



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Autismikirjon oppilaiden vanhempien kokemuksia tunnetaitojen
opettamisesta erityisopetuksessa

Pro gradu -tutkielma

Mari Pekkarinen

Y2301709

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erityispedagogiikka

Lapin Yliopisto

Kevät 2026

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Autismikirjon vanhempien kokemuksia tunnetaitojen opettamisesta erityisopetuksessa

Tekijä: Mari Pekkarinen

Koulutusohjelma: Erityisopettajan kandi- ja maisteriohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisterintutkielma x Lisensiaatintutkimus__

Sivumäärä: 49 liitteiden lukumäärä: 2

Vuosi: 2026

Tiivistelmä:

Tämä Pro Gradu tutkielma käsittelee autismikirjon oppilaiden vanhempien kokemuksia tunnetaitojen opettamisesta erityisopetuksessa. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millainen tunnekasvatustoiminta erityisopetuksessa tukee autismikirjon oppilaiden perheitä. Lisäksi tarkastelun kohteena on se, miten koulussa toteutettava tunnekasvatustoiminta auttaa vanhempia toteuttamaan tunnekasvatusta omassa arjessaan. Tutkimuksella on tarkoitus vahvistaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja kehittää erityisopetuksen käytäntöjä vanhempien näkökulmaa kuunnellen. Tutkimus on ajankohtainen, sillä tunnetaitojen oppimisen hyödyistä oppilaan hyvinvoinnille on saatu kasvava tutkimusnäyttöä. Merkitys korostuu autismikirjon oppilailla, joilla tunnetaitojen oppimisessa on usein haasteita. Lisäksi vanhempien äänen esiin nostaminen on keskeinen osa inklusiivista ja osallisuutta tukevaa koulutusta.

Tutkimus nojaa laadulliseen tutkimusperinteeseen ja on toteutettu Grounded Theory-menetelmää hyödyntäen, joka mahdollistaa oppilaiden vanhempien kokemusten syvällisen tarkastelun ilman ennako-oletuksia. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa autismikirjon vanhempaa. Haastattelut tehtiin syksyn 2025 ja kevään 2026 aikana Teams-haastatteluna ja puhelinhaastatteluna. Aineisto analysoitiin monivaiheisen koodauksen kautta, jolloin uutta kerättyä aineistoa verrattiin aikaisempaan muodostaen näin tutkittavasta ilmiöstä aineistoon perustuva mallinnos.

Tutkimuksen tuloksena vanhempien kokemusten pohjalta rakentui yksi ydinkategoria, jossa korostuu neljä keskeistä osa-aluetta: opettajan toiminnan merkitys, kodin ja koulun yhteistyö, emotionaalisen turvan puuttumisen vaikutukset sekä vanhempien rooli tunnetaitojen tukemisessa. Emotionaalinen turva näyttäytyi autismikirjon oppilaan tunnetaitojen oppimisen edellytyksenä konkreettisesti opettajan ymmärryksenä autismikirjon erityispiirteistä, kouluympäristön ja koulupäivän tapahtumien vahvasta struktuurista sekä ennakoinnista ja kodin ja koulun välisestä sujuvasta yhteistyöstä.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että emotionaalisen turvan kokemus autismikirjon oppilaan koulunkäynnissä on keskeinen edellytys tunnetaitojen oppimiselle. Se myös yhdistää koulussa toteutettavan tunnekasvatuksen tiiviisti osaksi oppilaan ja perheen arkea.

Avainsanat: tunnetaidot, autismikirjo, erityisopetus, Grouded theory

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 AUTISMIKIRJO	4
2.1 AUTISMIKIRJON MÄÄRITELMÄ JA KESKEISET PIIRTEET	4
2.2 AUTISMIKIRJO KOULUKONTEKSTISSA	6
2.3 AUTISMIKIRJON OPPILAIDEN OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN ERITYISPIIRTEET	7
3 TUNNETAIDOT KOULUKONTEKSTISSA	9
3.1 TUNNETAIDOT	9
3.2 TUNNETAITOJEN OPPIMISEN JA OPETTAMISEN MERKITYS	12
3.3 TUNNETAIDOT AUTISMIKIRJON OPPILAILLA	13
3.4 PEDAGOGINEN JA EMOTIONAALINEN TURVA KOULUYMPÄRISTÖSSÄ	14
4 TUTKIMUKSEN KUVAUS	17
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	17
4.2 GROUNDED THEORY TUTKIMUSMETODOLOGIANA	18
4.3 AINEISTONKERUU	21
4.4 AINEISTON ANALYYSI	24
4.5 EETTISET LÄHTÖKOHDAT	28
6 TULOKSET	33
6.1 OPETTAJAN JA KOULUN TOIMINNAN MERKITYS EMOTIONAALISEN TURVAN RAKENTUMISESSA	33
6.2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN MERKITYS EMOTIONAALISEN TURVAN VÄLITTÄJÄNÄ	35
6.3 EMOTIONAALISEN TURVAN PUUTTUMINEN JA VAIKUTUKSET	36
6.4 VANHEMMAN ROOLI JA SELVIYTYMISKEINOT	38
6.5 EMOTIONAALINEN TURVA TUNNETAITOJEN OPPIMISEN EDELLYTYKSENÄ	39
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	41
8 POHDINTA	45
LÄHTEET	50
LIITTEET	

1 Johdanto

Tämä Pro gradu -tutkielma käsittelee tunnetaitojen opettamista erityisopetuksessa autismikirjon vanhempien kokemusten näkökulmasta. Tutkielman tavoitteena on saada käsitys siitä, minkälaisena autismikirjon oppilaiden vanhemmat kokevat tunnetaitojen opettamisen koulussa ja minkälainen koulukontekstissa toteutettu tunnetaitojen opettaminen auttaa heitä omassa vanhemmuudessaan tukemaan autismikirjon lapsen tunnetaitoja. Tutkielman tavoitteena on nostaa näkyville autismikirjon lasten vanhempien kokemuksia ja päästä siitä näkökulmasta käsiksi kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen tunnekasvatuksessa. Tutkielma liittyy yhteiskunnalliseen keskusteluun tunnekasvatuksen ilmiöstä, joka on kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa noussut viimeisten vuosikymmenten aikana lisääntyvässä määrin keskeiseksi teemaksi. (Tahkokorpi, 2024; Vesanummi, 2025; MTV Uutiset, 2026.)

Tunnetaidot ovat 2010-luvulta alkaen saaneet merkittävää huomiota perheiden hyvinvoinnin ja kasvatuksen ja opetuksen kentällä. Tunnetaidot mainitaan julkisessa keskustelussa ja mediassa usein lasten ja nuorten mielenterveysongelmien lisääntymisen, kiusaamisen, syrjäytymisen ja yleisesti pahoinvoinnin taustatekijänä. Esimerkiksi Suomessa sosiaali- ja terveysministeriö on asettanut vuosille 2025–2027 työryhmän kartoittamaan nuorten terveyden lukutaitoa ja tunnetaitoja sekä niihin vaikuttavia tekijöitä (STM, 2025). Samalla lisääntyvä ymmärrys tunnetaitojen tärkeästä merkityksestä perheiden hyvinvoinnin lisäämisessä ja sitä kautta lapsen kasvun tukemisessa nostaa ilmiön arvostusta ja siten tarvetta myös aiheen tieteelliselle tutkimukselle.

Kansainvälistä tieteellistä tutkimusta tunnetaidoista yleisesti on tehty 20 viime vuoden aikana paljon esimerkiksi kasvatustieteen, psykologian, neurotieteiden sekä työelämä tutkimukseen liittyen. Kansainvälisissä tutkimuksissa painottuu erilaisten tunneälymallien tutkimus (Mayer ja Salovey, 1997; Goleman, 1995) sekä tutkimus tunnetaitojen opettamisen vaikutuksista kouluissa (CASEL, n.d.). Aiheesta on tehty myös pitkittäistutkimuksia, joilla on onnistuttu osoittamaan tunnetaitojen positiivista vaikutusta hyvinvointiin ja oppimistuloksiin (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ja Schellinger, 2011). Kotimainen tutkimus on vähäisempää ja rajoittuu pääosin käytännönläheisiin tutkimuksiin pro gradu -tutkielmien, opinnäytteiden ja kasvatusoppaiden muodossa. Erityispedagogiikan saralla kansainvälistä tieteellistä tutkimusta on tehty esimerkiksi sosioemotionaalisten

taitojen ohjelmien toteutuksesta erityisopetuksessa (Kollerová ja Ruzicková, (2021) ja tunnetaitojen opetuksesta autismitkirjon oppilaille (Daou, Hady, ja Poulson, 2017).

Sekä aikuiset että lapset kohtaavat arjessaan yhä useammin tunteisiin ja tunnetaitoihin liittyvää sisältöä eri medioissa, kirjallisuudessa, tapahtumissa ja keskusteluissa, mikä nostaa tunnetaidot osaksi jokaisen arkea ja jalkauttaa tunnetaitoihin liittyvän käsitteistön osaksi jokapäiväistä elämäämme (Jääskinen, 2017). Perustunteet ja niiden ilmaiseminen ovat evoluution mukana kehittyneitä ja universaaleja ilmiöitä, jotka ovat osa ihmisen biologista perimää (Ekman, 1992.) Lopulta tunnetaidot ovat siis perin alkukantainen ominaisuus, vaikka emme sitä tule aina sellaisena ajatella.

Tunnetaitokeskustelussa koulun merkitys osana lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukiverkkoa on saanut lisää arvoa. Nykyään koulu ei rajoitu vain oppimisen ja akateemisten taitojen kehittämisen paikaksi, vaan se nähdään myös tärkeänä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen alustana. Parhaimmillaan koulut ovat lapsille ja nuorille turvallisia ympäristöjä, joissa he voivat oppia kehittämään tunnetaitojaan, jotka puolestaan ovat suoraan yhteydessä mielenterveyteen ja koulumenestykseen (OECD, 2021).

Myös viimeaikaiset kotimaiset tutkimukset ja selvitykset korostavat koulun roolia lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäjänä. Esimerkiksi tuoreen nuorisobarometrin (2025) mukaan nuorten tyytyväisyys elämäänsä on alhaisempi kuin koskaan 30 vuotisen mittaus historian aikana. Tutkimus nostaa esiin nuorten kokemat paineet koulutuksesta ja epävarmuuden tulevaisuudesta. (Myllyniemi ja Kiilakoski, 2025.) Viime aikoina on myös noussut julkiseen keskusteluun kotiopetuksen määrän merkittävä lisääntyminen, sekä siihen liittyen koulun kuormittavuuden kokemukset erityisesti neurorokirjon lasten kohdalla (Suomen kotikoulu yhdistys, 2023). Myös nämä keskustelut korostavat koulun merkitystä oppimisen ja lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukijana kaikille oppilaille. Lisäksi ne perustelevat tarvetta kehittää opetuskäytänteitä siten, että jokaisen oppilaan hyvinvointia voidaan edistää parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimus täydentää aikaisempaa tutkimusta tunnetaitojen opettamisesta käsittelemällä niitä autismitkirjon oppilaiden näkökulmasta. Aikaisempi tutkimus on keskittynyt tutkimaan tunteiden teo-

reettisiä malleja ja tunnetaitojen opettamisen menetelmiä. Lisäksi aiheesta on aikaisemmin tutkittu pääosin oppilaiden tai opettajien näkökulmia, jolloin vanhempien kokemuksen ovat jääneet vähemmälle. Tunnetaitojen näyttäytymistä ja opettamista koulussa yleisesti on myös tutkittu, mutta erityisopetuksen näkökulma on uusi. Tämä tutkimus on erityisen tärkeää tässä ajassa, jossa erityisopetus on viimeaikaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen myötä murroksessa. Uudistus muuttaa koulujen toimintaa ja samaan aikaan oppilaiden tuen tarpeet näyttävät kasvaneen ja moninaistuneen (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023). Myös vanhemmuuteen kohdistuvat odotukset ovat kasvaneet (Halonen, Rintala, Sorkkila, Rönkä ja Aunola, 2021), ja moni vanhempi kokee vanhemmuuden eräänlaisena suorittamisena. Tällöin vanhemmuus saattaa aiheuttaa riittämättömyyden kokemuksia erityisesti, jos lapsella on neurokirjon piirteitä. Tällaisessa tilanteessa koulun ja kodin välinen yhteistyö sekä ymmärrys tunnetaitojen opettamisen tavoista korostuvat entisestään.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää autismikirjon oppilaiden vanhempien kokemuksia tunnetaitojen opettamisesta erityisopetuksessa. Tarkennettuna tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millainen erityisopetuksen toiminta tukee autismikirjon oppilaiden vanhempia tunnetaitojen tukemisessa ja tunnekasvatustyössä. Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan nykyiseen tiedon tarpeeseen tarkastelemalla tunnetaitojen opettamista vanhempien kokemusten kautta. Grounded theory -menetelmä soveltuu tämän tutkimuksen menetelmäksi, sillä sen avulla on mahdollista tarkastella tunnekasvatuksen ilmiötä, josta aikaisempaa tutkimustietoa on vain vähän. Grounded theory -menetelmä antaa mahdollisuuden tutkia tunnetaitojen opettamista ilman valmiita teoreettisia oletuksia ja tarjoaa aineistolähtöisen tavan muodostaa uutta ymmärrystä tunnetaitojen opettamisesta erityisopetuksen kontekstissa. Tällä tavoin vanhempien kokemukset pääsevät ansaitsemaansa rooliin uuden tiedon muodostamisessa.

2 Autismikirjo

2.1 Autismikirjon määritelmä ja keskeiset piirteet

Autismikirjo käsitteenä tarkoittaa laajaa joukkoa yksilöllisiä piirteitä, jotka näyttäytyvät eri ihmisillä erilaisina tapoina havainnoida, käsitellä tietoa ja olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sekä suomenkielinen sana *kirjo*, että englannin kielen sana *spectrum* viittaavat piirteiden yksilöllisyyteen ja suureen vaihteluun eri yksilöiden välillä. (Suomalainen lääkäriseura Duodecim, 2024; Masi, De-Mayo, Glozier ja Guastella, 2017). Autismikirjo on myös ICD-11 (International Classification of Diseases) diagnoosiluokituksen mukainen nimitys kyseiselle oireyhtymälle (World Health Organization, 2019). Autismikirjoa kuvataan suomalaisessa kirjallisuudessa sateenvarjokäsitteenä, jonka alle lukeutuu joukko erilaisia autismin ilmenemismuotoja. (Matilainen, 2023.)

Kirjallisuudessa käytetään käsitettä *autismikirjon häiriöt*, jolla tarkoitetaan varhaislapsuudessa ilmenevää ja aikuisikään jatkuvaa normaalin kehityksen poikkeavuutta erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen, kommunikaation ja toiminnanohjauksen osa-alueilla. ICD-11 tautiluokituksessa autismikirjon häiriö luetaan keskushermoston kehitykselliseksi häiriöksi (Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2024). Autismikirjon häiriöille tunnusomaisia piirteitä ovat pysyvät ja toimintakykyä haittaavat haasteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toiminnanohjauksessa, toistavat ja joustamattomat käyttäytymismallit sekä erityiset kiinnostuksen kohteet. (Castrén, 2019; Parikka, Halonen-Mallirakis ja Puustjärvi, 2020; Dindar, Kilpiä, Kämäräinen, Kärnä, Pihlainen ja Pukki, 2025.)

Huomionarvoista on, että autismikirjon piirteitä on osoitettu esiintyvän väestössä ilman, että niistä on haittaa yksilölle tai hänen toimintakyvyllään. Tällaiset autismikirjon piirteet eivät kuitenkaan ole lääketieteellisesti katsoen hoitoa tai kuntoutusta vaativia. (Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2024.) Autismikirjon henkilöt ovatkin suhtautuneet tähän lääketieteeseen pohjaavaan malliin kriittisesti. Heidän mukaansa lääketieteellinen määrittely jakaa autismikirjon normaaliin tai epänormaaliin kehitykseen keskittyen näin yksilön puutteisiin. Tällöin yhteiskunnan ja ympäristön rakenteiden merkitys jää huomiotta. (Bottema-Beutel, Kapp, Lester, Sasson ja Hand, 2021.)

Autismikirjon häiriön keskeisiä piirteitä ovat haasteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa. Haasteet näyttäytyvät usein vaikeutena muodostaa ja ylläpitää vastavuoroisia sosiaalisia suhteita ja ymmärtää ja käyttää niissä tarkoituksenmukaista viestintää (ilmeet, eleet, äänensävy). Lisäksi autismikirjolle tyypillisiä ovat rajoittuneet ja toistavat käyttäytymismallit. Näitä voivat olla esimerkiksi stereotyyppiset ja toistavat motoriset liikkeet, toistava puhe, joustamattomuus, rutiineihin juuttuminen sekä voimakas ja rajoittunut kiinnostuneisuus tiettyyn aiheeseen. (Castrén 2019; Parikka, Halonen-Mallirakis ja Puustjärvi, 2020; Savikuja ja Puustjärvi, 2022.)

Vaikeusasteeltaan ja oirekuvaltaan varsin moninainen autismikirjon häiriö diagnosoidaan vaihtelevasti eri ikäisiltä ihmisiltä. Lisäksi on tunnistettu, että tyttöjen ja naisten autismin diagnosointi on usein vaikeampaa kuin poikien ja miesten. (Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2024.) Tutkimus onkin viime aikoina ollut kiinnostunut erityisesti tyttöjen autismikirjon piirteiden ilmenemisestä. Lai, Lombardo, Auyeung, Chakrabarti ja Baron-Cohen (2015) ovat todenneet, että autismikirjon tutkimus on aikaisemmin painottunut poikien autismikirjon piirteisiin.

Viimeaikainen tutkimus on osoittanut, että autismikirjon tytöt peittävät usein autismipiirteitään sosiaalisissa tilanteissa pyrkien näin mukautumaan ympäristön odotuksiin. Tätä peittämistä kutsutaan *camouflaging* tai *masking* strategioiksi, jotka tarkoittavat käytännössä ilmeiden, eleiden tai äänensävyen tietoista muokkaamista sekä sosiaalisen käyttäytymisen harjoittelua ja mallintamista. Lisäksi tyttöjen kiinnostuksen kohteet saattavat olla tavanomaisempia, jolloin niihin ei kiinnitetä paljon huomiota. Näiden strategioiden on todettu olevan yleisempiä tytöillä kuin pojilla, minkä vuoksi autismikirjon piirteet voivat olla tytöillä vaikeampia tunnistaa. Tästä syystä myös autismidiagnoosin saaminen saattaa tytöillä pitkittyä. (Hull, Petrides ja Mandy, 2020; Minutoli, Marraffa, Failla, Pioggia ja Marino, 2026.)

Autismikirjon käsite kuvaa hyvin erilaisia yksilöitä ja heidän piirteitään. Tämän vuoksi myös ilmiöstä käytettävät käsitteet ja termit vaihtelevat paljon. Dindar, ym. (2023) tutkivat sidosryhmien (autismikirjon henkilö ja heidän kanssaan läheisesti tekemisissä olevat henkilöryhmät) näkemyksiä autismikirjon terminologiasta Suomessa. Tutkimuksen mukaan parhaimmiksi termeiksi koettiin *autismikirjo* sekä *autismikirjon henkilö*. Tutkimustulokset painottavat ammattihenkilöiden, esimerkiksi opettajien, tietämystä autismikirjon henkilöiden terminologiaan liittyvistä kokemuksista ja toiveista. Oikeiden termien käyttäminen nähdään tärkeänä osana myönteistä vuorovaikutusta ja

hyväksyviä kohtaamisia. (Dindar ym., 2023.) Lisäksi käytetyillä termeillä on vaikutusta ihmisten asenteisiin autismikirjoa kohtaan yhteiskunnassa ja siihen, miten autismikirjon henkilöitä kohdellaan. Lisäksi puhettavat voivat vaikuttaa siihen, minkälaisia käsityksiä autismikirjon henkilöillä on itsestään ja identiteetistään. (Bottema-Beutel ym., 2021.) Edellä mainittujen tutkimusten tuloksiin viitaten tässä tutkimuksessa käytetään termejä *autismikirjo* ja *autismikirjon henkilö* kuvaamaan henkilöitä, joiden piirteet liittyvät autismin kirjoon. Näiden termien käyttö kuvaa autismin yksilöllistä vaihtelua sekä mahdollistaa termin käytön laajemmin ilman tarkkoja diagnoosikohtaisia rajoituksia. Lisäksi yhdenmukaista terminologiaa käyttämällä pyritään säilyttämään arvostava ja hyväksyvä suhtautuminen autismikirjon henkilöitä kohtaan.

