

Neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan sekä tämän vanhemman ja luokanopettajan kokemuksia kouluarjesta

Kasvatustieteiden
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Linda Nyman
Veera Lapila

25.2.2023
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.
Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajankoulutus, Turun yksikkö, Turun yliopisto

Tekijät: Linda Nyman ja Veera Lapila

Otsikko: Neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan sekä tämän vanhemman ja luokanopettajan kokemuksia kouluarjesta

Ohjaaja: Yliopistotutkija Anu Kajamies

Sivumäärä: 114 sivua

Päivämäärä: 25.2.2023

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan eli nepsy-oppilaan sekä tämän vanhemman ja luokanopettajan kokemuksia oppilaan kouluarjesta. Tutkimuksen aihetta on tärkeää tutkia, sillä nykypäivänä lähes jokaiselta yleisopetuksen luokalta löytyy neuropsykiatrisen häiriön omaava oppilas. Mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan saamiseksi on tärkeää saada kuuluville kaikkien eri osapuolten ajatuksia, kokemuksia ja toiveita oppilaan kouluarjesta. Eri näkökulmien kuulemisella voidaan myös lisätä ymmärrystä eri osapuolten välillä.

Tutkimuskysymysten avulla pyrittiin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: Miten nepsy-oppilaan vanhempi ja luokanopettaja kokevat oppilaan diagnosointiprosessin sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön? Sekä miten nepsy-oppilas, hänen vanhempansa ja luokanopettajansa kokevat oppilaan erityispiirteet, oppilaan kohtaamisen ja tukitoimet koulussa sekä inklusiivisen opetuksen ja sen toteutumisen? Tutkimus on fenomenologinen tapaustutkimus. Tutkimuksen aineisto on laadullinen ja tutkimusaineisto koostuu puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Joidenkin tutkittavien kohdalla aineistokeruutapaa mukautettiin ja vastaukset kerättiin kirjallisina. Tutkimuksessa oli mukana kuusi tapausta, joissa kaikissa oli mukana ainakin vanhempi.

Aineistosta löydettiin kuusi pääteemaa: diagnosointiprosessi, kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilaan erityispiirteet, oppilaan kohtaaminen, tukitoimet ja inklusio. Tulokset osoittivat, että diagnosointiprosesseja yhdisti usein niiden viivästyneisyys ja se, ettei oppilaan haasteisiin oltu puututtu vielä varhaisessa vaiheessa. Toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä vaati haastattelujen mukaan avointa, suhteellisen aktiivista ja rehellistä kommunikaatiota sekä molemminpuolista kunnioitusta. Tutkimuksessa mukana olleilla oppilailta yleisimpiä koulussa ilmeneviä haasteita olivat kuormitusherkkyys, puutteet toiminnanohjauksessa, aistiyliherkkyydet sekä eri tunnereaktioiden säätelyyn liittyvät haasteet. Oppilaiden vahvuuksia taas olivat hyvä huumorintaju sekä vahva osaaminen omassa mielenkiinnon kohteessa. Oppilaan kohtaamisen keskiössä oli erilaisuuden ymmärtäminen, arvostus sekä molemminpuolinen luottamus. Yleisesti tuen määrä koettiin liian alhaiseksi ja vanhemmat kokivat, että tukitoimien saaminen vaatii paljon työtä. Inklusiota pidettiin hyvänä ajatuksena, jonka toteutus kuitenkin kärsii liian pienten resurssien vuoksi.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi se, miten useat eri tekijät vaikuttavat nepsy-oppilaan kouluarkeen. Oppilasta lähinnä olevan kodin ja koulun lisäksi kouluarkeen vaikuttavat myös valtio- ja kuntatason tekijät. Inklusion toteuttaminen luokahuoneessa on vaikeaa, jos suuremmat linjaukset, kuten varojen resurssointi, palvelujärjestelmä tai luokanopettajankoulutus eivät ole toimivia. Kuitenkin luokanopettajan ja vanhempien merkitys kouluarjessa on kiistaton: oppilaan näkökulmasta merkityksellisintä on se, miten hänet kohdataan ihmisenä ja kuinka hänen yksilölliset tarpeensa on huomioitu arjessa.

Avainsanat: neuropsykiatriset häiriöt, ADHD, Touretten oireyhtymä, autismi, autismin kirjo, Asperger, tukitoimet, inklusio, diagnosointiprosessi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Neuropsykiatriset häiriöt	7
2.1	ADHD	9
2.2	Autismi ja Asperger	11
2.3	Touretten oireyhtymä	13
2.4	Diagnosointiprosessi	14
3	Koti on oppilaan ekosysteemeistä merkittävin	16
3.1	Ekosysteemit	16
3.2	Kodin merkitys oppilaan arjessa	18
3.3	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	19
4	Nepsy-oppilas koulukontekstissa	22
4.1	Inklusio	22
4.2	Tuen toteuttaminen	24
4.3	Opettajan ammattitaito	28
4.4	Oppilaiden kohtaaminen osana opettajan työtä	29
5	Tutkimusongelmat	31
6	Tutkimusmenetelmä	32
6.1	Osallistujat	33
6.2	Aineistonkeruu	34
6.3	Aineistonkäsittely	36
7	Tulokset	40
7.1	Diagnosointiprosessi – puuttumattomuutta ja viivästymistä	40
7.2	Avoin yhteistyö – kohti yhteistä päämäärää	43
7.3	Oppilaiden erityispiirteet – huumoria, kuormitusta ja voimakkaita tunteita	47
7.4	Kohtaaminen – arvostus ja luottamus keskiössä	51
7.5	Tukitoimet – mieluummin liikaa kuin liian vähän	56
7.6	Inklusio – kaunis ajatus ei riitä, vaatii tekoja ja osaamista	63
8	Pohdinta	68
8.1	Nepsy-oppilaan kouluarjen merkittävimmät tekijät tapahtuvat luokkahuoneessa	70
8.1.1	Diagnosointiprosessi	70
8.1.2	Yhteistyö	71
8.1.3	Erytispiirteet	73

8.1.4	Oppilaan kohtaaminen	74
8.1.5	Tukitoimet	77
8.2	Onnistunut inklusio vaatii huomiota myös valtio-, kunta- ja koulutasolla	80
8.2.1	Koulutaso	80
8.2.2	Kunta- ja valtiotaso määrittelevät inklusion reunaehdot	81
8.2.3	Kokemuksia ja mielipiteitä inklusiosta	84
8.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	86
8.4	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	89
Lähteet		91
Liitteet		100
Liite 1. Hakukirje		100
Liite 2. Esitietolomake		101
Liite 3. Suostumuspyyntö		102
Liite 4. Tietosuojalomake		103
Liite 5. Vanhemmille ja opettajille lähetetyt sähköpostiviestit		105
Liite 6. Luokanopettajille lähetetty sähköpostiviesti		106
Liite 7. Vanhempien haastattelurunko		107
Liite 8. Luokanopettajien haastattelurunko		109
Liite 9. Lapsien haastattelurunko		111
Liite 10. Luokanopettajan kirjalliset kysymykset		112
Liite 11. Lapsen kirjalliset kysymykset		114

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan sekä tämän vanhemman ja luokanopettajan kokemuksia oppilaan kouluarjesta. Aihe on ajankohtainen, koska Suomessa erityistä tukea saavien oppilaiden osuus peruskoulussa on kasvanut (Aluehallintovirasto 2022) ja luokassa saattaa olla useita tukea tarvitsevia oppilaita. Diagnosoinnin tarkentumisessa myös erilaisten neuropsykiatristen häiriöiden osuus on kasvanut (Takala, Äikäs & Lakkala 2020, 52, 120). Esimerkiksi ADHD on nykyään yksi yleisimmistä kehityksellisistä häiriöistä ja lähes jokaisesta koululuokasta löytyy lapsia, joilla on haasteita levottomuuden, impulsiivisuuden ja tarkkaavaisuuden kanssa. ADHD:n lisäksi tunnetuimpia neuropsykiatrisia häiriöitä ovat Touretten oireyhtymä sekä autismin kirjoon kuuluvat häiriöt kuten Aspergerin oireyhtymä. (Sandberg 2018, 7, 12.) Neuropsykiatrisen häiriön omaava oppilas saattaa tarvita kouluarjessaan muita enemmän tukea esimerkiksi sosiaaliseen vuorovaikutukseen, arjenhallintaan ja opiskeluun liittyvissä tilanteissa (Hujanen 2009, 7). On tärkeää tutkia neuropsykiatristen häiriöiden vaikutusta koulukontekstissa, sillä aiemmissa tutkimuksissa lasten neuropsykiatrisia piirteitä tarkastellaan usein lääketieteellisestä viitekehyksestä pedagogisen näkökulman sijaan (Sandberg 2018, 12).

Diagnosoinnin ohella tukea tarvitsevien oppilaiden määrään yleisopetuksen luokalla vaikuttaa myös tasa-arvoon pohjautuva inklusioaate, jonka tavoitteena on tarjota oppilaille mahdollisuus käydä omaa lähikouluun yhdessä muiden oppilaiden kanssa heidän vammaisuudestaan, kulttuuristaan, sukupuolestaan tai sosiaalisesta asemastaan riippumatta (Hakala & Leivo 2015, 10–11; Takala ym. 2020, 94). Inklusion kauniista tavoitteista ja ideologiasta huolimatta muun muassa sosiaalisessa mediassa on käyty viime aikoina paljon keskustelua siitä, aiheuttavatko tukea tarvitsevat oppilaat opetusryhmissä rauhattomuutta ja saavatko he tarvitsemaansa tukea yleisopetuksen luokilla. Vaikka perusopetuslain (642/2010, 30 §) mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä, on tutkimuksissa huomattu, että oppilaan tuen saannin mahdollisuudet vaihtelevat huomattavasti koulujen ja opettajien välillä (Honkasilta ym. 2014, 315, 319). Vanhempien huoli nousi esille myös Ylen (2018) tekemässä kyselyssä, jonka mukaan yleisopetuksen tuen määrä ei ole riittävää, eikä koulu kykene järjestämään riittävää tukea. Vanhemmat olivat kyselyn mukaan joutuneet tekemään paljon töitä lapsensa erityisen tuen päätöksen eteen. Tuen saamiseen ja sen riittävyteen liittyviä kokemuksia on tärkeää saada, jotta tuen toteuttamista pystytään kehittämään. Lisäksi

perusopetuksen tuen toteuttamista etenkin nepsy-oppilaiden näkökulmasta on tutkittu vain vähän (May ym. 2021, 444).

Tutkimusten mukaan myös opettajien suhtautuminen inklusiota kohtaan on usein kielteinen ja kriittinen. Inklusiivista kasvatusta pidetään myös yhtenä syynä opettajien väsymykseen, turhautumiseen ja kuormittumiseen. (Takala, Äikäs & Lakkala 2020, 52.) Opettajan kokemus omasta osaamisesta ja ammattitaidosta vaikuttavat hänen asenteeseensa inklusiota kohtaan. Sekä aiemmat tutkimukset että opettajat itse paljastavat, että opettajien erityispedagogisissa valmiuksissa ja osaamisessa on paljon puutteita haasteiden yleisyydestä huolimatta. Jotta opetus voi onnistua, tulee opettajien olla tietoisia siitä, minkälaisesta häiriöstä on kyse ja millaista tukea kukin oppilas tarvitsee. (Jyrhämä, Hellström, Kansanen & Uusikylä 2016, 121; Ojala 2017; Sandberg 2018, 7.) Opettajan tiedot, taidot ja asenteet vaikuttavat kouluarjessa tuen toteuttamisen ohella myös siihen, millä tavalla opettaja kohtaa nepsy-oppilaan. Lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen vaatii opettajalta läheisyyttä, läsnäoloa, aikaa ja halua (Fischbein & Österberg 2009, 282). Opettajankoulutuksen tulisi tarjota tuleville opettajille ammattitaitoa, jonka avulla he selviävät tulevaisuuden haasteista ja muuttuvasta ajasta (Jyrhämä ym. 2016, 19). Onkin tärkeää pohtia sitä, minkälaista opetusta opettajakoulutuksen tulisi tarjota, jotta koulutus vastaisi nykypäivän ja tulevaisuuden käytännönhaasteisiin koulumaailmassa.

Koulun kasvatustyöhön kuuluu keskeisesti osallisuuden sekä hyvinvoinnin tukeminen. Usein lapsi myös tuntee omaan osallisuutensa ja hyvinvointiinsa liittyvät tarpeensa parhaiten itse. (Takala ym. 2020.) Tästä syystä tutkimuksessa on haluttu tuoda kuuluviin myös oppilaan oma ääni, jota aihepiiriin liittyvissä tutkimuksissa tuodaan harvemmin esille. Esimerkiksi inklusiota koskevissa keskusteluissa äänessä ovat usein opettajat, vanhemmat ja muut koulu- maailmasta kiinnostuneet, mutta ei oppilas itse. Oppilaan sulkemista ulos hänen koulunkäyntiään koskevista keskusteluista voidaan lapsen ja nuoren kuulemiseen velvoittavien lakien, kuten YK:n lasten oikeuksien sopimuksen (Yleissopimus lasten oikeuksista 59/1999) sekä Suomen perustuslain (731/1999, 6§) rinnalla pitää jopa kyseenalaisena.

Tutkimuksessa halutaan tuoda esille myös vanhempien roolia lapsen elämässä ja kouluarjessa, sillä koti on lapsen kehityksen ja elämisen kannalta keskeinen paikka. Perheellä onkin suuri vaikutus lapsen hyvinvointiin (Lakkala & Lantela 2020, 127; Määttä & Rantala 2010, 66–67). Vanhempien ajatusten kuuleminen on tärkeää, koska vanhemmat tuntevat oppilaan yleensä parhaiten ja tarjoavat näin tärkeää tietoa oppilaasta ja hänen kouluarjestaan (Parikka 2017, 100). Vanhemmillä on myös tärkeä rooli toimivassa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, jonka

voidaan katsoa olevan avainasemassa erityisesti silloin, kun oppilaalla ilmenee haasteita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Sekä vanhempia että luokanopettajia kuulemalla voidaan karottaa realistisempaa kokonaiskuvaa siitä, millaista kodin ja koulun välinen yhteistyö on, kuinka hyvin eri osapuolet kokevat sen toimivan ja minkälaisia toiveita eri osapuolilla on yhteistyöhön liittyen. Yhteistyön kehittäminen on tärkeää, koska toimiva yhteydenpito kodin ja koulun välillä helpottaa nopeaa ja sujuvaa haasteisiin reagoitua sekä vaikuttaa myönteisesti oppilaan motivaatioon ja oppimisnäkökuvaan (Salmela-Aro 2018, 6–14; Siniharju 2003, 1).

Inklusio toimii tutkimuksessa taustakontekstina, jonka ajatellaan aina vaikuttavan nepsy-oppilaan kouluarjen taustalla. Inklusiota koskevissa keskusteluissa ja tutkimuksissa sitä käsitellään usein mielipiteiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa syvennyttään paitsi eri osapuolten mielipiteisiin ja näkemyksiin, myös siihen, minkälaisia huomioita ja muutoksia tulisi tehdä, jotta inklusio ja sitä kautta oppilaan kouluarki voisi toimia parhaalla mahdollisella tavalla. Näitä huomioita tarkastellaan etenkin koulu- ja luokkahuonetasolla, mutta myös laajemmasta yhteiskunnan näkökulmasta.

2 Neuropsykiatriset häiriöt

Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena saada kuuluviin eri neuropsykiatrisia häiriöitä omaavien oppilaiden sekä heidän vanhempiansa ja luokanopettajiensa ääni. Tutkimukseen osallistuneilla oppilailta korostui neuropsykiatrisista häiriöistä etenkin ADHD, autismikirjon häiriöt sekä Touretten oireryhtymä, minkä vuoksi tässä kappaleessa keskitytään pääasiassa näiden häiriöiden esittelyyn. Kyseisten häiriöiden oirekuvien esittely on tämän tutkimuksen kannalta merkityksellistä, koska se auttaa ymmärtämään sitä, miten neuropsykiatrinen häiriö kouluarjessa ilmetä. Oirekuvien esittely auttaa ymmärtämään paremmin kokemuksia, joita tässä tutkimuksessa tullaan myöhemmin tarkastelemaan.

Neuropsykiatriaan kuuluvia tarkastelukohteita ovat muun muassa persoonallisuus, tietoisuus, emootiot, kognitio sekä ruumiillisuus. Neuropsykiatria pyrkii tarkastelemaan mielen ja aivojen toimintaa toisistaan erottamattomana kokonaisuutena, jonka häiriintyminen voi johtaa neuropsykiatrisiin häiriöihin. (Parikka ym. 2017.) Neuropsykiatristen häiriöiden oireet liittyvät yleensä ihmisen vuorovaikutukseen, vuorovaikutustaitoihin sekä tunteiden säätelyyn ja käsitteilyyn. Häiriöillä on myös usein vaikutus jokapäiväiseen toiminnanohjaukseen. (Virta & Koponen 2019, 362.) Neuropsykiatriset oireet vaikuttavat usein henkilön sosiaalisiin suhteisiin sekä tapaan hahmottaa maailmaa. Oireet eivät vaikuta kuitenkaan ihmisen älykkyyteen, vaikka niillä

onkin yleensä vaikutusta kognitiivisen tiedon käsittelyyn. (Parikka ym. 2017.) Neuropsykiatrisen häiriöön liittyvä oirehdinta voi haastaa kykyä selvittää arjesta ja opiskelusta, mitkä heijastuvat myös oppilaan koulunkäyntiin. Toimivan kouluarjen luominen sekä ylläpitäminen voikin olla haasteellista. (Hujanen 2009, 7.) Häiriöiden oirekuvat ovat kuitenkin aina yksilöllisiä (Jäntti & Savinainen 2018, 264–265).

Neuropsykiatrisista häiriöistä käytetään usein lyhennettä ”nepsy”. Myös tässä tutkimuksessa käytetään tekstin sujuvoittamiseksi lyhennettä ”nepsy-oppilas”. Lyhennettä käytetään puhuttaessa neuropsykiatrisen häiriön omaavasta oppilaasta. Lyhennettä käyttäessä tulee kuitenkin muistaa, että oppilas on paljon muutakin kuin pelkkä neuropsykiatrisen häiriö, eikä ominaisuus määrittele oppilasta.

Kehityksellinen neuropsykiatrisen häiriö saa alkunsa jo sikiövaiheessa aivojen kehitysvaiheessa ja ilmenee lapsuudessa kehitysvaiheiden poikkeavuutena tai viiveenä. Varhaisia oireita voi olla esimerkiksi motoriikan tai puheen kehityksen viive, univaikeudet, syömisen valikointi, levottomuus sekä vaikeudet kaverisuhteissa ja tunnesäätelyssä. Neuropsykiatrisessa häiriössä oireet säilyvät usein aikuisuuteen saakka, vaikka osalla ne saattavatkin lievittyä tai kadota. Yleisimmät kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt ovat ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö), Touretten oireyhtymä, kielellinen erityisvaikeus sekä autismikirjoon kuuluvat häiriöt, joista yleisin on Aspergerin oireyhtymä. Näiden lisäksi puhutaan erilaisista neuropsykiatrisista häiriöistä, joihin lukeutuvat esimerkiksi puheen- ja kielenkehityksen häiriöt sekä oppimiskyvyn häiriöt. (American Psychiatric Association 2015, 11–12; Parikka ym. 2017, 10–11.) Tutkimusten mukaan häiriöiden esiintyvyys vaihtelee jonkin verran sukupuolten välillä, sillä pojilla on havaittu neuropsykiatrisia häiriöitä tyttöjä enemmän. Toisaalta tämä voi selittyä myös sillä, että joissain häiriöissä oirekuva saattaa vaihdella sukupuolen mukaisesti, eikä tyttöjen häiriöitä tunnisteta aina yhtä hyvin kuin poikien. (American Psychiatric Association 2013, 63; Hasson & Fine, 2012; Dupuy, Clarke, Barry, McCarthy & Selikowitz, 2014; Joelsson ym. 2016, 578; Parikka ym. 2017, 11.)

Eri neuropsykiatriset häiriöt ilmenevät usein päällekkäin toistensa kanssa ja valtaosalla neurokirjoon kuuluvista henkilöistä on vähintään yksi liitännäissairaus (American Psychiatric Association 2013, 31; Löyttömäki 2020, 236–239; Smalley ym. 2007). Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi autistisella henkilöllä voi olla samanaikaisesti myös ADHD:n piirteitä tai joitain muita neurologisia ja psykiatrisia häiriöitä. Yleisimpiä samanaikaisesti ilmeneviä häiriöitä ja

haasteita ovat uhmakkuus- ja käytöshäiriöt, oppimisvaikeudet, ahdistuneisuus, OCD, somaattiset ongelmat, unihäiriöt, päihdeongelmat sekä masennus. Eri liitännäishäiriöt voivat myös lisääntyä esimerkiksi silloin, kun häiriön hoito jää riittämättömäksi. (Joelsson ym. 2016, 576–577; Jäntti & Savinainen 2018, 264–266; Parikka ym. 2017, 11.)

Kun lapsen kielellinen toimintakyky ei kehity iän mukaisesti, vaikka älyllisessä kehityksessä ei ole viivettä, puhutaan kielellisestä erityisvaikeudesta eli dysfasiasta. Kielellinen erityisvaikeus on neuropsykiatrinen häiriö, joka ilmenee usein myös liitännäishäiriönä muiden häiriöiden rinnalla. Myös tässä tutkimuksessa usealla oppilaalla oli diagnosoidun neuropsykiatrisen häiriön lisäksi kielellisiä haasteita. Kielellinen erityisvaikeus voi vaihdella asteittain lievästä erittäin vaikeaan puheen tuottamisen ja/tai ymmärtämisen vaikeuteen. Koulussa kielellinen erityisvaikeus vaikuttaa sujuvan teknisen luku- ja kirjoitustaidon kehitykseen sekä minkä tahansa uuden taidon oppimiseen. Sosiaalisissa tilanteissa kielihäiriö vaikeuttaa toimimista ja altistaa väärinymmärryksille puolin ja toisin. Opettajan tulisi huomioida kielelliset erityisvaikeudet muun muassa ohjeiden selkeydessä. (American Psychiatric Association 2015, 14; Parikka ym. 2017, 62–65.)

2.1 ADHD

ADHD on yleisin kehityksellinen häiriö, joka on diagnosoitu jopa 4–7 % lapsista (Parikka 2017; Polanczyk ym. 2014). ADHD on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, jossa tyypillistä on ikä- ja kehitystasosta poikkeavat aktiivisuuden säätelyn vaikeudet. Tyypillisimpiä aktiivisuuden säätelyyn liittyviä vaikeuksia ovat motorinen levottomuus, yliaktiivisuus, impulsiivisuus sekä tarkkaamattomuus. Oireita voi esiintyä kaikilla edellä mainituilla osa-alueilla tai ne voivat painottua johonkin tiettyyn oirealueeseen. (Ahonen 2019; American Psychiatric Association 2013, 59–61, 352; Moilanen 2012, 35; Parikka ym. 2017, 31–33.) ADHD voidaankin jakaa kolmeen ilmiömuotoon, joista yksi painottuu tarkkaamattomuuteen ja keskittymisvaikeuksiin ilman impulsiivisuutta tai ylivilkkautta (ADD). Yliaktiivis-impulsiivisessa muodossa taas ei juurikaan esiinny keskittymisvaikeuksia. Kolmas muoto on yleensä se muoto, johon ADHD mielletään. Siinä ilmenee usein vaikeuksia kaikilla edellisillä osa-alueilla. (Parikka ym. 2017, 31–33.)

Tarkkaamattomuushaasteet voivat tulla ilmi ajatusten harhailuna tai häiriöherkkyytenä, joka näkyy tarkkaavuuden tahattomana siirtymisenä tekemisestä epäolennaiseen ärsykkeeseen. Oppitunneilla puutteet tarkkaavuudessa aiheuttavat usein haasteita pitkäjänteisessä työskentelyssä sekä tehtävään keskittymisessä. Lisäksi tarkkaavuuden vaikeudet näkyvät usein hajamielisyys-

tenä tai unohteluna. Tyypillistä on myös hidas ja jumiutuva käyttäytyminen etenkin uutta toimintaa aloittaessa. Toiminnanohjauksen heikot taidot näkyvät lisäksi motivaation ylläpitämisen vaikeuksina silloin, kun ulkoinen palaute puuttuu tai viivästyy. (Ahonen 2019, 354; American Psychiatric Association 2013, 59; Parikka ym. 2017, 32–33.)

Aktiivisuuden säätely tarkoittaa haasteita ja kyvyttömyyttä säätää oma aktiivisuus tilanteeseen sopivaksi. Yleensä puhutaan yliaktiivisuudesta, johon liittyy vahvasti fyysistä eli motorista levottomuutta. Motorinen levottomuus tarkoittaa esimerkiksi vaikeutta istua paikallaan itseään liikuttamatta. Se voi näkyä esimerkiksi tarpeensa heilutella jalkojaan tai naputella sormillaan pöytää. Motorinen levottomuus voi erityisesti oppitunneilla aiheuttaa yliaktiivisuutta, mikä häiritsee herkästi opetusta sekä muiden oppilaiden oppimista. Aktiivisuuden säätely ei kuitenkaan aina tarkoita yliaktiivisuutta, sillä se voi näkyä myös aliaktiivisuutena ja vaikeutena nostaa viireystilaa tekemisen kannalta sopivaksi. Aliaktiivisuus voi näkyä esimerkiksi hitautena ja aloittamisen vaikeutena. (American Psychiatric Association 2013, 59; Parikka ym. 2017, 32.)

Impulsiivisuudella tarkoitetaan tapaa reagoida nopeasti ja harkitsemattomasti. Voidaan ajatella, että impulsiivisen henkilön aivoista ikään kuin puuttuu toiminnan arvioimiseen pysäyttävä jarru ennen toimintaan ryhtymistä. (Parikka 2017, 33.) Impulsiivisuus aiheuttaa usein sosiaalisissa tilanteissa muista ihmisistä ja heidän käyttäytymisestään johdettuja vääriä tulkintoja sekä niiden pohjalta tehtyjä harkitsemattomia ja sopimattomia tekoja. Teot johtavat usein erilaisiin konflikti- ja ristiriitatilanteisiin. Etenkin välituntien kaltaiset vapaamuotoiset ja jäsentymättömät tilanteet ovat hyvin alttiita erilaisten ristiriitojen synnylle. (Ahonen ym. 2019, 354; Moilanen 2012, 135–137; Young & Amarasinghe 2010, 121.) Sosiaaliin tilanteisiin vaikuttavat myös ADHD-lapsen vaikeus keskittyä pitkäkestoisesti leikkeihin. Lisäksi muiden lasten silmissä heidän leikkinsä vaikuttavat usein itsekeskeiseltä ja omia tarpeita täyttäviltä. (Aro & Laakso 2011, 247; Parikka ym. 2017, 37.) Tutkimusten mukaan ADHD-diagnoosin saaneilla saattaa olla muita todennäköisemmin käytöshäiriöitä (Sandberg 2018, 14).

Toisaalta ADHD voidaan nähdä myös vahvuutena. Sopivassa ympäristössä oikein kanavoituna se tuo energiaa ja auttaa palautumaan nopeasti ja jaksamaan pitkään. ADHD-oireet saattavat vaihdella paljonkin eri tilanteissa. Esimerkiksi rutiininomaiset ja strukturoidut tilanteet ovat ADHD-lapsille usein helpompia. Myös pienessä joukossa tai kahden kesken tapahtuvat tilanteet sujuvat tyypillisesti paremmin. (Ahonen ym. 2019, 354; Moilanen 2012, 135–137.) Tulee

kuitenkin muistaa, että osa ADHD-oireisista oppilaista suoriutuu koulussa kognitiivisesti erinomaisesti. Lisäksi joillakin on erityisiä lahjakkuuksia tai taitoja, jotka tulee myös huomioida opetuksessa. (Sandberg 2018, 12.)

ADHD:ta hoidetaan psykososiaalisten hoitomuotojen ja lääkehoidon avulla, jotka ovat usein toisiinsa yhdistettyjä. Psykososiaaliset hoitomuodot pyrkivät ohjaamaan lasta käyttäytymispsykologisten periaatteiden mukaisesti kohti toivottua käyttäytymistä varhaiskasvatuksessa, koulussa ja kotona. Lääkehoidon tarve on arvioitava, mikäli oireet eivät lieydy erilaisilla tukitoimilla ja hoitomuodoilla. Lääkkeiden avulla ADHD:lle tyypilliset oireet yleensä lievittyvät, jolloin lapsen on helpompi oppia arjessa hyödyllisiä taitoja ja toimintatapoja. Lääkkeen tarvetta tulee arvioida säännöllisesti. ADHD-oireiden hallinnassa tärkeässä asemassa ovat lääkehoidon ja psykososiaalisten hoitomuotojen lisäksi myös unesta, ravinnosta, liikunnasta sekä muista yleistä hyvinvointia edistävästä tekijöistä huolehtiminen. (Ahonen 2019, 356–358; Parikka ym. 2017, 38–40.)

Edellä mainitut oireet ovat usein ristiriidassa koulun odotusten ja käyttäytymisnormien kanssa. Usein ADHD oireille tyypilliseen käyttäytymiseen aletaankin kiinnittämään huomiota kunnolla vasta esiopetus- tai kouluiässä, jolloin ympäristön vaatimukset kasvavat ja pitkäkestoiseen keskittymiseen tähtäävien harjoitusten määrä lisääntyy. (Young & Amarasinghe 2010, 117.) ADHD-oireiden määrään voi vaikuttaa myös voimakkaat tunnetilat sekä stressaavat tilanteet, kuten kiusaaminen, traumaattiset kokemukset tai perheen ristiriidat, jotka kasvaneiden vaatimusten lisäksi saattavat myös selittää oireilua kouluympäristössä (Ahonen 2019, 353; Parikka 2017, 33–35).

2.2 Autismi ja Asperger

Autismikirjon häiriö on aivojen neurobiologinen häiriö, joka vaikuttaa ihmisen viestintään, vuorovaikutukseen, sekä siihen, miten hän aistii ja kokee ympäröivän maailman. Autismikirjon oireyhtymän asettamat rajoitteet ovat hyvin yksilöllisiä ja vaihtelevia. Jotkut tarvitsevat tukea läpi elämän, kun taas toiset pystyvät elämään itsenäisesti. Autismikirjon häiriötä esiintyy kaikkialla maailmassa, ja prosentuaalisesti sitä on noin 1–1,2 % väestöstä. (Autismi- ja Aspergerliitto 2017.) Myös autismikirjon häiriöiden kohdalla esiintyvyys on yleisempää pojilla. Tämä voi johtua siitä, että autismikirjo ilmenee eri tavoin tytöillä kuin pojilla, ja tytöt jäävät usein diagnosoimatta. Tyttöjen sosiaaliset haasteet voivat jäädä myös huomaamatta koulussa, erityisesti jos oppilaalla on korkea kognitiivinen kyvykkyys. (Linnainmaa 2021, 2–3.)

Keskeiset vaikeudet voidaan jakaa kolmeen eri yläkäsitteseen: neurokognitiiviset puutteet, aistipoikkeavuudet sekä kielenkehityksen vaikeudet. Neurokognitiivisia puutteita ilmenee tarkkaavaisuudessa, muistitoiminnoissa sekä havaintokyvyssä. Usein esimerkiksi tarkkaavuuden suuntaaminen kokonaisuuksiin voi olla haastavaa, sillä mielenkiinto voi helposti jumittua yksityiskohtiin. (Moilanen ym. 2012.) Ongelmia voi olla myös toiminnanohjauksen vaiheissa, kuten toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Toiminnanohjauksen vaikeudet voivat tulla esille esimerkiksi vaikeutena muuttaa tai mukauttaa suunnitelmia äkillisesti. (American Psychiatric Association 2013, 27, 31; Moilanen ym. 2012.)

Aistipoikkeavuuksia ilmenee noin 73 prosentilla autismikirjioon kuuluvista. Aistipoikkeavuudet voivat ilmetä ali- ja yliherkkyytenä ja niitä voi ilmetä kaikkien aistien alueilla. (Kerola 2009, 97.) Aistipoikkeavuudet tulee huomioida koulussa, sillä ne vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan (Nirvarpää-Hukki ym. 2012, 6). Autismikirjioon voi kuulua myös erilaiset kielenkehityksen vaikeudet. Ne voivat ilmetä erityisesti lapsuusiän autismissa puheen tuottamisen ja vastaanottamisen vaikeutena äänteiden erotteluun liittyvän vaikeuden takia. Kaikille lapsille ei välttämättä synny lainkaan puhekieltä. Autismikirjon lapsilla ja nuorilla voi ilmetä myös yksinpuhumista, juuttumista sekä automaattista, tahdosta riippumatonta sanojen tai fraasien toistamista. Yleensä puheen kehitys kuitenkin etenee normaalin rajoissa, mutta joitakin ongelmia voi ilmetä esimerkiksi erilaisten epäsuorien tai moniselitteisten merkitysten ymmärtämisessä. Tämä voi hankaloittaa muiden lasten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. (Moilanen ym. 2012.)

Autistista käyttäytymistä voidaan ajatella olevan esimerkiksi sosiaalisten taitojen puute, omissa oloissaan oleminen, itsestimulaatio, ääntely, ilmeettömyys, omaehtoisuus, apaattisuus sekä ylivilkkaus. Autistiset käyttäytymispiirteet aiheuttavat vaikeuksia lapsen sekä hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa ja saattavat haitata myös lapsen oppimista ja kehitystä. (Kerola 2009, 15–17.) Tutkimusten mukaan sosioemotionaaliset ongelmat näkyvät selkeimmin koulussa, jolloin sosiaaliset tilanteet muuttuvat kuormittaviksi (Rotheram-Fuller, Kasari, Chamberlain & Locke, 2010). Usein autistiset henkilöt haluavat olla muiden kanssa, mutta heidän keinonsa siihen ovat rajalliset sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjen ollessa tuntemattomia. Varhaisessa vaiheessa toteutettu kuntoutus on tärkeää, jotta voidaan vahvistaa myönteisiä käyttäytymismalleja, kommunikointitaitoja sekä lapsen sosiaalista kehitystä. (Kerola 2009, 15–17.)

Aspergerin oireyhtymä on osa autismin kirjoa. Yleensä Asperger ilmenee henkilön olemuksessa sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeuksina, kielellisten ja ei-kielellisten käytäntöjen poikkeavuutena sekä rajoittuneina ja toistuvina mielenkiinnonkohteina sekä toimintoina. (Klin & Volkmar 2003, 25.) Koulussa ongelmat näkyvät usein jo varhaisessa vaiheessa. Asperger-oppilas saattaa käyttäytyä tilanteisiin nähden epäsovivasti, koska toisen asemaan asettuminen ja toisen tunteiden ymmärtäminen voi olla haastavaa. Monet Asperger-oppilaat kokevatkin kiusaamista. Muut lapset huomaavat usein nopeasti sen, kuinka helposti Asperger-lapsi myös ärsyyntyy. Koulussa Asperger-lapsi saattaa tarvita enemmän ohjeistusta ja tukea esimerkiksi elämänhallinnassa, vuorovaikutuksessa ja tunnetaidoissa. Lapselle on erityisen tärkeää opettaa käyttäytymistaitoja, joiden avulla hänen on mahdollista olla myönteisessä vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa. (Kerola 2009, 143–147.)

2.3 Touretten oireyhtymä

Touretten oireyhtymä on kehitysiässä alkava nykimishäiriö, joka on muodoltaan kehityksellisistä nykimishäiriöistä vaikein. Oleellinen kriteeri diagnosoinnissa on nykimisestä aiheutuva merkittävä jokapäiväinen haitta. (Knight ym. 2012, 77; Rintahaka 2007.) Yleisimmin oireilu alkaa 5–8 vuoden ikäisenä, ja diagnoosi voidaan tehdä, kun oireita on ilmennyt yli 12 kuukautta. Touretten oireyhtymää hoidetaan usein yhdistelemällä eri hoitomuotoja lääkehoidosta käytännönjärjestelyihin. Lääkehoito ei ole luonteeltaan parantavaa, vaan sillä on mahdollista helpottaa oireita niin, että ne häiritsevät arjessa toimimista mahdollisimman vähän. Lääkkeetön hoito taas useimmiten keskittyy oireiden aiheuttaman stressin ja ahdistuksen lieventämiseen. Tätä voidaan toteuttaa esimerkiksi lähipiirin informoimisella sekä erilaisilla järjestelyillä koulussa. (Rintahaka 2007.)

Tic-oireilla eli nykimisoireilla tarkoitetaan nopeita, toistuvia tai sarjallisia tahattomia liikkeitä tai äännähdyksiä (American Psychiatric Association 2015, 2; Knight ym. 2012, 77). Tic-oireet siis tulevat ikään kuin itsestään ilman tietoista päätöstä. Tic-oireen voi laukaista jokin ”triggeri”, joka voi olla esimerkiksi oireista puhuminen, stressi, jännitys, väsymys tai jokin nähty tai kuultu ärsyke. Myös kaikki muu kuormitus esimerkiksi jokin fyysinen vaiva voi pahentaa oireita. (Leppämäki & Savikuja 2017.) Laukaisevan tekijän jälkeen seuraa tic-oiretta edeltävä tuntemus, joka on fyysinen sekä paineenomainen tunne siitä, että tic-oire on tulossa. Tic-oireita ilmenee jonkin verran enemmän pojilla kuin tytöillä, ja niillä on havaittu olevan myös yhteys muihin neuropsykiatrisiin häiriöihin. Joissain tapauksissa lyhytaikaiset tic-oireet helpottavat iän myötä. Tourette voi altistaa myös erilaisille käytösoireille sekä masennukselle. Lisäksi on

todettu, että häiriö aiheuttaa heikkoa itsetuntoa sekä sosiaalista vetäytymistä. Noin 5–10 prosentilla oireet voivat olla todella vaikeita, jopa invalidisoivia. (Parikka ym. 2017, 50–52.) Toisinaan oireet saattavat olla hyvinkin hankalia esimerkiksi silloin, kun käytös on itseään vahingoittavaa, aggressiivista tai kun se sisältää jatkuvaa ”törkypuhetta” (Leivonen, Sourander, Vuottilainen & Leppämäki, 2015).

Tic-oireet voivat olla kouluympäristössä haastavia niin lapsen kuin luokkatovereidenkin kannalta (Parikka ym. 2017). Isossa-Britanniassa toteutetussa tutkimuksessa nostettiin esille kolme asiaa, jotka koulumaailmassa koettiin haasteellisiksi yhdessä Touretten oireryhtymän kanssa: 1) koulussa työskentely ja tehtävien tekemisen haasteellisuus, 2) negatiiviset reaktiot muissa oppilaissa sekä myös henkilökunnassa ja 3) tunteiden käsitteleminen. Oppilaat ilmaisivat tutkimuksessa myös kirjoittamiseen ja keskittymiseen liittyvät vaikeudet. Lisäksi ikävänä asiana pidettiin muiden oppilaiden negatiivisia reaktiota, kuten tic-oireiden matkimista ja nimittelyä. (Wadman ym. 2016.) Toisinaan Lapsi saattaa myös hämmentyä negatiivisista reaktioista, mikäli ei ole itse tiedostanut omia tic-oireitaan. Negatiiviset reaktiot saattavat myös lisätä oireisiin liittyvä stressiä, joka taas mahdollisesti lisää oireilua. Tic-oireet voidaan myös virheellisesti tulkita kiusaamiseksi ja toisaalta lapsi voi itse tulla kiusatuksi oireilunsa vuoksi. (Parikka ym. 2017.) Oireet saattavat lisääntyä, jos oppilas ei saa koulussa tarpeisiinsa nähden tarpeeksi tukea (Leppämäki & Savikuja 2017).

2.4 Diagnosointiprosessi

Diagnosointi pohjautuu aina ihmisten välisten yksilöllisten erojen arviointiin ja tunnistamiseen. Tunnistamisella pyritään mahdollistamaan välttämättömien toimien toteuttamista ja tarjoamaan tasavertaisia toimintamahdollisuuksia. Neuropsykiatrisen diagnoosin saaminen voi olla sekä yksilölle että tämän perheelle merkittävä asia. Tietoisuuden lisääntyminen voi avata yksilölle uusia näkökulmia ymmärtää itseään ja muokata toimintatapoja esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa. Vanhemmille lapsen diagnoosi voi olla helpottava selitys esimerkiksi lapsen ”kurittomalle” käytökselle, jonka vanhemmat ovat kokeneet mahdottomaksi hallita. (Moberg, Hautaniemi, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen, Vehmas 2015, 106–111.) Usein diagnoosia edeltävään vaiheeseen liittyy paljon epätietoisuutta, minkä vuoksi nepsy-diagnoosin saaminen lapselle voi olla suuri helpotus koko perheelle (Gissler, Kekkonen & Känkänen 2018, 128).

Korhosen ja Tanin (2016) mukaan kehityksellisen neuropsykiatrisen häiriön hyvän hoidon kulmakivet ovat häiriön varhaisessa tunnistamisessa sekä suunnitelmallisissa ja kokonaisvaltaisissa seurannoissa. Häiriön tunnistamisen jälkeen tarvitaan usein pitkäjänteistä kuntoutusta,

sekä ikätasoisien kasvun, kehityksen ja toimintakyvyn tukemista. (Korhonen & Tani 2016, 982–984.) Toisaalta diagnosointiin ja niin kutsuttuun yhteiskunnan medikalisaatioon liittyy myös ongelmallisuutta. Nykypäivänä vaikuttavasta medikalisaatiosta voidaan puhua, kun yksilön ja yhteiskunnan ilmiöt pyritään selittämään ja ratkaisemaan lääketieteellisestä näkökulmasta. Neuropsykiatristen häiriöiden lääketieteellistäminen on vaikeaa, sillä häiriöihin ei liity selkeää elimellistä alkuperää. Useimmiten neuropsykiatristen häiriöiden diagnosointi perustuukin pelkästään havaintoihin ja tulkintoihin jostakin tietystä käyttäytymistavasta. Esimerkiksi ADHD:n diagnosointia on kritisoitu siitä, että diagnoosin saaminen riippuu täysin lapsen ympärillä olevista aikuisista ja heidän kokemuksistaan normaalista ja epänormaalista. (Moberg ym. 2015, 106–111.)

