat kokivat, että helpointa on, kun oppilas on mahdollisimman lähellä opettajaa luokassa, jolloin opettaja voi reagoida nopeasti oppilaan tarpeisiin.

*”Ensimmäinen mistä lähden liikenteeseen on varmaan aina se istumajärjestys, että se nepsy -lapsi on siinä lähellä minua, että minä voin heti reagoida siihen, koska usein he tarvitse kuitenkin enemmän sitä aikuisen tukea” (luokanopettaja, H7)*

Toisena tärkeänä tukimenetelmänä koettiin sermit, joiden avulla voidaan taata oppilaalle rauhallisempi työskentelypaikka. Lisäksi koettiin hyödyllisenä, jos oppilaalla, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä on mahdollisuus kesken tunnin siirtyä esimerkiksi luokan ulkopuolelle tekemään tehtäviä.

*”Sermit luokassa on hyviä ja sit luokan ulkopuolella on pöytä ja sinne voi siirtyä myös välillä tekemään niitä tehtäviä.” (luokanopettaja, H7)*

Visuaalisia keinoja muun muassa kuvia luokkahuoneessa ja liikennevaloja käytettiin oppimisympäristössä.

*”Kuvitettu se ympäristö, että voi olla pulpetin kannessa tai sitten ihan irtonaisena käytävissä sitten siellä luokkahuoneessa.” (erityisluokanopettaja, H4)*

*”Esimerkiksi opettaja voi laatikoida tai ympyröidä tehtävät, jolloin sitten se oppilas hahmottaa paremmin, että mitä täytyy tehdä tietyn ajanjakson aikana. Ja paljon muutenkin värien käyttöä ja muutenkin visuaalisia menetelmiä siinä oppimisympäristössä.” (laajalainen erityisopettaja, H5.)*

### **6.2.3 Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen vahvistaminen**

Kolmantena pääluokkana oli sosiaalisten taitojen tunnetaitojen vahvistaminen. Opettajat kokivat tärkeänä vahvistaa ja tukea neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja. Pääluokan alle löytyi aineistosta kolme alaluokkaa, jotka olivat sosiaaliset taidot, tunnetaidot ja oppilaan positiivinen huomioiminen. Alaluokat muodostuivat kahdeksasta pelkistetystä ilmauksesta. Pelkistetyt ilmaukset muodostuivat yhteensä 14 alkuperäisilmauksesta.

” Se voi ilmentyä ihan tällöisissä leikkitaidoissa tai sitten se voi ilmentyä ihan siinä perusarjessa, että ei ymmärrä niitä viestejä, että sen takia joutuu jonkinlaisiin riitatilanteisiin tai väärinymmärryksiin. Kun ei ole semmoisia taitoja, miten ymmärtää niitä tunneviestejä ja sitten sitä mitä toiset yrittää välittää.” (luokanopettaja, H2)

Neuropsykiatrisia piirteitä omaavien oppilaiden sosiaalisia taitoja tuettiin muun muassa opettajan kehittämällä kaverivälkällä, jossa oppilaat pääsivät leikkimään eri oppilaiden kanssa ja tutustumaan toisiinsa. Kaverivälkillä oppilaat saivat harjoitella toisten kuuntelemista, myöntymistä ja joustavuutta.

”Sitten meillä on tällöiset kaverivälkät, elikkä on paljon tällöisiä lapsia jotka syystä tai toisesta jää ulkopuolelle juurikin esimerkiksi nepsy-lapset niin olen ottanut tällöisen kaverivälkän systeemin, että kerran viikossa sitten vaihtuu vähän kaverit ja leikit välitunneilla. Minä olen päättänyt ne ryhmät et oon vähän katsonut jotka voisi leikkiä keskenään ja noin kaksi kolme viikkoa mennään siinä samassa ryhmässä. Ideana on se, että siinä sitoudutaan sen koko välitunnin ajan siihen leikkiporukkaan ja harjoitellaan sitä toisten kuuntelemista, myöntymistä ja semmoista joustavuutta.” (luokanopettaja, H2)

Opettajat tukivat myös neuropsykiatrisia piirteitä omaavien oppilaiden tunnetaitoja. Tunnetaitoja vahvistettiin sanoittamalla tilanteita etukäteen oppilaille. Kun oppilas on tietoinen mitä seuraavaksi tapahtuu ja mitä häneltä odotetaan, oppilas pystyy toimimaan tilanteessa rauhallisemmin ja tunteenpurkauksilta vältytään.

”Nepsy-lasten kanssa varsinkin sitten, niitä tietynlaisia uusia tilanteita käydään läpi ja kerrotaan, että mitä ne tarkoittaa, miten me toimitaan ja mitä siinä tapahtuu niin se sitten monesti rauhoittaa niitä ettei tule niitä semmoisia mahdollisia tunteenpurkauksia.” (erityisluokanopettaja, H4)

Opettajat totesivat, että tunnetaidot eivät varsinaisesti kuulu mihinkään oppiaineeseen he näkivät ne laaja-alaisena tavoitteina. Tunnetaitojen opettaminen koettiin tärkeänä tukimenetelmänä juuri neuropsykiatrisia piirteitä omaavien oppilaiden kanssa. Opettajat opettivat oppilaille muun muassa tunteiden tunnistamista, puhumista omista tunteistaan ja tunteiden kohtaamista eri tilanteissa.

”Sitten tietysti mitä itse olen käyttänyt koulussa aika paljon, jos on näitä nepsy-lapsia niin näitä tunnetaitoja harjoitellaan. Vaikkei se varsinaisesti kuulu mihinkään oppiaineeseen, mutta onhan se tällöinen laaja-alainen tavoite, ja se on mun mielestä lisääntynyt tässä opetuksessa aika paljon. Ihan tällöisiä tunnistetaan tunteita, puhutaan tunteista ja harjoitellaan tunteiden kokemista erilaisissa tilanteissa.” (luokanopettaja, H2)

Yhtenä tärkeänä tukimenetelmänä opettajat toivat esille myös oppilaan positiivisen huomioimisen.

