

"Koen, että minulla ei ole kovin hyvät valmiudet kohdata nepsy-oppilaita."

**Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä
neuroepätyypillisen oppilaan liikunnanopetuksesta**

Pro gradu -tutkielma

Olli Raito Y26007184

Karri Raveala Y26007255

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin Yliopisto

Kevät 2024

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**Työn nimi:** Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset nepsy-oppilaan liikunnanopetuksesta**Tekijät:** Karri Raveala ja Olli Raito**Koulutusohjelma/oppiaine:** Kasvatustiede / Luokanopettajakoulutus**Työn laji:** Pro gradu -tutkielma X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__**Sivumäärä:** 79 sivua + 1 liite**Vuosi:** 2024**Tiivistelmä:**

Mediassa käydään paljon keskustelua peruskoulun oppilaiden neuropsykiatristen oireiden lisääntymisestä ja sen vaikutuksista niin kouluun kuin myös oppilaiden liikkumattomuudesta. Tutkielmassa haluttiin saada lisää tietoa siitä, millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on opettaa liikuntaa neuropsykiatrisia oireita omaavalle oppilaalle. Tutkielman teoreettisena viitekehysenä toimii neuropsykiatrisesti oireileva lapsi koulussa sekä neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan liikunnanopetus. Näiden viitteiden sisällä puhutaan neuropsykiatrisista oireista ja niiden tukemisesta, kuin myös liikunnanopetuksesta ja kolmiportaisesta tuesta yleisesti peruskoulussa.

Tutkielma toteutettiin fenomenografisesti. Aineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeen avulla. Vastauksia kyselyyn tuli yhteensä 15 luokanopettajanopiskelijalta, joiden analysointi tapahtui fenomenografisen analyysin avulla.

Tuloksista ilmeni, että luokanopettajaopiskelijoilla ei ole omasta mielestään lainkaan valmiuksia tai on heikot valmiudet toimia neuropsykiatrisia oireita omaavan oppilaan liikunnanopettajana. Vastaajista suurin osa ei ollut opiskellut erityispedagogiikkaa opintoihin kaille yhteisinä opintoina sisältyvän johdantokurssin lisäksi. He kuvailivat neuropsykiatrisia oireita omaavaa oppilasta keskittymisvaikeuksien ja ylivilkkauden kautta. Vastaajat korostivat myös valmiuksien saamisessa opetusharjoitteluiden merkitystä ja itse opetuksessa suunnittelun ja oppilaiden saaman tuen tärkeyttä.

Avainsanat: neuropsykiatrinen oire, erityispedagogiikka, liikunnanopetus, perusopetus, fenomenografia

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the theses: Conceptions from class teachers' students regarding teaching physical education from children with neuropsychiatric disorders

Authors: Karri Raveala and Olli Raito

Degree programme/subject: Faculty of Education / Class teacher program

Field of the study: Master's thesis X Laudatur thesis__ Doctoral thesis__

Number of pages: 79 pages + 1 attachment

Year: 2024

Abstract:

There's a lot of discussion in the media regarding the increasing prevalence of neuropsychiatric symptoms among elementary school students and its effects on both the school environment and the students' lack of physical activity. The aim of the study was to gather more information about the preparedness of primary school teacher students to teach physical education to a student with neuropsychiatric symptoms. The theoretical framework of the study consists of the child with neuropsychiatric symptoms in school and the physical education of a student with neuropsychiatric symptoms. Within frameworks, neuropsychiatric symptoms and their support are discussed, as well as physical education and the three-tier support system commonly used in elementary schools.

The study was conducted phenomenographically. Data was collected using a Webropol survey. A total of 15 primary school teacher students responded to the survey, and the analysis was conducted using phenomenographic analysis.

The results indicated that primary school teacher students do not consider themselves to have any readiness, or they have weak readiness to act as physical education teachers for students with neuropsychiatric symptoms. Most of the respondents had not studied special education beyond an introductory course included in their general studies. They described students with neuropsychiatric symptoms in terms of concentration difficulties and hyperactivity. Respondents also emphasized the importance of gaining readiness through teaching internships and the significance of planning and support for students in teaching itself.

X Theses does not include personal information from anyone else expect authors.

Sisällysluettelo

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 NEUROPSYKIATRISESTI OIREILEVA LAPSI KOULUSSA | 8 |
| 2.1 Neuropsykiatriset oireet | 9 |
| 2.2 Neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukeminen koulussa | 19 |
| 3 NEUROPSYKIATRISESTI OIREILEVAN OPPILAAN LIIKUNNANOPETUS | 22 |
| 3.1 Liikunnanopetus peruskoulussa | 22 |
| 3.2 Liikunta osana nepsy-lapsen hyvinvointia | 25 |
| 3.3 Luokanopettajaopiskelijoiden liikunnan ja erityispedagogiikan koulutus | 28 |
| 3.4 Kolmiportainen tuki | 30 |
| 3.5 Neuropsykiatrisesti oireilevan lapsen tukeminen liikunnassa | 41 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 44 |
| 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset | 44 |
| 4.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta | 45 |
| 4.3 Fenomenografia | 47 |
| 4.4 Eettisyys ja luotettavuus | 49 |
| 5 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN VALMIUDET OPETTAA NEUROPSYKIATRISESTI OIREILEVIA OPPILAITA LIIKUNNASSA | 51 |
| 5.1. Vastanneiden luokanopettajaopiskelijoiden kuvaus | 51 |
| 5.2 Luokanopettajaopiskelijoiden kuvaukset tyypillisestä nepsy-oppilaasta | 52 |
| 5.3 Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet nepsy-oppilaiden liikunnanopetukseen | 55 |
| 5.4 Nepsy-oppilaan huomiointi liikunnanopetuksen suunnittelussa | 57 |
| 6 JOHTOPÄÄTÖKSET | 61 |
| 7 POHDINTA | 64 |
| 7.1 Tutkimuksen reflektio | 68 |
| 7.2 Jatkotutkimusideoita | 69 |
| Lähteet: | 71 |
| Liite 1. Kyselylomake | 80 |

1 JOHDANTO

Neuropsykiatrisesti oireilevat oppilaat ovat herättäneet keskustelua niin koulumaailmassa kuin julkisessa keskustelussa. Huomio on kohdistunut siihen, että yhä useampi oppilas tarvitsee tukea oppimiseensa. Samaan aikaan oppimisympäristöjä on haluttu kehittää avoimempaan ja inklusiivisempaan suuntaan, jota on myös kritisoitu. Oppilaiden tuen tarve näyttäytyy erilaisissa oppimistilanteissa sekä ympäristöissä. Esimerkiksi liikunnanopetus tapahtuu vaihtelevissa oppimisympäristöissä, joissa oppilaiden oireilu korostuu avoimemman oppimisympäristön ja jatkuvasti muuttuvien oppimistilanteiden takia, kun taas oireilu suljetussa oppimisympäristössä voi näyttäytyä muulla tavalla. Tulevina luokanopettajina pohdimme, millä tavoin tukea on mahdollista antaa avoimissa opetustilanteissa. Liikunnan tunnit ovat usein sellaisia oppitunteja, joissa pienryhmissä opiskelevat neuropsykiatrisesti oireilevat oppilaat integroidaan osaksi yleisopetusta. Tämä lisää opettajien tarvetta olla valmiina kohtaamaan neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Onko tulevilla luokanopettajilla valmiuksia kohdata neuropsykiatrisesti oireilevaa oppilasta liikunnanoppitunneilla?

Toinen yhteiskunnallinen puheenaihe tällä hetkellä on lasten liikkumattomuus. Kouluikäisille lapsille ja nuorille on Terveyden ja hyvinvoinninlaitos määritellyt, kuinka paljon heidän tulisi liikkua. Alakouluikäisillä suositus on 1,5–2 tuntia päivässä, kun taas yläkouluikäisillä suositus on 1–1,5 tuntia päivässä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2024.) Suomen Olympiakomitea on julkaissut Jyväskylän yliopiston ja UKK-instituutin koordinoiman Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa – tutkimuksen (LITU) tulokset vuonna 2023. LITU-tutkimuksella kartoitettiin suomalaisten lasten liikkumiseen liittyviä liikuntakäyttäytymisen ja liikuntakulttuurin teemoja. Tulokset kertovat yhteiskunnallisen ongelman laajuuden. Ainoastaan kolmasosa lapsista saavutti lapsille ja nuorille suunnatun liikkumissuosituksen. Pojat saavuttivat tyttöjä useammin tämän suosituksen ja tämä sukupuolten välinen ero on kasvamaan päin. Yli viidesosa vastaajista koki tarpeettomana liikkua, ja liikunnan sekä liikkumisen merkityksiä vähäteltiin. (Suomen Olympiakomitea 2023.) Move!–mittaus on valtakunnallinen mittaus- ja palautejärjestelmä, jossa mitataan viides- ja kahdeksaluokkaisisten fyysistä toimintakykyä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

2014). Vuoden 2023 Move!-mittausten mukaan noin 38,4 % viides- ja kahdeksaluokkalaisista omaa sellaisen fyysisen toimintakyvyn, joka on terveyttä ja hyvinvointia kuluttavalla ja haittaavalla tasolla. Positiivisena näkymänä on kuitenkin se, että tulokset ovat menossa parempaan suuntaan vuosi vuodelta. (Opetushallitus 2023c.)

Tarve tälle tutkimukselle heräsi, kun toinen meistä meni erityisopettajan pidempiaikaiseksi sijaiseksi alakouluun. Melko nopeasti ilmeni, että opettajana tarvitsee valmiuksia kohdata ja opettaa myös neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita. Halusimmekin pro gradu -tutkielmassamme tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kohtaamista erityisesti liikunnanopetuksen näkökulmasta. Kokemuksemme mukaan olemme luokanopettajaopintojemme aikana saaneet hyvät valmiudet liikunnan opetukseen muutoin, mutta siinä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden huomiointi jäi varsin pieneen osaan. Myös taulukossa 1 näkyvä lisääntynyt määrä tehostetun tai erityisen tuen piirissä olevia oppilaita, korostaa neuropsykiatriin oppilaisiin kohdentuvien tutkimusten tarvetta. Samalla kun perusopetuksessa olevien oppilaiden määrä laskee, niin tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on nousussa. (Tilastokeskus 2024a; Tilastokeskus 2024b.)

Toinen meistä teki kandidaatin tutkielman liikuntaan liittyvästä teemasta, jonka lisäksi suoritettuna on 25 opintopisteen laajuinen liikunnan sivuaine. Toinen meistä teki kandidaatin tutkielman erityispedagogiikkaan liittyvästä aiheesta ja lisäksi tavoitteena erityisopettajan pätevyys luokanopettajaopintojen ohella. Näiden pohjalta tutkimusyhteistyö tuntui meistä luonnolliselta meille heti alusta lähtien. Olemme molemmat kiinnostuneita liikunnasta ja molemmat työskentelevät neuropsykiatristen lasten kanssa enemmän tai vähemmän, minkä ansiosta lähdimme aivoriiheilemään näiden kahden teeman yhdistämistä opinnäytetyössämme.

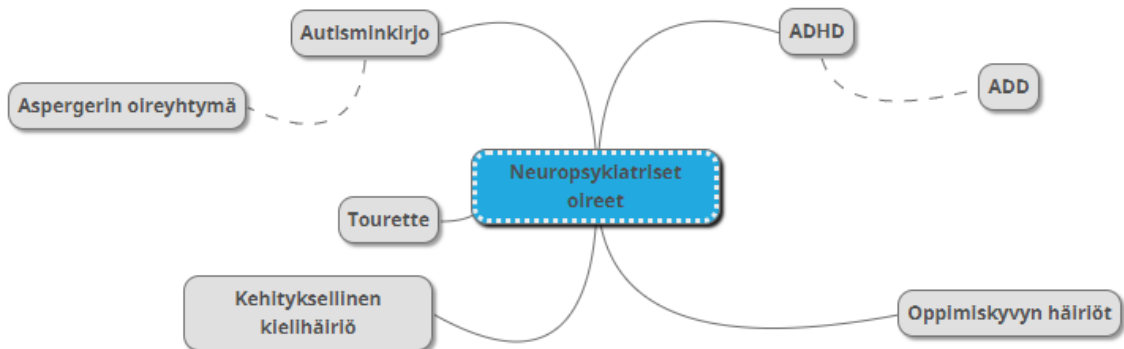
Taulukko 1. Peruskoulussa olevien ja tukea saavien oppilaiden määrä (Tilastokeskus 2024a; Tilastokeskus 2024b.).

| | N (2020) | Prosentti (2020) | N (2020) | Prosentti (2022) |
|---|-----------------|-------------------------|-----------------|-------------------------|
| Perusopetuksessa olevien oppilaiden määrä | 614 582 | 100 % | 613 912 | 100 % |
| Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden määrä | 69 311 | 11.3 % | 79 177 | 12.9 % |
| Erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä | 51 086 | 8.3 % | 55 544 | 9.0 % |

Päädyimme lopulta tutkimaan fenomenografisesti luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia ja käsityksiä neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden liikunnanopetuksesta. Tutkimuksemme voidaan sijoittaa koulutuksen ja erityispedagogiikan tieteenaloille. Tutkimuksemme tavoitteena on lisätä tietoutta siitä, millaisia valmiuksia suomalainen luokanopettajakoulutus antaa tuleville luokanopettajille neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden liikunnanopetukseen. Tavoitteena on myös lisätä tietoutta siitä, kuinka luokanopettaja opiskelijat käsittävät neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaan ja myös siitä, kuinka luokanopettajaopiskelijat käsittävät neuroepätyypillisen ja neurotyypillisen oppilaan väliset eroavaisuudet.

2 NEUROPSYKIATRISESTI OIREILEVA LAPSI KOULUSSA

Sana *neuropsykiatrinen* koostuu sanoista neurologinen ja psykiatrinen (Jäntti & Savinainen 2018, 263). Neurolla viitataan häiriön aivoperäisyyteen. Neuropsykiatrisille diagnooseille yhteistä on, että ne selittävät aivojen poikkeuksellisesta tavasta toimia (Matiainen 2023, 10). Aivojen neurologinen poikkeavaisuus vaikuttaa havainnointiin ja käyttäytymiseen. Poikkeavaisuus aiheuttaa myös psykiatrisia oireita. (Jäntti ym. 2018, 263.) Nämä oireet johtuvat siitä, että neuropsykiatrisissa häiriöissä aivojen havainnointia ja käyttäytymistä säätelevät hermorataverkostot toimivat puutteellisesti (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 12). Neuropsykiatrisen häiriön diagnooseja ovat ADHD, autismikirjon häiriöt, Touretten oireyhtymä, kehityksellinen kielihäiriö ja oppimiskyvyn häiriöt. Henkilöllä voi olla samanaikaisesti useampia neurokirjon diagnooseja (Marilainen 2023, 10). Määrittelemme pro gradu -tutkielmassamme neuropsykiatriset häiriöt Parikan, Halonen-Mallirakisen ja Puustjärven (2017) määritelmän mukaisesti (kuvio 1).



Kuvio 1: Neuropsykiatristen oireiden määritelmä (Parikka, Halonen-Mallirakis ja Puustjärvi 2017)

Neuropsykiatristen häiriöiden oireet näkyvät lapsella koulussa usein sosiaalisissa suhteissa ja koulutyöskentelyssä. Jotta koulunkäynti onnistuisi, neuropsykiatrisia oireita

omaavan oppilaan perustarpeista täytyy pitää huolta sekä kotona sekä koulussa. Perustarpeita ovat lepo, ravinto, liikunta, vaatetus ja tarvikkeet. (Parikka ym. 2017, 18.) Koulumaailmassa neuropsykiatriset häiriöt voivat aiheuttaa ongelmia kaikissa opiskeluun liittyvissä asioissa ja onnistumisten kokemuksissa. Koulu ympäristönä ja sen toimintatavat voivat kuormittaa neuropsykiatrisia oireita omaavaa oppilasta. Erityisesti toiminnanohjauksen ongelmat haastavat suoriutumista vapaamuotoisemmissa tilanteissa, jolloin käyttäytymisen ja tunteiden säätely ei välttämättä onnistu. On hyvä huomioida, että erityislapsi saattaa tahattomasti häiritä opetusta ja luokassa olevaa työrauhaa oireillaan, ja usein lapsi voi kokea tästä syyllisyyttä. Näitä neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyviä käytösoireita laukaisevat esimerkiksi puutteellinen ohjaus tai ympäristö. Käytösoireiden taustalla on monia syitä, eivätkä ne aina liity edes sairauteen. Sietämätön tunne, tilanne tai muiden ihmisten provokaatio saattavat laukaista käyttäytymisen haasteita. (Parikka ym. 2017, 19–21.)

Bölte, Leifler, Berggren & Borg (2021, 9) nostavat tutkimuksessaan esille, että kouluympäristössä neuropsykiatrisia oireita omaavien oppilaiden yleisiä huolenaiheita ovat koulumenestys, syrjäytyminen ja poissaolot. Kun huoli nousee, on hyvä arvioida lapsen toimintakykyä koulussa. Toimintakykyä arvioidaan suhteessa kouluympäristöön sekä sen hetkisiin tukitoimiin. (Parikka ym. 2017, 21.) Huomioitavaa on, että neuropsykiatrisia oireita omaavien oppilaiden tuen tarve vaihtelee paljon, koska oireet ovat yksilöllisiä. Esimerkiksi autismikirjon henkilöistä osa pystyy elämään itsenäisesti, kun osa tarvitsee tukea välillä tai koko elämänsä ajan. Tuen määrä ei ole ennustettavissa, se voi vaihdella paljon tai sitä ei tarvita ollenkaan. (Vienonen 2023, 28–29.)

2.1 Neuropsykiatriset oireet

Neuropsykiatrisia oireita eli nepsy-oireita esiintyy noin 15 prosentilla suomalaisista. Tästä lähtien käytämme neuropsykiatrisista oireista termiä nepsy, jonka käyttäminen on yleistä niin perusopetuksen, erityisopetuksen, psykologian kuin muidenkin tahojen kes-

kuudessa sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Oireet voivat näyttäytyä haasteina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä, kielellisessä ja ei-kielellisessä kommunikoinnissa, oman toiminnan ja tarkkaavuuden ohjauksessa sekä aistitiedon käsittelyssä. Neuropsykiatriin häiriöihin liittyy usein myös oppimisen ja motoriikan haasteita sekä nukkumisen pulmaa. Neuropsykiatriset oireet vaihtelevat yksilöllisesti. Diagnoosit itsessään eivät kerro vielä ihmisestä, vaan hänen aivojensa erilaisesta toimintatavasta. (Matilainen 2023, 10.) Nykypäivänä neuropsykiatrisen haasteen ja nepsy-käsitteen rinnalla käytetään termiä neurokirjo, joka ei ole lääketieteellinen. Neurokirjo-termin ohella käytetään usein käsitteitä neuroepätyypillinen ja neurotyypillinen. Neurotyypillisellä tarkoitetaan henkilöä, jolla ei esiinny neurokirjon piirteitä. (Kara, Mikola & Tuusa 2020, 8.)

Jokaiselle neuropsykiatriselle häiriölle on määritelty niiden tyyppillisten oireiden perusteella omat diagnostiset kriteerinsä. Neuropsykiatristen häiriöiden oireet saattavat olla osin päällekkäisiä. Yhden häiriön lisäksi yleensä esiintyy joitakin toisen häiriön piirteitä. Neuropsykiatriset häiriöt ilmenevät eri ikävaiheissa erilaisilla tavoilla. Lapsilla diagnoosi saattaa tarkentua tai täydentyä ajan kuluessa. Aikuiselle häiriön diagnosointiin vaikuttavat usein samanaikaiset vaikeudet ja aikaisemmin opitut tavat. Neuropsykiatriset häiriöt eivät estä ihmistä menestymästä elämässään. (Puustjärvi 2022, 43.)

ADHD

Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö ADHD (*attention deficit/hyperactivity disorder*) on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö. Siihen sisältyvät tarkkaavaisuuden, impulssikontrollin ja aktiivisuustason haasteita. (Barkley 2008, 8, 35). ADHD-henkilöllä on usein haasteita tunteiden säätelyssä ja omassa toiminnanohjauksessaan. Henkilön kognitiivisten taitojen kehittymisen ja ikääntymisen myötä ADHD:n piirteiden ilmeneminen usein muuttuu. Tällöin yliaktiivisuus yleensä lieventyy, kun taas toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden haasteet ovat piirteinä yleisempiä. (Kara ym. 2020, 17.)

ADHD-oireiden kehittyminen johtuu monista erilaisista tekijöistä. Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriössä aivojen keskittymis- ja vireystilaa säätelevät järjestelmät toimivat heikentyneesti. ADHD on yksi yleisimmistä todetuista neuropsykiatrisista häiriöistä. Sen esiintyvyys lapsilla on noin 4–7 prosenttia. (Suikkanen 2023, 18.) ADHD:n esiintyvyys aikuisilla on noin 2–3 prosenttia, ja sitä todetaan enemmän miehillä kuin naisilla (Huttunen 2019).

ADHD:n hoidon tavoitteena on sen aiheuttamien haittojen vähentäminen ja toimintakyvyn vahvistaminen. Hoito suunnitellaan yksilön tarpeiden mukaan. Lääkehoidon toimivuus on yksilöllistä. Osa ADHD-oireisista hyötyy siitä, koska sen avulla keskittyminen, toiminnanohjaus ja tunteiden säätely on useimmiten helpompaa. Lääkehoidon ohella tulisi olla aina myös muuta tukea, kuten arkea helpottavia tukitoimia sekä tietoa ja ohjausta niin ADHD-oireiselle kuin hänen lähipiirilleen. (Suikkanen 2023, 19.)

Tarkkaavaisuushäiriöisistä lapsista noin puolella esiintyy myös motorisia haasteita. Haasteita ilmenee riippumatta siitä, mitkä ADHD:n piirteet ovat korostuneimpia. Motoriset haasteet ilmenevät muun muassa vaikeuksina liikkeiden ajoituksissa ja lihasvoimassa sekä tavallista suurempana vaihteluna suoritusten välillä. (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 7.) Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöön kuuluu myös usein hyperfokusoituminen, joka tarkoittaa ylikeskittymistä (Suikkanen 2023, 22). Ylikeskittynyt ihminen keskittyy itselleen merkitykselliseen asiaan syvällisesti ja pitkäkestoisesti (ADHD-liitto 2024). Kaikki muut ympärillä olevat asiat tuntuvat ylikeskittyneelle ihmiselle merkityksettömiltä. ADHD:n omaava henkilö pystyy parhaimmillaan näkemään asioita laatikon ulkopuolelta ja luomaan luovia ratkaisuja. (Suikkanen 2023, 23.) ADHD:n diagnoosin saaneella ihmisellä on myös usein kyky keskittyä hänelle tärkeän tehtävän osa-alueisiin ja reagoida tilanteisiin valitsemalla eri vaihtoehtoista ja soveltamalla niitä asianmukaisesti, eli ihminen on hyperfokusoitunut hänelle tärkeään tehtävään (Reid & Johnson 2011, 22).

ADHD:n alatyypinä on ADD (*attention deficit disorder*). ADD on tarkkaavuushäiriö, jota esiintyy myös ADHD:ssa, mutta ilman ylivilkkautta ja impulsiivisuusoireita. ADD:n diagnosointiin ja oireisiin liittyy globaalisti näkemyseroja. ADD-diagnoosin saaminen usein

viivästyy, sillä ulospäin näkyviä oireita ei ole samalla tavalla verrattuna ADHD:n oireisiin. Huomioitavaa on, että ADD on hiukan yleisempi tytöillä kuin pojilla. ADD-oireisiin liittyy myös liitännäisdiagnooseja, joista yleisimpiä ovat ahdistus- ja masennushäiriöt. ADD:n ydinoireisiin kuuluu toiminnan hitaus, johon liittyy erilaisia osatekijöitä, kuten aloittamisen ja toiminnanohjauksen haasteita. Muita ydinoireita ovat keskittymisen, muistamisen ja kuulemisen haasteet. (Leppämäki 2012, 45–47.)

