



Karjalainen Annika

Erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksiä vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvusta,
hyvinvoinnista ja oppimisesta erityiskoulussa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Eryityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksiä vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvusta, hyvinvoinnista ja oppimisesta erityiskoulussa (Annika Karjalainen)

Pro Gradu -tutkielma, 94 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2022

Suomessa suositaan lähikouluperiaatetta. Lähikoulu ei kuitenkaan aina pysty tarjoamaan riittävästi tukea oppilaan tarpeisiin nähden. Segregaatio, inkluusio ja vaativa erityinen tuki muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Lisäksi aineistosta nousseita psyykkisiä haasteita ja kehitysvammaisuutta esitellään teoreettisen viitekehyksen sisällä, sillä vaativan erityisen tuen määritelmä edellyttää kyseisten käsitteiden avaamista. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksiä erityiskoulujen tarjoamasta tuesta vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista. Tutkimuskysymyksiä on kaksi: 1. Miten erityiskoulu tukee vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemysten mukaan? 2. Millainen näkymä erityiskouluilla on tulevaisuudessa inkluusiivisessa kasvatusjärjestelmässä erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemysten mukaan? Tutkittavaksi toimintakentäksi valikoitui erityiskoulut kiinnostukseni perusteella sekä perustavanlaatuisen tutkimuksen vähäisyyden innoittamana.

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkimuksen kohdetta. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoiduin teemahaastatteluin satumanvaraisesti valitun erityiskoulun opettajien sekä rehtorin näkemyksistä. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui fenomenografinen tutkimusote. Aikaisempaa vertaisarvioitua tutkimusta tästä ilmiöstä ei löytynyt, joten myös siksi fenomenografinen tutkimusote oli luonnollinen valinta.

Tutkimustulosteni mukaan erityiskoulu tukee vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista sosiaalisen ja fyysisen ympäristön, monimuotoisen pedagogiikan sekä moniammatillisuuden ja yhteistyön kautta. Ympäröivä inkluusioajattelu tuntui tuovan paineita haastateltaville, mutta heidän mukaansa erityiskouluilla on aina paikkansa peruskoulujärjestelmässä. Heidän näkemystensä mukaan myös tulevaisuudessa erityiskoulujen asema peruskoulujärjestelmässä on tärkeä, sillä yhä useammat oppilaat voivat psyykkisesti pahoin. Tämä kertoo tutkimuksen merkityksellisyydestä sekä ajankohtaisuudesta.

Avainsanat: erityiskoulu, fenomenografia, inkluusio, psyykkiset haasteet, vammaisuus, vaativa erityinen tuki

University of Oulu
Faculty of Education

The views of the teachers and the principal of special schools on the growth, well-being and learning of the students with significant support needs (Annika Karjalainen)

Master's thesis, 94 pages, 3 appendices

April 2022

In Finland, the pupils have the right to basic education at school near their home. The local, nearest school may not always be able to provide adequate support for the needs of the pupil. Segregation, inclusion, and demanding special support are the theoretical framework for this study. In addition, the mental challenges and developmental disabilities that arose from the data are presented within the theoretical framework, as the definition of significant support needs requires the opening of these terms. The aim of this study was to find out the views of the teachers and the principal of one special school on the growth, well-being and learning of the students with significant support needs. There are two research questions: 1. How does a special school support the growth, well-being and learning of students with significant support needs according to the views of the special school teachers and the principal? 2. What is the future perspective of special schools in the inclusive education system according to the views of the special schoolteachers and the principal? Special schools were chosen as the field of study based on my interest and inspired by the lack of basic research.

This study was carried out using qualitative methods. Qualitative research seeks to understand the object of research. The data was collected through semi-structured thematic interviews from four teachers and the principal of a randomly selected special school. The phenomenographic research approach was chosen as the research method. No previous peer-reviewed studies were found, so this is also why the phenomenographic research approach was a natural choice.

According to my research the social environment, the physical environment, the diverse pedagogy and the multi-professionalism and cooperation support the growth, well-being and learning of students with significant support needs in a special school. Surrounding inclusive thinking seemed to put some pressure on the interviewees, but they said that special schools always have a place in the primary school system. In their view, the role of special schools as providers of basic education will continue to play a key role in the future, as more and more students have mental issues. This also supports the relevance of the study at this time.

Keywords: inclusion, phenomenography, mental challenges, disability, learning environments, significant support needs

Sisältö

Johdanto	6
1 Inklusio, segregatio ja vaativa erityinen tuki	9
1.1 Inklusion käsite ja tausta.....	9
1.1.1 Inklusion historia	11
1.1.2 Erityiskoulut inklusiivisena kasvatusalustana	11
1.2 Segregation käsite ja tausta	13
1.3 Vaativa erityinen tuki	13
2 Psyykkiset haasteet	16
2.1 Neuropsykiatriset häiriöt.....	17
2.1.1 ADHD ja ADD	17
2.1.2 Autismikirjon häiriöt	19
2.1.3 Tourette ja pakko-oireet (tic)	20
2.2 Psyykkiset häiriöt.....	20
2.2.1 Ahdistuneisuushäiriöt.....	21
2.2.2 Traumaaperäinen stressihäiriö	22
2.2.3 Masennus	22
3 Kehitysvammaisuus	26
4 Kasvu, hyvinvointi ja oppiminen	29
4.1 Kasvu.....	29
4.2 Hyvinvointi.....	30
4.3 Oppiminen ja oppimisympäristöt.....	32
4.3.1 Oppiminen.....	32
4.3.2 Oppimisympäristöt	33
4.3.3 Erityiskoulu oppimisympäristönä:	34
5 Tutkimuksen tavoite ja toteutus	37
5.1 Tutkimuskysymykset.....	37
5.2 Fenomenografinen tutkimusote	38
5.3 Aineiston kuvaus	40
5.4 Aineiston analyysi	43
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	47
6 Tulokset	50
6.1 Sosiaalinen ympäristö.....	51
6.1.1 Oppilasaines ja diagnostiikka.....	51
6.1.2 Opetusryhmän koko	52
6.1.3 Vertaissuhteet erityiskoulussa	53

6.2	Fyysinen ympäristö.....	54
6.2.1	<i>Turvallisuus</i>	55
6.2.2	<i>Ärsykkeet ja rauhoittumistila</i>	55
6.2.3	<i>Monipuolinen oppimisympäristö</i>	56
6.3	Monimuotoinen pedagogiikka	57
6.3.1	<i>Pienryhmä- ja yksilöopetus</i>	57
6.3.2	<i>Henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja</i>	58
6.3.3	<i>HOJKS</i>	59
6.3.4	<i>Oppimateriaalit</i>	60
6.4	Moniammatillisuus ja yhteistyö.....	61
6.4.1	<i>Terapeutit</i>	62
6.4.2	<i>Sosiaalihuolto ja asumispalvelut</i>	62
6.4.3	<i>VIP-verkosto</i>	63
6.5	Erityiskoulujen tulevaisuus inklusiivisessa peruskoulujärjestelmässä.....	64
6.5.1	<i>Inklusio ja lähikouluperiaate</i>	64
6.5.2	<i>Tulevaisuus</i>	66
7	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	69
8	Pohdinta	74
8.1	Erityiskoulu tukee vaativan erityisen oppilaan kasvua, hyvinvointia ja oppimista.....	74
8.1	Erityiskoulujen asema perusopetuksen järjestäjänä on keskeinen myös tulevaisuudessa.....	75
8.2	Tutkimuksen merkityksellisyys ja jatkotutkimusideat.....	76
8.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	77
	Lähteet	80
	Liite 1 Haastatteluun suostuminen	91
	Liite 2 Teemahaastattelun runko	92

Johdanto

Lasten ja nuorten yhä yleistyvämmät psyykkiset häiriöt ja niistä koituvat ongelmat heijastuvat koulumaailmaan jo toden teolla. Greenen (2008) mukaan liian monissa kouluissa opiskelee sosiaalisista ja emotionaalisisista häiriöistä kärsiviä sekä käytösongelmaisia lapsia, joiden oirehdintaa ei edelleenkään ymmärretä, eikä heitä osata auttaa tai tukea oikein. Tutkimusten mukaan noin puolet opettajista vaihtaa ammattia neljän ensimmäisen vuoden sisällä, mikä on hyvin huolestuttavaa tulevaisuuden kannalta, hän lisää. Yhdeksi suurimmista syistä ammatinvaihtoon opettajat kertovat olevan yhä enenevässä määrin ja voimakkaammin psyykkisesti oireilevat oppilaat, joilla ilmenee väkivaltaista ja uhmakasta käytöstä (Greene, 2008). Usein väkivaltaisesti käyttäytyvän oppilaan koulutie uhkaa päättyä koulusta erottamiseen, sillä oppilas nähdään koulukunnottomaksi, jolloin pyritään ratkaisemaan vain oireita ei itse ongelmaa (Puustjärvi & Luoma, 2019). Koulupudokkuus ja syrjäytyminen alkavat hyvin usein siitä, että lapsi tai nuori kokee jäävänsä yksin ongelmiensa kanssa. Lapsi tai nuori kokee koulusta erottamisen yhteiskunnan hylkäyksenä, jolloin ongelmat usein vain pahentuvat. Syrjäytymisen vaarassa olevien oppilaiden tulisi saada tukea yhteiskunnassa pysymiseen ja ongelmien ratkaisuun. Usein inklusioajattelun ja lähikouluperiaatteen ihannoinnin vuoksi unohdetaan täysin erityiskoulujen tarjoama sekä mahdollistama spesifi moniammatillinen tuki, sillä erityiskoulujen asema Suomessa on negatiivissävytteinen. Erityiskouluissa annettavaa opetusta katsotaan valtamediassa hyvin segregoivaksi, eli valtavirrasta ja yhteiskunnasta erottavaksi (Hautamäki ym., 2002).

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee erityiskoulujen tarjoamaa opetusta ja tukea vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista sattumanvaraisesti valitun erityiskoulun opettajien sekä rehtorin näkemysten pohjalta. Aihe kumpuaa omasta kiinnostuksesta erityiskoulusektoria kohtaan sekä mediassa huomiota herättäneestä inklusion ja lähikouluperiaatteen ihannoinnista. Tästä näkökulmasta ei löytynyt aikaisempaa suomalaista tai kansainvälistä tutkimustietoa, joten halusin tarkastella lähikouluperiaatteen ja inklusion ilmiöitä hieman erilaisesta tarkastelukulmasta kuin muissa erityiskouluja tai inklusiota koskevissa tutkimuksissa. Aikaisempia tutkimuksia on tehty esimerkiksi erityiskouluopetuksen valitsemisesta vanhempien näkökulmasta (ks. Satherley & Norwich, 2021) ja inklusiivisesta kasvatuksesta erityiskouluissa (ks. Frederickson ym., 2002).

Yleisopetuksen kouluissa esiintyy yhä voimakkaammin oireilevia oppilaita, jotka voisivat hyötyä erityiskoulujen mahdollistamasta turvallisesta oppimisympäristöstä, mikä tulee ilmi myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen [THL] (2018, s. 6–7) teettämässä raportissa. Raportin mukaan psykiatrisen erikoissairaanhoidon avohoidon potilaiden määrä on kasvanut hieman vajaalla kymmenellä tuhannella 0–12-vuotiaiden ryhmässä vuosien 2007 ja 2017 välillä. 13–17-vuotiaiden potilaiden määrä avohoidossa on noussut taas hieman yli kymmenellä tuhannella potilaalla, ja oletusten mukaan määrä ei ole ainakaan vähentynyt viime vuosien aikana (THL, 2018). Huikko ja hänen kollegansa (2017, s. 36–37) selvittivät vuoden 2015 tilastosta lasten psykiatrisen avohoidon potilaiden yleisimpiä diagnooseja, joita olivat ahdistuneisuus ja käytöshäiriöt sekä ADHD tai ADD. Yleisimmät diagnoosit nuorten avohoidon potilaille puolestaan olivat masennus ja ahdistuneisuushäiriöt (THL, 2018). Lähikouluperiaatteen ja inklusion nostattaman keskustelun myötä, halusin tarttua erityiskoulukonseptiin, sillä koen, että tätä aihetta ei ole tutkittu tarpeeksi monesta näkökulmasta (ks. Jaskari; 14.12.2017; Kettunen, blogikirjoitus 20.3.2018).

Tilastokeskuksen (SVT, 2021) mukaan peruskouluasteisissa erityiskouluissa opiskeli 3500 oppilasta vuonna 2021. Kun tarkastellaan ajassa taaksepäin, on huomattava, että 2000-luvun alkupuolella oppilasmäärät ovat noin nelinkertaiset, kun taas esimerkiksi vuonna 2010 määrä on enää kaksinkertainen (ks. SVT, Erityisopetus). Tämä johtunee siitä, että lähikouluajattelumallin yleistyessä, peruskouluasteisia erityiskouluja on lakkautettu vuosittain, koska erityisoppilaisiin ja heidän tarpeisiinsa kohdistettu rahallinen valtiontuki lopetettiin (ks. SVT, Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset). Kuitenkin Tilastokeskuksen mukaan erityisen tuen oppilaiden määrä on kasvanut viimeisten vuosien ajan. Samaan aikaan ei voi olla huomaamatta uutisointia siitä, kuinka lasten ja nuorten pahoinvointi on yhä yleisempää ja koulunkäynti vaikeampaa (ks. Mustonen, 26.11.2021; Siljamäki, 23.10.2020; Tuomisto, 11.2.2022). Yleisopetuksen koulujen isoissa ryhmissä oppilaat jäävät usein yksin ongelmiansa kanssa, eivätkä opettajien voimavarat riitä oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin tukemiseen, saati yksilöllisen oppimisen tukemiseen (ks. Aamulehti 23.12.2020; Hirvasnoro, 2022; Kataja, 28.9.2021). Reinke ja hänen kollegansa (2011) tutkimuksen tuloksen mukaan lähes jokainen niin yleisopetuksen kuin erityisopetuksen opettaja oli kohdannut psyykkisesti oireilevan oppilaan viimeisen vuoden aikana. Kuten Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2018) teettämässä raportissa kerrotaan, psyykkisesti oireilevien oirehdinta on yhä voimakkaampaa ja ilmenee useammin käytöshäiriöinä sekä uhkaavana käytöksenä. Uhkaava ja aggressiivinen käytös sekä käytöshäiriöt aiheuttavat vaaratilanteita kouluarjessa, ja erilaisiin väkivaltatilanteisiin tulisi olla valmius sekä koulutus toimia

yhtenäisesti ja oikein. Kuitenkaan opettajakoulutuksessa ei tällaisia taitoja opetussuunnitelmien mukaan näyttäisi opetettavan (ks. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma; Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma). Turvallisuuden tunteen säilyminen ja turvallisen oppimisympäristön takaaminen on jokaisen oppilaan oikeus (Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991).

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla sattumanvaraisesti valitussa erityiskoulussa työskentelevien opettajien ja rehtorin näkemyksiä erityiskoulujen tarjoamasta tuesta vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista. Käytän tutkimuksessa yleistä termiä oppilas, kun puhun peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista. Valitsin käytettäväksi termiksi ”oppilas”, sillä tutkimuksessani käsitellään peruskouluikäisiä lapsia ja nuoria koulukontekstissa, ja termi ”oppilas” on neutraali sekä kontekstin mukainen.

1 Inkluisio, segregatio ja vaativa erityinen tuki

Tässä luvussa käsittelen lyhyesti inklusion ja segregatian määritelmiä, niiden toteutumistapoja sekä hieman niiden historiaa. Käsittelen määritelmiä ja niiden historiaa lyhyesti, koska ajattelen, että ilmiön tarkastelu tässä hetkessä on tutkimustiedon kannalta oleellisempaa. Määrittelyissä on otettu huomioon tutkimuksen konteksti eli erityiskoulut, sillä inklusion ja segregatian määrittely on hyvin moninaista ja kontekstista riippuvaista. Inklusion ja segregatian käsitteet muodostavat yhdessä vaativan erityisen tuen sekä aineistosta nousseiden psyykkisten haasteiden ja vammaisuuden käsitteiden kanssa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Tutkimuksen oletuksena on, että erityiskouluissa opiskelevilla oppilailla on joko fyysisiä rajoitteita eli vammaisuutta tai psyykkisiä haasteita, jonka vuoksi he tarvitsevat vaativaa erityistä tukea peruskoulun oppimäärän suorittamiseen erityiskoulumuodossa. Tutkimusaineistosta nousseita diagnooseja, kuten kehitysvammaisuutta, vakavia psyykkisiä- ja neuropsykiatrisia häiriöitä käsitellään luvuissa 2 ja 3. Vaativan erityisen tuen edellytyksenä on jokin mainituista diagnooseista, joten niiden käsitteleminen antaa perspektiiviä vaativan erityisen tuen käsitteelle ja sen järjestämisen tarpeelle. Kolmiportaista tukea ei käsitellä tässä tutkimuksessa tarkemmin, sillä erityiskoulussa opiskelevilla oppilailla on erityisen tuen päätös. Tämä tutkimus keskittyy vain erityisen tuen ja tarkemmin ottaen vaativan erityisen tuen taustoittamiseen.

1.1 Inklusion käsite ja tausta

Inklusion käsite on vahvasti yhteydessä lasten ja nuorten oirehdintaan, diagnooseihin ja häiriöihin, sillä inklusion tavoitteena on yhdistää kaikki oppijat samaan yleisopetuksen kouluun riippumatta fyysisistä tai psyykkisistä poikkeavuuksista (Mikola, 2012, s.11). Inkluisio on hyvin kiistelty käsite, sillä sille ei oikeastaan ole yhtä kaikkien hyväksymää määritelmää (Takala ym., 2020). Inklusiota tulee siis tarkastella monesta näkökulmasta ja yksi näkökulmista on juuri erityiskoulut, joita tämä tutkimus käsittelee. Takalan ja hänen kollegoidensa (2020) näkemysten mukaan erityiskouluissa annettava perusopetus on laadultaan hyvää ja kasvattavaa. Heidän mukaansa arjessa näkyy myös inklusiivisia elementtejä, eikä koulutuksen valtavirralla ole oikeutta tarjota vain yleisopetuksen ryhmää ainoana vaihtoehtona. Inkluisio käsitteenä on siis paljon muutakin kuin lähikouluperiaate, mutta yksinkertaistettuna ne ovat toisistaan riippuvaisia.

Koska inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on edistää kaikkien oppilaiden oppimista ja hyvinvointia, voidaan ajatella, että erityiskouluissa annettava opetus ja kasvatustoimivat yhtä lailla yleisopetuksen kanssa inklusiivisena kasvatusalustana (Takala ym., 2020). Inklusio tarkoittaa myös korkealaatuista opetusta, jonka periaatteena on mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallisuus sekä tasa-arvo, riippumatta heidän fyysisistä tai psyykkisistä kyvyistään (Takala ym., 2020).

Määttänen ja Ranta (2018) tuovat omassa artikkelissaan esiin inklusion näkökulmasta joko- tai ajattelutavan. Heidän mielestään kehitysvammaisten kohdalla kouluvaihtoehtoina on ainoastaan inklusiivinen koulu tai erityiskoulu, eli segregaatio. Kysymyksiä koulupaikan valinnasta on enemmän kuin vastauksia, Määttänen ja Ranta (2018) jatkavat. Heidän mukaansa inklusion näkökulmasta kaikkien oppilaiden tulisi opiskella samassa koulussa. Mutta kasvattaako se vammaisten lasten osallisuutta? he kysyvät. Antaako inklusiivinen yleiskouluopetus kehitysvammaiselle oppilaalle tarpeelliset eväät elämään, ja tuntevatko he kuuluvansa joukkoon vammaattomien joukossa vai jäävätkö he lopulta kuitenkin yksin, ja pahimmillaan heitä kiusataan koko koulupolun ajan, Määttänen ja Ranta (2018) pohtivat. Erityiskouluissa erilaisten oppijoiden kanssa toimiminen ja arjen eläminen varmistaa yhteenkuuluvuuden tunteen ja osallisuuden. Erityiskouluissa opiskelee hyvin erilaisia oppilaita, joten onko puolustuskyvytön kehitysvammaisen siellä turvassa? Määttänen ja Ranta (2018) päättävät pohdintansa. Takala ja hänen kollegansa (2020) taas korostavat sitä, että inklusio perustuu demokraattisten yhteiskuntien pyrkimykselle ylläpitää tasa-arvoa. Inklusion toteuttaminen on hyvin moninaista, eikä sen toteuttamiselle ole yhtä oikeaa tapaa, he jatkavat. Tulevaisuudessakin inklusiivinen kasvatustoiminta tarkoittaa kaikkien oppilaiden tasavertaisuutta ja yhtäläistä oikeutta osallisuuteen sekä hyvään opetukseen (Takala ym., 2020).

Inklusioon liittyvät myös hyvin läheisesti erilaiset tukimuodot ja -päätökset. Suomessa on käytössä kolmiportainen tuki, joka pääsääntöisesti tarkoittaa sitä, että tukea tarvitseva oppilas aloittaa tuen saamisen yleisen tuen piiristä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Perusopetuslaki [POL], 624/2010). Jos katsotaan, että yleisen tuen keinot eivät riitä, siirretään oppilas pedagogisen arvion jälkeen tehostettuun tukeen (POL, 624/2010). Tehostetun tuen ollessa riittämätön, oppilas siirretään pedagogisen selvityksen jälkeen erityiseen tukeen (POL, 624/2010).

1.1.1 Inklusion historia

Inklusion ajattelutapa lähti liikkeelle Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuodesta 1983, jolloin ajettiin vammaisten osallisuutta ja tasa-arvoa sekä Salamancan sopimuksesta vuodelta 1994 (Takala ym., 2020; UNESCO, 1994). Sopimuksen allekirjoittivat erityisopetuksen kongressissa 25 kansainvälisen järjestön lisäksi 92 maan hallituksen edustajat (Takala ym., 2020; UNESCO, 1994). Inklusion kyseenalaistaminen on kuitenkin jatkunut jo vuosikymmeniä, sillä sen toteutuminen ja toteutustavat vaihtelevat kunnittain ja maittain hyvinkin paljon (Takala ym., 2020).

Viitalan (2018) mukaan aluksi Suomessa tukea tarvitseville järjestettiin tukea segregoidusti eli eristämällä. Esimerkiksi kehitysvammaiset sijoitettiin laitoksiin 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin pienetkin lapset joutuivat eristyksiin omasta perheestään ja muusta yhteiskunnasta, hän jatkaa. Tähän aikaan erityiskouluja ja -luokkia oli paljon, mutta siellä opiskelevat oppilaat eivät kuuluneet yleisten palveluiden piiriin (Viitala, 2018). On siis tärkeää, että oppilaiden ei tarvitse taipua palvelujärjestelmän tarjoamaan kouluun, vaan hän saa itse osallistua sopivan koulun valitsemiseen yhdessä huoltajan kanssa, jolloin YK:n vammaissopimuksen mukainen kouluosalisuus toteutuu (Määttänen, 2018).

Salamancan sopimuksen (UNESCO, 1994) mukaisesti Suomen koulujärjestelmässä sitoudutaan kaikkien yhteiseen kouluun (education for all) ja opetusta sekä koulutusta tulee tarjota kaikille lapsille ja nuorille. Perusopetus siis kuuluu jokaisen lapsen ja nuoren perusoikeuksiin, mutta myös velvollisuuksiin (POL, 624/2010). Sopimuksen mukaan jokaisen lapsen luonteenpiirteet, kyvyt ja oppimisen tarpeet tulee huomioida yksilöllisesti, ja erityisopetusta tarvitsevilla oppilaille on oikeus saada sellaista opetusta, josta he hyötyvät (UNESCO, 1994).

1.1.2 Erityiskoulut inklusiivisena kasvatusalustana

Inklusiota toteutetaan myös erityiskouluissa, sillä samassa luokassa opiskelevilla oppilaille on hyvin moninaisia ja toisistaan poikkeavia diagnooseja, eivätkä kaikki siellä opiskelevat ole esimerkiksi kehitysvammaisia, jolloin opetusryhmä on hyvinkin heterogeeninen. Inklusiivista kasvatusta voidaan siis toteuttaa myös erityiskouluissa (Takala ym., 2020). Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan inklusiio voidaan määritellä myös kolmen dimension kautta, joita ovat inklusion taso, yhteisön luonne ja inklusion aste. Heidän mukaansa inklusion tasossa kiinni-

tetään huomiota yksittäisten jäsenten asemaan yhteisössä sekä jäsenten yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja toisten hyväksyntään. Inklusion tasot jaetaan vielä kolmeen pienempään tasoon, joita ovat lapsen fyysinen osallisuus, lapsen sosiaalinen aktiivisuus yhteisössä ja lapsen kokemus yhteisöön kuulumisesta (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan toinen dimensio, yhteisön luonne, määrittää erilaisiin areenoihin, joihin lapsi joko kuuluu tai hänet on suljettu ulkopuolelle. Heidän mukaansa esimerkiksi yhtenä tällaisena areenana voidaan pitää lapsen omaa opetusluokkaa, joka muodostaa oppimisyhteisön. Kaikki lapset ja oppilaat pääsevät osaksi tätä areenaa vain, jos opetus on järjestetty oppijoiden omista lähtökohdista käsin, tutkijat lisäävät. Kouluissa on myös virallisten areenoiden, kuten opetusluokkien lisäksi epävirallisia areenoita, joita syntyy esimerkiksi välituntisin, Qvortrup ja Qvortrup (2018) jatkavat. Takalan ja hänen kollegoidensa (2020) mukaan oppilasryhmien sisäiset vuorovaikutussuhteet ja yksittäisen lapsen sosiaalinen asema ryhmässä vaikuttavat keskeisesti opintoihin sitoutumiseen ja koulussa viihtymiseen.

Kolmas dimensio, inklusion aste, liittyy vahvasti kahteen ensimmäiseen dimensioon ja ne luovatkin pohjan inklusion asteelle (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Inklusion asteella tarkoitetaan sitä, että kun oppilas kuuluu moniin yhteisöihin, joissa hän on mukana eriasteisesti, niin vasta silloin voidaan määrittää niiden kumulatiivinen vaikutus, jolloin syntyy ymmärrys inklusiosta opetuksen näkökulmasta, he päättävät. Eli kun tässä tutkimuksessa tutkitaan erityiskoulujen tarjoamia tukikeinoja vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista, voidaan ajatella, että fyysisen oppimisympäristön lisäksi inklusion kokonaisuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat oppilaan elinympäristöt, harrastukset ja muut hänen elämässään mukana olevat henkilöt, kokemukset sekä tuntemukset.

Perusopetuslain (628/1998) 4 §:n mukaan oppilaan asuinkunta on velvollinen järjestämään esi-, -perus- ja lisäopetusta vaikeasti vammaisille ja sairaille oppilaille. Pykälän mukaan kaikilla oppivelvollisuusikäisillä on oikeus saada opetusta, eikä esimerkiksi kehitysvammaisten vapautus oppivelvollisuudesta ole enää voimassa. Kunta voi mahdollisuuksien mukaan järjestää opetuksen itse tai vaihtoehtoisesti ostaa palvelun toiselta kunnalta tai hankkia koulutuksen järjestäjäksi valtiolin erityiskouluopetuksen (POL, 628/1998).

Oppivelvollisuuden uudistuksen myötä oppivelvollisuus laajentui koskemaan myös peruskoulun jälkeistä toista astetta (POL, 1214/2020). Oppivelvollisuuden laajentaminen toiselle asteelle on tuonut omanlaisensa haasteet myös erityiskouluopetukseen, sillä erityiskouluopetuksessa

suoritetun perusopetuksen jälkeen oppilaan tulisi olla valmis toisen asteen opintoihin. Oppivelvollisuuden laajentamisen taustalla on ehkäistä syrjäytymistä ja edistää nuorten kouluttautumista myös perusopetuksen jälkeen (Opetushallitus, 2021).

1.2 Segregaation käsite ja tausta

Segregaation alkuperäinen englanninkielinen termi *segregation* tarkoittaa suomennettuna eristämistä (Takala, 2010). Eristämistä on tapahtunut vammaisten tai muuten fyysisesti tai psyykkisesti muista eroavien kohdalla historian saatossa hyvin paljon ja raa’asti (Takala, 2010). Eri-laiset hyväntekeväisyysjärjestöt ja kirkot ottivat asiakseen hoitaa koulujärjestelmästä eristettyjen opetuksen, mutta kehitysvammaisten kohdalla tehtiin päätös perusopetuksen vapauttamisesta, kunnes vuonna 1985 voimaan tullut peruskoululaki esti tällaisen syrjinnän ja oppivelvollisuudesta vapauttamisen (Takala, 2010; POL, 476/1983). Kuitenkin vasta vuonna 1997 vaikeasti vammaiset pääsivät koulutoimen piiriin ja näin saivat osallistua perusopetukseen (Takala, 2010).