2.2 Autismikirjo koulukontekstissa

Yleisesti autismikirjon esiintyvyyttä on tutkittu rekisteriaineistoihin perustuvissa tutkimuksissa. Pohjoismaita käsittävään tutkimuskatsaukseen perustuen autismikirjon esiintyvyys lapsiväestössä Suomessa on eri tutkimuksissa vaihdellut 0,22–0,86 prosentin välillä (de López ja Møller, 2024). Diagnoosien ja hoitoa saavien lasten ja nuorten määrä on vähitellen kasvanut (Tarnanen, Raaska, Korhonen ja Tukiainen, 2023). Tämä tarkoittaa, että autismikirjon oppilaita opiskelee kaikissa ikäluokissa perusopetuksessa.

Viime vuosina myös Suomen koulujärjestelmää kehitetty merkittävästi inklusiivisempaan suuntaan, mikä on havaittavissa tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvamisena yleisopetuksen ryhmissä. (Tilastokeskus, 2025.) Inklusiolla tässä yhteydessä tarkoitetaan oikeutta osallistua koulutukseen ja kuulua kouluyhteisöön riittävän tuen ja resurssien avulla (Jahnukainen, Heinonen, Lintuvuori ja Lempinen, 2023). Inklusiivinen koulutus tavoittelee kaikkien oppilaiden mahdollisuutta osallistua opetukseen ja koulun toimintaan riippumatta heidän yksilöllisistä tarpeistaan. (Ainscow, Booth ja Dyson, 2006; Laakso, Pihlaja ja Silvennoinen, 2023.) Tutkimusten mukaan autismikirjon oppilaat opiskelevat nykyisin usein inklusiivisen eli osallistavan opetuksen periaatteiden mukaisesti yleisopetuksen ryhmissä (Petersson-Bloom ja Holmqvist, 2022), mikä korostaa koulun roolia autismikirjon oppilaiden kasvatuksen ja hyvinvoinnin edistämässä.

Vaikka Suomessa ei kerätä diagnoosikohtaisia tilastoja erityisopetuksen piirissä olevista oppilaista, voidaan autismikirjon oppilaiden sijoittumista erityisopetukseen tarkastella tutkimuskirjallisuuteen

peilaten. Autismikirjon oppilailla on usein erityisiä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä tuen tarpeita, kuten esimerkiksi toiminnanohjauksen vaikeuksia, aistitiedon käsittelyn tai sosiaaliseen vuorovaikutuksen haasteita. (Masi ym., 2017). Tämän vuoksi autismikirjo näyttäytyy suomalaisessa koulukontekstissa vahvasti oppimisen tuen ja erityisopetuksen näkökulmasta. (Parikka, Halonen-Malliarakis ja Puustjärvi, 2020; Savikuja ja Puustjärvi, 2025). Yksilöllisten piirteidensä takia autismikirjon oppilaat tarvitsevat myös yksilöllistä opetusta ja mukautettuja oppimisympäristöjä, minkä vuoksi erityisopetuksen konteksti on usein keskeisessä roolissa heidän opetuksessaan (Petersson-Bloom ja Holmqvist, 2022).

Kähkönen, Kämäräinen ja Kärnä (2024) tutkivat koulua instituutiona autismikirjon aikuisten koulu-aikaisten muistojen ja koulutus- ja työelämäpolkujen kertomuksissa. Tutkimuksessaan he ovat määritelleet koulun instituutiona yhteiskunnalliseksi toimintaympäristöksi, jota ohjaavat erilaiset säännöt, käytännöt ja roolit (Kähkönen ym., 2024). Tutkimus osoitti, että koulun institutionaaliset rakenteet, kuten kouluyhteisön käytänteet, opettajien tietämys, asenteet ja heidän tarjoamansa tuki sekä koulu toiminta- ja oppimisympäristönä ovat autismikirjon henkilöille merkityksellisiä. Nämä rakenteet näyttäytyivät samaan aikaan sekä raskaina ja kuormittavina että toisaalta turvallisina ja merkityksellisinä. Tämä tutkimus nostaa esiin koulun tärkeän merkityksen autismikirjon oppilaiden koulupolun tukemisessa ja hyvinvoinnin edistämisessä.

2.3 Autismikirjon oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin erityispiirteet

Autismikirjon oppilaiden oppimiseen ja koulunkäyntiin vaikuttavia neurokehityksellisiä piirteitä ovat toiminnanohjauksen haasteet, aistitiedon käsittelyn vaikeudet ja haasteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Masi ym., 2017; Savikuja ja Puustjärvi, 2022.) Autismikirjon oppilailla voi lisäksi esiintyä yli- tai aliherkkyttä erilaisille aistiärsykkeille (äänet, valot, kosketus, haju) sekä aistihakuisuutta, jotka voivat vaikuttaa oppimisympäristössä toimimiseen ja kuormittumiseen koulupäivän aikana (Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2024; Masi ym., 2017). Sosiaalisen kommunikaation vaikeudet näyttäytyvät usein haasteina ymmärtää toisten ihmisten ajatuksia ja tunteita sekä tulkita sosiaaliin tilanteisiin liittyviä tilanneviiheitä. Lisäksi tutkimuskirjallisuuden mukaan autismikirjon henkilöiden kognitiivinen profiili on usein epätasainen. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilöllä voi olla samaan aikaan sekä vahvuuksia, että haasteita eri kognitiivisilla osa-alueilla. (Kieseppä, 2016). Tämä kognitiivinen vaihtelu haastaa autismikirjon oppilaan oppimista ja edellyttää usein yksilöllisiä

pedagogisia järjestelyjä. Näin ollen erityisopetuksen toimintaympäristö ja erityisopettaja näyttävät usein keskeisinä autismikirjon oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa.

Autismikirjon henkilöt kokevat usein ympäristön vuorovaikutustilanteen ja kommunikoinnin eri tavalla neurotyypillisiin henkilöihin verrattuna. Neurotyypillisellä viitataan yleensä käsitykseen normatiivisuudesta eli siitä, millainen yksilön kehitys, käyttäytyminen ja kokemusmaailma koetaan tavanomaiseksi. *Neurotyypillinen* käsite on haastava, koska sitä käytetään usein *autismikirjo* käsitteen vastapuolena ja epämääräisenä viittauksena kaikkiin niihin yksilöihin, jotka eivät kuulu autismikirjolle. Samalla viitataan kuitenkin myös niihin yksilöihin, joilla on muita neurokirjon haasteita kuin autismia, kuten esim. ADHD, Tourette. (Dindar ym., 2025.)

Neurotyypillisten oletuksien, normien ja käytäntöjen malli näkyy myös koulussa, jossa autismikirjon oppilaat asetetaan usein neurotyypillisistä oppilaista muodostuvaa normia vastaan. Tähän vaikuttaa lääketieteen tapa määritellä autismikirjo ensisijaisesti neurokehityksellisenä häiriönä, jolloin huomio kiinnittyy yksilön poikkeavuuteen suhteessa siihen, minkä ajatellaan olevan tavanomaista. (Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2024). Tästä näkökulmasta tarkastellen autismikirjon oppilaiden toiminta koulussa näyttää enemmän heidän puutteidensa ja haasteidensa kautta, vaikka todellisuudessa vaikeudet saattavatkin liittyä neurotyypillisille oppilaille suunniteltuihin koulun toimintatapoihin ja rakenteisiin. (Catala, Faucher ja Poirier, 2021.) Autismikirjon oppilaiden koulunkäyntiä tarkasteltaessa keskeisinä asioina näyttävät siis autismin neurokehityksellisten piirteiden suhde koulun rakenteellisiin, sosiaalisiin ja opetuksellisiin käytäntöihin. Tämän kokonaisuuden keskiössä ovat yksilöiden sosioemotionaaliset taidot, joiden merkitystä tarkastellaan sekä yleisesti että autismikirjon oppilaisiin kohdennettuna seuraavassa luvussa.

3 Tunnetaidot koulukontekstissa

Tunne- ja vuorovaikutuskouluttaja ja tietokirjailija Annemari Jääskinen (2017) toteaa: ”*Kun ihmiset kohtaavat, tunteet ovat aina läsnä.*” Tunteiden merkitys arjessamme on usein suurempi kuin ajatteleamme, sillä ihmisten välinen vuorovaikutus sisältää aina emotionaalisia ulottuvuuksia. Nämä tunteisiin liittyvät ulottuvuudet vaikuttavat siihen, miten yksilöt ymmärtävät toisiaan, säätelevät omaa toimintaansa ja rakentavat sosiaalisia suhteita. Tästä näkökulmasta tunnetaidot ovat keskeinen osa ihmisen sosiaalista toimintaa ja oppimista. Tämä korostuu erityisesti koulukontekstissa, sillä koulut ovat sosiaalisia ympäristöjä, joissa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa koulun aikuisten ja toisten oppilaiden kanssa. (Denham ja Brown, 2010; Jääskinen, 2017, Huotilainen ja Peltonen, 2017.)

3.1 Tunnetaidot

Tunnetaitoja määritellään suomenkielisessä kirjallisuudessa usean toisiaan lähellä olevan käsitteen kautta. Kuuselan (2003) mukaan käsitteiden laaja kirjo kertoo siitä, että vuorovaikutukseen liittyvien taitojen käsitteiden määrittely on vielä keskeneräistä ja vakiintumatonta. Suomenkielisessä kirjallisuudessa käsitettä *tunnetaito* käytetään kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa, mutta kirjallisuus painottuu pääosin kasvatuksellisiin ja pedagogisiin oppaisiin eikä niinkään tieteellisiin tutkimusjulkaisuihin. Suomenkielinen kirjallisuus käyttää *tunnetaito* käsitettä (Jääskinen, 2017; Seppänen, 2021) ja sen rinnalla *sosioemotionaalisten taitojen* (Kuusela, 2005), *tunneälyn ja tunneälytaitojen* (Goleman, 2011; Saarinen ja Kokkonen, 2003), *tunnesäätelytaitojen* (Sadeniemi, Häkkinen, Koivisto, Ryhänen ja Tsokkinen, 2019) sekä *sosioemotionaalisen kompetenssin* (Manninen, 2018; Virtanen, 2013) käsitteitä. Myös kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tunnetaidoista käytetään useampaa toisiaan lähellä olevaa käsitettä. Näitä käsitteitä on koottu taulukkoon 1.

TAULUKKO 1 Tunnetaitoihin liittyviä käsitteitä kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa

Käsite	Suomennos	Lähteitä
Social-emotional learning (SEL)	Sosioemotionaalinen oppiminen (opetuksellinen viitekehys laajemmin)	Durlak, Domitrovich, Weissberg ja Gullotta, 2015; Mahoney, Durlak ja Weissberg 2018; Mangrio, Pettersson, Ivarsson, Ryk, Strömwall ja Kostenius, 2024; Kim, Allen ja Jimerson, 2024
Social and Emotional learning	Sosioemotionaalinen oppiminen (yhtenevä merkitys Social-emotional learning termin kanssa)	Oberle ja Schonert-Reichl, 2017; Schiepe-Tiska, Dzhabarkulova ja Ziernwald, 2021
Socio-emotional skills	Sosioemotionaaliset taidot	Danner, Lechner ja Spengler, 2021
Social and emotional skills	Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot	OECD, 2015
Social and emotional competence	Sosioemotionaalinen kompetenssi	Jennings ja Greenberg, 2009; Oberle ym. 2017

Taulukko 1 havainnollistaa, että kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tunnetaitoja kuvaavia käsitteitä käytetään vaihtelevasti sen mukaan, pyritäänkö niillä kuvaamaan yksilön konkreettisia taitoja (*skills*), yksilön laajempaa kykyä toimia erilaisissa tunne- ja vuorovaikutustilanteissa (*competence*) vai laajempaa opetuksellista viitekehystä (*learning*).

Yksi tapa määritellä tunnetaitoja on lähestyä sitä *tunneäly* käsitteen kautta. Salovey ja Mayer (1990) määrittelivät tunneällyn psykologisena käsitteenä kyvyksi tarkkailla omia ja toisten tunteita, erottaa ne toisistaan ja käyttää tätä tietoa oman ajattelun ja toiminnan ohjaamiseen. Tunneäly voidaan näin nähdä yhtenä älykkyyden muotona, joka viittaa yksilön kykyyn käyttää tunneperäistä tietoa ajattelussaan, ongelmanratkaisussaan ja ihmissuhteissaan. (Mayer, Salovey ja Caruso, 2004; Kanezan ja Fauzan, 2019). Golemanin (1995) luoman mallin mukaan tunneäly jakautuu viiteen osa-alueeseen, jotka ovat itsetuntemus, itsesäätely, motivaatio, empatia ja sosiaaliset taidot. Golemanin mallissa painopiste on yksilön emotionaalisissa ja sosiaalisissa valmiuksissa, joilla on vaikutusta ihmissuhteisiin ja päätöksentekoon. (Goleman, 1995.) Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa Gole-

manin malli on ollut eniten käytetty tunnetaitojen käsittelyn teoreettisena lähtökohtana. (Seppänen 2021). Bar-Onin (1997) mallissa puolestaan tunneäly määritellään psykososiaalisena kykyä, joka vaikuttaa henkilön kykyyn ymmärtää itseään ja muita, selviytyä arjen vaatimuksista sekä toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Bar-On, 1997.)

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tunnetaitoja käsitellään opetuksen ja kasvatuksen kontekstissa usein sosioemotionaalisen oppimisen (Social and Emotional Learning, SEL) käsitteen kautta. SEL voidaan määritellä oppimisprosessiksi, jonka avulla opitaan tunnistamaan ja säätelämään omia ja toisten tunteita ja rakentamaan myönteisiä ihmissuhteita. Kouluissa SEL-lähestymistapaa toteutetaan erilaisten ohjelmien ja opetuksellisten toimintamallien kautta. Näiden tavoitteena on yksilön taitojen kehittymisen lisäksi edistää koulutuksellista tasa-arvoa kehittämällä kasvatuskumppanuutta ja oppimisympäristöjä. (CASEL, n.d.). SEL-ohjelmiin kohdistuneen tutkimusnäytön perusteella voidaan todeta, että ne edistävät oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja, vaikuttavat myönteisesti käyttäytymiseen ja asenteisiin sekä parantavat oppimistuloksia. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ja Schellinger, 2011.) Tutkimustulokset osoittavat lisäksi, että SEL-ohjelmat voivat auttaa myös opettajia oppilaiden hyvinvoinnin sekä omien taitojensa edistämässä. (Mangrio ym., 2024.)

Edellä esitettyyn perustuen voidaan todeta, että kirjallisuudessa *tunnetaidot* määritellään käsitteellisesti monisyisenä ilmiönä. Vaikka suomenkielisessä ja kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetyt termit ovat suoraan käännettynä lähes samoja, niiden käytössä näyttää olevan eroja. Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetty yleisempi ilmaisu *tunnetaidot* näyttää enemmän käytännönläheisempänä kasvatustyön käsitteenä. Sen sijaan kansainvälisessä kirjallisuudessa samaa ilmiötä tarkastellaan usein enemmän tutkimuksellisenä viitekehyksenä, jolloin määritelmät ovat rajatumpia. Kaikki käsitteet vaikuttavat viittaavan kuitenkin ihmisen kykyyn tunnistaa, ilmaista ja säädellä tunteitaan sekä toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Weissberg, Durlak, Domitrovich ja Gullotta, 2015).

3.2 Tunnetaitojen oppimisen ja opettamisen merkitys

Kirjallisuuden mukaan tunnetaitojen oppimisessa on kyse siitä, miten ihminen vuorovaikutuksessa ympäristöönsä, miten tunnistaa kehossaan tapahtuvaa, ja ilmaisee itseään sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti. Tunnetaitojen oppiminen tapahtuu siis vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja liittyy läheisesti sosiaalisiin taitoihin kuten empatia-, itsesäätely- ja yhteistyökykyyn. (Huotilainen, 2020; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes ja Shriver, 1997.) Tunnetaitojen oppimisessa on kyse yksilön tavasta tuoda jotain itsestään jaettuun todellisuuteen, rikastuttaa ja muokata sitä ja ottaa siitä jotain myös vastaan. Keskeistä on ymmärtää, että tunnetaidot ovat opittavissa ja opettavissa myös koulukontekstissa. (Huotilainen, 2020.)

Koulut ovat sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen näkökulmasta keskeisiä ympäristöjä. Joronen ja Koski ovat jo vuonna 2010 julkaistussa kouluyhteisön tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistamista koskevassa teoksessaan ilmaisseet havaintonsa kouluissa esiintyvistä sosioemotionaalisten taitojen puutteista. Koulussa tunnetaitojen oppiminen edellyttää tietoisia pedagogisia ratkaisuja, joissa tunnetaitoja, esimerkiksi tunteiden ilmaisemista ja säätelyä, tuetaan eri keinoin. Tunnetaitojen oppiminen edellyttää ympäristöä, jossa oppilas kokee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi. Turvallinen vuorovaikutusilmapiiri vahvistaa oppilaan mahdollisuutta tunnistaa, säädellä ja ilmaista omia tunteitaan sekä osallistua oppimiseen. (Huotilainen, 2020).

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD on tehnyt laajan kansainvälisen tutkimuksen 10- ja 15-vuotiaiden oppilaiden sosioemotionaalisista taidoista vuonna 2023. Suomi ja Helsinki oli yhtenä 14 muun osallistujamaan joukossa mukana tässä tutkimuksessa, jonka tulosten perusteella Helsingin kaupunki on nostanut sosiaaliset ja tunnetaidot yhdeksi osaksi tulevaisuuden taitoihin liittyvää strategiaansa ja siten osaksi kasvatuksen ja koulutuksen kehittämistyötä (Helsingin kaupunki, 2024.). OECD korostaa sosioemotionaalisten taitojen merkitystä sekä yksilön että yhteiskunnan kehittämisen näkökulmasta. OECD linjaa, että sosioemotionaaliset taidot ovat yhtä merkityksellisiä kuin kognitiiviset taidot yksilön menestykselle koulutuksessa, työelämässä ja muilla elämäntilanteilla. Lisäksi linjauksessa todetaan, että koulutusorganisaatiot, opettajat ja vanhemmat ovat keskeisessä asemassa sosioemotionaalisten taitojen kehittämässä. (OECD, 2015.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteasiakirjassa tunnetaidot on kirjattu laaja-alaisiin osaamisalueisiin kohtaan L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. (POPS, 2014.) Lisäksi opetushallitus on laatinut erilaisia julkaisuja, joiden kautta pyritään lisäämään opettajien osaamista tunnetaitojen opettamisessa. (Opetushallitus, 2014; Määttä, Koivula, Huttunen, Paananen, Närhi, Savolainen, ja Laakso, 2017). Näin ollen voidaan todeta, että perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää myös OECD:n määrittämiä tulevaisuuden osaamistarpeita. (Tulevaisuuden työvoima 2030.)

Tutkimuksissa on osoitettu, että tunnetaidot eivät ole irrallisia oppimisen tukirakenteita vaan koko oppimisen perusta, joilla on suoraan vaikutusta kouluilmapiiriin, oppilaiden koulussa viihtymiseen, keskittymiseen, motivaatioon ja siten laajemmin oppimistuloksiin. (Zins, Bloodworth, Weissberg ja Walberg, 2004; Lintunen, Kuusela ja Kuoppamäki 2021.) Hyvien tunnetaitojen on osoitettu olevan yhteydessä parempiin työelämävalmiuksiin ja hyvään mielenterveyteen. Tunnetaitojen oppimista voidaan perustella siis pitkäaikaisilla myönteisillä vaikutuksilla elämässä. (Saarni, 1999.)

3.3 Tunnetaidot autismikirjon oppilailla

Autismikirjon oppilailla voi olla vaikeuksia tunteiden ilmaisussa ja toisten tunteiden ymmärtämisessä. Nämä vaikuttavat puolestaan heidän kykyynsä selviytyä sosiaalisissa tilanteissa ja koulussa. (Kumar, 2013; Panneerselvam ja Sujathamalini, 2014.) Autismin kirjon henkilöille voivat sosiaalisen tietoisuuden taidot ja vastuullinen päätöksenteko olla haastavia johtuen tunteiden tunnistamisen ja säätelemisen vaikeuksista. Omien tunteiden tunnistamisen ja säätelemisen vaikeutta kuvataan käsitteellä aleksitymia. (Bennie, 2022.) Tarkemmin sanottuna aleksitymia tarkoittaa »ei sanoja tunteille», jolloin tyypillisesti henkilö ei kykene tunnistamaan itsessään tai muissa olevia tunteita ja ilmaisemaan niitä. Tyypillisesti aleksitymiassa todetaan myös mielikuvitusmaailman niukkuutta, konkreettista ajattelua ja toiminnallisuuteen suuntautumista. (Saarijärvi, Salminen ja Äärelä, 2006.)

