

**Luokanopettajien kokemuksia neuropsykiatrisesti oireilevien
oppilaiden tukemisesta**

Janina Vittikko
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
Lapin yliopisto
Kevät 2025

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajien kokemuksia neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta

Tekijä: Janina Vittikko

Koulutusohjelma: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma X Laudaturtyö_ Lisensiaatintyö_

Sivumäärä: 83 + 2 liitettä

Vuosi: 2025

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen koettu kompetenssi luokanopettajilla on neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen sekä millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on oman osaamisen kehittämisestä neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät tukeakseen neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja sen aineisto kerättiin sähköisen Webropol-kyselyn avulla kesällä 2024. Kyselyyn vastasi 21 luokanopettajaa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tulosten mukaan luokanopettajien koettu kompetenssi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen on moninaista. Noin puolet vastanneista luokanopettajista kokee osaavansa tukea neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita hyvin, kun taas muutama kokee, ettei heillä ole riittävästi kompetenssia. Suurin osa kuitenkin kokee osaavansa antaa tarkoituksenmukaista tukea, mikäli resurssit olisivat kunnossa. Vastaajista noin puolet kokee tarvitsevänsä täydennyskoulutusta neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa kehittyäkseen, ja erityisesti käytännönläheistä täydennyskoulutusta kaivataan. Kolmasosa kokee pärjäävänsä hyvin tällä hetkellä, kun taas osa ei koe tarvitsevänsä koulutusta vaan resursseja, jotta neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tuki olisi riittävää. Luokanopettajien näkemysten mukaan oma osaaminen on kertynyt työkokemuksen, lukemisen, täydennyskoulutautumisen ja yhteistyön myötä. Luokanopettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia tukikeinoja neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Näitä ovat strukturointi, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, oppimisympäristön muokkaaminen, apuvälineiden hyödyntäminen sekä yhteistyö.

Oma kiinnostuneisuus neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen näyttäisi olevan merkittävä tekijä oman osaamisen kehittymisessä, ja oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä pidetään tärkeänä asiana. Tutkimuksen perusteella luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää niin, että valmiuksia neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen saataisiin jo opettajankoulutuksen aikana. Tuen tarvitsijoiden määrää luokassa tulisi pohdita huolellisesti, koska tutkimuksen mukaan sillä näyttäisi olevan vaikutusta oppilaan saamaan tuen laatuun sekä luokanopettajien jaksamiseen ja haluun tarjota tukea.

Avainsanat: neuropsykiatrinen häiriö, neuropsykiatrinen oire, opettajan kompetenssi, oppilaan tukeminen, laadullinen tutkimus

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 NEUROPSYKIATRISET HÄIRIÖT JA OIREET	7
2.1 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö	8
2.2 Autismikirjon häiriö	11
2.3 Touretten oireyhtymä	13
2.4 Kehityksellinen kielihäiriö	15
3 LUOKANOPETTAJA NEUROPSYKIATRISESTI OIREILEVAN OPPILAAN TUKIJANA	17
3.1 Neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukikeinot	18
3.2 Opettajan kompetenssi	22
3.3 Opettajan kompetenssi neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen	25
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	31
5.2 Tutkimusaineiston keruu	32
5.3 Tutkimusaineisto ja tutkimusaineiston analyysi	35
6 TUTKIMUSTULOKSET	42
6.1 Luokanopettajien koettu kompetenssi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen	42
6.2 Luokanopettajien keinot neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen	51
6.3 Luokanopettajien näkemykset oman osaamisen kehittämisestä neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen	58
7 POHDINTA	61
7.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa ja tarkastelua	61
7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	68
7.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita	73
LÄHTEET	77
LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Suomalaisen koulujärjestelmän ideana on osallisuuteen pyrkivä koulu, jossa keskeistä on tukea oppilasta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa siten, että oppilas saisi tukea lähi-koulussaan (Karhu, Närhi & Savolainen 2018). Inklusion ja kolmiportaisen tuen myötä pienryhmiä ja erityisluokkia on vähennetty (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2020, 6–7), ja erilaisia tuen tarpeita omaavia oppilaita on enenevissä määrin yleisopetuksen luokissa (Wihersaari, Rytivaara & Eskola 2022). Samalla peruskoululaisten tuen tarvisijoiden määrä on kasvanut tasaisesti jo vuosien ajan, ja Tilastokeskuksen (2024) tuoreimman tiedotteen mukaan myös vuonna 2023 yhä useampi peruskoulun oppilas sai tukea oppimiseensa, ja tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus kasvoi vuoteen 2022 verrattuna 1,7 prosenttiyksikköä. Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tuoreen arvioinnin mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeet ovat kasvaneet viime vuosien aikana (Kamppi ym. 2024, 4, 222).

Tuen tarpeiden lisääntymisen vuoksi luokanopettajan työssä korostuu monenlainen pedagoginen osaaminen (Wihersaari ym. 2022). Lisäksi opettajien erityispedagogisen osaamisen tarve on lisääntynyt (Honkasilta, Sandberg, Närhi & Jahnukainen 2014). Koululaiselle merkittävimpiä toimintakykyyn vaikuttavia häiriöryhmiä ovat psykiatriset ja neuropsykiatriset häiriöt (Parikka ym. 2020, 7), jotka tuovat yleisopetuksen luokkiin erilaisia tuen tarpeita. Tämän tutkimuksen mielenkiinnonkohteena ovat neuropsykiatrisesti oireilevat oppilaat, joilla on joko diagnosoitu neuropsykiatrinen häiriö tai neuropsykiatrisen häiriön piirteitä. Neuropsykiatrisen häiriön tai neuropsykiatrisen häiriön piirteitä omaavalla oppilaalla esiintyy yleensä neurokognitiivisten toimintojen poikkeavuutta sekä käyttäytymisen ja tunnesäätelyn ongelmia. Oppilas voi olla esimerkiksi levoton, hänellä voi olla vaikeuksia oppimisessa ja sosiaalisissa suhteissa, tai hän ei muuten sopeudu koulun perinteisiin toimintatapoihin. (Parikka ym. 2020, 7, 10.)

Yhä useampi luokanopettaja kohtaa työssään neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita, koska esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön sekä autismikirjon häiriön diagnoosien määrä on kasvanut (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019; Autismikirjon

häiriö: Käypä hoito -suositus 2024). Koska tukea annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä (Opetushallitus 2014, 61), tulee opettajien osata mukauttaa opetus kaikille oppilaille sopivaksi tuen tarpeesta riippumatta (Yoro, Fourie & Van der Merwe 2020). Tilastokeskuksen (2024) mukaan opetusta 80–100 % yleisopetuksessa sai vuonna 2023 35 % oppilaista. Mikäli oppilas on 80 % tai enemmän yleisopetuksen ryhmässä, saa hän inklusion määritelmän mukaisesti tukea inklusiivisesti (Tilastokeskus 2024). Yli kolmasosa oppilaista sai siis tukea inklusiivisesti, mikä tarkoittaa sitä, että yleisopetuksen luokissa voi olla myös neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Opettajan antama tuki on tärkeää oppilaan koulunkäynnin onnistumisen kannalta, mikä puolestaan vaikuttaa suuresti lapsen kokonaiskehitykseen ja tulevaisuuteen. Koulunkäynnin epäonnistuminen voi lisätä esimerkiksi psyykkistä oireilua ja syrjäytymisen riskiä. (American Psychiatric Association 2015, 38; Parikka ym. 2020, 18–19.) Tämän vuoksi on tärkeää, että opettaja ymmärtäisi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeen ja osaisi tukea heitä tarkoituksenmukaisella tavalla. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on selvittää, kevatko luokanopettajat, että heillä on riittävästi osaamista neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseksi.

Tutkimuksen keskiössä on luokanopettajien kompetenssi eli tiedot ja taidot, joita luokanopettajat ovat kartuttaneet neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Opettajien kykyjä ja osaamista kartoittavia tutkimuksia liittyen neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen on tehty jonkin verran (esim. Bölte, Leifler, Berggren & Borg 2021; Leifler, Borg & Bölte 2024; Yoro ym. 2020). Useat tutkimukset keskittyvät jonkin tietyn neuropsykiatrisen häiriön, kuten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön tai autismikirjon häiriön tukemiseen (esim. Honkasilta ym. 2014; Moore, Russell, Arnell & Ford 2017; Petersson-Bloom & Holmqvist 2022). Eniten on tehty tutkimusta liittyen opettajan osaamiseen inklusiivisissa luokissa, joissa on monenlaisia tuen tarpeita omaavia oppilaita (esim. Bukvić 2014; Majoko 2019; Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu 2016; Peskova, Shatunova, Bartus & Slowik 2020; Rajotte ym. 2024).

Perehtyessäni aiempaan tutkimukseen, huomasin, että vaikka opettajien osaamista neuropsykiatrisen häiriön omaavien oppilaiden opettamiseen on tehty jonkin verran, ei kuitenkaan löydy suomalaista tutkimusta, jossa olisi otettu huomioon useampia

neuropsykiatrisia häiriöitä. Myöskään kansainvälisellä tasolla ei löydy tutkimusta, joka kattaisi tutkimukseni kannalta olennaiset neuropsykiatriset häiriöt aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön, autismikirjon häiriön, Touretten oireryhtymän sekä kehityksellisen kielihäiriön. Se, mitä neuropsykiatrisilla häiriöillä tarkoitetaan kussakin tutkimuksessa, vaihtelee paljon. Niinpä lähden tutkimukseni avulla tuottamaan tietoa juuri suomalaisissa kouluissa useimmiten esiintyvien neuropsykiatristen häiriöiden tukemisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, millainen koettu kompetenssi luokanopettajilla on neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, mitä tekijöitä koetun kompetenssin taustalla on sekä millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on oman osaamisen kehittämistarpeista neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen. Tutkimuksen avulla tuotetaan tietoa myös siitä, millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen.

Tutkimuksen taustalla on oma kiinnostukseni erityispedagogiikkaan ja erilaisia tuen tarpeita omaavien oppilaiden tukemiseen yleisopetuksen luokassa. Kiinnostukseni neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen on herännyt erityisesti opetusharjoittelujen myötä, joissa olen kohdannut useita neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Tulevana luokanopettajana koen tärkeäksi asiaksi, että jokainen oppilas saa riittävää tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä, ja kokemuksieni ja lukemani perusteella tämä ei aina toteudu, minkä vuoksi haluan syventyä opettajien osaamiseen liittyen neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen tarkemmin tämän tutkimuksen avulla. Tutkimuksesta voivat hyötyä opettajat, jotka pohtivat, miten omaa osaamistaan voisi kehittää neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen liittyen sekä mitä tukikeinoja neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kanssa voidaan käyttää. Tutkimus voi tarjota myös tärkeää tietoa, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajankoulutuksen kehittämisessä.

2 NEUROPSYKIATRISET HÄIRIÖT JA OIREET

Koska tutkin luokanopettajien koettua kompetenssia neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, on olennaista määritellä, mitä neuropsykiatrisilla häiriöillä tarkoitetaan ja millaista neuropsykiatrista oireilua luokissa voi esiintyä. Määrittelen neuropsykiatriset häiriöt alakouluikäisten näkökulmasta katsottuna ja erityisesti keskityn oireisiin, joita lapsilla voi ilmetä koulussa. En keskity kyseisten häiriöiden diagnosointiin, koska se ei ole opettajan tehtävä, vaikka opettajan havaintoja usein käytetäänkin diagnosoinnin apuna (Honkasilta ym. 2014; Pihlakoski & Rintahaka 2016, 246). Tutkimukseni kannalta ei ole olennaista, onko oppilaalla diagnosoitu neuropsykiatrinen häiriö vai esiintyykö hänellä siihen liittyviä piirteitä. Olen kuitenkin jaotellut tämän teorialuvun yleisimpiin neuropsykiatrisiin häiriöihin, sillä oireet ovat samankaltaisia riippumatta siitä, onko oppilaalla diagnosoitu neuropsykiatrinen häiriö vai esiintyykö hänellä neuropsykiatriseen häiriöön liittyvää oireilua.

Neuropsykiatrialla tarkoitetaan oppia niistä psyykkisistä häiriöistä, joita aivojen poikkeava toiminta tai vaurio aiheuttavat mieleen, emootioihin, kognitioihin ja käyttäytymiseen (Puustjärvi 2022b, 15; Vataja 2021, 19). Neuropsykiatria on lähestymistapa, jossa painotetaan neurobiologisia ongelmia, kuten hermoverkkojen toimintahäiriöitä, psykiatristen oireiden taustalla (Parikka ym. 2020, 10–11; Vataja 2021, 19). Neuropsykiatriset häiriöt sijaitsevat niin sanotusti mielen ja aivojen välimaastossa. Kullakin neuropsykiatrisella häiriöllä on erityispiirteensä, mutta samoja oireita voi esiintyä toisissa neuropsykiatrisissa häiriöissä lisäoireina. (Parikka ym. 2020, 10–11.)

Neuropsykiatrinen häiriö viittaa annettuun diagnoosiin, kuten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön tai autismitilaston häiriöön (Niskanen & Jussila 2024, 12). Neuropsykiatrisen häiriön omaavasta henkilöstä voidaan puhua lisäksi esimerkiksi termeillä *neuroepätyypillinen* tai *neurokirjon henkilö* (Jäntti & Savinainen 2018, 263–264; Niskanen & Jussila 2024, 12). Näitä termejä käytetään silloin, kun ei haluta korostaa diagnoosia ja lääketieteen näkökulmaa (Niskanen & Jussila 2024, 12). Arkikielessä neuropsykiatriasta käytetään tyypillisesti lyhennettä *nepsy* (Niskanen & Jussila 2024, 12). Termit

neuroepätyypillinen, neurokirjon henkilö ja nepsy eivät ole lääketieteellisiä käsitteitä vaan puhekielisiä termejä. Tutkimuksissa ja kirjallisuudessa käytetään usein termiä *neuropsykiatrinen häiriö*, tai neuropsykiatrisista häiriöistä puhutaan diagnoosien nimillä, kuten *aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö* tai *autismikirjon häiriö* (esim. Honkasilta ym. 2014; Parikka ym. 2020; Vanhala 2015). Kansainvälisissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa termi *neurodevelopmental disorder* näyttäisi olevan yleinen (esim. Bölte ym. 2021; Leifler ym. 2024; Yoro ym. 2020). Termi *neurodevelopmental disorder* tarkoittaa *neurokehityksellistä häiriötä*, ja tätä termiä käytetään erotuksena sekundaarisille neuropsykiatrisille häiriöille, jotka ovat syntyneet esimerkiksi aivovamman seurauksena (Niskanen & Jussila 2024, 12). Käytän tässä tutkimusraportissa termiä *neuropsykiatrisesti oireileva oppilas* tarkoittaen sillä oppilasta, jolla on neuropsykiatrisen häiriön diagnoosi tai neuropsykiatriseen häiriöön liittyviä oireita. Esittelen seuraavaksi tutkimukseni kannalta oleelliset neuropsykiatriset häiriöt.

2.1 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (attention deficit/hyperactivity disorder, ADHD) on yleisin kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 243). ADHD:ssa on kyse aivojen tarkkaavuutta ja vireystilaa säätelevien hermoverkkojen häiriintyneestä kehityksestä. Lapsuusiässä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön esiintyvyys on arviolta noin 4–7 % (Huttunen & Socada 2019; Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puustjärvi 2021, 352). ADHD:n oireiden aiheuttaman haitan voimakkuus vaihtelee yksilöittäin, mutta suurimmalla osalla vaikutukset ovat merkittäviä. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön liittyviä selviä ja haitallisia oireita voi olla myös henkilöillä, joilla ADHD-diagnoosin kriteerit eivät täyty. (Huttunen & Socada 2019.)

ADHD:n tyypillisimmät oireet ovat tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 243). ADHD:n ilmentyminen voi painottua johonkin oirealueista, kuten tarkkaamattomuuteen, tai oireita voi olla kaikilta alueilta (Huttunen & Socada 2019; Närhi ym. 2021, 352). Pihlakosken ja Rintahakan (2017, 250) mukaan ADHD:n esiintyminen on yleisempää poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Huttusen ja Socadan (2019) sekä Voutilaisen ja Puustjärven (2015, 71) mukaan yksi syy siihen, että

pojilla esiintyy enemmän ADHD:ta on se, että poikien oireet tunnistetaan helpommin, koska heillä ADHD ilmenee herkemmin havaittavina olevina yliaktiivisuus- tai impulsiivisuusoireina. Osalla ADHD-diagnoosin saaneilla esiintyy tarkkaamattomuusoireita ilman ylivilkkautta, mikä on yleisempää tytöillä kuin pojilla (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 250).

Tarkkaamattomuus ilmenee esimerkiksi sinnikkyuden puutteena tai keskittymisvaikeuksina, eivätkä nämä oireet johdu esimerkiksi uhmasta tai ymmärtämättömyydestä (American Psychiatric Association 2015, 36). Tarkkaavuuden pulmiin voi kuulua esimerkiksi vaikeutta kuunnella toisten puhetta tai seurata ohjeita. Tarkkaamaton henkilö häiriintyy usein helposti jo pienistä ulkopuolisista ärsykkeistä, mutta toisaalta tarkkaamaton henkilö saattaa kyetä keskittymään pitkään itselle mieluiseen tehtävään. (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019; Huttunen & Socada 2019.) Ylivilkkaus viittaa liialliseen motoriseen toimintaan silloin, kun se ei ole sopivaa (American Psychiatric Association 2015, 36), ja se voi ilmetä esimerkiksi kiemurteluna paikallaan istuessa tai käsien ja jalkojen hermostuneena liikutteluna, ja lapsilla erityisesti ylettömänä juoksenteluna ja hyppimisellä sekä levottomuuden tunteena (Huttunen & Socada 2019). Ylivilkkaus voi lisäksi ilmetä myös esimerkiksi ylenmääräisenä puhumisena (American Psychiatric Association 2015, 36; Huttunen & Socada 2019). Aktiivisuuden säätelyn vaikeus voi näkyä myös liian vähäisenä aktiivisuutena (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019). Impulsiivisuus ilmenee muun muassa kärsimättömyytenä tai sosiaalisena tunkeutumisena, kuten muiden keskeyttämisellä (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019; Huttunen & Socada 2019). Impulsiivisuus voi ilmetä myös taipumuksena toimia nopeasti ja harkitsemattomasti (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019; American Psychiatric Association 2015, 36).

Kouluiässä ADHD:n oireet aiheuttavat yleensä merkittävää toiminnallista haittaa (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 244). ADHD tunnistetaan usein kouluiässä, kun oireet tulevat näkyvämmäksi haitaten koulunkäyntiä ja heikentäen toimintakykyä (American Psychiatric Association 2015, 37). Lapsella voi olla haasteita esimerkiksi koulutehtäviin keskittymisessä ja oman toiminnan suunnittelemisessa (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 244). Toiminnanohjauksen haasteet näkyvät Voutilaisen ja Puustjärven (2015, 74) mukaan erityisesti vaikeutena suunnitella, aloittaa ja tehdä loppuun tehtäviä. Myös arjen

rutiineissa voi olla haasteita (Voutilainen & Puustjärvi 2015, 74). Lapsi keskeyttää ja häiritsee usein opetusta, koska ylivilkkaus tuottaa haasteita erityisesti tilanteissa, joissa vaaditaan paikallaan olemista (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 244; Voutilainen & Puustjärvi 2015, 74). Myös häiriöherkkyys, huolimattomuusvirheet ja unohtelu ovat yleisiä ADHD:n oireita (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019; Voutilainen & Puustjärvi 2015, 74). ADHD:n kanssa voi esiintyä Pihlakosken ja Rintahaan (2017, 244) mukaan myös erilaisia oppimisvaikeuksia, mikä heikentää lapsen koulunkäyntiä entisestään. Myös vertaissuhteissa voi olla ongelmia (American Psychiatric Association 2015, 38–39). ADHD:ssa mahdollisesti esiintyvät sosioemotionaaliset ja käyttäytymisen ongelmat vaikuttavat negatiivisesti jokapäiväiseen elämään, ja erityisesti haasteet kyvyssä erottaa ja tunnistaa erilaisia tunteita voivat ennustaa vertaissuhteiden laatua (Löytömäki, Laakso & Huttunen 2023). Löytömäen ym. (2023) tutkimuksessa ne ennustivat ystävien puutetta, mikä voi viitata siihen, että ADHD:n omaavilta henkilöiltä puuttuu taitoja, joita tarvitaan ystävyysuhteiden solmimiseen ja ylläpitämiseen (Löytömäki ym. 2023).

Ympäristötekijät vaikuttavat ADHD-oireiden ilmenemiseen, ja oireet vaihtelevat tyypillisesti eri ympäristöissä (American Psychiatric Association 2015, 36; Voutilainen & Puustjärvi 2015, 74). Erityisesti pitkäkestoinen keskittymistä vaativa ja haastavalta tuntuva työskentely lisää oireita. Myös ei-diagnosoituilla lapsilla voi esiintyä ajoittaista levottomuutta esimerkiksi väsymyksen tai jännittävien tilanteiden myötä, mutta ADHD:n oireisiin kuuluu se, että oireet ovat pitkäaikaisia ja että ne haittaavat selkeästi lapsen toimintakykyä. (Voutilainen & Puustjärvi 2015, 74.) Toisaalta on myös yleistä, että aina oireiden kohdalla ei tunnisteta, että kyseessä voisi olla neuropsykiatrinen häiriö, sillä esimerkiksi keskittymisvaikeudet voidaan tulkita laiskuutena (American Psychiatric Association 2015, 38–39).

Mikäli lapsi kokee koulussa toistuvasti epäonnistumisia, on hänellä riski sairastua psyykkisiin samanaikaissairauksiin, kuten käytöshäiriöihin ja mielialahäiriöihin (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 248). Liitännäishäiriöt voivat liittyä geneettiseen alttiuteen, ja osa voi syntyä sekundaarisesti oireiden aiheuttamien ongelmien myötä, kuten masennus epäonnistumisten ja toistuvan kielteisen palautteen myötä (Voutilainen & Puustjärvi 2015, 79). Opettajan kannalta sekundaarisesti syntyneet liitännäishäiriöt ovat olennaisia, sillä hän

voi teoillaan vaikuttaa niiden ehkäisemiseen. Suomalaisilla ADHD-diagnosoiduilla lapsilla yli 80 %:lla on Pihlakosken ja Rintahakan (2017, 248) mukaan erään kohorttitutkimuksen mukaan yksi tai useampi diagnosoitu, yleisimmin psyykkinen häiriö. Käytöshäiriöt ovat yleisimpiä ADHD:n kanssa esiintyviä samanaikaissairauksia (American Psychiatric Association 2015, 41; Pihlakoski & Rintahaka 2016, 249). Hoitamattomina impulsiivisuus ja aggressiivisuus vaikuttavat ihmissuhteisiin ja koulussa selviytymiseen merkittävästi (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 249). ADHD voi hoitamattomana aiheuttaa lisäksi myös vaikeuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen ja itsetunto-ongelmia (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 251). ADHD:n kanssa voi esiintyä myös esimerkiksi pakko-oireista häiriötä tai muita neuropsykiatrisia häiriöitä, kuten autismikirjon häiriö (American Psychiatric Association 2015, 41).

2.2 Autismikirjon häiriö

Autismikirjon häiriö (autism spectrum disorder, ASD) kuuluu lapsuuden laaja-alaisiin kehityshäiriöihin (Moilanen & Rintahaka 2016, 219). Autismikirjon häiriöiden syyt ovat biologisia, mutta niiden syntyä ei vielä tunneta tarkasti (Socada 2020). Nykyään tautiluokitukset eivät erottele eri autismikirjon häiriöitä omiksi diagnooseikseen (Socada 2020), mutta ennen on puhuttu esimerkiksi Aspergerin oireyhtymästä, lapsuusiän autisista ja epätyypillisestä autisista (Moilanen & Rintahaka 2016, 219), jotka ovat nykyään osa laajaa autismikirjoa (Socada 2020). Autismikirjo viittaakin sanana juuri oireiden moninaisuuteen, yksilöllisyyteen ja niiden vaikeusasteiden vaihtelemiseen (Socada 2020). Autismikirjon häiriöiden esiintyvyydestä on esitetty erilaisia arvioita (Moilanen & Rintahaka 2016, 228), ja esimerkiksi Socadan (2020) mukaan arviolta 1 %:lla väestöstä on autismikirjon häiriö. Autismikirjon häiriöt ovat yleisempiä poikien kuin tyttöjen keskuudessa (Moilanen & Rintahaka 2016, 228; Socada 2020; Vanhala 2015, 83), mihin voi olla syynä se, että tyttöjen autismikirjon häiriön piirteiden tunnistaminen voi olla vaikeampaa (Autismikirjon häiriö: Käypä hoito suositus 2024).

