



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

*”Sit me mennään sinne luokkaan, me ollaan kasvatustieteiden maistereita ja meillä ei oo mitään hajua, mitä me tehdään puolien oppilaiden kanssa”*

## **Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia psyykkisesti oireilevasta oppilaasta opetustyössä**

Emmi-Lotta Lunnas ja Minna Väisänen

Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Lapin yliopisto  
Kevät 2024

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

<b>Työn nimi:</b>	”Sit me mennään sinne luokkaan, me ollaan kasvatustieteiden maistereita ja meillä ei oo mitään hajua, mitä me tehdään puolien oppilaiden kanssa” : Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia psyykkisesti oireilevasta oppilaasta opetustyössä
<b>Tekijät:</b>	Emmi-Lotta Lunnas ja Minna Väisänen
<b>Koulutusohjelma:</b>	Luokanopettajakoulutus
<b>Työn laji:</b>	Pro gradu -tutkielma
<b>Sivumäärä:</b>	92 + 2 liitettä
<b>Vuosi:</b>	2024

## TIIVISTELMÄ

Yhä useampi oppilas oireilee psyykkisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että peruskouluikäinen oppilas ei kykene tai halua toimia ja käyttäytyä yleisten odotusten tai tavoitteiden mukaisesti kouluyhteisössä. Psyykkinen oireilu näyttäytyy ulospäin suuntautuen esimerkiksi häiriökäyttäytymisenä tai aggressiivisuutena. Sisäänpäin suuntautunut oireilu voi olla ahdistuneisuutta tai sosiaalisista tilanteista vetäytymistä. Oppilaan psyykkinen oireilu on yksi koulumaailman haasteista. Opettajien näkökulmasta huoli herää oppilaan oppimisen kannalta, mutta myös opettajan kyvyissä tukea ja kohdata oireilevaa oppilasta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, millaisia käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja sen tukemisesta. Tarkastelun kohteena ovat myös opiskelijoiden saamat valmiudet luokanopettajakoulutuksen kautta. Tutkimusaineisto koostui kahdeksasta puolistrukturoidusta luokanopettajaopiskelijan haastattelusta. Aineisto analysoitiin fenomenografisin menetelmin.

Tutkimuksessa nousi esiin yhteensä kolme pääkategoriaa: 1) luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja kokemukset oppilaan psyykkisestä oireilusta, 2) luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan psyykkisen oireilun tuesta ja haasteista sekä 3) luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet tukea oppilaiden psyykkistä oireilua. Haastateltavat luokanopettajaopiskelijat tunnistivat useita psyykkisen oireilun piirteitä, jotka painottuivat pääosin ulospäin suuntautuneisiin oireisiin. He nimesivät myös erilaisia tuenmuotoja, joita voi hyödyntää konkreettisesti luokkaympäristössä. Opiskelijat kokivat, etteivät omaa tarpeeksi valmiuksia kohdata tai tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Heidän mielestään luokanopettajakoulutus ei kurssisisällöiltään tai opetusharjoitteluiltaan edesauta näiden valmiuksien kehittymistä. Luokanopettajaopiskelijat näkivät, että oppilaan psyykkinen oireilu vaikuttaa niin oppimiseen, vuorovaikutussuhteisiin kuin pedagogiseen hyvinvointiin.

*Asiasanat: oppilaan psyykkinen oireilu, oppilaan tukeminen, luokanopettajakoulutus*

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijöiden omia henkilötietoja.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>6</b>
1.1 Aiheen valinnan tausta ja perusteita .....	6
1.2 Tutkielman rakenne .....	8
<b>2 OPPILAAN PSYKKINEN OIREILU .....</b>	<b>9</b>
2.1 Ulospäin suuntautuva oireilu .....	10
2.2 Sisäänpäin suuntautuva oireilu .....	12
2.3 Psykkisen oireilun taustatekijät .....	14
<b>3 PSYKKISESTI OIREILEVAN OPPILAAN TUKEMINEN .....</b>	<b>18</b>
3.1 Pedagoginen hyvinvointi .....	18
3.2 Tukikeinot perusopetuksessa .....	21
3.3 Luokanopettajan pedagogiset ratkaisut tukikeinoina .....	25
<b>4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>28</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>29</b>
5.1 Fenomenografinen tutkimusote .....	29
5.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta.....	31
5.3 Tutkimushenkilöt.....	33
5.4 Aineiston analyysi .....	35
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	38
<b>6 TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>45</b>
6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja kokemukset oppilaan psyykkisestä oireilusta .....	45
6.1.1 Opiskelijoiden havainnot psyykkisestä oireilusta koulussa.....	46
6.1.2 Opiskelijoiden näkemykset oireilujen syytaustoista .....	49
6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan psyykkisen oireilun tuesta ja haasteista luokassa opettajan toimintana .....	52
6.2.1 Oireilun aiheuttamat haasteet .....	53

6.2.2 Oireilua voidaan tukea pedagogisen hyvinvoinnin kautta.....	57
6.2.3 Oireilua voidaan tukea pedagogisin ratkaisuin.....	62
6.3 Luokanopettajaopettajakoulutuksen antamat valmiudet tukea oppilaan psyykkistä oireilua.....	64
6.3.1 Riittämättömyyden kokemukset valmiuksien suhteen .....	65
6.3.2 Kokemukset valmiuksia kehittävästä tekijöistä .....	69
6.3.3 Näkemykset koulutuksen ajankohtaistamisesta.....	72
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>78</b>
7.1 Tulosten yhteenveto.....	78
7.2 Tulosten tarkastelua .....	80
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet .....	83
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>85</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>93</b>

## **KUVIOT**

Kuvio 1.	Ensimmäisen pääkategorian jakautuminen alakategorioihin	45
Kuvio 2.	Toisen pääkategorian jakautuminen alakategorioihin	53
Kuvio 3.	Kolmannen pääkategorian jakautuminen alakategorioihin	65
Kuvio 4.	Tutkimuksen tulosalue	78

## **TAULUKOT**

Taulukko 1.	Haastateltavien perustiedot	35
-------------	-----------------------------	----

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Aiheen valinnan tausta ja perusteita

Oppilaiden psyykinen oireilu on herättänyt keskustelua niin opetuslalla kuin julkisessa keskustelussa. Lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen vaikeudet ovat uutisoinnin perusteella entistä yleisempiä opettajien kohtaamia haasteita. Huolenaihe on ajankohtainen myös Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2023) toteuttaman kouluterveyskyselyn tulosten perusteella, sillä lähes 25 prosenttia 4.–5. luokan oppilaista vastasi kokeneensa mielialaan liittyviä ongelmia. Tulevina luokanopettajina koemme oppilaiden psyykkisen oireilun herättävän huolta erityisesti työelämään siirtymisen kannalta. Saavatko luokanopettajaopiskelijat koulutuksestaan valmiuksia kohdata ja tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta?

Psyykkisesti oireilevilla oppilailla viitataan peruskouluikäisiin lapsiin, jotka eivät kykene tai halua toimia ja käyttäytyä yleisten odotusten tai tavoitteiden mukaisesti kouluyhteisössään (Ojala 2017, 13). Ruutu (2019) jakoi väitöskirjassaan psyykkisen oireilun sisään ja ulospäin suuntautuviin oireiluihin. Ulospäin suuntautuneella oireilulla tarkoitetaan muille ulospäin näkyvää ja havaittavaa oireilua, kuten häiriökäyttäytymistä (Ogundele 2018, 9; Puustjärvi & Repokari 2017, 1364–1366). Sisäänpäin suuntautunut oireilu ei näyttäydy suoranaisesti ulospäin, sillä oireisiin lukeutuvat esimerkiksi ahdistuneisuus, stressi ja sosiaalisista tilanteista vetäytyminen (Ojala 2017, 59; Rutter 1974, 253)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä oppilaiden psyykkisestä oireilusta. Lisäksi tarkastelunkohteena ovat opiskelijoiden ajatukset koskien luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia kohdata ja tukea oireilevia oppilaita.

Ojala (2017) tutki väitöskirjassaan aihetta jo työelämässä olevien opettajien näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat huolestuneita oireilevien oppilaiden kohtaamisesta ja oppimisen tukemisesta. Myös osa opettajista koki, ettei opettajankoulutus ole antanut heille valmiuksia kohdata psyykkisesti oireilevia oppilaita. (Ojala 2017, 67, 104.) Tämän pohjalta tulevina luokanopettajina haluamme kuvata, kokevatko luokanopettajaopiskelijat omaavansa valmiuksia kohdata psyykkisesti oireilevia oppilaita.

Psyykkisen oireilun määritelmän lisäksi on olennaista tarkastella oireilun syytaustaa. Näemme psyykkisen hyvinvoinnin pohjakäsitteenä, joka tarkoittaa mielen kokonaisvaltaista hyvinvointia (Putz ym. 2012; Ryan & Deci 2001, 141.) Oppilaan psyykkistä hyvinvointia voivat heikentää esimerkiksi biologiset tekijät ja ympäristötekijät (Puura & Tamminen 2016, 955). Tutkimuksessamme perehdytään myös tukikeinoihin, joita luokanopettaja voi hyödyntää työssään. Näitä ovat esimerkiksi varhainen puuttuminen, moniammatillinen yhteistyö ja interventiokeinot. Myös opettajan pedagogiset ratkaisut luokkaympäristössä lukeutuvat tuen menetelmiin.

Tutkimuksemme on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella, jonka tavoitteena on kuvata ilmiöitä ihmisten kokemusten, käsitysten ja ymmärryksen kautta (ks. esimerkiksi Huusko & Paloniemi 2006, 162–164). Tutkimusaineistomme on kerätty puolistrukturoituina teemahaastatteluina tammikuussa 2024. Tutkimusaineistomme koostuu kahdeksasta luokanopettajaopiskelijan haastattelusta.

Oppilaiden psyykkisen oireilun tutkiminen on tärkeää monestakin näkökulmasta, erityisesti oppimisen edistämisen näkökulmasta. Psyykkiset oireet vaikuttavat merkittävästi oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, mikä puolestaan heijastuu oppimistuloksiin ja koulunkäyntiin. Pedagogisesta näkökulmasta psyykkisen oireilun tukeminen nähdään myös yhtenä luokanopettajan tehtävänä. Tutkimuksemme tavoitteena on tutkia, työmme otsikkoon viitaten, *onko luokanopettajaopiskelijoilla hajua, mitä tehdä puolien oppilaiden kanssa?*

## 1.2 Tutkielman rakenne

Tutkielmamme jakautuu seitsemään lukuun. Johdantoluvun (luku 1) jälkeen kuvaamme teoreettiset lähtökohtamme (luvussa 2 ja 3), jossa hyödynnämme myös Ruudun (2019) käyttämää oireilujaottelua. Teoreettiseen taustaan sisältyy oireilun taustasyyt ja opetuksessa hyödynnettävissä olevat tukikeinot. Teoreettinen tausta toimii haastattelemiemme luokanopettajaopiskelijoiden tulokategorioiden muodostumisen pohjana.

Luvussa neljä tarkennamme tutkimuksemme tarkoitusta ja tutkimuskysymyksiämme, jonka jälkeen (luvussa 5) kuvaamme tutkimuksemme käytännön toteutusta sekä arvioimme sen luotettavuutta ja eettisyyttä. Esittelemme tutkimuksemme tulokset (luvussa 6), jonka jälkeen pohdimme tulostemme teoreettista merkitystä ja jatkotutkimusehdotuksia.



## 2 OPPILAAN PSYKKINEN OIREILU

Psyykkiset oireet ovat yksilön mielen toimintaan liittyviä reaktioita, kuten tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteita (*emotional and behavioral problems*). Tällaisia oireita ovat esimerkiksi itsesääteilyvaikeudet, sosiaalisten suhteiden vaikeudet ja akateeminen pärjäämättömyys. (Kauffman 1999, 450; Tamminen 2016, 194–195.) Psyykkisen oireilun käsitteeseen on mahdollista rinnastaa kuormittumisesta johtuva toimijuuden heikkeneminen. Tällä tarkoitetaan, että yksilö on oppinut erilaisia toiminnan ja ajattelun strategioita eli selviytymiskeinoja. Koulumaailman näkökulmasta katsottuna oppilaan kuormittuminen näyttäytyy esimerkiksi häiritsevänä toimintana tai vetäytymisenä, jotka ovat oppilaan tapoja suojautua ongelmallisissa tai kuormittavissa tilanteissa. (Soini, Pietarinen & Pyhälä 2008, 247–248.)

Psyykkiseen oireiluun liitetään usein psykiatriset häiriöt, kuten käytös- ja ahdistuneisuushäiriöt. Ne ovat myös liitännäisiä neuropsykiatrisille häiriöille, joista yleisimpiä ovat autismikirjon häiriöt, ADHD ja Touretten oireyhtymä (Autismiliitto 2023). Tavallisesti erityispedagogiikassa oppilaan käyttäytymiseen liittyvät haasteet liitetään juuri lääketieteellisesti selitettävissä oleviin tekijöihin (Lönqvist & Lehtonen 2014, 19; Westling 2010, 59). Tällä viitataan medikalisaatiokehitykseen, jolloin lääketieteen tuottamat diagnoosit muodostavat normaalin ja poikkeavuuden määritelmiä. Usein tutkimuksissa määritelmien käyttäminen on kuitenkin epätarkempaa, sillä diagnoosiin perustuvaa leimautumista pyritään välttämään. Psyykkisen oireilun määrittelemisen muilla kuin diagnostisilla termeillä on vaikeaa epätarkkuuden ja monitulkintaisuuden vuoksi. (Maag & Kauffman 2022, 133; Mietola 2014, 110, 117.)

Päädyimme käyttämään tutkimuksessamme psyykkisen oireilun käsitettä, sillä se kuvastaa kattavasti kouluympäristössä tapahtuvia oppilaiden reaktioita, jotka liittyvät yksilön mielen hyvinvointia horjuttaviin syihin. Pelkästään diagnostisiin häiriöihin viittaaminen ei palvele tutkimustamme. Diagnostiset häiriöt ovat psyykkisen oireilun taustalla olevia neurobiologisia tekijöitä, joiden ymmärtäminen ja tiedostaminen on kuitenkin tärkeää

opettajan työssä. Opettajan tulee tunnistaa oireita ja tukea oireilevaa oppilasta asianmukaisesti. Kouluterveyskyselyiden perusteella on todettu, että lasten ja nuorten mielenterveyden haasteet ovat yleistyneet viime vuosien aikana. Vuonna 2023 toteutettuun kyselyyn osallistuneista 4.–5. luokan oppilaista (N=92 856) jopa 23,4 prosenttia vastasi kokeensa mielialaan liittyviä ongelmia kyselyä edeltäneen kahden viikon aikana. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2023.) Tästä syystä lasten mielen hyvinvoinnin tukeminen on entistä ajankohtaisempaa myös koulukontekstissa.

Psyykkisesti oireilevilla oppilailla tarkoitetaan peruskouluikäisiä lapsia, jotka eivät kykene tai halua toimia ja käyttäytyä kouluyhteisössään yleisten odotusten tai tavoitteiden mukaisesti (Ojala 2017, 13). Oppilaan psyykinen oireilu liitetään tavallisesti epäasialliseen käyttäytymiseen oppitunneilla, oppimisvaikeuksiin sekä vaikeuksiin sosiaalisten suhteiden parissa (Rothi & Leavey 2006, 4). Epäasialliseen käyttäytymiseen luokitellaan oppituntien häiritseminen ja aggressiivinen käyttäytyminen, mutta myös sosiaalinen vetäytyminen ja ohjeiden noudattamatta jättäminen. Oppimisen haasteet ilmenevät lähinnä heikentyneinä oppimistuloksina ja koulusuoriutumisenä. Sosiaalisten suhteiden kohdalla vaikeudet näyttäytyvät esimerkiksi heikkoina sosiaalisina taitoina. (Landrum, Tankersley & Kauffman 2003, 149.) Psyykkiset oireet voivat olla sekä lyhytaikaisia oireita että diagnosoituja häiriöitä. Nämä voidaan jaotella ulospäin tai sisäänpäin suuntautuviin oireiluihin, joista kerromme seuraavaksi.

## 2.1 Ulospäin suuntautuva oireilu

Ulospäin suuntautuvat oireet (*externalizing symptoms*) ovat muille näkyviä ja havaittavissa ulospäin. Ulospäin suuntautuviin oireisiin lukeutuu esimerkiksi häiriökäyttäytyminen, joka tarkoittaa lyhytaikaista muita häiritsevää käytöstä. On yleistä, että lapsilla esiintyy kuormittavissa rajoittamis- tai pettymystilanteissa lyhytkestoisia ja ohimeneviä käytösoireita. Tällaisiin lyhytkestoisiin oireisiin vaikuttavat esimerkiksi lapsen väsymys, nälkä, jano tai kipu. Myös ympäristön stressitekijät, kuten yllättävät muutokset tai liian haastavat koulutehtävät, voivat lisätä häiriökäyttäytymistä. (Ogundele 2018, 9; Puustjärvi & Repokari 2017, 1364–1366.)

Opettajat tunnistavat tavallisesti oppilaiden ulospäin suuntautuvan oireilun (Ojala 2017, 58). Ulospäin suuntautuva oireilu voi näyttäytyä opetuksen häiritsemisenä ja keskeyttämisenä sekä impulsiivisena käyttäytymisenä. Oppilaan käytösoireet, kuten uhmakkuus opettajaa kohtaan, sääntöjen noudattamattomuus tai aggressiivinen käyttäytyminen ja kiusaaminen, voivat herättää pelkoa ja aiheuttaa vaaratilanteita. Vastahakoisuus koulunkäyntiä kohtaan, keskittymisvaikeudet ja huolimattomuus ovat yleisiä ulospäin näkyviä oireita. (Friis, Eirola & Mannonen 2004, 138–139; Kauffman 2001, 254–258; Puustjärvi & Repokari 2017, 1364.) Ulospäin suuntautunutta oireilua voidaan pitää myös keinona saada huomiota ahdistukselle, jonka kautta lapsi pyytää turvaa ja lohdutusta (Poijula 2016, 12).

Koulumaailmassa käyttäytymisen haasteiden koetaan vievän oppitunneista aikaa, lisäävän opettajien stressiä ja heikentävän niin oireilevien oppilaiden kuin muidenkin oppilaiden oppimista (Westling 2010, 55). On todettu, että opettajan työn stressitekijöihin lukeutuvat oppilasryhmissä ilmenevät häiriökäyttäytymiset (Hopman, Tick, van der Ende, Wubbles, Verhulst, Maras, Breeman & van Lier 2018, 21). Lisäksi on osoitettu, että opettajat kokevat oppilaiden ulospäin suuntautuneen oireilun häiritsevän opettajan työtä enemmän kuin sisäänpäin suuntautuneen oireilun (Liljequist & Renk 2007, 557; Poulou & Norwich 2000, 171). Häiriökäyttäytyminen on usein lievempää ja lyhytaikaisempaa verrattuna käytöshäiriöön, joka on diagnosoitavissa (Fredriksson 2018, 232).

Käytöshäiriöillä (*conduct disorders*) tarkoitetaan lapsen toistuvaa uhmakasta tai epäasiallista käyttäytymistä toisia kohtaan (Friis ym. 2004, 138; Puustjärvi & Repokari 2017, 1364). Useimmiten käytöshäiriöön liitetään vaikeus täyttää odotuksia niin sosiaalisissa taidoissa kuin käyttäytymisessä (Gresham, Cook, Crews & Kern 2004, 32). Käytöshäiriöiden taustalla voi olla esimerkiksi neuropsykiatrisia ongelmia, masennusta tai traumakokemuksia. Näiden taustatekijöiden tunnistaminen on tärkeää, jotta lapselle voidaan antaa oikeanlaista tukea. (Puustjärvi & Repokari 2017, 1364.) Käytöshäiriöitä on 5–10 %:lla suomalaisista nuorista. Pojilla ne ovat viisi kertaa yleisempiä kuin tytöillä. (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2022.)

## 2.2 Sisäänpäin suuntautuva oireilu

Sisäänpäin suuntautuneisiin oireisiin (*internalizing symptoms*) lukeutuvat tunne-elämän häiriöt. Niiden havaitseminen on tavallisesti vaikeampaa verrattuna ulospäin suuntautuviin oireisiin. Sisäänpäin suuntautuvat oireet näyttäytyvät ahdistuksena, stressinä, motivaation puutteena, opiskelun välttelynä tai yleisesti heikentyneenä psyykkisenä toimintana. (Ojala 2017, 59; Rutter 1974, 253.) Tällaiset tunne-elämän haasteet ilmenevät tavallisesti vasta myöhemmin lapsuudessa (Ogundele 2018, 10), mutta jopa 27 prosenttia alakouluikäisistä kouluterveyskyselyyn vastanneista oppilaista kertoi kokeneensa vähintään lieviä ahdistusoireita (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023). Pitkittyneisiin sisäänpäin suuntautuneisiin oireiluihin lukeutuvat myös diagnosoitavissa olevat ahdistuneisuushäiriöt ja masennus.

Ahdistuneisuushäiriössä (*anxiety disorder*) henkilön mieli ylivirittyy vaaroille ja uhkille. Sosiaalisten tilanteiden ahdistuneisuus, pakko-oireisuus ja paniikkihäiriö ovat tavallisimpia ahdistuneisuushäiriöitä lapsilla ja nuorilla. (Talala 2019, 44.) Useimmiten ahdistuneisuuden taustalla vaikuttavat pelko, jännitys, huolestuneisuus tai stressi, joihin yksilö reagoi oirehtimalla tilanteen kuormittavuuden mukaan (Hietaharju & Nuutila 2010, 34; Poijula 2016, 10; Talala 2019, 44). Esimerkiksi vetäytyvä käyttäytyminen on oirehtimista kuormittaviin tekijöihin, sillä sen kautta lapsi keskittyy asioihin, jotka eivät muistuta epämiellyttävistä tai pelottavista asioista. Vetäytyessään lapsi usein välttelee sosiaalisia kontakteja. (Pojula 2016, 12–13.)

Sosiaalisten tilanteiden ahdistuneisuudesta kärsivä kokee, ettei voi suoriutua sosiaalisista tilanteista (Hietaharju & Nuutila 2010, 37; Talala 2019, 53–54). Lapsen tai nuoren kohdalla on kyse ahdistuneisuushäiriöstä, kun hän toistuvasti välttää tietynlaisia tilanteita koulussa tai vapaa-ajallaan. Ahdistuneisuus voi ilmetä tällaisissa tilanteissa huolena tai pelkona itseään, läheisiään tai tulevaisuuttaan kohtaan. Näiden lisäksi huonommuuden kokemus on yleinen ahdistuneisuuden oire. Ahdistuneisuushäiriö voi ilmetä esimerkiksi impulsiivisuuden lisääntymisenä, kuten hermostumisena tai aggressiivisuutena, mutta myös hengenahdistuksena tai raajojen puutumisenä. (Koskinen 2016, 264–265.) Pahimmillaan ahdistuneisuus voi johtaa paniikkikohtauksiin tai jopa paniikkihäiriön kehittymi-

seen. Sosiaalisten tilanteiden välttely voi johtaa myös eristäytymiseen ikätovereistaan, jolloin oppilas altistuu myös masennuksen puhkeamiselle ja kouluikäymättömyydelle (Havia 2018, 185–187; Talala 2019, 53–54.) Sosiaalisten tilanteiden pelko on yhteydessä perinnöllisiin tekijöihin, laiminlyönteihin, traumaattisiin kokemuksiin ja opittuihin käytäytymismalleihin (Hietaharju & Nuutila 2010, 38).

Lapsen kanssa työskentelevät aikuiset, kuten opettajat ja erityisopettajat, ovat lähietäisyydellä tukemassa lasta ahdistuneisuushäiriön parissa. Kun kasvatusalan ammattilaisilla on tieto tilanteista, joissa ahdistuneisuus aktivoituu ja millä tavoin oppilas reagoi, myös opettajat voivat ennakoida tilanteita paremmin. Toisaalta on myös tärkeää, että oppilas itse osaa tunnistaa pelkoa tai ahdistusta aiheuttavat ärsykkeensä. (Havia 2018, 185–187.)

Headley ja Campbell (2011) tutkivat tutkimuksessaan alakoulun opettajien kykyä tunnistaa ja ohjata oppilaita, joilla on ahdistusoireita. Tutkimukseen osallistui yhteensä 299 opettajaa. Heille esitettiin hypoteettisia tilannekuvauksia oppilaista, joilla oli vaihtelevia ahdistusoireita. Tutkimustuloksista selvisi, että opettajat tunnistivat vaikeasti ahdistuneita oppilaita ja kykenivät ohjaamaan heitä. Opettajilla oli kuitenkin vaikeuksia tunnistaa kohdallaisia ahdistusoireita omaavia oppilaita. (Headley & Campbell 2011, 81–82.)

Lasten ja nuorten masennuksen taustalla ovat monimuotoiset tekijät, mutta perimällä ja ympäristötekijöillä on todettu olevan merkittävä vaikutus. Ydinoireisiin kuuluvat masentunut mieliala, uupumus ja mielihyvän kokemisen puuttuminen. (Hietaharju & Nuutila 2010, 41–42; Karlsson, Marttunen & Kumpulainen 2016, 295–296.) Laskenut mieliala näyttäytyy esimerkiksi itkuisuutena, ärtyneisyytenä tai pitkäkestoisena masentuneena mielialana. Muihin oireisiin lukeutuvat ruokahalun muutokset, unettomuus tai itsetuhoikäyttäytyminen. Lapsi voi kokea vähemmän mielenkiintoa esimerkiksi harrastuksia kohtaan, jolloin hän jättäytyy niistä pois. Koulutyön kannalta masennus voi näyttäytyä heikentyneenä opiskelusuoriutumisenä, huonompana sosiaalisena selviytymisenä ja keskittymisvaikeuksina. (Karlsson ym. 2016, 295–296.)

Tavallisesti lasten ja nuorten masennuksen laukaisee jokin kuormittava tekijä, kuten vanhempien ero, kiusaamiskokemukset tai riidat ystävien kanssa (Hietaharju & Nuutila 2010, 42; Talala 2019, 25). Lasten ja nuorten masennus näyttäytyy tavallisesti vetäytyneisyytenä, minkä vuoksi masennusoireet voivat sekoittua myös murrosiän tuomiin muu-

toksiin. Masennuksen voi erottaa normaaleista mielialamuutoksista siten, että masentuneen oireet jatkuvat olosuhteiden muuttuessa. Tällöin tunnetason muutokset näkyvät esimerkiksi ilottomuutena. Masentuneella lapsella on tavallisesti niin ahdistuneisuushäiriöiden piirteitä, sosiaalisten suhteiden haasteita, pelkoja kuin myös ongelmia itsesääteilyssä. (Talala 2019, 25–28.)

Ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvien oireilujen piirteet eroavat merkittävästi toisistaan, jolloin niiden tunnistamiseen tarvitaan erilaisia taitoja. Loadesin ja Mastroyannapouloun (2010) tutkimuksessa tutkittiin, tunnistavatko ala- ja yläkoulun opettajat käytöshäiriöiden ja tunneperäisten häiriöiden oireita oppilaissaan, ja millaista huolta ne herättävät opettajissa. Tutkimukseen osallistui 113 englantilaista peruskoulun opettajaa. Tuloksista selvisi, että he tunnistivat sekä käytöshäiriöiden että tunneperäisten häiriöiden oireet ja niiden vakavuuden. Tosin opettajien huoli oli suurempaa käytöshäiriöisten oppilaiden kohdalla. (Loades ja Mastroyannapoulou 2010, 151–153.)

### **2.3 Psykkisen oireilun taustatekijät**

Psykkisen oireilun syytausta ei ole yksiselitteinen. Lapsen psyykkiseen oireiluun on todettu vaikuttavan niin neurobiologiset tekijät kuin ympäristötekijät. (Ogundele 2018, 16.) Neurobiologisella taustalla tarkoitetaan lapsen hermoston biologisia ja fysiologisia tekijöitä, joiden kanssa samanaikaisesti sosiaalinen ympäristö on vaikutuksessa lapsen psyykkiseen kehitykseen (Mäntymaa, Puura, Aronen & Carlson 2016, 23). Nämä tekijät vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa, muuttaen samalla yksilön ominaisuuksia ja ympäristöä kehityksen aikana (Puura & Laukkanen 2016, 20–21). Käsitlemme tässä luvussa aluksi psyykkistä hyvinvointia, jonka jälkeen siirrymme sitä kuormittaviin tekijöihin, joilla on vaikutus psyykkisen oireilun voimistumiseen.

