

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys valmiuksistaan tukea  
neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita yleisopetuksessa

Pro gradu -tutkielma  
Jenni Luoma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Lapin yliopisto  
2023

**Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

**Työn nimi:** Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys valmiuksistaan tukea neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita yleisopetuksessa

**Tekijä:** Jenni Luoma

**Koulutusohjelma/oppiaine:** Kasvatustiede / Luokanopettajakoulutus

**Työn laji:** Pro gradu -tutkielma  Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

**Sivumäärä:** 76 + 4 liitettä

**Vuosi:** 2023

**Tiivistelmä:**

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen, minkälainen käsitys luokanopettajaopiskelijoilla on valmiuksistaan tukea neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksen luokassa. Valmiudet määrittelen tutkielmassa tarkoittavan luokanopettajaopiskelijoiden tietämystä sekä taitoa hyödyntää omattuja tietoja käytännössä ja ongelmanratkaisu tilanteissa. Tutkimuksen toteutin mixed methods -lähestymistavan kautta, mikä pitää sisällään sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimusaineiston keräsin verkkomuotoisen kyselylomakkeen avulla.

Tutkimustuloksissa nousi esiin luokanopettajaopiskelijoiden hyvä yleistietämys neuropsykiatrisista häiriöistä. Neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa haastavia tekijöitä olivat puutteet oppilaan toiminnanohjauksessa sekä siihen liittyvissä osataidoissa. Lisäksi haasteena oli sosiaalinen vuorovaikutus ja siihen liittyen aistitiedon pulmat. Luokanopettajaopiskelijoilla oli taito tunnistaa oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan tuen kohteita. Opiskelijoilla oli vahva tietämys haasteisiin tarvittavista ja käytettävistä tukikeinoista, joista merkityksellisimmät olivat ennakointi, struktuuri sekä erilaiset ympäristöön ja sieltä lähteviin ärsykeisiin vaikuttavat tekijät. Tulokset osoittivat luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia edistävän merkittävimmin käytännön kokemus sekä erityispedagogiikan sivuaineopinnot.

Tutkielman johtopäätöksenä on, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omista valmiuksistaan on positiivinen ja realistinen, mutta siinä esiintyy jonkin verran epävarmuutta. Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet painottuvat enemmän tiedolliseen osaamiseen, mutta taitoa hyödyntää omia tietoja löytyy erityisesti tuen kohteiden tunnistamisen osalta.

**Avainsanat:** Mixed methods-tutkimus, neuropsykiatriset häiriöt, valmiudet, luokanopettajaopiskelija

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

**University of Lapland, Faculty of Education**

**Title of the theses:** Classroom teacher students' perceptions of their competence to support a student with a neuropsychiatric disorder in general education

**Author:** Jenni Luoma

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

**Field of the study:** Master's thesis  Laudatur thesis \_\_ Doctoral thesis \_\_

**Number of pages:** 76+4 appendices

**Year:** 2023

**Abstract:**

In my master's thesis, I examine what kind of perception student teachers have regarding their competence to support the behaviour and the activities of a student with a neuropsychiatric disorder in general education. In the thesis, I define competence as the knowledge and the ability teacher students have to use in practice and problem-solving situations. The research has been executed with mixed methods research which includes aspects from both quantitative and qualitative research. The research data has been collected by means of an online questionnaire.

The research results show that the student teachers have a good general knowledge regarding neuropsychiatric disorder. Factors challenging the behaviour and the activities of a student with a neuropsychiatric disorder were deficiencies in the student's executive functions and sub-skills associated with it. In addition, social interaction and difficulties caused by senses concerning the previous were a challenge. The student teachers had the ability to identify subjects needing support in the student's behaviour and activity. They also had a well-established knowledge of the support means needed and used for the challenges, of which the most relevant were anticipation, structure and various factors rising from the environment and the stimuli regarding it. According to the results, practical experience and minor studies in special education improved the capabilities of the teacher students most significantly.

The conclusion of the thesis is that classroom teacher student's perception of their own capabilities is positive and realistic, but with some uncertainty. The classroom teacher students abilities are more focused on scientific knowledge, but the ability to use their own knowledge can be found when identifying the subjects of support.

**Key words:** Mixed methods research, a neuropsychiatric disorder. competence, classroom teacher student

X This thesis does not contain any personal information other than the author's own.

# Sisällys

1. Johdanto .....	6
2. Neuropsykiatristen häiriöiden taustat ja haasteet .....	9
2.1 Neuropsykiatristen häiriöiden synty .....	10
2.2 Neuropsykiatristen häiriöiden liitännäisyys .....	11
2.3 Lapsilla yleisimmin esiintyvät neuropsykiatriset häiriöt.....	11
2.3.1 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD).....	11
2.3.2 Autismikirjon häiriö (ASD).....	13
2.3.3 Touretten oireyhtymä .....	14
3. Tutkimuksen toteutus .....	16
3.1 Tutkimuksen lähtökohdat .....	16
3.2 Mixed methods -lähestymistapa .....	17
3.3 Kyselylomake .....	20
3.4 Aineiston hankinta.....	23
3.5 Aineiston analyysi .....	24
3.5.1 Kvantitatiivisen aineiston analyysi.....	24
3.5.2. Kvalitatiivisen aineiston analyysi.....	27
3.5.3 Kokonaisaineiston miksaus (mixed methods) .....	30
3.6 Eettisyys ja luotettavuus .....	30
4. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä valmiuksistaan.....	33
4.1 Luokanopettajaopiskelijoiden yleinen tietämys neuropsykiatrisista häiriöistä .....	33
4.2 Opiskelijoiden tiedot ja taidot nepsy-oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan haasteista .....	35
4.3 Opiskelijoiden valmiudet tukikeinojen hyödyntämiseen .....	43
4.3.1 Yksilölliset tukikeinot .....	43
4.3.2 Yhteisölliset tukikeinot.....	47
4.4 Luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opinnoista ja käytännön kokemuksesta .....	50
4.4.1 Opinnot valmiuksien edistäjänä .....	50
4.4.3 Käytännön kokemus merkittävänä valmiuksien edistäjänä.....	55
4.5 Johtopäätökset .....	58
5. Pohdinta.....	61
5.1 Tutkimusprosessin arviointi .....	63
5.2 Jatkotutkimusideoita.....	65
Lähteet.....	67
Liitteet .....	77

## Kuviot

Kuvio 1: Sisällönanalyysissa muodostetut alaluokat ryhmiteltynä yläluokkiin

Kuvio 2: Kompetenssin, kvalifikaation ja äänettömän ammattitaidon käsitteiden keskinäinen suhde Luukkaisen kuvaamana

Kuvio 3: Teorian, tutkimuksen menetelmäopintojen sekä opetusharjoitteluiden integroituminen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa Laurilan ym. mukaan

## Taulukot

Taulukko 1. Kyselyyn vastanneiden opiskeluvuosi kyselyyn vastaamisen hetkenä

Taulukko 2. Opiskeluvuoden ja neuropsykiatristen häiriöiden yksilöllisen ilmenemisen välinen jakauma

# 1. Johdanto

Opettajat ovat yksi viime vuosina paljon puhututtanut ammattiryhmä. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2021) tekemän kyselyn mukaan yli puolet (57 %) opettajista on harkinnut alanvaihtoa. Alanvaihtoa harkinneista opettajista peruskoulun opettajia oli 59 prosenttia. Syynä alanvaihtoon on ollut korona aikana kasvanut oppimis- ja hyvinvointivaje, mutta myös opettajien kohtuuttomaksi kasvanut kokonaistyömäärä. Kyselyyn vastanneista 83 prosenttia kertoi keskeisimmäksi alanvaihtoa koskevaksi syyksi työn kuormittavuuden. (OAJ 2021.) Opettajien ammattijärjestön näkemys ei ole poikkeuksellinen. Työn kuormittavuudesta syntynyt uupumus on tutkimuksen mukaan yksi yleisimmistä opettajien alanvaihtosyistä kansainvälisesti. Tutkimukset osoittavat, että yhtenä uupumisen syynä on kouluihin kohdistuvat inkluusion synnyttämät muutokset. Muutokset näyttäytyvät opettajien lisääntyneen stressin yhtenä synnyttävänä tekijänä. (Räsänen, Pietarinen, Soini, Väisänen & Pyhäntö 2022, 317–318.)

Opetusalan ammattijärjestön (2021) toteuttaman kyselyyn kohdistuvana havaintona on, ettei opettajien vastauksissa tai kyselyssä yleisesti noussut esiin opettajien ammatillinen osaaminen. Jokaiseen ammattiin kuuluu sille ominainen ja tarvittava pätevyys, jonka työ määrittää siitä suoriutumisen edellytykseksi. Kompetenssilla, eli pätevyydellä, tarkoitetaan yksilön omaavia valmiuksia suoritua annetusta tehtävästä. Valmiudet tarkoittavat yksilön kykyjä sekä ominaisuuksia, jotka määräytyvät työn ja tehtävän mukaisesti. Keskeisimpiä ammatillisen kompetenssin tekijöitä ovat muun muassa tiedot, taidot, kyvyt sekä motivaatio. (Luukkainen 2004, 71–72; Ruohotie, Nokelainen & Korpelainen 2008, 6; Virtanen 2013, 31.) Kyseiset tekijät eivät nousseet kyselyssä esiin (OAJ 2021).

Tarkastellessa opettajan työtä opettajan ammatillisen osaamisen näkökulmasta on siihen vaikuttanut viimeisen yli kymmenen vuoden aikana koulua koskevat suuret muutokset. Yksi merkittävä muutos on ollut inkluusion yleistyminen synnyttäen inklusiivisen koulumallin tulemisen osaksi koulujen arkea ja toimintaa. (OPS 2015, 61, 65–69; Perusopetuslaki). Inkluusion taustalla on Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuosi 1983 sekä Salamancan sopimus vuodelta 1994. Kyseisten sopimusten mukaan päätettiin kaikkien lasten oikeudesta päästä tavalliseen kouluun. Tavallisella koululla tarkoitettiin oppilaan lähikoulua, jossa opetus tapahtui yleisopetuksen luokassa. Inkluusion keskeisinä perusajatuksina ovat osallisuus ja

yhdenvertaisuus. Inklusiivinen kasvatus tarkoittaa, että kaikki lapset saavat tulla kouluun, riippumatta esimerkiksi hänen vammaisuudestaan, sukupuolestaan tai kulttuuristaan. (Magnússon 2019, 677–678; Takala, Lakkala & Äikäs 2020.) Huomioitavaa on, että inklusiosta puhuttaessa on ymmärrettävä sen tarkoittavan muutakin kuin käytännön toteutustapoja esimerkiksi ti-  
lojen osalta. Ilman tämän ymmärtämistä etäännyttään inklusion ideologiasta eli sen pyrkimyksistä tasavertaisuuteen ja merkityksellisyyteen. (Marjoniemi, Rikanniemi, Tervo & Honkasilta 2019, 397.) Jokaisella oppilaalla tulee olla samanlaiset mahdollisuudet opetukseen, oppimiseen sekä mahdollisesti tarvittavaan tukeen. Tämän myötä on luokanopettajaopiskelijoiden kannalta merkityksellistä omata valmiudet kohdata ja tukea erilaisia oppijoita erilaisuudesta riippumatta.

Tarkastelen tutkielmassa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista valmiuksistaan tukea neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksessa. Tutkimusaiheeseen liittyvä kiinnostus heräsi suorittaessani luokanopettajakoulutuksen yhteydessä erillisiä erityisopettajaksi pätevöittäviä opintoja. Erillisten erityisopettajaksi pätevöittävien opintojen aikana pääsin syventämään omaa osaamistani koskien erilaisten oppilaiden oppimisen sekä koulunkäynnin tukemista. Tämä synnytti kiinnostusta tarkastella, miten luokanopettajakoulutus vastaa yleisopetuksessa esiintyviin moninaisiin oppijoihin sekä erilaisiin oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin, joita pääsin havainnoimaan tarkemmin pätevöitymiskoulutuksen aikana.

Omana kiinnostuksen kohteena on pitkään ollut neuropsykiatriset häiriöt sekä niiden vaikutus yksilön oppimiseen, käyttäytymiseen sekä toimintaan. Koulutusta ja haastetta kohtaan heränneen kiinnostuksen jälkeen ryhdyin tarkastelemaan aiemmin tehtyjä tutkimuksia, artikkeleja sekä muita julkaisuja koskien luokanopettajaopiskelijoita sekä neuropsykiatrisia häiriöitä liittäen yhteen kaksi mielenkiinnon kohdetta. Nopeasti huomasin, että tutkimusta oli toteutettu paljon oppimisen ja sen tukemisen kannalta monesta eri näkökulmista niin opinnäytetöiden kuin muidenkin tutkimuksien osalta. Esimerkiksi Hastings ja Oakford (2008, 88) tutkivat opettajaopiskelijoiden asennoitumista erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan inklusion myötä. Havaitsin, ettei neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan tukemisesta ollut tehty juurikaan tutkimusta, mikä johdatti aiheen rajaukseen. Käyttäytymisellä ja toiminnalla tarkoitan tässä tutkielmassa oppilaan sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä arjen toimintoihin liittyviä taitoja, kuten oman toiminnan ohjaamista ja ohjeiden noudattamista eli koulunkäyntiin liittyvien taitojen hallintaa. Tukikeinot esimerkiksi jaetaan oppimisen ja

koulunkäynnin tukemiseen, joista tutkielman keskittyminen painottuu jälkimmäiseen (OPS 2015, 61). Luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksien näkökulmasta aihetta ei ollut tutkittu laajasti ja tutkimus oli osittain jo vanhentunutta ajoittuen 2000-luvun alkupuolelle. Muutama opinnäytetyö aiheeseen liittyen löytyi parin viimeisen vuoden sisällä julkaistuna, mutta muuta tutkimusta aiheesta ei juurikaan löytynyt tuoreeltaan.

Tutkimuksen tarvetta puoltaa myös inklusiivisen opetuksen mallin lisääntyminen kouluissa, mikä näyttäytyy muun muassa Tilastokeskuksen (2022) esittämien tilastojen valossa. Tilastoinnin mukaan lukuvuonna 2020–2021 yhteensä 171 700 oppilasta sai joko tehostettua tukea, erityistä tukea tai osa-aikaista erityisopetusta yleisenä tukikeinoana (Tilastokeskus 2022). Edellä esitetyt tukimuodot liittyvät vuonna 2011 tehtyyn Perusopetuslain uudistukseen sekä kolmiportaisen tuen mallin luomiseen (OPS 2015, 61; Perusopetuslaki). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna pidän perusteltuna tutkimusaiheen merkittävyyttä tutkia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä valmiuksistaan tukea kohtaan.

Edellä esitettyjen syiden ja tutkimuksen tarpeellisuuden vuoksi päädyin tutkimaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä valmiuksistaan tukea yleisopetuksessa olevan neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa. Tutkielmani sijoittuu kasvatustieteen tutkimuksessa koulutuksen sekä erityispedagogiikan tieteenaloille tuoden moninäkökulmaisen tulkinnan aiheesta. Tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista tukea erilaisia oppilaita, kohdentaen sen neuropsykiatrisiin häiriöihin sekä oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan.



## 2. Neuropsykiatristen häiriöiden taustat ja haasteet

Neuropsykiatrinen muodostuu kahdesta sanasta: neurologinen ja psykiatrinen (Jäntti & Savinainen 2018, 263). Neuropsykiatrialla tarkoitetaan oppia psyykkisistä häiriöistä, joita aivovaurio tai poikkeava toiminta aiheuttavat kognitioon, mieleen, emootioihin ja käyttäytymiseen. Kyseessä on lähestymistapa, joka painottaa neurobiologisia tekijöitä psykiatristen oireiden taustalla. Esimerkiksi hermoverkkojen toimintahäiriö on neurobiologinen tekijä psykiatristen oireiden taustalla. (Berrios & Marková 2002, 636; Vataja 2021, 19–21.) Neuropsykiatrian sekä neurologian avulla kyetään tarkastelemaan neuropsykiatrisia häiriöitä. Nykyään neuropsykiatristen häiriöiden käsitteen tilalla ja rinnalla käytetään neurokirjo-käsitettä. Neurokirjon käsiteellä viitataan useisiin erilaisiin neurobiologisiin, neuropsykiatrisiin sekä kehityksellisiin häiriöihin. Neurokirjon termi ei ole lääketieteellinen vaan puhekielinen termi. Käsitteen rinnalla kulkee usein myös termi ”neurotyypillinen”, jolla tarkoitetaan henkilöä, jolla ei ole neuropsykiatrisia häiriöitä. (Jäntti & Savinainen 2018, 264; Kara, Mikkola & Tuusa 2020, 8.)

Neuropsykiatrisilla häiriöillä (*neuropsychiatric disorders*) tarkoitetaan häiriöitä, joissa esiintyy neurokognitiivisten toimintojen poikkeavuutta sekä tunnesäätelyn ja käyttäytymisen ongelmia. Häiriössä aivojen keskittymistä, aktiivisuutta, impulsiivisuutta ja sosiaalista käyttäytymistä säätelevien hermoverkkojen toiminta on puutteellista. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 11–13; Vataja 2021, 19–21.) Neuropsykiatrisia oireita esiintyy noin 15 prosentilla suomalaisista (Jäntti & Savinainen 2018, 264). Toimiessaan hermoverkko- ja aivojen välillä yhdistävät toisiinsa säätelyyn osallistuvia tekijöitä eli tumakkeita ja aivokuoren rakenteita. Neuropsykiatrinen oireilu vaikuttaa yksilön kognitiivisen tiedon käsittelyyn sekä käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn. Täten haasteita ilmenee usein sosiaalisissa suhteissa. Maailman hahmottaminen on erilaista kuin neurotyypillisellä ihmisellä. Neuropsykiatristen häiriöiden voidaan kuvata sijoittuvan aivojen ja mielen välimaastoon. Häiriöissä esiintyy aivotoiminnan rakenteellisia ja mahdollisesti toiminnallisia poikkeavuuksia, joihin liittyy psyykkisen toimintakyvyn ongelmia. (Parikka ym. 2017, 11–13; Vataja 2021, 19–21.) Edellä kuvatun perusteella neuropsykiatrisilla häiriöillä on olemassa useita erilaisia termejä ja käsitteitä. Jatkossa käytän neuropsykiatrisista häiriöistä myös puhekielistä termiä nepsy, joka lyhentää termiä tarkoittaen kuitenkin edelleen neuropsykiatrisia häiriöitä. Käytän nepsy-termin mukaisesti myös lyhennettä nepsy-oppilas kuvaamaan oppilasta, jolla on neuropsykiatrinen häiriö.

## 2.1 Neuropsykiatristen häiriöiden synty

Neuropsykiatristen häiriöiden syntyyn vaikuttavat yleisimmin keskushermoston kehityksen häiriöt, joihin perimä ja ympäristö vaikuttavat (Parikka ym. 2017, 12; Wamsley & Geschwind 2020, 117). Perimän vaikutuksella tarkoitetaan geneettisiä kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Perimällä on tutkimuksien mukaan huomattava merkitys neuropsykiatristen häiriöiden syntyyn. (Parikka ym. 2017, 12; Teng, Aouacheria, Lionnard, Metz, Soane, Kamiya & Hardwick 2019, 887–888.) Ympäristön vaikutuksia puolestaan ovat muun muassa synnytyksen aikainen hapen puute sekä raskauden aikainen päihteiden käyttö tai stressi. Edellä kuvatut ympäristötekijät voivat toteutuessaan kasvattaa neuropsykiatristen häiriön mahdollisuutta. Tutkimuksien mukaan suvussa esiintyy useilla henkilöillä samankaltaisia haasteita ja vahvuuksia, joita yhdistetään neuropsykiatrisiin häiriöihin. (Parikka ym. 2017, 12.)

Neuropsykiatriset häiriöt voivat olla kehityksellisiä tai niin sanotusti hankittuja. Kehityksellinen neuropsykiatrisen häiriö syntyy aivojen kehityksen aikana. Lapsuudessa kehityksellisen neuropsykiatristen häiriön oireet voivat olla hyvin epätarkkoja ja yleisluonteisia esimerkiksi levottomuus, univaikeudet ja haasteet tunteiden säätelyssä. Kehityksellisen neuropsykiatristen häiriön oireet jatkuvat aikuisikään ja vanhuuteen saakka. (Jäntti & Savinainen 2018, 263; Müller-Vahl, Szejko, Verdellen, Roessner, Hoekstra, Hartmann & Cath 2022, 379; Parikka ym. 2017, 11–12.) Kehityksellisille neuropsykiatrisille häiriöille toiminnanohjaukseen liittyvät haasteet ovat hyvin yleisiä (Puustjärvi 2022a, 24). Osaltaan kehityksellisiin neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyvät haasteet voivat muovautua yksilön kasvun ja kehityksen aikana, jolloin aikuisuudessa häiriön oireet voivat olla lievempiä verraten lapsuusajan oireisiin. Kehityksellisiä neuropsykiatrisia häiriöitä ovat muun muassa autismin kirjon häiriö, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD) sekä tic-oireet. (Jäntti & Savinainen 2018, 263; Müller-Vahl ym. 2022, 379; Parikka ym. 2017, 11–12.)

Hankituilla neuropsykiatrisilla häiriöillä tarkoitetaan puolestaan normaalin toimintakyvyn muutosta, jonka on synnyttänyt esimerkiksi sairaus tai tapaturman synnyttämä aivovamma. Oireet ovat samanlaisia kehityksellisten häiriöiden kanssa erilaisesta syntyhistoriasta huolimatta. (Parikka ym. 2017, 11–12.) Tämä tutkimus kohdentuu tutkimaan luokanopettajien käsityksiä omista tuen valmiuksistaan. Koulutuksensa pohjalta luokanopettajat toimivat yleensä alakoulussa ja 6–12-vuotiaiden lasten parissa. Tämän ajattelun mukaisesti luokanopettajat kohtaavat työssään todennäköisesti enemmän kehityksellisiä neuropsykiatrisia häiriöitä. Tässä

tutkielmassa en selvitä neuropsykiatrisen häiriön taustoja, joten puhun tutkielmassani yleisesti neuropsykiatrisista häiriöstä, syntyperästään riippumattomina.

## 2.2 Neuropsykiatristen häiriöiden liitännäisyys

Neuropsykiatrisille häiriöille on luonteenomaista haasteiden liitännäisyys, jolloin yksilöllä voi olla samanaikaisesti esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD) ja Touretten oireyhtymä. Liitännäisyytenä voi esiintyä myös muita neurologisia tai psykiatrisia häiriöitä. (Jäntti & Savivaara 2019, 264; Wamsley & Geschwind 2020, 117). Jäntin ja Savivaaran (2018, 264) mukaan liitännäishäiriöt ovat neuropsykiatrisen häiriön omaaville henkilöille enemmän sääntö kuin poikkeus. Liitännäishäiriöiden esiintyvyys yleistyy ihmisen ikääntymisen sekä riittämättömän hoidon myötä (Jäntti & Savivaara 2018, 264).

Neurokirjon henkilön yleisimpiä liitännäishäiriöitä ja haasteita ovat muun muassa masennus, pakko-oireinen häiriö (*obsessive-compulsive disorder, OCD*), riippuvuuksille alttius, oppimisvaikeudet sekä unihäiriöt (Jäntti & Savivaara 2019, 265). Esimerkiksi Touretten oireyhtymässä, joka on yksi kehityksellisistä neuropsykiatrisista häiriöistä, on todettu 80–90 prosentilla jokin samanaikainen liitännäishäiriö, kuten edellä mainittu pakko-oireinen häiriö (OCD) tai aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD) (Jäntti & Savivaara 2019, 273; Wei-De, Fuu-Jen & I-Ching 2022, 272). Toisena esimerkkinä Puustjärvi, Voutilainen ja Pihlakoski (2018a, 21) tuovat esiin aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) yhteydessä samanaikaishäiriöiden yleisyyden olevan lasten ja aikuisten keskuudessa 75–80 prosenttia. Liitännäishäiriöt tuovat haastetta neuropsykiatristen häiriöiden tunnistamiseen sekä tukemiseen.

## 2.3 Lapsilla yleisimmin esiintyvät neuropsykiatriset häiriöt

### 2.3.1 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD)

Yksi tunnetuimmista neuropsykiatrisista häiriöistä on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (*attention deficit/hyperactivity disorder, ADHD*). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön syntyy vaikuttavat perimä sekä ympäristötekijät sekä niiden keskinäinen vuorovaikutus. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö on periytyvä ja haasteet ovat nähtävissä hyvin varhaisessa vaiheessa. (Puustjärvi ym. 2018a, 13; Toberra-Sanchez, Riglin, Agha, Stergiakouli, Thapar & Langley 2022, 1; Voutilainen & Puustjärvi 2014, 71.) Perinnöllisten tekijöiden vaikutus

aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön syntyyn on tutkimusten mukaan merkittävä, noin 60–90 prosenttia. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön oirekuva on erilainen eri-ikäisillä. (Puustjärvi ym. 2018a, 29; Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018b 43.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä (ADHD) voidaan erottaa kolme eri esiintymismuotoa: tarkkaamattomuuteen painottuva muoto (*attention deficit disorder, ADD*), yliaktiivisuus-impulsiivinen muoto sekä yhdistetty muoto. Kaikissa edellä mainituissa muodoissa on kyse samasta häiriöstä. Tarkkaamattomuuteen painottavassa (ADD) muodossa esiintyy keskittymisvaikeuksia, muttei impulsiivisuutta ja ylivilkkautta. Yliaktiivisuus-impulsiivisuus muodossa puolestaan ei esiinny merkittäviä keskittymisvaikeuksia, vaan nimensä mukaisesti ylivilkkaus ja impulsiivisuus ovat esillä. Yhdistetty muoto perustuu kaikille aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön keskeisille oirealueille, minkä myötä tämä ilmaisu on se, mistä ADHD parhaiten tunnetaan. (Puustjärvi ym. 2018a, 28.)

