



Kotkaranta Silja & Perkkiö Noora

Avoim oppimisympäristö ja neuropsykiatriset haasteet – vanhempien ja erityisopettajien
käsityksiä lasten kouluhyvinvoinnista

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Avoin oppimisympäristö ja neuropsykiatriset haasteet - vanhempien ja erityisopettajien käsityksiä lasten kouluhyvinvoinnista (Silja Kotkaranta ja Noora Perkkiö)

Pro gradu, 94 sivua, 4 liitettä

Joulukuu 2019

Avoimia oppimisympäristöjä rakennetaan koko ajan enemmän, vaikka tutkimusta niiden vaikutuksista oppilaisiin on tehty vain vähän. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset tekijät vanhempien ja erityisopettajien käsitysten mukaan vaikuttavat neuropsykiatrisen diagnoosin saaneiden lasten kouluhyvinvointiin avoimessa oppimisympäristössä. Tutkimuksen teoreettinen tausta on oppimisympäristöön, kehityksellisiin neuropsykiatrisiin häiriöihin ja kouluhyvinvointiin liittyvässä tutkimuksessa.

Tutkimus on laadullinen, ja se toteutettiin fenomenografisella tutkimusotteella, jolloin tarkoituksena on pyrkiä kuvailemaan ja ymmärtämään erilaisia ilmiöön liittyviä käsityksiä. Tutkimuksen aineistona toimii vanhempien (n=4) ja erityisopettajien (n=2) haastattelut. Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin mukaisesti ja tulokset esitellään neljänä kuvauskategoriaana.

Tulosten mukaan neuropsykiatrisen diagnoosin saaneiden lasten kouluhyvinvointiin vaikuttaa *fyysinen ympäristö*. Hyvinvointia edistävät koulurakennuksen uutuus, esteettisyys ja muunneltavuus sekä rauhallisen työn tilat. Hyvinvointia heikentävät tilojen avoimuus ja laajuus sekä erilaiset ärsykkeet. Myös oman työskentelypaikan ja kotiluokan puuttuminen heikentävät lapsen hyvinvointia. Kouluhyvinvointiin vaikuttaa myös *sosiaalinen ympäristö*. Hyvinvointia heikentää ryhmään hukkuminen ja suuren ryhmän aiheuttama stressi. Hyvinvointia edistää ryhmän oppilailta saatava tuki. Vaihtuvat ryhmittelyt mahdollistavat kaverisuhteiden luomisen, mutta heikentävät turvallisuudentunnetta. Hyvinvointiin koulussa vaikuttavat myös *opettajat*. Aikuisten määrä sekä opettajien keskinäiset suhteet ovat hyvinvoinnin kannalta tärkeitä. Hyvinvointiin vaikuttavat myös kommunikaatio ja avoimuus koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Opettajan ominaisuuksilla ja asenteella voi olla positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia hyvinvointiin. Hyvinvointiin vaikuttaa oppilaiden *tukeminen ja ohjaaminen*. Hyvinvointia edistää lapsen tarpeisiin sopiva tuki. Hyvinvointia heikentävät liian suuri vastuu omasta oppimisesta ja vaatimus itseohjautuvuudesta. Myös struktuurin puute ja siirtymätilanteet heikentävät lapsen hyvinvointia.

Tämä tutkimus on tekemämme kirjallisuuskartoituksen perusteella ainutlaatuinen sen kohdistuessa neuropsykiatrisen diagnoosin saaneisiin lapsiin avoimissa oppimisympäristöissä. Tuloksissamme ilmeni lukuisia yksilön hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, joita on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa. Vaikka tutkimuksemme otos on pieni, tulokset antavat uutta tietoa aikaisemmin tutkimattomasta ilmiöstä. Tutkimuksemme tulokset voivat antaa suuntaa laajemmille tutkimuksille.

Avainsanat: Avoin oppimisympäristö, kouluhyvinvointi, neuropsykiatriset häiriöt, oppimisympäristö

University of Oulu

Faculty of Education

Open plan school and neuropsychiatric disorders – children's well-being in the view of parents and special education teacher (Silja Kotkaranta and Noora Perkkiö)

Master's thesis, 94 pages, 4 appendices

December 2019

Open plan schools are being constructed increasingly more, even though there are only a few studies about effects of them. The aim of this Master's thesis is to investigate which factors have an effect on well-being of children with neuropsychiatric disorders in open plan schools. The focus on this study is on the views of parents and special education teachers. The theoretical foundation of this qualitative study rests on research into learning environment, neurodevelopmental disorders and well-being in schools.

The data of this qualitative study is collected by interviewing parents (n=4) and special education teachers (n=2) and analyzed phenomenographically. The aim of this approach is to describe and understand the qualitatively differing perceptions of the phenomenon.

Our results indicate that *physical environment* has an effect on well-being of children with neuropsychiatric disorders. Factors that promote well-being are newness of the building, aesthetics, flexibility of learning spaces and the places for quiet work. Factors that weaken well-being are openness and largeness of learning spaces and variety of stimulus. The lack of pupil's own workplace and own classroom are weakening well-being. The study also suggests that *social environment* have an effect on well-being. To not getting teachers' attention and the stress caused by a large group weaken well-being of the children. The support from other pupils enhances well-being. Changing teaching groups makes it possible for the children to make new friends but they also reduce the feeling of safety. According to the study, *teachers* also have an effect on well-being. Number of adults and quality of relations between them have an effect on well-being. Communication with parties outside of school is also a factor of well-being. The qualities and attitude of teacher influences on well-being positively or negatively. The results also indicate that *the support and guidance in the school environment* have an effect on well-being. Sufficient support in learning and school attendance enhance well-being. Having too big responsibility for learning and requirement to be a self-directed learner weaken well-being. Also, the lack of structure and transitions on the school premises weaken well-being.

To our knowledge, this is the first study focusing on children with neuropsychiatric disorders in open plan schools. Many factors relating to well-being found in our study are also confirmed by other studies. Although the sample size of our study was small, the results provide new insights into a previously unexplored phenomenon. The findings could give direction to more comprehensive studies.

Keywords: Learning environment, neuropsychiatric disorders, open plan school, well-being

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Oppimisympäristö.....	9
2.1	Luokkahuoneesta oppimistilaksi - oppimisympäristön muutos.....	10
2.2	Avoim oppimisympäristö.....	12
2.2.1	<i>Avoimen oppimisympäristön historia.....</i>	<i>12</i>
2.2.2	<i>Avoim oppimisympäristö käytännössä.....</i>	<i>14</i>
3	Neuropsykiatriset haasteet.....	19
3.1	Neuropsykiatriset häiriöt.....	19
3.1.1	<i>ADHD.....</i>	<i>20</i>
3.1.2	<i>Autismikirjon häiriöt.....</i>	<i>22</i>
3.2	Neuropsykiatriset haasteet koulussa.....	24
4	Hyvinvointi koulussa.....	27
5	Tutkimuksen tavoite ja toteutus.....	30
5.1	Tutkimuskysymys.....	30
5.2	Fenomenografinen tutkimusote.....	30
5.3	Aineiston kuvaus.....	32
5.3.1	<i>Havainnointi.....</i>	<i>33</i>
5.3.2	<i>Haastattelut.....</i>	<i>34</i>
5.4	Aineiston analyysi.....	38
5.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	40
6	Tulokset.....	45
6.1	Fyysinen ympäristö.....	45
6.1.1	<i>Fyysiset puitteet.....</i>	<i>45</i>
6.1.2	<i>Ärsykkeet.....</i>	<i>46</i>
6.1.3	<i>Rauhallinen tila ja tukikohta.....</i>	<i>49</i>
6.2	Sosiaalinen ympäristö.....	52
6.2.1	<i>Oppilasaines ja ryhmän koko.....</i>	<i>52</i>
6.2.2	<i>Ryhmän tuki ja vertaissuhteet.....</i>	<i>53</i>
6.3	Opettajat.....	55
6.3.1	<i>Aikuisten määrä.....</i>	<i>55</i>
6.3.2	<i>Opettajan ja oppilaan välinen suhde.....</i>	<i>56</i>
6.3.3	<i>Kommunikaatio.....</i>	<i>57</i>
6.3.4	<i>Opettajan ominaisuudet ja toiminta.....</i>	<i>59</i>
6.4	Oppilaan ohjaaminen ja tukeminen.....	64
6.4.1	<i>Tuki.....</i>	<i>64</i>
6.4.2	<i>Vastuu omasta oppimisesta ja toiminnanohjaus.....</i>	<i>65</i>

6.4.3	<i>Koulupäivän pysyvät rakenteet</i>	67
7	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	70
8	Pohdinta	75
	Lähteet	82
	Liite 1 Vanhempien haastattelukutsu	95
	Liite 2 Erityisopettajien haastattelukutsu	96
	Liite 3 Vanhempien haastattelun runko	97
	Liite 4 Erityisopettajien haastattelun runko	100

1 Johdanto

Koulujärjestelmällä on sekä yksilöön että yhteiskuntaan kohdistuvia tavoitteita. Koulun tehtävänä on kasvattaa ja sivistää yksilöä ja näin antaa hänelle tarpeellisia tietoja ja taitoja elämää varten. Sen lisäksi koululla on tehtävänsä yhteiskunnan ylläpitäjänä: koulu valmistaa yksilöistä tulevaisuuden työntekijöitä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 2§; Piispanen 2008, 81–82.) Yhteiskunta muuttuu tällä hetkellä nopeasti teknologian kehittyessä ja tiedon lisääntyessä (ks. Norrena, Kankaanranta & Nieminen. 2011, 77). Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvia muutoksia on vaikea ennustaa, mutta siitä huolimatta koulun tulisi parhaalla mahdollisella tavalla valmistaa oppilaita tulevaisuuteen. Haasteeseen on pyritty vastaamaan hahmottelemalla 2000-luvulla tarvittavia taitoja, joihin kuuluvat esimerkiksi oppimaan oppimisen, yhteistyön ja teknologian käytön taidot (Ananiadou & Claro 2009, 5; Voogt & Roblin 2012, 308). Samalla oppimiskäsitys on muuttunut kohti yhteisöllisempää ja konstruktivisempaa oppimista (ks. Opetushallitus 2014, 17).

Yhteiskuntaa ja oppimiskäsitystä koskevien muutosten keskellä itse koulurakennuksen pääpiirteet ovat kuitenkin säilyneet lähes muuttumattomina, vaikka fyysisellä ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, millaista opetusta koulussa pystytään järjestämään (ks. Manninen ym. 2007, 11–12). Monissa maissa onkin viime vuosien aikana ryhdytty etsimään uusia vaihtoehtoja perinteiselle koulurakennukselle. Modernin oppimiskäsityksen mukaista oppimista ja tulevaisuuden taitojen kehittymistä on alettu tukea koulurakennuksilla, joissa oppimisympäristö on avoin ja muunneltava (Kuuskorpi & Nevari 2018, 28; Piispanen 2008, 81).

Avoimeen oppimisympäristöön kuuluvat suuret, muunneltavat tilat, joissa toimii yhtä aikaa useampi opettaja ja ohjaaja sekä oppilasryhmiä. Avattavat seinät ja muunneltavat kalusteratkaisut mahdollistavat erilaisten ryhmien muodostamisen sekä monipuolisten työtapojen toteuttamisen. (Kattilakoski 2018, 25–26; Saarelainen 2016, 4.) Ajatus oppimisympäristön avoimudesta ei ole uusi, sillä ensimmäiset kokeilut vastaavista on tehty jo 1900-luvun puolivälissä. Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa rakennettuja avoimia kouluja kritisoitiin kuitenkin erityisesti melun ja opettajien riittämättömän perehdytyksen vuoksi. Tämän seurauksena palattiin vanhaan opettajajohtoiseen, omassa luokkatilassa tapahtuvaan opetukseen. (Gislason 2011, 26–27; Saarelainen 2016, 4–6.) Avoimet oppimisympäristöt ovat viimeisten vuosikymmenten ai-

kana herättäneet kuitenkin jälleen kiinnostusta eri puolilla maailmaa (Gislason 2011, 53; Saarelainen 2016, 6). Suomessa avoimia oppimisympäristöjä on otettu käyttöön laajemmin vuoden 2016 jälkeen (Saarelainen 2016, 89).

Siirtyminen perinteisestä, suljetusta luokkahuoneesta avoimeen oppimistilaan ja monimuotoisempiin opetuskäytäntöihin on herättänyt viime aikoina keskustelua suomalaisessa mediassa. Uutisoinnissa on tuotu esille muun muassa tutkimuksen puuttuminen avoimen oppimisympäristön pitkäaikaisesta käytöstä kotimaassamme, minkä lisäksi niitä on verrattu työelämän avokonttoreihin (Sormunen & Tolpo 2017). Avokonttoreissa kärsitään jatkuvasta metelistä, mikä muun muassa heikentää työntekijöiden muistitoimintoja ja motivaatiota sekä lisää väsymystä (Jahncke, Hygge, Halin, Green & Dimberg 2011). Uudenlaista oppimisympäristöä on verrattu mediassa avokonttoreihin fyysisten puitteiden lisäksi myös niiden nopean käyttöönoton vuoksi (Iivanainen 2018).

Kuluneena syksynä mediassa on jaettu myös avointen oppimisympäristöjen käyttäjien kokemuksia: opettajat ovat kokeneet opetuksen eriyttämisen ja omien vahvuuksien käytön aikaisempaa sujuvammaksi (Vasama 2019), ja oppilaiden on kerrottu voivan hyvin ja viihtyvän uusissa tiloissa (Nurmi 2019). Toisaalta sekä oppilaat että vanhemmat ovat kritisoineet avointa oppimisympäristöä esimerkiksi metelistä ja levottomuudesta johtuvien keskittymisen vaikeuksien vuoksi. Vanhemmat ovat huolestuneet siitä, kuinka pieniltä lapsilta odotetaan itseohjautuvuutta ja vastuunkantoa. Lisäksi oppilaat ovat kantaneet huolta siitä, miten saavat oman osaamisensa ja taitonsa esille suuressa ryhmässä. (Vakkuri & Tuominen 2018; Karvinen, Kohonen & Riipi 2018.)

Keskusteltuun on otettu kantaa myös psykologian näkökulmasta, jossa huomiota on kiinnitetty erityisesti tukea tarvitsevien lasten koulunkäyntiin uusissa oppimisympäristöissä. Suurten opetustilojen ja jatkuvasti vaihtuvien opetusryhmien vaarana pidetään lapsen oppimisympäristön muuttumista jäsentymättömäksi ja ennakoimattomaksi. Esille on nostettu myös huoli koulun tasa-arvon säilymisestä, sillä koulun uudistusten nähdään suosivan joustavia lapsia, joita esimerkiksi selkeään lukujärjestyksen tai oman luokan puuttuminen ei haittaa. (Vasama 2019.)

Avoimeen oppimisympäristöön liittyvää tutkimusta on tehty jonkin verran 1950-luvulta tähän päivään. Suuri osa tutkimuksista on tehty arkkitehtuurin näkökulmasta, kohdistuen esimerkiksi avointen tilojen akustiikkaan (ks. esim. Schellenberg 1975; Shield, Greenland & Dockrell 2010; Greenland & Shield 2011; Saarelainen 2016). Viimeisten vuosien aikana on keskitytty tutki-

maan myös opetusta ja oppimista kouluissa, joissa on avoin oppimisympäristö (ks. esim. Blackmore ym. 2011; Campbell, Saltmarsh, Drew & McPherson 2013; Saltmarsh, Champman, Campbell & Drew 2015). Suomessa tulevaisuuden oppimisympäristöä ovat tutkineet esimerkiksi Piispanen (2008) ja Kuuskorpi (2012) väitöskirjoissaan. Kattilakoski (2018) selvitti väitöskirjassaan toimintakulttuurin muotoutumista siirryttäessä avoimeen kouluun. Ulla Sten Itä-Suomen yliopistosta tekee parhaillaan väitöstutkimusta oppilaiden toimimisesta ja oppimisesta avoimessa oppimisympäristössä (Venhe 2019).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset tekijät avoimessa oppimisympäristössä vaikuttavat kouluhyvinvointiin, kun lapsella on neuropsykiatrisia haasteita. Inklusiiivisen ajattelun mukaisesti koulun tulee avata ovensa kaikille oppilaille (Takala 2016, 13), minkä myötä tukea tarvitsevat oppilaat ovat mukana yleisopetuksen ryhmissä. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole vielä perehdytty tukea tarvitsevien oppilaiden tilanteeseen avoimissa oppimisympäristöissä. Tulevina erityisopettajina olemme kiinnostuneita tästä puuttuvasta näkökulmasta, erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on neuropsykiatrisista häiriöistä johtuvia haasteita. Nämä haasteet voivat ilmetä esimerkiksi toiminnanohjauksen heikkoutena, tarkkaavaisuuden kohdentamisen ja ylläpitämisen haasteina sekä aistitiedon käsittelyn vaikeuksina (ks. esim. Granader ym. 2014, 3060; Aro & Närhi 2003, 10; Chistol ym. 2018, 583). Oppimisympäristön avoimuus tarkoittaa muutoksia paitsi fyysisissä tiloissa, myös opetusmenetelmissä ja opetusryhmien rakenteissa.

2 Oppimisympäristö

Englanninkielinen käsite *learning environment* voidaan kääntää suomeksi joko opiskelu- tai oppimisympäristöksi. *Opiskeluympäristön* käsite korostaa opiskeluprosessia ja siihen tarvittavaa fyysistä tilaa, jonka opettaja tai kouluttaja on järjestänyt. *Oppimisympäristön* käsitteessä oppimista tapahtuu formaaleissa, eli oppimiseen tarkoitetuissa ympäristöissä, sekä laajemmin niiden ulkopuolella non-formaaleissa ympäristöissä ja tilanteissa. Oppimista voi siis tapahtua myös järjestetyn opetuksen ulkopuolella, kuten vapaa-ajalla ystävien kesken jutellessa tai leikkiessä. (Manninen ym. 2007, 11–12.) Tässä tutkimuksessa käytämme termiä oppimisympäristö, koska tutkimuksen kontekstin kannalta olennaisia ovat koulussa tapahtuvat perinteisestä opiskelusta (ks. Manninen ym. 2007, 12) poikkeavat toiminnot, joiden tarkoituksena on edistää oppimista.

Wilsonin (1996, 4–5) määritelmän mukaan oppimisympäristö on paikka tai tila, jossa oppijat keräävät ja prosessoivat tietoa erilaisten välineiden avulla ja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Toimintaa ohjaavat ongelmanratkaisuun ja oppimiseen asetetut tavoitteet. (Wilson 1996, 4–5.) Suomalaisessa opetussuunnitelmassa sekä tutkimuksissa yleisesti käytetty määritelmä laajentaa oppimisympäristön tarkoittamaan konkreettisen paikan ja tilan lisäksi myös yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä. Tämän määritelmän mukaan oppimisympäristö on siis paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista (Manninen & Pesonen 1997, 268; Manninen ym. 2007, 15; Opetushallitus 2014, 28).

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella eri näkökulmista: fyysisestä (tila ja rakennus), sosiaalisesta (vuorovaikutus ja ihmissuhteet), teknisestä (opetuksessa käytettävä teknologia), paikallisesta (paikka ja alue) sekä didaktisesta (oppimista tukeva ympäristö, esimerkiksi tuki, materiaali ja pedagogiset ratkaisut) näkökulmasta (Manninen ym. 2007, 35–36). Manninen ja Pesonen (1997, 168) korostavat oppimisympäristön henkisten määreiden eli sosiaalisten ja didaktisten ominaisuuksien lopulta tekevän fyysisestä tilasta oppimisympäristön.

Oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen ja yleiseen hyvinvointiin (Brooks 2010, 75; UNESCO 2012, 69). Suomessa oppimisympäristöä määrittävät ja ohjaavat esimerkiksi opetussuunnitelma (2014), opetus- ja kulttuuriministeriön (2012) asettamat perusopetuksen laatukriteerit sekä valtioneuvoston asetus (2012). Oppimisympäristön tehtävänä on tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristössä tulee huomioida oppilaiden ikä ja yksilölliset tarpeet. Tilaratkaisujen on oltava ergonomisia ja mahdollistettava monipuolisten työskentelytapojen ja opiskeluvälineiden käytön. Kouluympäristön on

oltava myös hyvinvointia, terveyttä ja turvallisuutta edistävä. (Opetushallitus 2013, 49; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 52, 54; Valtioneuvoston asetus 422/2012 §4.)

2.1 Luokkahuoneesta oppimistilaksi - oppimisympäristön muutos

Koulurakennuksen fyysiset ominaisuudet vaikuttavat välillisesti oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen. Tilat ja kalusteet vaikuttavat esimerkiksi sosiaalisten suhteiden muodostumiseen, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin sekä terveyden ja turvallisuuden kokemiseen. Nämä tekijät taas vaikuttavat oppilaiden oppimiseen ja kouluhyvinvointiin. (Nuikkinen 2009, 45, 95.) Fyysinen ympäristö määrittää myös raamit didaktiselle ympäristölle (ks. Manninen ym. 2007, 11–12; Sanoff 2009, 8–10.) eli ohjaa sitä, millaista opetusta tilassa on mahdollista järjestää ja mitä välineitä on saatavilla. Toisaalta uudistetut fyysiset tilat eivät aina vaikuta suoraan opetuskäytäntöihin, vaan muutokset pedagogiikassa vaativat aktiivista työtä ja tukea (Cleveland 2011, 241; Kattilakoski 2018, 160). Fyysisen ympäristön muutoksilla pyritään kuitenkin usein helpottamaan uusien asenteiden ja pedagogisten toimintojen käyttöönottoa (Piispanen 2008, 140).

Pedagogisten prosessien taustalla on aina käsitys oppimisen luonteesta. Oppimiskäsitys vaikuttaa koulujärjestelmään, koulussa toteutettaviin opetusmenetelmiin, opettamisen tapaan ja luokkahuoneen järjestämiseen. (Vitikka 2010, 26.) Tällä hetkellä tarve oppimisympäristön muutokselle on osittain peräisin uudesta oppimiskäsityksestä (Kuuskorpi & Nevari 2018, 28; Piispanen 2008, 81). Kun aikaisemman oppimiskäsityksen mukaan oppilas miellettiin oppimisprosessissa opettajan tarjoaman tiedon vastaanottajaksi (Kääriäinen 1997, 187–188), nykyään perinteisen opettajajohtoisen opetustavan ajatellaan tekevän oppilaasta passiivisen ja keskittyvän enemmän opettamiseen kuin oppimiseen (Ackoff & Greenberg 2008, 2). Nykyinen opetussuunnitelma (2016) pohjautuu uuteen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on oppimisprosessissa aktiivinen toimija. Tavoitteena on, että oppilas oppii hallitsemaan omaa oppimisprosessiaan: asettamaan tavoitteita, ratkaisemaan ongelmia ja reflektoimaan oppimaansa. Oppimisessa korostetaan myös sen vuorovaikutuksellista luonnetta. Oppiminen tapahtuu yksin ja yhdessä tekemällä, ajattelemalla, suunnittelemalla, tutkimalla sekä arvioimalla näitä prosesseja. (Opetushallitus 2014, 17.)

Uuden oppimiskäsityksen lisäksi yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset edellyttävät koulujärjestelmän kehitystä (Piispanen 2008, 81). Suomen taloudellisen tilan ja kansalaisten hyvinvoinnin parantamiseen on haettu vuosikymmenten ajan ratkaisua koulutuksen kehittämällä (Sahl-

berg 2007, 165). Koulun tehtävänä on paitsi sivistää ja kasvattaa yksilöä, myös ylläpitää yhteiskuntaa (Piispanen 2008, 81–82) ja näin ollen valmistaa yksilöitä tulevaisuuden yhteiskuntaan (Norrena, Kankaanranta & Nieminen 2011, 77). Yhteiskunnan tilaa ovat pitkään määrittäneet nopeat muutokset ja uudistumiset esimerkiksi teknologian saralla (Kuuskorpi 2012, 18; Norrena ym. 2011, 77), minkä vuoksi myös koulujärjestelmän tulisi kehittyä jatkuvasti (UNESCO 2012, 9). Yhteiskunnan uudistuksista huolimatta oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät ovat pitkään pysyneet samanlaisina (ks. Gislason 2011, 1), ja koulujärjestelmä on kasvattanut lapsia maailmaan, jota heidän tulevaisuudessaan ei enää ole (Ackoff & Greenberg 2008, 2).

Tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavia taitoja kuvataan englanninkielisellä termillä *21st century skills* (Ananiadou & Claro 2009, 5). Näitä 2000-luvun taitoja ovat ajattelun taidot (esimerkiksi luovuus, ongelmanratkaisutaidot, kriittinen ajattelu, oppimaan oppiminen), työskentelyn taidot (esimerkiksi kommunikointi, yhteistyökyky, verkostojen hallinta, sosiaalinen ja kulttuurinen tietoisuus), työskentelyn välineiden hallinnan taidot (esimerkiksi teknologian käyttötaidot, tiedonhankintataidot) sekä aktiivisen kansalaisuuden taidot (esimerkiksi osallisuus yhteisössä, muutoksiin sopeutuminen, itsenäinen työskentely, vastuullisuus, yrittäjäyys). (Voogt & Roblin 2012, 308; Lankinen 2010, 5.) Näiden tulevaisuuden taitojen oppimista pyritään tukemaan oppimisympäristöjen sekä opetusmenetelmien uudistuksella (Ananiadou & Claro 2009, 5; ks. myös Kuuskorpi & Nevari 2018, 9). Tulevaisuuden koulun on visioitu painottuvan vähemmän perinteiseen luokkaopetukseen ja enemmän esimerkiksi yksilöllisempiin opetussuunnitelmiin, ilmiölähtöiseen opiskeluun, työpaja- ja projektityöskentelyyn sekä digitaalisten laitteiden hyödyntämiseen (Sahlberg 2015, 260–262).

Kuuskorpi (2012) kuvaa tutkimuksessaan siirtymistä *luokkahuone*-termistä *opetustila*-termiin. Perinteinen *luokkahuone* voidaan kärjistäen määritellä suorakulmion muotoiseksi tilaksi, jossa opettajan työpiste on sijoitettu luokan eteen ja oppilaat istuvat suorissa pulpettiriveissä. Luokkahuonetta kuvaavat tilan ja kalusteiden pysyvyys, työskentelyn sisältösidonnaisuus ja yksilöpainotteisuus sekä teknologian sijoittaminen niille tarkoitettuihin tiloihin. Tulevaisuuden *opetustila* mahdollistaa toiminnallisuuden, sosiaalisuuden ja monimuotoisuuden. Tilaa määrittävät dynaamisuus ja muunneltavuus, mahdollisuus samanaikaisopetukseen ja ryhmätyöskentelyyn, opetuksen joustavuus ja teknologian integroiminen tilaan. Opetustilan halutaan myös avautuvan informaaleihin oppimisympäristöihin esimerkiksi erilaisten virtuaalisten alustojen avulla. (Kuuskorpi 2012, 144, 150–152, 161–163.)

Yhteiskunnan aiheuttaman muutospaineen alla koulujärjestelmän ydintehtävänä on kuitenkin oltava yksilön kasvun ja kehityksen tukeminen. Koulun on edelleen pystyttävä vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin kehityksen eri vaiheissa. (Piispanen 2008, 83–84.) Pahimmillaan toimimaton ympäristö voi kärjistä oppilaan olemassa olevia haasteita (Nuikkinen 2009, 99). Koulua kehittäessä on otettava huomioon kehityspsykologinen näkökulma. Oppimisympäristön tulee olla sellainen, että se tukee oppilaan myönteistä kehitystä, eikä aiheuta fyysisistä tai psyykkistä vahinkoa. (Piispanen 2008, 84; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 106–107.)

2.2 Avoin oppimisympäristö

Avoin oppimisympäristö tarkoittaa arkikielessä oppimisympäristöjä, jotka jollain tapaa eroavat perinteisestä koulun opetustilanteesta (Piispanen 2008, 71). Perinteisen mallin mukaan opetustilanne tapahtuu suljetussa luokkahuoneessa, jossa yksi opettaja opettaa omaa ryhmäänsä luokan edestä käsin (Gislason 2011, 1; Saarelainen 2016, 4; Shield, Greenland & Dockrell 2010). Avoimeen oppimisympäristöön kuuluu suuri tila, jota käyttää useampi aikuinen ja mahdollisesti monta oppilasryhmää. Monipuoliset tilaratkaisut ja muunneltavat kalusteet mahdollistavat erilaiset työskentelymuodot. (Kattilakoski 2018, 25–26; Saarelainen 2016, 4.) Oppimisympäristön avoimuus tarkoittaa siis fyysisen tilan lisäksi myös muuttunutta pedagogiikkaa: opetuksesta ja oppimisesta pyritään tekemään jokaiselle yksilölle sopivaa, ja samalla laajentamaan oppiminen koulun ulkopuolelle (Piispanen 2008, 71).

2.2.1 Avoimen oppimisympäristön historia

Koulujen opetustilat ovat noudattaneet 1800-luvulta aina 1900-luvun alkuun saakka perinteisen opetustilan kaavaa (Gislason 2011, 1). Vuonna 1896 John ja Mary Dewey perustivat Chigagon yliopiston yhteyteen pienten lasten kokeilukoulun (*“The Laboratory School”*), jossa ensimmäisten joukossa poikettiin opettajajohtoisesta opetustilasta. Kokeilukoulussa keskityttiin oppilaskeskeiseen opiskeluun, oppilaiden henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin sekä konkreettisen tekemisen kautta oppimiseen. Kokeilukoulussa oli käytössä kevyet, liikuteltavat huonekalut, jotka mahdollistivat esimerkiksi tilan raivaamisen leikille, käsitöille ja tarinan kerronnalle. (Dewey 1957, 5; Gislason 2011, 13.)

John Deweyn sekä italialaisen Maria Montessorin ajatukset oppilaskeskeisyydestä luetaan avoimen oppimisympäristön tausta-ajatuksiksi (Saarelainen 2016, 4). Deweyn (1957, 38) mukaan perinteinen opetustila on tarkoitettu ainoastaan oppilaan passiivista kuuntelijan roolia varten.

Kun aikaisemmin opettaja nähtiin tiedon omistajana ja sen siirtäjänä, oppilaskeskeisessä ajattelussa oppilaiden uskotaan oppivan ja sisäistävän asioita itse tutkimalla ja keksimällä (Hellström ym. 2015, 37). Myös Montessorin (1989, 50–54) mukaan oppimisen tulee perustua lapsen luontaiseen uteliaisuuteen ja tiedonhaluun.

Oppilaskeskeisten teorioiden vaikutuksesta 1900-luvun edetessä alettiin kokeilla erilaisia perinteisestä mallista poikkeavia opetuskäytäntöjä koulun arkkitehtuurin muuttuessa rinnalla (Gislason 2011, 1). Toisen maailmansodan jälkeen Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa rakennettiin ensimmäisiä kouluja, joissa oli avoin oppimisympäristö. Avoimen oppimisympäristön kulta-aikaa olivat 1960-1970-luvut, jolloin 50% Yhdysvaltojen ja 10% Englannin ja Walesin kouluista rakennettiin joko täysin tai osittain avoimen mallin mukaan. (Saarelainen 2016, 4–5; Shield ym. 2010.) Sen aikaisissa julkaisuissa kuvailtiin “seinättömiä kouluja”, joissa on suuria, avoimia alueita vähintään 200 oppilaan ja usean opettajan käyttöön sekä muunneltavia kalusteita. Perinteisiä opetuskäytäntöjä kritisoitiin radikaalien ehdotusten kanssa: ikäkausiin jakaminen oli lopetettava, opetussuunnitelman oltava monialainen, lukujärjestysten ja opetussuunnitelmien tuli olla joustavia ja yksilöllisiä, ja kokeita järjestettävä vain silloin, kun oppilaat kokiivat itse olevansa valmiita niihin. Ehdotuksissa maalattiin kuvaa siitä, miten oppilaat etenevät koulussa omaa polkuaan pitkin, omien kiinnostustensa ja kykyjensä mukaan. (Gislason 2011, 24–25.)