Tutkimukset osoittavat, että aleksitymiaa esiintyy autismikirjon henkilöillä noin puolet enemmän muuhun väestöön verrattuna. Kuitenkin on myös havaittu, että haasteet tunnetaidoissa eivät ole kaikilla autismikirjon henkilöillä samanlaisia. Osalla autismikirjon henkilöistä tunnetaidot ovat samalla tasolla kuin neurotyypillisillä henkilöillä. Tästä voidaan päätellä, että haasteet tunneprosesseissa ja empatiakyvyssä liittyvät aleksitymiaan eivätkä suoranaisesti autismikirjoon. (Bird ja Cook,

2013.). Tärkeää on muistaa, että autismikirjon lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita ei voida tarkastella ainoastaan yksilön ominaisuuksina. Vuorovaikutus rakentuu aina sosiaalisesti kaikkien osallistujien kanssa yhteisesti. (Dindar, 2017.)

Tunneälytaitojen kehittämisellä voidaan vaikuttaa lasten itseluottamukseen, vuorovaikutustaitoihin ja motivaatioon. Tässä kehittämistyössä keskeisessä roolissa ovat arjessa tapahtuva vuorovaikutus erityisesti kodin ja koulun aikuisten kanssa. Tutkimusten mukaan opettajien ja vanhempien sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat merkittävästi lasten tunneälyn myönteiseen kehitykseen. Esimerkiksi opettajien sosioemotionaalisen kompetenssin on osoitettu vaikuttavan opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin ja luokan vuorovaikutusilmapiiriin. Tätä kautta sillä on vaikutusta laajemmin oppilaiden sosiaalisen ja akateemisen kehityksen tukemiseen. (Jennings ja Greenberg, 2009; Weissberg, Durlak, Domitrovich ja Gullotta, 2015; Segrin ja Flora, 2019.)

Edellä esitettyyn perustuen voidaan todeta, että oppilaiden arjessa vaikuttavien aikuisten omat tunnetaidot nousevat merkityksellisiksi erityistä tukea tarvitsevien, kuten autismikirjon oppilaiden tunnetaitojen kehittämisessä. Tämä sen vuoksi, että aikuisten tunnetaidot vaikuttavat oppilaiden mahdollisuuteen oppia ja sopeutua sosiaalisiin ympäristöihin. (Kumar, 2013; Segrin ja Flora, 2019.) Tunnetaidot voidaankin nähdä yhtenä kasvattajan tärkeimmistä taidoista, sillä opettajan ajatellaan omalla toiminnallaan mallintavan oppilaille tunnetaitoja erilaisissa koulun vuorovaikutustilanteissa (Tomperi, Hanki, Hämeenniemi, Hämäri, Isopahkala, Rissanen ja Saurama, 2022).

3.4 Pedagoginen ja emotionaalinen turva kouluympäristössä

Pedagogisella turvallisuudella tarkoitetaan oppimiseen tai opetustilanteisiin liittyviä opetuksellisia ratkaisuja tai tekijöitä, joiden perustella opetustilanne rakentuu. Kyseiset tekijät ja ratkaisut voivat liittyä esimerkiksi oppijan oppimisympäristöön, fyysiseen, sosiaalisen ja psyykkiseen turvallisuuteen (Hurme ja Kyllönen, 2025.) Koulun henkilökunnan vastuulla on rakentaa oppilaille sellainen oppimisympäristö, jossa oppilas pystyy toimimaan odotusten mukaisesti (Hurme ja Kyllönen, 2014). Suurin osa oppilaista kykenee sopeutumaan koulupäivän toimintaan ja asettumaan oppimisen äärelle (Tilastokeskus, 2023). Kuitenkin esimerkiksi autismikirjon oppilaat tarvitsevat omiin haasteisiinsa sopivaa ympäristöä, kannattelevaa vuorovaikutusta ja yksilöllistä huomiointia. Riittä-

mättömät tukitoimet heikentävät autismikirjon oppilaan asettumista toimintaympäristöön ja vaikuttavat laajemmin koko oppilasryhmän mahdollisuuteen toimia kouluympäristössä. Lisäksi puutteellisesti rakennettu oppimisympäristö aiheuttaa tilanteen, jossa erityisiä opetusjärjestelyjä tarvitsevien oppilaiden asioita käsitellään ratkaisukeskeisyyden sijaan ongelmakeskeisesti. (Kyllönen ja Hurme, 2025.)

Fyysinen turva kouluympäristössä rakentuu oppilasta ympäröivän tilan turvallisuudesta, kuten esimerkiksi terveistä rakennuksista, hälytysjärjestelmistä, turvallisista kulkureiteistä, pelastusvälineistä- ja ohjeista, kalusteista. Fyysiseen turvallisuuteen kuuluu myös oppilaan oikeus fyysiseen koskemattomuuteen ja fyysiseen hyvinvointiin. (Kyllönen ja Hurme, 2025; Opetushallitus, n.d.). Erityisesti fyysisen ympäristön suunnittelussa tehdyt ratkaisut korostuvat autismikirjon oppilailla heille tyypillisen aistiyli- tai aliherkkyuden vuoksi (Jussila ja Mattila, 2023).

Sosiaalinen turva kouluympäristössä rakentuu sosiaalisten taitojen kautta ja se tarkoittaa lapsen ja nuoren mahdollisuutta kasvaa omana itsenään turvallisesti osana omaa yhteisöään. Sosiaalinen turvallisuus sisältää oppilaan osallisuuteen, osallistumiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä asioita. (Opetushallitus, n.d.) Kouluympäristössä näitä ovat esimerkiksi kuulluksi tulemisen mahdollisuus, myönteinen ja kunnioittava vuorovaikutus, selkeät yhteiset toimintatavat ja sovitut säännöt. Nämä ovat merkityksellisiä autismikirjon oppilaille heille tyypillisten sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteiden vuoksi. Turvallinen ilmapiiri, ennakoitava vuorovaikutus ja aikuisten tuki sosiaalisissa tilanteissa edistävät ryhmään kuulumisen tunnetta.

Psyykinen turva kouluympäristössä tarkoittaa oppilaan mielessä rakentuvaa turvallisuutta ja kuvastaa oppilaan kokemusta, jossa hänellä on mahdollisuus osallistua opetukseen ilman pelkoa häpeästä, epäonnistumisesta tai hylkäämisestä. Psykkisesti turvallinen ympäristö rohkaisee oppilasta ilmaisemaan itseään, kysymään ja oppimaan virheitä tekemällä. Tätä ilmapiiriä rakentavat sensitiiviset pedagogiset ratkaisut ja vuorovaikutus ja koulun yhteiset toimintamallit. (Opetushallitus, n.d., Hurme ja Kyllönen, 2025.) Autismikirjon oppilaille psyykkisen turvan kokemus on tärkeä, koska huomioimalla heidän erityispiirteitään voidaan vähentää koulupäivän kuormitusta ja lisätä osallistumista ja kouluun sitoutumista (Wood, 2021).

Pedagoginen turvallisuus liittyy läheisesti myös emotionaalisen turvan käsitteeseen. Emotionaalinen turva kuvaa oppilaan kokemusta hänen tunteidensa ja tarpeidensa hyväksymisestä ja huomiomisesta. Emotionaalinen turvattomuus syntyy tilanteissa, joissa oppilaan kokemuksia ja tunteita ei kohdata tai niitä mitätöidään. Tämä aiheuttaa usein kokemuksen siitä, että ei tule hyväksytyksi omana itsenään. Tällöin oppilas voi yrittää peittää tunteitaan ja mukautua ympäristön vaatimukseen jättämällä omat tarpeensa huomiotta. (Jääskinen, 2018.) Tämä korostuu erityisesti autismitieteen oppilaille, joilla maskaaminen ja pyrkimys sinnitellä ympäristön vaatimusten mukaisesti on tyydyttävää.

Emotionaalinen turvallisuus rakentuu Jääskisen (2017) mukaan usein sanattomassakin vuorovaikutuksessa oppilaan ja aikuisen välillä. Hänen mukaansa turvallisuuden kokemus opitaan tilanteissa, joissa haastavien tunteiden kohtaamista harjoitellaan aikuisen kannattelemalla. Turvallinen ja rauhallisesti käyttäytyvä aikuinen välittää oppilaille kokemusta kanssasäätelystä ja siitä, että tunteiden ilmaiseminen on sallittua. Näin oppilas vahvistaa itseluottamustaan ja myös luottamusta ympäröivään yhteisöön. (Jääskinen, 2017.)

Edellä esitellyt kouluympäristön turvallisuuden ulottuvuudet liittyvät toisiinsa ja edellyttävät tietoisia opetusratkaisuja ja sensitiivisyyttä koulussa toimivien ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Opetushallitus, n.d.; Hurme ja Kyllönen, 2025). Lisäksi ne edellyttävät yhteisiä toimintamalleja, selkeitä rakenteita ja aikuisten kykyä huomioida oppilaiden yksilöllisyys oppimistilanteissa ja vuorovaikutuksessa. Näin ollen voidaan ajatella, että turvallisuus koulussa ei ole vain lista erillisiä toimenpiteitä, vaan muodostuu kouluarjen käytännöissä, vuorovaikutuksessa ja toimintakulttuurissa. Myös vanhempien näkökulman huomioiminen on tärkeää, koska kodin ja koulun yhteistyö on ensiarvoisessa asemassa rakennettaessa jaettava ymmärrystä ja kasvatuskumppanuutta. Tämä on keskeistä erityisesti autismitieteen oppilaille, koska he erityispiirteidensä vuoksi kuormittuvat kouluarjessa muita oppilaita enemmän.

4 Tutkimuksen kuvaus

4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada käsitys siitä, millaisena autismikirjon oppilaiden vanhemmat kokevat tunnetaitojen opettamisen erityisopetuksessa. Tutkimuksessani pyrin löytämään ymmärrystä siihen, minkälainen erityisopetuksen kontekstissa toteutettu tunnetaitojen opettaminen auttaa autismikirjon oppilaiden vanhempia omassa vanhemmuudessaan tukemaan autismikirjon lapsen tunnetaitoja. Keskeistä tutkimuksessa on nostaa näkyville helposti varjoon jääviä autismikirjon lasten vanhempien kokemuksia. Vanhempien kokemusten kautta yritetään löytää kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen rajapintoja liittyen tunnetaitojen opettamiseen autismikirjon oppilaalle. Näitä rajapintoja paremmin ymmärtämällä saadaan lisätietoa, jota voidaan hyödyntää erityisopetuksen kehittämistyössä.

Asetan tutkimukselleni seuraavat tutkimuskysymykset:

Millaisia kokemuksia autismikirjon oppilaiden vanhemmilla on tunnetaitojen opettamisesta erityisopetuksessa?

Millainen erityisopetuksen toiminta tukee autismikirjon oppilaiden vanhemmuudessa tunnetaitojen opettamista?

Tutkimus kohdentuu erityisopetuksen kontekstiin, koska tunnetaitoja ja niiden opettamista ei tässä viitekehyksessä ole vielä paljon tutkittu. Erityisopetuksen konteksti on keskeinen, koska moni autismikirjon oppilas saa koulupolullaan erityisopetusta. Autismikirjon oppilaiden vanhempien valitseminen tutkimuksen kohdejoukoksi on perusteltua, koska autismikirjon oppilailla on usein haasteita omien tunteiden tunnistamisessa, säätelyssä ja siten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vanhempien kokemukset lastensa tunnetaitojen opettamisesta ja erityisopetuksen roolista niiden opettamisessa ovat merkittäviä, koska heillä on usein kokonaisvaltainen ymmärrys lapsensa yksilöllisistä tarpeista ja kykyä tunnistaa niitä rakenteita, jotka ovat hyödyllisiä tunnetaitojen opettamisessa (Särkikangas, 2020). Toisaalta tutkimuksella on tarkoitus herättää vanhempia pohtimaan

omia toimintamallejaan autistisen lapsen tunnetaitokasvatuksessa ja siten parantaa myös kotona tehtävää tunnekasvatustyötä. Tutkimus kiinnittyy yhteiskunnalliseen keskusteluun tunnekasvatuksen ilmiöstä. Tutkimuksessa tavoitellaan monisyisiin tunnetaitojen oppimisen ja opettamisen käsitteisiin liittyvien teemojen tunnistamista ja tunnekasvatuksen ilmiön rakenteiden hahmottamista. Näitä aiheita tarkastellaan autismikirjoon, sekä kotien ja koulujen väliseen kasvatusyhteistyöhön liittyvinä rakenteina.

4.2 Grounded theory tutkimusmetodologiana

Grounded theory on laadullisen tutkimuksen menetelmä, joka keskittyy teorian luomiseen suoraan empiirisestä aineistosta (Airaksinen, 2009; Hayhoe, 2020; Stenlund, 2020.) Menetelmä voidaan nähdä laajemmin koko tutkimusta koskevana tutkimusotteena tai suppeampana tapana kerätä ja analysoida aineistoa. Grounded theory on käyttökelpoinen erityisesti sellaisissa laadullisissa tutkimuksissa, joiden ilmiöstä ei ole paljon aikaisempaa tutkimusta tai siitä halutaan nostaa esiin uusi näkökulma. (Airaksinen, 2009; Metsämuuronen, 2009, 229.) Menetelmä sopii myös tutkimuksiin, joissa on suuri mahdollisuus ennalta arvaamattomien tekijöiden vaikutukseen. (Airaksinen, 2009.) Tässä tutkimuksessa jatkossa käytän Grounded Theory -menetelmään viitatessani yleisesti käytössä olevaa lyhennettä GT.

Mikäli GT:ä käytetään tutkimuksessa koko tutkimusta läpileikkaavana metodologisena lähestymistapana, voidaan tutkimuksen tavoitteeksi tällöin asettaa *mallintaminen* (Airaksinen, 2009). Tämä tarkoittaa, että tutkimuksessa pyritään aineiston pohjalta jonkin muuntuvan ilmiön teoreettiseen mallintamiseen. Tutkimus tavoittelee siis jonkin ilmiön staattisen tilan kuvaamisen sijaan kuvaamaan ilmiön muutosta ja pyrkii jäsentämään sitä kautta aineistosta nousevan teoreettisen mallin. (Airaksinen, 2009.)

GT:n keskeisiin periaatteisiin kuuluu, että teoria tai mallinnos syntyy suoraan aineiston pohjalta eli lähestymistapa on induktiivinen. Induktiivisuus tieteellisessä tutkimuksessa tarkoittaa tieteenfilosofista näkemystä siitä, että voimme luoda teorian vasta sen jälkeen, kun olemme hankkineet siihen liittyvää aineistoa. Tämän pohjalta induktiivisuuteen kuuluu ontologinen ajatus siitä, että ilmiö ei ole todellinen, ellei sitä voi havaita. Alkuperäisessä GT:ssa ei siis noudateta deduktiivisen päätte-

lyn logiikkaa, jonka mukaan voisimme päätellä todellisuuden loogisen ajattelun, järjelyn ja keskustelun kautta jo ennen kuin olemme hankkineet aineistoa ja tehneet varsinaista tutkimusta. (Hayhoe, 2020, 6.)

GT:n kehittivät alun perin 1960-luvulla yhdysvaltalaiset sosiologit Glaser ja Strauss vastauksena kyseisenä aikana meneillään olleeseen sosiologian metodologiseen mullistukseen. Tuohon aikaan tieteellisessä tutkimuksessa ja erityisesti sosiologiassa oli vallalla positivismia ja kvantitatiivista tutkimusta korostava suuntaus. Glaser ja Strauss tutkivat kuoleman tiedostamista (*awareness of dying*), jonka yhteydessä huomasivat, että aiheesta ei ollut aiempaa tutkimusta, ja että tutkimuksen kohteena oli vaikeasti havaittavissa ja mitattavissa oleva abstrakti ilmiö. Heidän tutkimuksensa ei siis voinut nojata aikaisempaan teoriaan eikä valmiiseen hypoteesiin, vaan teoria oli luotava tutkimusprosessin aikana aineiston pohjalta. (Glaser ja Strauss, 1967.)

Myöhemmin GT:stä on muovautunut useampi suuntaus, joista Glaser pitäytyi eniten puhtasoppisessa induktiivisuuden vaatimuksessa (Glaser 1998). Laadullisessa tutkimuksessa induktiivisuus tarkoittaa päättelyn logiikkaa, jossa aineistosta nousevien käsitteiden ja käsitteellistämisen mukaan luodaan tutkittavaa ilmiötä koskeva teoria (Ahola 1998). Strauss ja Corbin (1990) puolestaan hyväksyivät GT:ssä ajatuksen, että tutkijalla voi olla aiempaa tietoa ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, jotka voivat edistää tutkimuksen ilmiön syvällistä ymmärtämistä. Heidän mukaansa tutkija on prosessissa aktiivinen toimija, jolloin aiempi tieto voi tukea analyysiä. (Strauss ja Corbin 1990.) Yleisesti deduktiivisella päättelyllä tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa tutkimushavainnot verrataan aiempaan teoreettiseen tietoon (Ahola 1998). Tästä näkökulmasta Straussin ja Corbinin (1990) lähestymistavassa voidaan nähdä myös deduktiivisia piirteitä.

Charmaz (2006) kehitti GT:tä edelleen konstruktionismin suuntaan hyväksymällä ajatuksen, että tutkijan omat arvot, oletukset, tulkinnat ja tutkimuksen konteksti vaikuttavat aineiston analyysiin. Hänen mukaansa tutkimuksen tuloksena syntyvä teoria rakentuu tulkinnan ja vuorovaikutuksen kautta, jolloin haastattelut eivät painotu vain tiedonkeruuseen vaan vuorovaikutukselliseen yhteisiä merkityksiä muodostavaan prosessiin. (Charmaz 2006.) Myös Creswell ja Poth (2025) erottelivat GT tutkimuksessa erilaisia metodologisia lähestymistapoja, jotka ilmenevät selkeimmin tutkimusfilosofisten lähtökohtien ja analyysiprosessin osalta. Koska GT ei ole metodologialtaan yhtenäisen suuntaus, on perusteltua jäsentää suuntausten välisiä eroja. Taulukossa 1 on esitetty vertailua

GT menetelmän eri suuntauksista Glaserin (1967), Starussin ja Corbinin (1990) ja Charmazin (2006) pohjalta.

TAULUKKO 2 Grounded theoryn keskeiset suuntaukset

Piirre	Glaser (1967)	Strauss ja Corbin (1990)	Charmaz (2006)
Ontologinen näkemys (näkemys todellisuudesta)	Realistinen, objektiivinen: Todellisuus on olemassa tutkijasta riippumatta ja löytyy aineistosta	Realistinen, kompleksisuuden huomioiva: Todellisuus on olemassa, mutta tutkija jäsentää sitä aktiivisesti	Konstruktionistinen, relativistinen: Todellisuus rakentuu ihmisten tulkinnoista ja vuorovaikutuksesta
Epistemologinen näkemys (tiedon muodostuminen)	Induktiivinen: tieto löytyy suoraan aineistosta	Induktiivinen, systemaattinen: tieto rakentuu systemaattisessa analyysiprosessissa	Konstruktionistinen: Tieto rakentuu vuorovaikutuksessa
Tutkijan rooli	Passiivinen havainnoija	Aktiivinen analyysin ohjaaja	Subjektiiivinen tulkit-sija
Lähestymistapa analyysiin	Aineistolähtöinen	Systemaattinen ja vaiheittain etenevä	Tulkinnallinen ja kontekstisidonnainen
Teorian luonne	Aineistosta nouseva	Rakentuu käsitteistä ja suhteista	Narratiivinen konstruktio: teoria on yksi mahdollinen esitys ilmiöstä
Aineiston analyysi	Avoin ja joustava	Kolmivaiheinen (avoin, aksiaalinen, selektiivinen)	Avoin, refleктоiva, ei kaavamainen
Kirjallisuuden käyttö	Käytetään vasta lopuksi	Voidaan hyödyntää alusta lähtien	Voi käyttää koko tutkimusprosessin ajan

Taulukosta 2 havaitaan, että GT:n eri suuntauksilla on nykypäivänkin tieteellisessä tutkimuksessa yhteneviä keskeisiä piirteitä. Kaikissa suuntauksissa uutta mallinnosta rakennetaan aineistolähtöisesti ilman ennalta asetettuja hypoteeseja ja teorioita. Lisäksi kaikissa suuntauksissa perusajatuk-sena on induktiivisuus, käsitteellistäminen ja aineiston jatkuva vertailu. (Glaser 1967; Strauss ja Corbin 1990; Charmaz 2006.) Eri GT:n suuntauksia yhdistää myös tutkimuksen teoreettinen herkkyys, jolla tarkoitetaan tutkijan kykyä havaita aineistosta merkityksellisiä ilmiöitä, muotoilla käsitteitä, kehittää uusia luokkia ja rakentaa näin uutta teoriaa. Myös prosessinomaisuus, vaiheittainen

eteneminen ja analyysin syventyvä luonne näyttäytyvät suuntauksissa yhteneväisinä. (Charmaz 2006; Strauss ja Corbin 1990.) Tutkijan rooli näyttäytyy kaikissa suuntauksissa aktiivisena.