Takala (2010) kysyykin, tuleeko lapsen olla sopiva koululle vai koulun lapselle? Hän korostaa sitä, että yleisopetuksen kouluissa perustarpeiden tyydyttäminen voi olla toissijaista, sillä ensisijaisena tavoitteena on opettaa lapsille niitä tietoja ja taitoja, joita he elämässään tarvitsevat. Hänen mukaansa oppilailla tulee olla perustarpeet, kuten turvallisuus, lämpö ja nälkä tyydytettynä, ennen kuin he voivat oppia. Kuten inklusiota niin segregaatiotakin voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Segregaation tarkastelu lääketieteellisestä näkökulmasta korostaa yksilön vammaa tai sairautta, kun taas sosiologisesta näkökulmasta segregaatiota tarkastellaan yhteiskunnallisena ilmiönä (ks. Takala, 2010). Vammaisuus tai muu neurotyypillinen poikkeavuus katsotaan usein taakkana, jonka vuoksi historiassa yhteiskunnasta eristämistä on tapahtunut (Takala, 2010).

1.3 Vaativa erityinen tuki

Vuonna 2011 esi- ja peruskouluopetuksessa otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen malli, jonka tarkoituksena on taata tukea jokaiselle tarvitsijalle (Opetushallituksen määräys 51/011/2010; POL, 624/2010). Kolmiportainen tuki muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta (POL, 624/2010). Suomen kaikista perusopetuksen oppilaista tehostettuun ja erityiseen tukeen kuului 18,5 prosenttia, joista 8,1 prosenttia eli noin 45 400 oppilaalla oli erityisen tuen päätös

(SVT, 2018). Näistä noin 10 000 oppilasta tarvitsisi erityistä tukea vaativampaa tukea koulunkäyntinsä ja oppimisensa tueksi (Pihkala & Lamberg, 2017, s. 10) ja noin 10 000 oppilasta oli jo vaativan erityisen tuen piirissä (Opetushallitus, 2021.) Vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat luetaan kuuluvaksi erityisen tuen piiriin, mutta sen toteuttamismuoto on esimerkiksi yleisopetuksessa järjestettävää erityistä tukea vaativampaa (Kontu ym., 2015). Vaativaa erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on usein vakavaa psyykkistä oireilua, autismikirjon häiriöitä, kehitysvammoja tai vaikea- ja monivammaisuutta (Opetushallitus, 2021). Vaativa erityinen tuki käsitteenä tarkoittaa Konnun ja hänen kollegoidensa (2017) mukaan sitä, että oppilas tarvitsee vaativaa ja moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa, ja hänellä on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismikirjoja.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) mukaan vaativan erityisen tuen piirissä olevilla oppilailla on usein pidennetty oppivelvollisuus ja lisäksi oppilailla saattaa olla perusopetuslain 18§:n mukaisia erityisiä opetusjärjestelyitä. Oppilailla on usein käytössään henkilökohtainen avustaja, tulkki tai koulunkäynnin ohjaaja (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Tähän tutkimukseen osallistuneen erityiskoulun kaikilla oppilailla on oma henkilökohtainen koulunkäynnin ohjaaja tukemassa kasvua, hyvinvointia ja oppimista. Vaativan erityisen tuen piirissä oleva oppilas voi opiskella yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti tai vaihtoehtoisesti toiminta-alueittain. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 29) on eritelty toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteet näin: 1. motoriset taidot; kehon hahmotuksen sekä kokonais- ja hienomotoriikan vahvistaminen, 2. kommunikaatiotaidot; vuorovaikutuksen muodostuminen ja sen pohjalle rakentuva kommunikoinnin ymmärtäminen ja sen tuottaminen, 3. sosiaaliset taidot; vuorovaikutustaitojen harjoittaminen sosiaalisissa suhteissa eri oppimisympäristöissä, 4. päivittäiset taidot; aktiivisen osallistumisen lisääminen elinympäristössä sekä omatoimisuuden ja itsenäistymisen edistäminen, ja 5. kognitiiviset taidot; ympäröivän todellisuuden hahmottaminen aistitoimintojen avulla, jäljittelytaitojen kehittäminen ja mallista oppiminen. Oppilaskohtaisesti henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) voidaan määritellä kunkin toiminta-alueen tavoitteisiin sellaisia taitoja, joita oppilaalla on tavoitteena oppia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Vaativan erityisen tuen verkosto (VIP) on kehitetty tukemaan oppilaita, joilla on vaativan erityisen tuen tarpeita (Opetushallitus, 2022; VIP-verkosto.fi). VIP-verkoston tavoitteena on monialaisen yhteistyön kehittäminen ja uusien yhteistyörakenteiden luominen monialaisten toimijoiden kesken, jolloin yhteistyössä ovat sivistys-, sosiaali- ja terveystoimi sekä kolmas sektori (VIP-verkosto.fi). Lisäksi tavoitteena on huolehtia tuen yhtenäisestä jatkumosta varhaiskasvatuksesta peruskoulun loppuun ja mahdollisesti myös sen jälkeen (VIP-verkosto.fi). VIP-verkostotyön tarkoituksena on parantaa kuntien ja yksityisten opetuksen järjestäjien mahdollisuuksia hyödyntää Elmeri-koulujen (entiset laitospoolut), valtion koulukotikoulujen ja sairaalaopetuksen yksiköiden sekä Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin osaamista vaativan erityisen tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Opetushallitus, 2022; Tuvet.fi; VIP-verkosto.fi).

2 Psyykkiset haasteet

Tässä luvussa esitellään vaativan erityisen tuen päätöksen edellyttämiä vakavia psyykkisiä oireiluja ja niiden takana olevia diagnooseja, jotka nousivat esiin tämän tutkimuksen aineistosta. Diagnostiikan käsittelyllä pyritään tuomaan esiin sellaisia näkökulmia, jotka ovat merkityksellisiä oppilaiden koulunkäyntiin liittyen. Tutkimuksessa käytetään erilaisista neuropsykiatrisista ja psyykkisistä häiriöistä yleisnimitystä psyykkiset haasteet. Pereira ja hänen kollegansa (2015, s. 935) yhdistävät mielenterveyden häiriöiksi erilaiset neuropsykiatriset häiriöt, kuten ADHD:n, sekä psyykkiset häiriöt, kuten masennuksen. Maailman terveysjärjestön tautiluokituksessa ICD-11 (International Classification of Diseases, 2020) psyykkiset haasteet on luokiteltu mielen, käyttäytymisen ja neurologisen kehityksen häiriöiden yläkäsitteen alle. Tässä tutkimuksessa kuitenkin erotellaan neuropsykiatriset ja psyykkiset häiriöt toisistaan, sillä niiden esiintymisen syyt eroavat toisistaan. Neuropsykiatriset häiriöt ovat pääosin synnynnäisiä häiriöitä, kun taas psyykkiset häiriöt voivat ilmetä elämän varrella satunnaisesti riippumatta henkilön neurologiasta.

Psyykkiset häiriöt ja -haasteet sekä niiden oireilu ovat todellisia haastetekijöitä ajatellen koulunkäyntiä. Tutkimusten mukaan on arvioitu, että jopa 15–25 prosentilla oppilaista esiintyy jokin psyykkinen haaste (Sourander & Marttunen, 2016). Tutkimukseni aineiston mukaan yleisimpiin psyykkisiin häiriöihin peruskouluikäisillä erityiskoulun oppilaille lukeutuvat moninaiset mielenterveysongelmat, kuten ahdistuneisuus ja traumaperäinen oirehdinta, joita käsitellään tässä luvussa. Neuropsykiatrisiin häiriöihin lukeutuvista häiriöistä tutkimushaastatteluiden mukaan yleisimpiä olivat taas ADHD ja ADD, autismikirjo sekä Tourette ja tic-oireet. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa yleisimpiin neuropsykiatrisiin häiriöihin lukeutuivat oppimis- ja keskittymisvaikeudet, kuten ADHD, tic- ja pakko-oireinen häiriö, kuten Tourette, sekä impulssikontrollissa ja vuorovaikutustaidoissa ja aktiivisuuden säätelyssä ilmenevät ongelmat (Puustjärvi ym., 2016, s. 2183). Psyykkisten haasteiden kirjo on moninainen ja erilaisia diagnooseja on paljon. Tässä tutkimuksessa keskitytään vain aineistosta nousseisiin diagnooseihin ja psyykkisiin haasteisiin, sekä pyritään kuvaamaan niiden tuomia haasteita opetuksen järjestämiseen ja kouluarkeen.

2.1 Neuropsykiatriset häiriöt

Tämä alaluku koostaa tämän tutkimuksen aineistosta yleisimmin oppilailla tunnistetut neuropsykiatriset häiriöt, joita erityiskoulun opettajien ja rehtorin mukaan ovat ADHD ja ADD, autismikirjon häiriöt sekä Tourette ja pakko-oireet. Tutkimus kohdistuu peruskouluikäisiin lapsiin ja nuoriin, joten rajaan neuropsykiatrisista häiriöistä käsittelyn kohteiksi kehityksellisiin neuropsykiatrisiin häiriöihin lukeutuvat häiriöt.

Ihmisen mieli ja aivot ovat toisistaan erottamattomia neuropsykiatrian peruskäsityksen mukaan (Vataja & Korkeila, 2007, s. 1199). Aivojen poikkeava toiminta tai vaurio voi aiheuttaa psykisiä häiriöitä, jotka ilmenevät ihmisen käyttäytymisessä, emootioissa, kognitiossa ja mielessä, ja ne voivat alkaa jo lapsuudessa, jolloin puhutaan kehityksellisistä neuropsykiatrisista häiriöistä (Vataja, 2011, s. 17; Appelqvist-Schmidlechner ym., 2018, s. 10). Neuropsykiatrinen häiriö voi ilmetä myös myöhemmällä iällä, jos aivot vaurioituvat (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2018). Neuropsykiatriset häiriöt johtuvat poikkeuksesta aivojen poikkeavasta rakenteesta tai vauriosta, jolloin kyseessä voi olla joko aivosairaus tai kehityksellinen aivojen toimintahäiriö (Virta & Koponen, 2019).

2.1.1 ADHD ja ADD

American Psychiatric Association (2013) laatiman DSM-5 tautiluokituksen mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD, on neurologisen kehityksen häiriö, minkä vuoksi sitä tarkastellaan neuropsykiatrisena häiriönä. Luokituksen mukaan ADHD:n merkittävimmät oireet ovat jatkuva tarkkaavuuden vaikeus sekä impulsiivisuus ja yliaktiivisuus, jotka haittaavat toimintakykyä ja kehitystä. ADD (attention deficit disorder) on ADHD:n esiintymismuoto ilman ylivilkkautta (Puustjärvi ym., 2018a s. 21). ADD:lle tyypillinen oire on uppoutuminen omiin ajatuksiin, jonka vuoksi oppilas voi tuntua olevan kuin toisessa maailmassa (Puustjärvi ym., 2018b, s. 32). Huomattava rauhallisuus voi Leppämäen (2012) mukaan johtaa ADD:n alidiagnosiin tai diagnoosin saaminen voi olla hyvin hidas ja monimutkainen prosessi, sillä oireet eivät juuri näy ulospäin.

Tarkkaavuuden haasteita näkyy molemmissa ADHD:n ilmenemismuodoissa esimerkiksi keskittymisen ylläpitämisen vaikeutena sekä asioiden loppuun saattamisessa (Voutilainen & Puustjärvi, 2014). Puustjärven ja hänen kollegoidensa (2018b) mukaan ADHD-oireilun haasteena on

yleisopetuksen kouluissa vaadittava työskentelytyyli, eli pitkäaikaista keskittymiskykyä vaativat opettajalähtöiset opetustuokiot, jotka aiheuttavat ADHD-oireilevalle oppilaalle haasteita esimerkiksi levottomuuden, ajatusten harhailun ja haaveilun vuoksi. Tyypillisesti ADHD:n sivuoireena voi ilmetä herkempää turhautumista ja ärsyyntymistä sekä kielenkehityksen, motorikan tai sosiaalisen kehityksen viivästymiä (American Psychiatric Association, 2013 s. 61). Voutilaisen ja hänen kollegoidensa (2004, s. 2675) sekä Pihlakosken ja Rintahaan (2016, s. 248) mukaan myös muiden samanaikaisten häiriöiden esiintyminen on tavallista. Jopa 66 prosentilla oppilaista, joilla on diagnosoitu ADHD, on samanaikaisesti myös jokin muu psykiatrinen häiriö (Reale ym., 2017, s.1452).

Airaksisen ja Airaksisen (2003, s. 1553) mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö on oppilaiden neuropsykiatrisista häiriöistä yleisin. Voutilaisen ja Puustjärven (2014, s. 71) mukaan kaksois- ja adoptiotutkimuksissa on havaittu, että perinnöllisten tekijöiden vaikuttavuus ADHD:ssä on 60–90 prosenttia, kun taas Pihlakosken ja Rintahaan (2016, s. 249–250) mukaan perintötekijöillä voidaan selittää noin 80 prosenttia oppilaiden ADHD:n esiintymisestä. Perintötekijöiden lisäksi ADHD:n esiintymistä voidaan pitää myös ympäristötekijöiden, kuten raskaudenaikaisten olosuhteiden vaikutuksena (Pihlakoski & Rintahaka, 2016, s. 249–250; Voutilainen & Puustjärvi, 2014, s. 71–72).

Tutkimusten mukaan ADHD-diagnoosin saaneista oppilaista suurin osa hyötyy lääkehoidosta, joka lieventää oireita, mutta on myös tehokas tukitoimi koulun arkeen (Närhi & Klenberg, 2010, s. 34–35). Lääkehoidon lisäksi erilaiset tukimuodot kodin ja koulun ympäristöihin helpottavat ADHD oireita. Voutilaisen ja Puustjärven (2014) mukaan tällaisia hoitomuotoja kutsutaan psykososiaalisiksi hoitomuodoiksi. Psykososiaaliset hoitomuodot eivät sisällä lääkehoitoa, vaan niiden pohjana on käyttäytymistä ohjaavat toimet, kuten ennakointi, välitön palaute ja strukturointi sekä oppilasta motivoivat palkkiojärjestelmät, jolloin oppilaalle konkretisoituu se, mitä häneltä odotetaan ja tavoitteiden saavuttaminen on tällöin helpompaa, he jatkavat. Ympäristön muokkaus on yksi tehokkaimmista keinoista ajatellen koulun arkea. Kun oppilaan ympäristö on hyvin strukturoitu ja virikkeellisyttä on rajoitetusti, on hänen helpompi pysyä ajan tasalla, kun ajatus ei lähde harhailemaan ja keskittymiskyky sekä haluttu vireystila pysyvät paremmin toivotunlaisena (Voutilainen & Puustjärvi, 2014, s. 77). Myös toimintaterapia on hyvä hoitomuoto ja tukikeino, sillä kahdenkeskisessä terapiassa voidaan harjoitella rauhallisessa ympäristössä niitä toimintoja, jotka tuottavat haasteita oppilaan arjessa (toimintaterapialiitto.fi)

2.1.2 Autismikirjon häiriöt

Autismikirjon häiriö on DSM 5-luokituksen mukaan koottu sateenkaarihäiriöksi, jonka alle luokituvat muun muassa aikaisemmin erilliseksi häiriöksi lueteltu Aspergerin oireyhtymä (Virta & Koponen, 2019). Autismikirjon häiriöille yhteisiä ilmenemismuotoja ovat 1. sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeus, 2. vastavuoroisen kommunikoinnin vaikeus ja 3. käyttäytymisessä esiintyvät erityispiirteet, joihin kuuluvat kaavamaiset, toistuvat rutiinit, rituaalit ja kiinnostukset sekä motoriset maneerit (Vanhala, 2014). Kommunikaation haasteet esiintyvät autistisella henkilöllä sekä ei-kielellisinä että kielellisinä haasteina, Virran ja Kopenen (2019) mukaan. Autistisen henkilön kielenkäyttö voi olla hyvin muodollista, jolloin puheen rytmi, intonaatio ja äänvoimakkuus poikkeavat neurotyypillisestä, tutkijat jatkavat. Autismikirjon häiriöiden perimmäistä syytä ei tunneta, mutta kaksostutkimusten perusteella oireyhtymään tiedetään liittyvän vahva perinnöllinen alttius (Virta & Koponen, 2019). Tutkimusten mukaan näyttäisi kuitenkin siltä, että autismikirjon häiriöiden taustalla on laaja-alainen hermoston kehityksellinen häiriö, johon liittyy aivojen rakenteellisia ja toiminnallisia muutoksia sekä aivojen liikakasvua, he lisäävät. Lisäksi ympäristötekijät, kuten raskauden tai synnytyksen aikaiset tapahtumat, kuten synnytyksen aikainen hapenpuute tai matala syntymäpaino voivat lisätä autismikirjon häiriöiden riskiä, Virta ja Koponen (2019) päättävät.

Autismikirjon häiriöihin liittyvät olennaisesti erilaiset liitännäisdiagnoosit, kuten kehitysvammainen epilepsia, aistivammat ja neuropsykiatriset sekä psykiatriset häiriöt (Vanhala, 2014). Kuvantamistutkimuksissa on todettu, että niissä aivojen osissa, missä esiintyy autismikirjolle tyypillistä hermojen kehityksen häiriöitä sekä aivojen liikakasvua, on erityisesti kasvojen tunnistamiseen, kommunikaatioon, kielellisiin toimintoihin, toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden sekä käyttäytymisen säätelyyn liittyviä toimintoja (Virta & Koponen, 2019). Näiden alueiden lisäksi on todettu, että myös pikkuaivoissa olevien muutosten vuoksi, autistisilla henkilöillä on motorisen koordinaation puutteita sekä hyvin rajoittunutta käyttäytymistä ja rutiineja, Virta ja Koponen (2019) jatkavat.

Koska autismikirjon häiriöihin kuuluvat olennaisina ydinoireina sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja kommunikaation vaikeudet, voi autistisen oppilaan olla hyvin vaikea sopeutua isoihin oppilasryhmiin, joissa vertaiset hakeutuvat jatkuvasti vuorovaikutukseen (Virta & Koponen, 2019). Autismikirjon moninaisuus ja liitännäisdiagnoosien sekä -oireiden yksilöllisyys vaikuttavat merkittävästi oppimiskykyyn, ja tuovat omat haasteensa opetuksen järjestämiseen. Myös

toisten oppilaiden väärin ymmärtäminen aiheuttaa joissakin tapauksista hyvin raakojakin välikohtauksia, sillä autistisen oppilaan voi olla vaikea tulkita toisten oppilaiden sanoja ja ilmeitä oikein. Väärinkäsitysten vuoksi tilanteet koulussa voivatkin johtaa tulehtuneisiin väleihin oppilaiden välillä.

2.1.3 Tourette ja pakko-oireet (tic)

Lönnqvistin (2014) mukaan Tourette ja Tic-oireet ovat usein rinnakkaisdiagnooseja autismikirjon häiriöiden tai ADHD lisäksi. Tic-oireet ovat tahattomia nykimisliikkeitä, joita esiintyy toistuvina lyhyinä sarjoina etenkin hartioiden, kaulan ja kasvojen alueella, Lönnqvist (2014) jatkaa. Hänen mukaansa oireet eivät vaadi välitöntä hoitoa, vaan menevät ohi itsekseen. Tic-oireita voi esiintyä myös ilman Touretten oireyhtymää, mutta tällöin Tic-oireet häviävät lapsen kasvaessa, Lönnqvist (2014, s. 195) lisää. Kun Tic-oireisiin kuuluu äänneiden tuottamista ja monimuotoisia motorisia oireita, on hänen mukaansa kyseessä Touretten oireyhtymä. Tourettea esiintyy noin 0,3–0,8 prosenttia lapsista, mikä tarkoittaa sitä, että oireyhtymä on melko harvinainen (Lönnqvist, 2014, s. 195). Tourettea hoidetaan lääkinällisesti, ja onkin hyvin tärkeää, että neuropsykiatrinen moniammatillinen hoitoarvio tehdään, jotta liitännäisoireet osataan huomioida ja valita näin oikea lääkehoito, Lönnqvist (2014, s. 195) päättää.

Tourette ja pakko-oireet asettavat tietynlaisia haasteita opetukseen sekä koulun arkeen. Esimerkiksi pakko-oireena voi olla tahaton pään lyöminen, joka asettaa sekä pakko-oireisen oppilaan että muut oppilaat loukkaantumisvaaraan. Tällaisissa tilanteissa täytyy olla tarvittava määrä aikuisia ja turvallinen ympäristö, jotta voidaan pitää kouluympäristö kaikille turvallisena paikkana.

2.2 Psykkiset häiriöt

Tämä alaluku koostaa tämän tutkimuksen aineistosta yleisimmin oppilailla tunnistetut psyykkiset häiriöt, joita erityiskoulun opettajien ja rehtorin mukaan ovat ahdistuneisuus, traumaperäinen oirehdinta sekä masennus. Lisäksi käyttäytymishäiriöt ovat tämän tutkimuksen mukaan erityiskoulun oppilaalla yleinen oirehdintatapa. Psykkiset häiriöt ovat usein liitännäisoireita neuropsykiatriin häiriöihin, joten niiden esiintyminen jonkin neuropsykiatrisen diagnoosin rinnalla on melko tavallista (ks. Voutilainen ym., 2014). Psykkisiä häiriöitä oppilailla ilmenee yhä varhaisemmassa vaiheessa ja niiden oirehdinta on yhä vakavampaa (ks. THL, 2018).

Psyykkisten häiriöiden kirjo on melko suuri, ja niiden erotusdiagnoosin tekeminen voi olla hyvinkin haastavaa, jos oppilaalla on esimerkiksi jokin neuropsykiatrinen häiriö.

Tamminen ja Marttunen (2016, s. 128) kuvailevat psyykkisiksi häiriöiksi sellaisia oireyhtymiä, jotka näkyvät kognitiivisten toimintojen häiriintymisenä, tunteiden säätelyn ja käyttäytymisen tai niiden kehittymisen häiriöinä. Heidän mukaansa psyykkisiin häiriöihin liittyy usein sosiaalisen toimintakyvyn heikkenemistä ja huomattavaa kärsimystä, jotka vaikuttavat oppilaan opetukseen ja oppimiseen. Psyykkisten häiriöiden kohdalla diagnoosin ja hoitokeinojen lisäksi tulisi selvittää ja kuvata perusteellisesti lapsen kokonaistilanne mukaan lukien kehityshistoria, ajantasaiset kehityksen vaiheet, oppilaan vahvuudet ja sairastumiseen liittyvät riskitekijät (Tamminen & Marttunen, 2016, s. 128).

2.2.1 Ahdistuneisuushäiriöt

Ahdistuneisuushäiriöt ovat yleisimpiä psyykkisiä häiriöitä, ja niistä kärsii arviolta 3–9 prosenttia oppilaista (Ranta & Koskinen, 2016, s. 264–267). Rannan ja Koskisen (2016) mukaan ahdistuneisuushäiriöt ovat oppilaiden yleisin syy koulusta pois jäämiseen tai koulupelkoon. Heidän mukaansa yleisimpiä oireita ovat raivostuminen, kiukuttelu, hengenahdistus tai hyperventilointi ja tiettyjen tilanteiden välttely. Ahdistuneisuushäiriöiden yhteyteen kuvaillaan usein myös selektiivistä mutismia, eli valikoivaa puhumattomuutta (American Psychiatric Association, 2013; ICD-11, 2020). Talalan (2019) mukaan selektiivinen mutismi tarkoittaa siis sitä, että oppilas osaa oikeasti puhua, mutta häntä ahdistavan tilanteen vuoksi puheen tuottaminen on ylitsepääsemätöntä. Tällaisiksi ahdistaviksi tilanteiksi oppilas voi kokea esimerkiksi koko koulun yhteiset tilaisuudet, jossa on paljon muita oppilaita, ruokailuhetket isossa ruokasalissa, muiden edessä puhumisen tai ääneen lukemisen, jolloin muiden huomio kiinnittyy kyseiseen oppilaaseen (Talala, 2019, s. 105–109).

DSM-5 tautiluokituksessa (American Psychiatric Association, 2013) ahdistuneisuushäiriöiden skaalaan kuuluvat esimerkiksi eroahdistuhäiriöt, jossa oppilas pelkää menettävänsä hänelle tärkeän ihmisen erossa ollessa, jonka vuoksi hän oireilee hyvin voimakkaasti. Talalan (2019, s. 176–181) mukaan oppilaalla ilmenevä eroahdistus on yleisempää alkuopetuksen oppilailta, ja johtaa turvattomuuden tunteeseen, johon ainoastaan oppilaalle tärkeän ihmisen läsnäolo auttaa. Talalan (2019) suurimpana huolenaiheena on eroahdistuksesta kärsivän oppilaan koulupolun hidastuminen tai vaarantuminen kokonaan.

Erityiskouluissa joustavien ratkaisujen tarjoaminen on mahdollista. Esimerkiksi eroahdistuneen oppilaan opetus voidaan pyrkiä järjestämään niin, että oppilas saa kouluun tarvitsemansa saatotuen jo kotiovelta tai vaihtoehtoisesti koulun pihalta. Tällöin kynnyks saapua koulurakennukseen yksin on pienempi, ja hänellä on turvallinen aikuinen käytettävissä koko koulupäivän ajan.

2.2.2 Traumaperäinen stressihäiriö

ICD-10 luokituksessa traumaperäinen stressihäiriö on suomennettu traumaperäiseksi stressireaktioksi, mutta kansainvälisesti käytetään termiä traumaperäinen stressihäiriö (American Psychiatric Association, 2013; ICD-11, 2020). Noin joka neljän oppilas on kohdannut ennen aikuisikänsä jonkin vakavan traumaattisen tapahtuman (Costello ym., 2002). Huttusen (2018) mukaan traumaperäinen stressireaktio kehittyy oppilaalle hänen kohdattuaan jonkin tapahtuman, johon liittyy joko kuolema, vakava loukkaantuminen tai niiden uhka. Myös oman fyysisen koskemattomuuden vaarantuminen, kuten raiskaus tai muu hyväksikäyttö voi aiheuttaa traumaperäisen stressireaktion, Huttunen (2018) lisää. Viheriälän ja Rutasen (2010) mukaan tavallisimmin Suomessa trauman aiheuttaa fyysinen väkivalta, henkeä uhkaavat sairaudet, läheisen kuolema sekä erilaiset onnettomuudet. Tällaiset tilanteet aiheuttavat oppilaalle kauhua, pelkoa ja avuttomuuden tunnetta, ja nämä tunteet purkautuvat usein levottomana käytöksenä, sillä oppilas voi tuntea olevansa jatkuvassa vaarassa (Huttunen, 2018). Yleisesti on oletettu niin, että mitä nuorempi lapsi on kyseessä, niin sitä voimakkaammin hän oireilee traumaattisesta kokemuksesta (Scaer, 2005).

Traumaperäisiä stressihäiriöitä hoidetaan yleensä psykiatrian puolella, esimerkiksi psykoterapeuttisin menetelmin, mutta psykoterapian lisäksi voidaan käyttää lääkehoitoa, jotka lievittävät stressihäiriön oireita ja rauhoittavat oppilasta (Huttunen, 2018). Vaietet ja hoitamattomat traumaattiset kokemukset voivat Ahlblad (2010) mukaan siirtyä jopa sukupolvilta seuraaville. Esimerkiksi sodat ja niiden kokeminen näkyy useiden sukupolvien yli (Ahlbland, 2010). Tutkimusaineistoni mukaan erityiskoulussa opiskelevien oppilaiden traumaperäisen stressihäiriön yleisimmiksi aiheuttajiksi nähtiin rikkinäinen lapsuus, turvallisen aikuisen ja ympäristön puuttuminen sekä traumataustaisuus esimerkiksi pakolaisuuden tai maahanmuuton seurauksena.

2.2.3 Masennus

Masennus luokitellaan aiemmin esiteltyyn sisäänpäin oireilevaksi häiriöiksi, mutta sen tausta on aina monisyinen sekä yksilöllinen (Déry ym., 2016 s, 60; Talala, 2019, s. 45–62). Masennus

voi Talalan (2019, s. 45–62) mukaan olla lievää, keskivaikeaa tai vaikeaa, ja masennuksen taustasyynä voivat olla esimerkiksi kasvuympäristöön liittyvät tekijät, vaikeudet koulunkäynnissä ja oppimisessa tai esimerkiksi koulukiusaaminen. Oppimiseen turhautuminen ja siitä huonommuudentunteen olo ovat oppilaille vaikeasti käsiteltäviä asioita. Oppilasta tulisi pystyä tukemaan mahdollisimman varhain ja moniammatillisesti, jotta oppilas saa tarvitsemansa tuen. Yleisimpiä koulussa näkyviä ulkoisia merkkejä oppilaan masentuneisuudesta ovat vakava ilme ja innokkuuden puuttuminen, ärtyneisyys ja kiukkuisuus, aggressiivisuus ja levottomuus (Karlsson ym., 2016, s. 295–297).