Käypä hoito -hoitosuositukset ovat täysin riippumattomia sekä tutkimusnäyttöön perustuvia kansallisia hoitosuosituksia. Uusi Käypä hoito -suositus valmistui tammikuussa 2023, ja tämän myötä myös autismikirjon diagnostiikka muuttui. Muutoksen myötä erillisten diagnoosien sijasta käytössä on jatkossa yhteinen autismikirjon häiriön diagnoosi, jolla siis korvataan esimerkiksi diagnoosit lapsuusiän autismista tai Aspergerin oireyhtymästä. Tämä uudistus on merkittävä, sillä ennen Käypä hoito -hoitosuositukset olivat olemassa ainoastaan ADHD:lle. Tämä on voitu nähdä myös diagnosointiprosessia eriarvoistavana tekijänä. (Duodecim 2023, Autismiliitto 2023.) Nämä uudistukset tulivat tutkimuksen toteutuksen jälkeen, sillä tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2022.

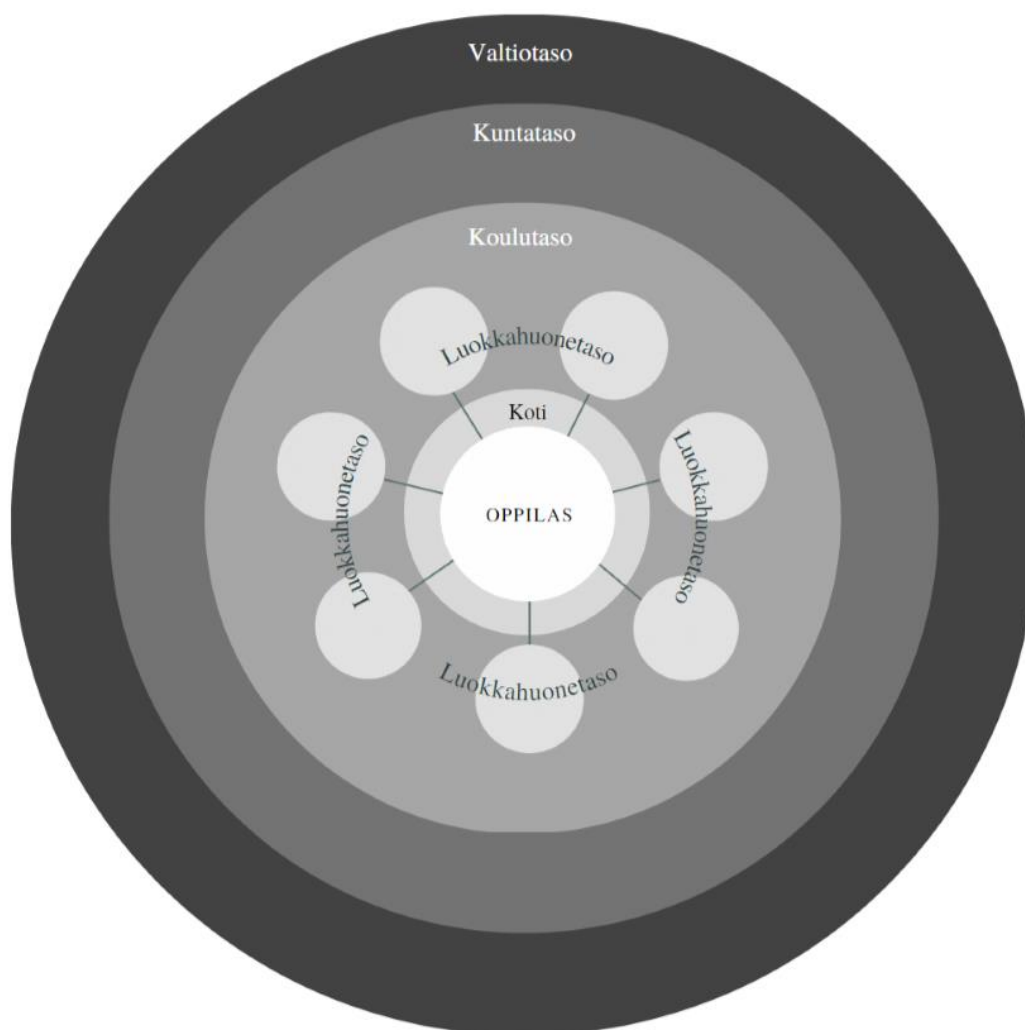
Tutkitusti neuropsykiatrisesti oireilevien lasten sekä heidän vanhempiansa kokemukset sosi-aali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmästä häiriön hoitoon liittyen eivät ole olleet kovin myönteisiä. Neuropsykiatristen diagnoosiprosessiin liittyykin paljon viivettä ja monimutkaisuutta. Asianomaiset pitävätkin palvelujärjestelmää hyvin pirstaleisena. (Gissler, Kekkonen & Känkänen 2018, 128; Lämsä ym. 2018, 128.) Palvelujärjestelmän pirstaleisuuteen ja muihin haasteisiin vaikuttaa kokonaisvaltaisen arvion puute, ongelmat eri toimijoiden välisessä yhteistyössä sekä hoitosuhteiden keskeytyminen esimerkiksi siirtymien, vaihdoksien tai taitekohtien takia (Korhonen & Tani 2016, 984). Lisäksi neuropsykiatrisen häiriön omaavat lapset ja nuoret ovat usein väliinputoajia hoidon saamisen suhteen (Gissler, Kekkonen & Känkänen 2018, 128; Lämsä ym. 2015, 18–19). Haasteita liittyy myös palvelujärjestelmän toiminnan ymmärtämiseen ja siihen liittyvään tietoon, sillä 50 % eli puolet erityistä tukea saavien lasten vanhemmista on sitä mieltä, että erityishuollon palveluihin liittyvää tietoa on saatavilla liian vähän (Metso, 2011). Palvelujärjestelmän puutteiden vuoksi vanhemmat joutuvat usein ottamaan kaiken vastuun lapsen järjestelyistä ja arjesta. Myönteiset kokemukset palvelujärjestelmää koskien ovat

yleensä liittyneet siihen, miten palvelujärjestelmässä työskennellyt ammattilainen on osannut kohdata lapsen. (Gissler, Kekkonen & Känkänen 2018, 129–130.)

3 Koti on oppilaan ekosysteemeistä merkittävin

3.1 Ekosysteemit

Lapsen kehityksen ja toiminnan tukeminen lähtee lapsen ja hänen ympäristöjensä välisten suhteiden tarkastelusta (Määttä 2010, 54). Ajattelu pohjautuu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen systeemiteoriaan, jonka mukaan lapsen kehitykseen ja toimimiseen vaikuttaa erilaisia ympäristön kehiä, joita kutsutaan ekosysteemeiksi. Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat neuropsykiatrisen häiriön omaava oppilas ja hänen kouluarjessaan vaikuttavat tekijät ja toimijat. Ekologisessa systeemiteoriassa yksilö on osa neljän tason hierarkkista järjestelmää. Neljää ekosysteemitasoa voidaan kutsua mikro-, meso-, ekso- ja makrotasoiksi. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy etenkin luokkatasossa koettuihin arjen kokemuksiin. Olennaista on kuitenkin muistaa, että pääosin luokkahuoneessa eletyn kouluarjen taustalla vaikuttaa aina myös valtion ja kunnan tasolle liittyviä tekijöitä. Kaiken taustalla vaikuttaa inklusio sekä ideologiana että käytännön toteutuksina valtiotasolta luokkahuoneeseen. Vaikka malli tarkasteleekin tekijöitä nepsy-oppilaan kouluarjen näkökulmasta, vaikuttavat monet tekijät positiivisesti tai negatiivisesti myös koulun ulkopuoliseen elämään ja nepsy-oppilaan perheeseen. Alla olevassa kuviossa on hyödynnetty sekä Bronfenbrennerin (1979) ekologista systeemiteoriaa että inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimallia (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017).



Kuvio 1. Oppilaan kouluarkeen vaikuttavat ekosysteemitasot (Brofenbenner 1979; Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017 mukaan)

Koska tutkimuksessa vanhempien ja kodin näkökulma on suuressa roolissa, lisättiin kuvioon inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimallista (2017) poiketen myös erillinen “koti-taso”. Kotitaso sijaitsee lähimpänä oppilasta, koska kodin merkitystä oppilaan arjessa haluttiin korostaa. Kotitasolla tärkeimmät toimijat ovat oppilaan vanhemmat tai muut huoltajat. Kotitason jälkeen seuraava taso on koulutaso ja luokkataso. Koulun ja luokkahuoneen sisäiset tekijät ja toimijat ovat usein vahvasti vuorovaikutuksessa keskenään, minkä vuoksi luokkahuoneen tekijät eroteltiin kuvioon koulutason sisälle sijoitetuilla ympyröillä. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimallin (2017) mukaisia luokkahuonetekijöitä ovat muun muassa yksilöllinen kohtaaminen, tukitoimet ja positiivinen vuorovaikutus. Saman mallin mukaan koulutasolle kuuluu muun muassa koulukohtainen opetussuunnitelma, fyysinen oppimisympäristö ja koulutettu henkilökunta.

Koulutason jälkeinen taso on kuntataso, joka huolehtii kouluihin ja koulutukseen liittyvistä käytännön toteutuksista. Varhaiskasvatuksen ekosysteemimallin (2017) mukaan kuntatason tekijöitä ovat muun muassa täydennyskoulutukset, sujuvat siirtymät koulujen välillä sekä moniammatillinen yhteistyö. Kunnassa perusopetukseen liittyvistä rakenteellisista ja sisällöllisistä ratkaisuista vastaa perusopetuksen johtaja (Laakso, Pihala, Silvennoinen, Laakkonen 2022, 25). Kuntatason tehtävänä on järjestää myös erilaiset palvelut, kuten kuntoutukset, jotka helpottavat oppilaan arkea kotona ja koulussa.

Kuvion ulkoreunoilla on valtiotaso, joka ohjaa kaikkien muiden tasojen toimintaa. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimallin mukaan inklusiivisen opetuksen toteutukseen valtiotasolla vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa kansalliset opetussuunnitelmat, tutkimustyö, arviointi ja valvonta, opettajankoulutus, valtion rahoitus ja tasa-arvoaate. Opetussuunnitelma toimii pohjana kuntien, koulujen ja viimeisenä myös opettajien toiminnalle ja ratkaisuille luokassa (POPS 2014). Tutkimustyön tavoitteena taas on tuottaa tietoa, jonka avulla ammattilaiset pystyvät tekemään oppimista tukevia valintoja tehokkaasti (Ahonen ym. 2019, 66–67). Toisaalta tutkimustyön avulla tuotetun tiedon voidaan katsoa olevan hyödyllistä myös nepsy-lapsen perheelle ja lähipiirille. Arvioinnilla ja valvonnalla pyritään varmistamaan esimerkiksi koulutuksen tasa-arvoa ja tehokkuutta sekä puuttumaan niissä ilmenneisiin haasteisiin. Valtion rahoitus taas vaikuttaa siihen, kuinka paljon kunnilla on varoja käytettävissä. Myös opettajankoulutuksen toteuttaminen on valtion tehtävä. Suomessa koulutuksen järjestämisen taustalla vaikuttaa yhteiskunnan pyrkimys tasa-arvoiseen kohteluun, jonka tulisi olla päämääränä kaikilla tekijöillä ja toimijoilla läpi eri ekosysteemitasojen.

3.2 Kodin merkitys oppilaan arjessa

Koti on lapsen elämän ja kehityksen kannalta keskeinen paikka, ja sen merkitys jatkuu läpi elämän (Määttä & Rantala 2010, 66–67). Perheellä on aina oma taustansa ja menneisyytensä, joka heijastuu perheen käytäntöihin ja lapseen (Siniharju 2003, 44). Perheen rakenne, dynamiikka ja arvot vaikuttavat myös lapseen ja ovat merkityksellisiä lapsen psyykkisen hyvinvoinnin kannalta (Väänänen 2013). Neuropsykiatrisesti oireilevan lapsen vanhemmat kokevat usein omaan vanhemmuuteen ja omaan jaksamiseen liittyvää huolta, uupumista ja väsymistä. Voimakas ja jatkuva huoli perheessä voi johtaa perheenjäsenten huonontuneeseen elämänlaatuun, mielialaoireisiin ja yksinäisyyteen. Psykyinen kuormitus ja huoli voi vaikuttaa negatiivisesti myös lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen. Nepsy-lapsien vanhemmat kokevat myös syyllisyyttä muita vanhempia enemmän. (Vuori ym. 2017.)

Perhe eroaa myös täysin muista instituutioista, koska sillä on lapsen elämässä ensisijainen emotionaalinen rooli. Perheeseen liittyikin yleensä hyvin erityisiä tunnesuhteita. Perheen roolia ei voida kuitenkaan ajatella täysin muista sosiaalisista ympäristöistä irralliseksi, vaan ympäröivät tekijät ja tapahtumat heijastuvat myös perheeseen. (Kronqvist, Kumpulainen 2011, 121–123.) On tärkeää ottaa huomioon myös vanhempien kokemuksia ja näkemyksiä oppilaan kouluarjesta, koska Parikan (2010) mukaan vanhempien asiantuntijuus lapsen asioissa on kiistaton.

3.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Vaikka ensisijainen kasvatusvastuu on kodilla, voidaan tämän vastuun ajatella jakautuvan myös koulun kanssa. Vuoden 2013 oppilas- ja opiskeluhoitolaissa nouseekin esille vahvasti kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys, joka korostuu erityisesti silloin, kun oppilas on tehostetun tai erityisen tuen oppilas. Erityisen tuen oppilaan kohdalla yhteistyön merkitys kasvaa, koska muun muassa oppilaan edistymisen seuranta sekä tuen tarpeen arviointia tulee toteuttaa säännöllisessä yhteistyössä kodin kanssa. Onkin tärkeää, että opettaja on tietoinen yhteistyöta-voista ja toimintamalleista, jotka liittyvät oppilaan tuen järjestämiseen. (POPS 2014, 35–36, 66–68.) Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää ja sen on todettu olevan merkityksellistä lapsen koulumenestyksen kannalta. Toimiva yhteistyö vaikuttaa positiivisesti myös lapsen asenteisiin koulua kohtaan. (Siniharju 2003, 1.)

Kun kodin ja koulun välille kehittyy toimiva yhteistyö, jonka tavoitteena on tukea lapsen kasvuprosessia, voidaan puhua kasvatuskumppanuudesta (Launonen, Pohjola & Holma, 2004). Latvalan (2012) mukaan kasvatuskumppanuuden syntyminen edellyttää molemmilta kasvatusahoilta yhteistyötä ja yhteydenpitoa. Kumppanuus korostuu etenkin arviointi- suunnittelu- ja toteutusvaiheissa. Kasvatuskumppanuuden ytimessä on perhelähtöinen yhteistyö, jossa perhe nähdään täysivaltaisena kumppanina ammattilaisten rinnalla. (Määttä 2010, 170.) Rantalan (2002) tutkimuksen mukaan perhelähtöisen toiminnan ulottuvuuksina voidaan pitää tiedon ja vastuun jakamista, koko perheen hyvinvoinnin huomioimista, perheen asiantuntijuuden kunnioittamista sekä vanhempien mielipiteen kuulemistä (Rantala 2002). Perheen kuuleminen ja asiantuntijuuden kunnioittaminen on tärkeää, koska ratkaisut parhaimpiin tuki- ja apukeinoihin voivat useasti löytyä oppilaan vanhemmalta tai oppilaalta itseltään. Vaikka vanhemmat ovat lapsensa asioiden parhaita asiantuntijoita, ovat opettamisen asiantuntijat silti koulussa. Näiden näkökulmien tuleekin täydentää toisiaan, eikä sulkea toisiaan pois. Näkökulmien yhdistäminen vaatii kuitenkin molemmilta osapuolilta avointa yhteistyötä. Vaikka eri osapuolien näkökulmat

olisivatkin eriäviä toisistaan, on yhteinen linja löydettävä jostakin eri näkökulmien välistä. Yhteisvastuullinen kasvatustasenne sekä yhteiset näkemykset oppilaan edusta ovat lähtökohtia toimivalle yhteistyölle. (Parikka 2017, 100.)

Toimivan yhteistyön pohjana on molemminpuolinen luottamussuhde, joka mahdollistaa myös vaikeista ja kielteisistä asioista puhumisen (Robinson & Fine, 1994). Luottamus ei synny itsestään esimerkiksi eri tietoteknisten laitteiden välityksellä, vaan se edellyttää opettajalta ja vanhemmalta vuorovaikutusta ja tutustumista (Lipponen & Lallimo, 2006). Luottamuksen rakentamisen kannalta vuorovaikutuksen tulee olla avointa, vaivatonta ja myönteisten viestien varaan rakentunutta (Latvala 2006; Robinson & Fine, 1994). Tutustumista edesauttaa henkilökohtaiset keskustelut vanhempien ja opettajan välillä (Launonen ym. 2004). Muita onnistuneen yhteistyön ominaisuuksia ovat muun muassa selkeät rooli- ja vastuualueet ja halu kehittää omaa osaamista. Myös luovuudelle ja innovatiivisuudelle tilan jättäminen eri ratkaisuja mietittäessä voi olla merkitsevää onnistuneen yhteistyön kannalta. (Parikka 2017, 104–105.)

Vanhempien barometri -kyselyssä (2011) kävi ilmi, että noin puolet vanhemmista ajatteli kodin ja koulun välistä yhteistyötä olevan riittävästi (Metso, 2011). Yhteistyön määrään ja onnistumiseen vaikuttaa myös se, millä tavoin yhteyttä pidetään (Latvala 2013, 32). Useimmiten yhteydenpito ja yhteistyö tapahtuu sähköisten välineiden, palaverien, palautekeskustelujen, vanhempainiltojen ja monialaisista asiantuntijoista koostuvien kokoontumisten välityksellä (Parikka 2017, 101–105). Yhteydenpidon välineiden tulisi olla tehokkaita ja niiden tulisi vastata molempien osapuolien tiedonvälityksen tarpeisiin. Paperiset laput voivat olla hitaita ja epävarmoja tiedonvälitysvälineitä ja esimerkiksi puhelinoiton ajoittaminen niin, että se sopii molemmille osapuolille, voi olla haasteellista. Vanhempainillat ja –tapaamiset ovat tärkeitä, sillä niissä on mahdollisuus tutustua ja rakentaa myös luottamusta opettajan ja vanhemman välille. (Latvala 2013, 32.) Tapaamisiin liittyy kuitenkin ajankäyttöön liittyvä haaste, koska neuropsykiatrisesti oireileva lapsi voi tuottaa perheeseen kiirettä jo valmiiksi esimerkiksi eri hoitojen, palaverien ja terapioiden vuoksi. Tapaamiset onkin hyvä pitää aina tarkoituksenmukaisina ja oppilaan asioita eteenpäin vievinä, eikä kouluasioiden tulisi kuormittaa perhettä entisestään. On oppilaan edun mukaista, että hän olisi mukana tapaamisissa, ja voisi näin ollen myös ilmaista oman mielipiteensä. (Parikka 2017, 101–105.)

Yhteistyö kodin ja koulun välillä tapahtuu usein teknologiavälitteisesti esimerkiksi Wilma-järjestelmässä tehtyjen merkintöjen ja viestittelyn sekä tekstiviestien ja puhelinkeskustelujen

avulla. Teknologiavälitteisten yhteydenpitovälineiden etuja ovat tiedonvaihdon nopeus, edullisuus, yksinkertaisuus ja helppous. (Keränen, Lamberg ja Penttinen. 2003, 2.) Wilmalla on merkittävä rooli koulun ja kodin välisessä yhteistyössä, sillä se on koko Suomen suosituin opetuksen- ja kasvatuksen työkalu, joka on käytössä lähes kaikissa Suomen kouluissa. Vain alle 1 % alakouluikäisten lasten vanhemmista ilmoitti vuonna 2018, ettei sähköisiä työkaluja käytetä yhteistyön välineenä (Suomen vanhempainliitto 2018, s. 33). Sanna Oinas (2020) tutki väitöskirjassaan teknologiavälitteisen palautteen merkitystä oppilaan oppimisessa ja akateemisessa hyvinvoinnissa. Ylimääräistä tukea tarvitsevat oppilaat saivat hänen mukaansa muita enemmän negatiivista palautetta. (Oinas 2020, 66.) Jatkuvalla negatiivisella palautteella oli Oinaan (2020) tutkimuksen mukaan vaikutusta oppilaan heikkoon itsetuntoon ja koulumotivaatioon. Negatiivinen palaute vaikutti heikentävästi myös vanhempien ja koulun välisen luottamussuhteen rakentumiseen. (Oinas 2020, 33, 82–85.) Kun yhteydenpito rakennetaan positiivisten viestien ja myönteisen vuorovaikutuksen varaan, on myös kielteisistä asioista keskusteleminen helpompaa. Opettajan on tärkeää kiinnittää huomioita siihen, että yhteydenpidossa tulee esille myös onnistumisia, hyvää käytöstä tai joitakin muita iloisia asioita koulupäiviin liittyen. (Latvala 2012, 33.) Pienienkin positiivisten asioiden huomioiminen on tärkeää niin oppilaalle kuin tämän vanhemmillekin (Parikka 2017, 101).

Yhteistyötä saattaa vaikeuttaa liian tiukasti omassa roolissaan ja näkemyksessään pysyminen, muiden toimijoiden yli- tai aliarvostaminen, oman roolin korostaminen tai väheksyminen, tiedon puute, epärealistiset odotukset, yhteisen suunnitelman puuttuminen tai liika kiire. (Parikka 2017, 104–105.) Myös vanhempien passiivisuus haastaa usein yhteistyötä. Vanhempien mahdollinen passiivisuus voi johtua esimerkiksi siitä käsityksestä, että kasvatusvastuu on ensisijaisesti koululla. Vastakohtana passiivisuudelle on opettajan tukahduttaminen jatkuvalla yhteydenpidolla ja vaatimuksilla, minkä voidaan nähdä olevan seurausta vanhempien kasvaneesta kiinnostuksesta koulua kohtaan. Vanhemmilla voikin olla koulua kohtaan suuret vaatimukset, jotka saattavat aiheuttaa ristiriitoja koulun ja opettajan sekä vanhemman välille. Vanhempien ja opettajan välisessä yhteistyössä saattaa näkyä myös se, ettei opettajat ole saaneet tarpeeksi koulutusta vanhempien kohtaamiseen ja yhteistyön tehokkaaseen käynnistämiseen liittyen. (Latvala 32, 39; Siniharju 2003, 27, 30–32, 49.) Rantala (2002) toteaaakin, että yliopistojen koulutuksessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota perhekeskeisten tietojen ja taitojen oppimiseen (Rantala, 2002).

4 Nepsy-oppilas koulukontekstissa

4.1 Inklusio

Inklusio toimii tutkimuksen taustailmiönä ja kontekstina, joka ohjaa eri ekosysteemien tekijöiden toimintaa. Inklusion käsitettä tarkastellaan tässä kappaleessa sekä ideologisista muutoksista syntyneenä aatteena että mielipiteitä jakavana ilmiönä.

1800-luvulta asti koulutus on usein perustunut segregaatiolle, eli eri sosiaalisten ryhmien toisistaan erilleen sijoittamiselle. Erityisoppilaina pidetyt oppilaat siirrettiin omiin laitoksiinsa samalla kun “normaalit” oppilaat opiskelivat tavallisissa kouluissa. Vähitellen tasa-arvoa ja ihmisoikeuksia korostavat ajatukset alkoivat kuitenkin vaikuttamaan ihmisten näkemyksiin. Merkittävimpana tekijöinä toimivat YK:n vammaisten vuosikymmen (1983–1992) sekä myöhemmin laadittu vammaisten oikeuksien sopimus (2006), joka kielsi kaiken vammaisuuteen liittyvän syrjinnän. Sopimuksella pyrittiin takaamaan kaikille vammaisille tasapuolinen kohtelu elämän kaikilla osa-alueilla. Lisäksi Salamancan (1994) sopimuksessa määriteltiin kaikkien lasten oikeudet päästä tavalliseen kouluun tuen tarpeista riippumatta (Moberg ym. 2015, 25–27; Takala, Äikäs & Lakkala 2020). Aiemmasta yksilön henkilökohtaista ongelmaa ja poikkeavuutta korostavasta näkökulmasta siirryttiin lähemmäs yhteiskunnallista näkökulmaa, jossa vammaisuus nähdään rajoittavan ympäristön ja yhteiskunnan aikaansaannoksena. Uudenlaiset tasa-arvoa ajavat ideologiat saivat aikaan muutospyrkimyksen segregaatiosta kohti integraatiota. (Moberg ym. 2015, 79.)

Koulutukseen liittyvä integraatio tarkoittaa yhtä yhteistä koulua, jossa erilaiset ja erilaisista taustoista tulevat oppilaat muuttuvat yhdessä toimivaksi kokonaisuudeksi, missä kukaan ei erotu joukosta negatiivisessa valossa. Kaikilla oppilailta on vammaisuudesta, uskonnosta, varallisuudesta, kulttuurista, ihonväristä, kielestä tai muista tekijöistä riippumatta oikeus tulla kouluun. (Hakala & Leivo 2015, 10–11; Takala ym. 2020, 94.) Länsimainen koulutus onkin pyrkinyt luomaan vähiten rajoittavaa kasvu-ympäristöä ilman laitoksia, erityiskouluja tai –luokkia. Samalla se on merkinnyt siirtymistä kokoaikaisesti laitoksessa annettavasta opetuksesta osa-aikaiseen, yleisopetuksen yhteydessä annettavaan opetukseen. Koulutuksen integraatioon liittyy oleellisesti inklusion käsite, joka tunnetaan sloganista “yksi koulu kaikille”. Inklusion perustana ovat sosiaalinen oikeudenmukaisuus, demokratia ja tasa-arvo. Inklusio ei rajoitu koskemaan pelkästään erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, sillä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutuminen edellyttää kaikkien oppilaiden tasa-arvoista kohtelua. (Moberg ym. 2015, 72–79.)

Integraatio ja inklusio ei kuitenkaan tarkoita pelkästään fyysistä yhdessäoloa ja samaan luokkaan sijoittamista. Fyysisen integraation lisäksi on oleellista erottaa toiminnallinen, psykologinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Toiminnallinen integraatio pitää sisällään opetusjärjestelyt, jotka takaavat kaikkien oppilaiden oppimisen tukemisen. Psykologinen ja sosiaalinen integraatio taas korostavat osallisuuden kokemuksen, positiivisten suhteiden ja yhteisöllisyyden merkitystä integraatiossa. Todelliseen integraation ja inklusion toteutumiseksi vaaditaan kaikki edellä mainitut osat. Yhteenkuuluvuudentunteet syntyvät arjen pienissä tilanteissa. (Moberg 2015, 11; Takala ym. 2020.)

Integraatio- ja inklusio käsitteet sekoitetaan usein keskenään. Etenkin pohjoismaissa, joissa integraatio nähdään monitahoisena yksilöitä muuhun väestöön yhdistävänä ajatuksena, on ero inklusion ja integraation välillä lähinnä akateeminen. Yhdysvalloissa integraatio tarkoittaa kuitenkin usein pelkästään fyysistä integraatiota, kun taas inklusion lähtökohtana on opiskelupaikan sijasta sellainen opetus, jossa kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppia omista lähtökohdistaan huolimatta. (Moberg 2015, 77; Takala ym. 2020, 8.)

Inklusio-ajatus on aina jakanut mielipiteitä, mutta etenkin viime vuosina se on noussut suureksi puheenaiheeksi. Keskustelua ovat lisänneet etenkin erityisoppilaiden kasvanut määrä, resursseissa koetut puutteet sekä nyky-yhteiskunnassa elävien oppilaiden vaikeuksien monimutkaistuminen. Nykypäivänä onkin tavallista, että luokalla on useita tukea tarvitsevia oppilaita. (Takala ym. 2020, 52, 120.) Neuropsykiatristen häiriöiden määrä on lisääntynyt diagnosoinnin myötä ja niitä pidetäänkin oppilaan opiskelutoimintakykyyn vaikuttavista häiriöryhmistä merkittävimpinä (Parikka ym. 2017, 7). Valtion varojen resursointiin taas vaikuttaa aina vallitseva ideologinen ajattelumalli. Nykypäivänä rahoituksen taustalla näkyy aiempaa enemmän markkinataloutta ja kustannustehokkuutta korostava ideologia, mikä on aiheuttanut päättäjien välistä kamppailua luokkien koosta ja tukijärjestelyihin käytetyistä resursseista. (Jussila 2006 47–51; Laakso ym. 2022, 27; Takala 2020, 38.) Inklusiossa puhututtaa paljon myös se, sopiiko yleisopetuksen luokka kaikille oppilaille laajoistakaan tukijärjestelyistä huolimatta. Tutkimusten mukaan esimerkiksi autismikirjon oppilailla on hyvin omalaatuisia tarpeita, jotka voivat olla vaikeaa tai jopa mahdotonta täyttää yleisopetuksen luokassa (Warnock & Norwich 2010; Wing 2007). Inklusiota puolustavien mielestä erilliset erityiskoulut ja –luokat ovat eriarvoistavia ja oppilaiden negatiivista leimaamista aiheuttavia ja kaikkien yhteiseen kouluun pyrkiminen on tasa-arvon kannalta ehdoton toimenpide. Myös valtiollinen integraatioideologia puolustaa inklusiota korostavaa näkemystä. (Moberg 2015, 77.)

Yhdeksi inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen liittyväksi ongelmaksi on noussut se, että inklusio edellyttää koulujen toimintakulttuureihin suuria muutoksia (Takala ym. 2020, 16). Etenkin opettajien keskuudessa on noussut vastakkaisia ajatuksia, jotka korostavat tunteiden sijaan järkeä. Heidän mukaansa inklusio ajatuksena on kaunis, mutta käytännön toteutuksena mahdoton. Opettajakunnan mukaan inklusion tavoitteluun liittyy toisinaan ylivoimaisia vaikeuksia. Inklusion kannalta oleellista onkin tarkastella oikeudenmukaisuusnäkömyksen ja tarvenäkömyksen samanaikaista toteutumista: onko mahdollista opettaa kaikkia oppilaita yhdessä niin, että kaikki oppilaat saavuttavat hyvät oppimistulokset? (Moberg ym. 2015, 78.) Merkittävä muutos liittyy myös opettajien yksilökeskeistä ja toimintavapautta korostavaan toimintakulttuuriin, joka inklusion myötä on muuttunut enemmän yhteistyötä, moniammatillisuutta ja yhteisopettajuutta korostavaksi (Takala ym. 2020, 16). Lisäksi nepsy-oppilaiden huomioiminen ja kohtaaminen vaativat opettajalta häiriöiden tuntemista sekä tietoa ja taitoa niiden tukemiseen liittyvistä käytännöistä. Tämä voi aiheuttaa opettajassa epävarmuutta ja jopa pelkoa siitä, että oma osaaminen ei riitä. (Parikka ym. 2017, 7.)

Opetushallitus määrittelee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) perusopetuksen toteuttamisesta. Kyseisessä asiakirjassa inklusio mainitaan ainoastaan kerran perusopetuksen tehtävää käsittelevässä luvussa: “Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteiden mukaisesti” (Opetushallitus 2014). Asiakirjassa ei erikseen anneta tulkintaa sille, miten ja missä inklusio tulisi toteuttaa. Vaikka tämä antaakin paljon joustovaraa eri paikkakunnille ja kouluille, aiheuttaa se myös väistämättä lapsia ja nuoria eriarvoistavia rakenteita ja järjestelyjä. (Takala ym. 2020, 15.)

4.2 Tuen toteuttaminen

Koulussa on pyrkimyksenä vahvistaa oppilaan taitoja erilaisten tukitoimien avulla. Tukitoimien avulla pyritään joko muuttamaan toimintaympäristöä taitopuutteiden näkökulmasta vähemmän haitalliseksi tai opettamaan ja vahvistamaan lapsen riittämättömiä taitoja. Ennen tukitoimien järjestämistä tulee arvioida lapsen arjen toimintakykyä mahdollisimman monipuolisesti. (Ahonen 2019, 354–359.) Oppimisen tukeminen tulee kohdistaa kaikille koulun oppimisympäristöille. Oppimisympäristö tarkoittaa Fraserin (1998, 3) mukaan sosiaalista, psykologista ja pedagogista kontekstia, jossa oppiminen tapahtuu. Usein oppimisympäristöjen yhteydessä puhutaan myös fyysisestä oppimisympäristöstä, jolla tarkoitetaan yleensä konkreettisia luokkahuonejärjestelyjä tai oppimisessa hyödynnettäviä välineitä, kuten nystyrätyynyjä ja kuulosuojaimia. (Piispanen 2008.) Tarkoituksena on, että eri oppimisympäristöt yhdessä muodostavat

pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden (POPS 2014, 31). Tuen järjestämistä määrittelee perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) lisäksi myös siihen pohjautuva koulu-kohtainen opetussuunnitelma. Tämän ohella myös yhteisesti laadittu koulun toimintasuunnitelma määrittelee koulun toimintatapoja (Nousiainen & Piekkari 2007).

Nepsy-oppilaat hyötyvät muiden oppilaiden tavoin niin koko kouluyhteisöön suunnatuista kuin yksilökohtaisestakin oppilashuollosta (Parikka 2017, 99). Suomen koulujärjestelmässä neuropsykiatrisen häiriön diagnoosi ei määritä koulupolkua eikä häiriö ole edellytyksenä tuen saamiselle (Honkasilta ym. 2014, 315). Haasteiden ja tuen tarpeen ilmetessä tulee perusopetuksen opetussuunnitelma perusteiden (POPS 2014) mukaan jokaiselle oppilaalle tarjota riittävää koulunkäynnin ja oppimisen tukea varhaisessa vaiheessa, jotta ongelmat eivät ehdi monimuotoistua tai syventyä. Oppilaan saaman tuen tulee olla pitkäjänteisesti suunniteltua, joustavaa sekä tuen tarpeeseen ja sen muuttumiseen mukautuvaa. Tuen tarve vaihtelee oppilaasta toiseen: toisille riittää tilapäinen, yhden tukimuodon tuki, kun taas toisilla tarve saattaa olla jatkuvaa ja voimakasta sekä koostua useammasta tukimuodosta. Tuki toteutetaan usein moniammatillisena yhteistyönä eri ammattihenkilöiden kanssa. (POPS 2014, 14, 61–77; Sandberg 2018, 84.) Mukana voi olla oman opettajan lisäksi myös esimerkiksi erityisopettaja, koulukuraattori, koulupsykologi, rehtori tai terveydenhoitaja. Myös oppilaan vanhemmilla on suuri rooli tuen suunnittelu- ja toteutusvaiheessa. (POPS 2014, 14, 61–77.)

Vuonna 2010 siirryttiin ensimmäistä kertaa kolmiportaisen tuen järjestelmään, jossa oppilaiden tukea voidaan tarpeen vaatiessa lisätä asteittain siirtämällä oppilas ensin yleisen tuen piiristä tehostettuun tukeen ja siitä edelleen erityiseen tukeen. Tuen portaissa edettäessä tuen määrä ja intensiteetti kasvaa. Tuen tarvetta on seurattava ja arvioitava säännöllisesti, jotta tuki voidaan päivittää vastaamaan oppilaan todellista tuen tarvetta. Oppilaalle järjestettävä tuki kirjataan hänen oppimissuunnitelmaansa. (POPS 2014, 61–64; Takala ym. 2020, 15.)

Oppilaiden tuen tarpeeseen pyritään aluksi vastaamaan yleisen tuen avulla. Yleisessä tuessa voidaan hyödyntää lähes kaikkia perusopetuksen yksilöllisiä tukimuotoja, kuten tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, ohjausta ja pedagogisia ratkaisuja. Eriyttäminen on tärkeä osa oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien ehkäisyä, sillä sen avulla pyritään huomioimaan oppilaiden väliset kehitykselliset ja yksilölliset erot. Eriyttäminen voi tapahtua sekä ylöspäin vaikeustasoa nostamalla että alaspäin sitä laskemalla. Se voi koskea sekä opiskelun laajuutta että syvyyttä ja sitä voidaan toteuttaa työtapoja, opetettavaa sisältöä, tehtävämäärää, apuvälinteitä, ryhmittelyjä ja opetusmateriaalia säätelemällä. (Parikka ym. 2017, 96–97; POPS 2014, 30, 62–

63.) Koulu- ja luokkatasolla toteutettavat tukitoimet taas liittyvät esimerkiksi positiiviseen palautteeseen luokkahuoneessa, selkeisiin ohjeisiin, siirtymätilanteiden ennakointiin tai oppimisympäristön muokkaamiseen. Nämä ratkaisut tukevat nepsy-oppilaiden lisäksi myös sellaisen oppilaan koulunkäyntiä, jolla ei ole siihen liittyviä erityisiä haasteita. (Parikka 2017, 108.)

Mikäli koulun aikuisilla, huoltajilla tai oppilaalla itsellään nousee koulunkäyntiin liittyvä huoli, on tilannetta syytä käydä yhdessä läpi. Jos todetaan, että oppilas ei pärjää yleisen tuen piirissä, voidaan hänelle tarjota pedagogiseen arvioon perustuen tehostettua tukea. Tehostettu tuki on luonteeltaan pitkäjänteisempää ja vahvempaa kuin yleinen tuki. Tehostetussa tuessa voidaan hyödyntää kaikkia muita perusopetuksen tukimuotoja, paitsi erityisen tuen päätöstä vaativaa erityisopetusta tai oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. (Parikka 2017, 97–98; POPS 2014, 63.)

Mikäli tehostettu tuki ei riitä tukemaan oppilaan koulunkäyntiä tarpeeksi hyvin, toteutetaan pedagoginen selvitys erityisen tuen tarpeesta (Parikka 2017, 98; POPS 2014, 66). Erityinen tuki eroaa tehostetusta tuesta siten, että ainoastaan erityisen tuen oppilaalle oppiaineiden yksilöllistäminen on mahdollista. Myös erityisluokalla opiskelu edellyttää erityisen tuen päätöstä. Erityisen tuen piiriin siirtyvälle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Opetus voi perustua erilaajuisiin oppimääriin, painoalueisiin tai oppimäärän pidentämiseen. (Parikka 2017, 98–99; POPS 2014, 66–70.) Kun oppilaan tuen tarve on erityisen suuri ja taustalla on vaikeaa oireilua, puhutaan vaativasta erityisen tuen tarpeesta. Näistä oppilaista käytetään myös nimitystä VIP-oppilaat (Very Important Person). Toiset erityiskoulut tai -luokat voivat olla keskittyneitä vaativan erityisen tason opetukseen. (Opetushallitus 2022.)

Tyypilliset nepsy-oppilaan haasteet liittyvät toiminnanohjaukseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, arjen hallintaan ja kuormittumiseen. Toiminnan ohjaamisen kehittämiseksi tukea on suunnattava oppimisympäristön toimivuuteen, ohjeiden selkeyteen, ennakointiin, varasuunnitelmien suunnitteluun sekä pysyvään ja toimivaan struktuuriin. Oppimisen helpottamiseksi oppilaita tulee auttaa erilaisten muisti-, oppimis- ja opiskelustrategioiden käyttöön ottamisessa. Apuna voi käyttää erilaisia toiminnanohjausta tukevia sovelluksia sekä osatehtäviksi jaettuina kuvallisia ohjeita arkisista toiminnoista. (Karhu 2018, 42; Parikka ym. 2017, 147.)

Neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyy usein sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät haasteet, kuten tunteiden säätelyn ja tunnistamisen vaikeudet sekä sosiaalinen kömpelyys. Sosiaalisiin tilanteisiin

kohdistuvan tuen tulee olla säännöllistä ja päämäärätietoista harjoittelua arjen tilanteissa. (Parikka 2017, 155–168.) Sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu voi kohdistua esimerkiksi tunteiden ja eleiden tunnistamiseen kuvien ja draaman avulla (Opetushallitus 2014, 100). Omien tunteiden säätelyn harjoittelemisessa apuna toimii aikuinen, joka osaa sanoittaa oppilaalle tunteet ja auttaa lasta niiden käsittelemisessä. Tunteiden hallinnan harjoittelemiseksi opettajan kannattaa panostaa luokan yhteisiin rauhoittumiskeinoihin ja ristiriitatilanteiden huolelliseen selvittämiseen. Koska vastavuoroisuus toimii sosiaalisen toiminnan ehtona, kannattaa luokassa harjoitella oman vuoron odottamista, puheenvuoron pyytämistä sekä toisen kuuntelemista ja arvostamista. (Parikka 2017, 155–168.)

Neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyy toisinaan vaikeus hahmottaa aikaa, sen kulumista tai kellonaikoja, mikä on pienille oppilaille jo tavallisestikin haastavaa. Oppilaiden kanssa onkin tärkeää säännöllisesti käydä läpi päivä- viikko- ja kuukausijärjestystä sekä ylläpitää vahvaa struktuuria kouluarjessa. Myös tilan ja arjen hallintaan liittyvät vaikeudet ovat ajanhallinnan ohella tyypillisiä haasteita. Näihin voi vaikuttaa esimerkiksi luokkatilan järjestelmällisyydellä ja selkeydellä. Omien tavaroiden ja koulutarvikkeiden huolehtimisessa apuna voi toimia erilaiset muisti- ja tarkistuslistat. Nepsy-lapsien koulunkäynnin tukemisessa voi lisäksi hyödyntää jakamisen tukemista riittävillä tauoilla, tekemisen oikeanlaisella ajoittamisella sekä oppituntien vireystilaa ylläpitävällä rytmittämisellä. Vireystilan säätelyä ja tarkkaavuuden ylläpitämistä voidaan parantaa myös erilaisten sallittujen pienten tehtävien avulla, joiden aikana oppilas pääsee hallitusti liikkumaan luokassa. Säätelyyn on myös olemassa erilaisia apuvälineitä, jotka auttavat oppilasta kohdistamaan ja ylläpitämään omaa tarkkaavaisuuttaan. (Parikka 2017, 177–180.)