Tämä tutkimus asettuu tutkimusasetelman näkökulmasta Straussin ja Corbinin (1990) ja Charmazin (2006) suuntausten välille, sillä näen roolini tutkijana aktiivisena siten, että rakennamme tutkittavien kanssa ymmärrystä tunnekasvatuksen ilmiöstä yhteisesti. Tutkijan aktiivinen rooli tässä tutkimuksessa korostuu myös siksi, että tunnetaitojen opettaminen ja oppiminen ovat kokemuksellisesti vuorovaikutuksessa rakentuvia ilmiöitä. Ilmiön moniulotteisuuden vuoksi tutkijan aktiivinen ja reflektiivinen toimintatapa aineiston analyysissä on merkityksellinen. Jaetun ymmärryksen rakentaminen yhdessä tutkittavien kanssa viittaa konstruktivistiseen GT:n suuntaukseen. Tutkimus pohjautuu Straussin ja Corbinin (1990) näkemyksiin erityisesti systemaattisen kolmivaiheisen aineiston koodausprosessinsa osalta.

4.3 Aineistonkeruu

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä yleisimmin ovat haastattelu, kysely, havainnointi tai tiedonkeruu erilaisista dokumenteista. Riippuen tutkimusongelmasta ja käytössä olevista resursseista, voidaan aineistonkeruussa hyödyntää useamman menetelmän yhdistelmää. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018.) Yleisesti aineiston keruutapaan vaikuttaa aineiston tyyppi, joka tässä laadullisessa tutkielmassani on haastatteluaineisto.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tarkoittaa suunnitelmallisesti ja systemaattisesti tapahtuvaa haastattelujen tekemistä ja niiden käyttöä tutkimusaineistona. Haastattelu on haastattelijan ja haastateltavan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, jonka pyrkimyksenä on saada syvällisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Haastattelu on usein käytetty aineistonkeruun menetelmä tutkittaessa yksilöiden kokemuksia, näkemyksiä tai merkityksenantoon liittyviä prosesseja. (Hyvärinen, Suoninen ja Vuori, 2021.) Tämän vuoksi haastattelu on perusteltu aineistonkeruutapa tutkimuksessani. Lisäksi perusteluna aineistonkeruutavan valinnalle voidaan pitää sitä ajatusta, että tutkimushaastattelu ei ole pelkästään kysymysten esittämistä, vaan se voidaan nähdä taitona, joka edellyttää haastattelijalta aktiivisuutta ja vuorovaikutteisuutta. Haastattelijan tehtävänä on rakentaa ilmapiiri, jossa haastateltava voi luottamuksellisesti ja avoimesti kertoa kokemuksiaan ja näke-

myksiään. (Ruusuvuori ja Tiittula, 2017.) Tällaisen luottamuksellisen ilmapiirin luominen on keskeistä tässä tutkimuksessa, jossa käsitellään haastateltavien omakohtaisia ja emotionaalisesti merkityksellisiä kokemuksia tunnetaitojen tukemisesta erityisopetuksessa.

Tutkimuksessani haastattelun muodoksi valikoitui avoin haastattelu. Avoin haastattelu ei edellytä tarkkaa etukäteissuunnitelmaa, vaan se on rakenteeltaan väljä ja ohjautuu haastattelutilanteen mukaisesti siten, että haastateltavalla on mahdollisuus kuvata kokemuksiaan vapaasti (Anttila, 1998). Ensimmäisiä haastatteluja varten laadin väljän ajatusrunгон, jonka avulla haastattelun aikana keskustelu pysyi tutkimuksen kannalta tärkeissä teemoissa. Aineistonkeruun edetessä laadin myöhempien haastattelujen pohjaksi suuntaa antavia teemarunkoja perustuen GT:n lähestymistapaan, jonka mukaan aikaisempi aineisto ohjaa uuden aineiston keräämistä. Tutkijana pyrin pitämään haastattelut ilmapiiriltään keskustelevina ja avoimina, mutta tarkoitukseltaan tiedonsaantia palvelevana.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat autismikirjon oppilaiden vanhemmat. Aloitin aineistonkeruun kartoittamalla mahdollisia osallistujia Neppari - Nepsyperheiden arki näkyväksi -hankkeen kautta. Neppari-hanke nousi mahdolliseksi kanavaksi haastateltavien rekrytoimiselle tutkijan omien opintojen tuoman idean kautta. Neppari -hankkeen kohderyhmänä olivat Rovaniemellä ja Kemijärvellä asuvat omaishoidontuen ulkopuolella olevat perheet, joissa on kotona asuva 7-20-vuotias nepsylapsi tai -nuori. Tässä yhteydessä nepsyllä tarkoitetaan neuropsykiatrisia erityisvaikeuksia, kuten ADHD, ADD, autismikirjo ja kielelliset erityisvaikeudet. Neppari-hankkeen toiminta perustuu Erityislusten Omaiset ELO ry:n ja Napapiirin Omaishoitajat ry:n väliseen yhteistyöhön. Hankkeen rahoittajana on Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskus STEA. (Erityislusten Omaiset ry, n.d.).

Esittelin tutkimus- ja osallistumispyynnön Neppari-hankkeen vertaistukitapaamisessa Rovaniemellä toukokuussa 2025. Tilaisuudessa esittelin tutkimuksen tavoitteet ja toteutuksen sekä jaoin paikalla olleille vanhemmille kirjalliset tutkimustiedotteet ja suostumuslomakkeet. Tätä kautta sain tutkimukseen kolme haastateltavaa, jotka allekirjoittivat suostumuksensa paikan päällä. Tämän jälkeen jätin uusien osallistujien rekrytoinnin odottamaan, jotta aineiston analyysi voitiin aloittaa heti ensimmäisistä haastatteluista. Aineistonkeruun tauottaminen oli perusteltua, koska GT lähestymistavan mukaan aineistonkeruu ja analyysi etenevät rinnakkain, jolloin kunkin haastattelun analyysi ohjaa seuraavien haastattelujen suuntaa. (Strauss ja Corbin, 1990; Charmaz 2006; Tuomi

ja Sarajärvi 2018.) Aineistonkeruuprosessi sisälsi taukoja myös tutkijana omiin opintoihini liittyvistä aikataulullisista syistä. Tauot eivät kuitenkaan haitanneet aineistonkeruun toteutumista GT:n edellyttämällä tavalla.

Aineistonkeruu jatkui vaiheittain GT lähestymistavan mukaisesti siten, että ensimmäisessä vaiheessa toteutin kaksi haastattelua, joiden pohjalta tein aineiston alustavaa analyysiä. Tässä analyysin vaiheessa hahmottelin tutkimuksen keskeisiä osa-alueita ja muotoilin uusien haastattelujen teemoja. Tätä ensimmäisen vaiheen aineistonkeruuta kuvataan GT:ssä avoimena otantana, jossa tavoitellaan laajemman ja monipuolisen kuvan saamista tutkittavasta ilmiöstä ilman ennako-oletuksia (Strauss ja Corbin 1990).

Sovin haastatteluajankohdat haastateltavien kanssa puhelimitse. Toteutin haastattelut Teams -etäyhteydellä, jonka toteuttamiseksi lähetin haastateltaville Teams tapaamiskutsun sähköpostitse. Lisäksi toimitin ennalta sähköpostitse tutkimusta tarkemmin kuvaavan tutkimustiedotteen ja tietosuojaselosteen. Tallensin haastattelut Teamsin tallennustoiminnolla. Kaksi haastattelua toteutin puhelinhaastatteluna Teams-sovelluksen teknisen haasteen vuoksi. Tallensin puhelinhaastattelut erillisellä tietokoneen ääninauhuritoiminnolla. Haastattelun jälkeen litteroin tallenteiden äänitiedostot tekstitiedostoksi Wordin litterointitoiminnolla. Kaksi kolmesta ensimmäisestä haastateltavasta olivat antaneet kirjallisen suostumuksensa Neppari-hankkeen tilaisuudessa. Näiden lisäksi jokaisen haastattelun yhteydessä varmensin suostumuksen vielä suullisesti tallenteelle. Haastatteluissa muodostuneet aineistot säilytin erillisellä ulkoisella kovalevyllä.

Teoreettinen otanta tarkoittaa uusien haastateltavien valinnan ohjautumista aikaisempien haastattelujen analyysin perusteella (Charmaz, 2006). Tähän vaiheeseen aineistonkeruun tavaksi valitsin lumipallotekniikan, joka tarkoittaa sitä, että tutkimukseen aikaisemmin osallistuneet vanhemmat ehdottivat uusia haastateltavia omista sosiaalisista verkostoistaan (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006; Tuomi ja Sarajärvi, 2018.) En kuitenkaan pyytänyt haastateltavilta suosituksia sattumanvaraisesti, vaan kysyin vanhemmilta esimerkiksi tuntevatko he muita vanhempia, joilla voisi olla kokemuksia aikaisemmin haastatteluissa esille nousseista teemoista. Lumipallotekniikassa noudatin periaatetta, jossa vanhemmat, jotka suosittelivat uusia haastateltavia, pyysivät heiltä luvan heidän yhteystietojensa antamiseen tutkijan yhteydenottoa varten. Koin tämän tärkeäksi osallistujien vapaaehtoisuuden turvaamiseksi ja toisaalta osallistumiseen motivoimiseksi. Tällä

tavoin haastateltaville tarjoutui sekä mahdollisuus halutessaan kieltäytyä ja toisaalta osallistua ja saada äänensä kuuluviin (Eskola, Lätti ja Vastamäki, 2018). Kolmen ensimmäisen haastattelun jälkeen uusien haastateltavien tavoittamiseksi käytin suoraa puhelua, joka osoittautui tehokkaimmaksi keinoksi.

Toteutin tutkimuksessa yhteensä kahdeksan haastattelua. Yleisesti GT menetelmän mukaan aineistonkeruu lopetetaan, kun uudet aineistot eivät tuota uutta tietoa kategorioihin vaan aineistossa alkaa toistua samat teemat. Tätä vaihetta Staruss ja Corbin (1990) kutsuvat teoreettiseksi kylläntymiseksi. Tässä tutkimuksessa näin aineistonkeruun lopettamisen Charmazin (2006) esittämän ajatuksen mukaisesti tilanteena, jossa tutkijana saavutin kattavan ymmärryksen tutkimuksessa muodostuneista kategorioista ja niiden välisistä vaihteluista. Toisaalta havaitsin myös selkeitä samojen teemojen toistumista.

4.4 Aineiston analyysi

Koskennurmi-Sivosen (2004) mukaan GT:tä on käytetty erilaisissa opinnäytetöissä laadullisen aineiston analysointia ohjaavana johtolankana. Tässä tutkimuksessa olen pitänyt GT:n koko tutkimusta kannattelevana tutkimusotteena, mutta GT:n perinne tutkimusmetodina näyttäytyy vahvimmin tämän tutkimuksen aineiston analyysin vaiheissa. Tutkimuksen aineisto analysoinnissa olen hyödyntänyt GT:n kolmen koodausvaiheen menetelmää Straussin ja Corbinin (1990) mukaisesti. Nämä aineiston analyysin vaiheet ovat *avoin koodaus*, *aksiaalinen koodaus* ja *selektiivinen koodaus*.

Avoim koodaus

Avoimen koodauksen vaihe tarkoittaa analyysissä ensimmäisen vaiheen käsitteellistämistä (Koskennurmi-Sivonen 2004). Tässä vaiheessa aineisto pilkotaan osiin ja siitä nousevat ilmaukset koodataan niiden yhtäläisyyksiin tai toisistaan poikkeavuuksiin perustuen. (Strauss ja Corbin 1990). Yksinkertaistettuna luin haastattelujen 1 ja 2 litteraatit huolellisesti läpi ja alleviivasin tutkimuksen aiheeseen liittyviä ilmauksia pohtimalla kysymystä *Mitä tapahtuu?* Tämän jälkeen erotin alleviivatut ilmaukset litteraatista ja kirjoitin ne Post-It lapuille. Nämä ilmaukset ovat eräänlaisia koodeja, jotka kuvaavat haastateltavan kertomia tilanteita (Sivonen ja Keso, 1999). Tämän jälkeen järjestin

Post-It laput samankaltaisuuden tai eroavaisuuksien perusteella kategorioihin, kukin omalle erilliselle A4 paperille. Ilmausten kategorisoinnin jälkeen annoin kullekin kategorialle sitä mahdollisimman hyvin kuvaavan käsitteellisen nimen eli yleisemmän tason kuvaavan käsiteen. (Sivonen ja Keso, 1999). Näin muodostin alkuperäisistä ilmauksista yläkategorioita.

Aineistosta nousevissa ilmauksissa oli useita samaa tarkoittavia, mutta hieman eri sanoin ilmaistuja asioita, jotka koodasin samaan kategoriaan ja saman käsitteen alle. Nostin kategorioita kuvaavat yläkäsitteet aineistoon liittyvästä terminologiasta siten, että ne peilasivat mahdollisimman tarkasti haastateltavien kokemuksia ja näkökulmia, mikä vahvistaa analyysin aiheistolähtöisyyttä. Lopuksi aineiston käsittelyn havainnollistamisen helpottamiseksi kokosin alkuperäiset ilmaukset ja niistä johdetut yläkategoriat Wordin analyysitaulukkoon.

Aksiaalinen koodaus

Avoimen koodauksen jälkeen siirryin aksiaalisen koodauksen vaiheeseen. Aksiaalisessa koodauksessa on kyse käsitteiden keskinäisestä integroinnista eli avoimen koodauksen kautta muodostuneita yläkäsitteitä ryhdytään vertailemaan keskenään. Tässä vaiheessa tutkija siirtyy työskentelemään kategorioiden avulla ja samalla analyysissä nousee empiirisestä tasosta kategorioiden tasolle (Glaser ja Holton, 2004.) Tein tämän käytännössä siten, että tulostin ensimmäisen ja toisen haastattelun Word-analyysitaulukot ja leikkasin yläkategorialaatikot irti toisistaan. Tämä mahdollisti kategorioiden vertailemisen ja ryhmittelemisen konkreettisesti. Järjestelin kategorialaatikot jälleen erilliselle A4 paperille. Tämän jälkeen kirjasin uudet muodostuneet yhteiset yläkategoriat uuteen Word-vertailutaulukkoon. Uusien yläkategorioiden perusteella muodostin aineistosta edelleen pääkategoriat. Käytännössä kirjasin uudet pääkategoriat samaan Word-vertailutaulukkoon yhdistettyjen yläkategorioiden kanssa. Taulukossa 3 on esitetty esimerkki tästä aksiaalisen koodauksen vaiheen analyysitaulukosta.

TAULUKKO 3 Yläkategorioiden vertailu ja yhdistäminen uudeksi pääkategoriaksi

YLÄKATEGORIA H1 + H2	YHTEINEN YLÄKATEGORIA	PÄÄKATEGORIA
Erityisopetuksen toimintamallit	Opettajan osaamisen ja toimintamallien vaikutus oppilaaseen	Opettajan ja koulun toiminnan merkitys tunnetaitojen oppimisen tukemisessa
Puhe resursseista		
Ohjaaja vai opettaja		
Opettajan vaikutus		
Henkilöstön muutosten vaikutus		
Opettajan toimintatavat		

Tässä analyysin vaiheessa aineistosta oli noussut jo alustavia ydinkategorian teemoja, joita GT:n mukaisesti jatkuvan vertailun kautta seuraavassa analyysivaiheessa lähdin sekä täydentämään että muokkaamaan uusien esiin nousevien teemojen mukaisesti.

Selektiivinen koodaus

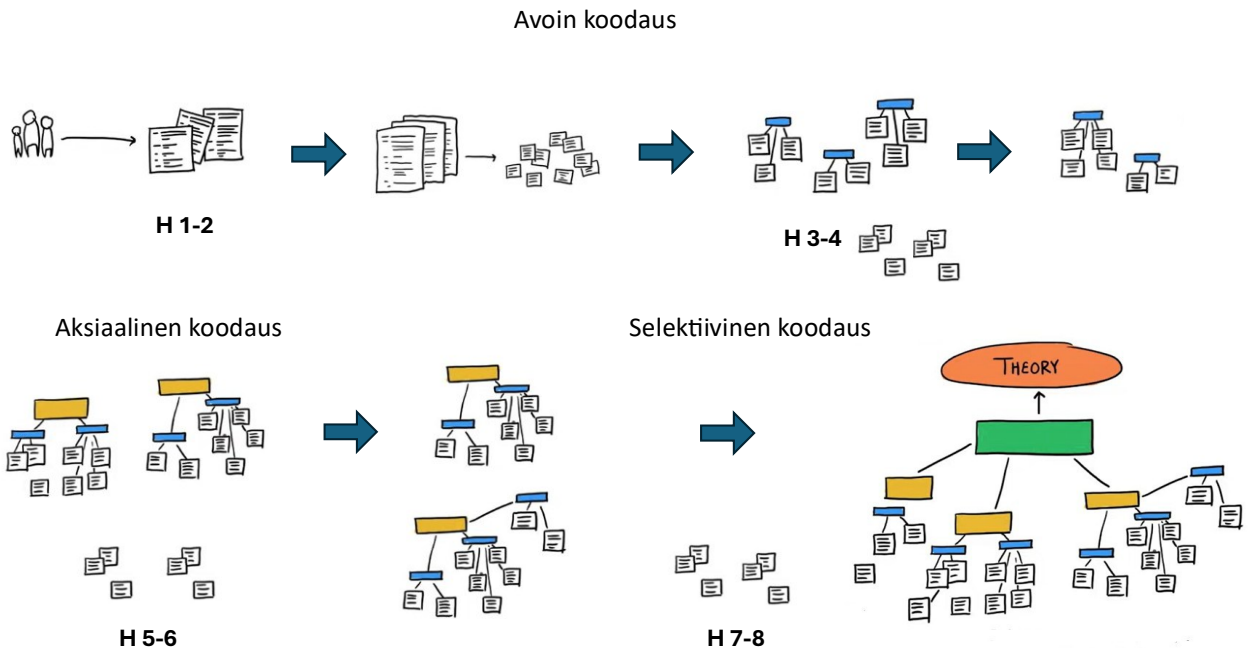
Selektiivisen koodauksen vaiheessa analyysi etenee aikaisemmin muodostuneiden pääkategorioiden välisien yhteyksien ja uusien haastatteluista nousevien teemojen tarkasteluun. Selektiivinen eli valikoiva koodaus aloitetaan, kun aineistosta on noussut esiin hahmotelma ydinkategoriasta. Tässä vaiheessa analyysissä lopetetaan avoin koodaus ja rajoitetaan koodaus niihin teemoihin, jotka liittyvät ydinkategoriaan riittävän merkittävällä tavalla. Tällä tavoin aineistosta muodostetaan lopullinen ja tiivis tutkittavan ilmiön kuvaus. (Flick, 2018; Staruss ja Corbin, 1990.) Toisaalta selektiivisen koodauksen vaiheessa tutkija voi palata aineistonkeruuseen saadakseen myös tarvittavaa negatiivista näyttöä, jonka avulla voi kriittisesti tarkastella aikaisemmin tekemiään päätelmiä. (Strauss ja Corbin, 1990).

Tässä selektiivisen koodauksen alkuvaiheessa tein haastattelut 3 ja 4, ja vähän myöhemmin haastattelut 5 ja 6. Toteutin koodauksen katsomalla uusista haastatteluista nousevia teemoja aikaisemmin muodostettujen pääkategorioiden läpi. Käytännössä siis vertasin uusia muodostuneita teemoja pääkategorioihin pohtien täydentävätkö ne aikaisempaa teemaa vai muodostavatko ne kokonaan uusia näkökulmia. Luin haastattelut yksi kerrallaan, mutta jatkuvasti aiemmin tehtyihin havaintoihin verraten.