Opettajat kiinnittivät erityistä huomiota neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan huomioimiseen kannustamalla ja tsemppaamalla oppilasta tunnilla. Lisäksi opettajat kokivat tärkeänä sen, että oppilas kohdataan ja huomioidaan luokkahuoneessa yksilöllisesti.

*"Tuetaan ja kannustetaan ja semmoista tsemppiä ja positiivista kannustamista. Se on tärkeää nepsy-oppilaille antaa. Kohdataan nepsy-oppilaat yksilöllisesti ja omina persooninaan." (luokanopettaja, H7)*

#### 6.2.4 Apuvälineiden käyttäminen

Neljäntenä pääluokkana oli apuvälineiden käyttäminen. Opettajat käyttivät erilaisia konkreettisia apuvälineitä tukimenetelmänä oppilaalle, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Apuvälineiden käyttäminen pääluokan alle löytyi aineistosta neljä alaluokkaa, jotka olivat keinoja keskittymisen tukemiseen, ajan hahmottamiseen, apuvälineitä oppimisen tukemiseen ja konkreettinen palkkio. Alaluokat muodostuivat 12 pelkistetystä ilmauksesta. Pelkistetyt ilmaukset muodostuivat yhteensä 31 alkuperäisilmauksesta.

*"Apuvälineet esimerkiksi nystyrätyyny, jos tuntuu että ei pysy paikallaan ja kuminauha voi olla tai semmoinen jumppanauha siinä pulpetin jaloissa kiinni, että saa jalkoja oikein heilutella. Stressipallo tai vaikka sinitarran palanen monesti juuri siihen keskittymiseen auttaa, että pystyy kuuntelemaan." (laaja-alainen erityisopettaja, H5)*

Opettajat nostivat esille erilaisia apuvälineitä, joita he käyttävät tukimenetelminä neuropsykiatrisia piirteitä omaavien oppilaiden kanssa. Apuvälineet edesauttoivat oppilasta keskittymään oppitunnilla. Toisaalta opettaja saattoi kehoittaa kesken tunnin oppilasta menemään juomaan vettä tai tekemään jonkin välijumpan/-tehtävän ja näin saatiin parannettua oppilaan vireystilaa.

*"Kuulosuojaimet on sitten taas hyvät siihen keskittymiseen. Ja sit vireystilaan saatan sanoa oppilaalle, että käy juomassa vettä tai käy tekemässä joku toiminnallinen jumppa tai liikuntatehtävä tässä välissä. Painokäärme tai semmoiset painokoirat on kanssa hyviä oppilaille." (luokanopettaja, H7)*

Opettajat olivat myös itse tehneet erilaisia apuvälineitä oppilaille. Nämä apuvälineet auttoivat esimerkiksi rauhoittumishetkellä neuropsykiatrisia piirteitä omaavaa oppilasta keskittymään ja kuuntelemaan.

*"Hypistelyleluja, puristeluleluja ja nystyräpalloja. Sitten kun on semmoinen rauhoittumishetki esimerkiksi lukuhetki ja pitää keskittyä kuunteluun olen itse tehnyt semmoisia*

”tuijotusapuvälineitä”, josta valuu hiljalleen hiekkaa tai siellä on vettä ja sieltä tulee kuplia. Sitten on painotyynyjä myös ollut käytössä.” (laaja-alainen erityisopettaja, H3)

Kuvia opettajat käyttivät hyvin monipuolisesti apuvälineinä opetuksessa ja monilla haastateltavista opettajista oli kuvat käytössä päivittäin hieman eri tavoin ja eri tilanteissa luokkahuoneessa ja oppitunnilla.

”Tämmöinen kuvatuki, että mulla esimerkiksi itsellä kaulassa roikkuu sellainen pinkka niitä kuvia, mistä sitten pystyn aina nopeasti näyttämään oppilaalle sitten johonkin tiettyyn tilanteeseen sopivaa kuvaa.” (erityisluokanopettaja, H4)

Ajan hahmottamiseen opettajat hyödynsivät paljon apuvälineenä Time Timeria tai jotain muuta visuaalista kellotaulua. Opettajat kokivat, että Time Timerin avulla oppilas pystyi hahmottaman tunnin kulkua paremmin. Myös matematiikan opetuksessa käytettiin erilaisia visuaalisia välineitä oppimisen tukena.

”Time Timer, että he tietävät kuinka kauan tunti kestää, se on yksi tärkeimmistä. Sitten jos taas tehdään jotain matikkaa niin sitten mulla on käytössä tietenkin kaikenlaisia kertotaulu apuvälineet, tikut ja kuutiot. Mä olen itse valmistanut jonkun verran ja osa on sit koululle hankittuja.” (laaja-alainen erityisopettaja, H3)

Myös konkreettinen fyysinen palkkio kuten tarra tai kalakulhoon kalan saaminen oli opettajien kokemusten mukaan toimiva apuväline oppilaan kanssa, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Tällä fyysisellä palkkiolla usein vahvistettiin positiivista kannustamista ja oppilaan suoriutumista tehtävästä.

”Se luokan yhteinen kalakulho ja siihen kalojen kerääminen on semmoinen motivoiva heille, että sitten kun pohdittiin niitä yhteisiä tavoitteita tai omia henkilökohtaisia tavoitteita oppilaiden kanssa. Sitten omaan vihkoon nepsy-oppilaat saa jonkun tietyn määrän niitä tarroja, niin sitten siitä tuli joku palkinto heille. Tässä on usein vanhemmat mukana keksimässä sitä palkintoja.” (erityisluokanopettaja, H4)

## 7 POHDINTA

Pohdinta luvussa tuon esille tutkimukseni keskeiset tulokset ja johtopäätökset. Esittelen oman tutkimukseni tulokset ja vertaan niitä aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Omana kappaleenaan podin myös tutkimukseni luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat kuvailevat omien kokemustensa kautta oppilaan, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Tämän lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia konkreettisia tukimene-  
telmiä opettajat käyttävät oppilaan kanssa, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä.