Nepsy-oppilaiden tuen tarve on yksilöllistä, koska neuropsykiatrisiin häiriöihin voi liittyä hyvin vaihtelevia oireita. Nepsy-oppilaat saattavatkin tarvita tukea muille oppilaille itsestään selvilläkin osa-alueilla. Tukitoimet tulee muotoilla aina kunkin haasteen mukaisesti. Monesti esimerkiksi ongelmallinen käyttäytyminen liittyy enemmän tarvittavan taidon puutteeseen kuin tahalliseen häiriökäyttäytymiseen. Tukea toteuttaessa on muistettava, että muutos vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä. Lähivuosien visio inkluusiosta ja koulusta onkin selkeä: jokainen tukea tarvitseva oppilas voi oppia, käydä koulua turvallisesti sekä saada tarvitsemaansa tukea koulunkäynnissään. Neuropsykiatrisia häiriöitä omaavien oppilaiden kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että häiriöiden kuntoutus tapahtuu arjessa, omassa luokahuoneessa. (Parikka ym. 2017, 7, 146.)

4.3 Opettajan ammattitaito

Opettajan työn keskiössä on sekä oppilaiden yksilöllinen että opiskelijaryhmien yhteisöllinen tukeminen (Husu & Toom 2016, 9). Opettajalla on suuri merkitys myönteiseen koulukulttuuriin, oppimisprosesseihin ja –tuloksiin vaikuttamisessa sekä hyvien vuorovaikutussuhteiden luomisessa luokkahuoneessa (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2018, 30). Opettajan ammattitaidolla on siis suuri merkitys kouluarjessa.

Moilasen (2001) mukaan juuri teorian ja käytännön haasteet aiheuttavat ristiriitoja tuoreelle opettajalle, sillä käytännön tilanteet ovat vaihtelevia ja monisyisiä, eikä teoreettinen, oppikirjoissa jäsenellysti esitetty tieto yleensä tarjoa suoraa vastausta tilanteen ratkaisemiseen (Moilanen 2001, 70–73). Jyrhämä ym. (2006) käyttävät teorian ja käytännön tiedosta käsitteitä aineenhallinnallinen tieto sekä pedagoginen tieto. Opettajan ammattitaitoon kuuluu taito ohjata opetustapahtumaa niin, että oppiminen on optimaalista. Tämän toteutumiseksi aineenhallinnallisen tiedon ja pedagogisen tiedon tulee sulautua yhteen parhaalla mahdollisella tavalla. (Jyrhämä ym. 2016, 17.) Esimerkiksi opetuksen eriyttämisessä tarvitaan tietoa ja taitoa vaihtelevien opetusmenetelmien- ja strategioiden hyödyntämisestä. Samalla tarvitaan myös ymmärrystä ja osaamista heikompien oppilaiden kohtaamisesta ja tukemisesta. (Takala ym. 2020, 17.)

Asiantuntijana opettaja ei jämähdä paikoilleen vaan jatkaa ammattitaitonsa kehitystyötä. Nykyään puhutaankin paljon elämänmittaisesta oppimisesta, joka koskee myös opettajia (Jyrhämä ym. 2016, 17). Asiantuntijuutta voidaankin pitää prosessina, jossa toimitaan jatkuvasti oman kompetenssin ylärajoilla omaa tietotaitoa kehittäen ja omaa työskentelyä tarkastellen (Husu & Toom 2016, 9; Tynjälä 2006, 116–117, 160–161). Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta opettajan kannattaakin hakeutua esimerkiksi täydennyskoulutuksiin (Jyrhämä ym. 2016, 27).

Opettajan yksilöllisiä tekijöitä tarkasteleva suuntaus korostaa opettajan asiantuntijuuteen liittyvää, ajan saatossa kehittyvää hiljaista ja intuitiivista tietoa. Usein juuri hiljainen tieto erottaa aloittelevan opettajan kokeneemmasta. Hiljaisen tiedon ansiosta opettaja osaa toimia joustavasti ja tehdä pedagogisesti oikeita ratkaisuja erilaisissa tilanteissa. Hiljainen tieto on usein juurtunut niin vahvasti opettajan toimintaan, että sitä on haastavaa selittää tai avata muille. (Cantell 2010, 6; Tynjälä 2006, 102–103; Virtanen 2013, 32–33.) Oleellista on kuitenkin muistaa, että hiljainen tieto ei aina tarkoita samaa kuin oikea tieto. Käytännön toimintaan ja esimerkiksi oppilaan tuen suunnitteluun vaikuttavat aina opettajan henkilökohtaiset käsitykset ja asenteet. (Takala ym. 2020.) Tästä syystä inklusiivisen opettajuuden keskiössä onkin opettajan kyky

arvioida ja reflektoida jatkuvasti työtään sekä muokata toimintatapojaan ja opetustaan sen mukaisesti (Jyrhämä ym. 2016, 17, 27).

Opettajan ei kuitenkaan tarvitse jäädä yksin oman ammattitaitonsa varaan työssään. Opettajan työssä korostuukin eri asiantuntijoiden välinen yhteistyö, jota kutsutaan moniammatilliseksi yhteistyöksi. (Takala ym. 2020, 17.) Eri asiantuntijoiden kanssa tapahtuvasta yhteistyöstä saadaan monia näkökulmia huomioivaa ja ajankohtaista tietoa siihen, millaista tukea oppilas tarvitsee, sekä mitkä ovat parhaita apuvälineitä ja toimivimpia tukimuotoja (Parikka 2017, 104–105). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan moniammatillinen yhteistyö on tärkeässä roolissa muun muassa oppilaan tuen suunnittelussa ja opintojen nivelvaiheissa. Moniammatillisen yhteistyön osapuolia ovat yleensä luokanopettajat, erityisopettajat, koulukuraattorit, koulupsykologit ja terveydenhoitajat. Myös koulussa oppimista ja hyvinvointia tukeva oppilashuoltoryhmä muodostuu moniammatillisesta yhteistyöstä. Toisaalta yhteistyö voi näkyä myös eri koulutusasteiden ja koulujen välisenä yhteistyönä. (Kykyri 2007; Parikka 2017, 104–105.) Moniammatillinen yhteistyö voi ulottua myös koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ja palveluiden piiriin. Esimerkiksi erikoissairaanhoidon ja koulujen välillä on nykyisin enemmän yhteistyötä: jalkautuvalla sairaalakoulun erityisluokanopettajalla on mahdollisuus luvan saatuaan tulla kouluun arvioimaan nuoren haasteita. (Lämsä ym. 2018, 128.) Moniammatillisen yhteistyön sujuminen edellyttää jokaisen osapuolen erityisosaamisen tunnistamista, yhteisesti sovittuja sääntöjä ja riittävää vuorovaikutusta. Opettajan oman jaksamisen kannalta on tärkeää hyödyntää muiden ammattilaisten tietoa, kokemuksia ja taitoa haastavien oppilaiden ja tilanteiden kohdalla. Vaikka kokonaisvastuu jakautuukin eri osapuolten kesken, on opettaja usein yhteistyön käynnistäjä ja organisoija. Tämä vaatii opettajalta yhteistyötaitoja sekä luopumista kaikkivoipaisuuden taakasta. (Luukkainen 2004.)

4.4 Oppilaiden kohtaaminen osana opettajan työtä

Koska opettajan ammatti on ihmissuhdetyötä, liittyy ammattitaitoon oleellisesti taito luoda positiivisia suhteita eri ihmisiin ja ihmisten välille. Kuten kaikkien läheisten ihmissuhteiden, myös opettajan ja oppilaan välisen suhteen perusta on mieltymys ja luottamus. Oppilaat tuntevat kuuluvansa kouluun silloin, kun opettajat ilmaisevat lämpöä ja osallisuutta kohtelemalla oppilaita huolehtien ja osoittamalla olevansa mielissään siitä, että oppilas on heidän luokallaan. Kun opettajat ovat luotettavia tuen lähteitä vaikeinakin aikoina, oppilaat tuntevat olevansa yhteydessä opettajiinsa ja turvassa koulussa. (Furrer ym. 2014, 105.) Silloin kun opettajat kohtelevat oppilaita kunnioittavasti ja etsivät, kuuntelevat ja arvostavat heidän mielipiteitään, ovat oppilaat

myös halukkaampia sitoutumaan oppimiseen liittyvään kovaan työhön (Reeve & Jang 2006, 215–216). Myös opettajan tunneäly on tärkeässä roolissa opettajan työn emotionaalisesta ulottuvuudesta katsoen. Opettajan on esimerkiksi tärkeää osata havainnoida muiden ihmisten tunteita ilman sanoja, sillä yleensä viestit tunteista välitetään non-verbaalisesti. Tunneälyn näkökulmasta empaattisuus nousee tärkeimmäksi tunneälyn ominaispiirteeksi, ja sen voidaan ajatella olevan opettajan työn ydinominaisuus. (Virtanen 2013, 211.)

Oppilas voi saada häiriölle tyypillisen käyttäytymisen vuoksi negatiivista palautetta ympärillä olevilta ihmisiltä, etenkin jos ymmärrystä häiriötä kohtaan ei ole. Jos oppilas kokee epäonnistuvansa tehtävissä ja sosiaalisissa tilanteissa toistuvasti, voi hänen itseluottamuksensa ja motivaationsa koulua kohtaan heikentyä. (Ahonen 2019, 354–359.) Itseluottamuksen ja motivaation parantamiseksi opettajan kannattaa toteuttaa positiivisen pedagogiikan käytäntöjä. Opettajalla onkin päävastuu myönteisen ilmapiirin rakentamisesta koulussa. On hyvä muistaa, että opettajan käyttäytymismallit ja esimerkki tarttuvat myös oppilaisiin. Myönteisyyteen keskittyminen vaikuttaa myös oppilaiden emotionaalista hyvinvointia tukeviin luokka- ja koulukäytäntöihin. Esimerkiksi ilmapiirin myönteisyyteen panostaminen lisää oppilaiden kouluiloa, sillä kouluun on mukavampi tulla, kun vastassa on hyväntuulinen ja hyväksyvä luokkayhteisö. Positiivisella kasvatuksella ja pedagogiikalla voidaan luoda kouluun myönteinen ja voimavaroihin perustuva toimintakulttuuri, joka keskittyy oppilaasta löytyviin kykyihin ja vahvuuksiin. (Leskisenoja 2017, 27–29, 33.) Hyvinvoivat oppilaat saavat myös tutkitusti normaalia parempia arvosanoja, ja heillä on myös vähiten poissaoloja koulusta (Howell 2009). Voidaan siis ajatella, että ne taidot ja ajattelumallit, jotka edistävät oppilaan luontevahvuuksia, myönteisiä ihmissuhteita ja tunteita, edistävät myös heidän oppimistaan ja menestymistään koulussa (Leskisenoja 2017, 33).

Jokainen oppilas on yksilö, jolla on erilaisia vahvuuksia sekä tapoja toimia ja oppia. Oppilaiden kannalta on hyödyllistä, mikäli opettaja osaa tunnistaa oppilaidensa vahvuuksia ja antaa tilaa niiden kehittämiseksi. Myös tuki tulee suunnitella siten, että se huomioi oppilaan henkilökohtaiset vahvuudet ja tukee hänen myönteistä käsitystensä itsestään. Oppilaiden erilaisuus kannattaa nähdä rikkautena, joka tarjoaa mahdollisuuksia monipuolisen opetuksen ja tuen toteuttamiselle. (Parikka 2017, 94; POPS 2014, 61.) Kaiken toiminnan ja opetuksen yksilöllistäminen vaatii läsnäoloa, aikaa, halua ja läheisyyttä opettajalta oppilasta kohtaan (Fischbein ja Österberg 2009). Tarpeeksi laajat mahdollisuudet oppimiseen sekä koulunkäyntiin liittyvät onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä myös oppilaan itsetunnon ja motivaation kannalta (Parikka 2017, 94; POPS 2014, 61).

5 Tutkimusongelmat

Tutkimuksessa tarkastellaan nepsy-oppilaan sekä tämän vanhemman ja opettajan kokemuksia kouluarjesta. Aiempien tutkimusten perusteella kiinnostavimmiksi kouluarjen ilmiöiksi valittiin diagnosointiprosessi, kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilaiden erityispiirteet, koulussa tapahtuvat kohtaamiset, tukitoimet ja inklusioon liittyvät kokemukset. Näihin teemoihin liittyvien kokemusten, näkemysten ja toiveiden tutkimiseksi päädyttiin seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten nepsy-oppilaan vanhempi ja opettaja kokevat
 - a. oppilaan diagnosointiprosessin?
 - b. kodin ja koulun välisen yhteistyön?
2. Miten nepsy-oppilas, hänen vanhempansa ja opettajansa kokevat:
 - a. oppilaan erityispiirteet?
 - b. oppilaan kohtaamisen koulussa?
 - c. oppilaan tukitoimet koulussa?
 - d. inklusiivisen opetuksen ja sen toteutumisen?

Vaikka Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa korostuukin hypoteesittomuus ja tutkija muodostaa tulkintojaan vasta aineistosta nousevien näkemysten perusteella, voidaan silti aiemman tutkimuksen perusteella tehdä jonkinlaisia ennakko-oletuksia. Oletukset ovat myös vaikuttaneet tutkimuskysymysten valintaan ja muotoutumiseen. Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee diagnosointiprosessia, johon aiempien tutkimusten perusteella liittyy todennäköisesti jonkinlaisia haasteita ja hidasteita. Diagnosointiprosessia tutkimalla pyritään tuomaan esille siihen liittyviä tekijöitä sekä koulun että yhteiskunnan tasolla. Mahdollisista haasteista ja onnistumisista puhuminen on tärkeää, jotta diagnosointiin liittyvää prosessia voidaan tulevaisuudessa kehittää. Toinen tutkimuskysymys koskee yhteistyötä, koska aiemman teorian pohjalta voidaan olettaa, että yhteistyön merkitys ja siihen liittyvien haasteiden määrä kasvaa, kun kyseessä on nepsy-oppilas. Yhteistyötä tutkimalla pyritään lisäämään tietoa siitä, minkälaista yhteistyön tulisi olla, jotta se tukisi nepsy-oppilaan koulunkäyntiä mahdollisimman hyvin. Häiriöihin liittyviä erityispiirteitä tutkimalla taas halutaan lisätä ymmärrystä erityispiirteiden moninaisuudesta ja näin vaikuttaa muun muassa ihmisten keskuudessa vallitseviin stereotypioihin. Kohtaamisiin taas liittyy ennakko-oletuksia siitä, että nepsy-oppilaat kohtaavat jonkin verran negatiivista suhtautumista paitsi opettajan myös oppilaiden taholta.

Kouluarjessa tapahtuvien kohtaamisten tutkimisen tarkoituksena on lisätä tietoa kohtaamisten merkityksestä ja siihen osallistuvien osapuolten taustalla vaikuttavista ajatuksista, toiveista ja peloista. Viimeinen tutkimuskysymys ja samalla koko tutkimuksen taustalla vaikuttava ilmiö inkluusio tulee aiempaan teoriaan pohjautuvien ennako-oletusten perusteella jakamaan mielipiteitä ja herättämään ajatuksia. Inkluusioon liittyviä kokemuksia tutkimalla pyritään tarkastelemaan niitä muutoksia, joiden avulla inkluusion toteuttaminen onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimuksen yleisenä tavoitteena on lisätä eri osapuolten välistä ymmärrystä ja havainnollistaa eri osapuolten toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä.

6 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, sillä pyrimme haastattelujen kautta saamaan syväluotavaa ymmärrystä osallistuneiden kokemuksista. Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyksi aineistoa, joka on omalta ilmiösultaan tekstiä. Usein laadullisella tutkimuksella voidaan saavuttaa kuvailevampaa tietoa, kuin määrällisellä eli kvantitatiivisella tutkimuksella. Laadullista tutkimusta käytetäänkin usein silloin, kun halutaan tietää ihmisten asenteista, ajatuksista, uskomuksista ja toiveista tarkemmin ja kuvailevammin. (Eskola & Suoranta, 1999 13–20). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille esimerkiksi tietyn ryhmän näkemyksiä tietyssä kontekstissa koetuista kokemuksista ja elävästä elämästä tutkittavien omalla kielellä esitettyinä (Syrjälä & Numminen 1998, 80–81). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on myös vapaampi, ja tutkijan on mahdollista suunnitella tutkimusta joustavammin (Eskola & Suoranta, 1999 13–20).

Tämä tutkimus on luonteeltaan myös tapaustutkimus. Tapaustutkimus on laadullinen tutkimusstrategia, joka pyrkii tutkimaan tietyssä ympäristössä toimivaa ihmistä tai tapahtumaa hankkimalla siitä monipuolista tietoa. Tapaustutkimusta voidaan pitää perusteellisena ja tarkkapiirteisenä kuvauksena tutkittavasta ilmiöstä ja olosuhteista, jotka ovat vaikuttaneet tapaukseen. Tapaustutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ilmiötä syvällisesti sekä tarkastella niitä olosuhteita, jotka johtivat siihen, millainen kyseinen tapaus sillä hetkellä on. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–12.) Tapaustutkimus voi kohdistua yhden tai useamman tapauksen tutkimiseen (Eskola & Suoranta 1998, 49). Vaikka tapaustutkimuksessa tilastollinen yleistäminen ei ole mahdollista, voi eri tapauksista ja yksilöistä silti löytyä yhdistäviä tekijöitä, joiden avulla tutkija voi löytää yleistettäviä tuloksia (Metsämuuronen 2003, 171).

Tutkimus voidaan nähdä tutkimusmetodologialtaan fenomenologisena, koska tutkimuksessa korostuu yksilöiden oma merkityksenanto eri ilmiöille (Kiviniemi 2010, 76). Fenomenologiassa ilmiöitä pyritään tarkastelemaan sellaisina kuin ne ovat huomioiden samalla erilaisissa kulttuuripiireissä elävien ihmisten keskenään poikkeavat elämämaailmat ja merkityksenannon. Samalla kaikilla yhteisön jäsenillä on myös yhteisiä piirteitä ja merkityksenantoja, minkä vuoksi yhdessä yksilöiden kokemukset paljastavat aiheesta myös jotain yleistä. (Laine 2010, 29–30.) Tässä tutkimuksessa kuullaan oppilaan, hänen vanhempansa ja luokanopettajansa henkilökohtaisia kokemuksia nepsy-oppilaan kouluarjesta. Nostamalla esille kaikkien eri osapuolten keskeisimpiä näkemyksiä aiheesta, voidaan muodostaa yhteenveto siitä, minkälaisin keinoin nepsy-oppilaan kouluarkea voidaan parantaa.

6.1 Osallistujat

Tutkimuksen aineisto koostui kuudesta tapauksesta. Yhteen kokonaiseen tapaukseen kuului neuropsykiatrisen häiriön omaava lapsi, hänen luokanopettajansa sekä hänen vanhempansa. Tutkimukseen osallistuneesta lapsesta käytetään käsitettä ”oppilas”, sillä tutkimuksemme sijoittuu koulukontekstiin. Tutkimukseen osallistui lopulta kaksi kokonaista tapausta. Neljä tapausta jäi vajaiksi yhdellä osapuolella ja yksi tapaus kahdella osapuolella. Tutkimukseen osallistui neljä lasta, kuusi vanhempaa ja kolme luokanopettajaa. Oppilaat olivat tutkimushetkellä 2.–8.-luokkalaisia poikia. Tutkimus sijoittui alakoulun yleisopetuksen luokkaan, minkä vuoksi kolmessa tapauksessa oltiin yhteydessä oppilaan entiseen opettajaan. Kahdessa tapauksessa oppilaat olivat jossain vaiheessa siirtyneet erityisluokalle, jolloin olimme yhteydessä yleisopetuksen luokassa opettaneeseen luokanopettajaan. Kolmella oppilaalla oli diagnosoitu ADHD ja lisäksi yhdellä oli todettu vahvoja ADHD:n piirteitä. Näistä kahdella ADHD näyttäytyi tarkkaavaisuuspainotteisena ADHD:na, josta ennen käytettiin nimitystä ADD. Kolmella oppilaalla oli todettu Asperger. Yhdellä oppilaalla oli todettu Touretten oireryhtymä. Taulukkoon 1 on koottu kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden neuropsykiatriset häiriöt. Yksityisyyden vuoksi oppilaiden nimet on muutettu taulukkoon muotoon ”oppilas” ja hänen järjestystään taulukossa kuvaavaan numeroon. Taulukossa olevat tiedot saatiin vanhempien haastatteluista.

Taulukko 1. Oppilaiden neuropsykiatriset häiriöt

Oppilas	Diagnoosi
1	Asperger
2	Asperger, ADHD
3	ADHD

4	ADHD
5	Asperger
6	Tourette, myös autismikirjon ja ADHD:n piirteitä

6.2 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimi haastattelu. Haastattelut toteutettiin keväällä 2022. Haastattelu on eräänlaista keskustelua, jonka aikana voidaan selvittää, mitä toinen ihminen ajattelee (Eskola & Suoranta 1999, 64; Tuomi & Sarajärvi 2018, 62). Haastattelun avulla voidaan tuoda useita erilaisia kokemuksia ja tilanteita ihmisten tietoisuuteen (Hyvärinen 2017, 9). Haastattelun etuna on ennen kaikkea joustavuus. Haastattelijalla on lisäksi mahdollisuus toistaa kysymyksiä uudestaan, oikaista syntyneitä väärinymmärryksiä, sekä selventää sanamuotoja. Toisaalta haastattelu on vuorovaikutusta, jolloin tavanomaiset kommunikaatioon liittyvät seikat vaikuttavat haastattelutilanteeseen ja sitä kautta myös tutkimustuloksiin. (Eskola & Suoranta 1999, 64; Hyvärinen 2017, 10.) Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joka on yksi haastattelutyypeistä. Teemahaastattelussa kysymyksiä ei ole tarkasti muotoiltu tai järjestetty, vaan haastattelussa oleellisinta on pysytellä ennalta määritetyissä teema-alueissa eli aihepiireissä. Tämä mahdollistaa strukturoitua haastattelua yksilöllisempien tulkintojen antamisen ja tarkentavien kysymysten esittämisen. (Eskola & Suoranta 1999, 64–65; Hyvärinen 2017, 17–18; Tuomi & Sarajärvi 2018, 65–66.)

Toisinaan on oleellista kuulla juuri lapsen käsityksiä, kokemuksia ja mieltymyksiä suoraan lapsen suusta ilman, että aikuinen kertoo asiat lapsen puolesta. Tällöin voidaan hyödyntää lasten haastattelua. (Hyvärinen 2017 268–270.) Koska tässä tutkimuksessa käsitellään oppilaan kouluarkea, haluttiin haastattelussa kuulla myös oppilaan omia ajatuksia. Lasten haastattelussa tulee ottaa huomioon, että se on yleensä hyvin erilainen kuin aikuisen haastattelu, sillä lapsi eroaa aikuisesta esimerkiksi hänen elämäkokemuksensa määrän, arvojensa ja statuksensa suhteen. Lasta haastatellessa asioita tulisi tarkastella aikuisen näkökulman sijaan aina lapsen perspektiivistä. (Cohen yms. 2007, 528; Hyvärinen 2017 268–270, 276–277.)

Haastateltavien etsiminen aloitettiin vanhemmista. Ensin etsittiin erilaisia aiheeseen liittyviä ryhmiä Facebook-foorumista, ja liityttiin niihin, jotka vaikuttivat tutkimuksen aiheeseen sopivilta. Näitä ryhmiä olivat: ”Avoin AD(H)D vertaistukiryhmä”, jossa on lähes 11 tuhatta jäsentä, ”Keskustelua ADHD, ADD ja Nepsy –artikkeleiden ympärillä”, jossa jäseniä on 13 tuhatta sekä ”Pro Nepsy – vanhemmat ja ammattilaiset”, jossa jäseniä on 4,6 tuhatta. Ryhmissä käsitellään

neuropsykiatrisia häiriöitä ja häiriöihin liittyviä artikkeleita sekä tarjotaan vertaistukea muille neuropsykiatrisen häiriön omaaville sekä heidän läheisilleen. Näihin kyseisiin ryhmiin on mahdollista liittyä kenen tahansa aiheesta kiinnostuneen. Ryhmään pääsyn jälkeen kyseisen ryhmän sivustolle julkaistiin teksti (liite 1), jossa kerrottiin tutkimuksesta sekä siitä, millaisia osallistujia siihen etsitään. Tekstiin liitettiin linkki Webropol-kyselyyn, jota kautta tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneiden oli mahdollista päästä täyttämään esitietolomake. Lomakkeessa kysyttiin nimeä, sähköpostia, puhelinnumeroa sekä kotikaupunkia. Tämän lisäksi lomakkeessa oli tyhjä kenttä, jossa sai esittää muita huomioita tai kysymyksiä.

Lomakkeen täytti 32 kiinnostunutta nepsy-lapsen vanhempaa ympäri Suomea. Seitsemän kiinnostuneista ilmoitti jo esitietolomakkeessa, ettei ole kiinnostunut lapsen haastattelusta, joten nämä hakijat jätettiin tässä vaiheessa pois. Lopuista kiinnostuneista valittiin täysin satunnaisesti osallistujat, joita lähestyttiin sähköpostitse. Näille satunnaisesti valikoituneille osallistujille lähetettiin sähköpostitse viesti, jossa olevan linkin kautta oli mahdollista päästä valitsemaan Webropol-kyselystä itselleen sopiva haastattelu-aika. Valikoituneista haastateltavista vanhemmista yksi oli isäoletettu ja äitioletettuja oli viisi. Kun vanhempi oli valinnut itselleen ajan, lähetettiin hänelle sähköpostitse tutkimuksen suostumuspyyntö sekä tietosuojailmoitus. Osallistujaa pyydettiin tutustumaan näihin jo etukäteen ennen haastattelua. Koska etäyhteyksien kautta toteutettuihin haastatteluihin liittyy usein tekniseen välineistöön liittyviä riskejä, varmistettiin jo etukäteen, että osallistuja osaa käyttää Zoom-sovellusta.

Haastattelujen jälkeen vanhemmilta kysyttiin mahdollisuutta haastatella myös lasta tai nuorta. Jos vanhemmalle sopi lapsen tai nuoren haastatteleminen, lähetettiin hänelle haastattelun jälkeen sähköpostiin linkki Webropol-kyselyyn, jossa vanhemman oli mahdollista valita lapselleen tai nuorelleen sopiva haastattelu-aika. Joidenkin oppilaiden kohdalla kävi niin, että joko haastattelu ei onnistunut tai oppilas ei halunnut osallistua siihen. Tämän vuoksi kehitettiin myös vaihtoehtoinen tapa osallistua tutkimukseen. Haastattelukysymysten pohjalta rakennettiin Webropol-kysely, jonka linkki lähetettiin niille, joiden kanssa haastattelu ei ollut mahdollinen. Näin ollen osa lasten ja nuorten vastauksista on siis tullut kirjallisena sähköisen kyselylomakkeen kautta, ja osa taas suullisena Zoom-videoneuvottelupalvelun välityksellä. Lopulta osallistuneista oppilaista kaksi osallistui tutkimukseen sähköisellä kyselylomakkeella ja kaksi haastatteluun Zoomissa.

Vanhemmalta kysyttiin haastattelun lopuksi myös hänen lastansa opettaneen luokanopettajan sähköpostiosoitetta. Luokanopettajille lähetettiin sähköpostia, jossa kerrottiin tutkimuksesta ja

siitä, että hänen oppilaansa ja tämän vanhempi ovat osallistuneet tutkimukseen, johon kaivattiin myös luokanopettajan näkökulmaa. Luokanopettajille laitettiin suoraan linkki, josta pääsi halutessaan valitsemaan itselleen sopivan haastatteluajan. Opettajien tutkimukseen mukaan saaminen osoittautui kuitenkin haasteelliseksi, sillä useiden sähköpostien jälkeen muutamilta opettajilta ei saatu lainkaan vastausta. Tämän seurauksena haastattelun lisäksi tarjottiin mahdollisuutta osallistua tutkimukseen myös kirjallisesti sähköisellä kyselylomakkeella. Tämän vaihtoehdon arveltiin olevan sellainen, johon luokanopettajat voisivat osallistua matalammalla kynnyksellä. Lopulta yhdeltä opettajalta saatiin vastaukset kirjallisena ja kahden opettajan kohdalla toteutettiin haastattelu. Kaikki osallistuneet luokanopettajat olivat naisoletettuja.

Taulukko 2. Tutkimushaastatteluun osallistuneet ja osallistumistapa

Tapaukset	Vanhempi	Oppilas	Luokanopettaja
Tapaus 1.	x	x (kirjallisesti)	x
Tapaus 2.	x		
Tapaus 3.	x	x	x
Tapaus 4.	x	x	
Tapaus 5.	x	x (kirjallisesti)	
Tapaus 6.	x		x (kirjallisesti)

Haastattelurunkojen ja sähköisten kyselylomakkeiden teemojen ja kysymysten valinnassa ja rajaamisessa hyödynnettiin tutkimusaiheen mukaista teoriaa. Aiemman tutkimustiedon ja –teorian valossa haastattelurungon pääteemoiksi valittiin taustatiedot, diagnosointiprosessi, oppilaan erityispiirteet, kohtaaminen, tukitoimet ja kodin ja koulun välinen yhteistyö. Kaikki haastattelurungot esiteltiin ennen ensimmäistä haastattelua. Ainoastaan lapsen haastattelurunkoon tuli muutoksia, sillä esiteltävä oppilas kertoi toivovansa suurempaa lähestymistä hänen neuropsykiatriseen häiriöönsä liittyen. Oppilaan tekemän huomion pohjalta haastattelurungon kysymyksiä muokattiin niin, että neuropsykiatrisesta häiriöstä kysyttiin lapselta suuremmin häiriön nimeä käyttäen.

6.3 Aineistonkäsittely

Haastattelut nauhoitettiin jatkokäsittelyjä varten Zoomin tallennustoiminnolla. Ainoastaan äänen sisältävät tiedostot säilytettiin ja tallennettiin tämän jälkeen Seafile-pilvipalveluun.

Aineiston käsittely aloitettiin litteroimalla kaikki haastattelut. Litteroinnissa litteroitiin ajan säästämiseksi sanatarkasti ainoastaan ne kohdat, jotka liittyivät tutkimusaiheeseemme. Litteroidun aineiston analysointi toteutettiin laadulliselle tutkimukselle tyypillisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysia voidaan hyödyntää useiden erilaisten aineistotyyppien, kuten verbaalisten ja visuaalisten aineistojen analysoinnissa. Sisällönanalyysissa kirjallisessa muodossa olevasta aineistosta pyritään tiivistämällä, ryhmittelemällä ja luokittelemalla muodostamaan tutkimuskysymyksiin vastaava kuvaus. Sisällönanalyysimme toteutettiin teoriaohjaavasti, jolloin teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjautu pelkästään teoriaan. (Schreier 2012, 3, 58; Tuomi & Sarajärvi 2009, 80.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta ei valita teemoja ainoastaan tutkijoiden oman ymmärryksen avulla, vaan taustalla vaikuttaa aina aihepiiriin liittyvä teoria- ja tutkimustieto.

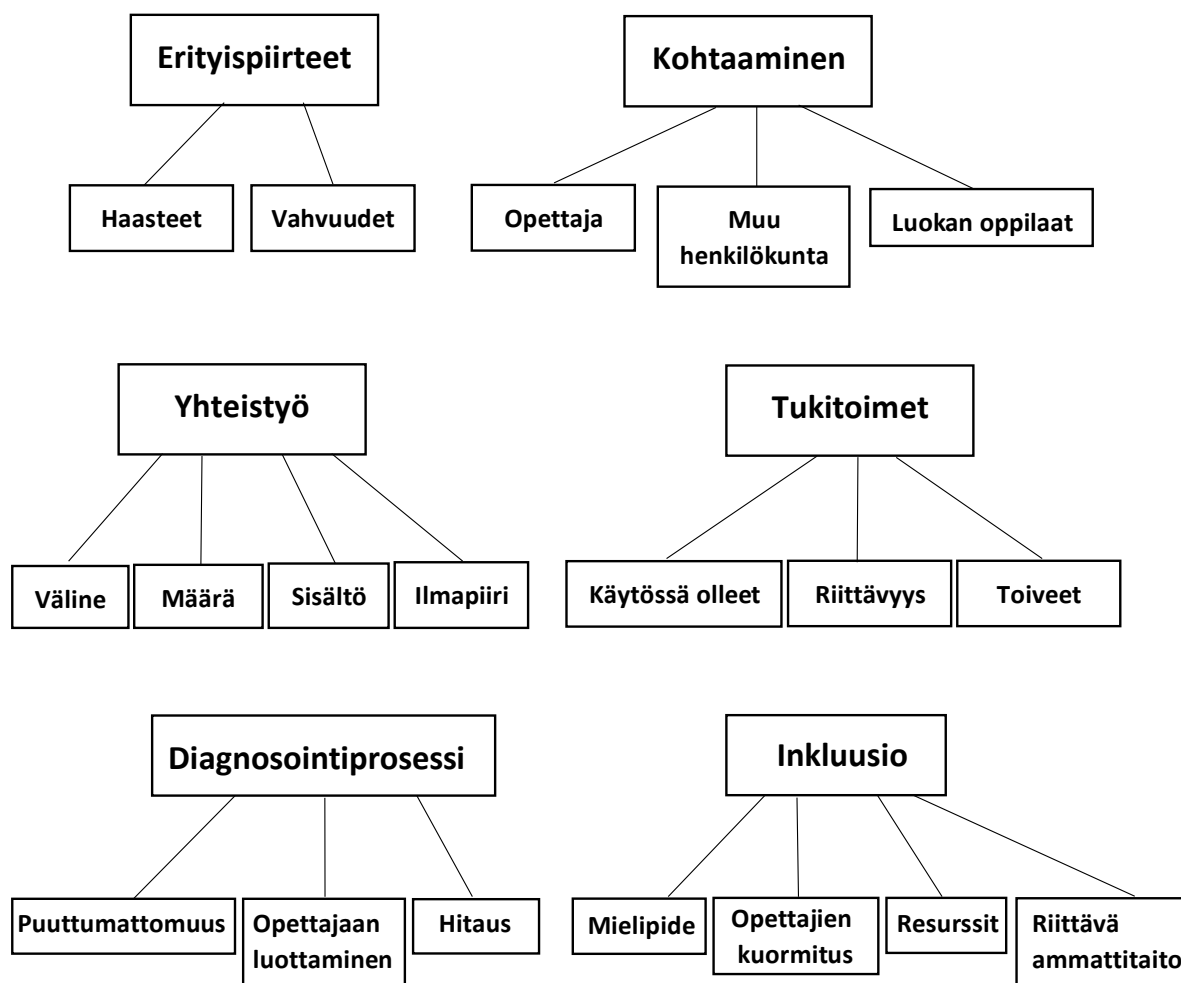
Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi sisältää kolme vaihetta: tiivistämisen, ryhmittelyn ja abstrahoinnin eli teoreettisten käsitteiden muodostamisen. Aineiston analyysi aloitettiin ensimmäisellä vaiheella eli aineiston tiivistämisellä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tiivistämisellä tarkoitetaan alkuperäisilmaisujen pelkistämistä ja se on järjestelyn ohella laadullisen aineiston selkeyttämisen kannalta välttämätön työvaihe (Esko & Suoranta 1998, 100; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Haastateltavien vastaukset tiivistettiin yksi kerrallaan niin, että olennainen asia ja sanoma säilyivät vastauksissa. Webropolin kyselylomakkeeseen annetut kirjalliset vastaukset olivat suurin osa jo itsessään niin tiiviitä, ettei niiden tiivistäminen ollut enää tarpeen. Jokaiselle tutkittavalle annettiin oma värikoodi, jonka avulla vastausten tarkastelu oli helpompaa. Lisäksi tutkittavien nimet muutettiin, jotta tutkittavat säilyivät tunnistamattomina. Vastaajien yksityisyyttä suojattiin myös sillä, että tulososiossa ei tarkennettu erikseen, mikä tapauksen vastaus on kyseessä. Esille nostettiin ainoastaan se, kenen osapuolen näkökulmaa kyseinen vastaus edustaa.

Seuraavassa vaiheessa vastaukset järjestettiin tutkimuskysymyksittäin sekä tapausten että tapausten eri osapuolten eli opettajien, vanhempien ja oppilaiden näkökulmiin. Näin oli helppoa nähdä, millaisia vastauksia tapauksen sisäiset osapuolet olivat antaneet ja toisaalta, mitä esimerkiksi kaikki opettajat olivat vastanneet tietyn kysymyksen kohdalla. Tutkimuskysymykset toimivat ensimmäisinä kategorioina eli teemoina aineistolle. Tutkimuskysymysten hyödyntäminen ensimmäisenä jäsenysmuotona on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan järkevää, sillä ensimmäisen aineiston jäsenystavan tulisi olla mahdollisimman lähellä sellaista käsitteellistä tasoa, jonka haastattelija ja haastateltava ymmärtävät samalla tavalla. Koska tapausten eri

osapuolilla oli keskenään samanlaiset kysymykset, oli heidän vastauksensa helppo sijoittaa oikean tutkimuskysymyksen alle. Enemmän haasteita aiheutti tapauksittain vastausten sijoittelu, sillä opettajilla, vanhemmilla ja lapsilla oli keskenään eroavia tutkimuskysymyksiä.

Tutkimuskysymysten mukaisen järjestelemisen jälkeen ryhmittelyä jatkettiin päättämällä aineiston lopulliset teemat, jotka laajenivat hieman haastattelurungon teemoista. Teemoittelusta puhutaan, kun aineistosta etsitään tutkimuskysymysten kannalta tärkeät aiheet eli teemat (Eskola & Suoranta 2008). Aineisto jaettiin pääteemoihin, joiden alle sijoitettiin kaikki tiettyyn teemaan kuuluvat vastaukset tiivistäen vastauksia entisestään. Kuten haastattelurungon suunnittelussakin, myös analyysin teemoittelussa pohjalla vaikutti aiheeseen liittyvä teoria. Aineiston ja aiemman teorian johdattamana lopullisiksi pääteemoiksi valittiin oppilaan diagnoosi, oppilaan erityispiirteet, oppilaan kohtaaminen koulussa, oppilaan tukitoimet, inklusio sekä vanhemman ja opettajan välinen yhteistyö. Teemojen muodostaminen on analyysin kriittinen vaihe, sillä tutkija itse tulkitsee, millä perusteella eri vastaukset kuuluvat eri teemojen alle (Tuomi & Sarajarvi 2009, 85).

Abstraktointiin edettäessä aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja niistä muodostetaan käsitejärjestelmiä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 95). Ennen tulosten laajempaa tarkastelua muodostettiin pääteemojen alle pienempiä alateemoja, joiden avulla tutkimustulokset pystyttiin käsittelemään ja esittämään selkeästi. Kohtaamiseen liittyvää teemaa tarkennettiin alateemoissa koskemaan opettajan, koulun muun henkilökunnan ja luokkakavereiden kohtaamista. Vanhemman ja opettajan välinen yhteistyö jaettiin kolmeen pienempään alateemaan: yhteydenpidon määrään ja sisältöön, yhteydenpitovälineeseen ja ilmapiiriin. Erityispiirteet jaettiin haasteisiin ja vahvuuksiin. Myös tukitoimet saivat kolme alateemaa: käytössä olleet tukitoimet, tukitoimien riittävyys ja toiveet tukitoimia kohtaan. Diagnosointiprosessiin taas liittyi vahvasti koulun puuttumattomuus, prosessin hidas eteneminen ja opettajaan luottaminen. Inklusio piti sisällään mielipiteet, resurssit, opettajien ammattitaidon ja opettajien kuormittumisen. Toisaalta kaikkien muiden pääteemojen ajateltiin kuuluvan myös inklusion alle, sillä inklusio toimi tutkimuksen taustakontekstina. Pää- ja alateemat on esitetty alla olevassa kuviossa 2.



Kuvio 2. Pää- ja alateemat

Kun kaikkien vastaukset oli luokiteltu oikeiden pää- ja alateemojen alle, alettiin etsiä selkeitä aineistosta nousevia tuloksia ja mahdollisia yhteneväisyyksiä tai eroavaisuuksia. Tuloksia esitettiin sekä tapausten sisältä että vertailemalla opettajien, vanhempien ja oppilaiden vastauksia keskenään. Tulosten analysoinnissa huomioitiin samalla se, kuinka monella haastateltavista oli ollut samanlaisia ajatuksia tai kokemuksia. Lisäksi tapausnäkökulmasta olennaista oli tarkastella sitä, olivatko saman tapauksen osapuolet samaa vai eri mieltä asioiden kulusta. Kirjatut tulokset ja niiden esiintyvyydet esitettiin pää- ja alateemoja hyödyntäen tutkimuksen tulokset -osiossa.

Aineiston analyysi eteni kokonaisen aineiston pilkkomisesta ja luokittelusta takaisin kokonaiskuvan luomiseen ja teoreettiseen uudelleen hahmottamiseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 143–144). Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysin haasteena voidaan pitää sitä, että

aineisto esitellään pelkästään järjestettyinä tuloksina eikä tuloksista johdeta mielekkäitä johtopäätöksiä. Tästä syystä tutkimustuloksia tarkasteltiin lopuksi osana laajempaa tarkastelunäkökulmaa teoreettista tietoa hyödyntäen ja johtopäätöksiä tehden. Tulosten tarkastelunäkökulmana toimi Bronfenbrennerin (1979) ekologisesta systeemiteoriasta johdetut tasot, joita tarkasteltiin inklusiivisen opetuksen kontekstista. Samalla syvennyttiin vielä lisää sekä aihetta koskevaan teoriaan että tutkimustuloksiin pohtien niitä eri näkökulmista.