1970-1980-luvulla muuttuva yhteiskunnallinen ja poliittinen ilmapiiri aiheutti kritiikkiä lapsilähtöistä oppimisen näkökulmaa ja uudenlaisia koulurakennuksia kohtaan. Avoimien oppimisympäristöjen rakentaminen laski merkittävästi, ja suunta käännettiin takaisin perinteisempään malliin. (Shield ym. 2010.) Avoimien oppimisympäristöjen suosion laskuun vaikuttivat myös käyttäjien kokemukset: opetukseen liittyvät haasteet ja tilasuunnittelu eivät olleet käyneet yksiin, ja kokonaisuudesta puuttui usein henkilöstön tuki. Merkittäviä haasteita olivat uusien opetuskäytäntöjen puute sekä huonosta akustiikasta johtuva meteli. (Gislason 2011, 26–27; Mealings, Demuth, Buchholz & Dillon 2015, 1.) Opetuskäytännöt, jotka teoriassa liitettiin avoimiin oppimisympäristöihin, eivät todellisuudessa useinkaan olleet käytössä näissä kouluissa. Monet tutkimukset osoittivat, että opettajan valmiudet ja pedagogiikka vaikuttivat oppimiseen vahvemmin kuin itse rakennus. (Gislason 2011; 26, ks. myös Kyzar 1971, 34.)

2010-luvun alusta lähtien kiinnostus avoimia oppimisympäristöjä kohtaan on taas noussut. Avoimia koulurakennuksia on tehty eri puolille maailmaa, kuten Uuteen-Seelantiin, Australiaan, Yhdysvaltoihin, Tanskaan, Japaniin, Norjaan, Ruotsiin, Portugaliin ja Suomeen. (Gislason

2011, 53; Saarelainen 2016, 6.) Suomessa avoimia oppimisympäristöjä otettiin laajemmin käyttöön syksyllä 2016 (Saarelainen 2016, 89).

2.2.2 Avoin oppimisympäristö käytännössä

Uusilla oppimisympäristöillä pyritään tukemaan oppilaiden kasvua tulevaisuuden yhteiskunnan jäseniksi (Kuuskorpi & Nevari 2018, 5). Avointen tilojen tarkoituksena on murtaa frontaalipedagogiikkaa ja tarjota sille uusia vaihtoehtoja (Piispanen 2008, 71; Shield 2000). Joustavilla ja muuntokykyisillä tiloilla pyritään mukautumaan erilaisten yksilöiden tarpeisiin, mahdollistamaan monipuoliset opetusmenetelmät sekä kannustamaan vuorovaikutukseen muiden kanssa (Kuuskorpi & Nevari 2018, 28, 32, 60–61; Blackmore ym. 2011, 10–11). Oppiminen ei rajoitu luokkatilaan tai koulurakennukseen, vaan sen ajatellaan ulottuvan myös ympäröivään yhteiskuntaan (Kuuskorpi & Nevari 35; Piispanen 2008, 71).

Avoimessa oppimisympäristössä on käytössä suuret tilat, joissa työskentelee opettajien ja koulunkäynninohjaajien muodostama tiimi sekä useampi oppilasryhmä (Osborne 2013, 3–6; Tuononen 2018; Kuuskorpi & Nevari 2018, 61). Opetustilat voivat olla solumallisia, jolloin yksittäisessä solussa on yleensä oma sisäänkäyntinsä, eteiset ja wc-tilat (Tuononen 2018). Suurta tilaa tai solua jaetaan eri kokoisiksi työskentelyalueiksi esimerkiksi verhoilla, sermeillä ja kalusteilla. Tämä mahdollistaa tilojen muunneltavuuden (Osborne 2013, 3), jolloin ne voidaan mukauttaa esimerkiksi oppilasryhmän koon ja oppiaineen tarpeiden mukaisesti. Kuvassa 1 on esimerkki Joensuun normaalikoulun oppimissolusta.



Kuva 1. Jesse Karjalainen

Nevari (2018, 102–103, 112) kuvaa opinnäytetyössään avoimen oppimisympäristön tyypilliset työskentelyalueet käyttömahdollisuuksien mukaan jaettuna. *Avoimen työn alueen* tarkoituksena on edistää sosiaalista vuorovaikutusta. Solun keskellä on yleensä tällainen alue (nimitetään esimerkiksi “Toriksi” tai “Puistoksi”), johon mahtuvat kaikki solun oppilaat kerralla. Avoimen työn aluetta voidaan käyttää odotustilana, välituntitilana, esitystilana, joustavana ryhmätyötilana ja läpikulkutilana. Ydintilan ympärillä on usein verhoihin, sermeihin tai kalusteihin rajattuja *intensiivisen työn alueita*, jotka on tarkoitettu rajatummalle oppilasryhmälle joustaviksi oppimistiloiksi. Tilaa voidaan muuttaa tarpeen mukaan sopimaan esimerkiksi projektituontoihin ryhmiin tai opettajajohtoiseen yksilötyöskentelyyn. *Hiljaisen työn alueet* on tarkoitettu keskittymistä vaativaan yksilö- tai pienryhmätyöskentelyyn ja rentoutumiseen. Hiljaisen työn alue voi olla esimerkiksi lasikoppi, pieni huone tai ympäristöä rajaava kaluste.

Avoimessa tilassa on käytössä monipuolisia työskentelypaikkoja, kuten pöytäryhmiä, erilaisia soppeja ja sohvaryhmiä. Istumapaikkoina voi olla esimerkiksi säkkituoleja, raheja tai pyörillä kulkevia tuoleja. (ks. Kattilakoski 2018, 91–97; Tuononen, 2018.) Monipuolisilla ja muunneltavilla kalusteratkaisuilla haetaan ergonomiaa ja soveltuvuutta eri-ikäisille oppilaille. Samalla

esimerkiksi erilaisilla työskentelypaikoilla kannustetaan oppilaita pari- ja ryhmätyöskentelyyn. (Kuuskorpi & Nevari 2018, 92–93.)

Avoin oppimisympäristö sekä tukee että vaatii monipuolisempien opetusmenetelmien käyttöä (Kuuskorpi & Nevari 2018, 31, 33). Opetushallituksen julkaisun (Kuuskorpi & Nevari 2018) case-esimerkeissä kuvataan avoimissa tiloissa käytettäviä opetusmenetelmiä. Oppiminen on yksilöllistä ja joissain esimerkeissä myös vuosiluokkiin sitomatonta, jolloin oppilas saa edetä oman taitotasonsa mukaan yksittäisissä tehtävissä tai isommissa kokonaisuuksissa. Teknologia on luonteva osa oppimisympäristöä ja sitä käytetään monipuolisesti. Tiukasti rajattujen oppiaineiden sijaan keskitytään laajempiin ilmiöihin (ks. myös Lonka ym. 2015, 50–51) ja niiden monipuoliseen tutkimiseen. Itse- ja vertaisarvioinnilla pyritään siihen, että oppilailla on selkeä kuva omasta oppimisprosessistaan. (Kuuskorpi & Nevari, 30, 32, 83–84.)

Opetussuunnitelmassa korostuu yhteisön ja vuorovaikutuksen rooli oppimisessa (Opetushallitus 2014, 17, 35). Oppimisympäristön avoimuudella pyritään lisäämään yhteisöllisyyttä (Kuuskorpi 2012, 126). Suuret opetustilat tukevat ryhmäopetusta sekä mahdollistavat vapaamuotoisten vuorovaikutustilanteiden syntymisen (Kuuskorpi 2012, 133; Turpeinen 2016, 72). Vuorovaikutuksen edistämistä pidetään opetussuunnitelmassa yhtenä hyvän oppimisympäristön kriteerinä (Opetushallitus 2014, 26). Avoimilla tiloilla pyritään siis lisäämään vapaata vuorovaikutusta, ja sitä kautta vähentämään myös ihmisten välistä hierarkiaa. Oppivassa yhteisössä (Opetushallitus 2014, 35) jokainen voi oppia toiseltaan, oppilas opettajalta ja päinvastoin. Jokainen toimija on tärkeä osa yhteisöä, jonka yhteisenä tavoitteena on oppiminen. (Kuuskorpi & Nevari 2018, 31.) Yhdessä oppimisen ja tiimityöskentelyn on todettu sopivan hyvin avoimiin tiloihin (Gislason 2011, 54; Saarelainen 2016, 85).

Joustavuuden ja muunneltavuuden tavoitteena on se, että tilat ja opetus taipuvat erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Samassa tilassa voi opiskella jopa sata oppilasta usealta ikäluokalta, mutta heitä jaetaan joustavasti erikokoisiin ryhmiin. Ryhmiin jako vaihtelee esimerkiksi opittavan asian ja oppilaiden tuen tarpeen perusteella. Tiloja käytetään ja rajataan joustavasti, ja oppilailla on usein mahdollisuus valita itse oma työskentelypaikkansa. (Kuuskorpi & Nevari 2018, 30–32, 61, 80, 83–84.) Tutkimuksissa oppimisympäristön joustavuudella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden sitoutumiseen, yhteistyöhön ja oppimiseen (Neil & Etheridge 2008). Muunneltavuuden toteuttaminen ja tilojen jakaminen vaatii kuitenkin opettajilta suunnitteluaikaa (Saltmarsh, Chapman, Campbell & Drew 2015).

Opettajat työskentelevät avoimessa oppimisympäristössä tiiminä (Osborne 2013, 3–6). Kahden tai useamman opettajan suunnitella ja toteuttaa opetusta yhteiselle ryhmälle, voidaan puhua yhteisopettajuudesta (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Yhteisopettajuudella on tutkitusti positiivisia vaikutuksia oppilaiden akateemisiin ja sosiaalisiin taitoihin sekä tuen tarpeessa olevien oppilaiden itsetuntoon (Walther-Thomas 1997, 399–401). Avoimet tilat edistävät esimerkiksi tiedon ja taidon jakamiseen, kommunikointiin ja ongelmanratkaisuun perustuvaa pedagogiikkaa (Osborne 2013, 4). Yhteisopettajan rooliin ja uusiin tiloihin sopeutuminen vaativat kuitenkin, että opettajat saavat siihen tukea ja koulutusta (ks. esim. Saltmarsh ym. 2015). Avoin oppimisympäristö on vaikuttanut positiivisesti oppimistuloksiin silloin, kun opettajan käyttämä pedagogiikka soveltuu tilaan ja opettajat suunnittelevat opetusta yhdessä. Opettajat ovat kokeneet kuitenkin haasteita nimenomaan uusien toimintatapojen suunnittelussa ja käyttöönotossa. (Blackmore ym. 2011, 30.)

Avoimen oppimisympäristön pedagogiikkaan liittyvät tyypillisesti projektiluontoiset, oppiainerajat ylittävät tehtävät (ks. Kuuskorpi & Nevari 2018, 32–33). Kokonaisvaltaisen ajattelun taidot luetaan tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin (Lonka ym. 2015; Voogt & Roblin 2012, 308). Ilmiöoppimisessa lähdetään liikkeelle oppilaita kiinnostavista, arkielämää tai laajempaa ympäristöä koskevasta ilmiöstä. Ilmiötä lähestytään pohtimalla aiemmin opittuja tietoja ja sitä, millä tavoin voidaan kerätä ja rakentaa sen päälle uutta tietoa. Tutkiessaan ilmiötä oppilaat voivat hyödyntää itselleen ominaisia työskentelytapoja. (Lonka ym. 2015.) Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 31) mukaan opetusta eheyttämällä oppilaat hahmottavat opeteltavien asioiden merkityksiä sekä laajentavat ja jäsentävät maailmankuvaansa.

Avoin oppimisympäristö ja pedagogiikka tarjoavat oppilaille vapautta tehdä yksilöllisiä valintoja oppimiseen liittyen (Reh, Raben & Frize 2011, 83). Avoimet tilat ja aktiiviset opetusmenetelmät tukevat oppilaan vastuunottoa ja itseohjautuvuutta (Salthmars yms. 2014, 2; Kuuskorpi & Nevari 2018, 33; ks. myös Lonka ym. 2015, 50–51). Loyensin ja kumppaneiden (2008) mukaan itseohjautuvassa oppimisessä (*self-directed learning*) oppilas on aktiivinen: hän valitsee ja määrittelee opiskeltavan asian, asettaa tavoitteet, laatii ja toteuttaa suunnitelman sekä lopuksi arvioi itse omaa oppimisprosessiaan. Sisäisellä motivaatiolla on tärkeä rooli itseohjautuvassa oppimisessä. (Loyens, Magda & Rikers 2008, 417–418, 423.) Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 17) mukaan oppilasta tulee ohjata tiedostamaan oma oppimisprosessinsa, mikä auttaa oppilasta toimimaan itseohjautuvammin. Itseohjautuvuus ilmenee opetuksessa ja oppimisympäristössä, sillä ne suunnitellaan itseohjautuvuutta edistäviksi ja oppilaan omaa va-

pautta painottaviksi (Loyens, Magda & Rikers 2008, 417–418, 423). Oppilaan lisääntynyt itseohjautuvuus taas vaatii oppimisympäristöltä lisää muunneltavuutta ja joustavuutta (Kuuskorpi 2012, 129).

Avoimelle oppimisympäristölle ei ole yhtä selkeää määritelmää, ja käytännön toteutuksia on hyvin monenlaisia. Fyysisiltä rakenteiltaan aikaisemmin kuvattu solumallinen tilaratkaisu on vain yksi esimerkki avoimista oppimisympäristöistä. *Täysin avoin* oppimisympäristö on rakennettu fyysisesti avoimeksi ja sitä käytetään tiloihin tarkoitetun pedagogiikan mukaan. Fyysinen tila ei kuitenkaan yksistään tee oppimisympäristöstä avointa. Oppimisympäristö voi olla *osittain avoin*, jolloin tilaratkaisut voivat olla lähempänä perinteistä koulumallia ja sisältää enemmän seinillä rajattuja luokkatiloja, mutta käytössä on kuitenkin avoin pedagogiikka. Tällöin luokkatiloja voidaan yleensä tarpeen mukaan avata yhteiseen tilaan tai yhdistellä luokkia suuremmaksi tilaksi. (Kuuskorpi & Nevari 2018, 39; Saarelainen 2016, 5; Shield ym. 2010.)

Fyysisten tilojen lisäksi pedagogiikkaa ja opetusmenetelmiä käytetään vaihtelevasti avoimissa oppimisympäristöissä. Tutkimuksissa on todettu tiettyjen opetusmenetelmien, kuten oppilaslähtöisen oppimisen, toiminnallisuuden ja tiimityöskentelyn, sopivan avoimiin tiloihin erityisen hyvin (ks. Gislason 2011, 54; Saarelainen 2016, 85), mutta todellisuudessa käytössä olevia opetusmenetelmiä ei ole laajemmin määritelty. Pedagogisten linjausten ja käytäntöjen määrittäminen jääkin loppujen lopuksi koulun ja opettajien päätettäväksi. Myös meidän tutkimukseemme osallistuneiden haastateltavien kuvaukset kouluista erosivat toisistaan niin fyysisiltä kuin pedagogisilta piirteiltään. Kuvaukset sisälsivät kuitenkin tiettyjä avoimen oppimisympäristön tunnuspiirteitä, kuten avoimet tilat, muunneltavuuden, opettajien yhteistyön, suuret oppilasryhmät sekä oppilaiden jakamisen joustaviin, pienempiin ryhmiin.

3 Neuropsykiatriset haasteet

Tutkimuksemme kohteena ovat alakouluikäiset lapset, joilla on jokin neuropsykiatrinen häiriö. Neuropsykiatrisen häiriön tai diagnoosin sijaan käytämme tutkimuksessamme käsitettä *neuropsykiatriset haasteet*, joilla tarkoitamme niitä ominaispiirteitä, pulmia tai vaikeuksia, joita neuropsykiatrinen häiriö aiheuttaa lapsen toimintaan. Näitä haasteita voidaan pyrkiä helpottamaan erilaisilla pedagogisilla ja ympäristöön liittyvillä tukitoimilla.

Neuropsykiatristen haasteiden taustalla vaikuttavat kuitenkin neuropsykiatriset häiriöt, joita käsittelemme seuraavaksi. Lapsen neuropsykiatrinen diagnoosi oli kriteerinä myös haastateltavien vanhempien etsimisessä. Halusimme tällä tavoin varmistaa, että kaikki tutkimukseen osallistuvat puhuvat samasta ilmiöstä. Neuropsykiatristen häiriöiden esittelemisen jälkeen palaamme käsitteeseen *neuropsykiatriset haasteet*, joka kuvaa paremmin tämän tutkielman kontekstia.

3.1 Neuropsykiatriset häiriöt

Neuropsykiatrian peruskäsityksen mukaan ihmisen mieli ja aivot ovat toisistaan erottamattomia (Vataja & Korkeila 2007, 1199). Neuropsykiatrian tarkastelun kohteena ovat aivojen poikkeavasta toiminnasta tai vauriosta aiheutuvat psyykkiset häiriöt, jotka ilmenevät ihmisen mielessä, kognitiossa, emootioissa ja käyttäytymisessä (Vataja 2011, 17). Neuropsykiatrinen häiriö voi alkaa jo lapsuudessa, jolloin puhutaan kehityksellisestä neuropsykiatrisesta häiriöstä, tai myöhemmällä iällä aivojen toiminnan vaurion seurauksena (Appelqvist-Schmidlechner, Lämsä & Tuulio-Henriksson 2018, 10). Keskeisiin neuropsykiatrisiin oireisiin kuuluvat oppimis- ja keskittymisvaikeudet, ongelmat aktiivisuuden säätelyssä, impulssikontrollissa ja vuorovaikutustaidoissa, kömpelyys sekä tic- ja pakko-oireet (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2016, 2183).

Tutkimuksemme kohdistuu alakouluikäisiin lapsiin, minkä vuoksi rajaamme aiheen käsittelyn kehityksellisiin neuropsykiatrisiin häiriöihin. Niitä ovat esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD), autismikirjon häiriöt ja Touretten oireyhtymä (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 243). Käsittelemme tässä tarkemmin niitä neuropsykiatrisia häiriöitä, joita vanhemmat ja erityisopettajat nostivat esille haastatteluissaan: ADHD, ADD sekä autismikirjon häiriöt. Tämänhetkisessä Maailman terveysjärjestö WHO:n (*World Health Organization*) ICD-10-tautiluokituksessa (*International Classification of Diseases*) edellä mainitut neuropsykiatriset häiriöt sijoittuvat eri ryhmiin (ks. WHO 2016). Uuden ICD-11-tautiluokituksen myötä ADHD ja

sateenvarjokäsite autismikirjon häiriöt sijoittuvat tulevaisuudessa samaan ryhmään, neurologisiin kehityksellisiin häiriöihin (*neurodevelopmental disorders*) (Reed ym. 2019). Tässä tutkimuksessa käytämme neuropsykiatrisen diagnoosin saaneesta lapsesta lyhyesti vain käsitettä *oppilas* tai *lapsi*. Oppilaista, joilla ei ole neuropsykiatrisia haasteita, käytämme termiä *muut oppilaat* tai *muut lapset*.

3.1.1 ADHD

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (*attention deficit hyperactivity disorder*, ADHD) on lasten ja nuorten neuropsykiatrisista häiriöistä yleisin (Airaksinen & Airaksinen 2003, 1553). Vaikeudet säädellä omaa aktiivisuutta ja tarkkaavuutta sekä impulsiivinen käyttäytyminen kuuluvat ADHD:n ydinoireisiin. Kyvyttömyys säädellä aktiivisuutta tilanteen vaatimusten mukaisiksi ilmenee ylivilkkaana ja levottomana käyttäytymisenä sekä joskus myös aktiivisuuden vähäisyytenä. Tarkkaavuuden kohdentamisen, ylläpitämisen ja siirtämisen vaikeudet ilmenevät esimerkiksi keskittymisen vaikeuksina, lyhytjänteisyytenä sekä häiriöherkkyytenä. Impulsiivinen käyttäytyminen voi näkyä esimerkiksi taipumuksena nopeaan ja harkitsemattomaan toimintaan. (ADHD: Käypä hoito -suositus 2019.)

Perintötekijät selittävät noin 80 prosenttia lasten ja nuorten ADHD:n kehittymisestä, minkä lisäksi siihen vaikuttavat myös ympäristötekijät, kuten raskaudenaikaiset olosuhteet (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 249–250). ADHD:n esiintyvyys lapsilla on vaihdellut metatutkimuksissa 3,4 prosentista (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye & Rohde 2015, 350) 7,2 prosenttiin (Thomas, Sanders, Doust, Beller & Glasziou 2015, 997). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä diagnosoidaan useammin pojilla kuin tytöillä (Airaksinen & Airaksinen 2003, 1553).

ADHD diagnosoidaan lääkärintutkimuksen sekä lapsen ja hänen lähiaikuistensa laaja-alaisten haastattelujen avulla (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 243). Diagnoosi perustuu oireiden lukumäärään (Leppämäki 2012, 46). Nykyisessä ICD-10-tautiluokituksessa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (F90.0) kuuluu hyperkineettisiin häiriöihin (WHO 2016). Diagnostiset kriteerit on jaettu keskittymiskyvyttömyyteen, hyperaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen. Keskittymiskyvyttömyyden yhdeksästä oireesta vähintään kuuden tulee täytyä, hyperaktiivisuuden viidestä oireesta vähintään kolmen ja impulsiivisuuden neljästä oireesta vähintään kolmen oireen, jotta diagnostiset kriteerit täyttyvät. Diagnoosin asettaminen edellyttää oireiden alkamista 7 vuoden ikään mennessä ja niiden esiintymistä vähintään puolen vuoden ajan ainakin kahdessa

eri ympäristössä, esimerkiksi kotona ja koulussa. Oireet aiheuttavat haittaa lapselle, eivätkä ne johdu muista sairauksista. (THL 2012, 300–304.)

Tarkkaavuushäiriö ilmenee myös ilman ylivilkkautta. Tällöin kyseessä on ADD (*attention deficit disorder*). (Kujala 2012, 27.) Tarkkaavuushäiriö ilman ylivilkkautta kuuluu ICD-10 –luokituksessa muihin tavallisesti lapsuus- ja nuoruusiässä alkaviin toiminto- ja tunnehäiriöihin (F98.8) (WHO 2016). ADD:n sijoittuminen luokituksessa *muihin häiriöihin* aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöiden sijaan kuvaa edelleen ilmiön jonkinasteista kiistanalaisuutta (Leppämäki 2012, 46). Närhi ja Klenberg (2010, 30) kuvailevat näitä lapsia tarkkaamattomiksi, omissa ajatuksissaan oleviksi ja hitaasti orientoituviksi. Toiminnan aloittaminen, ylläpitäminen ja ohjaaminen on lapselle vaikeaa. Ulkoiset ärsykkeet häiritsevät lapsen toimintaa, mutta toisaalta hän toimii herkästi myös omien sisäisten impulssiensa ohjaamana. Ulkopuoliselle lapsen käyttäytyminen näyttää suunnillemattomana ja poukkoilevana. (Leppämäki 2012, 47.)

ADHD:n yhteydessä esiintyy usein samanaikaisesti myös muita häiriöitä (Voutilainen, Sourander & Lundström 2004, 2675; Pihlakoski & Rintahaka 2016, 248). Realen ja kumppaneiden (2017, 1452) tutkimuksessa 66 prosentilla lapsista ja nuorista, joilla oli ADHD, oli samanaikaisesti vähintään yksi muu psykiatrinen häiriö. Yleisiä samanaikaisia häiriöitä tai vaikeuksia lasten ADHD:n rinnalla ovat neurologiset erityisvaikeudet, hahmotushäiriöt, kielelliset häiriöt, oppimisvaikeudet ja motoriset ongelmat, joita esiintyy noin 20-50 prosentilla. Nykimishäiriö on noin 10-30 prosentilla ja autismin kirjon oireita 7 prosentilla. (Voutilainen ym. 2004, 2675.) Muiden häiriöiden ilmeneminen samanaikaisesti ADHD:n yhteydessä perustuu ainakin osittain samantyyppisiin neurobiologisiin taustatekijöihin. Samanaikaiset häiriöt voivat kehittyä myös sekundaarisesti, kun ADHD:n oireet vaikuttavat pienestä saakka lapsen käyttäytymiseen ja toimintakykyyn, ja aiheuttavat lapselle toistuvia kielteisiä kokemuksia. (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 248.)

Lääkehoito, strukturoitu vanhempainohjaus sekä koulussa lapsen käyttäytymisen ohjaaminen ovat osoittautuneet ADHD:n tehokkaiksi tukitoimiksi. Suurella osalla ADHD-diagnoosin saaneista lapsista lääkehoito lieventää oireita ja niistä aiheutuvaa haittaa, mutta kaikille lapsille niistä ei ole apua. Koulussa lapsen käyttäytymistä voidaan ohjata jäsentämällä tilanteita sekä antamalla johdonmukaista palautetta lapsen käyttäytymisestä. (Närhi & Klenberg 2010, 34–35.) Käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvillä tukitoimilla pyritään joko kehittämään lapsen taitoja tai muuntamaan ympäristöä niin, että se tukee paremmin lapsen toimintakykyä (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 309).

3.1.2 Autismikirjon häiriöt

Termillä *autismikirjon häiriöt* viitataan nykyisen tautiluokituksen mukaisiin lapsuuden laaja-alaisiin kehityshäiriöihin (Moilanen, Mattila, Loukusa & Kielinen 2012, 1454), joista yleisimpiä ovat lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi ja Aspergerin oireyhtymä (Moilanen & Rintahaka 2016, 219). Nämä autistisen käyttäytymisen muodot ovat vaikeusasteeltaan vaihtelevia (Castrén & Kylliäinen 2013, 569). Autismikirjon häiriöitä on arvioitu esiintyvän noin yhdellä prosentilla lapsista (Baird ym. 2006, 214), ja se esiintyy pojilla 2-5 kertaa useammin kuin tytöillä (Timonen, Castrén & Ärölä-Dithapo 2019, 52).

Autismikirjon pääoireita kuvataan niin sanotulla autistisella triadilla: oireisiin kuuluvat poikkeavuudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiokyvyssä sekä stereotypiat (Moilanen ym. 2012, 1454). Yleensä oireet ilmenevät henkilöllä läpi elämän, mutta ne voivat muuttua muotoaan lapsen kehittyessä ja kasvaessa. Esimerkiksi lapsen kommunikointitapa voi kehittyä, mutta kommunikoinnissa säilyvät edelleen autistiselle käyttäytymiselle ominaiset piirteet. (Castrén & Kylliäinen 2013, 569–570.) Autismiin useimmiten liittyvä laaja-alainen toimintakyvyn heikkeneminen ilmenee esimerkiksi arjessa toimimisessa ja oppimisessa (Koskentausta, Sauna-Aho & Varkila-Saukkola 2013, 587).

ICD-10-luokituksen mukaan lapsuusiän autismi (F84.0) ilmenee poikkeavana kehityksenä ennen kolmen vuoden ikää. Poikkeavuutta esiintyy kaikilla kolmella osa-alueella: sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kommunikaatiossa sekä käyttäytymisessä, joka on toistavaa ja stereotyyppistä. (WHO 2016.) *Sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuuksia* kuvataan tautiluokituksessa neljällä oireella, joista vähintään kahden tulee täytyä. Nämä oireet ilmenevät esimerkiksi vaikeutena käyttää tarkoituksenmukaisesti katsekontaktia ja ilmeitä sosiaalisen vuorovaikutuksen säätelyssä. Toisten tunteisiin reagoiminen voi olla heikentyneenä tai poikkeavaa, eikä henkilö pyri spontaanisti jakamaan esimerkiksi iloa tai saavutuksiaan muiden kanssa. *Kommunikaation poikkeavuutta* kuvaavia oireita on neljä, joista vähintään yhden tulee täytyä. Kommunikaation poikkeavuus voi ilmetä esimerkiksi viivästyneenä puhutun kielen kehityksenä tai puhe voi myös kokonaan puuttua, eikä henkilö tällöin pyri korvamaan puuttuvaa puhetta esimerkiksi eleillä. Vaikeutena voi olla myös vastavuoroisen keskustelun aloittaminen ja ylläpitäminen. *Stereotypioita*, eli rajoittuneita, toistavia ja kaavamaisia käytöstapoja ja kiinnostuksenkohteita luonnehtivista neljästä oireesta vähintään yhden tulee täytyä. Henkilö voi esimerkiksi syventyä perusteellisesti yhteen tai useampaan sisällöltään poikkeavaan ja rajoittuneeseen kiinnostuksenkohteeseen tai noudattaa päivittäisiä, ei-tarkoituksenmukaisia tottumuksia ja rituaaleja.

Kaikkiaan diagnoosi edellyttää yhteensä vähintään kuuden oireen täyttymistä näillä autistisen triadin osa-alueilla. Älykkyysosamäärän tasot vaihtelevat autismissa. (THL 2012, 289–290.)

Epätyypillinen autismi (F84.1) poikkeaa lapsuusiän autismista alkamisiältään tai oireiltaan niin, ettei poikkeavuutta ilmene kaikilla kolmella autismin diagnostisten kriteerien osa-alueilla. Aspergerin oireyhtymä (F84.5) puolestaan eroaa autismista niin, ettei siinä esiinny viivästymää kielessä tai kognitiivisessa kehityksessä. Poikkeavan sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä rajoituneiden ja stereotyyppisten kiinnostuksen kohteiden ja toimintojen osalta Aspergerin oireyhtymä vastaa autismia. (WHO 2016.)

Lapsuusiän autismin diagnoosi tehdään useimmiten lähellä neljän vuoden ikää. Sen sijaan Aspergerin oireyhtymä ja epätyypillinen autismi diagnosoidaan usein vasta myöhemmin, lapsen ollessa lähellä kouluikää tai kouluiässä. (Castrén & Kylliäinen 2013, 570.) Autismikirjon diagnosoinnissa käytetään seulontalomakkeita ja diagnostisia välineitä, joiden avulla autistisia piirteitä voidaan tunnistaa (Moilanen ym. 2012, 1456).

Psyykkisten häiriöiden esiintyminen autismikirjon häiriöiden rinnalla on yleistä. Lapsilla ja nuorilla psyykkisten häiriöiden yhtäaikainen esiintyvyys on 70-74 prosenttia, ja yli 40 prosentilla on autismikirjon häiriön lisäksi vähintään kaksi psyykkistä häiriötä. Esimerkiksi käytöshäiriön ja ahdistuneisuushäiriön esiintyvyys autismikirjon häiriöiden rinnalla on molemmissa yli 40 prosenttia ja ADHD:n yhtäaikainen esiintyvyys noin 40 prosenttia. (Moilanen ym. 2012, 1458.)

Autismikirjon häiriöissä esiintyy aistitoimintojen poikkeavuutta (Baranek, David, Poe, Stone & Watson 2006, 598; Lane, Young, Baker & Angley 2010, 119). Aistipoikkeavuuksien yleisyys autismikirjon häiriöissä on vaihdellut eri tutkimuksissa 53,6 prosentista (Jussila ym. 2019) jopa yli 90 prosenttiin (Leekam, Nieto, Libby, Wing & Gould 2007, 906–907). Aistitiedon käsittelyn vaikeudet ilmenevät yli- tai aliherkkyytenä ympäristön aistiärsykkeisiin (Chistol ym. 2018, 583). Poikkeavuuksia ilmenee kaikissa aisteissa (Moilanen ym. 2012, 1456) ja tyypillisesti useamman kuin yhden aistin alueella (Leekam ym. 2007, 907–908). Aistipoikkeavuuksien on raportoitu aiheuttavan muun muassa fyysisen epämukavuuden, kivun ja ahdistuneisuuden tunnetta (Howe & Stagg, 2016, 1662–1663).