Käyttäytymisen ja toiminnan näkökulmasta aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriössä esiintyy toimintakykyä haittaavia tekijöitä. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön yksi selkeimmistä ja tyypillisimmistä käyttäytymiseen ja toimintaan liittyvistä toimintakykyyn vaikuttavista haasteista on impulsiivisuus (Puustjärvi ym. 2018a, 13; Voutilainen & Puustjärvi 2014, 71; Winstanley, Eagle & Robbins 2006, 379). Impulsiivisuudella viitataan yksilön taipumukseen reagoida yllykkeisiin nopeasti ja harkitsemattomasti samalla ilmentäen yksilön kykyä säädellä omaa käyttäytymistä ja toimintaa. Aivotoiminnan kautta impulsiivisuutta tarkasteltaessa muun muassa dopamiiniriippuvainen palkkijärjestelmä toimii vajavaisesti, joka näyttäytyy tarkkaamattomuuden taustalla näyttäytyvänä motivaation ongelmana. (Korkeila & Scheinin 2021, 61.) Impulsiivisuuteen liitetään usein myös ylivilkkaus. Tämä voi näyttäytyä koulussa eriävinä toimintatapoina, kuten levottomana liikehdintänä paikallaan tai vaelteluna luokassa sekä kysymyksiin viittaamatta vastaamisena. Kuitenkaan kaikki ADHD-diagnoosin omaavat lapset eivät ole vilkkaita, vaan ADHD voi näyttäytyä myös lapsen ajatuksiin uppoamisena sekä rauhallisena haaveiluna. (Puustjärvi ym. 2018b, 43–45.)

Puustjärvi (2022b, 44–45) tuo aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) käyttäytymiseen ja toimintaan liittyvänä haasteena esiin yksilön häiriöherkkyyden sekä tarkkaavuuden suuntaamisen haasteen. Tämä näyttäytyy esimerkiksi tärkeiden, muistettavien asioiden unohtamisena sekä tavaroiden hukkumisena. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön omaavalle on

haasteellista suunnitella ja toteuttaa järjestelmällisyyttä vaativaa toimintaa. Kuvatut haasteet liittyvät aiemmin mainittuun toiminnanohjaukseen sekä siinä esiintyviin haasteisiin. (Puustjärvi 2022a, 24; Puustjärvi 2022b, 44–45.) Liitännäishaasteista yleisimpiä ovat ahdistuneisuus, mässennus sekä oppimisvaikeudet (Furman 2005, 994).

Tässä tutkielmassa tarkastelen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä yhdistetyn muodon mukaisesti. Käypä hoito -suosituksessa (Käypähoito, 7) linjataan, että kaikista esiintymismuodoista käytetään selvyuden vuoksi koodia F90.0 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö.

### 2.3.2 Autismikirjon häiriö (ASD)

Autismikirjon häiriö (*autism spectrum disorder, ASD*) on yksi yleisemmistä ja tunnetuimmista neuropsykiatrisista häiriöistä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) rinnalla. Autismikirjon häiriön taustalla on neurologisen kehityksen häiriö, josta aiheutuu ongelmia aivojen toimintaan sekä aistihavaintojen käsittelyyn. (Castrén, Grönfors, Timonen & Tani 2021, 295; Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 23.)

Käyttäytymisen ja toiminnan näkökulmasta autismikirjon häiriölle on tyypillistä omaleimainen, monimuotoinen ja yksilöllinen oirekuva. Keskeisiä haasteita ovat vaikeudet vastavuoroisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ei-kielellisessä kommunikaatiossa, kyvyssä luoda, ylläpitää ja ymmärtää ihmissuhteita sekä käyttäytymiseen liittyvät, toistuvat erityispiirteet, kuten esimerkiksi kaavamaiset rutiinit. (Aalto-Setälä, Huikko, Appelqvist-Schmidlechner, Haravuori, & Marttunen 2020, 148; Castren ym. 2021, 296; Parikka ym. 2017, 40–41.) ASD-sateenvarjo-diagnoosi tiivistää autismikirjon häiriön pääoireet kahteen ryhmään: sosioemotionaalisen vastavuoroisuuden ja sosiaalisen kommunikaation häiriöt sekä kapea-alaiset kertautuvat käyttäytymisen, rajoittuneiden kiinnostuksen kohteiden ja aistitoimintojen poikkeavuudet. Ensimmäisen ryhmän haasteet koskevat sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta, jolloin puutteita ilmenee kaikenlaisessa kommunikaatiossa sekä sen osissa että vaikeutena sopeutua eri tilanteisiin. Stereotyyppiset liikkeet ja äänet sekä rutiinien tarpeellisuus muodostavat toisen ryhmän. Lisäksi tähän ryhmään kuuluu autismikirjolle ominainen rajoittuneet mielenkiinnon kohteet. Mielenkiinto voi kohdistua esimerkiksi symboleihin, numeroihin, pääkaupunkeihin tai peliohjelmointiin, joista, yksilö hankkii suuren määrän tietoa ja on kyseisen alan asiantuntija. Mielenkiinnon kohteeseen yksilö paneutuu hyvin tiiviisti ja usein muu elämä jää taka-alalle motivoinnin

suuntautumisen ja kohdentumisen vuoksi. Autismikirjon häiriön oireet ja niiden ilmeneminen on hyvin yksilöllistä ja osittain riippuvaista ympäröivästä toimintaympäristöstä. (Castren ym. 2021, 296; Jäntti & Savinainen 2018, 282; Parikka ym. 2017, 40–41, 45.)

Tyttöjen ja poikien diagnosoinnissa esiintyy käyttäytymisen ja toiminnan näkökulmasta eroavuutta. Sukupuolten väliseen eroavuuteen vaikuttaa diagnostiikassa esiintyvät sukupuolten väliset erot häiriön erityispiirteissä. Hyvätasoiset kognitiiviset toiminnot tytöillä ja pojilla eroavat toisistaan, mikä luo haastetta diagnosointiin. Autismikirjon tytöillä sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet ilmenevät poikia vähäisempinä ja tytöt tutkitusti osaavat sekä kykenevät peittämään sosiaaliset haasteet poikia paremmin. Lisäksi oireiden eroavuutena on, että tytöillä esiintyy vähemmän rajoittuneita kiinnostuksen kohteita poikiin verraten. Selkeänä eroavuutena on myös tyttöjen depressio-oireiden esiintyvyyden painottuminen poikiin verrattaessa. (Castrén ym. 2021, 296–298.)

Autismikirjo on käsitteenä kokenut muutosta viimeisten vuosien aikana. Viimeisin ICD-10-luokitus määrittää autismikirjoon kuuluvaksi lapsuusiän autismin, epätyypillisen autismin, Aspergerin oireyhtymän (AS) sekä muutaman muun harvinaisemman diagnoosin. Vuoden 2013 DSM-5-luokituksen mukaan lapsuusiän autismi, Aspergerin oireyhtymä ja muut autismikirjon häiriöt yhdistettiin yhdeksi diagnoosiksi ASD-sateenvarjodiagnoosien alle. (Castrén ym. 2021, 295; Chaste & Leboyer 2012, 281; Schanen 2006, 138.) Kyseisen diagnostiikan mukaan autismikirjo häiriötä voidaan kuvata janana, jonka toisessa päässä on syvä autismi ja erityisen heikko toimintakyky, ja toisessa päässä, toimintakyvyn kasvaessa, on lievä autismi sekä Aspergerin oireyhtymä (Jäntti & Savinainen 2018, 281). ICD-10-luokitus on Suomessa käytössä oleva luokitusperiaate. Tässä tutkimuksessa käytän DSM-5-luokitusta ja käytän termiä autismikirjon häiriö enkä tule erittelemään sen sisällä olevia haasteita toisistaan. Autismikirjon häiriön sisään mahtuvat diagnoosit, kuten autismi ja Aspergerin oireyhtymä, ovat luonteeltaan ja oireiltaan hyvin pitkälle samanlaisia (Jäntti & Savivaara 2018, 282).

### 2.3.3 Touretten oireyhtymä

Touretten oireyhtymä (*tourette syndrome*) on lapsuudessa alkava neuropsykiatrinen oireyhtymä. Sen tunnusomaisena piirteenä on tic-oireet. (Leivonen, Voutilainen & Sourander 2016, 287; Lin, Tsai & Chou 2022, 271; Puustjärvi, Leppämäki, Pihlakoski & Voutilainen 2017, 27.)

Touretten oireyhtymässä on kyse liikehäiriöstä, joka ilmenee useimmiten neuropsykiatrisena oireyhtymänä, jonka synty on toistaiseksi epäselvä. Tutkimustietoa Touretten oireyhtymästä on muihin neuropsykiatrisiin häiriöihin verraten hyvin vähän. (Leivonen ym. 2016, 288; Puustjärvi ym. 2017, 51.) Tourette on monimuotoinen oireyhtymä, johon liittyy neuropsykiatrisia ja psykiatrisia oireita, jolloin oirekuva on moninaisempi kuin pelkät tic-oireet. (Leivonen, Voutilainen & Sourander 2016, 287–288.) Leivosen ym. (2016, 288) mukaan Touretten oireyhtymässä tic-oireet alkavat useimmiten 4–6 vuoden iässä (Puustjärvi ym. 2017, 73).

Tic-oireet ovat yksi Touretten oireyhtymän tyypillisimmistä oireista. Ne ovat nopeita, epäsymmetrisiä, äkillisiä ja tarkoituksettomia liikkeitä tai äännähdyksiä, jotka esiintyvät yksittäisinä tai sarjoina. (Leckman, Bloch, Sukhodolsky, Scahill & King 2018, 4; Puustjärvi ym. 2017, 29–30.) Tic tulee rankankielestä ja se tarkoittaa nykäystä, mikä kuvaa oiretta yksinkertaisuudellaan (Puustjärvi ym. 2017, 29–30). Useimmiten tic-oireet ovat ohimeneviä ja lyhytkestoisia, eivätkä ne haittaa lapsen tai nuoren toimintaa. Tic-oireet voidaan jakaa motorisiin ja äänellisiin ticeihin. Motoriset tic-oireet voidaan jakaa yksinkertaisiin ja monimuotoisiin oireisiin. Yksinkertaisilla motorisilla tic-oireilla tarkoitetaan esimerkiksi yhden lihaksen äkillistä, tahdosta riippumatonta nykäystä. Tällaisia ovat esimerkiksi silmän räpyttely tai nenän nyripistely. Monimuotoiset motoriset tic-oireet ovat puolestaan pidempi kestoisia liikkeitä ja liikesarjoja. (Clarke, Bray, Kehle & Truscott 2001, 11; Leckman ym. 2013, 4–5; Puustjärvi ym. 2018a, 33.) Samanlaista ryhmitelyä noudattavat myös äänelliset tic-oireet. Yksinkertaisia äänellisiä tic-oireita ovat esimerkiksi yskiminen tai vingahtelu. Monimuotoiset äänelliset tic-oireet koostuvat monimutkaisemmista äänistä tai äännähdyksistä, kutein lauseista, fraaseista tai äännähdyssarjasta. Yksi monimuotoisen äänellisen tic-oireen muoto on ekolalia eli kaikupuhe, jolloin yksilö toistaa kaiku-  
maisesti kuulemansa puheen. (Clarke ym. 2001, 11; Leckman ym. 2013, 6; Puustjärvi ym. 2018a, 34–35.) Tic-oireet haastavat yksilön käyttäytymistä ja toimintaa arjessa.

Edellä kuvattuihin neuropsykiatrisiin häiriöihin verraten Touretten oireyhtymä on haasteellista tunnistaa, minkä vuoksi diagnoosin saaminen voi viivästyä ja häiriö sekoitetaan esimerkiksi pakko-oireiksi tai käytöshäiriöksi (Puustjärvi ym. 2017, 74). Tutkimuksissa on tunnistettu hyvin erilaisia Touretten oireyhtymän ilmenemismuotoja, jotka tuovat oireyhtymään sekä sen ilmenemiseen moniulotteisuutta. Osalla Tourette näyttäytyy yksinkertaisina tic-oireina ja osalla on useita moniulotteisia oireita ja komorbidejä eli liitännäisyyksiä. (Leivonen ym. 2016, 288.) Kuvasin aiemmin luvussa 2.2 Touretten oireyhtymään kuuluvia liitännäishaasteita.

### 3. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimuskysymykset sekä empiirisen toteutuksen kuvauksen. Tutkielmassani on viisi tutkimuskysymystä, joista yksi on päätutkimuskysymys ja neljä alatutkimuskysymyksiä. Tutkimuskysymysten esittämisen jälkeen tarkastelen opinnäytetyöni lähtökohtia tarkastellen valitsemaani tutkimussuuntausta sekä avaan tutkimukseni toteutusprosessia tutkimuskohteesta aineistonkeruuseen sekä -analyysiin. Lopuksi pohdin tutkielman toteuttamiseen liittyviä eettisiä ja luotettavuuteen kohdistuvia huomioitavia teki-  
jöitä.

#### 3.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Opinnäytetyöni tarkoituksena on tutkia Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä valmiuksistaan tukea tulevassa työssään neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa. Pyrkimyksenäni on ymmärtää ja kuvata luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omaamistaan valmiuksista ja tällä tavoin lisätä myös muiden tietoisuutta kyseisestä aiheesta ja ilmiöstä. Opinnäytetyötä varten olen asettanut tutkielmalleni päätutkimuskysymyksen sekä neljä alatutkimuskysymystä.

Tutkimukseni päätutkimuskysymys on:

*Millainen käsitys luokanopettajaopiskelijoilla on omista valmiuksistaan tukea nepsy-oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksessa?*

Tutkimukseni alatutkimuskysymykset:

- 1) *Millaiset tiedot luokanopettajaopiskelijoilla on neuropsykiatrisista häiriöistä yleisesti?*
- 2) *Millaiset tiedot ja taidot luokanopettajaopiskelijoilla on tunnistaa nepsy-oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan haasteita?*
- 3) *Millaiset tiedot ja taidot luokanopettajaopiskelijoilla on koskien nepsy-oppilaan tarvitsemia tukkeinoja käyttäytymisen ja toiminnan tukemiseksi?*
- 4) *Millaiset opinnot ja kokemukset ovat edistäneet luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia?*



Opinnäytetyöni tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistään koskien omia valmiuksiaan. Tutkimusparadigmana ymmärryksen lisäämistä kuvaa hermeneutiikka, joka on kaikkien ihmistieteiden perusteita käsittelevä ja kattava filosofinen suuntaus. Hermeneuttisen tutkimuksen avulla tutkija pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä. (Oravakangas 2009, 264: von Zweck, Paterson & Pentland 2008, 118–119.)

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa valintojani ohjasivat tutkielmalle asettamani tutkimuskysymykset sekä tavoite, jotka käsittelivät luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä valmiuksistaan tukea nepsy-oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksen luokassa. Pohdinnat kohdentuivat tutkimuskysymysten asettamisen jälkeen tutkimuksen luonteeseen sekä menetelmiin, joilla saisin tuotettua tutkimuskysymyksiin kohdentuvaa tietoa mahdollisimman kattavasti. Tutkielman lähestymistavaksi valitsin mixed methods -lähestymistavan, koska kyseisen menetelmän avulla kykenen vastaamaan tutkimuskysymyksiini laajasti ja kattavasti. Lähestymistapa sopii ymmärrystä kuvaavan tutkimukseen kattaen samalla laadullisen sekä määrällisen tutkimustavan.

### 3.2 Mixed methods -lähestymistapa

Mixed methods -tutkimus (*mixed methods research, MMR*) on ihmistieteissä verrattain uusi lähestymistapa. Sen synty sijoittuu 1980-luvun loppupuolelle ja 1990-luvun alkupuolelle. (Creswell & Creswell 2018, 215; Pitkäniemi 2015, 262.) Mixed methods -lähestymistapa ei menestynyt heti tutkimusmetodologian kentällä. Vasta viimeisen reilun 15 vuoden aikana mixed methods -lähestymistapa on saanut jalansijaa tutkimuksen kentällä ja vakiinnuttanut tutkimusmetodologisen paikkansa. Toki kyseisen lähestymistavan piirteitä oli havaittavissa jo paljon aikaisemmin, mutta varsinaisena itsenäisenä suuntauksena mixed methods nousi esiin myöhemmin. (Pitkäniemi 2015, 262.) Pitkäniemen (2018, 298) mukaan mixed methods -lähestymistavan käyttö yleistyi kasvatustieteissä vasta 2010-luvulla.

Ennen mixed methods -käsitteen käyttöä tutkimusmetodologiassa puhuttiin monipuolisesta operationaalistamisesta, jonka pyrkimyksenä oli luoda yhteys monimetodisen tutkimuksen (*multimethods research*) käsitteen kanssa. Käsite monimetodinen tutkimus ei kuitenkaan ole yhdenmukainen ja suoraan verrattavissa mixed methods -tutkimukseen. Monimetodisella asetelmalla tarkoitetaan tutkimusta, jossa samaa paradigmaa tai orientaatio sovelletaan useamman

eri metodin kanssa. (Pitkäniemi 2015, 262–263.) Paradigma-keskusteluissa on tuotu esiin, että mixed methods -lähestymistapa edustaa ”kolmatta” paradigmaa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen paradigman rinnalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78).

Mixed methods -tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, missä yhdistyy sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimuksen piirteet. Mixed methods -tutkimuksen perusajatuksen mukaan kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen yhdistäminen luo paremmat mahdollisuudet tutkimuskysymyksen ymmärtämisellä kuin, jos käytössä olisi vain toinen menetelmä yksinään. Tämän vuoksi mixed methods -lähestymistapaa hyödynnetään laajojen ja moniulotteisten ilmiöiden tutkimisessa. Ilmiön moniulotteisen ja laajan havainnointi tavan myötä kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen metodologioiden miksaaminen on noussut suosituksi tutkimuksen toteuttamistavaksi. (Chai 2018, 29–32; Creswell & Creswell 2018, 215; Migiro & Magangi, 2011, 3757; Tuomi & Sarajärvi 2018, 78.) Mixed methods -lähestymistavassa kerätään sekä laadulliselle että määrälliselle tutkimusmenetelmälle tyypillistä dataa, jonka jälkeen kyseinen data integroidaan yhdeksi. Tässä hyödynnetään erillistä suunnittelua sekä filosofista lähestymistapaa. (Creswell & Creswell 2018, 4.) Aiemmin oli tärkeää erottaa toisistaan kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus, eikä niitä tullut sekoittaa yhteen. Näkemys perustui aikaisempaan tutkimusmetodologiseen keskusteen sekä tutkimusperinteisiin. Nykyään monet tutkijat pyrkivät poistamaan kyseistä jyrkkää kahtia jakoa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen väliltä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 135; Pitkäniemi 2015, 264.) Tuomen ja Sarajärven (2018, 78) mukaan mixed methods -lähestymistapa ei aseta kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta vastakkain, mutta samalla ajatus ei myöskään poista kahtiajakoa. Mixed methods -lähestymistavassa noudatetaan sekä kvantitatiiviselle että kvalitatiivisella tutkimuksella ominaisia metodologisia konventioita sekä samanaikaisesti huomioida sekamenetelmäsuunnittelulle ominaisia erityispiirteitä menettelytavoissa. (Chai 2018, 29–32; Tuomi & Sarajärvi 2018, 78.)

Mixed methods -lähestymistapa yhdistää monometodisia lähestymistapoja, minkä myötä miksauspiirteenä voidaan pitää metodologista eklektisismiä (Pitkäniemi 2015, 263). Eklektisillä tarkoitetaan teoriaa, joka yhdistelee eri tutkimussuuntauksia. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan mixed methods -lähestymistavan yhteydessä ja rinnalla synergisestä tutkimuksesta, jolla tarkoitetaan tutkimusta, missä sulautetaan kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta

keskenään. Synergisessä lähestymistavassa yhdistetään vähintään kaksi eri metodologista vaihtoehtoa, minkä myötä tutkimuksesta muodostuu kehittyneempi. (Pitkäniemi 2015, 263.)

Mixed methods -lähestymistavasta voidaan tunnistaa kolme yleisintä strategiaa: konvergentti, selittävä ja peräkkäinen malli. Kyseiset mallit eroavat toisistaan aineiston keruun ja analyysin suhteen. Konvergenttissa mallissa hyödynnetään kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston keräämisen ja analysoinnin rinnakkaisuutta, kun taas selittävässä mallissa kerätään ensin kvantitatiivinen ja peräkkäisessä kvalitatiivinen aineisto. Selittävässä mallissa hyödynnetään kaksivaiheista aineiston keruuta. Kyseisessä mallissa kvalitatiivinen aineisto toimii kvantitatiivisen aineiston tuottamia tuloksia tukevana tekijänä. Peräkkäisessä mallissa kvalitatiivinen aineisto antaa yksittäistapauksen tai näytteen kaltaisen havainnon, jota täydennetään uudella aineiston keruulla. (Creswell & Creswell 2018, 217–224.) Tässä tutkimuksessa hyödynnän kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston keräämisen ja analysoinnin rinnakkaisuutta, mikä on konvergentti-mallia mukailevaa.

Chai (2018) nostaa esiin mixed methods -lähestymistavassa tutkimuskysymyksen merkittävyyden. Tällöin mixed methods -lähestymistapa on mukana tutkimuksen suunnittelusta saakka. Yleisesti tutkimuskirjallisuudessa nostetaan esiin tutkimuskysymysten sekä metodologisten valintojen vastaavuutta. Mixed methods -lähestymistapa eroaa siinä muista nostaessaan tärkeimmäksi lähtökohdaksi tutkimuskysymyksen, minkä perusteella lähdetään pohtimaan sopivia menetelmiä ja tekemään tutkimuksellisia valintoja. (Chai 2018, 30.) Samanaikaisesti Chai (2018) huomauttaa, ettei kyseinen tutkimuskysymyksen ohjaavana tekijänä oleminen ole yksiselitteinen tai kaikkien mukaan oikein. Ajatuksesta on esitetty tutkimusmetodologisissa keskusteluissa eriäviä näkemyksiä ja on esitetty, ettei tutkimuskysymyksellä ole niin suurta vaikutusta muihin metodologisiin valintoihin. Sen sijaan tutkimuksen merkitys kohdentuu tutkimuksen suunnitteluun. (Chai 2018, 29–30.) Tässä tutkielmassa lähdin suunnittelemaan tutkimusmenetelmällisiä valintoja tutkimuskysymysten mukaisesti, minkä myötä päädyin kyselylomakkeeseen, jossa esiintyy sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia kysymyksiä.

Valitsin tutkimusmenetelmäkseni mixed methods -lähestymistavan edellä kuvatun laaja-alaisuuden sekä kategorioimattomuuden vuoksi. Kyseinen menetelmä mahdollisti sekä määrällisen että laadullisen tutkimusaineiston keräämisen, minkä myötä se kykenisi kattavasti ja laajasti tarkastelemaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä. Käsitys on laaja-alainen ja abstrakti

ilmiö, minkä vuoksi valitsin tutkimukseeni menetelmän, joka itsessään ei toiminut rajoittavana tai rajaavana tekijänä. Menetelmän avulla kykenin vastaamaan kattavasti tutkimukselle asetettuihin tavoitteisiin ja tutkimuskysymyksiin.

### 3.3 Kyselylomake

Aineiston hankinnan suunnittelu lähti liikkeelle menetelmän valinnalla. Lähtökohtaisena ajatuksena oli toteuttaa kysely, sillä tavoitteenani oli saada mahdollisimman laaja aineisto. Lisäksi halusin toteuttaa aineiston keruun etänä ja aikaan sitomattomasti, sillä tiedostin aineistonkeruujankohdan olevan haastava luokanopettajaopiskelijoille opintojen ja lukuvuoden päättymisen vuoksi. Chain (2018, 29–30) ajatuksen mukaisesti tutkimuskysymykset ohjasivat menetelmän valintoja, minkä myötä aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui sähköinen kyselylomake. Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan kyselylomakkeen ja kyselytutkimuksen etuna on runsaan vastaajamäärän ja täten laajan aineiston saaminen. Aineistolle asettamani tavoitteen sekä päätutkimuskysymyksen vuoksi yksittäisten haastattelujen järjestäminen olisi ollut haasteellista, sillä silloin aineiston laajuus ei välttämättä olisi ollut halutun mukainen. Kyselylomakkeen avulla kykenen kysymysten asettelujen sekä erilaisten kysymystyyppien avulla tuottamaan kohdennettua tietoa. Haastatteluissa aihe saattaa lähteä rönsyilemään, mikä toisaalta nähdään sen etuna, kuten puolistrukturoidussa teemahaastattelussa on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Toki haastatteluissa olisi voinut nousta esiin ajatuksia, jotka eivät välttämättä nouse esiin kyselylomakkeen yhteydessä, minkä huomioin tutkielman ja aineistonkeruumenetelmän suunnittelussa. Tavoitteena oli saada mahdollisimman laaja kuva luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista, mihin kyselylomake tarjosi parhaimmat edellytykset peilaten muihin aineistonkeruumenetelmiin.

Suunnittelin kyselylomakkeen huhtikuun 2022 aikana. Kyselylomake koostuu viidestä osasta (Liite 4). Ensimmäisen osan tarkoituksena on kerätä tutkittavilta henkilöiltä taustatietoja, kuten opiskeluvuosi sekä aiemmat kokemukset. Vallin (2015, 86) mukaan taustakysymykset toimivat vastaajille niin sanottuina lämmittelykysymyksinä. Toisena vaihtoehtona oli sijoittaa kysymykset lomakkeen loppuun, jolloin motivaation hiipuminen ei vaikuttaisi viimeisenä olevien kysymysten vastauksien laatuun (Valli 2015, 86). Päädyin sijoittamaan taustakysymykset lomakkeen alkuun, sillä muuten taustatietojen kerääminen, esimerkiksi aiemmista kokemuksista sekä sivuaineopinnoista, olisi sijoittunut lomakkeeseen epäloogisesti. Kyselylomakkeen toisessa

osassa kartoitetaan luokanopettajaopiskelijoiden yleistietoja sekä ymmärrystä neuropsykiatrisista häiriöistä. Lomakkeen kolmas ja neljäs osuus puolestaan tarkastelevat luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia tunnistaa ja tukea tukikeinojen avulla nepsy-oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa. Viimeinen osa tuottaa tietoa luokanopettajaopiskelijoiden omista kokemuksista koskien omia valmiuksia sekä ajatusta siitä, mistä luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa kyseiset valmiudet. (Liite 4.)