7 Tulokset

7.1 Diagnosointiprosessi – puuttumattomuutta ja viivästymistä

Taustatietojen jälkeen haastatteluissa selvitettiin vanhemman ja luokanopettajan diagnosointiprosessiin liittyviä ajatuksia ja kokemuksia. Jokaisen oppilaan diagnosointiprosessi oli omanlaisensa. Muutamalla prosessi oli mennyt melko sujuvasti, mutta suurella osalla se oli vaatinut vanhemmilta paljon asioiden selvittämistä ja asian eteenpäin viemistä. Usealla diagnosointiprosessi oli myös venynyt ja viivästynyt.

Lapsi pääsi neopsy-osaston päiväjaksolle, joka tapahtui vasta nelosluokalla. Että kun kakkosella tehtiin tutkimukset, niin vasta kahden vuoden päästä pääsi osastojaksolle, niin siellä he sanoivat heti, että on selvä Asperger. Vaikka kaikki tutkimukset ei ollut vielä valmiita. Että kauan meni. - Vanhempi

Mulla on oikein jäänyt mieleen, kun perheneuvolan lääkäri sanoi, että tässä on selvästi jotain neurologista, mutta jos nyt vielä odotellaan ja kattellaan ennen kun lähetetään eteenpäin. Ja siinä vaiheessa meidän arki oli jo sellaista, että mä vein ja hain hänet kouluun ja vähintään kerran viikossa jouduin hakemaan hänet kesken päivän. Ja lopun ajan olin kännykkä kädessä ahdistuneena odottamassa, että koska koulusta tulee puhelu. - Vanhempi

Kaikki vanhemmat toivoivat saavansa tietoa oppilaan haasteista ja tutkimukseen hakeutumisesta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yllättävää olikin, että lähes jokainen vanhempi nosti esille, että jossain vaiheessa oppilaan koulupolkua oli käynyt niin, että opettajalta ei ollut tullut mitään tietoa mahdollisista haasteista.

Siihen ei ensimmäiseen pariin kolmeen vuoteen siel koulussa kukaan tarttunu, et eskari, ykköne ja kakkone meni ihan penkin alle sosiaalisesti juuri sen takii ku opettajat aattelee, et no kakarat on kakaroita ja tapelkoot mitä tappelee, et ei ne niinko puuttunu siihen millään tavalla. Siel oli vähän niillä opettajilla keskenäänki pientä nokka pokkaa ja varmaa siihen meni suurempi osa energiasta, ettei ne niinko ollu mitenkään kiinnostuneita lapsista. - Vanhempi

Pahin oli silleen, että on niinkon kaks vuotta melkeen, ettei tuu opettajalta mitään tietoo ja, sitten tulee yhtäkkiä semmonen että “hei meil on koko ajan ongelmia”. Se on niinko pahinta, että sulle ei vanhempana kerrota. Ja sitten ku oikeesti ite huomaa,

että on myös kotona haasteita, ni sit se oli vaan niinko tietyllä tapaa helpottavaa kuulla, että siellä koulussakin on. Sit vähän niinku lähtee miettimään sitä et mikä tää oikeesti niinku on tää tilanne, jos haasteita on molemmissa paikoissa. Että voiko siinä olla jotain muuta, kuin vaan se, että on vaan jotenki huonosti kasvatettu lapsi.
- Vanhempi

Puuttumatta ja tiedottomatta jättäminen oli useimmiten tapahtunut alakoulun ensimmäisillä luokilla, jolloin vanhemmille ei itsellekään ollut vielä tiedossa oppilaan diagnoosia. Vanhemmat kokivat, ettei heillä ollut tuossa vaiheessa vielä tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä oppilaan oireidinnasta tai neuropsykiatrisista haasteista, minkä vuoksi opettajan puuttuminen asiaan olisi ollut tärkeää. Koululta tuleva kehote tutkimuksiin hakeutumisesta koettiin tärkeäksi, sillä kahta tapausta lukuun ottamatta kaikissa tapauksissa vanhempien tietämys neuropsykiatrisista häiriöistä oli vähäistä ennen diagnoosiprosessin alkua. Kaksi vanhempaa piti kehotusta tutkimuksiin hakeutumisesta tärkeänä ja helpottavana vahvistuksena sille, ettei oppilaan käytös ollutkaan vain vanhempien kuvitelmaa ja ettei se johtunutkaan vain vääränlaisesta kasvatuksesta. Viidessä tapauksessa oppilaan diagnoosiprosessi olikin saanut alkunsa opettajan tai muun koulun henkilökunnan aloitteesta. Vanhempien vastauksissa korostui heidän uskonsa ja luottamuksensa koulun toimintaa ja arviontikykyä kohtaan. Vanhemmat kokivat, että opettajan, joka näkee päivittäin kymmenittäin lapsia, on vanhempia helpompi nähdä, milloin lapsessa on jotain poikkeavaa ja milloin ei. Vanhemmat eivät myöskään kertomansa mukaan vielä useinkaan alussa tienneet omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa asian etenemiseen ja siihen puuttumiseen.

Ja sitten enemmän ehkä semmost ois kaivannu, et ois sieltä koulun puolelta tullu niitä huomioita, et okei nyt on jotain pielessä, et ne tuli sit kuraattorilta vasta ne huomiot, mikä on tietysti sekin hyvä. - Vanhempi

Huomiotta ja puuttumatta jättäminen viivästytti tuen ja diagnoosiprosessin aloittamista. Puuttumattomuuden vuoksi oppilaisiin kohdistunut tuki jäi niin vähäiseksi, että kolme oppilaista päätyi henkisesti hyvin huonoon kuntoon, jolloin keskittyminen itse oppimiseen oli mahdollonta. Vanhemmat epäilivät, että informaation sekä puuttumisen vähäisyys johtui joko opettajan tietämättömyydestä, kyvyttömyydestä tunnistaa häiriötä, resurssien puutteesta tai yksinkertaisesti välinpitämättömyydestä.

Kyllä sen niinko omalla lapsellakin huomaa, et kun ensimmäiset vuodet on ollu tosi haastavat, niin hänellä on edelleen haasteita semmosissa perustaidoissa. Et ne ei oo sillon alkuopetuksessa hänellä kehittynyt ja hän ei oo oppinu samalla tavalla mitä ois varmaa oppinu, jos ois ollu niinko rauha opetella. - Vanhempi

Aluks ajatuksena oli, että taustalla olis jotain ADHD-tyypistä. Hän on hyvä tsemppaamaan ja pystyy kahden kesken aikuisen kanssa keskittymään hyvin, niin hän ei ylittänyt mitään diagnostisia pisterajoja sillon. Ja hänellä on tosi hyvät kognitiiviset

taidot. Jouluuun asti kun menttiin, niin yritettiin saada hänelle sairauslomaa, kun hän oli niin huonovointinen. Mutta kaupungissa ei anneta sairauslomaa oikein mistään syystä koululaisille. - Vanhempi

Tiedonpuutteen näkökulmasta oppilaan häiriötyypillä ja siihen liittyvällä käyttäytymisellä oli paljon vaikutusta siihen, miten opettajat puuttuivat tilanteeseen ja veivät diagnoosia eteenpäin. Useamman vanhemman mukaan opettajilla tuntui olevan selkein käsitys ADHD:sta ja siihen liittyvästä käyttäytymisestä. Mahdollisesti juuri tästä syystä kahden vanhemman kokemuksen mukaan opettajat herkästi epäilivät ADHD:ta myös sellaisella oppilaalla, jolla taustalla oli todellisuudessa jokin muu häiriö. Toisaalta ADHD:kin tunnistettiin tutkittavien mukaan vain silloin, jos se ilmeni yliaktiivisuutena ja sosiaalisen kanssakäymisen haasteina. Esimerkiksi tarkkaavaisuuspainotteinen ADHD, jossa oppilas ei häirinnyt tunnin kulkua, saattoi jäädä opettajalta huomaamatta. Kolme kuudesta vanhemmasta uskoi, että opettajan vähäisten resurssien ja ajanpuutteen vuoksi opettajalla ei jäänyt aikaa huomioida tai tukea rauhallisesti ja ei-häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita. Vanhemmat uskoivat myös aidosti siihen mahdollisuuteen, ettei opettaja ollut välttämättä edes huomannut mitään poikkeavaa.

Minä sanoin, että näitä ongelmia on ollut aina, että me toivottais, että päästäis johonki, et jos opettaja vois laittaa johonki eteenpäin ja sitten se vähän pitkin hampain että “no okei laitetaan nyt sitten tonne toimintaterapeutille”. Tuli sellanen olo, että hän ajatteli koko ajan, että “tollanen kuriton kakara, jota ei saada ruotuun ja hän ei saa myöskään koulussa”. Itse toivoisin, et otettais yhteyttä vanhempiin ja vähän yhdessä mietittäisiin, mitä voitais tehdä tai millä tavalla tää haaste näyttäytyy kotona. Se oli vaan hyvin sellane, että “teillä nyt on tällänen lapsi, että meillä on hirveen hankalaa hänen kanssaan koulussa”, mutta siltikään ei ollu tullu mitään viestiä, että meillä on haastetta teidän lapsen kanssa. Toimintaterapiassa tuli esille jotakin huomioita, mutta terapeutti ei oikeen tiennyt mihin meidät laittaisi. - Vanhempi

Haastatelluista opettajista vain kaksi oli ollut lapsen opettajana diagnosointiprosessin aikana. Molemmat kertoivat diagnosoinnin vaatineen heiltä jonkin verran palavereja eri tahojen kanssa. Toinen opettajista mainitsi joutuneensa täyttämään monia kyselyitä, kun taas toinen kertoi yhteistyön erityisopettajan kanssa olleen tiiviimpää kuin yleensä. Myöskään opettajien näkökulmasta diagnoosin saaminen ei näyttäytynyt yksinkertaiselta: toisen opettajan mukaan tiedon liikkuminen osapuolilta toiselle tuntui etenevän hitaasti ja välillä pysähtyvän kokonaan.

Olen opettanut vasta elokuusta lähtien. Olen täytellyt erilaisia keskittymiskyselyitä hoitosuhteiden kautta. En oo eläissäni täyttänyt kyselyitä yhtä paljon kun tänä vuonna. Tuntuu, että täytyy joka paikkaan täytellä, että se tieto ei kulje oikein paikasta toiseen. Sen verran oon ollu mukana. Toki palaverit on ollut moniammatillisia, että on ollu hoitavia tahoja mukana. - Opettaja

7.2 Avoin yhteistyö – kohti yhteistä päämäärää

Vanhemmat ja luokanopettajat pääsivät kertomaan ajatuksiaan yhteistyöhön liittyen. Kaikki vanhemmat nostivat esille viestittelyn ja yhteydenpidon merkityksen. Suurella osalla oppilaista oli ollut koulu-uransa varrella useita opettajia, minkä vuoksi vanhemmilla oli paljon kokemuksia eri opettajista. Vanhempien kertoman mukaan opettajien yhteydenpidossa on paljon opettajakohtaisia eroja.

Kuten haasteisiin puuttumiseenkin, asetettiin myös yhteydenpidon ylläpitämiseen paljon opettajiin kohdistuvia odotuksia vanhempien suunnalta. Vanhemmat luottivat siihen, että opettajalla olisi viime kädessä vastuu yhteydenpitoon sekä yhteistyön rakentamiseen sellaisissakin tilanteissa, joissa vanhempi ei lähde oma-aloitteisesti yhteistyötä rakentamaan. Lähes kaikkien vanhempien haastatteluista nousi esille heidän vahva luottamuksensa opettajan vaikutusvaltaan, ammattitaitoon ja ideoihin. Vanhemmat toivoivat saavansa yhteydenpidon aikana konkreettisia vinkkejä opettajalta ja selkeästi luottivat opettajan näkökulmaan vahvasti.

Kysyttäessä yhteydenpidon aktiivisuudesta, vanhemmilla oli kokemuksia sekä hyvin aktiivisesti viestittelevistä opettajista sekä sellaisista, joilta saattoi tulla viesti kerran muutamassa kuukaudessa. Erään vanhemman kokemuksen mukaan opettaja ei juurikaan vastannut edes hänen laittamiinsa viesteihin. Toisaalta saman vanhemman mukaan tiheä yhteydenpito ei ollut välttämätöntä, mikäli asiat sujuivat koulussa.

Emmä tiiä tarviinks mä opettajan kanssa sit loppujen lopus sitä kommunikointii niin paljon, et jos niinku siel on tukitoimet kunnossa koulussa. Et ehkä toive paremmasta yhteydenpidosta on vaa tämmönen lieveilmiö siitä, että tukitoimet ei oo kunnossa.
- Vanhempi

Opettajat kokivat, että vanhemmat viestittävät opettajalle tärkeää oppilaaseen liittyvää tietoa sopivan aktiivisesti. Myös opettajat kokivat, että viestittelyaktiivisuus vaihtelee vanhemman mukaan. Heillä oli kokemuksia sekä sellaisista vanhemmista, jotka laittavat viestiä lähes päivittäin sekä sellaisista, jotka eivät ilmoita esimerkiksi sitä, miksi oppilas ei ole tulossa kouluun.

Selkeästi suosituin yhteydenpitoväline oli Wilma, jonka kaikki vanhemmat ja opettajat mainitsivat haastattelussa. Tämän lisäksi opettajat ja vanhemmat saattoivat viestitellä ja soitella toisilleen, mikäli asia oli kiireellinen. Suuri osa mainitsi myös kasvokkain tapahtuvat tapaamiset, jotka pidettiin joko opettajan kanssa kahdestaan tai yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa. Yksi vanhemmista kertoi, että eräs oppilaan opettaja oli suosinut reissuvihkoa eri ajankohtien

merkitsemis- ja ilmoituskanavana. Vanhempi koki, että reissuvihon käyttö tavanomaisen Wilman sijasta oli haastavaa hänen lapsensa kannalta, sillä oppilas unohti usein kirjata vihkoon tärkeät asiat. Opettajalta oli pyydetty kirjaamista Wilmaan, mutta hän oli suostunut siihen vasta erityisopettajan tullessa mukaan yhteistyöhön.

Tutkittavilla, etenkin vanhemmilla oli jonkin verran ajatuksia siitä, minkälainen sisältö yhteydenpidossa olisi toivottavaa ja minkälainen ei. Selkeästi yhteiseksi teemaksi nousi kokemukset siitä, että viestittely ja yhteydenpito oli usein negatiivisia asioita korostavaa. Useampi vanhempi nostikin esille toiveen siitä, että yhteydenpidon ja yhteistyön aikana korostettaisiin enemmän oppilaan vahvuuksia ja etsittäisiin ratkaisukeinoja niitä hyödyntäen. Vanhemmilla olikin yhteinen ajatus siitä, ettei viestien määrä ollut ratkaiseva vaan se, että ne olisivat asiallisia ja oppilaan etuun pyrkiviä. Yksi vanhemmista kuvasi yhteydenpitoa esimerkiksi seuraavasti:

Se oli sellaista raportointia niistä haasteista. Mutta ei niinkään mitään, että no ”kokeillaampas nyt”. Ei ollut niitä keinoja, vaan ongelmien raportointia Wilmaan. - Vanhempi

Vanhemmat kokivat pelkän negatiivisen yhteydenpidon paitsi heitä itseään kohtaan, mutta etenkin oppilaita kohtaan ikävänä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat huolissaan siitä, miten negatiivisuutta korostava ilmapiiri vaikuttaisi lapseen ja hänen itsetuntoonsa. Vanhempien mielestä usein oppilaan arki koulussa oli täynnä huomautuksia, kieltämistä ja negatiivisia kokemuksia, minkä vuoksi lapselle on hyvin vaikeaa lukea negatiivisuutta vielä Wilmankin kautta.

Et sitte siinä kohtaa, jos sitä Wilma-viestiä tulee niinku vähä joka toinen päivä, ni kyllä sekä vanhempien että niitten opettajien pitäis ruveta miettiä, et mitä tässä voitais sille asialle tehdä. Ettei tää voi mennä näin, että sen lapsen itsetunto ja kapasiteetti tuhoetaan jo alkumetreillä, koska sit se saattaa tosiaan johtaa syrjäytymiseen ja muihin huonoihin kokemuksiin. - Vanhempi

Yksi opettaja kertoi ratkaisseensa asian niin, että tuntikohtaisten palautteiden sijasta kirjoitti mieluummin oppilaan vanhemmille viikoittain viestin, johon sisällytti tärkeimmät viikon aikaiset tapahtumat.

Aina, kun tuli näitä huonoja merkintöjä niin sitten päätettiin, että mieluummin kirjoitan välillä kerran viikossa tai kerran kuussa, että miten on ollut. - Opettaja

Toive oli osittain ristiriidassa sen kanssa, että kolme vanhempaa toivoivat, että koululla olisi matala kynnyks tiedottaa vanhempia koulupäivän aikaisista tapahtumista. Vanhemmat kuvasivat, kuinka tärkeää on saada tietää heti, jos esimerkiksi koulussa on tapahtunut jotain, mikä voi

illalla kotona heijastua oppilaan käyttäytymiseen. Varhainen ilmoittaminen vähentää väärinkäsitysten syntymisen riskiä ja luo vanhemman mukaan tunteen siitä, että lapsesta välitetään ja kannetaan huolta koulussa.

Erään opettajan näkökulmasta vanhemmat eivät aina ymmärtäneet, että heidän on pakko ilmoittaa esimerkiksi väkivaltatilanteista vanhemmille, vaikka vanhemmat toivoisivatkin enemmän positiivisempaa sisältöä. Opettajien mukaan joidenkin vanhempien mielestä oppilas ei käytäyty kotona ollenkaan opettajan kuvaamalla tavalla. Yksi opettaja kuitenkin totesi vanhempien olevan yleensä vastaanottavaisia opettajan tekemille huomioille. Opettaja toivoikin, että vanhemmat muistaisivat, että opettajan tarkoituksena ei ole keksiä oppilaasta pahaa sanottavaa.

Pääsääntöisesti on sujunut ihan hyvin. Joskus toivottu enemmän positiivista, jos on joutunut laittamaan esimerkiksi jostain väkivaltatilanteesta. Sellaisesta kun on pakko ilmoittaa. Sitten on sellaisia vanhempia, jotka on ollut hyvin tarkkoja, jos on esimerkiksi kiireessä kirjoittanut jotain. Joskus on sellaista, että vanhempien mukaan kotona sujuu kaikki hyvin, vaikka näkee selkeästi, että esimerkiksi rajojen asettamisessa on haasteita. Mutta pääsääntöisesti kaikki on koulumyönteisiä ja ovat valmiita ottamaan vastaan asioita. - Opettaja

Ja olikin aika vakavia juttuja, niin kyllä se aina vähän silleen askarrutti, että mitä mä nyt sanoin ja miten ne vanhemmat reagoi. - Opettaja

Vanhempien haastatteluissa nousi kolmesti esille myös heidän tunteensa siitä, että koulussa ajatellaan oppilaassa sekä vanhemmassa olevan jotakin vikaa. Esimerkiksi negatiiviset tuntemerkinnät tuntuivat toisinaan siltä, kuin opettaja yrittäisi vihjata, että kotona olisi syytä tehdä asioita paremmin. Myös puheissaan opettaja on saattanut vanhempien mukaan vihjailla etteivät vanhemmat tee kotona tarpeeksi töitä haastavasti käyttäytyvän oppilaan käyttäytymisen eteen. Yhdessä tapauksessa vanhempi myös mainitsi siitä, että opettaja oli tehnyt lastensuojeluilmoituksen häiriöön liittyvästä käyttäytymisestä. Tämä oli tuntunut vanhemmasta loukkaavalta, sillä opettaja oli ollut tietoinen perheen tilanteesta.

Musta tuntuu, että kaikessa vuorovaikutuksessa ammattilaisten kanssa on sellanen ristiriita, että meille sanotaan, että te vanhemmat ootte lapsenne suurimpia asiantuntijoita. Mutta, kun tulee ne diagnoosit, niin silti vähän ajatellaan, että kyllä siellä vanhempien toiminnassa tulee olla jotain vikaa. Tuntuu, että uuden henkilön kanssa täytyy aina vähän vakuutella, että hei, kyllä mä oon ihan hyvä vanhempi. Ja välillä pitkäänkin olleiden ihmisten kanssa. Aina, jos koulussa jokin kokeilu ei toimi, niin ajatellaan, että sen on johduttava vanhemmista, koska jos se johtuisi diagnoosista, tää meidän kokeilu olis toiminut. - Vanhempi

Lapselliset tunnekuohut voisi ammatti-ihmisenä jättää väliin. Myöskin asenne siitä, että vanhemmat olisi huonoja, että joskus sairaus on ihan vain sairaus. - Vanhempi

Haastattelussa kysyttiin niin vanhemmilta kuin opettajilta yhteydenpitojen aikana olevasta ilmapiiristä. Yleisesti ilmapiiriä yhteydenpidoissa kuvattiin positiiviseksi mutta kuitenkin “asia-keskeiseksi”. Ilmapiiriin voi useasti vanhempien mukaan vaikuttaa myös opettajan kiire, jonka vaikutuksena ilmapiiri voi välittyä vanhemmalle etäisenä ja turhan asiallisena. Vanhempien mukaan myös oppilaan käytös ja koulumenestys saattoivat vaikuttaa opettajan asenteeseen ja sitä kautta myös yhteydenpidon aikaiseen ilmapiiriin. Myös se, miten vastaanottavia osapuolia olivat toisen huomioille ja ideoille, saattoivat vaikuttaa ilmapiiriin. Muutaman vanhemman mukaan toisinaan tuntui siltä, että opettajan oli vaikeaa yhteydenpidon aikana ottaa vastaan vanhemman tai esimerkiksi jonkun muun ammattilaisen mielipiteitä.

Nykyisen opettajan kanssa tuntuu, että on vaikeampaa olla eri mieltä. Hänen on ehkä vaikeeta ottaa vastaan omasta mielipiteestä poikkeavaa ajatusta, eikä hän ota niin paljon yhteyttä, jos on lähiaikoina ollut jotain erimielisyyksiä enemmän - Vanhempi

Välillä tulee joistain opettajista sellainen olo, että ne on jotenkin herkkänahkaisia ja kieltäytyy avusta. Mutta ei kukaan voi tietää kaikkea. - Vanhempi

Haasteista huolimatta osapuolilla oli paljon hyviä kokemuksia yhteistyöstä. Haastatteluiden mukaan hyvässä yhteistyössä vanhempi ja opettaja molemmat kokevat, että työskentely on avointa ja sujuvaa ja molempien osapuolten pyrkimyksenä on oppilaan paras. Molemmat ymmärtävät ja myöntävät kummankin osapuolen osaamis- ja vahvuusalueet ja kunnioittavat niitä korostamatta omaa tietämystään ja osaamistaan.

Vaikka se voi olla, et ne haasteet näyttäytyy eri tavalla kotona, ku koulussa, mut kyllähä kuitenkin vanhemmat sen oman lapsensa niinkun parhaiten tuntee ja tietää. Se opettaja hyvin pystyy taas kertomaan, miten se siellä koulussa näyttäytyy. - Vanhempi

Tapauksien sisällä luokanopettajilla ja vanhemmilla oli keskenään sekä yhdenmukaisia että eroavia ajatuksia siitä, oliko yhteistyö toimivaa vai ei. Yhdessä tapauksessa, joissa opettajaa ei tavoitettu, oli vanhempien osalta tyytymättömyyttä yhteistyön laatuun. Yksi vanhemmista arveli jo aluksi, ettei opettaja tule olemaan halukas osallistumaan tutkimukseen, sillä yhteydenpito ja vastaaminen vanhemman Wilma-viesteihin oli muutenkin hidasta ja vastahakoista. Vanhempi oli oikeassa, eikä kyseisen tapauksen opettaja vastannut viesteihin, eikä näin ollen osallistunut tutkimukseen. Toinen vanhempi kuvaili, että hänellä on usein sellainen olo, että opettaja on jatkuvasti hyvin kiireinen ja koittaa hoitaa kaikki asiat mahdollisimman nopeasti. Kyseinen opettaja kuitenkin suostui osallistumaan tutkimukseen. Opettaja itse oli sitä mieltä, että yhteistyö kodin ja koulun välillä on ollut aktiivista ja hyvää.

Niissä tapauksissa, joissa opettaja suostui mukaan tutkimukseen, oli yhtä lukuun ottamatta molemmat osapuolet myös erityisen tyytyväisiä yhteistyöhön. Yhdessä näistä tapauksista molemmat osapuolet olivat hyvin tyytyväisiä siihen, millaista yhteistyö kodin ja koulun välillä oli ollut. Molempien osapuolten mielestä informaatio oli kulkenut hyvin, ja ilmapiiri yhteydenpidossa oli ollut hyvin myönteistä. Kumpikaan osapuoli ei tässä tapauksessa osannut mainita mitään, mitä haluaisi yhteistyössä olevan paremmin. Myös toisessa tapauksessa, sekä vanhempi että opettaja kuvailivat yhteistyötä toimivaksi. He kertoivat, että kommunikointi yhteistyössä on hyvin suoraa ja rehellistä. Molemmat myös kertoivat pitävänsä tärkeänä sitä, ettei kaikki palaute tule jatkuvasti negatiivisina tuntimerkintöinä ja palautteena Wilman kautta. Opettaja kertoi myös antavansa oppilaan aina ensin kertoa asiat kotona itse, minkä jälkeen vasta oli itse yhteydessä vanhempiin. Molemmat osapuolet kokivat myös tämän hyvin toimivaksi menetelmäksi. Kumpikaan ei myöskään tässä tapauksessa osannut nimetä mitään yhteistyön osa-aluetta, joka ei heidän mielestään olisi onnistunut tai jota olisi voinut jollakin tavalla parantaa.

Meillä on kuitenkin ollut niin kiva opettaja, että hän kohtaa ja heillä on hyvä suhde. Se on positiivinen suhde ja kunnioittava. Mikä on tietenkin kaikkein tärkeintä. - Vanhempi

Minusta on ihanaa, että opettaja on avoin ja on kuunnellut meitä ja ottanut vastaan apua, se on hienoa. Eihän kaikki halua ottaa apua vastaan. Ja hän mieltii lapsen etua ja parasta. - Vanhempi

7.3 Oppilaiden erityispiirteet – huumoria, kuormitusta ja voimakkaita tunteita

Käsityksen muodostamiseksi haastatteluissa kysyttiin oppilaiden erityispiirteistä, jotka ilmenevät haasteina ja vahvuuksina koulun arjessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat häiriöön liittyviltä erityispiirteiltään hyvin erilaisia. Saman diagnoosin sisälläkin haasteet ja vahvuudet vaihtelivat jonkin verran keskenään. Toisissa tapauksissa haasteet olivat selkeästi lievempiä kuin toisissa. Koulun näkökulmasta tämä näkyi niin, että yksi oppilaista oli yleisen tuen piirissä, yksi tehostetun ja neljä erityisen tuen piirissä. Kaksi erityisen tuen piirissä olevaa oppilasta kävi koulua tavallisen yleisopetuksen luokalla, yksi erityisluokalla ja yksi vaativan erityisntason luokalla. Arjessa suurimpia haasteita omaavien lasten oli usein vaikeaa suoriutua päivittäisistä perustoiminnoista. Kahden tapauksen kohdalla vanhempi olikin joutunut jäämään täysaikaisesti kotiin, jotta arjen pyörittäminen ja jatkuvan läsnäolon takaaminen oli mahdollista. Kaikilla erityispiirteet näkyivät sekä kotona että koulussa, mutta usealla erityisesti koulumaa- ilma vaatimuksineen ja kuormittavine tekijöineen pahensi oireilua.

Tapauksissa eniten toistuneita haasteita olivat kuormittumisherkkyys, toiminnanohjauksen haasteet, pettymysten sietämiseen ja tunnereaktioiden säätelyn liittyvät haasteet, aistiyliherkkyys, syömiseen liittyvät haasteet, koulutyöskentelyn vaikeus sekä voimakas struktuurien ja ohjeiden tarve. Kaikilla oppilailla erityispiirteet olivat näkyneet jo ennen kouluikää ja lähes kaikilla ne olivat jollain tavalla muuttuneet oppilaan kasvaessa. Muuttuminen tarkoitti joko muutoksia oirekuvassa tai oireiden kehittymistä ajan myötä lievemiksi tai vaikeammiksi. Kuormittuminen oli yleisin tekijä oireiden lisääntymisen taustalla, kun taas lieventymisen taustalla oli yleensä lääkityksen aloittaminen ja oikeanlainen tuki.

Lähes kaikilla oppilailla oli jonkinlaisia tunteiden säätelyn haasteita, jotka ilmenivät etenkin vaikeutena sietää pettymyksiä. Neljällä oppilaalla oli lisäksi taipuneisuutta masentuneisuuteen ja ahdistukseen. Neljä oppilasta reagoi usein pettymyksiin aggressiivisuudella. Vanhemmat ja opettajat luokittelivatkin aggressiivisuuden yhdeksi merkittävimmäksi haasteeksi. Aggressiivinen käytös vaikutti myös voimakkaasti oppilaan kaverisuhteisiin. Opettajien mukaan aggressiivisuus aiheutti muita suuria haasteita, kuten voimakkaita raivokohtauksia, riehumista, esineiden heittäilyä, ääntelyä, äkkipikaisuutta. Muita kouluarjessa paljon vaikuttavia haasteita olivat työskentelyyn vaikuttavat haasteet, kuten oppilaan osallistumishaluttomuus, jatkuva kyseenalaistaminen, huono usko omaan kykyihinsä sekä keskittymisvaikeudet.

Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli toiminnanohjauksen haasteita, jotka näyttäytyivät koulussa etenkin vaikeutena ymmärtää ja noudattaa ohjeita sekä työskennellä annettujen tehtävien parissa. Tehtävien tekemiseen liittyvien haasteiden taustalla oli erilaisia syitä: aloittamisen vaikeus, omaehtoisuus, keskittymisvaikeudet, heikko usko omaan kykyihin, osaamattomuus sekä yksinkertainen haluttomuus työskennellä. Tulkitsimme vanhempien ja opettajien käyttämän ”omaehtoisuus”-käsitteen tarkoittavan oppilaan periksiantamattomuutta ja halukkuutta päättää itseään koskevista asioista.

Hän on aina oireillut samalla tavalla, kyseenalaistaa, on negatiivinen, ei tahdo uskoa itseensä ja ei välttämättä pidä itseään aina niin tärkeänä, että ei musta ole mitinkään. - Opettaja

Neljässä haastattelussa kävi lisäksi ilmi, että opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde oli hyvin merkityksellinen ja oppilaat kuuntelivat ja ottivat vastaan ohjeita vain tutulta opettajalta. Tästä syystä etenkin uuden ohjaajan kanssa toimeen tuleminen, työskentely ja ohjeiden kuunteleminen oli haastavaa.

Hänen kanssaan ei silleen voi alkaa pakottaa... Mulla sijainen yritti, vaikka olin ohjeistanut toisin. Sitten tulee niitä lyönnejä ja sellasta. Että on todettu, että on parempi, ettei hän ala siellä ihan hirveetä kohtausta järjestämään. - Opettaja

Haastatteluissa eniten korostunut haaste oli kuormittumisherkkyys, joka mainittiin neljässä kuudesta haastattelusta. Koulun ärsykekylläinen ympäristö, sosiaaliset tilanteet ja työskentely kuormittivat voimakkaasti kuormittumisherkkiä oppilaita. Lisäksi usealla oppilaista oli aistiyliherkkyyttä, minkä vuoksi etenkin koulun melu koettiin haastavaksi. Kaikille oppilaille selkeä ja toistuva struktuuri oli tärkeää ja siitä poistuminen aiheutti kuormittumista ja haasteiden lisääntymistä. Kuormittumisherkät oppilaat vaativat tavallista enemmän aikaa palautumiselle. Oppilaat, joilla palautumisen ja kuormittumisen määrä eivät olleet tasapainossa, uupuivat herkästi. Uupumisen vuoksi kolmella oppilaista oli tapahtunut voinnissa merkittävä ”romahtaminen”. Tällä vanhemmat kuvasivat sitä, että oppilaan vointi meni merkittävästi huonommaksi, eikä oppilas ollut enää koulukuntoinen.

Jokaisen oppilaan kohdalla toistui sama vahvuus, jonka sekä vanhemmat että opettajat olivat kokeneet: huumorintaju. Kaksi opettajista nosti tämän esille yhdistävänä ja tärkeänä tekijänä oppilaan ja opettajan suhteen kannalta. Lisäksi neljällä oli jokin selkeä mielenkiinnonkohde, johon he saattoivat keskittyä tuntikausien ajaksi. Muita mainittuja vahvuuksia olivat esimerkiksi rohkeus, reippaus, keskustelutaidot, luovuus ja herkkyys. Yhdessä tapauksessa opettaja korosti myös oppilaan rehellisyyttä, ja kertoi tämän olevan erityinen ja hieno piirre hänessä. Alla olevaan taulukkoon on koottuna oppilaiden erityispiirteitä.

Taulukko 3. Oppilaan erityispiirteet

Oppilas	Erityispiirteet
1	Sosiaaliset haasteet, kuormittumisherkkyys, omaehtoisuus, akateemisesti taitava
2	Pettymyksen sietäminen ja tunteiden hallinta vaikeaa, pienempänä raivokohtauksia, toiminnanohjauksen haasteet, arkitoiminnot ja koulunkäynti haastavaa, omaehtoisuus
3	Aggressiivista ja kontrolloimatonta käytöstä, suuri struktuurien tarve, omista asioista huolehtiminen haastavaa (läksyt, tavarat), koulussa korostuva omaehtoisuus
4	Toiminnanohjauksen haasteet, haaveilu, koulutehtäviin keskittyminen vaikeaa, asioiden hukkaaminen, häiriintymisherkkyys, hyperkeskittyminen
5	Aistiyliherkkyys, antisosiaalisuus, kuormittumisherkkyys, voimakkaat kiinnostuksenkohteet, akateemisesti taitava
6	Ennalta-arvaamaton ja aggressiivinen käytös, ylivilkkaus, tic-oireet, jotka vaikeuttavat koulutyöskentelyä, kuormittumisherkkyys

Tapauksissa eri osapuolet olivat useimmiten samoilla linjoilla oppilaan erityisominaisuuksista ja haasteista. Haasteita korostettiin osapuolten välillä eri tavalla sen mukaan, tarkasteliko haastateltava asiaa opettajan ja koulumaailman vai vanhemman ja arjen näkökulmasta. Oppilaat taas useimmiten ilmaisivat haasteensa käytännön taitojen, kuten oppiaineissa menestymisen näkökulmasta. Esimerkiksi yhdessä tapauksessa vanhempi keskittyi kuvaamaan enemmän käyttäytymiseen liittyviä haasteita, kun taas oppilas itse kertoi haasteistaan oppiainekohtaisesti.

Etenkin aggressiivisuuteen ja arvaamattomaan käytökseen liittyvät ominaisuudet nousivat esille sekä vanhempien että opettajien vastauksissa. Yhdessä tapauksessa sekä opettaja että vanhempi kertoivat näkevänsä oppilaan aggressiivisuuden taakse, eivätkä he nähneet oppilasta pohjimmiltaan pahantahtoisena. Oppilaista kukaan ei suoraan maininnut aggressiivisuutta. Sen sijaan muiden ihmisten kanssa olemiseen liittyvät haasteet nousivat esille jossain muodossa myös lasten vastauksista.

En ole kiinnostunut luokkakavereista. - Oppilas

Mikä koulussa on vaikeinta? -Haastattelija

Kestää ihmisiä, joilla ei ole tietoa eikä kykyä opiskella. - Oppilas

Kahdessa tapauksessa vanhempi korosti oppilaan kuormittumisherkkyttä enemmän kuin taustan muut osapuolet. Yksi vanhemmista näki kuormituksen olevan suurin syy sille, että oppilas kieltäytyi työskentelemästä koulussa, kun taas oppilaan opettaja näki syyn johtuvan enemmän oppilaan omaehtoisesta luonteesta. Kukaan oppilaista itse ei maininnut kuormittumisesta.

Toisessa tapauksessa taas opettaja ja oppilas molemmat toivat esille oppilaan haasteet työskennellä koulussa. Molemmat olivat myös yhtä mieltä siitä, että haasteet johtuivat negatiivisesta asenteesta, oppiainekielteisyydestä, motivaation puutteesta sekä siitä, että oppilas uskoi jo etukäteen epäonnistuvansa työskentelyssä. Vanhempi taas ei maininnut työskentelyn haasteista koulussa.

Vaikka vanhemmat ja opettajat olivatkin yleensä samoilla linjoilla oppilaan haasteista, oli yhdessä tapauksessa myös merkittäviä eroja. Eräässä tapauksessa opettaja näki oppilaan haasteet ja käyttäytymisen hyvin eri tavalla kuin vanhempi ja oppilas, joilla taas oli keskenään samanlainen näkemys. Opettaja tulkitsi myös haasteiden vahvuusasteen lievemmäksi kuin vanhempi. Vanhempi kertoi, että opettajan poikkeava tapa tulkita käytöstä oli tullut monesti esille esimerkiksi erilaisia lomakkeita täytettäessä diagnoosivaiheessa. Opettaja ei myöskään ollut kokenut

oppilaalla aloitetun lääkityksen tuoneen apua, vaikka sekä oppilas että vanhempi olivat sitä mieltä, että oppilas oli hyötynyt lääkkeestä.

Pääosin kaikki tapausten osapuolet kuvailivat oppilaan vahvuuksia samoilla tavoilla. Eniten kuitenkin samoilla linjoilla oppiainevahvuuksista olivat keskenään opettaja ja oppilas. Myös kaikki vanhempien kertomat akateemisiin taitoihin liittyvät kuvailut löytyivät pääosin myös opettajien vastauksista.

7.4 Kohtaaminen – arvostus ja luottamus keskiössä

Kaikista vanhempien haastatteluista, kolmesta oppilaan haastattelusta ja kahdesta opettajan haastattelusta nousi esille se, kuinka tärkeässä roolissa opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen on päivittäisessä arjessa, varsinkin, kun kyseessä on neuropsykiatrisen häiriön omaava oppilas. Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta pidettiin pohjana kaiken työskentelyn onnistumiselle koulussa. Neljä vanhempaa toi esille, että oppilaan oireisiin kuuluu vaikeus ottaa ohjeita vastaan sellaisilta ihmisiltä, joiden kanssa oppilaalla ei ole syntynyt luottamussuhdetta. Luottamussuhteen rakentumisessa oikeanlainen kohtaaminen on kaikista merkittävimmissä asemassa. Kahden opettajan mukaan toimivan suhteen syntymisen pohjana oli oikeanlaisen kontaktin ottaminen sekä oppilaantuntemus. Jokaisen oppilaan kanssa luottamussuhde rakennetaan eri asioita hyödyntäen. Esimerkiksi yksi oppilaista kertoi pitävänsä tärkeänä sitä, että opettaja olisi jollakin tapaa paneutunut häntä kiinnostavaan asiaan ja olisi valmis keskustelemaan siitä yhdessä.

Se alku oli kyllä raskas molemmille. Ennen kuin oppi tuntemaan. - Opettaja

Huumorintaju oli myös se, joka meitä yhdisti ja jolla sain hänet samoille raiteille kuin minä. - Opettaja

Kolmessa vanhemman haastattelussa tuli esille, että diagnoosin saaminen oppilaalle oli vaikuttanut opettajan tapaan suhtautua oppilaaseen. Diagnoosin saaminen oli auttanut opettajaa ymmärtämään oppilaan käyttäytymistä ja tätä kautta myös kohtaamaan oppilasta paremmin. Muutos suhtautumisessa oli kahden vanhemman mukaan kuitenkin riippuvainen siitä, mikä häiriö oppilaalle oli diagnosoitu. Yhdessä haastattelussa tuli esille, että akateemisesti koulussa menestyvää oppilasta kohdataan yleensä häiriöstä huolimatta koulussa paremmin kuin lasta, jolla koulumenestys on heikkoa ja jonka häiriöön kuuluu haastavampia käytösongelmia. Kolmella vanhemmalla oli lisäksi kokemusta siitä, että häiriöstä huolimatta rauhallisesti ja muita häiritsemättä käyttäytyvä oppilas saattoi tulla kohdelluksi hyvin eri tavalla. Vanhempien mukaan he saavat osakseen vähemmän huomiota luokkahuoneessa, kuin muita häiritsevät oppilaat. Yksi

opettaja taas oli sitä mieltä, että haastava käytös ei suoraviivaisesti muuttanut hänen asennettaan oppilasta kohtaan negatiivisemmaksi.

Ihan hyvä kontakti meillä on. Eilen hän yritti karata jo tokan tunnin aikana kotiin, vaikka hänellä oli vielä tunti jäljellä. Hän suostui palaamaan, mutta se kuitenkin harmitti häntä. Sitten hän löi ohjaajaa ja heitti lenkkarilla mua rintaan kovaa. Monet koettelee kärsivällisyyttä, mutta hänelle en oo ikinä sillee suuttunut. - Opettaja

Vanhemman mukaan opettajan suhtautuminen oppilaaseen oli muuttunut oppilaan aloitettua lääkityksen. Toinen oppilas taas kertoi suoraan, että opettajan suhtautuminen häneen ei muuttunut mitenkään lääkityksen alettua, vaikka lääkityksellä oli ollut paljon positiivisia vaikutuksia.