Selektiivisen koodauksen aikana analyysissä havaitsin, että uudet teemat liittyivät eri tavoin oppilaan kokemaan emotionaalisen turvan tunteeseen koulussa. Analyysi nosti esiin korostuneesti opettajan tietotaidon autismikirjon ymmärtämisessä, ennakoinnin ja struktuurin merkityksen tunnetaitojen oppimisessa, kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä vanhemman roolin tässä yhteistyössä. Nämä kaikki yhdessä näyttäytyivät sekä oppilaan emotionaalista turvaa kannattelevina tai toisaalta heikentävinä teemoina.

Analyysi kiteytyi päätelmään, että heikko emotionaalinen turva koulussa vaikutti oppilaan tunteesäätelyyn, oppimismotivaatioon sekä laajemmin myös perheen hyvinvointiin. Oppilaan kokema emotionaalinen turva näyttäytyi merkityksellisenä sekä tunnetaitojen oppimisen että kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämässä ja tämä nostettiin analyysin jälkeen ydinkategoriaksi.

Tässä vaiheessa tein vielä viimeiset kaksi haastattelua, joista toisesta tiesin olevan mahdollisuus saada eriäviäkin tuloksia. Tämä haastattelu toimi analyysissä eräänlaisena negatiivisena aineistona, joka mahdollisti ydinkategorian kriittisen tarkastelun. Kyseinen haastattelu oli aineistoltaan ja sävyltään vahva, mutta se ei kumonnut ydinkategoriaa, vaan vahvisti sitä. Selektiivisen koodauksen vaihe sulkeutui, kun viimeisessä haastattelussa uusia merkittäviä teemoja ei enää noussut esiin vaan haastatteluissa alkoi esiintyä toistuvia teemoja. Tämän voidaan katsoa olevan GT:ssä tyypillinen teoreettisen kylläntymisen vaihe (Staruss ja Corbin, 1990). Kuviossa 1 on kootusti esitetty analyysin eteneminen. Kuvion piirroskuvat on muokattu YouTube-videosta *Grounded Theory Explained in Simple Terms* (Delve, 2021).



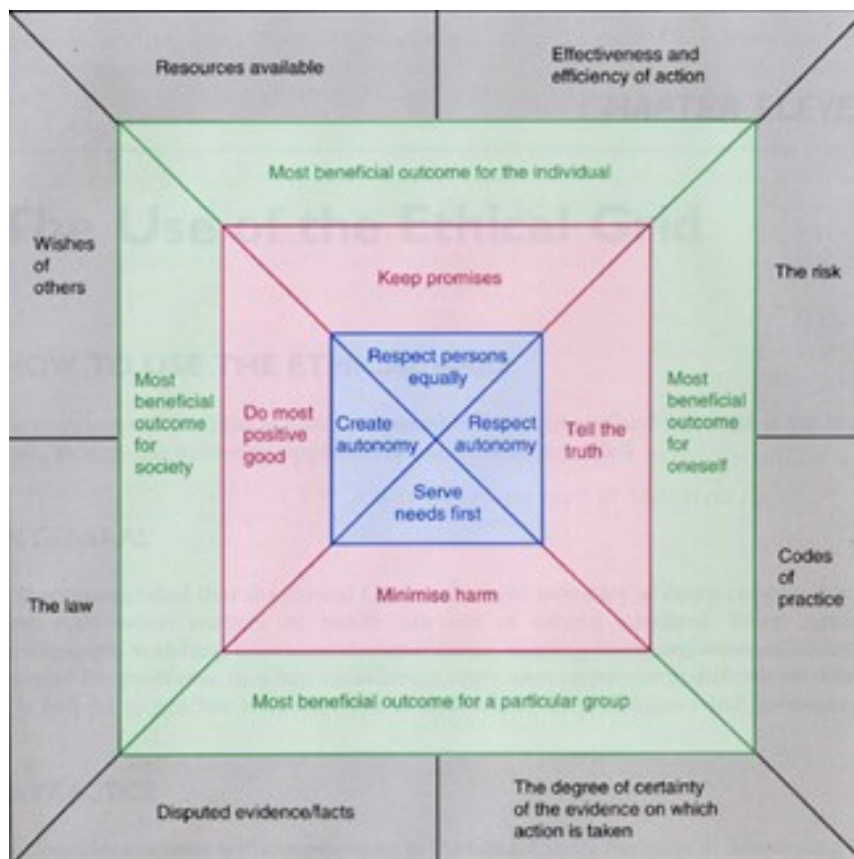
KUVIO 1 Aineiston analyysin eteneminen GT lähestymistavassa

Kuviossa 1 on esitetty kootusti aineiston analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa GT:n mukaisesti. Kuvio havainnollistaa aineiston analyysin kolmea vaihetta avoimesta koodauksesta, aksiaaliseen koodaukseen ja edelleen selektiiviseen koodaukseen. Prosessi oli syklinen ja edestakaisin etenevä siten, että uusien haastattelujen myötä täydensin aikaisemmin muodostamiani kategorioita jatkuvan vertailun periaatetta noudattaen. Analyysin aikana aineistosta hahmottui ydinkategoria, joka kokoaa tutkimuksessa esiin nousseet teemat yhdeksi ilmiötä kuvaavaksi mallinnokseksi (theory).

4.5 Eettiset lähtökohdat

Seedhouse (1998) on kehittänyt tutkimuksen eettisiä kysymyksiä jäsentävän kehyksen, joka muodostuu neljästä tasosta. Näiden tasojen kautta tarkastelin tutkimuksessani eettisiä kysymyksiä eri näkökulmista. Sisin kehä rakentuu yksilön kunnioittamiseen ja autonomiaan liittyvistä periaatteista. Ulommat kehät puolestaan rakentuvat tutkijan velvollisuuksista, tutkimuksen seurausten

sekä tutkimusta ohjaavien ohjeiden sekä säännösten tarkastelusta. Viitekehys toimii tutkimuksessani eettistä pohdintaani jäsentävänä kehyksenä. Eettisten periaatteiden tarkastelu on tärkeää tutkimuksessani, koska se liittyy sensitiiviseen aiheeseen autismikirjon lasten koulunkäynnistä sekä vanhempien kokemuksista perhe-elämässään. Seuraavassa kuviossa 2 on esitetty Seedhousen (1998) eettinen viitekehys.



KUVIO 2. Seedhousen eettinen viitekehys (Seedhouse, 1998; ks. Stutchbury ja Fox 2009, 491).

Kokosin tutkimukseni eettiset lähtökohdat Seedhousen (1998) viitekehystä hyödyntäen taulukoon 4. Taulukon jälkeen tarkastelen eettisiä lähtökohtia vielä yksityiskohtaisemmin sanallisesti. Taulukon tarkoituksena on selkeyttää tutkimuksessa tekemiäni eettisiä valintoja ja auttaa ymmärtämään, miten eettiset periaatteet rytmittyvät tutkimuksen käytännön toteutukseen.

TAULUKKO 4 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat Seedhousen (2008) viitekehyksen mukaisesti.

Seedhousen viitekehyksen taso	Toteutuminen tässä tutkimuksessa
Yksilötaso (sininen) Yksilön kunnioittaminen Tasa-arvoinen kohtaaminen Autonomian kunnioittaminen	Haastateltavia vanhempia kohdellaan oman elämänsä asiantuntijoina. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja osallistujilla on oikeus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa.
Velvollisuuksien taso (punainen) Totuuden puhuminen Lupausten pitäminen Haittojen huomiointi	Tutkija toimii avoimesti ja kertoo rehellisesti tutkimuksesta, käsittelee aineistoa luottamuksellisesti ja huolehtii osallistujien anonymiteetistä
Seurausten taso (vihreä) Hyödyt ja vaikutukset yksilöille, yhteisöille ja yhteiskunnalle	Tutkimus antaa autismikirjon oppilaiden vanhemmille mahdollisuuden tulla kuulluksi sekä tuottaa tietoa tunnetaitojen tukemisesta erityisopetuksessa.
Ulkoisten tekijöiden taso (harmaa) Tutkimusta ohjaavat lait, ohjeistukset ja käytännön toimenpiteet	Tutkimuksessa noudatetaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita, tietosuojalainsäädäntöä ja EU:n tietosuojasetusta (GDPR). Aineistoa käsitellään, säilytetään ja se anonymisoidaan tietosuojaperiaatteita noudattaen.

Tutkimuksen keskiössä Seedhousen (1998) viitekehyksessä on sininen alue, joka käsittää kaikkein keskeisimmät eettiset perusperiaatteet: (*Respect persons / equality*), joka tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että kohtelin haastateltavia vanhempia oman elämänsä asiantuntijoina, joiden suhde itseeni tutkijana rakentui tasa-arvoisena vuorovaikutuksena. Autonomian kunnioittaminen (*Create and Respect autonomy*) tarkoitti tutkimuksessani sitä, että haastateltavat osallistuivat tutkimukseeni vapaaehtoisesti ja saivat asianmukaisen tutkimustiedotteen ja päättivät itse osallistumisestaan tai halustaan keskeyttää osallistuminen. Tutkimuksessa keskeinen tarkoitus oli myös tavoittaa ja nostaa näkyville tutkittavien henkilökohtainen ääni johdattelematta heitä mihinkään. Lisäksi huolehdin siitä, että tein haastattelutilanteet mahdollisimman helpoiksi tutkittaville (aika, paikka,

etämahdollisuus) ja että käytin haastattelussa mahdollisimman sensitiivistä kieltä ja kysymyksiä, jotka eivät tuottaneet myöskään liiallista henkistä kuormitusta. (Seedhouse, 1998.)

Seedhousen (1998) viitekehyksen seuraavalle, punaiselle kehälle sijoittuvat eettisten periaatteiden käytännön toteutukset (*Keep promises / tell the truth*), jotka omassa tutkimuksessani tarkoittivat sitä, että pidin kiinni lupauksistani toimia luottamuksellisesti, kunnioittaa osallistujien anonymiteettiä ja esimerkiksi lupauksestani, että osallistujilla oli oikeus nähdä myös tutkimuksen tulokset. Lisäksi tutkimuksessani kerroin osallistujille rehellisesti tutkimuksen tekemisen vaiheet ja tulosten käyttötarkoitukset. (Seedhouse, 1998.)

Eettisen viitekehyksen seuraavaksi uloin, vihreä kehä, käsittää tutkimuksen hyötynäkökulmat. Omassa tutkimuksessani nämä viittasivat tutkimuksen tarkoitukseen, koska tavoitteenani oli tarjota autismikirjon oppilaiden vanhemmille kuulluksi tulemisen mahdollisuus (*Most beneficial outcome for the individual*) sekä samalla mahdollisuus olla osallisena autismikirjon lasten tunnekasvatuksen, vanhemmuuden sekä toisaalta erityisopetuksen käytäntöjen kehittämistyössä (*Most beneficial outcome for society*). Lisäksi tutkimuksella oli osaltaan autismikirjon vanhempien yhteenkuuluvuutta ja vertaistukea vahvistava vaikutus (*Most beneficial outcome for a particular group*), jota koulukonteksti ei välttämättä merkittävästi muuten tarjoa. (Seedhouse, 1998.)

Seedhousen (1998) eettisen viitekehyksen uloimmalla kehällä olivat tutkimukseeni vaikuttavat ulkopuoliset tekijät, kuten tutkimuksen lakiperustaisuus ja muiden eettisten ohjeiden vaikutukset (*The law / codes of practice*). Tutkimuksessani tämä tarkoitti sitä, että noudatin Euroopan unionin yleistä tietosuojasetusta (GDPR), henkilötietolakia, tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisiä ohjeita sekä toimin muutenkin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (tietosuojailmoitus, tutkimustiedote, suostumus). (Seedhouse, 1998.) Tutkimuksessa kerättävät tiedot sisälsivät mahdollisesti henkilötietoja, kuten haastateltavan kertomia kokemuksia perheensä elämästä ja lapsen koulunkäynnistä. Käsittelin kaikkia arkaluonteisia tietoja (esim. lapsen diagnoosi tai erityisen tuen tarve) erityisen huolellisesti.

Edellä mainituissa asiakirjoissa kuvasin osallistujille tutkimuksen tarkoitukseen, aineiston keräämiseen, käsittelyyn, säilyttämiseen ja anonyymiteettiin liittyvät asiat. Käsittelin kerätyn aineiston

luottamuksellisesti ja anonymisoin sen aineiston analyysivaiheessa. Huolehdin siitä, että osallistujien tai haastatteluissa esiin nousevien henkilöiden tai paikkojen tunnistaminen ei ollut mahdollista tutkimusraportista. Säilytin aineiston suojatusti ja hävitin sen asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä.

Tutkijana otin huomioon sen, että ilmiönä tunnetaidot on monisyinen, jonka vuoksi avoin suhtautuminen tutkittavien kokemuksiin oli keskeistä. Samalla nostin esiin, että tutkimuksen tarkoitus oli ymmärryksen syventäminen aiheesta, ei niinkään yleistäminen. Edellä esitetty perustelee myös aineiston keräämistä haastattelun keinoin. Keräsin tutkimusaineiston rajatulta kohdejoukolta siten, että se oli toteuttamisen kannalta realistinen (*Disputed evidence /facts, The degree of certainty of the evidende, Effectiveness and efficiency of action*). (Seedhouse, 1998.)

Tutkimuksessani huomioin myös käytössä olevat resurssit (*Recources available*). Aloitin aineiston hankinnan toukokuussa 2025, koska silloin Neppari-hankkeen vertaistukiryhmällä oli vielä tapaaminen, jossa tutkimus ja avoin kutsu voitiin esittää. Toteutin, litteroin ja analysoin haastatteluja syksyn 2025 ja kevään 2026 aikana. Huomioin tutkimuksessani myös oman henkilökohtainen elämäntilanteeni sovittaen tutkimuksen vaiheet siten, että niistä aiheutui mahdollisimman vähän haittaa.

Seedhousen (1998) viitekehyksessä uloimmalla kehällä ovat myös mahdollisiin riskeihin ja osallistujien ristiriitaisiin toiveisiin liittyvät asiat, jotka omassa tutkimuksessani tarkoittivat sitä, että pohdin ennalta esimerkiksi sitä, että tunnekasvatukseen, vanhemmuuteen ja erityisopetukseen liittyvät teemat saattavat herättää tutkittavissa vahvojakin tunteita ja mielipiteitä. Olin kuitenkin perehtynyt itse aiheeseen ja siihen liittyviin teemoihin ja osasin tarvittaessa ohjata osallistujia mahdollisissa kriisitilanteissa ammattilaistahoille. (Seedhouse, 1998.)

6 Tulokset

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni tulokset, jotka muodostuivat autismikirjon oppilaiden vanhempien haastatteluista saadun aineiston analyysissä. Esitän tulokset edeten pääkategorioiden kautta muodostamaani ydinkategoriaan. Alkuperäiset ilmaukset on nostettu tekstiin havainnollistamaan tuloksia anonymisoituna. Ilmauksia ei ole sisällöllisesti muutettu, mutta niitä on kielellisesti muokattu poistamalla niistä puhekielisiä täytesanoja (esim. ”niinku” ja ”sitten”). Kunkin aineistolainauksen perään on merkitty sulkeisiin, mistä haastattelusta nosto on tehty. Esimerkiksi (H1) tarkoittaa ensimmäistä haastattelua.

6.1 Opettajan ja koulun toiminnan merkitys emotionaalisen turvan rakentumisessa

Vanhemmat kuvasivat keskeiseksi emotionaalisen turvan rakentajaksi opettajan riittävää ymmärrystä autismikirjosta. Eräät vanhemmista kuvasivat tilannetta seuraavasti: *”se ei vaan ymmärtäny, mikä se valikoiva mutismi on, ko hänen mielestään se on vaan tottelemattomuutta”* (H3) ja *”meidän lapsi ei ole tahallaan ilkeä, vaan se on ihan siitä kuormituksesta johtuvaa”* (H6). Nämä kuvaavat toimintamallia, jossa opettaja vastaa oppilaan toimintaan puuttumalla käytökseen sen sijaan, että ymmärtäisi oppilaan tuen tarvetta. Toisaalta vanhempien kokemukset olivat myönteisiä, jota kuvaa esimerkiksi seuraava vanhemman kommentti *”osa opettajista on ymmärtäväisiä ja osaa ottaa lapsen haasteet huomioon”* (H6). Ymmärrys nähtiin konkreettisenä oppilaan yksilöllisiä tarpeita tukevana toimintana, kuten esimerkiksi lempeänä puhetapana, vaihtoehtojen tarjoamisena, mutta toisaalta myös autismikirjon asiantuntijuutena.

Opettajan toimintatapojen kuvauksissa näkyi myös oppilaan kunnioittamisen tärkeys sekä huolellinen tilanteiden ennakointi. Eräs vanhempi kuvasi, kuinka *”opettaja ei nolannut eikä haukkunut”* (H3), mikä kuvaa oppilaan arvostamista. Opettajan ennakkoinnin taitojen tärkeyttä kuvattiin toteamalla, että *”jos et heti pääse siihen pieneen tunteeseen käsiksi ni se paisuu”* (H1). Tämä korostaa opettajan taitoja puuttua tilanteisiin riittävän ajoissa oppilaan kuormittumisen säätelemiseksi. Myös struktuuri koettiin tärkeäksi sekä yksittäisissä opetustilanteissa että laajemmin koko koulun strukturoituna toimintamallina. Oppilaan kokemuksia eräs vanhempi kuvasi seuraavasti: *”kouluympäristö tuntuu hänelle tosi turvalliselta sen struktuurin takia, siellä on tutut aikuiset aina, ja että*

asiat tapahtuu siinä järjestyksessä.” (H4). Tässä kouluarjen ennakoitavuus ja tuttujen aikuisten pysyvyys nähtiin emotionaalisen turvan rakentajina. Tämä tulos osittain haastaa sitä nykykoulun tilannetta, jossa yhtä oppilasta opettaa yhä useampi opettaja.

Tämä ydinkategoria muodostui keskeisesti opettajan ymmärrystä, oppilaiden kunnioittavaa kohtaamista, riittävää ennakointia ja struktuurin tärkeyttä kuvaavien kokemusten pohjalta. Nämä ilmiöt nostavat esiin erityisopettajan henkilökohtaisen sosioemotionaalisen kompetenssin merkityksen. Hyvät tunnetaidot omaava ja hyvin autismikirjon tunteva erityisopettaja kykenee laajentamaan ymmärrystään oppilaan näkyvän käytöksen takana oleviin näkymättömiin tarpeisiin. Tämän laajemman ymmärryksen edellytyksenä on oppilaan kunnioittava kohtaaminen, jonka tekee tilaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden havaitsemiselle ja niiden huomioimiselle. Vanhempien kuvauksissa kunnioittava kohtaaminen näkyi erityisopettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa esimerkiksi opettajan lämpimänä puhetapana, rauhallisuutena ja oppilaan hyvien ominaisuuksien näkyväksi tekemisenä. Erityisopettajan laaja ymmärrys sekä tunnetaidoista että autismikirjosta voidaan nähdä näin opettajan persoonakohtaisina piirteinä, mutta osaamisen kautta myös koulutuksellisen tarpeena.

Vanhempien kokemuksissa tärkeäksi nousseet ennakoinnin ja struktuurin merkitykset erityisopetuksessa liittyvät erityisopettajan taitoihin ja osaamiseen myös käytännöllisemmästä näkökulmasta. Vanhemmat kuvasivat ennakoinnin ja struktuurin luomisen keinoja, kuten esimerkiksi erilaisia kuvallisia päiväjärjestyksiä, sarjakuvitettua toiminnanohjausta, kalenteria ja tunnekortteja, jotka näyttäytyvät opettajan käytännön tunnetuen työkaluina. Vanhemmat kuvasivat esimerkiksi seuraavaa: *”kommunikaatio pädissä on erikseen se semmoinen tunnetaulu”* (H4) ja *”esimerkiksi pulpettiin on laitettu punanen ympyrä”* (H3) ja *”käytettiin kuvallista tuntistruktuuria”* (H1). Toisaalta vanhempien kuvauksista voi havaita, että struktuurin ja ennakoinnin ei koettu olevan vain erilaisia käytössä olevia materiaaleja, vaan myös opettajan toimintatapoja, kuten esimerkiksi rauhallista reagoitua, ennakoivaa puhetta sekä selkeitä ja yhteisesti sovittuja sääntöjä. Esimerkkinä tästä vanhemmat kuvasivat seuraavaa: *”[opettaja] silleen kivasti puhumalla antaa sitä positiivista palautetta”* (H3) ja *”just nimenomaan sitä ennakointia ja sitä, että on ne yhteiset pelisäännöt”* (H6).