Ylireagointi (*hyperresponsiveness*) tarkoittaa liioiteltua reaktiota aistiärsykkeeseen (Baranek ym. 2006, 591). Tällöin aistimusten rekisteröinti aivoissa on liian voimakasta, ja tavanomaiset

aistikokemukset tuntuvat voimakkuudeltaan jopa sietämättömiltä. Huomio voi kiinnittyä kaikkiin aistimuksiin riippumatta niiden tarkoituksenmukaisuudesta. (Kerola, Kujanpää & Timonen ym. 2009, 101.) Ylireagoivuus voi ilmetä esimerkiksi korvien peittämisenä ääniltä, kosketuksen välttämisenä (Baranek ym. 2006, 591), liian meluisasta tilanteesta pakenemisena tai silmien siristelynä (Kerola ym. 2009, 101). Alireagointi (*hyporesponsiveness*) tarkoittaa heikkoa reaktiota aistiärsykkeeseen tai reaktion puuttumista (Baranek ym. 2006, 591). Aistimusten rekisteröinti aivoissa on tavanomaista heikompaa, eikä aistitietoa tule riittävästi (Kerola ym. 2009, 102). Alireagointi voi ilmetä esimerkiksi heikentyneenä reaktiona kipuun tai niin, ettei henkilö kohdista huomiotaan uusiin ääniin (Baranek ym. 2006, 591). Normaalin vireystilan saavuttamiseksi lapsi tarvitsee runsaasti aistimuksia ja hakee niitä itse esimerkiksi valoja räpyttelemällä tai omia käsiä tai peiliä jatkuvasti katselemalla. (Kerola ym. 2009, 102.)

Vaikka parantavaa hoitoa autismiin ei tunneta, voidaan sen ydinoireita lieventää ja haastavaa käyttäytymistä vähentää. Esimerkiksi vuorovaikutustaitoja ja selviytymiskeinoja voidaan kehittää kokonaisvaltaisen kuntoutuksen avulla. Lääkityksen avulla voidaan vaikuttaa autismin ydinoireista ainoastaan kaavamaisiin toimintoihin. (Koskentausta ym. 2013, 587, 592.)

3.2 Neuropsykiatriset haasteet koulussa

Tutkimuksemme osallistui vanhempia, joiden lapset kävivät koulua avoimessa oppimisympäristössä, joko osittain tai täysin integroituna yleisopetukseen. Integraatiossa erityisluokan oppilas opiskelee osan tunneista yleisopetuksen ryhmässä ja osan erityisryhmässä (Takala 2016, 15). Lapsi, jolla on erityisen tuen päätös, voi opiskella myös kokoaikaisesti yleisopetuksen ryhmässä. Tällöin integraatio etenee kohti inklusiota, joka vapaasti suomennettuna tarkoittaa *mukaan ottamista*. Inklusio merkitsee kaikkien lasten oikeutta käydä omaa lähikouluun, ihmisten keskinäiseen tasa-arvoon perustuen. (Takala 2016, 13–16.) Inklusiivisessa opetuksessa oppilaita ei eroteta toisistaan vammaan, ominaisuuden tai erilaisuuden vuoksi, vaan koko ikäluokkaa opetetaan ja kasvatetaan yhdessä (Hakala & Leivo 2015, 10). Koulunkäynnin tuki järjestetään omaan lähikouluun niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat (Takala 2016, 13, 16). Inklusion periaatteen taustalla on useita kansainvälisiä sopimuksia, kuten Salamancan julistus vuodelta 1994 (UNESCO). Myös Suomi on sitoutunut inklusion edistämiseen ja opetuksen kehittämiseen inklusion periaatetta noudattaen (ks. Opetushallitus 2014, 18).

Tutkielmassamme käsiteltävät neuropsykiatriset häiriöt ilmenevät erilaisin haastein. Tarkkaavuushäiriö näkyy lapsen työskentelyssä ja oppimisessa, käyttäytymisessä sekä tunteiden säätelyssä (Aro & Närhi 2003, 9–10). Työskentelyä ja oppimista haastavat lapsen vaikeudet kiinnittää ja ylläpitää tarkkaavuutta olennaisessa asiassa riittävän kauan. Käyttäytymisessä tarkkaavuushäiriö voi ilmetä esimerkiksi vaikeutena noudattaa toiminnassa ohjeita ja sääntöjä. Tunteiden säätelyssä tarkkaavuushäiriö voi näkyä esimerkiksi omien tunteiden hillitsemisen hankaluutena sekä vaikeutena ilmaista tunteita hyväksyttävällä tavalla. (Aro & Närhi 2003, 9–10.) Ongelmat koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyen ovat yleinen piirre ADHD:ssa, ja ne ovat usein ensimmäinen syy tutkimusten aloittamiselle (Loe & Feldman 2007, 643).

Autismikirjon häiriö ilmenee muun muassa poikkeavana sosiaalisena vuorovaikutuksena, kuten aloitekyvyttömyytenä, poikkeavana katsekontaktina sekä erikoisena tunteiden ilmaisuna. Toisen ihmisen ajatuksiin ei pystytä eläytymään, sillä autismissa toisen mieltä on vaikea ymmärtää. Myös sosiaalisiin ja emotionaalisiin vihjeisiin vastaaminen ja oman käyttäytymisen muuttaminen vihjeiden avulla on vaikeaa. Lisäksi hankaluuksia tuottavat toiminnan motiivien sekä vilpin ja pilailun ymmärtäminen. Kommunikaation poikkeavuus näkyy usein esimerkiksi niin, että puhuttua kieltä ymmärretään hyvin konkreettisella ja tilannesidonnaisella tavalla. (Kerola ym. 2009, 37, 39–41, 61.) Lapsella voi olla vaikeuksia ymmärtää sosiaalisen vuorovaikutuksen kirjoittamattomia sääntöjä, kuten kehonkieltä (Humphrey 2008, 44). Rajoittuneet, toistavat ja kaavamaiset käyttäytymistavat ilmenevät muun muassa pakonomaisesti toistettavina rutiineina sekä sanojen merkityksettömänä toistamisena eli kaikupuheena (Kerola ym. 2009, 89).

Sekä autismikirjoon (Weismer, Kaushanskaya, Larson, Mathée & Bolt 2018, 2642, 2655) että aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone & Pennington 2005, 1342) liittyy toiminnanohjauksen heikkoutta. Laveasti määriteltynä toiminnanohjauksella tarkoitetaan korkeamman tason kognitiivisia kykyjä, jotka mahdollistavat suunnittelun, kognitiivisen joustavuuden, itsesäätelyn sekä tavoitteellisen toiminnan (Weyandt 2005, 1). Esimerkiksi oman toiminnan suunnittelu, aloittaminen ja lopettaminen sekä toimintatavan vaihtaminen ja impulssikontrolli kuuluvat toiminnanohjaukseen (Tani, Grönfors & Timonen 2011, 221). Lasten kohdalla toiminnanohjaus on tärkeää oppimisessa ja koulun oppimisympäristössä toimimisessa (Klenberg 2015, 10).

Toiminnanohjausta tarvitaan kaikessa tarkoituksenmukaisessa toiminnassa, mutta erityisesti uusissa tilanteissa sekä monimutkaisia ongelmia ratkaistaessa. Se ilmenee yksilön käyttäytymisessä, esimerkiksi oman vuoron odottamisessa, huomion kiinnittämisessä sekä siirtymisessä

tehtävästä toiseen. Toiminnanohjauksen avulla ihminen voi suunnitella toimintaansa etukäteen ja edetä tehtävissä suunnitellusti alusta loppuun saakka. Toiminnanohjauksen vaikeudet voivat ilmetä monin eri tavoin. Ne saattavat näkyä muun muassa vaikeutena aloittaa toiminta, pysyä siinä ja päättää se. Haasteet voivat näkyä myös impulsiivisena käyttäytymisenä, keskittymisen vaikeuksina sekä häiriöherkkyytenä. (Klenberg 2015, 10, 20.) Autismikirjon häiriöissä toiminnanohjauksen heikkous ilmenee taipumuksena juuttua toistamaan edellistä toimintoa sen sijaan, että siirtyisi seuraavaan vaiheeseen (Kerola ym. 2009, 93). Tarkkaavaisuushäiriössä toiminnanohjauksen puutteet näkyvät muun muassa vaikeutena suunnitella ja arvioida omaa toimintaansa niin, että tilannekohtaiset vaatimukset on otettu huomioon (Aro & Närhi 2003, 10).

4 Hyvinvointi koulussa

Hyvinvointi on monitulkintainen käsite, jonka määritelmä vaihtelee tieteenalasta ja näkökulmasta riippuen (Konu 2002, 10–12, 21). Psykologian, sosiologian ja lääketieteen näkökulmista lähestyttäessä hyvinvoinnin käsitteen lähellä ovat usein käsitteet terveys ja elämänlaatu (Konu 2002, 10–12, 21; Karvonen 2018, 96). Esimerkiksi Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) tutkimuksessa hyvinvoinnin tilan määritteli sosiaaliset suhteet, turvallisuus, elämänlaatu ja osallisuus (Karvonen 2018, 97–98). Konun (2002, 21–22) mukaan kaikille hyvinvointiteorioille yhteistä on se, että hyvinvointi nähdään positiivisena asiana tai vähintään jonkin negatiivisen puuttumisena.

Suomalaisessa kouluun liittyvässä hyvinvointitutkimuksessa (ks. myös Kestilä ym. 2019, 121–122) on yleisesti käytössä Erik Allardtin (1976) hyvinvoinnin määritelmä. Sen mukaan hyvinvointi on tila, jossa ihmisellä on mahdollisuus saada olennaisimmat tarpeensa tyydytetyksi. Hyvinvoinnin käsitteeseen liittyy objektiivisesti havaittava elintaso ja elämänlaatu sekä subjektiivinen kokemus tyytyväisyydestä ja onnellisuudesta. (Allardt 1976, 32.) Allardtin (1976) sosiologisen hyvinvointimallin mukaan hyvinvointi koostuu kolmesta osatekijästä: elintasosta (*having*), ystävyys-suhteista (*loving*) ja itsensä toteuttamisen muodoista (*being*) (Allardt 1976, 37–38).

Konu (2002, 43, 59) on laatinut Erik Allardtin (1976, 37–38) hyvinvointimallista kouluympäristöön sopivan sovelluksen. Koulun hyvinvointimallissa terveys on nostettu omaksi erilliseksi osatekijäkseen, kun alkuperäisessä mallissa se sisältyi elintasoon. Kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä on siis mallin mukaan neljä: 1) *having* eli koulun olosuhteet, 2) *loving* eli sosiaaliset suhteet, 3) *being* eli mahdollisuus itsensä toteuttamiseen sekä 4) *health* eli terveys, kuten krooniset sairaudet, psykosomaattiset oireet ja tavalliset sairastelut.

Koulun olosuhteet sisältävät fyysisen koulurakennuksen, sen tilat ja kalusteratkaisut. Olosuhteisiin liittyvät ympäristön turvallisuus ja terveellisyys, kuten viihtyisyys, ilmanvaihto, lämpötila ja ääniolosuhteet. Siihen kuuluvat myös opiskelun järjestelyyn liittyvät asiat, kuten lukujärjestys, luokkakoko ja oppilaille tarjottavat palvelut. *Sosiaalisiin suhteisiin* liittyy kaikenlaiset ihmissuhteet koulussa sekä koulun ja kodin välillä. Sosiaalisiin suhteisiin kuuluvat opettaja-oppilas-suhteet, sosiaalinen ilmapiiri, ryhädynamiikka ja kiusaaminen. Koulussa *itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin* liittyvät oppilaan osallisuus ja merkityksellisyyden kokemus ja mahdollisuus kehittää tietojaan ja taitojaan. Siihen kuuluu olennaisesti oppimisen tukeminen

yksilöllisten tarpeiden mukaan. *Terveydentila* mielletään hyvinvointimallissa henkilökohtaiseksi tilaksi, johon ulkoiset olosuhteet vaikuttavat. Siihen kuuluvat fyysiset ja psyykkiset oireet ja tunne omista voimavaroista. (Konu 2002, 44–46.)

Kouluhyvinvointia on tutkittu sekä Suomessa että muualla maailmassa paljon. Mannisen (2018) mukaan käsitteen painopiste on kuitenkin useimmiten fyysisen hyvinvoinnin kokemuksissa. Laajemmassa määrittelyssä otetaan huomioon myös sosioemotionaalinen puoli, jolloin hyvinvointi koostuu emotionaalisesta, psykologisesta ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Kouluun liittyviä tunteita ja kokemuksia on tutkittu käyttäen erilaisia käsitteitä, joista lähimpänä kouluhyvinvointia ovat koulukiinnittyminen ja kouluviihtyvyys. Käsitteiden suhde toisiinsa vaihtelee eri tutkimuksissa, mutta ne ovat kaikki yhteydessä yksilön elämän kulkuun ja elämänlaatuun vaikuttaviin ilmiöihin. (Manninen 2018, 17, 21.)

Koulukiinnittymiseen (*school engagement*) liittyy oppilaan osallistuminen koulun toimintaan, kokemus kuuluvuudesta ja oppimisen merkityksellisyydestä sekä oppimiseen liittyvät kognitiiviset taidot ja niiden hyödyntäminen oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. (Appleton, Christenson & Furlong 2008, 370; Fredricks, Blumenfels & Paris 2004, 60; Poikkeus ym. 2013) Kouluviihtyvyys (*school satisfaction*) tarkoittaa oppilaan subjektiivista kokonaisarviota siitä, kuinka positiiviset tai negatiiviset kokemukset hänellä on koulusta (Verkuyten & Thijs 2002, 203).

Oppimisympäristöllä on välillisiä vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin. Fyysinen ympäristö luo mahdollisuuksia esimerkiksi erilaiselle toiminnalle ja sosiaalisille kohtaamisille, jotka puolestaan vaikuttavat oppilaan kokemaan hyvinvointiin. (Nuikkinen 2009, 45; ks. myös UNESCO 2012, 9.) Nuikkisen (2009, 257–258) tutkimuksessa oppilaat kokivat, että koulussa koettuun hyvinvointiin vaikuttaa eniten psyykinen ympäristö. Tähän kuuluivat esimerkiksi oman identiteetin ja ryhmäidentiteetin muodostuminen, itsensä toteuttamisen ja osallisuuden mahdollisuudet sekä turvallisuuden tunne.

Nuikkisen (2009, 20–21) mukaan koulun suunnittelua koskevissa ohjeistuksissa huomioidaan oppilaan fyysinen hyvinvointi esimerkiksi lämpötilaa, valaistusta ja ilmanvaihtoa sekä oppiaineiden erityisvaatimuksia koskevissa kysymyksissä. Kuitenkaan psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin liittyviä tekijöitä tai kriteerejä ei ole missään määritelty, vaikka opetussuunnitelmassa (2014, 26–27) koulun tehtäväksi määritellään oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen. Tutkimusten mukaan oppilaiden psyykkiseen hyvinvointiin panostaminen näkyy oppilaiden parempana suoriutumisena (Brok, Brekelmans & Wubbels 2004, 434–435) ja

toisaalta tavoitteiden saavuttaminen johtaa parempaan psyykkiseen hyvinvointiin (Kaplan & Maehr 1999).

5 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Toteutamme laadullisen tutkimuksen siitä, millaiset tekijät vanhempien ja erityisopettajien mukaan vaikuttavat neuropsykiatrisen diagnoosin saaneiden lasten kouluhyvinvointiin avoimessa oppimisympäristössä. Tutkimuksemme on toteutettu fenomenografisen tutkimusmenetelmän keinoin. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme tutkimuskysymyksen, tutkimuksen metodologian ja analyysitavan. Lopuksi tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.1 Tutkimuskysymys

Tutkimuksemme kohdistuu alakouluikäisiin lapsiin, joilla on neuropsykiatrisia haasteita. Lähestymme tutkimuksemme kohdetta vanhempien ja erityisopettajien kautta, joita haastattelella etsimme vastausta tutkimusongelmaamme. Olemme muotoilleet tutkimusongelmamme yhdeksi tutkimuskysymykseksi, jolla pyrimme löytämään ilmiötä kuvaavia käsityksiä mahdollisimman laajasti.

Tutkimuskysymyksemme on:

Millaiset tekijät vaikuttavat neuropsykiatrisen diagnoosin saaneiden lasten kouluhyvinvointiin avoimessa oppimisympäristössä vanhempien ja erityisopettajien käsitysten mukaan?

5.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimus toteutetaan laadullisin menetelmin tutkimuksen tarkoituksen vuoksi. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohdetta (Hirsjärvi, Remes & Saja-vaara 2013, 181; Ahonen 1994, 126; Marshall & Rossman 1995, 1; Jackson II, Drummond & Camara 2007, 23), eli tässä tutkimuksessamme sitä, millaiset tekijät vanhempien ja erityisopettajien käsitysten mukaan vaikuttavat lapsen kouluhyvinvointiin tutkimuksen kontekstissa. Tavoitteena on saattaa erityisesti vanhempien ääni kuuluviin, mihin aineistonhankinnan laadulliset menetelmät soveltuvat hyvin (ks. Hirsjärvi ym. 2013, 164). Laadullisessa tutkimuksessa aineisto muodostuu usein vain muutamasta tapauksesta, joita analysoidaan perusteellisesti, jolloin aineiston tieteellisyys perustuu laatuun, ei määrään (Eskola & Suoranta 2014, 18). Analyysissa ei pyritä yleistettävyyteen, vaan tapauksia tarkastellaan ainutkertaisina (Hirsjärvi ym. 2013, 164, 182; ks. myös Jackson II, Drummond & Camara 2007, 23).

Ference Martonia pidetään fenomenografisen suuntauksen perustajana. Martonin tutkimuksen kohteena 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa olivat yliopisto-opiskelijoiden käsitykset oppimisesta sekä eri tieteenalojen tiedonmuodostus. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) 1980-luvun alkupuolella hän otti käyttöön nimityksen *fenomenografia* kuvaamaan tutkimusotettaan (Ahonen 1994, 115). Fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena on kuvata tietyn ihmisjoukon käsitystä ja ymmärrystä todellisuudesta. Erilaisia käsityksiä kuvaillaan, analysoidaan ja pyritään ymmärtämään, minkä lisäksi myös käsitysten keskinäisiä suhteita tarkastellaan. Tutkimus keskittyy yksittäisen kokemisen sijaan tutkittavien henkilöiden kokemusten variaatioon. (Marton 1981, 178–179; Huusko & Paloniemi 2006, 163; Niikko 2003, 15–16, 20.) Ihmisten käsitysten erilaisuus pohjautuu erilaisiin kokemustaukoihin (Marton 1981, 182; Ahonen 1994, 114).

Fenomenografiassa tutkitaan toisen asteen näkökulmaa eli sitä, miten toiset ihmiset kokevat tietyn ilmiön. Tavoitteena on siis kuvata ilmiötä siitä näkökulmasta, josta tietty ihmisryhmä sen kokee. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa ilmiötä suoraan oman kokemuksensa kautta, joten toisen asteen näkökulmaa voidaan pitää epäsuorana menetelmänä. (Marton 1981, 178; Niikko 2003, 24–25.)

Fenomenografisen näkemyksen mukaan todellinen ja koettu maailma eivät ole toisistaan erillisiä, vaan ne ovat yksi ja sama. Ihmiset kokevat ja käsittävät tämän yhteisen todellisuuden yksilöllisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.) Yksilöllisen kokemisen vuoksi todellisuutta sellaisenaan ei fenomenografisen näkemyksen mukaan voida täysin kuvata (Niikko 2003, 15). Fenomenografisessa tutkimuksessa termillä *käsitys* viitataan tapaan, jolla yksilöt kokevat todellisuuden tietyn ulottuvuuden (Niikko 2003, 26). Ihmistä pidetään rationaalisenä toimijana, joka mielessään selittää tapahtumia ja olioita, ja näin aktiivisesti rakentaa käsityksiä. Käsitys tarkoittaa siis sitä kuvaa, jonka yksilö on muodostanut ilmiöstä oman kokemuksensa ja ajattelunsa avulla. Se ei ole kuvaus ulkoisesta todellisuudesta, vaan kokonaisuus, joka on samankaltaisesti sekä subjektiivinen että objektiivinen. (Ahonen 1994, 116–117.) Käsitykset nähdään merkityksenantoprosesseina, ja ne ovat merkitykseltään mielipiteitä syvempiä ja laajempia (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Avoimen oppimisympäristön ja neuropsykiatristen haasteiden problematiikkaa ei olla vielä tutkittu. Huuskon ja Paloniemen (2006, 171) mukaan ilmiöt, joista ei ole vielä aikaisempaa tietoa, ovat otollisia kohteita fenomenografiselle tutkimukselle. Avointa oppimisympäristöä on tut-

kittu aikaisemmin opettajien ja oppilaiden näkökulmasta. Tavoitteenamme on saattaa vanhempien ja erityisopettajien äänet kuuluviin tukea tarvitsevien lasten asioissa, jolloin käsityksiin kohdistuva tutkimussuuntaus on tarkoituksenmukainen.

5.3 Aineiston kuvaus

Fenomenografisen tutkimuksen aineisto voidaan kerätä eri tavoin, mutta se muokataan kirjalliseen muotoon (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu havainnointimuistiinpanoista sekä vanhempien (n=4) ja erityisopettajien (n=2) litteroiduista haastatteluista. Monimetodisuus, eli useiden tutkimusmenetelmien sekä aineistojen käyttäminen lisää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2015, 39). Aineiston keruu aloitettiin helmikuussa 2019 kouluhavainnoinnilla, ja päätettiin kesäkuussa 2019 viimeisellä tutkimushaastattelulla.

Vuoden alussa otimme yhteyttä sähköpostitse kolmeen rehtoriin, jotka työskentelevät kouluissa, joissa on avoin oppimisympäristö. Havainnointipyyntöömme saimme myönteisen vastauksen kaikilta rehtoreilta ja suoritimme vierailut kolmeen kouluun helmikuussa. Samaan aikaan laitoimme yhteensä viidelle rehtorille pyynnön välittää oppilaiden vanhemmille haastattelukutsu. Kutsu välitettiin kolmen koulun vanhemmille. Koulujen lisäksi lähetimme haastattelukutsun ADHD-liiton kautta jaettavaksi. Vanhempien saaminen mukaan tutkimukseen osoitautui haastavaksi, minkä vuoksi päätimme laajentaa aineistoamme haastatteleamalla myös erityisopettajia. Haimme heitä kahden Facebook-ryhmän kautta. Säilytimme tutkimuksessamme painopisteen vanhempien haastatteluissa niin, että niitä on kaksinkertainen määrä erityisopettajien haastatteluihin nähden. Haastatteluaineisto kerättiin maaliskesäkuussa, ja litteroitiin tekstimuotoon kesäkuun aikana. Taulukossa 1 esitetään haastattelujen kestot minuutteina sekä litteroitujen haastattelujen sanamäärät.

Aineistomuoto	Kesto	Tekstimäärä
Vanhemman haastattelu 1	50 min	3 656 sanaa
Vanhemman haastattelu 2	41 min	3 558 sanaa

Vanhemman haastattelu 3	46 min	4 203 sanaa
Vanhemman haastattelu 4	30 min	3 538 sanaa
Erityisopettajan haastattelu 1	49 min	4 131 sanaa
Erityisopettajan haastattelu 2	97 min	12 258 sanaa

Taulukko 1. Tutkimuksen aineisto

5.3.1 Havainnointi

Havainnoinnin avulla voidaan valmistautua haastatteluun erityisesti tilanteissa, joissa tutkimuskohde ei ole tutkijalle entuudestaan tuttu (Grönfors 2010, 127; Aarnos 2010, 175). Aloitimme aineiston keruun havainnoimalla tutkimuskohdettamme. Havainnointi kohdentui kolmeen alakouluun, joissa on käytössä avoimet oppimisympäristöt. Vierailujen tarkoituksena oli laajentaa omaa käsitystämme koulujen fyysisistä tiloista sekä siitä, millaisia erilaisia ratkaisuja avoimessa oppimisympäristössä voidaan tehdä opetuksen järjestämisen suhteen. Havainnointi auttaa tutkijaa näkemään asioita oikeanlaisessa kontekstissa sekä mahdollistaa monipuolisemman tiedon saamisen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Avoimet oppimisympäristöt eivät ole identtisiä, joten kolmen erilaisen mallin nähtyämme pysyimme ymmärtämään paremmin haastateltavien kertomuksia.

Aineiston kerääminen havainnoimalla vaatii valmistautumista. Esimerkiksi tutkimusaihetta koskevaan kirjallisuuteen perehtyminen auttaa tutkimuksen kannalta olennaisten asioiden huomaamista itse havainnointitilanteessa. (Aarnos 2010, 174.) Ennen havainnointia tutustuimme avointa oppimisympäristöä ja kouluhyvinvointia koskevaan kirjallisuuteen ja laadimme tutkimuksemme teoreettista viitekehystä. Tämän perusteella määrittelimme havainnointimme ydinteemat sen mukaan, mitkä asiat avoimessa oppimisympäristössä ovat tutkimuksemme kannalta olennaisia. Seurasimme oppituntien kulkua kussakin koulussa yhden aamupäivän ajan.

Kohdistimme havainnointimme neljään teemaan: 1) oppilaiden ryhmittelyt ja opetusresurssit, 2) tilat, 3) henkilökuntaresurssit sekä 4) tunnelma. Havainnoimme opetusjärjestelyjä esimerkiksi opettajajohtoisuuden ja oppilaskeskeisyyden kautta. Tarkkailimme, jaetaanko oppilaita ryhmiin sekä ovatko ryhmät kokoonpanoltaan vaihtelevia vai pysyvätkö samoina. Kiinnitimme

huomiota fyysisiin tiloihin ja kalusteratkaisuihin kuten siihen, miten seiniä ja kalusteita käytetään ja liikutellaan koulupäivän aikana. Laskimme opettajien ja oppilaiden määrää oppimistilanteissa. Lisäksi tarkastelimme yleistä tunnelmaa, kuten työskentelyn rauhallisuutta, sujuvuutta ja melutasoa. Kirjoitimme havainnoistamme muistiinpanoja, joita lopuksi täydensimme käymällä havaintomme yhdessä läpi.

Näimme havainnoinnin aikana varsin pienen osan siitä, millaista opetusryhmän toiminta avoimessa oppimisympäristössä voi kokonaisuudessaan olla. Tämän vuoksi keskustelimme oppituntien lomassa sekä välitunneilla koulun henkilökunnan eli opettajien, ohjaajien ja rehtorien kanssa. Keskustelujen kautta saimme lisätietoa siitä, kuinka yleisiä näkemämme toimintatavat olivat, ja mitä muita menetelmiä henkilökunta käytti avoimessa oppimisympäristössä työskennellessään.

5.3.2 Haastattelut

Haastattelu on ennalta suunniteltua toimintaa, joka tähtää informaation keräämiseen. Tutkimuksen teossa haastattelu on yksi käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34, 41.) Tutkimuksessamme halusimme kerätä ihmisten moninaisia käsityksiä ilmiöstä sekä ymmärtää niitä, joten luonnollinen keino on esittää kysymyksiä kohderyhmälle. Haastattelussa tutkittava nähdään subjektina, jolla on mahdollisuus tuoda vapaasti esille asiansa ja siihen liittämiensä merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35.)

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat alakouluikäiset lapset, joilla on neuropsykiatrinen diagnoosi, ja jotka käyvät koulua avoimessa oppimisympäristössä. Riittävän aineiston saamiseksi päätimme kuitenkin hankkia aineiston muilla tavoilla, kuin itse lapsia haastatteleamalla. Lasten haastatteluun olisi liittynyt monia haasteita, minkä lisäksi se vaatii haastattelijalta herkkyyttä ja perehtyneisyyttä. Sanavaraston suppeuden vuoksi lapsen vastaukset voivat olla lyhyitä ja pintapuolisia, ja lapsi voi kokea tarvetta miellyttää haastattelijaa vastauksillaan (Kvale & Brinkmann 2009, 146; Hirsjärvi & Hurme 2015, 129-131). Alkuopetusikäisten lasten haastattelua varten olisi myös tärkeää, että lapsi voisi tutustua ennalta haastateltavaan. Tutkimukseen osallistuminen ei saa olla lapselle liian kuormittavaa tai ahdistavaa (Aarnos 2010, 147–148). Käsittelemme tutkimuksessamme aihepiiriä, joka liittyy lapsen neuropsykiatristen haasteiden ilmenemiseen koulun oppimisympäristössä. Näin ollen tutkimus käsittelee lapselle henkilökohtaisia, mahdollisesti myös vaikeita tunteita sisältäviä asioita.

Laadullisen tutkimuksen aineisto tulisi kerätä henkilöiltä, joilla on kokemusta tai tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman runsaasti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Koska lasten haastattelemine osoittautui haastavaksi, päätimme kerätä aineiston haastattelemalla heidän vanhempiaan sekä erityisopettajia. Koimme heidät lasten kouluhyvinvoinnin asiantuntijoiksi läheisen suhteen sekä erityisopettajien kohdalla myös ammatillisen osaamisen perusteella. Vanhemmilla on kokemusta oman lapsensa kouluhyvinvoinnista koko koulupolun ajalta, joten he voivat myös verrata tämänhetkistä tilannetta aikaisempaan. Erityisopettajat voivat osaltaan laajentaa näkökulmaamme tarkempiin havaintoihin koulukontekstista.

Tutkimuksemme vanhemmat ja erityisopettajat hakeutuivat vapaaehtoisesti yleisten kutsujen perusteella haastateltaviksi. Haastattelukutsut ovat lopussa liitteinä (LIITE 1 ja LIITE 2). Haastateltavat olivat saaneet jo kutsukirjeessä informaatiota tutkimuksen aiheesta, tarkoituksesta ja haastattelukäytännöistä. Kävimme haastateltavien kanssa keskustelua sähköpostin välityksellä sopiaaksemme haastatteluajan ja -tavan. Haastateltavat asuivat eri paikkakunnilla ympäri Suomea, joten yksi haastattelu toteutettiin kasvotusten ja loput puhelimitse.

Haastattelumuoto voidaan määritellä sen mukaan, kuinka valmiiksi ja sitoviksi kysymykset muotoillaan (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelun kysymykset määritetään etukäteen niin, että ne ovat avoimia, mutta eivät välttämättä tarkkarajaisia (Niikko 2003, 31). Tutkimukssamme käytetty haastattelumuoto sijoittuu täysin strukturoitujen ja strukturoimattomien välimaastoon. Puolistrukturoidussa haastattelussa osa haastattelun rungosta tai teemoista on lyöty lukkoon, mutta esimerkiksi kysymysten järjestystä voidaan muuttaa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47.)

Laadimme haastatteluihin etukäteen kysymysrungot. Luvun lopussa olevassa taulukossa 2 esitetään vanhempien haastattelun ja taulukossa 3 erityisopettajien haastattelun kahdeksan pääkohtaa, joita haastatteluissa käsiteltiin. Haastattelurungot kokonaisuudessaan ovat työn lopussa liitteinä (LIITE 3 JA LIITE 4). Jokaisesta pääkohdasta esitettiin kaksi tai useampi tarkentava kysymys. Pyrimme muodostamaan vanhempien ja erityisopettajien haastattelurungoista mahdollisimman yhteneväiset, jotta pääsimme keskusteluttamaan niitä keskenään. Tarkat kysymykset olivat kuitenkin erilaisia vanhemmille ja erityisopettajille, koska vanhempien haastatteluissa keskityttiin yhden tietyn lapsen tilanteeseen, ja erityisopettajien haastatteluissa yleisesti heidän kokemuksiinsa oppilaista, joilla on neuropsykiatrisia haasteita.

Aloitimme haastattelut taustatietojen kartoittamisella. Vanhemmilta kysyimme esimerkiksi lapsen iän ja koulun nimen, ja erityisopettajilta heidän tämänhetkisen työtehtävänsä sekä kokemustaan. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien lapset olivat 3.-5.-luokkalaisia. Erityisopettajista toinen oli työskennellyt alle viisi vuotta peruskoulussa erityisopettajana ja toinen yli kymmenen vuotta. Kysyimme vanhemmilta lastensa haasteista ja vahvuuksista sekä koulunkäyntiin tarjotusta tuesta ja sen riittävydestä. Erityisopettajilta kysyimme käsityksiä ja kokemuksia oppilaista, joilla on neuropsykiatrisia haasteita, sekä näiden haasteiden ilmenemisestä kouluarjessa. Sekä vanhemmilta että erityisopettajilta pyysimme kuvauksen koulun oppimisympäristöstä ja sen eri osa-alueista. Näiden kuvailujen ansiosta pystyimme paremmin ymmärtämään haastateltavien vastauksia muihin kysymyksiin sekä esittämään niihin liittyen tarkentavia lisäkysymyksiä.