### ***Psyykinen hyvinvointi***

Psyykinen hyvinvointi (*mental well-being; positive mental health*) on kokonaisvaltaista mielen hyvinvointia, johon kuuluvat myös fyysinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Useimmiten psyykinen hyvinvointi jaetaan kahteen osa-alueeseen: onnellisuuteen ja elämään tyytyväisyyteen sekä psyykkiseen toimintakykyyn. (Putz ym. 2012, 4; Ryan & Deci 2001, 141.) Psyykinen hyvinvointi liitetään vahvasti yksilön mielenterveyden toimintaan sekä kykyyn luoda ja ylläpitää hyviä vuorovaikutussuhteita muiden kanssa (Stewart-Brown & Janmohamed 2008, 7). Psyykkisestä hyvinvoinnista huolehtiminen voidaan katsoa yhdeksi ennaltaehkäiseväksi tekijäksi oireilun kannalta. Kouluterveyskyselyyn vastanneista alakouluikäisistä oppilaista 85 prosenttia koki olevansa tyytyväinen elämäänsä, joka liitettiin mielen hyvinvoinnin aihepiiriin (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2023).

Yksilön psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavat useat eri tekijät, kuten ihmisen perustarpeisiin kuuluvat monipuolinen ravinto, riittävä unensaanti sekä turvallinen fyysinen ja psyykinen ympäristö. Näiden lisäksi psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttaa yksilöllinen psyyken perusta, jonka muodostumiseen vaikuttavat lapsen ydintarpeiden täyttyminen, varhainen kiintymyssuhde ja temperamenttipiirteet. (Talala 2019, 8.)

Lapsen psyykkisessä kehityksessä korostuu varhaislapsuuden ihmissuhteiden merkitys. Varhaislapsuudessa mielen kehitys ja mielenterveys ovat erittäin riippuvaisia siitä, millaisia ihmissuhteita lapsi rakentaa vanhempiensa tai huoltajiensa kanssa. (Puura & Tamminen 2016, 951.) Lapsen psyykkisen kehityksen merkittävänä tekijöinä voidaan pitää lapsuudessa muodostuneita kiintymyssuhteita, jotka jaotellaan turvalliseen, välttelevään ja ristiriitaiseen kiintymyssuhteeseen. Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi voi tuoda kaikenlaiset tunteensa esiin ilman pelkoa hylätyksi tulemisesta. Välttelevässä kiintymyssuhteessa lapsi tukahduttaa tunteensa, sillä aikuinen ei vastaa lapsen kielteisiin tunteisiin. Ristiriitaisessa kiintymyssuhteessa aikuisen tunnereaktiot ovat epäjohdonmukaisia, mikä voimistaa erityisesti lapsen kielteisiä tunnereaktioita. (Sinkkonen 2018, 41–42.)

Myös opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteessa on samankaltaisia elementtejä kuin lapsuuden varhaisessa kiintymyssuhteessa. Tämän johdosta kiintymyssuhteen laadulla on vaikutusta opettajan ja oppilaan välisen suhteen kehittymisessä. Tämä vaatii vastavuoroista suhdetta, jossa aikuinen ja lapsi yhdessä löytävät sopivimman tavan selviytyä eri

tilanteista. Turvallisuus, tuki ja asioiden jakaminen mahdollistavat syvän luottamuksen ja sitoutumisen, edistäen lapsen itsetuntemusta ja arvostusta. (Hughes 2011, 16–17.) Jokainen lapsi tarvitsee aikuisia, kuten opettajia, jotka sietävät kielteisten tunteiden ilmaistamista niistä rankaisematta (Sinkkonen 2018, 42). Lapsen kehitystä tukevaa vuorovaikutusta voidaan edistää vastavuoroisella kasvuympäristöllä, jossa lapsen kyvyt, temperamentti ja motivaatio sekä ympäristön odotukset ja piirteet sulautuvat toisiinsa (Nurmi ym. 2018, 72). Tämä muodostaa psyykkisen turvallisuuden, jonka Opetushallitus (2024B) määrittelee oppilaan näkökulmasta turvalliseksi ympäristöksi ilmaista kaikenlaisia tunteita. Psyykkisesti turvallisessa oppimisympäristössä oppilaalle mahdollistetaan apu luotettavilta ja turvallisilta aikuisilta. Tähän liitetään opettajan taito osata tunnistaa oppilaan tuen tarpeet ja toimia pedagogisesti niiden edellyttämällä tavoilla. Psyykkistä turvallisuutta edistää myös turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri koko oppilasryhmässä. (Opetushallitus 2024B.)

### ***Psyykkistä hyvinvointia haastavat tekijät***

Psyykkistä hyvinvointia haastavat erilaiset ympäristötekijät, kuten arjen olosuhteet tai vuorovaikutussuhteet. Lapsen ydintarpeisiin tulisi vastata riittävän sensitiivisesti. Jos näin ei tapahdu, lapselle voi muodostua haitallisia uskomuksia eli skeemoja niin itsestään, muista ihmisistä kuin ympäröivästä maailmastakin. (Talala 2019, 8.) Lisäksi se voi johtaa myös huonommuuden tunteisiin, jotka voivat vaarantaa lapsen älyllisen ja emotionaalisen kehityksen sekä vaikuttaa kielteisesti ihmissuhteisiin ja hyvinvointiin (Nurmi ym. 2018, 78).

Myös kouluinstituutio luo oppilaille erilaisia odotuksia, jotka osaltaan haastavat oppilaan psyykkistä hyvinvointia ja siten jopa voimistavat mahdollista psyykkistä oireilua (Miettola 2014, 114, 120). Tällainen ympäristötekijöistä johtuva stressi voi hidastaa lapsen psyykkistä kehitystä (Puura & Tamminen 2016, 955). Mikäli lapsen voimavarat ovat jennalta rajalliset ja hänen kasvuympäristössään on useampia epäsuotuisia tekijöitä, lisääntyy lapsen haavoittuneisuus entisestään. Lapset reagoivat näihin riskitekijöihin yksilöllisesti riippuen hänen iästään, kehitystasostaan ja henkilökohtaisista ominaisuuksistaan. (Nurmi ym. 2018, 74.) Kouluympäristössä oppilaan psyykkistä oireilua voivat voi-



mistaa esimerkiksi liialliset aistiärsykkeet ja ennakoimattomat tilanteet (Ogundele 2018, 11).

Lapsen psyykkistä hyvinvointia kuormittavat myös tämän kohtaamat traumat ja kriisit. Kriisitilan voi aiheuttaa jokin lasta uhkaava vaarallinen tapahtuma, kuten väkivallanteko tai vakava sairausdiagnoosi. Kriisille tyypillistä on sen yhtäkkinen ajankohta, jolloin yksilön sen hetkiset voimavarat ja selviytymiskeinot ovat riittämättömät. (Pojula 2016, 17–18.) Tällaisissa tilanteissa psyykkinen oireilu voi olla keinona suojata mielen hyvinvointia (Soini ym. 2008, 247–248).

### 3 PSYKKISESTI OIREILEVAN OPPILAAN TUKEMINEN

Koulumaailmassa opettajat kokevat yhdeksi huolenaiheekseen oireilevan oppilaan koulukäynnin edistämisen (Ojala 2017, 67–68). Psykkisen oireilun tukimuodoissa yhdistyvät pitkäkestoinen ohjaaminen toivottua käytöstä kohti ja tiivis yhteistyö eri tahojen kanssa. Tavoitteena tuelle on, että lapsi omaksuu parempia selviytymiskeinoja kohdattaessaan oireilun kannalta haastavia tilanteita. (Puustjärvi & Repokari 2017, 1367.) Oppilaan oireilun tukemisen on todettu lisäävän tämän hyvinvointia myönteisemmän oppimisilma-  
piirin kautta. Oppilaiden hyvinvoinnin katsotaan tästä syystä olevan yksi koulutuksen laadun mittareista. (Van Petegem, Aelterman & Van Keer 2008, 279.) Tässä luvussa esittelemme tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden pedagogiseen hyvinvointiin. Näihin lukeutuvat koulukontekstiin liitettävät tukimuodot, joita on mahdollista hyödyntää psyykkisesti oireilevien oppilaiden parissa.

#### 3.1 Pedagoginen hyvinvointi

Koulun onnistuminen pedagogissa perustehtävissään riippuu siitä, millaisen oppimisympäristön se muodostaa niin oppilaiden kuin opettajien hyvinvoinnin kannalta. Oppiminen ja hyvinvointi voidaan hahmottaa yksilön kasvu- ja kehitysprosessin ulottuvuuksina. Riittävä hyvinvointi on edellytyksenä tavoitteelliselle oppimiselle, mutta toisaalta oppiminen mahdollistaa myös hyvinvoinnin edesauttamisen. Tätä oppimisen ja hyvinvoinnin välistä suhdetta kuvataan pedagogisena hyvinvointina (*pedagogical well-being*). Käsitteellä viitataan pedagogisessa prosessissa rakentuvaan hyvin- tai pahoinvointiin, joka säätelee vahvasti pedagogisen prosessin onnistumista. Tällöin pedagogisen hyvinvoinnin katsotaan olevan ehto oppimisprosessin onnistumiselle. (Soini ym. 2008, 244–246.)

Oppilaan pedagogista hyvinvointia voidaan tukea koulun sosiaalisella ja fyysisellä ympäristöllä. Puolakan (2013) tutkimuksessa havaittiin, että viihtyisä kouluympäristö, vahva yhteisöllisyys ja hyvä yhteishenki edistävät oppilaiden mielenterveyttä. Oppilaat arvioivat tilavat ja hyväkuntoiset luokkatilat sekä välitunneilla tekemiseen mahdollistaneiden välineiden tärkeiksi fyysisen toimintaympäristön tekijöiksi. Sosiaalisen ympäristön osalta oppilaiden psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavat kouluyhteisön kokonaisuus, oppilaat, opettajat sekä muu koulun henkilökunta (Puolakka 2013, 46, 52). Lisäksi oppilaiden kouluviihtyvyyttä ovat lisänneet myönteinen kokemus aikuisista (Ruutu 2019, 106–107) sekä oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet (Puolakka 2013, 52).

Kasvu- ja oppimisympäristö sekä siinä toimivat lapset ja aikuiset muodostavat yhdessä pedagogisen turvallisuuden. Pedagoginen turvallisuus voidaan nähdä yhtenä pedagogista hyvinvointia edistävänä tekijänä, johon lukeutuvat opetukseen ja oppimistilanteisiin liittyvät ratkaisut, kuten oikeantasoinen ohjaus, tuki ja oppilaan kannustaminen. (Opetushallitus 2024A.) Myös turvallisen oppimisympäristön katsotaan kuuluvan jokaisen oppilaan oikeudeksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 79).

### ***Opettajan rooli psyykkisen oireilun tukemisessa***

Ojalan (2017) tutkimuksessa muistutetaan, että opettajan työ koostuu opetus- ja kasvatustehtävistä. Opettajan ei siis tule diagnosoida, hoitaa saati kuntouttaa oppilaitaan. (Ojala 2017, 68.) Koska psyykkisen oireilun on todettu vaikuttavan oppilaan oppimiseen (Conroy & Sutherland 2012, 8), opettajien on tärkeää osata tunnistaa ja tukea tekijöitä, jotka auttavat oppilasta niin kestävästi elämässä kohdattuja vaikeita tapahtumia ja vaiheita (Poijula 2016, 104). Toisin sanoen, jotta oppilasta voidaan tukea tarkoituksenmukaisesti, on opettajan ymmärrettävä tämän psyykkisen oireilun taustatekijöitä (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365). Näistä kerroimme luvussa 2.

Häiriö- ja diagnoosikeskeinen ajattelumallin on todettu estävän oppilaan tukemista ja ylläpitävän käytösoireita (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365, 1367). On tavallista, että opettaja keskittyy herkästi oppilaan ongelmiin, eikä niinkään vahvuuksiin. Myönteisemmän oppimisympäristön muodostamiseksi opettajan tulisi pyrkiä luomaan oppilaiden kanssa

positiivisia vuorovaikutussuhteita. Kannustava ilmapiiri lisää oppilaiden oppimismotiivaatiota, mikä taas voi vähentää ongelmakäyttäytymistä. Toisaalta esimerkiksi oppituntia häiritsevistä käyttäytymisistä tulisi olla seurauksia, jotta käytös ei todennäköisemmin toistu. On kuitenkin tärkeää muistaa, että opettajan tulee vahvistaa oppilaissaan toivottua käytöstä myönteisen palautteen kautta. (Conroy & Sutherland 2012, 8–9.)

Koska opettajien hyvinvoinnilla on vaikutus koulun kokonaisvaltaiseen pedagogiseen hyvinvointiin, on tärkeää kiinnittää huomio myös opettajien jaksamiseen työssään. Opettajat ovat pohtineet oman jaksamisensa ja voimavarojensa riittävyyttä psyykkisesti oireilevien oppilaiden tarpeita huomioidessaan (Ojala 2017, 72). Psyykkisesti oireilevien oppilaiden parissa työskentelyn on todettu olevan opettajille kuormittavaa, jolla on myös vaikutus esimerkiksi opettajan luokanhallintaitoihin. Opettajat, jotka ovat neuvottomia psyykkisesti oireilevien oppilaiden parissa, kokevat todennäköisemmin uupumusta. (Gilmour ym. 2021, 1–3, 8; Sutherland ym. 2008, 223–224.) Yhteneviä tuloksia ovat saaneet myös Soini ym. (2018) tutkimuksessaan, jossa paneuduttiin opettajien jaksamiseen ja kuormittumiseen pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimuksessa ilmeni, että suurin osa opettajan työn kuormittavuuden ja jaksamisen kuvauksista liittyivät opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Erityisesti opettajat kokevat pedagogisesti vaativat tilanteet haastaviksi, kuten kohdatessaan pahoinvoivia ja oireilevia oppilaita. Tutkimuksessa ratkaisuja haettiin ennakoinnista ja mahdollisten tukitarpeiden analysoinnista. Opettajat pyrkivät hahmottamaan koulun arkea kokonaisvaltaisesti oppilaiden näkökulmasta, jolloin ongelmanratkaisussa hyödynnettiin oppitunteja, välitunteja, koulun ulkopuolisia resursseja ja oppimisympäristöjä. (Soini ym. 2008, 250–251.) Yllättävien tai stressaavien tilanteiden kohdalla oppilaan ahdistusta opettaja voi pyrkiä helpottamaan esimerkiksi tilanteiden ennakoitavuutta vahvistamalla (Lock & Cooper Swanson 2005, 182).

Voidaan todeta, että opettajat ovat merkittävässä roolissa tukiessaan oppilaiden psyykkistä oireilua. Tätä ajatusta tukee myös Zeen ja Roordan (2018) tutkimus, jossa osoitettiin oppilaan sisäänpäin suuntautuneen oireilun vaikuttavan oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Oppilaan ahdistuneisuuden todettiin olevan yhteydessä heidän välisiinsä konfliktitilanteisiin, mutta myös riippuvaisuuteen opettajasta (Zee & Roorda 2018, 162–163). Useilla opettajilla on kuitenkin vain rajallisesti osaamista työskennellä psyykkisesti oireilevien oppilaiden parissa (Westling 2010, 48–49, 59).

### *Pedagoginen turvallisuus*

Turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö, siinä toimivat lapset ja aikuiset sekä heidän välinen toiminta muodostavat pedagogisen turvallisuuden. Siihen lukeutuvat opetukseen ja oppimistilanteisiin liittyvät ratkaisut, kuten oikeantasoinen ohjaus, tuki ja oppilaan kannustaminen. (Opetushallitus 2024A.) Liitämme tutkimuksessamme pedagogiseen turvallisuuteen myös psyykkisen turvallisuuden, jonka Opetushallitus (2024B) määrittelee oppilaan näkökulmasta turvalliseksi ympäristöksi ilmaista kaikenlaisia tunteitaan. Psykkisesti turvallisessa oppimisympäristössä oppilaalle mahdollistetaan apu luotettavilta ja turvallisilta aikuisilta. Tähän liitetään opettajan taito osata tunnistaa oppilaan tuen tarpeet ja toimia pedagogisesti niiden edellyttämällä tavoilla. Psykkistä turvallisuutta edistää myös turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri koko oppilasryhmässä. (Opetushallitus 2024B.) Pedagogisen turvallisuuden näkökulman huomioiminen on olennaista, sillä opettajat ovat nähneet psyykkisesti oireilevalla oppilaalla olevan vaikutus saman ryhmän oppilaiden oppimiseen ja oppimisympäristön turvallisuuteen (Ojala 2017, 68).

Koulun toimintakulttuurin tulisi ennaltaehkäistä psyykkisen oireilun syntymistä ja hyvinvoinnin tukemista. Mielenterveyttä ja hyvinvointia tukevat hankkeet ja ohjelmat eivät riitä, jos koulun arki ei tue oppilaiden psyykkistä hyvinvointia. (ks. Ahtola 2017.) Tämän lisäksi opettajalla on todettu olevan merkittävä rooli myönteisen oppimisympäristön luomisessa (Fan 2012, 483). Toisaalta myös luokan ilmapiirillä ja sen sisäisillä vuorovaikutussuhteilla on vaikutusta oppilaan koulusuoriutumiseen (Hamre & Pianta 2001, 634).

## **3.2 Tukikeinot perusopetuksessa**

### *Varhainen puuttuminen*

Pedagogisen ennakkoinnin lähtökohtana ovat tuen tarpeiden ja oppimisen esteiden tarkastelu. Mikäli huolta aiheuttaviin aiheisiin puututaan mahdollisimman pian, lieveilmiöiden kasaantuminen vähenee. Ennaltaehkäisevillä toimilla voidaan vähentää tuen tarvetta myöhemmin, jolla pyritään myös pysäyttämään haasteiden kasautuminen. Oppimisen

haasteiden on todettu näkyvän oppilaiden käytöksessä, motivoitumisessa ja ahdistuneisuudessa. (Vitka 2021, 55.) Oppilaalle on tarjottava koulunkäynnin ja oppimisen tukea tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 2010/642 § 30).

Varhaisen puuttumisen näkökulmasta on tärkeää, että opettaja tunnistaa oppilaan oireilun syyt. Esimerkiksi oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti, opettajan tulisi hyödyntää turvallisia ja satuttamattomia keinoja välttääkseen liiallista vallankäyttöä. Joitakin lapsia fyysinen rajoittaminen voi provosoida entisestään, jolloin turvallinen ennalta sovittu rauhoittumispaikka on toimiva ratkaisu. Vasta lapsen rauhoituttua suuttumisen syy ja tapahtumien kulku tulisi selvittää. (Puustjärvi & Repokari 2017, 1366.)

Koulussa korostuu yleisopetuksen ja erityisopetuksen välinen yhteistyö, jotta oireilun ennaltaehkäisemistä voidaan tukea tarkoituksenmukaisesti (Kauffman 1999, 449). Kouluarjessa opettaja voi havaita oppilaan psyykkisen oireilun tämän väsymyksestä, aamupois-saoloista tai tehtävien tekemättömyydestä. Jos oireilu on pitkäjaksoista tai oireita on useampia, terveydenhoitaja tai koulupsykologi voi lähteä tutkimaan ja arvioimaan tilannetta yhteistyössä oppilaan huoltajien kanssa. Tärkeää olisi, että oppilasta tuettaisiin pikimmiten sopivimmalla tavalla, jotta oireilu ei pahenisi. Tällaista koulutyöhön liittyvää tukea voi olla esimerkiksi työmäärän keventäminen tai opetusaikataulujen muokkaaminen oppilaan kannalta suotuisammaksi. (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365; Talala 2019, 33.) Tuen tarpeiden selvittäminen on osa erityisopettajan työtä (Vitka 2021, 55), mutta apuna on mahdollista hyödyntää myös moniammatillista yhteistyötä.

### ***Moniammatillinen yhteistyö***

Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on tukea oppilaan hyvinvointia eri asiantuntijoiden välisen yhteistyön kautta. Käytännössä moniammatillista yhteistyötä toteutetaan kouluympäristössä opiskeluhoitoryhmässä, johon kuuluvat alakouluissa esimerkiksi opettajat, rehtori, koulukuraattorit, terveydenhoitaja ja koulupsykologi. Opiskeluhoitotyön tavoitteisiin lukeutuvat esimerkiksi yhteistyö kotien ja ulkopuolisten palveluiden kanssa, korjaava ja ennaltaehkäisevä opiskeluhoitotyö sekä tukitarpeiden seulonta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 66–67.) Opettajat kokevat yhä useammin työnku-

vansa laajenevan opetustehtävien ulkopuolelle, sillä työhön kuuluu myös oppilaan ja kodin kokonaisvaltaisempaa kohtaamista. Tällainen liikkuminen erilaisten roolien välillä koetaan kuormittavana. (Soini ym. 2008, 244, 247.) Moniammatillinen yhteistyö edesauttaa rajaamaan opettajan työnkuva, joka myös helpottaa oppilaan tukemista asianmukaisesti eri ammattilaisten kautta.

Opiskeluhoitoryhmän tavoitteena on rakentaa kokonaiskuva, niin yksittäisen oppilaan kuin kokonaisen oppilasjoukon koulunkäynnistä. Opiskeluhoitoryhmässä pyritään tunnistamaan suurimman huolen kohteena olevat oppilaat ja pohtimaan heille sopivia tuen muotoja. Opiskeluhoitoryhmien kokouksissa keskusteluiden pohjana ovat oppilaiden toimintaa koskevat kuvaukset ja muut dokumentit, kuten kouluarvosanat. Tavallisesti syynä oppilaasta keskustelulle on se, että oppilaan koulusuoriutuminen ei vastaa opettajan, huoltajien tai lapsen omia odotuksia. (Mietola 2014, 111, 115.) Psykkisen oireilun kohdalla huolta herättävät heikentyneet oppimistulokset (Landrum ym. 2003, 149).

Koulun arjessa oppilaiden yksilölliset lähtökohdat, voimavarat ja tarpeet huomioidaan opiskeluhoollon muodostamalla tuella (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 80). Opiskeluhoollon tavoitteena on edistää ja ylläpitää oppilaan psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia. Lisäksi tavoitteena on lisätä näiden edellytyksiä oppilaitoksissa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287 § 3, § 9.)

Opiskeluhoollon konsultoimiin yhteistyötahoihin kuuluu tarvittaessa myös sairaalaopetus. Oppilaan psykiatriset syyt ovat yleisimpiä sairaalaopetukseen siirtymisen syitä (Äärelä & Huusko 2021, 19), jonka vuoksi sairaalaopetuksessa tuki painottuu tavallisesti psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten pariin (Äärelä ym. 2018, 717). Näihin syihin lukeutuu erityisen voimakas tai väkivaltaisuutena näyttäytyvä psyykinen oireilu (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365). Sairaalaopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan koulunkäynnin lisäksi tämän voimavaroja pärjätä arjessaan (Kaukonen & Repokari 2016, 441). Tällaisia tunne- ja käytösongelmien oireilua tukevia menetelmiä ovat esimerkiksi interventiokeinot (Kauffman 1999, 450).

### *Interventiokeinot*

Interventioilla tarkoitetaan tutkimusperustaisia keinoja, joilla voidaan tukea esimerkiksi psyykkisesti oireilevia oppilaita. Koulujen interventiokeinot yleensä suuntautuvat niihin oppilaisiin, jotka kohtaavat äärimmäisiä haasteita käyttäytymisessään. (Greene 2018, 23–24.) Koulumaailmassa huomio tulisi kiinnittää oppilaiden hyvinvoinnin eri osa-alueiden tunnistamiseen ja kehittämiseen (Kern 2014, 25). Interventiokeinojen kehittämiseen on vaikuttanut merkittävästi kasvava huoli lasten psyykkisestä hyvinvoinnista koulumaailmassa (Graham ym. 2011, 480). Interventioilla pyritään vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen sekä niitä edistäviin tekijöihin. Interventioihin myös kuuluu, että tukikeinojen tehokkuutta tarkastellaan säännöllisesti. Tällä tavalla nähdään, tuleeko annettuun tukeen tehdä muutoksia. (Hautamäki 2015, 124.) Yksi tunnetuimmista interventiokeinoista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on kolmiportaisen tuen malli. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.) Seuraavaksi esittelemme muutamia interventiokeinoja, joita on mahdollista hyödyntää koulumaailmassa.

Perinteisesti psyykkisesti oireilevia oppilaita tukevat koulun interventiokeinot ovat keskittyneet ryhmänhallintaan, sosiaalisiin taitoihin ja itsesäätelytaitojen harjoitteluun. Näiden lisäksi osallistumisen ja suoritusten tueksi sopivia interventiomalleja ovat RTI-malli (*Response to Intervention*) ja positiivisen käyttäytymisen tukimalli (*PBS, Positive Behaviour Support*). (Ogundele 2018, 19.) Molemmat ovat tutkimusnäyttöön perustuvia lähestymistapoja oppilaiden tukemiseksi. Positiivisen käyttäytymisen tukimallissa painotetaan oppilaan oppimisen, terveyden, sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisen toiminnan tukemista (Carr ym. 2002, 4).

Tunteiden säätelyä ja sosioemotionaalisia taitoja voidaan harjoitella kognitiivisissa käyttäytymisterapioissa, joissa hyödynnetään interventiokeinoja. Käyttösoireilun on todettu lievenevän, kun tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn taitoja vahvistetaan. Ryhmämuotoisissa terapioissa lapsi opettelee erottamaan toisistaan tunteet, ajatukset ja teot. Häntä myös tuetaan löytämään rakentavia ratkaisukeinoja stressitilanteissa toimimiseen. Viime vuosina kouluissa on yleistynyt ryhmämuotoinen tunteiden hallinnan ja sosiaalisten taitojen harjoittelu (esim. ART). Myös nykypäivänä toivotun käytöksen huomaamiseen ja palkitsemiseen perustuvaa toimintatapaa hyödynnetään aktiivisemmin. (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365–1367.)



Tunnetaitojen lisäksi interventiokeinoihin kytkeytyy mielenterveystaitojen harjoittaminen, joka edesauttaa mielen hyvinvointia ja ennaltaehkäisee psyykkistä oireilua (Kosonen 2017, 108; Talala 2019, 70). Oppilaille voidaan opettaa keinoja, joiden avulla he voivat selviytyä arkipäivien haasteista ja kuormittavista tapahtumista. Tällaisia taitoja kutsutaan resilienssitaidoiksi. Resilienssitaitojen tukemisen kautta lapsi harjoittelee esimerkiksi näkökulmien ottamista, vaihtoehtoisten ratkaisujen harkintaa ja päätöksiä tehdessään seurausten pohdintaa. Ajatuksena on, että lapsi omaksuu myönteisemmän ajattelutavan kohdatessaan vaikeuksia. (Poiijula 2016, 35.) Erityistä tukea tarvitseville oppilaille olennaisia opetettavia mielenterveystaitoja ovat voimavarojen, itsetunnon ja sosiaalisten taitojen ohjaus (Kosonen 2017, 108; Talala 2019, 70).

Resilienssitaitoja vahvistaakseen opettajan tulisi tukea oppilasta suuntamaan huomionsa vahvuuksiinsa. KTVA:lla, eli käyttäytymisen ja tunteiden arviointivälineellä, on mahdollista luoda perusta erilaisten tukitoimien suunnittelulle ja toteuttamiselle myönteisemmästä näkökulmasta ongelmalähtöisyyden sijaan. Vahvuuksiin suunnattu arviointi luo pohjan lapsen sosioemotionaalisen kasvun tukemiselle, jossa tarkastellaan esimerkiksi oppilaan ihmissuhteita, näkemystä hänestä itsestään, koulussa toimimisestaan sekä hänen tunne-elämäänsä. (Sointu 2018, 19–21.) KTVA:n hyödyntäminen tukee myös ajatusta häiriökeskeisyyden välttämisestä, samalla suunnaten katseen opettajan pedagogiseen toimintaan.

### **3.3 Luokanopettajan pedagogiset ratkaisut tukikeinoina**

Edellä mainittujen keinojen lisäksi luokanopettaja voi tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta luokkaympäristössä. Näitä keinoja kutsutaan pedagogisiksi ratkaisuiksi. Tehokkaat opetuskäytännöt voivat ennaltaehkäistä tai jopa estää häiriökäyttäytymistä (Conroy & Sutherland 2012, 8), sillä toimimattomat opetuskäytännöt vaikuttavat kielteisesti psyykkisesti oireilevien oppilaiden oppimistuloksiin (Sutherland ym. 2008, 223). Oppilaiden psyykkisen oireilun lähtökohdat ovat erilaiset. Nämä lähtökohdat opettajan tulee huomioida opetusta eriyttäessään. Opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen mukauttamista erilaisin opetusstrategioin ja keinoin vastaamaan oppilaan osaamistasoa (Roiha &

Polso 2020, 96). Esimerkiksi käytöshäiriöinen oppilas voi kokea osaamisen puutteidensa vuoksi opetuksen epämiellyttäväksi, jolloin hän voi vältellä opetusta ongelmakäyttäytymisen kautta (Conroy & Sutherland 2012, 9.) Tällöin opetusta tulee eriyttää alaspäin, jotta oppilaalle mahdollistuisi työskentely tasolla, jolla hän voi suoriutua. Käytöshäiriöisen lapsen on todettu hyötyvän myös toivotun käyttäytymisen huomaamisesta ja selvistä säännöistä (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365).