Kyselylomake koostuu erilaisista kysymystyypeistä, jotka ovat avoimet kysymykset, monivalintakysymykset ja asteikkoihin perustuvat kysymykset. Mixed methods -lähestymistapa ilmenee kyselylomakkeessa kvalitatiivisina avoimina kysymyksinä ja kvantitatiivisina monivalintaja Likert-asteikollisina kysymyksinä. Erityyppiset kysymykset tuottavat erilaista tietoa, mikä on mixed methods -lähestymistavan mukaista. (Chai 2018, 29–32; Tuomi & Sarajärvi 2018, 78.) Kyselylomakkeen ensimmäisessä osassa kerättiin vastaajien taustatietoja monivalintakysymysten avulla (Liite 4). Monivalintakysymykset ovat valmiiksi laadittuja, tarkkoja numeerisesti vastattavia kysymyksiä, joihin vastaaja vastaa merkitsemällä rastin oikeaan kohtaan (Hirsjärvi ym. 2009, 199). Taustatietojen kartoituksessa hyödynsin kyseistä kysymystyyppiä esimerkiksi kysymällä vastaajan opiskeluvuotta ja ikäryhmää. Osassa kysymyksistä oli myös avoimen vastauksen mahdollisuus, jonka avulla Hirsjärven ym. (2009, 199) mukaan voidaan saada tietoja, jota ei kyselylomakkeen teon aikana kyetty huomioimaan. Monissa taustatietoa kartoitettavissa kysymyksissä oli kyseinen avoimen vastauksen vaihtoehto, jos vastaaja koki, ettei hänelle sopivaa vastausvaihtoehtoa ollut kyselylomakkeessa valmiiksi. Monivalintakysymyksiä lomakkeessa oli yhteensä kuusi.

Avoimet kysymykset ovat kysymystyyppi, joissa esitetään tietty kysymys ja jätetään vastaajalle tyhjä tila kirjallista vastausta varten (Hirsjärvi ym. 2009, 198–199). Avointen kysymysten tavoitteena on antaa vastaajalle vapaus vastata kysymykseen haluamallaan tavalla. Tässä kyselylomakkeessa hyödynsin avoimia kysymyksiä esimerkiksi neuropsykiatristen häiriöiden kuvaamisen kautta kysymällä niille ominaisia haasteita ja ilmenemismuotoja. Pyrin suunnittelussa huomioimaan, etteivät avoimien kysymyksien kysymysten asettelut ohjanneet vastaajaa vastaamaan halutulla tavalla. Avoimia kysymyksiä oli kaiken kaikkiaan kyselylomakkeessa 14. Kyseistä kysymystyyppiä esiintyy koko kyselylomakkeessa paitsi ensimmäisessä Taustatiedotiossa (Liite 4).

Avoimien kysymyksien lisäksi tärkeänä osana kyselylomakkeen kysymyksistä muodostui asteikkoihin perustuvasta kysymystyypistä. Erilaisista vaihtoehdoista valitsin hyvin nopeasti Likert-asteikollisen kysymyksen. Likert-asteikot ovat tyypillisesti 5- tai 7-portaisia kysymyksiä, joissa vastausvaihtoehdot muodostavat nousevan tai laskevan skaalan (Hirsjärvi ym. 2009, 200–201; Valli 2015, 93, 98). Kyselylomakkeessa hyödynsin 5-portaisia kysymyksiä, jotka olivat tyypiltään nousevia. Vastausvaihtoehdot olivat väliltä ”täysin eri mieltä” ja ”täysin samaa mieltä”, joiden lisäksi kysymyksissä oli vastausvaihtoehto ”en osaa sanoa” (Liite 4). Vastaaja valitsi kysymykseen omasta mielestään itselleen sopivimman vaihtoehdon edellä mainitusta vastausvaihtoehdoista. Kyselylomakkeen kysymyksistä kolme oli Likert-asteikollisia kysymyspatteristoja, jotka koostuivat useasta eri väittämästä.

Kyselylomake on toteutettu Webropol-toiminnon avulla verkkokyselynä. Pohdin aluksi Webropol-ohjelman lisäksi Google Forms -ohjelmaa. Päädyin Webropol-ohjelmaan sen selkeyden vuoksi. Lisäksi ohjelman hyvänä puolena on, ettei se vaadi vastaajalta erillistä kirjautumista tai muita vastauksen antamista varten vaadittavia toimenpiteitä. Tämä tulee samanaikaisesti huomioida aineistoa analysoitaessa, jotta kyetään havaitsemaan väärät tai virheelliset vastaajat, jotka olisivat vahingossa tai muiden syiden perusteella saaneet kyselyn kutsulinkin.

Kyselylomakkeen valmistumisen jälkeen testasin sitä yhden opiskelijan avulla. Kyseinen opiskelija vastasi kyselyyn ja antoi lomakkeesta omat kommenttinsa, joiden pohjalta tein kyselyyn pieniä muutoksia. Samalla sain opiskelijalta arvion kyselyyn kuluva ajasta, jonka kykenin ilmoittamaan aineiston hankinnan yhteydessä (Liite 1; Liite 2). Tämän jälkeen pyysin ohjaajalta opettajalta kommentit. Ohjaajan kommenttien jälkeen poistin kyselyä testanneen opiskelijan vastaukset. Ohjaajan kommenttien jälkeen prosessi eteni aineiston hankintaan. Asetin kyselylomakkeen vastausajan päättymisajankohdaksi oli toukokuun puolivälin, 20.5.2022. Vastausaikaa oli kolmeviikkoa, minkä ajattelin olevan tarpeeksi pitkä aikaväli vastata kyselyyn opiskelijan oman aikataulun mukaisesti sekä kerätä mahdollisimman monta vastaajaa. Kyselyajankohtaan ja aikarajaukseen vaikutti myös lukuvuoden päättymisen. Ajatuksenani oli toukokuun viimeiset viikot ovat mahdollisesti haasteellisia tavoittaa luokanopettajaopiskelijoita lukukauden loppukiireiden sekä alkavan kesäloman myötä. Tämän vuoksi aikaraja asetettiin edellä mainittuun ajankohtaan.

### 3.4 Aineiston hankinta

Kohderyhmän mukaisesti lähdin ensimmäiseksi lähestymään luokanopettajaopiskelijoita Lapin yliopiston luokanopettajien ainejärjestön Lapikkaan kautta, joihin otin yhteyttä sähköpostitse. Tavoitteenani oli toteuttaa satunnaispoimintaan perustuva aineisto. Pyysin Lapikasta lähettämään eteenpäin jäsenistölleen kutsun kyselyyn osallistumiseksi (Liite 1). Lapikas suostui kutsun jakamiseen, minkä myötä tutkimuskutsu (Liite 2) oli viikolla 18 lähetetyssä Lapikkaan viikkotiedotteessa. Viikkotiedote lähetetään jäsenistölle sähköpostitse.

Lapikkaan viikkotiedotteessa, toukokuun alussa, ollut ilmoitus (Liite 2) tuotti vain muutaman vastaajan. Hyvin vähäisen vastausmäärän myötä lähdin itse lähestymään tietämiäni lapikalaisia lähettämälle heille suoran kutsun (Liite 1) kyselyyn osallistumisesta. Tämän myötä aineistotyyppi vaihtui itsevalikoiduksi aineistoksi. Tässä apuna oli Microsoftin Outlook-sähköposti, johon pelkän nimen syöttämisen avulla kyseisen opiskelijan sähköpostiosoite löytyi. Lähetin tutkimuskutsuja viikkojen 19 ja 20 aikana 80 Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijalle ja Lapikkaan jäsenelle. Sähköpostitse lähetettyjen kutsujen lisäksi julkaisin viikolla 19 oman Instagramin Tarinat-osion kautta tutkimuskutsun (Liite 3) kyselyyn osallistumiseksi. Tarinaosuuden toimintojen avulla kykenin rajaamaan, ketkä seuraajistani kykenivät tutkimuskutsun näkemään. Toiminnon avulla kykenin rajaamaan tutkimuskutsun näkijöiksi pelkästään tietämiäni Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijat. Heistä muodostui myös noin 80 hengen joukko. Instagramin kautta lähetetty kutsu (Liite 3) tuotti puolet kyselyn vastaajista. Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastasi 11 henkilöä kolmen viikon aikana. Vastausmäärä oli hyvin vähäinen huomioiden, että kysely oli avattu vastaajien toimesta 50 kertaa ja kyselyyn vastaaminen oli aloitettu 20 kertaa. Tämä tarkoittaa, että vastaaminen oli jätetty kesken yhdeksällä vastauseralla.

Kyselyssäni nousi esille Hirsjärven ym. (2009, 195–196) kuvaama heikkous vastaajien kadosta, mikä on kyselytutkimuksen suurin ongelma. Vastaajien kadon määrään vaikuttaa vastaajajoukko sekä tutkimuksen aihepiiri. Tässä tutkielmassa aineiston keräämisen haasteena oli todennäköisesti Hirsjärven ym. (2009, 196) kuvaamista tekijöistä aihepiiri. Neuropsykiatriset häiriöt eivät ole olleet luokanopettajaopinnoissa suuressa roolissa, millä on voinut olla vaikutusta vähäiseen vastaajien määrään. Lisäksi haasteen on luonut kyselyn toteuttamisen ajankohta eli toukokuu, jolloin osa opiskelijoista on voinut olla jo kesätöissä ja opinnot jääneet kesätauolle

tai muuten motivaatio ja kiinnostus ei ole kohdentunut sähköpostin seurantaan ja kyselyyn vastaamiseen. Parhaimmillaan Hirsjärvi ym. (2009, 196) kuvaavat kyselylomakkeen vastausprosenttien olevan 30–40 prosenttia, mihin oma tutkielmani ei päässyt vastaamaan.

### 3.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä suunnitelmani oli yhdistää ja vertailla kyselyaineiston tuottamaa kvalitatiivista ja kvantitatiivista osuutta mixed methods -lähestymistavan mukaisesti. Mixed methods -lähestymistavalle ominaisesti analysoin kvalitatiivista ja kvantitatiivista aineistoa erillisinä prosesseina, jonka jälkeen miksin tekemäni analyysit yhdeksi analyysikokonaisuudeksi. Kuvaan seuraavaksi aineiston analyysiprosessin.

#### 3.5.1 Kvantitatiivisen aineiston analyysi

Aineiston kvantitatiivisen osuuden analysoinnissa hyödynsin SPSS-ohjelmaa (*IBM SPSS Statistics*), joka on tilastotieteelliseen analyysiin suunniteltu ohjelma. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista tarkastin, että vastaajat olivat vastanneet jokaiseen kysymykseen sekä vastaukset vaikuttivat yleissilmäyksellä harkitusti vastatuilta. Tarkistuksen tarkoituksena oli tukea käsiteltävän tiedon ja analyysin oikeudenmukaisuutta ja luotettavuutta. Tarkistuksen yhteydessä havaitsin, että yksi vastaaja oli vastannut ainoastaan taustakysymyksiin (Liite 4). Puutteellisen vastauksen vuoksi kyseinen vastaaja jäi lopullisen analyysin ulkopuolelle, minkä jälkeen vastaajien määrä laski yhdellä ( $n=10$ ). Samalla havaitsin, että kyselyyn oli vastannut enemmän naisia kuin miehiä. Sukupuolijakaumalla ei tässä tutkimuksessa ole merkitystä, minkä vuoksi naisten enemmistö vastaajissa ei vaikuta aineiston analyysiin tai saatuihin tuloksiin.

Yleissilmäyksen aikana havaitsin, että kaikki vastaajat olivat vähintään neljännen vuosikurssin opiskelijoita. Opiskeluvuoden jakaumaa kuvaan taulukossa 1. Vuosikurssijakauman perusteella voidaan ajatella opiskelijoiden olevan maisterivaiheen opiskelijoita, sillä kandidaatin tutkinto kestää kolme vuotta. Kuitenkaan kyselylomakkeessa ei kysytty, ovatko vastaajat kandidaatin vai maisterivaiheen opiskelijoita, joten kyseinen havainto pysyy oletuksena.



*Taulukko 1: Kyselyyn vastanneiden opiskeluvuosi kyselyyn vastaamisen hetkenä*

<i>Opiskeluvuosi</i>	<i>lkm.</i>
4. opiskeluvuosi	6
5. opiskeluvuosi	3
6+ opiskeluvuosi	1
<i>Yhteensä</i>	<i>10</i>

Taustatiedot osoittivat, että enemmistö vastanneista (n=6) ei ollut opiskellut erityispedagogiikkaa sivuaineopintoina. Erityispedagogiikan sivuaineopinnot oli tutkimuksessa jaettu kahteen eri ryhmään: erityispedagogiikan perusopintoihin (25 op) sekä erillisiin erityisopettajaksi pätevöittäviin opintoihin (ERKO). Erityispedagogiikan perusopinnot (25 op) ovat yleisesti valittavissa sivuaineopinnoiksi (Opinto-opas, LY). ERKO-koulutukseen hakeudutaan puolestaan erillisen hakuprossin kautta. Erityispedagogiikkaa sivuaineena opiskelluista kaksi oli suorittanut tai suorittamassa erityispedagogiikan perusopintoja (25 op) ja kaksi oli suorittanut erilliset erityisopettajaksi pätevöittävät opinnot. Sivuaineopintojen lisäksi taustatiedoissa selvitettiin aiempaa työkokemusta nepsy-oppilaan tai henkilön kanssa. Tutkimukseen osallistuneista puolella (n=5) oli kokemusta. Edellä kuvatut erityispedagogiikan sivuaineopintojen ja käytännön kokemuksen jakaumat puoltavat aineiston luotettavuutta ja merkittävyyttä tarkastellessa esimerkiksi opintojen vaikutusta luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin.

Tutkimukseen vastanneiden vähäisyyden vuoksi kvantitatiivisen aineiston tilastollinen analysointi oli haasteellista, muttei mahdotonta. Norman (2010, 265) tuo esille, että vaikka pieniaineistoisia tutkimuksia kritisoidaan kvantitatiivisen tutkimuksen ja aineiston analyysin yhteydessä, voidaan kvantitatiivisen aineiston analyysin menetelmiä, kuten varianssi- ja regressioanalyysiä hyödyntää. Kvantitatiivisen aineiston analyysissä hyödynnän keskilukuja, frekvenssijakaumia, ristiintaulukointia sekä summamuuttujia. Frekvenssillä ilmaistaan arvojen lukumäärää ja frekvenssijakaumalla näiden lukumäärien jakaumaa (Heikkilä 2008, 83). Pienessä aineistossa keskiluvut ja frekvenssijakaumat toimivat hyvinä yleisen tarkastelun työkaluina, jotka on helppo siirtää myös miksausuksen yhdessä kvalitatiivisen aineiston tulosten kanssa yhteen. Keskilukuja ovat keskiarvo, moodi ja mediaani. Keskiluvut kuuluvat sijaintilukuihin, jotka kuvaavat lukujen jakauman sijainteja. (Heikkilä 2008, 83.) Keskiluvut nimensä

mukaisesti kuvaavat keskelle sijoittuvia lukujen jakaumia. Keskilukujen avulla tarkastelin vastauksien jakaumia, joiden perusteella kykenin analysoimaan opiskelijoiden valmiuksia muun muassa haasteiden tunnistamisen sekä tukikeinojen hyödyntämisen taidon osalta.

Ristiintaulukointi oli kvantitatiivisen analyysin kannalta tärkeä analyysimenetelmä. Ristiintaulukoinnin avulla selvitetään kahden muuttujan, yleensä luokitellun muuttujan, välistä yhteyttä eli kuinka ne vaikuttavat toisiinsa (Heikkilä 2008, 210). Tässä tutkimuksessa muuttujia luokittelu ei ollut mahdollista aineiston pienen koon vuoksi. Ristiintaulukoinnissa tarvitaan kaksi erilaista muuttujaa. Toinen muuttuja on selittävä eli riippumaton muuttuja, joka yleensä on esimerkiksi jokin taustamuuttuja, kuten tässä analyysissä. Toinen muuttuja on niin sanotusti riippuva muuttuja (seuraus). (Heikkilä 2008, 210.) Hyödynsin ristiintaulukoinnissa selittäväenä muuttujana taustatietojen kysymyksiä (Liite 4), jotka ovat niin sanottuja taustamuuttujia. Ristiintaulukoin eri muuttujia yhden tai kahden riippumattoman muuttujan kanssa. Ristiintaulukointien yhteydessä arvioin korrelaatiokertoimia, jotka esittivät väittämän luotettavuutta. Korrelaatiokerroin kuvaa esimerkiksi kahden muuttujan välistä riippuvuutta (Leppälä 2017, 13).

Esitän esimerkin ristiintaulukoinnista, jota hyödynsin kvantitatiivisen aineistoni analyysissä. Taulukossa 2 olen ristiintaulukoinut kysymyslomakkeen Neuropsykiatriset häiriöt -osuudesta kysymyksen ”*Neuropsykiatriset häiriöt ilmenevät jokaisella ihmisellä samalla tavalla*” ja opiskeluvuoden kanssa (Liite 4).

*Taulukko 2: Opiskeluvuoden ja neuropsykiatristen häiriöiden yksilöllisen ilmenemisen välinen jakauma*

<i>Neuropsykiatriset häiriöt ilmenevät jokaisella ihmisellä samalla tavalla.</i>	<i>Opiskeluvuosi</i>		
	<i>4. opiskeluvuosi</i>	<i>5. opiskeluvuosi</i>	<i>6+ opiskeluvuosi</i>
<i>täysin eri mieltä</i>	5	2	1
<i>jonkin verran eri mieltä</i>	0	1	0
<i>täysin samaa mieltä</i>	1	0	0
<i>Yhteensä</i>	6	3	1

Taulukosta 2 käy ilmi, että suurin osa vastaajista oli väittämän kanssa ”täysin eri mieltä”. Muut kaksi olivat väittämän kanssa joko ”jonkin verran eri mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Täten vastaajien mielestä neuropsykiatriset häiriöt ilmenevät yksilöllisesti. Vastaajien prosenttiosuuksilla ja niiden jakautumisella ei tässä analyysissä ole merkitystä aineiston pienuuden vuoksi. Ne kuvaisivat samaa jakaumaa kuin lukumäärä.

Keskilukujen sekä ristiintaulukointien havaintoja pyrin tarkastelemaan ja varmistamaan T-testin avulla. T-testin avulla voidaan tutkia aineiston riippuvuutta ja keskiarvojen yhdenmukaisuutta. T-testin yhteydessä hyödynsin summamuuttujien muodostusta sekä niiden tuottamien p-arvojen vertailua. (Leppälä 2017, 17–19.) T-testeissä saadut p-arvot tukivat keskiarvojen luotettavuutta. P-arvo kertoo väitteen todenmukaisuuden sekä tilastollisen merkitsevyyden (Leppälä 2017, 14).

Kvantitatiivista analyysiä huomioiden olin kyselylomakkeen suunnitteluvaiheessa huomionut Likert-asteikollisissa kysymyksessä asteikollisuuden vaikutuksen tuloksiin. Olin antanut vastausvaihtoehdolle ”en osaa sanoa” numeerisen arvon nolla, jolloin vastaajan vastatessa kyseisen vastausvaihtoehdon ei kysymyksen tuloksen jakauma muuttunut. Tällöin aineiston analyysin yhteydessä tutkijan ei tarvinnut tämän vuoksi koodata vastauksia uudestaan, vaan analyysin kykeni suorittamaan kyselylomakkeen suorien vastauksien perusteella.

### 3.5.2. Kvalitatiivisen aineiston analyysi

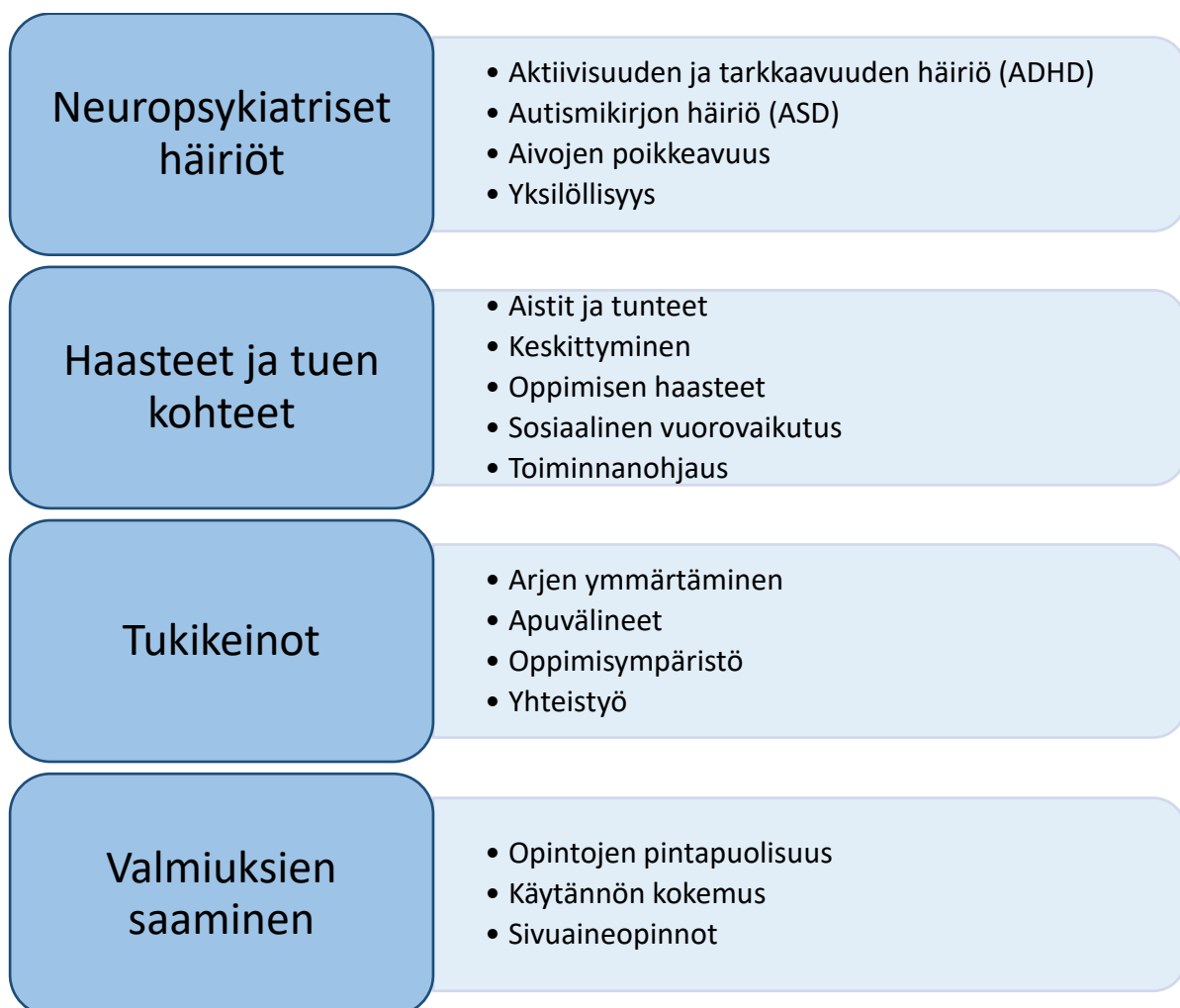
Tutkielman aineiston kvalitatiivisen osuuden muodostavat kyselylomakkeessa (Liite 4) esitetyt avoimet kysymykset. Kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa hyödynsin sisällönanalyysia ja tarkemmin aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–119, 122). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 117–119) kuvaavat sisällönanalyysia tekstianalyysiksi, jossa tekstistä etsitään erilaisia merkityksiä. Sisällönanalyysissa kyetään hyödyntämään erilaisia dokumentteja, minkä vuoksi se soveltuu myös kyselylomakkeen avointen kysymysten analyysiin. Keskeistä aineiston analysoinnille on systemaattisuus sekä objektiivisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Analyysin aluksi siirsin kaikkien kysymysten vastaukset samalle Word-tiedostelle kysymyksittäin Webropolin muodostamasta kyselyn raportista, jolloin koko aineisto oli helposti luettavissa. Yhteensä avoimien kysymyksien vastauksista tuli 15 sivua analysoitavaa tekstiä. Tässä vaiheessa vastaajien vastaukset sekä kysymykset olivat erotettavissa toisistaan. Kysymykset ja

vastaukset oli listattu tiedostossa allekkain. Aluksi luin vastaukset läpi arvioiden, kuten kvantitatiivisessa analyysissä, kysymysten ymmärtämisen ja vastauksien yhteyden kysytyyn kysymykseen. Ensimmäisen lukukerran yhteydessä en havainnut mitään poikkeavaa tai virheellistä annetuista vastauksista.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä hyödynsin Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–125) kuvaamaa kolmivaiheista analyysiprosessia, jotka ovat redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Tällöin aineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen pois esimerkiksi vastauksissa esiintyneet ylimääräiset kommentit ja ajatukset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.) Aineistosta ei ollut paljoakaan poistettavaa ja aineiston kokonaismäärä pysyi edelleen 15 sivussa. Kysymyksien suunnitteluvaiheessa tavoitteenani oli tehdä mahdollisimman selkeitä kysymyksiä, joihin olisi mahdollista vastata kohdenetusti. Tämä toteutui, mikä näkyi aineiston redusoinnin vähäisyytenä. Aineiston redusoinnin jälkeen ryhdyin pelkistämään vastaajien vastauksia ensin virketasolla. Vastausten pelkistämässä tavoitteena oli tiivistää vastausta, jolloin vastauksen ydin sanoma pysyi ennallaan. Tein pelkistämisen kysymyskohtaisesti enkä erottanut pelkistettyjä ilmauksia kysymyksistä. Aineiston ensimmäisen pelkistämisen jälkeen käsiteltävää aineisto oli vielä yhteensä 8 sivua. Tämän jälkeen pelkistin vastauksia toisen kerran, tällä kertaa sanatasoisiksi vastauksiksi. Tällöin vastaukset olivat ilmaistuna tiiviissä muodossa. Tässä vaiheessa tuli pohtia tarkasti sanatasoisen pelkistämisen muodostamista, jotta vastauksen ydin ei katoa.