Tärkeimpänä osana haastattelua toimivat kysymykset, joissa keskityttiin yksittäisiin hyvinvointiin liittyviin tekijöihin oppimisympäristössä. Ohjasimme haastateltavaa miettimään laajoja kokonaisuuksia oppimisympäristöstä, kuten fyysistä tilaa, ja sitä kautta nimeämään yksityiskohteisempia hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Kysyimme myös, onko haastateltava havainnut merkittäviä muutoksia lapsen oireilussa tai hyvinvoinnissa oppimisympäristön vaihtuessa perinteisestä avoimeen tai toisin päin. Haastattelun lopussa tarjosimme mahdollisuuden aiheen vapaaseen kommentointiin sekä avointa oppimisympäristöä koskevien toiveiden ja kehitysideoiden esittämiseen.

Haastattelujen toteutuksen jälkeen litteroimme aineiston. Litteroinnissa äänitiedostona oleva haastattelu kirjoitetaan puhtaaksi tekstimuotoon. Sen tarkkuus riippuu tutkimusotteesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 138–139; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16.) Litteroimme aineistomme sanatarkasti, jättäen pois ainoastaan merkityksettömät, toistuvat täytesanat sekä saman sanan toistamiset. Muokkasimme myös korostuneimmat murre sanat yleiskielisemmiksi, jotta ne eivät anna viitteitä haastateltavan kotipaikkakunnasta. Teimme merkintöjä haastateltavan välittämästä tunnereaktiosta, kuten naurahduksesta, mikäli se vaikutti merkittävästi ilmauksen sävyyn. Tavoitteenamme on löytää aineistosta vanhempien ilmaisemia käsityksiä tutkimuksemme ilmiöstä, joten analyysin kohteeksi riittävät puhutut lauseet ilman tarkempia merkintöjä esimerkiksi äänenpainoista tai sanojen väliin jäävistä tauoista.

1. Perustiedot ja kuulumiset

-
2. Lapsen haasteet ja vahvuudet

 3. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

 4. Kuvaus koulusta

 5. Yksittäiset hyvinvointiin vaikuttavat asiat koulussa

 6. Oppimisympäristön muutos

 7. Avoin oppimisympäristö ja lapsen oireilu

 8. Vapaa kommentointi
-

Taulukko 2. Vanhempien haastattelurunko

-
1. Perustiedot ja kuulumiset

 2. Kuvaus koulusta

 3. Neuropsykiatriset haasteet

 4. Yksittäiset hyvinvointiin vaikuttavat asiat koulussa

 5. Oppimisympäristön muutos

 6. Avoin oppimisympäristö ja oppilaan oireilu

 7. Oppilaan tukeminen

 8. Vapaa kommentointi
-

Taulukko 3. Erityisopettajien haastattelurunko

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme aineisto koostuu vanhempien ja erityisopettajien haastatteluista sekä omista havainnointimuistiinpanoistamme. Havainnointi auttoi meitä haastatteluun valmistautumisessa (ks. Aarnos 2010, 175) ja haastattelurungon rakentamisessa, mutta varsinainen aineistonanalyysi kohdistuu tässä tutkimuksessamme vain haastatteluihin. Analyysin kulku esimerkkeineen on kuvattu taulukkomuodossa luvun lopussa (Taulukko 4).

Fenomenografia ei ole ainoastaan tutkimus- tai analyysimenetelmä, vaan kyseessä on koko tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus (Marton & Booth 1997, 111–112; Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografisella tutkimuksella ei ole selkeää, erillistä analyysitapaa, vaan analyysi etenee pitkälti yleisten, kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisten piirteiden mukaisesti. Analyysiprosessissa toistuvat aineiston lukeminen, merkityksellisten ilmausten etsiminen sekä reflektointi. (Niikko 2003, 32–34.) Analyysi perustuu keräämäämme haastatteluaineistoon, joten teoriasta ei muodosteta valmiita luokittelurunkoja tai testattavia oletuksia (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Fenomenografisessa analyysissä teoria on taustavaikuttajana, mutta ei ohjaa suoraan luokitte-
lua. Teoreettinen perehtyneisyys auttaa tutkijaa aineistonkeruun vaiheessa asettamaan kysymykset oikealla tavalla ja analyysivaiheessa perustelemaan muodostamiaan kategorioita. (Ahonen 1994, 123.) Ennen analyysin aloittamista rakensimme tutkimuksellemme teoreettista viitekehystä tutustumalla aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimukseen. Omien ennakkokäsitysten ja oletamusten tiedostaminen vähensi niiden vaikuttavuutta analyysin te-
koon (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 166; Niikko 2003, 35).

Ensimmäisessä analyysivaiheessa luimme aineistoa läpi useita kertoja ja etsimme ja alleviiva-
simme tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia (ks. Marton & Booth 1997, 133–134). Käytimme analyysiyksikkönä yksittäisiä sanoja, muutamien sanojen ketjuja sekä kokonais-
virkkeitä ja kappaleita riippuen siitä, kuinka laajalle merkityksen kuvaaminen ulottui (ks. Niikko 2003, 33; Ahonen 1994, 143).

Alleviivaamisen jälkeen muodostimme merkityksellisistä ilmauksista uuden listauksen. Ana-
lyysissä tarkastelun kohteena ovat merkitykselliset ilmaukset riippumatta siitä, kuka tutkitta-
vista on niitä ilmaissut (Niikko 2003, 33). Irrotimme löytämämme ilmaukset alkuperäisestä
haastattelusta niin, että ilmausten merkityskonteksti kuitenkin säilyi (ks. Niikko 2003, 33), sillä
ilmaisun merkitys perustuu sen asiayhteyteen (Ahonen 1994, 124). Säilytimme kuitenkin koko

analyysin ajan ilmauksissa merkinnät siitä, onko ilmaus peräisin vanhemmalta vai erityisopettajalta. Haastateltavan näkökulman huomioiminen auttoi tekemään tarkempia havaintoja heidän ilmauksistaan. Lisäsimme joihinkin, erityisesti lyhyisiin ilmauksiin omia muistiinpanojamme, jotta haastateltavan ilmaisema merkitys säilyi mahdollisimman autenttisena. Esimerkiksi ilmaus *“Ei, semmosia ei taida olla (hyvinvointia edistävät asiat fyysisissä tiloissa)”* on haastateltavan vastaus haastattelukysymykseen, jonka pääkohdat on merkitty sulkujen sisään muistiin. Lisäksi käytimme värikoodausta, jonka avulla erotimme toisistaan esimerkiksi ilmaukset, jotka liittyivät hyvinvointia edistäviin tekijöihin ja sitä heikentäviin tekijöihin.

Toisessa vaiheessa lajittelimme yksittäisiä ilmauksia niiden merkityksen perusteella (Niikko 2003, 35), ja muodostimme ensimmäisen tason kategorioita. Vertasimme lajittelemiamme ilmauksia koko aineistoon. Ensimmäiset kategoriat olivat tässä vaiheessa vielä hyvin tarkkarajaisia. Tekijät, jotka yhdistivät kategoriaan kuuluvat ilmaukset toisiinsa ja toisaalta erottivat ne muista kategorioista, olivat selkeitä ja konkreettisia.

Kolmannessa vaiheessa muodostimme ensimmäisen tason kategorioista laajempia, abstraktimmalle tasolle ulottuvia kategorioita (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Niikko 2003, 36). Etsimme ensimmäisen tason kategorioiden väliltä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, ja niiden perusteella muodostimme ryhmistä abstraktimman tason kategorioita. Abstraktimman kategorian määrittelyn jälkeen vertasimme sen otsikkoa yksittäisiin ilmauksiin sekä koko kontekstin merkitysten joukkoon. Tällä tavoin tarkistimme, että kategorioilla oli selkeät, omat erityispiirteensä (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168).

Analyysin neljännessä vaiheessa muodostimme abstraktimman tason kategorioista edelleen ylemmän tason kategorioita eli kuvauskategorioita (ks. Marton & Booth 1997, 136). Ne ovat abstrakteja konstruktioita, jotka ilmentävät käsitysten ja kokemusten keskeisiä merkityksiä. (Niikko 2003, 36–37.) Muodostimme abstraktimman tason kategorioista yhteensä neljä kuvauskategoriaa. Palasimme kuvauskategorioiden muodostamisen jälkeen vielä yksittäisiin ilmauksiin ja varmistimme, että kaikki ilmaukset ovat kuvattuina kuvauskategorioissa.

Muodostamamme kuvauskategoriasysteemi on horisontaalinen (ks. Niikko 2003, 38), mikä tarkoittaa, että kategoriat ovat keskenään tasavertaisia. Kategorioiden väliset erot ovat sisällölliset, eikä niitä voida järjestää esimerkiksi tärkeysjärjestykseen. Käsitysten analyysissä ilmausten määrällä ei ollut merkitystä. Yksittäinen, harvinainen ilmaus on yhtä merkittävä kuin runsaasti toistuva.

Merkitysyksikkö	Ensimmäisen ta- son kategoria	Abstraktimman ta- son kategoria	Kuvauskategoria
<i>Vaikka on niinku akustiikkaan- kin satsattu, mutta ei sitä niinkun sitä hälinää ja meteliä ja liikeh- dintää saa siitä niinku pois</i>	Liikaa meteliä	Ärsykkeet	Fyysinen ympäristö
<i>Ei äänieristys toimi ollenkaan missään sermisysteemeissä</i>			
<i>Se (haaste) on just se hälinä ja meteli</i>			
<i>Siinä (pienryhmän lasikoppi) tuli se näköärsyke, ku näki mitä toi- set teki</i>	Liikaa näköärsyk- keitä		
<i>Kun sieltä (pienryhmän lasi- koppi) näkee joka puolelle niin sehän ei sitä aivoja sit rauhota yhtään, et se tarkkaavuus menee siihen, et mitä se kaveri nyt siellä lasin toisella puolella tekee ja miks se nyt pyllisti justiinsa tossa kohtaa</i>			

Taulukko 4. Kuvaus analyysin etenemisestä

5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusprosessin alussa tutkijan on tiedostettava oma asemansa tutkimusongelmaan nähden: mistä lähtökohdista tutkija tulee ja millaisia ennako-oletuksia hänellä on aiheeseen liittyen (ks. Niikko 2003, 35). Tämän tutkimuksen objektiivisuutta tukee se, ettei meillä ole henkilökohtaista kokemusta avoimesta oppimisympäristöstä, esimerkiksi työskentelyn kautta. Havaitimme kuitenkin ajatuksissamme tuloksiin liittyviä ennako-oletuksia tutustuessamme tarkemmin tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Pyrimme tunnistamaan ja ohittamaan ne keskustelemalla aiheesta kriittisesti sekä muodostamalla tutkimusongelmastamme avoimen. Ennako-oletusten huomioon ottamisella saavutetaan laadullisen tutkimuksen hypoteesittomuus: selkeiden tulosodotusten sijaan tutkijan on tarkoitus oppia uutta oman tutkimusprosessinsa edetessä (ks. Eskola & Suoranta 2014, 19–20).

Tutkimustamme rikastavat aineiston moniäänisyys ja tutkijatriangulaatio (ks. Eskola & Suoranta 2014, 69–70). Aineistonkeruussa käytimme kahta tapaa: havainnointia ja haastatteluja. Havainnoinnilla oli merkittävä rooli tutkimuksemme alkuvaiheessa, sillä sen avulla pystyimme paremmin määrittämään tutkimusongelmamme. Haastatteluaineisto on kerätty kahdesta eri näkökulmasta: neuropsykiatrisen diagnoosin saaneiden lasten vanhemmilta sekä avoimessa oppimisympäristössä työskenteleviltä erityisopettajilta. Näiden tekijöiden lisäksi tutkimuksemme tekoa on vahvistanut keskinäinen yhteistyömme, jonka hyödyllisyys ja tärkeys on korostunut erityisesti päätöksenteko- ja ongelmatilanteissa.

Päädyimme tutkimukssamme haastattelemaan tutkimuksen kohteen eli neuropsykiatrisen diagnoosin saaneiden lasten sijaan heidän vanhempiaan ja erityisopettajia. Aikuisia haastatella saimme kerättyä laajan ja monipuolisen aineiston. Vaikka haastateltavien määrä jäi vähäiseksi, yksittäiset vastaukset olivat pitkiä ja haastateltavat pohtivat ilmiöiden monia näkökulmia. Toisaalta aikuisten haastatteleminen lasten kokemuksista teki aineistosta myös monikerroksisen. Kun kysymme vanhemmilta ja erityisopettajilta, millaiset tekijät oppilaan kouluhyvinvointiin vaikuttavat, vastauksissa tulee ilmi päällekkäisiä kokemuksia ja tulkintoja. Tutkittavien aikuisten käsityksiin heijastuvat heidän omat kokemuksensa ja ajatuksensa koulusta sekä suorat havainnot esimerkiksi lapsen käyttäytymisestä, fyysisestä olemuksesta (esimerkiksi aktiivisuus, väsymys), koulumenestyksestä sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Vanhempien ja erityisopettajien omien havaintojen lisäksi lapset ovat kertoneet omia kokemuksiaan kouluarjesta vanhemmille ja erityisopettajille, jotka muodostavat kertomuksista omat tulkintansa, ja nämä tulkinnat välittyvät meille. Kokemusten moniäänisyydestä kertoo myös esimerkiksi se, että eräs haastateltava toi esille keskusteluita, joita oli käynyt muiden vanhempien kanssa.

Kun tutkimuksen kohteena ovat ihmiset, tutkimuksen teossa on otettava huomioon monia eettisiä näkökulmia. Tutkimukseen osallistuville on annettava tarpeeksi informaatiota tutkimukseen ja sen tarkoituksiin liittyen (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20; Lichtman 2013, 53). Haimme tutkimuksemme haastateltavia avoimen kirjeen avulla, jossa kävi ilmi tutkimuskysymys, esimerkkejä haastattelukysymyksistä sekä aineiston luottamuksellinen käsittely.

Vaikka suuntasimme kirjeen useaan eri paikkaan ja saimme sille näkyvyyttä sosiaalisessa mediassa, haastateltavien vanhempien löytyminen osoittautui vaikeaksi. Pohdimme, voisiko syynä olla se, että kohdejoukkomme perheissä arki voi olla paikoin raskasta ja hektistä lapsen haas-

teiden vuoksi (ks. Kosola 2018), eikä aikaa tai jaksamista välttämättä löydy tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimuksen eettisyyteen liittyen on pohdittava, onko siihen osallistuminen tutkitaville tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä (Kvale & Brinkmann 2009, 63). Vaikka tutkimuksemme osallistuminen vaati tutkittavilta aikaa, tutkimuksemme tavoite on eettisesti perusteltu ja juuri haastateltavien kannalta hyödyllinen. Haastattelun lopuksi moni tutkittavista totesikin tutkimuksemme tarpeellisuuden ja liitti siihen henkilökohtaisia merkityksiä.

Toteutimme yhteensä seitsemän haastattelua, joista lopulliseen aineistoon päätyi kuusi. Päädyimme hylkäämään yhden haastattelun, koska selvisi, ettei lapsen koulu ole rakenteeltaan ja pedagogiikaltaan avoimen oppimisympäristön periaatteiden mukainen. Pohdimme kyseisen haastattelun käytön mahdollisuuksia, mutta tutkimuksen luotettavuuden vuoksi emme voineet ottaa aineistoomme materiaalia, joka vain sivuaa tutkimuksemme kohdetta. Tapaus on valitettava, koska tutkittava antoi meille aikaansa ja panostuksensa, mutta emme voineet suoraan hyödyntää haastattelua työssämme. Tämä haastattelu oli kuitenkin itsessään merkittävä, koska se antoi meille lisää ymmärrystä ja näkökulmaa neuropsykiatristen haasteiden ilmenemisestä kouluarjessa.

Ihmisiä tutkittaessa on otettava huomioon se, ettei tutkimuksella ole negatiivisia vaikutuksia tutkimukseen osallistuneille (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20; Lichtman 2013, 52; Kvale & Brinkmann 2009, 63). Haastattelun aluksi selostimme haastateltavalle tutkimuksen luottamukselliset periaatteet sekä toimme ilmi, että tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa. Litterointivaiheessa poistimme aineistosta kaikki haastateltavien tunnistetiedot: vanhempien, opettajien ja lasten nimet, koulujen nimet ja paikkakunnat. Tulosten yhteydessä käyttämiimme aineistositaatteihin merkitsimme ainoastaan sen, onko ilmaus erityisopettajan vai vanhemman haastattelusta peräisin. Vältimme tarkempaa koodausta sen vuoksi, ettei raportissa esitellyistä ilmauksista voi koota kokonaista tarinaa ja näin tunnistaa haastateltavaa. Emme raportoineet tutkimuksessamme myöskään sellaisia yksittäisiä aineistoesimerkkejä, joista selviäisi haastateltavan tapauksesta liian tarkkoja yksityiskohtia. Pyrimme lopullisessa raportissamme siihen, ettei haastateltavia tai heidän asuinpaikkakuntaansa voida tunnistaa ulkopuolisen lukijan taholta. Työn valmistuttua hävitimme haastatteluaineistot.

Aineistoa käsitellessä on kiinnitettävä huomiota siihen, että koko tutkimusprosessin ajan todentaa haastateltavan alkuperäisiä ajatuksia (Ahonen 1994, 152; Hirsjärvi & Hurme 2015, 20). Suurimmaksi osaksi onnistuimme muodostamaan haastattelukysymyksistä selkeästi tutkimusongelmaamme kohdistuvia, mutta tarpeeksi avoimia jättääkseen haastateltavan ajatuksille tilaa.

Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että tutkimusaineistossamme esiintyy lukuisia aihealueita, joita emme itse sisällyttäneet haastattelurunkoon. Haastateltavat nostivat itse esille muun muassa opettajan ja pedagogiikan sekä oppilasaineuksen ja kotiluokan merkityksen. Epäonnistuimme kuitenkin kysymyksenasettelun avoimuudessa muutaman haastattelukysymyksen kohdalla. Olimme epähuomioissa muodostaneet sosiaaliseen ympäristöön liittyvistä kysymyksistä suoria ja johdattelevia (esimerkiksi “*Onko lapsen ryhmäkoko sopiva?*”). Haastateltavien vastaukset näihin kysymyksiin olivat hyvin rajattuja, eikä niissä päästy käsitystasolle. Tässä kohtaa puutteellinen haastattelutapa näkyy aineiston laajuudessa, sillä emme voineet hyödyntää vastauksia, joita haastateltavat antoivat suoriin kysymyksiimme. Kuitenkin muiden, avoimempien kysymysten yhteydessä haastateltavat ilmaisivat runsaasti sosiaaliseen ympäristöön liittyviä käsityksiä, joista muodostuikin yksi kuvauskategorioista.

Aineiston analyysiprosessi ei edennyt suoraviivaisesti. Jouduimme useissa vaiheissa peruuttamaan ja tarkastelemaan haastateltavien alkuperäisiä ilmauksia ja näin varmistamaan, että tulkinat ja kategorioiden muodostamiset etenivät aidosti aineiston ohjaamana (ks. Ahonen 1994, 152–153; Huusko & Paloniemi 2006, 169). Ensimmäisellä kerralla muodostimme melko nopeasti ensimmäisen tason kategoriat ilmauksille ja kokosimme ne abstraktimman tason kategorioksi. Jouduimme kuitenkin purkamaan yhden näistä abstraktimman tason kategorioista huomattessamme, että rajat kategorioiden välillä olivat vielä epäselvät. Palaamalla yksittäisten ilmausten tasolle pystyimme tarkentamaan kategorioita niin, että ne vastasivat tarkemmin alkuperäistä aineistoa.

Analyysin tekeminen vaatii tutkijalta rohkeutta tehdä tulkintoja ja valintoja. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että lukija voi arvioida tulkintojen onnistumista ja objektiivisuutta aineistoesimerkeistä (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 169–170). Analyysiprosessimme monissa vaiheissa haastavaa oli se, että osan ilmauksista olisi voinut sijoittaa useampaan kategoriaan riippuen siitä, mihin tulkinta painottui. Esimerkiksi ensimmäisen tason kategoria *opettajien silmät ei riitä* voi kuvata joko liian suurta ryhmäkokoja tai liian vähäistä opettajien määrää. Peilasimme kategoriaan sisältyviä yksittäisiä ilmauksia niiden kokonaiskontekstiin haastattelussa, minkä perusteella sijoitimme ne lopulta abstraktin tason kategoriaan *aikuisten määrä*.

Vaikka tutkimuksemme toteutettiin aineistolähtöisen analyysin mukaan (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 166), luotettavuuden kannalta on olennaista, että aineisto ja johtopäätökset ovat lopulta linjassa teoreettisten lähtökohtien kanssa. Teoreettisen perehtyneisyyden tulee näkyä

aineiston keruussa ja sen käsittelyssä niin, että tutkija pysyy tutkimusongelman kannalta olennaisissa asioissa. (Ahonen 1994, 152, 154.) Aloitimme tutkimusprosessin perehtymällä aiheesta tehtyyn aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Haastattelurungon muodostamista tuki Konun (2002) malli kouluhyvinvoinnista ja siihen liittyvistä osatekijöistä. Koko analyysin ajan tukeuduimme kuitenkin ainoastaan keräämäämme aineistoon. Analyysin aineistolähtöisyyden todentaa esimerkiksi se, että kuvauskategoria *opettajat* sisältää runsaasti pedagogiikkaan liittyviä tekijöitä, jotka eivät kuitenkaan kuulu teoreettiseen kouluhyvinvointimalliin.

Teoreettisten lähtökohtien ja aineiston yhteistä linjaa vahvistaa myös se, että tutkija pitäytyy koko tutkimusprosessin ajan tarkkaan rajatussa tutkimusongelmassa. Teimme tutkimuksen edessä jatkuvaa arviota siitä, ovatko tutkittavien ilmaisut todella vastauksia tutkimuskysymykseemme. Joissakin ilmauksissa pohdittiin yleisellä tasolla esimerkiksi inklusion merkitystä tai yhteisopettajuuden mahdollisuuksia, ei avoimessa oppimisympäristössä kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä tutkimuksen kohteena olevien lapsien kohdalla. Nämä ilmaukset jätimme analyysissä kokonaan huomioimatta, koska ne eivät vastanneet tutkimuskysymykseemme.

Kun tutkimuksen kohteena ovat ihmiset, erilaiset ilmiöt ja niihin liittyvät syy-seuraussuhteet ovat harvoin yksiselitteisiä. Tutkimuksemme tulokset kertovat käsitysten variaatioista, eivät suoraan todellisesta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tulokset eivät ole yleistettävissä (Hirsjärvi ym. 2013, 164, 182), mutta niiden avulla voidaan saavuttaa ilmiöstä syvällisempää ymmärrystä (Hirsjärvi ym. 2013, 181; Marshall & Rossman 1995, 1). Tutkimuksemme kohteet muodostivat tulkintoja ilmiöstä oman kokemusmaailmansa ja havaintojensa perusteella. Eräässä haastattelussa tuli ilmi, kuinka lasta kiusattiin koulussa. Tunnepitoinen kokemus (*lasta kiusataan*) voi yhdistyä vanhemman mielessä tutkittavaan ilmiöön (*lasta kiusataan avoimessa oppimisympäristössä*), vaikka avoin oppimisympäristö ei olisikaan yksin syy kiusaamiseen. Käsitteitä tutkiessa on kuitenkin oltava uskollinen tutkittavien ilmauksille: tutkijoina tehtävämme on esitellä vanhemman muodostama käsitys (*tietyt tekijät avoimessa oppimisympäristössä mahdollistavat kiusaamisen*), ei arvottaa sitä analyysivaiheessa oikeaksi tai vääräksi.

6 Tulokset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää vanhempien ja erityisopettajien käsityksiä neuropsykiatrisen diagnoosin saaneiden lasten kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä avoimessa oppimisympäristössä. Tulostemme mukaan kouluhyvinvointiin vaikuttavat 1.) fyysinen ympäristö, 2.) sosiaalinen ympäristö, 3.) opettajat ja 4.) oppilaan ohjaaminen ja tukeminen. Seuraavat alaotsikot on nimetty näiden kuvauskategorioiden mukaisesti.

6.1 Fyysinen ympäristö

Kuvauskategoria *fyysinen ympäristö* sisältää abstraktimman tason kategoriat *fyysiset puitteet, ärsykkeet, rauhallinen tila* ja *tukikohta*. Kuvauskategoria esitetään koottuna alaluvun lopussa taulukossa 5.

6.1.1 Fyysiset puitteet

Suomalaiset koulut, joissa on avoin oppimisympäristö, on suurimmaksi osaksi rakennettu lähi-vuosien aikana. Koulun uutuus koettiin vanhempien ja erityisopettajien näkemyksissä hyvinvointia edistäväksi tekijäksi. Rakennuksen uutuuden lisäksi vanhempien haastatteluissa oli tyydyttäviä uusia, toimiviin välineisiin. Erityisopettajan mukaan myös hyvä ilmanvaihto ja muunneltava valaistus edistävät hyvinvointia uudessa koulussa.

Laajat, avarat ja avoimet tilat koettiin hyvinvointia haastavaksi tekijäksi sekä vanhempien että erityisopettajien haastatteluissa. Erityisopettaja kuvaili, kuinka jotkut oppilaat saattavat vaellella isossa tilassa ja olla tekemättä mitään pitkään, ennen kuin heidät huomataan. Erään vanhemman mielestä avoimia oppimisympäristöjä tulisi rakentaa vain osittain avoimiksi, jolloin ne palvelisivat erilaisia oppilaita.

Tämän tyyppinen oppilas, joka lähtee vaikka vaeltelemaan tai myöskin jää sinne jotenkin tekemättömäksi eikä saa mitään tehtyä, niin samalla tavalla se haastaa opettajan tämmönen avoin tila tosi isosti. (Erityisopettaja)

Myös opetustilan selkeyttä kommentoitiin haastatteluissa. Eräs vanhempi piti oman lapsensa opetustilaa selkeänä, mutta ei koulun kaikkia soluja. Erityisopettaja näki tilojen joustavuuden

ja muunneltavuuden positiivisena asiana. Tiloja muuntelemalla pystytään erityisopettajan mukaan kunkin oppilaan kohdalla erikseen miettimään, millainen opiskelupaikka on sopiva. Erityisopettajan mukaan fyysisen oppimisympäristön tarkalla suunnittelulla on suuri merkitys.

Osa vanhemmista koki tilojen esteettisyyden edistävän lapsen hyvinvointia. Esimerkiksi värien ja tekstiilien avulla tiloista oli saatu miellyttäviä ja houkuttelevia. Erään vanhemman mukaan hyvinvointia edistää myös kalusteiden monipuolisuus, mikä luo lapselle mahdollisuuden valita työskentelypaikkansa muodoltaan ja ulkonäöltään erilaisten istumapaikkojen joukosta. Erityisopettaja puolestaan nosti esille laadukkaiden kalusteiden merkityksen ja erityisesti niiden pehmeät materiaalit, joiden koettiin vähentävän ylimääräistä kolinaa.

Haastatteluissa mainittiin useita hyvinvointia edistäviä ja heikentäviä tekijöitä fyysisiin tiloihin liittyen, mutta osa haastateltavista kuitenkin koki fyysisten tilojen roolin merkityksettömänä. Vanhempien haastatteluissa todettiin, ettei mikään fyysinen tekijä edistä hyvinvointia, mutta toisaalta myös se, ettei mikään rakennuksessa varsinaisesti estä lapsen menestymistä. Erityisopettajan mukaan fyysiset puitteet eivät määritä sitä, millainen lapsi oppimisympäristössä pärjää.

Ettei se uus koulurakennus ja hienot värit ja tekstyyllit ja muut, niin ei taida niinku edistää mitenkään sitä olemista. (Vanhempi)

Jotenki tilahan se ei pelkästään niinku sanele sitä, että kyl se niinku, mä jotenkin ajattelen, että opettamista on mahdollista toteuttaa tämän tyyppisille lapsille, erityislapsille, myös avoimessa oppimisympäristössä. (Erityisopettaja)

6.1.2 Ärsykkeet

Vanhempien ja erityisopettajien mukaan erilaiset ärsykkeet haittaavat lasten kouluhyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä. Häiritseviä ärsykejä mainittiin haastatteluissa runsaasti, ja useimmiten kuvattiin niiden paljoutta oppimistilassa. Erityisopettajan mukaan ärsyketulva vaikuttaa oppilaan oppimiseen, toiminnanohjaukseen ja keskittymiseen sekä opettajana oppilaan huomion saamiseen. Erityisopettaja piti kouluhyvinvointia edistävänä tekijänä sitä, että opettajilla on jonkinlaisia mahdollisuuksia rajata ärsykejä. Hän piti ärsykkeiden rajaamista opettajille kuuluvana tehtävänä. Erään vanhemman mukaan lapsi tarvitsisi ärsykkeiden suhteen neutraalin oppimistilan, jota avoin oppimisympäristö ei hänen mukaansa ole. Toinen vanhempi tiivistä ajatuksensa toteamalla, että lapsen ympärillä on *”liikaa tapahtumia”*.

Siellä on paljon kaikenlaisia ärsykeitä, mikä niinkun, mikä sit opettajana täytyy jotenkin pyrkiä siellä minimoimaan. (Erityisopettaja)

Sillon ku se ongelma on siellä tarkkaavuuden ja keskittymisen puolella nii periaatteessa sen tilan pitäis olla mahdollisimman neutraali ja ärsykeeton. (Vanhempi)

Vanhempien mukaan avoimessa oppimisympäristössä on liikaa meteliä ja ääntä, mikä heikentää lapsen kouluhyvinvointia. Meteli koettiin erityisen haastavaksi silloin, kun lapsella oli aistiyliherkkyyttä. Akustiikasta oli vaihtelevia kokemuksia, sillä yksi vanhemmista totesi hyvän akustiikan edistävän lapsen hyvinvointia, kun taas toisen vanhemman mukaan akustiikkaan on kyllä satsattu, mutta hälinää ja meteliä on silti liikaa. Sermit koettiin äänieristyksen kannalta toimimattomiksi.

Hänellä (lapsella) on vähä tommosta aistiyliherkkyyksiin viittaavia ongelmia, eli on niinku hyvin herkkä koville äänille. (Vanhempi)

Se pelkkä sermillä jakaminen, niin aiheuttaa kuitenkin tietysti väkisin jonku verran hälinää, jos siinä on 20, siinä viel sermin takana, niitä oppilaita. (Vanhempi)

Myös erityisopettajat pitivät meteliä ongelmallisena. Avoimissa oppimisympäristöissä käytetyt verhot koettiin riittämättömiksi äänieristyksen suhteen, kun taas haitariovia pidettiin toimivina. Toinen erityisopettajista kertoi, että avoimessa oppimisympäristössä opettajankin täytyy harjoitella normaalin eli tarpeeksi hiljaisen äänen käyttöä, jotta melutaso pysyy kohtuullisena. Akustiikan toimivuudesta oli myös erityisopettajilla vaihtelevia kokemuksia, sillä toinen harjoitteli tilan kaikumista, kun taas toinen oli hyvillään siitä, etteivät äänet kaikuneet omassa koulussa.