Avainasemassa oireilun lieventämisessä ovat erityisesti siirtymätilanteiden huolellinen suunnittelu (Serenius-Sirve & Berggren 2018, 71–72) sekä selkeästi ja ennakoitavasti rakennettu koulupäivä (Ruutu 2019, 206). Ennakoitavuuden ja turvallisuuden kokemista lisäävät arjen rytmit ja säännölliset rutiinit (Kosonen 2017, 109). Toisaalta psyykkisesti oireilevan oppilaan vointi ja jaksaminen voivat vaihdella yhtäkkiä, minkä vuoksi on tärkeää opettajana olla valmiina joustamaan tarpeen mukaan. Yksilöllisen huomioimisen avulla voidaan rakentaa joustavaa koulunkäyntiä, mikä vaatii opettajalta kokonaisvaltaista oppilaantuntemusta. (Äärelä 2012, 203.)

Tässä luvussa esittelemämme tukikeinot edesauttavat muodostamaan kokonaiskuvan kouluympäristössä käytettävistä tuen muodoista, joita on mahdollista hyödyntää psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Tutkimuksissa on todettu, että luokanopettajaopiskelijat kokevat työelämään siirtymisen kuormittavaksi, koska opintojen aikana muotoutuu erilaisia huolenaiheita opettajan työhön liittyen. Edellä mainitut tekijät voivat heikentää opettajaopiskelijoiden motivaatiota ja sitoutuneisuutta saattaa opintonsa loppuun (He & Cooper 2011, 103; Lindgren 2013, 251). Vastavalmistuneet opettajat ovat tuoneet esiin tuntevansa avuttomuutta ja tiedostavansa omassa osaamisessaan puutteita (Lindqvist 2019, 3). Yhteneviä ajatuksia on ilmennyt myös VETURI-hankkeen kartoituksessa. Kyselytutkimuksen mukaan erityisopettajat kokivat tarvitsevansa eniten koulutusta lasten ja nuorten psyykkisiin sairauksiin ja ongelmiin liittyen. Opettajat pohtivat erityisesti, miten opetuksessa voidaan tukea oppilasta asianmukaisesti ja huomioida tämän tunne-elämän haasteita. (Kokko ym. 2013, 13, 50.)

Australialaisessa tutkimuksessa korostui opettajien kokevan olevansa heikosti valmistautuneita oppilaiden psyykkisen oireilun. He painottivat tarvitsevansa lisätietoa, miten tukea lasten sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia. (Graham ym. 2011, 481–482.) Myös yhdysvaltalais tutkimuksessa oli yhteneviä tuloksia. Opettajankoulutuksessa ei käsitellä

juuri ollenkaan oppilaiden psyykkistä oireilua, jolloin koulutus ei anna opiskelijoille valmiuksia tunnistaa oireita. On epätodennäköistä, että valmistuneet opettajat osaavat tukea oppilaiden psyykkisen oireilun tuomia haasteita, mikäli he eivät saa siihen koulutuksestaan riittävää tieto- ja taitopohjaa. (State ym. 2011, 21.)

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja sen ilmenemisestä kouluympäristössä. Lisäksi tutkimuksessa paneudutaan opetustyössä käytettäviin pedagogista hyvinvointia tukeviin keinoihin. Nämä rajautuivat tutkimuksemme lähtökohdiksi, sillä koemme tulevina luokanopettajina oppilaiden psyykkisen oireilun olevan aiheeltaan ajankohtainen.

Näiden pohjalta tutkimuskysymyksemme muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaan psyykkisestä oireilusta?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaan psyykkisen oireilun tuesta ja haasteista luokassa opettajan toimintana?
3. Miten luokanopettajaopiskelijat arvioivat opettajankoulutuksen antamia valmiuksia tukea oppilaiden psyykkistä oireilua?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimustehtävänämmen on kuvata luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten ja kokemusten sisällöllistä ja laadullista kirjoa. Pyrimme tutkimuksessamme kuvaamaan opiskelijoiden sosiaalisesti jakamat ja merkitykselliseksi kokemat ajattelutavat liittyen oppilaiden psyykkiseen oireiluun. Tutkimuksemme syntyi ajatuksestamme saada ajankohtaista tietoa, miten luokanopettajaopiskelijat kohtaavat psyykkisesti oireilevan oppilaan ja millä tavoin he tukevat näitä oppilaita. Lisäksi halusimme tarkastella, millaisia ajatuksia luokanopettajakoulutuksen sisällöt herättävät koskien tutkittavaa ilmiötämme.

Toteutimme tutkimuksemme kahden tutkijan yhteistyönä. Tätä nimitetään myös tutkijatriangulaatioksi, jolla tarkoitetaan tutkijoiden yhteisymmärryksessä toteuttamaa tutkimusta. Parhaimmillaan tällainen yhteistyö voi tuottaa moniulotteisempia näkökulmia ilmiöstä, sekä kehittää ja monipuolistaa tutkimusta. (Eskola & Suoranta 1998, 70.) Koimme tämän yhteistyön palvelevan tutkimuksemme toteutusta, sillä aiheessamme yhdistyvät sivuaineinamme opiskelemat erityispedagogiikan ja kasvatopsykologian näkökulmat. Opintojemme painotusten myötä olemme keränneet tietopohjaa, joka mahdollistaa aiheen tarkastelun syvällisemmästä näkökulmasta. Tutkijoiden välinen yhteistyö lisää myös dialogisuutta läpi tutkimusprosessin.

### 5.1 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkielmamme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on kuvata valitsemaamme ilmiötä. Aineiston sisällössä korostuvatkin tutkimukseen osallistuvien ajatukset. (Eskola & Suoranta 1998, 46.) Koska tavoitteenamme on kuvata, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja sen ilmeneemisestä kouluympäristössä, tutkimusotteeksemme valikoitui fenomenografia. Sen

tavoitteena on kuvata ilmiöitä ihmisten kokemusten, tulkintojen ja ymmärryksen kautta konkreettisesti. Tämän laadullisen tutkimussuuntauksen tavoitteena on myös analysoida ja ymmärtää ilmiöön liittyviä käsityksiä sekä niiden välisiä suhteita ja eroavaisuuksia. Fenomenografia on melko tuore tutkimustraditio, joka on pääasiassa kehittynyt kasvatustieteen alalla. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164, 166; Metsämuuronen 2011, 69; Niikko 2003, 31; Paloniemi & Huusko 2016, 119; Richardson 1999, 68; Svensson 1994, 9–10, 14.) Larssonin (1986, 25) mukaan fenomenografia on tehokas tutkimusmenetelmä opiskelijoiden kokemusten tutkimisessa opettajankoulutuksessa. Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia oppilaiden psyykkisestä oireilusta, jotka ovat nykypäivän työelämässä ajankohtaisia.

Fenomenografian tavoite on kuvata kokemusten vaihtelua, mutta se ei pyri selittämään syitä tähän vaihteluun (Barnard, McCosker & Gerber 1999, 223–224). Fenomenografiassa keskitytään vertailemaan erilaisia käsityksiä kokemusten näkökulmasta, jolloin ikä tai muut taustatekijät eivät ole olennaisia (Ahonen 1994, 114). Fenomenografiassa ymmärretään, että sama todellisuus koetaan eri tavoin, ja tätä todellisuutta ei voida täysin kuvata objektiivisesti (Niikko 2003, 14). Ilmiöitä kuvataan tutkittavien kokemusten ja käsitysten perusteella toisen asteen näkökulmasta, mikä mahdollistaa uusien tulkintojen ja käsitysten luomisen (Larsson 1986, 12–13). Yksittäinenkin poikkeava näkemys tai kokemus on arvokas analyysin näkökulmasta (Marton & Booth 1997, 121).

Fenomenografiselle tutkimukselle ominainen piirre on tutkimustulosten kuvauskategorisointi, joka perustuu oletukseen, että tuloksissa on sekä yhteneviä että toisistaan eriäviä piirteitä. Kuvauskategorioiden avulla tutkimusaineistosta muodostetaan abstraktimpi ja tiiviimpi tulosten muoto. Yksittäinen kategoria tulee olemaan kuvaus ilmiön käsitysten yhteisestä merkityssisällöstä. (Svensson 1994, 16–17.) Kuvauskategorioiden tarkoituksena on kuvata erilaisia tapoja käsittää tutkimuskohteena olevaa ilmiötä, eli tarkastelukohteena eivät ole yksityiskohtaiset ryhmien väliset erot (Huusko & Paloniemi 2006, 166, 169). Päämääränä on kuvailla vaihteluita ihmisten kokemuksissa (Richardson 1999, 64), ja niiden kautta muodostettu kokonaisuus edesauttaa ymmärtämään haastateltavien ymmärrystä tutkimusilmiöstä (Marton 1986, 34).

## 5.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Päädyimme toteuttamaan tutkimuksemme aineiston keräämisen puolistrukturoituina teemahaastatteluiluina, jolloin haastattelutilanteessa keskustelu on kohdennettu tiettyjen teemojen ympärille. Perusajatuksena on, että haastattelussa korostuvat haastateltavien elämysmaailma ja heidän henkilökohtaiset näkemyksensä aiheista. (Hirsjärvi & Hurme 2022, 47.) Myös fenomenografisessa tutkimusotteessa suositaan usein juuri puolistrukturoituja haastatteluita, jolloin vastausten vaihtelevuus mahdollistuu (Han & Ellis 2019, 4). Puolistrukturoitu teemahaastattelu on tutkimuksessamme perusteltu valinta, sillä tarkastelemme juuri luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä oppilaiden psyykkisestä oireilusta. Se antaa opiskelijoille mahdollisuuden kertoa uusia näkökulmia tutkimuksen keskeisistä aiheista, samalla säilyttäen haastateltavien omat käsitykset (Bellotto 2018, 2623). Oppilaiden psyykkistä oireilua luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta on tutkittu vain vähän, jolloin haastattelu on sopiva tutkimusmenetelmä ilmiölle (Hirsjärvi & Hurme 2022, 34).

Teemahaastattelussa on tyypillistä muotoilla käsiteltävät teema-alueet eli aihepiirit tutkielman teoriaosuuden ja tutkimusintressin pohjalta (Eskola & Suoranta 1998, 63). Tämän tutkimuksen kohdalla teema-alueuuttelo on seuraavanlainen:

1. Käsitykset ja kokemukset oppilaiden psyykkisestä oireilusta koululuokassa
2. Ulospäin ja sisäänpäin suuntautunut oireilu
3. Psyykkisen oireilun vaikutukset (oppilaan, ryhmän ja opettajan näkökulmasta)
4. Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen
5. Oireilua haastavat tekijät
6. Luokanopettajaopiskelijan valmiudet tukea oppilasta
7. Opettajankoulutuksen antamat valmiudet ja koulutuksen kehittäminen

Vaikka teemahaastattelussa aihepiirit on määritelty etukäteen, haastattelijalla ei ole strukturoidulle haastattelulle tyypillistä tarkkaa kysymyslistaa. Muodoltaan teemahaastattelu on avoin, jolloin haastateltavan on mahdollista puhua aiheista vapaamuotoisesti. Teemat takaavat, että jokainen haastateltava puhuu samoista aiheista, mikä edesauttaa

haastatteluaineiston jäsentymistä aineiston analyysivaiheessa. Haastattelijalla voi olla kuitenkin käytössään tukilista apukysymyksineen käsiteltävistä asioista. (Eskola & Suoranta 1998, 64.) Turvauduimme haastatteluiden aikana apukysymyksiin, jos haastateltava ei tuonut spontaanisti esiin tutkimusongelmiamme näkökulmasta olennaisia piirteitä. Apukysymysten hyödyntäminen vaihteli, mutta jokaisessa haastattelussa ne tulivat tarpeeseen. Muotoilemamme haastattelurunko on esitetty liitteessä 1. Esittämiemme jatkokysymysten kautta varmistimme mahdollisimman syvällisen ymmärtämisen koskien luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmia (Han & Ellis 2019, 4).

Haastattelurungon muodostaminen on tärkeää haastateltavan motivoitumisen kannalta. Kun tutkimushaastattelussa on niin sanottu juoni, haastateltava kokee olonsa todennäköisesti vähemmän epävarmaksi itse haastattelutilanteessa. Haastattelurungon avulla varmistetaan, ettei haastateltavalta kysytä samaa asiaa tai teemaa koskevia kysymyksiä. Aiempiin asiasisältöihin on kuitenkin mahdollista palata haastattelun aikana, mikäli haastateltava muistaa aiemmin esiin tulleet seikat. (Vilkkä 2015, 134.)

Haastattelukysymysten muotoilun tulisi mahdollistaa osallistujille omien kokemustensa pohdinnan (Yates, Patridge & Bruce 2012, 102). Tästä syystä olemme muotoilleet esimerkiksi ensimmäisen avoimen kysymyksemme haastattelurungossa (liite 1) ”Millaisia käsityksiä ja kokemuksia sinulla on oppilaan psyykkisestä oireilusta koululuokassa?”, koska silloin vastaukset suuntautuvat haastateltavien henkilökohtaisiin näkemyksiin. Kysymys ”Mitä on oppilaan psyykinen oireilu?” olisi todennäköisesti antanut huomattavasti yleistetympiä vastauksia aihepiiristä. (Han & Ellis 2019, 4.)

Tiedonhankintamenetelmässämme on myös sisäpiirihaastattelun piirteitä, sillä kuulumme haastateltaviemme kanssa samaan opiskelijaryhmään. Sisäpiirihaastattelun etuna on, että pystyimme luomaan turvallisen ja avoimen haastattelutilanteen. Lisäksi yhteiset kokemukset ja osallisuus samanlaisissa tilanteissa voivat edesauttaa jaetun ymmärtämisen kehittymistä. (Juvonen 2017, 344–345.)



### 5.3 Tutkimushenkilöt

Tutkimusaineistomme koostui tammikuussa 2024 toteuttamistamme luokanopettajaopiskelijoiden (N=8) haastatteluista. Käytämme tutkielmassamme heidän kohdallaan tunnistekoodoja H1-H8, jotta heidän anonymiteettinsä säilyisi. Tunnistekoodien numerointi viittaa haastattelujen toteutusjärjestykseen.

Kohdensimme haastattelupyynnöt suoraan harkinnanvaraisesti luokanopettajaopiskelijoille, sillä tutkimuksemme kannalta on tärkeää valita haastateltavat heidän asiantuntemuksensa tai kokemuksensa perusteella. Tällöin yhdeksi tärkeäksi kriteeriksi muodostuu haastateltavan omakohtainen kokemus tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 1998, 15; Puusa 2020, 101; Vilka 2015, 135–136.) Tutkimuksemme otoksen muodostumisessa olennaista oli, että haastateltavat ovat luokanopettajaopiskelijoita ja heillä on kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden parissa työskentelystä. Koska tavoitteenamme oli tutkia opiskelijoiden kokemusten ja näkemysten vaihtelua, pyrimme saamaan haastateltaviksemme henkilöitä, joilla olisi mahdollisimman erilaisia kokemuksia tutkimusilmiöömme liittyen. Haastateltavia valitessamme pidimme tärkeinä kriteereinä erityisesti seuraavia: 1) haastateltava opiskelee luokanopettajaksi, 2) haastateltava on vähintään kolmannen vuosikurssin opiskelija ja 3) haastateltava omaa työkokemusta psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamisesta.

Harkinnanvaraisen otannan hyödyntäminen on yleistä laadullisissa tutkimuksissa, kuten fenomenografiassa. Tässä lähestymistavassa korostuu syvällisen ymmärryksen hankkiminen, jonka mahdollistavat aiheesta näkemyksiä ja kokemuksia omaavat haastateltavat. Harkinnanvarainen otanta voi tuottaa merkittäviä määriä tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. (Yates ym. 2012, 103.) Harkinnanvaraisessa otannassa ei kuitenkaan tavoitella vain tietyn tyyppisiä yksilöitä, jotta haastateltavien kokemusten monimuotoisuus on mahdollista varmistaa (Ashworth & Lucas 2000; Yates ym. 2012, 103). Tästä syystä haastateltaviemme joukossa on sekä naisia että miehiä (naiset N=5, miehet N=3), joiden työkokemus ajallisesti vaihtelee alle yhden ja yli viiden vuoden välillä.

Aineisto kerättiin pääsääntöisesti kasvotusten, mutta yhden haastattelun kohdalla hyödynsimme Microsoft Teams -videopuhelua. Jokainen haastattelu äänitettiin ja litteroitiin. Alun perin tiedustelimme haastateltaviksi kymmentä luokanopettajaopiskelijaa, mutta yksi heistä kieltäytyi ja toinen estyi osallistumasta haastatteluun. Koska tutkielmamme keskittyy luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin, kahdeksan opettajaopiskelijan haastattelu oli määrällisesti sopiva pro gradu -tutkielmaa ajatellen. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusotoksen koko on pieni, jolloin tarkoituksena on analysoida aineistoa mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 15), mutta toisaalta kerätyn tiedon määrän tulisi pysyä hallittavana (Yates ym. 2012, 103). Fenomenografisen tutkimuksen kannalta haastateltavien määrän tulee olla sellainen, jolla saadaan esiin mahdollisimman suuri käsitysten vaihtelu ilmiöstä (Larsson 1986, 30; Yates ym. 2012, 103). Taulukossa 1 olemme esitelleet haastateltaviemme perustiedot.

**Taulukko 1.** *Haastateltavien perustiedot.*

Tunnistekoodi	Sukupuoli	Opiskeluvuodet	Työkokemus	Haastattelun kesto	Litteroinnin sivumäärä
H1	Nainen	3–4 vuotta	Alle 1 vuosi	34.52 min	11
H2	Nainen	3–4 vuotta	3–4 vuotta	45.03 min	12
H3	Mies	3–4 vuotta	Yli 5 vuotta	38.55 min	12
H4	Nainen	3–4 vuotta	1–2 vuotta	57.15 min	17
H5	Mies	5 vuotta tai yli	Alle 1 vuosi	47.55 min	15
H6	Mies	5 vuotta	1–2 vuotta	57.58 min	19
H7	Nainen	3–4 vuotta	3–4 vuotta	53.18 min	15
H8	Nainen	5 vuotta tai yli	2,5 vuotta	1 h 7 min	18

Haastattelujemme keskimääräinen kesto oli noin 50 minuuttia. Ajallisesti pitkäkestoisin haastattelu kesti yhden tunnin ja seitsemän minuuttia, lyhytkestoisin hieman alle 35

minuuttia. Litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 119 sivua, kun tekstinasetteluna kirjainkoko oli 12 ja riviväli 1. Haastatteluaineiston laajuutta voimme pitää riittävänä taksamme vastausten moninaisuuden analyysin kannalta.

## 5.4 Aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimuksen analyysin lähtökohtana on tutkia aineistossa ilmeneviä kokemusten tai ymmärryksen vaihteluita tutkimusilmiöön liittyen (Yates ym. 2012, 102). Analyysivaiheessa tutkimusaineistoa käsitellään kokonaisuutena, eli vastauksiin ei keskitytä yksittäisinä tapauksina. Analyysi etenee vaiheittain, jonka aikana tulkinta ja merkitysten löytäminen tapahtuvat usealla tasolla yhtä aikaa. (Han & Ellis 2019, 4–5; Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografisessa analyysissä kategoriat nousevat aineiston sisällä tapahtuvan vertailun pohjalta. Perinteisessä sisällönanalyysissä taas kategoriat määritellään etukäteen. Analyysia tehdessään tutkijat keskittyvät toisten ihmisten kokemuksiin samalla pidättäen omiin kokemuksiinsa perustuvia ennakko-oletuksia. (Richardson 1999, 70.)

Tutkimusaineistoa lukiessaan tutkijat eivät ainoastaan lue ja lajittele ilmiön kuvauksia, vaan niistä etsitään myös ilmiöön liittyviä erityispiirteitä. Tarkastelun kohteena ovat rakenteelliset erot, jotka selventävät haastateltavien ajatuksia. (Marton 1986, 34.) Aineistona käytetään kirjalliseen muotoon purettuja tekstejä, tässä tapauksessa haastatteluiden pohjalta tekemiämme litterointeja. Fenomenografisessa tutkimuksessa litterointi tulisi toteuttaa sanatarkasti, jotta tutkijan havaitsemat vivahteet säilyvät (Ahonen 1994, 140). Litteroimassamme tekstimuodossa näkyvät niin murre sanat, sanojen toistot ja äännähdykset. Pyrimme tällä tavoin säilyttämään haastatteluiden tunnelman, jotta haastattelutilanteista ilmenevää kontekstietoa olisi mahdollista hyödyntää analysointivaiheessa. Emme merkinneet transkriptioon ei-sanallista viestintää, kuten esimerkiksi eleitä tai ilmeitä.

Fenomenografisessa tutkimusotteessa tutkimusaineistosta muodostetaan kuvauskategorioita. Nämä kuvauskategoriat muodostuvat aineiston analyysivaiheessa, joka voidaan jao-

tella neljään eri vaiheeseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Analysointiprosessimme vaiheet olivat seuraavat:

1. Aineiston yleiskuvan muodostaminen
2. Aineiston tulkinta, merkitysten ryhmittely ja vertailu
3. Vaihtelun hahmotus ja käsitystapojen muodostus
4. Käsitysjärjestelmän muodostus

### *Aineiston yleiskuvan muodostaminen*

Fenomenografisen aineiston analyysi aloitetaan aineistoon perehtymisellä, jonka tarkoituksena on muodostaa yleiskuva aineistosta. Tässä vaiheessa tutkijat tarkastelevat ja lukevat haastatteluiden vastausten litterointeja. Perehtymisen tarkoituksena on antaa tutkijoille perusteellinen käsitys osallistujien antamien vastausten laadusta ja syvyydestä. (Han & Ellis 2019, 5.) Vaiheeseen kuuluu myös merkitysyksiköiden eli ajatuksellisten kokonaisuuksien etsintä, jolloin tulkinta ei kohdistu yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. Tutkija määrittelee merkitysyksiköt lukemalla ilmaisuja ja tarkastelemalla kuinka laajalle niiden ajatusyhteydet ulottuvat tekstissä. Tarvittaessa tutkijat voivat hyödyntää analyysikysymyksiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.) Tässä vaiheessa karsitaan myös tutkittavaan ilmiöön nähden epäolennaista tietoa (Stolz 2020, 1083).

Aloitimme analyysin lukemalla litteroimamme aineiston läpi useita kertoja, jotta saimme hahmoteltua aineistossa esiintyvien käsitysten eri variaatit. Tämän jälkeen etsimme tutkimusaineistosta alustavia merkitysyksiköitä, kuten psyykkisen oireilun kuvailuun liittyviä vastauksia, opiskelijoiden omakohtaisia työkokemuksia ja luokanopettajakoulutukseen liittyviä ajatuksia. Kokosimme opiskelijoiden haastatteluvastaukset taulukkomuotoon, jota lukiessamme korostimme tekstistä edellä mainittuja merkitysyksiköihin liittyviä kohtia. Näiden pohjalta kirjasimme viereiseen sarakkeeseen vastausta kuvaavia avainsanoja. Tässä vaiheessa jätimme aineistomme ulkopuolelle aihepiiriimme kuulumattomat epäviralliset kommentit.

### *Aineiston tulkinta, merkitysten ryhmittely ja vertailu*

Toisen analyysivaiheen aikana aineistoa tiivistetään (Han & Ellis 2019, 5). Tässä vaiheessa tutkijoiden tehtävänä on etsiä, lajitella ja ryhmitellä löytämiään merkitysyksiköitä kategorioiksi. Tarkoituksena on keskittyä erityisesti kategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston sisällä. Toisessa analyysivaiheessa korostuvat sekä samanlaisten että erilaisten ilmausten tunnistaminen. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Tässä vaiheessa sijoitimme ensimmäisessä analyysivaiheessa ylös laittamamme avainsanat alustavasti sopivimman tutkimuskysymyksen alle. Samalla eritelimme ilmaisuja niiden eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien perusteella, jonka kautta kategorioiden muodostaminen vähitellen hahmottui. Kaikissa haastatteluissamme toistuvivat haastattelurunkoomme pohjautuvat teemat, mutta erityisesti oppilaantuntemukseen liittyvät vastaukset olivat tunnistettavissa omaksi alakategoriakseen.

### *Vaihtelun hahmotus ja käsitystapojen muodostus*

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostuu alustava sarja kuvauskategorioista, joissa ilmenee eri kategorioiden erityispiirteet (Han & Ellis 2019, 5). Kolmannessa vaiheessa tutkija kuvaa kategorioita abstraktimmalla tasolla ja tarkentaa niiden välisiä suhteita. Tärkeintä tässä vaiheessa on löytää kategorioille tietyt kriteerit ja selkeät eroavaisuudet, joiden pohjalta sisällöt kirjoitetaan auki. Kategorioiden sisällöt liitetään aineistoon suorien lainausten avulla. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Kolmannessa vaiheessa vertailimme aineiston erilaisia ilmauksia toisiinsa. Kokosimme yhteen niiden keskeiset piirteet sekä niiden väliset suhteet, joiden pohjalta muodostimme jokaisen tutkimuskysymysemme kohdalle alustavasti 3–4 kuvaavaa alakategoriaa. Esimerkiksi ”Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on psyykkisen oireilun tuesta ja haasteista luokassa opettajan toimintana?” - tutkimuskysymyksen alakategoriat olivat tässä vaiheessa: 1) opettajan tukikeinot ja toimintatavat, 2) pedagogisen turvallisuuden edesauttaminen, 3) oppilaan psyykkisen oireilun haasteet ja 4) oppilaan psyykkisen oireilun vaikutukset.

### ***Käsitysjärjestelmän muodostus***

Fenomenografinen tutkimus tuottaa tuloksina kuvauksia, jotka ovat kokemuksellisia, sisältökeskeisiä ja laadullisia (Marton 1986, 33; Stolz 2020, 1081–1082). Viimeisessä analyysivaiheessa tutkija luo kuvauskategoriajärjestelmän, jota kutsutaan myös tulosalueeksi. Kuvauskategoriajärjestelmä koostuu tutkittavan ilmiön käsitysten eroavaisuuksista, kuten haastateltavien erilaisista ajattelutavoista. Käsitykset voivat tukea toisiaan, olla ristiriidassa keskenään tai täysin vastakkaisia. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Nämä kategorisoinnit muodostavat fenomenografinen tutkimuksen ensisijaiset tulokset (Marton 1986, 34; Stolz 2020, 1081–1082). Analyysivaiheen jälkeen kuvauskategorioista tehdään johtopäätöksiä, jotka ilmentävät haastatteluiden laadullisia vaihteluita (Han & Ellis 2019, 5). Kuvauskategorioiden tulosalue muodostui tutkimuskysymystemme pohjalta, jolloin pääkategorioita on yhteensä kolme. Pääkategorioiden alla on kahdeksan alakategoriaa. Kategorioiden sisällä ei ole hierarkiaa, vaan vastaukset ovat yhtä tärkeitä koko tulosalueella. Käsitysjärjestelmän muodostumisen vaiheessa siistimme lopuksi litteroimnin sanatarkkoja ilmauksia jättäen tarpeettomat täytesanat (*niinku, tota*) ja toistuvat sanat (*että että, ja ja*) pois. Pyrkimyksenämme oli tehdä lainauksista lukijaystävällisempiä muuttamatta vastausten sisältöä.

## **5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Laadullisen tutkimuksen laadun kriteerit voidaan tiivistää neljään piirteeseen. Nämä piirteet ovat seuraavanlaiset: 1) tutkimuksen tulee tuottaa uutta tietoa, 2) tulosten tulee olla perusteltuja ja tutkimusaineistoon pohjautuvia, 3) tutkimuksen sisällön tulee olla johdonmukaisesti perusteltu sekä 4) tutkimus tulee toteuttaa järjestelmällisesti, kurinalaisesti ja läpinäkyvästi (Sin 2010, 307). Tutkimuksessa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, jolla taataan tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Tarkastelemme seuraavaksi tutkimuksemme luotettavuutta Guban ja Lincolnin (1981; 1986) ajatusten pohjalta. Tämän jälkeen siirrymme pohtimaan tutkimuksemme eettisiä ratkaisuja.

Tutustuessamme laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, huomasimme Guban ja Lincolnin (1981; 1986) käyttämien arviointikriteeritermien välillä eroavaisuuksia. Termeistä uskottavuus (*credibility*) ja vahvistettavuus (*confirmability*) toistuvat, mutta tutkimustulosten liittämiseen muihin yhteyksiin käytettävien termien välillä oli eroja. Vuoden 1981 artikkelissaan Guba ja Lincoln viittasivat tutkimustulosten sopivuuteen (*fittingness*) tutkimuskontekstissa, kun taas vuonna 1986 luotettavuuden arviointikriteeriksi nousi tulosten siirrettävyys (*transferability*). Molemmat termit viittaavat myös tutkimuksen soveltuvuuteen tutkimuskontekstissa. Toinen termien välinen eroavaisuus ilmeni, kun vuoden 1981 artikkelissa käytettiin ilmausta tulosten tarkastettavuudesta (*auditability*), kun taas vuonna 1986 tulosten toistettavuudesta (*dependability*). Molempien termien määritelmät suuntaavat huomion tutkimuksen toistettavuuteen, joka tutkimuksissa perinteisesti nähdään luotettavuuden kriteerinä. (Guba & Lincoln 1981, 97, 104–105; Lincoln & Guba 1986, 77.) Näiden pohjalta päädyimme tarkastelemaan tutkimuksemme luotettavuutta uskottavuuden, soveltuvuuden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden käsitteiden kautta.