Vaikka ADD:n yksi ydinoireista on keskittymisen haaste, niin samalla tavalla kuin ADHD-oireinen, ADD-oireinen henkilö saattaa hyperfokusoitua mielenkiintoisen asian pariin. Kuulemisen haasteet ADD-oireisella henkilöllä eivät liity heikkoon kuuloon, vaan keskittyminen keskustelun aikana saattaa kadota, jolloin sen ydinsisältö unohtuu. Myös viireystilan vaihtelu ja nukahtamisvaikeudet ovat yleisiä ADD-oireiselle henkilölle. Vaikea unihäiriö voi saada aikaan ADD:n tapaisen oirekuvan, koska väsyneenä ihmisen on vaikea keskittyä. Tämä on muistettava ADD:n diagnostiikassa. ADD-oireet saattavat aiheuttaa alisuoriutumista koulussa, jolloin alisuoriutuminen ja epäonnistumiset vaikuttavat ADD-oireisen oppilaan positiivisen minäkuvan rakentumiseen. ADD-oireisiin on olemassa lääkehoitoa, joka ei käytännössä eroa ADHD:n lääkehoidosta. Lääkehoidon pituus ei välttämättä ole koko elämän kestävä, mutta pitkäaikainen hoito tukee uusien toimintamallien sisäistämistä. (Leppämäki 2012, 48–49.)

Autismikirjon häiriöt

Autismikirjon häiriöt ovat monimuotoisia ja yksilöllisiä häiriöitä, joiden oireet vaihtelevat. Yleisiä autismikirjon häiriön oireita ovat haasteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa. Ei-kielellinen kommunikaatio voi tuottaa haasteita, ja ihmissuhteiden ylläpitäminen saattaa olla hankalaa. Lisäksi autismikirjon oireita ovat toistavaan käyttäytymiseen liittyvät erityispiirteet, kuten intensiiviset kiinnostuksen kohteet, rajoittuneet käyttäytymismallit tai toimintatavat. (Parikka ym. 2017, 40–41.)

Autismikirjon häiriöiden diagnosoiminen perustuu tyypillisten oireiden esiintymisen selvittämiseen. Yksittäiset oireet painottuvat eri ihmisillä eri tavoin, sen takia oirekuva on

erilainen. Geneettiset taustatekijät vaikuttavat autismikirjon häiriöön. Aivojen rakenteiden muodostuminen vaikuttaa aivojen toimintaan, ja tämä näyttäytyy autismikirjon oireiden ilmenemisenä. Autismikirjon häiriöitä luokitellaan tuen tarpeen ja toimintakyvyn mukaan lieväksi, keskivaikeaksi ja vaikeaksi. Autismikirjon häiriöiden esiintyvyys on noin yksi prosentti, pojilla ne esiintyvät noin 3-4 kertaa useammin kuin tytöillä. (Parikka ym. 2017, 42–28.) Autismin oireita lapsuusiässä voivat olla muun muassa katsekontaktin ja tarkkaavuudentilan puute toisen henkilön kanssa, eleettömyys, ilmeiden kompensatio, puhumattomuus, reagoimattomuus sosiaalisissa tilanteissa, epätavalliset maneerit, vetäytyminen ja voimakas levottomuus (Vanhala 2014, 84).

Aistipoikkeavuus on yleistä autismikirjon häiriöissä. Noin 73 prosentilla ilmenee aistien yli- tai aliherkkyttä. Aistipoikkeavuutta esiintyy erityisesti tunto-, näkö ja kuuloaistin alueella. (Moilanen, Mattila, Loukusa & Kielinen 2012, 1456.) Aistimushakuinen käytös voi johtaa aistien poikkeavaan käyttötapaan. Aistien poikkeava käyttö vaikuttaa arjen sujuvuuteen, se voi tulla tulkituksi käytösoireena. (Parikka ym. 2017, 47.) Kipureaktiossa saattaa olla puutteellisuutta, osalle autismikirjon henkilöille jo kevyt kosketus voi tuntua epämiellyttävältä. Myös kuulo- ja näköärsykkeet voivat aiheuttaa voimakasta reagointia. Autistisen lapsen aistitoimintojen erityispiirteet ovat tärkeä saada selville, jotta niistä aiheutuvat haasteet osataan huomioida arjessa. (Vanhala 2014, 84.) Bodnarin, Pavlovalin ja Khamadedin tutkimuksen (2020, 61–62) mukaan on paljon erilaisia tapoja järjestää liikunnanoppitunteja autismikirjon häiriöiselle oppilaalle. Hyvin suunniteltu ja yksilölliset tarpeet huomioon ottava liikunnanoppitunti voi olla tehokas tapa tukea autismikirjon lapsen psykomotorisia, kognitiivisia ja emotionaalaisia taitoja. Liikunnalla on positiivinen vaikutus mielenterveyden ja fyysisen kehityksen indikaattoreihin sekä lasten fyysiseen kuntoisuuteen. Liikunta parantaa fyysistä terveyttä, älyllisiä kykyjä, käyttäytymistä ja sosiaalisia taitoja. (Pavloval & Khamaded 2020, 61-62.)

Autismikirjon häiriöiden kuntoutusta toteutetaan arjessa, jotta opitut taidot konkretisoituisivat paremmin jokapäiväisissä toiminnoissa. Kuntoutuksen keskiössä ovat yleensä kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän vahvistaminen sekä tunne- ja sosiaalisten taitojen

harjoittelemineen. Kuntoutus on monikanavaista, jonka tavoitteena on sujuvoittaa kuntoutuksessa olevan henkilön arjentaitoja. Autismikirjon häiriöihin ei ole olemassa lääkettä. (Parikka ym. 2017, 49–50.) Autismikirjon häiriöihin liittyy useasti liitännäisdiagnooseja. Liitännäisongelmia on noin 70–74 %:lla autismikirjon lapsista. (Koskentausta 2017.) Joskus liitännäisdiagnooseihin liittyvät ongelmat voivat kuormittaa henkilöä enemmän kuin itse autismikirjon haasteet. Yleisimpiä liitännäisdiagnooseja autismikirjon häiriössä ovat kehitysvamma, ADHD-tyyppiset oireet, unihäiriöt, syömisiongelmat ja psykiatriset oireet. Kehitysvammaa esiintyy noin 60–80 % autismikirjon häiriössä, ADHD-tyyppisiä oireita 60 %, unihäiriöitä 50–80 %, syömisiongelmia 90 % ja psykiatrisia oireita 80 %. (Vanhala 2014, 85.) Vaikka lääkehoitoa ei ole olemassa autismikirjon häiriöihin, oikealla lääkehoidolla voidaan vaikuttaa liitännäisongelmiin, mikä voi omalta osaltaan tukea autismin kirjon henkilön pärjäämistä arjessa. (Koskentausta 2017).

Myös ennen omana diagnoosinaan tunnettu Aspergerin oireyhtymä kuuluu nykyisin autismikirjon käsitteen alle. Aspergerin oireyhtymälle normaalit piirteet näkyvät ihmisen arjessa koko elämän ajan. Aspergerin oireyhtymän diagnoosi luotiin aikanaan kuvaamaan ihmisiä, joilla on autismi, mutta merkittävät kielelliset tai kognitiiviset viivästymät puuttuivat. (Autismiliitto 2022.) Aspergerin oireyhtymä tuli enemmän ihmisten tietoisuuteen vasta 1990-luvulla, vaikka jo 1940-luvulla lääkäri Hans Asperger kuvasi oireistoa eri nimellä (Vanhala 2014, 88). Aspergerin oireyhtymän varhaisessa kehityksessä on samankaltaisuuksia varhaislapsuuden autismin kanssa. Lapset, joilla on varhaisessa vaiheessa todettu autismi, saattavat myöhemmällä iällä sopia paremmin Aspergerin kuvaamaan oireyhtymään. (Kielinen 1998, 229.) Oireet tulevat esille myöhemmässä ikävaiheessa, kun sosiaaliset vaatimukset ylittävät lapsen rajallisen kapasiteetin. Toisen asemaan asettuminen on hankalaa, kasvojen ja tunnetiloja kuvastavien kasvoniilmeiden tunnistamisessa voi olla hankaluksia sekä kielellisellä alueella on haasteita. Suurimmat haasteet ovat yleensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa samanikäisten henkilöiden kanssa. Aspergerin oireyhtymän oireet ovat selkeimmillään, kun koulunkäynti on lapsella alkanut. (Vanhala 2014, 88.)

Aspergerin oireyhtymän esiintyvyys on noin 0,4 %. Pojilla se on noin 4–5 kertaa yleisempi kuin tytöillä. Pojilla oireet ovat yleisesti selkeämpiä kuin tytöillä. Tämä johtuu siitä, että tytöillä esimerkiksi erityiskiinnostuksen kohteet ovat tavanomaisempia. (Vanhala 2014, 88.) Aspergerin oireyhtymä on tila, jossa älyllisesti normaaleilla tai lahjakkaila ihmisillä on vaikeuksia sosiaalisissa tilanteissa. Siihen liittyy usein jäykkä puhetapa, erikoiset kiinnostuksen kohteet, vähäinen eleiden ja ilmeiden käyttö sekä kömpelö motorikka. Aspergerin oireyhtymän perinnöllisyys on osoitettavissa, sillä 50 prosentilla lähisukulaisista esiintyy jonkinlaisia oireyhtymään liittyviä piirteitä. (Kielinen 1998, 229.) Ihmisellä, jolla on todettu Aspergerin oireyhtymä, on hyvä tarkkailu- ja havainnointikyky. Valokuvamuisti on Aspergerin oireyhtymän omaaville ihmisille tyypillistä kuin myös pitkien tekstien tai numerosarjojen tunnistaminen. (Kielinen 1998, 232.) Yleisestä poikkeavat kiinnostuksen kohteet, arkea hankaloittavat rutiinit ja motoriset maneerit ovat myös osana oirekuvaa. (Vanhala 2014, 88).

Touretten oireyhtymä

Touretten oireyhtymä eli Touretten syndrooma on neuropsykiatrinen oireyhtymä, jolle ovat luonteenomaisia nykimisoireet eli ticit. Ticit ovat tahdosta riippumattomia, äkillisiä, nopeasti toistuvia liikkeitä tai ääniä. Touretten oireyhtymän aiheuttaa aivojen kemiallisten välittäjäaineiden (neurotransmitterien), erityisesti serotoniinin ja dopamiinin, epätasapaino. Useissa Tourette-tapauksissa perinnöllisyys on ollut ratkaisevassa osassa. Jos toisella vanhemmista on Touretten oireyhtymä, niin lapsen riski saada sama diagnoosi on 50 prosenttia. (Lönnerberg 2006, 7–13.) Vaikka perinnöllisyys altistaa lapsen vahvasti Touretten oireyhtymään, niin yhtään Tourette-geeniä ei ole löytynyt varmuudella (Lönnerqvist 2014, 194). Touretten oireet alkavat aina lapsuudessa ja oireiden voimakkuudessa on suurta vaihtelua. Tourette-tapauksissa ilmenee usein rinnakkaishäiriönä ADHD:tä tai pakko-oireista häiriötä (OCD). Touretten oireyhtymän esiintyvyys lapsuudessa on pojilla noin yksi prosentti ja tytöillä noin 0,3 prosenttia. (Leivonen, Sourander, Voutilainen & Leppämäki 2015, 1058–1059.)

Touretten oireet paranevat monilla huomattavasti yleensä murrosiän loppupuolella tai sen jälkeen. Oireiden parantuminen riippuu paljon saadusta tuesta ja oireyhtymän ymmärtämisestä. Suurin osa diagnoosin saaneista oppivat iän myötä selviytymään oireiden kanssa. Kolmasosalla tic-oireet häviävät aikuisikään mennessä, kolmasosalla ne vähenevät tuntuvasti ja kolmasosalla ne pysyvät samanlaisina koko elämän ajan (Lönnerberg 2006, 13–14).

Tic-oireet vaihtelevat ja niitä on monia erilaisia. Sana tic tulee ranskasta ja se tarkoittaa nykäystä. Tic-oireiden voimakkuus yleensä aaltoilee, lyhytkestoisia ja lieviä tic-oireita ei välttämättä aina huomata. Yksittäinen oire saattaa vaihtua toisenlaiseksi oireeksi. Oireet ovat vaarattomia, mutta niihin saattaa kuitenkin liittyä lihaskipua. Tic-oireilla on yleensä jokin laukaiseva tekijä, kuten sosiaalinen tilanne tai jokin aistillinen ärsyke. Tavallisesti tic-oiretta edeltää ennakkotunne, jota kutsutaan sensoriseksi tic-oireeksi. Sensorinen tic-oire on fyysinen paineenomainen tuntemus, joka on samankaltainen kuin aivastusta edeltävä tuntemus nenänielussa. Tic-oireita on osittain mahdollista hallita, mutta ne eivät ole täysin hillittävisiä. 15 prosenttia aikuisista ja lapsista ei pysty ehkäisemään tai pidättelemään oireitaan. (Puustjärvi, Leppämäki, Pihlakoski & Voutilainen 2017, 29–30.)

Tic-oireet voidaan jakaa motorisiin ja äänellisiin tic-oireisiin. Motoriset ja äänelliset tic-oireet ovat joko yksinkertaisia tai monimuotoisia. Yksinkertainen motorinen tic-oire on yhden lihaksen tai lihasryhmän tahaton, äkillinen liike. Yksinkertaisiksi motorisiksi tic-oireiksi voidaan laskea pään ravistelu, kurtistelu sekä silmien räpyttäminen. Monimuotoiset motoriset tic-oireet ovat liikesarjoja tai pidempiä liikkeitä. Nämä vaikuttavat tarkoituksellisilta liikkeiltä, koska ne ovat voimakkaampia kuin yksinkertaiset motoriset oireet. Yleisimpiä monimuotoisia motorisia tic-oireita ovat esimerkiksi erilaiset liikesarjat, koskettelu, itsensä lyöminen ja toisten liikkeiden matkiminen (ekopraksia), joka voi olla säädöttöä (kopropraksia). Äänelliset tic-oireet syntyvät ilman liikkua nenänielun alueella. Yksinkertaisia äänellisiä tic-oireita ovat esimerkiksi yskiminen, huokailu, murina ja rykiminen. Kyseiset äänet ovat hyviä tavallisia, joten tic-oireina, niitä on vaikeampi tunnistaa. Monimuotoiset äänelliset tic-oireet ovat monimutkaisempia ja pidempiä äänähdyksiä, sanoja tai lauseita. Tavanomaisia monimuotoisia tic-oireita ovat esimerkiksi

äänien matkiminen, äännähtelysarjat, omien sanojen toistaminen (palialia), toisten puheiden matkiminen (ekolalia) ja yhtäkkinen lauseiden tai sanojen huutaminen. (Puustjärvi ym. 2017, 31–35.)

Jacksonin, Nixonin & Jacksonin tutkimuksen (2020, 189) mukaan on useita tutkimuksia, jotka osoittavat, että liikunnalla on positiivisia vaikutuksia tic-oireiden hallintaan. Jacksonin ym. (2020, 189) tutkimuksessa on alustavia todisteita siitä, että yksittäinen erä kick boxingia vähensi kaksi kolmasosaa tic-oireita kyseisen harjoituksen aikana. Tämä taso säilyi perustasoa alhaisempana jopa 30 minuutin ajan. Aerobisen liikunnan yhteyksiä tic-oireiden hallintaan sen sijaan ei tiedetä. Tic-oireiden muutokset harjoituksen aikana voivat johtua useista tekijöistä, jotka vaikuttavat havaittuihin tic-oireiden esiintyvien vähennysten taustalla.

Kehityksellinen kielihäiriö

Kehityksellisessä kielihäiriössä lapsen kielellinen toimintakyky ei kehity iän mukaisesti verrattuna muuhun kehitykseen. Kehityksellinen kielihäiriö ilmenee puheen tuottamisen ja ymmärtämisen haasteena. Oireiden vaikeusaste vaihtelee lievästä erittäin vaikeaan. Kehityksellisen kielihäiriön esiintyvyys on noin 1–7 %. (Parikka ym. 2017, 64.) Asikaisen (2007, 172) artikkelin mukaan kielihäiriöisellä oppilaalla voi ilmetä ongelmia, kun opittavana asiana on uusia nimiä tai käsitteitä. Kielihäiriöinen lapsi ei aina ymmärrä kuulemaansa tai lukemaansa. Eikä hän välttämättä osaa kuvailla oppimaansa asiaa laajasti. Kielihäiriön omaava oppilas joutuu ponnistelemaan jatkuvasti myös koulussa, sillä hänellä on puutteellinen ymmärrys eri käsitteistä. Myös kuullun ymmärtämisen haasteet kuormittavat oppilaan koulutyötä. Jatkuva ponnistelu voi johtaa turhautumiseen ja sitä kautta ei-toivottuun käytökseen.

Kehityksellinen kielihäiriö vaikuttaa myös oppilaan sosiaalisiin suhteisiin. Kommunikatiotilanteissa tulee helposti väärinymmärryksiä. Kehityksellisen kielihäiriön omaava lapsi ei välttämättä ymmärrä muita, eikä muut ikätoverinsa häntä. Erityisesti nopeasti etenevät keskustelut ovat kyseisille lapsille haastavia, sillä heidän tulisi käsitellä ja sisäistää

kielellisiä viestejä nopeammin kuin heillä olisi valmiuksia. Myös koulumaailmassa suosittu avoimet tilat, kuten liikuntasalit ja niissä muodostuvat meluhaitat häiritsevät kielellisten viestien vastaanottamista. Kehityksellinen kielihäiriö vaikuttaa koulussa lähes jokaisen uuden tiedon tai taidon oppimista. Se myös hidastaa sujuvan teknisen luku- ja kirjoitustaidon saavuttamista. (Parikka ym. 2017, 65.)

Oppimiskyvyn häiriöt

Oppimiskyvyn häiriössä opitut taidot ovat huomattavasti heikommat kuin yleisen taitotason perusteella olisi odotettavissa. Häiriön taustalla ei ole opetuksen puute, aistivamma tai muu henkilökohtainen ongelma. Oppimiskyvyn häiriöt voivat ilmetä koulussa heikkona akateemisena menestyksenä tai erilaisina oireina, kuten masentuneisuutena, väsymyksenä, käytösoireina tai koulunkäynnistä kieltäytymisenä. Oppimiskyvyn häiriöiden tunnistettavia piirteitä ovat hidas lukeminen, kirjoittamisen työläys, kirjoitusvirheet ja vaikeudet oppia matematiikkaa tai vieraita kieliä. (Parikka ym. 2017, 66.) Kuntoutus säätiö (2021) sekä Erilaisten oppijoiden liitto (2024) arvioivat, että yksittäistä oppimiskyvyn häiriötä esiintyy noin 10 % väestöstä. Vaikutus oppimiseen voi olla suuri, vaikka kognitiivinen häiriö olisi kapea-alainen. Oppimiskyvyn häiriöiden perusselvittelyä pystytään toteuttamaan erityisopettajan testeillä tai kouluterveydenhuollon kanssa. (Parikka ym. 2017, 66.)

Oppimiskyvyn häiriöihin vaikuttavat perintötekijät. Oppimiskyvyn häiriöiden tunnistettavien piirteiden perusteella häiriöt pystytään jakamaan kolmeen eri häiriöön: lukemiskyvyn (*dysleksia*), kirjoittamiskyvyn (*dysgrafia*) ja laskemiskyvyn häiriöksi (*dyskalkulia*). (Voutilainen & Ilveskoski 2000, 2025–2026.) Lukivaikeus, joka muodostuu lukemiskyvyn ja kirjoittamiskyvyn häiriöistä, on yleisin oppimisvaikeuksista, sitä esiintyy 3–10 % kouluikäisistä (Parikka ym. 2017, 67). Lukemisen häiriö ilmenee hitaana, epätarkkana tai epäsujuvana lukemisena sekä haasteena ymmärtää mekaanisesti oikean luettua tekstiä. Lukihäiriön taustalla on äänneiden keston hahmottamisen ja prosessoinnin ongelmia, jolloin kirjoitusvirheiltä tulee herkästi ja tarkka sanantunnistus hankaloituu. (Parikka ym. 2017, 68.)

Yleisesti laskemiskyvyn häiriössä peruslaskutaitojen oppiminen ja lukumäärän hahmottaminen on vaikeaa. Laskemiskyvyn häiriö voidaan tunnistaa erilaisten tehtävien kautta, jotka mittaavat lukumääräisyyden hahmottamista, kuten lukumäärien ja lukujen vertailua. Myös numerosymbolien tunnistamista ja lukujonotaitojen osaamista tulisi arvioida. Lukujonotaidossa lapsi osaa luetella lukuja sujuvasti ja virheettömästi eteen- ja taaksepäin annetun säännön mukaan. Esikouluiässä lukujonotaidot ennustavat vahvasti laskutaitojen kehitystä ensimmäisinä kouluvuosina. Laskemiskyvyn häiriötä arvioidaan olevan 5–7 %: väestöstä. (Räsänen 2012, 1168–1174.) Matemaattisilla taidoilla, kielellisillä taidoilla ja avaruudellisilla taidoilla on yhteys toisiinsa. Kielelliset vaikeudet hankaloittavat matemaattisten käsitteiden ymmärtämistä ja muistamista sekä sanallisten tehtävien tekemistä. Avaruudelliset vaikeudet vaikuttavat taas matemaattisten symbolien ja laskutoimituksien hahmottamiseen. (Parikka ym. 2017, 68.)

2.2 Neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan tukeminen koulussa

Neuropsykiatrisesti oireileva oppilas saattaa tarvita tukea koulunkäymisessä. Koulun tehtävänä on miettiä, miten nepsy-oppilaalle saadaan hänen tarpeisiinsa kohdistettua sopiva tuki ja poistaa osallistumisen esteitä. Tukea pystyy lisäämään tai poistamaan tarpeen mukaan. Oppilaalle tulee antaa sellaisia tavoitteita, jotka hänelle ovat saavutettavissa. (Matilainen 2023, 99.) Tuen suunnittelussa on tärkeää huomioida, mihin tukitoimilla pyritään ja millainen vaikutus tuen antamisella on oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin (Kultti-Lavikainen & Tikkanen 2024, 21).

Toiminnanohjauksen vaikeudet kertovat, että toimintaa ei ole helppoa tehdä ja siihen tarvitsee enemmän tukea. Toiminnanohjauksen haasteet näkyvät joustamattomuutena ja juuttumisena erilaisiin asioihin. Toiminnanohjauksen sujuvuuden lisäämiseksi opettaja voi käyttää yksiselitteisiä kuvallisia tai kirjallisia ohjeita. Visuaaliset tai kirjoitetut ohjeet tukevat autismikirjon, kehityksellisen kielihäiriöisen ja oppimishäiriöisen oppimista. Visuaalinen tuki auttaa lasta ymmärtämään, mitä oppitunnin aikana tehdään, monikanavaisuudella siis konkretisoidaan oppilaalle oppitunnin sisältöä. (Parikka ym. 2017,

46–69). Myös selkeät ja yksinkertaiset ohjeet sekä oppitunnin rakenne tukevat oppimista. Esimerkiksi oppitunnilla tapahtuvien tehtävien kesto, aloitus ja lopetus täytyy olla strukturoituja. (Systä 2016, 18.) Oppitunnin rakenne ja siitä kertominen oppilaille ovat ennakoivia, joilla voidaan ehkäistä haastavia tilanteita. Tunnesäätelyn vaikeudet voivat johtua struktuurin puutteesta ja ennakoimattomasta arjesta (Matilainen 2023, 82).

Koulupäivän ja oppitunnin rakenne tukee myös ajan käyttöä. Oppitunnilla voidaan antaa aikaraja, minkä sisällä oppilas tekee jonkin suorituksen. Myös apuvälineiden, kuten ajastimen avulla voidaan visualisoida, missä vaiheessa oppituntia ollaan, jolloin oppilas pystyy varautumaan tuleviin tapahtumiin. Myös rutiinit tukevat oppimista. Opettaja pystyy suunnittelemaan tunnin aloituksen ja lopetuksen niin, että ne ovat tuttuja jokaiselle oppilaalle. Rutiinien avulla on mahdollista tukea oppilaan toimintakykyä ja jopa lievittää tämän ahdistusta. (Parikka ym. 2017, 46.) Rutiinien, strukturoinnin ja ennakoinnin avulla voidaan myös tukea nepsy-oppilaan sosiaalisten taitojen oppimista. Nepsy-oppilas tarvitsee usein aikuisen ohjausta ryhmätyöskentelyssä, välitunneilla ja muissa vapaamuotoisissa tilanteissa. Sosiaalisia taitoja pystyy kehittämään tehokkaasti käytännön harjoittelun kautta todellisissa tilanteissa, joissa aikuisen tuki on läsnä. Sosiaalisia tilanteita pystyy ennakoimaan esimerkiksi tarinoiden tai kuvien avulla. (Kultti-Lavikainen & Tikkanen 2024, 52.)