Talalan (2019) mukaan masennus vaikeuttaa oppilaan oppimista huomattavasti, sillä muistamisen haasteet sekä looginen päättelykyky heikentyvät masennukseen sairastuessa. Masennukseen liittyvä väsymys tulisi ottaa huomioon koulupäivien rakenteessa ja sopivia levähdystaukoja olisi hyvä ajoittaa oppilaan jaksamisen mukaan, Talala (2019) muistuttaa. Hänen mukaansa masennus vaikuttaa loogisen päättelykyvyn heikentyessä erityisesti matemaattiseen hahmotuskykyyn sekä matemaattisista oppiaineista suoriutumiseen. Myös toiminnanohjauksen puute sekä keskittymisen ja tarkkaavaisuuden haasteet vaikuttavat masentuneen oppilaan olemiseen koulussa, hän jatkaa. Koulun henkilökunnan olisikin tärkeä osata huomioida masentuneen oppilaan tarpeet ja toimia joustavasti häntä tukien (Talala, 2019, s. 41, 51, 63–64).

Aikaisempien tutkimusten mukaan masentuneet oppilaat tarvitsevat sitoutuneen opettajan tai muun aikuisen huolehtimaan heidän voinnistaan ja oppimisestaan koulupäivän aikana (Spilt ym., 2019, s. 365). Isoissa ryhmissä ja isoissa kouluissa yksittäinen oppilas voi jäädä oppilasmassan joukkoon, jolloin yksilöllinen huomioiminen on hyvin haasteellista mutta ei kuitenkaan mahdotonta. Masentuneen oppilaan kohdalla on hyvä myös miettiä yleistä jaksamista ja sitä, onko masentunut oppilas koulukuntoinen, vai olisiko sairauden kuntouttaminen muilla kouluratkaisuilla oppilaan edun mukaista.

2.2.4 Käytöshäiriöt

DSM-5 tautiluokitus (American Psychiatric Association, 2013, s. 469) sekä Kuorelahti ja Lappalainen (2017, s. 67–68) kuvailevat käytöshäiriöillä tarkoitettavan sosiaalisia normeja ja toisten ihmisten oikeuksia rikkovaa käyttäytymistä ja sen piirteitä. Toisten ihmisten oikeuksia rikkovaa ja sosiaalisista normeista poikkeavaa käytöstä ovat esimerkiksi aggressiivisuus, kiusaaminen, valehtelu ja asioiden rikkominen tarkoituksella (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 67–68; American Psychiatric Association, 2013, s. 469). Käytöshäiriöt voidaan erottaa kahteen

erilliseen versioon, joista ensimmäisessä on näkyvää aggressiivisuutta ja toisiin ihmisiin kohdentuvaa sekä fyysistä että sanallista epämiellyttävää käytöstä, Kauffman ja Landrum (2018, s. 172) lisäävät. Heidän näkemystensä mukaan näkyvän aggressiivisuuden lisäksi on toinen käyttöhäiriöitä ilmentävä malli, jota kutsutaan näkymättömäksi tai piiloutuvaksi antisosiaalisiksi käyttäytymiseksi. Tällainen antisosiaalinen käyttäytyminen ei kohdistu muihin ihmisiin, mutta se voi kohdistua esimerkiksi toisten omaisuuteen ja tavaroihin, ja tällaista käyttäytymistä saillaan muilta (Kauffman & Landrum, 2018, s. 172). Kiintymyssuhteiden häiriöt ja laiminlyönnit ovat usein syy-seuraussuhteessa käyttöhäiriöiden kanssa, sillä oppilas ei kykene enää luottamaan toisiin ihmisiin (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 67–68).

Laajasalo (2016, s. 104–105) on määritellyt käyttöhäiriöitä Frickin ja Dickensin (2006) tekemän määritelmän pohjalta. Hänen määritelmänsä mukaan käyttöhäiriöiden piirteiden tulee olla sekä pitkäkestoisia että toistuvia, jotta oppilaalla voidaan todeta olevan varsinainen käyttöhäiriö, sillä toisinaan käyttöhäiriöiden piirteiksi lukeutuvaa käytöstä, kuten valehtelua voi esiintyä oppilaalla myös satunnaisesti jossain ikävaiheissa. Laajasalo (2016) korostaa, että diagnoosiksi asti esiintyvää häiriökäyttäytymistä on vain noin 3–5 prosentilla oppilaista, mutta epämiellyttävää käytöstä voi esiintyä huomattavasti yleisemmin. Käytöhäiriössä voi ilmetä tunnekyllmyyttä, mutta sitä voi esiintyä myös ilman käyttöhäiriötä, hän muistuttaa.

Käytöhäiriöitä tutkineiden Thornbergin ja Jungertin (2017 s. 567, 569) tutkimustulokset osoittavat, että koulukiusaamista tekevät erityisesti tunnekyllmät ja välinpitämättömät oppilaat. Tunnekyllmät oppilaat eivät tunnista omien tekojensa seurauksia ja ovat usein hyvin empatiakyvyttömiä (Thornberg & Jungert, 2017, s. 567, 569). Tällaiset empatiakyvyttömät oppilaat aiheuttavat usein hankalia tilanteita koulussa ja oppitunneilla, sillä heidän on vaikea ymmärtää omien tekojensa seurauksia ja sitä, miltä heidän tekonsa tuntuvat muista koulun oppilaista ja aikuisista. Empatiakyvyttömyyden lisäksi käyttöhäiriöille ominaista on se, että oppilas on epäluotettava ja manipuloiva, mitkä ovat tyypillisiä piirteitä antisosiaaliselle käyttäytymiselle, Kauffman ja Landrum (2018, s. 173) lisäävät. Antisosiaalista käyttäytymistä tutkineet Carroll ja hänen kollegansa (2017, s. 22–23) toteavat, että varhaisessa vaiheessa alkanut antisosiaalinen käyttäytyminen ilmenee aggressiivisuutena, impulsiivisuutena, tunne-elämän ja tunteiden säätelyn vaikeutena, kaverisuhdeongelmina, tunnekyllmyytenä ja narsismina. Aggressiivinen käyttäytyminen onkin todellinen haaste koulumaailmassa, joka usein johtaa kaveriporukoista syrjäytymiseen, sillä aggressiivisesti käyttäytyvää oppilasta aletaan vältellä, jottei itse jouduta ongelmiin (Fredriksson, 2018, s. 236).

Uhmakkuus on luokiteltu DSM-5 tautiluokituksessa (American Psychiatric Association, 2013) käytöshäiriöiden alle. Tyypillistä käyttäytymistä uhmakkuudelle on ärtyneisyys, kostonhimoi-
suus ja auktoriteettiasemassa olevien aikuisten vastustaminen (American Psychiatric Association, 2013, s. 462–463).

3 Kehitysvammaisuus

Tässä luvussa käsitellään kehitysvammaisuutta, sen eri muotoja ja sitä, miksi diagnoosi edellyttää vaativaa erityistä tukea ja sen mukaista opetusta. Kehitysvammaisuuteen ja sen eri muotoja kuvataan ICD-10-tautiluokituksen mukaisesti lievästä kehitysvammaisuudesta syvään kehitysvammaisuuteen ja näiden diagnoosien tuomia haasteita peruskoulua suorittaessa. Kehitysvammaisten oppilaiden perusopetuksen toteutus on mahdollista toteuttaa yksilöllisesti ja oppilaan vahvuuksien mukaisesti sellaisessa ympäristössä, jossa siihen on tarpeeksi osaamista, keinoja ja resursseja (Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 55; Lahtinen ym., 2006, s. 34; Unesco Salamanca Statement 1994; Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989 ja 2002).

Erilaiset kehitysvammat ja muut fyysiset poikkeavuudet, kuten sokeus ja kuurous vaikuttavat oppilaan elämään hyvin merkittävästi. Lääketieteellisesti ajateltuna kehitysvammainen on henkilö, jonka kehitys tai henkinen toiminta on häiriintynyt tai kokonaan estynyt synnynnäisen sairauden tai vamman vuoksi, Arvio (2018, s. 91–95) ja Åberg (2021) tiivistävät. Heidän mukaansa myös synnytyksen aikaiset komplikaatiot, kuten hapenpuute, voi johtaa kehitysvammaan. Kehitysvammaisuutta aiheuttavat geneettiset oireyhtymät ja sairaudet ovat harvinaisia, mutta niistä tunnetuimpia ovat Downin oireyhtymä sekä Fragile-X oireyhtymä. Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esiin vain Fragile-X oireyhtymä ja sen tuomat haasteet. Jotkut vakavat lapsuudessa sattuneet tapaturmat voivat aiheuttaa kehitysvammaisuutta myös syntymisen jälkeen (Åberg, 2021). Kehitysvammaisuus ilmenee oppilailla kokonaisvaltaisena tekijänä, joka vaikuttaa keskeisesti sosiaalisiin, kielellisiin, älyllisiin ja motorisiin toimintoihin, vaikka se voidaan paikantaa aivoissa kuorikerrokseen ja sen toimintahäiriöön (Arvio, 2018). Älyllinen kehitysvammaisuus merkitsee siis kokonaisvaltaista vaikeutta oppia, ymmärtää ja soveltaa oppimisaan asioita, ja oman elämän hallitseminen on tällöin haastavaa (Arvio, 2018, s. 91–95; Åberg, 2021).

ICD-10-tautiluokituksen (F70-79) mukaan kehitysvammadiagnoosi edellyttää älykkyydosamäärän huomattavaa eroa neurotyypilliseen osamäärään, ja lisäksi adaptiiviset taidot, joihin lukeutuvat käsitteelliset, sosiaaliset ja käytännölliset taidot, eivät vastaa ikäluokan odotuksia. Diagnoosi siis tehdään kouluikään mennessä, mutta joitakin poikkeuksia on, jolloin diagnoosin voi saada myös nuori aikuinen, kunhan kehitysvamma on ollut ilmeinen jo ennen 18 vuoden ikää (Arvio, 2018). Kehitysvammaisiksi luokitellaan sellaiset henkilöt, joiden älykkyydosamäärä jakautuu 0–69 välille, kun valtaväestö sijoittuu 80–120 välille (Arvio, 2018).

Älykkyydosamäärä jaottelee kehitysvammaiset vaikeusasteiden mukaan, ja lievästi kehitysvammaiset pystyvätkin melko itsenäisiin arjen toimintoihin (Arvio, 2018; Åberg, 2021).

Usein kehitysvammaisuuteen liittyy muitakin vammoja tai sairauksia ja onkin usein niin, että mitä vaikeampi kehitysvammaisuus on taustalla, sitä useammin on myös muita liitännäissairauksia tai vammoja (Åberg, 2021). Esimerkiksi epilepsia, liikuntavammat, aistivammat, ADHD, autismikirjon häiriöt sekä psykiatriset häiriöt ovat hyvin tavanomaisia liitännäissairauksia, jotka nousivat esiin myös tutkimukseni aineistosta. Liitännäisoireiden ja -sairauksien diagnosoiminen ja hoitaminen on erityisen tärkeää elämänlaadun ja oikeanlaisen hoidon turvaamiseksi (Åberg, 2021). Koulun ja opetuksen näkökulmista oppilaan oikeanlainen diagnostinen tausta mahdollistavat oppilaan erilaisten ominaisuuksien ja oireiden huomioimisen opetuksen järjestämisessä, ja esimerkiksi epileptisiä kohtauksia voidaan estää strukturoimalla oppilaalle epilepsiaärsykeetön oppimisympäristö. Kehitysvammaisuus jaetaan diagnostisesti neljään eri luokkaan, joita ovat lievä, keskivaikea, vaikea ja syvä kehitysvammaisuus (Åberg, 2021). Näitä eritellään seuraavaksi:

Lievästi kehitysvammaisella oppilaalla on hyvät todennäköisyydet sopeutua ympäristöön, ja usein he oppivatkin lukemaan ja kirjoittamaan, mutta esimerkiksi virallisten asioiden, kuten raha-asioiden ymmärtäminen ja itsenäinen hoitaminen tuottaa vaikeuksia (Åberg, 2021). Arvion (2014, s. 91) mukaan lievästi kehitysvammainen oppilas kykenee suorittamaan itsenäisesti arjen perustoimintoja, joten esimerkiksi wc-käynnit onnistuvat myös koulussa ilman aikuisen tukea. Vaikeusasteeltaan lievässä kehitysvammaisuudessa älykkyydosamäärä on 50–69 ja älykkyydikä aikuisena on 9–12-vuotiaan tasolla, Arvio (2018) jatkaa. Lievästi kehitysvammainen oppilas tarvitsee siis aikuisen ohjausta ja apua lähinnä koulutehtäviin liittyvissä asioissa, sillä niiden ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia.

Keskivaikean kehitysvammaisuuden diagnoosin saanut oppilas tarvitsee usein aikuisen jatkuvaa läsnäoloa ja ohjausta ja oppilaan kykyjen mukaan myös apua monenlaisissa arjen asioissa, kuten ruokailussa, pukeutumisessa sekä hygienian ylläpitämisessä (Åberg, 2021). Arvion (2018, s. 91) mukaan keskivaikeasti kehitysvammaisen koulunkäynti onkin jo huomattavasti vaikeampaa, ja esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on hyvin epätodennäköistä. Koska lukutaidon oppiminen on haastavaa, on koulutehtävät sovellettava sellaisiksi, että oppilaalla olisi niitä mahdollisuus yhdessä ohjaajan kanssa suorittaa. Onkin usein niin, että keskivaikeasti kehitysvammainen opiskelee peruskoulun toiminta-alueittain, eli hänen koulutehtävänsä muodostuvat hänen taitojensa mukaisiksi.

Vaikeasti kehitysvammainen oppilas tarvitsee henkilökohtaista apua ja ohjausta jatkuvasti arjen toimintojen ylläpitämiseen (Åberg, 2021). Arvion (2018, s. 91) mukaan vaikeasti kehitysvammainen oppilas ei opi lukemaan tai kirjoittamaan, jolloin peruskoulun suorittaminen tapahtuu toiminta-alueittain opiskelemalla, kuten keskivaikean kehitysvammadiagnoosin saaneen oppilaankin opiskelu usein on.

Syvästi kehitysvammainen oppilas ei pysty suoriutumaan minkäänlaisista arjen toiminnoista itsenäisesti, vaan on täysin autettava, jolloin monet arjen toiminnot sisältyvät hänen koulupäiviinsä (Åberg, 2021). Arvion (2018, s. 91) mukaan syvästi kehitysvammainen oppilas tarvitsee syvän ymmärryssuhteen oman ohjaajansa ja opettajansa kanssa, jotta hänen tarpeitaan voidaan ymmärtää. Myös syvästi kehitysvammainen oppilas opiskelee peruskoulun toiminta-alueittain, kuten keskivaikeasti ja vaikeasti kehitysvammainen oppilas.

4 Kasvu, hyvinvointi ja oppiminen

Tässä luvussa käsitellään kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen käsitteitä. Ensiksi perehdytään kasvun käsitteeseen yleisellä tasolla. Kasvun määrittelyn jälkeen siirrytään käsittelemään hyvinvointia yleisellä tasolla. Yleisen hyvinvoinnin määrittelyn jälkeen perehdytään kouluhyvinvoinnin käsitteeseen. Kouluhyvinvoinnin käsitteen käsittelyn keskiössä on Konun (2002) laatima koulua koskeva hyvinvointikaavio, jonka mukaan kouluhyvinvoinnin keskiössä on oppilaan lähielinpiiri eli koti tai asuinpaikka, kaverit, elinympäristö ja harrastukset. Lisäksi käsitellään oppilashuollon ja koulusosiaalityön merkitystä oppilaiden arjessa kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Hyvinvoinnin käsitteen jälkeen siirrytään oppimisen käsitteen kuvailuun. Koska oppiminen on hyvin monivaiheinen prosessi, keskitytään tässä tutkimuksessa vain kuvailemaan oppimisprosessia päällisin puolin. Lisäksi koen, että oppimisympäristöllä on suuri merkitys kouluhyvinvointiin ja oppimiseen, joten käsitelen myös erityiskouluja oppimisympäristöinä tässä luvussa oppimisen alalukuna.

4.1 Kasvu

Taneli (2012) käsittelee väitöskirja-artikkelissaan J. A. Hollon (1885–1967) näkemyksiä ja tutkimuksia kasvusta ja kasvatuksesta. Hänen mukaansa J. A. Hollo kuvailee kasvua näin: Kasvuun sisältyy aina kasvatusta, joka on elämää ylläpitävä elementti ja kasvatusta itsessään on ensisijaisesti kasvamista. J. A. Hollo painottaa hyvän ja pahan, edistettävän ja estettävän toisistaan erottamista, ja niiden erilainen käsittely vaatii merkittäviä kasvatustaitoja, Taneli (2012) kirjoittaa. Kasvu edellyttää siis kasvatusta, mikä ei ole helppo tehtävä, sillä lapsen kasvun edellytykset voivat tuhoutua kasvattajan toimiessa väärin, hän jatkaa. Väärä kasvatusta tarkoittaa sitä, ettei kasvattaja tue ja edistä yksilön myötäsyttyistä kasvua hyvää kohden niin paljon kuin on mahdollista, vaan omilla toimillaan laiminlyö tätä, hän lisää. Hollo puhui jo aikoinaan holistisesta kasvatuksesta eli kokonaisvaltaisesta ja koko elämää koskevan kasvatuksen ja oppimisen puolesta, jota kutsutaan nykyisin elinikäiseksi oppimiseksi (Taneli, 2012). Tiivistettynä Hollon mukaan kasvatusta on kasvamaan saattamista, jonka tulee sisältää taidokasta ja rakastavaa otetta kasvatukseen (Taneli, 2012).

Antikainen (1998) on kyseenalaistanut sitä, miksi meillä on kasvatusta. Hänen mukaansa kasvatuksen suppea, psykologinen määritelmä on se, että kahden henkilön, kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksellinen tavoitteellinen toiminta, jolla pyritään ohjaamaan kasvatettavaa ja hänen persoonansa kehitystä, kutsutaan kasvatukseksi ja on lapsen kasvua. Kasvatusta on myös

sosiaalistumista siihen kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön, jossa kasvatettava elää, Antikainen (1998) lisää. Dweckin (2000) mukaan kasvun ajattelutavalla tarkoitetaan ajattelua, jossa uskotaan ihmisen kykyyn oppia uutta sekä kehittää älykkyyttään ja lahjakkuuttaan. Psykologisella tasolla kasvulla tarkoitetaan siis laajaa sivistymistä, täysikasvuisuutta ja omavastuiseksi tulemistä. Kasvun voidaan tiivistetysti ajatella perustuvan tietoiseen oppimiseen, joka on kasvatustyön tulosta.

4.2 Hyvinvointi

Hyvinvointi itsessään on monitulkintainen käsite, joka voidaan määritellä tieteenalojen ja näkökulmien mukaan (Konu, 2002, s. 10–12, 21). Yleisesti lääketieteessä, sosiologiassa ja psykologiassa hyvinvointi käsitteenä sivuaa terveyttä ja elämänlaatua (Konu, 2002, s. 10–12, 21; Karvonen, 2018, s. 96). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) on teettänyt tutkimuksen hyvinvoinnin tilan määrittelystä, ja tulosten mukaan hyvinvoinnin tilaa määrittävät sosiaaliset suhteet, turvallisuus, elämänlaatu ja osallisuus (Karvonen, 2018, s. 97–98). Kuitenkin voidaan tiivistää, että hyvinvointi nähdään positiivisena asiana kaikkien tieteenalojen näkökulmissa (Konu, 2002, s. 21–22).

Vaaraman ja hänen kollegoidensa (2010) sanoin hyvinvointi koostuu sellaisista tekijöistä, joita voidaan mitata tavalla tai toisella sekä tekijöistä, joita ei voida mitata. Yleisesti hyvinvointikäsitteellä tarkoitetaan sekä yksilön hyvinvointia että yhteisötason hyvinvointia. Vaaraman ja hänen kollegoidensa (2010) mukaan hyvinvoinnin yhteisötason mitattavia tekijöitä ovat esimerkiksi terveys, elinolot, työllisyys sekä toimeentulo. Sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen ja onnellisuus sekä sosiaalinen pääoma katsotaan lukeutuvaksi ei-mitattaviksi hyvinvoinnin tekijöiksi yksilötasolla, he jatkavat. Hyvinvoinnin kannalta ei-mitattavat tekijät ovat siis yksilön omia arvostuksia ja tuntemuksia, he täsmentävät. Mitattavat ja ei-mitattavat tekijät tukevat toisiaan ja muodostavat kokonaisuuden, jonka perusteella voimme arvioida jokaisen yksilön tai yhteiskunnan hyvinvointia (Vaarama ym., 2010). Lisäksi he jakavat hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen; terveyteen, materiaaliseen hyvinvointiin ja koettuun hyvinvointiin. Terveys on luonnollisesti tärkeä hyvinvoinnin ulottuvuus, mutta materiaalisella hyvinvoinnilla he tarkoittavat aineellisten ja sosioekonomisten tekijöiden vaikutusta yksilön hyvinvointiin (Vaarama ym., 2010). Koettu hyvinvointi tarkoittaa heidän mukaansa siis sitä, miten yksilö itse kokee oman hyvinvointinsa, terveytensä ja aineellisen hyvinvointinsa.

Siinä missä Vaarama ja hänen kollegansa (2010) jakavat hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen, tekevät Kauppinen, Saikku ja Kokko (2010) samoin. Tosin he määrittelevät hyvinvoinnin fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten näkökulmien kautta. Fyysinen hyvinvointi tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että yksilön keho voi hyvin, psyykkinen terveys tarkoittaa yksilön mielen hyvinvointia ja itsensä arvostamista. Sosiaalinen terveys tarkoittaa yksilölle mielekkäitä ja toimivia ihmissuhteita, Kauppinen kollegoineen lisäävät (2010, s. 234–237).

Myös hyvinvointitutkija Erik Allardt (1976, s. 32, 37–38) jakaa hyvinvoinnin käsitteen kolmeen osaan. Hänen mukaansa hyvinvointia kuvaavat käsitteet ”*having*”, ”*loving*” ja ”*being*”. ”*Having*” tarkoittaa Allardtin (1976) mukaan omistamista ja sisältää terveyden ja elintason osatekijät sekä asumisen ja tulotason ”*loving*” tarkoittaa rakastamista ja sisältää ihmissuhteiden ylläpitämisen ja ”*being*” tarkoittaa itsensä toteuttamista ja oman elämän vaikuttamismahdollisuuksia. Hänen mukaansa elämänlaadun teoriaa, joka sisältää aineellisen hyvinvoinnin, sosiaaliset suhteet ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin tunteen ja viihtyisän ympäristön, voidaan verrata hyvinvoinnin käsitteeseen.

Harisen ja Halmeen (2012) mukaan kouluympäristön ja kouluhyvinvoinnin merkitys oppilaan psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin on merkittävä, sillä hän viettää suuren osan arjestaan koulussa. Sosiaalinen hyvinvointi koostuu ihmissuhteista, kuten ystävyysuhteista, joten on hyvin luonnollista, että koululla on ympäristönä suuri merkitys oppilaiden sosiaalisessa hyvinvoinnissa, he jatkavat. Koulu on kuitenkin valitettavasti myös negatiivisessa suhteessa oppilaiden ihmissuhteiden kannalta, sillä kouluissa ilmenee melko usein myös kiusaamista, syrjintää ja jopa fyysistä väkivaltaa, Harinen ja Halme (2012) lisäävät. Vertaissuhteet eivät siis aina ole vain positiivisia suhteita. Koulu ympäristönä siis vaikuttaa oppilaiden kokemukseen omasta itsestään ja hyvinvoinnistaan (Harinen ja Halme, 2012, s. 54).

Perusopetuslaissa (2§) määrätään, että suomalaisella perusopetuksella on opetus- ja kasvatustehtävä, joka tarkoittaa sitä, että kaikki peruskoulut ovat velvoitettuja ottamaan huomioon kaikki lapsen elämässä vaikuttavat aikuiset, joilla tarkoitetaan usein lasten huoltajia. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on siis perusopetuslain (2§) mukaan välttämätöntä. Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta hyvin tärkeässä asemassa on koulussa viihtyminen, jota tutkimusten mukaan puoltaa hyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö (Peltonen ja Kalkkinen, 2007, s. 42–46). Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on tutkimusten mukaan tärkeä asema myös oppilaan asennoitumisessa koulunkäyntiä kohtaan ja sitä kautta yhteydessä koulumenestykseen (ks. Latvala, 2012). Koulumenestys ja positiivinen ilmapiiri itsessään lisäävät oppilaan viihtyvyyttä koulussa

ja näin ollen parantaa kouluhyvinvointia. Peltosen ja hänen kollegoidensa (2007, s. 42–46) mukaan onkin hyvin yleistä, että yhtenä kouluhyvinvointia madaltavana seikkana on kodin ja koulun välinen yhteistyökulttuuri kouluongelmien selvittämisessä.

Konu (2002) kokoaman hyvinvointikaavion mukaan kouluviihtyvyys muodostuu useasta kouluhyvinvoinnin osa-alueesta. Konu (2002) perustaa kaavionsa hyvinvointitutkija Allardtin (1976) näkemyksille. Allardtin (1976) mukaan kouluhyvinvointi koostuu itse koulusta ja sen sisään kuuluvista toiminnoista. Kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä on hänen mukaansa siis oppilaan elinpiiri, johon kuuluu koti, erilaiset yhteisöt, joihin oppilas kuuluu sekä ympäristö, missä hän elää. Kuten aikaisemmin mainitsin, Allardt (1976) muodostaa hyvinvoinnin kolmen käsitteen ympärille, joita ovat ”*having*”, ”*loving*” ja ”*being*”. Termillä ”*having*” Konu (2002) tarkoittaa materiaalista puolta, eli sitä, että koulurakennus, luokkatilat ja opetusvälineet ovat asianmukaisia. Toisena käsitteenä on ”*loving*”, joka tarkoittaa hänen mukaansa ihmissuhteet kouluympäristössä sekä kodin ja koulun välillä, mutta myös koulun yleistä ilmapiiriä (Konu, 2002). Kolmantena käsitteenä on ”*being*”, jolla Konu (2002) tarkoittaa itsearvostusta, eli sitä, miten oppilas itse näkee oman olemisen arvonsa ja vaikuttamismahdollisuutensa koulussa. Näiden lisäksi hän on lisännyt käsitteen ”*health*” eli terveys, jolla hän tarkoittaa oppilaan tuntemusta terveydestään.

Kouluhyvinvoinnin ylläpitäminen on monen tahon yhteinen tehtävä, eikä sitä voida lykätä ainoastaan koulun ja koulussa toimivien aikuisten harteille, vaan siihen vaikuttavat oppilaiden lisäksi myös vanhemmat, koulusosiaalityö ja oppilashuolto.

4.3 Oppiminen ja oppimisympäristöt

Tämä alaluku on jaettu erillisiksi alaluvuiksi, jotta oppimisen ja oppimisympäristön eli erityiskoulun tarkastelu olisi helpompaa. Lisäksi oppimisympäristöt ja erityiskoulu oppimisympäristönä on erotettu erillisiksi alaluvun alaluvuiksi, jotta niitä voidaan käsitellä erillisinä termeinä ja ilmiöinä.

4.3.1 Oppiminen

Ruohotie (2005) korostaa, että oppiminen on prosessi, joka vaatii aikaa. Aikaa oppimiseen tulee olla tarpeeksi, jotta oppimisprosessi on mahdollinen. Marton ja hänen kollegansa (1993) loivat kuusi oppimiskäsitystä, joiden mukaan oppiminen on 1. tiedon kartuttamista, 2. ulkoa oppimista

ja uudelleen tuottamista, 3. soveltamista, 4. ymmärtämistä, 5. jonkin asian näkemistä uudella tavalla ja 6. oppijan muuttumista persoonana. Kolme ensimmäistä muodostavat oppimisen käsitteen uuden tuottamisena ja kolme viimeistä puolestaan muodostavat oppimisen käsitteen merkityksen rakentamisena (Marton ym., 1993).

Sajaniemen (2016) mukaan aivotoiminnan riittävä aktivaatio mahdollistaa oppimisen. Etuotsalohkojen alue vastaa ohjaavista kognitiivisista toiminnoista, kuten tietoisesta oppimisesta ja tunnesäätelystä, hän täsmentää. Kun hermosolujen aineenvaihdunta ja valkuaisainetuotanto kiihtyvät, on uusien yhteyksien muodostuminen mahdollista, jolloin aivot ovat myös hyvin muotoutuvassa ja oppivassa tilassa, Sajaniemi (2016) lisää. Liiallinen pitkittynyt prosessi väsyttää aivoja, sillä hermosolujen jatkuva aktiivisuus kuluttaa paljon energiaa (Sajaniemi, 2016).

Sajaniemen (2016) mukaan oppimisen peruseriaatteet ovat yksinkertaiset ja ikivanhat. Kun hermosolu aktivoi samanaikaisesti toista hermosolua, joka aktivoiduttuaan alkaa siirtämään viestiä eteenpäin, on oppiminen assosiatiivista (Sajaniemi, 2016). Jotta opimme, aivot tarvitsevat sopivan määrän valpastuttavia ärsykejä ja rauhoittumista, hän lisää. Otsalohkon alueella tapahtuva jatkokäsittely on oltava hallittua, hän jatkaa. Oppiminen on siis seurausta aisti-informaation jäsentymisestä ja yhteen nivoutumisesta sekä näiden jälkeen tapahtuvasta toiminnan mukauttamisesta (Sajaniemi, 2016).

