

TAMPEREEN YLIOPISTO

ADHD-diagnosoidun oppilaan ja luokanopettajan välinen  
vuorovaikutus inklusiivisessa luokassa

*”Kuumailmapallo teille elämän tuuleen, kaikki on teille edessä ja mahdollista!”*

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
MAIJA REINIKAINEN  
Marraskuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena ADHD-diagnosoidun oppilaan ja luokanopettajan välinen vuorovaikutus näyttäytyi inklusiivisessa luokassa. Tutkimuksessa etsittiin myös erilaisia keinoja, joita luokanopettaja käyttää ADHD-diagnosoidun oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli pedagoginen rakkaus, jota tutkittiin oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina toimivat näin ollen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, inkluusio ja oppilaan tukeminen.

Tutkimus oli kvalitatiivinen, ja se on tehty hyödyntäen etnografista tutkimusotetta. Tutkimuksen aineisto on kerätty kolmesta eri luokasta havainnoimalla kolmen viikon ajan ja haastattelemalla jokaisen luokan opettajaa. Aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimustuloksista koottiin viisi teemaa, jotka kaikki havainnollistivat ADHD-oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta tai vaikuttivat siihen. Nämä teemat olivat *opettajan puhe, oppilaantuntemus ja kiintymys, oppilaan haasteet ja motivaatio, opettajan työkokemus, positiivinen palaute sekä hymy ja läsnäolo*. Opettajien kuvauksissa oppilaistaan korostui lämpö, positiivisuus ja empaattisuus sekä kiinnostuneisuus niin työtään kuin oppilaitaan kohtaan. Opettajan puheesta heijastui aito halu auttaa, mikä välittyi myös puhtaana kiintymyksenä oppilaita kohtaan. Oppilaiden ADHD eli tarkkavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö toi mukanaan haasteita oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen ja aiheutti oppilaalle vaikeuksia muun muassa keskittymiseen ja yhtäjaksoiseen työskentelyyn. Myös oppilaan motivaatio vaikutti oppilaan tapaan työskennellä ja opettajan käyttämiin vuorovaikutuksen keinoihin. Opettajan työkokemuksella oli vaikutusta opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä opettajan keinoihin toimia ADHD-oppilaan kanssa.

Tutkimustulokset toivat esiin positiivisen palautteen merkityksen ADHD-oppilaan tukemisessa. Hymy, pehmeä kosketus ja lämmin katse korostuivat opettajan keinoissa vuorovaikutteiseen oppilaan tukemiseen ja auttamiseen. Opettajan aito läsnäolo mahdollisti oppilaan yksilöllisen kohtaamisen ja hyvän vuorovaikutussuhteen oppilaan ja opettajan välille. Teemat kuvastivat pedagogista rakkautta opettajan työn ytimenä sekä hyvän vuorovaikutuksen takaajana.

Tutkimus korosti opettajan työtä myös kasvatuksena, etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Se avasi myös näkemystä opettajien asenteen vaikutuksesta inklusion onnistumiseen ja tukea tarvitsevien oppilaiden vastaanottamiseen. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat toimivat inklusiivisen koulun toteutumisen edesauttajina. Tutkimustulokset kiteytyivät ajatukseen opettajuuden tehtävästä rakastaa oppilaita ja hyväksyä heidät juuri sellaisina kuin he ovat. Opettajan pedagoginen rakkaus oppilaitaan ja työtään kohtaan sekä hymy ja positiivinen ote opetusta ja kasvatusta kohtaan mahdollistivat myös hyvän opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen.

Avainsanat: vuorovaikutus, inkluusio, oppilaan tukeminen, ADHD, pedagoginen rakkaus

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Vuorovaikutuksesta oppilaan tukemiseen.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>Vuorovaikutus .....</b>	<b>7</b>
2.1.1	Vuorovaikutus kasvatuksessa .....	8
2.1.2	Vuorovaikutus koulussa.....	11
2.1.3	Vuorovaikutuksen laatu.....	13
<b>2.2</b>	<b>Inklusio .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3</b>	<b>Oppilaan tukeminen .....</b>	<b>20</b>
2.3.1	Koulun tarjoama kolmiportainen tuki .....	21
2.3.2	Opettajan tarjoama tuki .....	24
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1</b>	<b>Tutkimuksen metodologia.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2</b>	<b>Aineisto .....</b>	<b>30</b>
3.2.1	Havainnointi ja haastattelu.....	31
3.2.2	Tutkimuksen konteksti – Aaro, Eeli ja Otto .....	33
3.2.3	Aineiston analyysi – aineistolähtöinen sisällönanalyysi .....	38
<b>3.3</b>	<b>Tutkimuspolku ajallisesti.....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>Vuorovaikutusta yleisopetuksessa .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1</b>	<b>ADHD-oppilaan ja luokanopettajan vuorovaikutus.....</b>	<b>41</b>
<b>4.2</b>	<b>Vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät .....</b>	<b>48</b>
<b>4.3</b>	<b>Opettajan keinot ADHD-oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen .....</b>	<b>56</b>
<b>5</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>62</b>
<b>5.1</b>	<b>Hyvä vuorovaikutus tunnetuen tukijana .....</b>	<b>62</b>
<b>5.2</b>	<b>Rakastava opettaja vuorovaikutuksen takaajana .....</b>	<b>65</b>
<b>5.3</b>	<b>Opettaja inklusion onnistumisen edesauttajana.....</b>	<b>66</b>
<b>5.4</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyystarkastelu .....</b>	<b>68</b>
<b>5.5</b>	<b>Jatkotutkimusaiheita .....</b>	<b>72</b>
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>73</b>

# 1 JOHDANTO

Lapset viettävät suuren osan arjestaan koulun vaikutuspiirissä ja ympäristössä. Kodin jälkeen koulu on lapsen tärkein kasvuympäristö. (Keltikangas-Järvinen 2011.) Lapsi tapaa opettajaansa paljon enemmän kuin ketään muuta kodin ulkopuolista aikuista. Opettaja auttaa, antaa ohjeita ja opastaa elämän kinkkisissä kysymyksissä. Ennen kaikkea opettaja on aikuisen malli. Pienille oppilaille opettaja voi olla turvapaikka, johon hakeutua, kun tuntuu kurjalta. Murrosikäiselle opettaja taas on paitsi haaste myös hahmo, jonka toimintatapoja hän saattaa jäljitellä. Kokemukset opettajista kulkevat usein mukana läpi loppuelämän. Tämä osoittaa sen, että kyse ei ole pelkästään opettajasta vaan tärkeästä aikuismallista. (Nevalainen & Nieminen 2010, 69– 71.; Rönty & Rönty 2012, 72; Birch & Ladd, 1997, 74.) Opettaja on lapselle ja nuorelle merkittävä aikuinen. Tämän vuoksi myös opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on valtava merkitys lapsen koulunkäyntiin.

Pian valmistuvana luokanopettajana koen hyvän opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen erittäin tärkeäksi. Itä-Suomen, Jyväskylän ja Turun yliopiston meneillään olevasta Alkuportaatt-seurantatutkimuksesta on havaittu, että opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on enemmän vaikutusta oppimistuloksiin kuin esimerkiksi opetuksen rakenteellisilla tekijöillä. Rakenteellisilla tekijöillä tarkoitetaan tässä muun muassa oppimateriaaleja tai luokkakokoja. Tutkimuksen mukaan opettajan lämminhenkisyys lisää myös lasten oppimismotivaatiota. (Rasku-Puttonen, Poikkeus & Lerkkänen 2010; ks. myös Alkuportaatt-seurantatutkimus.) Vuorovaikutus on noussut merkittäväksi teemaksi osana kouluarkea, minkä vuoksi tutkimukseni samasta aihepiiristä on erityisen ajankohtainen.

Tulevassa työssäni pidän tärkeänä myös sitä, että opettaja aidosti välittää oppilaistaan. Koen oppilaista väittämisen antavan opettajan työlle tarkoituksen ja empaattisen ulottuvuuden, joka korostaa opettajan työn merkitystä. Tutkimukseni saikin alkunsa mielenkiinnosta pedagogista rakkautta kohtaan. Skinnarin (2007, 22, 26) mukaan pedagoginen rakkaus ilmenee ainutlaatuisuutta kunnioittavana sekä rakastavana läsnäolona ja toimintana. Silloin opettajalta löytyy totuudellisuutta ajattelussa ja empaattisuutta tunteissa oppilaita kohtaan. Skinnarin ajatusta seuraten katson, että pedagogista rakkautta voikin parhaiten analysoida tarkastelemalla opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta.

Tutkimukseni opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta tapahtuu inklusiivisessa luokassa. Jo vuonna 1994 Salamanca-julistuksessa päätettiin kaikille yhteisen koulun kehittämistä ja siitä, että jokaisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen pitäisi saada avoimessa koulussa kaikki heidän tarvitsemansa ylimääräinen tuki tehokkaan koulutuksen aikaansaamiseksi (UNESCO 1994). Tätä lähikouluperiaatetta kutsutaan inklusioksi. Inklusiivista koulua ja lähikoulua voidaankin käyttää synonyymeinä, kun käsitellään oppilaiden oikeutta opiskella omassa lähikoulussaan yhdessä ikäluokkansa kanssa. (ks. Seppälä-Pänkäläinen 2009, 18; Naukkarinen 2012, 3). Inklusion perusajatuksena on opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelu ja muokkaaminen olosuhteisiin nähden mielekkäiksi ja niin, että opetus on joustavaa, ottaa huomioon kaikki oppilaat sekä kohtelee heitä tasapuolisesti ja kunnioituksella. Se on prosessi, jonka avulla vastataan oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksessa. Inklusiossa jokainen oppilas voi opiskella omassa lähikoulussaan, mahdollisesta diagnoosista tai sairaudesta huolimatta. (Väyrynen 2001, 18–19; Takala 2010.)

Inklusion myötä opettajalla on luokassaan monta erilaista oppilasta huomioitavana, opetettavana ja kasvatettavana. Keskimäärin jokaisella luokalla on yksi ADHD-oppilas (Salo 2013). Tutkimukseni tehtävänä onkin selvittää, millaisena ADHD-oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus näyttäytyy inklusiivisessa luokassa. ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) eli tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö on yksi yleisimmistä lasten neuropsykiatrisista häiriöistä. Sen keskeisimpiä oireita ovat tarkkaamattomuus, impulsiivisuus ja yliaktiivisuus. (Dufva & Koivunen 2012, 35.) ADHD-oireet aiheuttavat lapselle hyvin paljon haittaa erityisesti koulussa, kun keskittymistä ja tarkkaavaisuutta vaaditaan läpi koulupäivän. ADHD-lapset lasketaan usein tehostetun tai erityisen tuen tarvitseviksi oppilaisiksi, ja heidät sijoitetaan omaan erityisluokkaansa tai osaksi yleisopetuksen luokkaa. (Dufva & Koivunen 2012.) Tutkimukseni on aineistolähtöinen pohdinta, ja tutkimusaineisto on kerätty observoimalla kolmea luokanopettajaa ja heidän luokallaan opiskelevaa ADHD-diagnoosin saanutta oppilasta kolmen viikon ajan sekä haastatteleamalla jokaista luokanopettajaa.