### ***Uskottavuus***

Uskottavuuden tavoitteena on, että tutkimustulokset esitetään tutkimukseen osallistuneiden näkökulmasta mahdollisimman totuudenmukaisesti (Guba & Lincoln 1981, 105). Tällä viitataan siihen, että tutkijan on tarkistettava, vastaavatko hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 136). Tarkastelun kohteena on myös tutkijan toiminta, jolla hän saa tutkimustilanteessa tietoa. Tutkijan läsnäolo ja vuorovaikutus haastattelutilanteessa voivat vaikuttaa haastateltavaan ja tämän vastauksiin, jotka taas voivat jopa aiheuttaa vääristymiä tutkimustuloksiin. (Guba & Lincoln 1981, 183.)

Ennen haastatteluiden toteuttamista tutustuimme, millä tavoin voimme omalla toiminnallamme vaikuttaa haastattelutilanteen luonnollisuuteen. Tavoitteenamme oli luoda haastatteluista keskustelunomaisia olemalla läsnä ja kuunnellen tarkkaavaisesti luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia. Testasimme haastattelurunkoamme pilottihaastattelun avulla, jotta saimme tietoa niin haastattelutilanteesta kuin yhteistyöstämme haastattelijoina. Tämän myötä sovimme tarkemmin esimerkiksi kysymysten esittämisen roolituksesta, jonka kohdalla pyrimme vuorottelevuuteen. Vaikka pilottihaastattelu antoi meille varmuutta haastatteluteknikastamme, huomasimme kysymysten asettelumme olevan herkästi jopa

liian keskustelunomainen. Tämä voi osaltaan vaikuttaa tutkittavien antamiin vastauksiin ja jopa siihen, jättävätkö he näkemyksiään kertomatta.

Pyrimme olemaan haastattelutilanteissa neutraaleja, jolloin emme tuoneet omia näkemyksiämme ja kokemuksiamme esille. Tämän myös kerroimme haastateltaville ennen haastatteluiden aloittamista, jotta se ei vaikuttaisi vääristäen haastattelun etenemiseen tai tuloksiin. Haastattelutilanteissa emme kuitenkaan peitelleet autenttisia reaktioitamme, jolloin esimerkiksi nauroimme yhdessä haastateltavien kanssa, joka osaltaan toi vuorovaikutukseen rentoutta ja vapaamuotoisuutta.

Suhtautumistapaamme voi kuvailla empaattiseksi, sillä annoimme haastateltavillemme aikaa ja tilaa pohtia vastauksiaan. Emme painostaneet heitä vastaamaan kysymyksiin, vaan haastateltavat saivat kertoa näkemyksistään ja kokemuksistaan joustavasti. Esitimme heille tarvittaessa tarkentavia jatkokysymyksiä, sillä emme halunneet tehdä oletuksia haastateltavien vastauksista. Tällä tavoin tutkija varmistaa tutkittavalta ymmärtäneensä hänet oikein, mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta (Guba & Lincoln 1981, 137). Hyödynsimme tarkentavien kysymysten kohdalla tarvittaessa haastattelurunkomme alakysymyksiä.

Varmistimme jokaisen haastattelun alussa, että haastattelemamme luokanopettajaopiskelijat olivat ymmärtäneet tutkimuksemme aiheen. He saivat kertoa vapaamuotoisesti, miten käsittivät psyykkisen oireilun. Tämän jälkeen pari haastateltavaa haki varmistusta määritelmälleen, jolloin kerroimme lyhyesti tutkimuksemme teoreettiseen taustaan pohjautuen psyykkisestä oireilusta. Välttimme tuomasta haastatteluihin uusia sisältöjä, emmekä korjanneet haastateltavien käyttämiä ilmauksia. Psyykinen oireilu on luonteeltaan moniulotteinen, jonka vuoksi vastaajat puhuivat ilmiöstä omien käsitystensä laajuuden perusteella. Edellä mainitut tekijät osoittavat ymmärryksestämme haastattelutekniikan suhteen, mikä vahvistaa tutkimuksemme luotettavuutta.

### ***Soveltuvuus***

Soveltuvuutta arvioitaessa tarkastellaan, kuinka hyvin tutkimustulokset ovat soveltuvia muihin tutkimuksiin. Sin (2010) toteaa kvalitatiivisen tutkimuksen soveltuvuuden olevan vaikeasti toteutettavissa, sillä yhteiskunta ja tutkimusympäristö muuttuvat jatkuvasti. Fe-



nomenografisessa tutkimuksessa ensisijaisena tavoitteena ei ole saada yleistettävissä olevia tuloksia. (Sin 2010, 310.)

Pyrimme takaamaan tutkimuksemme soveltuvuuden harkinnanvaraisen otannan avulla, sillä pieni otoskoko mahdollisti meille osallistujien huolellisen valinnan. Valitsimme tutkimukseemme sellaiset luokanopettajaopiskelijat, jotka edustivat parhaiten tutkimuksemme ilmiötä. Tästä kerroimme enemmän luvussa 5.3. Tiedostamme, että tällä tavalla valittu otos jättää kokemuksia ja havaintoja tutkimuksemme ulkopuolelle. Keräämättämme aineistosta on kuitenkin nähtävillä luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten ja kokemusten kirjo, joka on sisällöllisesti riittävä tutkimukseemme. Tämän havaitsimme, kun tietojen kerääminen ei tuottanut enää merkitsevästi uutta tietoa haastatteluiden edetessä. Tämä viittaa siihen, että olemme saaneet psyykkisestä oireilusta kattavan käsityksen, jolloin tutkimusaineistomme oli kyllästymispisteessä.

Tutkimuksemme osallistujia yhdistävä tekijä on opiskeleminen luokanopettajakoulutuksessa. Heidän tietopohjansa tutkimuksemme aihepiiristä on vaihteleva, sillä heiltä löytyy erilaisia painotuksia opinnoistaan, he ovat työskennelleet ajallisesti eri määriä opettajana sekä heidän opintonsa ovat eri vaiheissa. Edellä mainittujen tekijöiden avulla pyrimme saamaan tutkimuksemme aineistoon mahdollisimman paljon vaihteluita. Tutkimuksen näkökulmasta nämä voivat rikastuttaa tutkimuksen tuloksia ja siten lisätä niiden soveltuvuutta muihin vastaaviin tutkimuksiin. Koemme, että tuloksistamme voivat hyötyä esimerkiksi luokanopettajat ja erityisopettajat, mutta myös luokanopettajakoulutus ja sen opiskelijat.

### ***Luotettavuus***

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden osoittaminen on koettu vaikeaksi. Luotettavuuden arviointiin liitetään vahvasti toistettavuuden käsite, jota ei voida taata ihmisten vaihtelevien käsitysten ja kokemusten vuoksi. Vaikka tutkimus toteutettaisiin mahdollisimman samankaltaisesti ja haastateltavat olisivat valintapiirteiltään vastaavia kuin alkuperäisessä tutkimuksessa, heidän kokemuksensa ja näkemyksensä ovat todennäköisesti erilaisia. (Guba & Lincoln 1981, 123–124.) Olemme kuitenkin pyrkineet kertomaan tarkasti tutkimusmetodistamme ja tutkimuksen toteuttamisesta sekä sen vaiheista. Tämä on

luotettavuuden kannalta tärkeää, jotta pystymme osoittamaan, miten olemme ymmärtäneet haastateltavien näkemyksiä ja miten he ovat ne ilmaisseet aineistossa.

Tutkimuksemme kohdalla toistettavuutta voidaan tarkastella myös kahden tutkijan välisen yhteistyön kautta. Analyysivaiheessa tutustuimme tutkimusaineistoon itsenäisesti, jonka pohjalta loimme alustavia kategorioita erillisinä tutkijoina. Vertailimme näitä myöhemmin ja huomasimme yhteneväisiä tulkintoja kategorioiden välillä. Sama toistui myös tarkempien kategorioiden muodostamisen vaiheessa. Toisaalta tunnistimme toistemme löytämiä kategorioita, joita emme itse olleet alun perin löytäneet. Tämä osoittaa, että kategorisointimme on joissain määrin toistettavissa.

### ***Vahvistettavuus***

Vahvistettavuuden näkökulmasta tutkijan tulee kertoa avoimesti tutkimusvaiheista, jotta lukijat voivat itse seurata tutkijan päättelyä sekä tutkimusprosessin kulkua, ja sitä kautta arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Sin 2010, 310). Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessimme kulun mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Tutkimuksen laatua parantaa myös kattavasti ja huolellisesti litteroitu haastatteluaineisto, aineiston kuvailu sekä yksittäisten haastattelutietojen tarkka kirjaaminen (Kuula & Tiitinen 2010, 379–380). Fenomenografisessa tutkimuksessa on tavallista, että äänitetyt haastattelut litteroidaan sanatarkasti. Litteroitu teksti on rajapinta suullisen ja kirjallisen tiedon välillä, jonka kohdalla kerätyn tiedon luotettavuutta on mahdollista kyseenalaistaa. Luotettavuus riippuu täysin siitä, kuinka tarkasti se on toteutettu tutkimuskontekstiin nähden. (Sin 2010, 314.) Olemme kirjoittaneet äänitiedostojen pohjalta litterointiaineiston sanatarkasti, jonka jälkeen olemme poistaneet siitä täytesanat ja peräkkäin toistuvat samat sanat. Kuten luvussa 5.4 totesimme, tämä helpottaa aineiston lukusujuvuutta. Olemme hyödyntäneet tulosten raportoinnissa haastatteluissa todettuja alkuperäisilmauksia, joiden tarkoituksena on lisätä tulkintojemme läpinäkyvyyttä. Tämä myös mahdollistaa lukijalle ilmiöön liittämämme huomioiden arvioimisen.

Tämän johdosta päätimme esittää haastateltaville perustiedot vasta lopussa, jotta haastattelutilanne pysyisi keskustelunomaisena. Emme halunneet luoda alkuun kuvaa, että

haastattelu olisi liian dialoginen, jossa haastateltavan täytyisi kysymyksen jälkeen muodostaa heti vastaus. Pohdimme myös ennen haastatteluja omaa suhdettamme tutkittaviin, sillä kuulumme samaan luokanopettajayhteisöön harkinnanvaraisen otannan vuoksi. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös harkinnanvarainen otos, jolloin tutkija valitsee itse tutkittavansa tietyn ryhmän sisältä (Guba & Lincoln 1981, 113).

### *Eettisyys*

Tutkijan tulee pohtia tutkimuksensa eri vaiheissa eettisiä ratkaisujaan: mitä asioita voi sallia, mitä ei ja minkä vuoksi. Eettisesti hyvältä tutkimukselta voidaan edellyttää tieteellisten tietojen lisäksi hyviä toimintatapoja, joita käytetään sekä tutkimusta tehdessä että sosiaalisessa tiedeyhteisössä. Hyvän tieteellisen käytännön toimintatapoja ovat rehellisyys, tarkkuus ja huolellisuus niin tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä kuin tulosten arvioinnissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023.) Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja voidaan tarkastella tieteellisen tutkimuksen tiedonhankintamenetelmien noudattamisen, tulosten luotettavan esittämisen sekä tutkimusaineiston keräämisen, käsittelyn ja arkistoinnin näkökulmista (Kuula 2011, 24).

Tutkimukseen osallistuvia informoitiin tarkasti haastattelun suhteen, jolloin he olivat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta. Aiheen lisäksi heille kerrottiin kyseessä olevan puolistrukturoitu teemahaastattelu, johon ei tarvinnut valmistautua etukäteen. Haastatteluiden toteutustapa ja arvio haastatteluun kuluva ajasta ilmeni myös haastattelukutsusta (liite 2). Nauhoitimme haastattelut molempien tutkijoiden älypuhelimiin, jonka jälkeen siirsimme äänitiedostot salasanasuojatuille tietokoneillemme. Myös haastattelun tallentamisesta ja käyttötarkoituksesta kerrottiin heille etukäteen. Nämä liitetään tutkimusaineiston luottamuksellisuuteen. Tutkimusaineiston luottamuksellisuudella tarkoitetaan tutkittavien kanssa tehtyjä sopimuksia ja lupauksia koskien aineistonkäyttöä (Kuula 2011, 88). Jo aineistonkeruuvaiheessa on tärkeää kertoa haastateltavalle aineiston jatkokäytöstä ja mahdollisesta arkistoinnista (Kuula & Tiitinen 2010, 379). Tämän tutkimuksen kohdalla luottamuksellisuus tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuneet voivat luottaa, että aineistoa käytetään vain tähän pro gradu -tutkimukseen, jonka jälkeen kerätty aineisto hävitetään tietoturvallisesti. Lisäksi luottamuksellisuuteen voidaan liittää haastateltavien anonymiteetin säilyttäminen.

Yksi tunnetuin tutkimuseettinen normi on tutkittavien tunnistettavuuden estäminen. Tällöin tutkijan tulee arvioida tutkimuksessa käytettävien tietojen osalta, mitä tutkittavien tietoja annetaan missäkin yhteydessä. Tavallista on anonymisoida aineistoa. Yksi tapa anonymisoinnille on muuttaa haastatteluissa ilmenneet erisnimet pseudonyymeiksi eli peitenimiksi (Kuula 2011, 201–204). Tämä voidaan tehdä välittömästi litterointivaiheen jälkeen (Kuula & Tiitinen 2010, 380). Ainoastaan tutkijat pystyivät pseudonymisoinnin jälkeen yhdistämään litteroinnit ja tunnistetiedot toisiinsa. Tässä tutkimuksessa haastateltavat on koodattu H1–H8-lyhenteillä, jonka lisäksi esimerkiksi mainitut paikkakunnat ovat pseudonymisoitu. Nämä edesauttavat tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden suojaa. Haastateltavilta ei tule myöskään kerätä turhaan merkityksettömiä taustatietoja (Kuula 2011, 202). Tällaisina tekijöinä koimme esimerkiksi iän ja opiskelupaikkakunnan. Erisnimet korvataan tavallisesti yleisnimillä, kuten paikkakunnan nimi muutetaan muotoon [asuinkunta]. Tällä tavoin litteraatioteksti on luotettavaa ja ymmärrettävää, vaikka haastateltavan tunnistetiedot ovat anonymisoitu. (Kuula & Tiitinen 2010, 381.)

Tutkijan tulee selventää lukijalle myös omaa positiotaan tutkimusaiheeseen liittyen (Tuomi & Sarajarvi 2018, 163). Aiheenvälintaamme ohjasivat erityisesti henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteemme, jotka näkyvät luokanopettajaopintojemme sivuainevalinnoissa. Tuomme tutkimukseemme sekä erityispedagogiikan että kasvatopsykologian sivuaineiden pohjalta muodostamamme teoreettisen ennakkokäsityksen. Myös asemamme luokanopettajaopiskelijoina on tuonut näkemyksen siitä, miksi näemme tutkittavan aiheemme merkittävänä. Emme ole halunneet näiden ohjaavan ja jopa rajoittavan tutkimuksemme esiintyviä näkemyksiä ja kokemuksia, mutta tiedostamme, että niillä on myös vaikutusta aineistoomme ja sen analyysiin.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Jokaisen tutkimuskysymyksemme alle olemme muodostaneet tuloskategorian. Tuloskategoriaan lukeutuvat alakategoriat, jotka kuvastavat luokanopettajaopiskelijoiden esiintuomia ajatuksia. Jokaiseen alakategoriaan sisältyvät merkitysyksiköt, joita tukevat haastatteluiden alkuperäisilmaukset eli sitaatit. Tutkimustulokset avaavat näkymän siihen, miten eri tavoin oppilaan psyykinen oireilu ymmärretään. Lisäksi tutkimustuloksista selviää opiskelijoiden kokemat valmiudet kohdata ja tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta.

### 6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja kokemukset oppilaan psyykkisestä oireilusta

Olemme koonneet luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluiden keskeisimmät käsitykset ja kokemukset oppilaiden psyykkiseen oireiluun liittyen kuvioon 1. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alle muodostuneen tuloskategorian alakategoriat ovat seuraavat: opiskelijoiden havainnot psyykkisestä oireilusta koulussa sekä opiskelijoiden käsitykset oireilun syytaustoista.

**Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja kokemukset oppilaan psyykkisestä oireilusta**

Opiskelijoiden havainnot psyykkisestä oireilusta koulussa		Opiskelijoiden käsitykset oireilun syytaustoista	
Oireilu näkyy ulospäin	Oireilu suuntautuu sisäänpäin	Neurobiologiset tekijät	Ympäristötekijät

**Kuvio 1.** Ensimmäisen pääkategorian jakautuminen alakategorioihin

Alakategorioiden alle muodostuneet merkitysyksiköt liittyvät oireilun ilmenemiseen ja syytaustoihin, kuten ympäristötekijöihin (kuvio 1). Kuvaamme ne seuraavaksi havainnollistaen alkuperäisilmauksilla.

### 6.1.1 Opiskelijoiden havainnot psyykkisestä oireilusta koulussa

#### *Oireilu näkyy ulospäin*

Haastatteluiden ensimmäinen teema painottui luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin psyykkisen oireilun ilmenemisestä. Lähes jokainen opiskelija pohti ensimmäisenä ulospäin suuntautuneita oireita, kuten häiriökäyttäytymistä ja opettajan ohjeiden noudattamattomuutta: *[Psyykinen oireilu] näyttäytyy huonona käytöksenä, ihan vaan semmosena ei noudata sääntöjä.* (H7)

*No monesti se psyykinen oireilu sitten päätyy myös siihen, et se näkyy. - - Kun tulee se niin iso turhautuminen esimerkiksi, että kun on joku oma jumi tai huono fiilis, nii sit se purkaa sen sillee et kaikki näkee sen.* (H2)

*Mietitään nyt vaikka opettajaa, niin kaikkea ei voi huomata. Yleensä sitte, jos tämmöstä psyykkistä oireilua ilmenee, niin se on tavallisesti just tämmöstä vaikka häiriökäyttäytymistä, mikä helpommin erottuu sieltä muun luokan seasta.* (H8)

*Suurin osa mun kokemuksista on semmosii, et jos ne [oppilaat] oireilee psyykkisesti, nii ne näkyy tosi räikeesti. - - Saattaa olla tosi paljon riitot koulukavereiden kanssa, asetettujen rajojen kanssa huomattavia haasteita, sit toiminnanohjauksen vaikeutta. Ja sit saattaa olla myös aggressiivist käytöstä tietysti ja semmosta väkivaltaisuutta.* (H3)

H3:n tavoin myös muiden haastateltavien vastauksissa korostui oppilaiden oireilun näkyminen esimerkiksi aggressiivisena käyttäytymisenä. Tähän liitettiin sekä uhkaava käytös muita henkilöitä kohtaan että oireilevan oppilaan pyrkimys tuoda psyykkistä pahaa oloaan muille näkyville. Opiskelijoiden havainnot mukailevat Ojalan (2017, 58.) tutkimustuloksia, sillä myös työelämässä olevat opettajat kuvailivat oppilaiden psyykkistä oireilua ulospäin näkyvänä käyttäytymisenä tai toimintana. H4 kuvaili ulospäin suuntautunutta oireilua toteamalla, että *oppilas saattaa purkaa pahaa oloa muihin haukkumalla tai*

*kiusaamalla*. Kiusaaminen nähtiin psyykkisesti oireilevan oppilaan suojausmekanismina turvata mielen hyvinvointia (Soini ym. 2008, 247–248).

### ***Oireilu suuntautuu sisäänpäin***

Haastattelutilanteessa mainitsimme jaotelleemme tutkimuksessamme psyykkisen oireilun ulospäin suuntautuneiden oireiden lisäksi sisäänpäin suuntautuneisiin oireisiin. Tämän myötä haastateltavamme päättelivät sisäänpäin suuntautuneiden oireiden olevan esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa sulkeutuneisuutta, vetäytyneisyyttä ja ahdistuksen kokemuksia. Vastaavia kuvaavia ilmaisuja käyttivät myös opettajat Ojalan (2017, 59.) tutkimuksessa. H3 tiivistä sisäänpäin suuntautuneen oireilun seuraavasti: *Just semmost sulkeutuneisuutta, aneemisuutta, epäsosiaalisuutta, syrjään vetäytyneisyyttä. - - Ja semmoista voimattomuutta, se on se minkä ehkä opettajana sitten sä huomaat*. Samat kuvailevat piirteet toistuivat muidenkin haastateltavien vastauksissa.

Luokanopettajaopiskelijat kuvailivat sisäänpäin suuntautuneen psyykkisen oireilun tulevan esiin erilaisissa koulupäivän kuormittavissa tilanteissa. Vastauksissa mainittiin esimerkiksi välitunneilla ja liikuntatunneilla syrjään vetäytyminen. Kuten teoreettisessa viitekehityksessä todettiin, kun oppilas vetäytyy, hän usein keskittyy asioihin, jotka eivät aiheuta epämiellyttävyyden tai pelon tunnetta. Tämän johdosta psyykkisesti oireileva oppilas voi vältellä sosiaalisia kontakteja koulupäivän aikana erilaisissa tilanteissa (Poijula 2016, 12–13).

*On näkyny se psyykkinen oireilu myös silleen, että on saattanu vaikka vetäytyy ja olla tosi hiljanen ja ei vaikka oo muitten ihmisten kanssa. - - Sit välitunnilla vaikka vetäytyy yksin johonki, et ei oo muitten lasten kanssa.* (H1)

*Liikuntatunnilla yks oppilas oli vaan ihan toisessa päässä kenttää ja kääntyneenä pois päin pelistä ja tyyliin hupun alta ei näytä kasvoja.* (H7)

*Jos on sisäänpäin oireileva oppilas ja on vaikka taipumusta tähän ahdistuneisuuteen, niin sitten ei vaikka ite oo niin aktiivinen siinä, että hakeutuis es muitten seuraan. Niin tavallaan seki jo voi vaikuttaa siihen syrjäytymisriskiin.* (H8)

Opiskelijat nostivat esiin myös sosiaalisissa tilanteissa ilmeneviä oppilaiden pelko- ja ahdistusoireita, kuten H1 kiteytti: *Ja just tuli mieleen liikuntatunnin saattaa näkyä just silleen, ei sit osallistu siihen toimintaan, jos kokee vaikka olevan huono jossai, ettei sit yritä täysillä.* Koulukontekstissa esimerkiksi kiusaamisen pelko, väärin vastausten sanominen ääneen ja virheiden tekeminen nähtiin oppilaiden kohdalla oireilun merkkeinä. Näiden tekijöiden koettiin olevan yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja siten myös heidän oppimistuloksiinsa. Myös Koskinen (2016, 264–265) vahvistavaa, että ahdistuneisuus voi ilmetä erilaisissa tilanteissa, joissa lapsi tuntee huonommuuden kokemuksia itsestään.

*[Oireileva oppilas] pelekää niin paljon sitä, et jos tulee yks virhe tai sitten esimerkiksi vaikka koetilanteessa, jos tulee hankala tilanne. Mulla yksi oppilas pelekäsi niin paljon, et on monet kokeet revitty ku tuli virhe, niin ei osannu siitä päästää irti. Niin kylhä se näkyy siinä oppimisessaki ja sit myös siinä, että miten pystyy lähtee tekemään esimerkiksi parityöskentelyä tai ryhmätyöskentelyä. (H2)*

*Voi olla, ettei [oppilas] vastaa mitään tai on vaan hiljaa ja tuijottaa sitä paperia. - - Voihan se näkyä, että jos tehdään pari- tai ryhmätehtäviä, et jos on psyykkisesti oireita, että ei hän halua [tehdä tehtäviä] kenenkään muun kanssa, et halua olla siinä yksikseen. (H4)*

Koulupäivän aikana oppilaiden pelkotilanteet näyttäytyivät myös psyykkisesti oireilevan oppilaan lukkiutumisenä. Opiskelijat näkivät lukkiutumisen välitunneilta jättäytymisenä ja vetäytymisenä omiin ajatuksiinsa. H4 tiivistä lukkiutumisen seuraavanlaiseen tilanteeseen: *On tosi paljon sellasta, ettei jaksa tehdä ja istutaan luokassa, että en mä jaksa ja saatetaan vaan maata pulpetilla, vähän semmoinen tyhjä katse johonki.* Lukkiutumistilanteesta johtuen opiskelijat nostivat vastauksissaan esiin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen, johon liitettiin psyykkisesti oireilevan oppilaan hakevan opettajastaan turvaa. Tämä on myös yhteneväinen Zee ja Roordan (2018) tutkimukseen, jonka myötä oppilas on riippuvainen opettajasta kokiessaan psyykkisesti kuormittavan tilanteen (Zee & Roorda 2018, 162–163).

*Jos oppilas ei uskalla tehdä jotain ja tulee sellane lukkotilanne. Sit ei pystykää tekee jotain tehtävää, tai ei pysty menee välitunnille. Mulla oli vähän sellanen tilanne, et lapsel oli sellanen et ei oikee uskaltanu yksin mennä mihinkään välkälle, nii siinä just tuli itku ja että haki hirveest opettajast tukee tai just muista aikuisista. - - Et tuli se lukko, et ei pysty mennä. (H1)*



Luokanopettajaopiskelijat näkivät pelkojen ja ahdistuksen johtavan pahimmillaan välttämiskäyttäytymiseen, jolla he viittasivat niin tehtävien kuin koulunkäynnin pakoilemiseen. Tällöin oppilas ei saattanut osallistua oppituntien sisältöihin, mikä näyttäytyi koulu-tehtävien tekemättömyytenä. Vastauksissa nousi esiin myös kouluakäymättömyys, joka herätti kysymyksiä: *Miten saada ylipäätään oppilas vaikka kouluun? Miten se saadaan tunnilla tekemään, jos hän kieltäytyy täysin?* (H7) Huolenaiheena oli sosiaalisten tilanteiden välttelystä johtuva ikätovereista eristäytyminen (vrt. Havia 2018, 185–187).

*Kyl mä koen, että se psyykinen oireilu on kans sellaista, et ei välttämättä saa siellä luokassa mitään tehtyä. On oman pään sisällä, että sitten se ilmenee sinä tekemättömyytenä.* (H4)

*Jos miettii, että sä vaikka oireilet sisäänpäin, just että sulla on vaikka ahdistusoireilua, niin siihen hyvin usein liittyy välttämistäkäyttäytyminen. Ja se voi olla sitä, että välttää sitä paikkaa missä on paha olla. Eli vaikka koulu.* (H8)

Viimeisimmässä alkuperäisilmauksessa H8 nosti esiin oppilaiden oireilun syytaustan, joka on toinen muodostamamme alakategoria. Seuraavaksi kokoamme luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemat mahdolliset syyt liittyen oppilaiden psyykkiseen oireiluun.

### 6.1.2 Opiskelijoiden näkemykset oireilujen syytaustoista

#### *Neurobiologiset tekijät*

Luokanopettajaopiskelijat nostivat vastauksissaan neurobiologisen näkökulman oppilaan psyykkiseen oireiluun. Opiskelijoiden mukaan opettajana on olennaista tarvittaessa tietää psyykkisesti oireilevan oppilaan lääketieteelliset diagnoosit. Tällä viitataan mahdollisesti ajatukseen, että opettajan täytyy osata tunnistaa ja tukea oireilevaa oppilasta tarkoituksenmukaisesti (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365).

*Kyllähän siinä tarvitsee olla sitten joku lääketieteellinen diagnoosi. Jos sä opettajan lähdet arvuuttelee, vaikka impulsiivisuutta, niin et sä tiedät, onko se psyykinen oire vai onko siellä ADHD, johon kuuluu impulsiivisuutta. Tai sitten, että joku on sisäänpäin vetäytyvä, onko se psyykkistä oireilua vai onko se autismin kirjoo. Ei opettajana pysty ihan niin paljoa vaikuttaa, että ehkä se on just tärkein se, että tietää, että miksi joku oppilas [oireilee].* (H5)

Haastatteluissa luokanopettajaopiskelijat kuvailivat neurobiologisia tekijöitä, joihin opiskelijat lukivat toiminnanohjauksen vaikeudet, voimakkaat tunnereaktiot ja kontaktittomuuden. Opiskelijoiden mukaan neurobiologisia tekijöitä on vaikea huomata ulospäin, jonka vuoksi he nostivat esille oppilaantuntemuksen tärkeyden. Tämän kiteytti H8: *Nää voi olla semmosia asioita, mitkä ei välttämättä näy ulospäin heti, et sehän vaatii sitte opettajalta sitä oppilaantuntemusta.* Oppilaan psyykkistä oireilua voi aiheuttaa kotiolojen haasteet. Lisäksi psyykkisesti oireileva oppilas voi kokea oppitunneilla muiden oppilaiden häiritsevän käytöksen laukaisevana tekijänä. Useimmiten psyykkisesti oireileva oppilas reagoikin oirehtimalla tilanteen kuormittavuuden vuoksi (Hietaharju & Nuuttila 2010, 34; Poijula 2016, 10; Talala 2019, 44).