Tuloksissa alkuopetuksen opettajat kuvailivat 56 erilaisella alkuperäis-  
ilmauksella oppilasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Neuropsykiatrisia piirteitä omaavalla oppilaalla on opettajien omien kokemusten mukaan toiminnanohjauksen ja aistitoimintojen haasteita, tunteiden näyttämisen, tunnistamisen ja hallinnan haasteita, oppimisvaikeus tai neuropsykiatrinen häiriö sekä sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen haasteita. Lisäksi alkuopetuksen opettajat kuvailivat 95 alkuperäisilmauksella, miten he tukevat neuropsykiatrisia piirteitä omaavaa oppilasta luokkahuoneessa. Alkuopetuksen opettajien käyttämät konkreettiset tukimenetelmät luokkahuoneessa oppilaan kanssa, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä olivat tulosten mukaan strukturoitu opetus, oppimisympäristön muokkaaminen, apuvälineiden käyttäminen sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen vahvistaminen.

Tässä tutkimuksessa ja sen teoriaosan tarkastelussa käytin itse tietoisesti termiä neuropsykiatriset häiriöt, piirteet tai ominaisuudet kuvaamaan oppilasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä.



Haastateltavani käyttivät usein puhekielen lyhennettä nepsy-oppilas tai nepsy-piirteet puhuessaan oppilaasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä.

Tärkeää on huomata, että haastateltavat eivät käyttäneet juurikaan lääketieteellisiä diagnostisia termejä määritellessään oppilasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Ensisijaisesti haastateltavat kuvailivat oppilaan jotakin ominaisuutta tai piirrettä sen sijaan, että käyttivät lääketieteellisiä termejä. Alkuopetuksen opettajat kuvasivat esimerkiksi, että neuropsykiatrisia piirteitä omaavalla oppilaalla on usein haasteita tunnetaidoissa, sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisen hallinnassa. Tärkeää onkin, että opettajat eivät koulussa määrittele oppilasta hänen saamansa diagnoosin tai oirekuvan kautta. On tärkeää muistaa, että esimerkiksi ADHD on vain yksi ominaisuus oppilaassa ja jokainen oppilas on kohdattava ilman lääketieteellistä luokitusta. Pelkän lääketieteellisen oirekuvan sijaan meidän olisikin syytä tarkastella ADHD:ta ja muita neuropsykiatrista häiriötä monitahoisena oireyhtymänä ja tukea oppilasta kokonaisvaltaisesti monenlaisten hoito-, kuntoutus- ja tukimuotojen kautta. Lisäksi olisi erityisen tärkeä kestettyä pohtimaan sitä, miten nämä tukimuodot tuodaan oppilaalle luokkahuoneeseen.

Tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että haastatteluuni valikoituneilla alkuopetuksen opettajilla oli hyvinkin laajasti kokemusta neuropsykiatrisia piirteitä omaavista oppilaista ja heillä oli myös tietämystä, miten näitä oppilaita tuetaan luokkahuoneessa. Aikaisemmat tutkimukset ovat kuitenkin todenneet, että opettajat kokevat koulussa riittämättömyyden tunnetta ja heikkoja valmiuksia opettaa oppilaita, joilla on neuropsykiatrisia piirteitä. Bölte (2021, 11-13) ja kumppanit tekivät Ruotsissa kattavan tutkimuksen vuosina 2015–2016 inklusivisen opetuksen toteutumisesta sekä opettajien valmiuksista opettaa oppilasta, jolla on neuropsykiatrinen häiriö. Tutkimuksessa kysyttiin peruskoulun ja lukion henkilökunnan valmiuksia toteuttavaa osallistavaa kouluympäristöä sekä valmiuksia opettaa oppilaita, joilla on autismikirjon häiriö, ADHD tai muu kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö. Yleisesti koulunhenkilökunta koki, että he eivät olleet saaneet koulutuksen kautta valmiuksia opettaa neuropsykiatrisia lapsia.

Lisäksi he kokivat, että osallistavan kouluympäristön mahdollistaminen oli hyvin rajallista. (Bölte ym. 2021, 11–13.) Vaikka jotkut opettajan kokevat, että heillä on riittävät valmiudet opettaa ja tukea oppilasta, jolla on neuropsykiatrinen häiriö. On kuitenkin selvää, että opettajat tarvitsevat enemmän jo opiskeluvaiheessa opettajankoulutuksessa tietoa neuropsykiatrisista häiriöistä ja niiden tukemisesta. (Honkasilta ym. 2014, 319.)

Tuloksista voidaan todetta, että tutkimukseni haasteltavat alkuopetuksen opettajat osasivat hyvin kuvata neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan ja tukea oppilasta eri tukimenetelmillä luokkahuoneessa. Toisaalta Sandberg (2016, 185) toteaa omassa väitöskirjassaan, että vaikka näitä neuropsykiatrisia häiriöitä kuten ADHD:ta tunnistetaan kouluissa nykyään paremmin. Kuitenkin tunnistaminen ja tukitoimien hyödyntäminen on edelleenkin hyvin paljon koulu- ja opettajakohtaista. Usein opettaja osaakin huomioida luokkahuoneessa vain ne oppilaat, joilla on keskittymisen ja impulsiivisuuden vaikeutta, kun taas oppilaat, jotka jäävät haaveilemaan luokassa omiin ajatuksiinsa eivät usein saa tarvittavaa tukea opettajalta. (Sandberg 2016, 185.)