Inklusiosta ja kaikille yhteisestä koulusta on ollut puhetta jo kauan, mutta inklusio ei vielä kukaan kaikkialla täysin toteudu. Opettajien asenteilla ja toimintatavoilla on suuri merkitys inklusion onnistumisessa. Opettajan avoin ja vastaanottavainen asenne tukee inklusion perusajatusta ja erilaisten oppilaiden sopeutumista. Luokanopettaja kohtaa työssään paljon erilaisia oppijoita, joiden kasvun ja oppimisen tukemiseen on löydettävä oikeanlaiset tukikeinot. (ks. Takala 2010).

Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää erilaisia keinoja, joita luokanopettaja hyödyntää ADHD-oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen.

Vaikka opettaja toimii auktoriteettina ja esimerkkinä oppilailleen, hän on samalla myös turvallinen aikuinen ja kasvattaja. Luokanopettajan työ ei ole vain ylhäältä käsin opetusta vaan puhtaasti myös läsnäoloa ja kasvatusta (Leinonen 2002, 42), mikä toimiikin tutkimukseni tausta-ajatuksena. Erityisesti ADHD-diagnosoitujen oppilaiden kohdalla koen kasvatuksen olevan erittäin merkittävässä osassa opettajan työssä. Eskelä-Haapasen (2012) mukaan opettajan työssä ja opettamisessa onkin pääosin kysymys oppilaan kohtaamisesta, ymmärtämisestä ja auttamisesta. Koko kasvatussuhde on näin ollen vastavuoroista kohtaamista, jossa opettaja ei voi onnistua ilman hyviä vuorovaikutustaitoja. Oppilaiden kohtaaminen ja siihen vahvasti liittyvä vuorovaikutus ovatkin opettajantyön ydinaluetta. (Salovaara & Honkonen 2011, 91.)

## 2 VUOROVAIKUTUKSESTA OPPILAAN TUKEMISEEN

Tutkimukseni tausta-ajatuksena toimii pedagoginen rakkaus. Lähestyn pedagogisen rakkauden ilmiötä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Perehdyn vuorovaikutukseen tarkemmin myös kasvatuksen sekä koulun näkökulmasta. Tutkimukseni tapahtuu inklusiivisessa luokassa, jolloin myös inklusion määrittely on aiheellista. Inklusio toimii tutkimukseni institutionaalisenä kontekstina. Inklusiivisessa luokassa oppilaan tukeminen on avainasemassa, joten kuvaan lopuksi vielä erilaisia oppilaan tukemisen mahdollisuuksia niin koulun kuin opettajankin keinojen kautta. Oppilaan tukeminen kietoutuu myös pedagogiseen rakkauteen, sillä pedagoginen rakkaus oppilaita kohtaan on olennainen osa opettajan ammattitaitoa tukea, huomioida ja kohdata jokainen oppilas. (Määttä & Uusiautti, 2012, 25.)

Tutkimukseni teoriapohja jakautuu näin ollen vuorovaikutukseen, inklusioon ja oppilaan tukemiseen, jotta saan täsmällisemmät näkökulmat kuvaamaan pedagogisen rakkauden ilmiötä. Seuraavaksi avaan näitä tutkimukseni kannalta olennaisia ja merkittäviä käsitteitä.

### 2.1 Vuorovaikutus

Ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä kutsutaan sosiaalisesti vuorovaikutukseksi. Nämä ihmisten väliset sosiaaliset ärsykkeet kasvattavat ja muokkaavat meistä kokonaisvaltaisia jäseniä ihmisyhteisöön. Socialisaatioprosessiksi kutsutaan ihmisen kehittymistä yhteiskunnan jäseneksi myös sosiaalisilta taidoiltaan, ja tämä kehitys alkaa jo varhaislapsuudessa. Samalla opitaan yhteiskunnan käyttäytymissäännöt ja toimintatavat, jotka saavat alkunsa yhteiskunnan arvoista ja normeista. Erityisesti koulu, perhe ja ystävät ovat vuorovaikutuksen opettajina tärkeässä osassa. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen sisältyy myös termit sosiaaliset suhteet sekä sosiaaliset taidot. Sosiaaliset suhteet kuvaavat erilaisia laadullisia ominaispiirteitä sekä vuorovaikutuksen

luonnetta. Sosiaaliset taidot tarkoittavat taas kattavasti tiettyjä vuorovaikutuksen muotoja. Sosiaalisia taitoja eli vuorovaikutustaitoja ovat muun muassa kuuntelu, kertominen, vuorottelu, avun pyytäminen, toisen kunnioittaminen ja yhteisten sääntöjen noudattaminen. (Kauppila 2005, 19–21, 70–72; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg 2000.) Hyvä vuorovaikutus pohjautuu siihen, että ihmisellä on taito havaita toisen tunteita, toiveita ja tavoitteita (Takala 2010, 110).

Vuorovaikutustaidot ovat oheistaitoja, joita ei erillisinä harjoitella juuri missään. Ne omaksutaan kokemusten myötä ja joskus myös palautteen kautta. (Takala 2010, 110; Kauppila 2005, 19–21.) Kauppila (2005) kuvaa hyvän sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan tehokasta ja päämääriin pyrkivää sekä yhteistyösuhteita ylläpitävää. Hyvä vuorovaikutus sisältää myös luottamusta, avoimuutta ja rehellisyyttä. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyy vahvasti myös konteksti, eli tilanne tai paikka, joka luo edellytykset vuorovaikutukselle. (Kauppila 2005, 19–21, 70–72; Payton ym. 2000.) Hyvät vuorovaikutustaidot ovat yhteydessä lapsen hyvinvointiin ja pärjäämiseen elämässä ja myöhemmin yhteiskunnassa. Buberin (1993) mukaan ihmiset elävät universaalien vuorovaikutuksen virrassa, eli vuorovaikutusta tarvitaan kaikkialla. Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä ja hyödyllisiä myös oppimisen kannalta sekä esimerkiksi koulussa toimivien opettaja-oppilassuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. (Denham & Brown, 2010; Virta & Lintunen 2012, 32; Buber 1993, 38.)

Vuorovaikutus toimii tutkimukseni suurimpana taustateorianana. Tutkimukseni kannalta on tärkeää ymmärtää vuorovaikutusta kattavana kokonaisuutena, mutta seuraavaksi keskityn vuorovaikutukseen tarkemmin tutkimukselleni olennaisista näkökulmista eli pohdin, millaista vuorovaikutus on kasvatuksessa sekä koulussa.

### 2.1.1 Vuorovaikutus kasvatuksessa

Vuorovaikutus saa alkunsa kohtaamisesta. Tutkijana pidän aitoa kohtaamista hyvän vuorovaikutuksen keskiössä sekä tutkimukseni merkittävänä teemana. Martin Buberin (1993) kasvatuseetiikan ydin on siinä, miten ihminen kohtaa toisen ihmisen. Buberin mukaan ihmisten keskuudessa on olemassa kahdenlaista vuorovaikutusta, jota hän ilmentää kahdella sanaparilla: Minä-Sinä ja Minä-Se. Buber (1993) kuvaa näiden sanaparien avulla kaksitahoisuutta, joka



tarkoittaa vuorovaikutuksessa olevien kahdenlaista suhtautumista toisiinsa. Se ilmenee Minä-Sinä –läheisyytenä ja Minä-Se –etäisyytenä. Minä-Sinä –kohtaamisessa olennaista on läsnäolo, läheisyys ja aitous. Sen sijaan Minä-Se –kohtaamisessa korostuu välimatka ja erillisuus. Ihmisarvon kunnioittaminen on Minän ja Sinän kohtaamisen avain. Kohtaamiseen sisältyy syvä toisen ihmisen kunnioittaminen ja ajatus siitä, että vaikka toisen sisintä ei voi tuntea, voi olla toiselle läsnä. (Buber 1993, 25–35, 55; Värrä 1997, 78–79.) Myös Kurki (2002, 85) tuo esiin läsnäolon kahden ihmisen aidossa kohtaamisessa. Läsnäoloon liittyy paljon sellaista, mistä yksilö ei ole tietoinen, mutta mikä vaikuttaa ihmisen olemisen tapaan. Erityisesti lapset ovat herkkiä aistimaan ilmapiiriä ja tunnelmaa, johon aikuinen voi omalla läsnäolollaan vaikuttaa. (Rönty & Rönty 2012, 71.)

Buberin kasvatusetiikka voidaan kiteyttää kolmeen periaatteeseen. Ensimmäinen on *kuuntelu*, joka tarkoittaa herkkyyttä kasvatettavan kokonaisuudelle ja koko olemukselle. Kasvattajan kuunteleva asenne on tässä merkityksellisintä, ja kuuntelun tärkeys korostuu aina kasvatussuhteessa. Toiseksi kasvattajan täytyy *tulla tietoiseksi* kasvatettavan yksilön erityisistä tarpeista. Kolmantena periaatteena on *kasvatettavan hyväksyminen*, mikä edellyttää kasvatettavan ainutlaatuisen elämän kunnioitusta ja ehdotonta hyväksymistä. Tämä viimeinen periaate on Buberin kasvatusetiikassa kaikkein tärkein. Näiden periaatteiden avulla kasvattajan ja kasvatettavan välille saadaan aikaiseksi todellisuus, sellainen molemminpuolisuus, joka säilyy, vaikka kasvattaja ja kasvatettava eivät olisikaan jatkuvasti tekemisessä toistensa kanssa. Kasvatusvuorovaikutus perustuu näin aina kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen. (Buber 1993; ks. myös Värrä 2002, 83–84; Lundan 2002.)

Minä-Sinä –kohtaamisessa yhteys on molemminpuolista ja vastavuoroista (Buber 1993). Kasvatuksessa on aina kysymys kahden osapuolen, tässä suhteessa siis kasvattajan ja kasvatettavan välisestä vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta, jossa tavoitteena on kasvatettavan ja kasvattajan välinen tavoitteellinen toiminta. (Leinonen 2002, 42; Wihersaari 2011.) Aaltolan (2002) mukaan erityisesti opettajan ja opetettavan kasvatuksellinen kohtaaminen mahdollistuu vain ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. (Aaltola 2002, 52.) Kohtaamista voidaan pitää kasvatuksen ja opettajuuden keskeisenä tekijänä. Hyvä ja oikeanlainen vuorovaikutuksellinen kohtaaminen johtaa myös hyvään kasvatukseen. (Wihersaari 2011, 81.)

Hyvä kasvatus edellyttää myös arvostamista. Kasvatustehtävässä on monenlaisia haasteita. Joskus tarvitaan tavallista enemmän selittämistä, esimerkkinä olemista ja rajojen asettamista, toisinaan enemmän lämpöä ja rakkautta. Esimerkiksi koulussa opettaja toimii tärkeänä kasvattajana, mitä pidänkin merkittävänä ajatuksena tutkimukseni kannalta. Lapsen hyvä henkinen kasvu edellyttää sitä, että hänellä on kasvun ajan lempeä ja totuudellinen ohjaus ja tuki. Tällaisella ohjauksella ja tuella aikuinen voi auttaa lasta vahvistumaan. Tämä merkitsee sellaista sisäistä vahvistumista, joka auttaa lasta arvostamaan omaa itseään ja elämäänsä. Persoonaa vahvistava kasvattaminen auttaa lasta loistamaan omalla paikallaan ja omassa tehtävässään tässä maailmassa. (Mattila 2011, 98–99.) Onnistunut kasvatus luo pohjan myös onnistuneelle vuorovaikutussuhteelle.