Vygotskyn (1978) mukaan oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoittaa sitä, että noviisi pystyy suoriutumaan annetuista tehtävistä yhteistyössä jonkun osaavamman aikuisen eli ekspertin tai taitavamman vertaisoppijan kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtunut oppiminen muuttuu myöhemmin itsenäiseksi osaamiseksi (Vygotsky, 1978). Ohjaajan ja oppilaan väliset leikit ja pelit ovat hyvä esimerkki lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvasta oppimisesta erityiskoulussa. Myös suurin osa koulutehtävistä tehdään yhdessä ohjaajan kanssa, jolloin oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä.

4.3.2 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristöllä on suuri vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta kouluhyvinvointiin. Lindforsin (2012) mukaan koulun tulee edistää oppimista ja tukea oppilaan kasvua sekä terveyttä. Kouluviihtyvyyteen liittyy olennaisesti turvallisuuden tunne ja se onkin kouluhyvinvoinnin perusedellytys (Kämppi ym., 2008). Kouluhyvinvoinnin merkitys oppimiseen on keskeinen, sillä oppimista edellyttää motivaatio, ja motivaatio on liitetty tutkimuksissa yleisesti

hyvinvoinnin perustaksi (Mertanen, 2013). Perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteissa (2014) sanotaan, että oppimisympäristöksi voidaan määritellä sellainen tila tai paikka sekä yhteisö ja toimintakäytäntö, joissa oppimista tapahtuu. Tähän kuuluvat myös esimerkiksi erilaiset välineet, palvelut ja materiaalit, joita voidaan hyödyntää osana opetusta.

Piispanen (2008) jakaa oppimisympäristön fyysiseen ympäristöön, psyykkisiin tekijöihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Myös Piispanen (2008) sisällyttää fyysiseen oppimisympäristöön koulun tilat ja ympäristön, opetusvälineet sekä oppimateriaalit. Psyykkiset tekijät oppimisympäristössä tarkoittavat hänen mukaansa yksittäisen oppilaan kognitiivisten ja emotionaalisten tekijöiden lisäksi sosiaalisia ihmissuhteita. Manninen ja hänen kollegansa (2007) lisäävät, että sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluu myös ryhmän rooli, vuorovaikutus, keskeinen kunnioitus, yhteistyö ja mielihyvän ilmapiiri. Heidän mukaansa mikä tahansa huone tai tila voi toimia oppimisympäristönä, jos siellä oleskelulle on asetettu niin didaktiivisia, pedagogisia kuin oppimista tukevia tavoitteita.

Piispanen (2008) mukaan sosiaaliset suhteet ovat osa oppimisympäristöä. Santosin ja hänen kollegoidensa (2016, s. 925) tutkimuksen mukaan erityisesti psyykkisesti oireilevia oppilaita syrjitään ja kiusataan sekä välitunneilla että oppituntien aikana huomattavasti useammin kuin muita, sillä he erottautuvat joukosta. Tämä on oirehinnan kannalta huolestuttavaa, sillä usein psyykkisesti oireileva oppilas ei kykene käsittelemään kiusaamisesta tai syrjimisestä aiheutuvia tunteita, ja purkaa ne usein aggressiivisesti muita oppilaita ja aikuisia kohtaan. Tällaiset aggressiiviset purkaukset voivat vaarantaa oppimisympäristön turvallisuuden ja vaikuttavat kaikkien oppilaiden hyvinvointiin. Oppimisympäristö on siis merkittävä tekijä oppilaiden kouluhyvinvoinnin edistämisen kannalta (Piispanen, 2008).

4.3.3 Erityiskoulu oppimisympäristönä:

Erityiskouluissa pyritään helpottamaan erilaisilla pedagogisilla ja ympäristöön liittyvillä tukitoimilla oppilaiden sekä psyykkisten että fyysisten rajoitteiden tuomia haasteita. Hyvänä esimerkkinä voidaan pitää erityiskouluissa olevien monipuolisten tilojen tarjoamaa tukea. Erityiskouluissa on usein motoriikan harjoitteluun tarkoitettuja oppimisvälineitä, aistihuoneita ja muita muokattavia tilaratkaisuja, joiden avulla on mahdollista tarjota monipuolinen oppiminen jokaiselle koulun oppilaalle (ks. Valteri -koulun artikkeli 3/2019)

Määttäsen (2018) mukaan erityiskouluissa on osaamista erityisoppilaista, jota ei välttämättä yleisopetuksen opettajilla ole. Tästä antavat viitettä myös luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat, joista ei löydy erityispedagogiikan opintokokonaisuuksia (ks. esim. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma; Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma). Erityiskouluissa toimivat moniammatilliset opetusryhmät ja -variaatiot mahdollistavat kuntouttavan intervention järjestämisen jokaiselle oppilaalle hänen tuen tarpeidensa mukaan.

Kouluhenkilöstö ja erityisesti opettaja ovat tärkeässä asemassa oppilaan kouluhyvinvoinnin edistämisessä. Heidän tulisi nähdä oppilaiden erilaiset tuen tarpeet ja puuttua niihin jo varhaisessa vaiheessa, jotta niihin voidaan puuttua oikealla tavalla. Voidaan ajatella, että erityiskouluissa oppilaiden observointi on helpompaa, sillä erityiskouluissa on enemmän henkilökuntaa kuin oppilaita, jolloin kukaan oppilaista ei jää ilman aikuisen tukea.

Oppimisympäristössä koettu turvallisuus on noussut aikaisempien tutkimusten mukaan ensiarvoiseen asemaan kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista (ks. Mertanen, 2013). Erityiskouluissa erityisesti oppilaiden turvallisuuteen on kiinnitetty huomiota. Erityiskoulut ovat usein lukittuja sekä sisältä että ulkoa, jolloin ainoastaan koulun henkilökunnalla on pääsy sekä sisään että ulos. Oppilaat eivät pääse karkaamaan itsenäisesti ovista ilman aikuista, jolloin voidaan turvata esimerkiksi joillekin kehitysvammaisille ominainen karkailu.

Erityiskouluissa on käytössä uhkaavien tilanteiden varalta toimintaohje ja koko koulun henkilökunta on koulutettu yhtenäisesti. Uhkaavien tilanteiden ennaltaehkäisy esimerkiksi AVEKKI- tai MAPA-toimintamallin mukaan turvaavat aikuisten oikeaoppisen toiminnan. Esitelen tässä yhteydessä vain AVEKKI-toimintamallia, sillä se nousi tutkimuksen aineistosta yhdeksi vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevaksi tekijäksi. Tutkimukseen osallistuneet kertoivat, että heidän koulunsa työntekijät koulutetaan toimimaan AVEKKI-toimintamallin mukaisesti ennaltaehkäisemään uhkaavia tilanteita ja toimimaan niissä. Savonia.fi ja Peda.net -sivustoiden mukaan sana AVEKKI tulee sanoista Aggressio, Vuorovaikutus, Ennaltaehkäisy, Kehittäminen, Koulutus ja Integraatio. Sivustoilla kerrotaan, että AVEKKI-toimintamallissa pyritään tunnistamaan väkivaltaiseen käytökseen johtavia tekijöitä ja sanattoman viestinnän havainnointi on ensiarvoisen tärkeää väkivaltaa ennaltaehkäistessä. AVEKKI-toimintamallissa keskeiseen rooliin nousevat yhteiset toimintaohjeet ja käytännöt koko henkilökunnalle silloin, kun aggressiivista käyttäytymistä esiintyy (savonia.fi;

peda.net). AVEKKI-toimintamalli on kehitetty niin, että oppilaiden tai henkilökunnan turvallisuus voidaan turvata ja tilanteista selvittää kivuttomasti, sivustoilla kerrotaan. Lisäksi mainitaan, että on tärkeää, että tilanteissa edetään aina käyttämällä lievintä puuttumista, ja edetään fyysiseen rajoittamiseen vasta sitten, kun kaikki toimintamallin muut keinot on käytetty. Sivustoiden mukaan AVEKKI-toimintamallissa tärkeässä osassa on myös jälkiselvittely, jotta haastavista tilanteista on mahdollista oppia, niin oppilaiden kuin henkilökunnankin. Positiivinen vuorovaikutus ja kunnioittava kohtaaminen ovat AVEKKI-toimintamallin peruskulmakiviä (savonia.fi; peda.net).

Takala (2010, s. 54–56) kuvailee teoksessaan muutamien erityiskoulujen oppimisympäristöä helppokulkuisiksi erilaisten kontrastivärien, kaiteiden, kosketuspintojen ja sähköisesti aukeavien ovien avulla. Hänen mukaansa luokat voivat olla nimetyt pistekirjoituksella tai esimerkiksi tietynlaisella kynnyksimatolla. Luokkahuoneet ovat oppilasmäärään suhteutettuna suuria, jotta siellä mahtuu liikkumaan erilaisten apuvälineiden kanssa, ja tila on muunneltavissa helposti, hän jatkaa. Jokaisen luokkahuoneen yhteydessä on tila, joka voidaan muokata rauhoittumista varten, ja siellä voi esimerkiksi purkaa aggressiota erilaisten pehmustettujen esineiden, kuten nyrkkeilysäkin avulla (Takala, 2010, s. 49–59). Myös tämän tutkimuksen aineiston mukaan erityiskoulun luokkatiloissa on erillinen suljettava tila, joka on mahdollista muuttaa esimerkiksi rauhoittumistilaksi.

5 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tavoitetta, tutkimuskysymyksiä, valittua tutkimusotetta, aineiston keräystapaa ja siitä tehtyä analyysia sekä laadullisten tutkimusten luotettavuutta ja eettisyyttä yleisellä tasolla. Tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä tarkastellaan tulosten esittelyn jälkeen pohdinnassa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää teema-haastatteluiden avulla sitä, miten erityiskoulut tukevat vaativan erityisen tuen oppilaiden hyvinvointia, kasvua ja oppimista. Kokonaiskuvan saamiseksi tämä tutkimus toteutetaan sattumanvaraisesti valitun erityiskoulun opettajien sekä rehtorin näkemyksestä. Perusopetuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla lapsella ja nuorella on velvollisuus suorittaa peruskoulu (POL, 624/2010). Peruskouluopetuksen suorittamisen paikkaa ei ole säädetty laissa, kunhan suoritettu perusopetus täyttää perusopetuslain määritelmän (POL, 624/2010). Peruskoulun voi siis käydä haluamallaan tavalla joko kotiopetuksena tai kunnan järjestämän perusopetuksen mukaan (POL, 624/2010).

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin. Lincoln ja hänen kollegansa (2011) jaottelevat laadullisen tutkimuksen viiteen paradigmaan ja näkökulmaan. Näitä näkökulmia ja paradigmoja ovat 1. positiivinen, 2. postpositiivinen, 3. kriittinen teoriaan perustuva tutkimus, 4. konstruktivistinen tutkimus ja 5. osallistava toimintatutkimus (Lincoln ym., 2011). Näiden viiden näkökulman ja paradigman lisäksi he ovat tunnistaneet erilaisiksi näkökulmiksi muun muassa feminismin eri muodot, kulttuuritutkimuksen sekä kriittisen pedagogiikan, joka on myös tämän tutkimuksen näkökulma (Lincoln ym., 2011).

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimus kohdistuu peruskouluikäisiin oppilaisiin, jotka opiskelevat erityiskoulussa. Erityiskoulussa opiskelevilla oppilailla on vaativan erityisen tuen tarve, mikä esiintyy sekä fyysisenä että psyykkisenä oirehdintana, joiden taustalla on vaativan erityisen tuen edellytyksenä olevia diagnooseja, kuten vakavia psyykkisiä haasteita, autismia, kehitysvammaa ja monivammaisuutta. Diagnoosit vaikuttavat luonnollisesti jokaiseen oppilaaseen yksilöllisesti, joten oppiminen ja koulunkäynti on muokattu niitä mukailleen ja vaatii hyvin moniammatillista osaamista ja yhteistyötä, eikä yleisopetuksen kouluilla ole mahdollisuutta tarjota tällaista. Myös jokaisella oppilaalla on laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS (POL, 624/2010). Lähestyin tutkimuksen kohdetta erityiskoulun opettajien sekä rehtorin kautta, jotta tutkimusongelmaan saadaan riittävän kattavia näkemyksiä.

Tutkimuskysymyksiä on kaksi

1. Miten erityiskoulu tukee vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemysten mukaan?
2. Millainen näkymä erityiskouluilla on tulevaisuudessa inklusiivisessa kasvatusjärjestelmässä erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemysten mukaan?

5.2 Fenomenografinen tutkimusote

Valitsin tutkimusotteeksi kvalitatiivisen tutkimuksen, sillä laadullisen tutkimuksen avulla pyritään tutkimaan ja ymmärtämään tutkimuksen kohdetta (Ahonen, 1994, s. 126; Hirsjärvi ym., 2013, s. 181; Jackson II ym., 2007, s. 23; Marshall & Rossman, 1995, s. 1). Tässä tutkimuksessa siis pyritään ymmärtämään sitä, mitä erityiskoulut voivat tarjota vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvuun, hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseksi tutkien erityiskoulun opettajien sekä rehtorin näkemyksiä. Tutkimuksen tavoitteena on saada erityisesti oppilaiden asiantuntijoiden, eli heidän opettajiensa ja rehtorin näkemykset pinnalle, joten aineistonhankintametodina laadullinen tutkimusmenetelmä soveltui mainiosti (ks Hirsjärvi ym., 2013, s. 164). Tutkimusaineiston muodostuessa viidestä tutkittavasta ja heidän näkemyksistään, on mahdollista analysoida tutkimusaineistoa ja -ilmiötä perusteellisesti, jolloin tutkimuksen ja aineiston tieteellisyys perustuu laatuun, ei määrään (Eskola & Suoranta, 2014, s. 18). Analyysiä tehdessä ei pyritä yleistämään tutkimuksen tuloksia, sillä ne on tapauskohtaisesti tarkasteltu (Hirsjärvi ym., 2013, s. 164 ja 182).

Tutkimuksen aineiston analysoinnissa käytettiin fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografinen tutkimusote korostaa tiedon muodostumisen perustuvan ajattelun sisältöön ja yksilön merkityksenantoprosessiin, ja keskiössä ovat ajattelun sisällöt sekä niiden laadulliset erot (Niikko, 2003). Fenomenografiselle tutkimukselle otollisia kohteita ovat sellaiset ilmiöt, joita ei sellaisinaan ole aikaisemmin tutkittu (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 171). Erityiskoulun asemaa peruskoulutuksen antajana erityiskoulun opettajien ja rehtorien näkemyksistä ei ole aikaisemmin tutkittu, joten fenomenografinen tutkimusote sopi tälle tutkimukselle hyvin. Niikon (2003) mukaan fenomenografinen tutkimusote on otettu käyttöön 1980-luvulla, mutta Ference Marton, jota pidetään yleisesti fenomenografisen tutkimussuuntauksen perustajana, tutki fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti jo 1970-luvulla Göteborgin yliopiston opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta sekä tiedonmuodostuksesta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Oppi-

misen ja opiskelun käsitykset ja kokemukset ovat olleet fenomenografiassa tärkeitä tutkimuksen kohteita jo sen alkuajoista lähtien (Ahonen, 1994). Ference Martonin kehittelemä suuntaus, fenomenografia, pohjautuu erilaisiin kokemustustoihin, jolloin tutkimus keskittyy yksittäisen kokemuksen sijaan tutkittavien henkilöiden kokemusten variaatioon, eli erilaisia käsityksiä kuvaillaan, analysoidaan ja pyritään ymmärtämään (Ahonen, 1994, s. 114; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Marton, 1981, s. 178–179 ja 182; Niikko, 2003, s. 15–16 ja 20). Vaikka fenomenografista tutkimusta tehdään usein tietyn ihmisjoukon näkökulmasta (Niikko, 2003), fenomenografian tavoitteena ei kuitenkaan Järvisen ja Järvisen (2011, s. 81) mukaan ole tutkia jonkin ilmiön ”oikeaa” olemusta, vaan tutkittavien erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografisen tutkimuksen näkökulmat ovat toisen asteen näkökulmia eli fenomenografia tutkii ihmisten kokemuksia ja näkemyksiä tietyistä ilmiöistä, ja tutkija pyrkii muodostamaan tutkittavien käsityksistä käsitysten joukon, jolloin se eroaa hyvinkin merkittävästi ensimmäisen asteen näkökulmista, jonka tarkoituksena on se, että tutkija kuvaa ilmiötä suoraan oman kokemuksensa kautta (Häkkinen, 1996, s. 32; Järvinen & Järvinen, 2011, s. 86; Marton, 1981, s. 178; Niikko, 2003, s. 24–25). Käsitykseen vaikuttaa myös vahvasti eri ihmisten kokemustausta, Ahonen (1994) lisää.

Todellinen ja koettu maailma eivät ole fenomenografisen näkemyksen mukaan toisistaan erilisiä, eli ilmiötä ja käsitystä ei eroteta toisistaan (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164–165). Fenomenografiassa termillä ”käsitys” tarkoitetaan tapaa, jolla yksilöt kokevat todellisuuden tietyn ulottuvuuden ja yhdistävät mielessään tietyt kytkökset esimerkiksi erilaisiin tapahtumiin, Ahonen (1994, s. 114–117) ja Niikko (2003, s. 26) tiivistävät. Heidän mielestään rationaalinen toimija eli ihminen pyrkii tällaiseen toimintaan luonnostaan. Käsitykset eivät kuitenkaan ole kuvaus ulkoisesta todellisuudesta, vaan kokonaisuus, joka on samanaikaisesti sekä subjektiivinen että objektiivinen, ja se on automaattinen ajattelun rakenne, johon sisältyy määrittelevää tietoa (Ahonen, 1994, s. 114–117; Niikko, 2003, s. 26). Ahosen ja Niikon toteaman lisäksi fenomenografisen tutkimusotteen keskeisimpiin piirteisiin liittyy aineistossa esiintyvien ilmaisujen perusteella tehtävä luokittelu, johon sisältyvät kaikki vastaukset variaatioineen, Järvinen ja Järvinen (2011, s. 87) lisäävät.

5.3 Aineiston kuvaus

Tutkimusjoukkoni koostui sattumanvaraisesti valitun erityiskoulun opettajista ja rehtorista, sillä oppilaiden haastatteluun olisi liittynyt monia haasteita. Tällaisiksi haasteiksi osoittautui esimerkiksi vaihtoehtoisten kommunikaatiotapojen käyttö sekä muut oppilaista riippuvat haastavat tekijät, joten koen, että itse oppilaita haastatteleamalla tutkimuksen aineisto ei olisi luotettava. Oppilaille voi myös olla tarve miellyttää haastattelijaa, jolloin vastaukset voivat olla hyvin pintapuolisia ja joissain tapauksissa aineistoa ei välttämättä olisi syntynyt ollenkaan (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146; Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 129–131). Tutkimuksen tarkoituksena ei koskaan ole aiheuttaa tutkittavalle kuormitusta tai ahdistusta, joten myös nämä tekijät tuli ottaa huomioon haastatteluryhmää valitessa (Aarnos, 2010, s. 147–148). Tutkimuksessa käsitellään myös hyvin arkaa ilmiötä, ja omista diagnooseista sekä erityiskouluopetukseen johtavista syistä voi olla oppilaan vaikea puhua, sillä peruskouluikäinen todennäköisesti kokee tällaiset asiat hyvin henkilökohtaisina ja hankalia tunteita herättävinä asioina. Näiden syiden vuoksi keräsin haastatteluaineiston erityiskoulun opettajilta sekä rehtorilta, jolloin aineisto kuvaa mahdollisimman spesifisti ja laajasti erityiskouluopetuksen syitä, mahdollisuuksia ja asemaa peruskouluopetuksen kentällä. Lisäksi laadullista tutkimusta tehdessä tulisi aineisto kerätä sellaisilta henkilöiltä, joilla on kokemusta tai tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman runsaasti, joten mielestäni sain parhaan mahdollisen aineiston kerätyksi haastatteleamalla erityispedagogiikan ja erityiskoulun ammattilaisia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Aineisto on kerätty puolistrukturoiduin teemahaastatteluin. Hyvärisen (2017) mukaan teemahaastattelun perusideana on, että tutkija ei lyö lukkoon tarkkoja haastattelukysymyksiä vaan määrittää keskeiset teemat, joita haastattelussa käsitellään. Teemahaastattelu on yksi käytetyimmistä haastattelutyypeistä, sillä se antaa mahdollisuuden haastattelijan ja haastateltavan väliselle monipuoliselle vuorovaikutukselle, minkä koin tärkeäksi tutkimusta tehdessäni (Eskola & Vastamäki, 2015). Kuten Eskola ja Vastamäki (2015) toteavat, teemahaastattelun aihepiirit ovat ennakkoon määriteltyjä, mutta aiheiden esittämisellä ei ole tiukkaa järjestystä. Tämän tutkimuksen haastattelussa edettiin kuitenkin samassa järjestyksessä kaikkien haastateltavien kesken, mutta haastatteluiden välillä oli eroa, paljonko aikaa tietyn teeman käsittelyyn käytettiin haastateltavan kokemusten mukaisesti. Haastateltavilla oli täysi oikeus kysyä tarkentavia kysymyksiä, mikäli niitä ilmenee. Haastattelussa pyrittiin synnyttämään vuoropuhelua tutkijan sekä haastateltavan välille. Haastateltavat pysyvät anonyymeinä, jolloin myöskään heidän oppilaitaan ei voida tunnistaa. Myös haastateltavien koulut ja kunnat, missä he työskentelevät, pysyvät anonyymeinä.

Lähetin haastattelupyynnöt sattumanvaraisesti valitun erityiskoulun viidelle opettajille sekä rehtorille, kun olin saanut tutkimusluvan. Haastateltavat ovat pääasiassa pätevyydeltään erityisluokanopettajia ja heistä lopulta haastatteluun osallistui yhteensä viisi. Yksi opettajista ei siis vastannut haastattelupyyntöön. Aineistossa ei eritellä rehtorin ja opettajien näkemyksiä erillisinä, sillä koen, että näkemykset ovat samanarvoisia riippumatta virka-asemasta. Myös kaikki tutkimukseen osallistuneet osapuolet toimivat erityiskoulun opettajana, eli myös rehtori toimi opettajana, joten senkään vuoksi en koe tarpeelliseksi erotella heidän näkemyksiään. Erityispedagogiikan pääaine ohjasi minua haastateltavien valinnassa, sillä erityiskoulut ovat vahvasti erityispedagogista kenttää, ja koen, että tutkimusta erityiskouluissa työskentelevien opettajien näkemyksistä on tehty liian vähän.

Valitun tutkimusotteen eli fenomenografian mukaan tutkimushaastatteluja tehdessä kysymykset on määritelty etukäteen niin, että ne ovat avoimia, mutta eivät tarkkarajaisia, ja näin toimin tämänkin tutkimuksen haastatteluiden toteuttamisessa (Niikko, 2003, s. 31). Koska tutkimukseni aiheena on valtakunnallinen ilmiö, Puusan (2020) mukaan teemahaastattelu sopii niiden tutkimiseen, sillä oletuksena on, että haastateltavat ovat tutkittavan ilmiön sisällä. Hänen mukaansa teemahaastattelu etenee ennalta valittujen teemojen ja niitä käsittelevien kysymysten ohjaamina, joten tässä tutkimuksessa on valittu teemoiksi opetuksen järjestäminen ja pedagogiikka, erityiskoulu oppimisympäristönä, moniammatillinen yhteistyö ja konsultointi sekä erityiskoulujen merkitys peruskoulujärjestelmässä tulevaisuudessa (Puusa, 2020, s. 112). Eskola ja Vastamäki (2015) lisäävät, että teemahaastattelu on keskustelu haastattelijan ja haastateltavan välillä, joka etenee tutkijan ehdoilla, mutta kuitenkin vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, ja näin haastatteliija kerää tutkittavasta aiheesta haastateltavan ajatuksia ja mielipiteitä.

Laadin etukäteen tutkimushaastattelun rungon, joka sisälsi edellisessä kappaleessa mainitut teemat. Rakensin teemojen alle tutkimukseen sopivia tarkentavia kysymyksiä, jotta varmistan tutkimushaastatteluiden vastaavan tutkimusongelmaani. Hyvärinen (2017) mukaan haastattelututkimuksessa on kolme erilaista kysymystyyppiä. Hänen mukaansa näitä kysymystyyppisiä ovat tutkimuskysymykset, haastattelukysymykset ja aineistolle tehtävät kysymykset. Tutkimuskysymykset ovat rakentamassa haastattelukysymyksiä, Hyvärinen (2017) lisää. Aineistolle tehtävien kysymysten tehtävänä on taas selvittää aineistosta tuloksia tutkimuskysymyksiin liittyen (Hyvärinen, 2017, s. 28).

Haastattelut toteutettiin joulukuussa 2021 etäyhteydellä, sillä se oli turvallisoin vaihtoehto maailmanlaajuisen Covid-19 pandemian vuoksi. Haastattelut toteutettiin Microsoft Teamsin kautta, sillä se oli tuttu yhteysalusta tutkimuksen kaikille osapuolille. Aloitin haastattelut kartoittamalla taustatietoja, kuten pätevyyskysymyksiä, opetusvuosia yhteensä, opetusvuosia erityiskoulussa, tämänhetkisen opetusryhmän kokoa ja taustaa erityiskoulun opettajaksi päätyemisestä. Näiden taustatietojen ansiosta pystyin analysoimaan haastateltavien vastauksia muihin kysymyksiin ja pohtimaan näiden tekijöiden yhteyttä. Opetuskokemusta kaikilla haastateltavilla oli neljästä vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Opetuskokemuksen haarukka on siis hyvin laaja, joten tämäkin tekijä voi antaa erilaisia näkemyksiä tutkimuskysymyksiin. Alkukartoituksen jälkeen etenin haastatteluissa teemojen mukaisesti. Jokaisesta teemasta oli vähintään yksi valmis kysymys, jonka kautta hain vastauksia tutkimuskysymyksiini, mutta sen lisäksi oli mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä, jotka ovat tutkimuksen kannalta hyödyllisiä (ks. Liite 2).

Haastattelumenetelmänä toimi jo aiemmin esitelty teemahaastattelu, jonka teemat pohjautuivat tutkimuskysymyksiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 46–47) mukaan teemoittain tapahtuva haastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa käsiteltävästä ilmiöstä vapaamuotoisemmin. Tukikysymyksillä syvennettiin valittuja teemoja, jolloin myös haastateltavan oli helpompaa pysyä tutkittavan ilmiön sisällä ja asettaa tulkinnat sekä merkitykset tutkimuksen keskiöön (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 46–47). Teemahaastattelu mahdollisti vapaan keskustelun ja ilmiöstä kertomisen, mutta ennalta laaditut syventävät kysymykset mahdollistivat tarkkoja ja monisanaista vastauksia tutkittavien näkemyksistä. Teemahaastatteluissa kysymysten paikkaa ja järjestystä voitiin joustavasti muokata keskustelun edetessä. Haastattelutilanteessa oli tukena ennalta suunniteltu ja haastateltaville lähetetty haastattelurunko (ks. Liite 2).

Haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla ja litteroitiin analysointia varten. Äänitiedostot litteroitiin tekstimuotoiseksi, eikä litteroidusta aineistosta ole poistettu tai muokattu sanoja, jotta aineiston luotettavuus pysyy hyvänä. Yksi haastattelu toteutettiin kirjallisesti haastateltavan toiveesta, ja se onkin Perttulan (2009, s. 141) mukaan hyvä aineistonkeruutapa perinteisen äänihaastattelemisen ohella. Hänen mukaansa haastatteluaineistoon on hyvä pystyä palaamaan, sillä tällöin näkemyksiä analysoidessa löytää helpommin yhdistäviä tekijöitä. Yksi haastatteluun kutsutuista ei lopulta osallistunut haastatteluun. Syyksi arvelen erityiskoulun opettajan kovan työtaakan ja kuormittavan arjen, joten haastatteluun osallistumiseen ei löytynyt aikaa tai voimavaroja. Taulukko 1 kuvaa haastatteluiden pituutta tunteina sekä litteroitua versiota sanamäärältään.

Taulukko 1. Litteroidun haastatteluaineiston määrä

	Haastattelun kesto	Litteroidun haastattelun sanamäärä
Haastattelu 1	00.37.06	5300
Haastattelu 2	1.55.00	14 250
Haastattelu 3	00.42.16	7270
Haastattelu 4	00.55.32	7220
Haastattelu 5	-	868

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysi perustuu keräämääni teemahaastatteluaineistoon. Aineiston analyysin kulku esimerkkeineen on havainnollistettu taulukkomuotoon tämän luvun lopussa (Taulukko 2). Martonin ja Boothin (1997, s. 32) mukaan fenomenografiselle analyysille ei ole mitään tiettyä tai selkeästi määriteltyä menettelytapaa. Fenomenografisen tutkimuksen analyysi jaetaan Häkkisen (1996) sekä Uljensin (1989) mukaan kolmeen vaiheeseen, mutta uudemman tiedon valossa Niikko (2003) jakaa fenomenografisen analyysin neljään vaiheeseen. Tämän tutkimuksen analyysi etenee Niikon (2003) mukaan neljässä vaiheessa, jotka esitellään tämän luvun loppupuolella.

Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 166) mukaan haastatteluaineistosta ei muodosteta valmiita luokittelurunkoja tai testattavia olettamuksia. Fenomenografia on koko tutkimusta ohjaava tutkimussuuntaus (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Marton & Booth, 1997, s. 111–112). Fenomenografia ei toimi ainoastaan tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä, eikä sille ole määritelty tarkkaa erillistä aineiston analyysitapaa, Niikko (2003) lisää. Koska tutkimukseni on kvalitatiivinen, ihmistieteille ominaisten piirteiden mukainen, tutkimuksen analyysi etenee kuten fenomenografiselle tutkimukselle on ominaista. Hänen mukaansa aineiston toistuva lukeminen ja siihen palaaminen analyysiprosessia tehdessä on kvalitatiivisen tutkimuksen peruslähdekohta. Merkitykselliset ilmaukset ja niiden reflektointi onnistuu ainoastaan haastatteluaineiston huolellisella analysoinnilla, Niikko (2003, s. 32–34) päättää.

Kuten tutkimussuuntauksia, myös analyysitapoja on monia. Laadulliseen aineiston analyysin tekemisen esimerkiksi Alasuutari (2011) jakaa suurpiirteisesti kahteen vaiheeseen, Näitä vaiheita ovat havaintojen pelkistäminen sekä arvoituksen ratkaiseminen (Alasuutari, 2011). Havaintojen pelkistäminen tarkoittaa siis aineiston tarkastelua metodologisesta näkökulmasta, eli siitä pyritään löytämään rakennetun teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimuskysymysten kannalta olennaisia havaintoja, Alasuutari (2011) jatkaa. Havaintojen yhdistelyä on tärkeä tehdä, jotta voidaan löytää kaikkiin aineiston havaintoihin yhteinen teema ja sitä kautta myöhemmin yhdistää kategorioiksi (Alasuutari, 2011, s. 38–42). Samankaltaista prosessia käyttää myös Lichtman (2013, s. 252–253), joka havainnollistaa analyysimenetelmää koodaamisen, kategorisoinnin ja konseptien luomisella, joiden tarkoituksena on muotoilla kategoriat.

Ruusuvuoren ja hänen kollegoidensa (2011) mukaan haastattelun analysoinnin vaiheet ovat erillisiä, mutta toisiinsa osittain limittyviä ja myös päällekkäisiä. Aineiston analysointi alkaa jo tutkimusongelman ja kysymysten asettamisesta, jonka jälkeen tapahtuu aineiston keruu ja kerätyn aineiston tutkiminen, he lisäävät. Ruusuvuoren ja hänen kollegoidensa (2011) mielestä aineistoa voi alkaa järjestelemään sekä luokittelemään, kun aineistoa on tutkittu ja siihen on tutustuttu riittävästi. Kun luokittelu on tehty, voidaan analyysissä edetä ilmiöiden ja teemojen vertailuun sekä tulkintasäännön luomiseen, he jatkavat. Luokittelun ja vertailun jälkeen voidaan tutkimuksen tuloksia tulkita ja koota ja näiden tulosten perusteella pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja -ehdotuksia sekä tutkimuksen tulosten vaikutuksia käytännössä (Ruusuvuori ym., 2011, s. 11–12). Fenomenografisessa analyysissä Ahosen (1994, s. 123) mukaan teoria on ainoastaan taustavaikuttajana, eikä se ohjaa luokittelua millään tavalla. Kuitenkin teoreettinen perehtyneisyys auttaa hänen mukaansa tutkijaa perustelemaan muodostamansa kategoriat, ja siksi olenkin rakentanut tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen tutustumalla ilmiöön liittyvään tieteelliseen kirjallisuuteen sekä aikaisempaan tutkimustietoon ennen analyysin aloittamista. Sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) että Niikon (2003) mukaan omien ennakkokäsitusten ja oletusten tiedostaminen vähensi niiden vaikuttavuutta tutkimuksen analyysia tehdessä.

Uljensin (1991) hahmottelemaa analysointimallia mukaillen Niikko (2003) kuvailee fenomenografisen tutkimuksen analysoinnin etenevän neljässä vaiheessa. Analyysi alkaa aineiston lukemisella ja analyysiyksikön valinnalla (Niikko, 2003). Niikon (2003) mukaan aineistoa luetaan huolellisesti läpi moneen kertaan. Hänen mukaansa analyysiyksikkö voi olla sana, lause, tekstinpätkä tai kokonainen haastattelu. Toisessa vaiheessa etsitään, luokitellaan ja ryhmitellään

ilmaisuja tutkimuskysymysten ohjaamana, hän jatkaa. Tämän vaiheen tavoitteena on hänen mukaansa huomata vertailemalla merkityksellisistä ilmaisuista eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä, ja pyritään ymmärtämään ilmaisuja tutkimuskysymysten valossa. Kuten jo aiemmin kävi ilmi, fenomenografisessa tutkimuksessa on hyvin tärkeää, että tutkija sulkee omat ennakkoletuksensa analyysin ulkopuolelle. Kolmannessa analyysivaiheessa määritellään kategoriat, jotka rakentuvat löydettyjen merkityksellisten ilmaisujen, merkitysryhmien ja teemojen päälle (Niikko, 2003). Nämä kategoriat eivät saa sekoittua keskenään, vaan ne ovat hyvin selkeärajaisia ja tarkkoja kuvauksia, Niikko (2003) painottaa. Lisäksi voidaan jatkaa kategorioiden käsittelyä ja analyysiä alatasen kategorijoukkojen muodostamiseen, ja neljännessä vaiheessa yhdistetään laajemmat kuvauskategoriat, hän jatkaa. Näistä kuvauskategorioista voidaan käyttää myös ylätasen kategorijoukko -termiä (Niikko, 2003, s. 33–37).

Lähdin analysoimaan aineistoani ensiksi kuuntelemalla haastatteluiden nauhoitukset uudelleen, kuten Ahonen (1994), Niikko (2003) ja Marton sekä Booth (1997) neuvovat. Tämän jälkeen jatkoin heidän ohjeidensa mukaisesti nauhoitusten pohjalta kirjoitettujen litterointien tarkasteluun ja otin käyttöön värikategorioinnin. Merkitsin litteroituun aineistoon väreittäin tutkimuskysymyksiini liittyviä ilmaisuja ja erottelin niitä merkitysyksiköittäin toisistaan (ks. Ahonen, 1994, s. 143; Niikko, 2003, s. 33; Marton & Booth, 1997, s. 133–134).

Muodostamassani kuvauskategoriasysteemissä kaikki kategoriat ovat keskenään tasavertaisia. Niikon mukaan (2003, s. 38) tällainen tutkimus on horisontaalinen. Tärkeysjärjestystä eri kategorioiden välillä ei ole. Kategorioiden väliset erot ovat ainoastaan sisällöllisiä. Myös yksittäinen tai harvinainen ilmaus on analyysissäni yhtä arvokas kuin usein toistettu ilmaus.

Taulukko 2. Kuvaus analyysin etenemisestä

Merkitysyksikkö	Ensimmäisen tason kategoria	Abstraktin tason kategoria	Kuvauskategoria
<p><i>Aggressiivisen ja mieleltään järkkyneen oppilaan käsissä moni asia voi muuttua potentiaaliseksi aseeksi</i></p> <p><i>Minä olen jo niin tottunut, että tota mä katson, että se tila on siisti ja ettei ole särkyviä esineitä eikä saksia eikä liimapuikkoja</i></p>	Mahdolliset vahingoittamisvälineet	Turvallisuus	Fyysinen ympäristö
<p><i>On tila mihin pääsee rauhoittumaan, mistä muut ärsykkeet poistuu eli muut äänet ja oppilaat ja muut aikuiset ja valot ja kaikki mahdolliset niinku ärsykkeet saadaan pois, jolloin on helpompi rauhoittua</i></p>	Mahdollisuus ärsykkeiden rajaamiseen ja rauhalliseen tilaan	Ärsykkeet ja rauhoittumistila	
<p><i>Tuota meidän toimintaympäristö on semmonen, että me pystytään aina sitten niinku ottaa kaikennäköstä osaksi sitte arkea ja tuota helppo mennä, vaikka aikuisen kanssa ulos sitten tekemään lumitöitä talvella tai mitäpä se ikinä onkaan</i></p>	Joustavat mahdollisuudet	Monipuolinen oppimisympäristö	

Tutkimuksen tulosten tulkintaa Alasuutarin (2011, s. 44–46) mallissa nimitetään arvoituksen ratkaisemiseksi, ja aiemmassa vaiheessa tuotetut havainnot tulkitaan muun kirjallisuuden ja tutkimuksen valossa viitaten niihin. Vastaavassa vaiheessa Lichtman (2013) tarkastelee kategorioita uudelleen ja tarpeen tullen yhdistelee niitä. Merkityssysteemin eli konseptin tai Ahosen (1994) mukaan kategorian löytäminen tutkimuksen aineistosta on tärkeässä osassa fenomenografisen tutkimuksen teoreettisten ilmaisujen ja käsitysten merkitsevyyttä. Keskeisenä asiana onkin se, miten merkitysten laadulliset erot näkyvät aineistossa, ei se, kuinka monta kertaa jokin merkitys aineistossa esiintyy, hän jatkaa. Merkityskategorioita käytetään aineistossa esiintyvien käsitysten ja niiden merkitysten avaamiseen ja selittämiseen (Ahonen, 1994). Tulosten tarkastelussa tulee Ahosen (1994) mukaan ottaa huomioon se, että tulokset käsittelevät tutkimuksessa esiteltyjä teoreettisia ongelmia esimerkiksi suorien lainausten muodossa. Haastatteluaineiston suorat lainaukset lisäävät tulosten luotettavuutta ja niiden avulla onkin mahdollista osoittaa, että kategoriat, joita tutkimuksessa tutkitaan, ovat nousseet tutkimusaineistosta, hän jatkaa. Tutkijan tulee onnistua yhdistämään aineiston kuvauskategorian merkityksellisyys sekä tutkimuskysymyksiin että tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Ahonen, 1994). Siksi myös tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys on laajakäsitteinen, jotta tutkimuskysymyksiin voidaan vastata aineistosta nousseiden kategorioiden pohjalta.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Luotettavan ja eettisen tutkimuksen tunnusmerkkeihin Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kuuluu se, että tutkimuksessa kerätty aineisto, eli haastattelut ja niistä koottu litteroitu aineisto pidetään yksityisinä ja vain tutkijalla on ollut mahdollisuus niitä tarkastella. Heidän mukaansa myös äänitetyt sekä litteroidut haastattelut säilytetään tietosuojatussa tiedostossa, johon vain tutkijalla on pääsy. Tässä tutkimuksessa tuotetut äänitteet poistettiin, kun litterointi valmistui. Tähän tutkimukseen osallistuneet haastateltavat pysyvät anonyymeinä, eikä tutkimuksessa mainita tai yhdistetä heidän työpaikkaansa tai sen sijaintia, jotta tunnistamattomuus säilyy.

Tutkimuksella ja etiikalla on kaksisuuntainen suhde, sillä tulokset vaikuttavat tutkijan eettisiin päätöksiin, mutta eettiset näkökulmat vaikuttavat myös tutkijan tekemiin valintoihin ja päätöksiin tutkimuksen edetessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hyvä laadullinen tutkimus edellyttää siis tietynlaista sisäistä johdonmukaisuutta koko tutkimuksen ajan, esimerkiksi eettisen kestävyys- ja lähdemateriaalin käytössä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–149). Myös haastatteluiden

on täytettävä tietyt eettiset periaatteet, kuten sen, että ne eivät pohjaudu vain tutkijan uteliaisuuteen, ja niistä koottu aineisto pysyy vain käyttötarkoituksensa mukaisesti tutkijan hallussa ja nähtävillä (Hyvärinen, 2017, s. 32–33).

Tutkimuksella ei saa olla negatiivista vaikutusta tutkittavalle mikä oli myös yksi peruste sille, ettei tämän tutkimuksen tutkimusjoukoksi valikoitunut oppilaita (Hirsjärvi & Hurme, 2015; Litchman 2013, s. 52; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 63). Kvalen ja Brinkmannin (2009, s. 63) mukaan tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa on myös pohdittava sitä, onko tutkimus siihen osallistuvalla hyödyllistä ja tarkoituksenmukaista. Tämän tutkimuksen litterointivaiheessa kaikki mahdolliset tunnistetiedot poistettiin ja aineistojen materiaalit järjesteltiin niin, ettei niistä voi muodostaa kokonaista tarinaa ja näin mahdollisesti tunnistaa tutkittavaa.

Tutkimusten eettisyyden lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) käsittelevät laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja sen arviointia. Laadullisten tutkimusten luotettavuuskriteerit ovat heidän mukaansa vaihtelevia eri tutkimustraditioiden välillä, eikä siten ole vain yhtä oikeaa yksinkertaista ohjetta tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Kuitenkin yleispäteviä ohjeita raportointiin Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 163–164) esittelevät. Heidän mukaansa tutkimusraportissa tulee olla käsiteltynä tutkimuksen kohde sekä sen tarkoitus, tutkijan sitoumus kyseiseen tutkimukseen, aineiston keruu sekä se, kenestä aineisto on kerätty, tutkimuksen ajallinen kesto, aineiston analyysi, luotettavuuden käsittely sekä koko tutkimusprosessin raportointi.

Laadullisen ja nimenomaisesti fenomenografisesti toteutetun tutkimuksen merkitysten ja kuvauskategorioiden luotettavuus perustuu Ahosen (1994, s. 129–131) mukaan kahteen seikkaan. Kuvauskategorioiden sekä merkitysten tulisi vastata hänen mukaansa haastateltavien tarkoittamia käsityksiä, mutta myös vastata tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Aineiston ja kuvauskategorioiden on siis kestettävä validiteetin tarkastelu, Ahonen (1994) lisää. Aineiston validiteetti perustuu haastateltavien kertomiin asioihin, joita haastattelija oletti heidän kertovan, eli aitouteen (Ahonen, 1994). Kuvauskategorioiden validiteetti rakentuu sen varaan, että tutkija ei ole ylianalysoinut aineistoa, hän jatkaa. Luotettavuuden kannalta olennaisinta on siis se, että tutkimuksen lukijalla on saatavilla riittävän tarkka kuvaus tutkimuksen eri prosesseista ja sen etenemisestä, Ahonen (1994) tiivistää.

Koska halusin tutkia tutkimusjoukon näkemyksiä, oli fenomenografinen tutkimusote luonnollinen valinta tutkimuksen toteuttamistavaksi. Fenomenografinen tutkimusotteen tavoitteena on tarkastella ja selvittää valitun tutkimusjoukon näkemyksiä tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä (Ahonen, 1994). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun,

sillä jo alusta alkaen koin, että tutkimuksen kannalta se olisi kaikista hedelmällisin tapa kerätä aineistoa, sillä haastattelussa on mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelut mahdollistivat laajan näkemysskaalan erityiskouluista vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista. Puolistrukturoidun teemahaastattelun käytänteet mahdollistivat luottamuksen syntymisen haastateltavan ja haastattelijan välillä, sillä ennakoon lähetetyn haastattelurungon avulla haastateltavat pystyivät valmistautumaan kysymyksiin. Ennakoon lähetetyn haastattelurungon avulla haastateltavat pystyivät olemaan varmoja myös siitä, että tutkimusta ei toteuteta tutkijan uteliaisuudesta, vaan tieteellisen tutkimuksen vuoksi, joka puolestaan korostaa tämän tutkimuksen eettisyyttä. Ahosen (1994) lisäksi myös Järvinen ja Järvinen (2011) sekä Niikko (2003) kuvailevat fenomenografisen tutkimuksen keskeiseksi tavoitteeksi sen, että tutkimus kuvailee tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden näkemyksiä ja tarkastelee niitä. Mielestäni tämä tutkimus täyttää fenomenografisen tutkimuksen tavoitteet, sillä kohderyhmän näkemyksiä esitellään laajasti ja niitä analysoidaan fenomenografialle oleellisella tavalla.

6 Tulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksiä vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvusta, hyvinvoinnista ja oppimisesta erityiskoulussa. Lisäksi tutkittiin sitä, miten erityiskoulun opettajat ja rehtori näkevät erityiskoulujen tulevaisuuden peruskouluopetuksen järjestäjänä. Tutkimustulosten mukaan erityiskoulu tukee vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista: 1. sosiaalisen ympäristön, 2. fyysisen ympäristön 3. monimuotoisen pedagogiikan sekä 4. moniammatillisuuden ja yhteistyön kautta. Nämä alaotsikot muodostavat tulosten kuvauskategoriat. Lisäksi erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksistä nousi esiin se, että erityiskoulujen asema suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä tulee saamaan isomman roolin tulevaisuudessa, sillä oppilaiden pahoinvointi ja siitä johtuva koulupudokkuus on lisääntynyt merkittävästi, eikä yleisopetuksen kouluissa ole tarpeeksi keinoja tukea oppilaitaan yksilöllisesti. Yhteiskunnallisten asioiden, kuten Covid-19 pandemian myötä oppilaiden mielenterveydelliset asiat ja niiden hoitaminen ovat menneet yhä huonompaan suuntaan. Hoitokontaktin saaminen voi kestää kauan, ja oppilaan jäädessä ongelmiansa kanssa yksin, ovat seuraukset usein vaikeasti korjattavissa. Lisäksi yhä useampi erityiskouluun tuleva oppilas on taustaltaan maahanmuuttaja, jolla voi olla hyvin traumaattinen kokemustausta. Kokemusta perusturvallisuudesta ei useinkaan ole, jolloin oppilaan mielenterveydelliset haasteet purkautuvat aggressiivisena käytöksenä.

Fenomenografisen tutkimuksen tulos esitetään kuvauskategorioissa ja näistä kuvauskategorioista rakentuu kuvauskategoriasysteemi Niikon ohjeistuksen (2003) mukaisesti. Hänen mukaansa kuvauskategoriasysteemejä on kolme. Nämä kuvauskategoriat ovat horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen (Niikko, 2003). Järvinen ja Järvinen (2011, s. 84–85) selittävät nämä kuvauskategoriasysteemit näin: Horisontaalisessa kategorisoinnissa kaikki kategoriat ovat samanarvoisia, eikä kategorioita laiteta paremmuusjärjestykseen. Vertikaalisessa kategorisoinnissa kategoriat on mahdollista laittaa järjestykseen esimerkiksi aineistossa ilmenevien ilmausten yleisyyden mukaan. Hierarkkinen kategorisointi muodostaa eri kehitystasoja kategorioista niin, että yksi voi olla toista kattavampi, mutta vähemmän kattava kuin kolmas, tai vaihteoisesti kategorioiden yhteyksien mukaisesti. Tässä tutkimuksessa kaikki kategoriat ovat saman arvoisia, eikä niitä verrata toisiinsa esimerkiksi aineistosta nousseiden kertojen perusteella. Toisin sanoen tutkimukseni kuvauskategoriat ovat horisontaalisia.

Analyysiprosessista tulee näkyvä myös tutkimuksen tulosten lukijalle, kun tulosten kuvaamisessa on hyödynnetty suoria lainauksia ja alkuperäisiä, aitoja ilmaisuja (Niikko, 2003, s. 37–39). Häkkisen (1996) mukaan kuvauskategorioilla on mahdollista yrittää ymmärtää ihmisten ajattelua, ja siksi luovatkin fenomenografisen tutkimustavan päätulokset ja kuvauskategoriat toimivat myös teorian ja empiirisen tutkimuksen sitojana (Häkkinen, 1996, s. 33). Jokaisen alaluvun lopuksi kuvauskategoriat ovat esiteltyinä taulukkomuodossa.

6.1 Sosiaalinen ympäristö

Kuvauskategoria sosiaalinen ympäristö sisältää abstraktimman tason kategoriat, jotka ovat oppilasaines ja diagnostiikka, opetusryhmän koko ja vertaissuhteet erityiskoulussa. Tämän alaluvun loppuun on esitetty kuvauskategoria koottuna taulukkoon 3.

6.1.1 Oppilasaines ja diagnostiikka

Oppilasaines ja diagnostiikka käsittävät hyvin suuren osan tämän tutkimuksen teoreettista pohjaa ja aineiston kautta nouseekin yhdeksi abstraktin tason kategoriaksi. Haastateltavat kuvailivat omien oppilaidensa oirekuvausta monipuolisesti diagnoosien nimeämisestä oirehdintaan. Oppilaiden oirehdinnan kuvailtiin olevan psyykkistä ja fyysistä, kuten sanallista uhkailua muita ja itseä kohtaan, aggressiivista käyttäytymistä ja uhmakkuutta sekä itsensä vahingoittamista.

”oirehinta on hyvin monimuotosta ja se mikä eniten näyttäytyy, on tämmönen väkivaltainen, uhmakas käyttäytyminen, impulsiivisuus, sanallinen uhmakkuus, kieltäytyminen asioista ja jumiutuminen on ehkä semmosia, mistä kaikkein eniten kamppaillaan tuossa”

Haastateltavat nostivat erilaiset mielenterveysongelmat, kehitysvammaisuuden, neuropsykiatriset erityisvaikeudet, kuten autismin, ADHD:n ja Touretten yleisimmiksi diagnooseiksi ja siksi myös niiden taustaa ja ilmenemistä sekä oirehdintaa kuvattiin teoreettisesti aiemmin. Hoidollisuus nousi myös vahvasti esiin aineistosta, sillä erilaiset kehitysvammat tuovat hoidollisia tarpeita oppilaiden arkisiin toimintoihin, kuten syömiseen ja wc-käynteihin. Myös kommunikatiotapojen moninaisuus ja puheen ohella vaihtoehtoiset tavat sosiaaliseen kanssakäymiseen oppilaiden ja aikuisten välillä ovat jokapäiväisessä käytössä. Lisäksi aineistosta nousi traumataustaisuus ja koettu turvattomuus, joka vaikuttaa oppilaiden kasvuun, hyvinvointiin ja oppimiseen. Traumataustat ja niiden kuntoutus on aina yksilöllistä ja vaatii moniammatillisen yhteistyön tekemistä, jotta oppilasta voidaan tukea hänen tarvitsemallaan tavalla.

”Diagnooseista niin tota mielenterveysongelmat ja kehitysvammasuus että on niinku lievistä älyllisestä kehitysvammasta keskivaikeaan ja sitte ADHD, neuropsykiatriset erityisvaikeudet, autismikirjon oireet, ADHD:stä vois sanoa, että se on valtaosalla ja se impulsiivisuus sieltä sitte tietyllä tapaa näyttäytyy”

”enimmäkseen semmosta psyykkistä oireilua ja niinku sanoisin, että niille on vaikea sopeutua muualle, että se tavallinen arkikin on heille vaikeaa ja täytyy sitten miettiä, että miten se arjen rytmi saadaan sujumaan ja että he kokee turvallisuutta ja saisi semmosia onnistumisen kokemuksia”

Haastateltavat kertoivat yleisen kuvailun lisäksi hyvin haasteellisia esimerkkejä omien oppilaidensa oirehinnasta ja sen moninaisuudesta. Haastavien tilanteiden vuoksi on jouduttu pohdittamaan erilaisia joustavia järjestelyjä opetuksen järjestämiseksi. Seuraavassa esimerkissä päätettiin järjestämään opetus etäyhteyden välityksellä, jotta oppilaan kasvua, hyvinvointia ja oppimista voidaan tukea mahdollisimman monipuolisesti.

”tässä on kyseessä semmonen oppilas, jota ei ole meidänkään kouluun saatu paikan päälle integroitua ... tämmöstä psyykkistä ja fyysistä oirehdintaa ja kun se on ollut aika vakavaa ja hankalaa ja on silti yritetty saada integroitua tuohon meidän yksikköön, mutta katsottiin että ei ole sitten viisasta ... ja kahden hajonneen taksin jälkeen niin taksi kieltäytyi kuljettamasta tätä oppilasta sitten kouluun”

6.1.2 Opetusryhmän koko

Abstraktin tason kategoria opetusryhmän koko nousi aineistosta kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevaksi tekijäksi, sillä haastateltavat kokivat, että heillä on aikaa keskittyä oppilaisiinsa yksilöllisesti. Haastateltavien ryhmäkoot olivat neljästä oppilaasta seitsemään, ja kuusi oppilasta samassa luokkatilassa oli suurin ryhmä. Rehtorin ryhmässä opiskelee vain yksi oppilas etäyhteyden avulla kaksi tuntia päivässä. Yksi haastateltava kertoi, että hänen ryhmänsä jakautuu erillisiin tiloihin joustavien ja oppilasta tukevien järjestelyjen vuoksi. Keskimäärin siis yhdessä luokkatilassa opiskelee noin viisi oppilasta.

Erityiskoulun opettajien näkemysten mukaan isot ryhmät ovat haasteellisia, ja haastatteluiden aikaiset pienet ryhmät ovat vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta ihanteellisia.

”näähän sosiaaliset haasteet on korostanut tänä päivänä kyllä aika paljon ja tämäisissä pienemmissä yksiköissä niin päästään parempiin tuloksiin, joillekin oppilaille saattaa olla nämä isot kouluyksiköt saattaa olla semmoinen hirvitys ja kauhistus ja ne aiheuttaa myös niinku sosiaalista kuormitusta ja siitä saattaa sitten seurata niitä asioita mitkä voi sitten purkautua myöskin fyysisenä toimintana”

6.1.3 Vertaissuhteet erityiskoulussa

Abstraktimman tason kategoria, vertaissuhteet erityiskoulussa, nousi aineistosta vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen haasteiksi, sillä erityiskouluissa voi opiskella samassa ryhmässä hyvin eri ikäisiä ja älyllisesti eri taseisia oppilaita. Kaverisuhteiden luominen osoittautui aineiston mukaan haasteelliseksi myös oppilaiden erilaisten diagnostisten piirteiden vuoksi, jolloin sosiaalinen kanssakäyminen muiden oppilaiden kanssa voi olla hyvin vaikeaa. Tutkimuksen mukaan vertaissuhteet ja niiden puute ovat siis yksi suurin haaste erityiskouluissa oppimisympäristönä, kun tarkastellaan oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista.

”se että ei välttämättä oo semmosta luonnollista vuorovaikutustilannetta esimerkiksi leikkien ja pelien kautta, kun ne on usein aikuisten kanssa”

Osaksi kaveritaitojen puute ja erilaisten diagnoosien tuomat haasteet ovat syynä vertaussuhteiden syntymättömyyteen ja siihen, että esimerkiksi pelit ja leikit toteutuvat pääosin koulun aikuisten kanssa, jotta niiden harjoittaminen on turvallista. Vertaissuhteet ovat tärkeässä osassa oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista, mutta samalla Harinen ja Halme (2012) muistuttavat siitä, että vertaissuhteet eivät aina ole positiivisia. Haastateltavat kertoivat, että jos vertaissuhteita syntyy, ovat ne pääosin negatiivisia. Negatiiviset vertaissuhteet, kuten kiusaaminen ja typeryyksiin yllyttäminen voivat aiheuttaa hyvinkin huonoja seurauksia ajatellen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista.

”haaste on tietyllä tapaa se, kun näillä meidän oppilailla ei juuri näitä kaveritaitoja oikein kovin häppösiä oo, että niinku hyvien ja rakentavien ja niinkun turvallisten kaverisuhteiden luominen niin se on melko vaikeaa”

”ja sitte jos jotaki tämmösiä niinku kaverisuhteita luodaan täällä, niin ne ei välttämättä ole sitten kovin rakentavia et enemmän ne on sitte semmosia rikkovia ja se on kyllä haaste”

Taulukko 3. Sosiaalinen ympäristö

Ensimmäisen tason kategoria	Abstraktimman tason kategoria	Kuvauskategoria
Kehitysvammaisuus Neuropsykiatriset häiriöt: ADHD, ADD (keskittymisen ja tarkkaavuuden häiriöt), Tourette, autismitilasto Mielenterveysongelmat Traumatausta	Oppilasaines ja diagnostiikka	Sosiaalinen ympäristö
Yksilöllinen kohtaaminen Tuen strukturointi Turvallinen ilmapiiri	Opetusryhmän koko	
Sosiaalisten taitojen puute Diagnostiset tekijät Rikkovat kaverisuhteet	Vertaissuhteet erityiskoulussa	

6.2 Fyysinen ympäristö

Kuvauskategoria fyysinen ympäristö pitää sisällään abstraktimman tason kategoriat turvallisuus, ärsykkeet ja rauhoittumistila sekä monipuolinen oppimisympäristö. Tämän alaluvun loppuun on esitetty kuvauskategoria koottuna taulukkoon 4.