Pohdin, oliko tutkimukseeni valikoituneilla haastateltavilla enemmän tietämystä tutkimusaiheesta tai oliko heillä vain paljon omakohtaista kokemusta neuropsykiatrisista häiriöistä ja neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan tukemisesta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on noussut esimerkiksi esille, että perheille suunnatuissa koulukyselyissä suurin osaa ADHD oppilaiden perheitä on kokenut, että koulussa opettajilla ei ole riittävää tietämystä ADHD:sta. Lisäksi perheet ovat toivoneet, että opettajat osaisivat antaa yksilöllisempää tukea oppilaalle sen sijaan, että oppilaat koettaisiin vain ongelmallisena. Lisäksi oppilaan kannustaminen ja rohkaiseminen on ADHD oppilaiden perheiden mukaan ollut vähäistä koulussa. (Sandberg 2016, 226.)

Tuloksissa pohdittavaa on myös se olisiko tutkimukseni tulokset olleet erilaiset, jos olisin haastatellut vain luokanopettajia tai vain erityisopettajia. Sandberg (2016, 162) toteaa omassa väitöskirjassaan, jossa tutkittiin ADHD lapsia ja perheitä sekä, miten he ovat saaneet tukea eri vuosikymmenillä, että kouluilla tuntuu olevan liian vähän tietoa ADHD:sta.

Monesti tieto onkin koulun erityisopettajalla, vaikka suurin osa ADHD oppilaista opiskeleekin luokanopettajan opetuksessa yleisopetuksen puolella. (Sandberg 2016, 162.) Honkasilta (2014, 320) ja hänen kollegansa toteavatkin, että yhteistyö luokanopettajan ja erityisopettajan välillä olisi tärkeä tuki oppilaalle. Luokanopettajan ja erityisopettajan läheinen yhteistyö mahdollistaa sen, että monia erityisopettajan käyttämiä tukimenetelmiä pienryhmässä voitaisiin hyödyntää soveltaen myös luokkahuoneessa, jos vain luokanopettajalla on tietämystä näistä menetelmistä ja mahdollisuus tehdä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. (Honkasilta ym. 2014, 320.)

Tutkimukseni tuloksien yhteenvedona voidaankin todetta, että tutkimukseni antoi uutta tietoa siitä, että alkuopetuksen opettajat osaavat määritellä neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan myös laajemmin kuin vain lääketieteellisen diagnoosin kautta. Lisäksi alkuopetuksen opettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia tukimenetelmiä luokkahuoneessa neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan kanssa.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni toi luotettavasti esille haastateltavien alkuopetuksen opettajien kokemuksia neuropsykiatrisia piirteitä omaavasta oppilaasta ja oppilaan tukemisestä luokkahuoneessa.

Useinkaan perinteiset määrälliseen tutkimukseen sopivien luotettavuuden arvioimisen validiteetti eli pätevyys ja reliabiliteetti eli tulosten toistettavuus eivät sovellu sellaisenaan suoraan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. (Hirsjärvi ym. 2018, 231; Eskola & Suoranta 2014, 212; Aaltio & Puusa 2020, 179.) Eskola ja Suoranta (2014, 212–213) jakavatkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden periaatteet kolmeen ryhmään; uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus. Ensinnäkin tutkimuksen uskottavuus kriteeri tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tutkijan tekemät tulkinnat ja käsitteellistyksensä vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2014, 212–213).

Tämän tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että käytän paljon haasteltavien alkuperäisilmauksia esitellessäni tuloksia ja tuloksista tehtyjä johtopäätöksiä ja tulkintoja. Tutkimuksen siirrettävyys näkyy niin, että tiettyjen ehtojen täytyessä tutkimuksen siirrettävyys on mahdollista, vaikka yleisesti ottaen huomioiden sosiaalinen todellisuus tämä voi olla vaikeaa toteuttaa (Eskola & Suoranta 2014, 212–213). Raportoin tutkimukseni jokaisen vaiheen riittävän tarkasti, jotta tutkimuksen siirrettävyys olisi riittävän hyvä. Lisäksi tutkimus oli myös mahdollista tehdä uudestaan. Vahvistuvuutta tutkimus saa siitä, että tutkimuksesta tehty tulkinta saa tukea muista samaa ilmiötä tutkivista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2014, 212–213). Tutkimukseni vahvistuvuutta tukee aikaisemmat tutkimukset, joiden tutkimustuloksia tuon esille tutkimukseni teoriaosassa ja tulosten tarkastelu -luvussa. Vaikka oman tutkimukseni tulokset poikkesivat aikaisemmista tutkimustuloksista, on hyvä muistaa, että tästä aiheesta ei ole juurikaan tehnyt tuoreita tutkimuksia.

Yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittarina on tutkimuksen tekijä eli tutkija itse ja tutkijan rehellisyys, avoimuus ja harkitsevaisuus. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisätään kertomalla tarkasti ja totuudenmukaisesti tutkimuksen eri vaiheet. (Hirsjärvi ym. 2018, 232; Vilka 2021, 196.) Tutkimukseni toteuttamisluvussa kerroin mahdollisimman tarkkaan, miten ja missä haastellut toteutin sekä kerroin haasteltavien perustiedot.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston koosta ja sen kattavuudesta sekä harkinnanvaraisesta otannasta (Eskola & Suoranta 2014, 60–61). Oman tutkimukseni litteroituaineisto oli vain 25 liuskaa. Aineiston kattavuutta voidaan kuitenkin pitää riittävänä, koska haastatteluista löytyi ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni jopa 56 erilaista alkuperäisilmausta, miten haastateltavat kuvailivat neuropsykiatrisia piirteitä omaavaa oppilasta. Lisäksi toiseen tutkimuskysymykseen haastatteluista löytyi 95 alkuperäisilmausta, miten haastateltavat tukivat luokkahuoneessa oppilasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Tunsinkin osan haasteltavista ja osa valikoitui haasteltavaksi tutkimuksen ulkopuolisen henkilön suosituksesta.