Autismikirjon häiriölle tyypillistä on sosiaalisen vuorovaikutuksen, kommunikaation ja kognitiivisten taitojen kehitysviivästymät ja -poikkeavuudet (American Psychiatric Association 2015, 2; Moilanen & Rintahaka 2016, 217). Autismikirjon ydinoireet

muodostavat niin sanotun autistisen triadin, johon kuuluvat sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuudet, kommunikaatiokyvyn poikkeavuudet ja stereotypiat (Moilanen & Rintahaka 2016, 219; Vanhala 2015, 84–85). Autismikirjon häiriön omaavan henkilön aivot toimivat osittain eri tavalla kuin muilla, ja hän hahmottaa maailmaa eri tavalla kuin muut (Socada 2020).

Autismikirjon henkilöiden tapa olla vuorovaikutuksessa voi olla erilaista kuin ikätovereilla. Autismikirjon häiriön omaavan henkilön voi esimerkiksi olla vaikea ymmärtää, miksi muut toimivat eri tavalla tai miltä toisista tuntuu, minkä vuoksi ystävyys-suhteiden luominen voi olla haastavaa. (Socada 2020.) Sosioemotionaaliset haasteet, kuten kyky tunnistaa erilaisia tunteita, voi ennustaa vertaissuhteiden laatua (Löytömäki ym. 2023). Kouluiässä autismikirjon oppilaalla erityisesti ryhmätyöt ja joukkueliikunta tuottavat usein vaikeuksia, koska oppilaan on vaikea ymmärtää toisten tavoitteita. Autismikirjon lapsi puhuu usein monotonisesti ja ymmärtää toisten puhetta konkreettisesti, ja vuorovaikutuksellisen keskustelun ylläpitäminen on usein haastavaa. (Moilanen & Rintahaka 2016, 218.) Osalla autismikirjon henkilöistä voi esiintyä erityisesti lapsuudessa kaava- maista liikehdintää, kuten käsien taputtelua. Joidenkin asioiden tekeminen on autismikirjon henkilöille vaikeampaa, kun taas toiset asiat voivat sujua helpommin. (Socada 2020.) Myös erityiset kiinnostuksen kohteet ovat autismikirjon häiriöön kuuluva piirre (Boulourian, Losh, Hamsho, Eisenhower & Blacher 2022). Autismikirjon piirteitä voi esiintyä myös niin, että sen diagnostiset kriteerit eivät täyty, mutta oireet voivat vaikuttaa silti yksilön toimintakykyyn, jolloin voidaan tarvita arjen tukitoimia (Autismikirjon häiriö: Käypä hoito -suositus 2024).

Autismikirjon häiriöön liittyy Socadan (2020) mukaan suurentunut riski kehitysvammaisuuteen, puheen kehityksen häiriöihin ja oppimisvaikeuksiin. Useilla autismikirjon henkilöillä esiintyy samanaikaisesti myös muita oireita tai sairauksia (American Psychiatric Association 2015, 2; Moilanen & Rintahaka 2016, 220). Moilasan ja Rintahaan (2017, 226) mukaan jopa 70–74 %:lla autismikirjon lapsista ja nuorista on jokin muu psyykkinen häiriö, ja jopa yli 40 %:lla niitä on kaksi tai useampia. Yleisiä autismikirjon kanssa esiintyviä sairauksia ovat käytöshäiriöt, kuten uhmakkuushäiriö sekä masennus- ja ahdistuneisuushäiriöt (American Psychiatric Association 2015, 2; Moilanen & Rintahaka 2016, 226;

Socada 2020). Myös aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä esiintyy usein autismin kanssa samanaikaisesti (Moilanen & Rintahaka 2016, 226; Socada 2020).

2.3 Touretten oireyhtymä

Touretten oireyhtymä on kehityksellinen häiriö, jossa esiintyy motorisia ja äänellisiä tic-oireita (American Psychiatric Association 2015, 60; Leivonen, Voutilainen & Sourander 2016, 286). Tic-oireet ovat äkillisiä, tahattomia ja toistuvia motorisia liikkeitä tai ääntelyä (American Psychiatric Association 2015, 60; Lin, Tsai & Chou 2022). Touretten oireyhtymän esiintyvyys on noin 0,77 % (Åberg 2021), ja pojilla sitä esiintyy yleisemmin kuin tytöillä (Leivonen ym. 2016, 291).

Tic-oireet voivat olla yksinkertaisia tai monimuotoisia (Puustjärvi, Leppämäki, Pihlakoski & Voutilainen 2017b, 29). Yksinkertaiset motoriset tic-oireet ovat Puustjärven ym. (2017b, 33) mukaan lihaksen tai lihasryhmän äkillisiä, nopeita ja tahdosta riippumattomia nykäyksiä, jotka ilmenevät erilaisina tarkoituksettomina liikkeinä. Yksinkertaisia motorisia tic-oireita ovat muun muassa silmien räpytteleminen, kulmakarvojen kohottelu, irvistely ja vartalon kierrot. Monimuotoisilla motorisilla tic-oireilla tarkoitetaan pidempiä liikkeitä tai liikesarjoja, jotka muistuttavat enemmän tarkoituksellisia liikkeitä, mutta ovat kuitenkin tarkoituksettomia. Monimuotoisia motorisia tic-oireita ovat esimerkiksi ihmisten tai esineiden pakonomainen koskettelu, lihasten jännittely tai eleiden matkiminen. (Puustjärvi ym. 2017b, 33; Åberg 2021.) Yksinkertaisilla äänellisillä tic-oireilla tarkoitetaan esimerkiksi yskähtelyä, rykimistä tai niiskuttamista. Monimuotoisilla äänellisillä tic-oireilla tarkoitetaan pidempiä ja monimutkaisempia tahattomia äännähdyksiä, kuten sanoja, äännähdyssarjoja tai kaikupuhetta. (Puustjärvi ym. 2017b, 34–35; Åberg 2021.)

Touretten oireyhtymä on monimutkainen sairaus, joka johtuu useista tekijöistä ja johon vaikuttavat sekä ympäristötekijät että perintötekijät. Perintötekijöillä on kuitenkin suuri rooli oireiston syntymisessä useiden tutkimusten mukaan. Täyttä ymmärrystä Touretten oireyhtymän synnystä ei kuitenkaan vielä ole. (Leivonen ym. 2016, 287, 287; Lin, Tsai & Chou 2022.) Åbergin (2021) mukaan ympäristötekijöistä merkittävimpiä tic-oireiden voimakkuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat erilaiset kuormitustekijät.

Päiväkoti-ikäisillä lapsilla voi esiintyä ohimeneviä tic-oireita (American Psychiatric Association 2015, 62; Leivonen, Voutilainen & Sourander 2016, 287), ja niitä esiintyy jopa 20 %:lla lapsista (Åberg 2021). Muita tavallisemmin tic-oireita esiintyy lapsilla, joilla on kehityksellisiä poikkeavuuksia (Leivonen, Voutilainen & Sourander 2016, 291). Mikäli tic-oireet kestävät yli kuukauden, puhutaan tic-häiriöstä, ja yli kuukauden, mutta alle vuoden kestävä oireisto on väliaikainen tic-häiriö. Pitkäaikaisesta eli kroonisesta tic-häiriöstä puhutaan, kun oireet kestävät yli vuoden. Väliaikaisessa tic-häiriössä voi esiintyä motorisia tai äänellisiä tic-oireita tai molempia, mutta pitkäaikaisessa tic-häiriössä esiintyy joko motorisia tai äänellisiä tic-oireita. Touretten oireyhtymästä puhutaan, kun esiintyy useita motorisia tic-oireita ja vähintään yhtä äänellistä tic-oiretta yli vuoden ajan. (Leivonen ym. 2016, 287; Lin, Tsai & Chou 2022; Åberg 2021.) Väliaikaisen tic-häiriön esiintyvyys on noin 3 %, kroonisen noin 0,8 % ja Touretten oireyhtymän noin 0,8 % (Leivonen ym. 2016, 291).

Määritelmänsä mukaan Touretten oireyhtymä on liikehäiriö, mutta se ilmenee usein neuropsykiatrisena oireyhtymänä, jolloin oireistoon liittyy liitännäissairauksia (Leivonen ym. 2016, 287). Näistä yleisimpiä ovat ADHD ja pakko-oireinen häiriö (American Psychiatric Association 2015, 64; Leivonen ym. 2016, 287; Lin ym. 2022). Usein samanaikaisoireet aiheuttavat haittaa enemmän kuin itse tic-oireet (Lin ym. 2022; Puustjärvi ym. 2017a, 92). Touretten oireyhtymä lisää myös muiden neuropsykiatristen häiriöiden riskiä (Puustjärvi ym. 2017a, 92).

Tic-oireet voivat Puustjärven ym. (2017c, 135) mukaan vaikuttaa lapsilla ja nuorilla kaikkiin elämän osa-alueisiin, kuten tunne-elämään, sosiaalisiin suhteisiin sekä koulunkäyntiin. Puustjärven ym. (2017c, 135) mukaan tic-oireita voi pidätellä hetkellisesti tai esimerkiksi koulupäivän ajan niin, etteivät ne aiheuta hämmennystä lapselle itselleen tai koulukavereille. On myös mahdollista, että oireita esiintyy koulupäivän aikana, mikä voi olla lapselle stressaavaa tai provosoida oireita, kun muut huomauttelevat tic-oireista. Koulukaverit voivat tulkita tic-oireet myös tahalliseksi ärsyttämiseksi, mikä voi altistaa kiusaamiselle. Vaikeat tic-oireet lisäävät myös syrjäytymisen riskiä, mutta toisaalta riittävän tuen myötä ja selviytymisen tunteen kokemuksesta oireista huolimatta voivat

vahvistaa itsetuntoa ja resilienssiä eli kykyä ja kestävyyttä selvitä vaikeuksista. (Puustjärvi ym. 2017c, 135–136.)

2.4 Kehityksellinen kielihäiriö

Kehityksellisessä kielihäiriössä lapsen kielellinen toimintakyky ei kehity iän mukaisesti, mutta kokonaiskehitys etenee ikäodotusten mukaisesti (Korhonen 2021). Kehityksellisestä kielihäiriöstä on puhuttu ennen muun muassa dysfasian tai kielellisen erityisvaikeuden käsitteillä (Korhonen 2021; Siiskonen, Ahonen & Määttä 2021, 228). Kehityksellinen kielihäiriö johtuu aivojen toimintahäiriöstä, jonka on esitetty johtuvan perinnöllisten tekijöiden ja ympäristön yhteisvaikutuksesta, kuten myös muissa neuropsykiatrisissa häiriöissä (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus 2019; Parikka ym. 2020, 64). Kehityksellisen kielihäiriön esiintyvyys on Korhosen (2021) mukaan noin 1–7 %, ja se on yleisempi poikien kuin tyttöjen keskuudessa Parikan ym. (2020, 62) mukaan.

Kehityksellinen kielihäiriö ilmenee puheen tuottamisen ja / tai ymmärtämisen vaikeutena, ja sen ilmenemismuodot voivat vaihdella lievästä erittäin vaikeaan (Korhonen 2021; Parikka ym. 2020, 62). Yleistä on, että kehityksellisessä kielihäiriössä esiintyy sekä puheen tuottamisen että ymmärtämisen haasteita. Kehitykselliseen kielihäiriöön liittyviä puheen tuottamisen ongelmia ovat esimerkiksi äänteiden tuottamisen ja sujuvan puhumisen vaikeus sekä sanojen löytämisen ja taivutuksen ongelmat. Puheen ymmärtämisen vaikeudet näyttäytyvät esimerkiksi uusien sanojen oppimisen ja kieliopin rakenteiden hahmottamisen vaikeuksina. (Korhonen 2021.)

Kehityksellinen kielihäiriö vaikuttaa lapsen toimintakykyyn laaja-alaisesti, ja se voi lisätä esimerkiksi tunne- ja käytöshäiriöiden riskiä (Löytömäki ym. 2023; Parikka ym. 2020, 62). Kouluiässä sanaston oppiminen on ikätovereita hitaampaa, ja kielellisen muistamisen vaikeus voi heijastua myös näönvaraisen päättelykyvyn kehittymiseen. Sosiaalisissa tilanteissa ja kaverisuhteissa selviäminen voi olla haasteellista, ja konfliktitilanteet ovat yleisiä väärinymmärrysten vuoksi. Kun lapsi ei tule ymmärretyksi tai ymmärrä muita, kokee hän pettymystä ja turhautumista, mikä voi lisätä tunnepurkauksia ja käytösoireita. Kehityksellinen kielihäiriö hidastaa sujuvan teknisen luku- ja kirjoitustaidon sekä uusien

tietojen ja taitojen oppimista. Myös ohjeiden ymmärtäminen on usein haastavaa. (Parikka ym. 2020, 64–65.) Kehitykselliseen kielihäiriöön liittyy usein myös toiminnanohjauksen, tarkkaavuuden sekä motoriikan ja liikkeiden koordinoinnin ongelmia (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus 2019; Korhonen 2021; Parikka ym. 2020, 64).

3 LUOKANOPETTAJA NEUROPSYKIATRISESTI OIREILEVAN OPPILAAN TUKIJANA

Oppilaalla, jolla on neuropsykiatrinen häiriö tai siihen liittyviä oireita, voi olla ongelmia koulunkäynnin onnistumiseen ja opiskelemiseen liittyvissä asioissa (Parikka ym. 2020, 19). Näin ollen neuropsykiatrisesti oireileva oppilas voi tarvita enemmän tukea oppimiseensa kuin oppilas, jolla ei ole neuropsykiatrisia haasteita. Perusopetuslain (2010/642 § 30) mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Kun oppilaalla on neuropsykiatriseen häiriöön viittaavia oireita, jotka aiheuttavat ongelmia lapsen koulutyöhön, aloitetaan hänelle yksilöllisen tuen suunnittelu ja toteuttaminen (Honkasilta ym. 2014). Sandbergin (2021, 79) mukaan suomalaisessa opetuksen ja koulutuksen lainsäädännössä ei mainita lääketieteellisen diagnoosin vaatimuksesta tukitoimien aloittamiseen. Diagnoosi ei siten ole edellytys tuen saamiseen, vaan tuki suunnitellaan ja aloitetaan heti havaittujen haasteiden perusteella (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019; Autismikirjon häiriö: Käypä hoito -suositus 2024; Honkasilta ym. 2014; Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus 2019; Sandberg 2021, 79).

Oppilas, jolla on neuropsykiatrinen häiriö tai siihen liittyviä oireita, voi kuulua mille tahansa kolmiportaisen tuen tasoista eli yleiseen, tehostettuun tai erityiseen tukeen yksilöllisen tarpeen mukaan (Honkasilta ym. 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tukea annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisten järjestelyjen avulla (Opetushallitus 2014, 61). Neuropsykiatrisesti oireilevat oppilaat sijoitetaan ensisijaisesti yleisopetuksen luokkiin, minkä vuoksi luokanopettajilta vaaditaan osaamista näiden oppilaiden kanssa toimimiseen ja heidän tukemiseensa. Luokanopettajalla on siis merkittävä rooli neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tuen tarpeen tunnistamisessa sekä tuen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa. Käsittelen tässä luvussa sitä, millaisia keinoja neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen voidaan käyttää. Tarkastelen myös opettajan osaamista neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen.

3.1 Neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukikeinot

Neuropsykiatrisesti oireilevan henkilön tuen tarve on yksilöllistä, ja tuen sopiva muoto vaihtelee tapauksittain (Huttunen & Socada 2019), joten tukitoimet suunnitellaan yksilöllisesti. Neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa hyödytään usein samoista menetelmistä diagnoosista tai oireista riippumatta, sillä tärkeintä on löytää ratkaisuja esille tulleisiin ongelmiin (Puustjärvi 2022a, 44). Tutkimuksissa kuitenkin keskitytään usein tietyn neuropsykiatrisen häiriön tuen keinoihin (esim. Abed & Shackelford 2020; Karhu ym. 2018; Petersson-Bloom & Holmqvist 2022). Luokanopettaja voi tukea neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita monenlaisten keinojen avulla, joita ovat muun muassa *strukturointi*, *oppimisympäristön muokkaaminen*, *yksilöllisten tarpeiden huomioiminen*, *apuvälineiden hyödyntäminen* ja *yhteistyö*. Nämä keinot muodostavat analyyttisen viitekehyksen, jota hyödynnän osin tutkimusaineiston analyysissä (ks. luku 5.3). Parikka ja kumppanit (2020, 108) tuovat esille, että neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tuen keinoista hyötyvät myös oppilaat, joilla ei ole erityisiä haasteita.

Strukturointi

Neuropsykiatrisesti oireileville oppilaille on tärkeää, että opetus on ennustettavaa ja johdonmukaista (Bolourian ym. 2022), joten strukturointi on olennainen neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukikeino (Bolourian ym. 2022; Rajotte ym. 2024; Stokes ym. 2017). Strukturoinnilla tarkoitetaan esimerkiksi ajan ja toiminnan jäsentämistä (Autismikirjon häiriö: Käypä hoito -suositus 2024). Strukturointiin kuuluvat hyvin jäsennetyt tilanteet (Närhi & Pitkänen 2016), ja sitä ovat selkeät ja tutut rutiinit ja toiminnot päivästä toiseen, kuten tuntirutiinit, päiväjärjestys sekä tavaroiden tietty järjestys (Bolourian ym. 2022; Matilainen 2023, 128; Rajotte ym. 2024). Strukturointiin kuuluu myös ennakointi, jotta oppilas tietää, mitä on odotettavissa, ja se antaa neurokirjon oppilaalle aikaa varautua tulevaan (Matilainen 2023, 130).

Strukturointiin kuuluvat myös lyhyet, selkeät, vaiheittaiset ja pilkotut toimintaohjeet, jotta neurokirjon oppilas voi sisäistää ne paremmin (Matilainen 2023, 145; Rajotte ym. 2024; Socada 2020). Strukturointia on myös tehtävien pilkkominen osiin, jolloin tehtävät

on helpompi suorittaa (Matilainen 2023, 139; Parikka ym. 2020, 108). Visuaalinen tuki esimerkiksi ohjeiden tai päiväjärjestyksen havainnoimisessa tukee neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan ymmärrystä (Bolourian ym. 2022; Majoko 2019; Rajotte ym. 2024). Myös selkeät odotukset ovat tärkeä osa neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemisessa (Bolourian ym. 2022; Närhi & Pitkänen 2016). Strukturointi on keino selkiyttää neurokirjon oppilaan arkea (Matilainen 2023, 128).

Oppimisympäristön muokkaaminen

Oppimisympäristön muokkaaminen oppilaiden tarpeita vastaavaksi on tärkeä tukikeino neuropsykiatrisesti oireilevalle oppilaalle (Bölte ym. 2021; Parikka ym. 2020). Selkeän oppimisympäristön luominen on tärkeää, sillä mitä selkeämpi ympäristö on, sitä helpompi neuropsykiatrisia haasteita omaavan lapsen on olla luokassa (Matilainen 2023, 128). Oppimisympäristöstä on hyvä karsia ylimääräiset, keskittymistä häiritsevät ärsykkeet pois (Majoko 2019; Pihlakoski & Rintahaka 2016, 251; Rajotte ym. 2024; Stokes ym. 2017). Hillitty visuaalinen ympäristö, kuten neutraalit värit, esillä olevien esineiden ja seinillä olevien julisteiden vähäinen määrä, auttaa oppilasta keskittymään (Rajotte ym. 2024). Parikan ym. (2020, 112) mukaan sopiva ärsykkeiden määrä auttaa pitämään vireystilan sopivana oppimiselle. Myös luokan istumajärjestyksen muuttaminen keskittymistä tukeväksi on tärkeää (Majoko 2019; Yoro ym. 2020). Oppilaille tulee myös tarjota rauhoittumisaikkoja ja henkilökohtaisia tiloja tehtävien tekemiseen (Moore ym. 2017; Rajotte ym. 2024), sillä se voi helpottaa oireita (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019). Myös liikkeen salliminen on tärkeää erityisesti ADHD-oppilaalle, sillä se ylläpitää vireyttä ja helpottaa oireita (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019).

Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen

Neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden, kuten jokaisen oppilaan kohdalla tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. Oppilaiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon eriyttämisen avulla, joka on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta ja jonka tarkoituksena on vaikuttaa oppilaiden oppimismotivaatioon tarjoamalla sopivia haasteita ja onnistumisen

kokemuksia (Opetushallitus 2014, 30). Eriyttäminen on yksi tärkeä tuen tarpeita omaavan oppilaan tukikeino useiden tutkimusten mukaan (Eklund, Sundqvist, Lindell & Toppinen 2021; Majoko 2019; Moore ym. 2017; Yoro ym. 2020). Eriyttämistä on esimerkiksi sopivan oppimateriaalin valitseminen ja sisällön yksinkertaistaminen, erilaiset opetusmenetelmät, pidennetty koeaika sekä etenemisen hidastaminen (Eklund ym. 2021; Majoko 2019; Yoro ym. 2020). Myös kiinnostuksenkohteiden ja vahvuuksien huomioon ottaminen on tärkeää, jotta oppilaan motivaatio säilyisi (Autismikirjon häiriö: Käypä hoito -suositus 2024; Bolourian ym. 2022; Rajotte ym. 2024). Motivaatio on tärkeää muun muassa tarkkaavuuden kannalta (Parikka ym. 2020, 178).

Neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kohdalla on tärkeää kiinnittää huomiota myös palautteen antamiseen, sillä monet tukea tarvitsevat lapset saavat pienestä pitäen paljon negatiivista palautetta päivittäin, mikä heikentää oppilaan itseluottamusta. Oppilaalle tulee antaa positiivista palautetta ja vahvistaa heidän onnistumisen kokemuksiaan. (Sandberg 2021, 28–29.) Sandbergin (2016) tutkimuksen mukaan lapsuudesta asti negatiivisen palautteen kehässä kasvaminen aiheuttaa ADHD-lapsilla usein monia ongelmia ja on yhteydessä heikkoon itsetuntoon ja negatiiviseen minäkäsitykseen. Positiivisen palautteen merkitys neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemisessa tulee esille useissa tutkimuksissa sekä kirjallisuudessa (Bolourian ym. 2022; Parikka ym. 2020, 108; Pihlakoski & Rintahaka 2016, 251). Karhu ym. (2018) ovat todenneet CICO (Check in Check out) -toimintamallin olevan hyvä keino käyttäytymisongelmien vähentämiseen, joita voi esiintyä esimerkiksi ADHD:ssa. CICO-menetelmässä annetaan oppilaalle henkilökohtaisia päiväkohtaisia tavoitteita, joiden toteutumista seurataan jokaisella tunnilla ja jotka käydään läpi päivän lopuksi. Mikäli oppilas saa riittävästi pisteitä toiminnastaan, saa hän merkin korttiinsa ja hänet palkitaan esimerkiksi viikon lopussa vaikkapa ylimääräisellä tauolla tai pelihetkellä, mikäli merkkejä on riittävästi. (Karhu ym. 2018.) Karhun ym. (2018) tutkimuksessa CICO-menetelmän käyttäminen laski käyttäytymisongelmia tarkastelujakson aikana, ja se helpotti ADHD-oppilaiden olemista yleisopetuksen luokassa, joten heidän mukaansa sitä voidaan käyttää yhtenä käyttäytymisongelmien tukikeinona.

Apuvälineiden hyödyntäminen

Neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukikeinona opettajat käyttävät myös erilaisia apuvälineitä (Yoro ym. 2020). Opetuksen apuvälineitä on hyvä hyödyntää, sillä oppilaat oppivat eri tavoilla (Parikka ym. 2020, 112). Keskittymistä tukevien apuvälineiden käyttäminen on yleistä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa. Keskittymistä tukeviin apuvälineisiin kuuluvat muun muassa stressilelut ja istuintyyny. (Parikka ym. 2020, 176.) Lisäksi opettajat käyttävät visuaalisia apuvälineitä, kuten ajastimia neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen (Bolourian ym. 2022). Parikan ym. (2020, 173) mukaan ajastimet tukevat muistia ja tuovat struktuuria toimintaan. Yleinen neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan kanssa käytettävä apuväline on myös melua vaimentavat kuulokkeet, jotka helpottavat esimerkiksi niiden oppilaiden olemista tavallisissa koululuokissa, joilla esiintyy aistiherkkyyksiä, kuten herkkyyttä koville äänille (Pfeiffer, Erb & Slugg 2019).