Levottomuus ja vilkkaus voi kertoa siitä, että oppilas ei kykene pysymään vaadittua aikaa paikallaan. Liike kertoo, että oppilas yrittää säädellä itseään ja ylläpitää vireystilaansa. Yksi keino tukea levottomuutta on tarjota lapselle sallittua liikettä opetuksen aikana. (Matilainen 2023, 82.) Levottomuuden ja vilkkauksen lievittämiseksi koulussa voidaan jakaa annettujen tehtävien tekemistä (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 65). Tehtävien jakaminen osiin vähentää myös kuormitusta, tehtävät saattavat tuntua pienemmillä ja yksinkertaisemmilta, joka selkeyttää oppimisprosessia. Tehtävien jakaminen luo onnistumisen kokemuksia ja ne motivoivat etenemään opinnoissa (Parikka ym. 2017, 122). Tukitoimia muodostaessa tulee tarkastella fyysisen oppimisympäristön kuormittavuutta. Opetustilanteiden kuormittavien ärsykkeiden poistaminen helpottaa oppilaan keskittymis- ja suorituskykyä. Esimerkiksi sallittu liike ja lepoaika asettavat fyysiselle

ympäristölle edellytyksiä, jotka voivat olla oppimista edistäviä tekijöitä. (Kultti-Lavikainen & Tikkanen 2024, 77.)

Usein nepsy-oppilaalle suositellaan tukea ja lisäopetusta peruskoulussa. Kuntoutusohjelmat edellyttävät usein tilaisuutta henkilökohtaiseen opetukseen tai pienryhmätöihin. Yleensä lapsi hyötyy myös henkilökohtaisesta koulunkäynninavustajasta. Tärkeää on, että lasta tuetaan ja kannustetaan haasteiden ilmetessä. Esimerkiksi autismikirjoon kuuluvaa lasta tulisi tukea kehittämään ja hyödyntämään erityisiä kiinnostuksen kohteita kouluarjessaan. (Attwood 2007, 206.)

Nepsy-lapseen on tärkeä luoda turvallinen ja positiivinen vuorovaikutussuhde Opettajan tulisi kiinnittää huomionsa siihen, millaisia taitoja oppilaalla on ja mitkä ovat hänen vahvuutensa. Positiivinen palaute on tehokas keino vahvistaa toivottua käytöstä. Positiivinen palaute annetaan mahdollisimman suoraan ja konkreettisesti, jotta lapsi osaa yhdistää palautteen toivottuun toimintaan. Ympäristön ja palautteen vaikutus lapsen minäkäsitykseen on erittäin tärkeä. Aikuisten rooli on tukea ja vahvistaa positiivista minäkuvaa. Joskus lapsella on haasteita tunnistaa omia vahvuuksiaan ja saavutuksiaan ilman aikuisen tukea. Aikuisen tuen avulla lapsi oppii tunnistamaan ja arvostamaan omia vahvuuksiaan. (Kultti-Lavikainen & Tikkanen 2024, 25–83.)

3 NEUROPSYKIATRISESTI OIREILEVAN OPPILAAN LIIKUNNANOPETUS

Oppiminen ei aina ole helppoa. Siihen liittyvät haasteet ovat yksilöllisiä, ja ne näkyvät kouluarjessa eri tavoin. Perusopetuslaissa (1998/628 § 11a) todetaan, että jokaisella oppilaalla Suomessa on oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ohella ohjausta sekä riittävää tukea hänen oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä koko perusopetuksen ajan.

Suomalainen perusopetuslaki (1998/628 § 11a) velvoittaa myös, että liikunnanopetusta on toteutettava oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Erilaisiin ohjauksiin, tukimenetelmiin tai oppimiskäytäntöihin päädytään, jos oppilaan ei ole mahdollista saavuttaa hänelle annettuja tavoitteita. Syinä tähän voivat olla vaikeudet osallistua opetukseen, tai liikunnantuntien ilmapiiri on huono. (Opetushallitus 2023b.) Neuropsykiatriset oireet ovat isossa roolissa näiden tukitoimien takana. Lintuvuoren ja Rämän (2022, 53) raportissa mainitaan, kuinka autismikirjo tai ADHD ovat yleisiä oppilaan terveydentilaan ja kehitykseen liittyviä tuen tarpeen taustatekijöitä. Näitä tuen tarpeita tulee huomioida myös liikunnanopetuksessa.

3.1 Liikunnanopetus peruskoulussa

Liikunnalla on oppiaineena tärkeä tehtävä suomalaisessa perusopetuksessa. Sen tehtävänä on oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen. Sen tehtävänä on oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen, joka tapahtuu vahvistamalla oppilaiden fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä. Liikunnanopetuksen tavoitteena on mahdollistaa oppilaille myönteisiä kokemuksia suhteessa omaan kehoonsa. Samalla liikunnanopetuksen tavoitteisiin lukeutuu liikunnallisen elämäntavan edistäminen. Liikunnan tavoite on opettaa oppilaille turvallisesti ja samalla monipuolisesti liikuntaa erilaisissa oppimisympäristöissä. Liikunnan tulee tapahtua sisällä ja ulkona sekä ottaa huomioon vuodenaajat, olosuhteet ja erilaiset

ympäristön tuomat mahdollisuudet ja rajoitteet. Opetuksessa tulee korostaa fyysisen aktiivisuuden tärkeyttä, yhteistyötaitoja sekä yksilön henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin turvaamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Suomessa kunnilla on lakisääteinen velvollisuus järjestää alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta ja esiopetusta. Laki velvoittaa opetuksen järjestäjää toteuttamaan opetusta voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisesti. Laki myös velvoittaa, että perusopetuksen oppimäärässä tulee olla liikunnan opetusta. Opetussuunnitelma onkin suomalaisessa koulujärjestelmässä korkein opetusta hallinnoiva säädös. (Kalaja & Koponen 2017, 552.)

Edellinen perusopetuksen opetussuunnitelma tuli voimaan vuonna 2004. Siinä liikunnan tehtäväksi kerrotaan positiivinen vaikuttaminen oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. (Opetushallitus 2004.) Tämä on ainoa kohta, jossa toimintakyky mainitaan opetussuunnitelmassa. Toinen liikunnan tarkoitus on mahdollistaa oppilaalle liikunnallisen elämäntavan omaksuminen ja omaehtoiseen harrastuneisuuteen eteneminen. Muuten opetussuunnitelmassa mainitaan, kuinka liikunta on toiminnallinen oppiaine, johon oppilaat saadaan osallistumaan leikkien ja taitoharjoitteluiden avulla. Liikunnanopetuksessa korostuvat myös yhteistyötaitojen harjoittelu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Vuonna 2014 voimaan tullut uusi perusopetuksen opetussuunnitelma kuvaa liikunnan opetuksen tehtäväksi muuttaa oppilaan käsitystä hyvinvoinnista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa liikunnan opetuksen keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä. Tavoitteena on myös lisätä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Lisäksi liikkumiseen liittyvien positiivisten kokemusten sekä onnistumisen tunteiden kokeminen on liikunnassa tärkeää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Jokaisessa oppiaineessa tulee ottaa huomioon erilaiset oppijat. Tätä varten opetussuunnitelmaan on merkitty eriyttäminen, ohjaus ja tuki. Liikunnan opetussuunnitelmassa näihin liittyvät merkinnät korostavat, että jokaiselle oppijalle on annettava mahdollisuus

onnistumisiin ja osallistumiseen sekä tukea oppilaalle sopivaan toimintakykyyn. Opetussuunnitelmassa korostuu oppilaan yksilöllisyys ja oppilaiden välinen työilmapiiri sekä oppilaslähtöinen opetus, jossa oppilaalle saadaan sopivat tehtävät sekä osallistuva ja rohkeava kokemus liikunnantunneista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Taulukko 2. Liikunnan oppiaineen tavoitteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

| Tavoitteen numero | Tavoitteen sisältö |
|--------------------------|---|
| T1 | kannustaa oppilaita fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntatehtäviä ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen. |
| T2 | ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja. |
| T3 | ohjata oppilasta sekä vahvistamaan tasapaino- ja liikkumistaitojaan että soveltamaan niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri vuodenaikoina sekä eri tilanteissa. |
| T4 | ohjata oppilasta sekä vahvistamaan että soveltamaan välineenkäsittelytaitojaan monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä käyttämällä erilaisia välineitä eri vuodenaikoina erilaisissa tilanteissa. |
| T5 | kannustaa ja ohjata oppilasta arvioimaan, ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan: nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa. |
| T6 | opettaa uimataito, jotta oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä |
| T7 | ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan liikuntatunneilla. |
| T8 | ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätämään toimintaansa ja tunteilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen. |

| | |
|------------|---|
| T9 | ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista. |
| T10 | kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja. |
| T11 | huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä. |

Arviointi on merkittävä ja keskeinen osa liikunnan opetussuunnitelmaa. Liikunnan arviointi muuttui suuresti uusimmassa opetussuunnitelmassa. Nykyään arvioinnin pohjana toimii oppilaan monipuolisten näyttöjen lisäksi opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Kun palautetta ja arviointia tarkastellaan, tulee ottaa huomioon oppilaan yksilölliset vahvuudet, kehityskohdat, terveys, toiminta ja työskentely. Arvioinnissa huomioidaan ovat oppimisen tavoitteet 2–6 sekä työskentelyn tavoitteet 1 sekä 7–10. Tavoitteet löydät tarkemmin taulukosta 2. Taulukossa on luokkien 3–6 tavoitteet, luokkien 1–2 eroavat hieman näistä tavoitteista. Oppilaan kuntoa tai Move!-mittauksen tuloksia ei saa käyttää arvioinnin tukena, koska Move!-mittaustulosten tarkoitus on olla tukena terveystarkistuksissa. Arvioinnissa on myös tarkoitus ohjata oppilasta itsearviointiin sekä vertaisarviointiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

3.2 Liikunta osana nepsy-lapsen hyvinvointia

Liikunnan opetuksella on yksinkertaiselta tuntuva tehtävä opetussuunnitelmassa: opettaa lapsia liikkumaan. Se ei kuitenkaan sitä ole. Liikunnan opetus on suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan tukipilari. Liikunnan opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaiden fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä siten, että oppilaan toimintakyky parane liikuntatuntien avulla. Oppilaan oma suhtautuminen hänen omaan kehoonsa on myös asia, jota liikunnantunneilla lähdetään parantamaan. Liikunnan tärkein tehtävä ei ole oppia pelaamaan pesäpalloa tai potkaisemaan palloa, vaan tavoitteena on positiivisten kokemusten saaminen liikunnasta ja tuki liikunnalliseen elämään. Liikunnan kautta

oppilaat kehittyvät heidän oman ikä- tai kehitystasonsa mukaisesti toimintakyvyn jokaisella osa-alueella. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Liikkuminen ei kuitenkaan lopu kouluun. Jokaisen oppilaan tulisi liikkua vähintään tunnin puoleentoista tuntia päivässä (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2024). Koulun liikunta valmistaa oppilasta liikkumiseen, mutta oppilaan liikkumisen pohja muodostuu jo lapsuudessa. Perheellä ja turvallisilla aikuisilla on iso osuus siihen, paljonko lapsi liikkuu. On erittäin tärkeää, että lapsi pääsee liikkumaan ilman paineita ja vanhempien painostusta. (Ojanen 2024.) Kuitenkin vain alakoululaisista osa liikkuu suositusten mukaisesti. Tutkimusten mukaan 50 % liikkuu tunnin päivässä, kun taas yläkoulussa vastaava luku on 17 %. Alle puoli tuntia päivässä alakoululaisista liikkuu 5 %, kun taas yläkoululaisista jopa 20 %. (Tammelin, Iljukov & Parkkari 2015.)

Säännöllinen ja kuormittava liikunta vahvistaa lapsen luustoa. Päivittäinen liikunta pitää myös pituuskasvua tasaisempana. Liikunta myös parantaa oppilaan rasva-aineenvaihduntaa kuin myös insuliinin vaikutusta kehossa sekä ehkäisee liikalihavuutta. Psykkisellä toimintakyvyn puolella liikunta parantaa oppilaan minäkuvaakin kuin myös itsetuntoa sekä muistitaitoja. (Ojanen 2024.) Liikunta vahvistaa myös oppilaan motorisia taitoja (UKK-instituutti 2024), jolla voi olla myös positiivisia vaikutuksia koulumenestykseen. Tätä vahvistaa Donnellyn ym. (2009, 7) tutkimus, jonka johtopäätöksenä on, että liikunnalla on positiivisia vaikutuksia akateemiseen suoriutumiseen. Tutkimuksen mukaan liikunta tukee koulussa keskittymistä, työmuistia ja oppituntikäyttäytymistä. (Donnelly ym. 2009, 7).

Neuropsykiatrisia häiriöitä omaava oppilas voi saada paljon positiivisia kokemuksia liikunnasta, mutta voi kokea sen myös ahdistavana. Esimerkiksi stressin liiallisuus voi lamauttaa kokonaan nepsy-oppilaan toimintakyvyn (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 30) Siksi on tärkeää, että liikkumisessa sovelletaan mahdollisimman paljon sellaista liikkumista, mikä on oppilaalle parhaaksi. Täten liikkuminen on oppilaan omilla edellytyksillä tehtyä ja ei sisällä vertailua muihin oppilaisiin. Esimerkiksi Sinin ym. (2020, 6) tutkimuksen mukaan osallistuminen fyysisiin aktiviteetteihin muiden lasten kanssa kehittää autististen lasten sosiaalisia- sekä kommunikaatiotaitoja. Tutkimuksessa

tuotiin myös esille, että suunnistusleikit ja leikkimieliset pelit paransivat autististen nuorten havaintomotorisia taitoja. (Sin ym. 2020)

Neuropsykiatrisia häiriöitä omaava oppilas hyötyy myönteisistä liikuntakokemuksista ja liikunnan terveyttä edistävästä puolista (UKK-instituutti 2024). Neuropsykiatrisia häiriöitä omaavan oppilaan ongelmat voivat näkyä hieno- ja karkeamotoriikassa. Liikunnan kautta nämä taidot kehittyvät ja oppilas pääsee itse tuntemaan erilaisia onnistumisen tunteita. On tärkeää kannustaa neuropsykiatrisia häiriöitä omaavaa oppilasta, jotta innostuminen liikuntaan pysyisi tallella. Yhteiskunnallisella tasolla nepsy-ihmisten vähäinen innokkuus liikuntaa kohtaan on merkittävä (Aikamerkki 2023). Tämän takia oppilaan oppimisympäristöllä on suuri merkitys liikuntamotivaatioon. Ympäristön tulisi olla liikumiseen kannustava, jota tutkitusti sokkeloiset ja pienet tilat eivät ole. Yhteistoiminta auttaa oppilaita yhdessä toimimiseen ja parantaa yhteistyötaitoja. (Lintula & Nordström 2018, 6.)

ADHD-oppilaalle liikunta on tärkeä muoto ylimääräisen energian suuntaamisessa. Liikunta on ADHD-oppilaalle hyvä hoitomuoto, koska sillä ei ole suoranaisia haittavaikutuksia, ellei sitten itse liikkumisessa käy jokin onnettomuus tai loukkaantuminen. Liikunta myös edistää ja korostaa ADHD-oppilaan positiivisia ominaisuuksia. Liikunnan kautta ADHD-oppilaalle mahdollistetaan luovuuden, ylikeskittymisen ja energisyyden hyödyntäminen koulupäivän aikana. Lisäksi säännöllinen liikunta lisää aivoissa dopamiinin määrää. Liikunnalla poistettu energia yhdessä dopamiinin kanssa lisää ADHD-oppilaan kykyä keskittyä erilaisiin tehtäviin paljon paremmin jo viiden minuutin liikkumisen jälkeen. ADHD-oppilaan hienomotoriikka paranee huomaamattomasti liikunnan aikana. ADHD-oppilaalle on tärkeää, että hän saa palautteen omasta liikkumisestaan, jonka kautta hän vahvistaa omaa itsetuntoaan, motivaatiotaan sekä auttaa luomaan tavoitteita. (Lintula & Nordström 2018, 2–5.) ADHD-oppilaan vapaa-ajan liikkumiseen voi kannustaa esimerkiksi joukkue- tai yksilöurheilu. Joukkueurheilussa oppilaan sosiaaliset taidot ja joukkuepelaaminen paranevat enemmän kuin yksilöurheilussa. Yksilöurheilun parhaita puolia ovat valmentajan yksilöllinen valmennus, joka voi toimia parhaiten ADHD-oppilaalle samoin kuin tietyn yksittäisen elementin huomiointi. (Greene 2022.)

Tärkeintä on kuitenkin se, että harrastus on oppilaalle mieleistä ja häntä kiinnostavaa. Esimerkiksi harrastuksessa syntyvät kaverisuhteet voivat olla oppilaalle erittäin tärkeitä koko loppuelämän ajan. (ADHD-liitto 2023, 31.)

Autismin kirjo on laaja, joten autismin ja liikunnan suhde voi riippua paljon oppilaasta. Toiselle liikunta voi olla turvapaikka, toinen voi vihata sitä. Tärkeintä on se, että oppilas löytää liikuntaa, joka on hänelle mieluisaa ja sellaista, jossa hän pääsee liikkumaan monipuolisesti (Terveyskylä 2023). Jotkut voivat pelata jalkapalloa huippujoukkueissa, kun taas toiset tarvitsevat tiettyjä raameja ja ohjeita liikkumiseen (Exercise Connection 2022). Usein autismin kirjolla olevat oppilaat tarvitsevat paljon visuaalisia tukia ja konkreettisia esimerkkejä. Myös rutiinien sekä ikä- ja osaamistasolle sopivien tehtävien merkitys korostuu autismitutkimuksen oppilaiden tukemisessa. Lisäksi ympäristön tulee olla aistiystavallinen ja tarkkaan suunniteltu, koska esivaikutelmalla tekee tässäkin asiassa paljon. Jos ympäristö ei ole aistiystavallinen tai näyttää sekavalta, voi se olla heti alkuun jo lannistavaa. On myös tärkeää muistaa, että aikatauluissa tulee olla aikaa sopeutumiselle. Joillekin nopeat siirtymät voivat olla vaikeita ja samalla ne voivat aiheuttaa sosiaalisissa tilanteissa lukkiutumista ja ahdistuneisuutta. Myös oppilaan tukeminen ja kehuminen oppitunnilla on tärkeää. Tukeminen voi olla esimerkiksi sitä, että opettaja valitsee joukkueet, esimerkiksi täten opettaja saa jaettua tietyt oppilaat eri joukkueisiin. Opettaja voi tukea ja palkita oppilaita myös kehumalla tai muulla tavoin kannustamalla hyvään yhteishenkeen. (Exercise Connection 2022; Devin 2018; Systä 2016, 14–22.)

3.3 Luokanopettajaopiskelijoiden liikunnan ja erityispedagogiikan koulutus

Luokanopettajat eivät ole pääsääntöisesti erityispedagogiikan tai liikunnan opettajia. Lapsien yliopistossa luokanopettajat opiskelevat kandidaatti- ja maisteritutkinnon (180 opintopistettä + 120 opintopistettä). Koulutus antaa pedagogisen kelpoisuuden toimia alakoulussa luokanopettajana (Opintopolku 2024).

Lapin yliopistossa erityispedagogiikkaa on luokanopettajille pakollisena viiden opintopisteen kurssi, KERIO210 Johdatus erityispedagogiikkaan. Kurssin tavoitteena on, että opiskelijalla on kyky määritellä erityispedagogiikka soveltavana tieteenalana kuin myös hahmottaa sen lähitieteitä sekä lähitieteiden antia oppilaan kasvuun, hyvinvointiin sekä koulunkäyntiin. Tavoitteena on myös hahmottaa erityispedagogista toimintaa, tunnistaa erityispedagogisia arvoja, tarkastella poikkeavuuksien ja normaaliuden sekä moninaisuuden käsitteitä. Tavoitteena on lisäksi osata perustella koulunkäynnin tuen tarpeita sekä kykyä kuvailla erityiskasvatuksen kehitystä ja nykytilaa. Sisältöä ohjaavat erityispedagogiikan ideologiat, arvot sekä periaatteet. (Lapin yliopisto 2024.) Kurssin perusteista on hyötyä erilaisten oppijoiden tarpeiden tunnistamisessa ja tukemisessa. Kurssin sisältö ei kuitenkaan anna valmiuksia eri oppiaineiden näkökulmasta oppilaiden tukemiseen.

Erytispedagogiikan sivuaineessa opiskellaan erityisopettajan pätevyys (25 opintopistettä + 35 opintopistettä), vaihtoehtona on myös tehdä pelkästään perusopinnot (25op). Perusopinnoissa käydään johdatuksen lisäksi kielen ja kommunikaation haasteista, käyttäytymisen haasteista, oppimisen moninaisuudesta sekä erityiskasvatuksesta elämänkullussa. Aineopinnoissa käydään perusopintojen lisäksi lukemisen ja kirjoittamisen tuesta, sosioemotionaalisen kasvun tuesta, matematiikan oppimisen tuesta, tutustumisen erityiskasvatuksen toimintaympäristöihin, erityispedagogiikan proseminaari sekä joko erityispedagogiikan täydentävä kirjallisuus tai empiiriset tutkimusmenetelmät erityispedagogiikassa. (Lapin yliopisto 2024.)

Liikunnan opetus Lapin yliopistossa on 5 opintopisteen kokonaisuus. Sen käy jokainen luokanopettajaopiskelija. Kurssin tavoitteena on rohkaista opiskelijoita löytämään erilaisia näkökulmia oppilaan kokonaisvaltaisen tukemisessa kuin myös liikunnallisessa kasvatuksessa liikunnan avulla. Kurssi sisältää opetussuunnitelman perusteiden ohjauksen liikunnanopetuksessa, kuin myös arviointia, suunnittelua ja opetusta. (Lapin yliopisto 2024.)

Liikunnan sivuaine on 25 opintopisteen kokonaisuus Lapin yliopistossa. Koululiikunnan oppiminen ja opettaminen on yhteensä 18 opintopisteen kokonaisuus. Siihen sisältyy

luontoliikuntaa, suunnistusta, talviliikuntaa, vesiliikuntaa, palloilua, perusliikuntaa, voimistelua, musiikkiliikuntaa sekä soveltavaa liikuntaa. Liikunnan pedagogiikka on viiden opintopisteen kokonaisuus, joka sisältää opetuskokeilun. Loput kaksi opintopistettä tukevat liikunta ja terveys -kurssista. (Lapin yliopisto 2024.)