Pyrin toiminaan koko tutkimuksen ajan objektiivisena tutkijana enkä antanut omien kokemusteni enkä näkemysteni vaikuttaa tutkimukseni etenemiseen tai sen tuloksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisesti merkittäviin ja yleistettäviin tuloksiin. Vaan tärkeämpää on kuvata, jotain tiettyä tapahtumaa tai toimintaa ja antaa tästä syntyvästä ilmiöstä mielekäs tulkinta. (Eskola & Suoranta 2014, 61.) Yksi tärkeä tutkimuksen vaihe oli analyysin tekeminen. Omassa tutkimuksessani kuvasin analyysin tekovaiheen tarkasti ja totuudenmukaisesti ja vahvistin luotettavuutta liittämällä analyysitaulukko esimerkit tutkimukseeni.

Tulos vaiheen luotettavuutta lisää, kun tutkija tuo tulokset selkeästi ja ymmärrettävästi esille tutkimuksessaan. Lisäksi tulosten luotettavuutta lisää se, kun tutkija tuo haastateltavien vastauksia esille suorien haastattelulainauksen kautta (Hirsjärvi ym. 2018, 233; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.) Tulos luvussa toin esille haasteltavien omia kokemuksia, joita tulkitsin tutkijana. Näitä tulkintojani ja tutkimuksen luotettavuutta vahvistin sillä, että käytin haastateltavien suorita lainauksia tulosluvussa. Lisäksi kuvasin tulokset rehellisesti ja läpinäkyvästi.

Jatkotutkimusaiheita pohdittaessa sekä aikaisempien tutkimuksien ja oman tutkimukseni tulosten pohjalta koen, että olisi tärkeä tutkia alkuopetuksen opettajien valmiuksia koulutuksen pohjalta tukea neuropsykiatrisia piirteitä omaava oppilasta. Lisäksi olisi kiintoisaa tutkia, miten alkuopetuksen opettajat hyödyntävät moniammatillista yhteisöä koulussa neuropsykiatrisia piirteitä omaavaan oppilaan tukimenetelmiä suunnitella ja toteuttaa. Nämä olisivat kiintoisia jatkotutkimusaiheita, koska esimerkiksi Bölte (2021,11) ja kumppaneiden tutkimuksessa peruskoulun ja lukion opettajista vain 3,4 % koki, että heillä olisi riittävät valmiudet opettaa ja tukea oppilasta, joilla on jokin kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö.

Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että alkuopetuksen opettajilla on kokemusta oppilaasta, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä sekä heillä on keinoja, miten tukea eri menetelmillä oppilasta luokkahuoneessa.

Silti lisää tietämystä ja koulutusta neuropsykiatrisista piirteistä omaavasta oppilaasta ja oppilaan tukemisesta kaivataan kentällä. Tämän kiteyttää hyvin yhden haasteltavan loppusanat haastattelun päätteeksi:

”Itse ainakin kaipaisin sellaista koulutusta ja tietoa nepsy-lapsiin, juuri näihin, joilla ei ole mitään selvää diagnoosia. Miten heitä voisi tukea luokassa? Muistelen kun 10 vuotta sitten valmistuin, että omassa koulutuksessa ei ainakaan puhuttu nepsy-oppilaista mitään.” (luokanopettaja, H2).

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tuli ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 177-188.
- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019 (viitattu 22.10.2021). Saatavilla internetissä: [www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi)
- Amador-Ruiz, S., Gutierrez, D., Martínez-Vizcaíno, V., Gulías-González, R., Pardo-Guijarro, M. J. & Sánchez-López, M. (2018). Motor Competence Levels and Prevalence of Developmental Coordination Disorder in Spanish Children: The MOVI-KIDS Study. *The Journal of school health*, 88(7), 538-546. Haettu 05.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/josh.12639>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V* (5th ed.). American Psychiatric Association. 31-86.
- American Psychiatric Association. (2015). *Neurodevelopmental Disorders: DSM-5® Selections*. American Psychiatric Association Publishing. 1-2, 11-12, 14, 27, 36.
- Bai, D., Yip, B. H. K., Windham, G. C., Sourander, A., Francis, R., Yoffe, R., . . . Sandin, S. (2019). Association of Genetic and Environmental Factors With Autism in a 5-Country Cohort. *Archives of general psychiatry*, 76(10), 1035-1043. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.1411>
- Baker, E. & Jeste, S. S. (2015). Diagnosis and management of autism spectrum disorder in the era of genomics: Rare disorders can pave the way for targeted treatments. *The Pediatric clinics of North America*, 62(3), 607-618. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2015.03.003>

- Berggren, K. (2019). Aistit ja esteettömyys. Teoksessa J. Oksanen, R. Sollasvaara, T. Savikuja, V.Heinonen, & M. Pajunen. (2019). *Esteille hyvästit!: Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille* (1. painos.). Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017-2019 -hanke. 94-109.
- Bernardi, M., Leonard, H. C., Hill, E. L., Botting, N. & Henry, L. A. (2018). Executive functions in children with developmental coordination disorder: A 2-year follow-up study. *Developmental medicine and child neurology*, 60(3), 306-313. Haettu 04.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/dmcn.13640>
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., . . . house, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(10), 1068-1080. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blank, R., Smits-Engelsman, B., Polatajko, H. & Wilson, P. (2012). European Academy for Childhood Disability (EACD): Recommendations on the definition, diagnosis and intervention of developmental coordination disorder (long version). *Developmental medicine and child neurology*, 54(1), 54-93. Haettu 05.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2011.04171.x>
- Browne, H. A., Hansen, S. N., Buxbaum, J. D., Gair, S. L., Nissen, J. B., Nikolajsen, K. H., . . . Grice, D. E. (2015). Familial Clustering of Tic Disorders and Obsessive-Compulsive Disorder. *JAMA psychiatry (Chicago, Ill.)*, 72(4), 359-366. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.2656>
- 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(i\_current), 9-15. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2021-002>