*Jos ympärillä tapahtuu jotakin, niin se voi laukasta jonkun reaktion. Vaikka, että alkaa riehumaan, jos se psyykinen oireilu johtuu siitä, mitä on tapahtunu sillä lapsella kotona. - - Jos jollakin muulla siellä luokassa nousee toiminta vähän sellaseks häiritseväksi tai vaikka hakkaa pöytää, nii sitte se voi aiheuttaa tässä psyykkisesti oireilevassa oppilaasta sen muiston siitä, mitä hän on joutunu joskus kokemaan, ja sitten siihen tulee se reaktio, mikä voi olla vaikka paniikkikohtaus. (H4)*

H4 mainitsi voimakkaan tunnereaktion näkyvän oppilailla esimerkiksi koulun ruokailutilanteissa. Hänen mukaansa oireilevat oppilaat ovat kokeneet ahdistavana syömistilanteen, joka on purkaantunut opettajalle itkuna. Hän kiteytti tämän seuraavanlaisesti: *Jos on sen syömisessä ongelmaa, - - että ahdistuu tosi paljon niistä ruokailutilanteista. Mäki oon ollu tilanteessa, että oppilas mulle itkee, koska häntä ahdistaa syödä.* (H4) Toisaalta H1 mukaan psyykkisesti oireilevan oppilaan neurobiologiset tekijät voivat näkyä oppilaalla syömättömyytenä, mutta sen syynä voi olla lapsen sairaus: *Tai sit voi olla joku sairaus lapsella ja se näkyy eri tavalla, esimerkiks just vaikka ettei vaik syö ruokaa.* (H1)

On tavallista, että oppilaan psyykinen oireilu liitetään juuri lääketieteellisesti selitettävissä oleviin tekijöihin (Lönnqvist & Lehtonen 2014, 19; Westling 2010, 59). Kuitenkaan jokaisella psyykkisesti oireilevalla oppilaalla ei välttämättä ole taustalla mielenterveyden häiriöitä, vaan lapsella voi olla kotioloissa stressaavia tekijöitä. Lisäksi opiskelijat korostivat, että koulussakaan ei välttämättä ole huomioitu jokaista tekijää, jotka vaikuttavat oppilaan oireiluun.

*Kaikki ei oo mitään mielenterveyden häiriötä, et vaikka oppilas oireilis psyykkisesti niin se ei tarkoita, et sillä on jäätävä liuta jotain diagnooseja. Voi olla vaikka joku tämmönen stressaava tekijä kotona tai et siel koulun arjessa on jotain, mitä ei oo pystytty huomioimaan. Monesti tuntuu, että kun näistä keskustelee niin tuntuu, että vika nähään lapsessa eikä sitte aina ehkä osata nähä sitä, että onko siellä ympäristössä jotain, mitä me ei oo osattu huomioida ja mitä vois muuttaa. (H8)*

Viimeisimmässä alkuperäisilmauksessaan H8 korosti oppilaiden psyykkisen oireilun mahdollisia taustalla vaikuttavia ympäristötekijöitä. Tämän johdosta oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen edellyttää kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa huomioidaan niin neurobiologiset tekijät kuin ympäristön vaikutus. Seuraavaksi kokoamme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitkä ympäristötekijät voivat vaikuttaa oppilaiden psyykkiseen oireiluun.

### ***Ympäristötekijät***

Opiskelijat toivat vastauksissaan esiin oireiluun liittyvät ympäristötekijät, kuten oppilaan kokemat traumaattiset tai stressaavat tilanteet. Stressaaviin tekijöihin viitattiin koulutehtävien kuormittavuudella, mutta myös oppilastovereiden välisillä sosiaalisten suhteiden vaikeuksilla. Esimerkiksi H1 mainitsi stressitekijäksi yhteisen kielen puuttumisen vertaistensa parissa.

*On vaikka S2-oppilas, nii siinäki voi olla sillee, ku ei välttis oo sitä yhteistä kieltä kavereitten kaa, nii saattaa olla kiusaamistaki siinä. (H1)*

*Jos koulutehtävät kuormittaa tai jos koulun arki kuormittaa tosi paljon jostain syystä, niin ne on kyl yleensä ne mitkä saa sen oireilun esiin. (H3)*

Haastattelemamme opiskelijat näkivät oppilaan kannalta stressaaviksi tekijöiksi erilaiset oppimisympäristöt ja siirtymätilanteet. Tällaisia ovat esimerkiksi jo aiemmin mainitsemamme liikuntatunnit, joissa opiskelijat näkivät olevan *paljon epävarmuustekijöitä, liikuvia osia* (H6). Ajatus myötäilee myös Ogundelen (2018, 11) tutkimusta, jonka mukaan psyykkistä oireilua voimistaviin tekijöihin lukeutuvat kouluympäristössä yllättävät olosuhteet ja liialliset aistiärsykkeet.

*No mun omien kokemusten mukaan ne on ollu semmosia tilanteita, esimerkiksi siirtymätilanteet, että ei oo ennakoitu niitä tilanteita valmiiksi. Et jos on vähän semmosta tyhjää tilaa, niin oppilaalla voi tulla semmonen olo, että hän ei tiedä mitä häneltä nyt odotetaan, tai miten hänen tulee toimia. (H8)*

Ympäristötekijöistä oppilaan psyykkiseen oireiluun luokanopettajaopiskelijat näkivät myös vaikuttavan lapsen kotiolot, joihin he liittivät vahvasti vanhempien eron. Oppilaan nähtiin oireilevan koulussa, jos tämän arkea kuormittaa erotilanteesta johtuen eri paikkakuntien välillä matkustaminen.

*Että se on saattanu olla raskast, että jos asuu vaikka toisella paikalla vanhempi ja käyki jonain viikonloppun siellä, nii on tuntunu et sillä lapsella on ollu hankaluuksii koulussa. (H1)*

*Voi tietysti olla ihan yleensä rikkonainen koti, elämä ja perhe vaikuttaa hyvin vahvasti. (H3)*

Yhteenvetona voimme todeta, että luokanopettajaopiskelijat korostivat oppilaiden psyykkisen oireilun taustalla vaikuttavia ympäristötekijöitä sekä osittain neurobiologisia tekijöitä. Nämä vaikuttavat merkittävästi oppilaiden psyykkiseen hyvinvointiin ja oireiluun. Seuraavaksi tarkastelemme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan psyykkisen oireilun tuesta ja haasteista luokassa.

## **6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan psyykkisen oireilun tuesta ja haasteista luokassa opettajan toimintana**

Kuviossa 2 esittelemme luokanopettajaopiskelijoiden keskeisimmät käsitykset liittyen oppilaan psyykkisen oireilun tukemiseen ja haasteisiin opettajan toiminnan näkökulmasta. Haastattelemiemme opiskelijoiden vastaukset muodostivat toisen tutkimuskysymyksen alle tulokategorian. Tämä tulokategoria jakaantui kolmeen alakategoriaan, jotka ovat *oireilun aiheuttamat haasteet*, *oireilun tukeminen pedagogisen hyvinvoinnin kautta* ja *oireilun tukeminen pedagogisin ratkaisuin*.

**Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan psyykkisen oireilun  
tuesta ja haasteista luokassa opettajan toimintana**

Oireilun aiheuttamat haasteet			Oireilua voidaan tukea pedagogisen hyvinvoinnin kautta			Oireilua voidaan tukea pedagogisin ratkaisuin		
Oireilun tunnistamisen vaikeus	Työn kuormittavuuden lisääntyminen	Oppimisen vaikeutuminen	Hyvät vuorovaikutussuhteet	Myönteinen oppimisilmapiiri	Moniammatillinen tuki	Osallistumisen tukeminen	Ympäristötekijöiden tukeminen	Suorituksen tukeminen

**Kuvio 2.** *Toisen pääkategorian jakautuminen alakategorioihin*

Kuviosta 2 selviää, että alakategorioiden alta löytyviin merkitysyksiköihin lukeutuvat esimerkiksi opettajan työn näkökulmasta työn kuormittavuuden lisääntyminen ja moniammatillisen tuen hyödyntäminen. Oppilaan näkökulmasta oppimisen vaikeutuminen ja myönteisen oppimisilmapiirin merkitykset korostuivat.

### 6.2.1 Oireilun aiheuttamat haasteet

Tässä alakategoriassa kuvataan haastatteluissa ilmenneitä haasteita, joita luokanopettaja voi kohdata työskennellessään psyykkisesti oireilevien oppilaiden parissa. Opiskelijat huomioivat vastauksissaan oman näkökulmansa ohella yleisesti opettajien kokemat haasteet, mutta myös oppilaan kannalta oppimisen vaikeutumisen.

#### *Oireilun tunnistamisen vaikeus*

Opiskelijoiden kokemuksissa korostuivat merkittävästi erilaiset haasteet psyykkisesti oireilevien oppilaiden parissa työskentelyssä. Pyysimme haastateltavia kuvailemaan oppilaiden psyykkisen oireilun piirteitä, jolloin vastauksissaan usea haastateltava viittasi psyykkisen oireilun tunnistamisen vaikeuteen. Erityisesti sisäänpäin suuntautuneen

oireilun tunnistaminen koettiin vaikeaksi, sillä psyykkisten oireiden erottaminen esimerkiksi oppilaan temperamentista oli heidän mielestään haastavaa. Toisaalta osa opiskelijoista koki, ettei oireilua välttämättä voikaan tunnistaa, mikäli siitä ei ole ulospäin minkäänlaisia merkkejä. Sisäänpäin suuntautunutta oireilua pidetäänkin yleisesti vaikeampana tunnistaa kuin ulospäin suuntautuvaa oireilua (Rutter 1974, 253).

*No, ehkä se ulospäin suuntautunu on helpompi tunnistaa justiiinsa. Ja sitten välttis opettaja ei aina huomaakaan sitä, joka onki sisäänpäin. Se voi vaan aatella, että on hiljasempi lapsi, vaikka yhtä huolissaan pitäis olla myös siitä hiljasesta ja sisäänpäin suuntautuneest, koska sillä voi kans olla iso hätä. (H1)*

*Jos siel taustal on jotai enemmän ku et se olis ihan hiljaa, koska ethän sä sit millään pysty arvioimaan sitä, et milt sil tuntuu sisällä tai mitä sen sisällä liikkuu. Jos joku on vaik hirveen ahdistunu, mut se ei sit näytä minkäänkokoisia vaik ulkosii oireit siitä. Sitä on ihan hirveen vaikee tukee. (H5)*

*On varmaan useita tälläsi lapsia ja nuoria, ketkä osaa peittää sen niin hyvin, et se ei vaan näy mitenkään ja sit ne ehkä menee siellä massan mukana. Että jos sä oot rauhallinen ja teet silleen koulujutut hyvin, niin et sä välttämättä mitenkään erotu sieltä. Ja jos et sä tuo esille ees sitä, että on tosi paha olla. (H4)*

Oireilun tunnistamista vaikeuttavaksi tekijäksi opiskelijat mainitsivat myös oppilaantuntemuksen puutteen. Sisäänpäin suuntautuvaa oireilua oli esimerkiksi H4:n mielestä vaikeaa tunnistaa, mikäli oppilaan koulunkäynti sujui hyvin. Vastauksissa nousi esiin myös suurien koulujen ja luokkakokojen tuomat haasteet: opiskelijoiden mielestä yksittäisten oppilaiden hyvinvointiin huomion kiinnittäminen oli huomattavasti vaikeampaa suurissa kouluissa.

Haastattelemiemme opiskelijoiden työkokemuksiin sisältyi koulutukseen kuuluvien opetusharjoitteluiden lisäksi opettajien sijaisuuksia. Sijaisuuksien kohdalla haasteeksi nousi esiin ennakkotietojen puute oppilaisiin liittyen. Eräs haastateltava kertoi sijaisuuksien ennakkotiedoissa olevan suurta vaihtelevuutta: *Siinäkin on hyvin isot erot, et minkälaisilla ennakkotiedoilla sä pamahdat siihen luokkaan. Joskus hyvä ku saat nimilistan, et ketä siellä on. Ja välillä sulle tulee semmonen kunnon lista ja siel on vielä erikseen mainittu sitten et hänellä on tämmöstä ja tällä voi olla tämmöstä. Et siinä on kauheen isot erot. (H6)* Tämän lisäksi vähäinen ennakkotieto psyykkisesti oireilevista oppilaista sekä heidän kanssaan toimimisesta koettiin vaikeuttavan oppilaiden kohtaamista.

*Ja siis mulleha ei kerrottu ees niistä oppilaista etukäteen mitää, että mulle vaa oltii silleen ”tsempit, hyvin tulee menemään.” - - Mutta se oli mun mielest suurin moka mitä ei niinku kerrottu että miten he saattavat oireilla. Ei mulle kerrottu et mul on oppilas joka hakkaa päätänsä pulpettiin välillä tai saattaa niinku saada tosi pahoja raivokohtauksia, heitellä tavaroita. Ei mitään sellasia. (H4)*

Vastavalmistuneiden opettajien on todettu kokevan avuttomuuden tunteita ja oman osaamisensa puutteellisuutta käsitellessään kuormittavia tilanteita työelämässä (Lindqvist 2019, 3). Opettajaopiskelijoiden vastauksista voidaan tulkita samankaltaisia tuntemuksia koskien sekä oppilaan psyykkisten oireiden tunnistamista että oppilaantuntemuksen vähyttä.

### ***Työn kuormittavuuden lisääntyminen***

Yhdeksi merkittävimmäksi huolenaiheeksi haastatellut opiskelijat ilmaisivat oppilaiden psyykkisestä oireilusta johtuvan opettajan työn kuormittavuuden lisääntymisen. Huolenaihe nousi esiin myös Ojalan (2017, 72.) tutkimuksessa, sillä opettajat pohtivat omaa jaksamistaan ja voimavarojen riittävyytään oireilevien oppilaiden tarpeiden huomioimisen parissa. Oppilasryhmissä ilmenevät häiriökäyttäytymiset ovatkin opettajan työssä yksi suurimmista stressitekijöistä (Hopman ym. 2018, 21). Haastattelemamme opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että oppilaiden oireilu on uuvuttavaa niin itse oireilutilanteissa kuin työajan ulkopuolellakin. Erityisesti opettajan työn kannalta kuormittavana tekijänä pidettiin oireilun pitkittymistä. Opiskelijat kokivat haastavien tilanteiden aiheuttaman kuormittavuuden vaikuttavan myös opettajan jaksamiseen työskennellä oppilaiden oppimista edistävällä tavalla. Tämä ajatus on yhtenevä myös Sutherlandin ym. (2008, 223–224) tutkimustuloksen kanssa: opettaja voi kokea oppilaiden psyykkisen oireilun niin kuormittavaksi, ettei hän voi tarjota heille yksilöllisesti sopivaa tukea.

*Vaikka tommoinen on tosi kuormittavaa varmasti opettajalle, että on oppilas joka kuormittaa niinku sitä luokkaa ja oireilee, niin kyllähän noi on kuitenkin vakavia asioita. On se ymmärrettävää, jos ne pyörii mielessä työn ulkopuolellakin. (H8)*

Toisaalta luokanopettajaopiskelijat korostivat työn ja vapaa-ajan erottamista toisistaan. Heidän mukaansa tämä on erityisen tärkeää opettajan työssä jaksamisen kannalta, kuten

H6 muotoili: ” Mä nään aika tärkeänä semmosen taidon, että kykenee pitämään sen työn töissä, et tietysti joitakin asioita väkisinkin vie kotiin. - - ja se että hyväksyä myös se, että ollaan vaan opettajia. Ei opettajakaan kaikkeen kykene, vaikka kovin haluaisi. ”

Opiskelijat liittivät työn kuormittavuuden huolenaiheeksi myös opettajan resurssien puutteen. Suuren oppilasmäärän parissa yksin työskentely aiheuttaa heidän mukaansa haasteita, mikäli opettajan täytyy keskittää opettamisesta aikaansa psyykkisen oireilun tukemiseen. Vastauksissa nousi esiin kaksi eri näkökulmaa: opettajan keskittäessä huomionsa psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemiseen, tämä vie muilta oppilailta mahdollisuuden saada opetusta ja tukea. Toisaalta, jos oireilevaa oppilasta ei tueta asianmukaisesti, hän voi vaikuttaa oireilullaan myös muiden mahdollisuuksiin oppia. Nämä mukailevat Westlingin ajatuksia (ks. 2010, 55). Opiskelijoiden näkökulmat kiteytyivät oheisissa esimerkeissä:

*Mut sit meidän täytyy myös muistaa se, et jos meillä on kahdenkymmenenviiden oppilaan ryhmä, josta yks ei halua uida, yks ei kykene uimaan. Nii kuinka paljo me voidaan keskittää meidän omia resursseja siihen yhteen oppilaaseen, ku siel on 24 muutaki, jotka kaipaa sillä hetkellä ohjeistusta, neuvoa, apua. Se on kans semmonen ongelma, jonka kans joutuu painimaan sit päivittäin. (H6)*

*Jos me puhutaan ihan aineenopettajista tai sit vaik luokanopettajasta, niin ei ole välttämättä aikaa paneutuu siihen yhteen tai kahteen tyyppiin niin paljon, nii silloin ne kerkee aiheuttaa siel enemmän härdelliä myös. (H3)*

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista ilmeni huoli, että oppilaiden psyykkisestä oireilusta johtuva kuormittavuus lisääntyy opettajan työssä. Opiskelijat näkivät tämän johtuvan vaikeuksista tarjota yksilöllistä tukea oireileville oppilaille, mikä voi vaikuttaa heidän jaksamiseensa. Lisäksi suuri oppilasmäärä ja resurssien puute vaikeuttavat opetustilannetta.

### ***Oppimisen vaikeutuminen***

Moni haastateltava koki psyykkisen oireilun vaikuttavan ennen kaikkea myös oppimiseen. Toimimattomien opetusmenetelmien on todettu vaikuttavan kielteisesti psyykkisesti oireilevien oppilaiden oppimistuloksiin (Sutherland ym. 2008, 223). Opiskelijat pohtivat vaikutusten koskevan sekä oireilevaa oppilasta että tämän oppilastovereita. Oppimiseen



vaikuttavina tekijöinä korostuivat tehokkaan opiskeluajan vähentyminen oireilun seurauksena, kuten oppimisen keskeytyksinä.

*Jos on jotaki muuta haastetta ja sit koulunkäynti ehk alkaa olla haastavaa, niin sit se helposti näkyy myös oppimisessa, mikä taas muodostaa semmoisen kehän. Et ne vaan molemmat jotenki ruokkii toisiaan. Et jos se oppiminen muodostuu hirveen vaikeeks, niin miten saa tekemään oppilaan tehtäviä ja töitä. Et asiat vaatii vaivaa. (H7)*

Psyykkiseen oireiluun liitetään myös heikentyneet oppimistulokset ja jopa oppimisvaikeudet (Ojala 2017, 13; Rothi & Leavey 2006, 4). Opiskelijat pohtivat myös toisaalta heikentyneiden oppimistulosten vaikutusta psyykkiseen oireiluun. He kokivat, että heikompi koulusuoriutuminen voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaan hyvinvointiin.

### **6.2.2 Oireilua voidaan tukea pedagogisen hyvinvoinnin kautta**

Haastateltavat toivat vastauksissaan esille pedagogiseen hyvinvointiin liittyviä näkökulmia, jotka ovat yhteneviä myös Opetushallituksen (2024A) määritelmän kanssa. Luokanopettajaopiskelijat nimesivät niin opetukseen ja oppimistilanteisiin liittyviä ratkaisuja, mutta myös psyykkiseen turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Näihin lukeutuvat hyvät vuorovaikutussuhteet, myönteinen oppimisilmapiiri ja moniammatillisen tuki.

#### ***Hyvät vuorovaikutussuhteet***

Lähes kaikki haastatellut toivat vastauksissaan eri tavoin esiin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen merkityksen. Vuorovaikutussuhde nähtiin opettajan luomana avoimena ja turvallisena ilmapiirinä, jossa oppilaalle annetaan tilaa näyttää kaikki tunteensa: *Olet sen kiukun arvoinen*, kuten H5 kiteytti. Vastausta voidaan verrata Sinkkosen (2018, 42) ajatukseen, jonka mukaan jokainen lapsi tarvitsee aikuisia, jotka sietävät lapsen erilaisia tunneilmauksia. Oppilaankohtamisessa korostui empaattisuus oppilasta kohtaan. Tämän lisäksi opiskelijoiden vastauksissa todettiin, että oppilas tulisi nähdä omana itsenään, vaikka opettajalla olisi taustatietoa tämän psyykkiseen oireiluun liittyen. Ajatus myötäilee Puustjärven ja Repokarin (2017, 1367) esiin nostamaa näkökulmaa siitä,

että opettaja voi oman asennoitumisensa kautta jopa estää lapsen auttamista, jos näkee ongelmakäytöksen tälle ominaisena piirteenä.

*Se tilanne, mikä siinä oli ollu tunnin aikana, nii sit ku se oli menny ohi ja muut oli menny. niin olin päättäväinen sen suhteen, et me keskustellaan sitte kahestaa sen oppilaan kanssa, ku hän on rauhottunu. - - Ettei ala mitään tenttaamaan, mutta antaa tilaa sille lapselle. Niin esimerkiksi siinä tilanteessa ja aika usein muutenkin, niin alkaa sitten mahdollisesti tulemaan niitä asioita sieltä lapselta itseltään, että mitkä painaa mieltä. (H8)*

Yksi haastateltava huomioi sisäänpäin suuntautuneen oireilun näyttäytymisen oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa: *Mutta on sitten niitä, jotka haluaa sen vaan sulle näyttää. Sen huomaa, kun se lapsi istuu yhtäkkiä koko päivän hiljaa siellä omalla paikalla eikä sano sanaakaan, niin kyllähän sen huomaa, että niinku jotakin siellä on.* (H2) Vuorovaikutussuhteeseen liitettiin tällä tavoin myös oppilaantuntemuksen käsite. Opiskelijoiden vastauksissa oppilaantuntemus korostui opettajan toiminnassa, kun tämän täytyy muodostaa oireilevan oppilaan kannalta sopivia työskentelypareja tai -ryhmiä. Psykkisesti turvallista ympäristöä edistääkseen opettajalla tulee olla taitoa tunnistaa oppilaiden tuen tarpeita ja toimia niiden edellyttämällä tavalla pedagogisesti.

Vuorovaikutussuhdetta vahvistavien tekijöiden lisäksi vastauksissa nousi esiin sitä heikentävät tekijät. Oppilas ei välttämättä osaa sanoittaa opettajalle tunteitaan, mikäli opettaja ei ole luonut ilmapiiristä tähän sopivaa. Opettajan rooli myönteisen oppimisilmapiirin luomisessa on todettu merkittäväksi (Fan 2012, 483). Haastateltavat pohtivat opettajan negatiivisten reaktioiden voivan vaikuttaa siihen, ettei oppilas jatkossa uskalla näyttää tämän seurassa tunteitaan.

*Lapsetki on niin erilaisia, että osa ei tosiaan osaa vielä tuossa vaiheessa puhua niistä omista tunteista. - - Ja voi olla, että ei oo ehkä niin semmone opettaja, joka on luonu semmosta ilmapiiriä sinne, et pystyis näistä keskustelemaan. (H8)*

*Vaikka itellä joskus turhauttaa ja haluais, että joku asia menis tietyllä tavalla, niin ite ei saa reagoida. Sehän siinä on, koska jos minä reagoin huonolla tavalla, niin sitten minä aiheutan niille sen että ne ei halua enää näyttää sitä tilannetta. Ne ei halua kertoa mulle, että niillä on huono fiilis, jos mä en ole ollutkaan siinä silleen positiivisella otteella mukana siellä tilanteessa. (H2)*

Opiskelijat toivat esiin oppilaan psyykkisen oireilun vaikutuksia muihin oppilaisiin. Haastateltavien vastauksissa huomio kohdistui oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden vaikeutumiseen, mutta myös työrauhan häiriintymiseen. Psyykkisen oireilun, niin sisään- kuin ulospäin suuntautuneen, nähtiin vaikuttavan muiden oppilaiden mielialaan ja tunteisiin. Opiskelijat näkivät näiden vaikuttavan myös epäsuorasti oppimisilmapiiriin. Luokassa vallitseva ilmapiiri ja sen sisäisten vuorovaikutussuhteiden merkitys oppilaan koulusuoriutumisen osassa ovat myös tutkimuksin todettuja (ks. Hamre & Pianta 2001, 634).

*Jos joku vaik käyttäytyy tosi levottomasti, nii kylhän se häiritsee. - - Sit tietenkin jos joku oireilee aggressiivisesti, nii kylhän sillon sit tosilki on uhka tulla lyödyks. (H5)*

*Jos vaikka luokassa on huono ilmapiiri, vaikka parilla oppilaalla, niin kylhän ne huomaa sen, helposti imee sitten sen itteensä kans. Jos siellä vaikka joku tulis tosi surullisena kouluun, se näkyy sen surullisuus, niin kylhän ne muutki oppilaat sitten on vähän sillee allapäin sit sillo. Et annetaan semmonen oikein seesteisyys sinne ja siis vähän kaikkien tekeminen on semmosta hiljasta. (H2)*

*Jos vieressä on psyykkisesti oireileva oppilas, niin sitte jos tällä tavallisella oppilaalla menee kaikki energia sit siihen vieruskaveriin, niin kylhän se syö jo hyvinvointia siitäkin ja keskittymiskykyä. (H7)*

Opiskelijoiden vastauksissa pohdittiin myös oppilaiden toimintaa, kun luokkaryhmän oppilas oireilee. Oppilaat saattoivat eläytyä tämän tunteisiin, joka toi esimerkiksi H2:n mukaan ”seesteisyyttä” luokkaympäristöön. Oppilaiden vuorovaikutussuhteissa näkyvät tunteet vaikuttivat opiskelijoiden mukaan oppimisilmapiiriin.

### ***Myönteinen oppimisilmapiiri***

Luokanopettajaopiskelijat toivat haastatteluvastauksissaan eri tavoin esiin itse oppilasryhmässä vallitsevan ilmapiirin merkityksen. Oppilasryhmän, johon psyykkisesti oireileva oppilas kuuluu, tulisi haastateltavien mielestä olla kannustava ja ymmärtäväinen. Myönteisen oppimisilmapiirin on todettu edesauttavan oppilaiden hyvinvoinnin tunnetta (Van Petegem ym. 2008, 279.)

*No onhan silläkin iso merkitys, että sä saat palautetta sun toiminnasta ja sua kannustetaan. Mun mielestä ois ihanaa, jos joka luokassa ois sellanen turvallinen ja hyvä yhteishenki. Sehän on haave. Ei varmana tuu ikinä olemaan silleen, et joka luokassa olis niin, mutta sitä pitää kumminkin tavoitella. Että siellä olis oppilaiden hyvä olla ja tuntis, että pystyy vaikka kaikkien kanssa toimimaan ryhmätehtävissä tai paritehtävissä. (H4)*

*Luokassa on monenlaisia, jos tää oppilas tarvii jonkun tietyn jutun, niin siitä ei tehä numeroo, vaan meitä on täällä erilaisia ja tää oppilas tarvii tämmösen apuvälineen ja se on ihan ok. Ettei anneta mahdollisuutta silleen, että siitä muodostetaan jotenkin iso asia tai semmonen, johon aina kiinnitetään huomiota. (H7)*

Oppilaiden hyvä olo luokkaryhmässä nähtiin ensiarvoisen tärkeänä psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Opiskelijat toivat vastauksissaan esiin erityisesti opettajan toiminnan vaikutuksen myönteisen oppimisilmapiirin kannalta. Opettaja voi edesauttaa luomaan esimerkiksi apuvälineiden käytöstä luonnollisen osan kouluarkea.

### ***Moniammatillinen tuki***

Luokanopettajaopiskelijat nostivat vastauksissaan esiin moniammatillisen yhteistyön merkityksen pedagogista hyvinvointia vahvistavana tekijänä. Opiskelijat näkivät opettajien voivan keskittyä paremmin opetustyöhön, mikäli moniammatillista yhteistyötä hyödynnettäisiin psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemissa.