6.2.1 Turvallisuus

Turvallisuuden tunteen luominen ja turvallinen oppimisympäristö ovat avaintekijöitä erityiskoulun arjessa oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista. Haastateltavat kertoivat erilaisia esimerkkejä tilanteista, joissa turvallisuuden näkökulma on ehdoton. Kokemuksen myötä myös turvattomien ja vaarallisten tilanteiden ennakointi tulee tutuksi ja ikään kuin päivittäiseksi rutiiniksi. Mahdollisesti vaarallisten tilanteiden tunnistaminen ja ennakoiminen ovat haastateltavien mielestä turvallisuutta lisääviä tekijöitä, ja taito kehittyy koulutusten ja arjen myötä.

”Aggressiivisen ja mieleltään järkkyneen oppilaan käsissä moni asia voi muuttua potentiaaliseksi aseeksi”

”Minä olen jo niin tottunut, että tota mä katson, että se tila on siisti ja ettei ole särkyviä esineitä eikä saksia eikä liimapuikkoja”

Henkilökunnan koulutus nousi aineistosta yhdeksi turvallisuuden tärkeimmäksi tekijäksi. Kun kaikilla on samat toimintatavat ja koulutus toimia tietyllä ja yhtenäisellä tavalla, on turvallisen oppimisympäristön muodostaminen huomattavasti helpompaa kuin silloin, kun tällaista yhteistä toimintatapaa tai koulutusta ei ole. Tässä erityiskoulussa kaikki koulun aikuiset koulutetaan teoriaosuudessa esiteltyyn AVEKKI-toimintamalliin.

”niin tuo turvallisuus näkökulma, että se on myös isossa roolissa tässä, että meidän henkilökunta koulutetaan kaikki tuohon AVEKKI-toimintatapamalliin, niin meillä on kaikilla semmonen niinku yksi yhdensuuntainen näkemys siitä, että miten sitten toimitaan”

”... ja että se ympäristö on turvallinen missä he pystyvät olemaan ja kokemaan niitä onnistumisia”

6.2.2 Ärsykkeet ja rauhoittumistila

Erilaiset ärsykkeet vaikuttavat vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvuun, hyvinvointiin ja oppimiseen. Haastateltavien näkemysten mukaan erityiskoulussa ärsykejä pystytään minimoimaan hyvin monipuolisilla tilaratkaisuilla. Suomen erityiskoulut on pääosin rakennettu tällä vuosituhannella, joten tiloiltaan erityiskoulut ovat pääasiassa suunniteltu tukemaan vaativan erityisen tuen oppilaita ja heidän tarpeitaan. Ärsykkeiden minimointi tukee haastateltavien

mukaan vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista, sillä esimerkiksi valaistuksen määrää ja paikkaa voidaan säätää jokaisen oppilaan tarpeiden mukaisesti. Yksi haastateltava nosti yhdeksi suurimmaksi ärsykkeeksi juuri valaistuksen, sillä hänen oppilaansa saavat epileptisiä kohtauksia liiallisesta suorasta valosta.

Erityiskoulussa on tila rauhoittumista varten, jossa on pehmeitä materiaaleja ja turvallinen ympäristö esimerkiksi kiinnipitoon. Kiinnipidot ovat myöskin yksi turvallisuuteen vaikuttava tekijä, jonka tarkoituksena on taata muille tilassa oleville turvallinen ympäristö. Mikäli mahdollista, aggressiivinen tai muuten kiinnipittoa vaativa oppilas pyritään poistamaan luokasta ennen tilanteen etenemistä itse kiinnipitoon. Usein kuitenkin kiinnipitotilanteet tulevat yhtäkkiä ja tällöin henkilökunnan on oltava valmiina toimimaan siinä tilassa ja ympäristössä, kun tilanne tulee.

”On tila mihin pääsee rauhoittumaan, mistä muut ärsykkeet poistuu, eli muut äänet ja oppilaat ja muut aikuiset ja valot ja kaikki mahdolliset niinku ärsykkeet saadaan pois, jolloin on helpompi rauhoittua”

6.2.3 Monipuolinen oppimisympäristö

Opetuksen järjestäminen monipuolisessa oppimisympäristössä mahdollistaa joustavien ratkaisujen kehittämissä, kun oppilaan tuntemus on hyvä. Haastateltavat mainitsivat yhdeksi vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevaksi tekijäksi monipuolisen ja muunneltavan oppimisympäristön. Erityiskoulu oppimisympäristönä pystyy tarjoamaan vaihtoehtoisia tiloja opiskeluun, taukojen pitämiseen ja hyvinvointia ylläpitäviin tekemisiin.

”meidän toimintaympäristö on semmonen et pystytään aina sitten niinku ottaa kaikkennäköstä osaksi arkea et helppo niinku mennä tuosta aikuisen kanssa, vaikka ulos sitten tekemään lumitöitä esimerkiksi talvella tai mitäpä se ikinä onkaan et joillain se voi olla iha vaa tuommonen ja niinku pelailu ja muu niin se koulupäivä tavallaan rakentuu yksilölliseksi niin siinä on tosi paljon sitä niinku joustovaraa ja muuta niin tämmösiä on kyllä täällä (erityiskoulussa) helppo sitte huomioida”

Taulukko 4. Fyysinen ympäristö

Ensimmäisen tason kategoria	Abstraktimman tason kategoria	Kuvauskategoria
Henkilökunnan koulutus AVEKKI-toimintamalli	Turvallisuus	Fyysinen ympäristö
Pehmustettu rauhoittumistila Valojen muunneltavuus Tilojen muunneltavuus Sermit ja haitarivet	Ärsykkeet ja rauhoittumistila	
Ympäristössä olevat ulkoilu- mahdollisuudet Liikuntasalin varustelu Koulun varustelutaso, pyörät ym.	Monipuolinen oppimisympäristö	

6.3 Monimuotoinen pedagogiikka

Kuvauskategoria monimuotoinen pedagogiikka pitää sisällään abstraktin tason käsitteet pienryhmä- ja yksilöopetus, henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja ja HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma sekä oppimateriaalit. Tämän alaluvun loppuun on esitetty kuvauskategoria koottuna taulukkoon 5.

6.3.1 Pienryhmä- ja yksilöopetus

Erityiskoulussa opetusryhmät ovat pieniä ja muodostavat sellaisenaan pienryhmän. Pienryhmän lisäksi erityiskoulussa opetusta annetaan yksilöllisesti. Yksilöopetuksen mahdollistajana ohjaajien rooli nousi esiin kaikissa haastatteluissa. Koska pienryhmät muodostuvat usean luokka-asteen oppilaista ja jokaisella on yksilölliset tarpeet sekä vahvuudet, on yksilöopetuksen mahdollisuus hyvin suuri tekijä oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta.

”se on pakko sanoa että näitten oppilaitten kanssa ei pysty sillain niinku hirveen paljo tekkee mittää yhteisiä asioita varsinkaan opetuksen suhteen, et ainoastaan tämmöset mukavia asioita et retket ja tämmöset niin siellä pystytää sitte ryhmäytymistä ja semmosta sitte harjottelee, mutta tämmöset yhteinen opetus et opettaja näyttää taululta jotaki niin se ei vaan yksinkertaisesti toimi ku ikähaarukka on neljäsluokasta ysiin nii se ei vaa oo mitenkää mahdollista, niin se päivä ja koulu-polku on rakennettu sit hyvin oppilaasta käsin”

6.3.2 Henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja

Kaikki haastateltavat nostivat erityiskoulun vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevaksi tekijäksi henkilökohtaisen koulunkäynninohjaajan. Ohjaajien asema opetuksen järjestämisessä on keskeinen, sillä opettajien näkemysten mukaan he eivät pystyisi yksin toteuttamaan niin monipuolista ja hyvää pedagogiikkaa. Oppilaiden tukeminen on kokonaisvaltaista arjen tukemista, johon sisältyy sosiaalisten suhteiden ylläpitämistä, oppimisen ja oppilaan hyvinvoinnin kartoittamista ja joustavien ratkaisujen keksimistä arjen mylerryksen keskellä.

”esimerkiksi niinku opetuskeskustelut nii paljo käyään niinku suullisesti läpi et meillä tätä resurssia on, nii on mahdollista totetuttaa näin, että jos aatellaan tämmöstä isoa ryhmää niin semmonen oppilaan kanssa kahen keskinen opetuskeskustelu on aika mahotonta, mutta täällä se on mahdollista, kun kaikilla on se oma ohjaaja siinä ja tietysti sitte opettaja siinä lisäksi ja siinä sitte huomaa, että nää tämmöset (kahdenkeskiset opetuskeskustelut) on aika hedelmällisiä ...”

”kyllä se on isolla kirjaimilla ja alleviivattuna tuo henkilökohtainen koulukäynnin ohjaaja (kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevan tekijänä)”

Opettajien ja rehtorin näkemysten mukaan henkilökohtaisten koulunkäynninohjaajien vuoksi heillä on aikaa ja osaamista tarjota esimerkiksi räätälöityjä oppimateriaaleja oppilaskohtaisesti. Oppilaantuntemus on erittäin hyvää, sillä vähintään yksi aikuinen on oppilaan kanssa jatkuvasti kanssakäymisissä.

”tuota sanoisin näin, että yksin en pystyis (tarjoamaan yksilöllisiä oppimateriaaleja) mutta tuota meillä on erittäin ammattitaitosta henkilökohtaa ohjaajien muodossa mutta yksin en kyllä pysty”

”meillä on tosi tärkeätä, että ohjaajien kanssa on tiimityötä ja he tietävät missä mennään ja yksinään ei opettaja pysty kovin paljoa tekemään, että se niinku laajasti tukee sitä lasta (kasvua, hyvinvointia ja oppimista)”

Henkilökohtaiset koulunkäynninohjaajat nähtiin arjen mahdollistajina, sillä opettajien työtaakka ilman heitä olisi mahdoton. Ohjaajat toimivat usein myös oppilaiden turvallisena aikuisena, sillä ohjaajan kanssa vietetään paljon aikaa. Luottamussuhteen muodostaminen oppilaan ja ohjaajan välille katsottiin tärkeäksi tekijäksi oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukeksi. Myös arvioinnissa ohjaajat ovat mukana, sillä heillä on usein ajankohtaisin ja monipuolisin tieto oppilaiden kyvyistä ja oppimisesta.

”No kyllä se on ihan valtavan iso sen rooli (henkilökohtaisen koulunkäynnin ohjaajan) ja tuota niin niin ohjaajahan niinku toimii semmosella tietyllä tapaa niinku oppilaan asiantuntijana ja semmoinen linkkinä oppilaan ja muun verkoston välillä ja mahdollistaa niinku ne onnistumisen kokemukset ja sen niinku oppilaan huomioihin ja kaikki tämmöiset näin ja sitten myöskin havainnoi koko ajan sitä niinku toimintaa ynnä muuta niin se (henkilökohtainen koulunkäynnin ohjaaja) on tärkeässä osassa myöskin arviota, joka on tällä hetkellä aika ajankohtainen asia niin on siis ihan ehdoton näille meidän koulun oppilaille.”

6.3.3 HOJKS

Henkilökohtainen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka laaditaan jokaiselle oppilaalle syksyisin, nostettiin haastatteluissa monimuotoisten pedagogisten ratkaisujen ja oppimisen mahdollistajaksi. Syksyisin lukuvuoden alkaessa HOJKS:iin kirjataan oppilaan oppimisen tavoitteet ja keväisin arvioidaan, onko niihin päästy. Oppilaan kouluarkea ja koulupäiviä ohjaa siis hyvin yksilöllisesti suunniteltu HOJKS, ja näin ollen jokaisen oppilaan päivät rakentuvat hieman erilaisiksi.

”HOJKS:ihan näillä kaikilla on ...”

Vaikka kaikilla erityiskoulun oppilailla on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, ei se itsestään poista mahdollisuutta opiskella yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Erityiskoulussa tehdään HOJKS jokaiselle oppilaalle, jotta hänen lukuvuosittaista edistymistään voidaan seurata tarkasti, ja muutoksia opetukseen on mahdollista tehdä hyvinkin joustavasti.

6.3.4 Oppimateriaalit

Erityiskoulun opettajat ja rehtori toivat haastatteluissa hyvin esiin sen, että jokaista oppilasta ja hänen oppimistaan käsitellään hyvin yksilöllisesti, joten oppimateriaalit ovat räätälöityjä juuri tietyn oppilaan oppimisen tavoitteisiin. Erityisesti kuvien käyttö ja visuaalinen ilmaisu on tärkeässä roolissa erityiskoulun opetuksessa. Yksi haastateltava nosti tärkeäksi tekijäksi myös vapauden tilata erilaisia oppimateriaaleja oppilaiden käyttöön. Usein kouluilla on hyvin niukka budjetti, eikä yksilöityä oppimateriaalia ole mahdollista tilata. Haastateltavan mukaan oppilaiden oppimisen keskiössä on juuri yksilöllistäminen, jonka erityiskoulun budjetti mahdollistaa.

”käytetään paljon kuvia ja viittomia ja selkokieltä ja semmosia aika vanhojaki menetelmiä”

”päivä on niinku strukturoitu ja on kuvilla se niinku päiväjärjestys ja sillalaila pienet jaksot mitä he jaksavat tehdä ja onnistuisivat ja omien kykyjen mukaan sitten, että esimerkiksi tämmöset koritehtävät niin niissä on selkeä alku ja loppu ja sitten niitä voi tehdä vaikeammaksi ja joskus päivänki mukaan säädetään sitten sitä astetta, että mitä he pystyvät tekemään”

Oppimateriaalien tulee olla kestäviä, sillä joillakin oppilailla on esimerkiksi taipumusta laittaa asioita suuhun. Lisäksi kovakourainen käsitteleminen on hyvin yleistä, joten ohuiden papereiden tai oppikirjojen käyttö on haasteellista. Materiaaleja täytyy vahvistaa esimerkiksi laminoimalla tai kontaktoimalla, jotta ne kestävät oppilaiden käyttöä. Kokemuksen myötä opettajille on tullut tietynlainen näkemys siitä, millaiset materiaalit toimivat tietynlaisilla oppilailla ja mitkä sitten taas eivät. Oppilaan tuntemus on tärkeää, jotta oppilasta ei uuvuteta liian vaikeilla ja monimutkaisilla tehtävillä, vaan niistä suoriutuminen toisi ennen kaikkea itseluottamusta oppilaalle.

”me tehdään paljo ite oppimateriaalia, että pitää olla kestävä ja hyvin kiinni ja yksinkertaista”

”materiaalit on hyvin yksilöityjä ja oppilaan taitotason mukaan tehtyjä et ne, joilla on yleisopetuksen mukaset tavoitteet niin oppikirjoja pystyy käyttämään iha semmosenaanki”

Erityiskoulussa voi siis opiskella myös yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti ja osa haastattelusta kertoivat käyttävänsä yleisopetuksen oppimateriaaleja, kuten oppikirjoja tai eriytettyjä oppikirjoja.

Taulukko 5. Monimuotoinen pedagogiikka

Ensimmäisen tason kategoria	Abstraktimman tason kategoria	Kuvauskategoria
turvallinen aikuinen tuen strukturointi yksilöityyn tukeen yksilöllinen kohtaaminen	pienryhmä- ja yksilö-opetus henkilökohtainen koulunkäynnin ohjaaja	Monimuotoinen pedagogiikka
yksilöidyt tavoitteet yleisopetussuunnitelma painoalueittain opiskelu toiminta-alueittain opiskelu	HOJKS	
oppikirjat e-materiaali itsetehty materiaali interventio-ohjelmat yksilöity oppimateriaali	oppimateriaalit	

6.4 Moniammatillisuus ja yhteistyö

Kuvauskategoria moniammatillisuus ja yhteistyö pitää sisällään abstraktimman tason kategoriat terapeutit, sosiaalihuolto ja asumispalvelut sekä VIP-verkosto. Moniammatillisen opetushenkilöstön, eli opettajien ja ohjaajien sekä rehtorin lisäksi erityiskoulussa käy päivittäin erilaisia terapeutteja, jotka huolehtivat omalta osaltaan oppilaiden kasvusta, hyvinvoinnista ja oppimisesta. Moniammatillisuus korostuu kaikkien erityiskoulun oppilaiden arjessa, mutta erityisesti toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden kouluarjessa moniammatillinen koulun ulkopuolinen osaajajoukko on näkyvä osa koulupäivien rakennetta. Erityiskoulun opetushenkilöstöön

kuuluu lisäksi opinto-ohjaaja, jonka kanssa oppilaat suunnittelevat tulevaisuuttaan kohti jatko-opintoja. Tämän alaluvun loppuun on esitetty kuvauskategoria koottuna taulukkoon 6.

6.4.1 Terapeutit

Yhdeksi tärkeimmistä moniammatillisuuden ja yhteistyön kulmakivistä, jotka vaikuttavat positiivisesti vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvuun, hyvinvointiin ja oppimiseen oli erilaiset terapeutit. Erityiskoulussa käy päivittäin erilaisia terapeutteja, kuten fysio-, puhe- ja toimintaterapeutteja, jotka omalla ammattitaidolla ovat oppilaiden kouluarjen tukijoita. Hyvä yhteistyö terapeuttien ja koulun henkilökunnan välillä koettiin myös positiivisena asiana, sillä usein terapeuttien suosittelemia harjoitteita sisällytetään osaksi koulupäiviä myös niinä aikoina, kun terapeutit eivät ole läsnä.

”meillä omaa terveydenhuoltoa ja sitte niinku terapeutteja käy täällä paljonki, toimintaterapeutteja, puheterapeutteja ja niin pois päin”

6.4.2 Sosiaalihuolto ja asumispalvelut

Haastateltavat kertoivat pitävänsä päivittäin yhteyttä oppilaidensa kotiväen kanssa, mukaan luettuna sijoitettujen oppilaiden tai sosiaalihuollon asumispalveluiden vastuuhenkilöt. Yhteistyö molemmin puolin oppilaan koulun ja kodin tai asumisyksikön välillä on koettu tärkeäksi tekijäksi oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseksi. Kokonaisvaltainen kasvu ja hyvinvointi sekä oppiminen ovat moniosaisia prosesseja, joihin vaikuttavat kaikki oppilaan kanssa työskentelevät ja huoltavat aikuiset, ja vastuu oppilaan asioista on yhteinen.

”Kotien kanssa tehtävä yhteistyö, tarkoitti se sitten ihan tämmöstä kotikotia tai sitte niinku perhekotia tai asumisyksiköitä (on tärkeä kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen osatekijä)”

6.4.3 VIP-verkosto

Haastateltavat nostivat yhdeksi moniammatillisuuden osa-alueeksi VIP-verkoston, mikä on esiteltynä tämän tutkimuksen luvussa 1. VIP-verkostojen päämääränä on yhdistää ammattilaiset, jotka työskentelevät vaativan erityisen tuen oppilaiden kanssa, jotta oppilaat saavat sopivaa tukea oikeaan aikaan (VIP-verkosto.fi). Vertaistuen ja ammatillisen keskustelun avulla pyritään takaamaan oppilaiden kasvu, hyvinvointi ja oppiminen, jotta heidän tulevaisuutensa olisi mahdollisimman hyvä ja opinpolun jatkuminen mahdollinen. Vaikka VIP-verkosto tukee lähikouluperiaatetta, eli sitä, että opetus pyritään ensisijaisesti järjestämään oppilaan omassa lähikoulussa tai esiopetuksen järjestämispaikassa, kuuluu tutkimukseen valittu erityiskoulu tähän verkostoon. Verkoston tarkoituksena ei siis ole jakaa kahtia perusopetuksen kenttää lähikoulu- ja erityiskouluopetuksen välille, vaan luoda yhteistyötä kaikkien vaativan erityisen tuen oppilaiden kanssa työskentelevien kesken.

”ja sitte tämmönen erinäköinen verkostotyö, että me kuulutaan tämmöseen VIP-verkostoon kouluna, joka liittyy tähän vaativaan erityiseen tukeen ja siihen liittyvään yhteistyöhön”

Taulukko 6. Moniammatillisuus ja yhteistyö

Ensimmäisen tason kategoria	Abstraktimman tason kategoria	Kuvauskategoria
fysioterapeutti toimintaterapeutti puheterapeutti	terapeutit	Moniammatillisuus ja yhteistyö
tilapäishoitopaikka sosiaalityöntekijä asumisyksikkö ja työntekijät	sosiaalihuolto ja asumispalvelut	
vaativan erityisen tuen ammattilaiset	VIP-verkosto	

6.5 Erityiskoulujen tulevaisuus inklusiivisessa peruskoulujärjestelmässä

Kuvauskategoria erityiskoulujen tulevaisuus inklusiivisessa peruskoulujärjestelmässä sisältää abstraktimman tason kategoriat inklusio ja lähikouluperiaate sekä tulevaisuus. Tämän alaluvun loppuun on esitetty kuvauskategoria koottuna taulukkoon 7.

6.5.1 Inklusio ja lähikouluperiaate

Haastatteluaineistosta nousi hyvin esiin se, kuinka tietoisia erityiskoulun opettajat ja rehtori olivat vallitsevasta lähikouluperiaatteesta. Inklusioajatuksen lähtökohdat tunnettiin hyvin. Aineistosta nousi myös hyvin esiin se, että haastateltavat ovat hyvin tietoisia uusista pedagogisista ratkaisuista ja siitä mihin suuntaan koulujen ympäristö on menossa. Avointen oppimisympäristöjen tuoma vastuu oppilaille itselleen oman oppimisesta ohjautuvuudessa nähtiin vaativan erityisen tuen oppilaille mahdollisena oppimisympäristönä.

”tiedostan kyllä että kaikki ei oo niinku sitä mieltä, että niinku tämmönen erityiskoulu on hyvä ja ymmärrän sen ajattelumallin joka on ikäänku ihanne, että kaikki vois käydä sitä lähikoulua ja olla osana tommosta isompaa yhteisöä mutta rehellisesti on samaan aikaan todettava että ei kaikista oppilaista vaan yksin-kertaisesti ole siihen että ne vois tuollasessa isossa koulussa olla ja varsinki ku puhutaan nyt näistä mikä tää uus suuntaus on et seinättömiä ja luokattomia kouluja ja vaaditaan oppilailta semmosta itseohjautuvuutta ja omatoimisuutta mihin ei välttämättä ees yliopiston opiskelijat pysty niin en ite oo tämän ajattelumallin kannattaja, toki on sitte oppilaita jotka siitäki hyötyy, mutta nämä meidän koulun oppilaat ei varmasti hyödy ja sitte varmasti erottuvatki sieltä joukosta”

Aineistosta nousi hyvin esiin se, että erityiskoulun opettajat ja rehtori eivät ajattele olevansa yhteiskunnasta erillinen organisaatio, joka toteuttaa peruskouluopetusta sellaisille oppilaille, jotka eivät ole pystyneet olemaan yleisopetuksen kouluissa. Heidän näkemystensä mukaan erityiskoulu kasvattaa inklusiiviseen yhteiskuntaan ja sen jäseneksi, sillä vaikka oppilaat opiskelevat erillisessä koulussa, käyttävät he yhteiskunnallisia palveluita samalla tavalla kuin muutkin yhteiskunnan jäsenet.

”mutta kyllähän me tätä inklusiota harjotetaan ja sitte taas niinku siinä mielessä, että tommosia yhteiskunnallisia palveluita käytetään niinku viikottain ja har-

jotellaan kaikennäköistä tuota niinku tämmöstä normaalia elämää ja yhteiskunnan jäsenenä olemisen taitoja, että esimerkiksi kirjastokäynnit ja kauppakäynnit ja kaikennäköiset retket mitä me tehdään tonne kaupunkiin ja siellä niinku mietitään et mikä olis tänä hetkenä koronaturvallista käytyäytymistä ja niin pois päin”

”ku mä en ite koe, että me oltas niinku ihan erillinen saareke tavallaan niinku tuota ulkona kaikesta”

Tutkimuksen kohteena olleessa koulussa opiskelee hyvin monikirjoinen joukko oppilaita, joten opettajat ja rehtori näkevät asian niin, että oppilaat itse tiedostavat olevansa kaikki erilaisia ja kaikilla on vahvuudet ja heikkoudet, eikä niiden vuoksi ketään tule syrjiä tai kiusata. Voidaan siis sanoa, että erityiskoulussa opiskelevat oppilaat ovat jopa suvaitsevampia erilaisuutta kohtaan, sillä he ovat tottuneet eri näköisiin, kuuloisiin ja tarpeisiin oppilaisiin, eivätkä hätkähdä toisten oppilaiden erilaisuutta.

”Tätä inklusio ajattelua niin sitä on paljon perusteltu sillä, että niin oppilaat tulee jotenkin leimatuksi, jos he on niin kuin tämmöisessä erillisissä palvelujärjestelmissä, kuten erityiskoulu niin tuota kyllä mä sanon sen, että ei täällä niinku oppilaat, kukaan ei tavallaan erottaudutaan siis sillä tavalla varsinkaan negatiivisessa mielessä. Kaikki on tavallaan niin erilaisia ja mä jotenkin sanoisin, että oppilaat itsekin tiedostaa sen, että meitä on niin moneen junaan ja näin”

”Jos ajatellaan tämmöistä isoa koulua, vaikka niinku minunkin oppilaat tämmöisessä isossa koulussa, niin kyllä mä niinku väitettä ne enempi siellä sitten erotautuu nimenomaan negatiivisessa muodossa ja tulee niinku heille helpommin sitten leimatuksi, että tuo nyt on vaan tommonen ja näin mutta ei ne täällä silleen minun mielestä erottaudu.”

Opetuksen ja kouluarjen ajateltiin olevan inklusiivista ja toteuttavan inklusiivista kasvatusta, kuten alaluvun alaluvussa 1.1.2 Erityiskoulu inklusiivisena kasvattajana, esitellään. Inklusiivinen kasvatusta on Takalan ja hänen kollegoidensa (2020) mukaan sellaista, joka edistää kaikkien oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Voidaan ajatella, että erityiskouluissa annettava kasvatusta ja opetus toimivat yhtä lailla yleisopetuksen kanssa inklusiivisena kasvatusalustana. Heidän mukaansa inklusio tarkoittaa myös korkealaatuista opetusta, jonka periaatteena on mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallisuus sekä tasa-arvo, riippumatta heidän fyysisistä tai psyykkisistä kyvyistään, mitä erityisesti erityiskoulussa painotetaan. Inklusiivinen ajattelu ja inklusiivinen

kasvatus paistoi haastateltavien näkemyksistä, ja he perustelivat toteuttavansa sellaista inkluusiivista kasvatusta, kuten Takala ja hänen kollegansa (2020) kuvailevat.

”kyllä mää aattelen ja näen, että niinku aika vahvasti se inkluusio on tässä meidän toiminnassa kuiteski mukana, että tota vaikka se ei tarkota sitä, että ne (oppilaat) vois tulla isossa koulussa osana isoja ryhmiä mut just tämmönen niinku yhteiskuntaan integrointi niin kyllähän me sitä tehään”

”vaikka niinku tää tämmönen inkluusioajattelu, että meidän oppilaat olis osana niinku normaalia yleisopetusta niin ei se mun mielestä oo millään tavalla realistinen”

6.5.2 Tulevaisuus

Aineistosta nousi voimakkaasti esiin yksimielinen näkemys siitä, että erityiskouluja tulee olemaan myös tulevaisuudessa, ja niiden tarve kasvaa entisestään. Tätä näkemystä perusteltiin esimerkiksi täysillä oppilaspaikoilla ja jatkuvalla oppilaspaikkakyselyillä. Oppilaita on siis jonnoksi asti, ja jonkun oppilaan lähdettyä, on uusi oppilas aloittamassa opiskelun hänen tilallaan. Valitettavasti kaikille erityiskoulupaikkaa tarvitseville oppilaille ei ole tarjota oppilaspaikkaa, joka voi johtaa oppilaiden tuen tarpeiden moninaistumiseen ja perheiden uupumiseen, kun oikeanlaista tukea ei ole saatavilla.

”no kyllä se rooli pysyy tai ainaki näkisin, että pysyy niinku edelleen tärkeänä ja voi olla jopa, että kasvaa entisestään, että en niinku nää, että tämäntyppinen koulujärjestelmä niinku loppuis kokonaisuudessaan niinku kertoo nuo oppilaspaikkakyselytki, että tarve on”

”Jos sais niinku ennustajana olla tässä niin väittäisin, että se (erityiskoulujen tarve) tulee vaan kasvamaan entisestään”

Yksi tekijä, joka voi lisätä erityiskoulujen tarvetta on oppivelvollisuuden laajeneminen peruskoulun jälkeen suoritettaviin opintoihin. Oppivelvollisuuden laajeneminen peruskoulun jälkeen suoritettavaan toiseen asteeseen on voitu huomioida erityiskoulussa hyvin ja tulevaisuuden suunnittelu oppilaiden kanssa aloitetaan jo hyvissä ajoin. Toisen asteen koulutusyksiköt tekevät yhteistyötä erityiskoulun kanssa, jolloin oppilaat pääsevät tutustumaan opintolinjoihin ja eri mahdollisuuksiin kouluttautua jo peruskouluvaiheessa. Kun peruskoulun jälkeistä opinpolkua

suunnitellaan yhdessä oppilaan kanssa jo hyvissä ajoin, voidaan olettaa, että oppilaan on helpompi jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen, kun jatkokouluttautumisen suunnitelmat ovat selvillä. Myös jatko-opiskelupaikkaan tutustuminen etukäteen turvallisen aikuisen kanssa helpottaa oppilaita siirtymään koulusta toiseen itsenäisesti.