Tämmöset verhot ja muut, niin nehan ei eristä riittävästi ääntä sitte täntyppisille, joilla on niinku semmosta aistiyliherkkyyttäkin vähän, ja joka siihen ääneen reagoi tai jos joku selän takana liikkuu. (Erityisopettaja)

Se (melutaso) väkisin nousee tuommosissa, kun on sata oppilasta ja sitte jos ei oo niitä semmosia haitari-väliovia. (Erityisopettaja)

Oppilaan mahdollisuutta “luvan kanssa” liikkumiseen oppituntien aikana pidettiin kouluhyvinvointia edistävänä tekijänä. Liikettä kerrottiin syntyvän esimerkiksi siitä, kun oppilaat vaih-

tavat paikkaa tai noutavat oppimiseen tarvittavia välineitä tilasta, jossa opiskelee muita oppilasryhmiä. Sekä vanhemmat että erityisopettajat kokivat, että mahdollisuus liikkua helpottaa oppilasta, jolla on neuropsykiatrisia haasteita.

Toisaalta ku aattelee niitä hyviä puolia tommoselle vähän levottomalle, jolla on keskittymiskyvyn ongelmia, nii tää saattaa olla jopa parempi ratkasu, ku semmonen perinteinen luokkahuone ja pulpetissa istuminen, ku siinä tulee kuitenkin sitä liikettä. (Vanhempi)

Sitten tulee semmonen mukava pieni liike/tauko siinä, että sä käyt vaikka viemässä matematiikan kirjan reppuun ja palaat takaisin luokkaan. (Erityisopettaja)

Toisaalta liikkeessä ja liikkumisessa koettiin myös käänttöpuoli, sillä muiden oppilaiden liikehdintää pidettiin lasta häiritsevänä ärsykkeenä, joka haastaa keskittymistä. Torilla, eli avoimen tilan ytimessä työskenteleviä oppilaita häiritsee se, että tilassa käy muita oppilaita hakemassa ja palauttamassa tavaroita. Erityisopettaja kuvaili, miten oppimistilanne saattaa olla pahimmillaan “*isosti levoton*”. Levottomuus taas toisen erityisopettajan kuvailemana hankaloittaa oppilaan osallistumista.

Avoimissa oppimisympäristöissä tilanjakajana hyödynnetään usein myös lasisia seiniiä. Sekä vanhemmat että erityisopettajat kokivat seinien läpinäkyvyyden ja sen aiheuttaman visuaalisen ärsyketulvan haastavana. Eräs vanhempi kertoi, että lasiseinien takaa koko muun opetustilan näkeminen ei “*rauhoi*ta aivoja” ja lapsen tarkkaavaisuus katoaa täysin epäolennaisiin asioihin. Erityisopettajat kokivat hyvinvointia edistävänä asiana näkyvyyden rajaamisen esimerkiksi sermeillä tai muilla huonekaluilla.

Ei saa tehtyä mitään, kun keskittyminen menee siihen et se kaveri nosti kynän, miks se nosti sen kynän ja mihin se menee sen kynän kanssa ja mitä se nyt tekee seuraavaksi. (Vanhempi)

Meillä on käytetty luokkatilojen välillä, jossa on vaan ollu ikkunat, joista näkee täysin läpi, niin luokkatilojen välille sitten opettajat on laittanu tommosia pahvisia näköesteitä, että se rauhottas sitä työskentelyä. (Erityisopettaja)

Eräs vanhempi esitti huolensa siitä, että ärsyketulvan vuoksi lapsen energia kuluu ympäristön hallitsemiseen, ja oppiminen jää toissijaiseksi. Avoimen oppimisympäristön kerrottiin myös kuormittavan lasta. Erään vanhemman mukaan kuormittuminen näkyy koulun jälkeen kotona

väsymisenä ja itkuisuutena. Erityisopettajan mielestä avoimessa oppimisympäristössä tulisi olla aikaa harjoitella taitoja, joita tarvitaan kuormittavissa tilanteissa pärjäämiseen.

Ja sit se näky kotona se kuormittuminen kyl selvästi silleen, et se oli semmonen tosi itkunen ja kaikki oli vaikeeta ja hänen harrastuksiin lähtö oli vaikeeta. Ja oli niinku tosi väsyny ja kaikki oli siis vaan vaikeeta. (Vanhempi)

Että olis aikaa harjotella taitoja tämmösissä niinkun kuormittavissa tilanteissa olemiselle. Eli tavallaan sille semmoselle, mitä ei voi muuttaa (oppimisympäristön avoimuus), toki voi muuttaa sermeillä tai muulla, mutta et jotenki muuten sit harjoteltais rauhoittumisen taitoja tai muuta sellaista, mikä vois sitten auttaa. (Erityisopettaja)

6.1.3 Rauhallinen tila ja tukikohta

Hiljaista ja rauhallista työskentelytilaa pidettiin tarpeellisena ja arvokkaana asiana sekä vanhempien että erityisopettajien käsityksissä. Rauhallinen työskentelytila nähtiin tärkeänä esimerkiksi rauhoittumisen ja koulutyöhön keskittymisen kannalta. Vastaavasti eräs vanhempi piti haastavana sitä, ettei solusta löytynyt selkeästi rajattua tilaa esimerkiksi rauhoittumiselle. Erityisopettajan mukaan ryhmän pienentäminen muutamaan oppilaaseen sekä rajattuun eriyttämis-tilaan siirtyminen helpottavat lapsen osallistumista opetukseen.

(Lapsi) tykkää paljo työskennellä siellä niin sanotussa hiljasen työn tilassa. (Vanhempi)

Jos me ollaan (pienryhmän kanssa) rajatummassa tilassa kuin siellä torilla, niin oppilaalla on mahdollisuus kyllä siellä osallistua. (Erityisopettaja)

Joku rauhottumisen paikka, missä oikeasti äänet ja liike ja meteli ja melu ja melske olis niinku mahdollista jotenki rajata (millaista tukea tarvitsisi). (Erityisopettaja)

Vanhempien haastatteluissa korostettiin kuitenkin eroa tilan rajaamisessa ja lapsen eristämässä. Lapsen eristämisenä koettiin tilanteet, joissa lapselle osoitettiin oma, yksinäinen työskentelypaikka täysin muista lapsista erillään. Vanhemmat useimmiten ymmärsivät eristämisen

hyvänä pidetyn tarkoituksen, sillä koulussa oli esimerkiksi ajateltu, että lapsen oppimista edistää paikka rauhallisessa tilassa. Vanhemmat kuitenkin kuvasivat, miten muusta oppilasryhmästä eristäminen heikensi lapsen hyvinvointia ja aiheutti yksinäisyyden kokemuksia.

Hänellä (lapsella) on siellä (hiljaisen työn tilassa) oma paikka ja hänet on eristetty siihen, muita oppilaita on kielletty puhumasta hänelle ja hän ei saa puhua muille. (Vanhempi)

Meilläkää ei oo siis tarvetta siihen, et se (lapsi) täytyis eristää niinku täysin yksin tekemään jotaki, ei se sitä halua. (Vanhempi)

Eräs vanhempi koki haasteena sen, ettei lapsella ole oppimisympäristössä omaa, henkilökohtaista työskentelypaikkaa. Erityisopettajien mukaan oppilaat, joilla on neuropsykiatrisia haasteita, hyötyisivät omasta, pysyvistä työskentelypaikasta. Omassa paikassa lapsi pystyisi *”juurtua ja aloittaa rauhallisesti, turvallisesti sen työskentelyn”*. Oman työskentelypaikan lisäksi haastatteluissa pohdittiin runsaasti kotiluokan merkitystä. Kotiluokan puuttumista pidettiin hyvin laajalti kouluhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Erityisopettajan mukaan jatkuva tilasta toiseen siirtyminen aiheuttaa sen, ettei osa oppilaista kykene kiinnittymään mihinkään tilaan. Erityisopettaja koki omaksi, haastavaksi tehtäväkseen pysyvien elementtien tuomisen jatkuvasti vaihtuviin tiloihin.

Puuttuu tavallaan se turvallinen kotiluokka. (Vanhempi)

Sanoisin, että se niinkun mahdollisuus rauhoittua ja löytää se oma tila on tämmösessä perinteisessä luokkaympäristössä huomattavasti helpompaa. (Erityisopettaja)

Ensimmäisen tason kategoria		Abstraktimman tason kategoria	Kuvauskategoria
<u>Vanhemmat:</u>	<u>Erityisopettajat:</u>	Fyysiset puitteet	Fyysinen ympäristö
Koulurakennuksen uutuus	Koulurakennuksen uutuus		
Välineiden toimivuus	Hyvä ilmanvaihto		
Liian laajat ja avarat tilat	Valaistuksen muunneltavuus		
Solun selkeys/sekavuus			

<p>Tilojen esteettisyys</p> <p>Kalusteiden monipuolisuus</p> <p>Fyysisillä tiloilla ei merkitystä</p>	<p>Liian laajat ja avoimet tilat</p> <p>Tilojen muunneltavuus</p> <p>Fyysisen oppimisympäristön suunnittelu</p> <p>Kalusteet ja niiden pehmeät materiaalit</p> <p>Tila ei määritä sitä, kuka oppimisympäristössä pärjää</p>		
<p><u>Vanhemmat:</u></p> <p>Ärsyketulva</p> <p>Liikaa meteliä</p> <p>Akustiikan toimivuus/toimimattomuus</p> <p>Lupa ja mahdollisuus liikkumiseen</p> <p>Liikaa liikehdintää</p> <p>Liikaa näköärsykeitä</p> <p>Ärsyketulvasta johtuva kuormittuminen</p>	<p><u>Erityisopettajat:</u></p> <p>Ärsyketulva</p> <p>Mahdollisuudet ärsykkeiden rajaamiseen</p> <p>Liikaa meteliä</p> <p>Akustiikan toimivuus/toimimattomuus</p> <p>Lupa ja mahdollisuus liikkumiseen</p> <p>Liikaa liikehdintää</p> <p>Levottomuus</p> <p>Liikaa näköärsykeitä</p> <p>Kuormittavissa tilanteissa olemisen harjoittelu</p>	Ärsykkeet	
<p><u>Vanhemmat:</u></p> <p>Rauhallinen työskentelytila</p> <p>Rauhoittumisen paikan puuttuminen</p> <p>Lapsen eristäminen muista</p>	<p><u>Erityisopettajat:</u></p> <p>Rauhallinen työskentelytila</p>	Rauhallinen tila	
<p><u>Vanhemmat:</u></p> <p>Lapsen oman paikan puuttuminen</p> <p>Kotiluokan puuttuminen</p>	<p><u>Erityisopettajat:</u></p> <p>Oppilaan oman paikan puuttuminen</p> <p>Kotiluokan puuttuminen</p>	Tukikohta	

Taulukko 5. Fyysinen ympäristö

6.2 Sosiaalinen ympäristö

Kuvauskategoria *sosiaalinen ympäristö* sisältää abstraktimman tason kategoriat *oppilasaines*, *ryhmän koko*, *ryhmän tuki* ja *vertaissuhteet solussa*. Kuvauskategoria esitetään koottuna alaluvun lopussa taulukossa 6.

6.2.1 Oppilasaines ja ryhmän koko

Avoimen oppimisympäristön *oppilasaines* oli teema, jonka sekä vanhemmat että erityisopettajat nostivat haastatteluissa esiin. Haastateltavat ilmaisivat käsityksiään esimerkiksi siitä, minkä tyyppistä oppilasta avoin oppimisympäristö palvelee. Erään vanhemman mukaan oppimisympäristö on osalle lapsista hyvä ja osalle huono ratkaisu. Toinen vanhempi uskoi, että avoimessa oppimisympäristössä menestyvät hyvin ne lapset, joilla ei ole oppimisen ja koulunkäynnin haasteita, mikäli lapsi itse on motivoitunut. Toisaalta hän koki, että lapsen oman motivaation puuttuessa koulutyön laiminlyöminen on avoimessa oppimisympäristössä helpompaa, kun siellä lapsia ei *“seurata niin paljon”*.

Osa vanhemmista kommentoi oppilasainesta tarkemmin myös oman lapsen solussa. Nämä käsitykset olivat sävyiltään kielteisiä. Vanhempien haastatteluissa solun oppilaisainesta kuvailtiin muun muassa levottomaksi ja haastavaksi. Erään vanhemman mukaan solussa oli oppilaita, jotka hänen käsityksensä mukaan olisivat kaivanneet intensiivisempää tukea koulunkäyntiin pienemmässä opetusryhmässä. Erityisopettaja kertoi, että hänen solussaan oli *“päriajetty”* kulu-neena lukuvuotena hyvin sillä oppilasaineksella, joka solussa tuolloin oli. Hän kuitenkin pohti, miten koulunkäynti olisi sujunut, mikäli oppilailla olisi ollut vaikeampia neuropsykiatrisia haasteita.

Vanhemmat ja erityisopettajat kuvailivat haastatteluissa, kuinka *“lapsi hukkuu”* suureen ryhmään avoimessa oppimisympäristössä. Vanhempien mukaan lapsen huomiotta jäämisen aiheuttaa suuri ryhmäkoko. Erään vanhemman mukaan tämä johtaa siihen, että lapsi ajelehtii ryhmän mukana ymmärtämättä itse esimerkiksi tehtävää ja sen tarkoitusta. Erityisopettajan mukaan oppilaan huomiotta jäämisen syynä voi olla esimerkiksi se, että oppilas vaipuu omiin ajatuksiinsa. Toisaalta erityisopettaja huomautti, että ison ryhmän yhteinen työskentelyhetki toritilassa on

haastava kaikille oppilaille, joten kuka tahansa lapsista saattaa jäädä vaille aikuisen huomiota eli hukkaa ryhmään ja tilaan.

Ku siel oli niin paljo niitä oppilaita, niin meidän lapsihan hukku sinne, elikkä hän sompas hyvin kavereilta apua ottaen ja tukea ottaen, hän näytti että pärjää hyvin siellä koulussa ja meni, mut hän ei oppinu mitään. (Vanhempi)

Helposti he (oppilaat, joilla on neuropsykiatrisia haasteita) saattaa sit jäädä semmoseen isoon, isosta ryhmästä vaan niinku, kun he on muissa aatoksissa, tai muuten, niin vähemmälle huomioille. (Erityisopettaja)

Eräs vanhempi kertoi, että suuri ryhmäkoko aiheuttaa lapselle stressiä. Erityisopettaja puolestaan kertoi, kuinka jotkut lapset kuormittuvat sosiaalisten kontaktien määrästä. Eräs vanhempi uskoi, että pienemmässä ryhmässä lapsi toimisi ja myös oppisi “paremmin”. Toinen erityisopettaja piti ryhmäkokoon liittyvänä haasteena myös sitä, ettei lapsi saa suuressa solussa ja vaihtuvissa ryhmissä pienen, pysyvän ryhmän tuomaa turvallisuuden tunnetta.

Jotkut lapset on tosi väsyneitä, että kyllä se varmaan väsyttääki tuommonen ympäristö. (Erityisopettaja)

Molemmat erityisopettajat pitivät osa-aikaisia pienryhmiä tärkeinä avoimessa oppimisympäristössä. Pienryhmä määriteltiin korkeintaan kymmenen oppilaan ryhmäksi, ja sitä pidettiin tarpeellisena erityisesti äidinkielen ja matematiikan perustaitojen opiskelussa.

Mut sitte siellä (solussa), jossa oli niin vahvasti sitä nepsy-hommaa (neuropsykiatrisia haasteita oppilailla) ja oppimisvaikeutta, niin kyllä ne niinku 4-6 oppilaan ryhmät oli matikassa ja äidinkielessä aivan todella tarpeellisia. (Erityisopettaja)

6.2.2 Ryhmän tuki ja vertaissuhteet

Vanhemmat pohtivat haastatteluissa ryhmästä saatavan tuen merkitystä. Ryhmän tuki nähtiin pääsääntöisesti hyvänä asiana, ja sen nähtiin auttavan esimerkiksi siinä, että lapsi pysyy opetuksessa ja toiminnassa mukana. Ryhmän tukeen liitettiin kielteisiä käsityksiä silloin, kun lapsi käytti sitä väärin, turvautui apuun liian helposti yrittämättä ensin itse tai sai innokkailta auttajilta liian paljon apua. Vanhempien haastatteluissa esiintyi kertomuksia esimerkiksi siitä, kuinka lapsi teetätti tehtäviään kavereillaan.

Toinen (oppilas) lähti neuvomaan, niin tottakai se kerto vastauksen, et se on näin ja näin. Toinen (oppilas) kirjotti sen kirjaan ja opettaja totes, et hienosti on tehty tehtävät ja kaikki on hyvin. (Vanhempi)

Se (kavereiden) apu oli liian helposti saatavilla. (Vanhempi)

Solurakenteeseen, jossa eri vuosiluokkien lapset työskentelevät yhdessä, suhtauduttiin vanhempien haastattelussa neutraalisti tai positiivisesti. Eräs vanhempi totesi, että eri-ikäisyydestä ei ollut aiheutunut mitään kielteistä, mutta ei varsinaisesti mitään myönteistäkään. Toisella vanhemmalla oli myönteisiä kokemuksia solussa yhtä aikaa työskentelevistä eri-ikäisistä lapsista.

Ne vanhemmat kaverit, ketä siinä luokassa tai siinä tilassa oli, niin niiltä lapsi haki sammosta apua ja tukee. (Vanhempi)

Erityisopettaja piti avoimessa oppimisympäristössä käytettävien vaihtuvien ryhmittelyjen hyvänä puolena sitä, että niissä lapselle tarjoutuu mahdollisuuksia luoda ystävyysuhteita toisiin lapsiin. Vanhemman mukaan ryhmittelyn ongelmana on se, etteivät opettajat jaa lapsia oppilaantuntemuksensa avulla toimiviin ryhmiin, vaan oppilaat saavat päättää ne itse. Tämän seurauksena vanhempi koki, ettei solussa ollut tapahtunut ryhmäytymistä. Vanhempien haastatelussa oli myös kuvauksia henkisestä väkivallasta ja kiusaamisesta, jotka aiheuttavat lapselle muun muassa haluttomuutta käydä koulua.

Hyvänä asiana on se, että ryhmä vaihtuu, se on erikokoinen, siinä on mahdollisuus sosiaalisesti olla erilaisten lasten kanssa ja tutustua erilaisiin lapsiin. (Erityisopettaja)

Ensimmäisen tason kategoria		Abstraktimman tason kategoria	Kuvauskategoria
<u>Vanhemmat:</u> Oppilasaines	<u>Erityisopettajat:</u> Oppilasaines	Oppilasaines	Sosiaalinen ympäristö
<u>Vanhemmat:</u> Ryhmään hukkuminen Ison ryhmän aiheuttama stressi Ison ryhmän toimimiselle ja oppimiselle tuomat haasteet	<u>Erityisopettajat:</u> Ryhmään hukkuminen Oppilaiden kuormittumisen	Ryhmän koko	

	Turvallisuuden tunteen puuttuminen isossa, vaihtuvassa ryhmässä Osa-aikaiset pienryhmät		
<u>Vanhemmat:</u> Ryhmästä saatava tuki Kavereiden liiallinen ”apu” Solun vanhemmilta oppilailta saatava tuki	<u>Eriyisopettajat:</u>	Ryhmän tuki	
<u>Vanhemmat:</u> Ryhmäytymisen puuttuminen, koska oppilaat saavat itse päättää ryhmät Henkinen väkivalta ja kiusaaminen	<u>Eriyisopettajat:</u> Toisiin lapsiin tutustuminen vaihtelevan ryhmitelyn avulla	Vertaissuhteet solussa	

Taulukko 6. Sosiaalinen ympäristö

6.3 Opettajat

Kuvauskategoria *opettajat* sisältää abstraktimman tason kategoriat *aikuisten määrä*, *opettajan ja oppilaan välinen suhde*, *opettajien keskinäinen kommunikaatio*, *kommunikaatio eri tahojen kanssa*, *opettajan ominaisuudet* ja *opettajan toiminta*. Kuvauskategoria esitetään koottuna alaluvun lopussa taulukossa 7. Yleisesti termillä ”opettaja” viitataan sekä luokanopettajaan että erityisopettajaan, ja termillä ”aikuiset” opettajien lisäksi myös koulunkäynninohjaajiin. Mikäli haastateltava viittasi selkeästi tiettyyn henkilökunnan edustajaan, nimeämme ammattinimikkeen tarkemmin.

6.3.1 Aikuisten määrä

Avoimen oppimisympäristön periaatteisiin kuuluu se, että yhdessä tilassa työskentelee useampi oppilasryhmä ja monta opettajaa. Luokanopettajien lisäksi yhteisessä tilassa voi työskennellä esimerkiksi erityisopettaja ja koulunkäynninohjaaja. Tutkimuksessamme sekä vanhemmat että erityisopettajat korostivat sitä, että iso oppilasryhmä edellyttää toimiakseen riittävää aikuisten

määrää. Erityisopettajan mukaan oppilaat, joilla on tarkkaavuuden haasteita, hyötyvät erityisesti avoimen oppimisympäristön suuresta aikuismäärästä. Vanhempien ja erityisopettajien mukaan erityisesti siirtymätilanteisiin tarvitaan lisää aikuisia.

Vanhempien mukaan opettajien silmät eivät kuitenkaan riitä huomaamaan kaikkea, mitä avoimessa oppimisympäristössä tapahtuu. Vanhempien kertoman mukaan opettajilla on ollut virheellinen käsitys lapsen oppimisesta. Lapsi on näyttänyt koulussa pärjäävän, mutta kotona on huomattu, ettei lapsi osakaan niitä taitoja, jotka opettajan mukaan ovat lapsella jo hallussa. Mielikuvaa lapsen oppimisen edistymisestä on luonut esimerkiksi se, että kaverit tekevät tehtäviä lapsen puolesta. Opettajilta oli jäänyt huomaamatta myös se, kuinka lapsi puuhailee koulupäivän aikana omiaan tai miten oppilas kiusaa toista.

Jollain asteella tietysti näyttäyty sen opettajan silmiin et asiat menee hyvin, mutta sitte se oli kuitenkin niinku huono asia, koska siitä ei jääny kiinni siitä fuskaamisesta siinä kohtaa. Ja siitä ettei osakaan. (Vanhempi)

Niin kukaan ei huomannu, että meidän (lapsi) saattoi kuunnella musiikkia ja katella kirjaa eikä tehdä mitään tai piirrellä vihkoon tikku-ukkoja eikä tehtäviä. (Vanhempi)

6.3.2 Opettajan ja oppilaan välinen suhde

Turvallisuuden tunnetta pidettiin lapsen hyvinvoinnin kannalta tärkeänä. Vanhemman mukaan turvallisuuden tunne näkyy esimerkiksi niin, että lapsen on helppo lähestyä solun aikuisia. Erityisopettaja piti tärkeänä myös sitä, että oppilas pystyy olemaan omana itsenään sekä luottamaan aikuisiin. Opettajan osoittamilla myönteisillä tunteilla oli positiivisia vaikutuksia, joita sekä erityisopettajat että vanhemmat ilmaisivat. Arvokkaana sekä vanhempien että erityisopettajien haastatteluissa pidettiin erityisesti opettajan osoittamaa kiintymystä. Lisäksi erityisopettaja piti tärkeänä sitä, että opettaja välittää luottamustaan oppilaan kykyjä kohtaan.

Erityisluokanopettaja on hirveän lämminhenkinen ihminen, joka ottaa nuo omat lapsensa ikään kuin omikseen, että saattaa jopa halata, ja hän sanoo, että hän niin kiintyy heihin. (Vanhempi)

Siitä lähetään, että se (oppilas) kokee olonsa turvalliseksi ja hänet hyväksytään semmosena kun on, ja se (oppilas) kuulee koko ajan sitä semmosta, että mä oon ihan riittävän hyvä ja nämä taidot (ovat riittävän hyvät). (Erityisopettaja)

Suhteen merkitys ilmeni myös päinvastaisessa tilanteessa: erään kokemuksen mukaan suhde opettajaan on huono, mikä vaikuttaa kielteisesti lapsen kouluhyvinvointiin. Huonon suhteen taustalla on lapsen kokemus siitä, että opettaja kohtaa oppilaita epäoikeudenmukaisella ja ikävällä tavalla. Huono suhde näkyy esimerkiksi niin, ettei lapsi halua lähestyä opettajaa. Erään vanhemman mukaan opettajan lähestymistä vaikeuttaa myös oppilaan oma, paha olo.

Ku hänellä (lapsella) on niin vaikea olla, niin hän ei sit niinku oikeen mielellään lähestyis ketään. (Vanhempi)

Usean opettajan muodostamassa opetustiimissä nähtiin yksittäisen oppilaan kannalta sekä mahdollisuuksia että haasteita. Merkittävää oli se, ovatko oppilas ja opettaja päässeet tutustumaan toisiinsa kunnolla. Erityisopettajan mukaan tuttujen aikuisten kanssa toimiminen tukee lapsen kouluhyvinvointia. Esimerkiksi tutun koulunkäynninohjaajan läsnäoloa lapsen päivässä aamusta iltapäivätoimintaan asti pidettiin arvokkaana asiana. Haasteena suurta aikuismäärää pidettiin silloin, kun kaikki aikuiset eivät olleet lapselle tuttuja. Vanhemman mukaan lapsella on taipumus mennä ”lukkoon”, jos vieraaksi koettu aikuinen tulee neuvomaan tai ohjaamaan. Myös erityisopettaja huomautti haastattelussa, että suhteen luominen kaikkiin lapsiin vaatii työtä ja vie aikaa.

Usean aikuisen läsnäolo avoimessa oppimisympäristössä nähtiin positiivisena asiana erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla on neuropsykiatrisia haasteita. Mikäli oppilas joutuu ”kahnauksiin” ja negatiivisen vuorovaikutuksen kierteeseen jonkun opettajan kanssa, on hänellä mahdollisuus toimia kouluarjessa myös muiden aikuisten kanssa.

Ku on monta opettajaa, niin oppilaat saatto kiintyä toiseen opettajaan enemmän, että sillä oli oppilaallaki mahdollisuus, että se ei ollu aina sen yhden opettajan kanssa niinku sukset ristissä. (Erityisopettaja)

6.3.3 Kommunikaatio

Vanhemmat kokivat hyvinvointia edistäväksi asiaksi sen, että solussa työskentelevillä opettajilla on keskenään hyvät välit ja toimiva kommunikaatio. Erityisopettajan mukaan yhteisopettajien yhteinen linja on erityisen tärkeää opetuksen toimivuuden kannalta. Ristiriitaisuudet ohjeissa tai yleisesti pedagogiikassa koettiin sekä vanhempien että erityisopettajien näkökulmasta hankalaksi. Yleisellä tasolla solun tai tiimin toimimattomuus sekä esimerkiksi kireä tunnelma

nähtiin haasteena oppilaan hyvinvoinnille. Sen koettiin pahentavan oppilaan psyykkisiä haasteita.

Kun toinen opettaja on sanonu jotain, ja sit lapsi toimii sen mukaan, ja toinen opettaja ei olekaan tästä tiennyt ja hän antaa toiset ohjeet, niin se ärsyttää ja hämmentää. (Vanhempi)

Hänellä (lapsella) on ne omat henkiset haasteet, ja sit siellä on se solun toimimattomuus, ja se aikuisten kykenemättömyys antaa sitä lasten tarvitsemaa apua ja tukea. Niin se on aika järkyttävä yhdistelmä. (Vanhempi)

Vanhempien mukaan avoin oppimisympäristö vaatisi tarkan suunnitelman toimiakseen, eikä tämän hetkiseen suunnitelmallisuuteen oltu tyytyväisiä. Vanhempien käsityksissä avoin oppimisympäristö vaatii opettajalta enemmän kuin perinteinen oppimisympäristö. Myös erityisopettajien mielestä aikuisten yhteistä suunnittelua ja erityisesti siihen käytettävää aikaa tarvitaan enemmän. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajan kanssa olisi hyvä ehtiä puhumaan siitä, millaista tukea kukin oppilas tarvitsee. Toisaalta toinen erityisopettaja pohti sitä, miten tiimin rakentamiseen ja suunnittelemiseen käytettävä aika on alussa pois oppilaille annettavasta ajasta, tai kuinka opettajat käyttävät oma vapaa-aikaansa suunnitteluun.

Ku uudet tiimit rakennetaan ja lähetään jostaki alusta, niin kyllä siinä menee niille ihan omaan yhteisopettajuuteenkin aikaa, nii kyllä ne oppilaiden huomiot voi jäädä aika vähille, että on siinä omat riskitekijänsä kyllä. (Erityisopettaja)

Solun opettajien keskinäisen kommunikaation lisäksi vuorovaikutusta eri tahojen välillä pohdittiin laajasti. Vanhemmat korostivat haastatteluissa kodin ja koulun välisen kommunikaation ja avoimuuden tärkeyttä. Kommunikaatio koettiin toimivaksi, kun siitä oli etukäteen keskusteltu opettajien kanssa ja tieto kulki koulun ja kodin välillä. Haasteeksi nimettiin kommunikaation vähäisyys tai puuttuminen, mikä aiheutti esimerkiksi epätietoisuutta siitä, miten opetus on järjestetty koulussa tai miten oma lapsi oppii ja edistyy. Erään vanhemman mukaan kotona oli mahdotonta seurata lapsen edistymistä, koska kirjoja käytettiin hyvin vähän, eikä opettaja informoinut kotiin koulutehtävistä. Erityisopettajan mukaan koulun ja kodin välinen viestintä olisi tärkeää myös oppilaan tukemisen kannalta.

Opettajalta tulee tarpeen vaatiessa sitä tietoa ja hän on sanonu, et jos ei mitään kuulu, niin kaikki on hyvin. (Vanhempi)

Haasteena on se, että ku kirjoja on tosi vähän, ja sit jos se ei se kommunikointi toimi, niin sit vanhemman on täysin mahdotonta tietää, et mitä se lapsi tekee ja mitä sen pitäis tehdä. Ja mitä kaikkee se jättää tekemättä. Niinku esimerkiksi oman lapsen osalta mä en tiedä yhtään, mitä se tekee siellä koulussa. (Vanhempi)

Semmonen läksytuki, huolehtia sinne kotiin päin, että nämä on läksynä. (Erityisopettaja)

Erityisopettaja mainitsi johdon tuen tärkeyden, jotta esimerkiksi erityisopettajan tukea voidaan resursoida sitä tarvitseviin ryhmiin riittävästi. Erityisopettajan mukaan myös kuraattorin ja psykologin osaamista ja tukea kaivattaisiin enemmän. Myös vanhemmat pitivät moniammatillista yhteistyötä tärkeänä. Vanhemmat kertoivat kokemuksiaan siitä, miten hoitohenkilökunnan ja koulun näkemykset erosivat toisistaan, tai kuinka koulussa ei otettu vastaan hoitopuolelta tulleita ohjeita.

(Moniammatillinen tiimi) on ollut koululle antamassa niitä ohjeita ja muuta, mutta niitä ei ole otettu hänen (lapsen) solussaan vastaan. (Vanhempi)

Jos tommosta avointa oppimisympäristöä halutaan toteuttaa, niin minun mielestä erityislapsilla sitä hoitohenkilökunnan ja vanhempien niinkun – niitä pitäis kuunnella enemmän. (Vanhempi)

6.3.4 Opettajan ominaisuudet ja toiminta

Vanhempien ja erityisopettajien mielestä avoimen oppimisympäristön toimivuus on enemmän kiinni opettajista ja pedagogiikasta kuin itse koulurakennuksesta. Erityisopettajan mukaan tavalla pedagogiikalla kuka tahansa lapsi pärjää avoimessa oppimisympäristössä. Vanhemman mukaan avoimen oppimisympäristön toimivuus riippuu siellä työskentelevistä aikuisista, ei tilojen avoimuudesta. Erään lapsen oireilu oli vähentynyt avoimessa oppimisympäristössä, mutta vanhempi kiitti siitä tilojen sijaan “oikeanlaisia” opettajia.