Aineiston ilmausten pelkistämisen jälkeen ryhdyin hyödyntämään Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) kuvaamaa värikoodausta, jolloin samanlaiset ilmaukset tai ajatukset merkitään samalla värillä, jolloin ne muodostavat jonkin yhtenäisen ryhmän tai teeman. Tässä klusteroinnin eli ryhmittelyn vaiheessa aineistosta koodatut ilmaukset käydään läpi tarkasti etsien samankaltaisia käsitteitä ja ilmauksia. Samankaltaisten ilmausten ja käsitteiden perusteella muodostetaan alaluokat, jotka sisältävät tietyt samankaltaiset ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Aluksi värikoodasin samanlaiset ilmaukset samalla värillä, jolloin ryhmiä oli yli 20. Tässä vaiheessa värikoodaus ei ollut vielä lopullinen, sillä tiedostin värien muuttuvan, vaihtavan ilmauksien kohdalla paikkaansa tai yhdistymällä uudeksi ryhmäksi toisten samankaltaisten ilmauksien kanssa. Ryhmien muodostuksessa ryhmien sisällöt muovautuivat useamman yhdistelyn ja samankaltaisuuksien pohtimisen jälkeen. Ryhmien muodostuksessa pyrin huomioimaan ennen kaikkea ilmauksien sisältöjen samankaltaisuudet. Ryhmien värikoodauksia yhdistämällä ja

tiivistämällä muodostin ilmauksista alaluokkia (kuvio 1). Päädyin yläluokkien kohdalla hyödyntämään kyselylomakkeessa olevaa osajakaumaa (Liite 4). Päädyin ratkaisuun, koska vastaukset olivat lähtökohtaisesti suuntautuneet kyseisiin osioihin suunnattujen tarkkojen kysymysten vuoksi sekä analyysin selkeyden vuoksi. Tässä vaiheessa yhdistyivät klusteroinnin ja abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vaiheet. Klusteroinnin voidaan yleisesti katsoa olevan osa abstrahoinnin prosessia, mikä toteutui analyysissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125.) Tällöin muodostin alaluokat nimeämieni yläluokkien alle. Seuraavaksi esitän laadullisen analyysin tulokset kuviona:



*Kuvio 1: Sisällönanalyysissä muodostetut alaluokat ryhmiteltyinä yläluokkiin*

### 3.5.3 Kokonaisaineiston miksaus (mixed methods)

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineistojen erillisen analyysin jälkeen aineistojen analyysit yhdistetään. Pitkäniemi (2018, 302) hahmottaa miksausken tutkimustehtäväksi triangulaation, täydentävyyden, kehittämisen sekä laajentamisen. Triangulaatiolla tarkoitetaan, että aineistosta saadut löydökset vahvistaisivat ja lähentäisivät toisiaan (Pitkäniemi 2018, 302). Oman aineiston miksausessa ilmenee Pitkäniemen (2018, 302) kuvaama löydöksiin toisten täydentäminen ja vahvistaminen. Miksausessa ilmeni integraatio, joka on yksi aineistojen yhdistämisen muoto. Integraatio rakentaa prosessin, joka kulkee aineiston analyysin ja tulkinnan läpi. Integraation tarkoituksena on tuottaa mahdollisimman kattavasti tietoa. Siinä erilaiset aineistotyypit nähdään samanarvoisina, joiden pyrkimyksenä on saavuttaa yhteinen tavoite. (Seppänen-Järvelä, Åkerblad & Haapakoski 2019, 335–336.)

Aineistojen miksausessa yhdistin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen analyysin tulokset integroiden ne toisiinsa. Kirjoitin tuloksia analyysin aikana ylös, jotta prosessien samanaikaisuus toteutuisi. Miksausken yhteydessä en käyttänyt erityisiä työkaluja tai menetelmiä, vaan yhdistin analyysit toisiinsa vertaillen ja peilaten saatuja tuloksia toisiinsa. Erityisesti integrointi tulee tutkimuksen tulososiossa esiin, missä en ole erotellut kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston tuottamia tuloksia, vaan kaikki tulokset esitetään yhtäaikaista. Tällöin tulokset kerrotaan ennen kaikkea tehtyjen havaintojen kuin erillisten aineistojen pohjalta. Tällöin integroinnin tarkoitus eli aineistotyyppien samanarvoisuus sekä havaintojen ja tulosten täydentäminen ja vahvistaminen tulee täytetyksi (Seppälä-Järvelä ym. 2019, 335–336).

### 3.6 Eettisyys ja luotettavuus

Luottamuksellisuus, objektiivisuus ja eettisyys ovat tutkimuksen teossa tärkeässä asemassa. Tutkimuksen eettisyyden ilmeneminen tässä tutkimuksessa nousee erityisesti esiin aineiston keruussa. Eettisyyden huolehtimisesta kuvaa aineistonkeruussa tutkimuslupa. Tutkimuskutsussa (Liite 1; Liite 2) sekä kyselylomakkeen saatesanoissa (Liite 4) toin vastaajille esiin kyselyyn vastaamisen antavan aineiston käytölle tutkimuslupan. Tämän tarkempaa tutkimuslupaa ei tutkimuksessa käytetty. Opinnäytetyön tutkimukseen osallistuminen sekä vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Kyselylomakkeessa ei ollut merkittävänä pakollisia kysymyksiä esimerkiksi taustatietojen yhteydessä, mikä tukee vastaajan vapautta sekä anonyymiutta. Osallistumisen vapaaehtoisuuden lisäksi kyselylomakkeen vastaamisen kykeni jättämään kesken niin

halutessaan, mikä tukee tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, mikä on tutkimuksen tekemisellä merkittävää. Tutkimusluvan myöntämisen lisäksi toin Tutkimuskutsussa (Liite 1; Liite 2) sekä kyselylomakkeen saatesanoissa (Liite 4) tiedoksi, kuinka hyödynnän kerättyä aineistoa tutkimuksen toteuttamisen aikana sekä miten hävitän saadun aineiston tutkimuksen sekä tutkielman teon valmistumisen jälkeen. Tällä tavoin toin koko opinnäytetyöhöni sekä tutkimukseeni eettisen toiminnan sekä läpinäkyvyyden osaksi niiden toteuttamista koko prosessin ajalle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 158) nimeävät tutkimuksen luotettavuuden perustaksi rehellisyyden ja objektiivisuuden, joita pyrin omassa tutkimuksessani noudattamaan koko prosessin ajan. Kvantitatiivisen tutkimuksen keskuudessa käytetään myös termejä reliabiliteetti ja validiteetti kuvaamaan tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tässä tutkimuksessa hyödynsin yleisenä terminä luotettavuutta, sillä se tuntui luontevimmalta ratkaisulta mixed methods -tutkimuksen valinnan ja luonteen näkökulmasta. Käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti mielletään enemmän kvantitatiiviseen tutkimukseen, eivätkä ne suoranaisesti sovellu kvalitatiiviseen tutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2009, 323; Tuomi & Sarajärvi 2018, 161). Tämä tuki päätöstäni käyttää yleisesti käsitettä luotettavuus.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun näkökulmasta lähtökohtaisesti tutkimuksen teko lähti liikkeelle teoreettisen taustatiedon keräämisestä, jossa pyrin hyödyntämään vertaisarvioituja ja julkisia materiaaleja, jotka tukevat tutkimuksen luotettavuutta. Kyseiseen teemaan liittyen pyrin tutkimuksessa tuomaan luotettavuuden esille käyttämällä asianmukaista lähteisiin viittaamista, mikä näkyy myös asianmukaisen lähdeluettelon toteuttamisena. Viittaaminen ja lähdeluettelo ovat selkeä tapa toteuttaa hyviä tieteellisiä käytänteitä, joiden avulla kunnioitetaan muiden tekemää tutkimustyötä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Tämän lisäksi pyrin kirjaamaan ja kuvamaan kaikki prosessin vaiheet selkeästi esiin, mikä vaikuttaa myös luotettavuuteen (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Tällöin lukijalle ei jää epäselväksi tehdyt ratkaisut ja valinnan tutkimuksen aikana sekä niihin vaikuttaneet tekijät. Koko prosessi on läpinäkyvä. Kaiken ollessa yleisesti tiedossa ja luettavissa vältetään väärinkäsityksiltä sekä tulkintojen tekemiseltä.

Objektiivisuus on tutkijan näkökulmasta haasteellisin tutkimuksen perusta. Tässä tutkimuksessa objektiivisuus näyttäytyi merkittävänä tekijänä tutkimuksessa kerätyn aineiston analyysissä. Pyrin analyysin aikana takaamaan objektiivisuuden ja luotettavuuden analysoimalla

kerätyn aineiston muuttamatta sitä tai tulkitsemalla sitä omien kokemusten sekä tietämyksen mukaan. Tällöin aineisto analysoidaan tarkastellen ainoastaan aineiston tuottamia vastauksia sekä niistä saatuja tuloksia. Tuloksien saannin yhteydessä pyrin myös tulkitsemattomuuteen, jolloin kerrotut tulokset pohjautuvat analyysin tuottamiin tuloksiin.

Edellä kuvasin keskeisimpiä ja merkittävimpiä tutkimuksen eettiseen ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä tutkimuksen toteuttamisen aikana. Tarkastelen kyseisten tekijöiden onnistumista myöhemmin pohtiessani koko tutkielman toteuttamista sekä saatuja tutkimustuloksia.



## 4. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä valmiuksistaan

Opinnäytetyöni tavoitteena oli selvittää, millainen luokanopettajaopiskelijoiden käsitys on omista valmiuksistaan tukea neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksessa. Tässä luvussa esitän saadut tutkimustulokset. Tutkimustulosten esittely rakentuu tutkimuksen alatutkimuskysymysten avulla. Tulosten esittelyssä on poimintoja kyselylomakkeiden avointen kysymysten vastauksista. Poimituissa lainauksissa kyselyyn vastaajat tulevat ilmi numeroina (V1-V10). Poikkeus sitaattien numeroinnissa on luvussa 4.4 *Luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opinnoista ja käytännön kokemuksesta* erityispedagogiikan sivuaineopintoja opiskelleiden sitaateissa, sillä tutkijana minulla ei ole tietoa, kuka vastaajista opiskeli sivuainetta. Tämän vuoksi kyseisten lainauksien kohdalta puuttuu vastaajan numerointi. Vastaajan merkitsemisen lisäksi poimitut lainaukset ovat erotettavissa tekstissä sisennyksen ja kursivoidun tekstin avulla.

### 4.1 Luokanopettajaopiskelijoiden yleinen tietämys neuropsykiatrisista häiriöistä

Ensimmäisen alatutkimuskysymyksenäni tarkoituksena oli selvittää, mitä luokanopettajaopiskelijat tietävät neuropsykiatrisista häiriöistä yleisesti. Yhdeksän luokanopettajaopiskelijaa kuvasi neuropsykiatristen häiriöiden johtuvan aivojen toiminnan häiriöstä, jota kuvaan Aivojen poikkeavuus -alaluokalla. Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa esiintyi erilaisia aivoihin sekä niiden toimintaan liittyviä kuvauksia, joita seuraavat aineistositaatit kuvaavat:

*Häiriöt ovat aivojen rakenteen ja toiminnan ongelmista johtuvia. (V1)*

*Neuropsykiatriset häiriöt ovat kehityksen häiriöitä, jotka ovat aivoperustaisia. Sellaisia ovat esimerkiksi ADHD, Touretten oireyhtymä ja autismin kirjon häiriöt. Ne johtuvat aivojen kehitykseen liittyvistä muutoksista tai poikkeuksista tietyillä aivojen alueilla. (V5)*

*Neuropsykiatriset häiriöt johtuvat aivojen toimintahäiriöistä. (V10).*

Luokanopettajaopiskelijat ymmärsivät neuropsykiatriisiin häiriöihin liittyvän vahvasti yksilöllisyys. Tätä taulukko 2 kuvasi aiemmin esitellessäni kvantitatiivisen aineiston analyysia ja Yksilöllisyys-alaluokka.

Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat neuropsykiatriisiin häiriöihin liittyvän moninaisesti erilaisia haasteita. Haasteiden moninaisuuden ymmärtämisen yhteydessä luokanopettajaopiskelijat tunnistavat haasteiden päällekkäisyyden, josta osa opiskelijoista käytti termiä komorbiditeetti. Jäntti & Savivaara (2019, 264) nostavat esiin haasteiden liitännäisyyden eli komorbiditeetin olevan neuropsykiatrisille häiriöille tyypillistä.

Luokanopettajaopiskelijat nimesivät aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) yleisimmäksi yleisopetuksessa esiintyväksi neuropsykiatriseksi häiriöksi. Kahdeksan luokanopettajaopiskelijaa mainitsi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) yleisimmäksi häiriöksi tätä kysyttäessä. Puustjärvi ym. (2018b, 43) tuovat esille aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä esiintyvän noin 4–7 prosentilla koululaisista. Tämä tarkoittaa, että jokaisessa kahdenkymmenen oppilaan luokassa on yksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön omaava oppilas. ADHD on pojilla yleisempi, mihin vaikuttaa osaltaan tyttöjen ADHD:n haasteellisempi tunnistaminen sekä diagnosointi (Käypähoito, 3; Puustjärvi ym. 2018b, 43). Kyseistä sukupuoleen liittyvää erottelua ei tutkimustuloksessa noussut esiin. Tehtyjen tutkimuksien mukaan ADHD-diagnoosien ja sitä kautta erityisesti hoidon piirissä olevien lasten ja nuorten määrä on kasvanut. Kuitenkaan ADHD:n esiintyvyys ei itsessään ole muuttunut väestöpohjaisen tutkimuksen perusteella. Muutoksen takana on kehittynyt ja parantanut ADHD:n tunnistaminen sekä Euroopassa että Suomessa. (Käypähoito, 3.)

Toiseksi yleisimmäksi yleisopetuksessa esiintyväksi neuropsykiatriseksi häiriöksi luokanopettajaopiskelijat nostivat autismikirjon häiriön (ASD). Autismikirjon häiriöön (ASD) liittyviä mainintoja esiintyi tuloksissa runsaasti esimerkiksi autismin ja Aspergerin oireyhtymän diagnoosien kautta. Autismikirjon häiriön (ASD) kuvauksen moninaisuuteen liittyy aiemmin kuvattu diagnostiikan muutos, jonka Castren (2021, 295) toi esiin. Autismikirjon häiriön esiintyvyys ja esiintyvyydset vaihtelevat tarkastelun sekä kriteerien mukaan. Suomessa autismikirjon häiriön esiintyvyydeksi on arvioitu noin 8/1000 henkilöä. Uusiempien kansainvälisten tutkimuksien perusteella esiintyvyydeksi arvioidaan 1–3 prosenttia väestöstä. (Aalto-Setälä ym. 2020, 148; Castrén ym. 2021, 295–296.) Tutkimuksissa on arvioitu, että noin 45–55 prosentilla

autistisista henkilöistä on älyllinen kehitysvammaisuus (Castrén ym. 2021, 296). Autismikirjon häiriö (ASD) on 2–5 kertaa yleisempi pojilla kuin tytöillä. Autismikirjon häiriöihin kuuluva Aspergerin oireyhtymä on pojilla merkittävästi yleisempi kuin tytöillä (4–5:1), minkä lisäksi diagnoosi on tytöille haasteellisempi tunnistaa. (Aalto-Setälä ym. 2020, 148; Castrén ym. 2021, 296.)

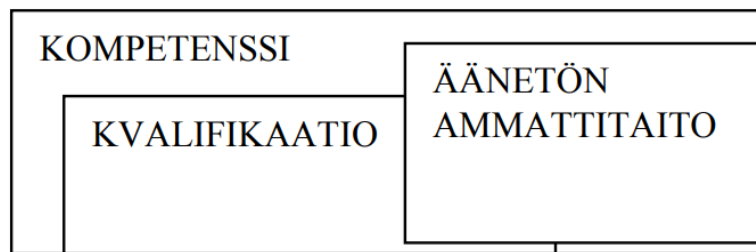
Olin nostanut tutkimukseeni kolme yleistä neuropsykiatrista häiriötä, joista kaksi nousi edellä esiin. Viimeisin kolmesta oli Touretten oireyhtymä ja siihen liitettynä tichäiriöt. (Liite 4.) Yksikään luokanopettajaopiskelija ei nimennyt Touretten oireyhtymää yleisimpien yleisopetuksessa esiintyvien neuropsykiatristen häiriöiden joukkoon, mutta kaksi vastaajista nosti kyseisen diagnoosin esiin kertoessaan yleisesti neuropsykiatrisista häiriöistä. Touretten oireyhtymän esiintyvyys lapsuus- ja nuoruusiässä erilaisten tutkimuksien mukaan on noin 0,3–5,7 prosenttia, mikä on verrattain pieni verrattessa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) tai autismikirjon häiriöiden (ASD) esiintyvyyteen. Pojilla Tourette on yleisempi (1,06 %) kuin tytöillä (0,25 %), mikä mukautuu muiden neuropsykiatristen häiriöiden sukupuolijakaumaan. (Puustjärvi ym. 2017, 73.)

#### 4.2 Opiskelijoiden tiedot ja taidot nepsy-oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan haasteista

Tutkielmassa keskiössä on luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset valmiuksistaan. Valmiudet voidaan määritellä ja ymmärtää usean eri käsitteen kautta, kuten kvalifikaation ja kompetenssin avulla. Kvalifikaatio (*qualification*) liittyy ammattitaitoon tuottamalla vaatimukset, joita ammattitaitoiselta työntekijältä vaaditaan. Se on tunnustettua osaamista, jonka mukaisesti työntekijä vastaa työn haasteisiin. Työn tekeminen sekä siinä kehittyminen edellyttävät tietynlaista osaamista. Kyseisiä osaamistarpeita kutsutaan kvalifikaatiovaatimuksiksi. (Luukkainen 2004, 71.) Kvalifikaation rinnalla kulkee kompetenssin käsite. Kompetenssi (*competence*) liittyy ammattitaitoon, jota tarkastellaan työntekijän näkökulmasta (Luukkainen 2004, 71). Kompetenssin voidaan nähdä olevan synonyymi tiedon käsittelyn kyvyille tai älykkyydelle (Blömeke, Gustafsson, Shavelson 2015, 5). Kompetenssi voidaan jakaa tarkemmin tietoiseen ja tiedostamattomaan kompetenssiin. Tietoisella kompetenssilla tarkoitetaan henkilön tietävän ja tuntevan taitonsa sekä suoriutuu tehtävistä niihin liittyvien odotusten mukaisesti. Tiedostamattomalla

kompetenssilla kuvataan tilannetta, jolloin henkilö harjoittaa tietojaan sekä taitojaan vaistomaisesti, niitä tarkemmin miettimättä. (Luukkainen 2004, 71.)

Kvalifikaation ja kompetenssin yhteydessä voidaan Luukkaisen (2004, 74) mukaan puhua äännettömästä ammattitaidosta. Äännettömällä ammattitaidolla tarkoitetaan työssä tarvittavia taitoja, jotka näyttäytyvät käytännöllisenä tai toiminnallisena tietona. Nämä liittyvät työn kokonaisuhallintaan, mutta eivät ole välttämättä tekijän tiedostamia. (Luukkainen 2004, 74.) Tutkielma keskittyy luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksien kuvaamiseen heidän omien käsityksiensä mukaisesti. Tätä kuvaa erityisesti kompetenssin käsite. Edellä esitetyt käsitteet, kompetentti, kvalifikaatio ja äännetön ammattitaito, sijoittuvat tiukasti toisiinsa. Tämän vuoksi niiden välinen suhde on ymmärrettävä, jota kuvio 2 pyrkii avaamaan.



*Kuvio 2: Kompetenssin, kvalifikaation ja äännettömän ammattitaidon käsitteiden keskinäinen suhde Luukkaisen kuvaamana (Luukkainen 2004, 74)*

Luokanopettajaopiskelijoiden kompetenssin eli valmiuden määrittelyn tutkielmassa kognitiivisten kykyjen, erityisesti tiedon ja taidon kautta (Ruohotie ym. 2008, 6). Valmiudet kuvaavat tutkielmassa yksilön tietämystä sekä taitoa soveltaa tietämystä tilanteiden ja ongelmien ratkaisemiseksi. Rinnastan tutkielmassa taidot ja kyvyt synonyymiksi, sillä niiden välistä eroavuutta on haasteellista määrittellä käsitteiden samankaltaisuuden vuoksi. Luokanopettajaopiskelijoiden kompetenssin tarkastelu pohjautuu tiedollisen osaamisen tarkastelulle, jota yliopistokoulutuksen on tarkoitus opintojen aikana opiskelijalle rakentaa. Edellä kuvattuun liittyy pedagogiset kompetenssit, jotka näyttäytyvät taitona soveltaa omaa tietämystään (Pietiläinen 2008, 39; Ruohotie ym. 2008, 6). Tässä tutkielmassa omalla tietämyksellä tarkoitetaan opiskelijan koulutuksessa opittuja tietoja ja taitoja sekä mahdollisesti muun kokemuksen kautta syntynyttä tietämystä ja näiden yhteenliittymää.

Luokanopettajaopiskelijat toivat esille neuropsykiatristen häiriöiden käyttäytymiseen ja toimintaan liittyvinä ilmenemismuotoina haasteet keskittymisessä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, toiminnan ohjauksessa, oppimisessa sekä aisteissa ja tunteissa, jota kuvaa Haasteet ja tuen kohdeet -yläluokka. Seuraavat sitaattit tuovat kyseisiä käyttäytymisen ja toiminnan haasteita ilmi:

*Keskittymisen haasteet: vaikea istua paikallaan, opetusta tulee virikkeellistä. Sosiaalisten tilanteiden haasteet: vuorovaikutuksen ongelmat, muiden oppilaiden suhtautuminen, erilaisuuden kokeminen, hallitsemattomat eleet ja äänet. Kohdaukset ym. vaikeat tilanteet, jossa tarvitaan osaavaa apua. (V1)*

*Nepsy-haasteisiin ainakin liittyy ja koulussa näkyy ulospäin käyttäytymisen haasteet, levottomuutta, tarkkaamattomuutta, mielialavaihtelu, tunteiden säätely sekä aistiherkkyys. Myös oppimiseen ne voivat vaikuttaa suoraan tai epäsuorasti. (V2)*

*Ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi erilaiset keskittymisen sekä sosiaalisten taitojen haasteet. Tämän lisäksi tällaiset henkilöt saattavat ahdistua helposti eri tilanteista ja muuttuvista asioista. (V3)*

*Toiminnan aloittamisen ja lopettamisen haasteet, aistien ali- tai yliherkkyys, tarkkaamattomuus, levottomuus, myös esim. passiivisuus. (V4)*

Luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin neuropsykiatristen häiriöiden käyttäytymiseen ja toimintaan vaikuttavana tekijänä toiminnanohjauksen, jota kuvaa Toiminnanohjaus-alaluokka. Suurin osa luokanopettajaopiskelijoista oli väittämän ”*Neuropsykiatrisissa haasteissa käyttäytymisessä ja oman toiminnansäätelyssä ilmenee haasteita*” kanssa jonkin verran samaa mieltä muiden ollessa väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Tämä kuvastaa luokanopettajaopiskelijoiden tietävän toiminnanohjauksen haasteiden liittyvän nepsy-oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan. Eri tutkimuksia tarkastellessa esiin nousee yleinen näkemys, joiden mukaan useat neuropsykiatristen häiriöiden aiheuttamista haasteista ja oireista liittyvät toiminnanohjauksen haasteisiin (Parikka ym. 2020, 12; Puustjärvi ym. 2018a, 20).

Toiminnanohjaus (*executive functions, EF*) on yleiskäsitteellinen termi, joka kuvaa ihmisen kykyä suunnitella ja toteuttaa toimintaa, joka on toteutettu sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Toiminnanohjaus koostuu erilaisista, toisiinsa liittyvistä taidoista, joita tarvitaan

tarkoituksellisen toiminnan suunnitteluun ja koordinointiin. Toiminnanohjaukseen liittyviä taitoja ovat esimerkiksi aloitetyky, tarkkaavaisuus, kyky säädellä ja muuttaa omaa toimintaa sekä oman käyttäytymisen säätely. Toiminnanohjauksen toimiessa ilman haasteita ja ongelmia, onnistuu toiminnan, ajattelun sekä käyttäytymisen joustava säätely erilaisissa ja muuttuvissa tilanteissa. Toiminnanohjaus liittyy samanaikaisesti myös yksilön työmuistiin. (Ibrahim, Sutherland, Haupt & Griffiths 2018, 170; Parikka ym. 2020, 12–13; Puustjärvi 2022a, 22.)

Toiminnanohjaukseen liittyen luokanopettajaopiskelijat kuvaavat struktuurin, ennakkoinnin sekä muuttuvien tilanteiden vaikuttavan nepsy-oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan luoden siihen haasteita. Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat struktuurin ja ennakkoinnin puutteen vaikuttavan negatiivisesti nepsy-oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan luoden siihen haasteita. Tätä kuvaavat seuraavat sitaattit:

*Vapaat tilanteet, strukturoimattomat tilanteet, rutiineista poikkeaminen, ruokailu, välitunnit, itsenäisesti tapahtuva tekeminen tai toiminta, vapaat tilanteet ryhmätöiden tekemisen yhteydessä, liikuntatunnit. Haasteita voi esiintyä enemmän myös esim. silloin, kun luokassa on muutenkin levotonta, paljon ääniä ja aistiärsykeitä. (V2)*

*Sosiaaliset tilanteet eli luokkatilanteet, ryhmätyöskentelyssä, siirtymissä, yllättävissä muutostilanteissa jos poiketaan rutiineista jne. (V4)*

*Muun muassa oppilaan kohdatessa muutoksia eli totutusta struktuurista ja rutiineista poikkeavissa tilanteissa. (V9)*

Toiminnanohjausta tarvitaan rutiinien muodostamiseen, säätelyyn ja ylläpitämiseen ollen näin tärkeässä roolissa yksilön käyttäytymistä sekä toimintaa (Parikka ym. 2020, 12–13; Puustjärvi 2022a, 22). Puustjärvi (2022a, 24) tuo esille osan neuropsykiatristen häiriöiden ydinoireista ja ilmenemismuodoista liittyvän suoraan toiminnanohjaukseen sekä sen säätelyyn. Edellä esitetyissä suorissa aineistositaateissa esiintyy runsaasti toiminnanohjaukseen liittyviä taitoja, kuten esimerkiksi toiminnan aloittaminen ja lopettaminen. Puustjärven (2022a, 24) mukaan edellä kuvatut puuttuvat tekijät, muutokset sekä tilanteet tuovat tyypillisesti toiminnanohjauksen haasteet esiin. Toiminnanohjauksen haasteet nousevat erityisesti esiin tilanteissa, joissa oppilaalta

vaaditaan itsenäistä toiminnan suunnittelua ja toteutusta tai aiemman toimintatavan muutosta. Tällöin haasteet näkyvät aloituskyvyn puutteena tai vaikeutena suunnitella toimintajärjestystä, mikä on esimerkki sujumattomasta kognitiivisesta toiminnosta. Toiminnanohjauksen haasteet voivat näyttäytyä lisäksi toimintaan jumittautumisena, mikä nousi myös luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa esiin. (Brown 2006, 39; Puustjärvi 2022a, 24.) Puustjärven (2022a, 24) mainitsemia toiminnanohjaukseen liittyviä tekijöitä luokanopettajaopiskelijat toivat runsaasti esiin.

Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat tutkimustuloksissa toiminnanohjauksen rinnalla oppilaan toimintaan liittyvänä haasteena keskittymisen ja siihen liittyvät vaikeudet. Tätä kuvasin Keskkittyminen -alaluokalla. Luokanopettajaopiskelijat toivat aineistossa esiin runsaasti keskittymiseen ja tarkkaavuuteen liittyviä mainintoja ja kuvauksia. Edellä esitetyt aineistositaatit nostavat keskittymisen haasteita esiin.

Useat luokanopettajaopiskelijat olivat väittämän ”*Pystyn havainnoimaan, milloin oppilaalla on haasteita tehtävän aloittamisessa/tekemisessä ja erottaa sen motivaation/kiinnostuksen puutteesta*” kanssa jonkin verran samaa mieltä ja muutama opiskelija oli täysin samaa mieltä. Samanaikaisesti muutama luokanopettajaopiskelija oli väittämän kanssa jonkin verran eri mieltä, jolloin heidän kokemansa valmiudet eivät olleet yhtä varmat kuin suurimman osan luokanopettajaopiskelijoista.

Neuropsykiatriisiin häiriöihin, erityisesti aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön (ADHD), liittyvät tarkkaavuuden vaikeudet tulevat arjessa esiin esimerkiksi häiriöherkkyytenä tai oppilaan haasteena suunnata ja kohdentaa tarkkaavuus olennaiseen asiaan sekä keskittyä pitkäjänteisesti. Tähän liittyy toiminnanohjaukseen yhdistettävä haaste järjestelmällisestä toiminnasta ja toiminnan loppuun saattamisesta, sillä tarkkaavuus saattaa nepsy-oppilaalla katketa. (Puustjärvi 2022b, 44–45.)

Luokanopettajaopiskelijat toivat esiin aistitiedon sekä tunteiden säätelyn nepsy-oppilaalla esiintyvänä käyttäytymisen ja toiminnan haasteisiin liittyvänä osana. Tätä kuvaa Aistit ja tunteet -alaluokka. Puustjärvi (2022a, 32) tuo esiin aistitiedon käsittelyn haasteiden ilmenevän noin 5–10 prosentilla väestöstä ja esiintyvyys on yleistä neuropsykiatristen häiriöiden yhteydessä. Aistitiedon käsittelyn eli sensorisen integraation haasteissa aivot eivät kykene käsittelemään

aistien kautta saatua informaatiota normaalista, mikä ilmenee poikkeavana reagoitina aistimukseen. Aistitiedon käsittelyssä aivot jäsentävät kehosta sekä ympäristöstä saamaansa informaatiota, jota ne peilaavat kokonaisuuteen. Aistitiedon käsittelyllä on vaikutusta yksilön tarkkaavuuden säätelyyn, uusien asioiden oppimiseen sekä vuorovaikutustaitoihin ja niiden kehittämiseen. Aistiherkkyydellä tarkoitetaan yksilön taipumusta reagoida saatuun aistimukseen normaalia voimakkaammin, pidempään tai nopeammin. (Puustjärvi 2022a, 31–33.) Edellä kuvattuja aistitietoon ja sen käsittelyyn vaikuttavia tekijöitä ilmeni luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa. Luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrys aistitiedon ja siihen liittyvien haasteiden osallisuudesta neuropsykiatristen häiriöiden yhteydessä tukee heidän valmiuksiaan tukea nepsy-oppilasta. Aistitiedot, keskittyminen ja toiminnanohjaus ovat toisiinsa linkittyvät nepsyoppilaan käyttäytymistä ja toimintaa haastavia tekijöitä (Parikka ym. 2020, 12–13; Puustjärvi 2022a, 22–24, 31–33).

Luokanopettajaopiskelijat kykenivät tunnistamaan nepsy-oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan vaikuttavien aistipulmien ja -ärsykkeiden kohteet. Tämä nousi esiin kysyttäessä luokanopettajaopiskelijoilta taitoa erottaa häiriökäyttäytyminen aistitiedon pulmista sekä luokkatilan aistipulmia synnyttävistä tekijäistä. Molemmissa kysymyksissä luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset painottuivat selkeästi vastausvaihtoehdolla ”jonkin verran samaa mieltä”, jota tuki vastausvaihtoehdon ”täysin samaa mieltä” vastaaminen.

Käyttäytymiseen ja toimintaan liittyen luokanopettajaopiskelijat tunnistivat neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyvän sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita. Tiedostamisesta huolimatta luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa esiintyi hieman epävarmuutta, sillä kaksi luokanopettajaopiskelijaa oli vastannut vastausvaihtoehdon ”jonkin verran eri mieltä”. Käyttäytymiseen liittyvissä haasteista luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin impulsiivisuuden, tunnetaidot ja sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet. Tämän lisäksi luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin muutokset ja niistä syntyvät käyttäytymisen sekä toiminnan haasteet sekä tic-oireet erilaisina äänellisen ja motorisen toiminnan tekijöinä. Muutosten vaikutusta käyttäytymiseen ja toimintaan käsiteltiin toiminnanohjauksen yhteydessä luvussa aiemmin.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen pulmat liittyvät yleisesti neuropsykiatrisiin häiriöihin, mutta kohdentuvat erityisesti autismikirjon häiriöön (ASD). Sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet näyttävät autismikirjon häiriössä (ASD) esimerkiksi vaikeutena ylläpitää keskustelua tai



toimia sosiaalisten normien mukaisesti sosiaalisesti sopivalla tavalla. Autismikirjon häiriöön (ASD) liittyy ei-kielellisen viestinnän, kuten ilmeiden ja eleiden tulkitsemisen ja käyttämisen, haasteita. Ei-kielellisen viestinnän lisäksi autismikirjossa esiintyy vielä kielellisen viestinnän haasteita, jotka vaikuttavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Autismikirjon henkilölle katsekontaktin ottaminen ja sen ylläpitäminen on esimerkiksi haasteellista, mikä vaikuttaa ei-kielelliseen viestintään sekä vastavuoroisuuteen. Vastavuoroisuuden puuttumisen ohella haasteita ilmenee erilaisten sosiaalisten vihjeiden ja rivien välistä lukemisessa, mikä vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen. (Kerola ym. 2009, 37; Puustjärvi 2022b, 59.)

Oppilaan käyttäytymiseen, erityisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen, liittyen luokanopettajaopiskelijoilta kysyttiin tunnistamisen taitoa koskien yleisten sosiaalisten vuorovaikutustaitojen puutteen ja neuropsykiatriisiin häiriöihin liittyvien sosiaalisten haasteiden välisen eroavuuden havaitsemista. Tulokset osoittavat hajanaisuutta luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksien välillä. Aiemmin kuvasin neuropsykiatriisiin häiriöihin liittyvien sosiaalisten haasteiden näyttävyyden esimerkiksi ei-kielellisessä viestinnässä, katsekontaktin sekä vastavuoroisuuden puuttumisena (Kerola ym. 2009, 37; Puustjärvi 2022b, 59). Sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyen luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa esiintyi hajanaisuutta kysyttäessä ”*Osaan havainnoida vuorovaikutustaitojen heikon osaamisen ja nepsyyn liittyvien sosiaalisten haasteiden välisen eroavuuden*”. Suurin osa vastaajista oli väittämän kanssa jonkin verran samaa mieltä. Muut opiskelijat olivat väittämän kanssa täysin tai osittain eri mieltä tai päinvastaisesti täysin samaa mieltä.

Edeltävässä luvussa esitetyt nepsy-oppilaan tuenkohteet luokanopettajaopiskelijoiden mukaan tasapainottavat kuvattuun kysymykseen liittyvää tunnistamisen epävarmuutta. Luokanopettajaopiskelijat tiedostivat, miten sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet näyttäytyvät nepsy-oppilaan käyttäytymisessä.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteiden tunnistamiseen liittyen luokanopettajaopiskelijoilla esiintyi epävarmuutta haasteiden tunnistamisessa tilanteissa, joissa tuli pohtia halusiko nepsy-oppilas olla yksin vai oliko hänet jätetty yksin. Kysyttäessä luokanopettajaopiskelijoita ”*Pystyn tunnistamaan, milloin oppilas nepsyhaasteiden johdosta haluaa olla yksin ja milloin hänellä on haasteita toimintaan pääsemiseksi (leikki, peli ym.)*” suurin osa vastasi olevansa väittämän

kanssa jonkin verran eri mieltä. Jäljelle jääneet luokanopettajaopiskelijat olivat väittämän kanssa jonkin verran samaa mieltä.

Luokanopettajaopiskelijoilla esiintyy haasteita toiminnan syyn ymmärtämisessä. Luokanopettajaopiskelijoilla on hyvä tiedollinen osaaminen neuropsykiatriisiin häiriöihin kuuluvien oireiden, haasteiden ja tuen kohteiden osaamisen suhteen. Käytännön näkökulmasta tarkasteltuna tiedollinen ja taidollinen osaaminen ei aina opiskelijoilla ollut yhdenmukainen. Luokanopettajaopiskelijoilta kysyttiin ”*Osaan hahmottaa, mikä nepsy-oppilaan käyttäytymisessä ja toiminnassa on syy hänen käyttäytymiselleen ja toiminnalleen (mistä esimerkiksi ei-toivottu käyttäytyminen johtuu)*”. Suurin osa luokanopettajaopiskelijoista oli väittämän kanssa jonkin verran eri mieltä. Loput vastanneista olivat jonkin verran samaa mieltä tai täysin samaa mieltä kyseisen väittämän kanssa.

Edellä kuvatun toiminnan taustojen ymmärtämiseen liittyvän epävarmuuden lisäksi suurin osa luokanopettajaopiskelijoista oli väittämän ”*Osaan erottaa, mitkä oppilaan tuottamat liikkeet ja äänet ovat tic-oireita*” kanssa jonkin verran tai täysin eri mieltä. Tämän vastapainona muutama luokanopettajaopiskelija oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Tic-oireiden tunnistaminen on tärkeää nepsy-oppilaalle annettavan tuen kannalta. Puustjärvi ym. (2017, 58) tuovat esille tic-oireisiin sekä niiden syntyä ja häiritsevyyteen liittyvänä ja vaikuttavana seikkana arjen erilaiset tekijät. Tic-oireita laukaisevia tekijöitä kutsutaan triggereiksi. Tällaisia ovat esimerkiksi stressi ja epämuikavuuden tunne, joka voi syntyä esimerkiksi muutoksista ja rutiinien puuttumisesta. Tämän lisäksi tic-oireiden voimakkuuteen ja häiritsevyyteen triggerinä voi vaikuttaa yleinen vireystila sekä aistiärsykkeet. (Puustjärvi ym. 2017, 29–39, 58–60.) Edellä kuvattuja tic-oireisiin vaikuttavia tekijöitä luokanopettajaopiskelijat nostivat neuropsykiatristen häiriöiden oireiden tai haasteiden kohdalla sekä niihin vaikuttavina tekijöinä esiin. Puustjärvi, Pihlakoski & Voutilainen (2017, 135) tuovat esille, että tic-oireiden tahallisuutena pitäminen sekä siitä jatkuva huomauttaminen voi olla tic-oireiselle oppilaalle stressaavaa. Tic-oireiden huomioiminen voi suoranaisesti vaikuttaa tic-oireita provosoivana tekijänä, jolloin tic-oireet lisääntyvät (Puustjärvi ym. 2017, 135). Tämän vuoksi luokanopettajan on tärkeää ymmärtää, milloin oppilaan toiminnassa ja käyttäytymisessä on kyse tic-oireesta ja milloin esimerkiksi tahallisesti tunnin häirinnästä erilaisten äänien ja liikkeiden avulla.

### 4.3 Opiskelijoiden valmiudet tukikeinojen hyödyntämiseen

Tässä alaluvussa esitän saatuja tutkimustuloksia koskien tutkielmani kolmatta alatutkimuskysymystä ”*Millaiset tiedot ja taidot luokanopettajaopiskelijoilla on koskien nepsy-oppilaan tarvitsemia tukikeinoja käyttäytymisen ja toiminnan tukemiseksi?*” Tukikeinot-yläluokka kuvaa tutkimuskysymykseen liittyviä alaluokkia.

#### 4.3.1 Yksilölliset tukikeinot

Luokanopettajaopiskelijat ymmärsivät arkeen kuuluvien tukikeinojen olevan merkityksellisiä nepsy-oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan tukemiseksi. Tätä kuvaa Arjen ymmärtäminen -alaluokka, joka pitää sisällään luokanopettajaopiskelijoiden tietämiä arjen yleiseen toimintaan liittyviä tukikeinoja, joista merkityksellisimpiä luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta ovat ennakointi, rutiinit sekä struktuuri. Suurin osa vastaajista nosti esille joko struktuurin, ennakoinnin tai molemmat vaihtoehdot kertoessaan nepsy-oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa tukevista tukikeinoista. Seuraavat sitaatit kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden tietämystä struktuurista ja ennakoinnista:

*...selkeys koulupäivässä ja jokaisella oppitunnilla, selkeät säännöt ja toimintatodotukset, kuvat aina tukena, kun annetaan esim. ohjeita, rutiinit, kuten päiväjärjestyksen esillä pitäminen... (V2)*

*Selkeät struktuurit luokassa ja päivän aikana. Päiväjärjestyksen läpikäyminen aamulla. Muutoksien ilmoittaminen ajoissa. Selkeät siirtymät tilanteesta ja asiasta toiseen. Ennakointi. (V7)*

*Ennakointi! Mitä tehdään ensin, mitä sitten, mitä sen jälkeen. Päivän ja viikon kulun ennakointi. Struktuuri ja rutiinit! (V9)*

Struktuuri oli yksi luokanopettajaopiskelijoiden arjen ymmärtämisen merkittävimmistä tukikeinoista, jolla tarkoitetaan koulukontekstissa opetuksen rakennetta. Strukturoitua opetusta kuvaa muun muassa selkeys, järjestelmällisyys sekä pysyvyys. Struktuuria toteuttavia tukikeinoja

ovat esimerkiksi selkeä päiväjärjestys ja rutiinit. (Roiha & Polso 2018, 110–111.) Roihan ja Polson (2018) kuvaamia tukikeinoja nousi esille myös edellä esitetyissä aineistositaateissa.

Strukturin rinnalle nousivat rutiinit arjen ymmärtämisen osa-alueen merkittäväksi tukikeinoksi, joita moni luokanopettajaopiskelija oli tuonut esiin. Luokanopettajaopiskelijoiden rutiineille antama painoarvo on merkittävä. Roiha ja Polso (2018, 110–111) sitouttavat sen osaksi struktuuria. Luokanopettajaopiskelijat erittelivät nämä kaksi tukikeinoja, strukturin ja rutiinit, selkeästi erillisiksi.

Rutiinit kuuluvat osaksi aiemmin kuvattua toiminnanohjausta. Rutiininomaisessa toiminnassa, eli oppilaalle tutussa toiminnassa, tarvitaan vähemmän toiminnanohjauksen taitoja, jotka ovat nepsy-oppilaalle haasteellisia. (Parikka ym. 2020, 12–13; Puustjärvi ym. 2018a, 20–22.) Tämän luokanopettajaopiskelijat toivat selkeästi esiin käyttäytymisen ja toiminnan tukikeinojen yhteydessä. Rutiinit luovat yleisesti oppilaille, mutta erityisesti nepsy-oppilaalle, turvaa. Rutiinit ovat tukena nepsy-oppilaalle haastavissa käyttäytymisen ja toiminnan hetkissä, kuten siirtymissä ja vapaissa tilanteissa, joita luokanopettajaopiskelijat kuvasivat haasteiden kohteiksi. (Parikka ym. 2020, 13; Roiha & Polso 2018, 89.) Selkeät säännöt ja toimintaohjeet tukevat oppilaan oppimista sekä vahvistavat turvallisuudentunnetta (Parikka ym. 2020, 117). Seuraavat sitaatit kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden tietämiä arjen ymmärtämistä vaativia tukikeinoja:

*Vapaat tilanteet, strukturoimattomat tilanteet, rutiineista poikkeaminen, ruokailu, välitunnit, itsenäisesti tapahtuva tekeminen tai toiminta, vapaat tilanteet ryhmittöiden tekemisen yhteydessä, liikuntatunnit. Haasteita voi esiintyä enemmän myös esim. silloin, kun luokassa on muutenkin levotonta, paljon ääniä ja aistiärsykeitä. (V2)*

*Muun muassa oppilaan kohdatessa muutoksia eli totutusta struktuurista ja rutiineista poikkeavissa tilanteissa. (V9)*

Luokanopettajaopiskelijat nostivat ennakkoinnin merkittäväksi nepsy-oppilasta tukevaksi tukikeinoksi strukturin ja rutiinien yhteydessä. Luokanopettajaopiskelijoista puolet oli väittämään ”Osaan hyödyntää opetuksen suunnittelussa ennakkointia ja ymmärrän sen merkityksen nepsy-oppilaan toiminnan tukemisessa” kanssa täysin samaa mieltä. Loput

luokanopettajaopiskelijoista oli kyseisen väittämän kanssa joko jonkin verran samaa tai eri mieltä. Tähän liittyen luokanopettajaopiskelijat toivat samansuuntaisen vastauksen, epävarmemmin, esiin väittämän ”*Luotan omaan tietämykseeni siitä, millaiset tukikeinot tukevat nepsy-oppilaan toimintaa muuttuvissa tilanteissa*” kanssa. Suurin osa luokanopettajaopiskelijoista oli väittämän kanssa jonkin verran samaa mieltä muiden ollessa joko jonkin verran tai täysin eri mieltä.

Arjen ymmärtämisen rinnalla merkittävien Tukikeinojen alaluokka tutkimustulosten mukaan oli Apuvälineet. Kyseisen ryhmän mainintoja oli tutkimustuloksissa selkeästi merkittävä osa yhdessä Arjen ymmärtämisen -alaluokkaan liittyvien mainintojen kanssa. Luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin yleisiä sekä erityisesti keskittymistä tukevia apuvälineitä, joita seuraavat sitaattit kuvaavat:

*...kuvallinen tuki, erilaiset välineet motorisen levottomuuden hallintaan, toiminnallisuus, mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi valitsemalla tehtävän parista vaihtoehdosta, tehtävien pilkkominen ja tauottaminen, oppilaan tasoisten tavoitteiden asettaminen joita seurataan, erilaiset aisteja rauhoittavat välineet kuten painopehmot, istuintyyny tai tuolit joissa on "seinät" ja sisälle muodostuu hiljainen tila sekä toimintaohjekortit esimerkiksi pulpetin sisäkanteen. (V5)*

*Apuvälineet kuten timetimer, erilaiset istuimet, näpertelylelut, kuulosuojaimet. (V7)*

*...tarpeeksi virikkeitä nepsy-oppilalle (käsiin jotain näprättävää, tietynlainen tuoli, voi vaihtaa opiskelupaikkaa luokassa, esim. maja) ... (V8)*

Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat erityisesti erilaisia keskittymiseen ja aistiärsykkeisiin liittyviä tukikeinoja. Keskittymistä tukeviksi apuvälineiksi Roiha ja Polso (2018, 146) esittävät erilaisia hypisteltäviä tavaroita, kuten esimerkiksi stressipallon, hernepussin ja muovailuvahan. Näitä tai vastaavia esineitä luokanopettajaopiskelijat nostavat tutkimustuloksissa esiin. Keskittymistä tukevan apuvälineen avulla opettaja kykenee ohjaamaan oppilasta purkamaan energiansa sopivalla tavalla, jotta tämä ei esimerkiksi häiritse toimintaa tai riko tähän tarkoitukseen tarkoittamattomia esineitä (Roiha & Polso 2018, 146). Luokanopettajaopiskelijat nostivat

erityisesti aistiärsykkeiden hallinnan tukekeinoihin kuulosuojaimia ja sermejä, jotka Parikka ym. (2020, 182) nimeävät aistiyliherkkyyksien hallintaan tarkoitetuiksi apuvälineiksi.

Ennakoinnin jälkeen luokanopettajaopiskelijoiden arvio omien taitojen käytöstä tukikeinojen suhteet kohdentuivat keskittymisen tukemiseen erilaisten apuvälineiden avulla sekä omien havainnointien hyödyntämiseen tukikeinojen suunnittelussa. Kyseiset luokanopettajaopiskelijoiden taidot vastasivat heidän tiedollisia valmiuksiansa, missä erityisesti apuvälineet nousivat esille. Kyseisten taitojen kohdalla luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset painottuivat voimakkaimmin vastausvaihtoehtojen ”jonkin verran samaa mieltä” kohdalle, jota tukivat vastausvaihtoehdon ”täysin samaa mieltä” painotukset. Luokanopettajaopiskelijat nostivat tuloksissa esiin arjen ymmärtämisen keskittymisen ja huomioimisen olevan merkittävä ja yksinkertainen nepsy-oppilaan tukikeino. Keskittymistä tukevien apuvälineiden hyödyntämisen taito oli luokanopettajaopiskelijoilla varmaa vastaten opiskelijoiden tietämystä keskittymisen tukemisesta ja tukikeinoista. Luokanopettajaopiskelijoista suurin osa osasi oman arvionsa mukaan hyödyntää apuvälineitä nepsy-oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan tukemiseksi.

Apuvälineiden hyödyntämisen haasteeksi luokanopettajaopiskelijoiden toivat esille nepsy-oppilaan impulsiivisen käyttäytymisen tukemisen. Puolet luokanopettajaopiskelijoista arvioi väittämän ”*Pystyn tietämiäni tukikeinojen avulla rauhoittamaan oppilaan impulsiivisen ja häiritsevän käyttäytymisen*” kohdalla taitonsa olevan väittämän kanssa jonkin verran samaa mieltä. Muut opiskelijat olivat väittämän kanssa jonkin verran samaa mieltä tai täysin eri mieltä. Yksi vastaajista ei osannut arvioida osaamistaan kyseisen väittämän kohdalla.

Kaikki tutkimustulokset luokanopettajaopiskelijoiden tukikeinoihin liittyvästä osaamisesta ei ollut positiivista ja valmiuksia puoltavaa. Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa merkittävimmäksi haasteeksi nousee nepsy-oppilaan tic-oireisiin kohdistuvien tukikeinojen käyttö. Kyselylomakkeessa luokanopettajaopiskelijoilta kysyttiin ”*Osaan hyödyntää tietojani erilaisista tukikeinoista, joiden avulla kykenen vähentämään ja tukemaan oppilaan tic-oireita luokkahuoneessa*”. Suurin osa luokanopettajaopiskelijoista oli väittämän kanssa eri mieltä tai ei osannut arvioida omaa osaamistaan kyseisen väittämän kohdalla. Ainoastaan yksi vastaajista oli varma omista taidosta hyödyntää kyseistä tietämystä.

Opettajien, erityisesti luokanopettajien, Touretten oireyhtymään liittyvään tietämykseen ja osaamiseen on tehty vähän tutkimusta (Ludlow, Cutler & Keville 2022, 324). Ludlow ym. (2022, 328) tutkimus osoitti, ettei luokanopettajille ollut osaamista tukea Touretten oireyhtymän omaavaa oppilasta. Tutkimuksessa nousi tiedon puutteen lisäksi Touretten oireyhtymään liittyvä marginalisointi sekä ratkaisujen löytämisen haasteet. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajakoulutuksesta puuttui Touretteen oireyhtymään liittyvän tietämyksen antaminen (Ludlow ym. 2022, 325–326, 328). Kyseisen tutkimuksen tuloksiin peilaten saatu luokanopettajaopiskelijoiden valmiuden käsitys koskien Touretten oireyhtymää yhtenä neuropsykiatrisista häiriöstä ei ole poikkeuksellinen. Huomioitavaa on, ettei vastaavaa tutkimusta ole suomalaisen tutkimuksen kentässä tehty.

#### 4.3.2 Yhteisölliset tukikeinot

Tutkimustuloksissa oppimisympäristö nousi nepsy-oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa tukevaksi tekijäksi luokanopettajaopiskelijoiden mukaan. Luokanopettajaopiskelijat toivat esille, kuinka erilaisten oppimisympäristöön kuuluvien ratkaisujen, kuten esimerkiksi istumapaikan tai liikuteltavien sermien avulla, kyetään tukemaan nepsy-oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa. Seuraavat sitaatit kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden esiin tuomio oppimisympäristöön liittyviä tukikeinoja:

*Tekemällä luokkatilasta sellaisen, jossa aistiärsyksiä ei ole liikaa, mutta on mahdollisuus toiminnallisuuteen. (V5)*

*Ylimääräiset ärsykkeet pois luokasta. (V7)*

*Oppilaalla on tiedossa luokassa, mihin hän voi mennä rauhoittumaan tarvittaessa jos hänellä on esimerkiksi aistiyliherkkyyttä... (V8)*

*Oppimisympäristön rajaaminen siten, ettei se sisällä ylimääräisiä ärsyksiä (esim. oppilas, jolla ADHD). (V9)*

Jokaiselle oppilaalle on pyrittävä luomaan oppimisympäristö, joka tukee sekä palvelee hänen oppimistaan ja toimimistaan kyseisessä ympäristössä (Parikka ym. 2020, 112).

Oppimisympäristössä on tärkeä huomioida lähtökohtaisena ja perustava tekijänä oppilaan mahdollisuus liikkumiseen ja toiminnallisuuteen (Roiha & Polso 2018, 145). Kyseinen ajatus nousi esiin tutkimustuloksissa, kuten edellä kuvatut sitaatit kuvaavat.

Edellä kuvatuissa aineistositaateissa nousee esiin luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrys aistiärsykkeiden yhteydestä nepsy-oppilaan käyttäytymiseen sekä toimintaan sitä haastavasti. Oppimisympäristön ärsykkeiden määrä vaikuttaa esimerkiksi oppilaan vireystilan säätelyyn sekä keskittymiseen. Nämä kuuluivat osaksi toiminnanohjausta sekä sen tukemista tai haastamista. Liialliset tai vääränlaiset ärsykkeet häiritsevät oppilaan toimintakykyä esimerkiksi viemällä oppilaan huomioon oppimisesta pois. Ärsykkeiden määrän säätelyn avulla opettaja kykenee tukemaan oppilaan sopivaa aktiivisuuden tasoa. Tämän vuoksi koulutyöskentelyssä kannattaa huomioida erityisesti visuaalisten ja audittiivisten ärsykkeiden määrä sekä laatu. (Parikka ym. 2020, 12–13, 112; Puustjärvi 2022a, 22.)