Haastattelujen mukaan oppilaat saattoivat ikävältä tuntuvien kohtaamisten vuoksi kokea itsensä viallisiksi. Neljä vanhempaa kertoi, että kouluun liittyvien haasteiden sekä sieltä tulleiden jatkuvien negatiivisten huomautusten vuoksi oppilaan itsetunto oli hyvin heikko. Yksi vanhemmista kertoi, että oppilas oli ensimmäisellä ja toisella luokalla ajatellut, että hänen kiusaamisensa oli hyväksyttyä, sillä hän oli erilainen ja epäonnistunut kaikessa. Heikkoa itsetuntoa lisäsi entisestään se, jos oppilas suoriutui heikosti akateemisista tehtävistä. Vanhemmat kertoivat, että onnistumisenkokemuksia tuli koulun arjessa vain harvoin. Vanhempien ja yhden opettajan mukaan heikko itsetunto aiheutti koulutehtävien ja/tai sosiaalisten tilanteiden välttelyä. Yhden oppilaan vastauksista välittyi hänen heikko itseluottamuksensa ja epämyönteinen asenne opiskelua kohtaan.

Mä en opi millää tavalla, en millään tavalla! Mä en ikinä opi kirjasta. Öö mä en opi mitään, jos mä kirjotan jotai itse, ku mul on nii huono käsiala, ni emmä ymmärrä siitäkää mitä mä kirjotan ja muutenki. - Oppilas

Vanhempien mukaan siinä, miten koulun muu henkilökunta kohtasi oppilaan, oli suuriakin eroja. Yhden vanhemman mukaan kuraattori ja terveydenhoitaja eivät halunneet puuttua asiaan millään tavalla. Lisäksi koulupsykologi oli pelästynyt oppilaan aggressiivisuutta, eikä näin ollen myöskään työskennellyt oppilaan kanssa. Toinen vanhempi taas mainitsi, että terveydenhoitajalla ja kuraattorilla ei ollut aikaa, mutta rehtori oli kuitenkin ollut yhteistyössä ja ymmärtänyt tilannetta melko hyvin. Myös toinen vanhempi mainitsi terveydenhoitajan ajanpuutteesta, sillä seuraava aika olisi mennyt hyvin kauas seuraavaan vuoteen, vaikka tilanne oli akuutti. Terveydenhoitaja ei myöskään suostunut antamaan sairauslomaa koulusta oppilaan voinnin romahdettua. Terveydenhoitaja oli kuitenkin vanhemman mukaan myöhemmin kiinnostunut

osallistumaan oppilaan tilanteen hoitamiseen, kun oppilaan asioista oli järjestetty moniammatillisia palavereita. Vanhemman mukaan terveydenhoitaja oli palavereissa lähinnä kyseenalaistanut vanhempien toimintaa, kuten oppilaan itsemaksettuja terapiahoitoja.

Terveystenhoitaja vastasi, että seuraavat ajat on vasta ensi vuonna ja he ei aio antaa sairauslomaa. Muuten hän ei ollut mukana moniammatillisissa palavereissa. Mutta tämän jälkeen hän halusi tulla mukaan. Hän alkoi sitten kyseenalaistamaan hoitoja, joita oltiin yksityisesti ostettu. Esimerkiksi terapiapalvelua, joka otettiin, koska tuntui, että ei ollut oikein mitään saatavilla. Hän ei oikein tiennyt, mitä se oli, mutta ainakaan hyvää se ei ollut. - Vanhempi

Rehtori taas oli ajatellut vanhemman mukaan pääasiassa koulun resurssitilannetta ja tarjonnut oppilaan näkökulmasta huonoja ratkaisuja. Yksi vanhemmista oli ollut hyvin tyytyväinen kuraattorin toimintaan, jonka kanssa kohtaaminen oli ollut hyvää, ja joka oli aktiivisesti ollut mukana ja keskustellut vanhempien kanssa. Vanhemman mukaan vaikutti siltä, ettei oppilaan oma opettaja ollut alun perinkään kokenut ongelmaa oppilaan käyttäytymisessä, eikä tämän vuoksi ollut kiinnostunut pitämään yhteyttä asiasta. Kuraattori oli lopulta hoitanut aiheeseen liittyvän yhteydenpidon kodin ja koulun välillä. Yksi vanhemmista nosti esille, ettei osaamista harvinaisempiin neuropsykiatriisiin häiriöihin ollut edes erityisopettajalla.

Huomaa, että tätä häiriötä ei oikein ymmärretä koulussa. Edes erityisopettaja ei oikein ymmärrä, vaikka hän onkin taitava ollut. - Vanhempi

Koulun muut oppilaat suhtautuivat tutkimuksessa mukana olleisiin oppilaisiin haastatteluiden mukaan suhteellisen hyvin, vaikka yksi vanhemmista mainitsikin kaverimaailman olevan tietynikäisillä toisinaan hyvin raadollinen. Kaikilla oppilailla oli jonkinlaisia haasteita sosiaalisessa kanssakäymisessä, mikä heijastui myös kaverisuhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen. Yhdessä vanhemman haastattelussa nousi esille, että kavereita saadakseen oppilaan tulisi jakaa luokkalaisten kanssa joitakin samoja kiinnostuksenkohteita tai ajattelutapoja. Yhden vanhemman mukaan alakoulussa tilanne luokassa oli tulehtunut, ja opettaja vaikutti välinpitämättömältä, eikä puuttunut esimerkiksi kiusaamiseen tai tappeluihin. Nyt yläasteella vanhemman mukaan oppilaalle kävi tuuri, sillä luokalla oli muitakin samankaltaisia oppilaita ja oppilas oli saanut kavereita. Kaksi vanhempaa kertoivat oppilaan olevan aina yksin. Toisen vanhemman mukaan yksin oleminen oli oppilaan oma valinta, sillä se auttoi kestäämään koko päivän ja vähentämään kuormittumista. Toinen vanhempi taas kertoi oppilaan jääneen kaverisuhteiden ulkopuolelle koettuaan voimakkaan henkisen romahtamisen. Kahdesti esille nousi myös se, että esimerkiksi välitunneilla tapahtuneiden ongelmatilanteiden vuoksi oppilaalle oli muodostunut negatiivinen leima, joka vaikutti myös sosiaalisiin suhteisiin koulussa.

Dramaattisten välituntitapahtumien johdosta hän alkoi saamaan negatiivista mainetta. Ylemmilläkin luokilla tiedettiin, että jos vähän ärsyttää *oppilaan nimi* niin tämä saattaa muuttua aggressiiviseksi. Nykyisessä koulussa sai kavereita, mutta nyt romahduksen jälkeen jäänyt ulkopuoliseksi. Nyt oli jonkun luokkalaisen synttärillä, hän ei leikkinyt kenenkään kanssa siellä. - Vanhempi

Yhden opettajan mukaan tietyt kaverit ovat oppilaalle tärkeitä, mutta esimerkiksi ryhmätyöskentelyyn osallistuminen luokassa on vaikeaa. Opettajan mukaan oppilas on myös hyvin valikoiva siinä, kenen kanssa suostuu ylipäänsä työskentelemään. Tapauksilla oli keskenään vaihtelevia näkemyksiä siitä, tulisiko oppilaan häiriöstä puhua muulle luokalle suoraan. Osapuolet toivat esille, että muiden oppilaiden reaktiota asiaan on aina mahdotonta täysin ennustaa ja siksi suoraan kertomiseen voi liittyä sekä hyviä että huonoja puolia. Yksi vanhemmista kertoikin luokkalaisten tietävän oppilaan häiriöstä sekä ”hyvässä että pahassa”. Yksi opettajista kertoi puhuneensa luokassa erilaisuudesta ja muut luokkalaiset olivat vaikuttaneet hyväksyvän sen, että toisilla on luokassa erilaisia sääntöjä. Toisessa haastattelussa kävi ilmi, ettei oppilaan toiveen takia asiasta puhuttu koskaan suoraan, vaikka hän uskoi luokan lukeneen asian rivien välillä. Opettajan mukaan osa luokan oppilaista käyttäytyi oppilasta kohtaan hieman varauksellisesti, vaikka oppilaalla olikin luokalla kavereita.

Kun toisille lapsille selvisi et okei, täs on nyt niinku ihan tämmönen juttu, minkä takia *oppilaan nimi* on käyttäytynyt vähän haastavasti siel niinku välitunneilla ja muuta, ettei oo oikein osannu olla niitten toisten lasten kanssa, ni se rauhotti niinko sitä ryhmää iha hirveesti. Ja se helpotti sitä *oppilaan nimi* viimeistä vuotta siinä luokassa, että se lähti rakentuu niinko ihan toisella tavalla se ryhmädynamiikka siinä luokassa sitte, kun toiset lapset lakkas kiusaamasta, kun heille saatiin selitettyä auki, että ei niinko oo mitään hätää. - Vanhempi

Oppilaat itse toivoivat luokkakavereidensa olevan muun muassa ystävällisiä, vilttejä, rauhallisia, ei-meluavia ja kivoja. Kielteisinä asioina oppilaat pitivät meluavia, ärsyttäviä ja tylsiä oppilaita. Yhden oppilaan haastattelussa kävi ilmi, ettei oppilas ollut millään tavalla kiinnostunut luokkakavereistaan, ja että hänellä on usein haastetta ”kestää ihmisiä”. Toisessa oppilaan haastattelussa kävi ilmi, että olisi ikävää, jos luokkakaverit vitsailisivat jatkuvasti, eivätkä osaisi ottaa mitään tosissaan. Useampi oppilaista piti tärkeänä, että luokkakaverit eivät kiusaa.

No mun kokemuksesta ainakin, jos jollain oppilaalla on ADHD, niin todennäköisesti sitä tullaan kiusaamaan siitä piirteestä. Jos ne ei esimerkiksi ymmärrä jotain asiaa samalla tavalla kuin muut. - Oppilas

Mitä opettaja vois sun mielestä tehdä sille? - Haastattelija

No siitä vois esimerkiksi vanhempien kanssa puhua, jos opettaja huomaa sen. Ja sitten oppilaiden kanssa siitä, että kiusaamisesta täytyy aina kertoa. - Oppilas

Kaikki opettajat mainitsivat haastatteluissa, että kohtaaminen on erilaista tutkimuksessa mukana olleiden lasten kanssa, kuin luokan muiden oppilaiden kanssa. Opettajat kuvasivat, että kohtaaminen on erilaista, koska oppilas vaatii paljon tukea, läsnäoloa, kannustusta, aikaa ja poikkeuksia. Yksi opettajista myönsi, että toiset oppilaat saivat heidät ärsyyntymään herkemmin kuin toiset. Tämä ei kuitenkaan ollut suoraan yhteydessä oppilaan häiriöön. Yksi opettajista kertoi välttelevänsä tilanteita, joissa oppilaasta saattaisi tulla aggressiivinen. Kouluarjessa tämä näkyi esimerkiksi niin, että oppilaalle annettiin vapautuksia joistakin tehtävistä. Kaksi opettajista mainitsi siitä, että oppilaan kanssa oleminen vaatii enemmän ennakkovalmisteluja. Opettajat kertoivat miettivänsä usein etukäteen, toimiiko esimerkiksi jonkin harjoituksen tekeminen vai pitääkö tilalle keksiä jotakin muuta.

No kyllä kun mä tiesin, että hän tulee mun luokalle niin vähän jännitti. Ja kyllä se aina vaati sen, että piti vähän erikseen miettiä, että miten mä tämän teen ja kenen kanssa hän voi työskennellä ja mitä minä teen. Mutta näin jälkikäteen oon tosi kiittollinen, että hän oli mun luokalla, kun hän opetti kyllä tosi paljon, että mä oikeestaan tiedänkin sen, että vaikka tulis uus tapaus eteen, niin mulla on paljon eväitä ja keinoja, vaikka tietenkin kaikki on erilaisia. - Opettaja

Vanhempien toiveet kohtaamisesta olivat keskenään hyvin samanlaisia. Tärkeintä kaikkien mielestä oli kunnioittava suhde. Lisäksi kaikki vanhemmat toivoivat, että negatiivisuuteen keskittymisen sijaan koulussa keskityttäisiin enemmän näkemään oppilaassa hyvää ja tarjoamaan kokemuksia onnistumisesta.

Tietenkin sen koulun pitäisi olla sellainen paikka, missä se lapsi voi saada niitä onnistumisenkokemuksia ja voi pärjätä. Että niitä pitäisi järjestää. Mutta resurssistaahan se on usein kyse. -- Koulua on pakko käydä ja siellä täytyy olla, niin pitäisi olla sellanen paikka, missä olot on inhimilliset ja voi pärjätä. Mutta ainakin sellainen joustavuus, ja että kuunnellaan vanhempia ja ymmärretään se, että sen ympäristön tulee joustaa, koska se lapsi ei pysty. Ja että nähdään mahdollisimman paljon hyvää siinä lapsessa. Että kun se lapsi on varmasti saanut aika paljon aina negatiivista palautetta. Että sillä lapsella se itsetunto on usein hyvinkin heikko. - Vanhempi

Samalla kaikki vanhemmat nostivat esille erilaisuuden ymmärtämisen. Heidän mielestään koulussa tulisi vieläkin enemmän näkyä se, että kaikilla lapsilla on lupa olla sellaisia kuin he ovat. Kaikki olivat myös samaa mieltä siitä, että opettajan ja oppilaan kohtaamisessa tärkeää on opettajan pelisilmä ja joustaminen eri tilanteissa. Yksi vanhemmista toivoi, että joustamisesta huolimatta lapselle ei anneta liikaa asioita periksi. Esimerkiksi väkivaltaa ei saa missään tapauksessa hyväksyä. Myös itsetuntoa vahvistavia tilanteita, kuten onnistumisenkokemuksia tulisi järjestelmällisemmin lisätä arkeen. Kokemusten ei tarvitsisi heidän mielestään olla suuria tai

ihmeellisiä, sillä jo pienet kokemukset arjen tilanteissa onnistumisessa auttaisi oppilasta luottamaan itseensä ja omaan arvokkuuteensa vahvemmin. Viisi kuudesta vanhemmasta toivoi, että oppilaita kuormittavat tekijät ja lasten kuormittumisprofiilit voitaisiin ottaa paremmin huomioon.

Tapausten osapuolet olivat keskenään pääasiassa samaa mieltä kohtaamisen onnistumisesta. Hajontaa oli enemmän kaverisuhteisiin liittyvissä kysymyksissä. Yhdessä tapauksessa vanhempi kuvasi oppilaan olevan tärkeä osa luokan ryhmadynamiikkaa sekä luotettava persoona omassa pienemmässä porukassaan. Hän muisteli kuulleensa tämän opettajan suusta. Oppilaan omien sanojen mukaan hän ei kuitenkaan ole lainkaan kiinnostunut luokkakavereista. Toisessa tapauksessa taas vanhempi oli sitä mieltä, että oppilaalla ei ole juuri kavereita koulussa. Hän pohti myös mahdollisuutta sille, että oppilasta kiusattaisiin koulussa erilaisuuden vuoksi. Oppilas itse oli kuitenkin sitä mieltä, että hänellä oli hyviä ystäviä koulussa, eikä häntä kiusattu. Yhdessä tapauksessa oppilaalle oli tärkeää, ettei hänen diagnosoistaan puhuta muille luokkakavereille, jotta hänestä ei ajatella eri tavalla. Vanhemman mukaan asiasta oli lopulta puhuttu suoraan luokassa ja se oli tuonut mukanaan sekä positiivisia että negatiivisia puolia. Opettaja kuitenkin kertoi, ettei asiaa ollut koskaan otettu suoraan esille, vaikka se olisi ollut ainoastaan positiivista.

7.5 Tukitoimet – mieluummin liikaa kuin liian vähän

Kaikilla haastatelluilla oppilailla oli käytössä erilaisia tukitoimia koulussa ja koulun ulkopuolella. Lähes kaikki oppilaat olivat joko parhaillaan tai jossain vaiheessa elämässään käyneet neuropsykiatrisessa kuntoutuksessa tai -valmennuksessa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli kolmiportaisen tukijärjestelmän viimeisellä portaalla eli erityisen tuen piirissä tutkimuksen aikana. Kaksi oppilasta oli siirtynyt jossain vaiheessa alakoulua erilliseen erityiskouluun tai erityisluokalle. Oppilaan tukimuodot koulussa ja koulun ulkopuolella on koottu alla olevaan taulukkoon 4.

Taulukko 4. Oppilaan tukimuodot

Oppilas	Koulun tukimuoto	Koulun ulkopuolinen tukimuoto
1	Erytynen tuki	Neuropsykiatrisen kuntoutus
2	Vaativan erityisen tason luokka	Neuropsykiatrisen kuntoutus
3	Tehostettu tuki	-

4	Erityinen tuki	Nuorempana puheterapia, toimintaterapia, perheneuvola. Neuropsykiatrinen valmennus alkamassa.
5	Yleinen tuki	Nuorempana neuropsykiatrinen ryhmä- ja yksilökuntoutus. Enää ei mitään.
6	Erityinen tuki	Neuropsykiatrinen kuntoutus

Tuen määrä vaihteli tapauskohtaisesti. Vanhemmat ja opettajat olivat pääosin samoilla linjoilla siitä, mitkä tukikeinot olivat käytössä ja mitkä niistä oli ollut toimivia. Oppilailla oli selkeästi vähemmän ajatuksia tukitoimiin ja niiden hyödyllisyyteen liittyen. Koulussa yleisin tuen muoto oli erityisopettajalla käyminen tai erityisopettajan hyödyntäminen tunnilla. Viisi kuudesta lapsesta kävi joko säännöllisesti tai oli joskus käynyt erityisopettajalla. Vanhemmat ja opettajat nostivat erityisopettajalla käymisen tärkeäksi ja hyödylliseksi tuen muodoksi. Oppilaiden haastatteluissa erityisopettajalla käymiseen suhtauduttiin sekä positiivisesti että negatiivisesti. Negatiivisuuteen vaikutti suuresti oppilaan pelko leimautumiseksi joutumisesta.

Haastattelija: Ootko sä tykännyt olla siellä erityisopettajan luona?

Oppilas: Musta se on kivaa kyllä. Enemmän sellaista rauhallista ja siellä on just enemmän niitä, joilla on haasteita kans siinä aineessa. Nii siellä saa tehdä rauhassa, eikä kukaan põlise.

Haastattelija: Mitä siellä erityisopella pitäis tehdä, että se olis kivempaa?

Oppilas: Ei oo mitään, mä en tykkää siitä tilanteesta ja sen just takia et se on just se niinko spesiaaliopettaja tai se erityisopettaja, ni mä en tykkää millään tavalla mennä sinne ja mä en millään tavalla haluis olla siellä.

Kolmen oppilaan kohdalla oli hyödynnetty sairaalakoulun konsultaatioapua tuen suunnittelussa. Myös viidellä kuudesta luokassa oli ylimääräinen aikuinen edistämistä oppilaiden oppimista ja luokanhallintaa. Yleensä ylimääräinen aikuinen oli auttamassa koko luokkaa, vaikka aikuinen olisi alun perin saatukin tutkittavan oppilaan diagnoosin takia.

Luokkaan tuli ylimääräinen aikuinen tukihenkilöksi pyörimään, ja enemmän hänestä oli hyötyä siinä, että hän piti ne diagnosoimattomat ADHD-ipanat kurissa, niin sitten oli kaikilla muillakin työrauha ja pysty sitten keskittymään enemmän siihen työilmapiiriin rakentamiseen ja semmoseen. Se on oikeestaan ainoa tuki mitä meil on sillai ollu. - Vanhempi

Vain yhdellä ylimääräinen aikuinen oli selkeästi pääasiassa tutkittavan oppilaan kanssa. Usein ylimääräinen aikuinen oli koulunkäynninohjaaja. Kolmen vanhemman vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että todellisuudessa ylimääräinen aikuinen saattoi olla kuka tahansa aikuinen, jolla ei välttämättä ollut kasvatustalon koulutusta, eikä myöskään tarvittavia tietoja ja taitoja toimia lasten kanssa. Neuropsykiatrisia häiriöitä omaavista oppilaista puhumattakaan. Neljän vanhem-

man ja yhden opettajan mukaan ylimääräisiin aikuisiin liittyvä suurin haaste oli lasten valikoi-
vuus. Tutkittavista oppilaista neljän oli haastavaa työskennellä kenenkään muun kuin tutun
opettajan kanssa, johon oli syntynyt pitkällä aikavälillä positiivinen ja luottamuksellinen
suhde.

Tämmönen ihminen, joka ei ollut minkäänlainen kasvatusihminen. Joku TE-
toimistosta laitetaan pyörimään kaikista haastavimman lapsen kanssa. Ja siellä oli
näitä kiinnipitotilanteita useita. Ja en tiedä mikä hänen koulutuksensa oli kiinnipi-
toteilanteisiin. Ja he oli usein siellä aulassa. Ja koska tää koulu oli aika edistykse-
llinen koulu, siellä aulassa saattoi olla muita oppilaita työskentelemässä. Niin siellä
oli sit muita tekemässä koulutöitä samalla, kun meidän poika oli kiinnipitotilan-
teessa. - Vanhempi

Neljälle kuudesta oppilaasta oli ainakin kokeiltu nystyrätyynyjä ja/tai kuulokkeita. Yksi opet-
taja kertoi kokeilleensa lisäksi muun muassa sermejä ja kuvia pulpetissa. Lisäksi etenkin opet-
tajat mainitsivat oppilaan rauhallisen istumapaikan merkityksestä oppilaan tukemisessa. Myös
kokeiden tekoon liittyi tukitoimia. Yksi opettajista toteutti oppilaan kokeet aina osissa, jotta
oppilas ei repisi koepaperia turhaututtuaan. Toinen taas antoi oppilaan täydentää suullisesti
koettaan kirjallisen osuuden jälkeen, jolloin oppilas sai yleensä korotettua arvosanaansa. Myös
työskentelyn tauottaminen esimerkiksi oman kirjan lukemisella mainittiin kahden tapauksen
kohdalla toimivaksi. Kahdella luokalla oli käytössä jonkinlainen palkitsemisjärjestelmä, jolla
pyrittiin motivoimaan oppilaita työskentelemään ja käyttäytymään toivotulla tavalla. Yksi opet-
tajista kuitenkin totesi tämänkaltaiset menetelmät haastaviksi, sillä yhdelle oppilaalle palkinto
saattoikin olla toiselle rangaistus. Palkinnot tulikin hänen mielestään mieltä tarkasti ja yksilöl-
lisesti.

Paljon on tukitoimia, jotka ei ole toimineet. Esimerkiksi kuvat pulpetissa, nystyrä-
tyyny tai sermi. Nyt meille ehdotettiin jotain luokan yhteistä palkintoa, jos käyttäy-
dytään hyvin. Mutta se on vaikeaa, koska yhdelle palkinto on toiselle rangaistus.
Mutta nyt meillä on sellaisia timantteja, joita saa hyvästä käytöksestä ja perjantaisin
voi aina ostaa niillä timanteilla jotain. Se on yhdelle toiselle erityisen tuen oppilaalle
toiminut jonkin verran. - Opettaja

Etenkin niillä oppilailla, jotka helposti ajautuivat välitunneilla erilaisiin riitatilanteisiin, oli
mahdollisuus jäädä välitunnilla sisälle. Yhdellä oppilaalla oli kyseinen erityislupa siitä syystä,
että välituntien melu ja epästrukturoitu ympäristö aiheuttivat voimakasta kuormitusta. Kuor-
mittumisen vuoksi kahdelta oppilaalta oli poistettu kokonaan ne oppitunnit, joihin liittyi muita
enemmän kuormittumista. Tällaisia oppitunteja olivat muun muassa liikuntatunnit sekä taito-
ja taideaineet. Kolmella oppilaalla oli käytössä lyhennetty koulupäivä, jolla tuettiin oppilaan

jaksamista ja palautumista kuormittumisherkkyyden vuoksi. Yhdellä opettajalla oli vanhemman mukaan ollut hyvin vanhankantainen tapa "tukea" oppilasta, joka ei jaksanut käyttäytyä oppitunneilla:

-- Se opettaja oli tosi vanhakantainen. Hän laitto usein esimerkiksi seisomaan nurkkaan tai laittoi luokasta pois, jos hän ei jaksanu keskittyä. - Vanhempi

Tukitoimien määrään ei yleisesti ottaen oltu kovin tyytyväisiä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki vanhemmat olivat sitä mieltä, että jossain vaiheessa oppilaan koulupolkuja tuki oli jäänyt riittämättömäksi. Tukea tulisi olla enemmän oppitunneilla. Tämä ennaltaehkäisisi vanhemman mukaan sitä, ettei kaikki tehtävät kasaantuisi kotiin. Opettajien, oppilaiden ja vanhempien vastauksista ilmeni, että tuen tarve saattoi vaihdella ajan ja tilanteiden muuttuessa. Suurin syy tuen tarpeen muutokseen oli toimivan lääkityksen aloittaminen, opettajan vaihtuminen, asioiden vaikeutuminen, oppilaan henkinen kypsyminen ja oppiminen sekä elämäntilanteiden muutokset, jotka kuormittivat lasta. Kahdella kuudesta oppilaasta tilanne oli selkeästi parempi kuin aikaisemmin. Sen sijaan kahdella tilanne oli huonontunut tai huononemaan päin. Yhdessä tapauksessa tuen määrään vaikutti vahvasti oppilaan oma kieltäytyminen ylimääräisestä tuesta.

Mieluummin liikaa tukea kuin liian vähän. Pienryhmään sellaiset, joilla on tarvetta. Meidän tapauksessa oli liian vähän, liian myöhään. - Vanhempi

Mä ymmärrän kaikki sen pointit, mitkä sillä on sen niinko metodeissa, mutta just se että, et sit jos on semmonen oppilas, joka ei niinko oo sillä samalla tasolla kun muut, ni siel on hirveen vaikeeta koko ajan ja sit tulee epäonnistumisii ja niinku pettymyksiä ja muuta, et tota hirveen paljon riippuu opettajasta. Että en oo kyllä ollu tyytyväinen tuen saantiin. - Vanhempi

Yksi opettaja nosti esille sen, että yksilöllinen huomioiminen ja tukitoimien toteuttaminen tuntui välillä henkisesti vaikealta, koska hän mielellään piti yllä omaa toivettaan ja odotustaan tietystä oppimistasosta.

Tietysti se tuntuu, kun joutuu sitä omaa tasoaan ja toivettaan siitä, miten opettaa ja miten lapset kehittyvät niin joutuu laskemaan ja hyväksyy sen, että hänen kohdallaan se on erilaista. - Opettaja

Yhtä lukuun ottamatta kaikki vanhemmat olivat sitä mieltä, että tukitoimien vaatiminen vaati heiltä vanhempana paljon. Suurin haaste tukitoimien vaatimiseen liittyi vanhempien tietämättömyyteen. Vanhemmat eivät joko tienneet eri tukimahdollisuuksista tai he eivät ymmärtäneet, kuinka paljon he voisivat koululta sellaisia vaatia. Tässäkin tilanteessa moni toivoi opettajien ottavan enemmän vastuuta tuen toteuttamisesta ja ideoinnista. Mielenkiintoista oli, että opettajat odottivat osittain samaa vanhemmilta, mutta myös muilta ammattialaisilta. Yksi opettajista

kertoi toivovansa joltain konkreettisempia neuvoja siitä, miten tuki ja kouluarki tiettyjen oppilaiden kanssa kannattaisi järjestää. Opettajat vaikuttivat olevan vastaanottavaisia vanhempien toiveille ja ideoille. Yksi vanhempi kertoi yhteistyökokemuksistaan sekä luokanopettajien että erityisopettajien kanssa. Hänen mukaansa häiriöistä lähtökohtaisesti vähemmän tietävät luokanopettajat olivat vastaanottavaisempia eri kokeiluihin kuin erityisopettajat. Vanhempi uskoi tämän johtuvan aiheeseen liittyvän itseluottamuksen määrän eroista.

Tää on vaatinut tosi paljon. Mun on pitänyt olla lääkäri, jotta mä voin kertoa mikä mun lasta vaivaa. Koska jos lääkärille menee ilman tarpeeksi tarkkaa oirelistaa, niin lääkäri sanoo vaan, että kattellaan. Mut oirelistan pohjalta sanon oman veikkaukseni ja lääkäri antaa sen sitten diagnoosiksi, minkä sanon. Eli käytännössä mä olen diagnosoinut poikani. Mä olen vaatinut ihan kaiken, mitä on tehty, kuten autismin kirjjon tutkimukset. Vammaistukeakaan en saanut, ennen kuin osasin itse sitä pyytää, koska kukaan ei ollut sanonut siitä. Myös koulun vaihdon olen vaatinut. Meidät haluttiin sysätä vain aggressiivisten lasten kouluun, koska se olis ollut koululle resurssien kannalta helpoin ratkaisu. Siinäkin kukaan ei kyllä ajatellut lapsen parasta. - Vanhempi

Kysyttäessä parhaasta mahdollisesti tuesta, vanhempien vastauksissa korostui yksilöllisyyden ja varhaisuuden huomioiminen. Toinen vahvasti vanhempien vastauksista noussut toive oli tunne- ja kaveritaitojen tukeminen ja harjoittelu, jotta jokainen luokassa oleva osaisi toimia empaattisesti muita kohtaan.

No just tää mun mielestä et niinku opettaja näkee nimenomaan lapsen vahvuudet ja kannustaa niitä ja keskustelee niistä, miten niitten kautta lapsen itsetuntoo voidaan kehittää parempaan suuntaan. - Vanhempi

Mutta se, että ymmärrettäis, että eri ihmiset on erilaisia ja niinku kannustettas sitä lasta ja nuorta siihen, että sullakin on lupa olla semmonen ku sä oot ja sitte myöski ohjattas siihen että mikä olis niinko sitä semmosta empaattista ja mukavaa käytöstä toisia kohtaan, koska se on kuitenkin näillä Aspergereilla vähän se haaste, että he eivät osaa lukee niitä tilanteita, ni sitte pitäs tehdä aika paljon sitä työtä, että opittaisiin lukemaan, just tunnekortteja ja kaikkia sellasia. Mitä ilmeet karkeesti tarkoittaa ja tällai. - Vanhempi

Kuudesta vanhemmasta viisi ja kolmesta opettajasta kaksi piti ylimääräistä aikuista tai vastavuoroisesti pienempiä ryhmäkokoja merkittävimpinä tukitoiminä. Tärkeänä pidettiin kuitenkin sitä, että aikuisilla olisi tarvittavaa ammattitaitoa. Myös kaksi oppilaista toivoi pienempää luokkaa, jotta melua olisi vähemmän ja opettaja voisi kohdistaa enemmän huomiota yksittäiseen oppilaaseen. Yksi vanhempi piti tärkeänä tukea oppilasta etenkin tehtävien teon aikana, sillä tehtävät kasautuivat helposti kotiin tehtäväksi.

Yksittäinen vanhemman tukeen liittyvä toive oli toiminnallisuuden ja opetuksen mielenkiintoisuuden lisääminen, jotta keskittymisvaikeuksia omaavilla oppilailla riittäisi motivaatio opetukseen. Myös yksi oppilaista kertoi olevansa motivoituneempi sellaisten oppiaineiden tunneilla, joissa ei istuta jatkuvasti paikallaan tekemässä itsenäisiä tehtäviä. Hän kertoi pitävänsä myös iPadilla tai puhelimella tehtävistä harjoituksista ja koki niihin keskittymisen helpommaksi. Yksi opettajista taas pohti koulussa työskentelevää tukihenkilöä, jonka puoleen oppilaiden olisi helppo kääntyä ilman pelkoa leimautumisesta erilaiseksi. Tukihenkilön tehtäviin ei kuuluisi opettaminen eikä arvioiminen, jolloin oppilaiden ja tukihenkilön väliseen vuorovaikutukseen ei heijastuisi auktoriteettierot yhtä voimakkaasti kuin opettajan tai koulunkäyntiohjaajien kanssa.

Semmonen, mitä ei ainakaan meidän koulussa ole, jotenkin jos sanois ni tukihenkilö. Ei opettaja eikä avustaja, vaan sellanen niinkun resurssi-ihminen, joka on siellä ja jonka luokse voi mennä ja jolta voi saada apua ja neuvoja. Että ei olis se sun opettaja, jonka tehtävä on opettaa ja sitte arvioida sinua ja olla auktoriteetti. Mä uskon, että se ois hyvä, että ihan vaan, jos on huono päivä, eikä jaksais tehdä, niin sitten vois tehdä jotain ihan muuta ihan hetken tukihenkilön kanssa, niin sitten vois tulla paremmalla mielellä luokkaan. - Opettaja

Neljä kuudesta vanhemmasta toivoi, että koulussa huomioitaisiin paremmin oppilaiden, kuormittumisherkkyys ja kuormittumista lisäävät tekijät. Käytännössä tämä tarkoittaisi ympäristön aistiärsykkeiden ja kuormittavien tilanteiden tarkastelua ja minimoimista kouluarjessa.

Sitä kuormittumisprofiilia pitäis opettajan ymmärtää, et mistä erilaiset lapset kuormittuu. - Vanhempi

Yksi vanhemmista totesi, että se, mikä kutakin oppilasta kuormittaa, on kovin yksilöllistä ja vaatii opettajalta lapsikohtaista pelisilmää ja tasapainottelua. Kaksi vanhempaa pohti etäkoulumahdollisuutta, sillä koronapandemian aikana etäkouluun joutuminen oli osoittautunut kahden tapauksen sosiaalisista tilanteista kuormittuville lapsille hyvin toimivaksi. Oppilaat olivat ensi kertaa pystyneet keskittymään täysillä pelkästään opiskeluun, kun muut asiat eivät vieneet energiaa.

Ja tota sitten keväällä, kun tuli kuudennella luokalla tuli korona, ni sehän oli ihan lottovoitto, kun ei tarvinnu mennä ihmisten kanssa, vaan sai keskittyä vaan niihin kouluaineisiin ja tehdä sen jutun, eikä tarvinnu kantaa sitä sosiaalista kuormaa siinä. Seiskalle meno jännitti jonkun verran, jos se onkin samanlaista kuraa ku ala-aste, mutta se oli yllättäen kiva luokanvalvoja ja luokkalaiset ja *lapsi* tykkäs siitä. - Vanhempi

Vaikka tapausten osapuolet olivat pääosin samoilla linjoilla tuen toteuttamisesta, oli ajatuksissa myös muutamia eroja. Yhden tapauksen vanhempi kuvasi sairaalakoulusta saatua konsultaatioapua todella hyödyllisenä. Tapauksen opettaja taas ei ollut vakuuttunut ulkopuolisesta avusta. Opettajan mukaan on kyllästyttävää, että ulkopuolinen henkilö tulee muutaman tunnin ajaksi tarkkailemaan oppituntia, ja antaa sitten sen perusteella neuvoja siihen, miten hänen tulisi toimia. Opettaja myös kertoi, että koki useiden neuvojen olleen itsestäänselvyksiä, ja olisi kaivannut enemmän jotakin konkreettista, joka olisi oikeasti helpottanut kouluarkea. Yksi vanhemmista kuvasi myös, kuinka opettaja ei ollut halunnut ottaa vastaan konsultaatioapua sairaalakoulusta.

Toivottiin sillon alkuun, kun kaikki otti takapakkia, että voisiko tuttu opettaja sairaalakoulusta tulla käymään, niin opettaja ei suostunut. Sitten kysyttiin, että saako hoitava sairaanhoitaja tulla käymään. Niin ei, ei käynyt sekään. Että aika sellainen tyrmäty on aina kaikki apu. - Vanhempi

Meillä oli itseasiassa tällä viikolla yksi palaveri ja yksi hoitaja sanoi, että näitä nepsy-lapsia ei voi oikein pakottaa. Että tarvitsisin sellaiset täsmälliset ohjeet, että miten toimia, kun tulee vähän ristiriitaisia neuvoja, että miten toimia. Eikä aina kaikilla hoitavillakaan tahoilla ole osaamista ja ymmärrystä siitä, minkälainen se tilanne oikeasti on. - Opettaja

Toisessa tapauksessa taas oli eri osapuolten kesken erimielisyyttä erityisopettajalla käymisen hyödyllisyydestä. Vanhempi mainitsi, että erityisopettajalla käynnit olivat tärkeitä ja niitä voisi olla enemmän. Myös opettaja piti niitä hyödyllisenä. Oppilas itse kuitenkin oli sitä mieltä, ettei erityisopettajalla käymisestä ole mitään hyötyä ja omien sanojensa mukaan hän ainoastaan pellelee tunneilla.

Yhdessä tapauksessa opettajalla ja vanhemmalla oli erilainen käsitys siitä, kuinka paljon oppilaaseen kohdistetaan tukea ja huomiota työskentelyn aikana. Vanhempi kuvasi, ettei opettajalla ole aikaa puuttua hänen lapsensa toimintaan lähes ollenkaan. Opettaja itse taas mainitsi, että kohtaa oppilasta enemmän kuin muita oppilaita, jotka esimerkiksi suoriutuvat paljolti itsenäisesti. Opettajan mukaan esimerkiksi tehtävän aloittaminen vaatii aina hänen läsnäoloaan.

Mä meen aina hänen luokseen. Kun hän tulee, hän istuu, eikä ota oma-aloitteisesti mitään kirjaa tai mitään esille eikä ryhdy mihinkään oma-aloitteisesti. Niin mä menen aina hänen luokseen ja annan niitä tehtäviä. Mutta, kun mulla on tämmösiä oppilaita, jotka juoksentelee ja häiritsee siellä niin kyllä siinä aika riittämätön olo usein tulee, kun hän on siellä hiljaa ja sitten tuntuu, jos on näitä muita hankalia, että ei ehdi hänen luokseen tarpeeksi. Mutta kyllä hän silti saa enemmän aikaa kuin vaikka joku sellainen tyttö, joka siellä työskentelee oma-aloitteisesti. - Opettaja

Toinen tapauksen vanhemman ja opettajan välinen erimielisyys liittyi oppilaan jatkuvaan valvontaan. Yhdessä tapauksessa opettajan mukaan oppilaalla oli ollut koko ajan jatkuva valvonta koulussa. Tämä ei kuitenkaan vanhemman mukaan pitänyt lainkaan paikkaansa, vaikka heille oli niin sanottu koulusta. Vanhemman mukaan valvova ohjaaja ei ollut kuitenkaan käytännössä ollut koulussa lainkaan oppilaan kanssa. Vanhemman mukaan oli myös omituista, että tällä ohjaajalla ei ollut minkäänlaista kasvatusalan kokemusta. Lisäksi opettaja mukaan koulun tuki oli ollut massiivista, kun taas vanhemman mukaan tuki ei ollut riittävää.

7.6 Inklusio – kaunis ajatus ei riitä, vaatii tekoja ja osaamista

Haastatteluissa keskustelut inklusiosta liittyivät mielipiteeseen inklusiosta sekä käytännössä ilmeneviin tekijöihin, jotka olivat haastateltavien mukaan seurausta inklusiivisista käytänteistä. Käytännön tekijöistä ylitse muiden nousi opettajien tietojen ja taitojen puute nepsy-oppilasta opettaessa ja kohdatessa sekä nepsy-oppilaiden aiempaa suuremmasta määrästä johtuva opettajan kuormittuminen.

Opettajat olivat samoilla linjoilla toimivan inklusion toteuttamisesta: inklusio on hyvä asia, jos vain resursseja sen toteuttamiseen on tarpeeksi. Yksi opettajista mainitsi, että inklusiota toteutetaan tällä hetkellä liian pienillä resursseilla. Tämän seurauksena paitsi erityispiirteisen oppilaan, myöskään luokan muiden oppilaiden etu ei useinkaan toteudu.

Mä vähän koen, että näiden "tavallisten" oppilaiden edut ei toteudu. -- Se on ihan kaunis ajatus silloin, kun toteutuu ja on riittävät resurssit, niin se on ihan hyvä. Se on jännä, että jos lapsella on joku fyysinen vamma, niin silloin tuntuu, että saa sitä resurssia ja tukea. Mutta sitten, jos on tämmösti aggressiivisuutta tai levottomuutta, mikä voi olla todella häiritsevää luokassa, kun muut tekee hommia, niin ne on kyllä aika haastavia siellä. Että en mä ihan kauheen innoissani tästä inklusiosta ole näillä resursseilla. - Opettaja

Myös toinen opettaja mainitsi olevansa inklusion kannalla, jos ryhmä on riittävän kokoinen ja jos luokanopettajalla on myös ohjaajan, erityisopettajan sekä moniammatillisen ryhmän tuki.

Tänään, kun mulla oli erityisopettaja ja ohjaaja molemmat käytössä niin kaikki sujui todella kivasti. Tarvis enemmän aikuisia kyllä, mutta eihän yleisopetuksen luokassa ole sellaista tilannetta. Että se täytyy vaan hyväksyä ja tehdä parhaansa - Opettaja

Sama opettaja nosti esille myös inklusion mukana tulevia positiivisia näkökulmia. Hän kertoi, kuinka yleisopetuksen luokalla oppilaat saavat oppia toisiltaan positiivisesta käyttäytymisestä ja reagoimisesta. Hänen mielestään oppilaan haasteet eivät saa kuitenkaan olla liian suuria ja

ylitsepäsemättömiä oppilaan käydessä yleisopetuksen luokkaa. Molempien opettajien mukaan nepsy-oppilaita tuntui olevan luokalla nykyään enemmän kuin aiemmin heidän urallaan.

Kyllähän sitä tietoa niinku aina saa selvittämällä ja näin, mutta tuntuu turhauttavalta, kun on monia palavereja, missä on näitä monialaisia ihmisiä. Mutta niillä on usein ne samat ideat, että otetaan leimat käyttöön tai kuvia pulpetin kanteen. Että kyllä ne aina niinkun tietää, mutta ne ei välttämättä sitten tommosessa isossa luokkatilanteessa kauheen hyvin toimi. Tuntuu, että kun kysyy jotain konkreettista neuvoa, niin niillä ei välttämättä oo sellasta. Oon monesti laittanut oppilashuoltoonkin viestiä, että tarviin jotain konkreettista apua. Että kyllä siinä loppujen lopuksi on aika yksin. - Opettaja

Lasten haastatteluissa kävi ilmi, ettei lasten unelmaluokka aina noudattanutkaan inklusiivisen käsityksen mukaista luokkaa. Unelmaluokkaa kuvailtiinkin monella eri tavalla. Yksi oppilaista toivoi aivan tavallista luokkaa, jossa ei olisi tylsää. Oppilaan mielestä tylsyyden estämiseksi luokalla tulisi jatkuvasti tapahtua jotain mielenkiintoista. Kolme oppilaista mainitsi unelmaluokalleen pienemmän luokkakoon sekä rauhallisen ja meluttoman ympäristön. Kahdelle oppilaalle oli kuitenkin selvää, että he halusivat olla yleisopetuksen luokassa. Toinen piti jo pelkäänsä erityisopettajalla satunnaisesti käymistä epämiellyttävänä. Vanhemman ja opettajan mukaan kieltäytyminen johtui siitä, ettei oppilas halunnut erottua muusta luokasta.