Juutilaisen (2009, 249) mukaan kasvatuksessa opettajan ja oppilaan yhteenliittymisen lähtökohtana on pedagoginen kohtaaminen, joka syntyy niin lapsen pedagogisen tarvitsevuuden kuin opettajan pedagogisen kiintymyksenkin varassa. Eskelä-Haapanen (2012, 89) kuvaa oppilaan kohtaamisen koostuvan pienistä asioista, jotka yhdessä muodostavat onnistuneen ja luottamuksellisen kokonaisuuden. Kohtaaminen rakennetaan hiljalleen, mutta kun rakennelma on valmis, mahdollistuu molempia osapuolia palkitseva oppimiskokemus. Oppilaan kohtaamisen onnistuessa saadaan samalla aikaiseksi luotettava ja turvallinen pohja opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle. Salovaara & Honkosen (2011, 91) mukaan tärkeintä lasten ja nuorten oppijoiden kanssa toimimisessa onkin aikuisen aito läsnäolo.

Kasvattajan ja kasvatettavan kohtaamiseen voi sisältyä myös pedagoginen ongelma. Leinonen (2002) määrittää ongelman metaforisesti kahdesta erilaisesta maailmasta, joiden asukkaiden tapa hahmottaa ilmiöitä on hyvin erilainen. Johtavan ja rakentavan vuoropuhelun saavuttaminen maailmojen välillä on haastavaa. Esimerkiksi koulumaailmassa opettajalta vaaditaan tähän erityistä viisautta ja taitoa. Jotta erilaisista maailmoista tulevat ihmiset voisivat kohdata aidosti toisensa, tarvitaan molemminpuolista totuttelua ja aktiivisia ponnisteluja erilaisten maailmojen ymmärtämiseksi. Jotta opettaja voisi aidosti kohdata oppilaansa, on hänen opittava ymmärtämään sitä maailmaa, jonka todellisuudessa hänen oppilaansa elävät. Opettajan on laskeuduttava oppilaansa puutteellisen tiedon tasolle. Ilman tätä ”laskeutumista” ei Leinosen (2002) mukaan voi olla vuorovaikutuksellista ymmärtämistä, ja ilman ymmärtämistä ei myöskään voi olla kohtaamista. (Leinonen 2002, 21–22.) Hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on näin ollen tärkeä osa onnistunutta kasvatusta.

## 2.1.2 Vuorovaikutus koulussa

Vuorovaikutus on merkittävässä osassa jokapäiväistä kouluarkea, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa on tärkeää tarkastella vuorovaikutusta myös koulun näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan ”oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa”. Oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelua ja tutkimista. Tämän vuoksi oppimisprosessissa on keskeistä oppilaiden kehittyvä taito ja tahto toimia ja oppia yhdessä. Yhdessä oppimisen taito vaatii myös vuorovaikutustaitoja, jotka ovat erityisesti koulussa tärkeä kehityksen kohde ja merkittävä taito. Kouluympäristössä oppilaat ammentavat kokemuksia vuorovaikutuksen tärkeydestä myös omalle kasvulle ja kehitykselle. Koulussa oppilaat muun muassa kehittävät sosiaalisia taitojaan ja oppivat ilmaisemaan itseään. Oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen. (OPH 2014, 17, 21.)

Määttä & Uusiautun (2012) mukaan hyvä opetus edellyttää elävää vuorovaikutusta ja kykyä asettua vuorovaikutussuhteeseen niin oppilaiden, opettajakollegoiden kuin nykyään myös entistä enemmän koulua ympäröivän monipuolisemman toimintaympäristön kanssa. Koulumaailman perustoiminnot, opetus ja oppiminen, ovat vahvasti sidoksissa opettajan ja oppilaan väliseen ainutlaatuiseseen vuorovaikutussuhteeseen. Opettaja, joka onnistuu luomaan oppilaisiinsa sellaisen vuorovaikutussuhteen, jossa oppilaat kunnioittavat opettajan tarpeita ja opettaja kunnioittaa oppilaiden tarpeita, voi tehdä lapselle kaikesta mielenkiintoista ja jännittävää. (Gordon 2006, 23–25.) Vuorovaikutuksen vastavuoroisuus tulee koulun kontekstissa hyvin ilmi. Yhtä lailla kuin opettaja vaikuttaa oppilaaseen, myös oppilaat vaikuttavat opettajaan. Oppilaat kasvattavat ja kehittävät opettajaa ja hänen opettajuuttaan, ja näin ollen vuorovaikutus on kasvatuksessa aina vastavuoroista. (Buber 1993, 38.; Rönty & Rönty 2012, 71.)

Gordonin (2006) mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde toimii, jos siihen kuuluvat avoimuus ja rehellisyys puheessa ja kommunikoinnissa, toisen huomioon ottaminen ja kunnioittaminen, vapaus tukea toinen toistaan, erillisyyksien ja molempien tyytyväisyys ilman tarpeiden täyttämistä toisen kustannuksella. (Gordon 2006, 23–25, 46–47.) Tämä luo kunnioittavia suhteita koulun ympäristöön ja luo ilmapiiriin vuorovaikutuksellisen elementin. Lapsille onkin luonteenomaista luoda turvallinen suhde tiettyyn opettajaan (Garner & Waajid 2008, 91).

Opetustapahtumassa ilmenevää opettajan ja oppilaiden välistä inhimillistä vuorovaikutussuhdetta kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi. Tavallisesti se keskittyy opettajan ja yhden oppilaan väliseen suhteeseen, mutta koulupedagogiikassa vuorovaikutus koskee useimmiten useita oppilaita samanaikaisesti. Pedagogisessa suhteessa molemmilla osapuolilla on omat ylhäältä annetut tehtävänsä. (Kansanen 2004, 75.) Niin perusopetuslaki (1998/626) kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014, 18) määrittävät opettajalle kasvatusta ja opetusvelvollisuuden ja oppilaalle oppivelvollisuuden. Nämä ulkoapäin annetut tehtävät luovat opettajan ja oppilaan pedagogiselle suhteelle tunnusomaisen *asymmetrian*, joka viittaa osapuolten erilaiseen asemaan pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Opettaja on valta-asemassa oppilaisiinsa nähden, mutta samalla hänet on velvoitettu suunnittelemaan tavoitteellista toimintaa oppilaan yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemiseksi. (Kansanen 2004, 75; Uusikylä & Atjonen 2005, 21.) Pedagoginen suhde painottaa oppilaan persoonallisuuden kasvun tavoitteita. Läsä on myös kasvatuksellinen ulottuvuus ja otollisen kasvuilmapiirin rakentaminen. (Huhtanen 2011, 54.) Samaan aikaan kun opettaja kiinnittää huomiota oppilaansa ajankohtaiseen opiskeluun, sen vahvuuksiin ja heikkouksiin, suuntaa hän huomiota myös tulevaisuuteen. Tämä pedagogiselle suhteelle ominainen *tulevaisuusluonne* erottaa sen muista vuorovaikutussuhteista. (Kansanen 2004, 78.)

Opettajan ja oppilaan suhdetta opetuksessa voidaan määritellä myös didaktiseksi suhteeksi. Didaktisella suhteella tarkoitetaan sitä, että opettaja ohjaa oppilaan tavoitteellista opiskelua ja oppimista. Opettajan tehtävänä on muuntaa opetettava tieto sellaiseksi, minkä oppijat pystyvät omaksumaan. Tietoaineksen didaktinen muokkaus helpottaa oppilaan mielenkiinnon suuntautumista keskeisiin asioihin ja pohdittaviin kysymyksiin. Pedagoginen ja didaktinen suhde liittyvät samanaikaisesti myös toisiinsa: se, millainen opettajan pedagoginen suhde oppilaaseensa on, vaikuttaa myös siihen, miten hyvin opettaja onnistuu didaktisesti. (Hellström 2008, 175.)

Opettajan tehtävänä on luoda hyvät puitteet lapsen oppimiselle ja kehittymiselle, mutta opettajan pitää myös antaa huolenpitoa ja rakentaa luottamusta ylläpitäen hyvää vuorovaikutusta. Jotta tällainen onnistuu, opettajan täytyy aidosti välittää oppilaastaan. Juutilainen (2009) on luonut tähän termin *pedagoginen kiintymys* kuvaamaan jokaiselle pedagogiselle suhteelle välttämätöntä peruspiirrettä, jonka tulisi luoda ja vahvistaa lapsen luontaista halua oppia, synnyttää oppimisen tarpeita, rohkaista uusiin ponnisteluihin sekä antaa tukea oppimisen vaikeina hetkiä ja lohtua pettymyksissä. Pedagoginen kiintymys ilmenee opettajan tahtona ja taitona toimina lapsen hyväksi,

tukea lasta ja koskettaa hänen elämismaailmaansa. Pelkkä tahto tähän ei siis riitä, vaan tarvitaan myös konkreettista taitoa. Tästä näkökulmasta ajateltuna pedagoginen kiintymys onkin yksi opettajan minäihanteen ammatillinen ulottuvuus. (Juutilainen 2009, 260-261.) Juutilaisen (2009) mukaan pedagoginen kiintymys ilmenee samalla vetäytymisenä mutta läsnäolona, avoimuutena lapsen kokemuksille mutta ohjaamisena oikeaan, sekä johdonmukaisuutena mutta pedagogisena improvisaatiokykynä. (Juutilainen 2009, 260-261.) Oppilaan toiminnalle annetaan tilaa, mutta opettaja toimii oppilaalle tärkeänä toiminnan ohjaajana.

Koulussa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on ratkaisevassa roolissa oppilaan kehitykselle ja koulutielle. Koulun alkuvaiheessa opettaja voi omaksua helposti roolin vanhemman ”korvikkeena”, mikä voi olla joillekin oppilaalle huomattavan tärkeää. Opettaja ei toimi vain auktoriteettina tai rangaistusten antajana, vaan on tarpeen vaatiessa myös lohduttaja ja hoivaaja. Opettaja-oppilas-suhdetta voidaan luonnehtia läheiseksi ja rakastavaksi, etäiseksi ja muodolliseksi tai myös ristiriitaiseksi konfliktiksi. (Pianta 1998, 69.) Tutkimusten mukaan positiivinen ja kannustava suhde opettajaan edistää oppilaan akateemista ja sosioemotionaalista kehitystä sekä vahvistaa oppilaan sisäistä oppimismotivaatiota. Positiivinen opettaja-oppilassuhde voi auttaa käytösongelmaisia oppilaita oppimaan enemmän sopeutuvaa käyttäytymistä, mutta yksikin negatiivinen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde voi vaikuttaa useampiinkin luokan oppilaisiin. Opettajasuhde on olennainen osa lapsen koulukokemusta. (Hamre & Pianta, 2006, 49–55; Pianta 1998, 21; Garner & Waajid 2008, 91.)