Struktuuri ja ennakointi koettiin tärkeäksi myös osana koko koulun toimintakulttuuria, joka osoittaa, että emotionaalinen turva rakentuu paitsi opettajan toiminnasta yksilönä, mutta myös koulun yhteisten käytäntöjen kautta. Erään vanhemman selkeä kokemus autismikirjon oppilaan kuormittumisesta ja struktuurin tarpeesta koulun moninaisessa arjessa näkyy seuraavissa ilmaisuissa: *”autismikirjon lapselle on ihan hirveitä kaikki tämmöiset teemapäivät ja erikoiset koulupäivät ja tapahtumat ja konsertit”* ja *”pitäis olla vaan sitä, että oppitunti-välitunti-oppitunti-välitunti”* (H1). Tämä on tärkeä tulos, koska nykyisin koulun voi näyttäytyä oppilaalle paljon aikaisempaa muuttuvampana ympäristönä. Siinä missä perinteinen koulu oli vahvaa struktuuria edustava, tarjoaa nykykoulu paljon vaihtuvia työtapoja ja muuttuvia ympäristöjä, joka voi haastaa autismikirjon oppilasta. Tämä ei ole yksiselitteisesti huono asia, koska se tuo kouluarkeen myös joustavuutta esimerkiksi yksilöllisyyden huomiointiin.

6.2 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys emotionaalisen turvan välittäjänä

Emotionaalinen turva rakentui vanhempien kokemana oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Keskeisimpänä vanhemmat kuvasivat kuulluksi tulemisen kokemusta ja sitä, että heidän asiantuntemustaan lapsensa tilanteesta arvostettiin. Kokemusta koulun ja kodin yhteistyötä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: *”tosi avointa ja aktiivista”* (H4) ja *”erityisopettajan kanssa on ollu hyvä yhteys”* (H5). Konkreettisesti tämä näkyi esimerkiksi säännöllisenä viestintänä Wilma-järjestelmässä tai puhelimitse, yhteisten pelisääntöjen sopimisena sekä arjen tilanteiden jakamisena kodin ja koulun välillä. Viestintä on nähtävissä esimerkiksi seuraavassa vanhemman kommentissa: *”Wilma-viestiä laitetaan ja jos jotaki äkillisiä juttuja ni soitetaan”* (H3). Tämä tulos tekee näkyväksi sitä, mitä kodin ja koulun välinen yhteistyö käytännön tasolla tarkoittaa. Tulos nostaa esiin kasvatuskumppanuuden merkitystä konkreettisella tasolla, ja heijastaa sen keskiössä olevaa kodin ja koulun välistä jaetun ymmärryksen ilmiötä.

Toisaalta vanhemmat kuvasivat myös kokemuksia siitä, että heidän asiantuntijuuttaan ei kuunneltu. Seuraavissa vanhempien kommenteissa *”välillä ehkä on semmoinen tunne itsellä vanhempana, että joutuu jotenkin selittelemään tai puolustelemaan”* (H5) ja *”onhan sitä saanut semmoisen vähän hankalan vanhemman maineen”* (H6) kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy kuormittavana tekijänä. Kiinnostavaa näissä vanhempien kuvauksissa on se, että he kuvaavat omaa rooliaan ikään kuin oppilaan käytöstä selittävänä tulkkina ja oppilaan puolustajana, jota kuvaa esimerkiksi

seuraavat vanhempien ilmaisut: *”olen saanut itse neuvoa opettajia, että jos lapsi toimii jollakin lailla”* (H3) ja *”pitää lähteä sieltä ruohonjuuritasolta kertomaan, että mikä tämä meidän lapsi on, miten se toimii”* (H8). Tämä kuvastaa vanhempien kokemaa asiantuntijuutta ja toisaalta sitä, että vanhempien ja koulun näkemys oppilaan tilanteesta voi olla erilainen. Tämä haastaa koulun perinteistä kaikille samanlaiseksi suunniteltua toimintajärjestystä ja ohjaa tarkastelemaan autismikirjon oppilaan koulunkäyntiä neurokehityksellisestä näkökulmasta.

Selkeänä käännekohtana kodin ja koulun välisessä yhteistyössä näyttäytyi opettajan tai koulun vaihtuminen. Yhden vanhemman kertomana opettajan ja koulun vaihtaminen *”muutti tilanteen täysin”* (H3). Edelleen saman vanhemman kertomana *”Lapsi muuttu aivan silimissä. Hän on nauravainen ja haluaa joka päivä mennä kouluun”*(H3). Opettajan vaihtumisen merkitys nousee esiin myös toisen vanhemman kommentissa: *”nyt jotenkin huomaan eron ku toisella lapsella vaihtui opettaja ja on ollut jotenkin tosi haastava syksy”* (H2). Muutosta kuvattiin ennen kaikkea opettajan suhtautumisen ja toimintatavan merkittävänä muuttumisena esimerkiksi seuraavasti *”Hän [oppilas] tekkee kaikki, mitä sielä pittää tehdä ja uskaltaa osallistua, kun ei pelekää sitä, että hänet haukutaan”* (H3). Tämä osoittaa, että emotionaalinen turva ei synny itsestään vaan siihen vaikuttavat merkittävästi aikuisten toimintatavat sekä oppimisympäristö. Samalla tämä tulos vahvistaa näkemystä siitä, että sekä opettajalla yksittäisenä henkilönä että koko koulun toiminnalla on merkittävä vaikutus oppilaan ja perheen kokemukseen koulunkäynnistä.

6.3 Emotionaalisen turvan puuttuminen ja vaikutukset

Vanhempien kertomuksissa tuli esiin myös tilanteita, joissa emotionaalisen turvan tunne oli heikosti tunnistettavissa tai sitä ei ollut. Näissä tilanteissa oppilaan kouluarkea kuvattiin usein selviytymisen näkökulmasta. Erään vanhemman kertomuksessa korostui koulupolun alkuvaiheen haasteet *”ens alakuun ko oli se kouluhankaluus ni sillon oli semmosta sosiaalisten tilanteiden pelekoa”* ja *”ei halunnu mennä kouluun”* (H3). Lisäksi vanhemmat kertoivat tilanteista, joissa oppilaan kuormittuminen aiheutti haasteita koulussa. Esimerkiksi *”tilanteissa, joissa ei ole sovittu niitä pelisääntöjä tarpeeksi hyvin ja sitten sen takia se kuppi täyttyy ja tulee semmonen jumi, että ei pääse siitä asiasta ylitse”* (H6). Tässä vanhempi kuvaa oppilaan selviytymistä koulupäivästä.

Toisaalta oppilaan kuormittuminen saattoi näkyä vasta kotona, jolloin vanhemmat kuvasivat tilanteita esimerkiksi seuraavasti *”koulupäivät on aina jaksettu tosi hyvin, että enemmänkin sitä kuormaa puretaan sitten koulupäivän jälkeen”* (H4). Tämä vahvistaa ajatusta, että koulu on ympäristönä sellainen, jossa oppilas usein pyrkii säätelemään itseään ja suoriutumaan. Tämän koettiin liittyvän myös autismikirjoon seuraavasti: *”kun hänellä on se autismi niin hän ei näytä niitä tunteita et on tavallaan semmonen maski”* (H7) ja *”lapsi on täysin eri siellä koulumaailmassa”* (H8). Tämän voidaan ajatella siirtävän vastuuta tunnekasvatustyöstä enemmän perheille, jolloin koulun rooli on näkymättömämpi. Erityisopettajan näkökulmasta tämä on tärkeä tulos, koska tämä heijastaa autismikirjon oppilaan erityisyyttä ja haastaa erityisopettajaa pohtimaan myös niitä oppimiseen vaikuttavia seikkoja, jotka jäävät helposti kouluajan ulkopuolelle näkymättömiin.

Emotionaalisen turvan puuttuminen heijastui myös vanhempien oman hyvinvoinnin kokemuksissa. He kuvasivat kokemuksiaan seuraavasti: *”välillä tuntuu ettei millään jaksa”* (H7), *”semmoinen asia minkä kanssa vanhempi jää hyvin helposti yksin”* (H8) ja *”itse on niin herkillä sen asian kanssa, että sitten ehkä haluaa jo rajatakin, että no onko pakko puhua”* (H5). Nämä kuvastavat tunnetyön vastuun jäämistä kodille, voimavarojen riittämättömyyttä ja yksin jäämien kokemuksia. Emotionaalisen turvan heikkous näyttäytyy näiden kokemusten perusteella paitsi oppilaan kuormittumisena myös perheen arkea kuormittavana tekijänä. Osa vanhemmista kuvasi voimakkaitakin omaan jakamiseen liittyviä kokemuksia, kuten seuraavassa: *”monesti käynyt mielessä, että nyt minä soitan itsestäni jonkun huoli-ilmoituksen”* (H7). Tämä korostaa emotionaalisen turvan tärkeää merkitystä tunnetaitojen oppimisen edellytyksenä ja sitä kautta perheiden hyvinvointia edistävänä tekijänä.

Yhtä lukuun ottamatta kaikissa haastattelussa vanhemmat mainitsivat oppilaan saaman toimintaterapian sekä oppilaan tunnetaitojen oppimisen mahdollistajana, että vanhempien oman tunnetaitotyön oppimisen edistäjänä. Eräs vanhempi kuvasi toimintaterapeutin roolia seuraavasti: *”se on jotenkin ehkä ollut se avainhenkilö”* (H2). Yksi vanhemmista mainitsee toimintaterapian tarjonneen sekä oppilaille että vanhemmille konkreettisia välineitä *”just vaikka kuvia tai jotakin sääntötauluja”* (H2) arjen tunnetilanteissa selviämiseen. Tunnetaitojen oppimisen näkökulmasta tällä voidaan katsoa olevan suuri merkitys, sillä vanhemmat kuvasivat toimintaterapian koulun tekemää tunnetaitotyötä täydentävänä tai korvaavana tilanteissa, joissa koulun tunnetaitotyö oli riittämättömää tai puuttui kokonaan. Nämä asiat nousevat esiin seuraavissa vanhempien kertomuksissa: *”enemmän [ohjausta] tullut sieltä toimintaterapian kautta selvästi, että en niinkään osaa ajatella,*

että mitä vinkkejä oltais koulusta saatu” (H2) ja ”kyllä se on toimintaterapeutti, joka niitä tunnetaitoja on lapselle opettanut” (H6).

Toisaalta tunnetaitojen opettaminen koettiin usean tahon yhteiseksi toiminnaksi, mikä nousee esiin esimerkiksi seuraavista kommentteista: *”kun se tulee monesta tuutista” (H1) ja ”mä luulen että se on semmoinen yhdistelmä, että sekä opetettu siellä koulussa että sitten totta kai niitä on käyty kotona” (H4).* Tämä kuvastaa sitä, että emotionaalista turvaa rakennetaan monen eri tahon yhteistoiminnalla, vaikka tällä hetkellä terapian rooli näyttäytyy vahvana. Pitkään kuntouttavaa terapiatyötä tehneenä tutkijana tämä tulos terapeuttien tärkeästä roolista tunnetaitokasvatuksessa ei yllättänyt. Sen sijaan se entisestään korostaa opettajien tunnetaito-osaamisen merkitystä ja nostaa siten esiin myös opettajankoulutuksen roolin tunnetaitovalmiuksien vahvistamisessa.

6.4 Vanhemman rooli ja selviytymiskeinot

Vanhempien kuvaukset omasta roolistaan oppilaan tunnetaitojen tukemisessa näyttäytyivät aiheistossa aktiivisena ja kehittyvänä. Vanhempien kokemusten mukaan tunnetaitojen opettaminen kuuluu koulun lisäksi osaksi heidän vanhemmuuttaan. Eräs vanhempi kuvasi tunnetaitojen oppimista seuraavasti: *”sitä opetellaan koko ajan kotona ja sitä opetellaan koulussa” (H2).* Vanhemmat kokivat merkitykselliseksi myös omien tunnetaitojensa kehittymisen oppilaan tunnetaitojen tukemisessa. Erään vanhemman kertomuksessa korostui positiivisuus keinona selviytyä arjessa. Hän kuvaa asiaa seuraavasti: *”se on osa sitä tunnekasvatusta nimenomaan, että lapsetkin oppii sen, että vaikka on rankkaa niin kuitenkin on niitä hyviä hetkiä ja ollaan iloisia vaikka välillä menee tunteisiin” (H2).* Tämä heijastaa vanhemman ajatusta positiivisuudesta lapsen turvan tunteen lisäjäjänä ja kuormituksen säätelijänä. Tämä tulos kiinnitti huomioni tutkijana siihen, että vanhempien kuvaama positiivisuus näyttäytyi eräänlaisena resilienssinä eli tietoisena pyrkimyksenä säilyttää positiivisuus arjen haastavissakin tilanteissa. Tämä on tärkeä osoitus siitä, että vanhempien omilla tunnetaidoilla on merkitystä.

Vanhemmat kuvasivat omia oppimisen kokemuksiaan, joissa olivat oppineet tunnistamaan, sanoittamaan sekä säätelämään omia tunteitaan. Eräs vanhempi kuvaa omaa oppimistaan pidemmän ajan prosessina seuraavasti: *”sillon alussahan mulla saatto tulla semmosia purkauksia, että mie aloin huutaa, mutta sitten sitä oppii vanhempana, että se ei auta” (H7).* Vanhempien kokemukset

oman osaamisen kehittymisestä ja omasta roolista tunnetaitojen oppimistilanteissa kuvastuu seuraavissa: *”nyt vasta alkaa tuntua siltä, että mie osaan sanottaa enemmän”* (H2) ja *”semmoista sanottamista, ehkä se on oma rooli ollut, että koittaa jotenkin tehdä näkyväksi niitä tunteita”* (H5). Nämä kokemukset heijastavat vanhempien ymmärrystä tunnetaitojen opettamisesta ja oppimisesta heidän oman toimintansa ja tunnetaitojensa kautta. Tässä vanhemmat näkivät oman roolinsa myös vahvasti oppilaan tunteiden kanssasäätelijänä. Tutkijana ajattelen näiden tulosten kuvastavan vanhempien omia tunnetaitoja ja osoittavan sen, että vanhemmat näkevät tunnetaidot opeteltavissa olevina taitoina.

Haastattelussa yhdeksi tärkeäksi vanhempien hyvinvointia tukevaksi tekijäksi nousi vertaistuki. Eräs vanhempi sanoi: *”vertaisten tuki on mun mielestä ollut aina semmoinen, ehkä mulle vielä tärkeämpi kuin ammattilaisten, koska just jotenkin se, että nähhään se arki ja tietään mitä se oikeasti on”* (H2). Vertaistuen toimijoina mainittiin esimerkiksi vertaistukiryhmien tapaamiset, sopeutumisvalmennukset sekä sosiaalisen median alustoilla toimivat ryhmät. Niitä kuvattiin esimerkiksi seuraavissa ilmaisuissa: *”somessa seuraan tällöisiä lastenpsykiatria tai muuta, mistä tulee vinkkejä”* (H2) ja *”sopeutumisvalmennuskurssit, ni sieltä on saatu [tukea]”* (H3). Vanhempien kuvauksista voidaan nähdä, että vertaistuki toimi kuormitusta lievittävänä tekijänä. Yhdessä haastattelussa esille tullut toteamus: *”pelkkä puhuminenkin auttaa”* (H7) tiivistää sen ajatuksen, että vanhemmat tunnistavat keinoja oman kuormittumisensa vähentämiseen siitäkkin huolimatta, että tunnetaitotyön vastuu autismikirjon oppilaan arjessa kasautuu heille. Vanhemmat pyrkivät aktiivisesti oman osaamisensa kehittämiseen ja pyrkivät näin rakentamaan myös omaa emotionaalisen turvan tunnetta. Tämä näkyy erään vanhemman toteamuksessa: *”kyllä tässä on ajatus aina niinku se, että tämäkin menee ohi, että katsotaan tilannetta ja kyllä se helpottaa”* (H8). Tunnetaitojen tukeminen autismikirjon oppilaan arjessa näyttäytyy siis emotionaalisen turvan kautta jaettuna toimintana.

6.5 Emotionaalinen turva tunnetaitojen oppimisen edellytyksenä

Tutkimuksen tuloksena aineistosta muodostui yksi keskeinen ydinkategoria *”Emotionaalinen turva tunnetaitojen oppimisen edellytyksenä”*. Tämä ydinkategoria tiivistää autismikirjon oppilaiden van-

hempien kokemuksia tunnetaitojen opettamisesta erityisopetuksessa. Ydinkategoria on rakennettu useammasta toisiinsa liittyvästä pääkategoriasta, jotka esitetään seuraavissa alaluvuissa ja havainnollistetaan kuviossa 3.



KUVIO 3 Ydinkategoria, pääkategoriat ja analyysistä nousseet keskeiset käsitteet

Ydinkategoriaan tiivistyy vanhempien kokemuksia peilaava ajatus siitä, että emotionaalinen turva on autismikirjon oppilasta ympäröivään toimintaympäristöön liittyvä laajempi turvan kokemus. Vanhempien kuvauksen mukaan turva rakentuu ja sitä rakennetaan erityisesti autismikirjon oppilaan ja hänen kanssaan toimivien aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Käytännössä tämä näkyy koulussa opettajan toiminnassa, kodin ja koulun yhteistyön rajapinnoissa sekä perheen oman arjen toimintatavoissa. Ydinkategoria sisältää vanhempien kokemuksen siitä, että emotionaalinen turva on herkästi oppimisympäristön, aikuisten toimintatapojen ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden vaikutuksesta muuttuva ilmiö. Ydinkategoria rakentuu sen ympärille muodostetuista pääkategoriasta, jotka kuvaavat emotionaalisen turvan rakentumista koulun toimintakulttuurin, kodin ja koulun vuoropuhelun, perheen voimavarojen sekä turvan puuttumisen seurausten yhteen kietoutuneena rakenteena. Nämä kaikki yhdessä muodostavat sen tilan, jossa autismikirjon oppilaan tunnetaitojen oppiminen mahdollistuu tai vaikeutuu.

7 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysyn, *Millaisia kokemuksia autismikirjon oppilaiden vanhemmilla on tunnetaitojen opettamisesta erityisopetuksessa?* Tutkimuksen myötä selvisi, että vanhemmat kokevat tunnetaitojen opettamisen erityisopetuksessa ensisijaisesti oppilaan emotionaalisen turvan tunteen varaan rakentuvana ilmiönä sen sijaan, että se olisi yksittäisiä tunnetaitoharjoituksia tai tunneoppitunteja. Vanhempien kokemukset kuvaavat emotionaalista turvaa oppilaan ja aikuisten välisessä suhteessa rakentuvaksi ilmiöksi, joka reagoi herkästi ympäristön, aikuisten toiminnan ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden muutoksiin.

Emotionaalinen turva ei ole käsin kosketeltava ilmiö, joten se jää helposti oppilaan arjessa näkymättömäksi. Toisaalta tässä tutkimuksessa se vanhempien kertomana kuitenkin rakentuu varsin konkreettisista arjen toiminnoista, kuten koulupäivän struktuurista, toimintatavoista ja opettajan tavasta puhua ja kohdata oppilaansa. Kuten Jääskinen (2017) on aikaisemmin todennut, tunteet vaikuttavat meissä osin tiedostamattamme. Samoin tämän tutkimuksen viitekehityksessä emotionaalinen turva rakentuu autismikirjon oppilaan ja aikuisten välisen yhteyden kautta ilman, että sitä aina edes havaitaan. Tästä syystä on keskeistä, että tässä tutkimuksessa nousee esiin ne konkreettiset asiat, joiden kautta emotionaalisen turvan tunteeseen voidaan vaikuttaa. Tätä kautta se mahdollistaa autismikirjon oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen erityisopetuksessa.

Tämä tutkimus heijastaa aikaisempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan oppimisympäristön turvallisuus ja ihmisten välinen myönteinen vuorovaikutus tukevat oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä (Huotilainen, 2020; Denham ja Brown, 2010.) Tulokset heijastavat myös sitä, että emotionaalinen turva rakentuu vanhempien kokemuksissa erityisesti opettajan taitoina ymmärtää autismikirjon oppilaan yksilöllisiä tarpeita, säädellä oppilaan kuormitusta vahvalla ennakkoinnilla ja toimia hyvässä yhteistyössä kodin kanssa. Vanhempien kokemuksista voidaan siis päätellä, että tunnetaitojen oppiminen autismikirjon oppilaalla on mahdollista silloin kun oppilas kokee koulun turvalliseksi ja ennakoitavaksi paikaksi. Tätä kautta oppilaan kokema emotionaalisen turvan tunne näkyy tunnetaitojen oppimisen edellytyksenä.