Millä on niinku valtavan suuri merkitys, on nimenomaan ne aikuiset. Et ei välttämättä niinkään se, et onks se oppimisympäristö sit niin kovin avointa vai suljettumpaa, että mun näkemyksen mukaan sen voi saada toimimaan. Mutta pahimmassa tapauksessa se on ihan katastrofaalista. (Vanhempi)

En oo ollenkaa vakuuttunu siitä, että se (lapsen hyvinvointi) on oppimisympäristöstä kiinni, vaan opettajasta. (Vanhempi)

Pitkälle mietittiin pedagogiikkaa, eli yhdessä mietittiin tarkasti sitä, millä tavalla niitä oppilaita kohdellaan. (Erityisopettaja)

Haastatteluissa pohdittiin koulun henkilökunnan osaamisen tasoa sekä pätevyyttä. Eräs vanhempi totesi, että lapsen hyvinvointia koulussa edistää opettajien osaaminen. Sen sijaan toinen vanhempi kertoi, ettei solusta löytynyt osaamista oman lapsen kohtaamiseen. Erityisopettajan mukaan juurikin aikuisten kouluttautumisen ja osaamisen taso on merkittävämpää kuin aikuisten lukumäärä. Toinen erityisopettaja näki opettajan epäpätevyyden riskitekijänä lasten hyvinvoinnille avoimessa oppimisympäristössä.

Ei ollu aikuista, joka tietäis, mitä tommosen lapsen kans tehään. (Vanhempi)

Että se on aina yhdistelmä, ettei pelkkää määrää, vaan erittäin vahvasti se, että mikä on sitte kouluttautumisen ja osaamisen taso. Ja miten sitä voidaan yhdessä sitte kehittää, sitä opettamista ja oppimista. (Erityisopettaja)

Vanhempien haastatteluissa ilmaistiin lukuisia käsityksiä siitä, miten opettajan asennoituminen ja motivaatio vaikuttavat lasten kouluhyvinvointiin. Opettajan hyvä asenne sekä oppilaita että omaa opetustyötään kohtaan koettiin lapsen kouluhyvinvointia edistäväksi tekijäksi. Myös opettajan motivoituneisuutta pidettiin edistävänä tekijänä. Vanhempien haastatteluissa mainittiin sekä opettaja että koulunkäynninohjaaja, jotka *“tekivät kaikkensa”* lapsen koulumielekkyyden tai onnistumisen kokemusten saavuttamiseksi.

Et kyl ne motivoituneet opettajat on minun mielestä paras tuki siellä. (Vanhempi)

Vastaavasti opettajan negatiivista asennetta pidettiin haasteena lapsen kouluhyvinvoinnille sekä vanhempien että erityisopettajan haastatteluissa. Erityisopettajan mukaan negatiivinen ilmapiiri hankaloittaa myös lapsen menestymistä avoimessa oppimisympäristössä. Erityisopettajan mielestä olisi tärkeää, etteivät lapset kohtaisi koulussa epäilevää ja kielteistä asennoitumista. Hänen mukaansa lapset, joilla on neuropsykiatrisia haasteita, ovat usein kotonakin *“niitä tolskaajia”* ja saavat monessa ympäristössä negatiivista palautetta. Eräs vanhempi kertoi haastattelussa, kuinka aikuisten oma, negatiivinen asenne ja huono käytös solussa näkyivät myös siten, ettei lasten keskinäisiin kiusaamistilanteisiin puututtu asianmukaisesti.

Asenteen ja motivaation lisäksi opettajan tärkeinä ominaisuuksina pidettiin vanhempien käsityksissä luovuutta ja erityisopettajan käsityksissä kekseliäisyyttä. Myös opettajan joustavuutta kommentoitiin. Erityisopettajan mukaan oppilaiden hyvinvointia vaikeutti opettajan joustamattomuus, se miten *“joka asiaan tartutaan eikä osata katsoa rivien välistä”*. Vanhemmat kuvasivat, miten opettajan kyky joustaa oikeissa tilanteissa edistää lapsen toimimista. Opettaja antaa lapselle vapauden valita joitakin asioita, mutta toisaalta tekee selväksi, että tietyt asiat opettaja päättää. Toinen vanhempi oli tyytyväinen siihen, että lapsi saa käyttää solussa *“erilaisia apuvälineitä”*, *“näprätä”* tai kuunnella välillä musiikkia, kunhan tämä ei häirinnyt muita.

Liian semmonen tarkka ja pedantti ei saa olla. (Erityisopettaja)

Opettajatki anto sen yhenki oppilaan siellä, se aika paljo pyöri kaikkee ihan ihme häkkyrää, mut se oli koko ajan niinku mukana. (Erityisopettaja)

Haastatteluissa esitettiin lukuisia kuvauksia siitä, miten opettaja on omalla toiminnallaan edistänyt tai heikentänyt lapsen kouluhyvinvointia. Vanhempien ja erityisopettajien haastatteluissa lapsen kannustamista ja positiivista vahvistamista pidettiin hyvinvoinnin kannalta tärkeänä. Sen sijaan opettajan jatkuvasti antama negatiivinen palaute koettiin kouluhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi. Erityisopettaja piti tärkeänä myös sitä, että oppilaita kuullaan ja heille tarjotaan vaikuttamisen mahdollisuuksia

Oppilaantuntemusta pidettiin tärkeänä vanhempien ja erityisopettajien käsityksissä. Vanhemmat pitivät arvokkaana asiana sitä, että opettajat tuntevat lapsen hyvin ja osaavat toimia tämän kanssa. Joillakin vanhemmilla oli kokemuksia siitä, kuinka koulun henkilökunta ei osannut kohdata lasta oikein tai miten vanhemmat ja henkilökunnan jäsen olivat eri mieltä lapsen tarpeista. Erityisopettajan mukaan oppilaantuntemuksen rooli on erityisen tärkeää ryhmäjaossa. Oppilaantuntemuksen rinnalla erityisopettaja piti tärkeänä sitä, että opettajalla on kyky eriyttää opetustaan.

He (opettajat) tietää sen, että mitkä tavat toimia tepsii tähän (lapseen). (Vanhempi)

Haastateltavien mukaan lapsen kouluhyvinvointia edistää opettajan aktiivisuus lapsen auttamisessa ja tukemisessa koulupäivän aikana. Vanhemmat kertoivat, kuinka opettajat tarkkailevat oppilaiden työskentelyä ja rientävät avuksi heti, kun lapsi näyttää jumittuvan. Myös erityisopettaja kuvaili, miten oppilaan hyvinvointia tukee aktiivisesti tilassa kiertävä ja spontaanisti aut-

tava opettaja. Erityisopettaja mainitsi myös tilanteiden ennakoimisen kouluhyvinvointia edistävänä tekijänä. Vanhempien haastatteluissa kuvattiin myös tilanteita, joissa opettajan spontaani tuki ei kuulunut kouluarkeen. Koulunkäyntiä vaikeutti se, etteivät solun opettajat auttaneet lasta oma-aloitteisesti, vaan avun saaminen edellytti aina sen pyytämistä. Opettajan tuen puutteen kerrottiin aiheuttaneen psyykkisen haasteiden pahenemista.

Se suurin apu ja tuki on ne aikuiset, jotka siellä tarkkailee ja seuraa tilannetta ja tarpeen vaatiessa puuttuu tai tuuppaa. (Vanhempi)

Apua ei saa, jos ei pyydä. Se on hyvin tiukka linja. (Vanhempi)

Ja se ymmärrys siitä, että niinku hän (lapsi) ite sano, että kun hän ei ymmärrä matematiikkaa, häntä ei auteta, et hänestä ei kasva ees koskaan kunnan aikuista-kaan. (Vanhempi)

Erityisopettajan tukea pidettiin haastatteluissa tärkeänä. Eräs vanhempi kertoi erityisopettajan tehneen paljon töitä lapsen koulumotivaation kohentamiseksi. Toinen kertoi onnistumisen hetkiksi päivät, jolloin erityisopettaja on käynyt lasta henkilökohtaisesti auttamassa. Vanhemmat mainitsivat myös erityisopettajan konsultatiivisen työn tärkeyden. Erityisopettajan mukaan konsultatiivinen tuki opettajille auttaa oppilaita menestymään avoimessa oppimisympäristössä.

Erityisluokanopettaja neuvoo näitä muita opettajia, että miten näitten lasten kans kannattaa toimia ja mitkä on niinku heidän erityispiirteet. (Vanhempi)

Erityisopettaja on siellä mukana ja tuo sen oman osaamisen sinne, niin pystytään etukäteen, että hei tässä jaksossa on tämmöstä haastavaa, on hahmottamisen pulmaa tai toiminnan ohjaamisen ongelmia ja voi niinku opettajalle kädestä pitäen et hei, tämä on hyvä ja ne näkee, mitä erityisopettajat tekee. (Erityisopettaja)

Ensimmäisen tason kategoria		Abstraktimman tason kategoria	Kuvauskategoria
<u>Vanhemmat:</u> Aikuisten riittävä määrä Opettajalta jää asioita huomaamatta	<u>Erityisopettajat:</u> Aikuisten riittävä määrä	Aikuisten määrä	Opettajat
<u>Vanhemmat:</u>	<u>Erityisopettajat:</u>	Opettajan ja oppilaan välinen suhde	

<p>Turvallisuuden tunne</p> <p>Opettajan osoittama kiintymys</p> <p>Opettajan negatiivinen tapa kohdata lapsi</p> <p>Lapsen paha olo</p> <p>Paljon vieraaksi koettuja aikuisia</p>	<p>Turvallisuuden tunne</p> <p>Opettajan osoittama kiintymys</p> <p>Usko oppilaan kykyihin</p> <p>Tutut aikuiset</p> <p>Suhteen luomiseen tarvitaan työtä ja aikaa</p> <p>Mahdollisuus opettajan "valitsemiseen"</p>		
<p><u>Vanhemmat:</u></p> <p>Opettajien toimiva keskinäinen kommunikaatio</p> <p>Opettajien toiminnan ristiriitaisuus</p> <p>Solun toimimattomuus</p> <p>Opetuksen suunnitelmallisuuden puuttuminen</p>	<p><u>Eritvisopettajat:</u></p> <p>Opettajien yhtenäinen linja</p> <p>Ristiriitainen pedagogiikka</p> <p>Tiimin toimimattomuus</p> <p>Aikuisten yhteisen suunnitteluaajan vähäisyys</p> <p>Tiimin rakentamiseen tarvittava aika pois oppilaille annettavasta ajasta</p>	Opettajien keskinäinen kommunikaatio	
<p><u>Vanhemmat:</u></p> <p>Toimiva kommunikaatio kodin ja koulun välillä</p> <p>Kommunikaation ja avoimuuden puuttuminen kodin ja koulun välillä</p> <p>Moniammatillisen yhteistyön toimimattomuus</p>	<p><u>Eritvisopettajat:</u></p> <p>Kodin ja koulun välinen kommunikaatio</p> <p>Johdon tuki</p> <p>Moniammatillisen yhteistyön riittämättömyys</p>	Kommunikaatio eri tahojen kanssa	
<p><u>Vanhemmat:</u></p> <p>Aikuisten merkitys suurempi kuin oppimisympäristön merkitys</p> <p>Opettajan osaaminen</p> <p>Opettajan hyvä asenne</p> <p>Opettajan motivoituneisuus</p>	<p><u>Eritvisopettajat:</u></p> <p>Avoimen oppimisympäristön toimivuus kiinni opettajista ja pedagogiikasta</p> <p>Opettajan osaaminen ja koulutus</p> <p>Opettajan negatiivinen asenne</p> <p>Opettajan kekseliäisyys</p>	Opettajan ominaisuudet	

<p>Opettajan negatiivinen asenne</p> <p>Opettajan luovuus</p> <p>Opettajan joustavuus/joustamattomuus</p>	<p>Opettajan joustavuus/joustamattomuus</p>		
<p><u>Vanhemmat:</u></p> <p>Oppilaiden kannustaminen</p> <p>Liikaa negatiivista palautetta opettajalta</p> <p>Oppilaantuntemus</p> <p>Opettajan aktiivisuus oppilaan tukemisessa</p> <p>Opettajan tuen puute</p> <p>Erytisopettajan tuki</p> <p>Erytisopettajan konsultatiivinen tuki</p>	<p><u>Erytisopettajat:</u></p> <p>Positiivinen vahvistaminen</p> <p>Oppilaiden osallistuttaminen</p> <p>Oppilaantuntemus</p> <p>Eriyttämistäidot</p> <p>Opettajan aktiivisuus oppilaan tukemisessa</p> <p>Kyky ennakoida</p> <p>Erytisopettajan konsultatiivinen tuki</p>	<p>Opettajan toiminta</p>	

Taulukko 7. Opettajat

6.4 Oppilaan ohjaaminen ja tukeminen

Kuvauskategoria *oppilaan ohjaaminen ja tukeminen* sisältää abstraktimman tason kategoriat *tuki, vastuu omasta oppimisesta, toiminnanohjaus ja koulupäivän pysyvät rakenteet*. Kuvauskategoria koottuna esitetään alaluvun lopussa taulukossa 8.

6.4.1 Tuki

Lapsen koulussa saama tuki koettiin hyvinvointiin vaikuttavaksi tekijäksi. Osa vanhemmista koki, että lapsi saa avoimessa oppimisympäristössä oikeanlaista tukea. Erään vanhemman mukaan lapsen saama tuki ei ole “*sen kummempaa*” ja se riittää. Toiset vanhemmista kokivat, ettei lapsi saa tarpeeksi tukea koulussa. Tuen riittämättömyyttä kokeneet vanhemmat esittivät muun muassa käsityksiään ja toiveitaan siitä, millaista tukea lapsi koulussa tarvitsisi. Esimerkiksi

erään vanhemman mukaan intensiivisempää tukea kaivattaisiin oppimiseen. Toisen vanhemman mukaan tukea tarvittaisiin enemmän *“ihan kaikissa asioissa”*, koska lapsen toiminnanohjaus nähtiin heikkona.

Oikeen näkösellä ohjauksella ja toisaalta vähän yksilöidymmällä opetuksella niinä nään, et hän (lapsi) ois voinu pärjätä niissä avoimissa oppimisympäristöissä ihan hyvin. (Vanhempi)

Ongelmallisena pidettiin opettajan avun saamista koulupäivän aikana. Erään vanhemman mukaan suuret tilat ja oppilaiden levittäytyminen ympäri koulua, myös solun ulkopuolelle, tekee opettajan tuen ja avun saamisesta hankalaa. Vanhempi kertoi, kuinka lapset kiertelevät koulussa ja etsivät opettajaa, eivätkä välttämättä löydä ketään avuksensa. Myös erityisopettaja piti haastavana tilannetta, jossa oppilaat saivat vapaasti etsiä työskentelypaikkaa ja levittäytyä koululle. Hän koki oppilaiden tukemisen helpommaksi, mikäli oppilailla oli solussa säädellyt työskentelypaikat.

Aluksi me annettiin niiden lähtä huitelee, niin kaikki lähti, kukaan ei ois tullu (työskentelemään opettajien lähelle). (Erityisopettaja)

Lapsen tukemista koskevien kehitysideoiden ja toiveiden lisäksi vanhempien haastatteluisissa ilmaistiin syvää pettymystä koulun tukitoimiin. Erään vanhemman mukaan lapsi on jäänyt koulussa *“oman onnensa nojaan”*. Pettymystä aiheutti myös se, ettei erityiseen tukeen siirtyminen ollut parantanut lapsen saamaa tukea. Myös erityisopettaja piti lasten riittävää tukemista haastavana avoimessa oppimisympäristössä.

Lapsi on jätetty heitteille siellä koulussa. (Vanhempi)

Tuen saaminen avoimessa oppimisympäristössä on, riittävän tuen saaminen, on haaste. (Erityisopettaja)

6.4.2 Vastuu omasta oppimisesta ja toiminnanohjaus

Vanhempien kokemusten mukaan lapset joutuvat kantamaan liian suurta vastuuta omasta oppimisestaan avoimessa oppimisympäristössä. Itseohjautuvaa oppimistapaa pidettiin liian haastavana omalle lapselle. Vaikeana pidettiin esimerkiksi sitä, että lapsen pitää itse suunnitella tehtävien jakaminen eri koulupäiville tai päättää, missä tekee valitsemaansa tehtävää. Lisäksi eräs

vanhempi koki, että varsinainen opetus on vähäistä, toisen mukaan koulunkäynnin *“opetuksellinen puoli taas jäi vähän varjoon”*. Eräs vanhempi myös kertoi, kuinka lapset epäonnistuivat projektitehtävissä liian löyhän ohjeistuksen vuoksi. Vanhemmat näkivät lapselle annetun vapauden haasteena, koska vapaus edellyttää itseohjautuvuutta, jonka kanssa lapsella on haasteita.

Ei sitä vastuuta voi jättää sille lapselle. (Vanhempi)

Kun ei osaa suunnitella, et minä päivinä tekis mitä tehtäviä ja missä järjestyksessä, et ne on siellä haastavia ja vaikeita. Ja joskus vähän liiankin vaikeita. (Vanhempi)

Yks iso haaste on tommoset kaikki vapaat tilanteet ja vapaat oppiaineet. (Vanhempi)

Erityisopettajan kokemuksen mukaan kouluissa ryhdytään itseohjautuvuutta vaativaan työkentelytapaan usein liian nopeasti. Hänen mukaansa itseohjautuvuutta täytyy ensin harjoitella ja sitä täytyy opettaa lapsille, sillä hän koki, etteivät alakouluikäiset lapset ole vielä valmiita ottamaan suurta vastuuta omasta koulunkäynnistä. Vanhempien haastatteluissa kuvailtiin, miten lapset epäonnistuivat itseohjautuvuutta vaativissa tehtävissä. Erään vanhemman mukaan lapsi yrittää kyllä koulussa parhaansa, mutta yritys ei johda *“toivottuun tulokseen”*, koska työkentely ajautuu väärille urille opettajan ohjauksen puuttuessa. Haastatteluissa kuvailtiin myös, kuinka lapsi jää välitunneilla tai koulun jälkeen jatkamaan keskeneräisiksi jääneitä viikkotehtäviään. Toinen vanhempi taas kuvaili, kuinka solun muillakin lapsilla on tehtävät tekemättä ja *“isät ja äidit kotona opettaa niitä lapsia”*.

Vanhemmat nostivat haastatteluissa esille lapsen toiminnanohjauksen haasteita, kuten keskittymisen ja impulssikontrollin vaikeuksia sekä aloitekyvyn puutteellisuutta. Vanhemmat kertoivat myös jumittumisesta ja alisuoriutumisesta: lapsi ei kyennyt tekemään sellaista tehtävää, johon lapsen taidot olisivat vanhemman mukaan riittäneet. Useat vanhemmat kuvailivat lapsen kykenemättömyyttä toimia oppimisympäristössä, esimerkiksi sitä, miten lapsi ei saa tehtyä päivän aikana mitään tai kuinka hidasta ja työlästä lapsen oppiminen on.

Se (lapsi) jotenki jumitti vaan ja oli semmonen, et se ei suostunu ees yrittämään. Niinku asioita mitkä se, siis tavallaan se taas ihan niinku osas kyllä. (Vanhempi)

Mut jos on vaikka matematiikkaa tai reaaliaineita, niin se näky silleen, että hän käytännössä istuu siellä oman pulpettinsa ääressä, eikä tee yhtään mitään. (Vanhempi)

Erityisopettaja piti tärkeänä toiminnanohjauksen tukemista koulussa, esimerkiksi pitämällä tehtävänannot selkeinä sekä jakamalla lapsille lyhyitä ja napakoita ohjeita. Erityisopettajan mukaan avoimessa oppimisympäristössä toimiminen edellyttää lapselta myös *“sisäisen rauhan”* ja opiskelutaitojen harjoittelua. Hänen mukaansa tämä edellytys on samalla myös suuri haaste. Toinen erityisopettaja huomautti, että myös oppilaan omalla panostuksella ja asenteella voi olla merkitystä. Hän kertoi esimerkin, jossa oppilas oli haasteistaan huolimatta menestynyt hyvin avoimessa oppimisympäristössä, koska oppilas itse halusi olla mukana ja menestyä, ja teki töitä tämän eteen.

Siirtymätilanteet koettiin yleisesti haastavina tilanteina. Vanhemmat pitivät siirtymisiä hankalina erityisesti silloin, kun siirtyminen tapahtui johonkin uuteen tai poikkeavaan toimintaan. Erityisopettaja näki siirtymätilanteet haastavina sekä ryhmätasolla että yksittäisten oppilaiden kohdalla. Koko ryhmän siirtymisiä pidettiin haastavina ja aikaa vievinä silloin, kun oppilaat saivat etsiä ja valikoida työskentelypaikkaa vapaasti solussa tai koko koulurakennuksessa. Pitkän siirtymätilanteen jälkeen *“jotkut oppilaat, nepsy-oppilaat, niin eihän ne rauhoittunu ollenkaan”*. Erityisopettaja nimesi siirtymiset tilanteiksi, joissa lapsi tarvitsee aikuisen tukea.

Se siirtyminen ja jotenkin uudet jutut on semmonen, kaikki vähän vaikeeta, niin sitte se on ehkä vähän hukassa ja sit välillä et mihin päin tästä nyt lähtis. (Vanhempi)

6.4.3 Koulupäivän pysyvät rakenteet

Sekä vanhemmat että erityisopettajat korostivat koulupäivän selkeyden ja säännönmukaisuuden tärkeyttä. Vanhemmat kritisoivat pysyvän päiväjärjestyksen puuttumista avoimessa oppimisympäristössä. Heidän mukaansa päivärytmin ja -ohjelman puuttuminen hankaloittaa lapsen toimimista, vaikeuttaa koulupäivään valmistautumista ja tekee koulunkäynnistä *“kaoottista”*. Erityisopettajan mukaan koulupäivän selkeä runko olisi hyväksi lapsille, erityisesti kuvilla täydennettynä ja yhdessä läpikäytynä, sillä sen uskottiin muun muassa *“rauhottavan opiskelua”*.

Henkisesti sekavaa, että hänellä (lapsella) on hirvee epätietoisuus, että mitä pitää nyt tehdä, ja mihin pitää mennä ja mitä nyt tapahtuu. Se on niinku erittäin sekavaa ja vaikeeta. (Vanhempi)

Kiintee lukujärjestys olis semmonen, mikä helpottais. (Vanhempi)

Erityisopettajan mukaan ympäristön jatkuva muuttuminen ja rajattomuus on haastava lapselle, jolla on toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden vaikeuksia. Tämän koettiin vähentävän mahdollisuuksia lapsen onnistumiselle, kun avointa oppimisympäristöä verrataan perinteiseen, rajatumpaan oppimisympäristöön. Toisen erityisopettajan mukaan oppilaat hyötyvät koulunkäynnin selkeydestä ja pysyvistä rutiineista erityisesti silloin, kun itseohjautuvuutta ei vielä ole. Erityisopettajan mukaan koulunkäyntiin pitäisi luoda jonkinlaista pysyvyyttä, minkä lisäksi rutiineja tulisi vaalia.

Avoin oppimisympäristö tällöisen oppilaan kannalta on monessa mielessä erittäin haastava. (Erityisopettaja)

Ensimmäisen tason kategoria		Abstraktimman tason kategoria	Kuvauskategoria
<p><u>Vanhemmat:</u></p> <p>Riittävä tuki</p> <p>Riittämätön tuki</p> <p>Vaikeus saada opettajalta apua, jos oppilaat saavat levittäytyä koululle</p>	<p><u>Erityisopettajat:</u></p> <p>Vaikeus tukea oppilasta, jos oppilas saa itse valita työskentelypaikan</p> <p>Riittävän tuen saamisen haasteellisuus</p>	Tuki	Oppilaan ohjaaminen ja tukeminen
<p><u>Vanhemmat:</u></p> <p>Lapsen liian suuri vastuu</p> <p>Vaikeudet itseohjautuvuudessa</p> <p>Opetusta ja ohjeistusta liian vähän</p>	<p><u>Erityisopettajat:</u></p> <p>Itseohjautuvuuden harjoittelu</p> <p>Opiskelutaitojen ja sisäisen rauhan harjoittelu (sekä edellytys että haaste)</p> <p>Oppilaan oman panostus</p>	Vastuu omasta oppimisesta	
<p><u>Vanhemmat:</u></p> <p>Vaikeudet toiminnanohjauksessa</p>	<p><u>Erityisopettajat:</u></p> <p>Toiminnanohjauksen tukeminen</p>	Toiminnanohjaus	

Lapsen jumittuminen tai alisuoriutuminen	Siirtymätilanteiden haasteellisuus		
Siirtymätilanteiden haasteellisuus			
<u>Vanhemmat:</u> Päiväjärjestyksen puuttuminen	<u>Eritvisopettajat:</u> Päiväjärjestys ja koulupäivän selkeys Ympäristön jatkuva muuttuvuus Pysyvät rutiinit ja rakenteet	Koulupäivän pysyvät rakenteet	

Taulukko 8. Oppilaan ohjaaminen ja tukeminen

7 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaiset tekijät avoimessa oppimisympäristössä vaikuttavat kouluhyvinvointiin, kun lapsella on neuropsykiatrisia haasteita. Lähestyimme tutkimusongelmaa vanhempien ja erityisopettajien käsitysten kautta. Tuloksena tutkimuskysymykseemme muodostimme seuraavat kuvauskategoriat: fyysinen ympäristö, sosiaalinen ympäristö, opettajat sekä oppilaan ohjaaminen ja tukeminen (Taulukko 9). Kukin kuvauskategoria sisältää sekä hyvinvointia edistäviä että sitä heikentäviä tekijöitä.

Fyysinen ympäristö	Sosiaalinen ympäristö	Opettajat	Oppilaiden tukeminen ja ohjaaminen
Fyysiset puitteet Ärsykkeet Rauhallinen tila Tukikohta	Oppilasaines Ryhmän koko Ryhmän tuki Vertaissuhteet solussa	Aikuisten määrä Opettajan ja oppilaan välinen suhde Opettajien keskinäinen kommunikaatio Kommunikaatio eri tahojen kanssa Opettajan ominaisuudet Opettajan toiminta	Tuki Vastuu omasta oppimisesta Toiminnanohjaus Koulupäivän pysyvät rakenteet

Taulukko 9. Tulokset

Fyysinen ympäristö. Tutkimuksemme mukaan neuropsykiatrisen diagnoosin saaneen oppilaan kouluhyvinvointiin vaikuttaa fyysinen ympäristö. Koulurakennuksen uutuus, välineiden toimivuus ja tilojen esteettisyys edistävät hyvinvointia. Hyvinvointia tukee myös hyvä ilmanvaihto, muunneltava valaistus sekä kalusteiden laadukkuus ja monipuolisuus. Muunneltavat tilaratkaisut ja solun selkeys edistävät myös lasten kouluhyvinvointia. Hyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä haastavat oppimistilojen suuruus ja avoimuus sekä ympäristön sekavuus.

Hyvinvointia heikentää ärsyketulva, joka vaikeuttaa muun muassa keskittymistä ja aiheuttaa kuormittumista. Tilojen avoimuuden ja lasiseinien tuottamat näköärsykkeet häiritsevät lasta, samoin meteli ja levottomuus. Hyvä akustiikka lisää hyvinvointia, kun taas akustiikan epäon-

nistuminen sekä huonosti ääntä eristävät sermit ja verhot heikentävät hyvinvointia. Mahdollisuus pieneen liikkumiseen oppituntien aikana lisää hyvinvointia, mutta toisaalta muiden oppilaiden liikehdintä heikentää lapsen hyvinvointia.

Mahdollisuus rauhalliseen, rajattuun työskentelytilaan ja ärsykkeiden rajaamiseen edistää oppilaan hyvinvointia. Erillisen tilan käyttö voi myös heikentää hyvinvointia, jos siihen liittyy oppilaan kokemus muusta ryhmästä eristämisestä. Lapsen oman, pysyvän paikan sekä laajemmin kotiluokan puuttuminen haastavat hyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä.

Tutkimuksessamme vanhempien ja erityisopettajien näkemykset fyysiseen ympäristöön liittyvistä, hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä olivat pääosin hyvin yhteneväiset. Sekä vanhemmat että erityisopettaja ilmaisivat käsityksensä siitä, että koulun fyysiset puitteet eivät ole hyvinvoinnin kannalta kaikkein merkityksellisimpiä, vaan suurin merkitys on aikuisten toiminnassa. Tästä huolimatta fyysisissä tiloissa nimettiin kuitenkin lukuisia tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen kouluhyvinvointiin. Poikkeava näkökulma ilmeni erilliseen työskentelytilaan liittyen. Rauhallisen tilan tarve tunnistettiin molemmissa näkökulmissa, mutta ainoastaan vanhemmat mainitsivat sen eristävän luonteen.

Sosiaalinen ympäristö. Tutkimuksemme mukaan kouluhyvinvointiin vaikuttaa myös koulun ja opetusryhmän sosiaalinen ympäristö. Avoimelle oppimisympäristölle ominainen suuri ryhmäkoko haastaa oppilaan kouluhyvinvointia eri tavoin. Lapsi jää suuressa ryhmässä helpommin vaille aikuisen huomiota, eli hukkuu ryhmään. Suuri ryhmäkoko myös kuormittaa lasta ja aiheuttaa stressiä. Hyvinvointia edistäviä tekijöitä ovat ryhmästä ja solun vanhemmilta oppilailta saatava apu, mikä voi kääntyä haasteeksi, jos apua käytetään väärin.

Vaihtuvat ryhmät suuressa solussa eivät tuo samankaltaista turvallisuuden tunnetta kuin pieni ja pysyvä opetusryhmä, mikä on haaste oppilaan kouluhyvinvoinnille. Toisaalta vaihtuvat ryhmät mahdollistavat lapsille toisiinsa tutustumisen edellyttäen, että ryhmät ovat aikuisten säätelemiä. Vaihtuvilla ryhmillä on siis sekä hyvinvointia heikentäviä että edistäviä vaikutuksia. Osa-aikaisten pienryhmien käyttäminen oppimisen tukena lisää lapsen kouluhyvinvointia.

Kouluhyvinvointia heikentää solun joidenkin oppilaiden haastava ja levoton käyttäytyminen. Kiusaaminen ja solussa ilmennyt henkinen väkivalta aiheuttavat turvattomuuden tunnetta ja heikentävät myös hyvinvointia.

Vanhemmat ja erityisopettajat tunsivat samankaltaisia haasteita avoimen oppimisympäristön suuressa ryhmäkoossa. Sekä vanhemmat että erityisopettajat kuvailivat, kuinka lapsi jää suuressa ryhmässä helposti ilman aikuisen huomiota. Lisäksi he pitivät avointa oppimisympäristöä lasta sosiaalisesti kuormittavana.

Opettajat. Tutkimuksemme mukaan opettajan vaikutus oppilaan kouluhyvinvointiin on merkittävä avoimessa oppimisympäristössä. Avoimen oppimisympäristön toimivuus edellyttää, että aikuisia on riittävästi. Oppilaan hyvinvointia heikentää se, että opettajilta jää huomaamatta esimerkiksi lapsen oma puuhailu oppimistehtävien aikana sekä oppilaiden välillä tapahtuva kiusaaminen. Hyvinvoinnin edistämiseksi aikuisia tarvitaan erityisesti siirtymätilanteisiin.

Kouluhyvinvointia edistää lapsen kokemus turvallisuudesta. Lisäksi opettajan osoittama kiintymys ja usko oppilaan kykyihin lisäävät kouluhyvinvointia. Hyvinvointia heikentää opettajan negatiivisuus oppilaan kohtaamisessa sekä oppilaan oma pahoinvointi, mikä vaikeuttaa muun muassa aikuisten lähestymistä. Avoimen oppimisympäristön suuri aikuismäärä mahdollistaa opettajan valitsemisen, mikä edistää hyvinvointia. Toisaalta suuri määrä vieraita aikuisia heikentää hyvinvointia, kun taas tutuksi koetut aikuiset edistävät sitä.