### 2.1.3 Vuorovaikutuksen laatu

Tarkasteltaessa luokkatilanteiden vuorovaikutusta tulee huomioida opettajan ohjauskäytänteet ja vuorovaikutuksen laatu. Pianta & Hamre (2005; 2009) ovat tutkineet vuorovaikutuksen sekä luokkatoiminnan laatua, ja he jakavat sen kolmeen tärkeään osa-alueeseen: tunnetukeen (*emotional support*), oppimisen tukemiseen (*instructional support*) sekä ryhmän toiminnan organisointiin (*classroom organization*). Tutkimukseni kannalta on tärkeää ymmärtää erityisesti tunnetuen merkitys osana luokkahuonevuorovaikutusta. Tunnetuki muodostuu turvallisesta luokan ilmapiiristä ja hyvästä ryhmähengestä sekä opettajan sensitiivisyydestä ja lasten näkökulman huomioon ottamisesta. Pianta ym. (2008) kuvaa positiivisen ilmapiirin emotionaaliseksi yhteydeksi, kunnioitukseksi ja iloksi niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin oppilaiden keskinäisessä

vuorovaikutuksessakin. Kohtelias ja ymmärtäväinen kommunikointi toteutuu silloin ryhmässä ja myös opettajan toiminnassa. Ilmapiirin myönteisyyttä luokassa heijastavat Pakarisen ym. (2013, 96) tutkimuksen mukaan vuorovaikutussuhteiden läheisyys ja lämpimyys, myönteisten tunteiden määrä, kielellinen ja ei-kielellinen kommunikointi kiintymyksessä ja myönteisissä odotuksissa sekä arvostava suhtautuminen. Arvostava suhtautuminen ilmenee katsekontakteissa, äänensävyssä ja kielenkäytössä. Tavoitteena on, että oppilaalle syntyy kokemus välittämisestä ja arvostuksen saamisesta.

Tunnetukeen liittyy oleellisesti myös opettajan sensitiivisyys. Sensitiivinen opettaja on tietoinen oppilaan tarpeista, kyvyistä, mielialoista sekä mielenkiinnon kohteista, ja ottaa ne toiminnassaan huomioon. Liian vähän emotionaalista tukea tarjoava opettaja puolestaan osallistuu harvoin oppilaiden toimintaan ja keskusteluun sekä tunteiden jakamiseen. Vuorovaikutuksen opettajajohtoisuus osoittaa myös opettajan vähäistä emotionaalista tukea. (Hamre & Pianta 2005, 957.) Oppilaan yksilöllinen huomiointi onkin yksi tunnetuen ydinelementti.

Toinen osa-alue, oppimisen tukeminen, painottuu oppilaan kognitiiviseen ja kielelliseen kehitykseen. Siinä toiminta tukee ymmärtämistä ja käsitteiden oppimista. Sisältöjen ymmärtäminen viittaa sekä oppitunnin sisältöjen syvyyteen että opettajan tapaan auttaa oppilaita vuorovaikutuksen avulla ymmärtämään oppiaineen keskeiset käsitteet ja asiat, periaatteet sekä toimintamallit. Lapset ovat motivoituneita ja osallistuvat aktiivisesti opetukseen. Oppimisen tuki sisältää oppilaiden rohkaisemisen itsenäiseen työskentelyyn, vastuuseen ja ratkaisujen etsimiseen. (Hamre & Pianta 2005, 957; Pianta ym. 2008; Pakarinen ym. 2013, 98.)

Opettajan antama jatkuva ja välitön palaute sekä kielellinen mallintaminen tukevat myös kokonaisvaltaisesti oppimista. Korkealaatuiselle palautteelle on tyypillistä, että oppilaat saavat ratkaisuihin vihjeitä antavaa eriytynyttä ohjausta. Palautteen on oltava syklistä ja ajatteluprosesseja kehittävää. Palaute kannustaa oppilaan sinnikkyyttä, yrittämistä ja osallisuutta sekä tarjoaa oppilaalle syventävää tietoa tekemisestään. (Pakarinen ym. 2013 97–98.) Tutkimukset osoittavat, että mitä enemmän opettaja antaa tukea oppimiseen, sitä todennäköisemmin oppilaiden tehtäviä välttelevä käyttäytyminen vähenee. Tutkimukset havainnollistavat myös sen, että mikäli opettajat antavat oppimisen tukemisessa enemmän positiivista palautetta, oppilaiden minäkuva vahvistuu ja siten myös motivaatio ja tehtäväorientoitunut käyttäytyminen lisääntyvät. (ks. Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi 2010.)

Kolmas osa-alue luokkatoiminnan laadusta koskee ryhmän toiminnan organisointia. Ryhmässä on sovittava selkeät säännöt toiminnan organisoinnin onnistumiseksi. Konfliktien ennakointi ja niihin ennakoivasti puuttuminen lisää työskentelyajan tehokkuutta, jolloin tavoitteiden toteutuminen mahdollistuu. Käyttäytymisen säätely on yksi ryhmän organisoinnin ulottuvuus. Se kohdistuu opettajan kykyyn ennaltaehkäistä ja suunnata uudelleen sääntöjä rikkovaa käyttäytymistä sekä siihen, missä määrin ryhmässä ilmenee oppilaiden käyttäytymistä koskevia selviä odotuksia. Opettajan on tarjottava motivoivia ja mielenkiintoisia tehtäviä, jotta ryhmä jaksaa työskennellä tehokkaasti. Nämä kolme osa-aluetta, tunnetuki, oppimisen tukeminen sekä ryhmän toiminnan organisointi, edistävät luokkatilanteiden vuorovaikutuksen laatua ja ovat yhteydessä lasten oppimisprosesseihin, sosiaalisiin taitoihin sekä akateemisten taitojen kehitykseen. (Pianta & Hamre 2009, 112–113; ks. myös Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi 2010, 284; Pakarinen ym. 2013, 97.)

Piantan & Hamren (2009) vuorovaikutuksen laadun elementit ovat tärkeitä oppilas-opettaja-vuorovaikutussuhteen rakentamisessa ja oppilaan kohtaamisessa, sillä erityisesti tunnetuki (*emotional support*) käsitteellistää kaiken oleellisen lasten ja heidän kanssaan toimivien aikuisten välisestä oikeanlaisesta vuorovaikutuksesta. Oikeanlainen opettajan toiminta ja vuorovaikutus oppilaita kohtaan koostuukin juuri Piantan & Hamren (2009) tunnetuen elementeistä. Tämän vuoksi valitsin Piantan & Hamren (2009) luokkahuonevuorovaikutuksen elementit tärkeäksi osaksi tutkimustani ja pyrin tarkastelemaan tutkimustuloksia näiden ulottuvuuksien näkökulmasta. Opettajan on tärkeää käyttää sopivassa suhteessa rajoja ja rakkautta, jolloin opettaja saa luotua oppilaisiinsa turvallisen suhteen ja välittävän vuorovaikutustunteen.

## 2.2 Inkluisio

Tutkimukseni institutionaalisenä kontekstina toimii inkluisio, minkä vuoksi inkluisiön määrittäminen on tutkimukseni kannalta oleellista. Inkluisio saa alkunsa ideologiasta, jossa kaikki ihmiset ovat tasa-arvoisia eikä erilaisuutta enää ole. Inkluisio tarkoittaa sitä, että kaikilla on yhtäläinen oikeus käydä omaa lähikouluun ja olla osallisena siinä. Jotkut tarvitsevat koulunkäyntiinsä tukea, jotta tämä mahdollistuisi. Inkluisiossa tuki on järjestettävä sitä tarvitseville. (Takala 2010, 13; Savolainen 2013).

Inklusio nähdään kokonaisvaltaisena ajatustapana. Sen perustana on filosofinen ihanne ja ajatus, jonka päämääränä on synnyttää tasa-arvoa ja ehkäistä syrjintää (Murto 2001, 15). Suomessa inklusion ideologiaa ajavat takaa monet kansainväliset ja inklusiivista koulutuspolitiikkaa edistävät sopimukset, kuten Lapsen oikeuksien sopimus (UNICEF 1989) ja Salamanca-julistus (UNESCO 1994). Lapsen oikeuksien sopimuksen neljä pääperiaatetta ovat syrjimättömyys, lapsen edun huomioiminen, oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lasten näkemysten kunnioittaminen (UNICEF 1989). Nämä periaatteet ovat johdattaneet inklusion ajatusmaailman ytimeen. Lapsen oikeuksien sopimuksen jälkeen tulleen Salamanca-julistuksen keskeisimpänä tehtävänä oli vedota hallitukseen ja järjestöihin, että pyritäisiin toteuttamaan kaikille yhteinen koulu. Tavoitteena oli erityistä tukea tarvitsevien lasten pääsy tavallisiin kouluihin ja siellä riittävän tuen tarjoaminen heille (UNESCO 1994). Näillä kansainvälisillä sopimuksilla on ollut merkittävä tehtävä inklusioideologian leviämässä.

Inklusion taustalta löytyy aina ajatus demokratiasta, ihmisten tasa-arvosta ja oikeudenmukaisesta kohtelusta, oikeudesta osallistua, olla osallisena, kuulua joukkoon ja tulla kuulluksi itseään koskevassa päätöksenteossa. (Väyrynen 2001.) Inklusiivinen opetus saa alkunsa siitä, että kaikki oppilaat käyvät alusta asti normaalia lähikoulua, jossa heille tarjotaan heidän kykyjensä mukainen yksilöllinen opetus ja tarvittava tuki. Inklusiossa ei erotella eri oppilasryhmiä, vaan kaikki oppilaat ovat samanarvoisia ja heidät kohdataan yksilöinä. (Naukarinen & Ladonlahti 2001, 98–99.) Opetuksesta vastaa tällöin yleisopettaja ja tarvittavista erityisopetus- sekä muista palveluista päättää yksilöllisistä opetusohjelmista vastaava työryhmä. (Moberg 2001, 140–141; Takala 2010, 16–17.)

Kaikkien oppilaiden yhteinen opetus yleisopetuksen luokassa on inklusion lähtökohta. Se edellyttää, että yleisopetuksessa opetuksen eriyttäminen ja kokonaisvaltainen oppilasarviointi sujuvat hyvin, jolloin myös oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin pystytään vastaamaan. Inklusiivinen koulu pyrkii kehittämään opetusta tavallisessa luokassa sellaiseksi, että myös henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit vastaavat heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin. (Peterson & Hittie 2003, 42; Naukarinen & Ladonlahti 2001, 98–99; Oja 2012.) Väyrysen (2001, 17) mukaan kysymys ei ole siitä, että oppilaan pitäisi olla sopiva koululle vaan siitä, että koulun pitäisi muuttua mukautuvammaksi oppilaan ja oppilaan ympäristön tarpeisiin, elämään ja koulumaailman todellisuuteen. Tuki tuodaan oppilaiden luo, eikä oppilaiden tarvitse mennä tuen luo.