Myös aikaisemmin esitetyssä sosioemotionaalisen oppimisen viitekehyksessä (SEL) on nähtävissä tämän tutkimuksen tulosten kanssa yhteneviä piirteitä. Molemmissa tunnetaitojen oppiminen näyttäytyy prosessina, joka on muutakin kuin oppilaan yksilöllisiä ominaisuuksia ja taitoja. Se on ennen kaikkea oppilaan ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista. (Durlak ym., 2011.) Tämä tulos nousee esille myös Dindarin (2017) tekemässä tutkimuksessa, joka korostaa sitä tärkeää ajatusta, että vuorovaikutuksen rakentumista tulee tarkastella aina myös muiden kuin autismikirjon henkilön piirteiden kautta. Tämä näkökulma on tärkeä, sillä aikaisempi tutkimus on osoittanut autismikirjon oppilaita kohdeltavan pääosin haasteidensa näkökulmasta (Bottema-Beutel ym., 2021; Dindar, 2023). Tutkimukseni tulokset osoittavat, että emotionaalinen turva rakentuu myös muista, kuin oppilaan ominaisuuksista. Näin ollen tulos liittyy ajatukseen koulusta inklusiivisena ympäristönä ja haastaa autismikirjon henkilöihin kohdistuvan ongelmalähtöisen asennoitumisen.

Tämän tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä kysyn, *Millainen erityisopetuksen toiminta tukee autismikirjon oppilaiden vanhemmuudessa tunnetaitojen opettamista?* Tulokset osoittavat, että erityisopetuksen toiminta tukee autismikirjon oppilaiden vanhempia tunnetaitojen opettamisessa silloin, kun koulun toiminta on oppilaan emotionaalisen turvan tunnetta rakentavaa. Kuten tässä tutkimuksessa on aikaisemmin osoitettu emotionaalisesti turvallista kouluarkea rakentavat opettajan vahva asiantuntemus autismikirjon erityispiirteistä, selkeä struktuuri sekä ehjä kodin ja koulun yhteistyö. Vanhempien kokemusten perusteella nämä kyseiset tekijät luovat tilan, jossa oppilaan on mahdollista oppia ilmaisemaan ja säätelemään tunteitaan, osallistua opetukseen omana itsenään ja tavoittaa emotionaalisen turvan kokemus. Tätä kautta erityisopetuksen toiminta tunnetaitojen tukemisessa näyttäytyy kodin ja koulun välisenä jaetun kasvatuskumppanuuden rakenteena.

Tämä tutkimustulos vahvistaa aikaisempia havaintoja, joissa opettajan omien tunnetaitojen ja kodin ja koulun välisen yhteistyön on todettu olevan tärkeitä oppilaan tunnetaitoja ja siten hyvinvointia tukevia tekijöitä. (Jennings ja Greenberg, 2009; Weissberg ym., 2015.) Autismikirjon oppilaiden yksilöllisten piirteiden ymmärtäminen ja sen perusteella rakennettu oikeanlainen tuki näyttävät olevan tämän tutkimuksen perusteella keskeisiä tunnetaitojen opettamisessa. Tämä tukee aikaisempia tutkimustuloksia, joiden mukaan autismikirjon oppilas tarvitsee erityistä huomiointia

hänen kanssaan toimivilta aikuisilta. (Kumar, 2013.) Perusteltua on siis todeta, että erityisopettajien ja erityisopetuksen rooli autismikirjon oppilaan tunnetaitojen tukemisessa on merkittävä.

Toisaalta tämän tutkimuksen tuloksissa vanhemmat kuvasivat tilanteita, joissa emotionaalinen turva on heikkoa. Vanhemmat näkivät tämän lisäävän lapsen kuormitusta ja haastavan tunnetaitojen oppimisen mahdollisuuksia. Näissä kuvauksissa oppilaan tilanne nähtiin enemmän selviytymisen kuin oppimisen tilana. Tämä havainto tukee aikaisempaa tietoa, jonka mukaan heikko turvan tunne oppimisympäristössä lisää oppilaan kuormitusta koulussa ja näin heikentää oppimista. (Huotilainen, 2020; Zins ym. 2024.) Myös tässä tutkimuksessa esille nousseet autismikirjon oppilaiden maskaus (*masking*) koulupäivän aikana ja siten kuormituksen siirtyminen kotiin ovat yhteneviä löydöksiä aikaisemman tutkimuksen kanssa. (Hull ym., 2020; Masi ym., 2017.) Näihin seikkoihin perustuen voidaan todeta, että oppilaan vahva emotionaalisen turvan kokemus on edellytys tunnetaitojen oppimiselle kouluympäristössä. Samalla se on merkittävä perheen arkea kannatteleva tekijä.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että erityisopetuksessa tehtävällä tunnekasvatustoiminnalla on vaikutusta siihen, miten vanhemmat kokevat onnistuvansa tunnetaitojen opettamisessa kotona. Havainto johdattaa päätelmään, jossa erityisopetuksessa tapahtuva toiminta linkittyy oppilaan perheen arkeen ja ohjaa tunnetaitojen opettamisen ja oppimisen tarkastelun erillisistä menetelmistä kohti kokonaisvaltaisempaa vuorovaikutuksen ja arjen kanssakäymisen tarkastelua. Päätelmä on yhtenevä myös sosioemotionaalisen oppimisen mallien kanssa, joiden mukaan tunnetaitojen oppiminen nähdään ympäristön, ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja eri tahojen toimintakulttuurin rajapinnoissa tapahtuvaksi prosessiksi. (Weissberg ym., 2015; OECD, 2015.)

Tutkimuksen tulosten perusteella todetaan emotionaalisen turvan olevan erityisopetuksessa keskeinen ilmiö, joka kokoaa yhteen autismikirjon oppilaan oppimista tukevat opetukselliset, vuorovaikutukselliset ja sosiaaliset näkökulmat. Emotionaalinen turva kuvastuu vanhempien kokemuksissa kaikkia oppilaan arkeen liittyviä toimijoita, toimintoja ja toimintamalleja läpileikkaavana tekemänä. Havainto antaa syvempää ymmärrystä tunnetaitojen oppimisesta autismikirjon oppilaiden kohdalla, joiden koulukokemukset liittyvät erityisesti ympäristön ja toiminnan ennakoitavuuteen, aikuisten sensitiivisyyteen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön (Jennings ja Greenbeg, 2009; Weiss-

berg ym., 2015; Masi ym., 2017, Savikuja ja Puustjärvi, 2022). Näin ollen emotionaalinen turva heijastuu joustavana oppilaan arjen vuorovaikutuksessa muovautuva rakenteena, joka tekee tunnetaitojen oppimisen mahdolliseksi.

Tulokset korostavat, että emotionaalisen turvan puuttuminen ja näkymättömyys ulottuu myös kouluarjen ulkopuolelle ja vaikuttaa oppilaan perheen arkeen. Emotionaalisen turvan ilmiön voidaan tulosten perusteella ajatella olevan autismikirjon oppilaan tunnetaitojen oppimista tukeva punainen lanka, joka punoo yhteen erityisopetuksessa toteutettavan tunnetaito-opetuksen kannattelevat ja haastavat tekijät.

8 Pohdinta

Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa GT:n mukaisesti edennyt ja läpinäkyväksi tehty tutkimusprosessi. Aineiston analyysi eteni rinnakkain aineiston hankinnan kanssa ja toteutin siinä järjestelmällistä jatkuvaa vertailua. Tulokseksi muodostunut ydinkategoria vahvistui haastattelujen edetessä ja viimeisessä haastattelussa aineistossa havaitsin jo teoreettista kylläntymistä. Lisäksi onnistuin tutkimuksessa keräämään sisällöllisesti rikkaan aineiston, jonka kautta pystyin tarkastelemaan muodostunutta ydinkategoriaa kriittisesti.

Vaikka aineisto oli monipuolinen, aiheiden käsittelyn syvyys oli erilainen haastattelujen välillä. Tämä on yleistä avoimissa haastatteluissa. Tulokset pohjautuvat alkuperäisiin aineistolainauksiin, jotka avasin mahdollisimman selkeiksi havainnollistamaan lukijalle tehtyjä tulkintoja. Myös aineiston analyysin prosessi sekä tutkimuksen eettiset periaatteet on pyritty erilaisin kuvioin ja taulukoin havainnollistamaan lukijalle mahdollisimman selkeiksi. Tutkimus ei kuitenkaan koskaan voi tuottaa ilmiöiden täydellistä ymmärrystä, jonka vuoksi tämänkin tutkimuksen tuloksiin on suhtauduttava kriittisesti (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka, 2006). Tutkimuksen tekeminen ajoittui itselleni tutkijana opintojeni kiireiseen vaiheeseen. Vaikka työn alkuvaiheessa taustoittava työ eteni verkkaisemmin, sain myöhemmin aineistonkeruun ja sen kanssa rinnakkain edenneen analyysin tehtyä yhtäjaksoisesti ilman pitkiä taukoja. Tämä piti minut kiinni tutkimuksessa ja jäsensi työtäni. Tutkimusprosessissani edisti myös tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa mahdollisuus työskennellä kirjaston hiljaisessa ”tutkijan kammiossa”. Kirjoittamisprosessissa hyödynsin myös tekoälyavusteista työkalua (ChatGPT) tekstin rakenteen jäsentämisessä ja kielenhuollon tukena. Aineiston käsittely ja kaikki tutkimuksessa tekemäni tulkinnat, johtopäätökset ja tutkimukselliset valinnat ovat itse tekemiäni.

Tutkimuksen luotettavuutta haastaa sen kontekstisidonnaisuus. Haastateltavien määrä on suhteellisen pieni, eikä voi näin ollen ajatella tulosten kuvaavaan kaikkien autismikirjon oppilaiden vanhempien kokemuksia. Toisaalta GT:n menetelmillä tehdyssä tutkimuksessa ei tavoitella laajaa yleistystä vaan tiivistä kuvausta aikaisemmin tuntemattomasta ilmiöstä. Lisäksi huomionarvoista

on, että tutkimukseni tuloksena syntyy vain vanhempien näkökulma. Esimerkiksi oppilaiden näkökulman tarkastelu ei tässä tutkimuksessa toteudu. Myös opettajien näkökulma jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle, joskin sitä olen tarkastellut jo kandidaatintutkielmassani aikaisemmin. (Pekkarinen, 2024.) Tutkimuksen merkitystä korostaa kuitenkin se, että tulokseksi saamaani käsitteellistä mallia voidaan tarkastella muissa samankaltaisissa konteksteissa. Tällä tutkimuksella saavutettu tieto on hyödynnettävissä erityisopetuksen toimintaympäristöissä, joissa työskennellään autismitutkimuksen oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa.

Haastateltaviin liittyvänä luotettavuutta heikentävänä seikkana voidaan pitää sitä, että tunsin kaksi haastateltavaa entuudestaan, mikä on saattanut vaikuttaa haastattelun aikana vuorovaikutukseen. Luotettavuutta heikentävänä voidaan pitää myös omia kokemuksiani koulutettuna tunnetaitokasvattajana, äitinä ja erityisopettajana. Omien kokemusten voidaan ajatella vaikuttaneen esimerkiksi analyysissä tulkintoihini ja haastattelujen aikana esittämiini kysymyksiin. Tämän tiedosta olen kuitenkin pitänyt erityisen tarkkailun alla omaa toimintaani ja kirjannut esimerkiksi haastattelujen aikana muistiin oman toimintani reflektiota. Lisäksi oma kokemattomuuteni haastateltavana on voinut vaikuttaa ohjaavasti vanhempien vastauksiin

Oman tutkijan roolini pohdinta on osa tutkimukseni uskottavuuden ja vakuuttavuuden tarkastelua. Tällä tarkoitetaan sen pohtimista, kuinka hyvin olen tutkijana onnistunut rakentamaan konstruktioita eli tekemään tulkintaa siitä, mitä tutkittavat ovat kertoneet. (Eskola ja Suoranta, 2000.) Vaikka tunnistan oman aloittelevan tutkijan roolini asettamat haasteet tutkimuksen luotettavuudelle, näen vahvan tiedollisen ymmärrykseni ja kokemukseni tunnetaitojen opettamisesta mahdollistaneen paremman ymmärryksen ja siten syvällisen keskustelun vanhempien kanssa. Tähän perustuen olen pystynyt haastatteluissa luomaan turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin itseni ja haastateltavien välille. Tämä auttanut minua myös tehdessäni tulkintoja, muodostaessani tuloksia ja tehdessäni tutkimuksen johtopäätöksiä.

Tutkimuksessani keskeiseksi muodostunutta emotionaalisen turvan ilmiötä on tärkeää tarkastella myös siitä näkökulmasta, mitä sen merkitsee oppimisessa ja hyvinvoinnissa yleisellä tasolla. Vermeulen (2014) on tutkinut autismitutkimuksen henkilöiden hyvinvointia ja toteaa, että yksilön oppiminen on riippuvainen hyvinvoinnista. Tutkimukseni perusteella voin todeta, autismitutkimuksen oppilaiden ja

heidän perheidensä hyvinvointi rakentuu puolestaan vahvasti emotionaalisen turvan kokemuk-
selle. Tämä laajentaa käsitystä hyvinvoinnista oppimisen edellytyksenä, ja korostaa tunnetaitojen
opettamisen tärkeyttä autismikirjon oppilaiden ja heidän perheidensä hyvinvoinnin tukemisessa.

Oppimisen kontekstissa keskeiseksi noussut emotionaalisen turvan merkitys ohjaa tarkastelemaan
myös erityisopettajien ammatillisia valmiuksia ja osaamista. Tutkimus nostaa näkyväksi sen, että
erityisopettajan ammattitaito ei rajoitu pelkästään akateemisten taitojen opettamisen taitoihin
erityisopetuksen kontekstissa. Sen sijaan erityisopettajalta edellytetään syvällistä ymmärrystä sekä
autismikirjon erityispiirteistä, hyviä omia tunnetaitoja että valmiuksia opettaa niitä systemaatti-
sesti osana oppilaan kasvua ja kehitystä sekä omaa ammatillista kehittymistään. Tästä näkökul-
masta myös tunnetaitojen opetusmenetelmien tuntemus on tärkeää. Tutkimus korostaa myös yh-
denvertaisuuden toteutumista antamalla äänen autismikirjon oppilaiden vanhemmille osana kou-
lutusjärjestelmäämme. Samalla tutkimus tarjoaa tietoa opetuksen järjestäjälle erityisopetuksen
resurssien ja rakenteiden suunnitteluun.

Tieteellisestä näkökulmasta tutkimus tuottaa kotimaiseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen uu-
den näkökulman ja rakentaa perustaa aikaisemmin tieteellisesti moninaisesti määritellylle tunne-
taitokasvatuksen ilmiölle. Tutkimuksen tuloksena saatu emotionaalisen turvan käsite jäsentää eri-
tyisopetuksessa toteuttavaa tunnetaitokasvatusta ja auttaa ymmärtämään sitä laajemmin opetuk-
sellisena ja kasvatuksellisena kokonaisuutena. Tämä tarjoaa erityisopettajille mahdollisuuden tar-
kastella tunnetaitojen opettamista koko oppilaan koulupäivää kannattelevana toimintana ja reflek-
toida omia taitojaan kohdata autismikirjon oppilas ja hänen perheensä.

Tutkimukseni keskittyi tarkastelemaan tunnekasvatuksen ilmiötä vanhempien näkökulmasta.
Koska tässä tutkimuksessa tunnetaitojen opetus ja emotionaalisen turvan rakentuminen näyttäy-
tyivät jaettuna ja vahvasti yhteistoiminnallisena ilmiönä, jatkossa olisi tärkeää saada selville myös
oppilaiden näkökulmaa ja kokemuksia aiheesta. Tutkimusta autismikirjon lasten kokemuksista on
toki tehty aikaisemmin esimerkiksi ryhmätyöskentelyyn, koulun institutionaaliseen merkitykseen
sekä autismikirjon työelämäpolkuihin liittyen. (Pihlainen, Kämäräinen, Suero Montero ja Kärnä,
2025; Kähkönen, Kämäräinen ja Kärnä, 2024; Kämäräinen, Kilpiä, Kyllönen, Saarelainen ja Pihlai-
nen, 2025.)

Opettajankoulutuksen kehittämiseksi, ja viimeaikaisten opettajien työhyvinvointiin liittyvän julkisen keskustelun myötä olisi hyvä selvittää erityisopettajien valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen. Samoin pidemmän aikavälin tutkimus tunnetaitojen opettamisen vaikutuksista oppilaan hyvinvointiin ja koulunkäyntiin olisi tärkeää. Tämän tutkimuksen tuloksissa nousi esiin myös terapeuttien ja muun oppilashuollon rooli tunnetaitojen tukemisessa. Tämän vuoksi jatkossa olisi perusteltua tutkia myös moniammatillisen yhteistyön merkitystä autismikirjon oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämässä.

Psykoterapeutti ja sosiaalipsykologi Emilia Kujala (2024) on kirjoittamassaan Ylen verkkokolumnissa kritisoinut tunnekasvatuksen kääntymistä markkinavetoiseksi kauppatavaraksi ja kysynyt sosiaalisen median tilillään vanhempien mielipidettä aiheesta. Hänen saamissaan vastauksissa nousi esiin erityislasten vanhempien kokema kuormitus tunnetaitokasvatuksesta. Kujalan (2024) kolumni laajentaa tämän tutkimuksen myötä vahvistunutta käsitystäni, jonka mukaan tunnetaitojen opetus erityisopetuksessa on tärkeää. Ei vain sen vuoksi, että tunnetaitojen opettamisen hyödyt on osoitettu useissa tutkimuksissa vaan myös siksi, että niiden opettamisen kautta on mahdollisuus auttaa vanhempia vaativassa kasvatustehtävässä autismikirjon lapsen kanssa.

Kujalan (2024) kolumnissa nousi myös mielenkiintoisella tavalla erään vanhemman esiin tuomana vanhemmuuteen ja tunnetaitojen opetukseen liittyvä ristiriita; *”Toisaalta korostetaan, että lapsen tunteisiin ja tarpeisiin vastaaminen käy vanhemmalta luonnostaan ja jokainen on lapsensa paras asiantuntija. Toisaalta kerrotaan yksityiskohtaisesti, mikä olisi juuri ”oikea tapa” toimia”* (Kujala, 2024). Tätä samaa havaitsen tutkimukseni tulosten heijastavan. Tunnetaitokasvatus on eräänlainen vyyhti tiedostamattomia ja tiedostettuja rakenteita ja toimintoja. Tunteet ja tunnetaidot ovat samaan aikaan alkukantaisia ominaisuuksia, joita kuitenkin voimme tietoisesti käsitellä ja havainnoida. Ne näkyvät ja vaikuttavat meissä, riippumatta meistä ja siitä haluammeko vai emme. Tärkeää tämän tutkimuksen myötä on oivaltaa, että ne ovat opittavissa ja opetettavissa olevia taitoja (Huotilainen, 2020). Yhtä tärkeää on oivaltaa, että tunnetaitojen opetus ei sovi samanlaisena kaikille. Näkemykseni mukaan siinä piilee tunnetaito-opetuksen haaste ja hienous.

Tämä tutkimus on merkityksellinen ensiksikin yhteisöjen näkökulmasta. Se voi tarjota tietoa ja näkökulmaa esimerkiksi kouluille, autismiyhteisöille, perheyhteisöille tai koulutuksen järjestäjille. Toisekseen se on merkityksellinen yksilön näkökulmasta. Sen lisäksi, että se voi parhaimmillaan

tukea autismikirjon oppilasta, hänen opettajaansa, vanhempaa tai muuta tämän tutkimuksen luke-
nutta henkilöä, se on tukenut minua tutkijana. Tutkimusta tehdessäni kohtasin ihmisiä, jotka jakoi-
vat kanssani rehellisellä ja aidolla tavalla omia kauniita ja välillä kipeitäkin kokemuksiaan. Kohtasin
ihmisiä, joiden kautta ymmärryksenäni tutkimukseni aiheesta, itsestäni tulevana erityisopettajana ja
elämästä yleensä eheytyi.

Tutkimukseni antaa äänen autismikirjon oppilaiden vanhemmille, jotka kaipaavat hyväksyntää van-
hemmuuden haastavassa tehtävässä. Tutkimus herättää ajattelemaan myös opettajia, jotka toivo-
vat voivansa ammattitaidollaan auttaa vanhempia tässä kasvatustehtävässä. Sekä vanhempien
että opettajien jaettu vastuu autismikirjon oppilaan tunnetaitokasvatuksessa edellyttää kannatte-
levia toimintamalleja ja rakenteita. Kasvatuskumppanuuden tulee pohjautua sen ymmärtämiselle
ja hyväksymiselle, että jokainen osapuoli tekee parhaansa. Se edellyttää luottamusta siihen, että
emotionaalinen turva on yhdessä saavutettavissa ja sen myötä osaamme yhdessä toimia oppilaan
parhaaksi.