*Opettaja ei ole myöskään mikään terapeutti, eikä opettaja oo sosiaalipuolen ammattilainen. Et koulussa voimme tukea pedagogisesti ja tietyissä asioissa. (H7)*

*Ja sitte tietysti tos mä sanoin monialaisen yhteistyön, mitä toivotetaan meidän koulussaki tosi paljon. Se on tärkeet, koska sä et oo opettajana kuitenkaa kans psykologi, sä et oo kuraattori. Sä et voi ratkaista kaikkii sen ongelmii. Niin ihan siis se, et sä hyödynnät niit muut ammattilaisii, mitä siinä koululaitokses on. Ja sä tarjoot sitä tukee myös sinne kotiin. Sä teet yhteistyötä kodin kanssa ja sit sen oppilaan pitää myös totta kai olla tietonen siitä, että mitä sen kans voi tehä. (H3)*

Haastatteluaineistossa nimettiin monipuolisesti eri yhteistyötahoja, kuten opettajakollegat, koulukuraattorit ja -psykologit sekä sairaalakoulun henkilökunta, joiden kanssa moniammatillista yhteistyötä voidaan toteuttaa. Vastauksissa korostui myös oppilaan

huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, sillä opiskelijat näkivät lapsen perustarpeiden täytty-  
misen vaikuttavan tämän oireiluun.

*Kyselet silt oppilaalta, et mitä sä teet, missä sä meet, millon sä meet nukkuu. Elämänkontrolliin ja -hallintaan liittyviä juttuja, nii sielt usein sit saattaa alkaa löytyä asioita, mitkä vaikuttaa tosi paljon siihen oireiluun. Niin niiden korjaaminen sit yhteistyössä ihan kodin kanssa on mun mielestä aika semmoinen tärkeä ensimmäinen steppi siihen, että mitä me voidaan lähteä te-  
kee. (H3)*

*Sun ei piä opettajana yksin alkaan selvittää mitään näitä asioita, vaan tosi matalalla kynnyksellä ottaa yhteyttä oppilashuoltoon. Jos koulussa on erityisopettaja, pitäs olla, niin tämmöstä pedagogista konsultaatiota [voi] saada sitte sieltä. Et erkkaope voi tulla vaikka mukaan luokkaan seuraamaan tilanteita, et saadaa muunkin aikuisen näkökulma, että jos se näyt-  
täytyy ulospäin just vaikka erkkaopelle, niin sitä voi sitten lähteä käsittelemään. - - Koska nää on niin monialaisia asioita, että on hyvä että tulee eri asiantuntijoilta näkemystä. - - Eka yhdessä pohditaan ja mietitään näitä asioita. (H8)*

Moniammatillinen tuki nähtiin oppilaan kannalta turvaa tuovana tekijänä. Tähän liitettiin myös koulussa työskentelevien aikuisten pysyvyyden olevan merkittävä oppilaan oireilun tukemisen kannalta. Myös koulun aikuisten asennoitumisen oireilevia oppilaita kohtaan nähtiin vaikuttavan kuvaan siitä, miten oppilaat suhtautuvat moniammatilliseen tukeen.

*Kynnyks olisi ihan heti koulupolun alusta lähtien helpompi siihen, että täällä on ihmisiä, ketkä haluaa auttaa ja kenelle voi jutella. - - Kun siin on ne samat aikuiset, ketkä sitä määrätietoista työskentelyä niide kanssa tekee, eikä luovuta niiden suhteen, niin niille silloin yleensä tulee ne positiivisimmat kokemukset. Sitte jos hirveästi aikuiset vaihtuu tai et paistaa opettajista tai aikuisista turhautuminen siit, että tol on noita haasteita, niin kyl se oppilas sen aistii myös silloin. (H3)*

Yhteenvetona voimme todeta luokanopettajaopiskelijoiden korostavan moniammatillisen yhteistyön merkitystä psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa. Moniammatillinen yhteistyö nähtiin oppilaille turvallisena, jolla oli suuri merkitys tuen onnistumisessa. Seuraavaksi esittelemme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä pedagogisista tukikeinoista psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa.

### 6.2.3 Oireilua voidaan tukea pedagogisin ratkaisuin

Pedagogisen hyvinvoinnin tukemiseksi opettaja voi hyödyntää kouluarjessaan myös muita tukikeinoja. Vaikka psyykkisesti oireilevien oppilaiden parissa työskentely herätti haastattelemissamme opiskelijoissa useita huolenaiheita, he osasivat nimetä eri keinoja tukea oireilevia oppilaita. Näitä keinoja nimitetään pedagogisiksi ratkaisuiksi, ja ne voidaan jaotella suoritusten, osallistumisen ja ympäristötekijöiden tukemiseen. Pedagogisten ratkaisujen lisäksi opiskelijat nimesivät tukikeinoiksi moniammatillisen ja huoltajien parissa tehtävän yhteistyön. Lisäksi oppilasta on mahdollista tukea yksilöllisesti oppilaantuntemuksen kautta.

#### *Osallistumisen tukeminen*

Luokanopettajaopiskelijat pitivät tärkeänä, että oppilaiden osallistumisen tukeminen huomioidaan ennakoinnin helpottamisen kautta. Esimerkiksi yllättävät tai stressaavat tilanteet voivat lisätä oppilaan ahdistusta, jolloin opettaja voi omilla ratkaisuillaan tehdä oppilaan koulunkäynnistä helpompaa tilanteiden ennakoitavuuden vahvistamisella (Lock & Cooper Swanson 2005, 182). Haastateltavat ehdottivat, että opettaja voi laittaa oppilasryhmälle näkyville päiväjärjestyksen, johon merkitään koulupäivän sisältö. Tällä tavoin oppilaan on helpompaa varautua myös uusiin tilanteisiin.

*Sit tuli mieleen struktuuri, et se näkyy se päiväjärjestys silleen, et se on näkyvillä kaikille. Että mitä sinä päivänä tapahtuu, et siel on ne oppitunnit, mahdollisesti myös kellonajat, ja on merkattu välitunnit ja ruokailut. Ehkä justiin, jos on tosi ahdistunu, niin seki helpottaa, et sä kumminki näät, että mitä sillo on luvassa. (H4)*

*Varmaan just koulupäivän rakenne ja sit et opettaja vaikka ilmottaa, jos jotain poikkeavaa tapahtuu. Se voi luoda turvaa, ettei sit joku psyykkisesti oireileva, jota vaik uudet tilanteet jännittää, nii et se yhtäkkii sit laitetaa johonki uuteen tilanteeseen, et se pystyy sit varautuu siihen. (H5)*

Opiskelijat kokevat, että ennakointi lisää pedagogista turvaa opettajan toiminnassa. Tämä ilmenee opetuksen ja oppimistilanteiden pedagogisissa ratkaisuissa, kuten oppilaiden kannustamisessa, tukemisessa ja ohjauksessa (Opetushallitus 2024A). Seuraavaksi

käsitlemme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä erilaisten ympäristötekijöiden tukemisesta.

### ***Ympäristötekijöiden tukeminen***

Opiskelijoiden huomio kohdistui koulupäivän struktuurin lisäksi myös luokkaympäristöön. He totesivat oppilaan psyykkistä oireilua helpottaviksi tukikeinoiksi erilaisten apuvälineiden hyödyntämisen. Näiden lisäksi vastauksissa pohdittiin, että fyysiseen oppimisympäristöön voidaan vaikuttaa ryhmäkokojen kautta: *Pieni ryhmä on hyvä, et pystyy matlal kynnyksel sit toimii. Et jos jotai ahdistaa vaik esiintyminen, nii ei tarvii mennäkää sit kolmenkymmenen oppilaan eteen.* (H5)

*Ja sitte jos on tämmöstä psyykkistä oireilua, niin mitä se nyt ikinä sitten tarviikaan. Että tarviiko kuvatuet sinne. Onko siellä kelloa, mistä näkee kuinka paljon on aikaa. Et ois mahdollisuus käyttää rauhoittumiseen apuvälineitä. Ja ihan kaikki tämmöset pallot ja tyynyt ja muut. Luokkatilalla on merkitystä.* (H7)

H7 nosti esille erilaisia pedagogisia ratkaisuja, kuten esimerkiksi kuvatuet ja rauhoittumisen apuvälineet. Näillä voidaan edesauttaa koulusuoriutumista, joka nähdään yhdeksi psyykkisen oireilun tukemisen päämääräksi. Seuraavaksi esittelemme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä, miten tukea psyykkisesti oireilevien oppilaiden suoriutumista koulussa.

### ***Suoritusten tukeminen***

Haastateltavat kokivat oppilaan oppimisen kannalta tämän suoritusten tukemisen olennaisena osana opettajan työtä. Psyykkisen oireilun nähtiin tuovan haasteensa oppilaan koulunkäyntiin, jolloin koulusuoriutumista helpottaakseen he nostivat esiin opetuksen eriyttämisen. Koulutehtävien tulisi olla sopivan haastavia, jotta oppilas jaksaa ne tehdä. Yksi haastateltava pohti myös koulupäivien pituuden lyhentämisen olevan vaihtoehtona.

*Sellaisii tehtävii esimerkiks, että mitä pystyy suorittaa, että ei oo liian haastavaa, mut ei oo liian kevyttäkään. - - Ja sit se, et osaa myös keventää. Jos jollai on jotain hirveen pahoja ahdistuneisuusoireit siellä luokassa, niin ei sitä kannata ihan liikaa vaatii. Ja myös ehkä keventää myös sillain, että ei käykään kokoaikaisesti kouluu, vaan tulee muutaman päivän viikossa. (H5)*

*Tavallaan se kuormitus oppimisen suhteen ja kaikki tunnekuorma, et kaikki vaatimukset on niin korkealla. Et pelkästään jo se, että lasketaan aivan minimiin kaikki, niin se jo auttaa siihen, että lapsi ei oo niin kuormittunut. Ja kun se lapsi lähtee voimaan paremmin, niin sit aletaan pikkuhiljaa nostaan tai lisäämään sitä kuormitusta. (H8)*

*Jos sielt pystyy tarjoo onnistumisii, nii kylhä se lapsen psyykkeeseen varmasti hyväl taval vaikuttaa. Et sille lapselle tulee minäpystyvyyden tunne, eikä heitetä suoraan vaikka syvään päätyyn, vaan sillai pienissä paloissa kerrallaan. (H5)*

H7 nosti esiin tukimuodoista interventioiden hyödyntämisen: *Varmaan onki jotain toimintamalleja, jotain ohjelmia, minkä mukaan voi toimia vaikka tämmösen oppilaan kanssa.* Usein interventioilla pyritään edistämään juuri kouluasuoriutumista.

Yhteenvetona voimme todeta, että luokanopettajaopiskelijat ovat tietoisia oppilaiden psyykkisen oireilun tuomista haasteista, mutta he osaavat myös nimetä tukikeinoja edistääkseen oppilaiden oppimista ja kouluasuoriutumista. Seuraavaksi tarkastelemme, kokevatko opiskelijat saaneensa koulutuksestaan valmiuksia oppilaan psyykkisen oireilun tukemiseksi.

### **6.3 Luokanopettajaopettajakoulutuksen antamat valmiudet tukea oppilaan psyykkistä oireilua**

Kuvaamme kuviossa 3 luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia opettajakoulutuksen antamista valmiuksista tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Vastausten perusteella muodostimme kolmannen tutkimuskysymyksen avulla kolme alakategoriaa, joissa opiskelijat kertovat tuntevansa riittämättömyyttä valmiuksiensa suhteen. Lisäksi opiskelijat pohtivat valmiuksiaan kehittäviä tekijöitä sekä vastaako opettajankoulutus oppilaiden psyykkisen oireilun tukemisen tarpeisiin.



**Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet tukea  
oppilaan psyykkistä oireilua**

Riittämättömyyden kokemukset valmiuksien suhteen		Kokemukset valmiuksia kehittävästä tekijöistä		Näkemykset koulutuksen ajankohtaistamisesta	
Riittämätön teoriapohja	Riittämättömät käytännön- kokemukset	Harjoittelui- den tuomat kokemukset	Oma kiinnostunei- suus hakea tietoa	Opetushar- joitteluiden kehittä- minen	Koulutuk- sen sisältöjen kehittäminen

**Kuvio 3.** Kolmannen pääkategorian jakautuminen alakategorioihin

Muodostimme alakategorioista merkitysyksiköt ja kuvaamme ne seuraavaksi esittäen myös alkuperäisilmauksia. Tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset koulutuksen antamista valmiuksia jakaantuivat seuraaviin alakategorioihin: 1) *riittämättömyyden kokemukset valmiuksien suhteen*, 2) *kokemukset valmiuksia kehittävästä tekijöistä* ja 3) *näkemykset koulutuksen ajankohtaistamisesta*.

### 6.3.1 Riittämättömyyden kokemukset valmiuksien suhteen

Tässä alakategoriassa kuvaamme keskeisiä tekijöitä, joiden mukaan luokanopettajaopiskelijat kokevat omat valmiutensa riittämättömiksi tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Opiskelijat nostivat esille erityisesti epävarmuutensa ja kyvyttömyytensä kohdata psyykkisesti oireilevia oppilaita, samalla myös korostaen kokeneemmillakin opettajilla olevan heikot valmiudet. Ajatukset olivat yhtenäisiä tutkimusten kanssa, joiden mukaan opettajat kokevat olevansa heikosti valmistautuneita oppilaiden psyykkisen oireilun tukemisessa (Graham ym. 2011, 481–482; State ym. 2011, 21).

### ***Riittämätön teoriapohja***

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat tuntevansa epävarmuutta ja kyvyttömyyttä kohdattaessaan psyykkisesti oireilevia oppilaita, koska heidän mukaansa koulutus ei anna siihen riittäviä valmiuksia. Tämän pohjalta osa opiskelijoista kuvaili tilanteita, joissa heidän ammattitaitonsa tai heidän auktoriteettinsa ja kontrollinsa eivät enää riitä opettajana toimissaan. Uudet opettajat voivat kokea haasteita hallita luokkaa ja vastata odotuksiin, kun heillä ei ole aiempaa kokemusta vastaavista tilanteista.

*Sit me mennään sinne luokkaan, me ollaan kasvatustieteiden maistereita ja meillä ei oo mitään hajua, mitä me tehdään puolien oppilaiden kanssa. Niin on se ajatuksen tasolla aika karmiva tilanne. Ollaan muka korkeasti koulutettuja ja sitten ei kyetä arjessa selviytymään sillä tavalla, ku ois toivottavaa. (H6)*

*Jos joku menee pulpetin alle ja siellä alkaa vänkää vastaan ja sä et saa sitä millään pois sieltä. Ei siinä oikein voi tehdä välttämät mitään, että ne on ehkä niitä kaikist hankalimpi tilanteita, kun oma ammattitaito ei enää riitä. (H5)*

*Et jos sul tulee tilanne, et se tuntuu silt, että se ei oo enää täysin sun kontrollissa, et sun auktoriteetti ei enää riitä jossain tilanteessa. Mä uskon, et se on kaikille. Varsinkin siinä vaiheessa, jos sä oot uus opettaja tai, et sul ei oo kokemusta semmosista tilanteista aikasemmin. (H3)*

Haastatteluissa nostettiin esille myös kokeneemmilla opettajilla olevan heikot valmiudet, kuinka toimia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Opiskelijat kuvailivat näitä avuttomuuden tunteiden sekä tukikeinojen ja moniammatillisen yhteistyön tietämättömyyden kautta. Ajatukset ovat yhteneviä myös Ojalan (2017, 104) tutkimuksen kanssa, jossa opettajat eivät kokeneet opettajankoulutuksen antaneen heille valmiuksia kohdata psyykkisesti oireilevia oppilaita. Luokanopettajaopiskelijat korostivat tietämättömyyttä erityisesti psyykkisen oireilun tunnistamisessa, niin kuin H2 kiteytti: *Sit tarvis [valmiuksia] myös pelkästään siis, että me osattais huomata ne ja me osattais olla siellä ”okei tää voi olla sitä oireilua, tässä voi olla taustalla jotaki.*

*Et vaikka tuun uutena niin en ole ainut, joka ei tiiä, et kyl tuolla kokeneemmatkin opettajat tuntee jotenkin avuttomuutta. Se ei oo tietenkään hyvä asia, että avuttomuutta tunnetaan ja joutuu tuntemaan. Mutta että, mun ei tarvi myöskään jotenkin olla silleen, että mä meen nyt tonne töihin ja sit mä tiedän heti kaiken vaan, että mulla on myös lupa jotenki oppia. (H7)*

*Mä luulen, että on paljon opettajia, jotka ei välttämättä tiedä, että miten mä nyt toimin tässä tai mitä mun kuuluis tehä tai kelle tää kuuluu tai kuka tätä nyt ratkasee. (H8)*

*Jotkut kirjottaa siis silleen vaa, että ”tarvii tukea” ja sit se on siinä se teksti ja sit sä oot silleen, että no mihin se tarvii tukea, miksi se tarvii tukea ja miten se näkyy, miten se oireilee. Siihen ei oo mitään valmiuksia ja niitä tarvis. (H2)*

Yhteenvetona voimme todeta, että luokanopettajaopiskelijat kokevat epävarmuuden ja kyvyttömyyden tunteita kohdatessaan psyykkisesti oireilevia oppilaita. Tämä ei ole ainoastaan opiskelijoiden kokemus, vaan opettajienkin nähdään tuntevan avuttomuutta. Vastauksissa korostui tietämättömyys psyykkisen oireilun tunnistamisesta sekä tukikeinojen käytöistä.

### ***Riittämättömät käytännön kokemukset***

Luokanopettajaopiskelijat totesivat, etteivät opetusharjoittelut tarjoa ohjausta psyykkisesti oireilevien oppilaiden parissa työskentelyyn. Opiskelijat näkivät mahdollisuutensa oppia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamisesta ja tukemisesta olleen käytännön tasolla vähäisiä. Toisaalta luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että opetusharjoitteluiden aikana on käsitelty esimerkiksi kiusaamistapauksia ja niihin puuttumista. He kuitenkin huomauttivat, että muita psyykkisesti oireilevien oppilaiden oireiluun liittyviä tekijöitä ei välttämättä tulla käsitelleeksi harjoitteluissa.

*Viimises harkas ainaki jotain esimerkiksi kiusaamistapauksii käsiteltii ja siihen puuttumista, mut ei tietyst kaikkii osa-alueit, mitä ny on näis psyykkisest oireilevis lapsissa. Toiki sitte taas aina riippuu harkkaohjaavast opettajastaki, et mitä kaikille siellä kerrotaa ja mitä tukee tai näitä keinoja annetaan. (H1)*

Opiskelijat kokivat, että opetusharjoitteluissa käsiteltävät aihepiirit vaihtelivat harjoitteluhajaajakohtaisesti. He toivoivat, että harjoitteluissa käsiteltäisiin myös opettajan työssä ilmeneviä haasteita, kuten oireilevan oppilaan kohtaamista.

*Vaik on ollu ohjaava opettaja, niin ei me olla jotenki oo ees keskusteltu tosta sinällään, vaikka mä muistan yhdessä harkassa oli oppilas, kenellä oli esimerkiksi anoreksia, todella paha sellanen. Ja hän oli tosi tälleen, mut ei puhuttu mitään siitä. (H4)*

*Riippuu ihan hirveesti siitä, että ja mimmoset harjottelut on sattunut olemaan. Ihan oikeesti, et osassa on aika paljonkin paremmat eväät ku toisis. (H6)*

Luokanopettajalta vaaditaan ymmärrystä oireilun taustasyistä, jotta hän voi tukea oppilasta tarpeen mukaisesti (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365). Luokanopettajaopiskelijat korostivat niin teoreettisen tiedon kuin käytännön kokemuksen merkitystä opettajan ammatissa, erityisesti psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamisessa. Vastauksien mukaan tiedon ja teorian ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta he ymmärtäisivät syy-seuraussuhteita oppilaiden käyttäytymisessä sekä psyykkisten oireiden ilmenemisessä. Ilman tätä ymmärrystä opettaja voi olla avuton toimimaan sellaisessa tilanteessa, jossa oppilaalla on esimerkiksi ahdistuneisuutta. Toisaalta opiskelijat painottivat myös käytännön kokemusten merkityksellisyyttä, sillä se antaa mahdollisuuden soveltaa teoriaa konkreettisissa tilanteissa luokahuoneessa. Teoria ei välttämättä ainoastaan riitä, jos opettaja ei osaa soveltaa sitä käytännössä ja toimia joustavasti erilaisten oppilaiden tarpeiden mukaan. Opiskelijat korostivat, että molemmat ovat tärkeitä opettajan työssä.

*No kyl mä ite koen sillain, että kyl sä tarviit sen tiedon sinne taustalle. Eh-dottomasti, et sä tiiät vaikka että mistä joku asia johtuu, et sellasii syy-seuraussuhteita sä tarviit. Kyl se myös se käytännön kokemus on hyvä, mut se on lähes sama asia kaikis muis ammateissaki. -- Mun mielestä, et joku voi olla käytännössä tosi hyvä vaikka lasten kohtaamisessa, mut jos sil ei oo mitään tietoa, että miks jollakin on vaikka ahdistuneisuutta. -- jos sä et sitä teoriaa osaa hyödyntää ja sä oot ihan lapanen siel luokassa. Eihän siitä sit, sil ei oo taas sit mitään annettavaa. Se on tasapainoilua, pitää olla molemmissa hyvä. - - Osaa viedä teoriaa käytäntöön. (H5)*

*Kun on ollut valmiiksi jo kokemuksia, niin sitten se käytännön tieto on ollut helppo sulauttaa sinne, et aivan et tämmöstä ollu tuolla, tää tieto niin se on esimerkiksi tuolla ollu näin. (H6)*

Yhteenvetona voimme todeta, että luokanopettajaopiskelijat kokivat koulutuksen tarjoamat valmiudet riittämättömiksi. He korostivat sekä teorian että käytännön merkitystä oppilaiden tukemisessa ja hyvinvoinnin edistämässä. Seuraavaksi esittelemme, millaisista tekijöistä luokanopettajaopiskelijat kokevat saavansa näitä valmiuksia tukeakseen psyykkisesti oireilevia oppilaita.

### 6.3.2 Kokemukset valmiuksia kehittävästä tekijöistä

Tässä alakategoriassa kuvaamme keskeisiä tekijöitä, joissa kiteytyvät luokanopettaja-opiskelijoiden näkemykset heidän valmiuksiaan kehittävästä tekijöistä. Opiskelijoiden mukaan harjoitteluiden tuomat kokemukset, oma kiinnostuneisuus hakea tietoa oireilusta, teorian vieminen käytäntöön ja oppiminen käytännön kokemusten kautta edistävät heidän valmiuksiensa kehittymistä.

#### *Opetusharjoitteluiden tuomat kokemukset*

Vaikka luokanopettajaopiskelijat kokivat, etteivät opetusharjoittelut aina anna realistista kuvaa opettajan työstä, he pitivät merkityksellisenä opetustilanteista saamiaan kokemuksia. He kuvasivat ennalta-arvaamattomien tilanteiden olevan hyödyllisiä opettajaksi kasvamisen ja kehittymisen kannalta.

*Usein puhutaan ja mä oon myös sitä mieltä, et meidän työharjoittelut ne ei välttämättä oo kaikist realistisimpia, mutta nyt totta kai se on silti käytännön kokemus ja siel voi tapahtuu, ku puhutaan lapsista ja nuorista, niin voi tapahtuu kaikennäköstä, nii kyl sielt varmasti saa itselleen. (H3)*

Haastateltavat kokivat, että uusien tilanteiden kohdalla heidän on täytynyt etsiä itse aihepiiristä tietoa, jos aiempaa kokemusta tai tietopohjaa heiltä ei ole löytynyt. Psykkisesti oireilevan oppilaan kohtaaminen on vaatinut heiltä mukautumista, mutta he näkivät arkielämän tilanteiden olleen opettavaisia.

*No kyllähän ne on nytten tässä niin sanotusti kantapäähän kautta on jotaki oppinu, kon ollu periaatteessa pakko sitten ite koittaa selvittää ja miettii niitä keinoja. (H4)*

*Käytännön kokemukset valmistaa ja kehittää niin huomattavan paljon enemmän kuin se teoria. -- käytäis oikeesti jossain vähä haastavmmas ympäristös tekemäs töitä, niin varmasti siit vois olla hyötyy. Mut kyl mä oon enemmän aina ollu käytännön kokemuksen perään kun teorian. (H3)*

*Mä sanoisin että pelkän tän koulutuksen pohjalta niin ei ois valmiuksia, mutta ne työtehtävät, missä mie oon näitten vuosien aikana ollu ja työkokemus niin koen, että mulla on valmiuksia, mut aina voi oppia uutta. (H8)*

### ***Oma kiinnostuneisuus hakea tietoa***

Koska luokanopettajaopiskelijat kokivat, etteivät he ole saaneet koulutuksensa aikana tarpeeksi opetusta psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisesta, heidän on täytynyt etsiä itse tietoa aiheesta. Osa opiskelijoista näki tietopohjansa muotoutuneen erityisesti tällä tavoin, jolloin kyseiset opiskelijat kokivat omaavansa vahvempaa osaamista psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen.

*Mutta, esimerkiksi siis täältä koulusta niin, en kyllä tiiä oonko saanu mitään semmosia keinoja, mitkä osaisin nimetä, mitkä ois tullu siis lukemisen perusteella esimerkiks. Silleen siis koulussa lukemisen, et sitte ku ite tutkii ja lukee, nii löytyy paljon parempia. (H2)*

*Mut sitte tuntuu, että tavallaan ne työkalut, millä mä toimin noissa niin ne ei ole tästä tutkinnosta, vaan ne on siitä, että mä oon ite ollu kiinnostunu asioista ja oon luku psykologiaa, et tavallaan, et mä pärjään niillä tuolla tavallaan ammatissa enkä näillä mitä mie oon saanu täältä. (H8)*

Kysyimme opiskelijoilta, millaisena he kokevat omat valmiutensa opettajana tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta. H3 korosti saavuttaneensa hyvät valmiudet tukemiseen juuri sen vuoksi, että on joutunut toimimaan heti alalle saavuttuaan erityisoppilaiden ja haastavien tilanteiden parissa. Luokanopettajaopiskelijan mukaan käytännön kokemukset ovat olleet avainasemassa erityisesti henkisten valmiuksien kehittämisessä, kuten kyvyssä kohdata haastavia ja stressaavia tilanteita. Vaikka hän korosti työympäristön antaneen hänelle enemmän oppimiskokemuksia kuin yliopisto-opinnot, hän kuitenkin arvostaa koulutuksessa oppimaansa ja niistä saatuja hyötyjä. Erityisesti opiskelija korosti koulutuksen keskustelukulttuuria, jossa luokanopettajaopiskelijat oppivat toisiltaan ja voivat vaihtaa ajatuksiaan. Tämä on myös yhteneväinen Lindqvistin (2019) ajatuksiin. Pärjätäkseen kuormittavissa tilanteissa opiskelijat hyödyntävät erilaisia strategioita, joihin kuuluvat esimerkiksi tukeutuminen kollegoihin ja kokemusten kartuttaminen (Lindqvist 2019, 71).

*Kyl mä koen, että keskimäärin mulla on ihan hyvät valmiudet juuri sen takia, et mä oon joutunutkin menemään suoraan syvään päätyyn sillo, ku mä oon tälle alalle hakeutunu. Eli suoraan joutunu sit erityisoppilaiden kanssa ja aika haastavien kanssa toimimaan, niin kyl se on antanu mulle aika hyvät valmiudet. Sit, jos puhutaan ihan niist henkisistä valmiuksista kohdata haastavii, stressaavii, nopeesti vaihtuvii tilanteita, niin se on kyl ollu mulla just se käytännön kokemus ja se suoraan syvään päähän meneminen on ollu aika hyvä juttu. (H3)*

*Mä tiedän jo nyt, et se viis vuotta, mitä mä vietin täs oikees työympäristössä, niin on antanu mulle huomattavan paljon enemmän se, mitä tää yliopisto. Mut en mä silti lähtis dumaamaan täysin, et toi ois ollu jotenkin huono tai turha, ei missään tapaukses, kyl siel on hyvii juttui tullu. Ihan siis se, et ku se on täynnä ihmisiä, jotka haluaa oppia ja me käydään niit kurssi yhdessä ja sä keskusteleet niiden ihmisten kanssa niin sii tulee paljon itelle semmost dataa ja uusii ajatuksii ja idiksii, et miten näit asioita vois hoitaa. (H3)*

Toisaalta opiskelijat korostivat myös koulutuksen edetessä ammatillisen tiedon karttumisen lisäävän paineita opettajan roolista. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat pelostaan siirtyä työelämään, sillä heidän tulisi osoittaa ammattitaitonsa ja osata huomata oppilaita, jotka oireilevat psyykkisesti. H1 kuvaili ajatusta seuraavasti: *Ku tietää jo vähä enemmän ni sitte tulee semmoset paineet, et osaanks mä ny kuitenkaan ja osaanks mä huomioida nää kaikki jutut.* Ajatus myötäilee myös aikaisempia tutkimuksia. Vastavalmistuneet opettajat ovat kokeneetkin työelämään siirtymisen kuormittavaksi (Lindgren 2013, 251), koska he ovat tunteneet avuttomuutta ja tietoisuutta omien valmiuksiensa puutteista (Lindqvist 2019, 3).