Laajassa merkityksessään inklusio käsittelee oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta sitä, miten oppimisen ja osallistumisen pulmia voidaan vähentää tai jopa poistaa.



Tällaiset pulmat voivat liittyä esimerkiksi oppilaan alkuperään tai vammaisuuteen. Esteitä voi löytyä myös koulutusjärjestelmän tai koulun sisältä, kuten opetusmenetelmistä, jotka eivät ota huomioon oppilaiden erilaisia tapoja oppia tai opetussisällöistä, jotka eivät ole mielekkäitä. Myös pelkästään koulun varauksellinen asenne erilaisuutta kohtaan voi tuottaa haasteita. Inklusio on pohjimmiltaan opetuksen sisällön, menetelmien ja tavoitteiden pohtimista ja kehittämistä olosuhteisiin mielekkäiksi niin, että opetus on joustavaa, ottaa huomioon kaikki oppilaat sekä kohtelee heitä kunnioituksella ja tasapuolisesti (Väyrynen 2001, 18).

Inklusiossa opetus tulisi järjestää niin, ettei kukaan jää sosiaalisen yhteisönsä ulkopuolelle ja niin, että jokainen lapsi oppimistarpeistaan huolimatta kokisi kuuluvansa koulu yhteisöön (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, 10). Inklusion tavoitteena on vähentää syrjintää ja syrjäytymistä sekä tarjota jokaiselle oppilaalle paremmat oppimisen ja onnistumisen mahdollisuudet. Inklusiossa onkin kyse jatkuvasta prosessista, ja koulutuksessa se tarkoittaa laajoja toimenpiteitä, joilla syrjintää ja syrjäytymistä pyritään vähentämään ja estämään. (Booth, Ainscow, Kokko & Pietiläinen 2005, 14.) Mobergin (2001) mukaan inklusion onnistumiseksi on pystyttävä vaikuttamaan resursointiin, opettajien koulutukseen, täydennyskoulutukseen sekä kokonaisvaltaisesti oppimisympäristöihin. Inklusiota pidetään nykykoulujen tavoiteltavana tilanteena, vaikka se ei vielä kaikkialla täysin toteudu. (Moberg 2001, 92, 140–141; Takala 2010, 17).

Inklusion yhteydessä puhutaan monesti lähikouluperiaatteesta (ks. Naukkarinen 2012, 3). Inklusiivista koulua ja lähikoulua voidaan käyttää rinnakkain, kun tarkoitetaan oppilaiden oikeutta opiskella yhdessä ikäluokkansa kanssa omassa lähikoulussaan. (Ks. Seppälä-Pänkäläinen 2009, 18). Lähikoulu tukee muutenkin lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta, kuten ystävyys-suhteiden kehittymistä, koska lapsi viettää koulu aikansa ja vapaa-aikansa samoissa ympäristöissä. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010; Eskelä-Haapanen 2012, 176.) Oppilaat laajentavat lähikoulussa kokemuksiaan erilaisuudesta ja oppivat samalla suvaitseviksi hyväksymällä erilaisuuden. Erilaisten lasten kanssa toimiminen ja opiskelu opettavat, että ihmisellä voi olla samanaikaisesti niin haasteita kuin taitoakin oppimisessa ja opiskelussa. (Dahlgrén & Partanen 2012, 234; Peterson & Hittie 2003, 173–185.) Tämä tapaus on merkittävä myös yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta. Lähikoulussa opiskeleva lapsi, joka tarvitsee erityistä tukea, on saanut kokemuksen ikäistensä kanssa opiskelusta. Näin sopeutuminen yhteiskuntaan on helpompaa myös tulevaisuuden myöhemmissä elämänvaiheissa. (Dahlgrén & Partanen 2012, 243.)

## Inklusion kehityskaari

Ainscow, Dyson & Weinerin (2013) määritelmän mukaan koululaitos on asennoitunut eri aikoina eri tavoin lapsiin, joilla on eriasteisia haasteita elämän eri osa-alueilla. Globaalisti ajateltuna nämä asennoitumistavat ovat olleet yhteneväisiä keskenään ja päällisin puolin muutos on edennyt pienin askelin segregaatista erityisopetuksen säädöksiin, siitä integraatioon ja lopulta inklusiivisen opetuksen ideologiaan. (Ainscow, Dyson & Weiner 2013, 4.)

Inklusiota on edeltänyt integraatio ja sitä segregatio. Useita vuosikymmeniä sitten kehitysvammaiset segregoitiin eli erotettiin muista. Heidät laitettiin omiin hoito- ja koululaitoksiinsa ja heitä pidettiin yhteiskunnan pohjasakkana. (Takala 2010, 14.) Segregatio tarkoittaa ihmisen erottelua aseman, rodun tai muun vastaavan ominaisuuden perusteella (Saloviita 2001). Täysin segregoidussa mallissa lapsi on koko opetuksensa erityisluokalla tai -koulussa eikä ole lainkaan osallisena yleisopetuksessa. Segregoivia opetusjärjestelyitä on pyritty viime vuosina vähentämään, ainakin virallisten puheiden ja suunnitelmien mukaan. Tämä on konkretisoitunut muun muassa erityiskoulun ja -luokkien määrän vähentämisenä. Yhteiskuntamme suuntaa enemmän yhtenäisempään koulukulttuuriin ja inklusiota kohti. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 19; ks. myös Takala 2010, 20.)

Integraatio on segregaatista askeleen lähempänä kohti inklusiivisempaa ajattelua. Savolainen (2013) kuvaa integraation ”olevan inklusiota edeltänyt käsite, jonka ajatuksiin inklusio osittain perustuu”. Integraation ymmärtäminen on näin ollen tie myös inklusion ymmärtämiseen. (Savolainen 2013, 8.) Integraatioajattelu alkoi nousta esiin 1970-luvulla normalisaation periaatteen myötä. Normalisaatioperiaatetta pidetään edelleen Suomessa isona virstanpylväänä inklusion ja sen ihanteiden edesauttajana. Normalisaatio tarkoitti pyrkimystä siihen, että vammaiset voisivat opiskella kuten ikätoverinsa – mahdollisimman tavallisesti. Normalisaation perustana pidettiin sitä, että ymmärretään tasa-arvon toteutuminen ja tunnustetaan oikeus olla erilainen ja saada muiden arvostusta. Tavallinen luokka ja koulu nähtiin edustavan tasa-arvoisuutta ja moraalisesti oikeutettua oppimisympäristöä. Taustalla normalisaatio-ajattelun synnyssä oli ihmisoikeuksien ja samanarvoisuuden periaatteet. Integraation avulla tätä päästiin toteuttamaan. (OKM 2012, 12; Murto 2001, 39; Moberg & Savolainen 2009.)

Erityiskasvatuksen yhteydessä integraatio merkitsee tavoitetta järjestää erityiskasvatus mahdollisimman laajasti yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sisällytettynä niin, että koko ikäluokka opiskelee samassa koulussa. Ihanteellisena tavoitteena onkin yksi yhteinen

koulujärjestelmä, joka palvelisi hyvin jokaista koululaista. (Moberg 2001, 137.) Inklusion kehityspolun kahdesta alkuvaiheesta – segregatiosta ja integraatiosta – integraatio on askeleen lähempänä yleisopetusta: oppilas on ensin erityisopetuksessa, josta hänet siirretään eli integroidaan yleisopetukseen joko kokonaan tai osa-aikaisesti tiettyihin aineisiin. Oppilas opiskelee kuitenkin erityisoppilaan statuksella ja käy kouluaan pääasiassa pienryhmässä. Integraation avulla pyritään inklusiivisempaan koulukulttuuriin. (Takala 2010, 14–16.)

Inklusio ja integraatio sotketaan koulumaailmassa liian usein yhdeksi ja samaksi asiaksi. On kuitenkin erityisen tärkeää erottaa inklusio ja integraatio toisistaan. Integraatio voidaan nähdä olevan inklusiota edeltänyt suuntaus, joka on toiminut ikään kuin tienraivaajana inklusiolle. Suurimman eron tässä tekee se, että integraatiossa oppilas sijoitetaan eli integroidaan yleisopetukseen jossain vaiheessa koulupolkua, kun taas inklusiossa oppilas opiskelee alusta alkaen yleisopetuksessa. (Savolainen 2013, 15–16.) Väyrynen (2001, 16) havainnollistaa inklusion ja integraation eroa selkeästi: integraatiossa kyse on oppilaan siirtämisestä yleisopetukseen, jolloin oppilas liikkuu, kun taas inklusiossa tukitoimet liikkuvat suoraa oppilaan luo.

Integraatiokehityksen muutos on ollut hidasta. Todellinen muutos vaatii opetusta järjestävien ja järjestämiseen vaikuttavien henkilöiden, etenkin opettajien, aitoa sitoutumista ja hyväksymistä. (Moberg 2001, 155; ks. myös Eskelä-Haapanen 2012.) Eniten haastetta inklusiivisen koulun toteutumiseen tuottaa se, että oppilaat ja koulun henkilökunta tottuisivat elämään yhdessä tasapuolisesti ja torjumaan erilaisuuden takia syntyvää erottelua ja kategorisointia (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001). Kategorisoinnin poistamiseksi vaaditaan vahvan muutosvastarinnan poistamista ja suurta asennemuutosta koko kouluyhteisöön. Inklusion ideologiaan sisältyy koko koulun muuttuminen oppilaalle sekä ympäristölle sopivaksi sen sijaan, että oppilas muuttuisi sopivaksi koululle. Koulussa tapahtuva muutos kohti inklusiota on vaativa ja pitkä prosessi. Yksi isoimmista haasteista inklusion edessä onkin juuri tiukassa istuvien asenteiden murtuminen. (Saloviita 2001, 159.)

Inklusion lopullinen toteutuminen on siten paljon asenteista kiinni. Erilaisuus ja luokan värikyys tulisi ajatella moninaisuutena eikä ongelmana. Moninaisuudella viitataan oppilaiden erilaisuuden kirjoon. Moninaisuuden arvon ymmärtäminen on parhaimmillaan asiallista suhtautumista, toisen ihmisen hyväksymistä juuri sellaisena kuin hän on. Jo pelkästään koulujen asenneilmastoa kehittämällä voidaan päästä pitkälle inklusion toteuttamisessa. (Ikonen & Virtanen 2007, 16.) Erilaisten oppijoiden hyväksyminen ja opettajien avoin asenne muutoksia kohtaan toimivatkin

tutkimukseni oleellisina tausta-ajatuksina. Yhteisen koulun pitäisi hyväksyä piiriinsä mahdollisimman monet lapset siten, että jokainen löytää mahdollisimman hyvät kehityksen ja oppimisen olosuhteet samasta koulusta sen täysin hyväksyttynä tasavertaisena jäsenenä. Näin ollen inklusiiviset tavoitteet edellyttävät integraatiota normaalin opetuksen yhtenä päätavoitteena. (Emanuelsson 2001, 128– 129.)