Lähteet

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Airaksinen, J. (2009). Grounded theory. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Viitattu 28.4.2025.)

Anttila, P. (1998). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta*. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/> (Viitattu 1.3.2026.)

Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. (2024.) *Autismikirjo: Käypä hoito -suositus*. <https://www.kaypahoito.fi/hoi50131> (Viitattu 6.3.2026.)

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Bennie, M. 2.11.2022. *Social-Emotional Learning and Autism*. Autism Awareness Centre. <https://autismawarenesscentre.com/social-emotional-learning-and-autism/> (Viitattu 13.2.2026.)

Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J., & Hand, B. N. (2020). Avoiding ableist language: Suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*, 2(4). <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>

Catala, A., Faucher, L. & Poirier, P. (2021) Autism, epistemic injustice and epistemic disablement: A relational account of epistemic agency. *Synthese*, 199(3–4), 9013–9039. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03192-7>

CASEL, (n.d.) Advancing Social and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (Viitattu 6.3.2026.)

- Castrén, M. (2019). Diagnostiikan perusta nykykäytännön mukaan. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén, & M. Ärölä-Dithapo (toim.) *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. (s. 42–52). PS-kustannus
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2025). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). Sage.
- Danner, D., Lechner, C.M., Spengler, M. (2021). Do we need socio-emotional skills? Editorial article. *Frontiers in Psychology*, 12, 723470. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723470>
- Daou, N., Hady, R. T., & Poulson, C. L. (2017). Teaching children with autism spectrum disorder to recognize and express emotion: A review of the literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 419–432. Retrieved from <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/167>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. (2012). How preschoolers' social–emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 21(6), 667–692. <https://doi.org/10.1002/icd.756>
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>.
- Dindar, K. (2017). *Researching social interaction in autism: Shifting the focus from 'within individuals' to 'in interaction'*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13698.79049>
- Dindar, K., Kilpiä, A., Kämäräinen, A., Kärnä, E., Pihlainen, K. & Pukki, H., toim. (2025). *Autismikirjo eri elämänvaiheissa. Kasvatus, koulutus, työelämä ja palvelut*. Gaudeamus.

Dindar, Katja. Kilpiä, Anni. Kämäräinen, Anniina. Pihlainen, Kaisa. Pukki, Heta-Kaarina. Kärnä, Eija. (2023). Sidosryhmien näkemyksiä autismikirjoa koskevasta terminologiasta Suomessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 33(2/2023),) 19–35.

Delve. (2021). *Grounded theory explained in simple terms* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=tirZ7ktPW64> (Viitattu 14.3.2026.)

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3–4), 169–200.

<https://doi.org/10.1080/02699939208411068>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf> (Viitattu 10.5.2025.)

Eskola, J, Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu*, virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. (s. 27–51). PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Flick, U. (2018). *Doing grounded theory*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529716658>

Glaser, B. G., & Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Grounded Theory Review*, 4(01), 1–24. Retrieved from <https://groundedtheoryreview.org/index.php/gtr/article/view/94>. (Viitattu 17.2.2026.)

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

Goleman, D., (2011). *Aivot ja tunneäly. Uusimmat oivallukset*. Samsaraa tasapaino-oppaat.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.

Halonen, J., Rintala, R., Sorkkila, M., Rönkä, A., & Aunola, K. (2021). Vanhempien käsitykset ihannevanhemman ominaisuuksista sekä yhteiskunnan vanhemmille asettamista ihanteista Suomessa. *Psykologia*, 56(3). <https://doi.org/10.62443/psykologia.v56i3.90950>

Hayhoe, S. (2020). *An introduction to grounded methodology for emerging educational researchers*. Taylor & Francis Group.

Helsingin kaupunki. 26.4.2024. *OECD julkaisi tutkimustulokset lasten ja nuorten sosioemotionaalista taidoista – Helsinki mukana*. <https://www.hel.fi/fi/uutiset/oecd-julkaisi-tutkimustulokset-lasten-ja-nuorten-sosioemotionaalista-taidoista-helsinki-mukana> (Viitattu 14.11.2025)

Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>

Hull, L., Petrides, K. V., & Mandy, W. (2020). The female autism phenotype and camouflaging: A narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, 306–317. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00197-9>

Huotilainen, M. & Peltonen, L. (2017). *Tunne aivosi*. Otava.

Huotilainen, M. (2020). Vuoden koulutusvaikuttaja Minna Huotilainen: Koulun näkymätön työ on usein se kaikkein tärkein. 27.1. <https://www.tunnejataida.fi/vuoden-koulutusvaikuttaja-koulun-nakymaton-tyo-on-usein-se-kaikkien-tarkein> (Viitattu 28.10.2025.)

Hurme, K. & Kyllönen, T. (2025). *Pedagogisen turvan käsikirja*. Santalahti.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/?utm_source=chatgpt.com (Viitattu 10.5.2025.)

Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and realities. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling* (401–415). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5> (Viitattu 6.3.2026.)

Jennings, P. A., and Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Joronen, K. & Koski, A. 2010. *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampereen yliopistopaino.

Jussila K. & Mattila M. (2023). Aistisäätelyn epätyypillisuus autismikirjon häiriössä. *Autismikirjon häiriö: Bennieto -suositus*. Duodecim. <https://www.kaypahoito.fi/nix03217> (Viitattu 14.3.2023.)

Jääskinen, A-M. (2018.) *Emotionaalinen turvattomuus astuu paikalle, kun lapsen kokemus mitätöidään*. <https://www.tunnejataida.fi/emotionaalinen-turvattomuus-on-lasna-monissa-perheissa-jalapsiryhmissa> (Viitattu 4.3.2026)

Jääskinen, A-M (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lasten Keskus.

Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of Emotional Intelligence: A Review. *E-BANGI Journal*, 16, 1–9.

Kieseppä, V. (2016). Autistisen kognition erityispiirteet ja taustamekanismit. *Psykologia*, 51(4).

<https://doi.org/10.62443/psykologia.v51i4.145186>

Kim, E. K., Allen, J. P., & Jimerson, S. R. (2024). Supporting Student Social Emotional Learning and Development. *School Psychology Review*, 53(3), 201–207.

<https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2346443>

Kujala, E. (2024). *Lasten tunnekasvatus kuormittaa jo valmiiksi uupuneita vanhempia*. 26.3.

<https://yle.fi/a/74-20075595> (Viitattu 18.3.2026.)

Kumar, S. (2013). Emotional intelligence for children with special needs. *International Journal of Scientific Research*, 2(4), 63–64.

Kuusela, M. (2001). *Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen - toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla*. (Lisenssiaatin tutkielma). Jyväskylän Yliopisto.

<http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2001861427>

Kollerová, J., & Ruzicková, M. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6, 808566.

<https://doi.org/10.3389/educ.2021.808566>

Koskennurmi-Sivonen, R. (2004). *Grounded Theory*. <https://rkosken.kapsi.fi/gt.html>. (Viitattu 17.2.2026.)

Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2023.) Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota – kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus & Aika* 17 (3) 2023, 26–49. <https://doi.org/10.33350/ka.121631>

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>

Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7429-9>

Mangrio E., Pettersson A., Ivarsson A., Ryk C., Strömwall L. A & Kostenius C. (2024). SEL programs promote students' wellbeing and relationships: Teachers experiences in a qualitative evidence synthesis. *Cogent Psychology*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2024.2435097>

Masi, A., DeMayo, M. M., Glozier, N., & Guastella, A. J. (2017). An overview of autism spectrum disorder, heterogeneity and treatment options. *Neuroscience Bulletin*, 33(2), 183–193. <https://doi.org/10.1007/s12264-017-0100-y>

Matilainen, M. (2023). *Neurokirjon oppilas. Opettajan ja ohjaajan työkalupakki*. PS-kustannus.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*. 63(6). 503–517. <https://doi.org/503-517/003-066X.63.6.503>

Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus.

Minutoli, R., Marraffa, C., Failla, C., Pioggia, G., & Marino, F. (2026.) Female gender and autism: Underdiagnosis and misdiagnosis – clinical and scientific urgency. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1704579. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1704579>.

MTV Uutiset. (16.2.2026). *Vastuullisen vanhemman tunnetaidot – mitä lapselle saa näyttää?* <https://www.mtvuutiset.fi/videot/video/prog21064209> (Viitattu 16.3.2026.)

Myllyniemi, S., & Kiilakoski, T. (2025). *Nuorisobarometri 2025*. Nuorisotutkimusseura & Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://tietoanuorista.fi/julkaisut/nuorisobarometri-2025/> (Viitattu 13.3.2026.)

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Opetushallitus.

Erityislasten Omaiset ry. (n.d.) *Neppari – Nepsyperheiden arki näkyväksi*. <https://erityislastenomaiset.fi/neppari> (Viitattu 5.4.2025.)

Oberle, E., and Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. Teoksessa J.L.Matson (toim.) *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*, 175–197. Springer.

OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OECD. (2021). *OECD framework for social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e4f8404-en>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

Opetushallitus (2020). *Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukeminen koulussa*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/sosiaalisten-ja-emotionaalisten-taitojen-tukeminen-koulussa> (Viitattu 10.2.2026)

Opetushallitus. (n.d.). *Kasvatuksen ja koulutuksen turvallisuus*. <https://www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/kasvatuksen-ja-koulutuksen-turvallisuus> (Viitattu 14.3.2026.)

Panneerselvam, G., & Sujathamalini, J. (2014). Emotional intelligence of children with learning disabilities. *Indian Journal of Applied Research*, 4(7), 144–146. <https://doi.org/10.15373/2249555X/July2014/43>.

Parikka, J., Halonen- Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Finn Lectura.

Pekkarinen, M. (2024). "Suurien tunteiden äärellä ollaan ihan joka työpäivä": Erityisopettajien kokemuksia tunnetaidoista ja niiden opettamisesta perusopetuksessa (Kandidaatintutkielma). Lapin yliopisto.

Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students: A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429> (Viitattu 5.3.2026.)

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 46–83). Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 14.2.2026.)

Saarijärvi, S., Salminen J.K. & Äärelä, E. (2006). Tunnistamattomat tunteet. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 122(11), 1279–1280. <https://www.duodecimlehti.fi/duo95773>

Saarinen, M. & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly: Kohti kokonaista elämää*. WSOY.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Schiepe-Tiska A, Dzhaparkulova A and Ziernwald L (2021). A Mixed-Methods Approach to Investigating Social and Emotional Learning at Schools: Teachers' Familiarity, Beliefs, Training, and Perceived School Culture. *Frontiers in Psychology*, 12, 518634. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634>

Sadeniemi, M., Häkkinen, M., Koivisto, M., Ryhänen, T. & Tsokkinen A-L. (2019). *Viisas mieli: opas tunnesäätelyvaikeuksista kärsiville*. Duodecim.

Savikuja, T. & Puustjärvi A. (toim.) (2022). *Nepsy-opas: Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. (s. 57-60). PS-kustannus.

Segrin, C., & Flora, J. (2019). Fostering social and emotional intelligence: What are the best current strategies in parenting? *Social and Personality Psychology Compass*, 13(3), e12439.

<https://doi.org/10.1111/spc3.12439>

Silvonen, J., & Keso, P. (1999). Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 34(2), 88–96.

Stenlund, A. (2020). *Grounded Theory. Matka teoriaan*. Books on Demand.

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. (2025). *STM käynnistää työn nuorten terveyden lukutaidon ja tunnetaitojen parantamiseksi*. <https://stm.fi/-/stm-kaynnistaa-tyon-nuorten-terveyden-lukutaidon-ja-tunnetaitojen-parantamiseksi> (Viitattu 24.1.2026.)

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.

Stutchbury, K. & Fox, A. (2009). Ethics in educational research: Introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 489–504.

<https://doi.org/10.1080/03057640903354396>

Suomen kotikouluyhdistys. (2023.) *Kotiopetus-kyselyn satoa*. <https://www.suomenkotikouluyhdistys.fi/2023/07/08/kysely-kotioppijaperheille-kotiopetukseen-liittyvista-syista-ja-kokemuksista/> (Viitattu 13.3.2026.)

Särkikangas, U. (2020). Sosiaali- ja terveystieteiden käyttö erityisperheiden arjessa – toiminnan ja ajankäytön näkökulma. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 57(4), 407–410.

<https://doi.org/10.23990/sa.98625>

Tilastokeskus. (2023). *Oppimisen tuki 2022*. <https://stat.fi/fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3> (Viitattu 6.3.2026.)

Tilastokeskus. (2025). *Peruskoulun oppilaista 26 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2024*. <https://stat.fi/fi/julkaisu/cm10hgh0077g507w0qt6y99b4> (Viitattu 6.3.2026.)

Tahkokorpi, M. (2024). *Tunnetaitojen opetus tuli pakolliseksi peruskouluihin 10 vuotta sitten – silti opetusta on kouluissa hyvin vaihtelevasti*. 7.10. <https://yle.fi/a/74-20115647> (Viitattu 16.3.2026.)

Tarnanen, K., Raaska, H., Korhonen, M. & Tuunainen, A. (2023). *Autismikirjon häiriö*. *Terveyskirjasto*. <https://www.terveyskirjasto.fi/khp00137>. (Viitattu 6.3.2026.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3:2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf (Viitattu 2.4.2025)

Tietoarkisto. (2025). *Laadullisen aineiston käsittely ja tallentaminen*. <https://tietoarkisto.fi/> (Viitattu 2.4.2025.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki perusopetuksessa – tilannekatsaus*. <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki> (Viitattu 21.3.2026.)

Tomperi, T., Hanki, K., Hämeenniemi, K., Hämäri, S., Isopahkala, S., Rissanen, I., & Saurama, A. (2022). *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa*. Opetushallitus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2021). *Tulevaisuuden työvoima 2030. Tulevaisuuden osaamistarpeiden huomioiminen perusopetuksen ohjausjärjestelmässä*. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2021/05/VTV-Tarkastus-5-2021-Tulevaisuuden-tyovoima-2030.pdf>

Vermeulen, P. (2014). The practice of promoting happiness in autism. Teoksessa G. Jones & E. Hurley (toim.) *Good Autism Practice: Autism, happiness and wellbeing*, (s. 8–17). BILD Publications.

Vesanummi, M. (2025). *Vanhemmat pelkäävät lapsiaan, sanoo pitkän linjan psykologi*. 7.9.

<https://yle.fi/a/74-20180939> (Viitattu 16.3.2026.)

Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9108-5>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s.3–19). Guilford Press.

Wood, R. (2021). Autism, intense interests and support in school: From wasted efforts to shared understandings. *Educational Review*, 73(1), 34–54.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566213>

World Health Organization. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th revision)*. <https://icd.who.int> (Viitattu 5.3.2026.)

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Teoksessa J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (toim.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (s. 3–22). Teachers College Press. https://archive.org/details/buildingacademic0000unse_q2f1 (Viitattu 10.5.2025).

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Pvm. 5.5.2025

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötiedoistasi osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on xxxx xxxxxxxxxx

2. Tutkimusryhmä ja henkilötietojen käsittelijä:

xxxx xxxxxxxxxx

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojanne käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa ”Autismikirjon vanhempien kokemuksia tunnetaitojen opettamisesta erityisopetuksessa” käsiteltävät taustatiedot

Henkilötietojanne käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten. Tutkimuksessa Sinusta tai perheestäsi kerätään seuraavia tietoja: lapsen ikä, lapsen mahdolliset diagnoosit, lapsen koulumuoto ja erityisopetuksen saaminen. Lisäksi kysytään omaa rooliasi perheessä (vanhempi, muu huoltaja) Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan. Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä. Tämä tietosuojailmoitus annetaan kirjallisena teille henkilökohtaisesti. Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Maisterintutkielma, jossa henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste on suostumus.

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimukselle on nimetty vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

8. Tunnistettavuuden poistaminen

Haastatteluaineisto muokataan siten, että tutkittavaa ei ole mahdollista tunnistaa.

9. Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

Käyttäjätunnuksella ja sanasanalla suojattuna ulkoiselle kovalevyllle.

10. Tässä tutkimuksessa erillinen tietosuojan vaikutustenarviointi ei ole pakollinen.

11. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä viimeistään 31.12.2026 mennessä

12. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuojasetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuojasetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuojasetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

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

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

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

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

Oikeuksista poikkeaminen

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

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

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

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä Lapin yliopiston tietosuoja-vastaavaan. Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen tulee Lapin yliopistolle. Yliopiston tietosuojavastaava: Jari Rantala, tietosuoja@ulapland.fi

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>



Lapin yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Pvm. 5.5.2025

Tutkimustiedote ja kutsu osallistua tutkimukseen

Hyvä vanhempi,

Olet lämpimästi tervetullut osallistumaan tutkimukseeni, jonka aiheena on:

”Autismikirjon oppilaiden vanhempien kokemuksia tunnetaitojen opettamisesta erityisopetuksessa”

Tutkimukseni käsittelee tunnetaitoja, joilla tarkoitetaan tunteisiimme ja vuorovaikutukseemme liittyviä taitoja. Tunnetaitoihin kuuluvat esimerkiksi omien ja toisten tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen, ilmaiseminen ja säätely. Tunnetaidot luovat perustan empaattiselle vuorovaikutukselle, itsesäätelylle ja hyvinvoinnille. Tunnetaidot ovat kuin hiljaista viisautta, jonka kautta ymmärrämme itseämme ja toisiamme, ja joiden ohjaamana toimimme.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millainen tunnekasvatustoiminta erityisopetuksessa tukee autismikirjon oppilaiden perheitä. Tarkastelen lisäksi sitä, miten koulussa toteutettava tunnekasvatusta auttaa vanhempia toteuttamaan tunnekasvatusta omassa arjessaan. Toivon, että tutkimukseni avulla voidaan vahvistaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä kehittää erityisopetuksen käytäntöjä vanhempien näkökulmaa kuunnellen.



Tutkimus on osa erityisluokanopettajan maisteritutkintoani Lapin yliopistossa. Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, koska sinulla voi olla tutkimukseen liittyvää arvokasta tietoa. Tutkimukseen osallistumispyyntö kohdistuu sinuun Neppari – hankkeen kautta.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja sen kulkua.

1. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

2. Tutkimuksen kulku

Tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa etäyhteydellä (Teams) toteutettavaan haastatteluun osallistumista. Haastattelun kesto on n. 45 min. ja se toteutetaan sinulle sopivana ajankohtana. Haastattelu tallennetaan ja siirretään tallennuslaitteelta tutkijan omaan käyttöön erilliseksi tekstitiedostoksi käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojatusti. Haastattelussa kertomaasi tietoa käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömästi, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuessasi sinua tai perhettäsi ei voida missään tutkimuksen vaiheessa tunnistaa. Aineisto säilytetään suojatusti, ja se hävitetään tutkimuksen loputtua.

3. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimuksen avulla pyritään tuomaan esiin vanhempien ääni ja kokemukset, jotka ovat tärkeitä erityisopetuksen ja perheiden kasvatusyhteistyön kehittämiseksi. Tutkimuksessa saadaan arvokasta tietoa sekä kasvatus- ja opetusala ammattilaisille että autismikirjon oppilaiden perheille.

4. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle



Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

5. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimustulokset ovat tutkimuksen valmistuttua esteettä luettavissasi. Sinua ei voida tunnistaa tuloksista eikä niiden pohjalta laadituista julkaisuista.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseen, täytä alla oleva suostumuslomake. Mikäli haluat lisätietoja, tai ilmoittautua mukaan myöhemmin, voit olla yhteydessä minuun.

Ystävällisesti,

XXXX XXXXXXXXXXXX

Ohjaaja:

XXXX XXXXXXXX

tuija.turunen@ulapland.fi

+358 40 484 4124

Professori, Lapin yliopisto

Suostumus osallistua tutkimukseen



Olen saanut selkeää tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimuksen kulusta ja tietojeni käsittelystä tutkimuksessa. Ymmärrän, että osallistumiseni on täysin vapaaehtoista ja että voin halutesani keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa ilman perusteluja ja ilman vaikutuksia muihin asioihin.

Tiedän, että tutkimuksessa käsitellään henkilökohtaisesti kertomiani asioita kunnioittavasti ja luottamuksellisesti. Tietoni suojataan huolellisesti, ja niitä käytetään ainoastaan tässä tutkimuksessa. Hyväksyn, että minua koskevaa aineistoa kerätään ja käytetään tutkimustarkoitukseen. Olen tietoinen oikeuksistani osallistujana ja annan suostumukseni omasta tahdostani.

Paikka ja pvm

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Sähköpostiosoite

Puhelinnumero