Avoimessa oppimisympäristössä toimivien opettajien keskinäiset suhteet ja kommunikaatio vaikuttavat oppilaiden kouluhyvinvointiin. Toimiva kommunikaatio aikuisten välillä sekä opettajien yhteinen linja edistävät lasten kouluhyvinvointia. Kireäksi aistittu tunnelma aikuisten välillä sekä ristiriitaisuudet opettajien toiminnassa ja ohjeissa hämmentävät lasta ja heikentävät hyvinvointia. Suunnitelmallisuuden puuttuminen solussa sekä siellä työskentelevien aikuisten yhteisen suunnitteluajan vähäisyys heikentävät oppilaiden hyvinvointia, sillä suunnittelu-aikaa saatetaan joutua ottamaan siitä ajasta, joka on tarkoitettu opettajilta oppilaille annettavaksi.

Kommunikaatio ja sen toimivuus eri tahojen kanssa vaikuttaa oppilaiden kouluhyvinvointiin. Hyvinvointia edistää sujuva viestintä kodin ja koulun välillä. Vastaavasti hyvinvointia haastaa kommunikaation ja avoimuuden puute, jolloin kodeissa koetaan epä tietoisuutta esimerkiksi opetuksen järjestämisen tavoista. Hyvinvointia haastaa myös liian vähäinen kuraattorin ja psykologin tuki, sekä ristiriitaisuudet koulun ja hoidollisen puolen näkemyksissä. Koulun johdon antama tuki esimerkiksi resurssien muodossa edistää hyvinvointia.

Opettajan ominaisuudet vaikuttavat myös hyvinvointiin. Opettajan osaaminen ja koulutautuminen edistävät lasten kouluhyvinvointia. Myös opettajan hyvällä asenteella, motivoituneisu-

della, luovuudella ja joustavuudella on myönteisiä vaikutuksia hyvinvointiin. Sen sijaan opettajan negatiivisella asenteella ja joustamattomuudella on kielteisiä vaikutuksia lasten kouluhyvinvointiin. Opettajan oman negatiivisen asenteen vaikutus hyvinvointiin moninkertaistuu, mikäli kiusaaminen ja huono käytös sallitaan aikuisten lisäksi myös lapsilta.

Opettajan ominaisuuksien lisäksi myös tämän toiminnalla on vaikutusta kouluhyvinvointiin. Oppilaiden kannustaminen ja positiivinen vahvistaminen sekä oppilaiden osallistuttaminen edistävät hyvinvointia. Sen sijaan negatiivisen palautteen valtava määrä pahentaa lapsen psyykkisiä haasteita ja heikentää hyvinvointia. Oppilaan hyvinvointia heikentää myös se, ettei kukaan koulussa tunne kunnolla hänen tarpeitaan. Hyvinvointia tukee oppilaantuntemus ja se, että solun opettajat osaavat eriyttää opetustaan oppilaiden taitojen ja tarpeiden perusteella. Hyvinvointia haastaa opettaja, joka vaatii avun pyytämistä ennen auttamista. Sen sijaan aktiivisesti ja spontaanisti auttava opettaja, joka ennakoii ja tarttuu pulmatilanteisiin oma-aloitteisesti, edistää lapsen hyvinvointia. Erityisopettajan suora tuki oppilaalle sekä konsultatiivinen tuki luokanopettajille edistää hyvinvointia.

Tutkimuksemme mukaan sekä vanhempien että erityisopettajien mielestä opettajilla on suurempi merkitys oppilaan hyvinvointiin kuin fyysisellä koulurakennuksella. Erityisopettajat näkivät aikuisten suuren määrän pelkästään positiivisena tekijänä, kun taas erään vanhemman mukaan vieraiden aikuisten paljous on myös hämmentävää lapselle. Opettajien keskinäisen kommunikaation ja yhteisen linjan tärkeydestä sekä opettajan ominaisuuksien ja toiminnan vaikutuksista vanhemmat ja erityisopettajat olivat hyvin pitkälti samoilla linjoilla. Vanhemmat kaipaavat avoimeen oppimisympäristöön enemmän suunnitelmallisuutta, kun taas erityisopettajat enemmän suunnitteluun käytettävää aikaa.

Oppilaan ohjaaminen ja tukeminen. Kouluhyvinvointiin vaikuttaa se, miten oppilasta ohjataan ja tuetaan avoimessa oppimisympäristössä. Tuen riittävyys on hyvinvoinnin kannalta keskeistä, sillä riittäväksi koettu tuki edistää hyvinvointia, kun taas tuen riittämättömyys on suuri haaste. Hyvinvointia haastaa myös vaikeus saada opettajan konkreettista apua tilanteissa, joissa oppilaat saavat itse valita työskentelypaikkansa ja hajaantua koululle.

Kouluhyvinvointia heikentää oppilaalle annettu, liian suureksi koettu vastuu omasta oppimisesta sekä itseohjautuva oppimisen tapa. Lapselle annettu vapaus haastaa hyvinvointia, koska se edellyttää taitoja, joiden kanssa lapsella on haasteita. Epäonnistuminen viikkotehtävien te-

kemisessä ja alisuoriutuminen vaikuttavat kielteisesti kouluhyvinvointiin. Myös siirtymätilanteet oppimisympäristössä ovat lapselle vaikeita, ja heikentävät hyvinvointia erityisesti silloin, kun siirtyminen tapahtuu uuteen asiaan.

Kouluhyvinvointia heikentää opetuksen ja ohjeistuksen vähäisyys. Haasteena on myös se, että avoin oppimisympäristö edellyttää aikaa opiskelutaitojen harjoittelulle sekä lapsen oman, sisäisen rauhan saavuttamiselle. Kouluhyvinvointia edistää itseohjautuvuuden harjoittelu ennen vastuun ottamista sekä oppilaan toiminnanohjauksen tukeminen. Kouluhyvinvointia voi lisätä myös oppilaan oma, myönteinen asenne sekä koulunkäyntiin panostaminen.

Koulupäivän pysyvien rakenteiden puuttuminen ja ympäristön jatkuva muuttuminen heikentävät lapsen kouluhyvinvointia. Päiväjärjestyksen puuttuminen aiheuttaa kaoottisuutta ja vaikeuttaa koulupäivään valmistautumista. Säännönmukaisuuden, selkeyden ja pysyvien rutiinien luominen oppimisympäristöön lisää lasten kouluhyvinvointia.

Vanhempien ja erityisopettajien käsitykset riittävän tuesta, itseohjautuvuudesta ja pysyvistä rakenteista olivat pääpiirteittään hyvin samankaltaiset. Riittävän tuen saamista avoimessa oppimisympäristössä pidettiin ongelmallisena sekä vanhempien että erityisopettajien käsityksissä. Sen sijaan ainoastaan vanhemmat puhuivat opetuksen ja ohjeistuksen vähäisyydestä. Pysyvien rakenteiden puuttuminen, siirtymätilanteiden vaikeus sekä vaatimus itseohjautuvuudesta nimettiin molemmissa ryhmissä kouluhyvinvointia haastaviksi tekijöiksi.

8 Pohdinta

Tutkimusprosessimme alussa selvitimme, minkälaista tutkimusta avoimista oppimisympäristöistä on tehty ja havaitsimme tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulman puuttuvan kokonaan. Omalla tutkimuksellamme lähdimme vastaamaan tähän tarpeeseen. Prosessin edetessä vakuu-
tuimme aiheen tarpeellisuudesta. Myös haastateltavat, erityisesti lasten vanhemmat, antoivat myönteistä palautetta siitä, että aihetta on ryhdytty tutkimaan juuri näiden oppilaiden näkökul-
masta.

Haastateltavien saaminen mukaan tutkimukseen osoittautui odotettua haastavammaksi. Tutki-
muksemme aineisto koostuikin vain kuudesta haastattelusta, mutta ne ovat sisällöllisesti hyvin
monipuolisia, joten pidämme aineistoamme haastattelujen pienehköstä määrästä huolimatta
opinnäytetyöhön kattavana. Tutkimusaiheen uutuuden vuoksi laadullinen tutkimus osoittautui
hyväksi valinnaksi. Vanhempien ja erityisopettajien käsityksiä tutkimalla saimme avattua avoi-
men oppimisympäristön ja neuropsykiatristen haasteiden problematiikkaa ensimmäistä kertaa.
Tuloksissamme esiintyy runsaasti erilaisia käsityksiä hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä
avoimessa oppimisympäristössä, ja niiden laajempi tutkiminen olisi arvokasta niin yksittäisten
oppilaiden kuin kokonaisten opetusryhmien ja koulujenkin kannalta.

Tutkimuksessamme avoimiin oppimisympäristöihin jo nimensä perusteella olennaisesti kuu-
luva *avoimuus* koettiin hyvinvointia heikentävänä tekijänä. Tutkimukseemme osallistuneet
vanhemmat ja erityisopettajat eivät pitäneet tilojen avoimuutta lasten kannalta hyödyllisenä
asiana, vaan avoimuus nimettiin haasteeksi. Hyvinvoinnin kannalta arvokkaana pidettiin opet-
tajien mahdollisuuksia avoimuuden vähentämiselle ja tilojen rajaamiselle. Tutkimukseemme
osallistuneet eivät liittäneet tilojen avoimuuteen esimerkiksi yhteisöllisyyden näkökulmaa (vrt.
Kuuskorpi 2012, 126). Turpeinen (2016, 90) kertoo arkkitehtuurin diplomityössään, että lasi-
seinien ja niiden luoman näkyvyyden tarkoituksena on herättää mielenkiintoa ympärillä tapah-
tuvia oppimistilanteita kohtaan ja näin ollen lisätä oppimismotivaatiota, luovuutta ja itseohjau-
tuvuutta. Tutkimuksessamme lasiseinille annettiin toisenlaisia merkityksiä, sillä läpinäkyvyyttä
pidettiin lapsen kannalta haastavana ja häiritsevänä, mutta lasiseinien tuomaa äänieristystä kii-
teltiin. Muissa tutkimuksissa on todettu avoimuuden ja näkyvyyden tuovan haasteita oppimi-
selle (Gislason 2011, 23; Costa 2003, 3).

Tutkimuksemme mukaan erilaiset ärsykkeet ja niistä kasaantuva ärsyketulva haastavat lapsen kouluhyvinvointia. Häiritsevistä ärsykkeistä eroteltiin ääni- ja näköärsykkeet sekä yleinen levottomuus ja ihmisten liikehdintä tiloissa. Ärsykkeet vievät lapsen huomiota oppimisesta ja työskentelystä muihin asioihin ja vaikeuttavat toiminnanohjausta. Tutkimuksemme kohteena olevilla oppilailla ilmeni neuropsykiatrisista häiriöistä johtuvia aistipoikkeavuuksia (ks. esim. Jussila ym. 2019), jolloin aistiärsykkeiden vaikutukset korostuvat. Koululaiset, joilla on autismikirjon häiriö, ovat itse raportoineet erityisesti kuulemiseen liittyvien aistipulmien vaikuttavan oppimiseen, muun muassa keskittymistä heikentäen (Howe & Stagg 2016, 1660–1661). Tutkimukseemme osallistuneet kertoivat ärsyketulvan näkyvän lapsessa väsymisenä ja kuormittumisena.

Tutkimuksemme mukaan meteli haastaa lapsen hyvinvointia avoimessa oppimisympäristössä, vaikka akustiikka on nykyisissä kouluissa aiempaa parempaa. Tutkimusten mukaan meluisassa tilassa työskenteleminen vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi oppilaiden suoriutumiseen (Canning ym. 2015, 4; Klatte, Lachmann & Meis 2010a; Gislason 2011, 34–35), opettajan toimintatapoihin (Klatte, Hellbrück, Seidel & Leistner 2010b, 7) ja ihmissuhteiden muodostumiseen koulussa (Klatte ym. 2010a). Toisaalta on tutkittu, että ääniympäristöön tottuminen vaikuttaa metelistä häiriintymiseen (Shield ym. 2010). Kuitenkin oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat erityisen alttiita metelin negatiivisille vaikutuksille (Canning ym. 2015, 4). Tutkimukseemme osallistuneet pitivät *hiljaisen työn tiloiksi* kutsuttuja rajattuja työskentelytiloja tärkeinä. Mahdollisuudesta liikkua oppimistilassa esitettiin ristiriitaisia huomioita: toisaalta fyysinen aktiivisuus helpottaa oppilaan hyperaktiivisuuteen liittyviä haasteita (ks. myös Loe & Feldman 2007, 77), mutta toisaalta muiden oppilaiden liike tilassa koetaan keskittymistä häiritsevänä ärsykkeenä (ks. myös Costa 2003, 3).

Tutkimuksemme mukaan oppilaiden tulee harjoitella uusia taitoja, kuten itseohjautuvuutta, opiskelutaitoja, kuormittavissa tilanteissa selviämistä ja sisäisen rauhan saavuttamista, jotta he selviävät ja voivat hyvin avoimessa oppimisympäristössä. Opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioidaan jo oppimisympäristön suunnittelussa, mikä ehkäisee oppilaan tarvetta oppimisen ja koulunkäynnin tuelle (Opetushallitus 2014, 30). Oppilaat, joilla on neuropsykiatrisia haasteita, ovat aistipoikkeavuuksien ja tarkkaavaisuuden pulmien vuoksi hyvin alttiita ympäristön ärsykeille. Tutkimuksessamme kannettiin huolta siitä, jääkö lapsella tietojen ja taitojen oppimiseen riittävästi aikaa, kun ympäristön hallinta vie suuren osan lapsen energiasta.

Positiivisina asioina oppimisympäristössä koettiin tilojen uutuus ja esteettisyys sekä laitteiden ja kalusteiden toimivuus. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa estetiikan on osoitettu lisäävän positiivisia tunteita ja hyvinvoinnin kokemusta (Kariippanon, Cliff, Lancaster, Okely & Parrish 2017). Edellä mainitut asiat eivät kuitenkaan edellytä tiloilta avoimuutta, vaan ne voivat toteutua myös rajatummassa oppimisympäristössä. Hyvinvointia edistävänä tekijänä koettiin myös tilojen muunneltavuus. Oppimisympäristön joustavuudella on tutkimuksissa todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden sitoutumiseen, yhteistyöhön ja oppimiseen (Neil & Etheridge 2008). Muunneltavuuden toteuttaminen ja tilojen jakaminen vaativat kuitenkin opettajilta suunnittelu-aikaa (Saltmarsh, Chapman, Campbell & Drew 2015).

Tutkimuksemme mukaan opettajan vaikutus lapsen kouluhyvinvointiin on merkittävä, ja se ilmenee niin positiivisena kuin negatiivisenakin vaikutuksena. Tulostemme mukaan opettaja voi omalla asennoitumisellaan, ominaisuuksillaan ja toiminnallaan edistää lapsen hyvinvointia ja tehdä koulunkäynnistä mielekäästä (ks. myös Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 36), mutta myös aiheuttaa lapselle yksinäisyyden ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia sekä pahentaa psyykkistä oireilua. Tutkimuksessamme opettajalla koettiin olevan enemmän vaikutusta lasten hyvinvointiin kuin oppimisympäristön fyysisillä ominaisuuksilla. Myös muissa tutkimuksissa opettajan merkitys hyvinvoinnille on todettu olevan ainakin yhtä suuri (Gislason 2011, 61–62) tai jopa suurempi kuin koulurakennuksen (Gislason 2011, 26; Kyzar 1971, 34). Hyvinvoinnin lisäksi opettajan merkitys korostuu erityisesti oppimista koskevissa tutkimuksissa. Hattien (2009, 238) meta-analyysin mukaan opettaja on yksi merkittävimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Blackmoren (2011, 30) tutkimuksessa havaittiin avoimien oppimistilojen vaikuttavan myönteisesti oppimistuloksiin silloin, kun opettajan pedagogiikka soveltuu tilaan ja oppilasjoukossa on vain vähän käytöshäiriöitä.

Avoimessa oppimisympäristössä opettajat toimivat tiiminä. Tutkimuksessamme korostettiin opettajien yhteisen linjan tärkeyttä, sillä aikuisten toiminnan ristiriitaisuuden koettiin heijastuvan negatiivisesti oppilaiden hyvinvointiin. Sekä vanhemmat että erityisopettajat korostivat suunnittelun tarvetta (ks. myös Walther-Thomas 1997, 402). Yhteisopettajuudella on tutkitusti positiivisia vaikutuksia oppilaiden akateemisiin ja sosiaalisiin taitoihin sekä tuen tarpeessa olevien oppilaiden itsetuntoon (Walther-Thomas 1997, 399–401). Sekä yhteisopettajuuden että avointen oppimistilojen käytön toteutuminen vaativat kuitenkin sitä, että opettajia koulutetaan ja tuetaan uuteen rooliin (ks. esim. Saltmarsh ym. 2015). Kattilakosken (2018, 160) tutkimuksessa on ilmennyt, että henkilökunnan tuen tarve jatkuu myös tilojen käyttöön ottamisen jälkeen, jolloin monet tilanteet voivat ensimmäistä kertaa konkretisoitua.

Tutkimuksemme osallistuneet ottivat haastatteluissa puheeksi itseohjautuvan oppimistavan. Itseohjautuvuus perusopetuksessa on ollut myös teema, joka on kirvoittanut runsaasti julkista keskustelua (ks. esim. Tolpo 2019; Sormunen 2019). Avoimeen oppimisympäristöön tyypillisesti kuuluvat opetusmenetelmät, kuten projektityöskentely ja yksilöllinen eteneminen, tukevat oppilaan itseohjautuvuutta (Kuuskorpi & Nevari 2018, 33). Useat tutkimuksemme osallistuneet yhdistivätkin itseohjautuvuuden avoimeen oppimisympäristöön liittyväksi piirteeksi. Havaitimme tässä kuitenkin koulujen välisiä eroja, sillä toinen tutkimukseen osallistuneista erityisopettajista kertoi oman koulunsa toimivan edelleen perinteisemmällä opetustavalla ja luku-järjestyksellä.

Tutkimuksemme mukaan joissakin kouluissa lapsilta odotetaan sellaista vastuunkantoa ja itseohjautuvuutta, johon lapsen taidot eivät vielä riitä. Tutkimuksessamme itseohjautuvuutta koulutyöskentelyssä ja oppimisessa pidettiin liian haastavana lapselle, jolla on neuropsykiatrisia haasteita, mutta myös opetusryhmän muille lapsille. Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) ei tunne itseohjautuvuutta oppilaan valmiina taitona tai opetuksessa pärjäämisen edellytyksenä. Sen sijaan itseohjautuvuutta pidetään yhtenä taitona, jota koulussa harjoitellaan ja tuetaan. (ks. Opetushallitus 2014). Julkisessa keskustelussa on tuotu esille koulujen väliset erot siinä, miten opetussuunnitelmaa tulkitaan esimerkiksi itseohjautuvuuden tavoitteiden osalta (Östman 2019).

Tutkimuksessamme kritisoitiin itseohjautuvuuden vaatimusta suhteessa lapsen ikään, taitoihin ja henkilökohtaiseen tuen tarpeeseen. Toiminnanohjaukseen kuuluvat taidot, kuten aloitteen tekeminen ja oman toiminnan suunnittelu (ks. esim. Klenberg 2015, 12), liittyvät itseohjautuvuuteen, jossa oppijan oma aktiivisuus korostuu muun muassa aloitteellisuutena sekä suunnitelmallisena toimintana oppimisessa (ks. Loyens ym. 2008, 417–418). Toiminnanohjauksen taitojen kehittyminen alkaa lapsuudessa ja jatkuu murrosikään saakka (Klenberg, Korkman & Lahti-Nuutila 2001, 409). Tutkimuksessamme alakouluikäinen lapsi koettiin liian pieneksi vastuun ottamiseen ja tarvetta itseohjautuvuuden perusteelliselle harjoittelulle kaivattiin. Aineistossamme kuvattiin runsaasti autismikirjon häiriöihin ja aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön liittyviä toiminnanohjauksen haasteita (ks. Weismer ym. 2018, 2655; Willcutt ym. 2005 1342). Koulun työtapojen koettiin vaativan sellaisia taitoja, joihin lapsen neuropsykiatriset haasteet erityisesti vaikuttavat.

Tutkimuksemme osallistuneet kuvailivat lapsen kamppailua itseohjautuvuuden odotusten ja toiminnanohjauksen haasteiden kanssa. Itseohjautuvuuden vaatimus johti epäonnistumiseen

koulutyössä, koska oman toiminnan suunnittelu, valintojen tekeminen ja omatoiminen työskentely oli vaikeaa. Tarve aikuisen antamalle ohjaukselle ja tuelle ilmeni muun muassa isossa ryhmässä toimimisessa, sillä ilman aikuisen huomiota jäänyt lapsi ajautui tekemään pitkiksi ajoiksi muita asioita, kuin mitä häneltä odotettiin. Blatchfordin ja kumppaneiden (2007) tutkimuksen mukaan suuressa ryhmässä oppilaat saavat vähemmän yksilöllistä huomiota kuin pienessä ryhmässä. Pienessä luokassa opettajien on helpompi huomata ongelmia, antaa palautetta, yksilöidä opetusta erityistarpeiden mukaan sekä käyttää joustavampia opetusmenetelmiä. (Blatchford, Russell, Bassett, Brown & Martin 2007.)

Tutkimuksemme mukaan oppilaat, joilla on neuropsykiatrista häiriöistä johtuvia haasteita, kaipaavat oppimisympäristössään struktuuria ajan, paikan ja henkilöiden suhteen. Avoimessa oppimisympäristössä toimimista haastaa päiväjärjestyksen puuttuminen, mikä vaikeuttaa koulunkäyntiä ja oppimista eri tavoin, alkaen koulupäivään valmistautumisesta. Tarve päiväjärjestykselle nimettiin tutkimuksessamme hyvin laajasti (ks. myös Grave 2016, 106–107; Humphrey 2008, 43; Moilanen ym. 2012, 1460). Haasteita kouluhyvinvointiin toi tutkimuksessamme myös oppimistilan jatkuva vaihtuminen ja muuttuminen sekä tilojen välillä siirtyminen. Tutkimuksemme mukaan oman kotiluokan ja lapsen oman työskentelypaikan puuttuminen avoimessa oppimisympäristössä on suuri haaste. Turvallisuudentunteen saavuttamiseksi lapsi tarvitsisi ympärilleen tutut aikuiset sekä pysyvän vertaisryhmän. Piispanen (2008, 122) väitöstudiumuksessa suuri osa oppilaista piti omaa luokkaa yhtenä koulun parhaana asiana. Oman luokan tärkeyteen liitettiin esimerkiksi kaverisuhteet sekä tuttujen ihmisten tuoma kokemus turvallisuudesta (Piispanen 2008, 122). Tulostemme mukaan lapsen kouluhyvinvointia edistäisi struktuurin luominen avoimeen oppimisympäristöön. Struktuurin tarve avoimessa oppimisympäristössä on havaittu myös Saltmarshin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa.

Tutkimuksemme tuloksista voidaan havaita, että avoimen oppimisympäristön tyypilliset tilaratkaisut ovat haasteellisia oppilaalle, jolla on neuropsykiatrisia haasteita. Tilojen avoimuudesta yksittäiselle lapselle koitua haitta voi olla merkittävä. Tutkimuksessamme ilmenneet hyvinvointia edistävät tekijät voivat toteutua myös rajatummassa oppimistilassa. Esimerkiksi yhteisopettajuuden ja tilojen muunneltavuuden hyödyt voidaan ottaa käyttöön myös rajatummissa oppimisympäristöissä. Osittain avoimessa oppimisympäristössä voisivat yhdistyä sekä monimuotoiset opetusmenetelmät että tutkimuksemme kohteena olevien lasten tarpeet rauhallisista tiloista, pysyvyydestä ja struktuurista. Tutkimuksestamme tehtävät päätelmät vastaavat myös

Kuuskorven (2012) tekemiä havaintoja. Hän toteaa tutkimuksessaan, ettei perinteinen luokkahuone kadota kokonaan merkitystään, mutta sen rinnalle tarvitaan monimuotoisia ja joustavia tilaratkaisuja erilaisine opetusmenetelmineen. (Kuuskorpi 2012, 141–142.)

Koulun käyttäjät ottavat usein fyysisen ympäristön vastaan sellaisenaan, ja vaikutusmahdollisuuksia nähdään olevan lähinnä kalusteiden sijoittelussa (Kuuskorpi 2012, 107). Tämänkaltaisia ajatuksia välittyi myös omassa tutkimuksessamme: erityisopettajan mukaan niihin tiloihin on tyydyttävä, jotka on rakennettu. Koulujen suunnittelussa ja rakentamisessa arkkitehtien ja tilojen käyttäjien tiivis yhteistyö olisi ensisijaisen tärkeää (Kuuskorpi & Nevari 2018, 13). Arkkitehdit saavat tilojen käyttäjiltä tärkeää tietoa siitä, miten oppilaiden iän, kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden mukaisiin vaatimuksiin vastataan käytännön tasolla. Opetussuunnitelman (2014) mukaan tuen järjestäminen tarkoittaa *“yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja”* (Opetushallitus 2014, 68), jolloin oppimisen haasteita tulisi ennalta ehkäistä ja niihin puuttua jo ympäristöä muokkaamalla.

Tutkimuksemme yhtenä tarkoituksena oli saattaa vanhempien ääni kuuluviin. Tutkimuksen edetessä näkemyksemme vanhempien asiantuntijuudesta oman lapsensa asioissa vahvistui. Tobia ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa vanhemmat huomasivat opettajia herkemmin lapsen psyykkiset haasteet tämän käyttäytyessä eri tavoin kotona ja koulussa (Tobia, Graco, Steca & Matzocchi 2018). Tämä ilmeni myös omassa tutkimuksessamme, sillä vanhemmat puhuivat lasten psyykkisistä haasteista enemmän kuin erityisopettajat. Koulurakennusta sekä opetuksen järjestelyjä suunnitellessa olisi tärkeää kehittää matalan kynnyksen väyliä vanhempien kuulemiselle erityisesti tuen tarpeessa olevia oppilaita koskevissa asioissa.

Suomessa ensimmäinen avoin oppimisympäristö otettiin käyttöön Saarelaisen (2016, 68) mukaan vuonna 2016. Opettajat ja oppilaat ovat siis työskennelleet uusissa oppimisympäristöissä vasta lyhyen hetken. Uudenlaisiin tiloihin siirtymiseen voi liittyä uutuudenviehätystä, jolloin kaikki tiloista opetusmenetelmiin asti vaikuttavat hyviltä muutoksilta. Toisaalta taas tilojen vaihtoon voi liittyä muutosvastarintaa, jolloin muutokset koetaan herkästi aikaisempaa huonompina. Onkin hyvä pohtia, millä tavoin vielä käynnissä oleva sopeutuminen ja tiloihin totuttelu vaikuttivat tutkimuksemme tuloksiin. Tarve uusille ja pidempiaikaisille tutkimuksille on suuri.

Tutkimuskohteena avoin oppimisympäristö on hyvin mielenkiintoinen ja moniulotteinen, ja jatkotutkimusaiheita siitä löytyy runsaasti. Kouluhuvinvoinnin tutkimusta voisi laajentaa otosta suurentamalla ja myös määrällistä aineistoa keräämällä. Oppilaiden hyvinvointia ja oppimista

olisi tärkeää tutkia erityisesti pidemmällä aikavälillä sekä tehdä vertailua täysin avointen, osittain avointen ja perinteisten oppimisympäristöjen välillä.

Lähteet

- Aarnos, E. (2010). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (3. painos, s. 172–188). Jyväskylä: PS-kustannus
- Ackoff, R. & Greenberg, D. (2008). *Turning learning right side up: Putting education back on track*. New Jersey: Wharton School Publishing.
- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019 (luettu 21.09.2019). Saatavilla www.kaypa-hoito.fi
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (1.–2. painos, s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy
- Airaksinen, E. & Airaksinen, M. M. (2003). Nuorten aktiivisuus- ja tarkkaavuushäiriön lääkeshoidon perusteet. *Duodecim*, 119, 1553–1562. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo93736.pdf>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. painos). Tampere: Vastapaino
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo, Helsinki: WSOY
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers, No. 41*. doi: 10.1787/218525261154
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Lämsä, R. & Tuulio-Henriksson, A. (2018). *Oma väylä: Kelan neuropsykiatrisen kuntoutuksen soveltuvuus, hyödyt ja koettu vaikuttavuus*. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 153. Helsinki: Kela. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/270207/Tutkimuksia153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. doi:10.1002/pits.20303

- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 299–331). Tampere: Vastapaino
- Aro, T. & Närhi, V. (2003). *Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa*. KUMMI 2: arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368(9531), 210–215. doi: 10.1016/S0140-6736(06)69041-7
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L. & Watson, L. R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 47(6), 591–601. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x
- Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, M., Loughlin, J., O'Mara, J. & Senior, K. (2011). *Innovative learning environments research study, centre for research in educational futures and innovation*. Melbourne: Deakin University
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P. & Martin, C. (2007). The effect of class size on the teaching of pupils aged 7-11 years. *An International Journal of Research, Policy and Practice* 18(2), 147–172. doi:10.1080/09243450601058675
- Brok, P., Brekelmand, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 15(3-4), 407–442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- Brooks, C. (2010). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(5). doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01098.x
- Campbell, M., Saltmarsh, S., Chapman, A. & Drew, C. (2013). Issues of teacher professional learning within 'non-traditional' classroom environments. *Improving Schools* 16(3), 209–222. doi: 10.1177/1365480213501057
- Canning, D., Cogger, E., Greenland, J., Harvie-Clark, A., James, D., Oeters, R., Orłowski, A., Parkin, R., Richardson, B., Shield. (2015). *Acoustics of Schools: a design guide*. Institute of Acoustics & Association of Noise Consultants. London
- Castrén, M. L. & Kylliäinen, A. (2013). Autistisen käyttäytymisen monitekijäinen tausta. *Suomen lääkärilehti*, 68(8), 569–574. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/298254/SLL82013_569.pdf?sequence=1