Lakkala (2009) kuvaa inklusion hyvin toteutettuna edistävän oppilaiden tasa-arvoista ja oikeudenmukaista kohtelua. Hänen mukaansa ”on sekä taloudellisesti, että inhimillisesti järkevää ja kauaskantoista luoda hyvä perusopetus, jossa erilaisten oppilaiden tarpeet otetaan huomioon”. Jos ihmisen elämään kertyy paljon huonommuuden ja epäonnistumisen kokemuksia, erityisesti jo lapsuudessa, niiden voittaminen ei ole helppoa enää myöhemmin. Tämän takia kuntien pitää aidosti panostaa perusopetukseen. (Lakkala 2009, 211.)

Oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää, miten yleisopetus on järjestetty (Moberg 2001, 98). Peruskoulussa on hyvin monenlaisia oppilaita erilaisine tavoitteineen ja tarpeineen. Yksilölle koulutus avaa aina tunnelin kulttuuriseen osallisuuteen niin paikallisesti kuin maailmanlaajuisesti. Halinen & Järvisen (2008, 93) mukaan oppiminen avaa portin myös ihmisyyteen: arvojen hyväksymiseen ja jakamiseen sekä taitoon olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämä vaatii koululta kuitenkin tarvittavan tuen yksilöllisen oppimispolun mahdollistamiseksi.

## 2.3 Oppilaan tukeminen

Opetussuunnitelman mukaan laadukas perusopetus on oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin perusta (OPH 2014, 62). Vuonna 2010 Suomessa voimaan tulleen perusopetuslain muutoksien (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset, 642/2010) mukaan ”kaikilla lapsilla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä” (Perusopetuslaki 30§). Nämä lakimuutokset ovat johtaneet kolmiportaisen tuen malliin, josta kerron seuraavaksi. Tutkimukseni oppilaat opiskelevat tehostetussa tuessa, minkä vuoksi kolmiportaisen tuen ymmärtäminen on olennaista. Kolmiportaisen tuen esittelyn jälkeen kuvaan vielä kirjallisuuden esiin tuomia keinoja, joilla opettaja voi koulupäivien aikana tukea oppilaansa oppimista ja kasvua. Tutkimukseni kannalta on tärkeää ymmärtää opettajan antamia jokapäiväisiä tukitoimia tehostetussa tuessa

opiskelevan oppilaan koulunkäynnin tukemisessa. Tässä luvussa esitellyt opettajan tarjoaman tuen toimintatavat ovat hyödynnettävissä erityisesti tarkkaavaisuushäiriöisten lasten tukemiseen, mutta käytettävissä sellaisenaan myös jokapäiväiseen tukeen kaikille oppilaille. Käsittelen ADHD-oppilaiden diagnoosikuvan ja tuentarpeen tarkemmin luvussa 3.2.2. Seuraavassa kuvaan koulun ja opettajan mahdollisuuksia tarjota tukea sitä tarvitseville oppilaille.

### 2.3.1 Koulun tarjoama kolmiportainen tuki

Perusopetuslain mukainen oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki jakaantuu kolmeen tasoon: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Niistä oppilaalla on mahdollisuus saada kerralla vain yhden tason tukea. Jopa perusopetuslaissa määritetyt tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, erityiset apuvälineet sekä tulkitsemis- ja avustajapalvelut. Edellä mainittuja tukimuotoja voidaan käyttää jokaisella kolmella tuen tasolla joko yksittäin tai samanaikaisesti toisiaan täydentävinä. Tällöin oppilaan saaman tuen on oltava suunnitelmallista, joustavaa, pitkäjänteistä ja muututtava tuen tarpeen mukaan. Tukea on annettava niin kauan sen tasoisena ja muotoisena, kun se on perusteltua. Tuen tehtävänä onkin ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja laajenemista sekä niiden pitkäaikaisvaikutuksia. (OPH 2014, 61.)

Huhtanen (2011) esittää, että pedagogisen ennakkoinnin tulee olla kolmiportaisen tuen toteuttamisen perusta ja kaikkiin koulun toimintoihin ulottuva toimintaperiaate. Kolmiportainen tuki nostaa esiin jokaisen oppijan yksilöllisyyden sekä opettajan työn näkökulmasta oppilaantuntemuksen ja oppijälähtöisyyden. Tuen suunnittelu saa alkunsa kokonaan oppilaasta, jolle kohdennetaan kaikkien käytettävissä olevien tukimuotojen paletista yksilöllinen kokonaisuus. (Oja 2012, 48.) Kolmiportaisen tuen tukimuodot painottavat sekä kodin ja koulun yhteistyötä että moniammatillista toimintatapaa. Tällöin korostuu myös oppilaan oikeus opiskella omassa luokkayhteisössä. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki muodostavat oppilaalle auttavan oppimispolun, jossa tuen tasoilta voi edetä joustavasti molempiin suuntiin tarpeen niin vaatiessa. Tuen kolmiportaisuus on muuttanut koulua kohti inklusiivisempaa suuntaa. Erilliskäytöksistä siirrytään vähitellen kohti moninaisuutta ja joustavaa sekä pedagogisesti keskustelevaa koulua. (Eskelä-Haapanen 2012, 25, 176; Takala 2010, 32–33.)

Parhaimmillaan kolmiportainen tuki toteutuu siten, että samassa lähikoulun luokassa opiskelee oppilaita kaikilta tuen tasoilta ilman diagnoosien tuomaa erottelua, inklusion periaatteiden

mukaisesti. Kolmiportaiseen tukeen läheisesti liittyvä inklusio voi kuitenkin toteutua vasta silloin, kun koulutusjärjestelmämme luopuu oppilaiden erottelusta yleisopetuksen tai erityisopetuksen piiriin kuuluviksi ja oppimisympäristöt ovat tarpeeksi osallistavia ja yhteisöllisiä. Lähtökohtana on aina oppilaan etu ja hänen opiskeluunsa liittyvien todellisten tarpeiden yksilöllinen huomiointi. (Ks. Mäkinen 2009.)

### Yleinen tuki

Koulunkäynnin ja oppimisen haasteita pyritään ehkäisemään esimerkiksi opetusta eriyttämällä, opettajien keskinäisellä sekä muun henkilökunnan yhteistyöllä, ohjauksella ja muuntelemalla opetusryhmiä. Yleinen tuki toimii ensimmäisenä keinona oppilaan tuen tarpeeseen vastaamisessa. Tämä merkitsee usein esimerkiksi yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä tuki- ja ohjaustoimia, kuten tukiopetusta tai osa-aikaista erityisopetusta, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (OPH 2014, 63; Takala 2010, 22.) Osa-aikainen erityisopetus on koulujärjestelmässä tukemassa ja täydentämässä yleisopetuksessa olevia tukea tarvitsevia oppilaita. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaan varsinaisten oppituntien aikaan yksilö-, pienryhmä- tai samanaikaisopetuksena yleisopetuksen ryhmässä. (Huhtanen 2011, 122.)

Eskelä-Haapasen (2012, 24) mukaan yleinen tuki sisältää luokanopettajan toiminnan, jossa hän huomioi jokaisen oppilaan yksilöllisesti. Yleinen tuki tarkoittaaakin jokaiselle oppilaalle kuuluvaa lyhytaikaista tukea, jota pitää tarjota heti tuen tarpeen ilmetessä. (Oja 2012, 46). Opetusta eriytetään ja oppilaalle voidaan laatia myös oma oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelman tehtävä on tukea oppilaan opiskelun suunnitelmallisuutta ja itsearviointia sekä kytkeä oppimisen tuki niin oppilaan kotiin kuin koulun tarjoamiin yleisiin tukijärjestelyihin. (Apajalahti 2005, 42.) Jos pitkään jatkunut ja tarvittavat toimet sisältävä yleinen tuki ei auta, tehdään pedagoginen arvio oppilaan tarpeista ja kokonaisvaltaisesta tilanteesta. Tällöin siirrytään tehostetun tuen vaiheeseen. (Takala 2010, 22.)

### Tehostettu tuki

Tehostetun tuen aikana kaikki yleisen tuen tukimuodot voivat olla edelleen käytössä, mutta tarjottu tuki on voimakkaampaa ja pitkäjänteisempää. (Eskelä-Haapanen 2012, 24.) Tehostetun tuen tarkoituksena on ehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien kasvua ja laajenemista siten, että tarvittavat interventiot aloitetaan riittävän ajoissa. (Oja 2012, 46). Tehostettu tuki on säännöllistä, ja

sitä annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin, kuten tuki-, tiimi ja samanaikaisopetuksessa tai osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Kodin kanssa tehtävän yhteistyön sekä oppilaan yksilöllisen ohjauksen tärkeys korostuu tehostetun tuen vaiheessa. Mukana on moniammatillinen oppilashuoltoryhmä, jotta oppilas saa entistä enemmän tukea. Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus korostuvat tehostetun tuen vaiheessa. Tehostetussa tuessa annettava tuki kirjataan aina oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelma on pedagogisissa arvioissa tuotettuun tietoon ja opetussuunnitelmaan perustuva kirjallinen suunnitelma oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tavoitteista, tarvittavista opetusjärjestelyistä sekä oppilaan tarvitsemasta ohjauksesta ja tuesta. (OPH 2014, 63–65; Sarlin & Koivula 2009, 28–29.) Tuen tarvetta ja toimivuutta seurataan oppimissuunnitelman avulla. (Takala 2010, 22.)

Suomen virallisen tilaston (2015) mukaan tehostetun tuen piirissä opiskelee nykyään entistä useampi peruskoulun oppilas. Syksyllä 2014 tehdyssä tutkimuksessa 7,5% peruskoulun oppilaista sai tehostettua tukea. Vuoden 2010 lakimuutoksen jälkeen tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus on kasvanut joka vuosi. Jos tehostettu tuki ei riittävän ajan kuluessa auta, oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys, jonka perusteella siirrytään erityiseen tukeen. Pedagogisen selvityksen lisäksi erityisen tuen päätöksen alustamiseksi tulee tarpeen mukaan hankkia muita lausuntoja, kuten lääketieteellinen tai psykologinen lausunto. (OPH 2014, 66; Sarlin & Koivula 2009, 29.)

## Erityinen tuki

Erityisen tuen tarkoituksena on antaa oppilaalle suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa perustan opintojen jatkamiselle myös peruskoulun jälkeen. Erityisen tuen päätöksen saatuaan oppilaalle suunnitellaan yhteistyössä vanhempien ja oppilaan kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS, jonka mukaan opetus järjestetään. Näin oppilas saa aiempaa yksilöllisempää ohjausta ja opetusta. (OPH 2014, 62–67; Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010; ks. myös Takala 2010, 22–23.) Erityisen tuen päätös ei välttämättä tarkoita erityisluokkasiirtoa vaan oikeutta saada erityistukea, joka koostuu erityisopetuksesta ja muusta tuesta. Erityisopetuksella vuorostaan tarkoitetaan erityisopettajan antamaa opetusta, jota voidaan antaa myös muualla kuin erityisluokassa. Oppilaan opiskelupaikkaa harkitessa ratkaisun perusteluna on aina oltava oppilaan etu. (Saloviita 2013, 180; Sarlin & Koivula 2009, 30.)