”aina me pyritään siihen, että oppilaista tulis ns. täysiä yhteiskunnan jäseniä, että voi jatkaa peruskoulun jälkeen sitten Luovilla (ammatillinen erityisoppilaitos)”

”... yksilölliset etenemismahdollisuudet, että meillä on niinku aika hyvät yhteydet sitten tästä myös peruskoulun jälkeiseen aikaan (toisen asteen kouluihin) niin tuota se pystytään se reitti sitä rakentamaan sen peruskoulun jälkeenkin aika yksilölliseksi”

Taulukko 7. Erityiskoulujen tulevaisuus inklusiivisessa peruskoulujärjestelmässä

Ensimmäisen tason kategoria	Abstraktimman tason kategoria	Kuvauskategoria
<p>Inklusion malli on ymmärrettävä, mutta ei toimi kaikille oppilaille</p> <p>Inklusio ja lähikoulu -periaate ovat kauniita ajatuksia, mutta eivät realistisia</p> <p>Erityiskoulut toteuttavat inklusiivista kasvatusta</p>	<p>Inklusio ja lähikouluperiaate</p>	<p>Erityiskoulujen tulevaisuus inklusiivisessa peruskoulujärjestelmässä</p>
<p>Tärkeä rooli myös tulevaisuudessa</p> <p>Pysyy yhtenä opetuksen järjestäjänä myös tulevaisuudessa</p> <p>Tarve kasvaa tulevaisuudessa: oppilasaineksen moninaistuminen, oppilaiden tuen tarpeen moninaistuminen, yhteiskunnallisten asioiden vaikutus oppilaisiin, kuten sodat ja pandemia, oppivelvollisuuden laajeneminen</p> <p>Rooli kasvaa tulevaisuudessa</p>	<p>Tulevaisuus</p>	

7 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten erityiskoulu tukee vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista. Tutkimusjoukoksi valikoitui sattumanvaraisesti valittu erityiskoulu ja sen opetushenkilöstöstä opettajat sekä rehtori. Lähestyin tutkittavaa ilmiötä siis erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemysten kautta. Tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostivat seuraavat kuvauskategoriat: sosiaalinen ympäristö, fyysinen ympäristö, monimuotoinen pedagogiikka sekä moniammatillisuus ja yhteistyö (Taulukko 8). Kuvauskategoriat sisältävät kasvua, hyvinvointia sekä oppimista edistäviä että heikentäviä tekijöitä. Heikentäviä tekijöitä löytyi pääosin vain sosiaalisesta ympäristöstä, mutta niitä oli myös fyysisessä ympäristössä. Tukevia tekijöitä löytyi kaikista kuvauskategorioista.

Taulukko 8. Vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevia tekijöitä

Sosiaalinen ympäristö	Fyysinen ympäristö	Monimuotoinen pedagogiikka	Moniammatillisuus ja yhteistyö
Oppilasaines ja diagnostiikka Opetusryhmän koko Vertaissuhteet	Turvallisuus Ärsykkeet ja rauhoittumistila Monipuolinen oppimisympäristö	Pienryhmä ja yksilöopetus Henkilökohtainen koulunkäynnin ohjaaja HOJKS Oppimateriaalit	Terapeutit Sosiaalihuolto ja asu- mispalvelut VIP-verkosto

Sosiaalinen ympäristö. Tutkimuksen tulosten mukaan vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvuun, hyvinvointiin ja oppimiseen vaikuttaa sosiaalinen ympäristö. Erityiskoulu oppimisympäristönä ja sosiaalisena ympäristönä tukee oppilaita opetusryhmän ollessa pieni, joka mahdollistaa yksilöllisen kohtaamisen. Yksilöllinen kohtaaminen ja tuen järjestäminen kouluarjessa tukee esimerkiksi oppilaiden onnistumisen kokemuksia, mikä puolestaan kasvattaa heidän itsetuottamustaan. Lisäksi pienen opetusryhmän äänitasoa on helpompi pitää riittävän hiljaisena, jotta koulutyöhön on mahdollista keskittyä, mikä nähtiinkin oppimista tukevana tekijänä.

Toisaalta pieni ryhmäkoko tuo haasteeksi vertaissuhteet ja niiden olemattomuuden. Koulutehtävät, välituntipelit ja muut aktiviteetit tehdään usein yhdessä aikuisen kanssa, jolloin vertaisoppiminen jää huomattavan vähäiseksi. Kuitenkin nähtiin, että jos vertaissuhteita syntyy esimerkiksi oman opetusryhmän oppilaiden välille, ovat ne usein enemmänkin rikkovia kuin rakentavia. Tähän vaikuttavat oleellisesti opetusryhmän oppilasaines sekä heillä todetut diagnoosit. Erilaiset diagnostiset tekijät ovat suuri vaikuttava tekijä sosiaalisen ympäristön mahdollistamaan tukeen ajatellen erityiskoulun vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista.

Tutkimuksen tulosten mukaan erityiskoulussa ei ilmene kiusaamista siinä suhteessa, kuin esimerkiksi yleisopetuksen kouluissa ja opetusryhmissä, sillä oppilaiden kirjo erityiskoulussa on hyvin moninainen ja oppilaat ovat tottuneet näkemään erilaisia oppilaita ja tukimuotoja. Tältä kantilta katsottuna pieni opetusryhmä, oppilasaines sekä diagnostiikka ovat kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevia tekijöitä.

Fyysinen ympäristö. Tutkimuksen tulosten mukaan erityiskoulun oppilaiden kasvuun, hyvinvointiin ja oppimiseen vaikuttavat sosiaalisen ympäristön lisäksi myös fyysinen ympäristö. Koulurakennuksesta itsestään nähtiin sekä hyviä että huonoja puolia. Koulurakennus on suunniteltu pääosin turvalliseksi sekä esteettömäksi ja tilaratkaisuissa erilaiset kulkuvälineet on otettu huomioon. Kuitenkin oppilasmäärien kasvaessa koettiin, että tilat eivät sellaisenaan ole enää riittävät, sillä oppilailla on yhä moninaisempia tarpeita. Osa koki luokkatilat ahtaina, sillä oppilasryhmät ovat kasvaneet, eikä näin yhdelle oppilaalle ole kovin paljoa omaa tilaa.

Turvallisuuskulma on itse rakennuksessa otettu huomioon esimerkiksi sähköisesti lukittuvilla ulko-ovilla, joten joillekin erityiskoulun oppilaille ominainen karkailu on mahdollista rajata sisätiloihin. Myöskään särkyviä esineitä tai vaarallisia välineitä, kuten teräviä veitsiä tai saksia ei ole oppilaiden saatavissa. Niitä voidaan kuitenkin käyttää osana opetusta esimerkiksi kotitaloustunneilla tai askarrellessa turvallisesti aikuisen kanssa.

Toisaalta koulurakennus nähtiin muunneltavana oppilaiden tarpeiden ilmetessä. Esimerkiksi yhteen luokkatilaan saatiin rakennettua hiljainen levähdystila, joka mahdollistaa oppilaiden päiväunet ja levähtämisen koulupäivän aikana. Tilassa on pimentävät verhot ja haitariovi, joka mahdollistaa ärsykkeiden poistamisen, jotta nukahtaminen ja lepääminen on mahdollista.

Erityiskoulun fyysisen ympäristön nähtiin tukevan oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista myös monipuolisten aktiviteettimahdollisuuksien vuoksi. Koululla on liikuntasali, jossa

voi oppilaiden tarpeiden mukaisesti toteuttaa erilaista liikunnallisia taukoaktiviteettejä, opetusta sekä yhdessä oloa liikunnan parissa. Lisäksi koulun ympäristössä on urheilukenttä, jossa voi käydä esimerkiksi potkimassa palloa tai heittelemässä frisbeetä. Haastateltavat kertoivat myös hyödyntävänsä oppilaiden kanssa alueen palveluja, kuten kirjastoa ja ruokakauppaa viikoittain. Näiden yhteiskuntaan sitouttavien toimintojen nähtiin tukevan erityisesti vaativan erityisen tuen oppilaiden hyvinvointia, mutta myös kasvua ja oppimista.

Monimuotoinen pedagogiikka. Tutkimuksen tulosten mukaan erityiskoulun oppilaiden kasvuun, hyvinvointiin ja oppimiseen liittyy sosiaalisen ja fyysisen ympäristön lisäksi monimuotoinen pedagogiikka. Erityiskoulussa opiskellaan pienryhmissä, jotka muodostuvat noin viidestä oppilaasta. Yhtenäinen pienryhmäopetus nähtiin haasteena, sillä opetusryhmä koostuu jo ikätasoltaan hyvin toisistaan poikkeavaksi, puhumattakaan oppilaiden oppimisen valmiuksista. Pienryhmäopetuksen kuvattiin olevan pääosin yhteisten tekemisten muodossa olevaa ryhmäyttävää toimintaa.

Monimuotoisesta pedagogiikasta erityisesti henkilökohtaisten koulunkäynninohjaajien nähtiin tukevan erityiskoulun vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista. Tutkimukseni tulosten mukaan ohjaajien merkitys oppilaan kouluarjessa oli hyvin keskeinen sillä, he toimivat oppilaiden henkilökohtaisina linkkeinä oppilaan ja opettajan välillä. Ohjaajien ammattitaitoa, joustokykyä ja itseohjautuvuutta pidettiin erityisinä tekijöinä oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen tukijoina. Ohjaajien kuvattiin toimivan oppilaidensa asiantuntijoina, joilla on kykyä ratkaista haastaviakin tilanteita yhdessä opettajan kanssa. Vaikka erityiskoulussa opiskellaan pienryhmissä, on tulosten mukaan huomattavasti yleisempää opiskella yksilöopetuksen mukaisesti, sillä ohjaajien läsnäolo mahdollistaa yksilöllisen oppimisen ohjauksen. Yksilöopetuksen mahdollistajana toimivat siis henkilökohtaiset koulunkäynninohjaajat. Yksilöopetuksen nähtiin tukevan erityisesti oppilaiden oppimista, sillä yksilöopetus mahdollistaa opetuksen räätälöimisen ja yksilöllistämisen jokaisen oppilaan omien vahvuuksien mukaisesti.

HOJKS:in eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman nähtiin antavan mahdollisuuksia erilaisille opetustyylyille, oppimiskokonaisuuksien suunnittelemiselle ja kokonaisvaltaisen oppimisen mahdollistajaksi. HOJKS:in avulla opettajilla on mahdollista räätälöidä oppilaille yksilöllisesti heidän tarpeidensa ja oppimisensa mukaista opetusta. Osa erityiskoulun oppilaista opiskelee täysin yleisopetuksen opetussuunnitelman ja sisältöjen mukaisesti, ja osa taas joitakin tai kaikki aineet yksilöllistettynä. Erityiskoulussa on myös toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita.

Erityiskoulussa käytössä olevat oppimateriaalit muodostuvat monipuolisesti niin valmiista yleisopetuksen mukaisesta oppimateriaalista, kuten oppikirjoista ja eritetyistä materiaaleista kuin itse suunnitelluista ja toteutetuista oppimateriaaleista. Yhdeksi tärkeäksi tekijäksi mainittiin vapaus tilata erilaisia oppimateriaaleja oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Kokemuksen myötä opettajilla on taitoa tuottaa itse kestäväää ja hyödyllistä materiaalia oppilaidensa käyttöön.

Moniammatillisuus ja yhteistyö. Tutkimuksen tulosten mukaan erityiskoulun vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvuun, hyvinvointiin ja oppimiseen liittyvät sosiaalisen ja fyysisen ympäristön sekä monimuotoisen pedagogiikan lisäksi moniammatillisuus ja yhteistyö. Erityiskoulussa on oma terveydenhuolto, joka huolehtii oppilaiden hyvinvoinnista terveyden ammattilaisten näkökulmasta. Terveydenhuollon lisäksi erityiskoulussa käy päivittäin erilaisia terapeutteja oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Terapiakäynnit ovat usein osa koulupäivän lukujärjestystä. Erityiskoulun opettajat ja rehtori kertovat, että koululla käy fysioterapeutteja, puheterapeutteja ja toimintaterapeutteja, jotka puolestaan oman osaamisensa ja ammattitaitonsa kautta tukevat erityiskoulun vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista. Esimerkiksi fysioterapeutit ovat suuressa osassa toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden oppimista, sillä heillä on ammattitaitoa ohjeistaa ja harjoittaa erilaisia liikevariaatioita, jotka kuntouttavat oppilaita.

Sosiaalihuolto ja asumisen palvelut sekä kotien kanssa tehtävä yhteistyö oli haastateltavien mukaan päivittäistä, sillä avoin keskusteluyhteys takaa moniammatillisen yhteistyön puolin ja toisin. Välitön yhteistyö on edellytys erityiskoulun vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvulle, hyvinvoinnille ja oppimiselle, sillä oppilailla on käytössä paljon erilaisia lääkkeitä, ruokailurytmejä ja oppimisvälineitä, joiden käytöstä on hyvä olla tieto kaikilla oppilaan kanssa asioivilla aikuisilla. Esimerkiksi yksi haastateltava kertoi, että yhden oppilaan kohdalla on erityisen tärkeää tietää mitä ja kuinka paljon hän on syönyt aamupalaksi, jotta koulussa osataan annostella erikoisruokavaliot ja lääkinnälliset asiat oikein.

Tutkimuksessani halusin myös selvittää, miten erityiskoulun opettajat sekä rehtori näkevät **erityiskoulujen tulevaisuuden** inklusiivisessa peruskoulujärjestelmässä. Heidän näkemyksensä oli hyvin yksimielinen. Tulosten mukaan erityiskoulujen tarjoama tuki nähdään yhä kasvavana tarpeena, sillä oppilaiden pahoinvointi ja strukturoidun moniammatillisen vaativan erityisen tuen tarve on lisääntynyt valtavasti. Yleisopetuksen kouluissa ei pystytä tarjoamaan niin moniammatillista ja yksilöllistä tukea kuin on tarve. Tätä näkemystä tukevat täydet oppilaspaikat

sekä jatkuva kysely mahdollisesti vapaista oppilaspaikoista, joita voi joutua jonottamaan pitkään. Tutkimukseen osallistuneet erityiskoulun opettajat ja rehtori näkivät toteuttavansa inkluusiivista kasvatusta, vaikka oppimisympäristönä toimii erityiskoulu. Yhtenä tekijänä, joka tulee tulevaisuudessa kasvattamaan erityiskoulujen tarvetta, haastateltavat näkivät oppivelvollisuuden laajenemisen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Erityiskoululla on hyvät yhteydet ja mahdollisuudet ohjata oppilaita toisen asteen koulutuksiin, ja koulun oman opinto-ohjaajan kanssa jatko-opintoja mietitään ja suunnitellaan yhdessä oppilaan kanssa jo peruskouluvaiheessa. Oppilaille on siis jo peruskouluaikana mahdollisuus tutustua häntä kiinnostaviin jatkokoulutuksiin, ja sitä kautta saada motivaatiota peruskoulun loppuun saattamiseksi. Usein peruskoulun loppuunsaattaminen voi tuntua vaikealta siksi, että tulevaisuuden suunnitelmat ovat oppilaalla täysin auki. Yhteistyöllä ammatillisten oppilaitosten ja toisen asteen koulutusten tarjoajien kanssa erityiskoulu pyrkii rakentamaan oppilaille itseluottamusta, jotta tulevaisuuden suunnittelemattomuus ei aiheuta vastareaktiota olla suorittamatta peruskoulua.

Tutkimukseen osallistuneiden mukaan erityiskoulujen asemaa inkluusiivisen kasvatuksen toteuttajana on vähätelty. Erityiskoulun opettajat ja rehtori näkevät sen tuovan jossain määrin myös paineita heidän opetukseensa ja sen suunnitteluun, mutta toteavat paineiden olevan turhia, sillä he tekevät parhaansa pedagogisina ammattilaisina ja tiedostavat, että erityiskoulussa toteutettu opetus on juuri heidän oppilailleen paras ratkaisu kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista.

Taulukko 9. Näkemyksiä erityiskoulujen tulevaisuudesta

Erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksiä erityiskoulujen tulevaisuudesta:
<u>Erityiskoulujen vastuu perusopetuksen järjestäjänä tulee kasvamaan, koska:</u> -oppilasaineksen moninaistuminen -oppilaiden tuen tarpeen moninaistuminen -yhteiskunnallisten asioiden vaikutus oppilaisiin, kuten sodat, pandemiat ja lakiuudistukset

8 Pohdinta

Koska tämä tutkimus on toteutettu fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti, tulee Ahosen (1994) mukaan pohdinta rakentua tutkimusten löydösten tutkiskeluun tutkimustehtävien valossa. Tarkoituksena on myös pohtia tulosten soveltamismahdollisuuksia ja merkityksiä, hän jatkaa. Lisäksi metodin valinnan tarkastelu kuuluu fenomenografisen tutkimusotteen pohdintaan (Ahonen, 1994). Tutkimusprosessi alkoi tutustumalla saman aihealueen aikaisempiin sekä suomalaisiin että kansainvälisiin tutkimuksiin. Pian huomasin, ettei erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksiä erityiskouluista oppimisympäristönä oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen tekijöistä ole tehty. Asetin tämän tutkimuksen yhdeksi tavoitteeksi tuottaa tämänkaltaista tutkimusaineistoa, ja tuoda erityiskoulujen opettajien sekä rehtorin näkemyksiä esiin. Siten aiheen rajaus ja tutkimuksen kohderyhmän valinta ja merkityksellisyys sekä tutkimuksen tarpeellisuus osoittautuivat oikeiksi. Sain myös itse haastateltavilta kannustusta ja myönteistä palautetta siitä, että olen ryhtynyt tutkimaan heidän näkemyksiään ilmiöön liittyen.

8.1 Erityiskoulu tukee vaativan erityisen oppilaan kasvua, hyvinvointia ja oppimista

Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään sitä, miten erityiskoulu tukee vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista. Tutkimuksen tulosten mukaan erityiskoulu tukee oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista sosiaalisen ja fyysisen ympäristön, monimuotoisen pedagogiikan sekä moniammatillisuuden ja yhteistyön kautta. Aineistosta nousi monia hyviä näkemyksiä erityiskouluissa opiskelevien vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvusta, hyvinvoinnista ja oppimisesta. Pääasiassa erityiskoulusta löytyi kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevia tekijöitä, mutta myös heikentäviä tekijöitä löytyi. Heikentävät tekijät olivat pääosin sellaisia, joihin itse erityiskoulu ei juuri pysty vaikuttamaan, kuten negatiiviset vertais-suhteet, joita voi muodostua kaikissa sosiaalisissa ympäristöissä. Aineistosta nousi hyvin voimakkaasti esiin se, että erityiskoulut oppimisympäristöinä toimivat myös syrjäytymistä ehkäisevinä interventioina sekä inklusiivisena kasvatusalustana, sillä esimerkiksi yhteiskunnallisia palveluita pyritään käyttämään mahdollisimman paljon, vähintään viikoittain, jolloin oppilaille syntyy tunne yhteiskuntaan kuulumisesta. Tulokset ovat mielestäni mielenkiintoiset, mutta eivät yllättävät. Erityiskouluissa on rahallista resurssia palkata henkilökohtaisia koulunkäynnin ohjaajia, joiden merkitys oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen tukijoina on tulosten mukaan hyvin keskeinen. Yleisopetuksen kouluissa on usein vain yksi tai kaksi ohjaajaa koko koulua kohden, joten kovin henkilökohtaista suhdetta ohjaajan ja oppilaan välille ei

pääse syntymään, toisin kuin erityiskouluissa. Lähtökohtaisesti oppilaat tarvitsevat turvallisen aikuisen, jolle kertoa iloista ja suruista, eikä sellaista kaikilta löydy lähipiiristä, jolloin koulun aikuiset ovat turvallisten aikuisten asemassa.

Yleisopetuksen opetussuunnitelman ollessa melko tiukka ja joustamaton sekä työmäärältään suuri, vaikuttaa se usein negatiivisesti oppilaiden hyvinvointiin (Puolakka, 2013). Tässä tutkimuksessa haastateltavat kertoivat, että jokaisella heidän koulunsa oppilaalla on HOJKS, eli henkilökohtainen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS:lla voidaan helpottaa sellaisten oppilaiden oppimista, joilla on vaikeuksia suoriutua yleisestä opetussuunnitelmasta ja sen vaatimuksista, mikä keventää oppilaan henkistä taakkaa, ja näin tukee oppilaan psyykkisiä valmiuksia, jolloin myös oppiminen on mahdollista. Oppiminen on mahdollista vain silloin, kun siihen on luotu riittävät mahdollisuudet, ja joillekin oppilaille vain erityiskoulu on tällainen ympäristö, jossa oppiminen on mahdollista. Nykyinen yleisopetuksen opetussuunnitelma ei tue sitä käsitystä, joka ohjaisi tiedon rakentumisen yksilöllisen elämäkokemuksen, kokemusten ymmärtämisen ja subjektiivisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien kautta (Pinar, 2012). Tutkimukseen osallistuneiden mukaan erityiskoulussa on mahdollista mukauttaa opettamista sekä oppilaiden oppimista kohti Pinarin (2012) kuvaamaa tiedon rakentumista.

8.1 Erityiskoulujen asema perusopetuksen järjestäjänä on keskeinen myös tulevaisuudessa

Toinen tutkimuskysymykseni pyrki selvittämään erityiskoulujen tulevaisuutta inklusiivisessa peruskoulujärjestelmässä. Tutkimuksen tulosten mukaan inklusiivinen ajattelumalli lisää erityiskoulun opettajien sekä rehtorin paineita opetuksen toteuttamiseen, mutta samaan aikaan on todettava, että erityiskoulujen tarjoama opetus ja opettajien ammattitaito on korvaamaton peruskoulujärjestelmässä. Tulosten mukaan erityiskoulujen tarjoaman peruskouluopetuksen tarve tulee jopa nousemaan, joka näkyykin jo jatkuvina jonoina oppilaspaikkoihin. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä läpi historian, erityiskouluja on pyritty lakkauttamaan lähikouluperiaatteen vuoksi (ks. SVT, Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset). Kuitenkin tutkimuksen tulokset osoittavat, että erityiskouluopetusta tarvitsisi hyvin moni oppilas, joka ei sitä saa, sillä paikkoja ei ole tarjolla ja tilat sekä oppilaspaikat ovat rajalliset. Miksi erityiskouluja halutaan lakkauttaa, jos jäljelle jäävien erityiskoulujen oppilaspaikat eivät riitä niitä tarvitseville? Yleisopetuksen kouluissa näkyy paljon psyykkisesti oireilevia oppilaita, joille voitaisiin tarjota tukea erityiskoulussa, mutta paikkoja on tällä hetkellä liian vähän. Tästä syystä erityiskoulujen tarve nähtiin

tutkimuksessani selvänä, mutta lähikouluperiaatteen ja joko–tai inkluusioajattelun myötä erityiskoulujen on tulkittu syrjäyttävän oppilaita, vaikka niin ei pitäisi olla. Erityiskoulut tarjoavat laadukasta ja ammattitaitoista opetusta, joka on myös inkluusiivista monellakin tapaa.

Toisinaan joidenkin oppilaiden kasvu, hyvinvointi ja oppiminen vaarantuvat yleisopetuksen koulussa, jolloin erityiskoulun tarjoama opetus ja tukimuodot voisivat olla paras vaihtoehto peruskoulun suorittamiselle. Esimerkiksi Winterin (2006, s. 85) mukaan yleisopetuksen luokanopettajat kokevat, että heidän ammattitaitonsa ei riitä vaikeasti vammaisten oppilaiden opetukseen ja tukemiseen. Tällöin oppilaan edun mukaista olisi se, että hän suorittaisi oppivelvollisuutensa erityiskoulussa, jossa hänen tarpeensa voidaan huomioida.

8.2 Tutkimuksen merkityksellisyys ja jatkotutkimusideat

Tämän tutkimuksen merkityksellisyys korostuu ajankohtaisuutensa ja uuden tutkimustiedon tuottamisen kautta. Tutkimukseni antaa uutta tietoa erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksistä vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevista tekijöistä. Lisäksi tutkimus antaa osviittaa erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksistä inkluusiivisesta kasvatuksesta ja erityiskoulujen tulevaisuudesta. Kirjallisuutta sekä aikaisempaa tutkimusta tästä aiheesta on hyvin rajallisesti, joten koen, että se on myös yksi merkityksellisyyttä lisäävä tekijä (ks. Frederickson ym., 2002; Haukka, 2015; Satherley & Norwich, 2021).

Tästä aiheesta voisi lähteä kehittämään jatkotutkimuksia esimerkiksi yksittäisten oppilaiden näkökulmista, ja tutkia sitä, miten oppilaiden mielestä erityiskoulu tukee heidän kasvuaan, hyvinvointiaan ja oppimistaan. Lisäksi yhdeksi tutkimusjoukoksi voisi valita erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden vanhemmat, sillä heidän näkökulmastaan löytyy jo aikaisempaa kansainvälistä tutkimustietoa, jolloin tutkimuksen tuloksia voitaisiin verrata toisiinsa. Vertailevaa tutkimusta voitaisiin toteuttaa myös niin, että laajennettaisiin tutkimusjoukoksi useiden erityiskoulujen opettajia sekä rehtoreita, jolloin myös alueellista hajautumista ja työyhteisöjen mahdollisesti eriäviä näkemyksiä voitaisiin tutkia laajemmin, sillä tässä tutkimuksessa näkemykset erityiskoulujen tulevaisuudesta osoittautuivat yhteneväisiksi. Kuitenkaan tutkimuksen osatuloksen yhteneväisyyttä ei voi etukäteen nähdä tai ennustaa.

8.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu kuuluu Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen pohdintaan. Kuten aikaisemmin esittelin, tämä tutkimus on toteutettu noudattaen fenomenografisen tutkimusotteen yleisiä tapoja ja menetelmiä, joten tutkimus on sekä eettisyydeltään että luotettavuudeltaan siten hyvä. Koska tutkimusjoukkoni koostui ihmisistä, oli minun otettava huomioon se, ettei tutkimuksella ole negatiivisia vaikutuksia tutkittaville, kuten aikaisemmin mainitsin (Hirsjärvi & Hurme, 2015; Litchman, 2013, s. 52; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 63). Tutkimukseen osallistuminen vei tutkittavalta aikaa, mutta useat haastattelut kertoivat haastattelun olleen heille merkityksellinen ilmiön käsittelyn kannalta. Haastattelut halusivat olla mukana myös ilmiön sensitiivisyyden vuoksi, ja omilla näkemyksillään tuoda ilmiöön uusia näkökulmia, sillä aikaisemman tutkimustiedon valossa tutkittavaa ilmiötä ei ole tutkittu erityiskoulun opettajien näkökulmasta. Yksi haastateltavista kertoi myös keskustelleensa oman opetusluokkansa ohjaajien kanssa tutkimuksen teemoista ja tutkimuksen merkityksellisyydestä, mikä mielestäni kertoo siitä, että haastateltava haluaa antaa tutkittavalle ilmiölle painoarvoa ja olla tuottamassa tutkimusaineistoa.

Lähetin haastateltaville ennen haastattelua lomakkeen (ks. Liite 1 ja 2), joista kävi ilmi tutkimuksen tarkoitus, haastattelun mahdollinen runko esimerkkikysymyksineen ja aineiston luotettavuus käsittely (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 20; Litchman, 2013, s. 53). Lisäksi ennen haastattelun alkua varmistin haastateltavalta, että hän suostuu haastatteluun, eli haastateltavat osallistuivat vapaaehtoisesti. Haastateltavien saaminen mukaan tutkimukseen ei ollut haasteellista, vaikka yksi sattumanvaraisesti valitun erityiskoulun opettajista ei tutkimukseen lopulta osallistunut. Aineisto koostui siten viidestä haastattelusta, joista yksi toteutettiin täysin kirjallisesti. En kuitenkaan koe, että olisin kaivannut enemmän haastateltavia, sillä sisällöllisesti haastattelut ja niistä koottu aineisto olivat hyvin monipuolisia ja kattavia. Koen, että pienestä haastattelujoukosta oli myös etua, sillä minulla oli mahdollisuus perehtyä jokaiseen haastatteluun syvällisesti, ja pystyin analysoimaan heidän vastauksiaan hyvin yksilöllisesti. Myös laadullinen lähestymistapa osoittautui onnistuneeksi valinnaksi, sillä laadullinen tutkimustapa antaa mahdollisuuden tutkia ilmiön syvällisiä merkityksiä ja näkemyksellisiä eroja. Tutkimukseni tuloksissa esiintyykin hyvin runsaasti näkemyksiä siitä, mitkä tekijät erityiskouluissa tukevat vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista.