Yhteistyö

Vaikka luokanopettaja on suurilta osin vastuussa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta, on myös yhteistyö olennainen osa opettajien osaamista, sillä sen avulla saadaan parhaiten vastattua oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Yhteistyöhön sisältyy sekä moniammatillinen yhteistyö että kodin ja koulun välinen yhteistyö. (Majoko 2019.)

Opettajien välinen yhteistyö on tärkeää tukitoimien suunnittelemisessa ja toteuttamisessa. Esimerkiksi erityisopettajien kanssa voidaan suunnitella tukitoimia tukea tarvitsevalle oppilaalle, sillä erityisopettajilta löytyy enemmän tietoa erilaisia tuen tarpeita omaavien oppilaiden tukemisesta. (Eklund ym. 2021; Honkasilta ym. 2014; Majoko 2019; Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu 2022; Stokes ym. 2017.) Myös koulupsykologien tai muiden ammattilaisten kanssa voidaan suunnitella tukikeinoja tukea tarvitsevalle oppilaalle (Honkasilta ym. 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 66) mukaan myös kodin kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää tuen tarpeen selvittämisessä sekä sen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa. Lisäksi useissa tutkimuksissa on todettu, että kodin ja koulun välinen

yhteistyö on tärkeää tuen tarpeita omaavien oppilaiden tukemisessa ja tuen suunnittelemisessa (Bolourian ym. 2022; Bölte ym. 2021; Leifler ym. 2024; Majoko 2019).

3.2 Opettajan kompetenssi

Opettajan kompetenssia on Husun ja Toomin (2016, 12) mukaan vaikea määritellä, koska ei ole olemassa yhtä yhteneväistä määritelmää opettajan kompetenssista ja osaamisesta, sillä niitä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Opettajan kompetenssi määritellään tilanteen mukaan eri tavoilla, ja siitä voidaan puhua myös esimerkiksi *ammattillisena osaamisena* ja *pätevyytenä* (Husu & Toom 2016; Luukkainen 2004; Pietiläinen 2008). Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään esimerkiksi termejä *competence*, *competency* ja *ability* (esim. Eklund ym. 2021; Bukvić 2014; Paju ym. 2016; Peskova ym. 2020).

Pietiläinen (2008) määrittelee kompetenssin tarkoittavan opettajan kokemusta omasta ammatillisesta pätevydestään. Luukkaisen (2004) näkemys opettajan kompetenssista on yhteneväinen Pietiläisen (2008) kompetenssimääritelmän kanssa, sillä Luukkaisen mukaan kompetenssilla tarkoitetaan pätevyyttä, joka sisältää työntekijän valmiudet eli kyvyt ja ominaisuudet tietyn tehtävän suorittamiseen. Pietiläinen (2008) jakaa opettajan ammatillisen kompetenssin sisäisiin ja ulkoisiin systeemeihin. Sisäisellä systeemillä tarkoitetaan henkilökohtaista osaamista, joka antaa mahdollisuuden toimia opettajan työssä, kun taas ulkoinen systeemi tarkoittaa sitä ympäristöä, jossa opettajuus ilmenee (Pietiläinen 2008). Opettajan kompetensseista luokkahuoneessa korostuvat pedagogiset kompetenssit, jotka kuuluvat ulkoiseen systeemiin (Pietiläinen 2008). Pietiläisen (2008) mukaan pedagoginen kompetenssi voidaan jakaa sisällölliseen, menetelmälliseen ja kasvatukselliseen asiantuntemukseen. Pedagogisen kompetenssien lisäksi opettajat tarvitsevat myös muun muassa kouluyhteisöön ja oppilaitoksen ulkopuoliseen ympäristöön liittyviä kompetensseja (Pietiläinen 2008). Husun ja Toomin (2016, 12) mukaan opettajan yhteisöllistä osaamista tulisi korostaa, vaikka usein opettajan osaamista tarkastellaan yksilöllisenä ominaisuutena.

Le Deist ja Winterton (2005) ovat puolestaan luoneet kompetenssin mallin, joka koostuu toisiinsa liittyvistä sosiaalisesta, toiminnallisesta ja kognitiivisesta kompetenssista sekä metakompetenssista. Kognitiivisella kompetenssilla tarkoitetaan tietoa ja ymmärrystä, toiminnallisella kompetenssilla taitoja ja sosiaalisella kompetenssilla käyttäytymistä ja asennetta. Metakompetenssi tukee kognitiivisen, toiminnallisen ja sosiaalisen kompetenssin saavuttamista sekä vahvistamista koulutuksen tai kokemuksen kautta, mikä vahvistaa yksilön ammatillista osaamista. (Le Deist & Winterton 2005.)

Blömeke, Gustafsson ja Shalvenson (2015) ovat kehittäneet opettajien osaamismallin, joka on vastaus erilaisille ja tilannesidonnaisille kompetenssimäärittelyille, jotka ovat yleensä kaksijakoisia. Kompetenssien näkemyksissä on Blömeken ym. (2015) mukaan yleistä jaottelu, jossa korostetaan joko opettajan tietoa, kuten sisältötietoa, tai tilannekohtaista suorituskkyä, kuten oppimisen virheiden tunnistamista. Kompetenssia tulisi kuitenkin pitää Blömeken ym. (2015) mukaan jatkumona, jossa opettajan tiedot ovat yhteydessä työn suoritukseen. Blömeken ym. (2015) opettajan osaamisen mallia tarkentaa Metsäpellon ja kumppaneiden (2022) tutkimusperustainen moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP), jossa määritellään opettajan ammatin avaintaidot. MAP-mallin osaamisalueet ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi (Metsäpelto ym. 2022).

MAP-mallin opetuksen ja oppimisen tietoperustaan kuuluu oppiaineen sisällöllinen ja pedagoginen tietämys sekä tiedot ja taidot, jonka pohjalta opettaja luo tarkoituksenmukaiset opetustilanteet ja oppimisympäristöt. Kognitiivisiin taitoihin kuuluu kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, kommunikaatio, luovuus ja metakognitiiviset taidot. Sosiaaliin taitoihin kuuluu vuorovaikutus ja yhteistyö oppilaiden, vanhempien ja eri ammattilaisten kanssa. Sosiaaliin taitoihin kuuluvat myös tunnetaidot ja sensitiivisyys monenlaisia oppilaita kohdatessa. Persoonallisiin ominaisuuksiin sisältyvät opettajan minäkäsitys, uskomukset, arvot, etiikka ja ammatillinen identiteetti. Ammatilliseen hyvinvointiin sisältyy stressinhallinta, resilienssi ja työhyvinvointi. (Metsäpelto ym. 2022). Edellä mainitut taidot muodostavat opettajan kokonaisvaltaisen osaamisen mallin, ja tutkimukseni kannalta olennaisimpia ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta sekä kognitiiviset taidot, sillä niiden avulla opettaja tukee ja opettaa erilaisia oppilaita. Myös sosiaaliset taidot ovat

olennaisia, sillä tukitoimien suunnittelussa tarvitaan myös yhteistyötä vanhempien ja ammattilaisten kanssa.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Development in Special Needs Education) on luonut inklusiivisen opettajan profiilin, joka koostuu neljästä keskeisestä arvosta ja niihin liittyvistä opettajan osaamisalueista, jotka ovat tärkeitä, kun opettaja kohtaa monenlaisia oppilaita heterogeenisissä luokissa. Inklusiivisen opettajan profiilin mukaan opettajan kompetenssi koostuu asenteista, tiedoista ja taidoista. Tietty asenne tai uskomus vaatii tiettyä tietoa tai ymmärrystä sekä taitoja tämän tiedon toteuttamiseksi käytännön tilanteessa. (Watkins & Donnelly 2012.) Ensimmäinen arvo inklusiivisen opettajan profiilissa on oppilaiden moninaisuuden arvostaminen, johon liittyvät osaamisalueet ovat opettajan käsitykset inklusiivisesta kasvatuksesta sekä opettajan näkemykset oppilaiden eroista. Toinen arvo on kaikkien oppijoiden tukeminen, johon kuuluu korkeat odotukset jokaiselle oppijalle. Tähän liittyviä osaamisalueita ovat tehokkaat opetusmenetelmät, joiden avulla jokaisen oppilaan oppiminen edistyy. Kolmantena arvona on työskentely muiden kanssa, johon liittyvänä osaamisalueena on yhteistyö vanhempien ja opetusalan ammattilaisten kanssa. Neljäntenä arvona on opettajan henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen, johon liittyvänä osaamisalueena on oman työn reflektointi ja jatkuva oppiminen. Nämä taidot tulisi saada opettajankoulutuksesta. (Watkins & Donnelly 2012.)

Zulfija, Indira ja Elmira (2013) käsittävät opettajan inklusiivisen osaamisen koostuvan samankaltaisista tekijöistä kuin Watkins ja Donnelly (2012). Zulfijan ym. (2013) mukaan opettajan inklusiiviseen osaamiseen kuuluu motivaatio, johon kuuluu muun muassa ennakkoluulojen puute ja suvaitsevaisuus. Zulfijan ym. (2013) mukaan opettajan inklusiiviseen osaamiseen kuuluu motivaation lisäksi tiedot, johon kuuluu muun muassa teoreettinen tietämys esimerkiksi erilaisten oppilaiden kehityksen erityispiirteistä sekä menetelmistä, joiden avulla suunnitella ja mukauttaa opetusta kaikille oppilaille sopivaksi. Zulfijan ym. (2013) mukaan opettajan inklusiiviseen osaamiseen kuuluvat myös taidot, joihin kuuluvat esimerkiksi tavoitteiden asettamisen ja arvioinnin taidot sekä kyky suunnitella ja toteuttaa opetusta, jossa normaalisti kehittyvät ja tukea tarvitsevat oppilaat voivat oppia ja kasvaa yhdessä. Inklusiivisessa koulussa työskennelläkseen opettajalla tulee olla siis

syvälliset tiedot ja taidot koulutuksen alalta, jotka sisältävät opetusmenetelmät ja lasten kasvatuksen, mutta myös suvaitsevaisuutta oppilaita kohtaan, joilla on erilaisia ominaisuuksia (Zulfija ym. 2013).

Osassa edellä mainituissa opettajan kompetenssien määrittelyissä ja malleissa tulee ilmi tietojen ja taitojen lisäksi jatkuva kehittyminen ja uuden oppiminen. Myös Husun ja Toomin (2016, 22) mukaan olisi tärkeää, että opettajien peruskoulutus ja sen jälkeinen täydennyskoulutus muodostaisivat jatkumon, joka tukee opettajien ammatillista kehittymistä. Opettajan kompetenssi kehittyy myös työelämässä haasteita kohdatessa, ja tähän opettajankoulutuksen tulisi valmistaa (Virtanen 2013). Jokainen opettaja Suomessa on käynyt maisterikoulutuksen, minkä jälkeen kaikilla opettajilla pitäisi olla valmiudet kohdata, kasvattaa ja opettaa kaikkia oppilaita, mutta käytännössä opettajankoulutuksen haasteena on se, että kaikkia taitoja, joita tarvitaan opetus- ja kasvatustehtävän toteuttamiseksi, ei ole mahdollista sisällyttää opettajankoulutuksen sisältöihin. Opettajankoulutuksessa opitaan työn perusosaaminen ja saadaan valmiuksia jatkuvaan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 76, 97.)

Tässä tutkimuksessa perehdytään siihen, millainen koettu kompetenssi luokanopettajilla on neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen. Tutkimuksen aihe liittyy olennaisesti inklusioon, minkä vuoksi tämän tutkimuksen kompetenssimääritelmä pohjautuu aiempiin määritelmiin avaintaidoista, joita inklusiivinen opettaja tarvitsee, sekä aiempiin kompetenssimääritelmiin. Koska tarkoituksenani on tutkia, millaiseksi luokanopettajat kokevat kompetenssinsa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kompetenssilla luokanopettajan koettua pätevyyttä eli tietoja ja taitoja, joita hän kokee omaavansa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Aiemmistä kompetenssimääritelmistä olennaisimmiksi asioiksi nousevat erityisesti tiedot ja taidot, kun tarkastellaan opettajan osaamista eri konteksteissa, minkä vuoksi rajaan kompetenssin sisältävän juuri nämä asiat.

3.3 Opettajan kompetenssi neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen

Opettajilla on merkittävä rooli eri vaikeuksia omaavien oppilaiden tukemisessa (Eklund ym. 2021), ja heidän tulisi osata vastata kaikkien oppilaiden tuen tarpeisiin, sillä luokissa on nykyään monenlaisia oppilaita erilaisine tuen tarpeineen (Wiheraari ym. 2022; Yoro ym. 2020), mukaan lukien neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Opettajan kompetenssin on kuitenkin todettu olevan pääosin heikko neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Esimerkiksi Bölten ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa todettiin, että koulun henkilökunnalla ei ole hyviä valmiuksia opettaa neuropsykiatrisen häiriön omaavia oppilaita. Myös Leiflerin ja kumppaneiden (2024) mukaan useissa kouluissa opettajilla on heikot valmiudet toimia inklusiivisissa luokissa, joissa on neuropsykiatrisen häiriön omaavia oppilaita. Myöskään Van Herwegenin, Ashworthin ja Palikaran (2019) tutkimuksen mukaan opettajilla ei ole riittävästi tietoa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta, eivätkä he koe osaavansa vastata näiden oppilaiden tuen tarpeisiin. Lisäksi tutkimuksissa on todettu, että esimerkiksi ADHD:n ja autismikirjon häiriön oppilaiden haasteet on vaikeita käsitellä yleisopetuksen luokissa opettajien kokemusten mukaan (Honkasilta ym. 2014; Petersson-Bloom & Holmqvist 2022).

Edellä mainittujen tutkimusten mukaan opettajilla näyttäisi siis olevan heikko osaaminen neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, mutta poikkeuksen tekee Yoron ym. (2020) tutkimus, jossa todettiin, että vastavalmistuneilla opettajilla on hallussaan hyvät tukikeinot neuropsykiatrisen häiriön omaavien oppilaiden tukemiseen. Vastavalmistuneilla opettajilla on tutkimuksen mukaan hyvä ymmärrys oppimisen tukemisesta, ja he pystyvät tukemaan hyvin oppilaita, joilla on neuropsykiatrinen häiriö (Yoro ym. 2020). Yoron ja kumppaneiden tutkimus (2020) on ristiriidassa edellä mainittujen tutkimusten kanssa, joissa opettajat kokivat riittämätöntä osaamista ja riittämättömyyden tunteita neuropsykiatrisia haasteita omaavien oppilaiden opettamisessa.

Useissa tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita opettajien osaamisesta inklusiivisissa luokissa opettamiseen ja erityisoppilaiden opettamiseen. Inklusiivisiin luokkiin ja erityisoppilaisiin voi kuulua myös neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Useissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien osaaminen inklusiivisissa luokissa ja erilaisten tuen tarvitsijoiden opettamiseen on heikkoa (esim. Bukvić 2014; Paju ym. 2016; Peskova ym. 2020). Lisäksi tukea tarvitsevien oppilaiden tukemista on tutkittu myös kolmiportaisen tuen

toteuttamisen näkökulmasta. Esimerkiksi Eklundin ym. (2021) tutkimuksen mukaan erityisesti uran alussa olevat opettajat kokivat tarvitsevänsä tukea kehittääkseen kykyjään vastata oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden tuen tarpeisiin.

Bukvić (2014) on tutkinut opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä kompetenssistaan inklusiivisessa koulussa opettamisesta. Tutkimuksen mukaan suurimmalla osalla vastaajista ei ole lainkaan tai on todella vähän tietoa erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opettamisesta sekä pääosin kielteinen asenne erityisoppilaita kohtaan. Tutkimuksen mukaan nuoremmilla opettajilla on korkeampi osaaminen erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opettamiseen. Lisäksi suurin osa opettajista, joilla on myönteinen asenne inklusiota kohtaan, ei silti hyväksyisi erityisopetusta tarvitsevaa oppilasta luokkaansa, jos saisi itse päättää. (Bukvić 2014.) Peskovan ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa nuoret opettajat eivät puolestaan koe omaavansa riittäviä valmiuksia heterogeenisten luokkien oppilaiden opettamiseen. Myös Pajun ym. (2016) tutkimuksen mukaan opettajien osaaminen inklusiivisissa luokissa opettamiseen oli heikkoa.

Leiflerin ja kumppaneiden (2024) mukaan opettajankoulutus on oleellisessa roolissa siinä, miten opettajat osaavat vastata neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tai muiden tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeisiin. Opettajien kykyjen ja taitojen puutteissa neuropsykiatrisesti oireilevien sekä muiden tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisessa nähdäänkin tutkimuksissa olevan opettajankoulutuksen heikon laadun (esim. Bölte ym. 2021; Bukvić 2014; Honkasilta ym. 2014; Leifler ym. 2024; Paju ym. 2016; Peskova ym. 2020). Niillä opettajilla, joilla on hyvät taidot tukea neuropsykiatrisen häiriön omaavia oppilaita, on taustalla puolestaan hyvänlaatuinen opettajankoulutus (Yoro ym. 2020).

Aiemman tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että opettajankoulutuksissa käsitellään liian vähän neuropsykiatrisia häiriöitä ja niiden tukikeinoja (Bölte ym. 2021; Bukvić 2014; Honkasilta ym. 2014; Leifler ym. 2024; Paju ym. 2016; Peskova ym. 2020). Tutkimusten mukaan opettajankoulutuksessa tulisi tarjota enemmän opetusta neuropsykiatrisista häiriöistä, ja näiden opintojen tulisi olla pakollisia kaikille opettajaopiskelijoille (Bölte ym. 2021; Honkasilta ym. 2014; Paju ym. 2016; Van Herwegen ym. 2019; Yoro ym. 2020). Bölten ym. (2021) sekä Van Herwegenin ym. (2019) tutkimuksissa opettajat

kaipasivat tietoa erityisesti konkreettisista tukikeinoista, joita voi käyttää kouluarjessa tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arvioinnin mukaan opettajat kaipaavat tukea tarvitseviin oppilaisiin liittyvältä täydennyskoulutukselta käytännönläheisyyttä (Kamppi ym. 2024, 228). Honkasilta ym. (2014) lisäävät, että tietoa tulisi lisätä opettajankoulutuksen lisäksi myös kentällä. Luottamusta tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen tulisi Pajun ym. (2016) mukaan kuitenkin saada jo yliopisto-opintojen aikana. Kouluttautumisen myötä opettajat saisivat ymmärrystä neuropsykiatrisista häiriöistä sekä niistä haasteista, joita näillä oppilailla voi olla, sekä oppisivat tukemaan heitä (Petersson-Bloom & Holmqvist 2022).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tuoreen arvioinnin mukaan opettajien oma kiinnostuneisuus eriyttämiseen ja joustavien opetusjärjestelyjen toteuttamiseen on tuonut heille osaamista oppilaiden tukemiseen (Kamppi ym. 2024, 228). Myös Eklundin ym. (2021) tutkimuksen mukaan opettajien osaamisen kertymiseen liittyen tukea tarvitseviin oppilaisiin vaikuttaa oma kiinnostuneisuus. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arvioinnissa kuitenkin tuodaan esille, että opetuksen laadun ja oppilaan saaman tuen näkökulmasta opetustoimen henkilöstön jatko- ja täydennyskouluttautumista ei saisi jättää oman aktiivisuuden varaan (Kamppi ym. 2024, 228).

Tutkimusten mukaan opettajien kompetenssi tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen kasvaa työkokemuksen myötä, kun työskennellään erilaisten oppilaiden kanssa (Eklund ym. 2021; Peskova ym. 2020). Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arvioinnin mukaan näyttäisi siltä, että valmiuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseksi saadaan työkokemuksen myötä (Kamppi ym. 2024, 228). Lisäksi opettajat voivat kerryttää osaamistaan oppilaiden tukemiseen tekemällä yhteistyötä muiden opettajien ja erityisesti erityisopettajien kanssa. Erityisopettajien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää, koska heidän kanssaan voidaan pohtia, miten toimia erilaisissa tilanteissa erilaisten oppilaiden kanssa. (Eklund ym. 2021; Honkasilta ym. 2014; Kamppi ym. 2024; 228.) Leiflerin ym. (2024) mukaan myös vanhemmilta saatavaa tietoa tulisi hyödyntää neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa, koska tällöin opettaja voi oppia vanhemmilta, millaisia keinoja neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen voisi mahdollisesti käyttää.

Wihersaaren ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen mukaan opettajat pyrkivät toteuttamaan opetusta niin, että kaikki oppilaiden ominaisuudet otetaan huomioon, mutta käytännön toteutus on haastavaa ja ajoittain jopa mahdotonta. Tästä seuraa riittämättömyyden tunnetta, mikä vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen ja viihtymiseen (Wihersaari ym. 2022). Keskeneräisyys on läsnä jokapäiväisessä opettajan työssä myös Husun ja Toomin (2016, 9) mukaan. Erityisesti vähäiset resurssit, kuten avustajien määrä sekä ajanpuute ovat tekijöitä, jotka estävät tarkoituksenmukaisen ja riittävän tuen toteuttamista (Eklund ym. 2021; Wihersaari ym. 2022). Oppilaiden yksilöllinen huomioiminen on haastavaa, mikäli luokassa on useita tuen tarvitsijoita (Kamppi ym. 2024, 5, 225). Tällöin aika ei riitä kaikkien oppilaiden tukemiseen (Eklund ym. 2021).

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat kompetenssinsa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, mitkä tekijät ovat luokanopettajien koetun kompetenssin taustalla sekä millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyvästä oman osaamisensa kehittämisestä. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa myös siitä, millä tavoin luokanopettajat tukevat neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita käytännön opetustyössä.

Tutkimuksen avulla pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaiseksi luokanopettajat kokevat kompetenssinsa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen?
2. Millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen?
3. Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaisiin liittyvästä oman osaamisen kehittämisestä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle ei ole olemassa vain yhtä selitystä, mutta Juutin ja Puusan (2020c, 76) mukaan yksi keskeinen laadullisen tutkimuksen tunnuspiirre on se, että se korostaa todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta. Ronkaisen, Pehkosen, Lindblom-Ylänteen ja Paavilaisen (2013, 82) mukaan laadullisessa tutkimuksessa korostetaan ihmistä elämismaailmansa kokijana, toimijana ja havainnoijana. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena onkin antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kokemusten avulla (Juuti & Puusa 2020c, 76), eli sen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161).

Laadullinen tutkimus perustuu siis ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun (Creswell & Creswell 2018, 4, 182; Juuti & Puusa 2020d, 59), ja sen tarkoituksena on kuvastaa tutkittavien kokemuksia ja näkemyksiä monipuolisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164; Tuomi & Sarajärvi 2018, 188). Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella luokanopettajien kokemuksia neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta heidän kokemustensa perusteella mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa yksityiskohtaista ja rikasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä pienen joukon avulla, mikä on yleistä laadulliselle tutkimukselle (Cohen ym. 2011, 539). Tutkimukseni tuottaa hyödyllistä tietoa siitä, miten luokanopettajat ovat kerryttäneet osaamistaan neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen sekä miten luokanopettajat tukevat neuropsykiatrisesti oireilevaa oppilasta, joten tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti käytännön opetustyössä. Aaltion ja Puusan (2020, 188) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 188) mukaan keskeistä laadullisessa tutkimuksessa onkin juuri ymmärrystä lisäävän ja hyödyllisen tiedon tuottaminen tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullinen tutkimus ei tuota tilastollisia yleistäyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98), eikä sen avulla testata teoriaa tai hypoteesia (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Juuti & Puusa 2020c; 78, 84), vaan sen avulla annetaan tilaa aineistolle (Juuti & Puusa 2020c, 78, 84). Tutkimuksen alkuvaiheessa tein päätöksen lähteä tutkimaan luokanopettajien kokemuksia tutkittavasta aiheesta mahdollisimman avoimesti ilman ennakko-oletuksia, minkä vuoksi laadullinen lähestymistapa oli luonnollinen valinta tutkimukseni lähestymistavaksi. Creswell ja Creswell (2018, 182) sekä Ronkainen ym. (2013, 70) painottavat, että ei kuitenkaan ole olemassa tutkimusta, johon tutkija ei vaikuttaisi. Laadullista tutkimusta tehdessään tutkijan tulee pohtia, miten esimerkiksi hänen henkilökohtainen taustansa ja kokemuksensa voivat vaikuttaa hänen tulkintoihinsa aineistosta (Creswell & Creswell 2018, 182).