- Chen, Q., Brikell, I., Lichtenstein, P., Serlachius, E., Kuja-Halkola, R., Sandin, S. & Larsson, H. (2017). Familial aggregation of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(3), 231-239. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/jcpp.12616>
- Claussen, A. H., Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Bloomfield, J. & Giordano, K. (2018). Impact of Tourette Syndrome on School Measures in a Nationally Representative Sample. *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 39(4), 335-342. Haettu 21.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000550>
- Delgado Lobete, L., Montes-Montes, R., Pertega-Diaz, S., Santos-Del-Riego, S., Cruz-Valino, J. & Schoemaker, M. M. (2020). Interrelation of Individual, Country and Activity Constraints in Motor Activities of Daily Living among Typically Developing Children: A Cross-sectional Comparison of Spanish and Dutch Populations. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1705. Haettu 05.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.3390/ijerph17051705>
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. *Child development*, 78(5), 1441-1457. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>
- Eapen, V. & Usherwood, T. (2021). Tourette syndrome in children. *Australian journal of general practice*, 50(3), 120-125. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.31128/AJGP-10-20-5700>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Gomez, A. & Sirigu, A. (2015). Developmental coordination disorder: Core sensori-motor deficits, neurobiology and etiology. *Neuropsychologia*, 79(Pt B), 272-287. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2015.09.032>

- Hirschtritt, M. E., Darrow, S. M., Illmann, C., Osiecki, L., Grados, M., Sandor, P., . . . Mathews, C. A. (2018). Genetic and phenotypic overlap of specific obsessive-compulsive and attention-deficit/hyperactive subtypes with Tourette syndrome. *Psychological medicine*, 48(2), 279-293. Haettu 22.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1017/S0033291717001672>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2018). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- 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. Haettu 22.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883789>
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 296-307.
- Izadi-Najafabadi, S., Ryan, N., Ghafooripoor, G., Gill, K. & Zwicker, J. G. (2019). Participation of children with developmental coordination disorder. *Research in developmental disabilities*, 84, 75-84. Haettu 04.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.05.011>
- Joelsson, P., Chudal, R., Gyllenberg, D., Kesti, A., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Virtanen, J., . . . Sourander, A. (2015). Demographic Characteristics and Psychiatric Comorbidity of Children and Adolescents Diagnosed with ADHD in Specialized Healthcare. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(4), 574-582. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0591-6>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 9-19.

- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2011). *Tutkimustyön metodeista* ([Uud. p.]).  
Opinpajan kirja.
- Karhu, A. 2018. Check in, Check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Tutkimuksia 6. Väitöskirja.
- 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. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370741>
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the schools*, 44(1), 65-75. Haettu 08.05.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Kehityksellinen kielihäiriö (kielen kehityksen häiriö, lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatrian ja Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019 (viitattu 04.11.2021). Saatavilla internetissä: [www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi)
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus. 73–87.
- Kjellmer, L., Fernell, E., Gillberg, C. & Norrelgen, F. (2018). Speech and language profiles in 4- to 6-year-old children with early diagnosis of autism spectrum disorder without intellectual disability. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 14, 2415-2427. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.2147/NDT.S171971>
- Knight, T., Steeves, T., MD, Day, L., Lowerison, M., Jette, N., MD & Pringsheim, T., MD. (2012). Prevalence of Tic Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Pediatric neurology*, 47(2), 77-90. Haettu 18.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2012.05.002>

- 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.). PS-kustannus. 29-50.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G. & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet (British edition)*, 392(10146), 508-520. Haettu 29.09.2021 osoitteesta [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Lundström, S., Taylor, M., Larsson, H., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R. & Gillberg, C. (2022). Perceived child impairment and the 'autism epidemic'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 63(5), 591-598. Haettu 28.09.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/jcpp.13497>
- 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. Haettu 27.09.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12514>
- Mataix-Cols, D., Isomura, K., Pérez-Vigil, A., Chang, Z., Rück, C., Larsson, K. J., . . . Lichtenstein, P. (2015). Familial Risks of Tourette Syndrome and Chronic Tic Disorders: A Population-Based Cohort Study. *JAMA psychiatry*, 72(8), 787-793. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.0627>
- May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T., Emma Russell, A., Salim, J., . . . Hayes, R. (2021). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *British journal of educational psychology*, 91(1), 442-462. Haettu 29.09.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/bjep.12375>

- McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, speech & hearing services in schools*, 51(4), 981-992. Haettu 23.10.2021 osoitteesta [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00003](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003)
- Missiuna, C., Cairney, J., Pollock, N., Campbell, W., Russell, D. J., Macdonald, K., . . . Cousins, M. (2014). Psychological distress in children with developmental coordination disorder and attention-deficit hyperactivity disorder. *Research in developmental disabilities*, 35(5), 1198-1207. Haettu 04.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.01.007>
- Morales Hidalgo, P., Voltas Moreso, N. & Canals Sans, J. (2021). Autism spectrum disorder prevalence and associated sociodemographic factors in the school population: EPINED study. *Autism : the international journal of research and practice*, 25(7), 1999-2011. Haettu 23.10.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1177/13623613211007717>
- Mosner, M. G., Kinard, J. L., Shah, J. S., McWeeny, S., Greene, R. K., Lowery, S. C., . . . Dichter, G. S. (2019). Rates of Co-occurring Psychiatric Disorders in Autism Spectrum Disorder Using the Mini International Neuropsychiatric Interview. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(9), 3819-3832. Haettu 23.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04090-1>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., . . . Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British educational research journal*, 43(6), 1186-1205. Haettu 08.05.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1002/berj.3305>

- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Haettu 23.04.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage. 341-344.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition.). SAGE Publications, Inc. 115.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (1. painos.). Finn Lectura.
- Perusopetuslaki 642/2010. 24.6.2010. Haettu 28.08.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J. & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American journal of psychiatry*, 164(6), 942-948. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.164.6.942>
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C. & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology*, 43(2), 434-442. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1093/ije/dyt261>
- Puusa, A., Juuti, P., Aaltio, I., Aaltio, I., Siltaoja, M., Puusa, A. & Sorsa, V. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. 143-144.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 59-74.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 75-85.

- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 103-117.
- Ranta, J. & Kuula-Lumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, A.L. Aho & R. Granfelt, *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. (e-kirja)
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B. & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(11), 1227-1234. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2012). Psykiatrian luokituskäsikirja (2. p.). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 28.09.2021 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/90815>
- Thapar, A. & Cooper, M. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder. *The Lancet (British edition)*, 387(10024), 1240-1250. Haettu 03.11.2021 osoitteesta [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)00238-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00238-X)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Haeuttu osoitteesta 06.05.2022 <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rydell, M., Taylor, M. J. & Larsson, H. (2017). Genetic and environmental contributions to the association between ADHD and affective problems in early childhood—A Swedish population-based twin study. *American Journal of Medical Genetics Part B*, 174(5), 538-546. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1002/ajmg.b.32536>
- 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.

- Sandberg Erja, k. (2016). *ADHD perheessä: Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus*. Helsingin yliopisto.
- Saloviita, T. & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European journal of special needs education*, 31(4), 458-471. Haettu 08.05.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- 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.
- Ward, R. J., Kovshoff, H. & Kreppner, J. (2021). School staff perspectives on ADHD and training: Understanding the needs and views of UK primary staff. *Emotional and behavioural difficulties*, 26(3), 306-321. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1965342>
- Wiener, J. & Daniels, L. (2016). School Experiences of Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of learning disabilities*, 49(6), 567-581. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1177/0022219415576973>
- Willcutt, E. G. (2012). The Prevalence of DSM-IV Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490-499. Haettu 03.11.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s13311-012-0135-8>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Young, S. & Myanthy Amarasinghe, J. (2010). Practitioner Review: Non-pharmacological treatments for ADHD: A lifespan approach. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(2), 116-133. Haettu 08.05.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02191.x>



## **LIITTEET**

### **Liite 1. Teemahaastattelurunko**

#### **Haastattelun alustus**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten alkuopetuksen opettajat kuvailevat omien kokemustensa kautta oppilaan, jolla neuropsykiatrisia piirteitä sekä millaisia tukimenetelmiä alkuopetuksen opettajat käyttävät luokkahuoneessa oppilaan kanssa, jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. Sinut olen pyytänyt tähän tutkimukseen, koska olet luokanopettaja, erityisluokanopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja ja pääsääntöisesti opetat alkuopetuksen luokalla.

#### **Taustatiedot**

Mikä olet ammatiltasi?

Mitä alkuopetuksen luokkaa opetat tällä hetkellä?

#### **Neuropsykiatrinen oppilas alkuopetuksessa**

- Omien kokemusten kautta kuvaile neuropsykiatrisia piirteitä omaavaa oppilas alkuopetuksessa?
- Millaisia neuropsykiatrisia piirteitä oppilaillasi, joita opetat tai olet opettanut, on ollut?

#### **Alkuopetuksen opettajan käyttämät tukimenetelmät luokkahuoneessa**

- Mitä tukimenetelmiä käytät neuropsykiatrisia piirteitä omaavat oppilaan kanssa luokassa?

Apukysymyksiä:

- Keskittymisen ja tarkkaavuuden ylläpitämiseen?
- Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen?
- Muut keinot ja apuvälineet?

**Tuleeko sinulle vielä mieleen jotain tähän aiheeseen liittyen mitä haluaisin sanoa?**

## Liite 2. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN  
LAITOS



17.02.2021

### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

#### **Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä**

*Tutkimuksen nimi on kehityksellisiä neuropsykiatrisia erityispiirteitä omaavan oppilaan tukeminen alkuopetuksessa. Tutkimuksen rekisterinpitäjä on Jyväskylän yliopisto.*

#### **Pyyntö osallistua tutkimukseen**

**Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen**, jossa tutkimuksen kohteena on kehityksellisiä neuropsykiatrisia erityispiirteitä omaavan oppilaan (nepsy-oppilaan) tukeminen alkuopetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia tukikeinoja ja menetelmiä opettajat käyttävät opetuksessa neuropsykiatrisia erityispiirteitä omaavien oppilaiden kanssa alkuopetuksessa (1. ja 2.luokalla). Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet luokanopettaja, erityisluokanopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja ja opetat tai olet opettanut alkuopetuksen luokalla. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

*Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että olet työskennellyt oppilaan tai oppilaiden kanssa, joilla on kehityksellisiä neuropsykiatrisia erityispiirteitä.*

*Mukaan pyydetään yhteensä 7-10 tutkittavaa.*

#### **Vapaaehtoisuus**

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

#### **Tutkimuksen kulku**

Tutkimus toteutetaan yhden kerran yksilöhaastatteluna. Haastattelun kesto on noin 20-30 minuuttia ja se voidaan toteuttaa etäyhteyksiä hyödyntäen. Haastattelussa kysytään haastateltavien omia kokemuksia ja näkemyksiä oppilaasta, joilla on kehityksellisistä neuropsykiatrisia erityispiirteitä ja miten opettaja heitä tukee alkuopetuksessa.

#### **Tutkimuksen kustannukset**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Y-tunnus:  
02458947  
Sähköposti:  
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:  
(014) 260 1211  
Faksi:  
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto  
www.jyu.fi

**Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Tutkimuksesta valmistuu erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopistoon. Tutkimuksen tulokset julkaistaan Jyväskylän yliopiston tietokannassa.