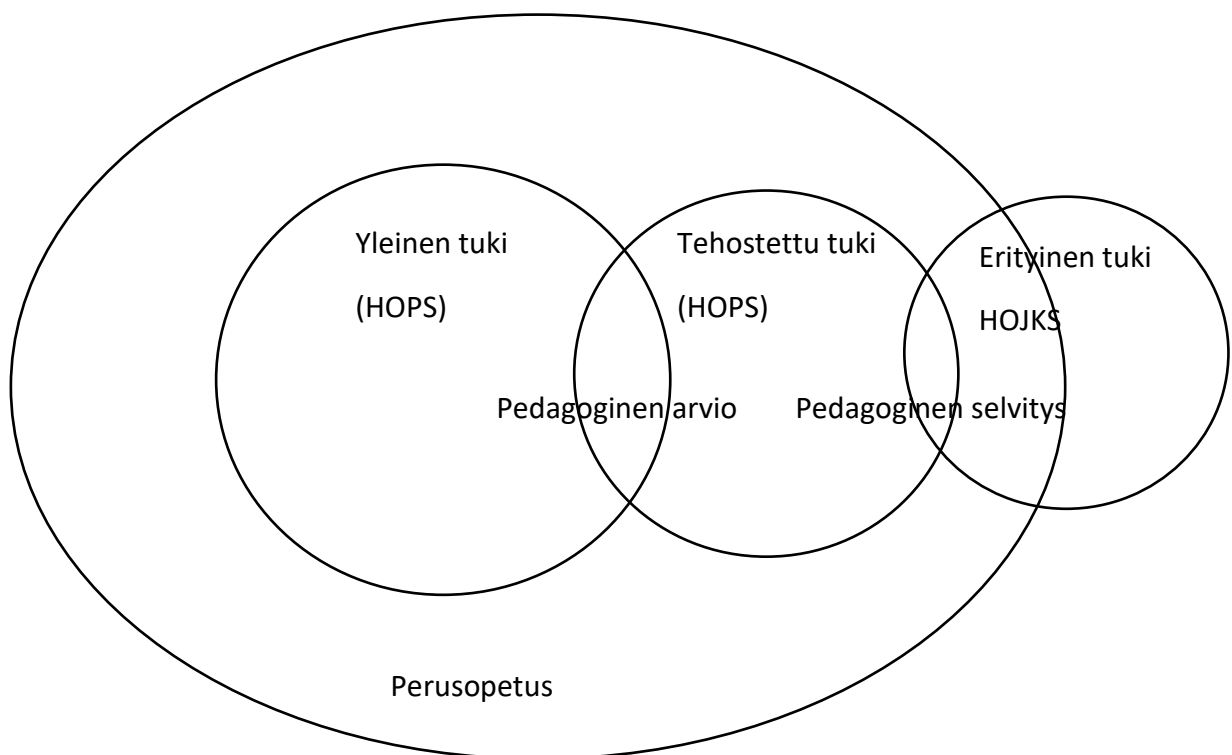
3.4 Kolmiportainen tuki

Suomessa on lanseerattu perusopetukseen kolmiportainen tuki. Se syntyi, kun erityisopetusstrategian ehdotus yhden tukiportaan lisäämisestä ennen erityiseen tukeen siirtymistä meni läpi. (Oja 2012, 46; Takala 2016, 22.) Kolmiportainen tuki mahdollistaa oppilaan tuen järjestämisen heti, kun siihen tulee jossain määrin tarve. Ensimmäinen askel kolmiportaiseen tukeen on hyvä yhteistyö koulun, oppilaan ja oppilaan huoltajan kesken. Täten oppilaan parhaaksi päästään suunnittelemaan tukea, joka on oppilaalle joustavaa ja pitkäjänteistä. Tukimuotoja voidaan käyttää tietyissä oppiaineissa tai niin, että ne täydentävät toinen toisiaan ja tarpeen mukaan muuttuen. (Opetushallitus 2024.)

Tuen lähtökohtana tulee olla niin oppilaan kuin oppilaan opetusryhmän yhteiset edut, vahvuudet ja tarpeet sekä opetuksen että kehityksen kannalta. Tuen tulee olla ongelmien monimuotoisuuden, syvenemisen sekä pitkäaikaisuuden ehkäisevää toimintaa ja lisättävä oppilaan positiivisia oppimiskokemuksia sekä vuorovaikutustilanteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Mikäli oppilaan ongelmat kasautuvat, on usein syynä riittämätön tuki ja puuttumisen uupuminen. Ongelmat voivat tuottaa ongelmia oppilaan psyykkiseen hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin, mikä lisää myös syrjäytymisriskiä. (Huhtanen 2011, 111.)

Kolmiportaisessa tuessa on nimensä mukaisesti kolme erilaista tuen porrasta: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kuviossa 2 kuvaamme kyseiset kolme tuen eri porrasta. Oppilas voi pelkästään olla yhdellä tuen portaalla kerrallaan. (Opetushallitus 2024.) Tuen eri muotoja voi löytyä monelta eri portaalta. Niitä ovat esimerkiksi tukiopeus, osa-ai-

kainen erityisopetus, ohjaajan tuki ja erilaisten apuvälineiden käyttö ja mahdollistaminen tai tulkitsemispalvelut. Erityisopetus on ainoa tukimuoto, johon tarvitaan tuen päätös. (Opetushallitus 2024; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Yleinen ja suurin osa tehostetusta tuesta annetaan yleisopetuksen luokissa, kun taas erityinen tuki on mahdollista antaa niin erityisluokalla tai -koulussa kuin myös yleisopetuksen luokassa. (Takala 2016, 22.) Siirtyessään tuen portaalta toiselle on oppilaalle tehtävä joko pedagoginen arvio tai -selvitys (Perusopetuslaki (1998/628 § 16a, § 17a).



Kuvio 2. Perusopetuksen kolme eri tukimuotoa ja niiden pedagogiset asiakirjat (Takala 2016, 23–29)

Tukea koulunkäyntiin Suomessa saa tällä hetkellä lähes 130 000 suomalaista lasta. Vuonna 2011 lisätty tehostetun tuen aste on noussut kymmenessä vuodessa isoimmaksi tuen piiriksi koko Suomessa. Tuen tarve johtuu asiantuntijoiden mukaan pääsääntöisesti oppimisvaikeuksista, neuropsykiatrisista ongelmista tai mielenterveysongelmista. Näillä

on myös vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin. Suomessa tuen antamisen päättää kokonaisuudessa koulu pedagogisten päätösten kautta, jossa voi olla moniammatillinen asiantuntijaryhmä taustalla. Yhdysvalloissa lääketieteellinen diagnoosi tuo suoraan tukipäätöksen. (Miettinen 2023.)

Suomessa suurin syy erityisen tuen tarpeeseen tuo tilastojen mukaan on oppimisvaikeudet ja haasteet yleisesti kuin myös asiantuntijalausunnat, diagnoosit, sekä käyttäytyminen (Lintuvuori & Rämä 2022, 55–56). Nämä oireet ovat neuropsykiatrisille oireille yleisiä yleistettyjä termejä.

Liikunnassa, kuten muissakin kouluaineissa, tarjotaan oppilaalle kolmiportaisen tuen perusteella sopivaa tukea. Hyviä esimerkkejä tuen tarjoamisesta liikunnassa ovat joustava ryhmittely, tukivälineet, tukiopetus, kodin ja koulun välinen yhteistyö tai koulunkäynninohjaajan käyttö liikunnantunneilla. Huonon fyysisen toimintakyvyn takia aiheutunut tuen tarve on helppo tunnistaa, joten sen tukeminen on helpompaa huomata ja toteuttaa. (Opetushallitus 2023b.) Esimerkiksi, jos oppilas on heikko luistelussa ja tarvitsee siinä tukea, on hänellä oikeus perusopetuslain 31§ mukaan saada itselleen kouluun käyttöön esimerkiksi luisteluelkka. On myös huomioitava, että tätä varten oppilas ei tarvitse erityisen tuen päätöstä, vaan välineiden hankinnasta tulee tehdä erillinen päätös perusopetuslain 31§ mukaan. (Pikkupeura, Lindeman & Huovinen 2024, 7.)

Niin oppilaan oman kehon hahmottaminen ja hallinta kuin myös kyky havainnoida omaa toimintakykyään ja liikuntasuorituksia, voivat olla vajavaisia ja niitä tulisi parantaa. Liikunnallisen kerhotoiminnan, kuten Suomi liikkuu -ohjelman kautta, on hyvä tapa edistää ja tukea liikunnanopetusta. Myös koulumatkan kulkeminen lihasvoimin edistää liikunnantunnilla olemista ja täten edistää liikunnallisia tavoitteita. (Opetushallitus 2023b.)

Liikunnan opettaminen voi myös toimia sosiaalisen tai psyykkisen toimintakyvyn ylläpitämisessä tai kehittämisessä. Sosiaalisen toimintakyvyn kehittäminen liikunnassa on helppoa, kun otetaan huomioon liikuntatunneilla muut oppijat ja ollaan yhdessä muiden kanssa. Joukkuepelit ja liikuntaleikit ovat yleisiä liikuntatunnin liikkumistapoja. Niissä kommunikointi ja joukkoon kuuluvuus nousevat pintaan ja niistä palautteen saaminen nostattaa oppilaan sosiaalista toimintakykyä. Psyykkisen toimintakyvyn taitoja opitaan,

kun oppilasta tuetaan hyvällä ja selkeällä oppimisympäristöllä, viestinnällä ja vaihtelevilla harjoitteilla ja työtavoilla. (Opetushallitus 2023b.)

Suomen Paralympiakomitea on julkaissut erilaisia materiaaleja siihen, kuinka kaikki lapset pääsevät osallistumaan yhdenvertaisina liikuntaan koulussa. Paralympialiitto painottaa sitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus osallistua toiminnalliseen oppimiseen, välituntileikkeihin, koululiikuntaan ja muuhun koulun toimintaan. Yhdenvertaisuus perustuu kokonaan lakiin ja opetussuunnitelman perusteisiin. Paralympialiiton esimerkissä sanotaan, että jos lapsi vapautetaan ja laitetaan kävelyllä ohjaajan kanssa ei hänen oikeutensa toteudu. (Paralympia 2023.)

Yleinen tuki

Suomalainen perusopetus on hyvinvointiyhteiskunnan kulmakivi. Se perustuu opettajakoulutuksen kautta syntyvään autonomiaan ja opettajien ammattitaitoon. Mikäli oppilaalla on vaikeuksia oppimisessa, pystyy opettaja reagoimaan siihen nopeasti eriyttämällä ja henkilöstön välisellä yhteistyöllä kuin myös ohjauksella ja oppimisryhmiä muuttamalla. Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen alin porrass. (Opetushallitus 2024; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Mikäli oppilaan tuen tarpeeseen puututaan mahdollisimman ajoissa, eivät oppilaan haasteet kasva kohtuuttoman suuriksi (Takala 2016, 22).

Yleinen tuki on kaikista tuen tasoista laajin, mutta samalla määrittelemättömin. Sen ansiosta jokaiselle oppilaalle tuen tarjoaminen mahdollistuu vaivattomasti. (Hakkarainen, Haring, Holopainen, Lappalainen & Mäkihönko 2014.) Yleinen tuki on opettajan ensimmäinen tukikeino tukeakseen oppilasta hänen koulutiellään. Tämän takia yleinen tuki alkaa ennaltaehkäisevästi nivelvaiheesta, kuten alakoulusta yläkouluun siirtyessä. Tällaisissa hetkissä korostuu luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteistyö. Esimerkiksi yksi tapa ehkäistä ylivilkkaan oppilaan siirtymistä tehostettuun tukeen, on lisätä oppilaalle erityisopettajan tukea. (Vitka 2021, 12–13, 29.)

Yleinen tuki on ainoa tuen porras, jota varten ei tarvitse tutkia oppilasta tai tehdä virallisia päätöksiä. Yleinen tuki tarkoittaa sitä, että opettaja tai muu koulun opetukseen kuuluva henkilöstö antaa oppilaalle tukea hänen oppimisensa parhaaksi joko yksittäisinä pedagogisina ratkaisuin, kuten tukiopetuksena, tai muun tukemisen kautta. Yleinen tuki annetaan heti, kun tarve ilmenee. Mikäli yleinen tuki ei riitä oppilaalle, siirretään hänet seuraavalle tuen asteelle mahdollisimman nopeasti tuen riittämättömyyden ilmenemisen jälkeen. (Opetushallitus 2024 & Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Takala 2016, 22–23.) Tuen vahvistamisen vaihtoehtona on Leskinen ja Salmi (2015) mukaan ennaltaehkäisevän tuen lisääminen yleiseen tukeen. Tämä perustuu RTI-mallin ja suomalaisen kolmiportaisen tuen yhdistämiseen. RTI-malli on Yhdysvalloissa kehitetty interventiomenetelmä, joka sai alkunsa vaihtoehtoisesta oppimisvaikeuksien arviointimallista. Nykyään malli käsittää kolme kehää. Jokaisella kehällä on arviointi läsnä. Ensimmäisellä kehällä oppilaat saavat laadukasta yleisopetusta, toisella kehällä opiskellaan intensiivisemmässä pienryhmässä, kun taas viimeisessä kehässä on kaikki tuen muodot mukana. (Vuorinen 2015, 5.) Tässä yhdistelmässä yleinen tuki olisi jaettu kolmelle erilaiselle oppilasryhmälle, jossa yhdessä on yksilö, jolla on kohonnut riski oppimisessa ja kaksi muuta tasoa sisältää eri kokoisia joukkoja, joilla on oppimisvaikeuksia ja opettajan huoli on jo herännyt asiasta.

Liikunnassa yleinen tuki voi olla esimerkiksi alennettu verkko lentopallossa kesken liikunnan tunnin tai pidemmällä aikavälillä oppilasryhmien muuttaminen niin, että oppilasryhmässä on eri tasoisia oppilaita. Liikunnassa yleinen tuki voi tulla huomaamatta, mikäli opettaja sisällyttää eriyttämistä tehtäviin esimerkiksi välineiden koon tai painon mukaan.

Tehostettu tuki

Tehostettu tuki on kolmiportaisen tuen keskimäinen askel. Tehostettuun tukeen siirretään oppilaat, jotka eivät saa riittävää tukea tai tuki ei oppilaalle riitä yleisen tuen pii-rissä. Tehostettu tuki on ensimmäinen tuen askel, johon tarvitaan moniammatillisen yhteistyön kautta tehdyt asiakirjat niihin kohdistuvat päätökset, että hän pääsee tehostetun

tuen piiriin. Tehostetussa tuessa oppilaan saama tuki on systemaattisempaa ja jatkumohakuisempaa. Tehostettu tuki järjestetään perusopetuksen kanssa samanaikaisesti eri tavoin joustavin opetusjärjestelyin. (Opetushallitus 2024; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Tehostetussa tuessa oppilas pääsee yleisopetuksen piiristä kokonaisvaltaisemman tuen piiriin. Oppilas pääsee toiminnallisten ryhmä- ja yksilöohjauksen sekä oppimisvalmiuksien tukemisen kautta oppimaan asioita, joissa hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan erilaisia opettaja- tai ohjaajaratkaisuja, kuten esimerkiksi yhteisopettajuus tai tukiopeus. Oppilaalle on myös mahdollista hakea avustajapalveluita, apuvälineitä tai muita ohjaus- tai tukipalveluita, joiden kautta oppilaan oppiminen olisi paremman tuen piirissä. (Takala 2016, 23.)

Suurin muutos yleiseen tukeen verrattuna tehostetussa on oppilaalle pedagogisen arvioon kautta muodostettava oppimissuunnitelma, jonka kautta opetusta rakennetaan. Oppimissuunnitelman tulee olla oppilasta ja hänen yksilöllisiä tarpeitaan tukeva. (Opetushallitus, 2024; Opetussuunnitelma, 2014.)

Pedagoginen arvio on edellytys tehostetun tuen aloittamiseen. Pedagoginen arvio on kirjallinen asiakirja, jonka laatii opettaja yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa. Pedagogisessa arviossa tulee olla kuvattuna oppilaan oppimiseen ja koulukäyntiin liittyen kokonaiskuva jokaisesta mahdollisesta näkökulmasta, eli koululta, oppilaalta itseltään kuin myös huoltajalta. Arviossa tulee esiin oppilaan jo saaman tuen muodot ja sen vaikutukset oppilaan oppimiseen. Siinä tuodaan myös ilmi oppilaan valmiudet ja tarpeet koulutyöskentelyn parissa. Asiakirja pitää sisällään myös arvioon erilaisista tukeen liittyvistä asioista, joita voidaan oppilaalle tarjota tuen muodoksi kuin myös ne asiat, joita oppilaan eteen on jo yleisen tuen piirissä kokeiltu. Näitä voivat olla esimerkiksi erilaiset pedagogiset ratkaisut, oppimisympäristöön liittyvät asiat, ohjaukseen tai oppilashuoltoon liittyvät asiat ja tärkeimpänä arvio oppilaan tehostetun tuen tarpeista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet; Takala 2016 26–27.)

Henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) tai pelkästään oppimissuunnitelma, joka rakennetaan pedagogisen arvion pohjalta, sisältää oppilaan oppimiseen liittyvät tavoitteet sekä mahdolliset muuttuvat opetusjärjestelyt. Lisäksi suunnitelmassa huomioidaan tuki, jota oppilas saa oppimisen aikana sekä oppilaan tuen seuranta ja arviointi. Oppimissuunnitelma rakennetaan yhdessä opettajan tai moniammatillisen ryhmän sekä huoltajan kanssa yhdessä. Oppimissuunnitelman tavoitteena on taata oppilaalle opetus, joka on hänen oikeuksiensa mukaista, edistää hänen oppimistaan ja hyvinvointiaan. Oppimissuunnitelma tukee oppilasta ja opettajaa, koska oppimissuunnitelman kanssa opettaja pystyy suunnittelemaan oman opetuksensa oppijalle sopivaksi. Myös huoltaja hyötyy oppimissuunnitelmasta, kun huoltaja saa lapsensa opetukseen liittyvää tietoa ja pystyy näin tukemaan oppilasta paremmin kotona. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Takala 2016, 27–28.)

Oppilas myös voidaan siirtää takaisin yleisen tuen piiriin, mikäli se koetaan tarpeelliseksi. Tämä kuitenkin tulee käydä ensin läpi moniammatillisen yhteistyön palaverissa. Myös koulun ja kodin yhteistyön tarve on mukana entistä suuremmin tässä kolmiportaisen tuen askeleella. (Opetushallitus 2024 & Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Liikunnassa tehostettu tuki voi olla esimerkiksi avustajan tai resurssiopettajan käyttö liikuntatunnilla. Tehostetussa tuessa on myös mahdollisuus hakea esimerkiksi apuvälinepalveluita, jotka voivat sisältää esimerkiksi luistelukelkan tai muita liikuntaa helpottavia tukivälineitä. Liikunnassa oppimissuunnitelma voi sisältää esimerkiksi oppilaan pitämistä liikuntamuodoista ja -lajeista.

Eriytynen tuki

Eriytynen tuki Suomessa muodostuu erityisopetuksesta ja oppilaan tarvitsemasta tuesta. Eriytynen tuki on pedagogista, koulunkäynnin ja oppimisen tukemista. Oppilaalle, jolla on erityisen tuen päätös, annetaan HOJKS:n mukaisesti opetusta. Henkilökohtaisen ope-

tuksen järjestämistä koskevan suunnitelma eli HOJKS määrittelee opiskelun painoalueet, edistymisen, seurannan, pedagogiset ratkaisut ja arvioinnin. (Opetushallitus 2023a; Takala 2016, 24.) Erityisessä tuessa opiskeleva oppilas opiskelee pääsääntöisesti erityisluokalla, mutta hän voi olla myös erityiskoulussa tai integroituna yleisopetusryhmään. Tämän takia kuviossa 2 erityinen tuki on siirretty osittain isoimman ympyrän ulkopuolelle. Erityisen tuen päätöksen saanut oppilas ei ole automaattisesti erityisessä tuessa koko peruskouluun, vaan päätös tulee tarkistaa toisella luokalla sekä ennen yläkouluun siirtymistä. (Takala 2016, 24.)

Oppilas tarvitsee erityisen tuen päätöksen, ennen kuin hänelle voidaan antaa erityistä tukea. Hän ei voi saada yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saman aikaisesti. HOJKS laaditaan erityistä tukea saavalle oppilaalle jokaista oppiainetta varten. Opetuksen järjestäjällä on vastuu, että oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvä tuki toteutuu. (Opetushallitus 2023a)

Pedagoginen selvitys on erityisen tuen päätökseen tarvittava asiakirja (Perusopetuslaki 1998/628 § 17a) Pedagogiseen selvitykseen laatimisessa on tärkeää, että yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa toimii hyvin. Täten tuen tarpeen selvittäminen ja toteutuksen muodon suunnittelu mahdollistuvat. Opetuksen järjestäjän tulee hankkia oppilaan opettajilta kirjallinen selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä, kuin myös moniammatillisen yhteistyön tuloksena tehtyyn kirjalliseen selvitykseen oppilaan saamasta tuesta ja sen kokonaistilanteesta. Näiden selvitysten kautta opetuksen järjestäjä arvioi kirjallisesti erityisen tuen tarvetta. Tämä asiakirja on pedagoginen selvitys. Siinä on kirjallisesti kuvattuna oppilaan koulunkäynnin eteneminen monesta eri näkökulmasta sekä oppilaan saama tuki koulussa. Selvitys sisältää myös oppilaan mielenkiinnon kohteita ja oppilaan oppimistaitoihin liittyvät tarpeet ja voimavarat. Myös arviot oppimiseen liittyvistä muista mahdollisista asioista kuten ympäristöstä, ohjauksesta, opiskeluhuollosta ja muista tuen tarpeista tulee olla pedagogisessa selvityksessä. Mikäli oppilas kuuluu jo erityisen tuen piiriin, voi aikaisemmin laadittua selvitystä yhdessä HOJKSn kanssa käyttää hyödyksi selvityksen teossa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Kun pedagoginen selvitys on valmis, haetaan oppilaalle erityisen tuen päätöstä. Jotta päätös voidaan tehdä, tulee opetuksen järjestäjän haastatella oppilasta ja tämän huoltajaa. Erityisen tuen päätöksessä tulee pystyä osoittamaan oppilaalle opetusryhmä sekä muu opetuksen ulkopuolinen tuki, jota oppilas saa. Päätöksestä tulee olla mahdollista valittaa ja sen tulee olla aina perusteltu. Päätöksen perusteluihin kuuluvat asiaankuuluvien lausunnot sekä pedagoginen selvitys. Tavallisesti erityisen tuen päätöstä tehtäessä todetaan, ettei oppilaan saama tehostettu tuki ole antanut tarpeeksi tukea oppilaalle. Mikäli oppilas ei ole saanut tehostettua tukea, voidaan hänet perustellusti siirtää suoraan erityiseen tukeen esimerkiksi sattuneen onnettomuuden tai vakavan sairauden takia. Onnettomuudesta tai sairaudesta johtuvat muutokset oppilaan koulunkäyntiin voivat johtaa lisääntyneeseen tuen tarpeeseen. Jos oppilaan tuen tarve muuttuu, niin hänelle tehdään uusi pedagoginen selvitys. Jos selvityksen seurauksena katsotaan, ettei oppilas tarvitse enää erityistä tukea, hänet siirretään takaisin tehostettuun tukeen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Kun oppilas on saanut erityisen tuen päätöksen, hänelle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKS on asiakirja, joka sisältää kaiken oppilaan saaman tuen koulussa. Siihen sisältyvät esimerkiksi suunnitelma oppilaan oppimisesta sekä lyhyen ja pitkän aikavälin oppimisen tavoitteet, sisällöt ja opetusjärjestelyt. Lisäksi HOJKSiin kirjataan pedagogisiin valintoihin liittyvät asiat, kuten tuen seuranta ja arviointi. HOJKS:n pohjana voi toimia tehostetun tuen vaiheessa tehty pedagoginen selvitys. HOJKS:ia päivitettäessä voidaan käyttää pedagogista selvitystä ja vanhaa HOJKS:ia pohjana uudelle HOJKS:lle. Muiden mahdollisten asiakirjojen hyödyntämisessä tulee olla oppilaan huoltajien lupa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Takala 2016 28–29.)

Oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen ja opetuksesta vapauttaminen ovat oppilaalle mahdollista, mikäli siihen on edellytyksiä. Noin viidellä prosentilla oppilaista on yksilöllistetty oppimäärä (Jahnukainen, Kivinen & Kortelainen 2020, 73). Oppiaineen yksilöllistäminen on mahdollista ainoastaan erityisen tuen piirissä. Yksilöllistämiseen päädytään,

on oppilas siirrettävä erityisen tuen piiriin. (Haanpää & Lahtinen 2020, 185.) Ensimmäinen tavoite on antaa oppilaalle erilaisia tuen muotoja niin, että oppilas opiskelee yleisen oppimäärän mukaisesti oppiaineen. Jos tietyissä oppiaineissa ilmenee ongelmia, oppilaalle voidaan määrittää tietyt painoalueet oppiaineissa, joissa hänellä on ongelmia. Mikäli painoalueittain opiskelun avulla oppimisen tavoitteet eivät täyty, voidaan opetusta myös yksilöllistää. Esimerkiksi käyttäytymisen haasteet voivat olla yksi syy opetuksen yksilöllistämiseksi. Vaikka opetusta yksilöllistetään oppilaalle, tulee tavoitteiden olla oppilaalle tämän taitotasoon nähden sopivan haastavia. Opetuksen yksilöllistäminen tulee olla kirjattuna HOJKS:iin. Mikäli oppilaalla on jokin oppiaine yksilöllistetty, tulee arvioinnissa maininta asia tähdellä (*) arvioinnin perään. Seuraava askel yksilöllistämisestä on oppimäärästä ja oppiaineesta vapauttaminen, joka tehdään yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa. Oppiaineesta vapauttaminen rajaa oppilaan mahdollisuuksia valita jatko-opintojen alavalintaa. Tämän vuoksi vapauttamista tulee harkita tarkoin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Liikunnassa erityinen tuki voi olla erilaista monesta näkökulmasta. Tuki voi olla ohjaaja opettajan apuna, kuten tehostetussa tuessa. Erityisessä tuessa opetus on voitu olla järjestettynä erikseen erityis- tai pienluokan kanssa. Oppilaalle voi olla myös liikunta yksilöllistetty esimerkiksi siten, että oppilas ei käy tiettyjä lajeja ollenkaan, esimerkiksi uintia aistiyliherkkyyden takia.