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen tyypillisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat kyselyt, haastattelut, havainnoinnit ja erilaisista dokumenteista koottu tieto (Ronkainen ym. 2013, 113; Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Kyselytutkimuksen etuna on erityisesti se, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto, koska voidaan saada vastaajiksi paljon henkilöitä ja koska voidaan kysyä monia asioita (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Silloin, kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on luonnollista kysyä asiaa häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Laadullisessa tutkimuksessa suositetaan Hirsjärven ym. (2009, 164) mukaan aineistonkeruumenetelmiä, joissa tutkittavan ääni pääsee esille. Koska tutkimukseni tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta, soveltui edellä mainituista aineistonkeruumenetelmistä kysely hyvin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi.

Toteutin kyselyn sähköisenä verkkokyselynä, jonka etuna on nopeus kyselyä toimitettaessa ja vastauslomaketta palauttaessa (Valli & Perkkilä 2018, 118). Hirsjärvi ym. (2009, 195) lisäävät, että kysely on aineistonkeruumenetelmänä tehokas, koska se säästää tutkijan aikaa. Vallin ja Perkkilän (2018, 117) mukaan myös vastausinto kyselyihin on kasvanut verkkokyselyjen myötä. Kyselyyn vastaaminen on aikaan sitomatonta ja vastaamiselle ei tarvitse sopia aikaa, joten ajattelin, että luokanopettajilta voi löytyä intoa osallistua

tutkimukseen tällä tavalla. Keräsin aineiston kandidaatintutkielmaan samalla tavalla ja totesin sen olevan hyvä aineistonkeruumenetelmä erityisesti sen vuoksi, että monipuolisia vastauksia tuli nopeasti, mikä tuki päätöstäni valita aineistonkeruumenetelmäksi kysely.

Kohdensin kyselyn luokanopettajille, ja jaoin kyselyn linkin tutkimuskutsuineen (Liite 1) Facebookissa *Alakoulun aarreaitta – ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi* -ryhmässä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) sekä Juutin ja Puusan (2020c, 84) mukaan on tärkeää, että laadullisen tutkimuksen tutkimushenkilöillä on tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Laadulliseen tutkimukseen valitaankin osallistujia, jotka auttavat parhaiten tutkijaa saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin (Creswell & Creswell 2018, 185). Edellä mainittu ryhmä on tarkoitettu alakoulun opettajille, ja suurin osa alakoulun opettajista on luokanopettajia, minkä vuoksi ajattelin ryhmän olevan relevantti kyselyn jakamiseen ja minkä myötä päädyin jakamaan kyselyn linkin kyseisessä ryhmässä. Kun kysely jaetaan sosiaalisen median alustalla, tutkija ei ole ennakolta yhteydessä tutkittaviin eikä valikoi heitä mukaan yksilökohtaisesti, vaan kyselyyn voi vastata kuka tahansa (Valli & Perkkilä 2018, 119–120). Asetin kuitenkin tutkimukseen osallistumisen vaatimukseksi sen, että vastaaja työskentelee yleisopetuksen luokassa luokanopettajana, minkä ilmoitin tutkimuskutsussa (Liite 1).

Aineistonkeruu alkoi kyselyn luomisesta, jonka aloitin Webropol-sovelluksessa, kun olin varmistunut tutkittavasti ilmiöstä, sillä Vallin (2018, 93) mukaan on tärkeää, että aineistonkeruuseen ei kiirehditä ennen kuin tiedetään, mitä aiotaan tutkia. Pyrin laatimaan kyselyn huolellisesti, mikä tehostaa tutkimuksen onnistumista Hirsjärven ym. (2009, 198) sekä Ronkaisen ym. (2013, 114) mukaan. Pyrin tekemään kysymyksistä mahdollisimman selkeäkieliset sekä muotoilemaan ne kielellisesti oikein, mikä on Vallin (2018, 95) mukaan olennainen seikka kyselyn onnistumisessa. Selkeyteen pyrin myös jakamalla kysymykset aihealueittain eri sivuille. Kaikki kysymykset eivät näin ollen tulleet kerralla esille, vaan yksi aihealue ja siihen liittyvät kysymykset olivat yhdellä sivulla. Vaikka kyselylomakkeen laatiminen on tärkeä seikka, jolla voidaan vaikuttaa tutkimuksen onnistumiseen, huomauttavat Hirsjärvi ym. (2009, 198), että tutkimuksen aihe on kuitenkin tärkein vastaamiseen vaikuttava seikka.

Kyselyä laatiessa pohdin myös taustakysymysten paikkaa kyselyssä. Vallin (2018, 94) mukaan taustakysymykset voi sijoittaa kyselyn alkuun ikään kuin lämmittelykysymyksiksi. Taustakysymykset on mahdollista sijoittaa myös kyselyn loppuun, jolloin niihin on helppo vastata, vaikka vastaaja olisi jo hieman väsynyt vastaamaan kysymyksiin, mikä puolestaan vaikuttaa kyselyn luotettavuuteen (Valli 2018, 94). Päädyin sijoittamaan taustakysymykset kyselyn loppuun, koska kyselyssä oli taustakysymyksiä ja suostumuspyyntöä lukuun ottamatta vain avoimia kysymyksiä ja ajattelin, että vastausten laatu ei kärsisi loppua kohti niin helposti, koska taustakysymyksiin vastaamiseen ei vaadita enää suurempaa ajatustyötä. Vallin (2018, 94) mukaan vastausinto voi hiipua loppua kohti erityisesti silloin, jos kysely on pitkä. Kyselyssäni oli useita kysymyksiä, joten ajattelin taustakysymysten sijoittamisen kyselyn loppuun olevan hyvä ratkaisu.

Tutkijan on tärkeä osoittaa kyselyn tärkeys ja mielekkyys ennen kuin vastaaja aloittaa kysymyksiin vastaamisen (Hirsjärvi ym. 2009, 204; Valli 2018, 94–95), joten informoin tutkittavia tutkimuksesta ja kyselyn sisällöstä kyselyn alussa olevassa kuvauksessa (Liite 2). Kysely sisälsi suostumuspyynnön vastausten käsittelyyn pro gradu -tutkielmassa, 11 avointa kysymystä tutkittavaan aiheeseen liittyen sekä neljä taustakysymystä, joiden avulla selvitettiin luokanopettajan työuran pituutta, hänen opettamaansa luokka-astetta sekä mahdollisia erityispedagogiikan opintoja (Liite 2). Ronkaisen ym. (2013, 114) mukaan kyselylomakkeen kysymykset voivat olla strukturoituja, jolloin ne sisältävät valmiit vastausvaihtoehdot, tai avoimia, jolloin vastaaja vastaa kysymyksiin omin sanoin. Koska tutkimukseni tavoitteena on tuottaa monipuolista ja henkilökohtaista tietoa, päädyin käyttämään kyselyssä avoimia kysymyksiä, koska Cohenin ym. (2011, 382) mukaan avoimet kysymykset sopivat tutkimukseen, jossa tuotetaan edellä mainittua tietoa. Avoimien kysymyksien avulla annoin tutkittavien kertoa aiheesta mahdollisimman vapaasti ohjailematta vastauksia valmiilla vastausvaihtoehdoilla. Cohenin ym. (2011, 382) sekä Hirsjärven ym. (2009, 201) mukaan avoimien kysymysten hyvänä puolena voidaan pitää juuri sitä, että vastaaja saa mahdollisuuden vastata kysymykseen omin sanoin ja että hänellä on mahdollisuus selittää ja tarkentaa vastauksia, eikä kysymyksissä myöskään rajoiteta vastaajan vastausmahdollisuuksia valmiiksi rakennetuilla vaihtoehdoilla. Avoimien kysymysten avulla voidaan päästä kiinni aineiston aitouteen, rikkauteen, vastauksien syvyyteen ja rehellisyyteen, jotka ovat laadullisen aineiston tunnusmerkkejä (Cohen ym. 2011,

393), minkä vuoksi avoimet kysymykset sopivat kyselyyni hyvin. Alasuutarin (2011, 83) mukaan strukturoidut kysymykset eivät sovi aineistonkeruuseen, jos tutkitaan sitä, miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita, vaan aineistona pitää olla tekstiä, jossa tutkittavat puhuvat omin sanoin tutkittavasta aiheesta eikä niin, että he joutuisivat valitsemaan vastauksensa tutkijan asettamista vastausvaihtoehdoista.

Hirsjärven ym. (2009, 204) sekä Ronkaisen ym. (2013, 114) mukaan kyselylomake on olennaista testata ennen sen julkaisemista. Ennen aineistonkeruuseen ryhtymistä lähetin kyselyn kysymykset eräälle luokanopettajalle ja kysyin hänen mielipidettään siitä, olivatko kysymykset selkeitä ja esiintyikö niissä mahdollisesti tulkinnanvaraisuutta tai päällekkäisyyttä. Lähetin kyselyn kysymykset myös pro gradu -tutkielmani ohjaajalle. Luokanopettajan ja tutkielman ohjaajan kommenttien perusteella tein pieniä muokkauksia kyselyyn, minkä jälkeen aloitin aineistonkeruun. Toteutin aineistonkeruun kesän 2024 aikana sähköisen Webropol-kyselyn avulla. Jaoin kyselyn linkin tutkimuskutsuineen (Liite 1) Facebookin *Alakoulun aarreaitta – ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi* -ryhmässä 14.6.2024, ja annoin julkaisun olla ryhmässä noin kolme viikkoa, minkä jälkeen vastauksia oli kertynyt 13. Saadakseni lisää vastauksia, poistin alkuperäisen julkaisun, ja julkaisin sen uudelleen kolmen viikon jälkeen. Annoin olla julkaisun Facebook-ryhmässä ja kyselylinkin avoinna vielä niin kauan, kunnes uusia vastauksia ei enää tullut muutamaa päivää. Yhteensä vastauksia kertyi neljän viikon aikana 21 luokanopettajalta.

5.3 Tutkimusaineisto ja tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineisto koostui kyselyyn vastanneiden luokanopettajien (N=21) vastauksista. Yhteensä aineistoa kertyi 27 sivua kirjasinkoon ollessa 12 ja rivivälin ollessa 1,5. Kyselyyn vastasi monipuolisesti erimittaisia työuria omaavia opettajia, jotka työskentelivät vastaushetkellä tasaisesti eri luokka-asteilla alakoulussa. Vastaajista yksi työskenteli esi-koulussa, viisi vuosiluokilla 1 tai 2, seitsemän vuosiluokilla 3 tai 4, seitsemän vuosiluokilla 5 tai 6, ja yksi ilmoitti työskentelevänsä vuosiluokilla 4–6. Vastaajista kuusi oli työskennellyt luokanopettajana 1–5 vuotta, kaksi 6–10 vuotta, kaksi 11–20 vuotta, kahdeksan 20–30 vuotta ja kolme yli 30 vuotta. Alimmillaan luokanopettaja oli työskennellyt luokanopettajana vuoden ja korkeimmillaan 33 vuotta. Luokanopettajista 14 oli opiskellut

vähintään erityispedagogiikan perusopinnot ja neljä erityispedagogiikan perusopintojen lisäksi myös erityispedagogiikan aineopinnot. Luokanopettajista neljä oli käynyt neuropsykiatrisen valmentajan koulutuksen, kun taas kolme ei ollut opiskellut mitään erityispedagogiikkaan liittyvää. Käytän tutkielmassani vastaajista tunnistekoodoja O1–O21.

Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin avulla luodaan aineistosta kokonaisuus, jonka avulla tuotetaan rikas ja perusteltu tulkinta sekä tehdään johtopäätökset tutkittavasta ilmiöstä (Puusa 2020, 148). Analysoin aineiston sisällönanalyysia käyttäen, jota voidaan Puusan (2020, 148) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 103) mukaan käyttää aineiston analyysimenetelmänä monenlaisessa laadullisessa tutkimuksessa. Cohenin ym. (2011, 563) mukaan sisällönanalyysi sopii kaikenlaisen kirjallisen aineiston analysoimiseen. Sisällönanalyysin avulla aineisto tiivistetään ja järjestetään selkeään muotoon ilman, että sen sisällä oleva keskeinen tietoinen katoaa (Cohen ym. 2011, 563; Puusa 2020, 149). Sisällönanalyysissa analyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin avulla siis jäsennetään empiirinen aineisto tulkintaa varten. (Puusa 2020, 149; Ronkainen ym. 2013, 82–83.)

Sisällönanalyysi voidaan tehdä Tuomen ja Sarajärven (2018, 121) mukaan aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Puusa (2020, 151) käyttää teoriaohjaavasta sisällönanalyysista nimeä teoriasidonnainen analyysi tarkoittaen kuitenkin samaa asiaa. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on ihmisten asioille antamat merkitykset, minkä vuoksi se korostaa aineistolähtöisyyttä (Ronkainen ym. 2013, 101), joten analysoin aineiston muuten aineistolähtöisesti, mutta ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen analysoin osin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei perustu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Koska tutkimuksessani kompetenssilla viitataan tietoihin ja taitoihin, toin teoriasta kompetenssimääritelmän mukaiset tiedot ja taidot pääluokiksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvän aineiston ryhmittelyssä. Toiseen

tutkimuskysymykseen liittyvässä aineiston ryhmittelyssä hyödynsin luvussa 3.1 muodostamaani analyyttistä viitekehystä. Muutoin analyysi oli aineistolähtöistä.

Ennen aineiston analyysin aloittamista tulee sisällönanalyysissa määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana, lause tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Analyysiyksiköt valikoituivat analyysiini sen perusteella, että ne vastaavat tutkimuskysymyksiin. Analyysiyksiköt olivat analyysissani kuvaukset koetusta kompetenssista eli tiedoista ja taidoista neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, koetun kompetenssin perustelut, neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukikeinot sekä oman osaamisen kehittäminen tulevaisuudessa. Näin ollen analyysiyksikkönä oli useimmiten lause tai ajatuskokonaisuus. Aloitin aineiston analyysin lukemalla aineiston useita kertoja läpi saadakseni siitä alustavan kokonaiskuvan, mikä on Puusan (2020, 151) mukaan sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe.

Aineistoon tutustumisen jälkeen alkaa aineiston pilkkominen ja yksityiskohtaisempi tarkastelu (Puusa 2020, 152). Korostin eri väreillä eri tutkimuskysymyksiin liittyvät vastaukset, minkä jälkeen järjestin eri tutkimuskysymyksiin liittyvät vastaukset eri tiedostoihin vastaajittain värikoodauksen perusteella. Tässä vaiheessa vastaajien tunnistekoodit olivat vielä näkyvillä. Tässä vaiheessa aineistosta jäi myös pois kaikki ilmaukset, jotka eivät auttaneet vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

Aineiston värikoodaamisen ja lajittelun jälkeen poistin alkuperäisilmauksista kaiken ylimääräisen eli pelkistin alkuperäisilmaukset mahdollisimman tiiviiseen muotoon kuitenkin niin, että niiden keskeinen sisältö säilyi. Tätä vaihetta kutsutaan aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi, joka on Milesin ja Hubermanin (1994, 10) sekä Puusan (2020, 152) mukaan aineistolähtöisen analyysiprosessin ensimmäinen vaihe. Esimerkki aineiston pelkistämisestä on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Oman toiminnan ohjaaminen on haastavaa. Käytös saattaa olla levotonta ja motorista vilkkautta on paljon. Vaikeutta olla	Haasteet toiminnanohjauksessa Levoton käytös Motorinen vilkkaus

hiljaa. Tavarat ovat hukassa. Joutuu riitoihin luokkakavereiden kanssa. Ei osaa lukea sosiaalisia tilanteita.	Vaikeus olla hiljaa Tavarat hukassa Riidat luokkakavereiden kanssa Ei osaa lukea sosiaalisia tilanteita
Itsellä kotona erityinen nuori ja ystävän lapsesta olen oppinut eniten. Olen myös aika tarkka havainnoija, kun seuraan oppilaitani. Olen täydennyskouluttanut itseäni sekä lukemalla että osallistumalla erilaisiin koulutuksiin sekä oppinut paljon edellisen työpaikkani pienryhmäopeilta, itse erityisryhmiä ja -oppilaita opettamalla sekä kunnan neuropsykiatriselta valmentajalta apua pyytämällä.	Omasta ja ystävän lapsesta oppiminen Lukeminen Koulutukset Kollegoilta oppiminen Oppilaita opettamalla ja seuraamalla oppiminen Neuropsykiatrisen valmentajan apu

Aineiston pelkistämisen jälkeen siirryin klusteroimaan eli ryhmittelemään aineistoa, joka on Milesin ja Hubermanin (1994, 249) sekä Puusan (2020, 152) mukaan aineiston pelkistämisen jälkeinen vaihe. Klusteroinnissa ryhmitellään pelkistetyt ilmaukset samankaltaisuuksien ja / tai eroavuuksien perusteella (Miles & Huberman 1994, 249; Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Ryhmittelin samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset yhteen, ja näistä ryhmistä muodostuivat alaluokat. Luokittelu jatkui siten, että alaluokat yhdistämällä muodostui yläluokkia, ja yläluokat yhdistelemällä pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125). Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla ei kuitenkaan muodostunut yläluokkia, ja Tuomen ja Sarajärven (2018, 127) mukaan se, minkä taseoisia luokkia sisällönanalyysissa syntyy, onkin tilannekohtaista. Pääluokat yhdistämällä muodostui yhdistävä luokka, joka on yhteydessä tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Seuraavissa taulukoissa kuvataan analyysin tuloksena syntyneet luokat tutkimuskysymyksittäin.

Taulukko 2. Analyysin tulokset luokanopettajan koetusta kompetenssista neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö	Neuropsykiatriset häiriöt		
Autismikirjon häiriö			
Touretten oireyhtymä			
Kehityksellinen kielihäiriö			
Tarkkaavuuden haasteet			

Käyttäytymisen haasteet	Neuropsykiatriset oireet	Tiedot neuropsykiatrisista häiriöistä ja oireista sekä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta	Luokanopettajien koettu kompetenssi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen
Sosiaaliset haasteet			
Aistiherkkyydet			
Toiminnanohjauksen haasteet			
Tunne-elämän haasteet			
Muutokseen sopeutumisen haasteet			
Muut oireet			
Riittävästi tietoa	Koettu tiedon määrä		
Ei riittävästi tietoa			
Paljon, muttei riittävästi tietoa			
Ei osaa sanoa			
Osaa tukea hyvin	Koettu taidon määrä	Taidot neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen	
Osaa tukea vaihtelevasti			
Ei osaa tukea riittävästi			
Opettajankoulutus	Koulutus		
Täydennyskoulutus			
Erityisopettajaopinnot			
Neuropsykiatrisen valmentajan koulutus			
Ammattikirjallisuus	Lukeminen	Koetun kompetenssin taustalla olevat tekijät	
Tutkimustieto			
Internet			
Työkokemus	Kokemukset		
Henkilökohtainen kokemus			
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Yhteistyö		
Moniammatillinen yhteistyö			

Taulukko 3. Analyysin tulokset luokanopettajien käyttämistä tukikeinoista neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen

Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Toistuvat rutiinit ja rakenteet	Strukturointi	
Selkeät tavoitteet		
Selkeät säännöt		
Visuaalinen tuki		
Eriyttäminen	Yksilöllisten tarpeiden huomiointi	
Kohtaaminen ja ymmärtäminen		

Palaute		Luokanopettajien keinot neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen
Luokan järjestys	Oppimisympäristön muokkaaminen	
Luokan visuaalinen ilme		
Keskittymistä tukevat apuvälineet	Apuvälineiden hyödyntäminen	
Ajan hahmottamista tukevat apuvälineet		
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Yhteistyö	
Moniammatillinen yhteistyö		

Taulukko 4. Analyysin tulokset luokanopettajien näkemyksistä oman osaamisen kehittämisestä neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen

Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Kokee tarvitsevansa koulutusta	Kouluttautumisen tarve	Luokanopettajien näkemykset oman osaamisen kehittämisestä neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen
Ei koe tarvitsevansa koulutusta		
Jatkuva kehittyminen tärkeää		
Lukemalla kehittyminen	Kehittymisen keinot	
Kouluttautumalla kehittyminen		
Työkokemuksen myötä kehittyminen		
Aikuisten puute	Resurssit	
Tilojen puute		
Yhteistyön puute		

Aineiston klusterointi on osa abstrahointia eli käsitteellistämistä (Miles & Huberman 1994, 250; Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Abstrahoinnin vaiheessa valikoidaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Abstrahoinnissa alkuperäisdatan ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Abstrahointi on siis prosessi, jossa rakennetaan muodostettujen käsitteiden avulla kuvaus tutkimuskohteesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Abstrahoinnin avulla päästään siis tutkimustuloksiin, joissa kuvataan klusteroinnissa syntyneet ryhmittelyt ja niiden sisällöt, minkä jälkeen tutkija tekee johtopäätöksiä siitä, mitä asiat merkitsevät tutkittaville (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Puusa (2020, 154) puhuu tulkinnasta, jolla tarkoitetaan aineiston analyysissä nousevien merkitysten selkeyttämistä ja pohdintaa. Tutkimustuloksista tehdään

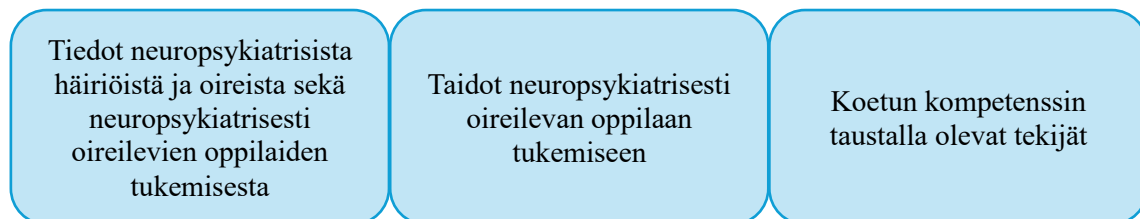
synteesejä, jotka kokoavat yhteen analyysin pääseikat ja auttavat vastaamaan asetettuihin ongelmiin. Johtopäätökset perustuvat puolestaan tehtyihin synteeseihin. (Puusa 2020, 154–155.) Puusa (2020, 155) huomauttaa kuitenkin, että tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen sisällönanalyysin perusteella syntyneet tutkimustulokset. Olen jaotellut tulosluvun tutkimuskysymysten mukaisesti alaotsikoihin. Ensimmäisenä kuvaan, millaiseksi luokanopettajat kokevat kompetenssinsa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Sen jälkeen avaan, millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Lopuksi kerron, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on oman osaamisen kehittämisestä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen liittyen.

6.1 Luokanopettajien koettu kompetenssi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat kompetenssinsa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Analyysissä muodostuneet luokanopettajien koettuun kompetenssiin liittyvät osa-alueet ovat *tiedot neuropsykiatrisista häiriöistä ja oireista sekä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta, taidot neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen sekä koetun kompetenssin taustalla olevat tekijät*.



Kuvio 1. Luokanopettajien koettuun kompetenssiin liittyvät osa-alueet

Luokanopettajien tiedot neuropsykiatrisista häiriöistä ja oireista sekä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta

Koettuun kompetenssiin neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa liittyivät olennaisesti luokanopettajien tiedot neuropsykiatrisista häiriöistä ja niihin liittyvistä piirteistä sekä neuropsykiatrisia haasteita omaavien oppilaiden tukemisesta. Tämä pääluokka muodostui kolmesta yläluokasta, jotka ovat *neuropsykiatriset häiriöt*, *neuropsykiatriset oireet* sekä *koettu tiedon määrä*.

Lähes kaikki luokanopettajat kertoivat tietävänsä neuropsykiatrisen häiriön diagnooseista aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön eli ADHD:n sekä autismikirjon häiriön. Myös tarkkaavuushäiriö ADD sekä Asperger mainittiin muutamia kertoja. Muutamat luokanopettajat mainitsivat neuropsykiatristen häiriöiden luokittelusta kysyessä myös Touretten oireyhtymän sekä kehityksellisen kielihäiriön.