Aiemmin mainitun haasteisiin puuttumattomuuden nähtiin olevan seurausta paitsi kiinnostuksen ja motivaation puutteesta myös inklusiivisuuden toteuttamiseen liittyvistä haasteista, kuten resurssien, ajan ja tiedon puutteellisuudesta. Monen oppilaan ensimmäisten luokkien aikaisella opettajalla ei vanhempien mukaan ollut tarpeeksi tietoa neuropsykiatrisista häiriöistä tai muuten tarvittavaa osaamista. Viestinnän ja informaation puutteen kokeneet vanhemmat olivat harmissaan siitä, että asioista ei kerrottu tai niihin ei puututtu juuri 1.–2. luokan aikana, jolloin olisi tärkeää saavuttaa useita taitoja, jotka ovat myöhemmässä vaiheessa välttämättömiä osata. Vanhemmat kertoivatkin, että paitsi he, myös oppilas itse oli huomannut jääneensä jälkeen monessa sellaisessa taidossa, jotka olisi pitänyt oppia ensimmäisellä luokalla. Asioihin puuttumattomuuden ja oppilaan tarvitseman tuen laiminlyömisestä seurauksena oppilaalla ei riittänyt omat resurssit ja voimavarat muuhun kuin päivästä selviytymiseen. Osa vanhemmista kertoikin, että oppilas oli suorastaan uupunut ensimmäisten kouluvuosien jälkeen ja joutunut henkisen pahoinvoinnin vuoksi sairaalaan. Uupumuksen seuraukset ja vaikutukset näkyvät vanhempien mukaan lapsessa edelleen, vaikka tapahtumasta olisi jo vuosia. Kyseiset vanhemmat sanoivat olevansa pettyneitä sekä kouluun että itseensä. Heidän mielestään on vaikeaa ymmärtää, miksi kukaan ei ole nähnyt oppilasta, joka on ollut sairaalakoulua vaativassa kunnossa.

Sanotaanko, että kyllä sen huomaa, että sitä tietämystä ei ole. Ja siellä on ne stereotyyppiset käsitykset asioista. Ekassa luokassa ihan tavallisella luokalla meillä oli hyvä yhteistyö, mutta oon todella iloinen siitä, että naapuriluokan opettaja tuli sanomaan, että he ei pärjää enää. Mä luotin koko ajan, että koska meillä oli niin hyvä yhteistyö, niin hän tulis sanomaan, jos ei pärjää. Mun olis ollut paljon helpompi vaatia asioita aikasemmin. - Vanhempi

Kaksi vanhempaa totesivat kuitenkin, ettei luokanopettajalta voikaan olettaa tietoa tai syvällisempää ymmärrystä siitä, miksi oppilas käyttäytyy niin kuin käyttäytyy, koska luokanopettajalla ei ole samanlaista koulutusta kohdata erityisiä oppilaita kuin esimerkiksi erityisopettajalla. Vastauksissa oli hajontaa kysyttäessä opettajan tietojen ja taitojen riittävydestä oppilaan kohtaamiseen liittyen. Kahden vanhemman mukaan opettajan tiedot ja taidot olivat riittävät, kun taas neljän mielestä niissä oli selkeitä puutteita. Kuitenkin kaikki vanhemmat olivat sitä mieltä, että kouluissa yleisesti tiedetään häiriöistä liian vähän ja liian pintapuolisesti. Vanhempien vastauksissa tuli myös useaan otteeseen esille se, että puutteellisen tiedon vuoksi vanhemman oli tarvinnut toimia ”tulkkina” oppilaan ja opettajan välillä. Kahden vanhemman haastattelussa nousi esille myös se, että opettajan tai koulun muun henkilökunnan käsitykset neuropsykiatriasta häiriöstä ja niiden tukikeinoista olivat todella stereotyyppisiä. Yksi vanhempi mainitsi myös, että opettajat saattavat herkästi ajatella että ”nuo ADHD-lapset” ja niputtaa kaikki saman diagnoosin saaneet oppilaat samaan kategoriaan. Kun opettajan käsitys häiriöstä ei vastannut tapaa, jolla se oppilaassa näkyi, oli opettajan vaikea suhtautua siihen. Yksi vanhemmista vastasi seuraavasti, kun kysyttiin, onko hänen mielestään opettajilla tarpeeksi tietoa diagnooseista:

Jos puhutaan ihan vaan luokanopettajista niin ei tiedä tarpeeksi. Tai ei ole sitä niinku kokemusta tai sellasta syvällistä ymmärrystä, enkä voi tietenkään olettaa. Että ymmärrettäis miksi se lapsi käyttäytyy niin. - Vanhempi

Vanhempi korosti myös sitä, että pelkkä lääkitys ei esimerkiksi juuri ADHD:n kohdalla auta, vaan opettajalta tarvitaan myös taitoa ja ymmärrystä häiriöstä ja oppilaan kohtaamisesta. Toisessa vanhemman haastattelussa taas tuli esille, että opettaja oli kiinnittänyt oppilaan häiriön diagnoosiprosessiin liittyvissä kyselyissä ja lomakkeissa aivan eri asioihin huomiota kuin vanhemmat ja erityisopettaja.

Opettajien ajatukset vaihtelivat jonkin verran keskenään kysyttäessä heidän omia ajatuksia tietojensa ja taitojensa riittävydestä. Kahden opettajan mielestä tiedot ja taidot riittivät hyvin, kun taas yksi koki selkeästi ne riittämättömiksi ja toivoi saavansa enemmän konkreettisia neuvoja.

Kyllähän sitä tietoa niinku aina saa selvittämällä ja näin, mutta tuntuu turhauttavalta, kun on monia palavereja, missä on näitä monialaisia ihmisiä. Mutta niillä on usein ne samat ideat, että otetaan leimat käyttöön tai kuvia pulpetin kanteen. Että kyllä ne aina niinkun tietää, mutta ne ei välttämättä sitten tommosessa isossa luokatilanteessa kauheen hyvin toimi. Tuntuu, että kun kysyy jotain konkreettista neuvoa, niin niillä ei välttämättä oo sellasta. Oon monesti laittanut oppilashuoltoonkin viestiä, että tarviin jotain konkreettista apua. Että kyllä siinä loppujen lopuksi on aika yksin. - Opettaja

Opettajien vastauksissa korostui, että kaikki tieto ja taito eri neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyen oli itse opittua, eikä opettajankoulutuksesta ollut saanut juuri minkäänlaista tietoa neuropsykiatrisista häiriöistä niiden konkreettisesta kohtaamisesta ja opettamisesta puhumattakaan. Oppiminen oli tapahtunut pääosin aiempien kokemusten tai kollegoilta saatujen vinkkien kautta. Yksi opettajista kertoi myös itse lukeneensa ja opiskelleensa sekä käyneensä kursseja aiheeseen liittyen.

Meillä on erityisopettajia ja erityisluokanopettajia koulussa, ja sitten toisilta opettajilta, joilla on ollut diagnoosilapsia, että just heiltä voi saada niitä keinoja. - Opettaja

Inklusiiviset käytännöt ja oppilaiden haasteiden määrän kasvaminen aiheuttivat opettajissa monenlaisia tunteita. Yksi opettajista kuvaili haastattelussa omia epäonnistumisen kokemuksiaan, jos hän ei olekaan onnistunut luomaan turvallista ja hyvää oloa kaikille koulussa. Toinen taas oli huolissaan oppilaiden turvallisuuden takaamisesta, kun luokassa tapahtuu jatkuvasti opettajan kuvauksen mukaan ”sitä ja tätä”. Hänen mukaansa on paljon levottomuutta ja aggressiivisuutta, johon ei pystytä tarjoamaan tarpeeksi tukea.

Se on aika vaikeeta, kun tulee viestiä näiltä muilta vanhemmilta, että miten sä nyt turvaat ja takaat niiden turvallisuuden, kun tapahtuu sitä ja tätä. - Opettaja

Yhä enemmän lapsilla on heidän omat vaikeudet ja haasteet ja he vaativat ihan eri tavalla ohjausta. Että jos on monta, jota pitää ottaa huomioon ja joilla on erityiset jutut menossa, ni kyllä se vaatii opettajalta tosi paljon. Varsinkin jos on iso ryhmä, eikä tosiaan avustajaa auttamassa niin kyllä se verottaa. Varsinkin nämä kaikki selvittelyt muiden oppilaiden, vanhempien ja opettajien kanssa. Kun haluis, että kaikki oppilaat on turvallisesti koulussa ja heillä on hyvä olla, ja sitten tuntuu jotenkin epäonnistuneelta, jos sattuu jotain. Sitä kyllä ottaa paljon itseensä ja kantaa paljon. Ottaa omille harteilleen vähän liikaakin. - Opettaja

Opettajat nostivat myös esille vaatimusten lisääntymisen myötä kasvaneen kuormituksen. Kaksi opettajaa myönsi, että neuropsykiatrisia häiriöitä omaavien ja muita tukea vaativien oppilaiden läsnäolo luokalla on lisännyt työn kuormitusta. Näistä toisen opettajan mukaan työ

tuntui tämän vuoksi usein sinnittelyltä ja uuvuttavalta. Yksi haastattelussa mukana ollut opettaja kertoi usein pohtineensa, että tämänhetkinen työ ei ollut sitä, mihin hän oli aikoinaan kouluttautunut, sillä hän koki usein joutuvansa olemaan myös erityisopettajan roolissa.

Kyllähän se on kuormittanut. Olen aika uupunut näin loppukeväästä ja lasken päiviä kesälomaan. Että usein se on sellaista sinnittelyä. Ja oon väsynyt. Tää vuosi on ollut nyt liian uuvuttava. -Opettaja

Mä olen nyt ajatellut, kun on ollut aika haastava porukka, että tää ei ihan oo sitä työtä, mihin mä oon valmistunut. Kun mä en ole erityisopettaja. -Opettaja

Tapausten sisäisten ajatusten näkökulmasta tarkasteltuna kahdessa tapauksessa vanhempien ja opettajien näkemykset olivat tietojen ja taitojen riittävyyden näkökulmasta samansuuntaisia sekä niissä tilanteissa, kun tietotaitoa oli riittävästi, että silloin, kun niissä oli selkeitä puutteita. Toisessa tapauksessa sekä opettaja itse että vanhempi olivat sitä mieltä, ettei opettajalla ole aina tarpeeksi tietoa häiriöistä. Toisaalta molempien osapuolten vastauksista nousi esille myös armollisuus ja ymmärrys opettajan työtä kohtaan, sillä molemmat totesivat, ettei luokanopettajan työn alkuperäisen tarkoituksen mukaan edes kuulu ymmärtää täysin kaikkia häiriöitä. Yhdessä tapauksessa opettajan ja vanhemman vastaukset olivat ristiriidassa keskenään. Opettaja kertoi pärjänneensä aina oppilaan kanssa ja omaavansa tarvittavat tiedot ja taidot, kun taas vanhempi koki, ettei näin ollut. Vanhempi kertoi, että aikoinaan oli ollut useita tilanteita, joissa opettaja uskotteli, että kaikki sujuisi, vaikka näin ei todellisuudessa ollutkaan. Voidaankin pohtia, tarkoittavatko opettajat ja vanhemmat eri asioita puhuessaan asioiden sujumisesta koulussa.

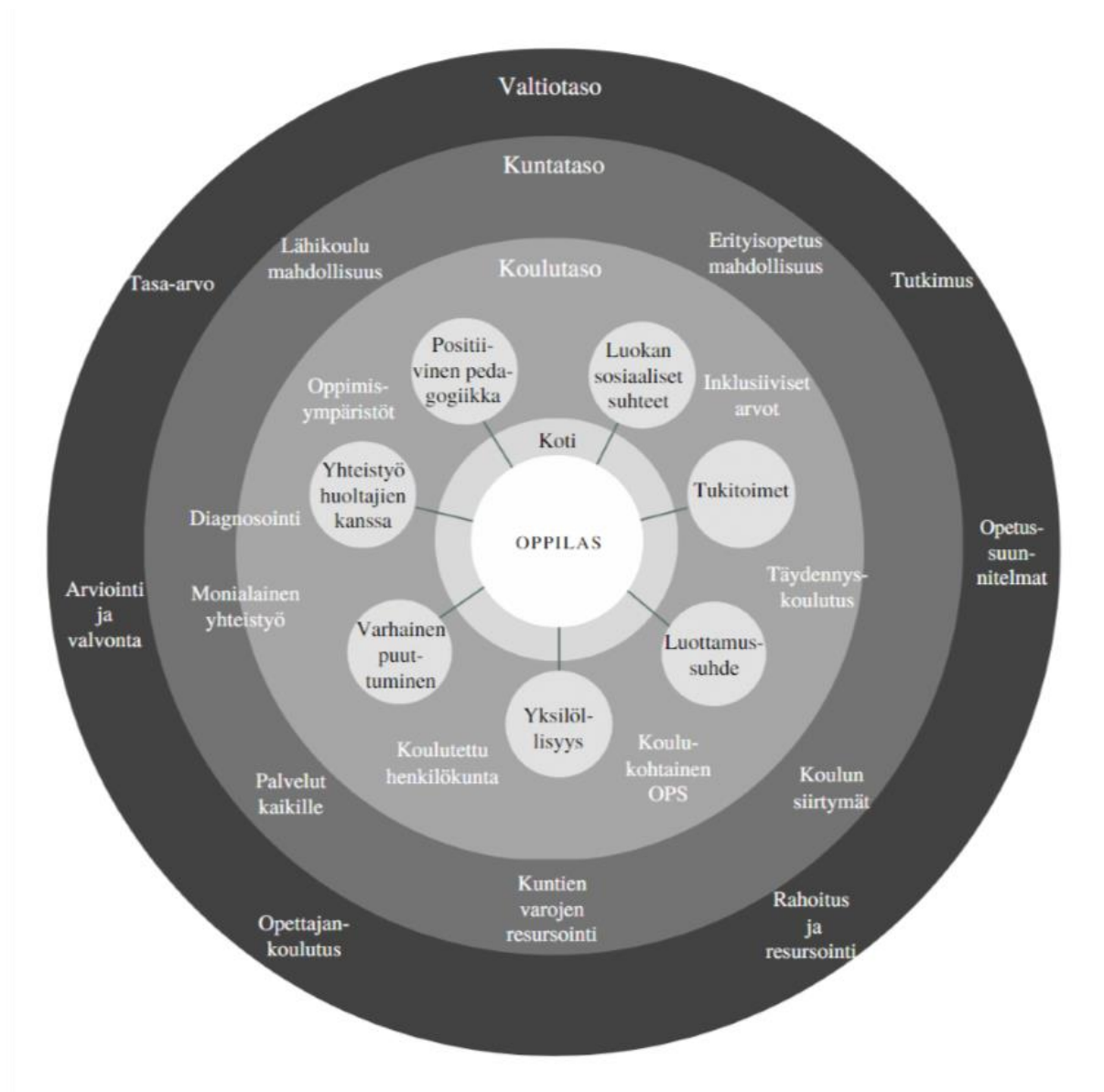
Suhtautuminen pienryhmiin oli tapausten sisällä vaihtelevaa. Kahdessa tapauksessa suhtautuminen oli osapuolten kesken linjassa keskenään ja tapauksen osapuolet pitivät yleisopetuksen luokkaa oppilaalle parhaana vaihtoehtona. Muissa tapauksissa oli enemmän hajontaa: Yhdessä oppilaan haastattelussa kävi ilmi, että oppilas olisi halunnut pienemmälle luokalle, jossa olisi vähän oppilaita ja paljon tilaa. Oppilas kertoi, että haluaisi luokallaan olevan noin kymmenen oppilasta. Samassa tapauksessa vanhempi oli kuitenkin sitä mieltä, että nykyinen yleisopetuksen luokka on lapselle paras vaihtoehto. Opettaja taas toi esille, että on hieman kyllästynyt siihen, miten inklusiota toteutetaan hänen mielestään liian pienillä resursseilla. Neljännessä tapauksessa vanhempi oli vahvasti pienryhmien kannalla, kun taas opettaja kannatti inklusiivista luokkaa.

Sitten on välillä sellasiakin tilanteita, että jos jollekin oppilaalle haetaan erityisluokkapaikkaa niin sitten kun vanhemmat ei halua, niin sitten, sitten ei. -Opettaja

Muutaman tapauksen luokanopettajat eivät osallistuneet tutkimukseen. Yhden kohdalla vanhempi oli tuonut esille, kuinka heikosti opettaja oli tiennyt häiriöstä ja miten asiaan puuttuminen jäi vähäiseksi. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna onkin oleellista miettiä, viestittääkö opettajan osallistumatta jättäminen jotain hänen tiedoistaan ja taidoistaan aihepiiriä kohtaan.

8 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella kolmen eri osapuolen näkemyksiä nepsy-lapsen kouluarjesta. Pyrkimyksenä oli tutkia oppilaan vanhemman ja luokanopettajan kokemuksia oppilaan diagnosointiprosessista sekä vanhemman ja luokanopettajan välisestä yhteydenpidosta. Lisäksi tutkittiin oppilaan, hänen vanhempansa ja luokanopettajansa ajatuksia ja kokemuksia oppilaan erityispiirteistä, oppilaan kohtaamisesta, tuen toteutumista ja inklusiosta. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systeemitteorian näkökulmasta pohdinnassa tarkastellaan eri ekosysteemien tekijöitä ja toimijoita suhteessa tutkimuksen keskiössä olevaan nepsy-oppilaaseen. Alla oleva kuvio 3 täydentää aiemmin esiteltyä kuviota 1 koostaen siinä tutkimuksen merkittävimpiä tuloksia samalla hyödyntäen myös inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimallia (2017) Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaan koulunkäyntiin, hyvinvointiin ja toimintakykyyn vaikuttavia tekijöitä on useita ja suurin osa näistä tekijöistä sijoittuu luokkahuonetasolle. Luokkahuonetekijöiden suurta vaikutusta kuvataan kuviossa 3 luokkahuonetekijöistä oppilaaseen kohdistuvina nuolina. Luokkahuonetekijöiden merkittävyyden takia koululla ja luokanopettajalla on keskeinen asema oppilaan hyvinvoinnin lujittajana. Tämä asema voidaan tutkimusten mukaan nähdä myös koulun mahdollisuutena kehittää oppilaiden hyvinvointia tukevia tekijöitä ja palveluita (Lantela & Lakkala 2020, 126). Tutkimuksen pohdinnassa näkökulma suuntautuukin kohti muutosta: Minkälaisin huomioin ja teoin nepsy-oppilaan hyvinvointia ja toimintakykyä kouluarjessa pystytään lisäämään?



Kuvio 3. Kouluarkeen vaikuttavat tekijät eri ekosysteemitasolla (Brofenbenner 1979; Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017 mukaan)

Inklusio oli yksi tutkimuksen pääteemoista. Se on kuitenkin teemana ja ilmiönä muita pääteemoja laajempi ja toimi muiden teemojen taustalla ikään kuin kontekstina tai taustailmiönä, johon muut teemat sijoittuvat. Tästä syystä inklusiota tarkasteltiin tutkimuksessa luokkahuone-tason lisäksi myös koulu-, kunta- ja valtiotasolla. Lakkalan ja Kyrö-Ämmälän (2018) tutkimuksen mukaan inklusiivista kasvatusta ei toteuteta ylempien tasojen päätösten ja normien perusteella, vaan keskiössä ovat opettajat, jotka tukevat oppilaan yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tarpeita. Tästä syystä on ymmärtävää, että vastaukset liittyivät pääosin seuraavaksi esitettyihin luokkatason tekijöihin.

8.1 Nepsy-oppilaan kouluarjen merkittävimmät tekijät tapahtuvat luokkahuoneessa

8.1.1 Diagnosointiprosessi

Tutkimuksessa nousi esille, että vanhemmat odottivat diagnoosiprosessin lähtevän liikkeelle luokanopettajan tai koulun muun henkilökunnan toimesta. Vanhemmat perustelivat tätä sillä, että opettajilla olisi enemmän vertailupohjaa, jonka avulla he pystyisivät erottamaan poikkeavasti käyttäytyvän oppilaan muiden oppilaiden joukosta. Vanhempien odotus on ymmärrettävä, sillä opettajalta ja koululta saatavaa tietoa pidetään tutkimusten mukaan merkityksellisenä häiriöiden tunnistamisessa (Parikka ym. 2017, 23; Sandberg 2021, 11). Etenkin luokanopettajat ovat yleensä niitä, jotka havaitsevat esimerkiksi ADHD:n oppilaan käyttäytymisessä (Galanis, Tsakalaki, Papa & Fragkou 2021, 9).

Valitettavasti vanhempien odotukset eivät aina toteutuneet ja lähes kaikki vanhemmat olivat joskus kokeneet opettajan jättäneen heidät täyteen tietämättömyyteen lapsen todellisesta tilanteesta. Myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että opettajilla ei välttämättä ole kykyä tunnistaa oppilaan vaikeuksia varhaisessa vaiheessa ja puuttua niihin rakentavasti (Lantela & Lakkala 2020, 128). Puuttumattomuus oli tapahtunut useimmiten alakoulun ensimmäisillä luokilla, jolloin vanhemmille ei itsellekään ollut vielä tiedossa oppilaan diagnoosia. Vanhemmat pitivät puuttumattomuuden syinä opettajan omaa välinpitämättömyyttä, kiirettä, resurssien puutetta sekä yksinkertaisesti sitä, ettei oppilas ollut vaikuttanut opettajan silmiin poikkeavalta. Aiempien tutkimusten mukaan taustalla saattaa olla myös opettajan haluttomuus loukata tai tuottaa pettymystä vanhemmalle. Huolen esille tuominen tarkoittaisi myös sitä, että opettaja joutuu myöntämään itselleen ja muille, ettei hänen omat toimintamahdollisuutensa enää riitä. (Eriksson & Arnkil, 2012, 1.) Oli syy mikä tahansa, vaikutti puuttumattomuus oppilaan diagnoosin viivästymiseen ja riittävän tuen puutteeseen, mikä oli ajanut useat oppilaat hyvin huonoon psyykkiseen kuntoon. Onkin tyypillistä, että lapsen oireilu ja kouluarjen haasteet saattavat kärjistyä pisteeseen, jossa joudutaan miettimään, mikä on lapsen toimintakyky käydä koulua (Parikka ym. 2017, 21). Ristiriita olikin siinä, että diagnoosin saaminen olisi vaatinut koululta puuttumista, mutta koulu tuntui puuttuvan asiaan kunnolla vasta diagnoosin saamisen jälkeen.

Haastattelujen myötä selvisi, että diagnosointiprosessi on usein hidas ja viivästynyt. Vanhempien mukaan koulu ei vaikuttanut ymmärtävän omaa rooliaan diagnoosiprosessin käynnistä-

jänä. Vastuuseen liittyvien epäselkeyksien lisäksi diagnoosia haastavat entisestään erityispiirteiden monimuotoiset ilmenemismuodot. Vastauksissa kävi ilmi, että tietyn neuropsykiatrisen häiriön erityispiirteet saattoivat olla niin voimakkaita, että ne peittosivat alleen muiden häiriöiden piirteitä, jolloin todellinen diagnoosi saattoi vääristyä. Merkillepantavaa on myös se, että tutkimuksen kaikki oppilaat olivat poikia. Tämä johtuu luultavimmin siitä, että useimmat neuropsykiatriset häiriöt tunnistetaan tutkimusten mukaan useammin pojilla kuin tytöillä (Fombonne 2009; Lampi & ym. 2011; Scharf & ym. 2015). Tyttöjen ADHD:sta tiedetään selkeästi vähemmän, koska tutkimukset painottuvat ADHD-pojista saatuun informaatioon (Dupuy ym. 2014; Hasson & Fine, 2012; Joelsson ym. 2016, 574). Kuten tutkimuksen kahdella oppilaallaakin, saattaa tyttöjen lisäksi myös sisäänpäin suuntautuneilla ja lieväoireisilla oppilailla diagnoosi viivästyä tai jäädä kokonaan saamatta (Sandberg 2018, 96). Koska luokanopettajalla on usein suuri merkitys diagnoosiprosessin käynnistäjänä, tulisi hänen kiinnittää enemmän huomiota myös luokassa hiljaisesti työskentelevien oppilaiden haasteisiin.

8.1.2 Yhteistyö

Vanhemmat nostivat esille viestittelyn ja yhteydenpidon merkityksen. He toivoivatkin, että koulusta oltaisiin aktiivisemmin ja herkemmin yhteydessä etenkin silloin, kun ilmenee oppilaaseen liittyviä haasteita. Vanhempien mukaan varhainen ilmoittaminen vähentäisi väärinymmärrysten riskiä ja loisi tunteen siitä, että lapsesta välitetään ja kannetaan huolta koulussa. Tämä on linjassa aiempiin tutkimuksiin, joiden mukaan huoltajien vaatimukset koulun tiedottamisesta ja toiminnasta ovat kasvaneet. Huoltajat haluavat nykyään yhä enemmän ja nopeammin tietoa kaikesta lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista. (Latvala 2006, 16.) Opettajat taas kokivat, että vanhemmat viestittivät oppilaaseen liittyvää tietoa sopivan aktiivisesti.

Suurimmaksi osaksi sekä vanhemmilla että opettajilla oli hyviä kokemuksia yhteistyöstä. Molemmat osapuolet olivat samaa mieltä siitä, että toimivan yhteistyön aikana ilmapiiri on positiivinen ja molemmat osapuolet huomioonottava. Myös perusopetuksen laatukriteereissä korostetaan kodin ja koulun välisen yhteistyön positiivista ja keskustelevaa ilmapiiriä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020, 49). Myönteiseen yhteydenpitoon keskittyminen auttaa myös vanhemman ja opettajan välisen luottamussuhteen rakentumisessa (Latvala 2016).

Vastauksissa oli ristiriitaa aloitteellisuuden suhteen, sillä sekä opettajat että vanhemmat odottivat saavansa konkreettisia ideoita yhteydenpidon aikana. Kaikkien kannalta olisikin hyvä, jos sekä vanhemmat että opettajat uskaltaisivat tuoda esille omia ideoitaan. Näkemysten kuuleminen ja niistä keskusteleminen on tärkeää, sillä vanhemmalla ja opettajalla on molemmilla paljon

tärkeää lapsen liittyvää tietoa, eikä vanhempien näkemys ja opettajien pedagoginen ammattitaito ole koskaan toisiaan poissulkevia asioita (Parikka 2017, 100). Keskustelevassa ja onnistuneesti rakennetussa luottamussuhteessa myös kielteisistä tai vaikeista asioista puhuminen on mahdollista (Robinson & Fine, 1994). Kuten haastatteluissakin nousi esille, tärkeintä on pitää mielessä yhteistyön päämäärä, eli lapsen kannalta paras ratkaisu.

Yhteydenpito tapahtui haastattelujen perusteella pääasiassa Wilman kautta, vaikka etenkin kiireellisissä asioissa useampi haastateltava kertoi pitävänsä yhteyttä myös puhelimitse. Tämä ei ollut yllättävää, sillä Wilma on koko Suomen suosituin opetuksen- ja kasvatuksen työkalu (Suomen vanhempainliitto 2018, 33). Haastattelujen perusteella Wilma-viestit lisäävät väärinymmärryksen riskiä, eikä Wilma saisi kokonaan korvata esimerkiksi puhelimesta tai kasvokkaista tapaamista. Myös tutkimusten mukaan viestit Wilmassa ovat usein lähetetty kiireessä, ja osapuolet saattavat herkästi ymmärtää toistensa tarkoituksiperät väärin (Cantell 2011, 264). Olisikin tärkeää panostaa yhteydenpitokeinoihin, joissa asioista voidaan puhua sujuvasti, kiireettömästi sekä toista kuunnellen ja ymmärtäen. Samalla minimoidaan myös väärinymmärrysten riski.

Muutama vanhempi mainitsi negatiivisten tuntimerkintöjen vaikuttavan välillä siltä, kuin opettaja yrittäisi vihjata, että kotona olisi syytä hoitaa joitakin asioita paremmin. Vanhemmat pitivätkin tärkeänä sitä, että yhteydenpitoon ei liittyisi toisen syyllistämistä. Onkin tyypillistä, että neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden vanhemmat kokevat syyllisyyden ja riittämättömyyden tunteita (Nepsylapsi ja vanhempien tunteet 2021). Nykypäivänä korostetun perhelähtöisen yhteistyön näkökulmasta perhe tulisi nähdä täysivaltaisena kumppanina ammattilaisten rinnalla (Määttä 2010, 170; Sipari 2008. 15–19). Syyllistämiseen liittyvät kokemukset eivät Rantalan (2002) tutkimuksen mukaan kuulu perhelähtöiseen toimintaan, jonka yhtenä ulottuvuutena voidaan pitää perheen asiantuntijuuden kunnioittamista. Toisaalta voidaan miettiä, voiko aidon syyllistämisen sijaan taustalla olla myös Wilman aiheuttama väärinymmärrys tai opettajan huolimattomasti kirjoitettu viesti.

Useassa vanhemman haastattelussa nousi esille se, että kouluun liittyvien haasteiden sekä sieltä tulleiden jatkuvien negatiivisten huomautusten vuoksi oppilaiden itsetunto oli hyvin heikko. Vuorovaikutuksen yksi haasteista onkin se, että se usein keskittyy oppilaan vaikeuksien ja ikävien sattumusten ympärille (Leskisenoja 2017, 84). Negatiivisiin tuntimerkintöihin ja haasteista raportointiin liittyvät ongelmat on todettu myös tutkimuksissa. Lukuvuosien 2014–2015 Wilmaa koskevien aineistojen pohjalta tehtyjen tutkimusten mukaan negatiiviset tuntimerkin-

jakautuvat hyvin epätasaisesti: niitä saivat todennäköisemmin sekä pojat että tehostetun tai erityisen tuen oppilaat ja ne vaikuttivat heikentävästi oppilaan itsetuntoon (Oinas, Vainikainen & Hotulainen, 2018). Muutaman haastateltavan mukaan oppilas sai ikäviä huomautuksia Wilmassa päivittäin.

Onneksi nykypäivänä Wilma mahdollistaa myös positiivisen palautteen antamisen tuntimerkin­töjen kautta (Oinas 2020, 34). Vanhemmat puhuivatkin haastatteluissa paljon positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvien käytänteiden puolesta. Erityisesti nepsy-piirteisten lasten kannalta myönteisen palautteen, vahvuuksien korostamisen ja oppilaan terveen itsetunnon kehittämisen tulisi olla koulunkäynnin sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön keskiössä. Positiivinen palaute auttaa lasta kehittämään itseään, käyttäytymistään sekä luomaan lähtökohdat terveelle itsetunnolle (Mia O'Brien & Levon Blue 2018, 3). Lisäksi positiivinen palaute lisää vanhempien myönteisyyttä koulua kohtaan ja halukkuutta osallistua yhteistyöhön (Leskisenoja 2017, 83). Kaksi haastateltavaa kertoivat käytössä olevasta viikoittaisesta viestistä, jossa opettaja voi Wilma-huomautusten sijasta kirjoittaa yhden tiivistetyn tekstin viikon kulusta pääpiirteittäin. Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta tämänkaltaisissa viesteissä olisi tärkeää pohtia myös oppilaan onnistumisia ja kehittymistä edelliseen viikkoon nähden. Viikoittaisista viesteistä huolimatta itse palaute tulisi antaa oppilaalle heti tilanteen tapahtuessa, jotta oppilas voi ymmärtää toimintansa syitä ja seurauksia (Parikka 2017, 19). Vanhempien toiveista huolimatta yksi opettaja muistutti, että heidän on pakko ilmoittaa esimerkiksi väkivaltatilanteista. Positiivisen yhteydenpidon näkökulmasta positiivisuus ei tarkoita puhumattomuutta vaikeista asioista, vaan oppilaan vahvuuksien korostamista ja niiden hyödyntämistä ratkaisukeinojen etsimisessä (Leskisenoja 2017, 22).

8.1.3 Erityispiirteet

Keskeisimmät erityispiirteet haastatteluiden mukaan olivat kuormitusherkkyyys, toiminnanohjauksen haasteet, pettymysten sietämiseen ja tunnereaktioiden säätelyyn liittyvät haasteet sekä voimakas struktuurien tarve. Sekä vanhemmat että opettajat kokivat oppilaan aggressiivisuuden haastavimpana piirteenä. Vahvuuksista keskeisimmiksi nousi huumorintaju. Lisäksi monella oppilaalla oli jokin mielenkiinnonkohde, jossa hän oli erityisen taitava. Tapausten eri osapuolet olivat pääosin samaa mieltä oppilaan vahvuuksista ja haasteista, vaikkakin oppilaat itse tarkastelivat kykyjään enemmän oppiaineiden näkökulmasta. Tutkimuksessamme monille oppilaille yhteiset neuropsykiatriseen häiriöön liittyvät erityispiirteet kuuluivat myös aiemman teorian

mukaan kyseisten häiriöiden tyypillisimpiin piirteisiin. (Ks. Esim. Parikka 2017, American Psychiatric Association 2013).

Tutkimuksen eri osapuolilta kysyttäessä kävi ilmi, että nepsy-oppilaiden kesken usein toistuvista erityispiirteistä tai samoista diagnooseista huolimatta piirteissä oli myös paljon vaihtelua. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, että neuropsykiatrisen häiriön omaavalla henkilöllä erityispiirteet ja häiriöt voivat olla keskenään päällekkäisiä ja esiintyä samanaikaisesti (Jäntti & Savinainen 2018, 264). Vähäisen perehtyneisyyden tai kokemattomuuden vuoksi luokanopettajan ja koulun muun henkilökunnan saattaa olla vaikeaa ymmärtää neuropsykiatristen häiriöiden monimuotoisuutta. Haastatteluiden ja aiemman tutkimuksen perusteella ymmärtämättömyys ja häiriön stereotyyppinen tarkastelu vaikeuttavat muun muassa oppilaan oikeanlaista tukemista sekä diagnoositarpeen tunnistamista (Sandberg 2018, 96). Oppilaan erityispiirteiden ja toimintakyvyn tarkastelussa tulisi ottaa huomioon paitsi oppilaan synnynnäiset erityispiirteet myös tilannetekijöiden vaikutus niiden ilmenemiseen. Toimintakykyyn ja oireiden ilmenemiseen vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi stressi, motivaatio, ympäristö, taidot, odotukset ja tunnetila (Parikka ym. 2017, 29).

8.1.4 Oppilaan kohtaaminen

Yksi keskeisin kaikkien haastatteluissa esille tullut tulos oli se, että opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen on tärkeässä roolissa oppilaan jokapäiväisessä arjessa ja luottamuksellista suhdetta pidettiin perustana kaikelle koulussa tapahtuvalle työskentelylle. Hyvä opettajan ja oppilaan välinen suhde edesauttaakin tutkitusti oppilaan hyvinvointia ja oppimista (Ryan & Deci 2016). Oppimisen ja arjen sujuvuuden kannalta ei haastattelujen perusteella ollut merkityksellisintä se, kuinka hyvä opettaja oli opettamaan vaan se, minkälaisen suhteen hän pystyi muodostamaan oppilaaseen. Tämä korostuu entisestään nepsy-oppilaiden kohdalla, sillä haastateltavien mukaan oppilas ei välttämättä suostu työskentelemään sellaisen opettajan kanssa, johon hänellä ei ollut luottamuksellista suhdetta. Yksi oppilas kertoikin hyvin suoraan inhoavansa työskentelyä muiden kuin oman opettajansa kanssa. Voidaankin pohtia, kuinka paljon luokanopettajien, erityisopettajien ja muun henkilökunnan vaihtuvuus ja tapaamisten epäsäännöllisyys vaikeuttaa nepsy-oppilaaseen luottamuksellisen suhteen muodostamista sekä työskentelyä heidän kanssaan.

Kaikki mukana olleet opettajat mainitsivat, että kohtaaminen on erilaista tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden, kuin muiden luokalla olevien oppilaiden kanssa. Tämä johtuu opettajien mukaan siitä, että tutkimuksessa mukana olleiden lasten kohtaaminen kouluarjessa vaatii paljon

tukea, läsnäoloa, kannustusta, aikaa sekä poikkeuksien tekemistä. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mukaan nepsy-oppilaan kohtaaminen ei ollut aina helppoa ja se vaati tietoista ja pitkäjänteistä työskentelyä luottamussuhteen rakentumiseksi. Kohtaamiseen liittyvät vaikeat tunteet liittyivät opettajilla etenkin oppilaiden käytöshäiriöihin ja esimerkiksi oppilaan aggressiivisuuteen. Myös Ojalan (2017) väitöskirjassa nousi esille se, kuinka opettajat kokivat käytöshäiriöitä omaavien oppilaiden kohtaamisen ja tukemisen vaikeaksi. Tähän liittyi opettajien tunne osaamattomuudesta ja neuvottomuudesta. Kuitenkin myös opettajalla on oikeus osoittaa negatiivisia tunteitaan ja mallintaa samalla oppilaille, että tunnetilat ja haasteet kuuluvat elämään ja niistä selviää (Lehmusojä 2017, 77).

Osa vanhemmista uskoi lapsen akateemisen lahjakkuuden ja käytöksen vaikuttavan opettajan tapaan kohdata oppilas. Vanhemmat uskoivat, että opettaja ajatteli oppilaasta positiivisemmin ja kohtasi hänet ja hänen vanhempansa paremmin, mikäli oppilas sai hyviä arvosanoja tai käyttäytyi muutoin hyvin. Tämä vaikutti paitsi oppilaan ja opettajan väliseen luottamussuhteeseen, myös siihen, miten oppilaan haasteet tunnistettiin ja otettiin huomioon. Vanhemmat ajattelivat, että opettaja ei ehdi huomioida oppilasta, mikäli hänellä ei ole ulospäin niin vahvasti näkyviä haasteita. Myös Sandbergin (2018) tutkimuksessa nuoret kertoivat saavansa vähemmän apua ja tukea, mikäli heillä ei ollut kognitiivisia haasteita tai käytöshäiriöitä (Sandberg 2018, 97). Haastatellut opettajat myönsivät tämän osittain pitävän paikkaansa, mutta uskoivat silti vähemmän haasteellisten nepsy-oppilaiden saavan enemmän huomiota arjessa, kuin monet muut oppilaat. Opettajien kannattaa kuitenkin olla tietoisia siitä, millä perustein huomio luokassa jakautuu ja onko peruste eettisesti perusteltavissa.

Useat vanhemmat kertoivat siitä, miten negatiivisten kohtaamisten myötä oppilas oli tuntenut itsensä riittämättömäksi, kykenemättömäksi sekä huonommaksi kuin muut oppilaat. Myös Parikan ym. (2017) mukaan epäonnistumisesta ja negatiivisesta palautteesta voi helposti syntyä kierre, jossa oppilaan motivaatio ja halu käydä koulua katoaa ja käsitys itsestä romahtaa. Tämä näkyi hyvin suoraan kahden oppilaan vastauksissa. Koska epäonnistumisia ei voi kokonaan välttää, tulee opettajan panostaa siihen, miten hän kohtaa ne yhdessä oppilaan kanssa (Leskinen 2017, 77). Sekä opettajien että vanhempien mielestä kohtaamisen perustana tulisi olla molemminpuolinen kunnioitus toista kohtaan käyttäytymisestä ja ominaispiirteistä huolimatta. Vanhempien mukaan kouluissa ei aina olla onnistuttu erilaisuuden huomioinnissa ja arvostamisessa. Kaikki vanhemmat toivoivat, että koulussa keskityttäisiin enemmän oppilaan vahvuuksiin ja onnistumisen kokemuksiin. Opettajan tehtävä onkin valaa uskoa oppilaisiin. Kannustava oppimisilmapiiri sekä onnistumisiin ja vahvuuksiin keskittyvä ilmapiiri lisää oppilaan

voimavaroja ja motivoi häntä yrittämään parhaansa. Lisäksi kannustava palaute vaikuttaa positiivisesti oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen. Keskittymällä positiiviseen ja toista kunnioittavaan asenteeseen, voidaan välttyä myös negatiivisen kohtaamisen kierteeltä. (Leskisenoja 2017, 11, 116.) Myös Lehmusojan (2017) mielestä tärkeintä on osoittaa välittävänsä oppilaisiaan ja osoittaa heitä kohtaan hyväksyntää. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, tulisi jokaisella oppilaalla olla oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä (POPS 2014, 15).

Kaikilla tutkimuksessa mukana olleilla oppilailta oli jonkinlaisia haasteita kaverisuhteiden luomisessa tai ylläpitämisessä – tai mahdollisesti molemmissa. Tämä näyttäytyi kouluarjessa vähäisenä kaverien määränä tai niiden puuttumisena kokonaan. Sosiaaliset taidot ovat kaikille lapsille taitoja, joissa taitavaksi tuleminen edellyttää paljon mahdollisuuksia sekä toistoja (Kauppila, 2005). Koulu on paikka, jossa on mahdollista päästä harjoittelemaan näitä sosiaalisia taitoja niin ikätovereiden kuin aikuistenkin kanssa. Opettajalla on myös tärkeä rooli ohjata oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymistä. Mallioppiminen ja palautteen saaminen ovat tässä tärkeässä roolissa. (Savolainen 2010, 36–37.) Vaikka Parikka ym. 2017 mukaan neuropsykiatriset häiriöt lisäävät koulukiusatuksi tulemisen riskiä, oli tutkimuksessa ainoastaan muutamalla oppilaalla taustalla koulukiusaamista, eikä suurimpaan osaan oppilaista haastattelujen perusteella kohdistettu koulussa ylimääräistä huomiota. Toisaalta myös positiivinen huomio luokkakavereilta jäi usein vähäiseksi. Yksi opettaja kertoi, että oppilaat saattoivat välillä vältellä kyseistä oppilasta hänen aggressiivisen ja arvaamattoman käyttäytymisen vuoksi. Voidaankin pohtia, milloin huomiotta jättämisenkin taustalla on todellisuudessa jonkinlaista koulukiusaamista. Tutkimusten mukaan nepsy-oppilaan saattaa olla vaikeaa tunnistaa tulevana kiusatuksi (Parikka ym. 2017, 20).