Perusopetuslaissa säädetty tukimuodot

Tukiopetus on yleisin oppimisen tuen muoto, jota peruskoulussa annetaan. Oppilas, joka on jäänyt tilapäisesti jälkeen opiskeluissaan tai jonka taidot eivät kehity samaan tahtiin kuin muilla saman ikäisillä, on oikeus saada tukiopetusta heti, kun vaikeudet havaitaan (Perusopetuslaki 1998 /628 § 16, § 30). Tuen tavoitteena on, että oppilas ei jäisi jälkeen opinnoissaan pidemmällä aikavälillä. Tukiopetusta voidaan järjestää niin usein kuin oppilailla on siihen tarvetta. Tukiopetus on kuitenkin kokenut inflaatiota, kun kaupungit ovat rajoittaneet mahdollisuutta tukiopetukseen säästösyistä, mutta myös tukiopetuksen vaikutusta on alettu epäilemään, koska se on oppilaan vapaa-ajalla, joka ei motivoi

oppilasta. (Huhtanen 2011, 121.) Tukiopetuksessa oppilaille suunnitellaan yksilöllisesti heidän oppimistaan edistävät tehtävät, joiden kautta he harjoittelevat heille haastavaa aihepiiriä tai taitoa. Tukiopetuksessa voidaan myös kokeilla uusia keinoja oppimiseen, mitkä eivät välttämättä ole mahdollisia isossa ryhmässä. Jokaisella oppilaalla on oikeus osallistua tukiopeukseen. Tukiopetus voidaan järjestää kouluajan ulkopuolella tai joustavaa ryhmittelyä käyttäen. Tukiopetusta voidaan järjestää tuen jokaisella portaalla, ja aloite tukiopeukseen voi tulla keneltä tahansa. Mikäli oppilaalla on oppimissuunnitelma tai HOJKS, tulee tukiopeukset merkitä niihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Mikäli oppilas ei saa tukiopeuksessa tarpeeksi tukea tai hän on muuten jäämässä oppimisessa jälkeen, voidaan hänelle antaa mahdollisuus osallistua osa-aikaiseen erityisopetukseen (Perusopetuslaki 1998/628 § 16). Usein kielelliset ja matemaattiset aiheet tai luki-vaikeuden aiheuttamat haasteet ovat syy osa-aikaiseen erityisopetukseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen tarkoituksena on vahvistaa oppijan oppimiseen liittyviä taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.). Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa samanaikaisopetuksena tai pienryhmässä (Huhtanen 2011, 122). Myös yksilöopetus on mahdollista, mikäli koulun resurssit siihen riittävät. Oppilas voidaan siirtää osa-aikaiseen erityisopetukseen ilman huoltajan suostumusta, mutta lähtökohtaisesti olisi tärkeää keskustella ja sopia oppilaalle suunnitellusta tuesta yhdessä huoltajan kanssa. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa tuen jokaisella portaalla, mutta mikäli oppilaalla on oppimissuunnitelma tai HOJKS, tulee tukiopeukset merkitä niihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Suomalaisessa perusopetuksessa oppilaalla on mahdollisuus saada maksutta tulkitsemis- tai avustajapalveluita, muita opetuspalveluita tai erityisiä apuvälineitä. Tällä pystytään mahdollistamaan oppilaalle hänen oikeutensa oppimisen ja koulunkäynnin esteettömyyteen ja ennen kaikkea oppimisen perusedellytyksiin. Mikäli oppilaalla on kielellinen erityisvaikeus, kuten kuulovamma tai oppilas on mykkä, voidaan hänelle järjestää tulkitsemisapua koululle. Opettajan työtehtäviin kuuluu ottaa tällainen oppilas opetuksen suunnittelussa huomioon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Liikunnanopettaja voi huomioida oppilaansa esimerkiksi jo valmiiksi mahdollistamalla apuvälineet. Apuvälineet voivat olla esimerkiksi luistelukelkka, pallon heittoavustin tai hierontapallot. Jokaisella tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus perusopetuslain 31§ mukaan saada itselleen kouluun käyttöön liikkumiseen tarvittavat apuvälineet (Pikkupeura, Lindeman & Huovinen 2024, 7).

Koulukäynnin avustajalla on tärkeä rooli suomalaisessa kouluyhteisössä. Koulunkäynnin avustajan tuella voidaan edistää oppilaan itsenäistymistä, koska hän saa siihen tarvittavan tuen helpommin. Avustajan rooli on tukea oppilasta tai oppilaita heidän koulupäivänsä aikana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Koulukäynnin avustaja on tärkeä resurssi erityispedagogiikan alalla. Parhaimmillaan sillä taataan oppilaalle oppimisen oikeutta, kun avustaja pystyy varmistamaan, onko oppilas ymmärtänyt oikein aiheen, auttaa keskittymään, tai vain istuu vieressä ja kannustaa tekemisessä. (Maunula 2000, 39.) Opettajan tulee huomioida avustaja työsuunnittelussa ja heidän tulee yhdessä suunnitella asiat heille mahdollisimman selviksi, kuten on tärkeää miettiä yhdessä miettiä opettajalle ja avustajalle sopivat roolit ja työtehtävät. Oppilaat voivat myös käyttää esimerkiksi erilaisia teknologisia tai muita fyysisiä tukikeinoja oppimiseensa. Erilaiset virikkeet, erilaiset sovellukset ja havainnollistamisvälineet esimerkiksi liikunnassa ovat erittäin yleisiä peruskoulussa. Mikäli oppilaalla on oppimissuunnitelma tai HOJKS, tulee välineiden käyttö kirjata suoraan asiakirjoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

3.5 Neuropsykiatrisesti oireilevan lapsen tukeminen liikunnassa

Nepsy-lasten tukemiseen liikunnanoppitunneilla ei ole yhtä oikeaa tapaa, sillä edellä mainitut nepsy-oireet ovat laajoja ja ne vaihtelevat yksilöllisesti (Matilainen 2023, 15). Kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet tulee huomioida ja tarjota sellaiset oppimisolosuhteet, jossa jokaisen olisi hyvä olla. Cantell ja Nissinen (2005, 2019) toteavat, että opettajan joustavuus ja halukkuus työskennellä jokaisen oppilaan kanssa henkilökohtaisesti on hyväksi havaittu toimintatapa. Henkilökohtaisella työskentelyllä tarkoitetaan

yksilöiden huomioimista ja eriyttämistä, jotta jokainen saisi sopivasti haastetta liikunnan parissa.

Nepsy-oppilaiden oppimiseen vaikuttavat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, päivittäisten toimintojen taidot, sosiaaliset taidot sekä kognitiiviset taidot (Äikäs & Rämä 2022, 14). Liikunnanopetuksen näkökulmasta erityisesti motoriset taidot ovat merkityksellisiä, mutta kaikki edellä mainitut osa-alueet ovat yhteydessä liikunnan oppimiseen. Motorisia taitoja ovat hieno- ja kokonaismotoriset taidot, kehon hahmotus sekä motoristen toimintojen suunnittelu ja ohjaus. Motoristen taitojen opetuksen pääpainot ovat oppilaan koordinaatiossa, kestävyudessa, tasapainossa ja lihasvoimassa. Liikunnanopetus tähtää siihen, että oppilas harjoittelee ja kehittää motorisia perustaitojaan. Motorisia perustaitoja ovat muun muassa käveleminen, juokseminen, heittäminen ja hyppääminen. (Äikäs & Rämä 2022, 22–23.) Deweyn, Cantellin ja Crawfordin (2006, 253–254.) mukaan ADHD ja autisimikirjon lapsilla on motoristen taitojen puutetta. Tutkimuksen mukaan 30–50 % ADHD ja noin 80 % autisimikirjon lapsista esiintyy motorisia vaikeuksia tai kehityksellistä koordinaatiohäiriötä. Kehityksellisessä koordinaatiohäiriössä (developmental coordination disorder, DCD) esiintyy haasteita oppia uusia motorisia taitoja ja tuottaa tarkkoja koordinoituja liikkeitä. (Provost, Lopez & Heilmer 2006, 321–322.)

Nepsy-oppilaiden aistitiedon käsittelyn vaikeuksia voidaan tukea liikuntatunneilla erilaisilla keinoilla. Kovat äänet, kosketukset ja avoimet tilat saattavat kuormittaa nepsy-oppilasta. Kuormittavien tekijöiden, kuten melun tai yllätyksien vähentäminen on tärkeää. Oppilaalle on tarjottava tukikeinoja, jos hän kuormittuu oppitunnin aikana liikaa. Tällaisia kuormittavia poistavia asioita voivat olla kuulosuojaimien käyttäminen, rauhalliseen tilaan meneminen tai vaihtoehtoinen tekeminen. (Parikka ym. 2017, 60–62.) Myös motorista kehityshäiriötä esiintyy usein muiden neuropsykiatristen häiriöiden kanssa. Opettajalla on iso rooli suunnitella sellaisia tehtäviä liikunnanoppitunneille, jotka tukevat motorisia taitoja. Motoriset tehtäväsuuntautuneet harjoitteet tukevat sellaisia taitoja, jotka auttavat oppilaan arjessa esiintyviä haasteita. Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi leikit ja pukeutuminen. (Parikka ym. 2017, 56–57.)

Oppilaita tuetaan kannustavalla palautteella ja positiivisella oppimisilmapiirillä, jossa annetaan tilaa myös epäonnistumisille. Liikunta kuitenkin tarjoaa mahdollisuuden opetella tunnistamaan, kokemaan ja nimeämään tunteita sekä hallitsemaan niitä (Huisman & Nissinen 2005, 33). Monelle nepsy-oppilaalle liikuntatunnit voivat vaatia ponnistelua, jonka takia opettajan tulee luoda turvallinen ilmapiiri jokaiselle oppilaalle. Turvallisuudentunnetta luo muun muassa yllä mainitut struktuuri ja ennakointi sekä sosiaalinen oppimisympäristö. Opettaja luo pedagogisen oppimisympäristön, johon sisältyy opetuksen suunnittelu, järjestäminen ja eriyttäminen. Hyvä pedagoginen oppimisympäristö sisältää opettajan käyttämät opetusmenetelmät, työskentelymuodot ja erilaiset opetusstrategiat. Tärkeää on ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja huomioida monipuolisesti erilaiset aistikanavat. Pedagogisessa oppimisympäristössä käytettävät oppimateriaalit ja välineet ovat olennainen osa oppimista tukevaa kokonaisuutta. Oppimisen ohjaus sekä teorian ja käytännön vuorottelu ovat myös keskeisiä tekijöitä, jotka edistävät oppimista ja tukevat hyvää pedagogista ympäristöä. (Waitinen 2012, 59.) Oppilaiden yksilöllisyyttä huomioitaessa oppilaantuntemuksen merkitys korostuu (Mikola 2011, 59). Tuen antaminen perustuu sille, millä osa-alueilla yksilö tukea tarvitsee, siksi opettajalla tulee olla hyvä oppilaantuntemus. Liikunnanoppitunneilla nepsy-oppilaan tekemistä voi esimerkiksi keventää tai lisätä, riippuen täysin yksilöstä ja siitä, mitä oppitunnilla tehdään.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme, tutkimuskysymyksemme sekä -menetelmämme. Tutkimuksessamme on yksi pääkysymys ja neljä alatutkimuskysymystä. Tutkimuskysymyksiemme jälkeen esittelemme valitsemamme tutkimussuuntauksen, jonka jälkeen kerromme tutkimusprosessistamme. Lopuksi pohdimme sitä, kuinka eettinen ja luotettava tutkimuksemme on, ja tuomme esiin siihen kohdistuvia huomioita. Lähestymme tutkimustamme kvalitatiivisesta näkökulmasta. Analysoimme tutkimuslomakkeen avulla keräämämme tutkimusaineiston fenomenografisesti.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä neuropsykiatrisia häiriöitä omaavien oppilaiden liikunnanopetuksesta. Tutkielman tavoitteena on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden tietoisuutta ja käsityksiä nepsy-oppilaiden liikunnanopettamisesta sekä heidän valmiuksiaan tukea nepsy-oppilaiden oppimista liikunnan oppitunneilla.

Meidän tutkimuksemme tarkoitus muodostui omien kokemusiemme kautta. Olemme molemmat kiinnostuneet sekä liikunnasta että erityispedagogiikasta. Olemme havainneet, että erityisesti nepsy-oppilaiden liikunnanopetukseen ei välttämättä kiinnitetä huomiota, vaan he ei välttämättä kiinnitetä huomiota, jolloin heidän tarpeitaan ei huomioida. Heidän olemuksensa voidaan myös nähdä enemmän negatiivisena tai oppituntia häiritsevänä asiana. Mietimme, että asia voisi olla lähtöisin jo ainakin osittain opettajaopiskelijoiden saamasta opetuksesta ja heidän tietotaidoistaan. Pro gradu -tutkielmamme varten asetimme tutkimukselle päätutkimuskysymyksen sekä neljä alatutkimuskysymystä.

Tutkimuksemme päätutkimuskysymys on:

Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on nepsy-oppilaiden liikunnanopettamisesta?

Alakysymyksiämme ovat:

- 1. Kuinka luokanopettajaopiskelijat kuvailevat tyypillisen nepsy-oppilaan?*
- 2. Millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksen antavan nepsy-oppilaan liikunnanopetukseen?*
- 3. Millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijalla on tulevana opettajana nepsy-oppilaan liikunnanopettamiseen?*
- 4. Kuinka luokanopettajaopiskelija huomioi nepsy-oppilaat liikunnanopetuksen suunnittelussa?*

4.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Keräsimme tutkimusaineiston luokanopettajaopiskelijoilta, jonka avulla pyrimme saamaan mahdollisimman laajan aineiston. Verkossa täytettävä lomake oli tutkimuksemme kannalta sopiva tapa kerätä aineistoa. Kyselylomakkeemme koostuu lähinnä avoimista kysymyksistä. Vapaamuotoisten vastausten avulla koimme saavamme laadulliselle tutkimukselle ominaisia vaihtelevia vastauksia. Otimme huomioon lomaketta tehdessä sen, kuinka esimerkiksi laajuus, ulkoasu, loogisuus, kysymysten asettelu, vastausvaihtoehdot ja avointen kysymysten käyttö voi vaikuttaa vastaajiin ja siihen, millainen vastaajaprosentti meidän tutkimuksellamme on. Kiinnitimme myös huomiota siihen, ettei vastaamiseen menisi liian kauaa aikaa. Yleinen ohjeistus kyselylomakkeen vastausajalle on, ettei se saisi ylittää 15–20 minuuttia. (Tietoarkisto 2024.)

Aloimme tehdä kyselylomaketta tammikuussa 2024, jolloin ensin teimme pohjatyön miettimällä valintoja kysymysten osalta. Lopulta kyselylomakkeemme sisältää taustatietokysymysten lisäksi yhteensä yhdeksän avointa kysymystä. Ensimmäisessä osiossa kysyimme perustiedot kyselyyn vastanneista. Toisessa osiossa kysyimme vastaajilta heidän kuvailuaan neuropsykiatrisista oppilaista ja heidän haasteistaan. Kolmannessa osiossa kysyimme vastaajilta luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen ja opetukseen. Neljännessä osiossa kysyimme opiskelijoiden käsityksiä neuropsykiatrisesti oireilevien ja neurotyypillisten oppilaiden eroista sekä sitä millaista vastaajat kokevat neuropsykiatristen oppilaiden liikunnanopetuksen olevan. Viimeisessä osiossa kysyimme neuropsykiatristen oppilaiden saamista tuesta, ja opettajan valmiuksista opettaa kuin myös neuropsykiatristen oppilaiden huomioimisesta liikunnanopetuksessa.

Kyselylomakkeemme sisälsi perustietoja lukuun ottamatta, pelkästään avoimia kysymyksiä. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistomme on laadullinen aineisto ja se kertoo siitä, että kyselymme osallistuja kertoo monia kokemuksiaan sekä käsityksiään aiheestamme (vrt. Tiedelukutaito 2024). Avointen kysymysten kautta vastaukset ovat mahdollisimman moniulotteisia ja aitoja. Lisäksi vastaajat saavat vastata omin sanoin, jolloin vastausta rajoittaa ainoastaan kysymyksenasettelu. Avoimien kysymysten voima on myös suuri, koska avoimet kysymykset rohkaisevat vastaajaa vastaamaan. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 333; Tiedelukutaito 2024; Koivumäki 2021; Mäkilä 2024.)

Arvioimme, että kyselyyn vastaaminen vie noin 20 minuuttia. Aikamääre riippuu paljon vastaajasta, koska jokainen vastaaja vastaa eri pituisia vastauksia. Vastauksen pituus on Tietoarkiston (2024) antamien suositusten sisällä, koska pidempi kysely karkottaa vastaajia. Myös ulkonäön ja kerralla näkyvien kysymyksien määrä katsottiin niin, että vastaajan on helppo vastata kysymyksiin ja kaikki kysymykset näkyvät kerralla kyselyssä (Tietoarkisto 2024).

Kyselylomakkeemme teimme Webropol-sovelluksen avulla verkkokyselynä. Päädyimme pro gradu -ohjaajamme neuvosta Webropoliin ja se osoittautui hyväksi asiaksi, koska

Webropolin käyttö oli helppoa ja samalla tiedot ja aineisto, jota kyselyssä saadaan, pystytään käsittelemään tietoturvallisesti. Kyselylomakkeemme kävi pro gradu -ohjaajallemme ennen kuin laitoimme sen vastattavaksi. Kysely toteutettiin 31.01.2024-17.02.2024 välisenä aikana.

4.3 Fenomenografia

Valitsimme tutkimusmenetelmäksemme fenomenografian ja analysoimme aineistomme fenomenografisesti. Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä. Fenomenografia kehitettiin kasvatustieteellisissä piireissä Ruotsissa 1970-luvun lopulla tutkimaan eri variaatioita siitä, kuinka oppilaat oppivat ja ymmärtävät erilaisia oppimisen konsepteja. Myöhemmin fenomenografian alue on laajentunut. (Han & Ellis 2019.)

Fenomenografiassa tarkastellaan tutkittavaa asiaa siitä näkökulmasta, kuinka ihmiset kokevat tutkittavan asian monimuotoisuutta. Samalla tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset tutkimusilmiöstä. Fenomenografialla halutaan saada esiin samaan asiaan liittyvät erilaiset käsitykset tai erilaiset kokemukset tai jopa käsitettävät määrittelevät termit, ilmaisut tai tarkoitukset. (Niikko 2003, 31.)

Fenomenografiassa sovelletaan tietoa kahdella eri tasolla. Ensimmäisessä näkökulmassa halutaan hahmottaa erilaisia tapoja käsittää tutkittavia asioita laadullisesti. Toisessa näkökulmassa tarkastelu viedään vielä syvemmälle asteelle. Siinä ihminen pyrkii hakemaan kohdeilmiön tulkintaa ihmisten erilaisista käsityksistä ja niiden merkitysisällöistä. (Risänen 2006.)

Fenomenografian tutkimusalue määrittyy sekä sen kohteen että tutkimuksellisen luonteen kautta. Tutkimuskohteena ovat käsitykset ja niiden erilaiset käsittämisen tavat. Fenomenografiassa ihmiset nähdään rationaalisina. He muodostavat käsityksiä koetuista ilmiöistä yhdistämällä tapahtumat toisiinsa ja selittämällä ne auki. Kieltä pidetään käsi-

tysten muodostamisen ja ilmaisemisen välineenä. Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään arvokkaina ja niillä on suurempi merkitys kuin mielipiteillä. Käsitys on henkilökohtainen ymmärrys tietystä ilmiöstä sekä vuorovaikutusta ympäristön kanssa. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin ja järjestää ajattelutapoja, jotka ovat keskeisiä ja sosiaalisesti jaettuina. Peruslähtökohtana on tavoite päästä systemaattiseen kuvaukseen ilman yksilörajoja. Tarkoituksena ei ole luoda yksilöllisiä kuvauksia, vaan ymmärtää käsitysten vaihtelua tietyssä ryhmässä. Tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu käsitysten sisältöihin ja siihen, miten ne ovat suhteessa toisiinsa. Ajattelutavan perustana on, että on mahdollista tehdä yleisiä päätelmiä käsitysten joukosta tietyssä yhteisössä, kulttuurissa tai yhteiskunnassa. Käsitteitä ja niiden eroja kuvattaessa pyritään selkeyttämään käsitykset niiden omassa kontekstissa ja ajatteluyhteydessä, jotta ne tulevat paremmin ymmärretyiksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

Analyysi fenomenografisessa tutkimuksessa etenee vaiheittain, jossa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti ja monitasoisesti. Analyysin jokainen vaihe luo vaikutusta ja merkitystä niitä seuraaviin valintoihin. Empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, koska ilmiön eri osat ovat riippuvaisia kokonaisuudesta. Tutkimuksessa ei keskitytä vastauksiin yksittäisinä kohteina, sillä niistä muodostetaan analyysissä kokonaisuus. (Häkkinen 1996, 39.)

Analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta eroja, jotka selkeyttävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Eroavuuksien avulla muodostetaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka luonnehtivat erilaisia tapoja nähdä tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. On tärkeää ymmärtää ero kuvauskategorioiden ja käsitysten välillä. Kuvauskategorioiden on tarkoitus muodostaa tutkimusaineistoa abstraktimpaan ja tiiviimpään muotoon, ja niistä löytyvät tulosten yhteneväisyydet kuin myös eroavaisuudet. Eri kategoriat liittyvät toisiinsa kategorioihin ja ne ovat tällä tavoin osana laajempaa kategoriasysteemiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

4.4 Eettisyys ja luotettavuus

Olemme tutkimusta tehdessämme noudattaneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) hyvää tieteellistä käytäntöä. Olemme toimineet rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti vastausten ja tutkimustulosten käsittelyssä. Tekemämme tiedonhankinta, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat eettisesti kestäviä kuin myös tieteellisen tiedon asetettujen vaatimusten tasolla. Muiden tutkijoiden töitä on kunnioitettu ja tutkielmamme viitteet on tehty asianmukaisesti. Tutkielman aineisto on hankittu niin, että siihen on kysytty vastaajilta luvat ja vastauksia on käsitelty tietoturvalisesti. Tutkimuksemme ei ole saanut rahoitusta, eikä tutkimuksemme ole työnantajaa tai tutkijoiden rekrytointia.

Otantamme sisälsi 15 luokanopettajaopiskelijaa. Käytämme heistä tutkimuksessa tunnuksia V1-V15. Lähestyimme henkilöitä, joiden tiesimme olevan luokanopettajaopiskelijoita ja pyysimme heitä vastaamaan kyselyyn. Täten onnistuimme varmistamaan, että meidän käsistämme kyselylomakkeen linkki ei mennyt henkilöille, jotka eivät ole luokanopettajaopiskelijoita, mutta linkin edelleen lähettäminen oli mahdollista. Tämän ja vastaajien anonyymiyden vuoksi emme voi olla täysin varmoja, ovatko vastaajamme luokanopettajaopiskelijoita. Vastausten asiasisällöt viittaavat kuitenkin tähän. Meidän oma positioimme tutkimuksessa oli haastava, koska olemme molemmat taustoiltamme henkilöitä, joilla on tietoa tutkittavasta asiasta. Meillä oli ennakkokäsityksiä tutkimuksemme tuloksista, mutta emme halua ennakkokäsitystemme ohjaavan tai rajoittavan tutkimuksemme ja samalla ymmärrämme niiden vaikutuksen tutkimuksen tulosten pohdintaan.