Luokanopettajaopiskelijoiden tietoa oppimisympäristöön liittyvistä tukikeinoista horjuttaa heidän taitonsa suunnitella luokkatilaa nepsy-oppilasta tukevaksi. Luokanopettajaopiskelijat olivat suurimmaksi osaksi jonkin verran samaa mieltä kysyttäessä ”*Kykenen huomioimaan nepsy-oppilaan tukemisen luokkatilan (materiaalit, tavarat, istumajärjestys ym.) suunnittelun avulla*”. Hajontaa tuotti osan vastatessa vastausvaihtoehdon ” en osaa sanoa” ja ”jonkin verran eri mieltä” sekä toisaalta ” täysin samaa mieltä” välillä.

Luokanopettajaopiskelijat nostivat esille yhteistyön yhdeksi nepsy-oppilaan tukikeinoksi, jota kuvaa Yhteistyö-alaluokka. Yhteistyöllä luokanopettajaopiskelijat kuvasivat erityisesti kodin ja koulun sekä erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä. Yksi vastaajista mainitsi myös moniammatillisen yhteistyön nepsy-oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan tukikeinona. Seuraavat sitaatit kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden esiintuomaa yhteistyötä eri tahojen kanssa:

*Mahdollisimman tiivis ja toimiva yhteistyö kodin ja terveydenhuollon ammattilaisten kanssa. (V1)*

*Tämän lisäksi voidaan oppilas välillä sijoittaa pienryhmään, jolloin häiriötekijöitä saadaan poissuljettua. (V3)*



*... mahdollisesti pienryhmä tai ainakin mahdollisuus siihen, erityisopettajan kanssa sovitus erikoisjärjestelyt, jos niitä tarvitaan. (V8)*

*Vuorovaikutus kodin kanssa ja moniammatillinen yhteistyö ovat varmasti avain oppilaan toiminnan ennakoivaan tukemiseen. (V9)*

Tutkimusten mukaan koulun ja kodin välinen onnistunut yhteistyö tukee oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä (Ahmed, Rönkä & Perälä-Littunen 2021, 1). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2015, 75) tuo esiin näkökulman kasvatuskumppanuudesta, jossa koulun toteuttama kasvatus ja opetus toteutetaan yhteistyössä huoltajien kanssa, jotta jokainen oppilas saisi oman kehitystasonsa sekä tarpeidensa mukaista tukea. Oppilaan tuen tarpeen ilmetessä, nousee koulun ja kodin välisen yhteistyön merkitys (OPS 2015, 75). Vanhempain liiton toteuttaa tietyin väliajoin barometritutkimuksen. Vuoden 2018 barometrikyselyn (Mertaniemi 2018, 29) mukaan suurin osa kyselyyn vastanneista vanhemmista oli tyytyväisiä kodin ja koulun toteuttamaan yhteistyöhön. 90 prosenttia kyselyyn vastanneista vanhemmista koki koulun pitävän kodin ja koulun välistä yhteistyötä merkityksellisenä ja 80 prosenttia vanhemmista koki koulun kannustavan yhteistyöhön ja yhteyden ylläpitoon (Mertaniemi 2018, 29). Tutkimustulokset osoittavat lasta kasvattavien tahojen välisellä yhteistyöllä olevan myönteinen yhteys lapsen koulunkäyntiin sekä siinä menestymiseen (Latvala 2012, 31).

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan erityisopettaja on tärkeä yhteistyökumppani sekä yksi nepsy-oppilaan tarvitsemien tukikeinojen toteuttaja. Luokanopettajan ja erityisopettajan toteuttama yhteistyöllä on ollut tutkimuksen mukaan selkeästi positiivinen vaikutus tukea tarvitsevalle oppilaalle (Da Fonte & Barton-Arwood 2017). Erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön yhteydessä luokanopettajaopiskelijat toivat esiin osa-aikaisen erityisen opetuksen eli integraation. Integraatiolla tarkoitetaan oppilaan siirtämistä osa-aikaisesti erityisopetukseen yleisopetuksessa (OPS 2015, 61; Takala ym. 2020). Integraatio on osa inklusiota ja inklusiivista opetusta. Käytännössä integraatiolla tarkoitetaan, että oppilas viettää osan ajasta erityisopetuksesta ja osan yleisopetuksessa esimerkiksi käymällä siellä reaaliaineiden oppitunneilla. Inklusiiossa oppilaan tuen tarve ei enää määritä hänen opiskelupaikkaansa. Tällöin opetus järjestetään monimuotoisesti ja mukautuvasti, jotta kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppimiseen ja kouluyhteisöön omin ehdoin osallistumiseen. (Takala ym. 2020.) Integraatio liittyy vuoden 2011 Perusopetuslain muutokseen, jonka yhteydessä muodostettiin kolmiportaisen tuen malli.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmea tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen. Edellä mainituista tuen portaista oppilas voi saada kerrallaan vain yhden mukaista tukea. Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat muun muassa tukiovetus, osa-aikainen erityisopetus sekä erilaiset apuvälineet. Kyseisiä tukimuotoja voi käyttää kaikilla tuen tasoilla. Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, suunnitelmallista ja tuen tarpeiden mukaista. Tuen tarkoituksena ja perustana on vahvistaa oppilaan oppimis- ja kehitystarpeita. Samanaikaisesti tuen tehtävänä on ennaltaehkäistä ongelmien ja haasteiden kasvamista ja monimuotoistumista. (OPS 2015, 61.)

#### 4.4 Luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opinnoista ja käytännön kokemuksesta

Tässä tulosluvussa pyrin vastaamaan tutkielmani alatutkimuskysymykseen ”*Millaiset opinnot ja kokemukset ovat edistäneet luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia?*”. Tutkimustuloksissa nousi esiin luokanopettajaopiskelijoille valmiuksien tuojina yleiset luokanopettajaopinnot, erityispedagogiikan sivuaineopinnot sekä käytännön kokemus. Tutkimustuloksissa luokanopettajaopiskelijat painottivat erityisesti käytännön kokemuksen, kuten opetusharjoitteluiden sekä sijaisuuksien, merkitystä omien valmiuksien tuojana sekä kehittäjänä.

##### 4.4.1 Opinnot valmiuksien edistäjänä

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan yleisistä opinnoista sai jonkin verran valmiuksia koskien neuropsykiatrisia häiriöitä sekä nepsy-oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan tukemista. Luokanopettajakoulutuksen yleisten opintojen vaikutus omiin valmiuksiin oli luokanopettajaopiskelijoiden mukaan vähäistä, mikä näyttäytyi tyytymättömyytenä opintoja kohtaan. Tätä kuvastaa Opintojen pintapuolisuus -alaluokka. Opiskelijat nostivat esiin, että opinnoissa oli käsitelty erityisesti aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä (ADHD) neuropsykiatrisista häiriöistä, mikä näkyi selkeästi tutkimustuloksissa. Muuten neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyvän tietämyksen luokanopettajaopiskelijat olivat saaneet käytännön kokemuksesta tai erityispedagogiikan sivuaineopinnoista. Seuraavat sitaatit kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä yleisistä luokanopettajaopinnoista:

*Yliopistolla en juuri mitään. Erkkapedan pakollisista ei jäänyt paljon mitään käteä. (V1)*

*Olemme eri opintojaksojen aikana hieman aiheita käsitelleet, mutta aika pinta-puolisesti ja monet asiat kerenneet jo unohtua. (V3)*

*Luulen, että olen saanut yliopistosta perustiedot ja -taidot kohdata nepsy-oppilaita ja tarjota heille tukea. (V4)*

*Hyvin vähän. Opinnoissa on kyllä puhuttu neuropsykiatrisista häiriöistä, mutta ei olla puhuttu miten käytännössä niitä voisi auttaa. (V8)*

Opettajan ammatillinen kasvu on koko opettajauran mittainen ja tässä opettajankoulutuksella on keskeinen asema (Blomberg 2008, 57). Nieminen (2017, 58) ja Hauhio (2015, 46) ovat saaneet omissa pro gradu -tutkielmissaan vastaavanlaisia tutkimustuloksia, jotka osoittavat luokanopettajaopiskelijoiden yhteneväisiä näkemyksiä riittämättömiin opinnoista saatuihin valmiuksiin koskien inklusiivista koulua sekä erilaisten oppilaiden tukemista. Niemisen (2017, 58) saamissa tutkimustuloksissa ilmenee puutteellisen tietämyksen vaikuttaneen luokanopettajaopiskelijoiden kokemiin valmiuksiin. Moni tutkimukseen osallistunut oli tuonut esille puutteellisen kokemuksen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisesta sekä opettamisesta yleisopetuksessa (Nieminen 2017, 58).

Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat yleisten opintojen olleen hyvin pintapuolisia koskien neuropsykiatrisia häiriöitä eivätkä antaneet juurikaan valmiuksia. Yliopisto-opintoihin kohdistuva Opintojen pintapuolisuus -alaluokka ei ole poikkeuksellinen kokemus opettajankoulutuksessa. Tutkimuksen mukaan opettajankoulutus ei työelämään siirtyneiden opettajien mukaan antanut riittävästi valmiuksia kohdata työssä eteen tulevia erinäisiä haasteita. Kyseinen tutkimus ei tarkemmin erotellut opettajankoulutuksen tuottamia vajauksia. Tuloksissa opettajien kertomana nousee esille, että opettajankoulutus tarjosi hyvät aineenhallinnan ja pedagogiset taidot, mutta yleinen arki jää opintojen tarjoamien valmiuksien kohdalla pimentoon. (Blomberg 2014, 55; Metsäpelto, Hangel, Mikkilä-Erdmann, Poikkeus & Warinowski 2021, 175.)

Metsäpellon ym. (2021, 175) tekemän tutkimuksen päätulos esitti luokanopettajakoulutuksen pyrkivän luomaan opiskelijoille osaamista, jotka liittyvät vahvasti sisältötietoihin sekä pedagogisen sisältötiedon eri osaamisalueisiin. Tulokset osoittivat, että koulutuksessa tavoitellaan opettettävien aineiden käsitteiden ja ilmiöiden vahvaa aineenhallinnasta osaamista, jonka lisäksi

koulutuksessa tavoitellaan opettajien pedagogisen osaamisen kehittämistä. Pedagogisella osaamisella tarkoitettiin muun muassa oppituntien suunnitteluun sekä opetuksen eriyttämiseen liittyviä taitoja. Eriyttämisellä tarkoitettiin osaamistason mukaista opetuksen eriyttämistä sekä oppimisen arviointia. (Metsäpelto ym. 2021, 175.) Metsäpelto ym. (2021) tuovat tuloksissaan esiin tärkeänä ymmärrettävänä asiana monialaisten opintojen merkittävän osuuden luokanopettajaopinnoissa. Opetettavien aineiden opinnot eli monialaiset opinnot muodostavat merkittävän osan opettajankoulutuksen opinnoista, jolloin heidän saamansa tulos johtui mahdollisesti osittain tästä (Metsäpelto ym. 2021, 175–176). Husun ja Toomin (2016, 18) tutkimuksen tulokset ovat jatketta Metsäpellon ym. (2021) tutkimukselle. Husun ja Toomin (2016, 18) tutkimuksen mukaan opettajien perus- sekä täydennyskoulutuksessa käytetyt menetelmät eivät tuota toivottua tulosta käytännön työssä. Opettajankoulutuksessa vallitseva käsitys ilmiöiden tiedollisen osaamisesta ei johda suoraan niiden hallitsemiseen ja osaamiseen käytännössä (Husu & Toom 2016, 18). Koster ja Dengerink (2008, 139) esittävät yleisimmiksi opettajan kompetenssin alueiksi muun muassa tietämyksen, pedagogiset taidot sekä reflektointiin liittyvät taidot. Kosterin ja Dengerinkin (2008) mainitsemat pedagogiset taidot ovat yhdistettävissä Metsäpellon ym. (2021) esiin tuomaan pedagogiseen osaamiseen. Edellä kuvatut tutkimustulokset (Koster & Dengerink 2008, 139; Metsäpelto ym. 2021, 175–176) ovat yhdenmukaisia omien tutkimustulosteni kanssa siinä, että luokanopettajaopinnot ja osaaminen painottuvat merkittävästi muualla, aineenhallinnalliseen osaamiseen, kuin erityispedagogiseen osaamiseen, mikä ilmeni yleisopinnoista saadun tietämyksen vähäisyytenä.

Blomberg (2008) nostaa tutkimuksessaan esiin opettajankoulutusta koskevan moitteen pintapuolisuudestaan sekä hajanaisuudestaan, mikä toimii koulutuksen uhkatekijänä. Yliopistoissa ja koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ei olla aina pystytty näkemään, miten annettu koulutus on vaikuttanut kouluun, opettajiin sekä niiden kehitykseen. Opettajankoulutus koostuu useista eri tieteenaloista, joiden avulla pyritään yhdistämään opettajan ammatille asianmukaista tietoa. (Blomberg 2008, 57.) Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020) nostavat esiin, että tasavertaisen koulutusmahdollisuuksien luojina toimivat opettajat koulun johtajien rinnalla. Tasavertaiset koulutusmahdollisuudet luovat perustaa lasten ja nuorten yhdenmukaiselle oikeudelle saada hyvää opetusta ja ohjausta. Koulutuksellisen tasa-arvon täyttymisen perustana ovat opettajat, joilla on riittävä pätevyys ja ammatillinen osaaminen luoda yhtäläiset valmiudet ja lähtökohdat parhaille mahdollisille oppimistilanteille. (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020.)

Tutkimustuloksissa nousi esiin opintojen pintapuolisuuden lisäksi luokanopettajaopiskelijoiden vähäiset opintojen tarjoamat valmiudet kohdentuen kyselylomakkeessa mainittuihin aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön (ADHD), autismikirjon häiriöön (ASD) ja Touretten oireyhtymään. Tulokset olivat jatkumoa yleisesti opintojen pintapuolisuudelle. Luokanopettajaopiskelijat toivat esiin saaneensa eniten opinnoista valmiuksia tukea aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) omaavaa oppilasta. Tarkemmin opiskelijat eivät kuvanneet, millaisia tietoja ja taitoja he olivat opinnoissa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä (ADHD) saaneet. Muutama luokanopettajaopiskelija nosti esiin autismikirjon häiriön (ASD). Seuraavat sitaatit kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden kuvauksia opintojen neuropsykiatrisiin häiriöihin kohdentumisesta:

*ADHD:sta eniten. Muista hyvin vähän. (V3)*

*Autismikirjon häiriöstä ja ADHD:sta olen saanut tietoa, mutta Touretten oireyhtymää ei ole juuri käsitelty opinnoissani. (V4)*

*Erityisesti ADHD:ta on käsitelty kursseilla, mutta tietämykseni Touretten oireyhtymästä ja tic-häiriöstä sekä autismikirjon häiriöstä on paljon suppeampi. (V5)*

*Eniten ehkä ADHD:stä ja autismista. Tourettesta kaikkein vähiten. (V8)*

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) esille tuominen ei ole poikkeuksellista luokanopettajaopinnoissa. Rajala ja Rimpiläinen (2022) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan masterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kompetenssia tunnistaa sekä kohdata käytös- ja tarkkaavuushäiriöitä. Tutkielman tuloksissa nousi esiin aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) esille tuominen opinnoissa ja niistä merkittävästi eniten saadut tiedot. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä saatua tietämystä sekä sen määrää verrattiin käytöshäiriöön sekä siitä saatuun tiedolliseen osaamiseen. (Rajala & Rimpiläinen 2022, 39.) Tuloksissa ei noussut tarkemmin esille, millaisia tietoja luokanopettajaopiskelijat olivat saaneet neuropsykiatrisista häiriöistä.

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-opasta (2022) tarkastelussa esiin nousi neljä opintokokonaisuutta, jotka liittyivät monenlaisiin oppijoihin tai inklusiivisuuteen.

Neljästä opintokokonaisuudesta kaksi kohdentui monenlaisiin oppijoihin ja erityispedagogiseen näkökulmaan (Opinto-opas, LY). Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020) tuovat esiin, että kaikissa Suomen luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaissa esiintyy vähintään viiden opintopisteen verran opintoja koskien inklusioon liittyviä teemoja. Kuitenkin inklusiivisen kasvatuksen käsittely sisällöt vaihtelevat luokanopettajakoulutuksittain (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020). Tämä kuvastaa luokanopettajaopiskelijoiden opintojen pintapuolisuutta muun muassa neuropsykiatristen häiriöiden osalta.

Yleisiä opintoja merkittävämpänä opinnoista saatuna valmiuksien lähteenä olivat erityispedagogiikan sivuaineopinnot. Erityispedagogiikkaa sivuaineena opiskelleet luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin sivuaineopintojen merkityksen omien valmiuksien antajana. Erityispedagogiikkaa sivuaineopintoina opiskelleiden yhdenmukaisena linjana oli kyseisten opintojen merkitys omien valmiuksien lisääjänä sekä tuojana. Seuraavat sitaatit kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden näkemystä erityispedagogiikan sivuaineopinnoista valmiuksien lähteenä:

*Ehdottomasti on ollut vaikutusta. Erityispedagogiikka itsestään on avannut silmiä sille, miten monenlaisia oppijoita ja oppilaita meillä on erilaisine haasteineen. Mietin, että miten vähän minulla olisi valmiuksia, jos en olisi erityispedagogiikkaa lukenut. (V erityispedagogiikan sivuaineopiskelija)*

*On ollut vaikutusta. Perusopinnoissa (erityispedagogiikan) mielestäni käsiteltiin sopivasti nepsy-oppilaita ja heidän tukemistaan. (V erityispedagogiikan sivuaineopiskelija)*

Kyseisiä vastauksia tulkittaessa on hyvä huomioida edellä mainittu suhde kyselyn kokonaisvastaajiin, jossa erityispedagogiikkaa sivuaineenaan opiskelleita on vähemmistö vastaajista. Kaksi kyselyyn vastanneista oli opiskellut erityispedagogiikan perusopinnot (25 op) ja kaksi erilliset erityisopetukseen valmiudet antavan opintokokonaisuuden (60 p). Erillisten erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavien opintojen (ERKO) tavoitteena on antaa ammatillisia valmiuksia sekä muodollinen pätevyys toimia erityisopetuksen tehtävissä (Opinto-opas, OL). Erityispedagogiikan perusopinnot ovat tieteenalaopintoja, eivätkä anna suoraan pätevyyttä toimia erityisopettajan tehtävissä (Opinto-opas, LY). Erityispedagogiikkaa sivuaineenaan lukeneet opiskelijat jakautuivat täten kahdelle erilliselle osaamistasolle ja

pätevyysasteelle, mutta kyseistä jakaumaa ei tutkimuksessa eroteltu vähäisen vastaaja määrän vuoksi. Samanaikaisesti tuloksia tarkastellessa on huomioitava, että kyselyyn vastanneet luokanopettajaopiskelijat olivat kaikki opiskelleet luokanopettajaopinnoissa pakollisena kurssina olleen Erityispedagogiikan perusteet -kurssin (5 op) (Opinto-opas, LY).

Tutkimustuloksissa erityispedagogiikan sivuaineopinnot antavat positiivista tukea yliopiston tarjoamien opintojen antamille valmiuksille, jotka muuten tuloksissa esiintyivät vähäisinä ja pintapuolisina. Tulosten mukaan erityispedagogiikan sivuaineopinnoilla on yhteys parempiin valmiuksiin tukea nepsy-oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksessa. Koska erityispedagogiikkaa sivuaineena oli opiskellut vähemmistö tutkimukseen vastanneista luokanopettajaopiskelijoista, ei voida puhua voimakkaasta erityispedagogiikan yhteydestä luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin. Valmiuksiin vaikuttava positiivinen yhteys on tuloksista erityispedagogiikan sivuaineopintojen yhteydessä havaittavissa.

#### 4.4.3 Käytännön kokemus merkittävänä valmiuksien edistäjänä

Opinnoista saatujen valmiuksien tarkastelun lisäksi tutkimuskohteena oli selvittää käytännön kokemuksen merkitys luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksille. Käytännön kokemuksella tarkoitetaan esimerkiksi työstä ja sen synnyttämästä kokemuksesta saatuja valmiuksia. Luokanopettajaopiskelijat toivat esiin, että käytännön kokemuksella on merkittävä rooli omien valmiuksien lähteenä. Erityisesti sijaisuudet sekä opetusharjoittelut nousivat kyseisessä alaluokassa esille tärkeänä valmiuksien sekä kokemuksen tuojana. Kyselylomakkeen taustatieto-osiossa kysyttiin aiemmasta opintojen ulkopuolisesta kokemuksesta neuropsykiatristen häiriöiden parissa (Liite 4). Tulos osoitti puolella kyselyyn vastanneista luokanopettajaopiskelijoista olevan aiempaa kokemusta, kun puolella vastaajista ei aiempaa kokemusta ollut.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista ilmeni opetusharjoitteluiden mieltäminen käytännön kokemukseksi, jolla on vaikutusta tutkimustuloksiin. Täten käytännön kokemuksesta puhuttaessa tutkimustulosten kohdalla, tarkoitetaan sekä opintoihin kuuluvien opetusharjoitteluiden että opintojen ulkopuolisten toimintojen tuomaa käytännön kokemusta mukailien luokanopettajaopiskelijoiden näkemystä käytännön kokemuksesta. Ainoastaan yksi luokanopettajaopiskelija toi vastauksissa ilmi, ettei hänellä ollut aiempaa kokemusta neuropsykiatristen häiriön omaavan lapsen kanssa toimimisesta. Luokanopettajaopiskelijat toivat käytännön kokemuksen

lähteinä ja valmiuksien antaja sijaisuudet sekä opetusharjoittelut. Kyseisiä ilmauksia esiintyi aineistossa merkittävästi eniten. Sijaisuuksilla luokanopettajaopiskelijat tarkoittivat joko opettajan tai koulunkäynnin ohjaajan sijaisuuksia. Käytännön kokemuksen vaikutusta valmiuksiin kuvaavat seuraavat sitaattit:

*Eniten valmiuksia olen saanut käytännön kautta harjoitteluissa. Niissä nähään erilaisia oppilaita ja opitaan/seurataan, millaisia keinoja heidän kohdallaan käytetään. (V3)*

*Sijaistaessa ja harjoitteluissa olen päässyt kartoittamaan kokemuksia. (V10)*

Yliopistojen harjoittelukoulujen tärkeänä tehtävänä on tutkia ja järjestää ohjattua opetusharjoittelua (Blomberg 2014, 57). Blomberg (2008) nostaa tutkimuksessaan esille, että opetusharjoittelut ovat tutkimuksen mukaan opettajakoulutuksen antoisimpia opintokokonaisuuksia. Tämä vastaa luokanopettajaopiskelijoiden kuvausta opetusharjoitteluiden merkityksellisyydestä valmiuksien tuojana. Ohjatun opetusharjoittelun tavoitteena on tutustuttaa toiminnallaan opettajaopiskelijat opettajan työhön ja työnkuvaan. Tavoitteena on antaa opiskelijoilla kattava kuva opettajan asiantuntijuuden moninaisuudesta. (Blomberg 2008, 58–59.)

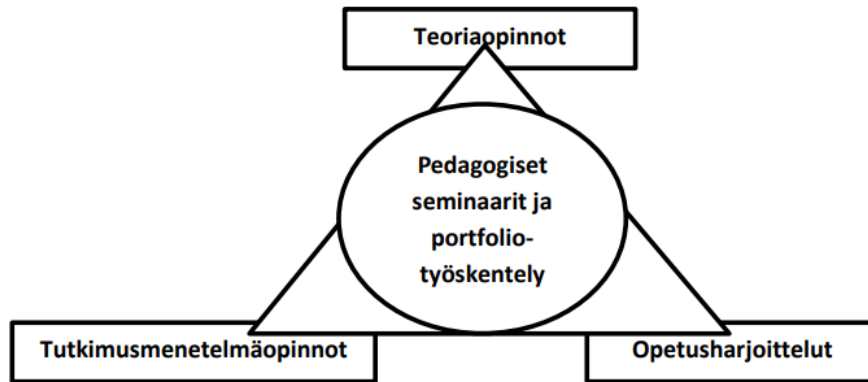
*Toki myös harjoitteluiden aikana puhumme ja käytännössä näemme sekä kokeilemme sitä, miten voimme oppilaita tukea, ja tämä on oman oppimisen kannalta tärkeää ja välttämätöntä. (V2)*

Opetusharjoittelut olivat tutkimustulosten mukaan merkittävä valmiuksien ja kokemuksen tuoja. Opettajankoulutuksen keskiössä on oppia omakohtaisen kokemuksen, reflektiivisen havainnoinnin sekä aktiivisen kokeilemisen kautta. Tällöin oppimisprosessissa yhdistyvät parhaimmillaan teoriaopinnot ja käytännön harjoittelun kokonaiskuvan muodostamiseksi (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020). Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020) liittävät prosessin kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin ja heidän kuvauksensa vastaa saamiani tutkimustuloksia.

Laurila, Kyrö-Ämmälä ja Ylitapio-Mäntylä (2014, 99) kuvaavat Lapin yliopiston koulutusohjelman muodostavan yhtenäisen ammatillisen kehittymisen jatkuman, jonka perustana toimii tutkiva oppiminen. Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen kokeman



opetussuunnitelmauudistuksen myötä teoria ja käytäntö integroituvat eli yhdistyvät koulutuksessa merkittävästi. Käytännössä tämä näyttäytyy teoriapintojen, käytännön kokemuksen eli opetusharjoitteluiden sekä tutkimusmenetelmäopintojen yhdistymistä. (Laurila ym. 2014, 99–100.) Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman uudistusta kuvaa seuraava kuvio:



Kuvio 3: Teorian, tutkimuksen menetelmäopintojen sekä opetusharjoitteluiden integroituminen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa Laurilan ym. mukaan (Laurila ym. 2014, 100)

Kuvio 3 osoittaa Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen nostavan itsessään opetusharjoitteluiden ja niiden tuomien käytännön kokemuksen merkityksen luokanopettajaopiskelijoille. Tämä on yhdenmukainen näkemys saamieni tutkimustulosten kanssa. Laurila ym. (2014, 100) tuovat edellä kuvatun mallin (kuvio 3) rakentumisen yhteydessä, että opettajan tieto on pääosin praktista tietoa, joka rakentuu kokemuksen saamisen kautta.