Erityisen tuen päätös ei kuitenkaan ole pysyvä, vaan se tulee tarkistaa aina toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen yläkouluun jatkamista. Jos katsotaan, että oppilaalle ei enää tarvitse antaa erityistä tukea, hänelle ryhdytään antamaan tehostettua tukea yleisopetuksen parissa. (OPH 2014, 62–67.) Eskelä-Haapanen (2012, 25) kuvaileekin kolmiportaista tukimallia oppimispoluksi, jossa tuen tasoilta voi edetä joustavasti molempiin suuntiin. On kuitenkin tärkeää muistaa, että jokaisen oppilaan kohdalla harkinta ja ratkaisu tarvittavasta tuesta tehdään yksilötasolla. (Sarlin & Koivula 2009, 32.)

### 2.3.2 Opettajan tarjoama tuki

Opetussuunnitelman (OPH 2014, 34) mukaan ”jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista”. Opettajat voivat vaikuttaa näihin omalla ohjausotteellaan ja pedagogisilla ratkaisuillaan. Opettajan tehtäviin kuuluu oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin edistäminen ja seuraaminen, kaikkien oppilaiden oikeudenmukainen kohtelu ja arvostaminen, mahdollisten haasteiden aikainen tunnistaminen sekä oppilaiden tukeminen ja ohjaaminen. Opettajan tarjoama jokapäiväinen tuki oppituntien aikana on suuressa osassa oppilaan koulunkäynnin tukemisessa. Tutkimukseni kannalta on myös tärkeää ymmärtää niitä keinoja, joilla luokanopettaja pystyy tukemaan tuen tarpeessa olevaa oppilastaan. Seuraavaksi kuvaan konkreettisia esimerkkejä ja erilaisia toimintatapoja, joita opettaja voi hyödyntää oppilaiden oppimisen ja koulussa pärjäämisen tukemisessa.

Oppimisen tukeminen on opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä. Kortering & Christensonin (2009) mukaan oppimisen tukemisessa ei ole kuitenkaan kyse vain yksittäisen oppiaineen, oppisisällön, tehtävän tai taidon oppimisen tukemisesta, vaan huomio tulee kiinnittää kokonaisvaltaisemmin oppilaan hyvinvointiin, esimerkiksi oppilaan oppimiseen, sitoutumiseen, oppilaan omiin käsityksiin omasta sosiaalisesta ja akateemisesta kyvykkyydestä, motivaatiosta sekä yhteisöön kuulumisen tunteesta. Yhteisöissä on aina monenlaisia oppijoita ja erityisesti inklusion myötä yleisopetuksen luokkiin tulee paljon erilaisia yksilöitä. Opettajan on tärkeä tuntea oppilaansa sekä olla tietoinen mahdollisista diagnooseista ja sen aiheuttamista oppimisen vaikeuksista, jolloin hän pystyy toiminnallaan vaikuttamaan oppilaan koulukokemuksiin. Opettajalla on vastuu ottaa opetuksessaan huomioon jokaisen oppilaan erilaiset lähtökohdat ja tarpeet. Opettajan velvollisuutena on ohjata oppilaita tiedostamaan omat voimavaransa sekä oppimiseen liittyvät vahvuutensa ja



kehityskohteensa. Lasten väliset erot herkkyydessä reagoida ympäristön ärsykkeisiin tulisikin huomioida oppitunteja, työtiloja ja tehtävien tekoja suunnitellessa (Aro & Närhi 2003, 24; OPH 2014). Tässä oppilaantuntemus on avainasemassa, jotta oppilaalle voidaan luoda mahdollisimman onnistunut oppimisympäristö. Opetustilanteiden luominen muutenkin mielekkäiksi ja merkityksellisiksi on oppilaan oppimisen kannalta palkitsevaa.

Myös strukturilla on suuri merkitys oppilaan oppituntien ja koko koulupäivien tukemisessa. Tutut tavat ja kaavat sekä näkyvillä olevat päivän aikataulut ylläpitävät oppilaan tarkkaavuutta ja tietoisuutta läpi koulupäivän. (Yanoff 2007, 56; Dufva & Koivunen 2012, 195–197.) Opetussuunnitelma (OPH 2014, 31) kehottaakin opettajia valitsemaan työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaamaan heitä erityisesti uusien työtapojen käytössä oppilaiden itseohjautuvuutta tukien. Oppimaan oppimisen taidot kehittyvät mielekkäämmin silloin, kun opettaja ohjaa oppilaita myös itse päättämään ja suunnittelemaan työskentelytapojaan. Jos oppilas tuntee olonsa turvalliseksi ja paikkansa miellyttäväksi, hän voi olla vapaammin oma itsensä ja luottaa toisiin. Esimerkiksi istumajärjestys ja konkreettisista toimintatavoista sopiminen yhdessä oppilaiden kanssa luovat varmuutta oppilaille, mikä parantaa yleistä vuorovaikutusta. (Cantell 2010, 18–28.) Eskelä-Haapasen (2012, 166) mukaan on tärkeää löytää jokaiselle oppilaalle paras tapa työskennellä. Jokaisella oppilaalla on omat oppimisstrategiansa, jotka opettajan on tärkeä löytää ja huomioida osana opetustaan. Tämä motivoi ja edesauttaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta työskentelystään ja oppimisestaan.

Opettajalla on merkittävä rooli näin ollen myös oppilaan motivaation ylläpitämisessä. Motivaation kannalta keskeisiä teemoja ovat lapsen omat käsitykset taidoistaan ja kyvyistään suhteessa annettuun tavoitteeseen. Vaikea tavoite saa lapsen turhautumaan ja aiheuttaa epäonnistumisen pelkoa, jolloin tehtävien mielekkyys laskee ja sen myötä myös motivaatio. Tämän vuoksi opettajan asettamien tavoitteiden on oltava konkreettisia ja oppilaan saavutettavissa. Lyhyen aikavälin tavoitteita kannattaa suosia oppilaan motivaation ja onnistumisen kokemusten ylläpitämiseksi. Tällöin opetus järjestetään oppilaiden taitoja ja kykyjä vastaavaksi yleisopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti. (Aro & Närhi 2003, 23; Lerkkanen 2006, 124.) Oppimisen haasteiden vastaan tullessa Aro & Närhi (2003, 23) suosittelevat opettajan lieventävän oppilaiden työtehtävien vaikeusastetta ja määrää, antaen samalla riittävästi aikaa työtehtävien tekemiseen. Näin oppilaita rohkaistaan tehtävien tekoon, välttämään epäonnistumisen kokemuksilta ja saadaan ylläpidettyä motivaatio läpi työskentelyn.

Opetussuunnitelma (2014) painottaa palautteen merkitystä oppimisprosessissa. Sen mukaan oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, tunteet ja työskentelytavat sekä käsitykset ja kokemukset itsestä oppijana johdattavat motivaatiota ja koko oppimisprosessia. Oppilaan minäkuva, itsetunto ja pystyvyyden tunne määrittävät selvästi sen, millaisia tavoitteita oppilas muodostaa omalle toiminnalleen. Oppimisprosessin aikana saatu rohkaiseva sekä innostava ohjaus ja palaute vahvistavat oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen, positiivisen ja realistisen palautteen saaminen ja antaminen ovatkin olennainen osa oppimista tukevaa ja kiinnostuksen kohteita rikastuttavaa vuorovaikutusta. (OHP 2014, 17.)

Lapselle annetun palautteen pohtiminen antaa usein lisää ymmärrystä lapsen käyttäytymiseen. On tärkeää huomata, miten erilaiset tai eri tavoin annetut palautteet vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen. Palautteenannon lähtökohtana on se, että palaute vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen myös tulevaisuudessa. Palaute kertoo lapselle, millainen käyttäytyminen on toivottua ja millainen ei. Palautteen on oltava selkeää, säännöllistä, johdonmukaista sekä kannustavaa ja se on annettava välittömästi lapsen toiminnan jälkeen. Näin saadaan vahvistettua oikeaa käytöstä ja onnistumisen kokemuksia sekä luotua hyvää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välille. (Aro & Närhi 2003, 47–49; Yanoff 2007, 56–57.) Tutkimukset (esim. Kempainen, Pietiläinen & Vehkakoski 2015) ovat osoittaneet oikein suunnatun kehuvan palautteen vahvistavan oppilaiden suoritusmotivaatiota, lisäävän heidän tehtäviin suuntautunutta toimintaansa sekä vaikuttavan myönteisesti myös luokkahuoneen ilmapiiriin. Onnistumisen kokemukset kannustavat oppilasta oppimaan lisää, mutta myös haasteiden kohtaaminen on tärkeä osa oppimisprosessia. Opettajan tulee rakentavalla ja positiivisella palautteella ohjata oppilasta oppimisessaan.

Opettajalla on myös vastuu luoda luokkaan avoin ja hyväksyvä tunneilmapiiri, jossa osoitetaan kiinnostusta ja välittämistä. Kouluyhteisössä turvallisuuden tunteen kokemus saa alkunsa pienistä asioista ja teoista, joilla on oppilaiden kanssa toimimisessa suuri merkitys. Oppilaiden tervehtiminen ja huomaaminen sekä hymyileminen avaavat pieniä ovia vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. (Salovaara & Honkonen 2011, 20-22.) Nämä pienet asiat ovat juuri niitä peruselementtejä, joiden varaan opettajan ja oppilaan välinen hyvä vuorovaikutussuhde on helppo rakentaa.

Olen yllä esittänyt useita esimerkkejä ja toimintatapoja oppilaan koulunkäynnin tukemiseen. Inklusion ja kolmiportaisen tuen myötä luokasta löytyy monenlaisia oppijoita, jolloin opettajan on löydettävä tarvittavat keinot erilaisten oppilaiden oppimisen ja kasvun tukemiseen. Pidän opettajan

tukikeinoja tärkeinä elementteinä koulunkäynnin sujuvuuden mahdollistamisessa sekä opettajan ja oppilaan välisen hyvän vuorovaikutuksen turvaamisessa. Oikeanlainen tuen tarjoaminen edesauttaa opettajan ja oppilaan välistä hyvää vuorovaikutusta, kun opettaja auttaa oppilasta pärjäämään koulun arjessa. Koulutöistä suoriutuminen taas myötävaikuttaa koulun mielekkyyteen ja oppilaan motivaatioon. Opettajan tukitoimet edesauttavat myös inklusion mahdollistumista, kun tukea tarvitseville oppilaille tarjotaan heidän tarvitsemansa tuki omassa yleisopetuksen luokassaan.

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisena ADHD-oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus näyttäytyy inklusiivisessa luokassa. Vuorovaikutuksella tarkoitan tässä tutkimuksessa konkreettisia toimintatapoja, joita opettaja hyödyntää oppilaansa kanssa toimiessaan sekä tilanteita, joita opettajan ja oppilaan välillä tapahtuu. Koen tarkoituksenmukaiseksi valita laadullisen tutkimusmenetelmän, jotta tulokset vastaisivat tavoitteisiini. Avaan ensin laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa ja esittelen tutkimuskysymykseni. Sen jälkeen keskityn aineistoon ja sen analyysiin. Lopuksi esittelen tutkimuspolkuni ajallisesti.