Vaikka opiskelijoiden mielestä tiedon lisääntyminen luo paineita, täytyy opettajalla silti olla perustiedot ja ymmärrys oppilaiden mielen hyvinvoinnista. Lisäksi haastateltavat näkivät opettajan ammatin muuttuvan ympäröivän maailman ja yhteiskunnan mukana. Opiskelijat korostivat ajankohtaisuuden näkökulmaa: opettajan tulee kehittyä ammatillisesti ja jatkaa oppimistaan läpi työelämän.

*Mehän ei olla opettajina mitää mielenterveyden ammattilaisia eikä tarvikaan olla. Mut sit mä koen, et on hyvä olla semmosia perusasioita, käsityksiä, et mitä, vaikka minkälainen psyykkinen puoli ihmisessä on tai näitä lapsen kehitysvaiheita, mitä tuohon ikään kuuluu. -- mie silti koen, että ku tää maailma muuttuu meän ympärillä, niin sen muovaa myös tätä meän opettajuutta ja opettajan työnkuvaa. Opettajalla täytyy olla kuitenkin tietynlaista tietämystä näistä asioista ihan perusteista, just niistä lapsuuden kehitysvaiheista. (H8)*

Opiskelijat korostivat myös sitä, että valmiudet kohdata psyykkisesti oireilevia oppilaita voi vaihdella merkittävästi riippuen opiskelluista sivuaineista. Eräs haastateltava (H6) esimerkiksi mainitsi liikunnan sivuaineen antaneen valmiuksia oppilaiden osallistamiseen eri tilanteissa. Sivuaineen myötä opiskelija on perehtynyt erilaisiin haastaviin tilanteisiin, kuten ahdistuneen oppilaan kohtaamiseen. Tästä näkökulmasta hän on pohtinut, miten hän voi saada oireilevan oppilaan mukaan liikuntatunnin toimintaan: *”Käytännössä se liikuntahan käytiin pelkästään osallistamisen näkökulmasta. Aina, ku tehtiin jotain, niin mietittiin, että mitä me halutaan tehdä ja millä tavalla me saadaan kaikki mukaan. Ja käytiin eri näkösiä skenaarioita läpi, et mitä jos tulee tämmönen oppilas, niin millä tavalla saadaan se sieltä kuoresta ulos.”* Vastauksista ilmeni myös erityispedagogiikan sivuaineesta saatuja oppimiskokemuksia erilaisten oppilaiden tukemisessa. Opiskelijoiden mukaan erityispedagogiikan opinnot ovat tarjonneet heille tietoa ja valmiuksia tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita.

*Et sit mieltii vaikka nyt näitä erillisiä erkaopintoja, niin siin on sit saanu enemmän tietoo kaikist. Et miten tukee erilaisia oppijoita ja sit siel on ehkä nyt saanut just harjottelust siihen enemmän sellaisia valmiuksia. (H5)*

Viimeisimmässä alkuperäisilmauksessaan H5 nosti esille koulutuksesta saadun teoreettisen tiedon ja käytännön kokemukset valmiuksia kehittävinä tekijöinä. Seuraavaksi kokomme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä, miten koulutusta pitäisi ajankohtaistaa vastaamaan opettajien valmiuksia tukemaan psyykkisesti oireilevia oppilaita.

### **6.3.3 Näkemykset koulutuksen ajankohtaistamisesta**

Tässä alakategoriassa kuvaamme keskeisiä tekijöitä, jotka opiskelijat nostivat esille haastatteluissa liittyen koulutuksen kehittämiseen. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat haastatteluissa ajatuksistaan ja näkemyksistään opetusharjoitteluiden kehittämisestä ja koulutuksen ajankohtaistamisesta.



### *Opetusharjoitteluiden kehittäminen*

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan opetusharjoittelussa tulisi saada enemmän käytännönkokemusta siitä, miten opettajan roolissa tulisi kohdata psyykkisesti oireileva oppilas. Opiskelijat huomauttivat, että psyykkisesti oireilevia oppilaita on yhä enemmän yleisopetuksen luokkaryhmissä, jonka vuoksi on tärkeää sisällyttää opetusharjoitteluihin oireilevien oppilaiden kohtaamisen ja tukemisen taitojen harjoittelua. Haastateltavat korostivat opetusharjoitteluiden tuomien kokemusten merkityksellisyyttä, jonka kautta he ehdottivat harjoittelussa tutustumista esimerkiksi erityisopetukseen. He näkivät, että tällä tavoin myös luokanopettajaopiskelijat saisivat mahdollisuuden oppia erilaisista tukikeinoista ja mahdollisesti kehittää taitojaan tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita.

*Pitäisi laittaa varmasti jonkun harjoittelun yhteyteen, et miten kohdata vaikka psyykkisesti oireilevia oppilaita. Koska siellähän on ne aina niitä mitä pitää käsitellä, niin pitäis olla myös tälläsiäki. (H7)*

*Käytännön kokemus on mun mielest hyvin tärkeätä, mutta toisaalta sitten taas et, millä sä saat sen sinne opintoihin. Otettaisko me kaikille joku harjoittelujakso jossain erityisluokassa? Siit vois olla hyötyä, varsinki jos puhutaan meidän opinnoist meillä on joka vuos työharjoittelu. (H3)*

Eräs haastateltava (H7) korosti tarvetta sisällyttää opetusharjoitteluihin teeman, joka keskittyy juuri kyseisten oppilaiden tukemiseen. Hän ehdotti, että harjoitteluiden ohjaajat ja opiskelijat veloitettaisiin pohtimaan tätä ilmiötä ja käsittelemään sitä eri näkökulmista harjoitteluiden aikana:

*Sit nimenomaan harkoissa, että se ois ihan yks teema, mitä käydä läpi. Ehkä mä ymmärrän sen, että ensimmäisessä harkassa on niin paljon muutaki, et sen ei ehkä kannata keskittyäkää, mutta että ois joku harkka mikä keskittyis siihen, että siellä käsitellään tämmöstä asiaa. Mä en usko myöskään, että koululuokista ei löytyis oppilaskeisesejä, mikä vois edes sivuuttaa tämmöstä asiaa. Et harkkaohjaajilta ja opiskelijoilta velotettais sitä, että pohditaan asiaa. (H7)*

Luokanopettajaopiskelijat painostivat tarvettaan saada enemmän käytännön kokemusta siitä, miten kohdata psyykkisesti oireilevia oppilaita opetusharjoittelussa. Opiskelijat nostivat esille esimerkiksi opetusharjoitteluihin sisällytetyn teeman, joka keskittyisi oppilaiden tukemiseen, tai mahdollisuuden tutustua erityisopetukseen opetusharjoitteluiden

aikana. Seuraavaksi esittelemme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten koulutuksen sisältöjä voisi kehittää.

### ***Koulutuksen sisältöjen kehittäminen***

Opiskelijoiden mielestä on ristiriitaista, että opettajien odotetaan edistävän oppimista ja hyvinvointia, mutta samalla opettajankoulutuksessa ei käsitellä tätä aihetta riittävästi. Haastateltavat toivat vastauksissaan ilmi psyykkisesti turvallisen oppimisympäristön. Tämä on yhteneväinen Opetushallituksen (2024B) määritelmän kanssa, jonka mukaan opettajalta vaaditaan kykyä tunnistaa oppilaan tuen tarpeet (Opetushallitus 2024B). Koulutuksen sisältöjen täytyy olla ajankohtaisempia psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa. Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan opettajalla pitää olla ymmärrystä omasta työstään sekä psyykkisistä oireiluista, minkä vuoksi opiskelijat toivoivat, että koulutuksessa puhutaan enemmän näistä aiheista.

*Mun mielestä on hurjaa, että jos väitetään että opettajan ei pitäis tietää tai ei tarvi tietää näistä psyykkisistä oireiluista. Kuitenkin se, että miksi oppilas käy koulussa ja mikä opettajan työtä on, niin sehän on sitä oppimisen ja hyvinvoinnin tukemista. Nii sit se on tosi ristiriitasta ajatella, että miksi ei pitäis olla tietämystä ja miksi sitä ei just, vaikka ihan täällä koulutuksessa, että miksi niistä ei puhuta enempää. (H8)*

Vastausten mukaan kattava käytännön koulutus, jossa käsitellään monipuolisesti eri tilanteita liittyen psyykkisen oireilun tukemiseen, on oleellista lisätä opettajankoulutukseen. Luokanopettajaopiskelijat uskoivat, että tällainen koulutus lisää heidän itsevarmuuttaan kohdata psyykkisesti oireilevia oppilaita ja se puolestaan vahvistaisi heidän ammatillista identiteettiään. He painottivat, että itseluottamus omaan osaamiseen on merkityksellistä, sillä epävarmuus heijastuu opettajan työssä suoriutumiseen. Erä haastateltavista (H2) kiteytti tämän seuraavanlaisesti:

*Jos saatais semmonen, että käytäis oikeesti kunnolla läpi kaikki mahdolliset käytännönasiat. Niin et sit saatais sitä itsevarmuutta luotua. Sit sulla ois se pohja sille kaikelle, koska jos et sä itse luota siihen ommaan tekemiseen ja sulla on koko aika epävarma olo siitä omasta että no onkohan tämä nyt sitä ja ossaankohan minä nyt niin sehän paistaa läpi saman tien. (H2)*

Haastatellut luokanopettajaopiskelijat korostivat myös tarvetta saada konkreettisia esimerkkejä opetuskäytäntöihin. Opiskelijat toivoivat, että jo työelämässä olevat opettajat

tulisivat kertomaan omia kokemuksiaan ja toimiviksi kokemiaan keinoja tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Vastauksista kävi ilmi, että kursseilla olevista oppikirjoista saatava tieto ei aina ole välttämättä riittävää ja ilman konkreettisia esimerkkejä on haastavaa soveltaa tietoa käytännön tilanteisiin. Opiskelijat uskoivat, että esimerkkitalanteet auttaisivat hahmottamaan erilaisia toimintamalleja ja millä tavoin voi toimia vaihtelevissa tilanteissa.

*Mut toivoisin, et kentältä tulis opettajia ja kertois meille, että mitä ne on tehnyt tälläsessä tilanteessa. Ei niin, et me yritetään keksiä jostain kirjasta toimintatapoja välttämättä vaan oikeesti, että mietittäis, et mitä tehdä. -- vaikka mulla ois kirjassa joku oppilasteke, mut silti mun on vaikee päästä siihen jotenkin silleen, että mimmoinen tää ois sitten ihan oikeesti koululuokassa. (H7)*

*Ehkä sellasii konkreettisii esimerkkei ja sellasii esimerkkitalanteit, vaikka mitä on voinu joskus sattuu. Sellasii, et sais sellast mallii sinne omaan päähän, et miten voi toimii eri tilanteissa. (H1)*

Konkreettisten esimerkkien lisäksi opiskelijat toivoisivat luokanopettajaopintoihin sisällytettävän vahvemmin erityispedagogista näkökulmaa. Opiskelijat korostivat, että inkluusiivisen opetuksen aikakaudella jokaisen oppilaan tarpeisiin on vastattava riittävästi ja asianmukaisesti. Heidän mukaansa tällaisia valmiuksia on mahdollista saada vahvemman erityispedagogisen osaamisen kautta. Vastausten perusteella tämä ajatus on yhteneväinen aikaisempaan tutkimukseen. Staten ym. (2018) tutkimuksen mukaan koulutuksessa täytyisi keskittyä niin luokanopettajiin kuin erityisopettajiin, sillä heillä on yhteinen vastuu tarjota sopivaa opetusta ja tukea psyykkisesti oireileville oppilaille (State ym. 2018, 114). Lisäksi vastaajien mukaan koulutukseen tulisi lisätä sisältöalueita opettajien työhyvinvointiin liittyen. Opiskelijat uskoivat, että hyvinvoiva opettaja pystyy paremmin tukemaan oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Kuten Gilmourin ym. (2021) tutkimuksessa todettiin olevan tärkeää kiinnittää huomiota opettajan työhyvinvointiin, koska sillä on vaikutusta koko koulun pedagogiseen hyvinvointiin. (Gilmour ym. 2021, 1–3, 8).

*Kyl ehdottomasti mä oon sitä mieltä, että vaikka ei erikoistuisikaan erityisopettajaksi, niin se on niin tärkeä osa nykypäivänä. Sitte kun puhutaan vielä tuost inklusiost jatkuvasti, niin siellä on väistämättä niitä oppilaita isoissa ryhmissäki, jotka tarvitsee sitä tukea ja heidät pitää kohdata, ja heille pitää pystyy antaan se tarpeiden mukaan tuki. Kyl mä lisäksi ehkä erityisopetuksen/pedagogiikan osuutta, ihan luokanopettajan opinnoissa myös. -- miten sä pidät hyppysissä sun oman työtaakan ja kontrolloit sitä, et teenks mä liikaa, millon mä oon tehny liikaa, miten sä käytät sun työajan ja kaikki tommoset. Koska se on vaan fakta, et saattaa moni opettaja olla kakskyt vuotta alalla töissä ja ne ei sitä siltikään ehkä opi ja kärsii siitä ja se työhyvinvointi kärsii ja silloin, kun työhyvinvointi kärsii niin sillo kärsii myös oppilaat. (H3)*

Kuten H3 mainitsi edeltävässä alkuperäisilmauksessaan yleisissä luokkaryhmissä olevan psyykkisesti oireilevia oppilaita, myös H5 toi vastauksessaan esille samanlaiset näkemykset. Hänen mukaansa luokissa voi nykyään olla oireilevia oppilaita tai oppilaita, joilla on esimerkiksi neuropsykiatrisia häiriöitä. Tämän johdosta haastateltava koki tarvitsevan opintoihinsa enemmän opetusta siitä, millä tavoin opettaja voi tunnistaa psyykkisen oireilun.

*Tietenkin se, et olis enemmän tietoo tai vaikka kursseja siitä, että miten kohdata erilaisia lapsia ja et miten ne voi näyttäytyy ne sellaset erilaiset, vaikka oireet tai diagnoosit siel luokkahuoneessa. Koska faktahan on se, että on vaikka psyykkisesti oireilevii lapsii tai nepsylapsii ihan tavallisessa luokassa, missä on paljon muitakin oppilait ja sit ollaanki ihan kädettömii niitten kanssa, ku ei oo vaan yksinkertaisesti valmiuksii kohdata niit. Niin ehkä siihen, et puhutaan vaik inklusiosta tai tasa-arvosta niin, miten sä voit sellast toteuttaa, jos sulla ei oo tietoo? (H5)*

Psyykkisen oireilun tunnistamisen lisäksi opiskelijat halusivat koulutukseen enemmän sisältöjä tukikeinoihin. Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että he eivät ei ole täysin valmiita kohtaamaan psyykkisesti oireilevia oppilaita. Ajatus on myös yhteneväinen australialaisen tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajilla on heikot valmiudet tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita (Graham ym. 2011, 481–482). Vastauksista ilmeni, että opettajankoulutuksessa aihetta on käsitelty vähän ja opiskelijat kaipaavat tähän enemmän valmiuksia ja tukea.

*Siihen tarvis tukikeinoja, mutta pelkästään jo meille opiskelijoille. Koska siinä vaiheessa, ku me lähdetään sinne työmaailmaan, me hypätään suoraan syvään päätyyn, koska meillä ei oo valmiuksia siihen. Ja se on niin iso osa nykyisin oppilaista, jotka tarvii sitä. (H2)*

*Kun on ite ollu niin sanotusti tuolla kentällä ja on tehny sijaisuuksia ja siten oli tuolla harkassa. Niin nehän on sellasii, missä on sen oppinu, mitä nyt onkaan oppinut, et on kumminkin jonkinlaiset valmiudet. Mut en koe, et edelleenkään oo valmiuksia sit siihen, että no miten mä käsittelen niitä sit itse niitä kokemuksia, mitä joutuu kohtaamaan ja silleen käymään oppilaiden kanssa asioita läpi. (H4)*

Luokanopettajaopiskelijat korostivat tunne- ja turvataitojen lisäämistä opettajankoulutukseen. Tämä on yhteneväinen Kernin (2014) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan koulutuksessa täytyisi keskittyä luokanhallintataitojen lisäksi oppilaiden hyvinvoinnin eri osa-alueiden tunnistamiseen ja kehittämiseen (Kern 2014, 25). Opiskelijoiden mielestä näiden taitojen hallinta on tärkeää, jotta he pystyvät opettamaan niitä oppilaille. Haastateltavat painottivat, että ilman toimintamalleja kohdata psyykkisesti oireilevia oppilaita, opettajat kokevat olonsa epävarmoiksi ja avuttomiksi. Tämän H2 kiteytti seuraavanlaisesti: *Tunne- ja turvataitoja, niin mun mielestä se on esimerkiksi semmonen, mikä pitäis opettaa meille. Että me pystytään lähtee opettamaan sitä eteenpäin, koska sillä saahaan helposti rakennettua sitä pohjaa.* Toisaalta haastateltavat kokivat myös, että heillä ei ole riittäviä valmiuksia osallistua monialaiseen yhteistyöhön. Opettajankoulutuksessa ei ole käsitelty aiheetta riittävästi, minkä vuoksi opiskelijoilla on ollut epävarmuuden tunteita ja kokemuksia valmiuksien riittämättömyydestä monialaisen yhteistyön aikana.

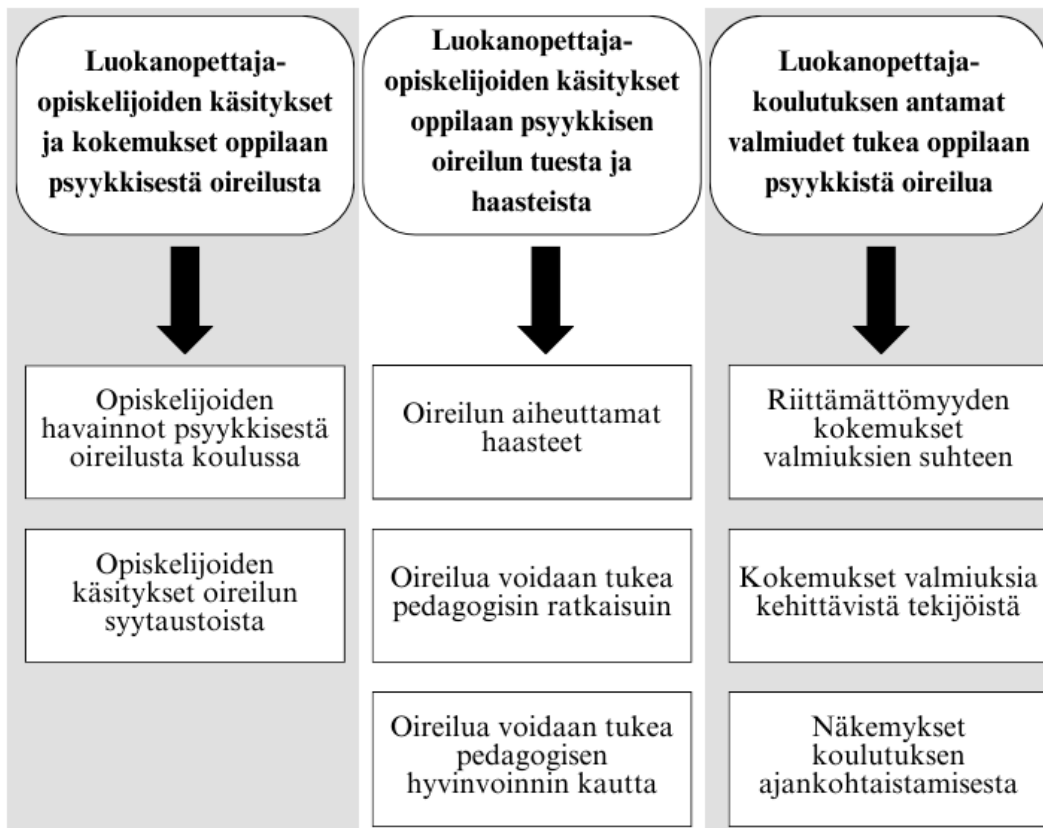
*Mä olin semmosessa monialasessa palaverissa nii sit oli vähän just semmonen olo, et mulla ei oo minkään näköisiä tai itellä oli sellanen olo, että ei oo minkään näköisiä valmiuksia olla täällä, koska ei meillä puhuttu mistään tommosta, et mitä se moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi on. (H8)*

Yhteenvetona voimme todeta, että luokanopettajat korostavat tarvetta koulutuksen ajankohtaistamiseksi niin opetusharjoitteluiden kuin sisältöjen osalta. Koulutuksen ajankohtaistamisella voidaan vastata nykypäivän kouluympäristön monimuotoisuuteen ja psyykkisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeisiin.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten yhteenveto

Pro gradu -tutkielmamme tarkastelee, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja sen tukemisesta. Lisäksi tutkimuksestamme selviää, millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa koulutuksestaan kohdatakseen ja tukeakseen psyykkisesti oireilevaa oppilasta. Tutkimuksen tuloksena muotoutui kolme pääkategoriaa, jotka jakautuivat kahdeksaan alakategoriaan (kuvio 4).



**Kuvio 4.** Tutkimuksen tulosalue

Muodostimme analyysin avulla kolme kuvauskategoriaa, jotka vastaavat suoraan tutkimuskysymyksiimme. Nämä kategoriat ovat: 1) *luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan psyykkisestä oireilusta*, 2) *luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan psyykkisen oireilun tuesta ja haasteista luokassa opettajan toimintana* sekä 3) *luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet tukea oppilaiden psyykkisestä oireilusta* (kuvio 4). Kategorioiden avulla on mahdollista hahmottaa luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja kokemukset psyykkisen oireilun tunnistamisesta, syistä ja tukemisesta.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijat kokivat ulospäin suuntautuneen oireilun tunnistamisen helpommaksi verrattuna sisäänpäin suuntautuneeseen oireiluun. Ulospäin suuntautuva oireilu ilmeni oppilaan häiriökäyttäytymisen ja aggressiivisuuden kautta, kun taas sisäänpäin suuntautunut oireilu liitettiin ahdistuneisuuteen ja vetäytyneisyyteen. Opettajan näkökulmasta oireilun tunnistaminen koettiin kuitenkin haasteelliseksi. Psyykkisen oireilun syitä pohdittaessa opiskelijat nostivat esiin sekä neurobiologisia että ympäristöön liittyviä tekijöitä. Tämä viittaa siihen, että opiskelijat ovat tietoisia oireilun monimuotoisista syytaustoista.

Luokanopettajaopiskelijat näkivät mahdollisuuksia tukea oireilevia oppilaita eri tavoin, kuten osallistumisen, ympäristötekijöiden ja suoritusten näkökulmasta. Moniammatillisen yhteistyön nähtiin olevan hyödyllistä, vahvistaen koko luokan pedagogista hyvinvointia ja luoden oppilaille turvaa. Opiskelijat korostivat opettajien pysyvyyden ja myönteisen suhtautumisen oireiluun olevan merkittävää oireilevan oppilaan kannalta. Opettajan työn näkökulmasta oireilun koettiin lisäävän kuormittavuutta. Vastauksissa nousi esiin kuitenkin huolenaihe resurssien pulasta.

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että luokanopettajaopiskelijat kokevat tarvetta paremmalle valmistautumiselle psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Epävarmuus ja huoli työelämässä pärjäämisestä ovat näkökulmia, jotka heijastavat koulutuksen tarvetta vastata paremmin tämän haasteen vaatimuksiin. Opiskelijat ehdottavat ratkaisukeskeistä lähestymistapaa koulutuksen kehittämiseksi, toivoen, että oppilaiden psyykkisen oireilun tukemisen näkökulma sisällytetään opintosisältöihin ja opetusharjoitteluihin. Tämä korostaa tarvetta päivittää koulutusohjelmia vastaamaan ajankohtaista tarvetta tukea oppilaiden psyykkistä hyvinvointia kouluympäristössä.

## 7.2 Tulosten tarkastelua

Esittämämme tutkimustulokset voivat avata uusia näkökulmia kasvatustieteelliselle keskustelulle. Luokanopettajilta tulisi löytyä valmiuksia kohdata ja tukea oppilaitaan psyykkisten oireiden parissa, sillä tunne-elämän ja käyttäytymisen vaikeudet ovat yhä yleisempiä. Oppilaiden psyykkisestä oireilusta on tehty aiemmin niin opinnäytetöitä kuin tutkimuksia, mutta opiskelijoiden näkökulmasta aihetta ei ole juurikaan käsitelty. Tähän tarpeeseen halusimme lähteä omalla tutkimuksellamme vastaamaan.

Koemme luokanopettajan tietopohjan olevan lähtökohtana psyykkisen oireilun tukemiselle. Opettajan tulisi tunnistaa oppilaan oireilu, jotta oppilaalle olisi mahdollista antaa tarkoituksenmukaista tukea ja ohjausta (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365). Tutkimuksemme perusteella voimme todeta, että luokanopettajaopiskelijat osaavat nimetä oppilaan psyykkiseen oireiluun liittyviä piirteitä koulukontekstissa. Tätä vahvistaa myös teoreettisessa viitekehyksessä esittämämme psyykkisen oireilun määritelmä. Opiskelijat kuitenkin kokivat, etteivät välttämättä osaa tunnistaa oppilaan oireilua, erityisesti tilanteissa, joissa ei ole kertynyt oppilaantuntemusta. Psyykkisen oireilun tunnistamisen kannalta oppilaan ja opettajan välisellä vuorovaikutussuhteella on merkitystä. Opettajan tulisi olla turvallinen aikuinen, johon oppilas voi luottaa ja jolle voi näyttää kaikki tunteensa (vrt. Hughes 2011, 16–17; Sinkkonen 2018, 42). Myönteisen vuorovaikutussuhde voi täten jopa edistää oppilaan varhaisempaa tuensaantia ja täten oppilaan oppimista. Psyykkisen oireilun tiedetään vaikuttavan oppimiseen (ks. Conroy & Sutherland 2012, 8).

Luokanopettajaopiskelijat kokivat, etteivät he olleet saaneet luokanopettajakoulutukseen kuuluvista opetusharjoittelusta juurikaan valmiuksia kohdata tai tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. He viittasivat vastauksissaan esimerkiksi siihen, ettei aihetta käsitellä harjoitteluiden aikana. Pohdimme, että aiheen käsittelemättömyydelle voi olla useita eri syitä. Opetusharjoittelussa pyritään varmistamaan opiskelijoille mahdollisuus keskittyä opettajan yleisimpiin työtehtäviin, kuten opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Koska jo työelämässä olevat opettajat ovat huolissaan omien voimavarojensa riittävydestä psyykkisesti oireilevien oppilaiden parissa (Ojala 2017, 72), emme usko, että opetusharjoittelijoita halutaan kuormittaa vaikean aiheen parissa.



Toisaalta koemme, että opiskelijoille tulisi tuoda esiin opettajan työn vaikeitakin aiheita. Tärkeää olisi kuitenkin muistaa, ettei psyykkistä oireilua käsiteltäisi häiriö- ja diagnoosikeskeisesti, sillä sen nähdään olevan oppilaan oireilua ylläpitävä tekijä (Puustjärvi & Repokari 2017, 1365, 1367). Pikemmin olennaista olisi ohjata luokanopettajaopiskelijoita hyödyntämään erilaisia tukikeinoja, kuten interventioita. Haastateltujen opiskelijoiden vastauksissa eivät juurikaan noussut esiin tutkimusperustaiset tukimuodot, joten tässä näemme yhden aihealueen, joka voisi tuoda lisäsisältöä luokanopettajakoulutukseen. Sen sijaan opiskelijat toivat vastauksissaan esiin erilaisia käytännönläheisiä pedagogisia ratkaisuja, kuten oppituntien ennakointiin ja struktuuriin liittyviä menetelmiä, jotka ovat yleisiä toimia erityisesti luokanopettajan näkökulmasta. Opiskelijat kokivat tarvetta lisätä koulutukseen oireilun tunnistamisen lisäksi tukikeinoihin liittyviä sisältöjä, sillä he eivät koe olevansa täysin valmiita kohtaamaan psyykkisesti oireilevia oppilaita.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajankoulutuksen sisältöjä tulisi päivittää vastaamaan nykypäivän tarpeita tarjoamalla enemmän käytännönläheistä opetusta ja tukikeinoja psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseksi. Koulutuksen sisältöjen ajankohtaistaminen antaa opiskelijoille vahvan pohjan toimia ammatillisesti ja vastuullisesti opetus-tehtävissään, samalla edistäen oppilaiden psyykkistä hyvinvointia.