ADHD, ADD, Tourette ja kehityksellinen kielihäiriö tulevat ensimmäisenä mieleeni. (O11)

Neuropsykiatrisia häiriöitä ovat autismin kirjo, ADHD, kehityksellinen kielihäiriö ja ”nykimisoireet” (Tourette). (O13)

ADHD, ADD, autismin kirjo sekä Asperger. (O21)

Pyydettyäessä luokanopettajia kuvailemaan neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa, nousi vastauksissa esille useita eri oireita. Luokanopettajat kuvasivat neuropsykiatrisesti oireilevaa oppilasta suurelta osin tarkkaavuuden ja käyttäytymisen haasteiden kautta. Tarkkaavuuden haasteisiin lukeutuivat motorinen levottomuus, keskittymisvaikeudet, välitön ärsykkeisiin reagoiminen, kuuntelemattomuus, paikallaan pysymisen vaikeudet sekä tavaroiden unohtelu. Myös päällepäin huonommin näkyviä oireita mainittiin. Näihin kuuluivat muun muassa omiin maailmoihin uppoaminen ja jumittaminen. Käyttäytymisen haasteisiin kuuluivat impulsiivinen käyttäytyminen, lyhytjännitteinen käyttäytyminen, ennakoimaton käyttäytyminen sekä sopimaton käytös tilanteisiin nähden. Haastavaan käyttäytymiseen kuului myös aggressiivisuus, huutaminen ja karkea kielenkäyttö.

Oppilaalla on vaikeuksia ylläpitää ja säädellä tarkkaavuutta... Oppilas on alituisen liikkeessä, puhuu paljon ja taukoamatta, hypistelee pulpetilla olevia tavaroita, kiemurtelee tuolilla ja heiluttelee jalkojaan. ... (O13)

... Minulla on ollut hyvin vilkkaita oppilaita, joiden ajatukset sinkoilevat asiasta toiseen ja jotka ovat kuvailleet, että koko ajan on sata kanavaa auki. He ovat usein myös fyysisesti tosi levottomia, eli on tarve purkaa energiaa ja oloja liikkeeseen. Jotkut ovat olleet enemmän passiivisia ja hitaita jumittajia tai omiin ajatuksiin jääviä unelmoijia. ... (O16)

... Monilla oireilu näkyy motorisena levottomuutena tai päinvastoin "omaan kuplaan" jumittautumisella. ... (O18)

... Käytös saattaa olla levotonta ja motorista vilkkautta on paljon. Vaikeutta olla hiljaa. Tavarat ovat hukassa. ... (O19)

Voi olla ylivilkas, ei noudata ohjeita tai on omassa maailmassaan ja jää jumiin. ... (O21)

Luokanopettajat mainitsivat neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden haasteina myös toiminnanohjauksen haasteet. Toiminnanohjauksen haasteita omaavalla oppilaalla voi olla haastavaa aloittaa työskentely, siirtyä tehtävästä toiseen, lopettaa tehtävän tekeminen tai saattaa tehtävä loppuun.

... Oman toiminnan ohjaus on haasteellista, lähes olematonta, tehtävien aloittaminen vaikeaa, ... (O13)

... Oppilas voi olla hyvinkin älykäs ja taitava koulussa, mutta esimerkiksi tehtävästä toiseen siirtyminen tai jonkun toiminnan lopettaminen tai aloittaminen voi tuntua mahdottomalta. ... (O18)

Sosiaaliset haasteet ja tunne-elämän haasteet olivat myös yksi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden haaste luokanopettajien mukaan. Sosiaaliin haasteisiin kuuluivat joukkoon liittymisen vaikeus sekä sosiaalisten tilanteiden lukemisen vaikeus. Luokanopettajat kertoivat myös, että neuropsykiatrisesti oireileva oppilas joutuu toisia useammin erilaisiin ristiriitojen selvittelytilanteisiin. Neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tunteiden säätely voi olla vaikeaa. Tunnereaktiot voivat olla vahvoja, eikä neuropsykiatrisesti oireileva oppilas osaa välttämättä hallita niitä. Neuropsykiatrisesti oireilevalla oppilaalla voi olla myös heikko empatiakyky.

... Sitten on niitä oppilaita, joilla ajatus ja toiminta tulevat yhtä aikaa. Näillä oppilailla on usein myös vaikeuksia säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään. Nämä ovat usein niitä oppilaita, jotka joutuvat etenkin

välitunneilla haastaviin tilanteisiin ja tapahtumien jälkiselvittelyt vievät aikaa. (O13)

... Tai joskus oireet aiheuttavat oppilaassa ylimääräistä herkkyyttä tai vahvoja tunnereaktioita. ... (O18)

... Joutuu riitoihin luokkatovereiden kanssa. Ei osaa lukea sosiaalisia tilanteita. (O19)

Neuropsykiatriisiin häiriöihin liittyvät aistiherkkyydet tulivat myös luokanopettajien vastauksissa esille. Luokanopettajat kuvailivat neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan kuormittuvan helposti erilaisista aistiärsykkeistä, kuten valoista, äänistä ja näkökentässä olevista asioista. Neuropsykiatrisesti oireilevalla oppilaalla voi olla myös ruokaan liittyvä aistiherkkyys.

Kuormittuvat enemmän ympäristön hälystä, muista ihmisistä, virikkeistä. ... (O7)

... Jokin oppilas saattaa kärsiä tai olla herkkä erilaisille aistiärsykkeille: äänet, valot, hälinä, liikaa asioita näkökentällä (esimerkiksi tapahtuu paljon oppilaan edessä tai liikaa tavaroita ja sekaista värimaailmaa ympärillä). ... (O18)

... Aistiherkkyydet voivat olla esimerkiksi syömiseen liittyviä ruoan koostumukseen liittyviä, tai esimerkiksi hyvin herkkä kuulo, jolloin meluisa ruokala esimerkiksi voi olla tosi vaikea ympäristö lapselle. (O16)

Myös muutokseen sopeutumisen haasteet olivat oire, jonka luokanopettajat kuvailivat joillain neuropsykiatrisesti oireilevilla oppilailla olevan. Neuropsykiatrisesti oireilevalle oppilaalle rutiineista poikkeaminen voi tuottaa suuria haasteita, ja pysyvyyden vaaliminen on osalle neuropsykiatrisesti oireilevista oppilaista tyypillistä.

... Struktuureista poikkeamat järkyttävät helposti mielenrauhaa ja tasapainoa. ... (O6)

... tai esimerkiksi yllättävät muutokset päivän kulussa suistavat raiteilta. ... (O16)

Edellä mainittujen oireiden lisäksi yksi luokanopettaja mainitsi tic-oireet kuvaillessaan neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa. Kaksi

luokanopettajista mainitsi myös erityiset kiinnostuksenkohteet, joita neuropsykiatrisesti oireilevilla oppilailla voi olla. Tämä ei kuitenkaan ole haaste, mutta kuuluu neuropsykiatristen häiriöiden piirteisiin.

... Jollakin oireilut näkyvät tic-oireina. ... (O18)

..., kiinnostuksen erityisyydet, ... (O15)

..., kapea-alaista kiinnostuksen kohdentumista, ... (O2)

Luokanopettajat kokevat omaavansa vaihtelevasti tietoa neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemisesta. Kysyttäessä luokanopettajilta, ovatko he kokeneet omaavansa riittävästi tietoa neuropsykiatrisesti oireilevista oppilaista sekä heidän kohtaamisestaan ja ohjaamisestaan, noin puolet luokanopettajista (n=13) koki omaavansa riittävästi tietoa pystyäkseen tukemaan näitä oppilaita. Kuusi luokanopettajaa oli sitä mieltä, että tietoa ei ole ollut tarpeeksi. Yksi luokanopettajista taas kokee, että hänellä on paljon tietoa, mutta ei siltikään riittävästi, kun taas yksi luokanopettaja ei tiedä, mikä on riittävästi. Osa luokanopettajista kokee, että omaa tietämystä tulee päivittää jatkuvasti, koska uutta tietoa tulee koko ajan.

Minulla on mielestäni aika paljon tietoa siitä, miten näiden haasteiden kanssa pärjätään. (O16)

Koen, että minulla on riittävästi tietoa kohtaamiseen ja ohjaamiseen. (O19)

Tietoa minulla on paljon, mutta en silti koe, että se olisi riittävästi. (O18)

Tietoa ei varmastikaan ole ollut riittävästi. Erityispedagogiikan opinnoistani on kulunut jo pitkä tovi, joten tietojen päivittämistä saa harrastaa kyllä miltei alin omaan. Ehkäpä tässä on myös tämän ammatin suola - milloinkaan ei ole valmis ja aina on oltava valmis oppimaan uutta. (O13)

Tällä hetkellä hyvä tilanne. Toki lisää tutkimustietoa tulee koko ajan. (O1)

Vastauksissa nousi esille neuropsykiatristen haasteiden yksilöllisyys. Vaikka neuropsykiatrisia häiriöitä voidaan luokitella sekä kuvailla niihin liittyviä piirteitä, eivät kuvailut päde kaikkiin, vaan jokaisella on omat yksilölliset haasteensa. Oireilussa voi myös olla päällekkäisyyksiä. Yksi luokanopettaja nosti esille sen, että oireet eivät myöskään ole

kaikilla samantasoisia: osa pärjää hyvin luokassa haasteineen, eikä suurempia tukikeinoja tarvita, kun taas osalla on suuret haasteet.

Nepsyoppilaan käyttäytyminen ja toiminta on yksilöllistä. Yksi kuvaus ei sovi nepsyoppilaisiin. Jokainen käyttäytyy ja toimii omalla tavallaan. (O11)

... Jokainen neuropsykiatrisia haasteista omaava henkilö on yksilö ja haasteet ovat yksilöllisiä. (O19)

... Jokainen on yksilö ja oireilussa voi olla monia päällekkäisyyksiä. (O6)

... Osalla haasteet ovat valtavia ja osa suoriutuu hyvin muiden mukana. (O14)

Luokanopettajien koetut taidot neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen

Koettuun kompetenssiin liittyivät myös *taidot neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen*. Luokanopettajat kokevat omaavansa vaihtelevasti taitoa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Noin puolet luokanopettajista (n=10) kokee osaavansa tukea hyvin neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Kolme luokanopettajista kokee, ettei omaa riittävästi taitoa näiden oppilaiden tukemiseen.

Melko hyvin koen osaavani. (O8)

Onnistun niin hyvin kuin mahdollista olemassa olevilla resursseilla. (O17)

Vaihtelevasti. Jokaisella on omat erityisyytensä, joiden huomiointi luokassa yksilöllisesti on haastavaa. (O14)

En osaa kovin hyvin. (O11)

Osa luokanopettajista puolestaan kokee, että taitoa on riittävästi, mutta omat taidot eivät pääse käyttöön resurssien puutteen vuoksi. Monet kaipaavat luokkaan lisää aikuisia sekä jakotiloja, jotta neuropsykiatrisesti oireileville oppilaille voidaan taata riittävä tuki. Myös ryhmäkoko vaikuttaa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Osa luokanopettajista kokee, että isossa luokassa tukeminen ei onnistu, mutta pienessä ryhmässä

onnistuisi. Kun luokassa on usein vain yksi aikuinen ja useita tuen tarvitsijoita, ei kaikille voida taata tukea vain luokanopettajan keinojen puitteissa, vaikka taitoa löytyisikin. Myöskään oman jaksamisen kannalta ei aina pystytä kaikkia tukemaan, vaikka halua olisi.

Osaan niin hyvin kuin yleisopetuksen isossa ryhmässä on mahdollista. Iso ryhmä tuottaa osalla yksinkertaisesti liikaa ärsykeitä tai oppilas tarvitsee niin paljon tukea, että en vain pysty tarjoamaan sitä tarpeeksi, koska luokassa on yli 20 muutakin ihmistä. ... (O16)

On riittävästi taitoa, mutta ei voimavaroja luokanopettajana. Erityiset tarvitsevat erityisiä menetelmiä, joita ei perusluokanopettaja välttämättä halua käyttää, koska lisäävät työmäärää. ... Hyvin osaan tukea, jos ne 15 muuta niin sanotusti tavallista oppilasta jätetään huomiotta, mikä ei ole oikein. (O21)

Osaisin kyllä, mutta en ehdi enkä jaksa. Käytössä ei ole ohjaajaa, ja työ on sääntäilyä paikasta toiseen ja tulipalojen sammuttamista. ... (O4)

Koetun kompetenssin taustalla olevat tekijät

Koettuun kompetenssiin kuuluivat myös *koetun kompetenssin taustalla olevat tekijät*. Koetun kompetenssin taustalla olevat tekijät jakaantuivat *koulutukseen, kokemukseen, lukemiseen ja yhteistyöhön*. Nämä ovat tekijöitä, joista luokanopettajat kokevat kompetenssinsa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen rakentuneen.

Luokanopettajat kertoivat koulutuksien vaikuttaneen suuresti heidän neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen liittyvän kompetenssinsa kehittymiseen. Tietoja ja taitoja luokanopettajat ovat kerryttäneet erityisesti neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyvän täydennyskoulutuksen myötä. Muutama luokanopettaja kertoi myös käyneensä ratkaisukeskeisen neuropsykiatrisen valmentajan koulutuksen, josta on saanut tietoja ja taitoja käytännön opetustyyliin.

Osaan tukea neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita, koska minulla on lisäkoulutusta ja kokemusta. ... (O4)

... Tieto on karttunut vasta kokemuksen ja täydennyskoulutuksen kautta. (O7)

... Olen kouluttautunut ratkaisukeskeiseksi neuropsykiatriseksi valmentajaksi ja tämän koulutuksen pohjalta koen, että minulla on riittävästi tietoa kohtaamiseen ja ohjaamiseen. (O19)

Osa luokanopettajista kertoi saaneensa tietoja ja taitoja neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen opettajankoulutuksesta, mutta hyvin pintapuolisesti. Lähes kaikki luokanopettajat kertoivat, että aihetta ei ole käsitelty riittävästi opettajankoulutuksessa. Osa luokanopettajista kokee, että edes erityispedagogiikkaan liittyvät opinnot eivät antaneet valmiuksia neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Erityisopettajaopinnot käyneet vastaajat ovat sitä mieltä, että erityisopettajakoulutus antoi riittävät valmiudet neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen.

Opettajankoulutus ei tarjonnut mitään eväitä millään tavalla erityisten oppilaiden kohtaamiseen ja tukemiseen. ... (O16)

... Taitojen puutteisiin vaikuttanut alusta lähtien se, että yliopistossa asiaa ei käsitelty tarpeeksi. Kävin myös erityispedagogiikan perusopinnot, mutta niidenkään jälkeen minulla ei ollut pienäkään määrää siitä tietotaidosta, jota olisin tarvinnut, kun siirryin työelämään. (O18)

... Opettajankoulutus eikä edes erityispedagogiikan opinnot valmistaneet näiden oppilaiden kohtaamiseen tai opettamiseen. ... (O19)

Opintoihin kuuluva pakollinen erityispedagogiikan peruskurssi oli pelkkä pintaraapaisu; ilman sivuaineopintojani olisin ollut täysin hukassa! ... (O13)

Kävin erityispedagogiikan sivuaineen, josta sain hyvät tiedot ja taidot. (O14)

Vain yksi luokanopettaja oli sitä mieltä, että opettajankoulutus on laadukasta, mutta hänen mielestään resurssit eivät kuitenkaan ole riittäviä, jotta neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukeminen onnistuisi. Myös useat muut mainitsivat resurssit esteenä riittävän tuen tarjoamiselle. Lisäksi muutamat luokanopettajat kokevat, että vaikka itsellä olisi tietotaitoa, voi oppilaiden yksilöllisyys yllättää, mikä tekee tukemisesta haasteellista.

Koulutus on hyvää, mutta käytännön resurssit eivät ole. (O21)

... Tukea osaisin, jos vain olisi riittävästi resursseja. (O17)

... Puutteiden taustalla liian vähäinen koulutus ja resurssien puute. (O10)

... Puutteita on aina, koska jokainen lapsi on yksilö. Yllätyksiä voi tulla. (O1)

Luokanopettajat kertoivat pitkän työkokemuksen tuoneen tietotaitoa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Muutamat luokanopettajat myös kertoivat oppineensa eniten neuropsykiatrisesti oireilevista henkilöistä oman lapsen tai tuttavien lapsen kautta, joten myös henkilökohtaisilla kokemuksilla on ollut vaikutusta oman tiedon karttumiseen.

... Minulla on urani aikana ollut toista kymmentä neuropsykiatrisesti oireilevaa lasta oppilaana, mutta eniten ymmärrystä aiheesta olen saanut oman neapsylapseni kautta. (O7)

Itsellä kotona erityinen nuori ja ystävän lapsesta olen oppinut eniten. ... Minulla on runsaasti kokemusta erilaisista erityisyyksistä sekä erityisryhmien opettamisesta. (O16)

Luokanopettajat kertoivat neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyvän koetun osaamisen taustalla olevan myös oman lukeneisuuden. Luokanopettajat ovat perehtyneet ja perehtyvät aiheeseen ammattikirjallisuuden, tutkimustiedon ja internetin avulla, mikä on kehittänyt omaa osaamista ja tuonut apuja käytännön opetustyöhön.

Tietoa olen saanut seuraamalla tehtyjä tutkimuksia ja lukemalla niitä. Opettajan tietopalvelu julkaisee hyviä oppaita ja olenkin niiden suurkuluttaja. ... (O13)

... Aiheeseen liittyvän ammattikirjallisuuden lukeminen on myös antanut apuja, eli oma kiinnostus aihetta kohtaan ja paremman tuen tarjoamiseen ollut yhtenä tekijänä. (O18)

Luokanopettajat kokevat, että neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyvää kompetenssia on rakentanut myös yhteistyö eri ammattilaisten kanssa. Ammattilaisina, joilta luokanopettajat ovat saaneet tietoa neuropsykiatrisesti oireilevista oppilaista ja heidän tukemisestaan, luokanopettajat mainitsivat erityisopettajan, koulukuraattorin,

koulupsykologin, toimintaterapeutin sekä neuropsykiatrisen valmentajan. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö ja siihen sisältyvä neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan huoltajilta saatu tieto on vaikuttanut luokanopettajien osaamisen kehittymiseen.

... sekä oppinut paljon edellisen työpaikkani pienryhmäopeilta sekä kunnan nepsyvalmentajalta apua pyytämällä. (O16)

... Lisäksi koulun erityisopettaja on jakanut tietoa aiheesta. (O10)

Olen saanut tietoa koulun erityisluokanopettajalta ja kuraattorilta, ja välillä myös huoltajilta. (O5)

... Yhteistyö nepsyvalmentajan kanssa on myös vahvistanut osaamista. (O13)

... Oppilaiden toimintaterapeuteilta saanut lisätietoa, minkä lisäksi olen itse ostanut aiheeseen liittyvää ammattikirjallisuutta itselleni. (O18)

6.2 Luokanopettajien keinot neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen. Luokittelin vastaukset teoreettisessa viitekehyksen luvun 3.1 mukaisiin pääluokkiin, jotka ovat *strukturointi, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, oppimisympäristön muokkaaminen, apuvälineiden hyödyntäminen* sekä *yhteistyö*.



Kuvio 2. Luokanopettajien keinot neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen

Strukturointi

Lähes kaikki luokanopettajat kertoivat hyödyntävänsä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa strukturointia. Strukturoinnilla tarkoitetaan ympäristön, ajan ja toiminnan jäsentämistä (Autismikirjon häiriö: Käypä hoito -suositus 2024). Strukturointi jakaantui *toistuviin rutiineihin ja rakenteisiin, selkeisiin tavoitteisiin, selkeisiin sääntöihin* sekä *visuaaliseen tukeen*.

Yhtenä keskeisenä toistuviin rutiineihin ja rakenteisiin liittyvänä tukikeinona luokanopettajat mainitsivat päivä- ja viikkorutiinit. Päivä- ja viikkorutiinit liittyvät osaltaan myös ennakkointiin, jota luokanopettajat mainitsivat myös erikseen käyttävänsä neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukikeinona. Monelle oppilaalle rutiineista poikkeaminen tuottaa haasteita, minkä vuoksi luokanopettajat kokivat, että rutiinien ylläpitäminen on tärkeää. Muutosten ennakkointi on luokanopettajien mukaan tärkeää, jotta sellainen neuropsykiatrisesti oireileva oppilas, jolle muutokset ovat haastavia, voi valmistautua niihin.

... Ennakoivuutta lisää strukturoitu, ennakoitu koulupäivä. (O20)

..., rutiinit ja ennakoitavuus arjessa uskomattoman tärkeitä. (O8)

Perusjutuilla pääsee pitkälle: turvallinen ilmapiiri, säännölliset rutiinit, tunnin eteneminen on ennakoitavaa ja oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan. Ohjeet suullisesti ja taululla, samoin vaikkapa kuvakaappaus työn alla olevasta tehtävästä. Näppärät voivat edetä tällöin itsenäisemmin, kun uusi asia on pohjustettu/opetustuokio pidetty ja tämän jälkeen ehdin ohjata apua tarvitsevia enemmän. Tärkeintä on ehdottomasti ihan jokaiselle se, että arki on ennakoitavaa ja luokassa hyvä ilmapiiri ja turvallinen olo. ... Jaksaminen ei kulu siihen, että selviää päivästä ennakoimattomassa ympäristössä. (O16)

Struktuuri, rutiinit, ennakkointi. Monikanavaisuus, kaikki ohjeet ikätason mukaisesti kirjallisena tai kuvina ei pelkkänä suullisena ohjeistuksena. ... (O19)

Toisena keskeisenä rutiineihin ja rakenteisiin liittyvänä tukikeinona luokanopettajat käyttivät selkeitä, lyhyitä ja monikanavaisia ohjeita.

Selkeät, lyhyet ohjeet yksi kerrallaan. Ohjeiden pilkkominen osiin; ohjeet näkyville taululle, myös kuvatuki. ... (O13)

... ylipäättään tehtävien anto aina monikanavaisesti: puhuttuna ja kirjallisena, niin siihen voi palata. ... (O16)

... Huolehdi ohjeiden olevat johdonmukaisia, sekä sanallisia että kuvallisia. ... (O18)

Tärkeänä rutiineihin ja rakenteisiin liittyvänä tukimenetelmänä luokanopettajat käyttävät myös tarkoituksenmukaista tunnin rytmittämistä, joka tukee keskittymistä. Tunnin rytmittämiseen sisältyvät myös tauot, jotka edesauttavat keskittymistä.

..., riittävä tauotus ja työskentelyn oikearytmisyys, ... (O6)

..., tuntitehtävien pilkkominen osiin, osien välissä jaloittelu tai juomassa käynti, ... (O13)

... Tuntien pitää olla riittävän toisteisia ja toisaalta tarpeeksi vaihtelevia, että keskittyminen pysyy yllä. (O16)

Strukturointiin kuuluvat myös selkeät säännöt ja tavoitteet. Luokanopettajien mukaan selkeät säännöt ja tavoitteet ovat tärkeitä, jotta jokainen oppilas tietää, mitä heidän käytökseltään odotetaan tai mitä heidän odotetaan oppivan. Säännöistä sovitaan yhdessä ja ne ovat myös näkyvillä, jotta jokainen voi sitoutua niihin. Myös työrauhan ylläpitäminen on olennaisena osa sääntöihin liittyvä tukikeino. Selkeät tunnin tavoitteet ovat näkyvillä tai ne kerrotaan tunnin alussa. Luokanopettajat huomauttivat, että vaikka neuropsykiatrisesti oireileva oppilas vaatii osin erityistä huomiota, tulee heitä kohtaan olla myös vaativa.

... selkeät tavoitteet näkyvillä, selkeät säännöt näkyvillä, selkeät toimintamallit, visuaalinen tuki, ... (O8)

... Vaatiakin pitää eikä olla liian lepsu. (O1)

Strukturointiin liittyvänä tukikeinona luokanopettajat käyttävät myös visuaalista tukea. Visuaaliseen tukeen kuuluvina tukikeinoina luokanopettajat kertoivat käyttävänsä kuvakortteja, läksyjen merkitsemistä taululle sekä kuvallista päiväohjelmaa ja lukujärjestystä, jotka auttavat toiminnanohjauksessa.

..., kuvallinen tuki toiminnanohjaukseen, ... (O7)

..., kuvallinen lukujärjestys taulululla, ... (O13)

..., päiväohjelma aina taululla edessä ja nuoli seuraa päivän kulkua, ... (O16)

Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen

Luokanopettajat huomioivat neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita yksilöllisesti tukeakseen heitä. Yksilöllisten tarpeiden huomioiseen kuuluu *eriyttäminen, kohtaaminen ja ymmärtäminen* sekä *palaute*.

Neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kohdalla eriyttäminen koettiin tärkeäksi tukikeinoksi. Luokanopettajat kertoivat eriyttävänsä opetusta oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan yksilöllisesti räätälöityjen ja sopivantasoisten tehtävien avulla. Eriyttämiseen kuuluvat luokanopettajien mukaan myös paloitellut tehtävät ja kokeet. Luokanopettajat antavat neuropsykiatrisesti oireilevalle oppilaalle myös lisää aikaa kokeeseen. Eriyttävänä toimenpiteenä mainittiin myös liikkeen salliminen esimerkiksi luokan perällä kävelyn muodossa. Myös yksilöllinen ohjaaminen opettajalta ja ohjaajalta mainittiin. Lisäksi pienryhmätyöskentelyä ja tukiopetusta hyödynnetään, jotta oppimista tapahtuisi.

... lupa käydä kävelyllä, ..., tehtävien pilkkominen ja yksilöllistäminen... (O4)

... läksyjen ja tehtävien muokkaus tarpeen mukaan, tukiopetus tarvittaessa, ..., luokan takana luvallinen paikka liikkua, jos siihen tarve... (O12)

... pilkotut tehtävät, ..., koulunkäynninohjaaja, osa-aikainen erityisopetus. (O14)

... tehtävien ja kokeiden pilkkominen, ..., osalle pienryhmätyöskentelyä. (O15)

... Erityisopettajan tarjoama tuki oppilaalle. Ohjaajan tuki oppilaalle. (O21)

Kohtaaminen ja ymmärtäminen nousivat tärkeäksi seikaksi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukikeinoissa. Luokanopettajat kertoivat, että on tärkeää ymmärtää oppilaan haasteet sekä hyväksyä tämä kaikkine haasteineen. Keskustelulle ja kohtaamiselle tulee antaa päivän aikana aikaa, ja tätä luokanopettajat tekevät muun muassa vapaissa tilanteissa sekä kuulumiskierrosten muodossa. Neuropsykiatrisesti oireilevalle oppilaalle on tärkeää muodostua käsitys siitä, että hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on ja että hänen haasteensa ymmärretään. Lämpöä ja lempeyttä tulee luokanopettajien mielestä tarjota, mutta myös jämäkkyyttä tulee vaalia.

..., lempeys, ..., riittävä joustaminen oikeassa kohdassa, joustamattomuus oikeassa kohdassa, ..., vapaiden tilanteiden hyödyntäminen keskustelulle ja kohtaamiselle... (O6)

... Ymmärrys auttaa myös. (O19)

..., keskustellaan lasten kanssa päivittäin, vapaaehtoinen mahdollisuus kertoa jotain mielen päällä olevaa. (O20)

Luokanopettajat mainitsivat neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukikeinona myös palautteen antamisen. Neuropsykiatrisesti oireilevalle oppilaalle tulee antaa välitöntä ja kannustavaa, henkilökohtaista palautetta hänen toiminnastaan ja onnistumisistaan. Palautteen tulee olla tarkoituksenmukaista ja oikein ajoitettua, jotta se edesauttaa oppimista ja motiivii. Kaksi luokanopettajaa kertoi myös käyttävänsä CICO-menetelmää neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemisessa. CICO (Check in Check out) -toimintamallin avulla luodaan oppilaille päiväkohtaisia tavoitteita, joita seurataan ja käydään läpi päivän lopuksi, mikä voi vähentää käyttäytymisongelmia, joita voi esiintyä esimerkiksi ADHD:ssa (Karhu ym. 2018).

... henkilökohtainen palaute ja tsemppaaminen, ... (O7)

CICO-menetelmä yksi tehokkaimmista. ... (O21)

Oppimisympäristön muokkaaminen

Monet luokanopettajat muokkaavat oppimisympäristöä neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita tukevaksi. Oppimisympäristön muokkaaminen jakaantui *luokan järjestykseen* sekä *luokan visuaaliseen ilmeeseen*.

Luokan järjestykseen liittyvinä tukikeinoina luokanopettajat valitsevat luokan istumajärjestyksen niin, että se tukee neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan keskittymistä. Neuropsykiatrisesti oireileva oppilas sijoitetaan omien tarpeidensa mukaan luokkaan, sillä toiselle sopii paremmin olla edessä, jolloin muiden tekemiset eivät häiritse, kun taas toisen pitää nähdä kaikki muut oppilaat voidakseen keskittyä. Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä tukikeinoina myös rauhoittumispaikkaa, sermejä sekä henkilökohtaista tilaa tehtävien tekemiseen.

... Istumapaikka siten, että työrauha parempi. Riippuu lapsesta, onko parempi olla esimerkiksi edessä minun lähelläni vai vaikka takana siten, että voi havainnoida muita. ... (O16)

... Tarkkaan suunnitellut oppilaiden istumapaikat auttavat osan oireisiin. ... ” (O18)

Sopiva istumapaikka, erillinen rauhaisa tila, sermi, ... (O10)

Istumapaikan harkittu valinta, ..., pöytäsermi, lattiasermi, oppilaan pulpetin katsesuunta suoraan opettajaan päin... (O12)

Luokan visuaaliseen ilmeeseen liittyy luokan hillitty sisustus sekä ylimääraisten aistiärsykkeiden poissulkeminen. Luokanopettajien mukaan osa oppilaista kuormittuu ylimääraisistä aistiärsykkeistä näkökentässä, minkä vuoksi luokassa ei saa olla liikaa tavaroita esillä, kirkkaita valoja tai sekaista värimaailmaa. Luokan visuaalinen ilme tulee miettiä neuropsykiatrisesti oireilevaa oppilasta tukevaksi.

..., luokan järjestäminen istumapaikkoja ja jopa seinillä olevia piirustuksia ynnä muuta myöten (ei liikaa tavaroita esillä/näkyvillä). ... (O18)

Apuvälineiden hyödyntäminen

Luokanopettajien vastauksissa erilaisten apuvälineiden hyödyntäminen nousi tärkeäksi neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukikeinoksi. Apuvälineiden hyödyntämiseen kuuluvat *keskittymistä tukevat apuvälineet sekä ajan hahmottamista tukevat apuvälineet*.

Luokanopettajat pyrkivät edesauttamaan neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden keskittymistä erilaisten hypisteltävien esineiden sekä pulpetin jalkojen väliin laitettavan kuminauhan avulla. Luokanopettajat hyödyntävät keskittymisen apuvälineinä myös erilaisia keskittymistä tukevia istuma-alustoja, kuten jumppapalloja ja tasapainotyynyjä. Myös syliin otettava painotyyny on keskittymistä tukeva apuväline, jota luokanopettajat hyödyntävät. Kuulosuojaimet olivat myös yksi yleisimmistä luokanopettajien käyttämistä keskittymisen apuvälineistä. Lisäksi yksi luokanopettaja kertoi antavansa keskittymishaasteita omaavien oppilaiden purra purukumia tunneilla, jotta keskittyminen onnistuisi.

..., hypistelylelu, sinitarra, purkka, peltorit... (O4)

..., nystyrätyyny, näprättävää käsiin, jumppapallolla istuminen, painotyyny sylissä, ... (O7)

..., painotyyny, tasapainotyyny, kuulosuojaimet... (O8)

... kuminauha pulpetin jaloissa, stressilelu, istuintyyny, jumppapallo istuimena... (O12)

..., trikoonyöri pulpetin jaloissa, nyppylätyyny, muovailuvahat yms. hipellettävät auttavat joitakuista, kuulosuojaimet... (O16)

Luokanopettajat käyttävät neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen myös ajan hahmottamista tukevia apuvälineitä. Ajan hahmottamiseen liittyviä apuvälineitä ovat Time Timer ja tiimalasi, jotka auttavat oppilasta hahmottamaan tehtävään käytettävissä olevaa aikaa.

Yhteistyö

Edellä mainittujen tukikeinojen lisäksi luokanopettajat pitävät yhteistyötä tärkeänä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukikeinona. Yhteistyö voitiin jakaa *kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä moniammatilliseen yhteistyöhön*.

Osa luokanopettajista kokee tarvitsevänsä yhteistyötä huoltajien kanssa riittävän ja taroituksenmukaisen tuen tarjoamiseen. Huoltajilta saadaan tietoa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden haasteista, mutta myös tukikeinoista, jotka on todettu toimiviksi koulussa. Useat luokanopettajat mainitsivat myös eri ammattilaisten kanssa tehtävän yhteistyön olevan tärkeää neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa. Koulun sisällä tehdään yhteistyötä erityisesti erityisopettajan kanssa, koska häneltä saadaan neuvoja neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen sekä apuvälineitä. Yhteistyö erityisopettajan kanssa sisältää myös erityisopettajan antaman tuen oppilaalle. Muutamat luokanopettajat mainitsivat myös, että kunnan neuropsykiatriselta valmentajalta ja koulupsykologilta saa tietoa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tuen keinoista.

... Yhteistyö huoltajien kanssa on avainasemassa. ... (O7)

Riittävään tukeen tarvitaan yhteistyötä opettajien, eri ammattilaisten ja kodin välillä. (O10)

... Erityisopettajan tarjoama tuki oppilaalle. (O21)

6.3 Luokanopettajien näkemykset oman osaamisen kehittämisestä neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on oman osaamisen kehittämisestä neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen. Luokanopettajien oman osaamisen kehittämistä selvitettiin kysymällä heiltä, millaisia ajatuksia heillä on oman osaamisen kehittämisestä liittyen neuropsykiatrisesta oireileviin oppilaisiin sekä kokevatko luokanopettajat tarvitsevänsä jonkinlaista koulutusta ja tukea kehittyäkseen neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimimisessa ja heidän tukemisessaan. Luokanopettajien osaamisen kehittämiseen liittyvät osa-alueet ovat *kouluttautumisen tarve, kehittymisen keinot sekä resurssit*.



Kuvio 3. Luokanopettajien osaamisen kehittämiseen liittyvät osa-alueet

Luokanopettajat kokevat tarvitsevansa vaihtelevasti koulutusta neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen. Noin puolet kyselyyn vastanneista luokanopettajista kokee tarvitsevansa lisäkoulutusta kehittyäkseen neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kohtaamisessa ja tukemisessa. Erityisesti luokanopettajat kaipaavat edullisia koulutuksia ja koulutuksia, jotka antavat käytännön keinoja luokkatilanteisiin.

Koen tarvitsevani lisäkoulutusta, mutta koulutuksen pitäisi olla työajalla ja palkallinen. (O5)

Kyllä koen tarvitsevani koulutusta, joka antaa lisää keinoja suoraan luokkatilanteisiin. (O12)

Kaikki luokanopettajat eivät kuitenkaan tahdostaan huolimatta voi osallistua koulutuksiin. Syitä kouluttamattomuudelle ovat esimerkiksi koulutusten hinnat ja se, että ne eivät kuulu työaikaan eikä niistä sen vuoksi saa palkkaa. Koulutukset eivät myöskään luokanopettajien kokemusten mukaan aina tuo apuja käytännön opetustyöhön.

Kyllä koulutukset ja kurssit kiinnostavat. Työkokemus varmasti myös lisää tietotaitoa. Kokemus vain on, että osa koulutuksista on tosi turhia kalvosulkeisia, ne eivät anna mitään. (O8)

Koen tarvitsevani lisäkoulutusta. Aina välillä seurailen oman kunnan tarjontaa koulutuksista liittyen nepsyoppilaisiin tai -oireisiin, mutta ilmaisia tai edullisia koulutuksia ei juurikaan ole tarjolla sellaista mihin olisi pääsyt osallistumaan (koulu ei maksa liian paljon maksavia). (O18)

Kolmasosa luokanopettajista ei koe tarvitsevansa lisäkoulutusta neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen kyselyyn vastaamisen hetkellä, vaan he kokevat pärjäävänsä hyvin. Luokanopettajat kuitenkin huomauttavat, että aina on varaa oppia lisää ja että uuteen tutkimustietoon on hyvä perehtyä.

Tällä hetkellä hyvä tilanne. Toki lisää tutkimustietoa tulee koko ajan. (O1)

Aina on vara kehittyä ja oppia uutta, mutta en osaa nimetä, millaista lisäkoulutusta tässä vaiheessa tarvitsisin. Koen pärjääväni hyvin. (O7)

Tietoa tarvitaan aina lisää. Etäkoulutuksia olisi hyvä olla. (O9)

Luokanopettajien vastauksissa korostui siis jatkuvan ammatillisen kehittymisen näkökulma. Luokanopettajat kertoivat kehittävänsä omaa osaamistaan neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen täydennyskouluttautumisen lisäksi lukemalla, kuten perehtymällä tuoreeseen tutkimustietoon sekä lukemalla ammattikirjallisuutta. Vastauksien perusteella luokanopettajat ajattelevat myös, että kertyvä työkokemus kehittää omaa osaamista neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen.

Osa luokanopettajista ei koe tarvitsevänsä minkäänlaista koulutusta tai muuta omaa kehittymistä edistävää neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Useat luokanopettajat kaipaavat lisää resursseja, jotta neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukeminen olisi riittävää. Resursseilla tarkoitetaan esimerkiksi ohjaajia ja erityisopettajia sekä lisää tiloja, joihin voi jakaa oppilaita, mikä helpottaisi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemista. Resursseihin liittyen yksi opettajista toivoo, että erityisopettajat tai erityisluokanopettajat työskentelisivät neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kanssa enemmän, koska he osaavat työskennellä heidän kanssaan paremmin. Lisäksi yksi luokanopettajista kaipaa moniammatillista yhteistyötä ja sen kautta saatavaa tukea ja neuvoja neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen liittyen.

En halua enempää koulutusta vaan koulutettuja aikuisia lisää kouluille ja jakotiloja, pienryhmätiloja. Siis resursseja. (O21)

Voisin tarvita lisäkoulutusta, mutta parempi olisi, että erityisopettajat työskentelisivät heidän kanssaan enemmän, kun heillä on siihen sopiva koulutus. (O3)

... Eniten kaipaen tällä hetkellä säännöllistä moniammatillista yhteistyötä, jonka kautta olisi mahdollista saada tukea ja neuvoja haasteellisiin tilanteisiin. (O13)

7 POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa ja tarkastelua

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millainen koettu kompetenssi luokanopettajilla on neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Koettua kompetenssia tarkasteltiin tietojen ja taitojen sekä näiden taustalla olevien tekijöiden näkökulmasta. Tutkimustulosten perusteella kyselyyn vastanneilla luokanopettajilla on vaihtelevasti tietoa neuropsykiatrisista häiriöistä diagnooseina, mutta diagnooseihin liittyvistä piirteistä luokanopettajilla on hyvin tietoa. Luokanopettajat tietävät vahvimmin neuropsykiatrisista häiriöistä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön. Tulos ei yllättänyt, koska ADHD on yleisin lasten ja nuorten keskuudessa esiintyvistä neuropsykiatrisista häiriöistä (Parikka ym. 2020, 31; Pihlakoski & Rintahaka 2016, 243; Yoro ym. 2020). Suurin osa tiesi myös autismitietämisen häiriön kuuluvan neuropsykiatrisiin häiriöihin. Osa luokanopettajista kertoi neuropsykiatrisiin häiriöihin kuuluvan myös aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön alatyypin tarkkaavuushäiriö ADD:n (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 250) sekä autismitietämisen häiriöön kuuluvan Aspergerin (Moilanen & Rintahaka 2016, 219). Näitä ei kuitenkaan enää diagnosoida erikseen (Matilainen 2023, 18, 25), mutta ne ovat kuitenkin olleet lähimenneisyydessä omia diagnooseja, joten ne ovat osittain vielä käytössä. Osa luokanopettajista käsittää neuropsykiatriseen häiriöön kuuluvan myös Touretten oireyhtymän sekä kehityksellisen kielihäiriön, jotka ovat Matilaisen (2023, 14) sekä Parikan ym. (2020, 11) mukaan neuropsykiatrisia häiriöitä.

Tulosten mukaan luokanopettajat käsittävät neuropsykiatrisen häiriön piirteisiin kuuluvan tarkkaavuuteen, käyttäytymiseen, toiminnanohjaukseen, sosiaalisiin suhteisiin, tunne-elämään ja muutokseen sopeutumiseen liittyviä haasteita sekä aistiherkkyyksiä. Näitä haasteita voi kuulua neuropsykiatrisiin häiriöihin useiden lähteiden mukaan (American Psychiatric Association 2015, 2, 36–39; Bolourian ym. 2022; Huttunen & Socada 2019; Moilanen & Rintahaka 2016, 217; Parikka ym. 2020, 65; Pihlakoski & Rintahaka 2016, 244; Puustjärvi 2022b, 15; Voutilainen & Puustjärvi 2015, 74). Neuropsykiatrisen

häiriön piirteinä mainittiin myös erityiset kiinnostuksenkohteet, jotka kuuluvat erityisesti autismikirjon häiriön piirteisiin. Tulos on linjassa Bolourianin ym. (2022) tutkimuksen kanssa, jossa opettajat tunnistivat autismikirjon häiriöön kuuluvan muun muassa erityiset kiinnostuksenkohteet.

Vaikka luokanopettajat mainitsivat Touretten oireyhtymän yhdeksi neuropsykiatriseksi häiriöksi, siihen liittyvät tic-oireet mainitsi vain yksi luokanopettaja. Touretten oireyhtymään voi liittyä myös edellä mainittuja tunne-elämän sekä sosiaalisten suhteiden haasteita (Puustjärvi ym. 2017c, 135), joten myös Touretten oireyhtymään liittyviä haasteita mainittiin osin. Tulosten perusteella osa luokanopettajista tiesi myös kehityksellisen kielihäiriön kuuluvan neuropsykiatrisiin häiriöihin, mutta siihen liittyviä kielellisen kehityksen haasteita, kuten puheen tuottamisen tai ymmärtämisen vaikeutta (Korhonen 2021; Parikka ym. 2020, 62) luokanopettajat eivät vastauksissaan kuvailleet. Kehitykselliseen kielihäiriöön voi kuitenkin kuulua lisäksi esimerkiksi edellä mainittuja tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteita (Korhonen 2021; Parikka ym. 2020, 64) sekä sosioemotionaalisia ja käyttäytymisen ongelmia (Löytömäki ym. 2023), joten kehitykselliseen kielihäiriöön liittyviä oireita kuvailtiin osittain. Tuloksissa tuli esille myös neuropsykiatristen haasteiden yksilöllisyys: kaikilla on omat piirteensä, eivätkä ne ole kaikilla samantasoisia, vaan osa tarvitsee enemmän tukea kuin toiset ja osa pärjää hyvin muiden mukana ilman suurempaa tukea. Myös oireilu, joka ei näy selvästi ulospäin, tuli tuloksissa esille. Neuropsykiatristen häiriöiden, kuten ADHD:n, aiheuttama haitta vaihtelee yksilöittäin esimerkiksi Huttusen ja Socadan (2019) mukaan.

Tulosten mukaan luokanopettajilla on vaihtelevasti tietoa neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemisesta. Yli puolet luokanopettajista (n=13) kokee omaavansa riittävästi tietoa neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemisesta, mikä on linjassa Yoron ym. (2020) tutkimuksen mukaan. Kolmasosa luokanopettajista (n=7) puolestaan kokee, että heillä ei ole riittävästi tietoa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta, jota tukee Bölten ym. (2021), Leiflerin ym. (2024) sekä Van Herwegenin ym. (2019) tutkimukset. Yksi luokanopettajista ei tiedä, mikä määrä tietoa on riittävästi. Vastausten perusteella useat luokanopettajat kokevat, että oma tietämys on hyvällä tasolla, mutta tietoa tulee kuitenkin päivittää uuden tiedon tullessa, vaikka tällä hetkellä tilanne olisikin hyvä.

Tulosten perusteella suurin osa kyselyyn osallistuneista luokanopettajista kokee omaavansa riittävät taidot neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen tai ainakin tietäisi, miten heitä pitäisi tukea. Tämä on linjassa Yoron ym. (2020) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajat osaavat tukea hyvin neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Tulosten perusteella resurssien puutteen sekä suurten luokkakokojen myötä luokanopettajat eivät kuitenkaan pysty antamaan laadukasta ja yksilöllistä tukea oppilaille. Mikäli resurssit ovat kunnossa, tukeminen onnistuu ja omaa osaamistaan pääsee hyödyntämään tulosten mukaan. Tätä tukee Eklundin ym. (2021) tutkimus, jonka mukaan resurssien ja ajan puute on este kaikkien oppilaiden riittävään tukemiseen. Samankaltaisia tuloksia saatiin myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2024) arvioinnissa, jossa todettiin, että eriyttäminen ja yksilöllinen huomioiminen on haastavaa, sillä tukea tarvitsevia on luokassa useita ja oppilaiden tuen tarpeet ovat moninaisia. Saman arvioinnin mukaan erityisluokilla tai pienryhmissä ei ollut suurimman osan mukaan riittävästi paikkoja, sillä ne ovat tärkeitä, jotta voitaisiin antaa opetusta yksilöllisemmin ja taata riittävä tuki (Kamppi ym. 2024, 5, 225). Myös oman jaksamisen puute vaikuttaa tulosten mukaan neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen ja sen laatuun. Tätä tulosta tukee Wihersaaren ym. (2022) tutkimus, jonka mukaan tukea tarvitseville oppilaille ei voida opettajien kokemusten mukaan tarjota riittäviä tukitoimia resurssien puutteen vuoksi, mistä puolestaan seuraa riittämättömyyden tunnetta, mikä taas vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen.

Tutkimukseni perusteella tuen tarvitsijoita on usein luokassa monia, joten kaikkien tukeminen tarkoituksenmukaisesti ei onnistu, vaikka Opetushallituksen (2014, 28) mukaan yksilöllisten tarpeiden huomiointi on yksi yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria ohjaava periaate. Wihersaaren ym. (2022) mukaan jopa yhden tukea tarvitsevan oppilaan vaikutus luokkaan voi olla merkittävä, kun tuki kohdistuu suurelta osin tähän oppilaaseen, mikä puolestaan estää muiden tukea tarvitsevien oppilaiden riittävää tukea, vaikka Opetushallituksen (2014, 62–63) mukaan jokaisella tukiportaalla, myös yleisessä tuessa, opettajan tulisi pystyä vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin yksilöllisesti. Muutamat luokanopettajat eivät taas koe osaavansa vastata hyvin neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeisiin, mikä on linjassa Bölten ym. (2021), Leiflerin ym. (2024) sekä Van Herwegenin ym. (2019) tutkimuksien kanssa. Useissa tutkimuksissa on myös osoitettu, että

luokanopettajien osaaminen inklusiivisissa luokissa eli erilaisia tuen tarpeita omaavien oppilaiden opettamiseen on heikkoa (Bukvic 2014; Honkasilta ym. 2014; Paju ym. 2016; Peskova ym. 2020; Wihersaari ym. 2022).

Yhteenvedona voidaan todeta, että luokanopettajilla on vaihteleva koettu kompetenssi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, mutta kuitenkin pääosin hyvä, mikäli puitteet tuen antamiselle ovat kunnossa. Osaamisen taustalla on tulosten mukaan kouluttautuminen, työ- tai henkilökohtaisen kokemuksen avulla syntynyt tietotaito, lukemisen avulla syntynyt tietotaito sekä yhteistyön avulla syntynyt tietotaito. Myös Eklundin ym. (2021) tutkimuksessa todettiin, että opettajien osaamisen kertymiseen erilaisia tuen tarpeita omaavien oppilaiden kohdalla vaikuttaa työkokemuksen kertyminen, lukeneisuus, täydennyskouluttautuminen sekä kollegiaalisen yhteistyön kautta saatu tieto. Myös Peskovan ym. (2020) tutkimuksen mukaan tieto ja osaaminen kasvavat, kun työskennellään oppilaiden kanssa. Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2024) arvioinnissa koettiin, että eniten valmiuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseksi on saatu käytännön opetustyöstä sekä erityisopettajilta ja muilta työyhteisön jäseniltä (Kamppi ym. 2024, 228).