Laadullinen tutkimus ja sen laatu voidaan tarkistaa neljän erilaisen piirteen kautta. Piirteet ovat 1) tutkimuksen tulee tuottaa uutta tietoa, 2) tulosten tulee olla perusteltuja ja tutkimusaineistoon pohjautuvia, 3) tutkimuksen sisällön tulee olla johdonmukaisesti perusteltu ja 4) tutkimus tulee toteuttaa järjestelmällisesti, kurinalaisesti sekä läpinäkyvästi. (Sin 2010, 307).

Tutkimuksessamme tulokset eivät ole sattumanvaraisia ja mielestämme tutkimuksessa käytetyillä menetelmillä pystyimme tutkimaan sitä, mitä oli tarkoitus tutkia. Tutkimuksen uusiminen ei ole täysin mahdollista, sillä vastaajien kokemukset ja tilanteet vaihtelevat. Käyttävämme käsitteet olivat sopivia tutkimusongelmaan ja tutkielmamme sisältöön. Otantana meidän tutkimuksemme ei ole kovin suuri, joten emme lähtisi yleistämään vastauksiamme isommassa kuvassa, mutta meistä tutkimus on suuntaa antava.

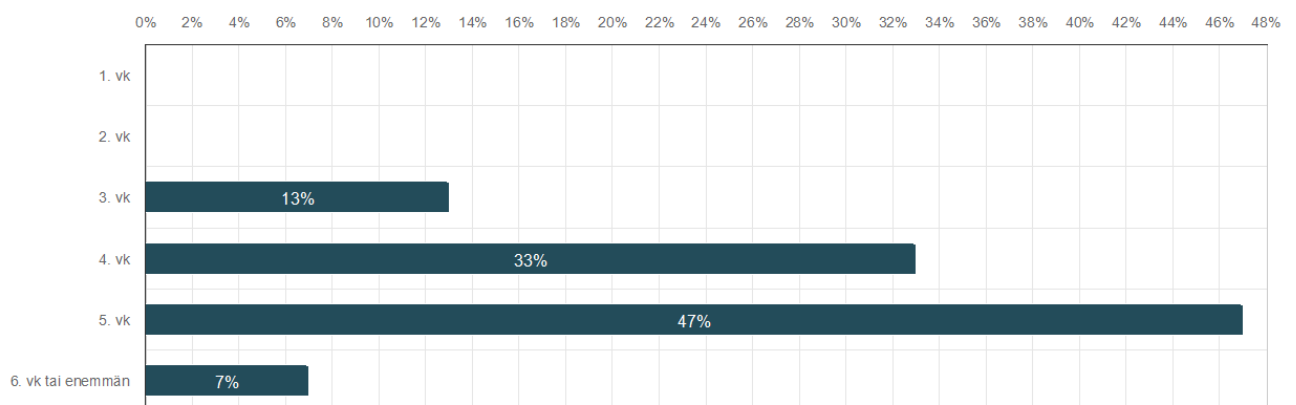
5 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN VALMIUDET OPETTAA NEUROPSYKIAATRISESTI OIREILEVIA OPPILAITA LIIKUNNASSA

Tässä luvussa kerromme tutkielmamme tuloksista. Muodostimme tulokategoriat tutkimuksemme alakysymysten kautta. Tulokategoriat sisältävät vastaukset kysymyksiin luokanopettajaopiskelijoiden kuvauksista tyypillisestä nepsy-oppilaasta, luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista nepsy-oppilaiden liikunnanopetukseen sekä nepsy-oppilaan huomioinnista liikunnanopetuksen suunnittelussa. Luvun alussa kerromme meidän tutkimuksemme tutkimusjoukon kuvauksesta ja siitä, kuinka paljon erityispedagogiikkaa tutkimukseemme vastanneet luokanopettajaopiskelijat ovat opiskelleet.

5.1. Vastanneiden luokanopettajaopiskelijoiden kuvaus

Tutkimuksen kyselyyn vastasi yhteensä 15 luokanopettajaopiskelijaa. Opiskelijoista 10 oli miehiä ja 5 oli naisia. Vastanneista eniten, liki puolet, olivat viidennen vuoden opiskelijoita. Kolmannes heistä oli neljännen vuoden opiskelijoita ja liki kuudesosa kolmannen vuoden opiskelijoita. Yksikään ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelija ei vastannut kyselyymme.

Kuvio 3. Vastanneiden vuosikurssijakauma



Taustatieto-osuudessa kysyimme suoritettujen erityispedagogiikan opintojen määrää. Vastaajista neljä oli opiskellut tutkintoon kuuluvien pakollisten kurssien lisäksi erityispedagogiikkaa vapaavalintaisina opintoinaan. Vastanneista vain neljä oli opiskellut erityispedagogiikkaan enemmän kuin kaikille yhteisen opintojakson (5 op) verran. Heistä yksi oli opiskellut 15 op, kaksi 25 op ja yksi 30 op.

5.2 Luokanopettajaopiskelijoiden kuvaukset tyypillisestä nepsy-oppilaasta

Tutkimuksemme kyselyssä pyysimme vastaajia kuvailemaan tyypillistä nepsy-oppilasta. Heidän tehtävänään oli kuvailla ominaisuuksia, toimintoja tai piirteitä oppilaaseen liittyen. Vastaajat avasivat käsityksiään siitä, mitä neuropsykiatriset haasteet voivat sisältää sekä keskeisiä eroja neuropsykiatrisia haasteita omaavan ja neurotyypillisen oppilaan välillä.

Nepsy-oppilaan aivot toimivat omalla tavallaan, taustalla voi olla esim. ADHD:n, autismitilaston, kehityksellisen kielihäiriön tai Touretten oireyhtymän diagnoosi. Oppilaalla voi olla vaikeuksia oman toiminnan ja tarkkaavuuden säätelyssä, sosiaalisissa tilanteissa, tunteiden kanssa, ja/tai käyttäytymisen kanssa. Lisäksi vaikeuksia voi olla motoriikassa ja hienomotoriikassa :D ja sit voi kans olla oppimisvaikeuksia, eli haasteet voi kasautua.

Ja jottei olisi näin negisvastaus, niin nepsy-oppilaat voivat olla myös luovia, innokkaita oppimaan, erityisen taitavia motorisesti ja sosiaalisesti lahjakkaita. Varmasti vaihtelee oppimisympäristöstä riippuen, miten nepsyily näyttäytyy (V2)

Suurin osa vastaajista kuvaili tyypillistä nepsy-oppilasta sellaiseksi, jolla on keskittymisvaikeuksia ja ylivilkkautta. Oman toiminnan säätely nousi seuraavaksi eniten esille

vastauksissa, vastaajat kuvailivat oman toiminnan säätelyä muun muassa haasteina muuttuvissa tilanteissa ja arjen aikataulutuksessa. Aistiyliherkkyyden kuvailuissaan nosti lähes neljäsosa vastaajista, esimerkkeinä aisteista esimerkkeinä käytettiin ääniä ja tuntoa. Viidesosa vastaajista kuvaili oppilaalla olevan yleisesti oppimisen haasteita. Nepsy-oppilasta kuvailtiin ADHD:ta ja autismia painottaen. Tyypillisen nepsy-oppilaan kuvailun painottuminen ADHD-oireiden kuvailuun ei yllätä, sillä Leskelän (2023, 4) selvityksen mukaan ADHD-diagnoosit ovat koko Suomen tasolla 7–14-vuotiaiden ikäryhmässä perusterveydenhuollon hoitoilmoitusrekisterissä yli kaksinkertaistuneet vuosien 2019 ja 2022 välillä. Myös autismitkirjon diagnoosit ovat kasvaneet Suomessa viime vuosikymmenen aikana (Leskelä 2023, 4).

Yli puolet vastaajista käsittivät neuropsykiatristen haasteiden sisältävän keskittymisen haasteita. Kolmannes vastaajista nosti sosiaalisten taitojen pulmat osaksi neuropsykiatrisia haasteita. Aistiherkkyden koki neljäsosa sisältyvän neuropsykiatrisiin haasteisiin. Ylivilkkaus, tunteiden säätelyn, keskittymisen pulmat ja impulsiivisuus ovat vastaajien mukaan osana neuropsykiatrisia haasteita. Nämä nostettiin eri kuvauksissa esille, mutta niitä selostettiin samankaltaisesti.

Neurotyypillinen oppilas kykenee todennäköisemmin toimimaan kouluympäristössä odotusten mukaisesti. Hänellä on edellytyksiä pärjätä koulussa, mutta näihinkin vaikuttaa sitten muut sisäiset ja ulkoiset tekijät. Neuropsykiatrisia haasteita omaava oppilas tarvitsee todennäköisesti oppimisen tukea haasteita tuottavan asian parissa, esim. tukikeinoja tai apuvälineitä. Eli lähtökohdat oppimiselle on erilaiset ja tuen tarpeessa on eroja (V2)

Yleisimpänä vastauksena nepsy-oppilaan ja neurotyypillisen oppilaan välillä nostettiin tuen tarve. Keskittymiskyky ja aistiyliherkkyys nousivat jälleen yleisiksi vastauksista. Neurotyypillistä oppilasta kuvailtiin niin, että hän ei säikähdä sosiaalisia tilanteita ja kommunikointi on vaivattomampaa, mitä nepsy-oppilaan kanssa. Erilaisten asioiden vastaanottaminen kuten ohjeiden, koettiin olevan erona oppilaiden välillä.

Luokanopettajaopiskelijoiden nepsy-oireiden määritelmässä painottuivat ADHD:n ja autismin piirteet. Vastauksista jäivät uupumaan esimerkiksi kehityksellinen kielihäiriö, oppimiskyvyn häiriöt sekä tourette. Aisteista puhuttiin yleisellä tasolla, mutta niiden määritelmä jäi kokonaan pois vastauksista. Osalle kuitenkin nepsy-oppilasta sopii aistilliset virikkeet opetuksessa oppimisen edistävänä tekijänä. Esimerkiksi kielellisen erityisvaikeuden omaava oppilas saattaa hyötyä näköaistin hyödyntämisestä opetuksessa, kun taas autismikirjon oppilas voi olla näköaistin alueella todella kuormittunut (Parikka ym. 2017, 46–65). Tic-oireita ei mainittu vastauksissa, kun pyydettiin kuvailemaan tyypillisistä nepsy-oppilasta. Huomioitavaa on, että lyhytaikaisia tai ohimeneviä tic-oireita esiintyy noin 10–20 % lapsista, jolloin ne ovat tavallisia koulukontekstissa (Parikka ym. 2017, 52). Huomionarvoista oli, ettei oppimisvaikeuksia mainittu vastauksissa. Esimerkiksi dysleksian ja dyskalkulian mainitsemattomuus hämmensi. Kuitenkin oppimisvaikeudet ja kehityksellinen kielihäiriö ovat autismikirjoja yleisempiä (Leskelä 2023, 4). Vaikka kyseessä on liikunnan opetusta koskeva tutkielma, on mielestämme nämä liikuntaan oppiaineena merkittäviä taitoja. Liikunnan avulla lapsi oppii oman itsensä lisäksi etäisyyksiä, suuntia, kokoja, käsitteitä, määriä ja muotoja, jotka ovat matemaattisen ja kielellisen opiskelun perusteita (Huisman & Nissinen 2005, 32–33). Vain kaksi vastaajaa mainitsi jotain positiivista nepsy-oppilaista.

Ympäristön ärsykkeet voivat vaikeuttaa nepsy-oppilaan keskittymistä, voi esiintyä vilkkautta, voi olla tietty asia erityisenä mielenkiintona, kuten jokin kouluaine, jossa oppilas voi päästä flow-tilaan ja omata todella hyvän keskittymiskyvyn. (V7)

Loput vastaajista kuvailivat nepsy-oppilaan osittain tai melkein kokonaan negatiivisen sävyn tai ennakkoluulojen kautta. Moldavskyn ja Sayalin artikkelin (2013, 1–3) mukaan oppilaan ADHD-diagnoosi saattaa vaikuttaa opettajien käsityksiin oppilaan käyttäytymisestä ja aiheuttaa ennakkoluuloja sekä stereotyyppioita oppilasta kohtaan. Keskittyminen, rajoittunut käyttäytyminen ja kuormittuminen koettiin suurimpina haasteina nepsy-oppilaiden koulunkäynnissä. Esimerkiksi valot, äänet, hajut, uudet paikat ja ihmiset voivat

kuormittaa nepsy-lapsia. Kuormittuminen johtaa helposti ei-toivottuun käytökseen. (Ryan 2010, 871.)

Eroina neurotyypillisten ja neuroepätyypillisten välillä nousivat usein sosiaaliset taidot ja kanssakäyminen. Neurotyypillisten nähtiin olevan sosiaalisissa tilanteissa parempia ja sujuvampia verrattuna neuroepätyypillisiin. Yleistäessä voisimme tehdä vastaavan jaon, mutta koemme, että sosiaalisuus, tunnetaidot ja persoonalliset taidot ovat niin yksilöllisiä, ettei niitä tulisi yleistää tällaisissa tilanteissa. Vastaajat myös lukivat nämä oppimisvaikeuksien piiriin, vaikka nämä ovat persoonallisuusasioita, joita ei voi lukea oppimisvaikeuksiin. Koulussa oppimisvaikeuden omaava oppilas voi selviytymiskeinoina mitätöidä koulua tai opiskelun merkitystä, joka lisää epäsosiaalisen käyttäytymisen riskiä tai käytöshäiriötä (Parikka ym. 2017, 67). Epäsosiaalinen käyttäytyminen ja käytöshäiriöt eivät siis suoraan kuulu oppimisvaikeuksiin, vaan ovat sivuoireita, kun opiskeleminen tuntuu haastavalta.

5.3 Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet nepsy-oppilaiden liikunnanopetukseen

Kysyimme kyselyssämme luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa liikuntaa nepsy-oppilaille kahdesta eri näkökulmasta. Toisessa kysymyksessä pyysimme vastaajia kuvailemaan luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia yleisellä tasolla. Toisessa kysymyksessä kysyimme, mitä valmiuksia opettajakoulutus antaa liikunnanopetukseen. Lisäksi kolmannessa kysymyksessä sivuttiin luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia.

Korona-ajan opinnot eivät palvelleet hyvin. Oikeastaan en muista yhtään oikeaa kohtaamista nepsy-oppilaan kanssa. Voisi siis väittää, että aika heikot valmiudet mutta harjoittelut ovat antaneet mahdollisuuden kuitenkin kohdata nepsy-oppilaita. (V5)

Suurin osa vastaajista koki, että he ovat saaneet niukasti tai eivät lainkaan valmiuksia nepsy-oppilaiden opettamiseen tai kohtaamiseen, niin yleisesti opinnoissaan kuin liikunnanopetuksen näkökulmasta. Esiin nousi myös liikunnan sivuaineessa saatujen valmiuksien puutteellisuus, mutta samalla myös liikunnan sivuaineen kautta saadut yleiset keinot eriyttämiseen, jotka korostetusti nostettiin esille osaksi valmiuksia. Esimerkiksi Lapin yliopiston liikunnan sivuaineessa opiskellaan kahden opintopisteen laajuisella kurssilla soveltavaa liikuntaa, jossa mukana on myös voimistelujakso (Lapin yliopisto 2024). Liikunnan perusopinnot koetaan vain pintaraapaisuna erilaisten oppijoiden kohtaamiseen. Yksi vastaaja koki, että on saanut samat valmiudet kuin muissa opetettavissa oppiaineissa, mutta hän ei avannut sitä, paljonko hänellä on valmiuksia. Osa vastaajista kokee, että yleisesti nepsy-oppilaiden kohtaamiseen liikunnan opetuksessa on annettu muita oppiaineita vähemmän valmiuksia.

Heikot ovat valmiudet. Pyrin opettajana tarjoamaan kaikille oppilaille mahdollisuuden osallistua opetukseen. Jos oppilaalla on fysiologisesti vaikeita oireita esim. Tic-oireet. Pyrin erittämään opetuksen oppilalle sopivaksi tai tarjoamaan muuta saman henkistä tekemistä. Arvioinnin mielestäni tulee olla kaikille yksilöllinen, sillä mielestäni arvioinnin tärkein tehtävä on näyttää oppilaan kehittyminen ja motivoida näin oppilasta. (V10)

Opiskelijoiden vastauksissa korostuivat opetusharjoitteluiden tuomien kokemusten merkityksellisyys. Suurin osa vastaajista kertoi saaneensa opetusharjoitteluiden kautta valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita. He totesivat esimerkiksi, kuinka ohjaajat ovat antaneet tarvittavaa tietotaitoa opiskelijalle.

Mielestäni hyvin vähän siihen nähden, kuinka tärkeää asiasta olisi tietää. Nepsy-oppilaan opetuksesta ja kohtaamisesta olen saanut tietoa kahdelta eri pakolliselta erityispedagogiikkaan liittyvältä kurssilta sekä syventävässä harjoittelussa ohjaavalta opettajaltani. (V12)

Opiskelijat painottivat vastauksissaan myös muiden opetuskokemusten merkitystä valmiuksia vahvistavina tekijöinä. He nimesivät erilaisten oppijoiden huomioimisen ja

opetuksen eriyttämisen konkreettisina asioina, joita ovat hyödyntäneet esimerkiksi opettajien sijaisuuksia tehdessään. Liikunnan opetuksessa on ensisijaisen tärkeää sovittaa ympäristö ja tehtävät lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tämä on keskeinen tekijä, kun pohditaan lapsen kehityksen ja oppimisen haasteita. (Lautamo 2005, 195.)

Erityispedagogiikan perusopinnoissa lähinnä teorialähtöisiä valmiuksia, muuten melko vähän jos ollenkaan. Suurin oppi tullu työelämässä(ei työharjoittelu). (V9)

Kuten vastaaja 9 vastauksessaan toteaa, ovat hänen valmiutensa peräisin työkokemuksesta, eikä opinnoista. On huomattavaa, ettei luokanopettajilla ole pakollista harjoittelua erityis- tai pienluokassa edes erityispedagogiikan sivuaineessa, vaan kokemus oppilaiden kohtaamiseen on saatava omasta takaa.

5.4 Nepsy-oppilaan huomiointi liikunnanopetuksen suunnittelussa

Monenlaiset oppijat vaikuttavat jokaisen tunnin kulkuun. Kysyimme vastaajilta heidän huomiointikeinojaan ja taitojaan nepsy-oppilaiden kohdalla niin suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissa.

Esiin nousivat usein oppilaan saama tuki tunnilla. Opiskelijat nimesivät vastauksissaan erilaisia tuenmuotoja, kuten henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, aikuisten antaman tuen sekä muiden oppilaiden tarjoaman tuen. Vastajamme olivat lähes yksimielisiä, että nepsy-oppilas tarvitsee toisen aikuisen tai toimijan tukea liikunnantunnilla oman opettajansa lisäksi. Kaikilla näillä toimijoilla on nepsy-oppilaasta vahva oppilaantuntemus. Myös vastajamme korostivat vastauksissaan oppilaan tuntemuksen tärkeyttä ja sitä, kuinka opettajan tulee tuntea oppilas kyetäkseen tarjoamaan oppilaalle tarvittavaa tukea sekä yksilöllistettyä ja laadukasta opetusta.

Mielestäni tähän hommaan paras henkilö on opettaja tai koulunkäynnin ohjaaja. Heillä on paras tietämys siitä, millainen kyseessä oleva oppilas on

ja näin ollen he omaavat parhaat valmiudet tukea oppilasta liikuntatunneilla. Mahtava tilanne olisi se, jos nepsy-oppilaan liikunnanopettaja olisi opiskellut erityispedagogiikkaa, jolloin hänellä olisi tietoa ja taitoa toimia nepsy-oppilaiden kanssa enemmän kuin tavan opettajilla kuten itselläni. Koen kuitenkin, että oppilaantuntemus on tässä asiassa kaiken a ja o ja muut tekijät, kuten erityisopettajan opinnot, ovat vain mukava lisämauste.
(V4)

Äsken mainittu yksilöllisyys ja yksilöllistäminen olivat eriyttämisen kanssa asioita, joita vastaajat toivat esiin monesti. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa nostettiin esiin erilaisten opetusmenetelmien ja tehtävien käyttäminen siihen, että oppilas pääsee yksilöllistetysti oppimaan muiden oppilaiden kanssa samaa asiaa. Eriyttäminen voi olla eri välineitä sekä erilaisessa ympäristössä tapahtuvaa liikuntaa. Ympäristön merkitys oli myös asia, joka nostettiin esiin vastauksissa. Se voidaan nähdä osana eriyttämistä sekä täysin omana asianaan puhuttaessa nepsy-oppilaiden liikunnanopetuksesta. Muuttavan ympäristön koettiin olevan oppilaalle mahdollisesti vaikea, jolloin yksi vastaaja toi esiin, että hänellä on aina ”safespace” oppilaita varten, jonne oppilaat pääsevät tarpeen tullen rentoutumaan.

Mielestäni opettaja on se, jonka olisi hyvä osata tukea nepsy-oppilasta. Nepsy-oppilaan haasteita voidaan pyrkiä helpottamaan soveltamalla harjoitteita niin, että ne aiheuttaisivat mahdollisimman vähän kuormitusta. Olisi myös hyvä kertoa nepsy-oppilaan luokkatovereille tämän tilanteesta, jotta myös luokkatoverit voisivat tukea nepsy-oppilasta. (V12)

Muutamissa luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa mainittiin liikunnanopetuksen kannalta muita olennaisia piirteitä. Näihin lukeutuivat esimerkiksi oppilaiden kohtaaminen, liikunnan ilo sekä ohjeistuksen, suunnittelun ja tavoitteiden muodostamisen tärkeys. Peruslähtökohdat lasten ohjaamisessa ovat rauhallisuus, positiivisuus ja hyvä vuo-

rovaikutus. Erityisesti aikuisen ei-kielellinen viestintä ohjaa lasten käytöstä, elekieli vaikuttaa vahvemmin kuin puhuttu asia. Positiivinen asenne sekä lasten aito ja arvostava kohtaaminen ovat keskiössä opetuksen aikana. (Parikka ym. 2017, 28.)

Vastaajat jättivät erittäin suuria ja tärkeitä asioita mainitsematta, kun kysyimme kuinka tukea nepsy-oppilaan liikunnan oppimista. Ohjeiden selkeys, vaiheittainen työskentely sekä kannustava palaute nousivat esiin yhden luokanopettajaopiskelijan vastauksissa. Nämä tukikeinot ovat jokaiselle ryhmälle tärkeitä, joihin ei tarvitsisi mielestämme erityispedagogista erikoisosaamista, vaan pelkästään hyvällä henkilökohtaisella opettajuudella nämä asiat saisi helposti integroitua tunneille. Sama koskee myös ohjeiden antoa. Hyvillä ohjeilla pääsee pitkälle, mutta siihenkään ei meidän mielestämme ole tarvetta erityispedagogiselle erityisosaamiselle. Selkeät, yksinkertaiset ohjeet sekä työskentelyn pilkkominen pienempiin kokonaisuuksiin toimivat hyvinä apukeinoina opetuksen aikana (Parikka ym. 2017, 38).

Yksikään vastaaja ei myöskään tuonut esiin joustavuutta ja oppituntien mukauttamista tai positiivista ilmapiiriä. Aistien kuormittuvuudesta on vastauksissa paljon puhuttu, mutta emme nähneet vastauksissa mitään konkreettisia keinoja siihen, millä tavoin kuormittuvuuteen vastaajat puuttuisivat. Olisimme halunneet nähdä vastauksissa enemmän esimerkkejä siitä, kuinka kuormittuvuutta voidaan purkaa. Myös leikillisyyden ja onnistumisen kokemuksen tarjoamisen puute ihmetytti meitä, koska osalle liikunta voi olla ainoa paikka onnistua.

Kukaan vastaajista ei myöskään maininnut oppilaan tukemisen isoimmaksi tukijaksi liikunnantunneilla huoltajia. Huoltajat eivät pääse liikunnantunneille, mutta heillä on isoin tietotaito heidän omasta lapsestaan. Avoin kommunikaatio kodin kanssa auttaa paljon ymmärtämään lasta.