Opetusharjoitteluiden lisäksi luokanopettajaopiskelijat toivat esiin sijaisuudet käytännön kokemuksen ja tätä kautta valmiuksien tuojiksi. Sijaisuudet toimivat luokanopettajaopiskelijoilla yleisenä käsitteenä. Vain muutamissa luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa esiintyi tarkempi määritelmä opettajansijaisuudesta tai ohjaajan sijaisuudesta. Opettajan ammattiin valmistavan koulutuksen näkökulmasta ”sijaisuudet” voi ajatella kuvaavan kouluun sijoittuvia lyhyitä työkokemuksia. Käytin tulosten kuvauksessa yleistä termiä ”sijaisuus” mukailien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia. Sijaisuuksien merkitystä kuvaavat seuraavat sitaatit:

*Opettajan sijaisuuksia tehdessä saa myös arvokasta tietoa ja valmiuksia kohdata sekä tukea monenlaisia oppijoita ja oppilaita. Ei tosiaan riitä, että opintojemme aikana vain luemme kirjoja, tutkimuksia jne. nepsyasioista, vaan oman oppimisen kannalta näitä asioita on nähtävä myös omin silmin koulumaailmassa. (V2)*

*Sijaisuuksia/pitempien työpätkien kautta joutuu aktiivisesti pohtimaan näitä tilanteita ja koen saaneeni sieltä eniten oppeja nepsyoppilaiden kanssa toimimiseen. (V6)*

*Kaikki opettajansijaisuudet ovat vaikuttaneet jollain tapaa. Erityisesti koulunkäynninohjaajan sijaisuudet erityiskoulussa ja opettajan sijaisuudet erityisluokissa. (V9)*

Vastaavia tuloksia ovat saaneet Rajala ja Rimpiläinen (2022, 46) omassa pro gradu -tutkielmaansa, joka nostaa opetusharjoittelun ja käytännön kokemuksen merkitykselliseksi valmiuksien tuojaksi. Tutkimustuloksissa jokainen vastaaja oli vastannut käytännön kokemuksen antavan valmiuksia (Rajala & Rimpiläinen 2022, 46).

#### 4.5 Johtopäätökset

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista valmiuksistaan tukea neuropsykiatrisen häiriön omaavaa oppilasta. Tutkielman tavoitteena oli lisätä ymmärrystä aiheesta. Asetin tutkimukselleni yhden päätutkimuskysymyksen: *Millainen käsitys luokanopettajaopiskelijoilla on omista valmiuksistaan tukea nepsy-oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksessa?* Pyrin seuraavaksi vastaamaan edellä esitettyyn päätutkimuskysymykseen tutkimuksen tulosluvuissa esitettyjen alatutkimuskysymysten avulla saatujen tulosten mukaisesti.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoilla on positiivinen ja realistinen käsitys omista valmiuksistaan. Tähän positiiviseen ja realistiseen käsitykseen kuuluu osaksi myös epävarmuutta. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista valmiuksista painottuivat koskemaan enemmän tiedollisia valmiuksia. Luokanopettajaopiskelijoilla oli hyvät tiedot neuropsykiatrisista häiriöistä yleisesti. Neuropsykiatrisista häiriöistä luokanopettajaopiskelijoilla oli parhaimmat tiedot aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä (ADHD).

Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoiden realistinen käsitys omista valmiuksista painottuu enemmän tiedolliseen osaamiseen. Luokanopettajaopiskelijoilla oli hyvät

tiedot neuropsykiatriisiin häiriöihin liittyvistä käyttäytymisen ja toiminnan haasteista sekä niitä tukevista ja ehkäisevistä tukikeinoista. Taito hyödyntää omattuja tietoja ei vielä ole kaikilta osin luokanopettajaopiskelijoilta varmaa ja yhdenmukaista tiedollisen osaamisen kanssa. Luokanopettajaopiskelijoilla on taitoa tunnistaa tuen kohteita sekä taitoa hyödyntää erilaisia tukkeinoja tunnistettujen haasteiden tukemiseksi. Taito oli havaittavasti epävarmempaa tiedolliseen osaamisen kanssa. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitystä valmiuksistaan on kuitenkin positiivinen ja siinä nousee esiin motivaatio kehittyä, mikä on liitettävissä käytännön kokemuksen kerryttämiseen. Tulokset osoittavat luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistään sisällyttävän tarpeen sekä halun kehittyä, jotta kykenisi vastaamaan työn asettamiin vaatimuksiin sekä oppilasaineksen moninaisuuteen.

Positiivisen käsityksen rinnalla samanaikaisesti tutkimustuloksista esiin nousi opiskelijoiden hienoista epävarmuutta omista valmiuksista tietyiltä osin. Epävarmuus nousi erityisesti koskemaan Touretten oireyhtymää, siihen liittyviä käyttäytymisen ja toiminnan tuen kohteita sekä niihin tarvittavia tukkeinoja. Lisäksi epävarmuutta luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia koskeviin käsityksiin toivat esimerkiksi luokkaympäristöön liittyvien muutoksien tekeminen sekä impulsiivisen käyttäytymiseen liittyvien tukkeinojen käyttäminen. Epävarmuus painottuu koskemaan taitoja hyödyntää omattuja tietoja.

Tutkimustuloksissa tehtävänä merkittävänä havaintona on luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksien painottuminen nepsy-oppilaan yleisen toiminnan kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemiseen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeudet ovat suuri haaste neuropsykiatrisissa häiriöissä, mutta luokanopettajaopiskelijat eivät painottaneet tai nostaneet niitä merkittävällä tavalla esiin. Luokanopettajaopiskelijoiden tulokset painottuivat nepsy-oppilaan yleisen arjen tukemiseen, ei vuorovaikutustaitojen huomioimiseen tai tukemiseen osana koulun ja oppilaan arkea. Tämä näkyy toiminnanohjauksen vahvana esiin tuomisena tutkimustuloksissa. Tulokset toivat esiin itse toiminnanohjauksen sekä siihen liittyvien osataitojen ja niihin vaikuttavien tekijöiden painotuksen nepsy-oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan tukemisessa. Tämä näkyi luokanopettajaopiskelijoiden ennakoinnin, struktuurin ja muuttuvien tilanteiden esiin nostamisena.

Käytännön kokemuksella sekä opinnoilla on havaittava yhteys luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin tukea nepsy-oppilasta käyttäytymisessä ja toiminnassa yleisopetuksen luokassa.

Käytännön kokemuksella oli vahvempi ja merkittävämpi yhteys luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin kuin opinnoilla. Opinnoista erityispedagogiikan sivuaineopinnoilla on merkittävästi selkeämpi yhteys luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin kuin yleisillä luokanopettajakoulutukseen kuuluvilla opinnoilla ja niistä saaduilla valmiuksilla. Tuloksissa nousi esiin luokanopettajaopiskelijoiden kokevan yliopiston tarjoamien opintojen ja niiden tuottamien valmiuksien olevan epäsuhteessa työelämässä tarvittavan osaamisen kanssa koskien nepsy-oppilaan opettamista ja tukemista. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemys opinnoista ja käytännön kokemuksista valmiuksien tarjoajana oli yhdenmukainen eikä siinä ilmennyt ristiriitaisuutta.

## 5. Pohdinta

Luukkainen (2004, 79) esittämän ajatuksen mukaan opettajaksi oppiminen ei ole pelkästään tietojen, taitojen ja tätä kautta kompetenssin kehittymistä. Merkittävämpää on opettajaksi ”tuleminen”, jolloin kysymys liittyy monimutkaiseen ammatillisen kehittymisen prosessiin. Oppiminen on yksi opettajan ammatillisen kasvun kuin kehittymisen edellyttäjistä (Ahonen 2018, 18). Kyseinen prosessi alkaa ennen opettajankoulutukseen pääsemistä (Luukkainen 2004, 79). Luukkainen (2004, 79) kuvaa opettajan omaavan todellista kompetenssia tilanteessa, missä hän on hankkinut itselleen sekä oppiainerajat ylittävää osaamista että perehtynyt laajasti eri aihealueisiin. Kyseinen tiedon hankkimisen ja kompetenssin kehittämisen ajatus on nähtävissä tutkimusaineistossa tutkimusaihetta koskien, jota kuvaa seuraavat sitaatit:

*Ajattelen kuitenkin, että minun velvollisuuteni on opettajana ottaa selvää asioista, lukea ja etsiä tietoa. Toivon ja haluan tulevaisuudessa ehdottomasti osallistua esim. nepsyaiheisiin koulutuksiin. En siis voi vain todeta, ettei minulla ole valmiuksia, vaan omaa aktiivisuutta tarvitaan nyt paljon, että laajentaa omaa tietämystä ja saa valmiuksia käytännön työelämään opettajana. (V2)*

*Paljon olisi vielä opittavaa, mutta ehkä käytännössä oppisi parhaimmin ja nopeammin kuin pänttäämällä luentodioista ja kirjoittamalla esseitä. (V8)*

*Koen valmiuteni suhteellisen hyväksi. En ehkä siksi, että osaisin riittävästi, vaan siksi, että olen halukas oppimaan. (V9)*

Luokanopettajan työ on monipuolista ja vaativaa asiantuntijatyötä. Työ vaatii laaja-alaista tietämystä ja taitoja, jotka perustuvat tutkimukseen. (Metsäpelto ym. 2021, 165.) Ammatillisen kompetenssin keskeisimpiin tekijöihin tietojen ja taitojen lisäksi kuuluu motivaatio sekä minäkäsitys (Ruohotie ym. 2008, 6). Luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrys opettajien oman toiminnan merkityksestä sekä samanaikaisesti oman opettajuuden keskeneräisyyden ymmärtäminen kohdentuvat valmiuksien jatkuvaan kehittymiseen, jota Luukkainen (2004, 79) toi esiin ja joka näkyi edellä esitetyissä sitaateissa. Tällä hetkellä luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omista valmiuksista on positiivinen ja luokanopettajaopiskelijat omaavat valmiuksia eli tietoja

ja taitoja tukea nepsy-oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa. Tulokset osoittivat luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksien painottuvan tiedolliseen osaamiseen rinnallaan taitoa hyödyntää kyseisiä tietoja. Motivaation ja realistisen käsityksen myötä luokanopettajaopiskelijoilla on optimaalinen tilaisuus jatkaa valmiuksien kehittämistä, mikä nousi tulosten perusteella esiin. Valitsevaan ja vaadittavaan inklusiiviseen opettajan profiiliin kuuluu tärkeänä osana opettajan jatkuva ammatillinen kehittyminen. Jokaisella opettajalla on henkilökohtainen vastuu omasta elinikäisestä oppimisesta, jotta hän kykenee vastaamaan työssä tuleviin haasteisiin sekä koulun kehitykseen. Maailma muuttuu, mikä vaikuttaa opetusmenetelmien, kasvatustodellisuuden ja lopulta oppilasaineksen muuttumiseen, minkä vuoksi opettajan osaamisella on keskeinen merkitys työssä. (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020.) Kyseinen vastuun ajatus nousi esiin myös luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä omista valmiuksista ja niiden kehittämisestä sekä sen tarpeellisuudesta, joita edellä esitetyt sitaattit avaavat.

Epävarmuuden sekä opintoja koskien tutkimustulosten perusteella pohdin luokanopettajakoulutusta. Luukkainen (2004, 79) tuo opettajan työtä koskevassa tutkimuksessaan esiin opettajakoulutuksen roolin. Luukkainen (2004, 79) nostaa esiin opettajakoulutusta koskevan pohdinnan liittyen avainkvalifikaatioihin eli ydintaitoihin, joita opettajan on omattava vastatakseen työn asettamiin haasteisiin. Saatujen tulosten pohjalta jäin pohtimaan Luukkaisen (2004, 79) kuvausta ydintaidoista. Luokanopettajakoulutuksessa keskitytään vahvasti oppimiseen ja opettamiseen sen erilaisista näkökulmista ja mahdollisuuksista katsottuna (Metsäpelto ym. 2021). Tässä nousee esiin pohdinta, millaisia koulunkäyntiin liittyviä valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa tuleville opettajille. Tutkimuksien osalta opettajien kompetenssin vaikutus oppilaiden oppimisprosessiin on noussut yhä merkittävämmäksi (Blömeke, Jentsch, Ross, Kaiser & König 2022, 1). Nieminen (2017, 58–59) tuo pro gradu -tutkielmansa tuloksissa esiin opiskelijoiden ymmärryksen siitä, ettei koulutus pelkästään voi antaa kaikkia valmiuksia. Kokemuksen karttumisella oli tulosten mukaan merkittävänä merkitys (Nieminen 2017, 58–59). Ymmärryksestä huolimatta opiskelijoiden valmiuksien kohdentumisella on opettajan työssä merkitystä. Tänä päivänä oppilaiden haasteet ovat monipuolistuneet, mikä näkyy luokanopettajien työn vaatimusten muutoksena sekä merkityksenä työelämässä. Tutkimukset osoittivat inklusion tuomien vaatimusten kuormittavan opettajia (Räsänen ym. 2022, 317–318). Tämän vuoksi opettajakoulutuksesta saaduilla valmiuksilla on tutkimustenkin valossa merkitystä. Erityispedagogisella tietämyksellä ja oppimisen sekä koulunkäynnin tuen ymmärryksellä on merkittävä rooli perusopetuksessa ja luokanopettajan inklusiivisessa arjessa. Tilastokeskuksen (2022)

mukaan peruskoulun oppilaista 75 800 (13,5 %) sai tehostettua oppimisen ja koulunkäynnin tukea ja 53 100 (9,4 %) sai erityistä oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Koulunkäynnin tukeen kuuluvat muun muassa käyttäytymistä ja toimintaa tukevat tukitoimet. Tehostettua ja erityistä tukea saavien peruskoulun oppilaiden osuus kasvoi vuodesta 2020 1,7 prosenttiyksikköä (Tilastokeskus 2022).

Edellä mainitun mukaisesti oppiminen ei ole ainoa tuen kohteiden kokonaisuus, vaan tuen tulisi kohdistua myös koulunkäynnin tukemiseen. Tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden käsitys valmiuksista koulunkäynnin ja tätä kautta käyttäytymisen sekä toiminnan tukemista omaa epävarmuutta. Tämän vuoksi tutkimustulokseni hyödyttävät luokanopettajaopiskelijoiden lisäksi mahdollisesti koulutuksen järjestäjiä, jotta ydintaitojen ja kompetenssien vastaavuus voidaan tulevaisuudessa kohdentaa kattavammin inklusiivisen mallin mukaiseksi.

## 5.1 Tutkimusprosessin arviointi

Tarkastellessani koko tutkielman työprosessia, vastasi se omia ennakkoajatuksia toteuttamisen osalta. Opinnäytetyön aloittaminen oli helppoa ja prosessi lähti sujuvasti käyntiin. Tutkimukselliset valintani eli päätyminen mixed methods -tutkimukseen sekä kyselylomakkeen hyödyntämiseen olivat oman tutkielmani näkökulmasta onnistuneet. Ne tukivat tutkimusprosessia kokonaisvaltaisesti sekä mahdollistivat monipuolisen tutkimuksen toteuttamisen. Aiheen ja tutkimusmenetelmällisiin valintoihin liittyi oma taustani luokanopettaja- ja erityispedagogiikan opintojen parissa sekä kiinnostus kyseistä aihetta kohtaan. Oma erityispedagogisen osaamisen ymmärtäminen oli tutkielman toteuttamisen näkökulmasta merkittävä tekijä ymmärtää ja minun oli tiedostettava koko prosessin ajan, jotteivat omat ennakkoajatukseni tai tietoni vaikuttaneet tutkimuksen tekemiseen. Tämä koski erityisesti aineiston analyysin kohdalla. Onnistuin pysymään objektiivisena koko tutkimusprosessin ajan, mihin olen todella tyytyväinen. Tämä tukee myös tutkimuksen luotettavuutta, jotka mainitsin aiemmin *3.6 Eettisyys ja luotettavuus*-alaluvussa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tutkimusprosessin haastavin ja merkityksellisin osuus oli vastaajien saaminen aineiston keräämistä varten. Lähtökohtaisesti kerätessäni aineistoa loppu keväästä, tiedostin mahdollisen haasteen lukuvuoden loppumisen vuoksi, jolloin luokanopettajaopiskelijat eivät välttämättä jokaisen vuosikurssin osalta ollut enää opintojen ääressä vuosikurssien välisen eroavuuden vuoksi.

Kyseinen ajatus aineiston keräämisen haastavuudesta osui oikeaan ja jouduin tekemään paljon työtä aineiston keräämiseksi. Onneksi sain kerättyä aineiston, vaikka se jäikin pieneksi. Tämä tutkijana jäi harmittamaan, mutta tiedostin tilanteen olevan yhtä haasteellinen heti lukuvuoden alussa syksyllä. Tällöin opiskelijoiden mielenkiinto kohdistuu kursseille ilmoittautumiseen sekä lukuvuoteen orientoitumiseen. Tämän vuoksi päädyin toteuttamaan aineiston analyysin keväällä keräämälleni aineistolle, tiedostaen aineistokoon pienuuden tuomat mahdolliset vaikutukset tutkimukselle. Positiivista oli, että aineistosta sai analyysin avulla runsaasti tuloksia, jotka vastasivat asettamiini tutkimuskysymyksiin sekä olivat huomattavan yhdenmukaisia. Pohtiessa keräämääni aineistoa sekä kyselyyn vastanneita luokanopettajaopiskelijoita, olivat aineiston jakaumat sekä lähtökohdat tutkimukselle kuitenkin edellä kuvatun haasteen jälkeen suotuisat. Suurin osa vastaajista ei ollut opiskellut erityispedagogiikkaa sivuaineena ja puolella vastanneista ei ollut aiempaa kokemusta nepsy-oppilaan tai lapsen kanssa työskentelystä. Nämä tekijät tukivat tutkimuksen sekä tulosten luotettavuutta luokanopettajaopiskelijoiden tarkastelun näkökulmasta. Tällöin painotus ei siirtynyt lähtökohtaisesti esimerkiksi vankalle erityispedagogiselle osaamiselle, joka olisi voinut muodostua opiskelijoille opintojen aikana. Pohtiesani tekemiäni valintoja, en jälkikäteen ajateltuna vaihtaisi niissä mitään. Ainoana pohdintana ja mahdollisena muutoksen kohteena olisi voinut olla aineiston toinen keräämisen ajankohta. Tällöin olisin ehkä voinut saada kyselylomakkeelle enemmän vastaajia esimerkiksi toteuttamalla toisen aineiston keräämisen tai siirtämällä aineiston keräämisen syksyyn. Tämä mahdollinen muutos olisi vaikuttanut koko tutkimusprosessiini sekä aikataulullisesti että luotettavuuden näkökulmasta tarkasteltuna. Kyseinen mahdollisuus jäi vain pohdinnan asteelle.

Koko prosessia ajatellen tutkimusta sekä sen tekoa haastoivat muut opinnot sekä prosessin pitkäkestoisuus. Muiden opintojen tuoman haasteen, erityisesti opetusharjoittelun tuoman haasteen, tiedostin ennakoivasti, minkä vuoksi tein tutkimusta hyvin paljon kesällä. Kesän aikana sain analysoitua tutkimustulokset sekä kirjoitettua pitkälle tutkimustuloksia. Syksyn alkaessa koitti opetusharjoittelu, joka toi katkoa opinnäytetyön tekoon. Tauon jälkeen tuli jälleen pohtia, mihin tutkimuksen teossa olikaan jäänyt. Lisäksi työn pitkä prosessi haastoi, sillä välillä tutkielman teko tuntui haasteelliselta verrattaessa kandidaatin tutkinnossa tekemääni tutkimusprosessiin. Työn pitkäkestoisuuden positiivisena puolena oli mahdollisuus työn muovaamiselle, kun siihen sai idean tai halusi keskittyä tutkielman tietyn osa-alueen työstämiseen. Muita haasteita tutkimukseen tekoon ei onnekseni liittynyt ja tutkimuksen teosta muodostui yhtenäinen kokonaisuus tuotoksen sekä prosessin näkökulmasta tarkasteltuna.



Pohtiessani tutkimuksessa saatuja tutkimustuloksia jälkikäteen tarkastellessa nousee esiin huomio koskien omien tutkimustulosteni yleistettävyyttä. Tutkielmani tulokset eivät ole kriittisesti tarkasteltuna yleistettävissä tai suoraan sovellettavissa. Kyseinen näkemys pohjautuu tutkimusaineiston kokoon pienuuteen. Tutkimusaineiston koko on muihin kasvatustieteen pro gradu - tutkielmiin verraten samansuuruinen eli opinnäytetyön näkökulmasta tarkasteluna hyvä. Tutkimuksen kannalta aineiston koon pienuus vaikuttaa siihen, että vaikka tutkimustulokset ovat luotettavia ja kuvaavat tutkittavaa ilmiötä, ei niitä voida yleistää tai siirtää varmuudella muihin tutkimuksiin tai niissä saatuihin tuloksiin. Tutkimustulosten luotettavuutta puoltaa aineiston analyysin aikana tapahtunut hyvin vähäinen aineiston karsiminen sekä tulosten peilattavuus aiempien tutkimusten tuloksiin. Luotettavuudesta huolimatta tutkielmani tulosten hyödyntämisen yhteydessä tutkijan on huomioitava otoksen pienuus ja sen vaikutuksen tutkimuksen sovellettavuudelle sekä uskottavuudelle.

Tulosten luotettavuuden yhteydessä tulee pohtia tutkimusaiheen ja saatujen tulosten yhtenevää syytä. Tutkimuskohteena oli tutkia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä valmiuksistaan koskien yleisesti neuropsykiatrisia häiriöitä. Tuloksissa painottui kuitenkin selvästi luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet koskien aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä (ADHD). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön rinnalla esiintyi autismikirjon häiriö (ASD). Merkittävänä tuloksena oli, ettei luokanopettajaopiskelijoilla ollut juurikaan tietoja ja taitoja tukea Touretten oireyhtymän ja tic-oireita omaavaa oppilasta. Tämän vuoksi tulee pohtia tutkimuksen luotettavuutta neuropsykiatrisia häiriötä koskevaista valmiuksista ja liittyy se pohdintaan siitä, osoittavatko tutkimustulokset paremmin luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia tukea aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa kuin yleisesti neuropsykiatrisen häiriön omaavaa oppilasta. Kyseinen pohdinta tukee myös alkuperäistä ajatustani siitä, ettei tutkimustuloksia voida suoraan yleistää tai hyödyntää tutkimuksiin, ilman tutkijan pohdintaa tulosten sovellettavuudesta.

## 5.2 Jatkotutkimusideoita

Tutkimuksen aikana ja sen jälkeen syntyi jatkotutkimukseen liittyviä ideoita, joiden mukaan tätä tutkimusta voidaan lähteä jatkamaan ja syventämään enemmän. Edellä esitettyjen tulosten ja johtopäätösten vaikutuksesta tutkimuksen jatkumona ja jatkotutkimuksen aiheena voisi olla

keskittyä tutkimaan aihetta tarkemmin tarkastellen kaikkien Suomen yliopistojen opettajankoulutusta. Tällöin voitaisiin tutkia, miten eri yliopistot ja opettajankoulutusohjelmat antavat luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia tukea nepsy-oppilasta joko oppimisen saralla tai jatkaen käyttäytymisen ja toiminnan tarkastelusta. Tällöin voitaisiin tutkia luokanopettajaopiskelijoiden tietoja ja taitoja sekä toisaalta vertailla Suomen opettajankoulutusjärjestelmää.

Toisaalta tutkimuksen tulosten pohjalta herää mielenkiinto tutkia kentällä toimivien luokanopettajien valmiuksia tukea nepsy-oppilasta joko oppimisen tai käyttäytymisen ja toiminnan tukemisessa. Tällöin muodostuisi jatkumo opiskelijoiden ja opettajien valmiuksien välisille tarkasteluille. Tutkimuksessa voisi keskittyä lisäksi tutkimaan kokemuksen merkitystä, mikä tässä tutkimuksessa nousi tulosten tarkastelussa esiin. Luokanopettajien valmiuksien ja kokemuksen tutkiminen olisi mielenkiintoista myös opettajankoulutuksen kannalta tarkasteltuna.

Jälkimmäistä jatkotutkimusaihetta puoltaa Opettaja-lehdessä (Tikkanen 2022) tuotu OAJ:n toteuttama kyselytutkimus opettajan osaamisesta tukea tuen oppilaita. Tikkanen (2022, 14–15) tuo tekstissä esille, että erityisesti aineenopettajat, mutta myös luokanopettajat, kokevat tuen toteutumattomuuden omassa työssään. OAJ:n tekemän kyselyn mukaisesti inklusio (Lakkala 2008) on kaunis ajatus, mutta käytännössä ei vielä toimiva (Tikkanen 2022, 14). Kaikkien opettajien erityispedagogiseen osaamiseen ja tätä kautta oppilaiden tukemiseen liittyvälle tutkimukselle on paikkansa.

## Lähteet

Aalto-Setälä, Terhi., Huikko, Eeva., Appelqvist-Schmidlechner, Kaija., Haravuori, Henna. & Marttunen, Mauri. 2020. Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa: Opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Ahmed, Qazi Waqas., Rönkä, Anna. & Perälä-Littunen, Satu. 2021. Parental Involvement or Interference?: Rural Teachers' Perceptions. Hindawi Limited.

Ahonen, Elsi. 2018. Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. Helsingin yliopisto.

Berrios, German E. & Marková, Ivana S. 2002. The concept of neuropsychiatry: A historical overview. *Journal of Psychosomatic Research* 53 (2), 629–638

Blomberg, Seija. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto.

Blomberg, Seija. 2014. Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, Seija., Laurila, Anneli., Karjalainen, Asko., Rautiainen, Anneli., Rökköläinen, Mari., Helin, Elisa., Pohjonen, Petri. & Nyysölä, Kari. (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014, Opetushallitus, 55–63.

Blömeke, Sigrid., Gustafsson, Jan-Eric. & Shavelson, Richard. J. 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), 3–13.

Blömeke, Sigrid., Jentsch, Armin., Ross, Natalie., Kaiser, Gabriel. & König, Johannes. 2022. Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction* 79, 1–11.

Brown, Thomas E. 2006. Executive Functions and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education* 53 (1), 35–46.

Cai, Yuzhou. 2018. What drives the choices of mixed methods in higher education research? Teoksessa Pekkola, Elias., Kivistö, Jussi., Kohtamäki, Vuokko., Cai, Yuzhou. & Lyytinen, Anu. (toim.) *Theoretical and methodological perspectives on higher education management and transformation: an advanced reader for PhD students*. Tampere University Press, 29–50.