Syynä osaamisen kehittymisen puutteelle nähdään vahvasti olevan opettajankoulutuksen laadun. Aihetta ei ole käsitelty riittävästi tai ollenkaan lähes kaikkien opettajien mukaan opettajankoulutuksessa, jota tukee Bukvicin (2014), Bölten ym. (2021), Honkasillan ym. (2016), Leiflerin ym. (2024), Pajun ym. (2016), Peskovan ym. (2020) sekä Wihersaaren ym. (2022) tutkimukset. Niiden mukaan koulutuksen heikko laatu vaikuttaa opettajien osaamattomuuteen neuropsykiatrisesti oireilevien tai muiden tuen tarvitsijoiden kanssa. Myös tuoreen Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2024, 6) arvioinnin mukaan opettajat kokivat, että opettajankoulutuksesta ei saatu riittävästi osaamista erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioimiseksi. Vain yksi luokanopettajista on tutkimukseni tulosten mukaan sitä mieltä, että koulutus on hyvää, mikä on linjassa Yoron ym. (2020) tutkimuksen kanssa, jossa opettajien osaamisen taustalla oli koulutuksen hyvä laatu. Myös Yoron ym. (2020) tutkimuksen mukaan opettajankoulutukseen tulisi kuitenkin yleisesti ottaen lisätä opiskelijoille syvempää tietämystä erityisesti käytännön tukistrategioista sekä tarjota tietoa neuropsykiatrisesti oireilevista oppilaista. Myös muiden tutkimusten mukaan

opettajankoulutukseen tulisi sisällyttää tietoa neuropsykiatrisesti oireilevista tai muista tukea tarvitsevista oppilaista (Bölte ym. 2021; Honkasilta ym. 2014; Paju ym. 2016; Peskova ym. 2020; Wihersaari ym. 2022). Tutkimukseni tulosten mukaan vasta erityispedagogiikan opinnot tai neuropsykiatrisen valmentajan opinnot ovat valmistaneet kohtamaan ja tukemaan neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät tukeakseen neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita käytännön opetustyössä. Tutkimuksen perusteella luokanopettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia tukikeinoja neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen. Tulosten perusteella luokanopettajat pitävät neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa yhtenä tärkeimpänä tukkeinona strukturointia, johon kuuluu muun muassa toistuvien rutiinien ja rakenteiden ylläpitäminen, selkeät säännöt ja tavoitteet sekä visuaalinen tuki. Struktuurien merkitys neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa on osoitettu useissa tutkimuksissa olevan tärkeä neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukikeino (Bolourian ym. 2022; Rajotte ym. 2024; Stokes ym. 2017). Myös Närhi ja Pitkänen (2016) korostavat, että keskeisinä piirteinä erityisesti ADHD:n tukemisessa ovat hyvin jäsennetyt tilanteet. He myös lisäävät, että selkeät odotukset käyttäytymiselle ovat myös olennainen osa ADHD:n tukemisessa (Närhi & Pitkänen 2016). Myös visuaalinen tuki on tärkeää neuropsykiatrisesti oireileville oppilaille useiden tutkimusten mukaan (Bolourian ym. 2022; Majoko 2019; Rajotte ym. 2024; Stokes ym. 2017; Yoro ym. 2020).

Tulosten perusteella myös yksilöllisten tarpeiden huomiointi, kuten eriyttäminen, on tärkeää neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemisessa, mikä on opettajien käyttämä tukikeino myös Eklundin ym. (2021), Majokon (2019), Mooren ym. (2017) sekä Yoron ym. (2020) tutkimusten mukaan. Tulosten perusteella myös henkilökohtaisen palautteen antaminen on tärkeää neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemisessa, mikä on tärkeää myös Bolourianin ym. (2022) tutkimuksen sekä Närhin ja Pitkäsen (2016) sekä Sandbergin (2021, 28–29) mukaan. Palautteen antamiseen liittyvä CICO-menetelmä oli kahden opettajan käyttämä menetelmä tutkimukseni mukaan. Karhun ym. (2018) mukaan CICO-menetelmä sopii käyttäytymisongelmiin, joita voi esiintyä esimerkiksi ADHD:ssa, ja heidän tutkimuksensa mukaan ongelmakäyttäytyminen laski CICO-tuen aikana. CICO-

menetelmää, jossa asetetaan oppilaille henkilökohtaisia päiväkohtaisia tavoitteita ja joita seurataan ja käydään läpi päivän lopuksi, voi auttaa erityisesti ADHD-oppilaiden olemista yleisopetuksen luokassa (Karhu ym. 2018).

Tulosten mukaan oppimisympäristön muokkaaminen on myös tärkeä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukikeino. Luokan järjestykseen vaikuttamalla sekä luokan visuaalisella ilmeellä voidaan vaikuttaa neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan olemiseen ja oppimiseen. Tätä tukee Rajotten ym. (2024) tutkimus. Tulosten mukaan istumajärjestys tulee muokata niin, että se tukee keskittymistä, joka on opettajien käyttämä tukikeino myös Majokon (2019) sekä Yoron ym. (2020) tutkimuksen mukaan. Oppilaille tarjotaan tulosten mukaan myös rauhoittumispaikkoja ja henkilökohtaisia tiloja tehtävien tekemiseen, mikä on linjassa Mooren ym. (2017) tutkimuksen kanssa.

Apuvälineiden hyödyntäminen on myös tukikeino neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen tulosten mukaan. Tulosten mukaan luokanopettajat käyttävät neuropsykiatrisesti oireilevaa oppilasta tukeakseen erityisesti keskittymistä tukevia apuvälineitä, kuten erilaisia hypisteltäviä esineitä, istuinalustoja sekä kuulosuojaimia. Myös ajan hahmottamiseen liittyviä erilaisia ajastimia käytetään, jotta oppilas voi hahmottaa, minkä verran on aikaa tehtävien tekemiseen. Tulokset ovat linjassa Yoron ym. (2020) tutkimuksen mukaan, jonka mukaan neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan tukikeinona voidaan käyttää erilaisia apuvälineitä. Pfeifferin ym. (2019) tutkimuksen mukaan melua vaimentavat kuulokkeet helpottavat oppilaita, joilla on aistiherkkyyksiä. Bolourianin ym. (2022) tutkimuksen mukaan visuaaliset työkalut, kuten ajastimet ja visuaalinen lukujärjestys, ovat keinoja neuropsykiatristen oppilaiden tukemiseen.

Tulosten perusteella myös kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö koetaan tärkeäksi neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukikeinoksi. Yhteistyön avulla luokanopettajat kokevat saavansa tietoa neuropsykiatrisista piirteistä sekä tukikeinoista, joita neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kanssa voi hyödyntää. Opettajien välinen yhteistyö nähtiin tärkeänä myös Stokesin ym. (2017) tutkimuksessa. Myös Eklundin ym. (2021), Honkasillan ym. (2014) sekä Pajun ym. (2022) tutkimuksien mukaan opettajan on tärkeä hyödyntää yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajien kanssa

interventioiden suunnittelussa ja toteuttamisessa. Myös Majokon (2019) tutkimuksessa moniammatillinen yhteistyö nähtiin tärkeänä asiana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 66) mukaan kodin kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää tuen tarpeen selvittämisessä ja tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää myös Bolourianin ym. (2022) Bølten ym. (2021), Leiflerin ym. (2024) sekä Majokon (2019) tutkimuksien mukaan.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on oman osaamisen kehittämisestä neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen. Tulosten mukaan osa luokanopettajista kokee tarvitsevansa lisäkoulutusta neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisen kehittämisessä, kun taas osa kokee pärjäävänsä tämänhetkisten tietojensa ja taitojensa avulla hyvin neuropsykiatrisesti oireilevien tuen tarpeisiin vastaamisessa.

Ne luokanopettajat, jotka kokevat tarvitsevansa täydennyskoulutusta, kaipaavat erityisesti sellaista koulutusta, joka antaisi konkreettisia keinoja neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Tulos on linjassa Bølten ym. (2021) sekä Van Herwegenin ym. (2019) tutkimuksien kanssa, joissa opettajat kaipasivat koulun arkeen liittyviä tukikeinoja. Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2024) arvioinnissa tuli ilmi, että opettajat kaipaavat täydennyskoulutukselta käytännönläheisyyttä (Kamppi ym. 2024, 228). Vaikka luokanopettaja kokisi tarvitsevansa oman osaamisen kehittämistä ja ajattelee, että täydennyskoulutus voisi olla avain oman osaamisen kehittymiseen, ei täydennyskoulutus kuitenkaan aina onnistu, koska koulutukset voivat olla kalliita, eikä niitä saa välttämättä suorittaa työajalla. Tämä on harmillista, koska esimerkiksi Kyrö-Ämmälän ja Armisen (2020, 97) mukaan luokanopettajakoulutukseen ei pystytäkään sisällyttämään kaikkia opettajan työssä vaadittavia taitoja. Oppiminen siirtyy siis opettajankoulutuksen ulkopuolelle, mutta täydennyskoulutukseen ei kuitenkaan luokanopettajalla ole välttämättä mahdollisuutta osallistua. Peskovan ym. (2020) tutkimuksessa huomautetaan, että opettajankoulutuksessa kuitenkin opetetaan elinikäisen oppimisen taitoja. Useiden tutkimusten mukaan osaaminen erilaisia tuen tarpeita omaavien oppilaiden opettamiseen ja ohjaamiseen tulisi kuitenkin saada jo opettajankoulutuksessa (Bölte ym. 2021; Honkasilta ym. 2014; Majoko 2019; Paju ym. 2016; Wihersaari ym. 2022).

Luokanopettajien vastauksissa korostui osaamisesta huolimatta tietynlainen keskeneräisyys. Luokanopettajien vastauksissa korostui ajatus siitä, että aina on varaa oppia lisää, vaikka tilanne oman osaamisen kanssa olisi hyvä tällä hetkellä. Osa luokanopettajista ajattelee, että milloinkaan ei ole valmis opettajan työssä ja että aina on oltava valmis oppimaan uutta. Luokanopettajat kehittävät omaa osaamistaan neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen täydennyskoulutuksen avulla, lukemalla sekä työtä tekemällä: osa ajattelee, että työkokemus kehittää omaa osaamista neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimimiseen. Tätä tukee Eklundin ym. (2021) sekä Peskovan ym. (2020) tutkimukset. Opettajankoulutuksessa opitaankin työn perusosaaminen ja saadaan valmiuksia jatkuvaan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 97; Peskova ym. 2020). Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2024) arvioinnissa vastaajan kiinnostus edesauttoi eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyjen toteuttamista. Moni opettaja oli hankkinut lisävalmiuksia erilaisten oppilaiden kohtaamiseen itsenäisesti opiskellen. Arvioinnin mukaan opetuksen laadun ja oppilaan saaman tuen näkökulmasta opetustoimen henkilöstön jatko- ja täydennyskouluttautumisesta ei tulisi kuitenkaan jättää ainoastaan oman aktiivisuuden varaan. (Kamppi ym. 2024, 228.)

Tuloksissa korostui myös resurssien puutteen merkitys oman osaamisen kehittämisessä tai sen toteuttamisessa. Luokanopettajat toivovat lisää resursseja eli aikuisia ja jakotiloja pienryhmätyöskentelyä varten, jotta he voisivat antaa tukea ja ohjausta paremmin sekä neuropsykiatrisesti oireileville oppilaille että myös muille luokassa oleville oppilaille, sillä myös muille kuuluu oikeus saada tukea ja ohjausta riippumatta siitä, millä tuen portaalla oppilas on (Opetushallitus 2014, 62). Myös Eklundin ym. (2021) tutkimuksen mukaan resurssien puute, kuten liian vähäinen avustajien määrä, on este tukitoimien toteuttamiselle.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tehtäessä on erityisen tärkeää huomioida tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset (Hirsjärvi ym. 2009, 23). Tutkimusta tehtäessä tulee noudattaa Tutkimuseettisen

neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita, joihin kuuluvat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (Keiski ym. 2023, 11). Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu tutkimuksen yksityiskohtainen suunnitteleminen, toteuttaminen ja raportointi. Tutkijan tulee noudattaa huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa sekä esittämisessä. (Ronkainen ym. 2013, 152.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessini valintoihin ja perusteluihin mahdollisimman tarkasti, koska tutkimuksen eteneminen on olennaista kuvata mahdollisimman tarkasti niin kuin se on toteutunut (Hirsjärvi ym. 2009, 232; Juuti & Puusa 2020b, 175).

Cohenin ym. (2011, 80) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 155) mukaan tutkimuksen eettisyyden kannalta on olennaista, että tutkittaville kerrotaan tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, ja tutkittaville tulee kertoa, että tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (Cohen ym. 2011, 80; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Aineistonkeruuvaiheessa kerroin vastaajille tutkimuksen tarkoituksesta, taustaorganisaatiosta sekä tietojen käyttämisestä ja säilyttämisestä. Kerroin myös, että kysely on anonymi ja että sen voi keskeyttää halutessaan missä vaiheessa kyselyä tahansa. (Liite 2.) Kyselyn alussa pyysin vastaajilta suostumuksen vastausten käyttämiseen pro gradu -tutkielmassa. Tutkittavien täydellisen anonymiteetin takaisin tutkimustulosten kuvailussa niin, että käytin vastaajista tunnistekoodia O1–O21. Osallistujien tuleekin jäädä nimettömiksi tuloksia kuvattaessa (Creswellin & Creswellin 2018, 95; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Käsittelin vastaukset luottamuksellisesti eli en jakanut niitä ulkopuolisille, ja hävitin aineiston asianmukaisesti analyysin valmistuttua, mikä on tärkeää tutkimuksen eettisyyden kannalta Cohenin ym. (2011, 80) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 156) mukaan.

Aaltion ja Puusan (2020, 182) mukaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkija perustelee käyttäneensä oikeanlaisia ja perusteltuja lähestymistapoja ja menetelmiä tutkimuksessa tutkimuksen tavoitteisiin suhteutettuna. Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä oli sähköinen kyselylomake, jonka avulla onnistuin saamaan aikaiseksi riittävästi sellaista materiaalia, jonka avulla pystyin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Kyselyn vahvuutena voi pitää sitä, että sen avulla sain kasaan monipuolisen aineiston nopeasti. Aineistoa voidaan pitää monipuolisena, sillä kyselyyn vastasi

luokanopettajia, joilla oli takanaan pääosin pitkä työkokemus luokanopettajina (suurimmalla osalla yli 10 vuotta ja useammilla jopa 30 vuotta). Vallin ja Perkkilän (2018, 118) mukaan sähköisen kyselylomakkeen myötä vastaukset ovat valmiiksi litteroidussa muodossa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuuden kannalta on myös olennaista, että kysely testataan (Cohen ym. 2011, 209), minkä tein ennen kyselyn toteuttamista.

Kun jaoin kyselyn Facebook-ryhmässä, en valikoinut vastaajia itse, vaan kyselyyn sai vastata kuka tahansa. Vallin ja Perkkilän (2018, 120) mukaan tutkijan tulee pohtia, ovatko vastaajat voineet valikoitua tämän vuoksi jollakin tietyllä tavalla (Valli ja Perkkilä 2018, 120). Kyselyyn vaikutti vastaavan sellaisia luokanopettajia, jotka ovat kiinnostuneita neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta ja joilla on selvästi kokemusta heidän tukemisestaan, mikä on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa Juutin ja Puusan (2020c, 84) mukaan. Tämän voi katsoa lisäävän tulosten luotettavuutta, sillä kyselyyn osallistui henkilöitä, joilta tietoa toivottiin kerättävän ja joilla on riittävästi tietoa ja kokemusta tutkitavasta ilmiöstä.

Kyselyn etuna on sen luotettavuus, sillä se kannustaa suurempaan rehellisyyteen, kun se on anonyymi (Cohen ym. 2011, 209). Käytin kyselylomakkeessa avoimia kysymyksiä, jotta tutkittava sai vastata kysymyksiin vapaasti. Avoimet kysymykset voivat Cohenin ym. (2011, 382) mukaan johtaa joskus epäolennaiseen ja tarpeettomaan tietoon, jos vastaaja ei ymmärrä, mitä kysytään tai millaista tietoa kysymyksellä haetaan. Tämä näkyi muutamissa vastauksissa joidenkin kysymysten kohdalla. Joidenkin kysymysten kohdalla huomasin selvästi, että vastaaja ei ollut lukenut kysymystä tarkasti, kun hän oli vastannut kysymykseen hieman aiheen vierestä. Näitä ei kuitenkaan ollut montaa, ja osaan vastamatta jääneistä kysymyksistä tuli vastaus toisessa kysymyksessä. Huomasin aineistoa analysoidessa, että ei olisi kannattanut laittaa kahta kysymystä peräkkäin samaan kysymykseen, sillä osa vastasi niistä vain toiseen, vaikka kysymykset liittyivät toisiinsa. Huomasin aineistoa lukiessa, että joissakin vastauksissa esiintyi toistoa, joten olisin voinut muotoilla kysymyksiä vielä eri tavalla. Tätä en kuitenkaan olisi osannut huomioida kyselylomaketta suunnitellessa. Aineiston kävin kuitenkin läpi kokonaisuutena enkä

kyselyn kysymyksien mukaan, joten poimin vastauksia muutenkin useiden eri kysymysten alta, joten toisto vastauksissa ei tuottanut ongelmia aineistoa analysoidessa.

Tiedostan, että aineistonkeruumenetelmäksi olisi voinut sopia myös esimerkiksi haastattelu. Haastattelun etuna kyselyyn verrattuna olisi ollut erityisesti sen joustavuus, joka on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 204) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 85) mukaan olennainen haastattelun etu. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä antaa mahdollisuuden esimerkiksi toistaa kysymyksen ja oikaista väärinkäsityksiä, mikä ei ollut mahdollista, kun aineistonkeruumenetelmänä oli kysely (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tämän huomioin kuitenkin antamalla kyselyssäni vastaajille mahdollisuuden vapaaseen sanaan, ja osa heistä siihen tarttuikin, mutta en toki voinut esimerkiksi pyytää vastauksiin tarkennuksia. Muutamaan kysymykseen olisin kaivannut perusteluja, mutta mielestäni sain kuitenkin aikaan monipuolisen ja kattavan aineiston. Haastattelukaan ei kuitenkaan olisi ollut välttämättä paras vaihtoehto aineistonkeruuseen, sillä haastateltavalla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia haastattelutilanteessa, jolloin tulokset voivat vääristyä (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Tätä ongelmaa ei ollut aineistonkeruumenetelmässäni, koska vastaaja sai vastata kyselyyn niin kuin ajattelee, eikä hänen henkilöllisyytensä tullut ilmi tutkijalle.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on aineiston tuottamisen lisäksi olennaista kuvata, miten aineisto on analysoitu (Aaltio & Puusa 2020, 184; Hirsjärvi ym. 2009, 232), mikä mahdollistaa tutkimuksen kritiikin ja tutkimuksen arvioinnin (Aaltio & Puusa 2020, 184). Hirsjärven ym. (2009, 233) mukaan tutkijan tulee osoittaa raportissaan, millä perusteella hän on tehnyt tulkintoja aineistosta. Aaltio ja Puusa (2020, 184) kertovat, että sitaattien käyttäminen raportissa on yleinen keino, jonka avulla lukija voi seurata tutkijan päättelyketjun etenemistä. Yksittäiset sitaatit eivät kuitenkaan itsessään todista mitään (Aaltio & Puusa 2020, 184), vaan ne havainnollistavat tutkijan tekemän analyysin etenemistä ja toimivat tukena arvioitaessa tutkijan tulkintoja (Juuti & Puusa 2020a, 15). Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston analyysin niin tarkasti kuin mahdollista ja käyttänyt raportissani sitaatteja, ja analyysin kuvauksessa olen tuonut esille aineiston analyysissa syntyneet luokat. Pohdin aineistoa analysoidessani useamman kerran ryhmittelyjä enkä tyytynyt ensimmäiseen vaihtoehtoon. Palasin taaksepäin ja ryhmittelin uudelleen osan ilmauksista,

kunnes olin tyytyväinen. Aineiston analysoinnissa tulee Creswellin ja Creswellin (2018, 95) mukaan välttää vain positiivisten tulosten paljastamista. Kaikki löydökset tulee heidän mukaansa raportoida (Creswell & Creswell 2018, 95), minkä olen parhaani mukaan tehnyt.

Tutkijan on olennaista myös tiedostaa omat taustaoletukset, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Aiheesta kiinnostuneena minulla oli tietysti jonkinlainen käsitys tutkittavasta aiheesta, kuten siitä, millainen koettu kompetenssi luokanopettajilla mahdollisesti on neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen sekä millaisia keinoja he voisivat käyttää näiden oppilaiden tukemiseen, koska kokemusta minulla on jonkin verran neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden opettamisesta. Ajattelin, että luokanopettajilla olisi heikko koettu kompetenssi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, mutta päinvastoin he kokivat omaavansa verrattain hyvän kompetenssin neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Luokanopettajilla oli myös paljon monipuolisemmat tukikeinot käytössään neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kanssa kuin ajattelin. Aaltion ja Puusan (2020, 178–179) sekä Ronkaisen ym. (2013, 123) mukaan aineisto on tärkeä kohdata omista ja tutkimuksen olettamuksista etäännyttynä, joten siirsin parhaani mukaan omat ennakkokäsitykseni sivuun analyysin ajaksi. Lähes kaikki analyysin luokat tulivat aineistosta käsin, mikä on Puusan ja Juutin (2020a, 13) mukaan yleistä laadullisessa tutkimuksessa, vaikka osassa luokitteluistani toki näkyy myös teoreettisuus, sillä vastaajilla oli selvästi teoriapohjaista tietoa aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa luokat muodostetaan usein niin, että kuvailussa käytetään samoja sanoja kuin tutkimuksen kohteena ovat käyttäneet (Puusa & Juuti 2020a, 13), minkä otin huomioon aineistoa analysoidessani.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista on myös kysymys tulosten yleistettävyydestä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa (Aaltio & Puusa 2020), eivätkä tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, koska aineisto koostui 21 luokanopettajan vastauksista. Tarkoitukseni ei ollutkaan saada yleistettäviä tutkimustuloksia, vaan saada lisää ymmärrystä ja hyödyllistä tietoa aiheesta, mikä on laadullisen tutkimuksen tarkoitus Aaltion ja Puusan (2020) mukaan. Tutkittaessa kokemuksia saatua tietoa ei voida yleistää, mutta kokoavia johtopäätöksiä voidaan tehdä, kun

tutkimukseen osallistuvien ihmisten elämäntilanteet ovat riittävän samankaltaisia. Riittävä samankaltaisuus voi perustua muun muassa ammattiin, mikä on kyseessä tutkimuksessa. (Tökkäri 2018, 66.)

7.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat kompetenssissa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet luokanopettajien kokemuksiin kompetenssistaan sekä millaisia näkemyksiä heillä on oman osaamisen kehittämistarpeista neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää, miten luokanopettajat tukevat neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita käytännössä.

Tutkimuksen perusteella luokanopettajien tietämys neuropsykiatrisesta oireilusta vaikuttaa olevan varsin monipuolista. Neuropsykiatrisia häiriöitä eivät kaikki luokanopettajat osanneet kertoa, mihin voi vaikuttaa se, että neuropsykiatristen häiriöiden käsite on hyvin laaja, joten aina ei tiedetä, mitä kaikkia niihin kuuluu. Luokanopettajan tehtävänä ei ole tehdä oppilaalle diagnoosia vaan havainnoida oppilaiden haasteita, joten on luonnollista, että luokanopettajat osaavat kuvailla oppilaan haasteita ja oireita, joita voi liittyä neuropsykiatriin häiriöihin. Tulosten perusteella luokanopettajat kokevat tietävänsä pääosin riittävästi neuropsykiatrisesta oireilusta ja neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta, joten tulosten perusteella voidaan päätellä, että luokanopettajat tietävät juuri niistä piirteistä ja haasteista, joita heidän oppilaillaan esiintyy, ja pärjäävät hyvin olemassa olevan tiedon kanssa.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että luokanopettajien koettu osaaminen neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen vaihtelee, ollen kuitenkin pääosin hyvä, mikäli resurssit ovat kunnossa. Muutamat opettajat eivät kuitenkaan koe osaavansa tukea riittävän hyvin neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että opettajankoulutus ei ole kehittynyt neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen, sillä vastaajat eivät kokeneet saaneensa opettajankoulutuksesta valmiuksia neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, olipa vastaaja työskennellyt

opettajana yli 30 vuotta tai valmistunut viiden vuoden sisällä. Tutkimuksen perusteella heräsi ajatus siitä, että opettajankoulutusta tulisi kehittää niin, että opettajat saisivat jo koulutuksesta valmiuksia neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. On huolettavaa, että näin tärkeän oppilasryhmän tukemista ei opiskella lainkaan tai vain hyvin pintapuolisesti yliopisto-opintojen aikana. On toki huomioitavaa, että kaikkea ei voi opettajankoulutuksen sisältöihin sisällyttää (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 97), mutta jonkinlaiset pohjatiedot ja -taidot tulisi opettajankoulutuksen tarjota. Vaikka opettajankoulutus ei ole tuonut luokanopettajille riittävää osaamista neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen, voidaan tutkimuksen perusteella todeta, että taidot kuitenkin kehittyvät työkokemuksen, lukemisen, täydennyskouluttautumisen ja yhteistyön myötä. Opettajan oma kiinnostuneisuus neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen näyttäisi olevan merkittävä tekijä neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyvän osaamisen kehitymisessä.