Lisätakseni tutkimukseni luotettavuutta, olen kirjoittanut tutkimuksen koko prosessin vaihe vaiheelta. Olen kuvannut tutkimuksen prosessin järjestystä, toistamista, mutta myös taaksepäin

palaamista, esimerkiksi aineiston analyysiin. Merkitysyksiköitä tutkiessani olen palannut yhä uudelleen tutkimaan tulkintojani haastateltavien ilmauksista ja näkemyksistä, jotta saan varmuuden sille, että muodostamani merkitysyksiköt ja kategoriat nousevat aineistosta. Pyrin siihen, että kaikki ilmaisut ovat tarkasteltuna tutkimuksen kontekstissa, eikä niitä ole tarkasteltu tutkimuksesta erillisinä osina (ks. Ahonen, 1994, s. 124–125). Vahvan teoreettisen ymmärryksen myötä, olen kyennyt ymmärtämään haastateltavien ilmausten objektiivisen taustan. Luotettavuutta korostaa myös se, että aineistoon palaaminen ja sen jatkuva tarkastelu sekä analysointi ovat olleet osana tutkimusprosessia kaikissa sen vaatimissa vaiheissa. Luotettavuutta tarkastellaan tutkimuksen uskottavuuden kannalta, ja siksi olenkin raportoinut tutkimuksen kaikki vaiheet huolellisesti. Prosessin alussa tiedostin oman asemani tutkittavaa ilmiötä vasten ja pyrin tunnistamaan sellaisia ennakkonäkemyksiä ja -olettamuksia, joilla olisi voinut olla vaikutus tutkimuksen etenemiselle, ja pyrin tietoisesti jättämään ne huomiotta (ks. Niikko, 2003, s. 35). Lisäksi käytin hyväksytyjä aineistonkeruutapoja, hankin asianmukaiset tutkimusluvut ja kerroin haastateltaville avoimesti tutkimuksen tarkoituksesta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta, joten tutkimukseen osallistuminen ei aiheuttanut haastateltaville ylimääräistä vaivaa tai haittaa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) painottavat tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tutkimuksen uskottavuutta sekä sitä, mikä tarkoitus tutkimuksella on ja millainen sitoutuminen tutkijalla itsellään prosessin edetessä on. Tämä tutkimus käsittelee yksittäisen joukon näkemyksiä ja tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksiä erityiskoulujen tarjoamasta tuesta vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista, joten tutkimuksen tulokset eivät tällaisenaan ole yleistettävissä. Kuitenkin tutkimusjoukon ollessa pieni ja koostuen vain yhden koulun opettajista sekä rehtorista, tulokset valottavat yhden työyhteisön jäsenten näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Jos tutkimus olisi toteutettu hyödyntäen laajempaa tutkimusjoukkoa, tutkimuksen aiheesta olisi voinut saada laajempia ja yhä monipuolisempia näkemyksiä ilmiöstä. Tällainen tutkimustyö olisi kuitenkin vaatinut huomattavasti laajempaa tutkimusta kuin pro gradu -tutkimuksen. Tämän tutkimuksen tarkoitus täyttyi puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden ja aineiston analyysin kautta. Tulokset vastaavat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Aineiston keruu ja muu tutkimusprosessi näkyy tutkimuksen raportoinnissa ja olen havainnollistanut sitä myös esimerkein.

Fenomenografinen tutkimusote ohjasi tutkimukseni jokaista vaihetta. Fenomenografialle on tyypillistä, että tulokset kuvailevat rajallisen ihmisjoukon näkemyksiä tietystä ilmiöstä. Haas-

teenä tutkimuksen toteuttamiselle koin vähäisen kokemukseni tutkijana, joten tutkimusprosessin edetessä turvauduin fenomenografisen tutkimusotteen yleiseen rakenteeseen ja etenemistapaan. Fenomenografinen tutkimusote on kuitenkin melko selkeärakenteinen, joten koen, että tutkimusotteen valinta oli minulle ja tälle tutkimukselle oikea. Niikon (2003, s. 25) sekä Järvisen ja Järvisen (2011, s. 86) mukaan fenomenografisen tutkimuksen keskeisin tavoite on kuvailla tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkemyksiä valitusta tutkimusaiheesta, ja koen onnistuneeni tässä tavoitteessa.

Kuitenkin on muistettava, että tutkiessani tällaista ilmiötä ja ihmisten näkemyksiä, syy-seuraussuhteiden löytäminen on haastavaa. Tutkimukseni tulokset kertovat näkemysten variaatioista, eivät suoraan tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi ym., 2013, s. 164, 181–182; Marshall & Rossman, 1995, s. 1). Näin ollen, kuten jo aikaisemmin totesin, muutkaan laadulliset tutkimukset ja niiden tulokset eivät ole yleistettävissä, joten ei myöskään tämän tutkimuksen tulokset. Kuitenkin tulosten perusteella mahdollistetaan ilmiön syvällisempi ymmärrys. Tässä tutkimuksessa siis pyrittiin saamaan ymmärrys siitä, miten erityiskoulut tukevat oppilaidensa kasvua, hyvinvointia ja oppimista erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemysten mukaan. Erityiskoulut tukevat vaativan erityisen tuen oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista sosiaalisen ja fyysisen ympäristön, monimuotoisen pedagogiikan sekä moniammatillisuuden ja yhteistyön kautta.

Lähteet

- Aamulehti. (23.12.2020). *Opettajat uupuvat ja vaihtavat alaa*. Aamulehti | Aamulehti.fi. <https://www.aamulehti.fi/lukijalta/art-2000007695897.html>
- 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). PS-kustannus
- Ahlblad J. (2010). Sota näkyy meissä yhä. *Suomen Lääkärilehti*, 65(17), 1496–1499. <https://www.lepanlehti.fi/wp-content/uploads/2016/08/SLL172010-1496.pdf>
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (1.–2. painos, s. 113–160). Kirjayhtymä Oy
- Airaksinen, E. & Airaksinen, M. M. (2003). Nuorten aktiivisuus- ja tarkkaavuushäiriön lääkeshoidon perusteet. *Duodecim*, 119, 1553–1562. <https://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo93736.pdf>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uud. p.) Vastapaino.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5th edition). American Psychiatric Publishing.
- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämäntilku ja yhteiskunta*. WSOY
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Lämsä, R. & Tuulio-Henriksson, A. (2018). Oma väylä. Kelan neuropsykiatrisen kuntoutuksen soveltuvuus, hyödyt ja koettu vaikuttavuus. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 153. Kela. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018110947748>
- Arvio, M. (2018). Kehitysvammaisuus. Teoksessa: H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia*. (1. –3. painos, s. 90–97). Duodecim.
- Carroll, A., Sanders O'Connor, E., Houghton, S., Hattie, J., Donovan, C. & Lynn, S. (2017). A preliminary empirical evaluation of KooLKIDS: *A school-based program to reduce early onset antisocial behaviour in children*. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(1), 22–35. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1190004>
- Costello, EJ., Erkanli, A., Fairbank, JA. & Angold, A. (2002). The prevalence of potentially traumatic events in childhood and adolescence. *Journal of Traumatic stress*, 15(2), 99–112.

- Déry, M., Lapalme, M., Jagiellowicz, J., Poirier, M., Temcheff, C. & Toupin, J. (2016). Predicting Depression and Anxiety from Oppositional Defiant Disorder Symptoms in Elementary School-Age Girls and Boys with Conduct Problems. *Child Psychiatry & Human Development*. 48, 53-62. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0652-5>
- Dweck, O.S. (2000). *Self-theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press Book, Taylor & Francis Group
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. p.). Vastapaino
- Eskola, J., & Vastamäki, J., (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (4. painos, s. 27–44). PS-kustannus.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monsen, J. (2002). Mainstream- special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives, *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57. <https://doi.org/10.1080/1360311032000159456>
- Fredriksson, J. (2018). Lasten ja nuorten häiriökäyttäytyminen koulussa. Teoksessa: K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen & M. T. Tuomisto (toim.) *Lasten ja nuorten kognitiiviset käyttäytymisterapiat*. (s. 232–257). Duodecim.
- Haukka, M. (2015). *Erytisyyden monet merkitykset. Tutkimus erityisopettajien suhtautumisesta integraatioon ja inklusion osana koulunsa toimintakulttuuria*. [pro gradu -työ, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46385/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201506222407.pdf>
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (2002). *Erytispedagogiikan perusteet*. WSOY
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. *Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura*, verkkojulkaisuja 56. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino 2000
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita* (15.–17. p.). Tammi
- Hirvasnoro, K. (16.2.2022). *Opettajien työinto laskee ja uupumus kasvaa*. Kansan Uutiset | kansanuutiset.fi. <https://www.kansanuutiset.fi/artikkeli/4689676-opettajien-tyointo-laskee-ja-uupumus-kasvaa>

- Huikko, E., Kovanen, L., Torniainen-Holm, M., Vuori, M., Lämsä, R., Tuulio-Henriksson, A. & Santalahti, P. (2017). Selvitys 5–12-vuotiaiden lasten mielenterveyshäiriöiden hoitoja kuntoutuspalvelujärjestelmästä Suomessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. Raportti 14/2017. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135839/THL_RAPO_14_2017_korj.web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Huttunen, M. (2018). Traumaperäinen stressihäiriö. *Terveyskirjasto Duodecim*. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00526>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 11–42). Vastapaino
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. (Opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä, 21). Jyväskylän yliopisto.
- ICD-10. (2019). ICD-10 International Classification of Diseases. Version 2019. <https://icd.who.int/browse10/2019/en>
- ICD-11. (2020). ICD-11 – Mortality and Morbidity Statistics. International Classification of Diseases. 11th Revision. World Health Organization. Haettu 7.10.2021 osoitteesta: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Jackson II, R., Drummond, D. & Camara, S. (2007). What Is Qualitative Research? *Qualitative Research Reports in Communication* 8(1), 21–28. <https://doi.org/10.1080/17459430701617879>
- Jaskari, K. (14.12.2017). *Miten jo 8-vuotiaalla voi olla mielenterveysongelmia? – Lastenpsykiatrian läheteiden määrä jatkuvassa kasvussa*. Yle Uutiset | <https://yle.fi/uutiset/3-9974902>
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2011). *Tutkimustyön metodeista*. (uud. p.). Opinpajan kirja.
- Jyväskylän yliopisto. (2020). Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2020–2023. Haettu 3.2.2022 osoitteesta: <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat>
- Karlsson, L., Marttunen, M. & Kumpulainen, K. (2016.) Lasten ja nuorten masennus. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen., H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 294–303). Duodecim.

- Karvonen, S. (2018). Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa. Julkaisussa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.), *Suomalaisten hyvinvointi 2018* (s. 96–100). Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL). https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137498/THL_Suomalaisten%20hyvinvointi%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kataja, M. (28.9.2021). *Unelma-ammatti uuvutti Saara Mälkösen - kysely kertoo dramaattisesta muutoksesta: jopa kuusi kymmenestä opettajasta harkinnut uranvaihtoa*. Yle Uutiset | yle.fi. <https://yle.fi/uutiset/3-12119245>
- Kauffman, J. & Landrum, T. (2018). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 11th edition. Pearson.
- Kettunen, T. 20.3.2018. Lähikouluperiaate törmäsi seinään. Blogikirjoitus, Kaleva. <https://blogit.kaleva.fi/timo-kettunen/2018/03/20/lahikouluperiaate-tormasi-seinaan/> Haettu 10.8.2021
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>
- Kontu, E., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. *Kehittämisryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34 https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf
- Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassinpelto, O-P., & Pesonen, H. (2015). Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI vuosina 2012–2015. Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. (2004). Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. (Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja, 61). Jyväskylän kaupunki.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 60–79). PS-Kustannus.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Vilberg, J & Kannas, L. (2008). *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemuksia ja koettu terveys – WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006*. Opetushallitus.

- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa: A. Ahtola. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 104–119). PS-Kustannus.
- Lahtinen, M., Lankinen, T. & Sulonen, A. (2006). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Tietosanoma Oy
- Lapin yliopisto. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2021–2024. Haettu 3.2.2022 osoitteesta: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=4d865d69-43b4-44a3-a66d-b5ac3486d232>
- Siljamäki, T. (23.10.2020). *Nuorten pahoinvoinnin syy* [blogikirjoitus]. *Sydänjuurilla*. <https://lapsenmaailma.fi/blogit/sydanjuurilla/nuorten-pahoinvoinnin-syyt/>
- Latvala, J. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *NMI-bulletin* 22(1), 29–41 https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf
- Leppämäki, S. (2012). ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. (s. 45–60). PS-kustannus.
- Lincoln, Y.S., Lynham, S.A. & Guba, E.G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 97–128). Sage Publications.
- Lindfors, E. (2012). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa Lindfors, E (toim.). *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto* (s. 12–28). Suomen Painoagentti Oy.
- Lönnqvist, T. (2014). Liikehäiriöt. Teoksessa: H. Pihko, L. Haataja, H. Rantala. (toim.) *Lastenneurologia*. (s. 194–196). Duodecim.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. Sage Publications
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates
- Marton, F., Beaty, E. & Dall’Alba, G. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research* 19, 277 - 300.
- Mertanen, V. (2013). *Turvallinen koulupäivä*. Työterveyslaitos.

- Mikola, M. (2012). Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan. *NMI-bulletin*, 22(1), 10–28. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2014/08/Bulletin-1_2012_Mikola-2.pdf
- Mustonen, R. (26.11.2021). *Lasten ja nuorten ahdistuneisuus on lisääntynyt, näkyy jopa itsetuhoisina tekoina*. MTV-Uutiset | mtvuutiset.fi. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/lasten-ja-nuorten-ahdistus-on-lisaantynyt-nakyy-jopa-itsetuhoisina-tekoina/8299088>
- Närhi, V. & Klenberg, L. (2010). ADHD - tutkimuksellinen mysteeri, käytännössä kaikille tuttu. *NMI-bulletin* 20(3), 29–38. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/02/narhi.pdf>
- Opetushallitus. (2021). Oppivelvollisuuden laajentaminen. Haettu 17.3.2022 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen-ja-kansainvalisyys/oppivelvollisuuden-laajentaminen>
- Opetushallitus. (2021). Vaativa erityinen tuki. Haettu 10.11.2021 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vaativan-erityisen-tuen-vip-verkostot>
- Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Opetusministeriön julkaisu 2007:47. Yliopistopaino. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf
- Oppivelvollisuuslaki. 30.12.2020/1214. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>
- Peda.net. (2019). AVEKKI-toimintatapamalli. <https://peda.net/aanekoski/opetuspalvelut/koulutukset/kl/avekki-koulutus/a11k9j2k9kyttll/avekki-esite:file/download/915d3a7ecaac91ade8b7bd257bed0730a5358db0/AVEKKI%2C%20esite%202019.pdf>
- Pereira, C., Wen, C., Miguel, E. & Polanczyk, G. (2015). A randomized controlled trial of a web-based educational program in child mental health for schoolteachers. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24, s. 931–940. <https://doi.org/10.1007/s.00787-014-0641-8>.
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. (3. painos, s. 115–162). Lapin yliopistokustannus.
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- 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). Duodecim
- Piispanen, M. (2008). HYVÄ OPPIMISYMPÄRISTÖ. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Gummerus Kirjapaino Oy. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 103–117). Gaudemus.
- Puustjärvi, A. & Luoma, I. (2019). ”Mutta onko tämä lapsi koulukuntoinen?” Koulunkäytännön arviointi ja tukeminen. *Lääkärilehti*, 74(3), 114–120. <https://www.potilaanlaakarilehti.fi/site/assets/files/0/53/18/755/sll32019-114.pdf>
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018a). Mitä on adhd? Teoksessa: K. Berggren & J. Hämäläinen. (toim.) *ADHD-Käsikirja*. (s. 11–30). PS-Kustannus.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018b). Lapsen adhd. Teoksessa: K. Berggren & J. Hämäläinen. (toim.) *ADHD-Käsikirja*. (s. 32–59). PS-Kustannus.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2016). “Sairastui yhdessä yössä” - lasten äkillisesti alkavat neuropsykiatriset oireet. *Suomen lääkäri-lehti*, 71(36), 2183–2190. <http://hdl.handle.net/10138/230060>
- Qvortrup, A & Qvortrup, L. (2018). Inclusion. Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ranta, K. & Koskinen, M. (2016). Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen., H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 264–279). Duodecim.
- 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), s. 1443–1457. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1005-z>
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R. & Goel, N. (2011). Supporting Children’s Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles and Barriers. *American Psychology Association. School Psychology Quarterly*, 26(1) s. 1-13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>

- Ruohotie, P. (2005). Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(1), s. 4–11. <https://journal.fi/akakk/article/view/115014/67877>
- Sajaniemi, N. (2016). Oppimisen muodot. Teoksessa A. Ahtola. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 31–41). PS-Kustannus
- Santos, G., Sardinha, S. & Reis, S. (2016). Relationships in Inclusive Classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1):950–954. <https://doi.org/10.1111/14713802.12238>.
- Satherley, D. & Norwich, B. (2021): Parents' experiences of choosing a special school for their children. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967298>
- Savonia.fi. (julkaisuaika tuntematon). *AVEKKI-toimintatapamalli*. Haettu 7.4.2022 osoitteesta: https://www.savonia.fi/paivita-osaamistasi/taydennyskoulutus/sosiaali-ja-terveys-ala__trashed/avekki/?msclkid=cc574fa2b64911eca615cfaaa0941818
- Scaer R. (2005). *The trauma spectrum, hidden wound and human resiliency*. W.W. Norton & Company, Inc.
- Sourander, A. & Marttunen, M. (2016). Häiriöiden esiintyvyys ja luokittelu. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen., H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 116-124). Duodecim.
- Spilt, J.L., Leflot, G. & Colpin, H. (2019) Teacher Involvement Prevents Increases in Children's Depressive Symptoms: Bidirectional Associations in Elementary School. *Abnorm Child Psychol*, 47, s. 359–367. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0441-7>
- Suomen virallinen tilasto [SVT]: Erityisopetus. Verkkojulkaisu. ISSN=1799-1595. 2020. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto [SVT]: Erityisopetus. Verkkojulkaisu. ISSN=1799-1595. 2020, Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2020. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_005_fi.html
- Suomen virallinen tilasto [SVT]: Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Verkkojulkaisu ISSN=1799-1595. 2020. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs, A. & S. Lakkala. (toim.). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 13–38). PS-Kustannus
- Takala, M. (2010). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 13–21). Gaudeamus

- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. PS-Kustannus
- Tamminen, T. & Marttunen, M. (2016). Häiriöiden luokittelu. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen., H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 128–132). Duodecim.
- Taloustutkimus. (2022). Taloustutkimus selvitti: Opettajien ammatin arvostus on korona-aikana entisestään vahvistunut. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/taloustutkimus-selvitti-opettajien-ammatin-arvostus-on-korona-aikana-entises-taan-vahvistunut-tulevaisuuksia/>
- Taneli, M. (2012). Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. (Turun yliopiston julkaisuja C 351). <https://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/7/2/kasvatus.pdf>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2018). Psykiatrinen erikoissairaanhoido 2017. Tilastoraportti 33/2018. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136978/tr33_18.pdf?sequence=5&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. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482>
- Thornberg, R. & Jungert, T. (2017). Callous-Unemotional Traits, Harm-Effect Moral Reasoning, and Bullying Among Swedish Children. *Child Youth Care Forum*, 46, 559–575. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9395-0>
- Tietoarkisto. (2021) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 9–21). Vastapaino
- Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (2019). *Autismikirjo: tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. PS-kustannus
- Toimintaterapialiitto (julkaisuaika tuntematon). [terapialiitto.fi](https://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/toimintaterapia/) haettu 10.4.2022 osoitteesta <https://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/toimintaterapia/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (uud. p.) Tammi.
- Tuomisto, E. (11.2.2022). *MLL: Lasten ja nuorten pahoinvointi on lisääntynyt valtavasti*. Mediauutiset | [mediauutiset.fi](https://www.mediauutiset.fi). <https://www.mediauutiset.fi/uutiset/mll-lasten-ja-nuorten-pahoinvointi-on-lisaantynyt-valtavasti/c1819a33-82c9-4948-98d6-652a98258ad5>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

- UNESCO. (1994). Salamanca Statement and principles, policy and practise in special needs education. Unesco.
- UNESCO. (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista. <http://www.unesco.org>
- Vaarama, M., Moisio, P. & Karvonen, S. (2010). Suomalaisten hyvinvointi 2010. Yliopistopaino. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80297/8cec7cec-5cf3-4209-ba7a-0334ecdb6e1d.pdf?sequence=1>
- Valteri. (13.3.2019) Oppimista tukeva oppimisympäristö. <https://www.valteri.fi/artikkelit/oppimista-tukeva-oppimisymparisto/>
- Vanhala, R. (2014). Autismikirjon häiriöt. Teoksessa: H. Pihko, L. Haataja, H. Rantala. (toim.) *Lastenneurologia* (s. 83–89). Duodecim.
- 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). Duodecim.
- Vataja, R. & Korkeila, J. (2007). Mitä on neuropsykiatria? *Terveyskirjasto Duodecim*, 123, s. 1199–1200. <https://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo96485.pdf>
- Viheriälä, L., & Rutanen, M. (2010). Lapsen psyykkisen trauman hoito. *Duodecim aikakauskirja* 126(22), s. 2671–2677. <https://www.duodecimlehti.fi/duo99180>
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–78). PS-Kustannus
- VIP-verkosto. (2019). Haettu 17.3.2022 osoitteesta: <https://vip-verkosto.fi/vip-verkosto/>
- Virta, M. & Koponen, V. (2019). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa: M. Jehkonen, T. Saunamäki & L. Hokkanen (toim.) *Kliininen neuropsykologia* (s. 362–378). Duodecim.
- Voutilainen, A., Sourander, A. & Lundström, B. (2004). Lasten tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö neuropsykiatrisena ongelmana. *Duodecim*, 120, 2672–2679. <https://www.ebm-guidelines.com/xmedia/duo/duo94633.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. He Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press.
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive school and classrooms. *Support for Learning*, 21 (2). https://www.researchgate.net/publication/229913880_Preparing_new_teachers_for_inclusive_schools_and_classrooms
- Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sops-teksti/1991/19910060/19910060_2

Åberg, L. (2021). Älyllinen kehitysvammaisuus. *Terveyskirjasto Duodecim*. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00556>

Liite 1 Haastatteluun suostuminen

Haastatteluun suostuminen

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erityiskoulun opettajien ja rehtorin näkemyksiä vaativan erityisentuen oppilaiden kasvusta, hyvinvoinnista ja oppimisesta erityiskoulussa. Tutkimukseni pyrkii siis selvittämään sitä, mitä erityiskoulut voivat tarjota perusopetusikäisten oppilaiden koulupolulla, kun tarkastellaan kasvua, hyvinvointia ja oppimista. Lisäksi pohdin erityiskoulujen asemaa osana peruskouluverkostoa. Tutkimuksen haastatteluaineisto kerätään teema-haastatteluilla sattumanvaraisesti valitun erityiskoulun opettajilta sekä koulun rehtorilta. Haastattelussa käytetään teemoja, kuten opetuksen järjestäminen ja pedagogiikka, erityiskoulu oppimisympäristönä, moniammatillinen yhteistyö ja konsultaatio sekä erityiskoulujen merkitys peruskoulujärjestelmässä. Lisäksi käsitellään tulevaisuuden teemaa.

Haastateltavien taustatietoja käytetään tutkimukseen osallistuneiden ryhmän kuvaamista. Taustatietoina pyydetään kertomaan haastateltavan pätevyudet ja koulutus, opetuskokemus vuosina erityiskouluissa ja tämänhetkisen opetusryhmän koko, mikäli sellainen on. Haastatteluun osallistutaan anonymisti, eikä osallistujien tarkempia tietoja käytetä osana tutkimusprosessia. Anonymiteetti säilyy jokaisen haastateltavan kohdalla, eikä haastattelun yksityiskohtia, kuten aikaa tai paikkaa tunnisteta. Lisäksi vain haastattelija käsittelee tutkimuksen aineistoa ja analysoi tuloksia. Anonymiteetti siis säilytetään tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

Haastattelut toteutetaan mahdollisuuksien mukaan kahdenkeskisessä haastattelutilaisuudessa kasvotusten, jotta teemoihin päästään pureutumaan mahdollisimman syvällisesti ilman häiriötekijöitä. Covid-19 pandemian vuoksi myös etähaastattelu voidaan haastateltavan toiveesta järjestää. Haastattelut tallennetaan äänitteinä, jonka jälkeen tutkija litteroi aineiston. Nauhoitetut haastattelut tuhotaan litteroinnin jälkeen, jolloin anonymiteetti säilyy. Haastattelija säilyttää litteroidun aineistoa vain tutkimuksen ajan ja hävittää sen, kunnes tutkimus on valmis.

Tutkimuksen toteuttaja: Annika Karjalainen (annika.t.karjalainen@student oulu.fi)

Tutkimustyön ohjaaja: KT, dosentti Riikka Mononen (riikka.mononen@oulu.fi)

Kasvatustieteiden tiedekunta

PL 2000, 90014 Oulun yliopisto

Suostun haastatteluun ja annan luvan hyödyntää haastattelutilanteessa kertomaani tutkimuksessa ja osittaisen julkaisemiseen osana Annika Karjalaisen pro gradu -tutkielmaa.

Liite 2 Teemahaastattelun runko

Teemahaastattelun runko:

Taustatiedot:

- Koulutus, pätevyys, opetusvuodet yhteensä ja opetusvuodet erityiskouluissa, minkä koosta ryhmää opettaa tällä hetkellä (mikäli sellainen on), miten päädyit erityiskouluun opettajaksi?

Haastattelukysymykset ja teemat:

Opetusryhmän kuvailu:

Minkä tyyppisiä oppilaita sinun opetusryhmässäsi opiskelee?

Voit kertoa niin laajasti kuin haluat, esimerkiksi:

- Oirehdinta (psykykkistä/fyysistä, millaista?)
- Diagnoosit
- Oppilaiden tulevaisuus / ajatuksena erityiskoulu interventiona

Opetuksen järjestäminen ja pedagogiikka:

Millaista pedagogiikkaa käytät opetuksessasi?

- HOJKS
- Materiaalit
- Yleisopetuksen mukainen opetus
- Spesifimpi eriytetty opetus
- Pienryhmäopetus
- Kohdennettu erityisopetus (yksilöopetus)
- Opetusmenetelmät

Millaisia motivoinnin keinoja käytät osana opetustasi?

Millaisia oppimateriaaleja käytät opetuksessasi?

Kuvaile erityiskoulun tarjoamia tukikeinoja.

Millainen ohjaajan/ohjaajien rooli on erityiskouluopetuksessa tuen näkökulmasta?

Koetko, että pystyt tarjoamaan jokaiselle oppilaallesi yksilöityjä oppimateriaaleja heidän tarpeidensa mukaisesti?

Erityiskoulu oppimisympäristönä:

Miten kuvailisit erityiskoulua oppimisympäristönä, mitä erityiskoulu voi tarjota enemmän kuin yleisopetuksen koulu? Voit kertoa esimerkiksi erityiskoulusi toimintamalleista, tiloista, joustavista ratkaisuista arjen strukturoinnissa, resursseista, koulu yhteisöstä ja osallisuudesta, henkilökunnan koulutuksesta, erilaisista opetusmahdollisuuksista, yhdenvertaisuudesta jne.

Mitkä tekijät erityiskoulussa tukevat oppilaittesi hyvinvointia, kasvua ja oppimista?

Mitkä tekijät erityiskoulussa tuottavat haasteita ajatellen oppilaittesi hyvinvointia, kasvua ja oppimista?

Miten erityiskoulun käytänteet mielestäsi poikkeavat yleisopetuksen käytänteistä?

- Strukturi, ympäristö, koulurakennus, turvallisuus

Miksi esimerkiksi sinun oppilaillesi tällaiset käytänteet ovat tärkeitä?

Miten kuvailisit erityiskoulun tarjoaman oppimisympäristön tukevan oppilaittesi kouluhyvinvointia?

Moniammatillinen yhteistyö ja konsultointi (molemmiin päin):

Millaista moniammatillista yhteistyötä erityiskoulussa on?

Millaista työnohjausta työnantajasi järjestää?

Erityiskoulujen merkitys peruskoulujärjestelmässä:

Miten ymmärrät segregaaation ja inklusion käsitteet, mitä ne sinulle tarkoittavat?

Koetko ympäröivän kasvatusjärjestelmän tuovan sinulle paineita opettajana ajatellen inklusiota ja segregatiota?

Tarvitaanko sinun näkemystesi mukaan erityiskouluja osaksi perusopetusjärjestelmää?

Millaista on mielestäsi inklusiivinen kasvatus ja toteutetaanko sitä erityiskouluissa?

Ajatteletko, että erityiskoulu toimii interventiona, jonka tarkoituksena on turvata oppilaiden yhteiskuntaan osallistaminen myös peruskoulun jälkeen?

Tulevaisuus:

Miten näet erityiskoulun roolin kasvatusjärjestelmässämme tulevaisuudessa?

Kysymykseni loppuivat tähän, mutta voit halutessasi kertoa mitä vain haastattelun aikana mieleen juolahtanutta.

Kiitos haastattelusta!