Castrén, Maija., Grönfors, Sami., Timonen, Tero & Tani, Pekka. 2021. Autismikirjon häiriö. Teoksessa Juva, Kati., Hublin, Christer, Kalska, Hely., Korkeila, Jyrki., Sainio, Markku, Tani, Pekka & Vataja, Risto (toim.) *Kliininen neuropsykiatria*. Duodecim, 295–319.

Chaste, Pauline. & Leboyer, Marion. 2012. Autism risk factors: genes, environment, and gene-environment interactions. *Dialogues in Clinical Neuroscience* 14 (3), 281-292.

Clarke, Marlene., Bray, Melissa., Kehle, Thomas. & Truscott, Stephen. 2001. A school-based intervention designed to reduce the frequency of tics in children with Tourette's Syndrome. *School Psychology Review; Bethesda* 30 (1), 11-22.

Creswell, John W. & Creswell, J. David. 2018. *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition. International student edition.). SAGE.

Da Fonte, M. Alexandra. & Barton-Arwood, Sally M. 2017. Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2). (e-artikkeli)

Furman, Lydia. 2005. What is Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)? *Journal of Child Neurology* 20 (12), 994-1002.

Hastings, Richard P. & Oakford Suzanna. 2003. Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Education Psychology* 23 (1), 87–94.

Hauhio, Johanna. 2015. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia työelämään siirtymisestä. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteellinen pro gradu -tutkielma.

Heikkilä, Tarja. 2008. Tilastollinen tutkimus (7.uud.p.) Edita.

Hirsjärvi, Sirkka., Remes, Pirkko. & Sajavaara, Paula. 2009. Tutki ja kirjoita (15. uud. p. 22. painos.). Tammi.

Husu, Jukka. & Toom, Auli. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Ibrahim, Omar., Sutherland, Heidi, G., Haupt, Larisa, M. & Griffiths, Lyn, R. 2018. An emerging role for epigenetic factors in relation to executive function. *Briefings in Functional Genomics* 17 (3), 170–180.

Jäntti, Essi. & Savinainen, Riitta. 2018. Nepsyt: Erityistä elämää. Karisto Oy.

Kara, Sanna., Mikkola, Katri. & Tuusa, Minna. 2020. Neurokirjon henkilöiden vankeusaikainen kuntoutus: Opas ja kuntoutusmalli vankien kanssa työskenteleville. *Autismisäätiö*.

Kerola, Kyllikki., Kujanpää, Sari & Timonen, Tero. 2009. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. PS-kustannus.

Korkeila, Susanna & Scheinin, Noora. 2021. Klassisia neuropsykiatrisia oireyhtymiä. Teoksessa. Juva, Kati., Hublin, Christer, Kalska, Hely., Korkeila, Jyrki., Sainio, Markku, Tani, Pekka & Vataja, Risto (toim.) *Kliininen neuropsykiatria*. Duodecim, 54–65.

Koster, B. & Dengerink, J.J. 2008. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. *Experiences from the Netherlands, European Journal of Teacher Education* 31 (2), 135–149.

Kyrö-Ämmälä, Outi. & Arminen, Karita. 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa Takala, Marjatta., Äikäs, Aino. & Lakkala, Suvi. Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-kustannus. (e-kirja.)

Käypähoito. 2019. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Helsinki: Suomalainen lääkeseura Duodecim. Saatavalla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<URL: <https://www.kaypahoito.fi/xmedia/hoi/hoi50061.pdf> (Luettu 13.6.2022.)

Lakkala, Suvi. 2008. Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto.

Lapin yliopisto. Opinto-opas. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<URL: <https://opinto-opas-lay.peppi.lapit.csc.fi/fi/etusivu/53896> (Luettu 1.7.2022.)

Latvala, Juha-Matti. 2012. Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja 22 (1), 29–41.

Lauriala, Anneli, Kyrö-Ämmälä, Outi. & Ylitapio-Mäntylä. 2014. Tutkivaksi opettajaksi kehittymisen edistäminen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, Seija., Lauriala, Anneli., Karjalainen, Asko., Rautiainen, Anneli., Rökköläinen, Elisa Helin., Pohjonen, Petri. & Nyyssölä, Kari. (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Opetushallitus, 98–107.

Leckman, James F., Bloch, Michael, H., Sukhodolsky, Denis G., Scahill, Lawrence. & King, Robert A. 2013. Phenomenology of Tics and Sensory Urges: The Self Under Siege. Teoksessa Martino, D. & Leckman J. (edit.) Tourette syndrome. Oxford University Press, USA, 3–25.

Leivonen, Susanna., Voutilainen, Arja. & Sourander, Andre. 2016. Touretten oireyhtymä ja muut tic-häiriöt. Teoksessa Kumpulainen, Kirsti., Aronen, Eeva., Ebeling, Hanna., Laukkanen, Eila., Marttunen, Mauri., Puura, Kaija. & Sourander, Andre. (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Duodecim, 286–293.

Leppälä, Raija. 2017. Ohjeita tilastollisen tutkimuksen toteuttamiseksi IBM SPSS Statistics -ohjelmiston avulla. Tampereen yliopisto.

Lin, Wei-De., Tsai, Fuu-Jen. & Chou, I-Ching. 2022. Current understanding of the genetics of Tourette syndrome. *Biomedical journal* 45, 271–279.

Ludlow, Amanda K., Cutler, Alison. & Keville, Saskia. 2022. British teachers' knowledge and awareness of Tourette syndrome in children attending mainstream school. *Journal of Research in Special Educational Need* 22 (4), 323–331.

Luukkainen, Olli. 2004. Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto.

Magnússon, Gunnlaugur. 2019. An amalgam of ideals—images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education* 23 (7–8), 677–690.

Marjonieniemi, Minna-Mari., Rikanniemi, Kanerva., Tervo, Veera. & Honkasilta, Juho. 2019. Inklusio ei toteudu vastakkainasettelussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 50(4), 396–401.

Mertaniemi, Ritva. 2018. Vanhempien barometri 2018: Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Suomen Vanhempainliitto.

Metsäpelto, Riitta-Leena., Heikkilä, Mirva., Hangelin, Sanna., Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija., Poikkeus, Anna-Maija. & Warinowski, Anu. 2021. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 52 (2), 164–179.

Migiro S.O. & Magangi, B.A. 2011. Mixed methods: A review of literature and the future of the new research paradigm. *African Journal of Business Management* 5 (10), 3757–3764.

Müller-Vahl, Kirsten R., Szejko, Natalia., Verdellen, Cara., Roessner, Veit., Hoekstra, Pieter J., Hartmann, Andres. & Cath, Danielle C. 2022. European clinical guidelines for Tourette

syndrome and other disorders: summary statement. *European Child & Adolescent Psychiatry* 31 (3), 377–382.

Nieminen, Tiina. 2017. Valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä heidän valmiuksistaan kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas. Turun yliopisto: Kasvatustieteellinen pro gradu -tutkielma.

Norman, Geoff. 2010. Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education* 15 (5), 265–632.

Opetusalan ammattijärjestö. 2021. Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. 28.9.2021. Saatavana www-muodossa:

<URL: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/> (Luettu 24.11.2022.)

Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

Oravakangas, Aini. 2009. Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 264–272.

Oulun yliopisto. Opinto-opas: Erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, 40/60 op 2021–2022. Saatavana www-muodossa:

<URL: <https://opas.peppi oulu.fi/fi/ohjelma/18752> (Luettu 29.8.2022.)

Parikka, Jaana., Halonen-Malliarakas, Niina. & Puustjärvi, Anita. 2017. Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

Parikka, Jaana., Halonen-Malliarakis, Niina. & Puustjärvi, Anita. 2020. Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa (2.–3. painos.). Finn Lectura.

Perusopetuslaki (628/1998). Saatavana www-muodossa:

<URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1>



Pietiläinen, Ville. 2008. Opettajan ammatillisten kompetenssien ytimessä. Ammattikasvatuksen aikakausikirja 10 (3), 38–45. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):

<URL: <https://journal.fi/akakk/article/view/114806/67761> (Luettu 12.4.2022.)

Pitkäniemi, Harri. 2015. Mixed methods -lähestymistapa kasvatustieteessä: Argumentaatiosta kehittämiseen. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja 46(3), 262–268.

Pitkäniemi, Harri. 2018. Mixed methods -metodologia kriittisen realismin inspiroimana. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 49 (4), 297–309, 357.

Puustjärvi, Anita., Leppämäki, Sami., Pihlakoski, Leena. & Voutilainen, Arja. 2017. Tic-oireet ja Touretten oireyhtymä. Teoksessa Leppämäki, Sami. & Savikuja, Tuula. (toim.) Touretten oireyhtymä. PS-kustannus, 27–82.

Puustjärvi, Anita., Pihlakoski, Leena. & Voutilainen, Arja. 2017. Hoidon tarve ja kokonaisuus. Teoksessa Leppämäki, Sami. & Savikuja, Tuula. (toim.) Touretten oireyhtymä. PS-kustannus, 131–146.

Puustjärvi, Anita., Voutilainen, Arja. & Pihlakoski, Leena. 2018a. Mitä on adhd? Teoksessa Berggren, Katariina & Hämäläinen, Jari (toim.). ADHD-käsikirja. PS-kustannus, 13–40.

Puustjärvi, Anita., Voutilainen, Arja. & Pihlakoski, Leena. 2018b. Lapsen adhd. Teoksessa Berggren, Katariina & Hämäläinen, Jari (toim.). ADHD-käsikirja. PS-kustannus, 43–80.

Puustjärvi, Anita. 2022a. Neuropsykiatriset häiriöt – haasteita ja vahvuuksia. Savikuja, Tuula. & Puustjärvi, Anita. (toim.) Nepsy-opas: Tukea neuropsykiatrisiin häiriöihin. PS-kustannus, 15–41.

Puustjärvi, Anita. 2022b. Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Savikuja, Tuula. & Puustjärvi, Anita. (toim.) Nepsy-opas: Tukea neuropsykiatrisiin häiriöihin. PS-kustannus, 43–83.

Rajala, Niko. & Rimpiläinen, Tuuli. 2022. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden opinnoista saatu koettu kompetenssi tunnistaa ja kohdata käytös- ja tarkkaavaisuushäiriöitä

oppilailta [...] tällöiset asiat jää sinne joihinkin sivuaineisiin ja sellaisiin vapaavalintaisiin opintojaksoihin, mitkä niin kuin ei suoranaisesti kuulu tähän kokonaisuuteen. Itä-Suomen yliopisto: Kasvatustieteellinen pro gradu -tutkielma.

Roiha, Anssi. & Polso, Jerker. 2018. Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas. PS-kustannus.

Ruohotie, Pekka., Nokelainen, Petri. & Korpelainen, Kari. 2008. Ammatillisen huippuosaamisen mallintaminen: Teoreettiset lähtökohdat ja mittausmalli. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 10 (1), 4–16. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):

<URL: <https://journal.fi/akakk/article/view/114773/67734> (Luettu 12.4.2022.)

Räsänen, Katariina., Pietarinen, Janne., Soini, Tiina., Väisänen, Pertti. & Pyhältö, Kirsi. 2022. Experienced risk of burnout among teachers with persistent turnover intentions. *Teacher Development* 26 (3), 317–337.

Schanen, Carolyn, N. 2006. Epigenetics of autism spectrum disorders. *Human Molecular Genetics* 14 (2), 138–150.

Seppälä-Järvelä, Riitta., Åkerblad, Leena. & Haapakoski, Kaisa. 2019. Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (3), 332–339.

Takala, Marjatta., Lakkala, Suvi. & Äikäs, Aino. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, Marjatta., Äikäs, Aino. & Lakkala, Suvi. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus. (e-kirja.)

Teng Xinchun, Aouacheria Abdel, Lionnard Loïc, Metz Kyle A., Soane Lucian, Kamiya A-toshi, Hardwick J. Marie. 2019. KCTD: A new gene family involved in neurodevelopmental and neuropsychiatric disorders. *CNS Neuroscience & Therapeutics* 25 (7), 887–902.

Tilastokeskus. 2022. Peruskoulun oppilaista 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):

<URL: <https://www.stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122> (Luettu 28.8.2022.)

Tikkanen, Tiina. 2022. Tuen ongelmat nuuduttavat opettajat. *Opettaja* 4.11. 2022, 14–17.

Toberra-Sanchez, Esther., Riglin, Luct., S. Agha, Sharifah., Stergiakouli, Evie., Thapar, Anita. & Langley, Kate. 2022. Preschool development, temperament and genetic liability as early markers of childhood ADHD: A cohort study. *Acohortstudy. JCPP Advances* 2 (3), 1–10.

Tuomi, Jouni. & Sarajärvi, Anneli. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Valli, Raimo. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa Valli, Raimo. & Aaltola Juhani (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus, 84–108.

Vataja, Risto. 2021. Mitä neuropsykiatria on? Teoksessa Juva, Kati., Hublin, Christer, Kalska, Hely., Korkeila, Jyrki., Sainio, Markku, Tani, Pekka. & Vataja, Risto. *Kliininen neuropsykiatria*. Duodecim, 18–21.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto.

Voutilainen, Arja. & Puustjärvi, Anita. 2014. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Teoksessa Pihko, Helena., Haataja, Leena & Rantala, Heikki. (toim.) *Lastenneurologia*. Duodecim, 71–82.

Wamsley, Brie. & Geschwind, Daniel, H. 2020. Functional genomics links genetic origins to pathophysiology in neurodegenerative and neuropsychiatric disease. *Current Opinion in Genetics and Development* 65, 117–125.

Wei-De Lin., Fuu-Jen Tsai. & I-Ching Chou. 2022. Current understanding of the genetics of Tourette syndrome. *Biomedical Journal* 45 (2), 271–279.

Winstanley, Catharine A., Eagle, Dawn M. & Robbins, Trevor W. 2006. Behavioral models of impulsivity in relation to ADHD: Translation between clinical and preclinical studies. *Clinical Psychology Review* 26 (4), 379–395.

von Zweck, Claudia, Paterson, Margo. & Pentland, Wendy. 2008. The Use of Hermeneutics in a Mixed Methods Design. *The Qualitative Report* 13 (1), 116–134.

# Liitteet

## Liite 1 Tutkimuskutsu

Hei luokanopettajaopiskelija,

Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaani luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista tukea tulevassa työssään neuropsykiatrisen häiriön omaavia oppilaita. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaiset valmiudet luokanopettajaopiskelijoilla on tukea neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksessa.

Kerään aineiston Webropol-kyselylomakkeen avulla. Kysymykset ovat tyypiltään monivalinta- ja avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 30 minuuttia. Kyselyyn vastaamisella annat luvan käyttää vastauksia opinnäytetyössäni. Käsittelen tietoja anonymisti ja tutkielman valmistuttua hävitän annetut tiedot tutkimuksen hyvien käytänteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimukseen voivat osallistua kaikkien vuosikurssien luokanopettajaopiskelijat.

Jos osallistut kyselyyn, pyydän Sinua lähettämään vastauksesi 20.5.2022 mennessä.

Halutessasi voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse kyselyyn liittyvissä asioissa.

Kiitos osallistumisestasi!

Jenni Luoma

jeluoma@ulapland.fi

Linkki kyselylomakkeeseen:

## Liite 2 Ainejärjestön viestintä

### **Etsitään vastaajia pro gradu -tutkielmaan**

Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millaiset valmiudet luokanopettajaopiskelijoilla on tukea neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksessa.

Aineisto kerätään Webropol-kyselylomakkeen avulla. Kysymykset ovat tyypiltään monivalinta- ja avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 30 minuuttia. Kyselyyn vastaamisella annat luvan käyttää vastauksia opinnäytetyössä. Tietoja käsitellään anonyymisti ja tutkielman valmistuttua annetut tiedot hävitetään tutkimuksen hyvien käytänteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimukseen voivat osallistua kaikkien vuosikurssien luokanopettajaopiskelijat.

Vastaukset 20.5.2022 mennessä.

### Liite 3 Instagramin kautta lähetetty kutsu

Hei luokanopettajaopiskelija!

Teen pro gradu -tutkielmaani luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista tukea tulevassa työssä neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksessa. Tätä varten etsin innokkaita luokanopettajaopiskelijoita vastaamaan tutkielmani kyselyyn, minkä toteutan Webropol-kyselylomakkeen avulla.

Tutkimukseen voivat osallistua kaikkien vuosikurssien luokanopettajaopiskelijat.

Kiitos osallistumisesta!

Linkki kyselylomakkeeseen.

## Liite 4: Kyselylomake

### **Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet tukea nepsy-oppilasta**

Tämä tutkimus käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia tukea tulevassa työssään neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa yleisopetuksessa. Valmiuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksilön tietämystä ja taitoja soveltaa tietoja käytännön tilanteisiin (Ruohotie ym. 2008; Luukkonen 2004). Käytän kyselylomakkeessa neuropsykiatrisista häiriöistä lyhennettä nepsy.

Kysymykset ovat tyypiltään monivalinta- ja avoimia kysymyksiä. Pyydän sinua täyttämään kyselyn tämänhetkisen tietämyksesi ja osaamisesi mukaan. Kysely kostuu viidestä osasta ja kyselyyn vastaaminen kestää noin 30 minuuttia.

Kyselyyn vastaamisella annat luvan käyttää vastauksia opinnäytetyössäni. Käsittelem tietoja anonymisti ja tutkielman valmistuttua hävitän annetut tiedot tutkimuksen hyvien käytänteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Kiitos tutkimukseen osallistumisesta!

#### **OSA 1: Taustatiedot**

Sukupuolesi:

- Nainen
- Mies
- En halua kertoa.
- Muu \_\_\_\_\_

Ikäryhmäsi:

- Alle 20-vuotias.
- 21–25-vuotias.
- 26–30-vuotias.
- Yli 31-vuotias.

Monesko opiskeluvuosi sinulla on käynnissä tällä hetkellä?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6+.

Oletko suorittanut Johdatus erityispedagogiikkaan - kurssin (5op)? (Vanhassa opetussuunnitelmassa nimellä Erityispedagogiikan perusteet 5 op)

- En.



- Kyllä.
- Kurssin suoritus on kesken

Oletko opiskellut erityispedagogiikkaa sivuaineena?

- En.
- Kyllä, suoritan tällä hetkellä perusopinnot (25 op).
- Kyllä, olen suorittanut perusopinnot (25 op).
- Kyllä, suoritan tai olen suorittanut erityisopettajaksi pätevöittävät opinnot (ERKO).
- Muu, mikä? \_\_\_\_\_

Onko sinulla aiempaa työkokemusta neuropsykiatristen häiriöiden parista?

- Ei.
- Kyllä, millaista? \_\_\_\_\_

## Osa 2: Neuropsykiatriset häiriöt

Mitä neuropsykiatriset häiriöt tietojesi mukaan ovat? Mistä häiriöt tietämyksesi mukaan johtuvat?

---

Mitkä ovat tietämyksesi mukaan neuropsykiatristen häiriöiden oireita tai ilmenemismuotoja?

---

Vastaa seuraaviin väittämiin tietämyksesi mukaan:

0 = en osaa sanoa 1 = täysin eri mieltä 2 = jonkin verran eri mieltä 3 = jonkin verran samaa mieltä 4 = täysin samaa mieltä

- Jokaisella neuropsykiatrisella häiriöllä on oma tyypillinen ilmenemistapansa.
- Neuropsykiatriset häiriöt ilmenevät jokaisella ihmisellä samalla tavalla.
- Haasteita ilmenee sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.
- Neuropsykiatriset vaikeudet vaikuttavat yksilön kielelliseen ja ei-kielelliseen viestintään.
- Neuropsykiatrisiin haasteisiin liittyy usein haasteiden komorbiditeetti eli päällekkäisyys.
- Neuropsykiatrisissa haasteissa käyttäytymisessä ja oman toiminnansäätelyssä ilmenee haasteita.
- Neuropsykiatrisissa häiriöissä ilmenee aistitiedon pulmia

Mitkä ovat tietämyksesi mukaan yleisimpiä yleisopetuksessa näyttäytyviä neuropsykiatrisia häiriöitä?

---

---

Tutkielmassani nostetaan esiin kolme esimerkkiä neuropsykiatrista häiriötä: Autismikirjon häiriö, Touretten oireyhtymä ja tic-oireet sekä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö eli ADHD. Esimerkkien tarkoituksena on tuoda neuropsykiatriset häiriöt luokanopettajan arjen kautta tutummin esille. Pohdi kyselyn seuraavia osioita edellä mainittujen haasteiden kautta tämänhetkisen tietämyksesi mukaisesti.

### **Osa 3: Haasteiden ja tuen kohteiden tunnistaminen**

Miten ADHD, Touretten oireyhtymä ja Autismikirjon häiriö näkyvät oppilaan käyttäytymisessä ja toiminnassa? Kerro ja kuvaile tietojesi sekä kokemuksesi mukaan. Erittele haasteet vastauksessasi mahdollisuuksien mukaan.

---

Minkälaisissa tilanteissa nepsy-oppilaan käyttäytymisessä ja toiminnassa näyttää haasteita? Millaiset tekijät voivat aiheuttaa haasteita?

---

Vastaa seuraaviin väittämiin tietämyksesi mukaan:

0 = en osaa sanoa 1 = täysin eri mieltä 2 = jonkin verran eri mieltä 3 = jonkin verran samaa mieltä 4 = täysin samaa mieltä

- Kykenen erottamaan, mikä on häiriökäyttäytymistä (tahallisesti aiheutettua) ja mikä aistipulmien synnyttämää oppilasta itseään sekä mahdollisesti muita häiritsevää toimintaa.
- Osaan havainnoida, mitkä luokkatilasta löytyvät tekijät (esim. esineet, tilan rakenteet) voivat synnyttää oppilaalle aistipulmia.
- Kykenen erottamaan, mikä käyttäytyminen on huomionhakuista ja mikä nepsy-haasteisiin liittyviä oireita (esimerkiksi oppilaan tarve varmistella asioita useaan kertaan).
- Pystyn havainnoimaan, milloin oppilaalla on haasteita tehtävän aloittamisessa/tekemisessä ja erottaa sen motivaation/kiinnostuksen puutteesta.
- Osaan havainnoida vuorovaikutustaitojen heikon osaamisen ja nepsyyn liittyvien sosiaalisten haasteiden välisen eroavuuden (mm. haasteet silmiin katsomisessa, toisten tunteiden tunnistamisessa ja vuorovaikutustilanteen kulussa).
- Osaan hahmottaa, mikä nepsy-oppilaan käyttäytymisessä ja toiminnassa on syy hänen käyttäytymiselleen ja toiminnalleen (mistä esimerkiksi ei-toivottu käyttäytyminen johtuu).
- Osaan erottaa, mitkä oppilaan tuottamat liikkeet ja äänet ovat tic-oireita (tarkoituksettomat liikkeet/äänet, jotka liittyvät Touretten oireyhtymään).
- Pystyn havaitsemaan, milloin oppilas pyrkii omalla toiminnallaan (erilainen esineiden näpertely, jalkojen heiluttelu ym.) tukemaan omaa keskittymistään.
- Pystyn tunnistamaan, milloin oppilas nepsyhaasteiden johdosta haluaa olla yksin ja milloin hänellä on haasteita toimintaan pääsemiseksi. (leikki, pelit ym.).

## Osa 4: Tukikeinot käyttäytymisen ja toiminnan tukemiseksi

Millaiset tukikeinot tukevat nepsy-oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa tämänhetkisen tietämyksesi mukaan? (menetelmät, välineet, toimintatavat ym.)

---

---

Millaisten tukikeinojen ja huomioiden avulla voidaan tietojesi mukaan ennakoivasti tukea nepsy-oppilaan toimintaa yleisopetuksen luokassa?

---

---

Vastaa seuraaviin väittämiin tietämyksesi mukaan:

0 = en osaa sanoa 1 = täysin eri mieltä 2 = jonkin verran eri mieltä 3 = jonkin verran samaa mieltä 4 = täysin samaa mieltä

- Osaan hyödyntää opetuksen suunnittelussa ennakointia ja ymmärrän sen merkityksen nepsy-oppilaan toiminnan tukemisessa (esimerkiksi kertominen retkistä tai muusta poikkeavuudesta koulupäivän aikana).
- Tiedän, millaisten välineiden avulla kykenen tukemaan oppilaan keskittymistä oppitunnin aikana.
- Osaan hyödyntää oppilaasta ja hänen toiminnastaan tekemiäni havaintoja tukikeinojen suunnittelussa.
- Osaan hyödyntää tietojani erilaisista tukikeinoista, joiden avulla kykenen vähentämään ja tukemaan oppilaan tic-oireita luokahuoneessa.
- Kykenen tukemaan nepsy-oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymistä erilaisten harjoitusten avulla.
- Kykenen huomioimaan nepsy-oppilaan tukemisen luokkatilan (materiaalit, tavarat, istumajärjestys ym.) suunnittelun avulla.
- Pystyn tietämieni tukikeinojen avulla rauhoittamaan oppilaan impulsiivisen ja häiritsevän käyttäytymisen.
- Luotan omaan tietämykseeni siitä, millaiset tukikeinot tukevat nepsy-oppilaan toimintaa muuttuvissa tilanteissa.

Onko opettajan omalla toiminnalla mielestäsi merkitystä nepsy-oppilaan tukemisessa? Jos näkemyksesi mukaan on, miten opettaja voi toiminnallaan tukea oppilasta?

---

---

## Osa 5: Omien valmiuksien ja opintojen arviointi

Koetko saaneesi valmiuksia neuropsykiatrisen häiriön omaavan oppilaan tukemiseksi opintojesi aikana? Miltä opintojaksoilta olet mielestäsi saanut valmiuksia?

---

---

Oletko saanut tietoa autismitieteen häiriöstä, Touretten oireyhtymästä tai ADHD:stä opintojen aikana?

---

---

Onko erityispedagogiikan sivuaineopinnoilla ollut vaikutusta tietoihisi ja taitoihisi nepsy-oppilaan tukemiseksi? (Jos et ole opiskellut erityispedagogiikkaa sivuaineena, voit jättää kysymyksen väliin.)

---

---

Onko aiemmilla tai opintojen ulkopuolisilla kokemuksella (esim. työkokemus tai omakohtaiset kokemukset) ollut vaikutusta tietoihisi neuropsykiatrisista häiriöistä sekä niiden vaikutuksesta käyttäytymiseen ja toimintaan?

---

---

Arvioi omia valmiuksiasi toimia nepsy-oppilaan opettajana sekä hänen käyttäytymisensä ja toimintansa tukijana muutamalla sanalla.

---

---

Onko sinulla kysyttävää tai lisättävää kyselyyn liittyvien teemojen tai tutkielman suhteen? Vapaa sana.

---

---