Vanhemmat toivoivat, että luokassa olisi paljon ryhmäyttäviä harjoituksia, joiden avulla luokan yhteishenki parantuisi ja luokan oppilaat oppisivat arvostamaan enemmän toisiaan. Myös tunnetaitojen merkitys nostettiin esille, sillä vanhempien mukaan tunnetaitojen harjoittelu olisi tärkeää sekä yleisen ryhmädynamiikan, että nepsy-oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Vanhempien toive on linjassa aikaisempiin tutkimuksiin, joiden mukaan osa oppilaista tarvitsee tunteiden hallintaan ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä säännöllisiä arjessa tapahtuvia harjoituksia, jotka tapahtuvat sekä oppilaiden vapaamuotoisessa vuorovaikutuksessa että aikuisen johtamana (Kerola 2009, 143–147; Parikka ym. 2017, 155). Vanhempien toiveiden ja aikaisemman tiedon valossa luokan positiiviseen yhteishenkeen ja oppilaiden väliseen arvostukseen

kannattaa nähdä tietoisesti vaivaa, koska niillä on todettu olevan positiivinen yhteys oppilaan hyvinvointiin ja koulumenestykseen (Kyrö-Ämmälä & Lakkala 2018, 30).

Haastatteluissa eri osapuolia puhututti se, kannattaako luokan muille oppilaille kertoa toisen oppilaan erityisyydestä. Yleensä opettajat olivat niitä osapuolia, jotka kannattivat asioista avoimesti puhumista. Oppilaita kertomisessa jännitti sen mahdolliset negatiiviset seuraukset. Tähän saattaa liittyä pelko esimerkiksi leimaantumisesta, jossa oppilas sijoitetaan muiden toimesta tiettyyn kategoriaan, johon liitetään kielteisiä ominaisuuksia (Moberg 2015, 56). Toisaalta rehellinen kertominen saattaisi lisätä oppilaiden ymmärrystä ja hyväksymistä. Kouluikäinen oppiikin yleensä hyväksymään esimerkiksi sen, miksi toinen saa erilaisia oikeuksia ollessaan heikommassa asemassa kuin muut (Nurmi ym. 2014, 126). Tutkimuksessa opettajat olivat ratkaisseet asian hyvin: ihmisten haasteista, erilaisuuksista ja arvostamisesta oli puhuttu yleisellä tasolla, nostamatta ketään oppilasta erityisesti esille. Oman luokkansa tuntevan opettajan kannattaakin arvioida, minkälaisen reaktion kertominen nepsy-diagnoosista luokassa aiheuttaisi. Kertomiseen tarvitaan toki aina myös oppilaan ja hänen vanhempiensa suostumus.

8.1.5 Tukitoimet

Koulun puolesta yleisin tukimuoto oli erityisopettajalla käyminen sekä erityisopettajan hyödyntäminen oppitunnilla. Kolmen oppilaan kohdalla oli myös hyödynnetty sairaalakoulun konsultaatioapua tuen suunnittelussa. Myös luokassa työskentelevät koulunkäynninohjaajat olivat tukemassa oppilaan työskentelyä, vaikka ohjaaja ei toiminutkaan pelkästään kyseisen oppilaan kanssa, vaan oli yleisesti mukana koko luokan toiminnassa. Muita oppilaiden arjessa näkyviä tukimuotoja olivat erilaiset apuvälineet, lyhennetyt koulupäivät, istumapaikan tarkka suunnittelu ja toistuvan struktuurin ylläpitäminen. Takalan ym. (2020) mukaan kyseiset tukitoimet ovat tyypillisiä inklusiota edistäviä keinoja, joiden toteuttamiseen vaikuttavat käytössä olevat resurssit. Haastatteluissa mainituista tukitoimista suuri osa vaikutti olevan oppilaan oireisiin vaikuttamista sen sijaan, että oppilaan pohjimmaiseen haasteeseen olisi puututtu. Oleellista olisi-kin pureutua haasteiden pohjimmaisiiin syihin, koska tutkimusten mukaan koulussa usein keskitytään tukemaan oppilaan haasteita pinnallisesti eikä esimerkiksi toiminnanohjaukseen liittyviä taitoja harjoitella tietoisesti (Lämsä ym. 2018, 129).

Vanhempien linja tuelle oli yhtenevä: Mieluummin liikaa tukea ja liian aikaisin kuin päinvas-toin. Samansuuntaisia ovat myös aiemmat tutkimukset, joiden mukaan tukitoimet kannattaisi aloittaa heti ongelmien ilmetessä, jo ennen diagnoosia (Parikka ym. 2017, 26; Sandberg 2018,

95; Takala ym. 2020, 22). Toisinaan sopivan tuen löytyminen vaatii eri ammattilaisten konsultointia, jatkuvaa palaverien pitämistä, epäsovivien tukimuotojen kokeilua ja villedä ideoita. Parikka ym. (2017) mukaan tuen toteuttamisessa oleellista on ennakoita, varautua ja valmistautua.

Yhtä lukuun ottamatta, kaikki vanhemmat olivat sitä mieltä, että jossain vaiheessa oppilaan koulupolkua tuki oli ollut riittämätöntä. Tukitoimien vähäisyys johtui haastattelujen perusteella lähinnä tietämättömyydestä, haasteesta löytää sopivia tukimuotoja tai koulun rajallisista resursseista. Puutteelliseksi jäänyt tuki ei haastattelujen perusteella näy yleensä pelkästään heikkona akateemisena osaamisena, vaan aiheuttaa usein myös heikkoa itsetuntoa, negatiivista kouluasennetta, alisuoriutumista, puutteita sosiaalisissa taidoissa sekä kuormittumista ja uupumista. Myös tutkimusten mukaan varhaiset tukitoimet ovat ensisijainen tapa ehkäistä negatiivisen kehityskulun syntyä (Sandberg 2018, 94, 99). Yhdessä tapauksessa oppilas kertoi kieltäytyvänsä itse tarjotusta tuesta. Tämä on tutkimusten mukaan myös melko tyypillinen tapa reagoida. Usein taustalla voi olla tunne omien vaikutusmahdollisuuksien puutteesta tai tukien toimimattomuudesta. (Sandberg 2018, 99.) Opettajien ja vanhempien haastatteluista löytyi erimielisyyttä siitä, kuinka paljon opettaja huomioi ja tuki oppilasta tunneilla. Vanhemman ollessa sitä mieltä, ettei opettaja tue tai huomioi oppilasta tunnilla tarpeeksi, kertoi opettaja itse antavansa paljon enemmän huomiota ja tukea kyseiselle oppilaalle kuin monille muille. Tästä voidaan päätellä, ettei opettajien panostus välttämättä aina välity vanhemmille saakka.

Tutkimuksessa korostui nepsy-oppilaiden kuormittumistaipumus. Tämä oli linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan koulun toimintatavat ja -ympäristöt kuormittavat usein neuropsykiatrisen häiriön omaavaa oppilasta. Kuten haastatteluissakin kävi ilmi, pitkittynyt ja liiallinen kuormitus ja stressi voi heikentää oppilaan toimintakykyä tai romahduttaa sen lopulta täysin. (Parikka ym. 2017, 19; Sandberg 2018, 132.) Koulun ja luokanopettajan tehtäväksi jääkin suunnitella ja kohdistaa tuki niin, ettei oppilas joutuisi kokemaan pitkäkestoista ja voimakasta kuormittumista arjen tavallisissa toiminnoissa. Käytännössä tämä tarkoittaisi aistivirikkeiden minimoimista. Kouluarjessa tämä on kuitenkin lähestulkoon mahdotonta, sillä oppilaspaljoudesta, melusta, valoista ja tehtävien tekemisestä syntyvää aistikuormitusta syntyy jatkuvasti. (Sandberg 2018, 34–35.) Sandberg (2018) ehdottaakin hyödyntämään aisteihin erikoistuneen toimintaterapeutin huomioita ja neuvoja ympäristön aistikuorman vähentämiseksi.

Nepsy-oppilaiden kuormitusherkkyyys vaikuttaa haastatteluiden perusteella ristiriitaiselta: nepsy-oppilas kuormittuu virikkeellisessä ympäristössä, vaikka samalla keskittymisen ja kiinnostuksen säilyttämiseksi juuri virikkeet ovat välttämättömiä. Yksi oppilas kertoikin pystyvänsä paremmin keskittymään, kun opetus oli toiminnallista tai liikunnallista. Opettajalla onkin tasapainottelemista kiinnostusta ylläpitävän, mutta aistiärsyksiä vähentävän opetuksen toteuttamisessa.

Kuormittavien tekijöiden poistamiseen liittyvän mahdollisuuden vuoksi tulisikin huomio kiinnittää palautumiseen ja sen määrään. Herkästi kuormittuville oppilaille tulisi koulupäivän aikana tarjota mahdollisuuksia, jossa oppilas pystyy hetkeksi irtaantumaa aistiärsyksiä ja lataamaan voimiaan seuraavia oppitunteja varten. Tutkimuksessa mukana olleilla oppilailla palautumismahdollisuuksia kouluarjessa oli lisätty esimerkiksi antamalla oppilaalle lupa viettää välitunti sisällä ja poistamalla oppilailta kuormitusta aiheuttavia oppiaineita, kuten liikuntatunteja. Vanhempien mukaan olisi hyödyllistä, jos oppilaalla olisi aina mahdollisuus käyttää pieni hetki palautumiseen oppituntienkin aikana esimerkiksi poistamalla hetkeksi luokasta tai lukemalla omaa kirjaa. Tällaisissa erityisluvissa piilee kuitenkin aina vaara siitä, että oppilas oppii käyttämään erityislupaa hyväksi, eikä suostu enää tekemään muuta.

Tutkimusten mukaan lapsi voi olla koulukuntoinen, vaikka selviytyminen tavanomaisissa luokkatilanteissa ei onnistukaan (Parikka ym. 2017, 21). Tämänkaltaiseen tilanteeseen sopisi esimerkiksi etäkoulu, jota myös kaksi tutkimukseen osallistuneista vanhemmista ehdotti. Etäkoulu oli koronapandemian aikana osoittautunut muutamalle oppilaalle hyväksi ja vähemmän kuormittavaksi opiskelumuodoksi. Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) yhteenvedon (2021) mukaan osa oppilaista menestyi paremmin etäkoulun aikana. Yhteenvedon mukaan etenkin sosiaalista vuorovaikutusta karttavien oppilaiden kohdalla etäkoulu toi helpotusta ja auttoi huomion suuntaamista itse oppimiseen. (KARVI 2021, 47–48.) Voidaan kuitenkin pohtia, väheneekö nepsy-oppilaan mahdollisuudet harjoitella sosiaalisia taitoja liian merkittävästi, jos oppilas käy pelkästään etäkoulua.

Myös sairauslomaa voidaan pitää yhtenä tukemisen ja toimintakyvyn palauttamisen muotona. Haastatteluissa yksi vanhempi toi esille, että sairausloman anominen lapselle ei onnistunut, koska kunnan periaatteiden mukaisesti sairauslomaa ei oppilaalle myönnetä juuri ikinä. Sairausloman mahdollisuus tulisi kuitenkin kouluissa ottaa huomioon, sillä parhaimmillaan se saattaa nopeuttaa toimintakyvyn palautumisessa ja oppilaan toipumisessa. Toisaalta tapaukseen liittyvää sairausloman antamatta jättämistä voidaan perustella siten, että sairausloma saattaa huonossa

tilanteessa myös pitkittää koulukyvyttömyyttä, heikentää oppilaan elämäntilannetta ja pahentaa oireita. Lapsen toimintakykyä ylläpitävät tekijät ja tukitoimet tulisi suunnitella ja arvioida tarkasti huomioiden lapsen yksilölliset haasteet ja vahvuudet sekä koulun, luokan ja opettajan resurssit, mahdollisuudet ja voimavarat. (Parikka ym. 2017, 21–22.)

8.2 Onnistunut inklusio vaatii huomiota myös valtio-, kunta- ja koulutasolla

Inklusiivilla arvoilla tarkoitamme tässä tutkimuksessa inklusion perusajatusta siitä, miten jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus kuulua yhteisöön sekä osallistua yhteiseen toimintaan (Ainscow & Miles, 2009; Booth, 2011). Inklusio toimi koko tutkimuksen läpi kulkevana taustakontekstina, johon eri kouluarjen tekijät sijoittuivat. Koska inklusio on aatteena laaja kokonaisuus, tarkastellaan sen vaikutuksia kouluarkeen paitsi oppilasta lähellä olevalta luokkahuonetasolta myös koulun, valtion ja kunnan näkökulmasta. Edellä esiteltyjen teemojen näkökulma sijoittui luokkahuonetasolle. Seuraavaksi kouluarkea ja inklusion toteutumista tarkastellaan luokkahuonetasoa suurempien ja oppilasta kauempana olevien ekosysteemien näkökulmasta.

8.2.1 Koulutaso

Koulutason tekijät vaikuttivat lapsen arkeen haastatteluiden perusteella hyvin konkreettisesti. Haastatteluissa nostettiin esille koulun henkilökunnan, etenkin luokanopettajien asiantuntijuuden ja koulutuksen merkitys nepsy-oppilaan arjessa. Opettajilla tulisi olla tarpeeksi tietoa häiriöistä, jotta heillä olisi paremmat edellytykset tukea oppilasta ja toimia oppilaan kanssa hänelle sopivalla tavalla (Galanis ym. 2021, 9). Kuitenkin sekä vanhemmat että opettajat itse olivat samaa mieltä siitä, ettei luokanopettajien tiedot ja taidot tällä hetkellä riitä niin syvälliseen ymmärtämiseen nepsy-oppilaita kohtaan, kuin olisi tarpeen. Samansuuntaisia huomioita on havaittu erilaisissa tutkimuksissa aiemminkin (Bölte ym. 2021, 9,11; Honkasilta ym. 2014, 315, 319; Lämsä ym. 2018, 129; Ward ym. 2021, 5–6).

Opettajakoulutuksen voi olla vaikeaa vastata jatkuvaan yhteiskunnan muutokseen, ja näin ollen opettajan tulee kyetä seuraamaan aikaansa ja osata itsenäisesti kehittää omaa osaamistaan, esimerkiksi hakeutumalla täydennyskoulutukseen (Jyrhämä ym. 2016, 27). Tutkimuksessa tieto- ja taitotasonsa riittäviksi kuvannut opettaja kertoikin opiskelleensa itsenäisesti vapaa-ajalla lisää neuropsykiatrisista häiriöistä. Loput opettajista eivät maininneet täydentävistä koulutuksista. Vuoden 2016 tehdyn selvityksen mukaan jopa 20 % opettajista ei ole koskaan osallistunut täydennyskoulutukseen (Husu & Toom 2016, 17). Lisä- ja täydennyskoulutusten houkuttelevuutta,

helppoutta ja saatavuutta tulisikin lisätä. Esimerkiksi palkallinen kannuste voisi lisätä kouluksiin osallistuneiden määrää. Toisaalta kurssien ei ole tarkoitus lisätä opettajan jo entuudestaan suurta työtaakkaa, minkä vuoksi kurssien tulisi olla motivoivia ja tarjota konkreettisia voimavaroja opettajille. Suomessa täydennyskursseissa on muutenkin kehitettävää: toteutus on vielä melko suunnittelematonta, satunnaista ja lyhytjänteistä (Husu & Toom 2016, 24).

Opettajien ammattitaitoa koskevien kokemusten lisäksi niin vanhemmat kuin opettajatkin nostivat esille ylimääräisten aikuisten kuten ohjaajien ammattitaidon merkityksen. Heidän mukaansa ohjaajan ammattitaito on tärkeässä asemassa erityisesti silloin, kun kyseessä on nepsyoppilas. Yksi opettaja esimerkiksi kertoi tekevänsä mieluummin töitä ilman ohjaajaa, kuin sellaisen ohjaajan kanssa, joka ei osaa toimia nepsy-lasten kanssa. Koulunkäynninohjaajien koulutustaustat ja ammattinimikkeet ovatkin moninaisia, sillä alan kelpoisuutta ei ole määritelty valtakunnallisesti. Koulunkäynninohjaajana voikin toimia myös henkilö, joka ei ole suorittanut koulunkäynninohjaajan tutkintoa (SuPer 2016).

Moniammatillinen yhteistyö korostui koulutason tekijöistä eniten haastatteluissa. Opettajan jaksamisen kannalta olisi tärkeää, että opettaja osaisi hyödyntää myös muiden ammattilaisen tietoa, kokemuksia ja taitoa haastavien oppilaiden ja tilanteiden kohdalla (Luukkainen 2004). Myös oppilaan näkökulmasta on reilua, että hänen tilanteensa arvioimiseen osallistuu useita asiantuntijoita. Esimerkiksi arvio lapsen toimintakyvystä tulisi tehdä huolellisena tilannekartoituksena eri asiantuntijoiden kanssa (Parikka ym. 2017, 21). Myös kaikki tutkimuksessa mukana olleet opettajat kertoivat hyödyntäneensä muiden ammattilaisten osaamista nepsy-oppilaaseen liittyvissä asioissa. Parhaassa tapauksessa jokaiselta koulussa työskentelevältä ammattilaiselta voi löytyä toisiaan täydentävää tietoa esimerkiksi nepsy-oppilaisiin liittyen. Onkin tärkeää, että koulun toimintakulttuurissa korostuu moniammatillinen yhteistyö ja sille varataan tarpeeksi aikaa ja tilaisuuksia (Takala 2020, 15–17). Haastatteluiden mukaan moniammatillisessa yhteistyössä voidaan hyödyntää myös nepsy-osaamiseen enemmän perehtyneen ammattilaisen ajatuksia ja huomioita.

8.2.2 Kunta- ja valtiotaso määrittelevät inklusion reunaehdot

Kuntatason tekijöillä on paljon vaikutusta nepsy-oppilaiden kouluarkeen ja inklusion toteutumiseen, koska kunnallisella tasolla on ensisijainen vastuu tuen järjestämisessä perusterveydenhoidon ja koulun kautta (Lämsä 2018, 126). Kuten valtiokin, myös kunnat resursoinneillaan vaikuttavat koulutuksen rahoitukseen ja käytettävissä oleviin resursseihin. Kunnilla on myös paljon päätäntävaltaa siitä, miten inklusiivista kasvatusta tulkitaan ja toteutetaan. (Takala ym.

2020, 15, 22.) Laakson ym. (2022) tutkimuksen mukaan perusopetusjohtajien ymmärrys inklusiosta vaihtelee. Kuntalaisen kannalta tämä voi merkitä sitä, että inklusiiviset opetuskäytännöt eivät ole tasapuolisia kaikissa kunnissa.

Kuntien tarjoamat palvelut nepsy-oppilaan arjen tukemisessa tulivat esille haastateltavien vastauksissa. Yhtä lukuun ottamatta kaikki oppilaat olivat jossain vaiheessa elämässään käynyt jossain neuropsykiatriseen häiriöön liittyvässä kuntoutuksessa. Kunnan tarjoamat kuntoutukset ovatkin tärkeässä asemassa nepsy-oppilaan arjen taitojen oppimisessa (Sandberg 2018, 98). Vastauksista kuitenkin kävi ilmi, että kaikki halukkaat oppilaat eivät olleet päässeet tiettyihin kuntoutuksiin joko ollenkaan tai tarpeeksi varhaisessa vaiheessa. Kaksi vastaajista kertoi ostaneensa kuntouttavia palveluita yksityiseltä taholta. Rahoituksen resursoinneilla on vaikutusta myös siihen, miten paljon kuntoutuspaikkoja ja palveluita kunnalla on tarjota ja kuinka monipuolisia ne ovat (Sandberg 2018, 95). Onkin epäoikeudenmukaista, että toisessa kunnassa asuva nepsy-oppilas saattaa päästä kuntoutukseen, kun taas toinen samassa tilanteessa oleva oppilas ei. Kuntoutuksen lisäksi myös muiden palvelujen, kuten psykologi- ja terapiapalveluiden ja perheneuvolapalveluiden tulisi olla kaikkien lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä saatavilla.

Diagnoosi oli tekijä, joka korostui sekä kuntatason että koulutason näkökulmissa. Vanhempien ja opettajien haastatteluiden pohjalta nousi tunne siitä, että diagnoosiprosessissa koulujen ja terveydenhuollon eri alojen ammattilaiset tuntuvat siirtelevän vastuuta jatkuvasti pois itseltään. Lopputuloksena prosessi etenee hitaasti ja vaivalloisesti, eikä kukaan välttämättä ota lapsen asiaa hoitaakseen. Myös tutkimuksissa on todettu, että diagnosointiprosessissa tarvittavan hoitojärjestelmän heikkouksia ovat sen pirstaleisuus, viivästymät sekä eri tahojen vastuunottamiseen liittyvät haasteet (Gissler, Kekkonen & Känkänen 2018, 129–130; Lämsä ym. 2018, 128). Kouluilla ja kunnilla tulisikin olla selkeämpi suunnitelma siitä, miten diagnoosiprosessin eri vaiheet toteutetaan ja kenen vastuulla mikäkin vaihe on.

Osa vanhemmista oli kokenut, että lapsen hoitoon liittyen heitä ei otettu tosissaan tai asiat eivät tuntuneet etenevän ilman vanhemman omaa päämäärätietoista asennetta. Yksi vastaajista kertoi, että oli ikään kuin itse joutunut ehdottamaan lääkärille diagnoosia, jonka lääkäri oli lopulta antanut. Myös tutkimusten mukaan palvelujärjestelmän heikkouksien takia vanhemmat joutuvat usein ottamaan paljon vastuuta lapseen liittyvistä järjestelyistä ja saattavat sen vuoksi olla uupuneita ja kuormittuneita (Gissler, Kekkonen & Känkänen 2018, 129–130; Lämsä ym. 2018,

129). Hyvin järjestetyn hoidon näkökulmasta hoito- ja kuntoutusketjun tulisi tapahtua yhteistyössä eri toimijoiden välillä, jolloin vastuu sen jatkuvuudesta ei olisi ainoastaan yksilöllä itsellään tai tämän vanhemmilla (Korhonen & Tani 2016, 984). Yksilön kuntouttamisen lisäksi myös vanhemmille tulisi tarjota riittävästi tukea (Gissler, Kekkonen & Känkänen 2018, 129–130).

Vastaajien mukaan kuntien resurssipulan vuoksi tutkimuksiin otettiin vain lapset, jotka oireilivat hyvin voimakkaasti. Vähemmän oireilevien lasten tutkimukset etenivät joko hyvin hitaasti tai ne loppuivat ennen kuin ehtivät edes kunnolla alkaa. Toisaalta yhteiskunnan medikalisaatiota ja valtavasti lisääntyntä diagnoositarvetta voidaan myös kritisoida: Kuka asettaa rajan normaalin ja epänormaalin välille ja mikä on se normaali, johon kaikkien tulisi sopeutua? (Moberg ym. 2015, 106–110.) Diagnosoinnin hyötyjä ja haittoja tuleekin miettiä aina lapsikohtaisesti (Sandberg 2018, 16). Kun päädytään siihen, että diagnoosin saamisesta on enemmän hyötyä kuin haittaa, tulisi prosessin tapahtua varhaisessa vaiheessa, sujuvasti ja opastetusti.

Kuviossa 3 on ulkoreunoilla esitetty valtiotason tekijöitä ja toimijoita, jotka vaikuttavat inklusion toteuttamiseen. Vaikka inklusioon vaikuttavia tekijöitä on valtiotasolla useita, korostui haastatteluissa lähinnä rahoituksen, tutkimustyön ja opettajankoulutuksen merkitys.

Nykypäivänä valtion toimintaa ohjaa vahvasti markkinataloutta ja kustannustehokkuutta vaalivat arvot (Jussila 2006 47–51; Laakso ym. 2022, 27; Takala 2020, 38). Liian usein tämä näkyy tukea tarvitsevien oppilaiden arjessa: sekä vanhemmat että opettajat toivat esille koulujen vähäiset resurssit ja niiden vaikutuksen oppilaan yksilölliseen huomiointiin. Valtion rahoitusleikkaukset näkyvät suoraan kunnille maksetuissa valtionosuuksissa, joiden varassa kunnat pääosin ovat järjestäessään koulutuspalvelunsa. Esimerkiksi erityisoppilaista kunnille maksettu korotettu valtionosuus lakkautettiin vuonna 2010. (Takala 2020, 33–38.) Sekä aiemmassa teoriassa että tässä tutkimuksessa tuotiin esille myös säästötoimista johtuvat suuret luokkakoot, jotka heikentävät opettajan mahdollisuuksia yksittäisen oppilaan huomiointiin. Mahdollisuudet heikentyvät entisestään, jos samaisten säästötoimien vuoksi luokassa ei ole oppilasmäärään nähden tarpeeksi aikuisia. Resurssipulan vuoksi myös oppilaan käytössä olevat tukitoimet voivat jäädä liian vähäisiksi. Erityisluokissa tukitoimia voi saada kattavammin, mutta erityisluokkia on säästöyistä usein tarpeeseen nähden liian vähän. Nepsy-oppilaiden kannalta olisi oleellista, että valtio ja kunnat huomioisivat laadukkaiden tukitoimien ja yksilöllisemmän oppilaskohtaa-

misen tärkeyden rahoitusta suunnitellessaan. Vaikka säästöratkaisut vastaavat kriiseihin lyhyellä aikavälillä, tulevat päätösten eriarvoistavat vaikutukset näkymään ennemmin tai myöhemmin (Takala 2020, 33–38).

Valtiotasolla tapahtuu paljon valtion rahoittamaa tutkimustyötä. Sekä luokanopettajat että vanhemmat toivoivat saavansa enemmän konkreettista tietoa nepsy-oppilaan arjen toteuttamisesta. Myös tutkimusten mukaan juuri konkreettiset ohjeet arjen tilanteisiin ja lapsen ohjaamiseen ovat hyvin toivottuja (Parikka ym. 2017, 26). Valtion tutkimustyötä oliskin tärkeää suunnata neuropsykiatristen häiriöiden konkreettiseen huomioimiseen ja tukemiseen koulun ja kodin arjessa. Konkreettisiin huomioihin pyrittiin myös tässä tutkimuksessa pureutumaan nostamalla esille selkeitä esimerkkejä tekijöistä, jotka todella vaikuttavat oppilaan arjessa.

Myös opettajankoulutus on valtiotason tekijä, jolla on suora yhteys siihen, miten opettaja osaa ottaa neuropsykiatriset häiriöt huomioon arjessa. Vaikka opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa nykyisen ja tulevaisuuden haasteista selviäviä opettajia, on koulutuksessa huomioitu nepsy-oppilaiden kasvava määrä vain heikosti. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajat olivatkin sitä mieltä, ettei opettajakoulutus ollut tarjonnut heille juuri mitään tietoa tai tukea nepsy-oppilaiden parissa työskentelyyn, vaan kaikki tieto oli itseopittua ja muilta ammattilaisilta kuultua. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa painotetaan teoreettisen tiedon hallintaa, jonka ajatellaan kääntyvän työssä opettajan osaamiseksi (Husu & Toom 2016, 17). Tämä voi olla yksi syy sille, miksi vanhempien ja luokanopettajien vastauksissa nousi esille opettajan liian pintapuoliseksi jäänyt osaaminen ja konkreettisten taitojen puuttuminen neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyen. Neuropsykiatristen häiriöiden näkökulmasta opettajankoulutuksen tulisikin keskittyä lisäämään tietoa eri häiriöiden luonteesta sekä tarjoamaan konkreettisia ideoita opetuksen ja kasvatuksen toteuttamisesta inklusiivisessa luokassa.

8.2.3 Kokemuksia ja mielipiteitä inklusiosta

Ajatus inklusiosta oli sekä opettajilla että vanhemmilla pääosin sama: kaikkien ihmisten tasa-arvo ja siitä johdettu inklusioaate on ajatuksena kaunis, mutta resurssien vähäisyyden vuoksi harvoin täysin toteuttamiskelpoinen. Myös tutkimusten mukaan toiset oppilaat tarvitsevat tavallista pienempiä ryhmäkokoja ja hyvin strukturoitua ja yksilöllistettyä opetusta, mikä ei yleisopetuksen luokassa ole mahdollista (Moberg 2015, 60–64; Wing 2007). Kysyttäessä haastateltavilta ajatuksia erityisluokkien toteuttamisesta, olivat vastaukset hyvin ristiriitaisia. Suurin osa oppilaista halusi käydä yleisopetuksen luokkaa ja pelkäsi leimautuvansa erityisluokalla, vaikka

erityisluokan pienempiä ryhmäkokoja, rauhallisuutta ja yksilöllisempää huomiointia pidettiin hyvinä asioina. Vanhempien mielipide muotoutui sen mukaan, kuinka suuria haasteita oppilaalla oli ja kuinka vahvasti vanhemmat epäroivät tukitoimien toteutumista yleisopetuksen luokassa. Opettajien ajatuksiin taas vaikutti heidän oma uskonsa omasta jaksamisesta, voimavaroista ja kyvykkyydestä. Myös Saloviitan (2020) tutkimuksen mukaan opettajien inklusioon kohdistuviin asenteisiin vaikuttaa opettajan kokemus minäpystyvyydestä, aiemmat kokemukset ja resurssit.

Haastatteluiden perusteella vähäiset resurssit lisäsivät opettajien negatiivisävytteistä suhtautumista inklusiota kohtaan. Tämä on linjassa myös aiempaan tutkimukseen, jossa todettiin, että opettajien asenne inklusiota kohtaan on usein kielteinen ja kriittinen (Saloviita 2018, 272; Takala ym. 2020, 52). Haastatteluissa kielteisyyden taustalla oli opettajien mukaan väsymys ja kuormittuminen, jota muun muassa tukea tarvitsevien oppilaiden lisääntynyt määrä luokassa aiheutti. Inklusiota pidetäänkin yhtenä suurimpana syynä opettajien väsymiseen ja kuormittumiseen (Saloviita 2018, 279; Takala ym. 2020, 52). Voidaankin pohtia, oliko kuormittuminen syynä myös siihen, ettei suuri osa opettajista vastannut tutkimuspyyntöön mitään. Mielenkiintoista on myös se, että aiempien tutkimusten mukaan erityisopettajat suhtautuivat inklusioon luokanopettajia positiivisemmin (Takala ym. 2020, 19). Voidaankin kysyä, vaikuttaako laajempi erityisopetuksen osaaminen suhtautumiseen inklusiota kohtaan.

Tutkittavien kokemuksista herääkin kysymys, toteutetaanko inklusiota useimmiten enemmän aate tai talous edellä kuin huomioimalla jokaisen yksilön etuja. Kun inklusiota lähdetään toteuttamaan, tulisi aina ensin huomioida käytettävissä olevat resurssit ja suhteuttaa toimintaa sen mukaisesti. Tutkimuksen ja aiemman teorian perusteella voidaan sanoa, että neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan kannalta tärkeintä on oppilaskohtaisesti miettiä, minkälainen koulu- tai luokkamuoto on oppilaan tuen kannalta paras mahdollinen sekä huomioida vanhempien, opettajan ja oppilaan omat mielipiteet ja ajatukset koulunkäyntiä suunniteltaessa (Cigman 2007, 33). Kuten haastatteluissakin kävi ilmi, jotkut oppilaat voivat myös pärjätä hyvin joissakin oppiaineissa ja tarvita erityistä tukea vain tietyillä oppitunneilla, kun taas jotkut voivat pärjätä yleisopetuksen luokalla ilman poikkeusjärjestelyjä. Toisten oppilaiden kohdalla yleisopetuksen luokalla käyminen vaatisi niin valtavia muutoksia ja tukitoimia, ettei niiden järjestäminen välttämättä ole mahdollista millään resursseilla. Kuten Wing mainitsee artikkelissaan (2007), joillekin lapsille yleisopetuksessa oleminen voi olla kuin painajaista, eikä sen voida katsoa olevan minkäänlainen täydennys heidän ihmisoikeuksilleen.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Ihmistieteissä kohdataan väistämättä eettisiä kysymyksiä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Erityisesti haastatteluun, jossa tutkittavan kanssa ollaan kasvokkaisessa kontaktissa, liittyy useita monitahoisia eettisiä huomioita. Eettisen pohdinnan merkitys korostuu erityisesti silloin, kun haastattelun kohteena on lapsi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19.)

Tutkittavien yksityisyyden säilyttäminen on eettisyyden kannalta tärkeässä roolissa (Eskola & Suoranta 1999, 42–43; Hyvärinen 2017, 360–361). Tutkimuksessa pyrittiinkin säilyttämään tutkittavien yksityisyys koko tutkimusprosessin ajan poistamalla tutkittavien nimet tutkimuksesta ja säilyttämällä aineistoon liittyviä tiedostoja niille soveltuvassa pilvipalvelussa tunnistamattomaksi nimettyinä. Yksityisyyden lisäämiseksi vanhemmille ei esimerkiksi ilmoitettu siitä, osallistuiko heidän lapsensa opettaja tutkimukseen ja ketä lapsen mahdollisista entisistä opettajista oli tavoiteltu. Etenkin saman tapauksen sisäisten osapuolten yksityisyyden säilyttäminen osoitautui yllättävän haastavaksi. Aivan kaikkia tuloksia ei pystyttykään julkaisemaan tutkimuksessa, koska tulosten mielenkiintoisuudesta huolimatta tutkittavien yksityisyyden vaalimista pidettiin tärkeimpänä asiana.

Tutkimuseettisten periaatteiden mukaan tutkimukseen osallistuvilla pitää olla vapaus valita, osallistuvatko he tutkimukseen vai eivät (Hirsjärvi & Hurme Hyvärinen 2017, 357). Jokaiselle tutkittavalle lähetettiin kirjallinen tietosuojalomake ja suostumuspyyntö, jonka perusteella he antoivat suostumuksensa suullisesti haastattelun aikana. Oppilaan haastattelun kohdalla selvitettiin myös hänen vanhempansa suostumus, sillä etenkin pieni lapsi ei voi itse päättää haastatteluun osallistumisesta, vaan siihen tarvitaan aina huoltajan suostumus (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19–20; Hyvärinen 2017, 270). Hyvärisen (2017) mukaan haastateltavan ja haastattelijan luottamussuhteen luomiseksi on tärkeää kertoa rehellisesti haastattelusta haastateltavalle. Tästä syystä haastateltaville lähetetyissä lomakkeissa esiteltiin tutkimuksen kulku ja tavoitteet mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti. Ennen tutkimuksen julkaisua jokainen tutkittava pääsi lukemaan tutkimuksen osallistujia ja tuloksia koskevat osiot läpi mahdollisten korjausehdotusten varalta. Kukaan tutkittavista ei kuitenkaan nostanut esille korjausehdotuksia liittyen heidän yksityisyyteensä tai vastauksiinsa.

Hyvärisen (2017) mukaan onnistunut haastattelutilanne vaatii hyvää yhteistyösuhdetta haastattelijan ja haastateltavan välillä. Yhteistyösuhteen syntymiseen tarvitaan molempien osapuolten välistä empatiaa ja luottamusta toisen asemaa kohtaan. Myös haastattelijan reaktioilla ja vas-

tauksilla on vaikutusta yhteistyösuhteeseen: liian negatiivisilla, utelevilla tai ylimielisillä reaktioilla ei saavuteta luottamusta. (Hyvärinen 2017, 52–58.) Tutkimusaiheen henkilökohtaisuuden ja mahdollisen arkaluontoisuuden vuoksi oli tärkeää säilyttää sensitiivinen, ymmärtäväinen ja kunnioittava lähestymistapa koko tutkimuksen ajan. Haastattelun päätteeksi haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa tai kysyä haluamiaan asioita. Ehdottoman tärkeänä pidettiin sitä, ettei haastateltavalle aiheutunut minkäänlaista mielipahaa tai muunlaista haittaa haastattelusta sen aikana tai sen jälkeen.

Etenkin oppilaiden haastatteluun liittyy monia erityisiä piirteitä, jotka tuli ottaa huomioon haastattelua suunniteltaessa sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta tarkasteltaessa (Cohen yms. 2007, 528). Ensinnäkin on hyvä huomioida, että haastattelutilanne voi olla hyvin jännittävä ja haastava, erityisesti, kun kyseessä on neuropsykiatrisen häiriön omaava oppilas. Tämä näkyi haastatteluissa selkeästi, sillä yksi oppilas kieltäytyi puhumasta haastattelun aikana, mikä vähensi yhden osapuolen näkökulman ja vaikutti näin myös tutkimuksemme luotettavuuteen. Tutkimuksen alussa kysyttiin niin sanottuja lämmitteleviä kysymyksiä, jotka rohkaisevat oppilasta vastaamaan. Erilaisten häiriöiden lisäksi myös lapsen ikä ja luonne vaikuttavat haastattelun onnistumiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 128–132). Kysymyksiä suunniteltaessa oli huomioitava se, että oppilas ymmärtää kysymykset, koska lasten kanssa on aina suurempi riski siihen, että he eivät ymmärrä esitettyjä kysymyksiä samalla tavalla kuin aikuinen on ne tarkoittanut. Haastatteluissa pyrittiinkin antamaan oppilaalle konkreettisia esimerkkejä osana kysymyksiä. Oppilas myös aikuista todennäköisemmin pyrkii miellyttämään haastattelijaa ja vastaamaan siten, kun uskoo haastattelijan haluavan kuulla (Cohen ym. 2007, 231). Pyrimmekin korostamaan lapsen omaa mielipidettä ja asiantuntijuutta sekä antamaan konkreettisia esimerkkejä kysymystemme tueksi. Cohenin ym. (2007) mukaan parhaimman tuloksen saa, kun haastattelu on sekä haastattelijan että haastateltavan lapsen välinen tuotos, jossa lapsella on itseluotavainen olo vastata.

Luotettavuutta on tärkeää tarkastella tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, jotta tutkimustulos olisi mahdollisimman paikkaansa pitävä ja virheetön (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Luotettavuuden tarkastelua helpotti työskentelyn tarkka ja totuudenmukainen raportointi, johon pyrittiin kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Kuten yleensä laadullisessa tutkimuksessa, pyrittiin tilastollisen yleistämisen sijasta ilmiöiden ja kokemusten syvälliseen ymmärtämiseen. Toisaalta saaduista päätelmistä voidaan tehdä jonkinlaisia yleistyksiä tulkintojen kestävyydestä ja syvyydestä riippuen (Eskola & Suoranta 1999, 49–50). Laadullista tutkimusta tehtäessä on hyväksyttävä se, ettei täydellistä objektiivisuutta ole mahdollista saavuttaa (Eskola & Suoranta 1999,

13–14; Hirsjärvi & Hurme 2022, 153; Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Tämä johtuu siitä, että jokainen tutkimuksessa tehty ratkaisu perustuu lopulta tutkijan subjektiivisiin valintoihin, jolloin myöskään täysin arvovapaata tutkimusta ei ole olemassa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija tarkastelee asioita väistämättä omien kehystensä läpi (Tuomi & Suoranta 2018, 119). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi luokanopettajaksi opiskeleminen saattoi vaikuttaa tutkijoiden puolueettomuuteen ja tarkastelukulmiin.

Haastattelurungot esitettiin ennen haastatteluja, sillä aineiston luotettavuuden lisääminen alkaa huolellisella haastattelurungon suunnittelulla ja esitestaamisella (Hirsjärvi & Hurme. 2008, 72). Esitetauksen perusteella haastattelukysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman ymmärrettäviksi. Ymmärtävyyttä pyrittiin lisäämään myös sillä, että sekä haastattelijan että haastateltavan oli mahdollista esittää lisäkysymyksiä tai tarkennuksia haastattelun aikana.

Koska haastattelu on vuorovaikutustilanne, vaikuttaa siihen myös vuorovaikutuksellisia tekijöitä, kuten haastattelijan ja haastateltavan aseman, iän ja persoonallisuuksien erot, haastatteluaihe ja sen henkilökohtaisuus sekä haastattelukysymysten muotoilu ja esittäminen (Cohen ym. 2018, 540–541; Hirsjärvi & Hurme 2008, 96–98). Etenkin ikään ja henkilökohtaisuuteen liittyvät tekijät vaikuttivat väistämättä tässä tutkimuksessa, koska aihe oli henkilökohtainen ja haastateltavana oli myös lapsia. Tekijöiden vaikutusten minimoimiseksi pyrimme pitämään ilmapiihin mahdollisimman rentona ja luottamuksellisena haastatteluiden ajan.

Myös aineiston analyysivaihe vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, sillä tulosten määrittely, tiivistäminen ja aineiston luokittelu on aina tutkijoiden omien arvioiden ja päätelmien varassa. Tästä syystä tutkijoiden omilla arvoilla ja odotuksilla on vaikutusta tutkimuksen lopputulokseen. (Cohen ym. 2018, 540–541; Hirsjärvi & Hurme 2008, 96–98.) Tiivistämisessä ja luokittelussa pyrittiinkin ymmärtämään vastauksen perimmäinen tarkoitus ja säilyttämään se vastauksissa mahdollisimman alkuperäisenä. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että aineistojen analysointiin osallistui kaksi tutkijaa, jolloin tulkinnat eivät pohjautuneet vain yhden henkilön mielipiteeseen.