Kaikki vaikuttaa kaikkeen, joten yleistäminen on hankalaa. (V6)

Nepsy-oppilaan arjessa korostuvat rutiinit ja ennakointi, mutta silti kukaan ei maininnut ennakointia oppilaan tukemiseen tai omiin valmiuksiinsa opettaa nepsy-oppilaille liikuntaa. Siirtymät ja muut liikkumiset ovat paikkoja, joihin tulisi suunnittelussa kiinnittää huomiota, jonka kautta opettaja pystyisi nepsy-oppilaan oppimista helpottamaan.

Kielelliset vaikeudet mainittiin ja niihin kerrottiin tueksi apuvälineet, mutta kukaan ei maininnut kuvatukea. Mahtavin asia kuitenkin oli se, että erittäin moni osasi mainita yksilöllistämisen ja oppilaan tuntemuksen tärkeyden. Erittäin moni ymmärsi sen, kuinka nepsy-oireet eivät ole yksiselitteisiä, vaan niiden takana voi olla monta eri muuttujaa, jotka vaikuttavat eri lailla jokaiseen yksilöön.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä neuropsykiatristen häiriöiden omaavien oppilaiden liikunnanopetuksesta. Tutkielman tavoitteena oli tutkia luokanopettajaopiskelijoiden tietoisuutta ja käsityksiä nepsy-oppilaiden liikunnanopettamisesta sekä heidän valmiuksiaan tukea nepsy-oppilaiden oppimista liikunnan oppitunneilla. Asetimme tutkimuksellemme yhden päätutkimuskysymyksen: *Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on nepsy-oppilaiden liikunnanopettamisesta?* Pyrimme seuraavaksi vastaamaan päätutkimuskysymykseen tutkimuksen tuloslukuissa esitettyjen alatutkimuskysymysten tulosten pohjalta.

Suurin osa tutkimukseen vastaajista koki, että he ovat saaneet vähäisesti tai eivät lainkaan valmiuksia nepsy-oppilaiden kohtaamiseen tai opettamiseen. Vastaajat kuvailivat, että opinnoissa yleisesti ei ole annettu tällaisia valmiuksia, eikä myöskään liikunnanopetukseen liittyen. Huomionarvoista on, että 27 % vastaajista oli opiskellut enemmän kuin viiden opintopisteen verran erityispedagogiikkaa. Vaikka vastaajamäärä tutkimukseemme oli pieni, niin pystymme tekemään johtopäätöksen siitä, että vähäinen määrä luokanopettajaopiskelijoita opiskelee erityispedagogiikkaa enemmän kuin, mitä on pakko opiskelujen aikana. Todennäköisesti tämän takia suurin osa tutkimukseen vastaajista koki, että heillä ei ole valmiuksia opettaa tai kohdata neuropsykiatristen häiriön omaavaa oppilasta yleisesti tai liikunnan oppitunnilla.

Tutkimustuloksemme osoittavat, että suurin osa vastaajista kokee neuropsykiatriset oireet keskittymisvaikeuksina ja ylivilkkautena. Yli puolet vastaajista kuvailivat neuropsykiatristen haasteiden sisältävän keskittymisen haasteita. Kolmannes vastaajista nosti esille sosiaalisten taitojen haasteet osana neuropsykiatrisia haasteita. Luokanopettajaopiskelijat osasivat vastauksissaan kuvailla neuropsykiatrisia oireita ja haasteita tiedollisesti oikein, mutta suppeasti ja pintapuolisesti. Neuropsykiatristen oireiden kuvailu ADHD:n kautta ei yllätä, koska American Psychiatric Association (2024) mukaan ADHD on yksi yleisimmistä neuropsykiatrisista häiriöistä. Tutkimustuloksissa nousi myös esille

se, että nepsy-oppilaat tarvitsevat enemmän tukea oppitunneilla, mitä neurotyypilliset oppilaat.

Johtopäätöksenä tutkimuksesta voidaan todeta, että nepsy-oppilaiden liikunnanopettamisessa opetuksen suunnittelu on keskiössä. Suunnittelun avulla luokanopettajaopiskelijat kokivat voivansa vaikuttaa oppilaiden oppimisen tukemiseen. Lähes jokainen tutkimukseen vastaajista toi esille, että nepsy-oppilas tarvitsee oman opettajan lisäksi toisen aikuisen tai vertaisen tukea liikunnanoppitunneilla. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa korostuu oppilaantuntemus. Opettajan täytyy tuntea oppilas, jotta hän pystyy tarjoamaan hänelle laadukasta ja tarvittaessa yksilöllistä tukea. Ihmisten yksilöllisyys ja oppilaiden yksilölliset taidot eri oppiaineissa nostettiin vastuksissa esille. Tämän tiedon pohjalta luokanopettajaopiskelijat kokivat, että heillä on paremmat valmiudet suunnitella ja toteuttaa liikunnanopetusta. Jokaiselle oppilaalle tulee tarjota mahdollisuus parhaaseen mahdolliseen kasvuun ja oppimiseen riippumatta omista yksilöllisistä edellytyksistään. Tähän pääsy edellyttää erilaisissa oppimistilanteissa joustavaa toimintaa. Jotta oppilaan edellytysten mukaista oppimista tapahtuu, tarvitaan yksilöllistämistä, henkilökohtaistamista ja opetuksellisia eriyttämistoimenpiteitä oppilaan oppimisen edellytykset, oppimisvaikeudet ja mielenkiinnonkohteet huomioiden. Yksilöllisiä oppimisedellytyksiä pyritään parantamaan ja oppimista tukemaan parhailla mahdollisilla keinoilla. (Huisman & Nissinen 2005, 27.)

Tutkimustuloksissa nousi esille luokanopettajaopiskelijoiden laaja käsitys nepsy-oppilaiden eriyttämisestä. Vastauksien mukaan muuttuva ympäristö ja arjesta poikkeavat rutiinit häiritsevät nepsy-oppilaan oppimista. Toiminta- ja oppimisympäristö tulee muokata lapselle sopivaksi. Selkeä toimintaympäristö tukee keskittymistä ja opetuksessa tulee huomioida myös sopiva vaatimustaso. Keskittyminen oppimiseen helpottuu, kun ympäristöstä on poistettu kilpailevat ärsykkeet (Serenius-Sirve & Berggren 2018, 96). Johtopäätöksenä voidaan todeta, että rutiinit, eriyttäminen ja tutut henkilöt tukevat nepsy-oppilasta liikunnanoppitunneilla. Liikunta auttaa kanavoimaan energiaa positiivisella tavalla ja säätelemään vireystasoa sopivaksi. Fyysisen toiminnan kautta aktiivisuuden purkaminen helpottaa keskittymistä rauhallisempiin asioihin. (Serenius-Sirve &

Berggren 2018, 104). Opettaja pystyy oppitunnin sisältöjen ja opetusmenetelmien valinnoilla tukemaan lapsen itsetunnon kehittymistä. Liikunnanoppitunneilla voidaan luoda turvallisia, strukturoituja tilanteita, jotka kehittävät lapsen luottamusta omiin kykyihinsä. Liikunnan oppitunnit voivat olla lapselle koulupäivänä ainoa paikka, jossa hän kokee onnistumisen tunteita. Opettajan tulee siis huomioida jokainen lapsi ja kannustaa heitä. Kannustaminen vaikuttaa lapsen itsetuntoon ja ryhmässä viihtymiseen. (Rintala, Ahonen, Cantell & Nissinen 2005, 219–221.)

7 POHDINTA

Tutkimuksemme osoittaa, että suurin osa kyselyymme vastanneista luokanopettajaopiskelijoista koki, ettei heillä ole valmiuksia opettaa nepsy-oppilaille liikuntaa. Tämän pohjalta voimme pohtia, ovatko luokanopettajaopiskelijat epävarmoja osaamisestaan vai eikö opettajankoulutus anna valmiuksia opettaa liikuntaa nepsy-oppilaille.

Haigh, Ell & Mackisack (2013) pohtivat artikkelissaan sitä, kuinka opettajien valmiutta voidaan arvioida. He nostavat esiin seuraavia asioita: tietääkö opettaja opettavan aihealueen, onko opettajalla tarvittavat pätevyudet opettamiseen, osaavatko opettajat ottaa palautetta vastaan ja kuinka hyvin opettaja saa luotua luottamuksellisen suhteen oppilaaseen. Luokanopettajakoulutus ei tuo pätevyyttä toimia liikunnan aineenopettajana, mutta heiltä tulisi löytyä valmiudet peruskurssin myötä opettaa erilaisille oppilaille liikuntaa alakoulussa. Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että pätevyys opettaa ei tule opintopisteiden kautta, vaan oman henkilökohtaisen tietotaidon kautta.

Tutkimukseemme vastanneista 73 % ei ollut opiskellut kuin pelkästään kaikille yhteisen erityispedagogiikan opintojakson (5 op). Mielestämme tässä asiassa voisimme suomalaisessa luokanopettajakoulutusjärjestelmässä tehdä muutoksia, että tämä prosentti pienenis, koska tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on koko ajan nousussa. (Tilastokeskus 2024a.)

Nepsy-oireiden näyttäytymisen kuvailu kouluissa oli tutkimuksessamme rajallista. Eritäin moni kuvaili nepsy-oppilaita negatiivisuuden kautta. On ikävää, että negatiiviset mielikuvat ja ennakkoluulot ovat mukana nepsy-oppilaan arjessa. Jokainen oppilas on koulun oma oppilas. Kaikilla oppilailla pitää olla oikeus tulla kouluun ilman ennakkoluuloja tai muita esteitä. Jokaisen oppilaan tulisi tuntea itsensä osaksi kouluyhteisöä. Siihen vaikuttavat koulun toimintaympäristö, opettajat ja oppilaat, kuin myös heidän asenteensa muita toimijoita kohtaan. Tärkeää olisi, että opettajat olisivat mahdollisimman

avoimia kaikenlaisille oppijoille ja mahdollistaisivat heille omankaltaisensa oppimisympäristön, jossa he pääsisivät kukoistamaan omilla vahvuusalueillaan. Tämän kaltainen käytös myös siivittäisi koko luokan tukemaan niin neurotyypillisiä kuin neuroepätyypillisiä oppijoita.

Mielestämme yksi mahdollisuus on esimerkiksi lisätä erityispedagogiikan pakollisten kurssien määrää. Samoin olisi tärkeää kannustaa luokanopettajaopiskelijoita opiskelemaan oppilaantuntemukseen liittyviä kurssisisältöjä, koska sitä kautta valmiudet kohdata ja opettaa nepsy-oppilaita lisääntyvät. Yksi mahdollisuus olisi lisätä harjoitteluihin pakollinen osuus erityis- tai pienluokkatoimintaan. Eri opettajankoulutusten välinen yhteistyö voisi edistää opettajien osaamista kohdata ja opettaa nepsy-oppilaita liikuntatuntien parissa. Opiskelujen aikana tulisi luoda opiskelu- ja harjoittelukäytäntöjä, joissa tehdään yhteistyötä yli opettajakoulutusrajojen. Kouluissa luokan- ja erityisopettajien moniammatillinen yhteistyö on välttämätöntä, koska erityisen ja tehostetun tuen oppilaita on myös yleisopetuksessa (Takala & Pirttimaa 2016, 166).

Suomalainen opettajakoulutusjärjestelmä voisi kaivata myös uudistuksia, kun koulu maailma muuttuu koko ajan. Jyväskylän yliopiston uudistus LiikLo-koulutus on hyvä alku, mutta mielestämme tämä ei ole tarpeeksi suuri uudistus. LiikLo-koulutuksessa on tavoitteena luoda luokanopettajia, joilla on laaja-alainen osaaminen liikunnanopettamisesta. Koulutuksella saa pätevyyden niin liikunnan- kuin myös luokanopettajaksi. LiikLo-koulutuksessa on 10 paikkaa liikunnanopettajakoulutuksesta ja 10 paikkaa luokanopettajakoulutuksen puolelta. (Jyväskylän yliopisto 2024.) Opetusalan Ammattijärjestön erityisasiantuntija Sari Jokinen on tuonut Yleisradion haastattelussa (Kröger, 2022) esiin, että erityisopettajista on Suomessa huutava pula. Tarvetta olisi jopa tuhansille erityisopettajille. Mielestämme erityisopettajien koulutusmäärien lisääminen on yksi vaihtoehto. Toisaalta tämä rinnalla voisi miettiä mahdollisuuksia esimerkiksi liikunnan erityisopettajien koulutusmäärien nostamiseen tai toimenpiteisiin, joilla voidaan lisätä luokanopettajien tietoisuutta nepsy-oppilaiden opettamiseen liittyen. Aiheellista on pohtia, onko enää tulevaisuudessa tarvetta erityisopettajille, koska jokaisella opettajalla voisi olla erityispedagogista osaamista (Takala ym. 2016, 166).

Liikunnantunnit ovat usein oppitunteja, joissa pienryhmissä opiskelevat nepsy-oppilaat ovat integroituna yleisopetuksen luokkaan. Tämä lisää liikunnanopettajien valmiuden tarvetta nepsy-oppilaiden kohtaamiseen. Tutkimuksemme tulosten mukaan on yleinen ongelma, ettei oppilaiden kohtaamiseen ole saatu opintojen aikana tarvittavia valmiuksia. Yksi vaihtoehto valmiuksien lisäämiseen ja samalla myös oppilaiden liikunnan lisäämiseen olisi liikunnan tuntien määrän lisääminen. Muiden aineiden koulumenestykseen auttaisi koululiikunnan lisääminen (Opetushallitus 2018).

Liikunnassa tärkeintä on antaa jokaiselle oppilaalle onnistumisen tunteita. Olimme hie- man yllättyneitä siihen, että kukaan vastaajista ei maininnut sitä, että liikunnan opetus ei välttämättä eroa mitenkään neurotyypillisten ja neuroepätyypillisten liikunnan ope- tuksessa. Hyvä yleisopetuksellinen liikunnanopetus pitäisi olla Suomessa sen verran kat- tavaa ja vahvaa, ettei eroa oppilaiden opetuksen välillä tulisi olla neurotyypillisten ja - epätyypillisten välillä, vaan pikemmin koko ryhmän taitotasojen mukaan. Karrikoidusti voisi sanoa, että samalla lailla neurotyypilliset ja -epätyypilliset oppivat uimaan. Sen op- pii kehittämällä yksilöllisiä uimataitoja vedessä, erityistukea tarvitsevan oppilaan haas- teet vedessä ovat samanlaiset kuin kaikilla muillakin (Durchman & Jokitalo 2004, 12). Liikunta on osoittautunut merkittäväksi keinoksi lieventää ADHD:n oireita. Liikuntaa tu- lisi olla kohtalaisen rasittavana ja lyhyesti toteutettuna, että sen vaikutukset oppimiseen olisi hyvät. On myös mahdollista, että liian korkea vireystila hankaloittaa opiskelua. Täl- laisissa tilanteissa liikunta on ollut liian rasittavaa tai ajallisesti kestänyt liian kauan. (Puustjärvi ym. 2018, 75.)

Luokanopettajaopiskelijat eivät maininneet vastauksissaan leikillisyyden ja kokemuksel- lisuuden näkökulmia. Näiden huomioiminen osana opetusta voivat lisätä innokkuutta toimia liikuntatunneilla. Mielikuvituksen voimalla jokainen peruskoulussa oleva oppilas voisi olla Teemu Pukki tai Natalia Kuikka, Lauri Markkanen tai Wilma Murto, Toni Koho- nen tai Tero Pitkämäki. Lapsi oppii leikin kautta, mutta sitä ei tuotu vastauksissa esiin. Myös sosiaaliset taidot, kaveritaidot ja jopa empatiakyvyt lisääntyvät leikin kautta, mi- käli oppilas vain pystyy asettumaan oikeaan asemaan leikissä. Myös kokemuksellista op-

pimistä painotetaan perusopetuksessa. Jäimme ihmettelemään, että kukaan ei maininnut sitä kyselyssämme. Monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä erilaisten aistien käyttö ja liikunta lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat oppilaiden motivaatiota. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.)

Lisääntynyt tuen tarve johtuu siitä, että nepsy-oireiden tietoisuus on yleistynyt (Yleisradio 2022). Kuopion yliopistollisen sairaalan lastenpsykiatrian palvelulinjajohtaja Anita Puustjärvi totesi Yleisradiolle (2022), kuinka myös stressi, unenpuute, kuormitus ja elämäntilannemuutokset näyttäytyvät nepsy-oireina, mutta samalla ovat myös nepsy-oppilaita kuormittavia tekijöitä. Tämä ”trendi” ei tule muuttumaan tulevaisuudessa, joten lisää valmiuksia tulee luokanopettajien saada. Myös neuropsykiatristen oireiden havainnointi koulussa on asia, johon tulee olla valmiuksia ja tietotaitoa. Kun oppilas pääsee mahdollisimman nopeasti tuen piiriin, se helpottaa paljon oppilaan koulutaipaletta.

Tärkeiden ja turvallisten aikuisten merkitys on suuri oppilaalle. Vastauksissamme korostui, että oppilaantuntemuksen kautta päästään vaikuttamaan paljon oppilaan arkeen esimerkiksi toiminnanohjauksen kautta. Mielestämme on mahtavaa, että kouluilla on mahdollisuus hyödyntää ohjaajaresursseja, mutta tärkeää olisi, että jokaisessa luokassa olisi vähintään kaksi aikuista oppilaiden tukena. Koulu voi olla myös ainoa turvallinen tila, mikäli oppilaan perheessä on esimerkiksi elämänhallintaan liittyviä haasteita. Täten on tärkeää, että oppilailla on turvallisia aikuisia myös koulussa. Erityisopettaja Gretel Ruuskanen tuo kolumnissaan (2019) esiin, kuinka opettaja, joka huolehtii ja asettaa oppilaalle rajoja, voi olla oppilaalle erittäin suuri apu ja tuki. Tämä on totta, mutta mielestämme tässä roolissa voi olla myös toinen aikuinen, kuten ohjaaja. Toinen ääripää tässä asiassa on se, ettei luokkaan saada ohjaajaa, vaikka luokassa nepsy-oppilas olisikin. Minna Hotokka (2024) muistuttaa artikkelissaan siitä, että opettajalla on oikeus vaatia oppilaan lapsen tuen tarpeen kasvavaa määrää. Mikäli ohjaajaa ei saada luokkaan, tulisi opettajan kertoa huolestaan suoraan koulun johdolle.

7.1 Tutkimuksen reflektio

Aloitimme tämän tutkimuksen tekemisen keväällä 2023. Tutkimuksen tekeminen yhdessä tuntui luontevalta ja itsestäänselvältä. Yhteisen tutkimusaiheen löytäminen ja tutkimuksen aloittaminen sujui vaivattomasti. Tutkimuksen aikana mielenkiinto tutkittavaa asiaa kohtaan pysyi hyvin yllä. Fenomenografisen tutkimuksen ja kyselylomakkeen valinnat meidän tutkimukseemme olivat tutkielman luonteen näkökulmasta järkeviä. Koska fenomenografiassa tutkitaan, miten ihmiset kokevat tietyn asian monimuotoisuuden ja millaisia erilaisia käsityksiä tai ajattelutapoja heillä on siitä, niin fenomenografinen tutkimusote palveli parhaiten meidän tutkimuskysymystämme. Onnistuimme pysymään objektiivisina tutkimusprosessin aikana, joka luonnollisesti tukee tutkimuksen luotettavuutta.

Aineiston kerääminen ja kyselylomakkeeseen vastaajien löytäminen oli meille kivuton prosessi. Pyysimme kanssaopiskelijoita vastaamaan meidän kyselylomakkeeseemme, jonka ansiosta saimme tutkimukseemme kannalta riittävästi vastauksia. Tämä helpotti meidän tutkimusprosessiamme ja olemme jokaiselle vastaajalle todella kiitollisia. Aineiston laajuus ja vastaajien määrä voisi olla aina isompi, jotta tutkimuksen kredibiliteetti olisi suurempi. Jälkikäteen pohdimme, että vastaukset olisivat voineet olla monimuotoisempia, mikäli vastaajia olisi ollut joka vuosikurssilta. Toisaalta tällöin vastaajilla ei välttämättä olisi ollut riittävä määrä opintoja takana arvioimaan erityispedagogiikkaan liittyviä teemoja tai yleisesti nepsy-oppilaiden opettamista. Toisaalta eri vuosikursseilta saadut vastaukset olisivat voineet mahdollistaa arvion siitä, miten erityispedagogiikkaan liittyvä tietotaito kehittyy opiskeluvuosien aikana.

Saimme aineiston kasaan talvella 2024. Analysoimme ja kirjoitimme tutkimuksen keväällä 2024. Kun pohdimme kaikkia tutkimukseemme liittyviä valintojamme, on meillä tiedossa se, että esimerkiksi haastatteluilla olisimme voineet valita tutkielmaan henkilöillä, joilla on tietotaito aiheesta varmasti ja vastaukset olisivat olleet kattavampia ja tieto olisi ollut erilaista. Myös haastatteluiden kautta olisimme voineet laajentaa meidän vastaajien vuosiluokkajakaumaa tasaisemmaksi, esimerkiksi ottamalla ensimmäisen

vuosikurssin opiskelijoita mukaan. Kyselylomake mahdollisti näiden saavuttamisen, mutta haastatteluiden kautta tietoisuus olisi ollut meidän omassa käsissämme.

Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä, koska vastaajien määrä on suhteellisen pieni. Toisaalta vastanneiden määrä noudattelee tyypillistä vastausmäärä fenomenografista tutkimusotetta ajatellen. Olemme tähän tyytyväisiä. Tarkasteltaessa tulosten luotettavuutta tulee pohtia tutkimuksen aiheen ja tulosten yhteensopivuutta. Tutkimuskohteenamme olivat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset nepsy-oppilaan liikunnan opetuksesta. Tulokset painottuivat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön omaavan oppilaan tukemiseen ja kohtaamiseen liikunnanoppitunneilla. Autismikirjoja ja Touretten oireyhtymää ei mainittu juuri ollenkaan meidän aineistossamme, joten niihin pohjautuvat käsitykset eivät näy tuloksissamme.

Olisimme voineet johdatella kysymyksillämme vastaajia vastaamaan jokaisesta yleisestä neuropsykiatrisesta häiriöstä. Silloin olisimme saaneet tietoa siitä, millaiset valmiudet luokanopettajaopiskelijoilla on kohdata erilaisia nepsy-oppilaita. Mutta emme olisi saaneet aineistoomme kuvausta siitä, kuinka luokanopettajaopiskelijat kuvailevat heille tyypillisen nepsy-oppilaan. Tutkimustuloksia ei siis tämän pohjalta voi suoraan yleistää. Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoilla on eniten tietoa ja valmiuksia kohdata sekä tukea ADHD:n omaavaa oppilasta verrattuna muihin neuropsykiatrisiin häiriöihin. Tämä voi johtua siitä, että ei ole tavatonta, jos yleisopetuksen luokalla, esimerkiksi opetusharjoittelun aikana, kohtaa ADHD-oppilaan. Tällaisessa tilanteessa oppitunnin suunnitteluvaiheessa luokanopettajaopiskelijan tulee ottaa huomioon oppilaan ominaisuudet, jolloin opiskelijan tietotaito karttuu häiriöstä.

7.2 Jatkotutkimusideoita

Mielestämme tätä aihetta voisi vielä laajemmin tutkia. Esimerkiksi opettajaopiskelijoiden käsitykset nepsy-oppilaiden opettamisesta yleisesti voisi olla mielenkiintoinen tut-

kimusaihe. Samoin olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa siitä, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat luokanopettajaopintojen kehittämisen nepsy-oppilaiden opetukseen liittyvien valmiuksien näkökulmasta. Myös mahdollisuus rajata tutkimus tiettyyn nepsy-oireryhmään mahdollistaisi tietyn näkökulman huomioinnin tutkimuksessa.

Meidän tutkimuksemme kanssa samankaltaisen tutkimuksen tekeminen suoraan luokan- tai liikunnanopettajille voisi olla toimiva tutkimus. Myös pitkittäistutkimuksen tekeminen, jossa seurataan tietyn väliajoin opiskelijoiden tietoa, olisi mielenkiintoinen tutkimus kuin myös empiirisen tutkimuksen tekeminen olisi mielenkiintoinen tästä samasta aiheesta. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi kyselylomakkeella, joka olisi viisi vuotta sama, jolloin tietoisuuden kehittymisen määrä olisi nähtävissä. Näiden jatkotutkimusideoiden myötä nepsy-oireisten oppilaiden liikunnanopettamista on mahdollista tarkastella entistä laajemmin. Ilmiö on moniulotteinen, jonka tutkiminen edesauttaa luomaan opettajille lisää valmiuksia kohdata ja tukea oppilaitaan liikunnanopetuksen parissa.