Tutkimuksen perusteella neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukeminen haastaa luokanopettajien työtä, ja he saattavat usein kokea riittämättömyyden tunteita neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa. Vastauksien perusteella voidaan kuitenkin tulkita, että luokanopettajia kiinnostaa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukeminen ja heillä on käytössään monipuolisia keinoja heidän tukemiseensa. Useimmissa tapauksissa luokanopettajalla ei kuitenkaan ole aikaa kohdata ja tukea kaikkia neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita, vaikka osaamista löytyisikin. Luokanopettajat kokevat, että oma osaaminen ei pääse kehittymään tai sitä ei voi toteuttaa kunnolla, kun ei ole riittävästi resursseja, kuten riittävästi aikuisia tai tiloja, joihin voisi oppilaita jakaa, jotta riittävä tuki voitaisiin taata kaikille oppilaille. Tulosten perusteella luokissa on usein yhtä opettajaa kohti liian monta tuen tarvitsijaa. Useat luokanopettajat tietävät, miten neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita tulisi tukea, mutta usein resurssien, ajan tai jaksamisen puute estää tarkoituksenmukaisen tuen antamisen, mikä ei ole oikein. Tutkimuksen olennainen tulos on, että noin puolet kokee omaavansa riittävästi tietoa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen ja suurin osa osaisi, mikäli resurssit olisivat kunnossa. Opettajan antama tuki on tärkeää oppilaan koulunkäynnin onnistumisen kannalta, mikä puolestaan vaikuttaa oppilaan kokonaiskehitykseen ja tulevaisuuteen. Riittämätön tuki voi voimistaa oireilua ja altistaa lisäongelmille sekä lisätä esimerkiksi syrjäytymisen riskiä. (Parikka

ym. 2020, 18–19; Puustjärvi ym. 2017b, 58.) Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia (Opetushallitus 2014, 61), minkä vuoksi koulujen resurssit pitäisi saada kuntoon.

Oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä pidetään tutkimuksen perusteella tärkeänä asiana. Osa luokanopettajista kokee tarvitsevansa lisäkoulutusta neuropsykiatriisiin oppilaisiin liittyen, ja erityisesti he kaipaavat konkreettisia keinoja käytännön opetustyöhön. Useimmat luokanopettajat toivovat kuitenkin pääosin resursseja koulutuksen sijasta, jotta omaa osaamista pääsisi hyödyntämään. Tutkimuksen perusteella oppilaiden oikeus riittävään tukeen ei aina toteudu resurssien puutteen tai oman jaksamisen vuoksi, mikä ei ole lapsen edun mukaista. Resurssien puute ei missään nimessä saisi olla este lapsen hyvinvoinnille ja koulunkäynnille, oppimiselle ja edistymiselle. Eikä tule unohtaa, että neuropsykiatrisesti oireilevat oppilaat eivät ole ainoa tukea tarvitsevien ryhmä, vaan luokissa on myös muita erilaisia haasteita omaavia oppilaita, joita opettajan tulee myös pystyä tukemaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaalle annetaan tukea ensisijaisesti omassa opetusryhmässä erilaisin joustavin järjestelyin (Opetushallitus 2014, 61). Tutkimus herättää kuitenkin ajatuksen siitä, että tuen tarvitsijoiden määrää yleisopetuksen luokissa tulisi tarkastella ja pohtia huolellisesti, koska sillä näyttäisi tutkimuksen mukaan olevan vaikutusta oppilaan saamaan tuen laatuun sekä opettajien jaksamiseen ja haluun toteuttaa tukea. Opettajien ammattijärjestö OAJ toteutti vuonna 2022 kyselyn koskien opettajien osaamista tuen oppilaiden tukemiseen. Kyselyn mukaan yleisopetuksessa oppilaat eivät välttämättä saa tarvitsemaansa tukea, kun tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrää yleisopetuksen luokissa ei ole rajoitettu. (Tikkanen 2022.) Tähän on kuitenkin lähitulevaisuudessa tulossa muutos oppimisen tuen uudistuksen myötä, jonka tarkoituksena on turvata kaikille oppilaille riittävä tuki ja jonka keskiössä ovat oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt, joihin kuuluvat muun muassa opetusryhmien muodostaminen niin, että opettajan on mahdollista huomioida opetusryhmän tarpeet riittävän hyvin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024). Nähtäväksi jää, miten uudistus tulee vaikuttamaan oppilaiden saamaan tukeen ja opettajien työhön tulevaisuudessa.

Neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden määrä on kasvussa, minkä vuoksi aihe koskettaa ja tulee koskettamaan opettajia myös tulevaisuudessa. Tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä luokanopettajien jaksamisen puutteesta neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, minkä vuoksi aihetta olisi tärkeää tutkia tulevaisuudessa opettajien jaksamisen näkökulmasta. OAJ:n kysely antoi viitteitä siitä, että opettajat jätetään selviämään omillaan ja jopa uupumaan työhönsä, kun työtä ei voi resurssien puutteen vuoksi tehdä niin kuin haluaisi (Tikkanen 2022). Tutkimuksessani tuli myös ilmi, että aina neuropsykiatrinen oireilu ei näy kovin selvästi ulospäin, jolloin on vaikea tunnistaa oppilaan haasteita. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että tietoa saataisiin lisää erityisesti niistä neuropsykiatrisesti oireilevista oppilaista, joiden oireilu ei näy selvästi ulospäin, jotta opettajat oppisivat tunnistamaan nämä oppilaat paremmin sekä tarjoamaan heille tukea, sillä myös he tarvitsevat apuja kouluarkeensa. Aihetta olisi tärkeä tutkia myös sellaisten opettajien näkökulmasta, joilla ei ole lainkaan koulutusta neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen. Tutkimuksessani näitä opettajia oli vain muutama, ja vastauksista huomasin, että tutkimukseen osallistuivat henkilöt, joilla todella on kokemusta ja mielipiteitä aiheesta.

Tutkimukseni tuloksia voivat hyödyntää erityisesti opettajat, jotka haluavat tietoa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta tai saada vertaistukea aiheeseen liittyen, sillä tutkimuksen perusteella neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukeminen ei aina onnistu halusta tai osaamisesta huolimatta. Tutkimuksestani opettajat voivat saada apuja käytännön opetustyöhön neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen sekä myös tietoa siitä, millä tavoin omaa osaamistaan liittyen neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen voi kehittää. Huomioitavaa on, että neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kanssa käytettävät tukikeinot hyödyttävät kaikkia oppilaita (Parikka ym. 2020, 108), joten tutkimuksestani voivat hyötyä kaikki opettajat, jotka pohtivat kaikille oppilaille sopivia tuen keinoja luokkaan. On tärkeää, että jokainen oppilas saa riittävää tukea koulussa, koska oppilaan saaman tuen vaikutukset ovat merkittäviä oppilaan tulevaisuuden kannalta.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 177–188.

Abed, M.G. & Shackelford, T.K. 2020 Saudi teachers' perceptions of in-service education and training addressing attention-deficit/hyperactivity disorder. *Learning Disabilities research & Practice* 35(2), 100–106. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12219>

ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö): Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi) <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061>. (Luettu 31.10.2024).

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

American Psychiatric Association 2015. Neurodevelopmental disorders: DSM-5® selections. American Psychiatric Publishing.

Autismikirjon häiriö: Käypä hoito -suositus 2024. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen Nuorisopsykiatrisen Yhdistyksen, Suomen Kehitysvammalääkäreiden, Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi) <https://www.kaypahoito.fi/hoi50131#K1>. (Luettu 31.10.2024).

Blömeke, S., Gustafsson, J-E. & Shavelson, R. J. 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A. & Blacher J. 2022. General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices and relationship building strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 52, 3977-3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>

Bukvić, Z. 2014. Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social and Behavioural sciences* 11(4), 407–412. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>

Bölte, S., Leifler, E., Berggren, S. & Borg, A. 2021. Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology* 9(1), 9–15. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2021-002>

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Bell, R., Martin, S., McCulloch, G. & O'Sullivan, C. 2011. *Research methods in education*. 7th edition. Routledge.

Creswell, J.W. & Creswell, J.D. 2018. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Fifth edition. Sage publications.

Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. 2021. A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education* 36(5), 729–742. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V. & Jahnukainen, M. 2014. ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 311–323. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883789>

Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>

Huttunen, M. & Socada, L. 2019. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Lääkirikirja Duodecim. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00353>. (Luettu 9.7.2024).

Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 9–20.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020b. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 173–176.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020c. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 75–85.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020d. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 57–60.

Jäntti, E. & Savinainen, R. 2018. Nepsyt. Erityistä elämää. Karisto Oy.

Kamppi, P., Rumpu, N., Huhtanen, M., Jokinen, M., Kartimo-Kröger, S., Roiha, A., Rämä, I. & Sjöström, M. 2024. Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. 2018. Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education* 22(5), 475–489. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370741>

Kehityksellinen kielihäiriö (kielellinen erityisvaikeus, lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus 2019. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://www.kaypahoito.fi/hoi50085#K1>. (Luettu 1.11.2024).

Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoof, S-K., Tarkiainen, T., Kaila, E. & Aittasalo, M. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Korhonen, L. 2021. Oppimisvaikeudet, puheen- ja kielenkehityksen sekä motoriikan häiriöt. Duodecim terveyskirjasto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://www.terveyskirjasto.fi/pla00023>. (Luettu 19.7.2024).

Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. 2020. Opettaja monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.). Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–104.

Le Deist, F.D. & Winterton, J. 2005. What is competence? Human Resource Development International 8 (1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>

Leifler, E., Borg, A. & Bölte, S. 2024. A multi-perspective study of perceived inclusive education for students with neurodevelopmental disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders 54(4), 1611–1617. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05643-7>

Leivonen, S., Voutilainen, A. & Sourander, A. 2016. Touretten oireyhtymä ja muut tic-häiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.). Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 286–293.

Lin, W. D., Tsai F. J., & Chou, I. C. 2022. Current understanding of the genetics of Tourette syndrome. Biomedical Journal 45(2), 271–279. <https://doi.org/10.1016/j.bj.2022.01.008>

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>

Löytömäki, J., Laakso, M-L. & Huttunen, K. 2023. Social-emotional and behavioural difficulties in children with neurodevelopmental disorders: Emotion perception in daily life and in a formal assessment context. Journal of Autism and Developmental Disorders 53(12), 4744–4758. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05768-9>

Majoko, T. 2019. Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. Sage open 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>

Matilainen, M. 2023. Neurokirjon oppilas. Opettajan ja ohjaajan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V. & Suvilehto, P. 2022. A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143–172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>

Moilanen, I. & Rintahaka, P. 2016. Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sou-rander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 217–242.

Moore, D.A., Russell, A.E., Arnell, S. & Ford, T.J. 2017. Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: Care, Health and Development* 43(4), 489–498. <https://doi.org/10.1111/cch.12448>

Niskanen, T. & Jussila, V. 2024. Nepsy-materiaalipakki ammattilaiselle. Jyväskylä: San-talahti.

Närhi, V. & Pitkänen, J. 2016. Varhaiskasvatuksessa ja koulussa toteutettavat ADHD-oi-reisten lasten ja nuorten tukitoimet. *Suomalainen Lääkäriseura Duodecim*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://www.kaypahoito.fi/nix00959>. (Luettu 23.10.2024).

Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. 2021. Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.). *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti, 350–373.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024. Oppimisen tukea esi- ja perusopetuksessa vahvistetaan. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://okm.fi/-/oppimisen-tukea-esi-ja-perusopetuk-sessa-vahvistetaan>. (Luettu 19.11.2024).

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Ope-tushallitus.

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2022. Collaboration for inclusive prac-tices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Re-search* 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>

Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2016. The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *Interna-tional Journal of Inclusive Education* 20(8), 801–815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2020. Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. 2.–4.painos. Helsinki: Finn Lectura.

Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla [www-muodossa https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628). (Luettu 30.10.2024).

Peskova, M., Shatunova, O. V., Bartus, E. & Slowik, J. 2020. The competences of young teachers in the education of pupils with special educational needs. *The Education and science journal* 22(10), 139–160. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-139-160>

Petersson-Bloom, L. & Holmqvist, M. 2022. Strategies in supporting inclusive education for autistic students – A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments* 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>

Pfeiffer, B., Erb, S. R. & Slugg, L. 2019. Impact of noise-attenuating headphones on participation in the home, community, and school for children with autism spectrum disorder. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 39(1), 60–76. <https://doi.org/10.1080/01942638.2018.1496963>

Pietiläinen, V. 2008. Opettajan ammatillisten kompetenssien ytimessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 10(3), 38–45.

Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. 2016. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 243–253.

Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 145–156.

Puustjärvi, A. 2022a. Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi (toim.) *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriin häiriöihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–84.

Puustjärvi, A. 2022b. Neuropsykiatriset häiriöt – haasteita ja vahvuuksia. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi (toim.) *Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriin häiriöihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–42.

Puustjärvi, A., Leppämäki, S., Pihlakoski, L. & Voutilainen, A. 2017a. Samanaikaishäiriöt. Teoksessa S. Leppämäki & T. Savikuja (toim.). *Touretten oireyhtymä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 89–123.

Puustjärvi, A., Leppämäki, S., Pihlakoski, L. & Voutilainen, A. 2017b. Tic-oireet ja Touretten oireyhtymä. Teoksessa S. Leppämäki & T. Savikuja (toim.). *Touretten oireyhtymä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–82.

Puustjärvi, A., Leppämäki, S., Pihlakoski, L. & Voutilainen, A. 2017c. Tuki, hoito ja kuntoutus. Teoksessa S. Leppämäki & T. Savikuja (toim.). Touretten oireyhtymä. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–174.

Rajotte, E., Grandisson, M., Couture, M.M., Desmarais, C., Chrétien-Vincent, M., Godin, J. & Thomas, N. 2024. A neuroinclusive school model: focus on the school, not on the child. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/19411243.2024.2341643>

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. 1.–2. painos. Helsinki: Sanoma Pro.

Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä: Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2115-8>

Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. Jyväskylä: PS-kustannus.

Siiskonen, T., Ahonen, T. & Määttä, S. 2021. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.). Oppimisen vaikeudet. 3. painos. Niilo Mäki Instituutti, 224–251.

Socada, L. 2020. Autismikirjon häiriöt. Lääkärikirja Duodecim. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00355>. (Luettu 10.7.2024).

Stokes, M. A., Thomson, M., Macmillan, C. M., Pecora, L., Dymond, S. R., & Donaldson, E. 2017. Principals' and teachers' reports of successful teaching strategies with children with high-functioning autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3–4), 192–208. <https://doi.org/10.1177/0829573516672969>

Tikkanen, T. 2022. Tuen ongelmat nuuduttavat opettajat. Opettaja-lehti 3.11.2022. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://www.opettaja.fi/tyossa/tuen-ongelmat-nuuduttavat-opettajat/>. (Luettu 19.11.2024).

Tilastokeskus 2023. Peruskoulun oppilaista 24 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2022. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://stat.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3>. (Luettu 30.5.2024).

Tilastokeskus 2024. Joka neljäs peruskoulun oppilas sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2023. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://stat.fi/julkaisu/cln0eg9gfoaai0cut0zyvjce5>. (Luettu 31.10.2024).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tökkäri, V. 2018. Fenomelogisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.). Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University Press, 64–84.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128.

Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.

Van Herwegen, J., Ashworth, M. & Palikara, O. 2019. Views of professionals about the educational needs of children with neurodevelopmental disorders. *Research In Developmental Disabilities* 9. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.05.001>

Vanhala, R. 2015. Autismikirjon häiriöt. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.). *Lastenneurologia*. 2.painos. Helsinki: Duodecim, 83–89.

Vataja, R. 2021. Mitä neuropsykiatria on? Teoksessa K. Juva, C. Hublin, H. Kalska, J. Korkeila, M. Sainio, P. Tani & R. Vataja (toim.). *Kliininen neuropsykiatria*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 18–21.

Voutilainen, A. & Puustjärvi, A. 2015. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.). *Lastenneurologia*. 2.painos. Helsinki: Duodecim, 71–82.

Watkins, A. & Donnelly, V. 2012. Teacher education for inclusion in Europe – Challenges and opportunities. Teoksessa C. Forlin (toim.). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. Abingdon: Routledge, 192–202.

Wihersaari, A., Rytivaara, A. & Eskola, J. 2022. ”Opettajana koen riittämättömyyttä”. Opettaja kolmiportaisen tuen toteuttajana. Teoksessa S. Härkönen, J. Lähti, A. Rytivaara & A. Wallin (toim.). *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 27–52. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

Yoro, A., Fourie, J. & Van der Merwe, M. 2020. Learning supporting strategies for learners with neurodevelopmental disorders: Perspectives of recently qualified teachers. *African Journal of Disability* 9, 1–10. <https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.561>

Zulfija, M., Indira, O. & Elmira, U. 2013. The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 89, 549–554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.892>

Åberg, L. 2021. Tic-oireet, nykimishäiriöt ja Touretten oireyhtymä. Lääkärikirja Duodecim. Saatavilla [www-muodossa https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00524](https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00524). (Luettu 9.7.2024).

LIITTEET

LIITE 1 Tutkimuskutsu

Hei sinä, yleisopetuksen luokassa työskentelevä luokanopettaja!

Oletko kohdannut työssäsi neuropsykiatrisen häiriön tai neuropsykiatriseen häiriöön liittyviä piirteitä omaavia oppilaita? Mitä keinoja käytät heidän tukemiseensa? Millaiseksi koet tietosi ja taitosi edellä mainittujen oppilaiden tukemiseen?

Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa, jonka tarkoituksena on selvittää, millaista osaamista luokanopettajat kokevat omaavansa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen sekä selvittää sitä, miten luokanopettajat tukevat neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Erityisen ja tehostetun tuen tarvitsijoiden sekä neuropsykiatristen häiriöiden diagnoosien määrä on lisääntynyt Suomessa (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019; Autismikirjon häiriö: Käypä hoito -suositus 2024; Tilastokeskus 2023), ja inklusion ja kolmiportaisen tuen myötä erilaisia tuen tarpeita omaavia, mukaan lukien neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita käy koulua yhä enemmän yleisopetuksen luokissa (Wihersaari, Rytivaara & Eskola 2022). Edellä mainittujen tekijöiden myötä luokanopettajilta vaaditaan osaamista neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Jotta neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan koulunkäynti olisi mielekästä, tulee opettajan tunnistaa hänen tuen tarpeensa, ja hänen tulee saada riittävää tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä, minkä vuoksi on tärkeää tutkia, kokevatko luokanopettajat omaavansa riittävästi osaamista oppilaiden neuropsykiatriseen oireiluun vastaamiseksi sekä millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät tukemaan näiden oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä. Tutkimuksen taustalla on oma kiinnostuneisuus erityispedagogiikkaan ja erilaisia tuen tarpeita omaavien oppilaiden tukemiseen yleisopetuksen luokassa.

Sinulla ei tarvitse olla mitään pohjatietoa neuropsykiatrisista häiriöistä tai oireilusta voidaksesi osallistua tutkimukseen, ja pyydänkin sinua vastaamaan kyselyyn tämänhetkisen

tietämyksesi perusteella. Tutkimuksen kannalta ei ole olennaista, oletko kohdannut työssäsi neuropsykiatrisen häiriön diagnoosin omaavia oppilaita vai oppilaita, joilla esiintyy neuropsykiatrisiin häiriön liittyviä piirteitä.

Kerään aineiston sähköisellä kyselylomakkeella, joka sisältää avoimia kysymyksiä tutkittavaan aiheeseen liittyen sekä muutamia taustakysymyksiä. Kysely on täysin anonymi, joten vastaamiseen ei vaadita kirjautumista eikä vastaajan henkilötietoja voida tallentaa. Kyselyyn vastaaminen vie arviolta 10–20 minuuttia riippuen vastaustesi laajuudesta. Vastaamisen voit lopettaa halutessasi missä vaiheessa kyselyä tahansa.

Kiitän sinua suuresti, mikäli haluat osallistua tutkimukseeni ja edistää tutkielmani etenemistä!

LIITE 2 Kyselylomake

Neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukeminen luokanopettajien kokemana

Tämä kysely perustuu Lapin yliopistossa toteuttavaan pro gradu -tutkielmaan, jonka arvioitu valmistumisajankohta on kevätlukukauden 2025 aikana. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista osaamista luokanopettajat kokevat omaavansa neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen sekä millaisia keinoja he käyttävät neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Tässä tutkimuksessa neuropsykiatrisesti oireilevalla oppilaalla tarkoitetaan oppilasta, joka omaa neuropsykiatrisen häiriön diagnoosin tai neuropsykiatriseen häiriöön liittyviä piirteitä.

Kysely sisältää avoimia kysymyksiä, joiden avulla kartoitetaan tietämystäsi neuropsykiatrisista häiriöistä ja piirteistä sekä sitä, millaiseksi koet oman osaamisesi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Kysymysten avulla selvitetään myös sitä, millaisia keinoja käytät neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen sekä sitä, millaisia ajatuksia sinulla on oman osaamisesi kehittämisestä neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyen tulevaisuudessa. Lisäksi kysely sisältää muutamia taustakysymyksiä.

Pyri vastaamaan kysymyksiin tämänhetkisen tietämyksesi perusteella kattavasti, kokonaisilla lauseilla. Halutessasi voit keskeyttää kyselyyn vastaamisen missä vaiheessa kyselyä tahansa. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, ja ne säilytetään tutkijan hallussa. Vastauksia käytetään ainoastaan pro gradu -tutkielmassa, ja tutkielman valmistumisen jälkeen ne hävitetään asianmukaisella tavalla.

Kiitos osallistumisestasi!

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Osa 1: Suostumus

1. Annan suostumuksen vastausteni käsittelyyn pro gradu -tutkielmassa. *

_ Kyllä

_ Ei

Osa 2: Yleinen tietämys ja kokemukset neuropsykiatrisista häiriöistä ja piirteistä

2. Millaisia neuropsykiatrisia häiriöitä tai niihin liittyviä piirteitä omaavia oppilaita olet kohdannut työssäsi? Onko sinulla ollut riittävästi tietoa neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kohtaamisesta ja ohjaamisesta? *

3. Miten neuropsykiatrisia häiriöitä voidaan käsityksesi mukaan luokitella? Millaisia neuropsykiatrisia häiriöitä tai niihin liittyvää oireilua olet kohdannut työssäsi eniten? *

4. Miten kuvailisit neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa? *

5. Mistä olet saanut tietoa neuropsykiatrisista häiriöistä tai niihin liittyvistä piirteistä? *

Osa 3: Koettu osaaminen neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen

6. Miten hyvin koet pystyväsi tunnistamaan neuropsykiatriseen häiriöön liittyviä oireita ja piirteitä sekä niihin liittyviä oppilaan haasteita ja tuen tarpeita? Perustele vastauksesi.
*

7. Miten hyvin koet osaavasi vastata luokassa esiintyviin neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeisiin? Perustele vastauksesi. *

8. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tuen tarpeen tunnistamiseen ja tukemiseen liittyvien taitojesi kehittymiseen? Mitkä tekijät ovat näkemyksesi mukaan vaikuttaneet mahdollisiin taitojen puutteisiin? *

9. Koetko, että opettajankoulutus tarjosi riittävästi valmiuksia neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemiseen? Pitäisikö opettajankoulutusta mielestäsi kehittää jollakin tavalla ajateltaessa neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukemista? Millä tavalla? *

Osa 4: Tukikeinot

10. Millaisia keinoja käytät neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen? *

Osa 5: Oman osaamisen kehittäminen

11. Millaisia ajatuksia sinulla on oman osaamisesi kehittämisestä liittyen neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin? Koetko tarvitsevasi jonkinlaista koulutusta ja tukea kehityäksesi neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimimisessa ja heidän tukemisessaan? *

Osa 6: Vapaa sana

12. Onko jotain, mitä haluat vielä lisätä aiheeseen liittyen?

Osa 7: Taustakysymykset

13. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana? *

14. Millä luokka-asteella työskentelit luokanopettajana kuluneen lukuvuoden aikana? *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6

15. Oletko opiskellut jotain seuraavista opinnoista? Valitse yksi tai useampi vaihtoehto.
*

- ☐ Erityispedagogiikan peruskurssi
- ☐ Erityispedagogiikan perusopinnot
- ☐ Erityispedagogiikan aineopinnot
- ☐ En ole opiskellut mitään näistä.

16. Oletko opiskellut jotain muuta neuropsykiatrisesti oireileviin oppilaisiin liittyvää? Mitä?