Muut tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat huomiot liittyivät osallistujiin ja heidän vastauksensa luotettavuuteen. Esimerkiksi se, että kaikki oppilaat ovat poikia ja opettajat naisoletettuja saattoi heikentää vastausten luotettavuutta ja yleistettävyyttä, koska muun muassa ADHD:n ilmenemismuodot vaihtelevat suuresti naisten ja miesten välillä (Parikka ym. 2017, 11). Myös vanhemmista yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat naisia, mikä ei ole poikkeavaa, koska tutkimusten mukaan äidit yleensä hoitavat lastensa kouluun liittyviä asioita enemmän (Metso 2004,

34). Tästä syystä olisi ollut mielenkiintoista kuulla enemmän myös isien ajatuksia koulunkäynnistä. Eri sukupuolen edustajat olisivatkin saattaneet tarjota tutkimukselle monipuolisempaa näkökulmaa asioihin ja kokemuksiin.

On myös hyvä huomioda se, että kaksi haastatteluihin osallistuneista opettajista kertoi retrospektiivisesti kokemuksistaan ja ajatuksistaan liittyen nepsy-oppilaan kohtaamiseen. Tämä on siis voinut hyvinkin vaikuttaa siihen, miten opettajat muistavat asioita. Toinen huomioitava asia on se, että ainakin yhden sähköisesti kyselylomakkeeseen vastanneen oppilaan vanhempi kertoi täyttäneensä lomaketta yhdessä lapsen kanssa. Myös kahden oppilaan haastattelussa oli vanhempi mukana. Näin ollen voidaan ajatella, että vanhempien läsnäolo ja osallistuminen on saattanut vaikuttaa siihen, miten lapset ovat kysymyksiin vastanneet. (Hyvärinen ym. 2017, 272.) Toisaalta vanhemman osallistuminen mahdollisti näissä tapauksissa lapsen äänen kuulumisen. Vanhemman läsnäolo on voinut vähentää myös mahdollista haastattelutilanteen jännittävyyttä ja turvattomuutta. Myös Zoom-sovelluksen käyttö on saattanut vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Etänä tapahtuvan haastattelun tulisi pohjautua samoihin vuorovaikutuksellisiin tekijöihin, kuin muutkin kasvokkain tapahtuvat keskustelut (Hyvärinen 2017, 39). Toisaalta etänä esimerkiksi nonverbaalisen eli sanattoman viestinnän tulkinta saattaa olla hankalampaa (Cohen ym. 2018, 538–539). Sanattoman viestinnän puutteellisuuden minimoimiseksi haastateltavat pitivät kameransa auki koko haastattelun ajan. Lisäksi muutamassa haastattelussa oli äänen kuulumiseen liittyviä haasteita, mutta ne eivät kuitenkaan vaikuttaneet haastatteluiden kulkuun merkittävästi.

8.4 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksena tarkoituksena oli tuoda esille neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan kouluarkeen liittyviä kokemuksia. Kokemuksia pyrittiin tarkastelemaan mahdollisimman monipuolisesta näkökulmasta haastatteleamalla paitsi oppilasta itseään myös hänen luokanopettajansa ja vanhempansa. Kaikkien osapuolten ajatusten ja kokemusten kuuleminen auttaa tarkastelemaan ja ymmärtämään tilannetta eri näkökulmista. Esimerkiksi luokanopettajan on helppompaa ymmärtää, miksi vanhemmat odottavat häneltä tietynlaista toimintaa, kun taas vanhempi pystyy näkemään opettajan ratkaisujen taustoja ja perusteita. Tutkimuksessa on myös harvoin mukana oppilaan omaa ääntä, vaikka oppilas itse on oman kouluarkensa asiantuntija.

Lisäksi tutkimus pyrki tarjoamaan lisää tietoa ja ymmärrystä neuropsykiatrisia häiriöitä kohtaan. Neuropsykiatrisista häiriöistä puhuminen on tärkeää niihin liittyvien ennakkoluulojen ja stereotyyppien välttämiseksi. Toisaalta tutkimuksen montaa näkökulmaa voidaan soveltaa myös minkä tahansa oppilaan haasteen kohtaamiseen ja ymmärtämiseen koulumaailmassa.

Tutkimuksessa pyrittiin tarjoamaan näkökulmia siitä, minkälaiset tekijät vaikuttavat nepsy-oppilaan kouluarkeen positiivisesti. Tutkimus olikin suunnattu etenkin vanhemmille, opettajille sekä muulle koulun arjessa työskentelevälle henkilökunnalle. Tutkimuksessa tekijöitä tarkasteltiin etenkin luokkahuoneen ja koulun, kuntien ja valtion näkökulmasta. Tästä syystä tutkimuksesta hyötyisi myös koulumaailman ulkopuoliset tahot. Esimerkiksi tutkimuksessa esille tulleet puutteet opettajien neuropsykiatriisiin häiriöihin liittyvässä tieto- ja taitotasossa kääntää katset kohti opettajankoulutusta. Vaikka opettajankoulutuksen tavoitteena on vastata jatkuvasti muuttuvaan yhteiskuntaan, on siellä otettu huomioon vain heikosti, jos ollenkaan neuropsykiatristen häiriöiden lisääntyminen.

Tutkimusta voisi tulevaisuudessa laajentaa myös muihin näkökulmiin, ottamalla tutkimuskohteeksi myös koulun muuta henkilökuntaa, kuten terveydenhoitajia, koulukuraattoreja, rehtoreita ja erityisopettajia. Näin pystyttäisiin tuomaan esille paremmin muun koulun henkilökunnan merkitystä ja vastuun jakautumista nepsy-oppilaan kouluarjessa. Myös nepsy-oppilaan luokkakavereiden haastattelu toisi uudenlaisen perspektiivin aiheeseen. Luokkakavereilta voisi saada arvokasta tietoa siitä, miten häiriöstä tulisi puhua ja miten asiaa olisi hyvä käydä yhteisesti läpi luokassa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin luokanopettajan kokemuksiin, mutta mielenkiintoista olisi kuulla myös aineenopettajien kokemuksia nepsy-oppilaiden kohtaamisesta kouluarjessa ja esimerkiksi tarvittavasta ammattitaidosta. Inklusion toteuttamiseen vaaditaan koko työyhteisen tuki. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten työyhteisö vaikuttaa opettajan jaksamiseen työssä ja mikä merkitys työyhteisöllä on inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa.

Tämä tutkimus oli otokseltaan pieni, mutta laadullinen haastatteluaineisto oli kuitenkin laaja ja syväluotaavaa. Tämän vastapainoksi olisikin mielenkiintoista toteuttaa suurempia määriä opettajia, oppilaita ja vanhempia tutkiva määrällinen tutkimus, jonka pohjalta yleistettävempien päätelmien tekeminen olisi mahdollista.

Tutkimuksessa nousi useassa haastattelussa esille oppilaan koulukuormituksesta aiheutunut kokonaisvaltainen toimintakyvyn menetys alakoulun aikana. Koska huomio on hyvin huolestuttava, olisi vastaavien tilanteiden ehkäisemiseksi tärkeää tutkia asiaan johtaneita tekijöitä tarkasti. Kun tilanteeseen johtaneet tekijät ovat tiedossa, pystytään paremmin suunnittelemaan myös ennaltaehkäisevää toimintaa. Tässä tutkimuksessa sekä opettajat että vanhemmat esittivät toiveensa konkreettisista keinoista tukea nepsy-oppilasta arjessa. Tästä syystä myös vielä konkreettisemmin tukitoimiin keskittyvä ja niiden toimivuutta arvioiva tutkimus saisi varmasti kannatusta.

Lähteet

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A. & Bast, T. (2019). *Oppimisen vaikeudet* (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Aluehallintovirasto. (2022). Erityisen tuen tarve kouluissa kasvaa, erityisopettajien saatavuuteen etsittävä ratkaisuja lähitulevaisuudessa. Viitattu 4.2.2023. <https://avi.fi/tiedote/-/tiedote/69950072>
- Autismi- ja aspergerliitto. (2017). *Autismikirjo – Mistä on kysymys?* Viitattu 1.12.2021. <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo>
- Autismiliitto. (2023). *Autismikirjon diagnosointi.* Viitattu 20.2.2023. <https://autismiliitto.fi/autismi/diagnosointi/>
- Autismikirjon häiriö. (2023). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen Nuorisopsykiatrisen Yhdistyksen, Suomen Kehitysvammalääkäreiden, Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2023. Viitattu 20.2.2023. Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14–19.
- Cantell, H., Cantell, M. & Vehniäinen, J. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat?: ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken.* PS-kustannus.
- Cigman, R. (2007). *Included or excluded. The challenge of the mainstream for some SEN children.* London and New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition.). London: Routledge.
- Dupuy, F. E., Clarke, A. R., Barry, R. J., McCarthy, R., & Selikowitz, M. (2014). EEG differences between the combined and inattentive types of attention-deficit/hyperactivity disorder in girls: a further investigation. *Clinical EEG and neuroscience*, 45(4), 231–237.
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, (2017). *Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut – lopullinen*

- yhteenvertaustutkimus. Kyriazopoulou, M., Bartolo, P., Björck-Åkesson, E., Giné, C. & Bellour, F. (toim.) Odense, Tanska. Viitattu 12.2.2023. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/iece-summary-fi_0.pdf
- Eskola, & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Fischbein, Österberg, O., & Toivanen, R. (2009). Kaikkien lasten koulu: erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Tietosanoma.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric research*, 65(6), 591–598.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *Teachers College Record*, 116(13), 101–123.
- Fraser, B. J. (1998). The birth of a new journal: Editor's introduction. *Learning Environments Research* 1, 1–5. Viitattu 2.1.2023. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1009994030661.pdf>
- Galanis, P., Tsakalaki, A., Papa, M. T., & Fragkou, D. (2021). Determinants of Teachers' Knowledge about Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *International Journal of Caring Sciences*, 14(2), 909–918.
- Gershon, J. & Gershon, J. (2002). A Meta-Analytic Review of Gender Differences in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 5(3), pp. 143–154.
- Gissler, M., Kekkonen, M., & Känkänen, P. (2018). Nuoret palveluiden pauloissa: Nuorten elinolot-vuosikirja 2018.
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., & Åkerlund, C. (2021). Opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/04/KARVI_0821.pdf
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551>
- Hasson, R., & Fine, J. G. (2012). Gender differences among children with ADHD on continuous performance tests: a meta-analytic review. *Journal of attention disorders*, 16(3), 190–198. doi: 10.1177/1087054711427398.

- Hirsjärvi, & Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö ([2. painos]). Gaudeamus.
- Howell, A. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13.
- Hujanen, M. (2010). ”Maailma silmistäs heijastuu...” Neurologisia erityisvaikeuksia omaavien nuorten elämäntilanne. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 11, 47–67.
<https://doi.org/10.30675/sa.121537>
- 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.
- Jones, C. (2004). Supporting inclusion in the early years. Maidenhead: Open University Press.
- Eriksson, E., & Arnkil, T. E. (2012). Huoli puheeksi: Opas varhaisista dialogeista (8. painos.). Stakes.
- Jyrhämä, Hellström, M., Kansanen, P., & Uusikylä, K. (2016). Opettajan didaktiikka. PS-kustannus.
- Jäntti, E., & Savinainen, R. (2018). Nepsyt–Erityistä elämää. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kauppila, R. (2005). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, Timonen, T., & Kujanpää, S. (2009). Autismin kirjo ja kuntoutus / Kyllikki Kerola, Sari Kujanpää ja Tero Timonen; [kuvat: Janne Hiltunen]. ([Uud. laitos]). PS-kustannus.
- Keränen, V., Lamberg, N. & Penttinen, J. (2003). Digitaalinen viestintä. Jyväskylä: Docendo Finland Oy.
- Klin, A., & Volkmar, F. R. (2003). Asperger syndrome. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 12(1), xiii-xvi.
- Korhonen, L., & Tani, P. (2016). Parikymmenvuotisen psykiatrisen hoitopolun pienet pätkät ja pitkät paussit. Viitattu 8.3.2022. Duodecim. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/223964/Parikymmenvuotisen_psykiatrisen_hoitopolun.pdf?sequence=1
- Kronqvist, E.-L., & Kumpulainen, K. (2011). Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro.

- Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.), Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä (s. 105–141). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kyrö-Ämmälä, O., & Lakkala, S. P. (2018). Inklusiivisen luokan vuorovaikutussuhteet. eErika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia, 2018(2), 30–36. Viitattu 4.1.2023. https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf
- Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H., & Laakkonen, E. (2022). Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis*, 50(1).
- Laine, M., Bamberg, J., & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.
- Lampi, K. M., Banerjee, P. N., Gissler, M., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Huttunen, J., Kulmala, U., ... & Sourander, A. (2011). Finnish prenatal study of autism and autism spectrum disorders (FIPS-A): overview and design. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1090–1096.
- Lantela, L., and Lakkala, S., (2020). The role of comprehensive schools in supporting the well-being of Northern-Finnish young people as perceived by the young people, parents and carers. *Education in the North*, 27(1) pp. 125–140.
- Latvala, J. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 22(1), 29–41.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. (2004). Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.), Koulu kasvuyhteisönä – Kohti uutta toimintakulttuuria (91–111). Jyväskylä: PS- kustannus.
- Leivonen, S., Sourander, A., Voutilainen, A., & Leppämäki, S. (2015). Touretten oireyhtymä - monimuotoinen sairaus, yksilöllinen hoidon tarve. *Duodecim*, 131(11), 1058–1064. <http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo12283.pdf>
- Leppämäki, S. & Savikuja, T. (toim.). (2017). Touretten oireyhtymä. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Leskisenoja, & Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. PS-Kustannus.
- Linnainmaa, M. (2021). Tyttöjen autismikirjon oireiden naamiointi diagnosoinnin haasteena koulussa: systemaattinen kirjallisuuskatsaus. *Neuropsych Open: kliinisen neuropsykologian verkkojulkaisu*, (3), 2–17.

- Lipponen, L. & Lallimo, J. (2006). Oppimisen infrastruktuurit ja teknologian yhteisöllinen käyttö. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.), *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö* (167–180). Helsinki: WSOY.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-58850.pdf?sequence=1>
- Lämsä, R., Ahonen, S., & Appelqvist-Schmidlechner, K. (2018). Neuropsykiatrisesti oireilevien nuorten palveluista ja palvelukokemuksista. *Nuoret palveluiden pauloissa*, 124. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137198/URN_ISBN_978-952-343-200-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=125
- Lämsä, R., Santalahti, P., Haravuori, H., Pentinmikko, A., Tuulio-Henriksson, A., Huurre, T., & Marttunen, M. (2015). Neuropsykiatrisesti oireilevien nuorten hoito- ja kuntoutuspolut Suomessa. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156274/Tyopaperit78.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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. Viitattu 20.2.2023 <https://doi.org/10.1111/bjep.12375>
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Turun yliopisto.
- Metso, T. (toim.) (2011). *Vanhempien barometri 2011 – Peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista*. Suomen Vanhempainliitto.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. painos). Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erytispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). PS-kustannus.
- Moilanen, Irma. (2012). ADHD. Teoksessa Dufva Virpi & Koivunen Mirjami (toim.) *ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–42.
- Moilanen, Mattila, M.-L., Loukusa, S., & Kielinen, M. (2012). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Duodecim* (Helsinki, Finland: 1961), 128(14), 1453–1462.
- Moilanen, R. (2001). *Oppivan organisaation mahdollisuudet*. Tampere: Tammer-paino Oy.

- Nivarpää-Hukki, E., Tanskanen, H., Tarpila, S. & Parada, A. (2012). *Kommunikaation kolmio ja kulmakivet. Kommunikaation ydintaidot ja niiden arviointi*. Espoo: Emilia Nivarpää-Hukki.
- Nousiainen, L., & Piekkari, U. (2007). *Osallistuva oppilas-yhteisöllinen koulu: Toimivan oppilaskunnan opas*. 1458–8110.
- Nurmi, Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-kustannus.
- O'Brien, M., & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: Designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research, 26*(3), 365–384.
- Odom, S. (2000). Preschool inclusion. What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20–27.
- Oinas, S. (2020). *Technology-enhanced feedback: Teachers practices, pupils perceptions and their relations to learning and academic well-being*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Oinas, S., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2018). Is technology-enhanced feedback encouraging for all in Finnish basic education: a person-centered approach. *Learning & Instruction, Vol 58*, 12–21.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia*. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research, (575)*.
- Opetushallitus (2022). *Vaativan erityisen tuen VIP-verkostot*. Viitattu 29.11.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vaativan-erityisen-tuen-vip-verkostot>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). *Perusopetuksen laatukriteerit*. Viitattu 2.10.2022. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78860/opm19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa (1. painos. - 2. painos 2017.)*. Finn Lectura.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>

- Puttonen, M. (2018). Lapsen biologinen alttius vähenee kehumalla – myönteinen palaute vaikuttaa lapsen neurobiologiaan. *Helsingin Sanomat*, 28.8.2018. Viitattu 2.10.2022. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000005807007.html>
- Puusa, Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Rantala, A. (2002). Perhekeskeisyys-puhetta vai todellisuutta?: työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa (No. 198). *Jyväskylän yliopisto*.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Rintahaka P. (2007). Nuorten neuropsykiatriset häiriöt--ADHD, Aspergerin oireyhtymä ja unihäiriöt. *Duodecim; laaketieteellinen aikakauskirja*, 123(2), 215–222.
- Robinson, E.L. & Fine, M.J. (1994). Developing collaborative home-school relationships. *Preventing School Failure*, 39, 9–16.
- Rucklidge, J. J. (2010). Gender differences in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics*, 33(2), 357–373.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. *Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.*
- Sandberg, E. (2018). ADHD ja oppimisen tuki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, T. (2010). Haastava nuori ja koulunkäynti–opas opettajalle. Tuusula: Opetushallituksen SAIREKE–hankkeen materiaaleja. Viitattu 5.1.2023. http://kallio-maa.net/opas_haastava_2012.pdf.
- Scharf, J., Miller, L., Gauvin, C., Alabiso, J., Mathews, C., & Ben-Shlomo, Y. (2015). Population prevalence of Tourette syndrome: A systematic review and meta-analysis. *Movement disorders*, 30(2), 221–228.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Siniharju, M. (2003). Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19999/kodinjak.pdf?sequence=1>
- Sipari, S. (2008). Kuntouttava arki lapsen tueksi: kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylän yliopisto*.

- Smalley, S., McGOUGH, J., Moilanen, I., Loo, S., Taanila, A., Ebeling, H. & Järvelin, M. R. (2007). Prevalence and psychiatric comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder in an adolescent Finnish population. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(12), 1575–1583.
- Suomen perustuslaki 731/1999. Viitattu 11.1.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Super koulunkäynninohjaajan asialla 2016. Suomen perus- ja lähihoitajaliitto Super ry. Kehittämisyksikkö & Edunvalvontayksikkö. Helsinki: Super. Viitattu 29.12.2022. <https://docplayer.fi/15717340-Super-koulunkaynninohjaajien.html>.
- Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. (Toimittajat) (2020). Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2022). Teachers' changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841–1858.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Tammi.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. *Opettajan työ ja oppiminen*, 99–122.
- Tölli, R. (2018). " Aika vähän siitä puhuttiin.": Opettajankoulutuksen antamat valmiudet autismin kirjon lasten opettamiseen. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/19149/urn_nbn_fi_uef-20180223.pdf
- Vataja, R. & Korkeila, J. (2007). Mitä on neuropsykiatria? *Duodecim*, 123, 1199–1200. Viitattu 21.11.2022. <https://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo96485.pdf>
- Virta, M. & Koponen, V. (2019). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa Jehkonen, M., Saunamäki, T. & Hokkanen, L. (toim.) Kliininen neuropsykologia. *Duodecim*. 3. uudistettu painos. Tallinna: Printon. 362–378.
- Virtanen, M. (2013). Opettajan emotionaalinen kompetenssi- Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=1>
- Vuori, M., Tuulio-Henriksson, A. & Autti-Rämö, I. (2017). Vanhemmuuteen liittyvät huolenaiheet ja psyykinen hyvinvointi neuropsykiatrisesti oireilevien lasten huoltajilla.

Kuntoutus 3–4/2017. S 20–33. Viitattu 9.1.2023. <https://issuu.com/kuntoutussaatio/docs/kuntoutus-3-17-kokolehti>

Väänänen, R. (2013). Perheen rakenteen, dynamiikan ja arvojen merkitys lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/12718/urn_isbn_978-952-61-1271-8.pdf

Wadman, R., Glazebrook, C., Beer, C., & Jackson, G. M. (2016). Difficulties experienced by young people with Tourette syndrome in secondary school: a mixed methods description of self, parent and staff perspectives. *BMC psychiatry*, 16(1), 1–11.

Warnock, M., & Norwich, B. (2010). *Special educational needs: A new look*. Bloomsbury Publishing.

Yleissopimus lasten oikeuksista. 59/1999. Viitattu 3.12.2021. <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/1991/19910059>

Yle Uutiset. (17.5.2018). ‘‘Lapseni ei neljään vuoteen saanut riittävää tukea’’ - Ylen kysely paljastaa erityislasten vanhempien karut kokemukset arjesta. Elina Jämsen. Päivitetty 17.5.2018 18:23. Viitattu 5.6.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-10192280>>.

Liitteet

Liite 1. Hakukirje

Haluaisitko sinä päästä jakamaan ajatuksiasi nepsy-lapsesi/oppilaasi kouluarjesta?

Nyt sinulla on tilaisuus päästä jakamaan kokemuksiasi nepsy-lapsen/nuoren kouluarjen toimivuudesta! Opiskelemme Turun yliopistossa luokanopettajiksi ja teemme pro gradu -tutkielmaa nepsy-lapsen kohtaamisesta kouluarjessa. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä nepsy-lapsia/nuoria diagnosoidaan enemmän kuin koskaan aiemmin ja jokaisella luokalla onkin todennäköisesti ainakin yksi nepsy-diagnoosin omaava oppilas. Nykyään luokkahuoneissa näkyy myös inklusioajattelu ja tavoite siitä, että kaikki oppilaat opiskelisivat samassa ryhmässä. Tämä on nostanut keskusteluihin opettajien jaksamisen ja ammattitaidon riittämisen yksilöllistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvaessa. Tulevina luokanopettajina pidämme erityisen tärkeänä, että opettajan näkökulman lisäksi myös vanhempien ajatukset tähän kaikkeen liittyen saataisiin kuuluviin.

Etsimme siis neuropsykiatrisen häiriön omaavien lasten vanhempia tai opettajia haastatteluun. Haastatteluiden avulla pyrimme selvittämään kokemuksia nepsy-lapsien kohdatuksi tulemisesta sekä arjen toimivuudesta haasteiden ja onnistumisten näkökulmista. Mahdollisuuksien mukaan olemme kiinnostuneita myös haastattelemaan lasta/nuorta sekä havainnoimaan yhtä oppituntia. Kaikkea kerättyä aineistoa ja henkilötietoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti koko tutkimusprosessin ajan.

Mikäli kiinnostuit ja näet tämän mahdollisuutena lisätä nepsy-lapsiin liittyvää ymmärrystä, voit käydä lukemassa lisää tutkimuksesta alla olevan linkin kautta ja jättää sinne samalla yhteystietosi.

<https://link.webpolsurveys.com/S/9CAEA9266A869492>

Jokainen vastaus on meille kullantarvoinen.

Kiitos tuhannesti jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin Linda Nyman ja Veera Lapila

(Vastaamme kysymyksiin mielellämme sähköpostitse: lhnyma@utu.fi & vklapi@utu.fi)

Liite 2. Esitietolomake

Esitietolomake tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneille

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää nepsy -lapsen/nuoren, sekä tämän vanhemman ja opettajan kokemuksia kouluarjen toimivuudesta. Etsimme siis neuropsykiatrisen häiriön omaavien lasten **vanhempia ja opettajia**. Tarkoituksena on toteuttaa haastattelu, joka voidaan pitää myös etäyhteydellä. Haastatteluiden tavoitteena on selvittää **kaikkien osapuolien kokemuksia kohdatuksi tulemisesta sekä arjen toimivuudesta niin haasteiden kuin onnistumistenkin näkökulmista**.

Kaikkea tutkimukseen kerättyä aineistoa käsitellään **ehdottoman luottamuksellisesti** koko tutkimusprosessin ajan. Osallistuneiden on myös halutessaan mahdollisuus lukea tutkimus ennen sen julkaisemista. Jos siis koet, että sinulla olisi jaettavaa tutkimuksen aiheeseen liittyen, voit täyttää alla olevan lomakkeen ja olemme yhteydessä sinulle sopivan haastatteluajan sopimiseksi.

Tuhannet kiitokset jo etukäteen!

Yhteistyötä innolla odottaen

Linda Nyman (lhnyma@utu.fi) ja

Veera Lapila (vklapi@utu.fi)

1. Oletko sinä... *

lapsen/nuoren vanhempi

lapsen/nuoren opettaja

2. Yhteystiedot

Etunimi *

Sukunimi *

Sähköposti *

Kotikaupunki

Puhelinnumero

3. Kysymyksiä tai muuta huomioitavaa tutkimukseen liittyen?

Liite 3. Suostumuspyyntö

SUOSTUMUSPYYNTÖ TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Tutkimuksen nimi:

Nepsy-lapsen, vanhemman ja luokanopettajan kokemuksia nepsy-lapsen kouluarjesta.

Vastuuhenkilöt:

Linda Nyman, lhnyma@utu.fi, +358 44 522689

Veera Lapila, vklapi@utu.fi, +358 44 2937179

Yksikkö:

Turun yliopisto, Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Pro gradun ohjaaja:

Yliopistontutkija Anu Kajamies, anukaja@utu.fi, +358 503394626, Turun yliopisto, OKL

Tutkimuksen tarkoitus. Tutkimuksemme tarkoitus on kartoittaa neuropsykiatrisia häiriöitä omaavien lasten, heidän vanhempien ja heidän opettajansa kokemuksia lapsen kouluarjen sujuvuudesta.

Aineisto. Aineisto kerätään haastattelemalla neuropsykiatrisia häiriöitä omaavia lapsia, heidän vanhempiaan sekä heidän opettajaansa. Haastattelut tallennetaan ja tallenteet kirjoitetaan auki sanasta sanaan eli litteroidaan. Tutkimustulokset esitetään niin, että kukaan tutkimukseen osallistuneista ei pysty tunnistamaan itseään tai toisiaan tutkimuksesta. Kaikkia tallenteita säilytetään tietosuojakäytänteitä noudattaen korkeintaan viiden vuoden ajan, jonka jälkeen ne hävitetään.

Tutkittavien oikeudet. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Aineiston keruu tapahtuu vuoden 2022 aikana.

Tutkittavan suostumus. *Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä tutkittavien oikeuksiin. Suostun siihen, että kerättyä aineistoa käytetään tutkimuksessa. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni missä vaiheessa tahansa. Minua koskevaa aineistoa saa käyttää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voida tunnistaa.*

Liite 4. Tietosuojalomake

1. Rekisterin nimi	Pro gradu –tutkielma: Nepsy-lapsen, vanhemman ja luokanopettajan kokemuksia nepsy-lapsen kouluarjesta.
2. Rekisterinpitäjä	Linda Nyman, Veera Lapila
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Linda Nyman, lhnyma@utu.fi , +358 44 2522689, Turun yliopisto, OKL opiskelija Veera Lapila, vkklapi@utu.fi , +358 44 2937179, Turun yliopisto, OKL opiskelija
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksen aineisto kerätään Turun yliopistoon tehtävää pro gradu -tutkielmaa varten vuoden 2022 aikana. Pro gradu -tutkielma on julkinen tutkielma, joka julkaistaan Turun yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa. Tutkimuksen aineisto koostuu haastattelu- ja havainnointitallenteista. Haastattelut muutetaan tekstimuotoisiksi. Aineiston tarkoituksena on kartoittaa neuropsykiatrisia häiriötä omaavan lapsen/nuoren, vanhemman sekä opettajan kokemuksia neuropsykiatrisia häiriötä omaavan lapsen kouluarjesta. Kerätty aineisto on luottamuksellista ja sitä käytetään ainoastaan tutkimuskäyttöön. Tutkijat vastaavat tutkimusaineiston asianmukaisesta säilyttämisestä. Kaikki tiedostojen siirto sekä säilyttäminen tehdään tietoturvallisia pilvipalveluita käyttäen. Tutkimukseen osallistujat koodataan, jotta yksittäistä osallistujaa ei voida tunnistaa valmiista tutkimuksesta. Tutkimuksessa tullaan noudattamaan Turun yliopiston eettisiä ohjeita sekä lakia yksityisyyden suojasta. Tutkittavat saavat tiedon tutkimuksen tarkoituksesta ja sisällöstä sekä oikeuksistaan peruuttaa tai keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen. Tutkittavat allekirjoittavat suostumuspyynnön, jossa he antavat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuojalainsäädännön 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Opettajan ja vanhemman sähköpostiosoite, nimi, kotikaupunki, lapsen sukupuoli, lapsen neuropsykiatriset oireet/diagnoosi, luokka-aste sekä opettajien, vanhempien ja oppilaiden kokemukset neuropsykiatrisia häiriötä omaavan lapsen kouluarjesta. Keräämme opettajan ja vanhemman nimen ja yhteystiedot yhteydenottoja varten.

	Lapsen diagnoosi lukeutuu erityiseksi henkilötiedoksi, joten sen käsittelyssä ja tallentamisessa olemme erityisen huolellisia. Tieto diagnoosista on oleellinen tutkimuskysymystemme ja lapsen kokonaistilanteen ymmärtämisen kannalta, mutta se ei ole välttämätön, vaan tutkittavat voivat kertoa sen halutessaan.
6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
7. Tiedot tietojen siirrostasta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteet kirjoitetaan tekstimuotoon, joista karsitaan kaikki suorat tunnistetiedot. Tutkimusaineistoa säilytetään enintään viisi vuotta, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti. Kaikki henkilötiedot säilytetään Turun yliopiston hyväksymässä Seafire-pilvipalvelussa.
9. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsut lähetetään Facebookissa neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyviin suljettuihin keskusteluryhmiin. Haastattelukutsujen yhteydessä hyödynnetään Webropol-kyselyä, jonne kiinnostuneet voivat antaa sähköpostiosoitteensa yhteydenottoa varten. Haastattelut toteutetaan Zoom-sovelluksessa, joka on Turun yliopiston hyväksymä tietoturvallisena pidetty videoneuvottelupalvelu. Lapsen haastattelu toteutetaan tilannekohtaisesti joko Zoom-sovelluksessa tai kasvotusten. Myös kasvotusten tallennukseen käytetään tietoturvallista tallennusvälinettä ja –säilytystä.
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 5. Vanhemmille ja opettajille lähetetyt sähköpostiviestit

Hei!

Kiitos haastatteluajan valitsemisesta. Haastattelukysymyksemme liittyvät lapsesi kouluarkeen, tukeen ja opettajan kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön. Haastattelu toteutetaan Zoomissa osoitteessa

linkki Zoomiin

Ohessa on lisäksi suostumuspyyntö, joka sinun tulisi lukea läpi. Varmistamme suostumuksesi suullisesti haastattelun aikana. Jos haluat lisätietoa tutkimuksemme tietosuojaan liittyvistä asioista, luethan läpi myös erillisen tietosuojalomakkeen. Mikäli sinulla on jotain kysyttävää Zoomin käyttöön tai haastatteluun liittyen, laita meille rohkeasti viestiä. Nähdään pian!

Ystävällisin terveisin

Veera Lapila ja Linda Nyman

Liite 6. Luokanopettajille lähetetty sähköpostiviesti

Hei!

Vanha oppilaasi *oppilaan nimi* ja hänen vanhempansa *vanhemman nimi* ovat osallistuneet Pro gradu -tutkielmaamme, johon tarvitsisimme vielä sinut! Tutkimme neuropsykiatrisia häiriöitä omaavien oppilaiden, heidän vanhempiensa sekä heidän luokanopettajansa kokemuksia kouluarjesta. Olisimme mielettömän onnellisia, mikäli pääsisimme kuulemaan myös sinun ajatuksiasi aiheeseen liittyen. Tämä vaatisi sinulta osallistumista yhteen haastatteluun, jonka ajan pääset valitsemaan alla olevan linkin kautta. Haastattelu toteutetaan Zoom-videoyhteyden kautta. Noudatamme tarkasti yksityisyyden suojakäytänteitä, joihin pääset tutustumaan alla olevien liitteiden kautta. Mikäli sinulle tulee jotain kysymyksiä, ota rohkeasti yhteyttä meihin!

<https://link.webpolsurveys.com/S/8653C049B1421BF9>

Tutkimusterveisin

Veera Lapila & Linda Nyman

Liite 7. Vanhempien haastattelurunko

1. Oletko lukenut lomakkeet ja annatko suostumuksen?

2. Taustatiedot

- 2.1. Kuinka vanha lapsesi on ja millä luokka-asteella hän on?
- 2.2. Mikä on lapsesi sukupuoli?
- 2.3. Onko lapsesi diagnosoitu?
- 2.4. Milloin lapsesi sai diagnoosin?
- 2.5. Jos lapsellasi on diagnoosi, millainen prosessi diagnoosin saaminen oli?
- 2.6. Kuvailisitko lyhyesti, millaisena oireiluna lapsesi häiriö ilmenee? (koulussa/kotona)
- 2.7. Onko lapsesi koulun ulkopuolisen tuen tai kuntoutuksen piirissä?

3. Vanhemman kuvaus lapsesta

- 3.1. Millaisia haasteita lapsella on koulussa ja kotona?
- 3.2. Entä millaisia vahvuuksia lapsella on koulussa ja kotona?
- 3.3. Miten lapsen diagnoosia on ymmärretty koulussa?
- 3.4. Miten lapsesi on kohdattu koulun henkilökunnan toimesta?
- 3.5. Miten ikätoverit ovat suhtautuneet lapsesi erityispiirteisiin?
- 3.6. Miten toivoisit, että lapsesi kohdattaisiin koulussa?

4. Koulun kyky vastata lapsen tarpeisiin

- 4.1. Millaisia tukitoimia tai erityisjärjestelyjä koulussa tarjotaan tai on tarjottu lapsellesi?
- 4.2. Millaiseksi olette kokeneet tukitoimet ja ovatko ne olleet riittäviä ja tarkoituksenmukaisia?
- 4.3. Mitä toimia tukitoimien saaminen on sinulta vanhempana vaatinut?
- 4.4. Millaiset tukitoimijärjestelyt olisivat mielestäsi parhaat mahdolliset?

5. Koulun ja kodin välisen yhteistyö

- 5.1. Millaista yhteistyö koulun kanssa on ollut?
- 5.2. Miten yhteydenpito on tapahtunut?

- 5.3. Kuinka tiivistä yhteydenpito on lapseesi liittyen ollut?
- 5.4. Millainen ilmapiiri yhteydenpidon aikana yleensä on?
- 5.5. Onko yhteistyössä mielestäsi parannettavaa? Jos on, niin mitä parantaisit?
- 5.6. Mitkä asiat yhteistyössä ovat onnistuneet?

Kiitos vastauksista. Mitä muuta haluaisitte vielä kertoa?

Liite 8. Luokanopettajien haastattelurunko

1. Taustatiedot

- 1.1. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
- 1.2. Miten oppilaan oireet näyttäytyvät koulussa?
- 1.3. Mitä tiedät lapsen häiriön diagnoosista?
- 1.4. Oletko ollut mukana häiriön diagnosointiin liittyvässä prosessissa?
- 1.5. Milloin oireet alkoivat näyttäytyä?

2. Opettajan asiantuntijuus ja neuropsykiatrisia oireita omaavan lapsen kohtaaminen

- 2.1. Minkälaisia haasteita oppilaalla on?
- 2.2. Minkälaisia vahvuuksia oppilaalla on?
- 2.3. Koetko kohtaavasi oppilaan eri tavalla kuin muut oppilaat?
- 2.4. Mitä ajatuksia lapsen kohtaaminen herättää?
- 2.5. Koetko, että sinulla on tarpeeksi tietoa ja taitoa kohdata ja opettaa nepsy-oireita omaavia lapsia?
- 2.6. Mikä merkitys opettajankoulutuksella ja kokemuksella on tietojen ja taitojen kehittämisessä?
- 2.7. Koetko saaneesi tarpeeksi tukea nepsy-oireita omaavan lapsen opettamisen liittyen?
- 2.8. Mitä mieltä olet ylipäänsä yleisestä inklusioaatteesta?
- 2.9. Millaisena olet kokenut sen, että luokalla paljon tukea vaativia oppilaita?

3. Kokemuksia neuropsykiatrisia oireita omaavan oppilaan kouluarjesta:

- 3.1. Millaisia tukitoimia lapseen kohdistuu yksilötasolla ja luokkatasolla?
- 3.2. Miten tukitoimet ovat toimineet?
- 3.3. Mitkä toimista ovat olleet toimivimpia?
- 3.4. Miten oppilas on sopeutunut osana yleisopetuksen ryhmää?

3.5. Miten sopeutumista edistetään?

3.6. Jos resursseja olisi rajattomasti, minkälaisia tukitoimet olisivat parhaat mahdolliset?

4. Koulun ja kodin välinen yhteistyö

4.1. Millaista yhteistyö kodin kanssa on ollut?

4.2. Miten yhteydenpito on tapahtunut?

4.3. Millainen ilmapiiri yhteydenpidon aikana yleensä on?

4.4. Onko yhteistyössä mielestäsi parannettavaa? Jos on, niin mitä parantaisit?

4.5. Mitkä asiat yhteistyössä ovat onnistuneet?

4.6. Tuleeko sinulle mieleen jotain, mitä haluaisit vielä jakaa kanssamme?

Liite 9. Lapsien haastattelurunko

1. Taustatiedot

1.1. Minkä ikäinen olet?

1.2. Lämmittelykysymyksiä päivästä, harrastuksista, lempiaineista esimerkiksi millainen koulupäivä tänään on ollut tai mikä on lempiaineesi koulussa? Mitä teet mieluiten silloin, kun et ole koulussa?

2. Oman unelmaluokan/inhokkiluokan kuvailua.

2.1. Millainen olisi unelmiesi luokka?

2.2. Kuinka paljon oppilaita siellä unelmien luokalla olisi?

2.3. Millainen opettaja siellä olisi?

2.4. Millaisia luokkakavereita siellä olisi?

2.5. Millaisessa luokassa ei olisi mukavaa olla?

3. Arjen tilanteet

3.1. Mitkä asiat/tilanteet ovat vaikeita koulussa?

3.2. Koetko, että opettajasi osaa auttaa/ymmärtää sinua, kun tarvitset apua?

3.3. Minkälaiset asiat auttaisivat sinua oppimaan paremmin?

3.4. Mitkä asiat sujuvat koulussa hyvin ja ovat sinulle mieluisia?

Haluatko kysyä meiltä jotakin?

Liite 10. Luokanopettajan kirjalliset kysymykset

1. Annan suostumukseni siihen, että vastauksiani käytetään pro gradu - tutkielmassa *

kyllä

ei

2. Etu- ja sukunimi *

3. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana? *

4. Miten oppilaan oireet näyttäytyvät koulussa? *

5. Oletko ollut mukana häiriön diagnosointiin liittyvässä prosessissa? *

kyllä (Jos olet, niin miten?)

en

6. Milloin huomasit oppilaan oireilevan?

7. Minkälaisia haasteita oppilaalla on? *

8. Minkälaisia vahvuuksia oppilaalla on? *

9. Koetko kohtaavasi oppilaan eri tavalla kuin muut oppilaat?

kyllä (Jos koet, niin miten?)

ei

10. Koetko, että sinulla on tarpeeksi tietoa ja taitoa kohdata ja opettaa nepsy- oireita omaavia lapsia? *

11. Mikä merkitys opettajankoulutuksella ja kokemuksella on mielestäsi tietojen ja taitojen kehittämisessä?

12. Koetko saaneesi tarpeeksi tukea nepsy-oireita omaavan lapsen opettamisen liittyen?

13. Mitä mieltä olet ylipäänsä yleisestä inklusioaatteesta? *

14. Millaisia tukitoimia lapseen kohdistuu yksilötasolla ja luokkatasolla? *

15. Miten tukitoimet mielestäsi toimivat?

16. Jos resursseja olisi rajattomasti, minkälaisia tukitoimet olisivat parhaat mahdolliset?

17. Miten oppilas sopeutuu osaksi yleisopetuksen ryhmää?

18. Millaista yhteistyö kodin kanssa on ollut? *

19. Miten yhteydenpito on tapahtunut?

20. Onko yhteistyössä mielestäsi parannettavaa? Jos on, niin mitä parantaisit?

21. Mitkä asiat yhteistyössä ovat onnistuneet?

Liite 11. Lapsen kirjalliset kysymykset

Haastattelu kouluarjesta

Pakolliset kysymykset on merkitty tähdellä (*)

Saako vastauksiasi käyttää tutkielmassamme? *

Kirjoita tähän etu- ja sukunimesi *

Seuraavaksi toivoisimme sinun kuvittelevan unelmiesi luokkaa...

Mitä asioita unelmiesi luokalla olisi? (Voit kirjoittaa kaiken, mitä tulee mieleen!) *

Kuinka paljon oppilaita olisi unelmiesi luokalla?

Millainen opettaja olisi unelmiesi luokalla?

Millaisia luokkakavereita olisi unelmiesi luokalla?

Millaisella luokalla EI olisi mukavaa olla? *

Mitkä asiat ovat vaikeita koulussa? (Esimerkiksi oppiaineisiin, oppitunnilla olemiseen tai luokkakavereihin liittyvät asiat.) *

Osaako opettajasi auttaa sinua kun tarvitset apua? *

Miten opettajasi auttaa sinua kun tarvitset apua?

Minkälaiset asiat auttaisivat sinua oppimaan paremmin? *

Mitkä asiat sujuvat koulussa sujuvat itseltäsi mielestäsi hyvin?

Onko vielä jotakin mitä haluaisit meille kertoa?