- Chistol, L. T., Bandini, L. G., Must, A., Phillips, S., Cermak, S. A. & Curtin, C. (2018). Sensory Sensitivity and Food Selectivity in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), 583–591. doi: 10.1007/s10803-017-3340-9
- Cleveland, B. (2011). *Engaging spaces: Innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school*. Faculty of architecture, building and planning. The University of Melbourne
- Costa, M. (2003). Teacher Adaptations to an Open Area Teaching and Learning Environment. *Educational Insight*, 8(3)
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. (suom. K. Kajava). Helsinki: Otava
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Tampere: Vastapaino
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Gislason, N. B. (2011). *Building Innovation: History, Cases & Perspectives on School Architecture*. Canada: Backalong Books
- Granader, Y., Wallace, G. L., Hardy, K. K., Yerys, B. E., Lawson, R. A., Rosenthal, M., ... & Kenworthy, L. (2014). Characterizing the Factor Structure of Parent Reported Executive Function in Autism Spectrum Disorders: The Impact of Cognitive Inflexibility. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 44(12), 3056–3062. doi: 10.1007/s10803-014-2169-8
- Grave, S. D. (2016). *School Experiences of Middle School Adolescents with Autism Spectrum Disorder* (A dissertation, University of North Dakota)
- Greenland, E. E. & Shield, B. M. (2011). A survey of avoustic conditions in semi-open plan classrooms in the United Kingdom. *The Journal of the Acoustical Society of America* 130, 1399. doi: 10.1121/1.3613932
- Grönfors, M. (2010). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (3. painos, s. 154–170). Jyväskylä: PS-kustannus
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4) 8–23. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/9/4/inklusi.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen: Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino 2000
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita* (15.-17. painos). Porvoo: Tammi
- Howe, F. E. J. & Stagg, S. D. (2016). How Sensory Experiences Affect Adolescents with an Autistic Spectrum Condition within the Classroom. *Journal on Autism and Developmental Disorders*, 46(5), 1656–1668. doi: 10.1007/s10803-015-2693-1
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41–47. doi: 10.1111/j.1467-9604.2007.00367.x
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173
- Jackson II, R., Drummond, D. & Camara, S. (2007). What Is Qualitative Research? *Qualitative Research Reports in Communication* 8(1), 21–28. doi: 10.1080/17459430701617879
- Jahncke, H., Hygge, S., Halin, N., Green, A. M. & Dimberg, K. (2011). Open-plan office noise: Cognitive performance and restoration. *Journal of Environmental Psychology* 31, 373–382. doi: 10.1016/j.jenvp.2011.07.002
- Jussila, K., Junttila, M., Kielinen, M., Ebeling, H., Joskitt, L., Moilanen, I. & Mattila, M.-L. (2019). Sensory Abnormality and Quantitative Autism Traits in Children With and Without Autism Spectrum Disorder in an Epidemiological Population. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi: 10.1007/s10803-019-04237-0
- Iivanainen, T. (2.8.2018). Koulujen avoimet op-pi-mi-sym-pä-ris-töt puhuttavat, osa opettajista valittanut liiasta melusta ja ärsykkeistä. *Kaleva*. Luettu 29.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.kaleva.fi/uutiset/oulu/koulujen-avoimet-oppimisymparistot-puhuttavat-osa-opettajista-valittanut-liiasta-melusta-ja-arsykkeista/801063/>
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology* 24, 330–358. doi: 10.1006/ceps.1999.0993
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa – Etnografisen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58031/978-951-39-7440-4_v%c3%a4it%c3%b6s08062018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Kariippanon, K., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D. & Parrish, A.-M. (2017). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*. doi: 10.1007/s10984-017-9254-9
- Karvinen, A., Kohonen, J. & Riipi, J. (4.10.2018). Vanhempien näkökulma uuden opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen – ovatko lapsemme mukana ihmiskokeessa? *Kaleva, Lukijalta*. Luettu 29.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.kaleva.fi/lukijalta/mielipiteet/vanhempien-nakokulma-uuden-opetussuunnitelman-mukaiseen-opetukseen-ovatko-lapsemme-mukana-ihmiskokeessa/827900>
- Karvonen, S. (2019). Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa. Julkaisussa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.), *Suomalaisten hyvinvointi 2018* (s. 96–100). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137498/THL_Suomalaisten%20hyvinvointi%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kestilä, L., Karvonen, S., Parikka, S., Seppänen, J., Haapakorva, P. & Sutela, E. (2019.) Nuorten hyvinvoinnin erot. Julkaisussa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.), *Suomalaisten hyvinvointi 2018* (s. 120–142). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137498/THL_Suomalaisten%20hyvinvointi%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Klatte, M., Lachmann, T., & Meis, M. (2010a). Effects of noise and reverberation on speech perception and listening comprehension of children and adults in a classroom-like setting. *Noise & Health*, 12(49), 270–82. doi:10.4103/1463-1741.70506
- Klatte M, Hellbrück J, Seidel J, Leistner P. (2010b). Effects of classroom acoustics on performance and well-being in elementary school children: A field study. *Environment and Behavior*. doi: 10.1177/0013916509336813
- Klenberg, L. (2015). *Assessment and development of executive functions in school-age children* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153480/assessme.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Klenberg, L., Korkman, M. & Lahti-Nuutila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology*, 20 (1), 407–428. doi: 10.1207/S15326942DN2001_6

- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* (väitöskirja, Tampereen yliopisto). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>
- Koskentausta, T., Sauna-Aho, O. & Varkila-Saukkola, L. (2013). Autististen lasten ja nuorten hoito ja kuntoutus. *Suomen lääkärilehti*, 68(8), 587–592. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/3321977-Autististen-lasten-ja-nuorten-hoito-ja-kuntoutus.html>
- Kosola, M. (2018). Haastavan arjen riittämätön tuki. Blogiteksti 01.10.2018. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.lskl.fi/blogi/haastavan-arjen-riittamaton-tuki/>
- Kujala, T. (2012). Aivotutkimuksen näkökulma oppimisen haasteisiin erityisryhmiin kuuluvilla lapsilla. Julkaisussa T. Kujala, C. M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti: neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (s. 22–33). Muistiot 2012:1. Helsinki: Opetushallitus
- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila* (väitöskirja, Turun yliopisto). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kuuskorpi, M. & Nevari, J. (2018). *Koulusta oppimisen ympäristöksi: Työkaluja oppimisympäristöjen muutokseen*. Helsinki: Opetushallitus
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews : Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. USA: Sage Publications
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1997). Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY
- Kyzer, B. L. (1971). *Comparison of instructional practises in classrooms of different design. Final Report*. Northwestern State University, USA
- Lane, A. E., Young, R. L., Baker, A. E. Z. & Angley, M. T. (2010). Sensory Processing Subtypes in Autism: Association with Adaptive Behavior. *Journal on Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 112–122. doi: 10.1007/s10803-009-0840-2
- Lankinen, T. (2010). Esipuhe. Vähähyyppä, K. (toim.) *Koulu 3.0*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta https://www.academia.edu/1408207/Koulu_3.0-Kuinka_temme_visiosta_totta
- Leppämäki, S. (2012). ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 45–50). Jyväskylä: PS-kustannus
- Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L. & Gould, J. (2007). Describing the Sensory Abnormalities of Children and Adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 894–910. doi: 10.1007/s10803-006-0218-7

- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education : A User's Guide* (3. Painos). USA: SAGE Publications
- Loe, I. M. & Feldman, H. M. (2007). Academic and Educational Outcomes of Children With ADHD. Julkaisussa *Journal of Pediatric Psychology*, vol 32. No. 6. 643–654. doi: 10.1093/jpepsy/jsl054
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L., Westling, S. K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* [Adobe Digital Editions –versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-743-0>
- Loyens, S. M. M., Magda, J. & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411–427. doi: 10.1007/s10648-008-9082-7
- Manninen, J. & Pesonen, S. (1997.) Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 17(4), 267–274. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-531749>
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7429-9>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10(2), 177–200. doi: 10.1007/BF00132516
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Mealings, K. T., Demuth, K., Buchholz, J. M. & Dillon, H. (2015). An Assessment of Open Plan and Enclosed Classroom Listening Environments of Young Children: Part 2 – Teacher's Questionnaires. *Journal of Educational, Pediatric & (Re)Habilitation Audiology* 1, 1–19. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://www.edaud.org/journal/2015/3-article-15.pdf>
- Moilanen, I., Mattila, M.-L., Loukusa, S. & Kielinen, M. (2012). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Duodecim*, 128, 1453–1462. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo10395.pdf>

- Moilanen, I. & Rintahaka, P. (2016). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 217–232). Helsinki: Duodecim
- Montessori, M. (1989). *What You Should Know About Your Child. Based on Lectures Delivered by Maria Montessori*. Oxford: Clio Press
- Neil, S. & Etheridge, R. (2008). Flexible learning spaces: The integration of pedagogy, physical design, and instructional technology. *Marketing education review* 18(1), 47–53. doi: 10.1080/10528008.2008.11489024
- Nevari, J. (2013). *Oivaltamo : Avautuva oppimisympäristö* (opinnäytetyö, Lahden ammattikorkeakoulu). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201305097491>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- Norrena, J., Kankaanranta, M. & Nieminen, M. (2011). Kohti innovatiivisia opetuskäytänteitä. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 77–100. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4198-7>
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista* (väitöskirja, Tampereen yliopisto). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7665-5>
- Nurmi, A. (29.8.2019). Nykykoulujen menetelmiä tutkitaan oppilaiden aivoaaltoja mittaamalla – joensuulaiskoulussa uusien luokkatilojen suosituin paikka on luola. *Yle uutiset*. Luettu 29.11.2019, haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10942982>
- Närhi, V. & Klenberg, L. (2010). ADHD - tutkimuksellinen mysteeri, käytännössä kaikille tuttu. *NMI-bulletin*, 20(3), 29–38. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/02/narhi.pdf>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit: Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnon sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>

- Osborne, M. 2013. *Modern learning environments*. Core education white paper. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta http://0104.nccd.net/1_5/2cb/371/35d/Modern-Learning-Environments-v.1-2.pdf
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Ajantasainen lainsäädäntö. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 243–253). Helsinki: Duodecim
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4871-9>
- Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. (2013). Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reininen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* [Adobe Digital Editions –versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789524958189>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 56(3), 345–365. doi: 10.1111/jcpp.12381
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2016). “Sairastui yhdessä yössä” - lasten äkillisesti alkavat neuropsykiatriset oireet. *Suomen lääkärilehti*, 71(36), 2183–2190. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://hdl.handle.net/10138/230060>
- Reale, L., Bartoli, B., Cartabia, M., Zanetti, M., Constantino, M. A., Canevini, M. P., ... & Bonati, M. (2017). Comorbidity prevalence and treatment outcome in children and adolescents with ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(12), 1443–1457. doi: 10.1007/s00787-017-1005-z
- Reed, G. M., First, M. B., Kogan, C. S., Hyman, S. E., Gureje, O., Gaebel, W., ... & Saxena, S. (2019). Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry* 18(1), 3–19. doi: 10.1002/wps.20611
- Reh, S., Rabenstein, K. & Fritzsche, B. (2011). Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. *Social & Cultural Geography* 12(1), 83–98. doi: 10.1080/14649365.2011.542482

- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1>
- Saarelainen, J. (2016). *Avointen oppimisympäristöjen ääniolosuhteet* (diplomityö, Tampereen teknillinen yliopisto). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://URN.fi/URN:NBN:fi:ty-201612214887>
- Salhberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171. Doi: 10.1080/02680930601158919
- Sahlberg, P. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina – Ja mitä muut voivat siitä oppia.* (suom. S. Korpela). Into Kustannus
- Saltmarsh, S., Chapman, A., Campbell, M. & Drew, C. (2015). Putting 'structure within the space': Spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments. *Educational Review*, 67(3), 315–327. doi: 10.1080/00131911.2014.924482
- Sanoff, H. (2002). *Schools Designed with Community Participation*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466725.pdf>
- Schellenberg, B. (1975). *Noise and Sound Control in Open Plan Schools*. US Dept. of Health Education and Welfare. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED109801.pdf>
- Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. (2010). Noise in open plan classrooms in primary schools: A review. *Noise and Health* 12(49), 225–234. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://www.noiseandhealth.org/text.asp?2010/12/49/225/70501>
- Sormunen, E. (27.8.2019). Professorit kertovat, mikä uudessa opetussuunnitelmassa meni pieleen - heidän mielestään koulut ovat tulkinneet sen väärin. *Yle uutiset*. Luettu 29.11.2019, haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10934880>
- Sormunen, E. & Tolpo, A. (10.8.2017). Koululaisten avokonttorissa 90 lasta opiskelee samassa nurkkauksessa – "Värikästä, siistii ja outoo". *Yle uutiset*. Luettu 29.11.2019, haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9766291>
- Takala, M. (2016). Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–21). Helsinki: Gaudeamus
- Tani, P., Grönfors, S. & Timonen, T. (2011). Aspergerin oireyhtymä ja autismin kirjo. Teoksessa K. Juva, C. Hublin, H. Kalska, J. Korkeila, M. Sainio, P. Tani & R. Vataja (toim.), *Kliininen neuropsykiatria* (s. 216–224). Helsinki: Duodecim

- THL (2012). *Psykiatrian luokituskäsikirja: suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit* (2. uud p.) Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90815/URN_ISBN_978-952-245-549-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E. & Glasziou, P. (2015). Prevalence of Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), 994–1001. doi: 10.1542/peds.2014-3482
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino
- Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (2019). *Autismikirjo: tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Tolpo, A. (16.8.2019). 12-vuotiaan tytön tarina nykykoulusta nosti kohun - lasten liian suuri valinnanvapaus kerää rajua kritiikkiä: “On menty liian pitkälle”. *Yle uutiset*. Luettu 29.11.2019, haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10925064>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (uud. p.) Helsinki: Tammi
- Tuononen, T. (2018). *Avoim oppimisympäristö tukee ilmiöpohjaista oppimista*. Blogiteksti 31.05.2018. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://innovarch.fi/fi/blogi/avoim-oppimisymparisto-tukee-ilmio pohjaista-oppimista/>
- Turpeinen, T. (2016). *Oppiminen & tila: Fyysisen oppimisympäristön vaatimukset uuden ope- tussuunnitelman näkökulmasta* (diplomityö, Tampereen teknillinen yliopisto). Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://URN.fi/URN:NBN:fi:tty-201609084491>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Edu- cation*. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://unes- doc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2012). *A place to learn: Lessons from research on learning environments*. Technical paper. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <http://uis.unesco.org/sites/default/files/docu- ments/a-place-to-learn-lessons-from-research-on-learning-environments-2012-en.pdf>
- Vakkuri, S. & Tuominen, E. (2.8.2018). Perinteisessä koulussa viihdyimme paremmin - ei ala- koululainen ymmärrä, kuinka paljon peruskoulu vaikuttaa koko loppuelämään. *Kaleva, Lu- kijalta*. Luettu 29.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.kaleva.fi/lukijalta/mielipi- teet/perinteisessa-koulussa-viihdyimme-paremmiin-ei-alakoululainen-ymmarra-kuinka- paljon-peruskoulu-vaikuttaa-koko-loppuelamaan/827550/>

- Valtioneuvoston asetus 422/2012 §4. Ajantasainen lainsäädäntö. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Vasama, T. (23.9.2019). Isot opetusryhmät ovat nyt muotia, mutta hyödyttävätkö ne oppilaita? Opettajat ja asian-tuntijat kertovat, mitä mieltä he ovat uudesta mallista. *Helsingin Sanomat*. Luettu 29.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/tiede/art-2000006245988.html>
- Vataja, R. (2011). Mitä neuropsykiatria on? Teoksessa K. Juva, C. Hublin, H. Kalska, J. Korkeila, M. Sainio, P. Tani & R. Vataja (toim.), *Kliininen neuropsykiatria* (s. 16–19). Helsinki: Duodecim
- Vataja, R. & Korkeila, J. (2007). Mitä on neuropsykiatria? *Duodecim*, 123, 1199–1200. <https://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo96485.pdf>
- Venhe, N. (5.6.2019). Miten tila vaikuttaa oppimiseen? *UEF uutiset*. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.uef.fi/-/miten-tila-vaikuttaa-oppimiseen->
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children: the Role of Performance, Peer, Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research* 59 (2), 2003–228. doi: 10.1023/A:1016279602893
- Vitikka, E. (2010). Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekinen (toim.) *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia* (s. 23–37). Jyväskylä: Bookwell Oy
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. doi: 10.1080/00220272.2012.668938
- Voutilainen, A., Sourander, A. & Lundström, B. (2004). Lasten tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö neuropsykiatrisena ongelmana. *Duodecim*, 120, 2672–2679. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://www.ebm-guidelines.com/xmedia/duo/duo94633.pdf>
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities* 30, 395–407. doi: 10.1177/002221949703000406
- Weismer, S. E., Kaushanskaya, M., Larson, C., Mathée, J. & Bolt, D. (2018). Executive Function Skills in School-Age Children With Autism Spectrum Disorder: Association With Language Abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(11), 2641–2658. doi: 10.1044/2018_JSLHR-L-RSAUT-18-0026

- Weyandt, L. L. (2005). Executive Function in Children, Adolescents, and Adults With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Introduction to the Special Issue. *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 1–10. doi: 10.1207/s15326942dn2701_1
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V. & Pennington, B. F. (2005). Validity of the Executive Function Theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336–1346. doi: 10.1016/j.biopsych.2005.02.006
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. New Jersey: Educational Technology Publications
- World Health Organization. (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th revision (ICD-10). Version 2016*. Luettu 30.11.2019, haettu osoitteesta <https://icd.who.int/browse10/2016/en#/F80-F89>
- Östman, J. (28.8.2019). Opetushallitus vastaa arvosteluun: Yksittäisissä kouluissa ylilyöntejä, opetussuunnitelma ei ole ongelma - “Koulu ei ole retuperällä”. *Yle uutiset*. Luettu 29.11.2019, haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10942586>

Liite 1 Vanhempien haastattelukutsu

Hei kotiväki!

**Etsimme tutkimukseemme vanhempia, joiden lapsella on neuropsykiatrisia haasteita (esim. ADHD, autismin kirjo, Touretten oireyhtymä). Sen lisäksi lapsella tulee olla koke-
musta koulusta, jossa on avoin oppimisympäristö.**

Olemme kaksi erityispedagogiikan opiskelijaa Oulun yliopistosta, ja teemme pro gradu –tutki-
musta avoimesta oppimisympäristöstä ja sen vaikutuksista oppilaiden kouluhyvinvointiin. Suo-
malaisiin kouluihin rakennetaan avoimia oppimisympäristöjä yhä enemmän, mutta tutkimusta
tämän vaikutuksista löytyy melko vähän. Tulevina erityiskasvattajina olemme kiinnostuneita
siitä, miten avoimet oppimisympäristöt vaikuttavat oppilaisiin.

Koemme, että vanhemmat ovat parhaita asiantuntijoita, kun kyse on lasten kouluhyvinvoin-
nista. Tämän vuoksi haluaisimme haastatella Teitä, hyvät vanhemmat. Olemme kiinnostuneita
esimerkiksi seuraavista asioista:

Millaisia vaikutuksia avoimella oppimisympäristöllä on ollut lapsenne kouluhy-
vinvointiin?

Millaiset asiat koulussa edistävät tai heikentävät lapsenne hyvinvointia tällä het-
kellä?

Onko saatu tuki riittävää lapsen tarpeisiin nähden?

Mitä toivoisitte oppimisympäristöltä?

Haastattelun paikan ja ajankohdan voimme sopia jokaisen haastateltavan kanssa erikseen. Ou-
lun alueella haastattelu voidaan toteuttaa kasvotusten, mutta kauempana asuvien kanssa haas-
tattelu järjestetään puhelimen tai tietokoneen välityksellä. Haastattelu kestää noin 30-45 mi-
nuuttia, eikä siihen tarvitse valmistautua etukäteen. Haastattelut ovat täysin luottamuksellisia,
eikä tutkimuksessamme käy ilmi Teidän, lapsenne tai lapsen koulun tunnistetietoja. Haastatte-
luaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

**Mikäli haluaisit osallistua tutkimukseen, otathan meihin yhteyttä keskiviikkoon 17.4.2019
mennessä sähköpostitse (*sähköpostiosoite*).**

Ystävällisin terveisin,

Silja Kotkaranta ja Noora Perkkiö

Liite 2 Erityisopettajien haastattelukutsu

Hei opettajat!

Opiskelemme erityisopettajiksi Oulun yliopistolla ja teemme gradua avoimesta oppimisympäristöstä ja sen vaikutuksista oppilaiden kouluhyvinvointiin. Olemme kohdistaneet tutkimuksemme koskemaan oppilaita, joilla on neuropsykiatrisia haasteita (esim. ADHD, autismin kirjo, Touretten oireyhtymä).

Pääasiallinen aineistomme koostuu vanhempien haastatteluista, joita täydennämme erityisopettajien kokemuksilla avoimen oppimisympäristön haasteista ja mahdollisuuksista. **Kaipaisimme tutkimukseemme vielä erityisopettajan kokemuksia ja ajatuksia tästä aiheesta.**

Voisit olla tutkimukseemme sopiva erityisopettaja, jos

- työskentelet tai olet viimeisen kahden vuoden aikana työskennellyt avoimessa oppimisympäristössä pitkäjätkoisesti (ainakin puolen vuoden ajan)

Avoimella oppimisympäristöllä tarkoitamme laajaa oppimistilaa, jossa työskentelee useita opettajia ja useita kymmeniä lapsia samanaikaisesti (esim. solurakenne). Opiskelu ei tapahdu perinteisissä, suljetuissa luokkahuoneissa, vaan tässä laajassa tilassa, jota voidaan tarpeen mukaan rajata esimerkiksi verhoilla tai liikuteltavilla seinillä.

- olet opettanut avoimessa oppimisympäristössä myös oppilaita, joilla on neuropsykiatrisia haasteita.

Tavoitteenamme on toteuttaa haastattelut toukokuussa, mutta tilanteen vaatiessa myös kesäkuu käy. Sovimme tarkan haastatteluajan ja toteuttamistavan erikseen haastateltavien kanssa. Haastattelu voidaan toteuttaa puhelimitse ja Oulun alueella myös kasvotusten. Haastattelu kestää noin 30-45 minuuttia, eikä siihen tarvitse valmistautua etukäteen. Haastattelut ovat täysin luottamuksellisia, eikä tutkimuksessamme käy ilmi opettajan tai tämän työpaikan tunnistetietoja. Haastatteluaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Mikäli haluaisit osallistua tutkimukseen, otathan meihin yhteyttä sähköpostitse (sähköpostiosoite) keskiviikkoon 8.5. mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Noora Perkkiö ja Silja Kotkaranta

Liite 3 Vanhempien haastattelun runko

1. Perustiedot ja kuulumiset

Minkä ikäinen lapsesi on?

Millä luokalla hän on koulussa?

Missä koulussa lapsi käy?

Millä tavalla lapsi suhtautuu koulunkäyntiin, yleisellä tasolla ajatellen?

2. Lapsen haasteet ja vahvuudet

Millaisia haasteita lapsella on?

Onko lapsella diagnoosia? Jos on, niin mikä?

Kuvailisitko lyhyesti, millä tavalla haasteet näkyvät lapsen toiminnassa?

Mitkä ovat lapsen tärkeimmät vahvuudet?

3. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Millaista tukea lapsi saa koulussa näihin haasteisiin liittyen?

Onko tukikeinona esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta, avustajan tukea, oppiaineiden painoalueiden käyttöä tai yksilöllistämistä tai apuvälineitä?

Vastaako tällä hetkellä saatava tuki mielestäsi lapsen tilannetta ja tarpeita?

Tarvitsisiko hän muuta tukea?

4. Kuvaus koulusta

Seuraavat kysymykset koskevat muun muassa oppilaiden ryhmittelyä koulupäivän aikana sekä koulun fyysisiä tiloja. Vastaa sen mukaan, mitä itse tiedät asioista.

a.) Lasten ja aikuisten määrä ryhmässä

Montako oppilasta lapsenne ryhmässä on?

Onko ryhmässä lapsia ainoastaan samalta vuosiluokalta vai useilta eri vuosiluokilta?

Montako luokanopettajaa/erityisopettajaa/koulunkäynninohjaajaa ryhmässä työskentelee?

b.) Oppilaiden ryhmittely koulupäivän aikana

Koulupäivän aikana lapsia jaetaan usein pienempiin työskentelyryhmiin.

Minkä kokoisessa pienennetyssä ryhmässä lapsesi työskentelee päivän aikana – montako oppilasta ja aikuista ryhmässä on?

Millainen on ryhmän työskentelypaikka?

Ovatko kokoonpanot aina samat, esimerkiksi eri oppiaineissa, vai vaihtelevatko ne?

c.) Tilat ja materiaalit

Pyydämme sinua seuraavaksi kuvailemaan sitä opetustilaa, jossa lapsesi opiskelee.

Onko tila täysin avoin, vai onko siellä kiinteitä seiniä erottamassa opiskelutiloja toisistaan?

Onko tilassa muunneltavia väliseiniä, jos on, niin mitä materiaalia (verhot, lasi, haitariovet)?

Onko tilassa ns. perinteisiä opiskelutiloja, esimerkiksi suljettuja pieniä luokkia?

Millaiset kalusteet luokassa on? Millaiset tuolit? Millaiset pöydät? Onko sohvia, muita työskentelypaikkoja?

Onko lapsellasi tilassa jokin oma, pysyvä paikka (vrt. perinteinen luokkatila, jossa lapsella oma pulpetti- ja tuolipaikka)?

d.) Opetusmenetelmät

Millaista opetus useimmiten on?

Onko esimerkiksi itsenäistä työtä, ryhmätyötä, opettajajohtoista työskentelyä?

Tässä tutkimuksessa käytämme kouluhyvinvoinnin käsitettä. Määritelmän mukaan kouluhyvinvointiin vaikuttavat neljä osaa: 1) fyysiset tekijät: koulun tilat ja kalusteet, 2) sosiaaliset tekijät: ihmissuhteet ja ilmapiiri, 3) osallisuus ja itsensä ilmaisu ja 4) terveys. Seuraavat kysymykset koskevat näitä kouluhyvinvoinnin osa-alueita. Sinun ei tarvitse kuitenkaan itse muistaa ulkoa näitä osa-alueita, ne ovat vain seuraavien kysymysten pohjalla.

5. Yksittäiset hyvinvointiin vaikuttavat asiat koulussa

a.) Koulun fyysiset tilat ja kalusteet

Mitä hyviä asioita koulun fyysisissä tiloissa ja kalusteissa on?

Millaiset asiat siis edistävät lapsen kouluhyvinvointia, ja ovat mielestäsi hyväksi lapsellesi?

Mitä haasteita fyysisissä tiloissa on?

Millaiset tiloihin liittyvät asiat heikentävät lapsesi kouluhyvinvointia?

Muita tarkentavia kysymyksiä liittyen siihen, miten haastateltava aiemmin kuvasi lapsen koulua

b.) Ryhmän sosiaaliset tekijät

Koetko, että ryhmäkoko on sopiva lapsellesi?

Koetko, että aikuisten määrä on sopiva?

Millainen ilmapiiri lapsesi ryhmässä on?

Onko lapsella kavereita?

Millainen suhde lapsella on ryhmänsä aikuisiin?

Kokeeko lapsi olonsa turvalliseksi ryhmässään?

c.) Lapsen osallistuminen ryhmässä

Koetko, että lapsesi pystyy toimimaan ja osallistumaan nykyisessä ryhmässään ja oppimisympäristössään?

Millaiset asiat tukevat ja helpottavat toimimista ja osallistumista?

Millaiset asiat hankaloittavat sitä?

Koetko, että lapsesi pystyy menestymään ja kokemaan onnistumisen hetkiä nykyisessä ryhmässään ja oppimisympäristössään?

Millaiset asiat tukevat ja auttavat lapsen menestymistä?

Millaiset asiat hankaloittavat tai estävät lapsen menestymistä?

6. Oppimisympäristön muutos

Onko lapsesi opiskellut aiemmin perinteisessä luokkatilassa, vai aina avoimessa oppimisympäristössä?

Jos lapsi on opiskellut aiemmin perinteisessä luokkahuoneessa:

Oletko huomannut lapsen kouluhyvinvoinnissa eroja, kun vertaat nykyistä tilannetta siihen tilanteeseen, kun lapsi opiskeli perinteisessä luokkahuoneessa?

Millaisia eroja?

8. Avoin oppimisympäristö ja lapsen oireilu

Onko avoin oppimisympäristö mielestäsi vaikuttanut lapsen oireiluun ja haasteisiin?

9. Vapaa kommentointi

Esimerkiksi, mitä toivoisit avoimelta oppimisympäristöltä?

Esimerkiksi, miten kehittäisit avointa oppimisympäristöä?

Liite 4 Erityisopettajien haastattelun runko

1. Perustiedot ja kuulumiset

Mikä on koulutuksesi?

Missä koulussa työskentelet?

Mikä on nykyinen työtehtäväsi?

Kuinka pitkään olet ollut työssäsi (erityisopettajana)?

Kuinka pitkään olet työskennellyt avoimessa oppimisympäristössä?

Mikä on ollut työtehtäväsi siellä?

2. Kuvaus koulusta

Pyydämme sinua seuraavaksi kuvailemaan lyhyesti nykyistä tai aiemman työpaikkasi avointa oppimisympäristöä fyysisestä ja pedagogisesta näkökulmasta.

Millaiset tilat ja kalusteet koulussa on?

Millaiset seinät vai ovatko tilat seinättömiä?

Miten opetus on järjestetty (onko esimerkiksi solurakenne)?

Minkä verran ryhmissä on oppilaita ja henkilökuntaa?

3. Neuropsykiatriset haasteet

Oletko kohdannut työssäsi oppilaita, joilla on neuropsykiatrisia haasteita (eli oppilaita, joilla on esimerkiksi ADHD, ADD, Touretten syndrooma tai autismikirjon häiriö)?

Käytämme tässä haastattelussa jatkossa termiä ”nepsy-oppilas” tarkoittamaan näitä lapsia.

Millaiset piirteet ja haasteet ovat ominaisia tai tyypillisiä näille oppilaille?

Millainen yleistuntuma sinulla on avoimesta oppimisympäristöstä näiden oppilaiden kohdalla?

Esimerkiksi, miten nepsy-oppilaat yleisesti ottaen pärjäävät avoimessa oppimisympäristössä?

Tässä tutkimuksessa me käytetään kouluhyvinvoinnin käsitettä. Määritelmän mukaan kouluhyvinvointiin vaikuttavat neljä osaa: 1) fyysiset tekijät: koulun tilat ja kalusteet, 2) sosiaaliset tekijät: ihmissuhteet ja ilmapiiri, 3) osallisuus ja itsensä ilmaisu ja 4) terveys. Seuraavat kysymykset koskevat näitä kouluhyvinvoinnin osa-alueita. Sinun ei tarvitse kuitenkaan itse muistaa ulkoa näitä osa-alueita, ne ovat vain seuraavien kysymysten pohjalla.

Pyydämme sinua miettimään seuraavia kysymyksiä niiden oppilaiden näkökulmasta, joilla on neuropsykiatrisia haasteita. Voit vastata kysymyksiin yleisesti omien kokemustesi ja ajatustesi pohjalta. Voit myös antaa kysymyksiin yksittäisiä, tarkentavia esimerkkejä, jos sellaisia tulee mieleen.

4. Yksittäiset hyvinvointiin vaikuttavat asiat koulussa

a.) Koulun fyysiset tilat ja kalusteet

Millaiset asiat koulun fyysisissä tiloissa ja kalusteissa tukevat nepsy-oppilaankouluhyvinvointia?

Millaiset tiloihin liittyvät asiat heikentävät tai haastavat nepsy-oppilaan kouluhyvinvointia?

b.) Ryhmän sosiaaliset tekijät

Millä tavalla avoimen oppimisympäristön suuri ryhmäkoko vaikuttaa nepsy-oppilaan kouluhyvinvointiin?

Mikä olisi sopiva ryhmäkoko nepsy-oppilaalle?

Millaisia ajatuksia sinulla on aikuisten määrästä avoimessa oppimisympäristössä?

Mikä olisi sopiva aikuisten määrä nepsy-oppilaalle?

Pääseekö mielestäsi nepsy-oppilas muodostamaan suhteita ryhmän muihin oppilaisiin?

Pääseekö mielestäsi nepsy-oppilas muodostamaan turvallisia suhteita solun aikuisiin?

c.) Nepsy-oppilaan osallistuminen ryhmässä

Koetko, että nepsy-oppilas pystyy toimimaan ja osallistumaan avoimessa oppimisympäristössä?

Millaiset asiat tukevat ja helpottavat toimimista ja osallistumista?

Millaiset asiat hankaloittavat sitä?

Koetko, että nepsy-oppilas pystyy menestymään ja kokemaan onnistumisen hetkiä avoimessa oppimisympäristössä?

Millaiset asiat tukevat ja auttavat oppilaan menestymistä?

Millaiset asiat hankaloittavat tai estävät oppilaan menestymistä?

5. Oppimisympäristön muutos

Oletko työskennellyt aikaisemmin perinteisessä oppimisympäristössä?

Jos on,

Millainen oli työtehtäväsi siellä?

Oletko huomannut nepsy-oppilaiden kouluhyvinvoinnissa eroja, kun vertaat perinteistä oppimisympäristöä avoimeen oppimisympäristöön?

Jos on,

Miten erot näkyvät lapsen toiminnassa?

6. Avoin oppimisympäristö ja oppilaan oireilu

Vaikuttaako oppimisympäristön avoimuus mielestäsi nepsy-oppilaan oireiluun tai haasteisiin?

Jos vaikuttaa: miten?

7. Oppilaan tukeminen

Millaista tukea nepsy-oppilaat tarvitsevat haasteisiinsa avoimessa oppimisympäristössä?

Mitkä ovat yleisimpiä tukikeinoja?

Saavatko mielestäsi nepsy-oppilaat tarpeisiinsa nähden sopivaa ja riittävää tukea avoimessa oppimisympäristössä?

Miten nepsy-oppilaita pitäisi ja kannattaisi tukea avoimessa oppimisympäristössä?

8. Vapaa kommentointi

Esimerkiksi, miten itse kehittäisit avointa oppimisympäristöä?