Kokonaisuudessaan näemme tutkimuksemme vastaavan alussa määrittelemiämme tavoitteita. Tutkimuksemme tuloksista saa kattavan kuvan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista ja näkemyksistä oppilaiden psyykkisestä oireilusta sekä luokanopettajakoulutuksen tarjoamista valmiuksista tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Teoreettinen tausta vahvisti tutkimusprosessia ja johtopäätöksiä, mistä johtuen valitut menetelmät toimivat tutkimuksen kannalta hyvin.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkimusilmiötä ihmisten kokemusten, tulkintojen ja ymmärryksen kautta (ks. esimerkiksi Huusko & Paloniemi 2006, 162–164, 166; Metsämuuronen 2011, 69; Niikko 2003, 31). Fenomenografisessa tutkimusotteessa hyödynnetään usein puolistrukturoituja haastatteluita, jotta vastauksissa mahdollistettaisiin vaihtelevuus (ks. Han & Ellis 2019, 4). Puolistrukturoitu teemahaastattelu palveli myös meidän tutkimuksemme tarkoitusta, sillä tarkastelunkohteenamme olivat juuri luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ja käsitykset aiheeseemme liittyen.

Tavoitteenamme oli kuvata opiskelijoiden kokemusten ja näkemysten vaihtelua, ei sen syitä.

Fenomenografista aineistoa voidaan pitää onnistuneesti koottuna, mikäli haastatellut pohjivat ja kuvailevat siinä käsityksiään monipuolisesti. Laadukas aineisto antaa tutkijalle myös mahdollisuuden tulkita ilmauksia ja käsityksiä haastatellun omasta näkökulmasta. Koemme keränneemme sisällöllisesti riittävän tutkimusaineiston, sillä siitä on nähtävillä luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten ja kokemusten kirjo hyvin laajasti. Kahdeksan haastattelua tuotti tutkimusaineistoa kyllästymispisteeseen asti, jolloin viimeisten haastatteluiden kohdalla emme enää saaneet merkitsevästi uutta tietoa. Harkinnanvaraisen otannan myötä tutkimuksemme ulkopuolelle on jäänyt kokemuksia ja havaintoja, mutta silti tämän aineiston avulla voidaan tuoda esiin yhdenlainen todellisuus. Se ei ehkä anna yleistettävää kuvaa, mutta paljastaa tämän opiskelijaryhmän käsitysmaailman.

Tiedostamme, että aineiston analysointiin vaikuttavat niin tutkijoiden käsitykset ilmiöstä kuin heidän taitonsa tulkita haastateltujen käsityksiä. Koska olemme itsekkin luokanopettajaopiskelijoita, olemme lähtökohtaisesti pyrkineet kontrolloimaan omien käsitystemme vaikutuksia tutkimukseemme. Esimerkiksi haastattelutilanteissa pidäytyimme omien käsitystemme esittämisestä. Kahden tutkijan välinen yhteistyö on myös edesauttanut tutkijoiden objektiivisuuden toteutumista. Tutkijatriangulaation ansiosta olemme käyneet dialogia tutkimusprosessin aikana, jolloin myös tutkimustuloksia olemme tarkastelleet niin erillisinä tutkijoina kuin yhteistyötä tehden. Koemme tämän tutkimuksessamme luotettavuutta lisääväksi tekijäksi.

Fenomenografiselle tutkimukselle ominaisesti muodostimme tutkimustuloksistamme kuvauskategorioita. Jokainen kuvauskategoria kuvaa ilmiön käsitysten yhteistä merkityssisältöä. (ks. Svensson 1994, 16–17.) Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta voimme pitää haasteena analyysivaiheessa huomaamamme kuvauskategorioiden osittaista päällekkäistymistä. Esimerkiksi alakategoriat ”oireilun aiheuttamat haasteet” ja ”riittämättömyyden kokemukset valmiuksien suhteen” viittaavat molemmat luokanopettajaopiskelijoiden kohtaamiin vaikeuksiin. Ryhmittelimme nämä analyysivaiheessa erillisiksi, sillä merkittävässä osassa alkuperäisilmauksissa korostettiin juuri koulutuksen antamattomia valmiuksia. Oppilaiden psyykinen oireilu ja siihen liittyvät kokemukset ovat osa moniulotteista ilmiötä, jossa merkitykset ovat monin tavoin yhteyksissä toisiinsa.

Hyödynsimme kuvauskategorioinnin parissa myös tutkijatriangulaatiota verrataksemme, millä tavoin nämä näkemykset eroavat toisistaan.

Tutkimukselle on ominaista anonymiteetin varmistaminen, sillä se edistää tutkittavien yksityisyydensuojaa sekä luotettavien ja avoimien tutkimustulosten syntymistä. Tässä tutkimuksessa pyrimme suojaamaan haastateltavien henkilöllisyyttä estämällä heidän tunnistettavuutensa, jonka toteutimme muuttamalla haastatteluissa esiintyneet nimet pseudonyymeiksi ja poistamalla tarpeettomat taustatiedot (ks. Kuula 2011, 201–204). Esimerkiksi käytimme tunnistekodeja haastateltavista sekä pseudonymisoimme haastatteluissa mainitut paikkakunnat. Näin varmistimme, että tutkimukseen osallistuneiden yksityisyys säilyy suojattuna. Lisäksi varmistimme, että litteraatioteksti säilyy ymmärrettävänä ja luotettavana, vaikka haastateltavien henkilöllisyys on anonymisoitu.

Koska fenomenografiset tutkimukset osoittavat tiettyjen subjektien käsitykset tutkimusilmiöstä, tutkimustuloksia ei voida pitää suoranaisena totuutena. Tutkimuksen luotettavuutta ei voida mitata sen toistettavuuden perusteella, mutta toisten tutkijoiden on voitava vahvistaa käsitysten pätevyys. (vrt. Marton 1986, 35; Huusko & Paloniemi 2006, 169; Sin 2010, 310.) Tutkimuksen laatua voidaan kuitenkin tarkastella fenomenografisen tutkimuksen neljään kriteereihin verraten (ks. Sin 2010, 309). Näiden kriteerien pohjalta voimme todeta, että tutkimuksemme täyttää kyseiset kriteerit. Tutkimuksemme on tuottanut uutta tietoa, jonka olemme esittäneet ja perustelleet luvuissa 6, 7.1 ja 7.2. Olemme pyrkineet toteuttamaan tutkimuksemme johdonmukaisesti ja logiikkaan perustuen. Lisäksi olemme kuvailleet tutkimusprosessin jokaisen vaiheen varmistaaksemme tutkimuksen läpinäkyvyyden ja järjestelmällisyyden (ks. luku 5).

### **7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet**

Tutkimuksen tulokset tarjoavat tärkeitä näkökulmia luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin kohdata ja tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Vaikka opiskelijat tunnistivat psyykkiseen oireiluun liittyviä oireita ja olivat tietoisia tukikeinoista, he kokivat silti epävarmuutta. Tämä epävarmuus voi juontua siitä, ettei aihetta ole riittävästi käsitelty

luokanopettajakoulutuksessa teoreettisesta näkökulmasta. Opiskelijat voisivat saada lisää varmuutta kohdata tällaisia haastavia tilanteita, mikäli ne kytkeytyisivät käytännön tilanteisiin esimerkiksi opetusharjoittelussa.

Opiskelijoiden ymmärrys psyykkisen oireilun tukemisen tarkoituksesta korostaa oppimisen edistämisen, muiden oppilaiden oppimisen turvaamisen ja koko kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin tukemisen tärkeyttä. Tämä asettuu laajempaan kontekstiin, jossa opettajien rooli ulottuu yksittäisestä oppilaasta koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseen. Lisäksi tällä korostetaan pedagogisen turvallisuuden tarvetta rakentaa kouluista sellaisia ympäristöjä, joissa jokainen oppilas kokee olonsa turvalliseksi ja tuetuksi.

Huolenaihe opettajien jaksamisesta nousee esille tutkimuksen tuloksissa. Psyykkisen oireilun koetaan kuormittavan opettajan työtä monella tasolla, erityisesti epävarmuuden ja oireilun laajemman ulottuvuuden vuoksi. Tämä huolenaihe avaa keskustelun siitä, miten opettajien valmiuksia niin kohdata kuin tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita voidaan vahvistaa jo opettajakoulutuksen aikana. Toisaalta huomio kiinnittyy myös siihen, miten työelämässä voitaisiin tarjota tehokasta tukea opettajien hyvinvoinnille.

Jatkotutkimuksia ajatellen tarkastelunkohteena voisivat olla nyt vastanneiden opettajaksi opiskelevien käsitykset työvuosien kuluttua. Pitkittäistutkimuksen kautta voisi olla mielenkiintoista tarkastella, miten heidän käsityksensä ovat muuttuneet työkokemuksen sekä mahdollisen täydennyskoulutuksen myötä. Lisäksi olisi mielenkiintoista kuulla, millaiseksi he kokevat täydennyskoulutuksen tarpeen, kun luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet eivät välttämättä riitä työelämässä.

Myös jatkotutkimuskohteena voitaisiin syventyä tarkastelemaan tarkemmin luokanopettajakoulutuksen tuomia valmiuksia kohdata ja tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita esimerkiksi suuremmalla otoksella, jopa valtakunnallisella laajuudella. Kolmas mielenkiintoinen tutkimusidea olisi kartoittaa luokanopettajaopiskelijoilta, mitä aiheita tulisi luokanopettajakoulutukseen sisällyttää, jotta se vastaisi ajankohtaisia koulumaailman tarpeita. Tästä näkökulmasta tutkimuksen voisi myös suunnata opetusalaan, ja tarkemmin opettajiin, joilta löytyy keinoja tukea oppilaan psyykkistä oireilua. Heidän kauttaan voisimme saada lisää tietoa siitä, millaiset tilanteet ovat psyykkisesti kuormittavia oppilaille, ja millä tavoin opettaja voi toiminnallaan ennaltaehkäistä oppilaan psyykkistä oireilua.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki. Kirjayhtymä Oy.
- Ahtola, A. (2017). Koulun arjen pitäisi tukea mielenterveyttä. *Lääkärilehti*, 13/2017. <https://www.potilaanlaakarilehti.fi/kommentit/koulun-arjen-pitaisi-tukea-mielenterveytta/>. Viitattu 23.2.2024.
- Autismiliitto. (2023). Neurokehitykselliset häiriöt. <https://autismiliitto.fi/autismi/erilaista-autismia/neuropsykiatriset-hairiot/>. *Autismiliiton verkkosivu*. Viitattu 30.12.2023.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (2000) Achieving Empathy and Engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 295-308. doi:10.1080/713696153.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative Health Research*, 9 (2), 212-226. doi:10.1177/104973299129121794.
- Belotto, M. J. (2018). Data analysis methods for qualitative research. Managing the challenges of coding, interrater reliability, and thematic analysis. *The Qualitative Report*, 23 (11), 2622-2633. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss11/2>.
- Carr, E.G., Dunlap, G., Horner, R.H., Koegel, R.L., Turnbull, A.P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R.W., Koegel, L.K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavioral Intervention*, 4 (1), 4-16. doi:10.1177/109830070200400102.
- Conroy, M. A., & Sutherland, K. S. (2012). Effective Teachers for Students with Emotional/Behavioral Disorders: Active Ingredients Leading to Positive Teacher and Student Outcomes. *Beyond Behavior*, 22 (1), 7–13. doi:10.1177/107429561202200103.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino.
- Fan, A. F. (2012). Teacher: Students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 483-490. doi:10.1080/13540602.2012.696048.
- Friis, L., Eirola, R. & Mannonen, M. (2004). *Lasten ja nuorten mielenterveystyö*. Helsinki. WSOY.
- Fredriksson, J. (2018). Lasten ja nuorten häiriökäyttäytyminen koulussa. Teoksessa K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen, M. T. Tuomisto (toim.) *Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat*. 232–246. Helsinki. Duodecim.

- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views. *Teacher and Teaching*, 17 (4), 479-496. doi:10.1080/13540602.2011.580525.
- Greene, R. W. (2018). Transforming School Discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving. *Childhood Education*, 94 (4), 22–27. doi:10.1080/00094056.2018.1494430.
- Gresham, F., Cook, C., Crews, S. & Kern, L. (2004). Social Skills Training for Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders: Validity Considerations and Future Directions. *Behavioral Disorders*, 30 (1), 32–46. doi:10.1177/019874290403000101.
- Gilmour, A. F., Sandilos, L. E., Pilny, W. V., Schwartz, S., & Wehby, J. H. (2021). Teaching Students With Emotional/Behavioral Disorders: Teachers' Burnout Profiles and Classroom Management. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30 (1), 16-28. doi:10.1177/10634266211020258.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. Jossey-Bass.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638. doi:10.1111/1467-8624.00301.
- Han, F. & Ellis, R. A. (2019). Using Phenomenography to Tackle Key Challenges in Science Education. *Educational Psychology*, 10/2019, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01414>.
- Hautamäki, J. (2015). Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. 112–127. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Havia, O. (2018). Työkaluja kouluun: lasten ja nuorten pelot ja ahdistuneisuus. Teoksessa K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen, M. T. Tuomisto (toim.) *Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat*. 232–236. Helsinki. Duodecim.
- Headley, C. J. & Campbell, M. A. (2011). Teachers' Recognition and Referral of Anxiety Disorders in Primary School Children. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 11/2011, 78–90. ERIC: EJ960226.
- He, Y., & Jewell Cooper, J. (2011). Struggles and strategies in teaching: Voices of five novice secondary teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38 (2), 97-116. ERIC: EJ926862.
- Hietaharju, P. & Nuutila, M. (2010). *Käytännön mielenterveystyö*. Helsinki. Kustannusosa-  
keyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki. Gaudeamus.

- Hopman, J. A. B., Tick, N. T., van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Maras, A., Breeman, L. D. & van Lier, P. A. C. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 75, 21–30. doi:10.1016/j.tate.2018.06.004
- Hughes, D. A. (2011). *Kiintymyskeskeinen vanhemmuus – toimivuutta kasvatukseen*. Suomentanut Liisa Ritanen. Tampere: PS-kustannus. Englanninkielinen alkuteos 2009.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P & Ruusu- vuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. 398-410. Tampere. Vastapaino.
- Karlsson, L., Marttunen, M. & Kumpulainen, K. 2016. Lasten ja nuorten mielialahäiriöt. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. 294-309. Helsinki. Duodecim.
- Kauffman, J. M. (1999). How We Prevent the Prevention of Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children*, 65 (4), 448–468. doi:10.1177/001440299906500402.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characterics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. Merrill Prentice Hall.
- Kaukonen, P. & Repokari, L. (2016). Lastenpsykiatrian palvelujärjestelmä. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. 437–443. Helsinki. Duodecim.
- Kern, L. (2014). Addressing the Needs of Students With Social, Emotional, and Behavioral Problems. *Remedial and Special Education*, 36 (1), 24–27. doi:10.1177/0741932514554104.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi : VETURI-hankkeen kartoitus*. Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202101181137>.
- Kosonen, S. (2017). Mielenterveyden huomioiminen ohjauksessa. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K., Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kuula A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere. Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiitinen S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusu- vuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere. Vastapaino.

- Landrum, T. J., Tankersley, M. & Kauffman, J. M. (2003). *What Is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders? The Journal of Special Education*, 37 (3), 148-156. doi:10.1177/00224669030370030401.
- Larsson, S. (1986). Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Studentlitteratur.
- Liljequist, L. & Renk, K. (2007). The Relationships among Teachers' Perceptions of Student Behaviour, Teachers' Characteristics, and Ratings of Students' Emotional and Behavioural Problems. *Educational Psychology*, 27 (4), 557–571. doi:10.1080/01443410601159944.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986 (30), 73–84. doi:10.1002/ev.1427.
- Lindgren, U. (2013). Nyblivna lärares erfarenheter av sin lärarutbildning ochupplevelser av första året i yrket [Beginning teachers experiences from the first year in the occupation]. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 19 (1), 25–38. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:667904/FULLTEXT01.pdf>.
- Lindqvist, H. (2019). Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations. *Linköping Studies in Behavioural Science*, No. 217. doi:10.3384/DISS.DIVA-156613.
- Loades, M. E., & Mastroyannopoulou, K. (2010). *Teachers' Recognition of Children's Mental Health Problems. Child and Adolescent Mental Health*, 15(3), 150–156. doi:10.1111/j.1475-3588.2009.00551.
- Lock, R. H., & Cooper Swanson, T. (2005). Provide Structure for Children With Learning and Behavior Problems. *Intervention in School and Clinic*, 40 (3), 182-187. doi:10.1177/10534512050400030801.
- Lönnqvist J. & Lehtonen J. (2014). Psykiatria ja mielenterveys. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 18–40. Helsinki. Duodecim.
- Maag, J. & Kauffman, M. (2022). Emotional/behavioral Disorder: Why and How do We Name It? *Critical Questions in Education*, 13 (2) 130-144. ERIC: EJ1369468.
- Marton, F. (1986). Phenomenography — A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Department of Education. *Journal of Thought*, 21 (3), 28–49. University of Göteborg.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Taylor & Francis Group.
- Metsämuuronen, J. (2011). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys : Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.



- Mäntymaa, M., Puura, K., Aronen, E. & Carlson, S. (2016). Lapsuusiän psyykinen kehitys. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkaunen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuoripsykiatria*. 23–34. Helsinki. Duodecim.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu. Joensuun yliopisto.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2018). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Ogundele, M. O. (2018). *Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for Paediatricians*. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7 (1), 9-26. doi:10.5409/wjcp.v7.i1.9.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti - opettajien kokemuksia*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6952-3>.
- Opetushallitus. (2024A). *Pedagoginen turvallisuus*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pedagoginen-turvallisuus>. Viitattu 24.1.2024.
- Opetushallitus. (2024B.) *Psyykinen turvallisuus*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/psyykinen-turvallisuus>. Viitattu 24.1.2024.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2/2014.
- Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki (1287/2013). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L2>. Viitattu 4.1.2024.
- Paloniemi, S. & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36 (2), 119–121. doi:10.33336/aik.88486.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Määräykset ja rajaukset 2014:96. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 4.1.2024.
- Perusopetuslaki (642/2010). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20100642#Pidm46434449428752>. Viitattu 4.1.2024.
- Poijula, S. (2016). *Lapsi ja kriisi: Selviytymisen tukeminen*. Helsinki. Kirjapaja.
- Poulou, M. & Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 171–187. doi:10.1080/088562500361600.
- Puolakka, K. (2013). *Hyvän mielen koulu. Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

- Putz, R., O'Hara, K., Taggart, F. & Stewart-Brown, S. (2012). *Using WEMWBS to measure the impact of your work on mental wellbeing: A practice-based user guide. Feeling good and doing well in Coventry Wellbeing Project*. Coventry City Council, Warwick Medical School & NHS Coventry.
- Puura, K. & Laukkanen, E. (2016). Biopsykososiaalinen kehitys. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura, & A. Sourander, (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuoripsykiatria*. 20–22. Helsinki. Duodecim.
- Puura, K. & Tamminen, T. (2016). Pikkulapsipsykiatria – ei tarua vaan todellisuutta. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 132 (10), 951–959. <https://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo13136.pdf>. Viitattu 11.9.2023.
- Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki. Gaudeamus.
- Puustjärvi, A & Repokari, L. (2017). Lasten käyttöhäiriöihin tulee puuttua ajoissa. *Suomen lääkärilehti*, 72 (21), 1364–1367. <http://www.laakarilehti.fi/pdf/2017/SLL212017-1364.pdf>. Viitattu 26.12.2023.
- Richardson, J. T. E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69 (1), 53–82. doi:10.3102/00346543069001053.
- Roiha, A. & Polso, J. (2020). Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30 (4), 93–102. [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/01/eriyttaminen\\_laajempaa\\_nakokulmaa.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/01/eriyttaminen_laajempaa_nakokulmaa.pdf).
- Rothi, D. M., & Leavey, G. (2006). Mental Health Help-Seeking and Young People: A Review. *Pastoral Care in Education*, 24 (3), 4–13. doi:10.1111/j.1468-0122.2006.00373.x.
- Rutter, M. (1974). Emotional disorder and educational underachievement. *Archives of Disease in Childhood*, 49 (4), 249–256. doi:10.1136/ad.49.4.249.
- Ruutu, P. (2019). *Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 141–166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141.
- Serenius-Sirve, S. & Berggren, K. 2018. Lapsen tukeminen arjessa. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) *ADHD-käsikirja*. 71–72. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods* 2010, 9 (4). 305–319. doi:10.1177/160940691000900401.
- Sinkkonen, J. (2018.) *Kiintymyssuhteet elämänkaareissa*. Helsinki. Duodecim Oy.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28 (4), 244–257. doi:10.33336/aik.93841.

- Sointu, E., Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., Närhi, V., Lambert, M. C., & Savolainen, H. (2018). Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTVA). *e-Erika: Eriyispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2018 (2), 19–22. [https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika\\_2\\_2018-s.pdf](https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf).
- State, T. M., Simonsen, B., Hirn, R. G., & Wills, H. (2018). Bridging the Research-to-Practice Gap Through Effective Professional Development for Teachers Working With Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 44 (2), 107–116. doi:10.1177/0198742918816447.
- State, T. M., Kern, L., Starosta, K. M., & Divatia Mukherjee, A. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health*, 3 (1), 13–23. doi:10.1007/s12310-010-9044-3.
- Stewart-Brown, S., & Janmohamed, K. (2008). Warwick-Edinburgh mental well-being scale. User guide. Version 1. Warwick Medical: School University of Warwick. <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/user-guide.pdf>. Viitattu 14.12.2023.
- Stolz, S. A. (2020). Phenomenology and phenomenography in educational research: A critique. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (10), 1077-1096. doi: 10.1080/00131857.2020.1724088.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 41 (4), 223–233. doi:10.1177/0022466907310372.
- Svensson, L. (1994). Theoretical Foundations of Phenomenography. Teoksessa R. Ballantyne & C. Bruce (toim.) *Phenomenography: Philosophy and Practice*. 9-20. Brisbane. Queensland University of Technology.
- Talala, M. (2019). *Psykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Tamminen T. (2016). Pienten lasten psyykkiset ja varhaisen vuorovaikutuksen häiriöt. Teoksessa Kumpulainen K., Aronen E., Ebeling H., Laukkanen E., Marttunen M., Puura K. & Sourander A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. 194–202. Helsinki. Duodecim.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2022). *Käytöshäiriöt*. Luettu 22.10.2023. <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot/kaytoshairiot>.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Kouluterveyskysely: perusopetuksen 4. ja 5. luokkien oppilaat 2023*, sähköinen tietoaieisto.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>. Viitattu 1.3.2024.

- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. et al. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Soc Indic Res* 85, 279–291. doi:10.1007/s11205-007-9093-7.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021). Laaja-alainen erityisopettaja koulun kehittämisen edistäjänä. *e-Erika*, 1/2021, 51–58. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/148>.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48–63. doi:10.1177/0741932508327466.
- Yates, C. Partridge, H. & Bruce, C. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, 36 (112), 96-119. doi:10.29173/lirg496.
- Zee, M., & Roorda, D. L. (2018). Student-teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156-166. doi:10.1016/j.lindif.2018.08.006.
- Äärelä, T. (2012). “Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.”: *Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Äärelä, T. & Huusko, J. (2021). *Sairaalaopetus, Elmeri-koulut ja valtion koulukotikoulut: kolmen vaativan erityisen tuen toimijan tilannekuva osana VIP-verkoston kehittämistä*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Sairaalaopetus\\_Elmeri-koulut\\_ja\\_valtion\\_koulukotikoulut.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Sairaalaopetus_Elmeri-koulut_ja_valtion_koulukotikoulut.pdf).
- Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2018). The challenges of parent–teacher collaboration in the light of hospital school pedagogy. *Early Child Development and Care*, 188 (6), 709–722. doi:10.1080/03004430.2016.1230108.

# LIITTEET

## Liite 1. Haastattelurunko

### Haastattelulomake

Olemme teemoitelleet kysymykset siten, että jokaista teemaa ohjaa useat johdattelevat alakysymykset. Niiden tarkoitus on auttaa vastaamisessa, mutta olemme kiitollisia kaikista aihepiirin vastauksista, niistäkin, joita emme ehkä ole osanneet kysyä. Toivomme monipuolisia vastauksia, mutta lyhyetkin vastaukset ovat meille tärkeitä. Avointen kysymysten kohdalla on mahdollista vastata esimerkkikysymysten pohjalta.

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia sinulla on oppilaan psyykkisestä oireilusta koululuokassa? (Avoin kysymys)

- Miten psyykinen oireilu ilmenee? (Kerro esimerkkejä)
- Missä koulu- ja luokkatilanteissa psyykinen oireilu voi olla voimakkainta?
- Millaisia eroja oppilaiden psyykkisessä oireilussa on?
- Onko psyykinen oireilu lisääntynyt tai vähentynyt? Miksi?

2. Olemme gradussamme jakaneet psyykkisen oireilun ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneiksi oireiluiksi. Mitä ajatuksia tämä erottelu sinussa herättää?

3. Millaisia vaikutuksia oppilaiden psyykkisellä oireilulla on luokassa omien käsitystesi mukaan? (Avoin kysymys)

- Miten psyykinen oireilu mielestäsi vaikuttaa oppimiseen ja sen tuloksiin?
- Miten se mielestäsi vaikuttaa luokan ilmapiiriin?
- Miten se mielestäsi vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin? Entä opettajan hyvinvointiin?

4. Miten opettajana voit tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta? (Avoin kysymys)

- Millaisia toimia ja menetelmiä voit käyttää?
- Milloin olet onnistunut hyvin psyykinen oireilun tukemisessa tai sen häiriintymisen ehkäisemisessä? Missä tilanteissa? (Kerro esimerkkejä)
- Mitkä tekijät tai opettajan toimet edistävät psyykkisen oireilun kohtaamisessa/tukemisessa?
- Millainen merkitys oppimisympäristöllä on?

5. Millaiset esteet tai haasteet voivat lisätä psyykkistä oireilua luokassa? (Avoin kysymys)

- Millaisia esteitä tai haasteita psyykkiseen oireiluun liittyy?
- Milloin psyykkisen oireilun kohtaaminen on ollut tai voisi olla itsellesi opettajana hankalaa tai vaikeaa?

6. Miten arvioit omia valmiuksiasi tukea oppilaiden psyykkistä oireilua luokassa? (Avoin kysymys)

- Millaisena pidät omia tietojasi ja taitojasi?
- Millaiset valmiudet opettajankoulutus ja sen eri sisällöt ja vaiheet (teoria, opetusharjoittelu, opettajankouluttajien opit, sivuaineet, vertaistuki) ovat antaneet sinulle luokanhallintaan ja oppilaiden psyykkisen oireilun tukemiseen? Kerro niistä tarkemmin. Mikä on ollut hyödyllistä?
- Miten nämä valmiudet ovat kehittyneet koulutuksen aikana? Onko koulutuksesi tarjonnut riittävästi tukea omien valmiuksiesi kehittymiseksi?

7. Miten oppilaiden psyykkisen oireilun tukemisen opettamista ja opettajankoulutusta voisi kehittää? (Avoin kysymys)

Vielä lopuksi voit halutessasi täydentää vastauksiasi.

## Perustiedot

Sukupuoli

mies  nainen  muu  en halua vastata

Opintojen vaihe luokanopettajakoulutuksessa

1-2. vuosi  3-4. vuosi  5. vuosi tai yli

Työkokemus opettajana

alle 1 vuosi  1-2 vuotta  3-4 vuotta  5 vuotta tai yli

## Liite 2. Haastattelukutsu

*Hyvä opiskelijakollegamme,*

käännymme puoleesi tehdessämme pro gradu -tutkimusta Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen maisteriohjelmassa.

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja sen tukemisesta koulussa. Haluamme paneutua myös siihen, millaisia ajatuksia sinulla on omista valmiuksistasi kohdata psyykkisesti oireileva oppilas. Psyykkistä oireilua koskevat kokemukset ja käsitykset voivat olla hyvin vaihtelevia, samoin ajatukset sen ennaltaehkäisemisestä sekä haasteista. Toivomme, että voisit antaa oman kokemustietosi tutkimuskäyttöömme. Arvostamme monipuolista ja vapaata kerrontaa sekä myös esimerkkejä saamistasi kokemuksista koskien oppilaiden psyykkistä oireilua.

Käsitlemme vastauksia ehdottoman luottamuksellisesti vain tutkimuksemme tarpeisiin. Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei paljastu missään tutkimusprosessin vaiheessa. Osallistumisesi on ensiarvoisen tärkeää, sillä juuri sinun kokemuksesi ovat merkittäviä halutessamme tukea yliopiston ja opettajankoulutuksen antamien valmiuksien kehittämistä ja kehittymistä.

Haastattelu on mahdollista toteuttaa kasvokkain tai Teams-yhteyksin, ja aikaa siihen kuluu noin 30 minuuttia. Pyydämme ystävällisesti kertomaan sopivimman haastatteluajankohdan vastaamalla tähän viestiin kahden viikon kuluessa, viimeistään 19.1.2024. Vastaamme myös mielellämme tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Meidät tavoittaa parhaiten sähköpostitse tai puhelimitse.

Sydämellinen kiitos jo etukäteen arvokkaasta vaivannäöstäsi ja suuresta avustasi tutkimusmatkallamme!

*Emmi-Lotta Lunnas*

[sähköpostiosoite]  
[puhelinnumero]

*Minna Väisänen*

[sähköpostiosoite]  
[puhelinnumero]