**Tutkittavien vakuutusturva**

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen 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. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamman, johon on annettu lääkärinhoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisesta. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

**Lisätietojen antajan yhteystiedot**

[Redacted contact information]

### Liite 3. Suostumus osallistua tieteelliseen tutkimukseen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN  
LAITOS



17.02.2021

#### *SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN*

Tutkimuksen työ nimi on tällä hetkellä: Kehityksellisiä neuropsykiatrisia erityispiirteitä omaavan oppilaan tukeminen alkuopetuksessa (erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma).

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

Ymmärrän, että antamiani henkilötietoja yhdistetään tutkimustarkoituksessa rekistereistä saatuihin tietoihin tietosuojailmoituksessa kerrotulla tavalla.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä siinä. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuvan sähköinen ilmoitus/ sähköposti kuittaus

Yhteystiedot:



Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää opinnäytetyön tekijän haltuun. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Kun aineisto on anonymisoitu tai hävitetty suostumusta ei tarvitse enään säilyttää.

Y-tunnus:  
02458947  
Sähköposti:  
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:  
(014) 260 1211  
Faksi:  
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto  
www.jyu.fi

## Liite 4. Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN  
LAITOS



17.02.2020

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

### **1. Tutkimuksessa kehityksellisiä neuropsykiatrisia erityispiirteitä omaavan oppilaan tukemisesta alkuopetuksessa käsiteltävät henkilötiedot**

Tutkimuksen tavoitteena on haastatteleamalla selvittää luokanopettajien, erityisluokanopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien, jotka työskentelevät alkuopetuksessa käyttämiä tukikeinoja ja menetelmiä kehityksellisten neuropsykiatristen erityispiirteitä omaavien oppilaiden kanssa (nepsy-oppilaiden) kanssa.

Tutkimuksessa sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: äänitallenne, haastattelumuistiinpanot ja ammatti

Tämä tietosuojailmoitus on lähetetty sähköpostilla tutkittavalle.

### **2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa**

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

Yleisen edun mukainen tieteellinen tai historiallinen tutkimustarkoitus tai tilastollinen tarkoitus (tietosuojalaki 6 §)

#### **Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle**

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

#### **Henkilötietojen suojaaminen**

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Kyseessä on erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma, jota ohjaa dosentti Raija Pirttimaa. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain tätä opinnäytetutkimusta varten niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

#### **Tunnistettavuuden poistaminen**

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnistettavuuteen ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

**Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan**

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

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

- Kyllä  Ei, koska tämän pro gradu-tutkielman ohjaaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Tutkija on suorittanut tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

- Kyllä

Sopimukset tutkimusavustajien ja/tai henkilötietojen käsittelijöiden/yhteisrekisterinpitäjien kanssa

- Kyllä

**HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN**

Tutkimusrekisteri anonymisoidaan eli kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnistetietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja tai

Yleisen edun perusteella. Henkilötietoja sisältävien tutkimusaineistojen käsittely arkistointitarkoituksessa on tarpeen yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojalaki 4.4§)

**Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät**

Rekisterinpitäjä on se, joka yksin tai yhdessä toisten kanssa määrittelee henkilötietojen käsittelyn tavoitteet ja keinot organisaatio(t) tai henkilö(t) sekä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta.

**Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:**

Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894-7. Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava: [tietosuoja\(at\)jyu.fi](mailto:tietosuoja(at)jyu.fi), puh. 040 805 3297.

**Pro gradu-tutkielman ohjaaja:** [REDACTED]

**Tutkimuksen suorittaja:** Rosa-Maria Halme

**Rekisteröidyn oikeudet**Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettun käsittelyn lainmukaisuuteen.

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.

#### Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

#### Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

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

#### Oikeuksista poikkeaminen

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

#### Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

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

#### Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

#### 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 5. Analyysitaulukko esimerkit

### Taulukko 1

*Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin etenemisestä*

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
"No siihen liittyy semmoista jonkin näköistä aistiherkkyttä aika usein."	Aistiärsykkeet			
"Sitten ehkä liittyy kovat äänet kaikki tällaiset esimerkiksi musiikintunnilla ja siirtymissä ja ihan tällöissä vaikka luokassa niin saattaa reagoida kaikennäköisiin ääniin"	Kovat äänet	Erilaisen aistiherkyydet		
"Ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen on hyvin haastavaa usein näillä oppilailla."	Ohjeiden kuuntelemisen ja noudattamisen haasteet	Ohjeiden noudattamisen haasteet		
"Et esimerkiksi voi olla juuri vaikka keskittymisen haasteita luokassa"	Keskittymisen vaikeudet luokassa.	Keskittymisen haasteet		
			Toiminnanohjauksen ja aistitoimintojen haasteet	Neuropsykiatrisia piirteitä omaava oppilas



## Taulukko 2

*Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen analyysin etenemisestä*

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
"Apuvälineitä käytän paljon hypistelyleluja, puristeluleluja ja nystyräpalloja."	Hypistelyvälineet käsissä	Keinoja keskittymisen tukemiseen	Apuvälineiden käyttäminen	Neuropsykiatrisia piirteitä omaavan oppilaan kanssa käytettävät tukimenetelmät
"Oman ryhmän kanssa mulla on ollut laatikollinen sellaisia kaikkia näprättäviä pieniä tavaroita."				
"Painokäärme tai semmoiset painokoirat on kanssa hyviä oppilailla."	Painoeläimet ja tyynyt			
"Jos taas tehdään jotain matikkaa niin sitten mulla on käytössä tietenkin kaikenlaisia kertotaulu apuvälineitä, tikut, kuutiot."	Matematiikan visuaaliset välineet	Apuvälineet oppimisen tukemiseen		