Lähteet:

- ADHD-liitto. (2023). *Arki toimimaan – vinkkejä lapsen myönteiseen tukemiseen*. <https://adhd-liitto.fi/wp-content/uploads/2023/04/Arki-toimimaan-opas-web.pdf> Viitattu 31.1.2024.
- ADHD-liitto. (2024). <https://adhd-liitto.fi/adhd-tietoa/aikuiset/> Viitattu 20.1.2024.
- Ahonen, T., Viholainen, H., Cantell, M. & Rintala, P. (2005). *Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Opetus 2000. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Aikamerkki (2023). *Liikunnan ilo kuuluu kaikille*. <https://aikamerkki.fi/liikunnan-ilo-kuuluu-kaikille/> Viitattu 31.1.2023.
- American Psychiatric Association (2024). *What is ADHD?* <https://www.psychiatry.org/patients-families/adhd/what-is-adhd> Viitattu 16.3.2024.
- Asikainen, M. (2007). *Dysfasia –Mitä se käytän-nössä merkitsee?* Virittäjä, 2. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40559/9985?acceptCookies=1> Viitattu 30.3.2024.
- Attwood, T. (2007). *Aspergerin oireyhtymä, opas vanhemmille ja asiantuntijoille*. Jyväskylä. Haukkarannan koulu.
- Autismiliitto (2022). *Asperger – osa autismikirjoja*. <https://autismiliitto.fi/autismi/erilaista-autismia/asperger-osa-autismikirjoja/> .Viitattu 17.2.2024.
- Barkley, R. A. (2008). *ADHD: kuinka hallita ADHD*. UNIpress Suomi.
- Bodnar, I., Pavlovam I. & Khamade, A. (2020). *Physical education of children with autism spectrum disorders: a systematic review of structure and effects of interventional programs*. *Physiotherapy Quarterly* (ISSN 2544-4395). University School of Physical Education in Wrocław.
- Bölte, S., Leifler, E., Berggren, S. & Borg, A. (2021). *Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden*. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*. Vol. 9:9-15. DOI 10.21307/sjcapp-2021-002
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison K. (2005). *Research methods in education*. Routledge.
- Devine, A. (2018). *Supporting autistic pupils with PE lessons*. National Autistic Society. <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/professional-practice/supporting-pupils-pe> Viitattu 31.1.2024.
- Dewey, D., Cantell, M. & Crawford, S. G. (2007). *Motor and gestural performance in children with autism spectrum disorders, developmental coordination disorder, and/or attention*

deficit hyperactivity disorder. Journal of the International Neuropsychological Society. 13 (02).

Donnelly, J., Greene, J., Gibson, C., Smith, B., Washburn, R., Sullivan, D., DuBose, K., Mayo, M., Schmelzle, K., Ryan, J., Jacobsen, D. & Williams, S. (2009). *Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children*. Preventive Medicine 49 (4). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2766439/pdf/nihms144088.pdf> Viitattu 30.3.2024.

Durchman, K. & Jokitalo, M. (2004). *Taitavaksi vedessä. Soveltavaa uinnin opetusta erityistukea tarvitseville uimareille*. Helsinki. Ruskeasuon koulu.

Erialaisten oppijoiden liitto. (2024). *Tietoa oppimisvaikeuksista*. <https://www.eoliitto.fi/tietoa-oppimisvaikeuksista/> Viitattu 1.4.2024.

Exercise Connection (2022). *How does physical education look different for students with autism*. Exercise Connection <https://exerciseconnection.com/exercise-connection-blog/how-does-physical-education-look-different-for-students-with-autism/> Viitattu 31.1.2024.

Greene, N. (2022). *ADHD and Youth Sports: How to Help Your Child Succeed*. Healthline. <https://www.healthline.com/health/fitness/adhd-and-sports> Viitattu 31.1.2023.

Haanpää, S. & Lahtinen, N. (2020.) *140 kysymystä perusopetuksesta*. Kustannusosakeyhtiö Otava.

Haigh, M. Ell, F & Mackisack, V. (2013). *Judging teacher candidates' readiness to teach*. Teaching and Teacher Education 34 1-11. <https://www.isbe.net/Documents/LCAWG/Judging-Teacher-Candidates-Readiness-To-Teach.pdf> Viitattu 16.3.2024.

Hakkarainen, A., Haring, M., Holopainen, L., Lappalainen, K. & Mäkihönko, M. (2014). *Matemaattisen ajattelun mallintaminen ja laskustrategioiden opettaminen: yleisen tuen interventio ensimmäisen luokan oppilaille*. NMI-bulletin. Vol. 24, No. 1. Niilo Mäki -säätö <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Hakkarainen-A.-ym.pdf> Viitattu 17.2.2024.

Han, F. & Ellis, R. A. (2019). *Using Phenomenography to Tackle Key Challenges in Science Education*. Frontiers. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01414/full> Viitattu 20.1.2024.

Hotokka, M. (2024). *Tästä tulee hyvä päivä – sekä nepsylle että sinulle*. Opettaja-lehti 1/2024.

Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa – työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä. PS-kustannus.

- Huisman, T. & Nissinen, A. (2005). *Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta*. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Opetus 2000. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Huttunen, M. (2019). *ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö)*. Lääkärikirja Duodecim. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00353> Viitattu 20.1.2024.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 46 (2).
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jackson, G., Nixon, E. & Jackson S. (2020). *Tic frequency and behavioural measures of cognitive control are improved in individuals with Tourette syndrome by aerobic exercise training*. Special Issue "The Neuropsychology of Unwanted Thoughts and Actions": Research Report. *Cortex*, Volume 129. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010945220301040?casa_token=2-XExHoqrTUAAAAA:Sgxxgwe_cznds-OJJHbUQhrKHJbUMF5ZCIPBKhIDnJHbPLpzyAHPNDXaocZHbkB4XAt6tGryfKA Viitattu 30.3.2024.
- Jahnukainen, M. Kivinen, A. & Kortelainen, M. (2020). *Yksilöllistettyä opetusta ennustavat tekijät ja suhteellisen iän vaikutus erityisopetuksessa*. *Kansantaloudellinen Aikakauskirja*. Vuosikerta 116 Nro 1. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/4d20cb47-c2be-4796-ad67-3877687014f1/content> Viitattu 30.3.2024.
- Jyväskylän yliopisto. (2024). *Liikunnan aineenopettaja- ja luokanopettajakoulutus (LiikLo)*. <https://www.jyu.fi/fi/tule-opiskelemaan/tutustu-aloihimme/liikunta-ja-terveystieteet/liikunnan-aineenopettaja-ja-luokanopettajakoulutus-liiklo> Viitattu 11.2.2024.
- Jäntti, E. & Savinainen, R. (2018). *Nepsyt: Erityistä elämää*. Karisto Oy.
- Kalaja, S. & Koponen, J. (2017). *Opetussuunnitelmat käytännön opetustyön näkökulmasta*. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä. PS-Kustannus.
- Kara, S., Mikkola, K. & Tuusa, M. (2020). *Neurokirjon henkilöiden vankeusaikainen kuntoutus: Opas ja kuntoutusmalli vankien kanssa työskenteleville*. *Autismisaatiö*. https://www.autismisaatio.fi/media/kuntoutusmallin_opas_2020.pdf Viitattu 20.1.2024.
- Kielinen, M. (1998). *Asperger -lapsen ja -nuoren kuntoutus*. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Autismi: Teoriasta käytäntöön*. Atena.

- Koivumäki, E. (2021). *Kokeile kysyä avoimia kysymyksiä – voit yllättyä, mihin se johtaa*. Kauppalehti. <https://www.kauppalehti.fi/uutiset/kokeile-kysya-avoimia-kysymyksiä-voit-yllattya-mihin-se-johtaa/125a9658-0d0c-565c-8a20-e2ec903d68ce> Viitattu 21.1.2024.
- Koskentausta, T. (2017). *Lääkityksen rooli kokonaishoidossa*. Autismiliitto. 2/2017. <https://autismiliitto.fi/materiaalia/autismi-lehti/laakityksen-rooli-kokonaishoidossa/> Viitattu 27.2.2024.
- Kröger, T. (2022). *Jarkko Hakulisen 11-vuotias poika käy koulua kuulosuojaimet päässä – idea luokkauudistuksesta meni lukuisten lasten kohdalla pahasti pieleen*. YLE. <https://yle.fi/a/74-20000161> Viitattu 16.3.2024.
- Kultti-Lavikainen, N. & Tikkanen, M. (2024). *TARMOKKAASTI NEPSYSTÄ! -käsikirja*. Nepsyhanke TARMO. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kuntoutussäätiö. (2021). *Infograafi oppimisvaikeuksista*. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/> Viitattu 1.4.2024,
- Lapin yliopisto. (2024). *Opinto-opas*. https://Lapin_yliopisto-lay.peppi4.lapit.csc.fi/fi/etusivu/53896 .Viitattu 16.2.2024.
- Lautamo, T. (2005). *Motoristen ja prosessitaitojen havainnointi ja kuntoutus lasten toimintaterapiassa*. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Opetus 2000. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Leivonen, S., Sourander, A., Voutilainen, A. & Leppämäki, S. (2015). *Touretten oireyhtymä - monimuotoinen sairaus, yksilöllinen hoidon tarve*. Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim, 131(11). 1058–64. <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo12283.pdf> 21.1.2024.
- Leppämäki, S. (2012). *ADHD:n alatyypit ADD*. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) *ADHD, diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä PS-kustannus.
- Leskelä, R-M. (2023). *Neurokirjon lasten ja nuorten palvelut hyvinvointialueilla. Katsaus kehittämiseen syksyllä 2023*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/147711/URN_ISBN_978-952-408-216-7.pdf?sequence=1 Viitattu 1.4.2024.
- Leskinen, M. & Salminen, J. (2015). *Ennaltaehkäisevä tuki : suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 25(3). 22-35. <https://bulletin.nmi.fi/2015/09/11/ennaltaehkaiseva-tuki-suuntaviivoja-tutkimusperustaisuudelle/> Viitattu 17.2.2024.

- Lintula, E. & Nordström, N. (2018). *Opas liikkumisen lapsuusajan ADHD:n tueksi*. Lapin AMK. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/154986/Opas%20liikkumiseen%20lapsuusajan%20ADHDn%20tueksi%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 31.1.2024.
- Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM_2022_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 9.4.2024
- Lönnerberg, M. (2006). *Mikä on Touretten oireyhtymä?* Teoksessa L. Nurmi & K. Pesonen (toim.) *Elämää Touretten oireyhtymän kanssa*. Opetus 2000. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Lönnqvist, T. (2014). *Liikehäiriöt*. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia*. Duodecim.
- Matilainen, M. (2023). *Neurokirjon oppilas. Opettajan ja ohjaajan työkalupakki*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Maunula, J. (2000). *Koulukäynninavustaja erityisluokassa: avustajan ja opettajan näkökulma*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10472/1/jmaunula.pdf> Viitattu 30.3.2024.
- Miettinen, S. (2023). *MOT selvitti, missä lapset saavat eniten oppimisen tukea – yksi alue erottuu kartalta*. YLE. <https://yle.fi/a/74-20026937> Viitattu 20.1.2024.
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf>
- Moilanen, I., Mattila, M-L., Loukusa S. & Kielinen, M. (2012). *Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla*. LÄÄKETIETEELLINEN AIKAKAUSKIRJA DUODECIM 128(14). 1453-62. <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo10395.pdf> Viitattu 31.3.2024.
- Moldavsky, M. & Sayal, K. (2013). *Knowledge and Attitudes about Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD) and its Treatment: The Views of Children, Adolescents, Parents, Teachers and Healthcare Professionals*. Springer Science+Business Media New York.
- Mäkilä, H. (2024). *Avoimien kysymysten voima*. Talement. <https://www.talement.fi/blogit/avoimien-kysymysten-voima/> Viitattu 21.1.2024.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu. Joensuun yliopisto. Viitattu 20.1.2024.
- Oja, S. (2012). *Oppilaan tuki*. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Opetus 2000. Jyväskylä. PS-kustannus.

- Ojanen, R. (2024). *Kaikki lapset haluavat liikkua*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/kouluikaisten-terveyden-polku/liike-tarkea> Viitattu 31.1.2024.
- Opetushallitus (2018). *Faktaa express*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaaexpress_1a_2018_0.pdf Viitattu 16.3.2024.
- Opetushallitus (2023). *Eriyinen tuki*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/erityinen-tuki> Viitattu 20.04.2023.
- Opetushallitus (2023b). *Ohjaus, eriyttäminen ja tuki liikunnassa vuosiluokilla 1–2, 3–6 ja 7–9*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ohjaus-eriyttaminen-ja-tuki-liikunnassa-vuosiluokilla-1-2-3-6-ja-7-9> Viitattu 12.11.2023.
- Opetushallitus (2024). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki> Viitattu 20.1.2024.
- Opetushallitus. (2023c). *MOVE! – fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kokomaa_helalandet_move2023.pdf Viitattu 16.3.2024.
- Opintopolku (2024). *Luokanopettajan kandidaatti- ja maisteriohjelma, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)*. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000011275> (Viitattu 30.3.2024)
- Paralympia (2023a). *Koululiikunnan tueksi*. Suomen paralympiakomitea. <https://www.paralympia.fi/liikunta/lapset-ja-nuoret/koululiikunnan-tueksi> Viitattu 21.3.2024.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Finn Lectura.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf Viitattu 19.04.2023.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 19.04.2023.
- Perusopetuslaki (628/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 20.1.2024.
- Pikkupeura, V., Lindeman, A. & Huovinen, T. (2024). *Oppimisen tuki perusopetuksen liikunnassa*. *Liito : Liikunnan ja terveystiedon opettaja*. 28 (1), 6-8. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/93471/1/Pikkupeura_Liito-2024-1.pdf Viitattu 30.3.2024.

- Provost, B., Lopez, B. & Heimerl, S. (2006). *A Comparison of Motor Delays in Young Children: Autism Spectrum Disorder, Developmental Delay, and Developmental Concerns*. Journal of Autism and Developmental Disorders. Volume 37, 321–328.
- Puustjärvi, A. (2022). *Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt*. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi (toim.) *Nepsy-opas: Tukea neuropsykiatrisiin häiriöihin*. Jyväskylä PS-kustannus.
- Puustjärvi, A., Leppämäki, S., Pihlakoski, L. & Voutilainen, A. (2017). *Tic-oireet ja Touretten oireyhtymä*. Teoksessa S. Leppämäki & T. Savikuja (toim.) *Touretten oireyhtymä*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). *Lapsen ADHD*. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Reid, R. & Johnson, J. (2011). *Teacher's guide to ADHD*. Guilford Press.
- Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. *Liikutaan yhdessä – vaikka olisi oppimisvaikeuksia*. (2005). Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Opetus 2000. Jyväskylä PS-kustannus.
- Rissanen, R. (2006). *Fenomenografia*. Luku 5.1. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html Viitattu 20.1.2024.
- Ruuskanen, G. (2019). *#OpettajanÄäni: "Kun elämä on kaaosta, koulu voi olla ainoa turvallinen tila"*. OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/kun-elama-on-kaaosta-koulu-voi-olla-ainoa-turvallinen-tila/> Viitattu 16.3.2024.
- Ryan, S. (2010). *'Meltdowns', surveillance and managing emotions; going out with children with autism*. Health & Place Volume 16, Issue 5.
- Räsänen, P. (2012). *Laskemiskyvyn häiriö eli dyskalkulia*. LÄÄKETIETEELLINEN AIKAKAUSKIRJA DUODECIM 128 (11). 1168-77. <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo10309.pdf> Viitattu 30.3.2024.
- Serenius-Sirve, S. & Berggren, K. (2018). *Lapsen tukeminen arjessa*. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Sin, S. (2010). *Considerations of Quality in Phenomenographic Research*. International Journal of Qualitative Methods. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/160940691000900401> Viitattu 9.4.2024
- Suikkanen, H. (2023). *Nuoren adhd-opas*. Jyväskylä. PS-kustannus.

- Suomen Olympiakomitea. (2023). *Lasten liikkumattomuuskriisi syvenee – seuraavalta hallitukselta tarvitaan toimia Suomen toimintakyvyn pelastamiseksi*. <https://www.olympiakomitea.fi/2023/03/16/lasten-liikkumattomuuskriisi-syvenee-seuraavalta-hallitukselta-tarvitaan-toimia-suomen-toimintakyvyn-pelastamiseksi/> Viitattu 16.3.2024.
- Systä, N. (2016). *AUTISMIN KIRJO & LIIKUNTA. LIIKUNNANOJHJAUKSEN ABC AUTISMIN KIRJON HENKILÖIDEN PARISSA TYÖSKENTELEVILLE*. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/120356/systa_nea.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 1.4.2024.
- Takala, M. & Pirttimaa, R. (2016). *Erytisopettajakoulutus*. Teoksessa M, Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus.
- Takala, M. (2016). *Tuen eri muodot perusopetuksessa*. Teoksessa M, Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus.
- Tammelin, T., Iljukov, S. & Parkkari, J. (2015). *Kasvuikäisten liikunta*. LÄÄKETIETEELLINEN AIKAKAUSKIRJA DUODECIM. 131(18). 1707–12. <https://www.duodecimlehti.fi/duo12429#s2> Viitattu 31.1.2024.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2024). *Liikuntasuositukset*. https://thl.fi/aiheet/elintavat-ja-ravitsemus/liikunta/liikuntasuositukset#Liikuntasuositukset_lapsille_ja_nuorille Viitattu 30.3.2024.
- Terveyskylä (2023). *Liikunnan ja ravitsemuksen merkitys autismikirjon lapselle*. <https://www.terveyskyla.fi/lastentalo/tietoa-lasten-sairauksista/autismikirjon-h%C3%A4iri%C3%B6t/liikunnan-ja-ravitsemuksen-merkitys-autismikirjon-lapselle> Viitattu 31.1.2023.
- Tiedelukutaito (2024). *Tutkimusaineiston kerääminen*. Opinkirjo kehittämiskeskus. <https://tiedelukutaito.mooc.fi/part-3/3-tutkimusaineiston-keraminen> Viitattu 21.1.2024.
- Tietoarkisto (2024). *Kyselylomakkeen laatiminen*. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvanti/kyselylomake/laatiminen/> Viitattu 30.3.2024.
- Tilastokeskus (2024a). *Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat tukimuodoittain ja alueittain*. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_137b.px/table/tableViewLayout1/ Viitattu 16.3.2024.
- Tilastokeskus (2024b). *Väestö ja tutkintotavoitteisen koulutuksen opiskelijat ja tutkinnot koulutusryhmän ja iän mukaan. 2004–2022*. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_opiskt/statfin_opiskt_pxt_11c5.px/table/tableViewLayout1/ Viitattu 30.3.2024.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012> Viitattu 16.2.2024.

- UKK-instituutti (2024). *Liikunta vaikuttaa lapsen ja nuoren kehitykseen*. <https://ukkinstituutti.fi/liikkuminen/liikkumisen-vaikutukset/liikunta-ja-lapsen-ja-nuoren-kehittymisen/> Viitattu 31.1.2024.
- Vanhala, R. (2014). *Autismikirjon häiriöt*. Teoksessa H, Pihko, L, Haataja & H, Rantala (toim.) Lastenneurologia. Duodecim, 83–89.
- Vienonen, E. (2023). *Autismikirjon lapset ja nuoret. Opas ammattilaisille, neuvoloihin, perhekeskuksiin, varhaiskasvatukseen ja läheisille sekä muille autismikirjon lasten ja nuorten parissa toimiville, ja heihin liittyvän päätöksenteon tueksi*. Teoksessa E, Vienonen (toim.) Autismikirjon lapset ja nuoret. Opas ammattilaisille, neuvoloihin, perhekeskuksiin, varhaiskasvatukseen ja läheisille sekä muille autismikirjon lasten ja nuorten parissa toimiville, ja heihin liittyvän päätöksenteon tueksi. Autismiliitto. <https://autismiliitto.fi/wp-content/uploads/2023/02/A4-Autismikirjon-lapset-ja-nuoret-OPAS.pdf> Viitattu 30.3.2024.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Voutilainen, A. & Ilveskoski I. (2000). *Terveystieteiden rooli oppimisvaikeuksien tutkimisessa ja hoidossa*. LÄÄKETIETEELLINEN AIKAKAUSKIRJA DUODECIM. 116 (18). 2025-2031. <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo91767.pdf> Viitattu 30.3.2024.
- Vuorinen, P. (2015). *Professori Lynn Fuchsin näkökulmia RTI-malliin ja matematiikan oppimisen tukemiseen, 2015*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. Vol. 25, No. 3.
- Waitinen, M. (2012). *Koulujen turvallisuuden edistäminen – arvoja, asenteita ja lakisääteistä turvallisuustyötä*. Teoksessa E, Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto. Kasvatustiede. Tampereen yliopisto. Nurmijärvi. Suomen Painoagentti Oy
- Äikäs, A. & Rämä, I. (2022). *Inklusio ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus*. Teoksessa A. Äikäs, I. Rämä & N. Heiskanen (toim.) Toiminta-alueittain järjestettävä opetus. Jyväskylä. PS-kustannus.

Liite 1. Kyselylomake

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä nepsy-oppilaan liikunnanopetuksesta

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tämä tutkimus käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä neuropsykiatrisia haasteita omaavan oppilaan liikunnanopetuksesta. Kyselylomakkeessa käytämme neuropsykiatrisista häiriöistä lyhennettä nepsy. Liikunnanopetuksella tarkoitamme tutkimuksessamme yleisopetuksen ryhmissä tapahtuvaa liikunnanopetusta.

Kysymykset ovat pääsääntöisesti avoimia kysymyksiä. Pyydämme sinua täyttämään kyselyn tämänhetkisen tietämyksesi ja osaamisesi mukaan. Kyselyssä avoimia kysymyksiä on taustakysymysten ohella yhteensä 9.

Toivomme mahdollisimman laajoja vastauksia kysymyksiimme 9.2.2024 mennessä.

Vastaamalla kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi opinnäytetyössämme. Käsittelemme vastauksia anonyymisti ja tutkimuksen valmistuttua hävitämme vastaukset hyvien käytänteiden mukaisesti.

Kiitos tutkimukseen osallistumisesta!

Karri Raveala ja Olli Raito

1. Sukupuoli *

Mies

Nainen

Muu

2. Vuosikurssi *

1. vk

2. vk

3. vk

4. vk

5. vk

6. vk tai enemmän

3. Oletko opiskellut erityispedagogiikkaa sivuaineena tai muina opintoina luokanopettajaopintojen pakollisen kurssin lisäksi? *

Kyllä

Ei

4. Kuinka monta opintopistettä olet opiskellut erityispedagogiikkaa? *

5. Kuvaile tyypillistä nepsy-oppilasta. Millaisia ominaisuuksia, toimintoja ja/tai piirteitä liität oppilaaseen? *

6. Mitä neuropsykiatriset haasteet käsityksesi mukaan voivat sisältää? *

7. Millaisia keskeisiä eroja koet olevan neuropsykiatrisia haasteita omaavan ja neurotyypillisen oppilaan välillä? *

8. Millaisia valmiuksia olet saanut opettajankoulutuksessa nepsy-oppilaan opetukseen ja kohtaamiseen? *

9. Millaisia valmiuksia koet saaneesi opettajankoulutuksessa nepsy-oppilaan liikunnanopetukseen? *

10. Millaisena näet nepsy-oppilaan liikunnanopetuksen? Millaisia positiivisia asioita voi ilmetä opetuksessa? Entä millaisia negatiivisia asioita? *

11. Kuka ja miten voi tukea mielestäsi nepsy-oppilasta eniten/parhaiten liikuntatunneilla? *

12. Arvioi omia valmiuksiasi nepsy-oppilaan liikunnan opettamisessa. Kuinka huomioit nepsy-oppilaan opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa? *

13. Voit vielä halutessasi kertoa jotain olennaista liittyen nepsy-oppilaan kohtaamiseen liikuntatunneilla.