## 3.1 Tutkimuksen metodologiaa

Kvalitatiivisen tutkimuksen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Siinä ei tähdätä tilastollisiin yleistyksiin vaan laadullisella tutkimuksella pyritään kuvaamaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa, antamaan teoreettisesti ymmärrettävä tulkinta jollekin ilmiölle tai ymmärtämään tiettyä toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Ilmiön tai kohteen tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti on laadullisen tutkimuksen ydin. Yksinkertaisimmillaan laadullinen tutkimus ymmärretään aineiston ja analyysin muodon kuvauksena. Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu kokonaisvaltainen tiedon hankinta ja aineiston kokoaminen todellisissa, mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa. Sanotaankin, että laadullisen tutkimuksen päämääränä on paljastaa tai löytää pikemminkin tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161–164; Alasuutari 1999, 38–43.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ei välttämättä ole tarkasti ilmaistavissa vielä tutkimuksen alussa vaan se tarkentuu koko tutkimuksen ajan. Tutkijan tarkastelunäkökulmat ja omat mielenkiinnonkohteet vaikuttavat niin aineiston keruuseen kuin kerääntyvän aineiston luonteeseen. Laadullinen aineisto ei siis sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy meille tulkinnallisen tarkastelun välittämänä. (Kiviniemi 2010, 70–77.)

Eskola & Suoranta (1998, 16–18) määrittävät osallistuvuuden keskeiseksi laadulliselle tutkimukselle. Osallistumalla tutkittavien elämään yritetään tavoittaa tutkittavien omaa näkökulmaa ja siten pyritään saamaan tutkimuksen kannalta kattava aineisto. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa mielenkiinto kohdistetaan kuitenkin melko pieneen määrään tapauksia ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman syvällisesti. Siinä kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi ym. 2009, 164).

## Tutkimusotteena etnografia

Etnografia on tyypillinen empiirinen laadullinen tutkimusote, joka on saanut alkunsa jo 1800-luvulla. Sitä käytetään, kun halutaan paljastaa tavallinen tai arkiselta tuntuva toiminta ja jäsentää sitä. Etnografialla tarkoitetaan tutkimusotetta, joka kohdistuu erilaisiin kulttuureihin ja ihmisiin näiden kulttuurien osana. Paloniemi & Collinin (2010) mukaan se soveltuu erityisesti erilaisten yhteisöjen toiminnan, toimintakulttuurien ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. (Paloniemi & Collin 2010, 204–205.) Syrjä, Ahonen, Syrjälä & Saari (1994, 79) sanovat etnografisen opetuksen tutkimuksen alkavan siitä, että tutkija kiinnostuu jostain kouluelämän piirteestä. Tutkimuskohteena voi olla jokin kouluelämään liittyvä ilmiö, henkilö tai yhteisö. Tutkijana kiinnostuin juuri kouluelämän jokapäiväisestä elementistä, vuorovaikutuksesta, minkä vuoksi etnografia oli luonnollinen valinta tutkimukseni tutkimusotteeksi.

Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, mitä toimintaympäristössä tapahtuu ja miten niissä toimivat ihmiset tulkitsevat ja näkevät oman ja muiden samassa yhteisössä toimivien ihmisten toiminnan. Etnografialla ei kuitenkaan pyritä antamaan kaiken kattavaa vastausta tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin, vaan tavoitteena on lisätä tietoa ja ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä. Etnografialle on tyypillistä useiden erilaisten tutkimusmenetelmien hyödyntäminen. Tyypillisimpiä etnografisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmiä ovat havainnointi, kenttäpäiväkirjat ja -muistiinpanot, keskustelut, haastattelut ja erilaiset dokumentit. Etnografiselle tutkimukselle on tunnusomaista pitkäkestoinen havainnointiaineiston kerääminen, jolloin tutkija viettää pitkiäkin aikoja siinä yhteisössä, jota hän on tutkimassa. Siinä mielenkiinnon kohteena on arki ja jokapäiväinen toiminta. (Paloniemi & Collin 2010, 204 – 205; Lappalainen 2007, 11; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014.) Paju (2013) kuvaakin kenttätöön olevan etnografisen tutkimuksen kulmakivi (ks. Paju 2013). Kenttätöön aikana kirjoitetut muistiinpanot

ovat väistämättä tutkijan tekemiä konstruktioita tapahtumista, koska todellisuus on subjektiivista ja se tunnetaan vain sillä tavalla kuin yksilöt sen kokevat. (Pink 2001, 20.)

Hirsjärvi & Hurme (2011) korostavat, että etnografinen tutkimus vaatii tutkijalta huolellista työtä niin kenttävaiheessa kuin aineiston analyysissä ja raportoinnissa. Tutkijan roolia ja asemaa olisi mietittävä jo raportointivaiheessa, sillä on vaikea täyttää tutkijalle usein asetettua ”neutraaliuden” vaatimusta. Tutkijan tulee kuitenkin pyrkiä raportoimaan ja tulkitsemaan tuloksia rehellisesti. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija usein viipyy tutkittaviensa parissa ehkä pitkiäkin aikoja ja tutkijan tuleekin pystyä ymmärtämään tutkittavan yhteisön käytäntöjä kokonaisvaltaisesti. Kun tutkija analysoi aineistoa, hänen tulee välttää aineiston luokittelua ja jäsentämistä ikään kuin tutkittavan yhteisön ulkopuolelta käsin, mutta myös pyrkiä objektiivisuuteen ja neutraaliuteen. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 160–161, 185–189; Lappalainen 2007, 10.)

### Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänäni on tutkia ADHD-oppilaan ja luokanopettajan välistä vuorovaikutusta inklusiivisessa luokassa. Ensimmäisen tutkimuskysymykseni tarkastelee, millaisena ADHD-oppilaan ja luokanopettajan välinen vuorovaikutus näyttäytyy. Toinen tutkimuskysymykseni selvittää keinoja, joita opettaja käyttää ADHD-oppilaan oppimisen ja kasvun tukemisessa. Tarkat tutkimuskysymykseni ovat eriteltyinä alla:

1. Millaisena ADHD-oppilaan ja luokanopettajan välinen vuorovaikutus näyttäytyy?
2. Millaisia keinoja luokanopettaja käyttää ADHD-oppilaan oppimisen ja kasvun tukemisessa?

### 3.2 Aineisto

Kvalitatiivisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, havainnointi, kysely ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Menetelmiä voidaan käyttää joko vaihtoehtoisesti, rinnakkain tai eritavoin yhdisteltynä tutkimusresurssien tai tutkittavan ongelman mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68–71.) Tässä tutkimuksessa aineistoni koostuu haastattelu-

ja havainnointiaineistosta. Havainnoin kolmen viikon ajan kolmessa eri luokassa ADHD-diagnosoidun oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta inklusiivisessa yleisopetuksen luokassa. Havainnointien päätteeksi haastattelin jokaista kolmea luokanopettajaa.

### 3.2.1 Havainnointi ja haastattelu

Havainnointia on pidetty kvalitatiivisten tutkimustieteiden yhteisenä ja välttämättömänä perusmenetelmänä. Valitsin päätutkimusmenetelmäksi havainnoinnin. Havainnoinnin avulla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden käyttäytymisestä ja toiminnasta. Tämän avulla päästään osaksi luonnollista ympäristöä ja toimintaa. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009) mainitsevatkin havainnoinnin olevan erinomainen menetelmä muun muassa vuorovaikutuksen tutkimuksessa sekä vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212–213.) Tämän vuoksi havainnointi oli oikein oivallinen tutkimustapa juuri omaan tutkimukseeni, sillä tutkimustehtävänäni oli tutkia ADHD-oppilaan ja luokanopettajan välistä vuorovaikutusta inklusiivisessa luokassa. Luokan arki ja tilanteet ovat hektisiä, minkä vuoksi havainnoinnilla sain parhaiten tietoa opettajan ja oppilaiden välisistä suhteista ja vuorovaikutuksesta.

Havainnoin kolmen viikon ajan kolmea eri luokkaa, ja havainnointini oli osittain osallistuvaa. Osallistuvalla havainnoinnilla on tunnusomaista, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineistonkeruutapaa, jossa tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan tavalla tai toisella. Tutkijan rooli havainnoitavassa yhteisössä voi kuitenkin muuttua. Joskus tutkija osallistuu toimivana yksilönä aitoihin luonnollisiin kenttätilanteisiin, joskus taas tutkija tekee ulkopuolisena henkilönä pelkkiä havaintoja. Usein toiminta on jotain näiden kahden tyypin väliltä. (Eskola & Suoranta 1998, 99–102.) Oma roolini oli juuri jotain näiden kahden tyypin väliltä, sillä elin tilanteiden mukana osana tutkittavieni koulupäiviä. Pääasiassa istuin luokan perällä tehden muistiinpanoja, mutta välillä myös kiertelin luokassa katselemassa ja kuuntelemassa opettajien toimintaa sekä oppilaiden tehtäviä.

Tutkittavat ADHD-diagnosoidut oppilaat eivät tienneet, että olin havainnoimassa juuri heitä vaan luokkaan tullessani kerroin luokalle yleisesti olevani havainnoimassa heidän koulupäiviään. En erityisesti keskustellut oppilaiden kanssa, mutta tarvittaessa saatoin auttaa heitä esimerkiksi

tehtävien teossa. Tein muistiinpanoja oppituntien aikana sekä välitunnilla ja kokosin ajatuksiani tietokoneelle aina päivien päätteeksi.

Valitsin toiseksi tutkimusmenetelmäksi haastattelun, sillä koin luokanopettajien haastattelun olennaiseksi tueksi omien havaintojeni rinnalle. Näin sain tarkempaa tietoa tutkimukseni oppilaista ja heidän opettajastaan sekä opettajan näkemyksen heidän välisestä vuorovaikutuksestaan. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu onkin yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Haastattelutilanteet tapahtuvat aina vuorovaikutuksessa, jolloin haastattelija ja haastateltava toimivat suhteessa toisiinsa ja kaikki haastatteluaineisto on osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa tuotettua verbaalista materiaalia. Neutraaliutta pidetään haastattelijan tärkeänä ominaisuutena. Haastattelijan tulisi olla puolueeton, hän ei saisi osoittaa mielipiteitään eikä hämmästellä mitään. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 29, 44; Hirsjärvi & Hurme 2001, 97.)

Kaikilla haastateltavilla on jonkinlainen ennakkokäsitys siitä, mitä haastattelija hänestä haluaa ja miten pitäisi vastata, jotta haastattelija on tyytyväinen. Haastateltavan ennakkokäsitykset suuntaavat sitä, mitä ja miten hän haastattelutilanteessa puhuu ja millaisen kuvan hän haluaa itsestään antaa. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 136.) Tutkimukseni haastattelut järjestettiin luonnollisessa tilanteessa luokassa koulupäivien päätteeksi.

Toteutin haastatteluni teemahaastattelun muodossa. Teemahaastattelu on Suomessa yksi suosituimmista tavoista kerätä laadullista aineistoa. Siinä haastattelun aihepiirit, teemat, ovat edeltä käsin määrätty, mutta teemahaastattelusta puuttuu kuitenkin kysymysten yksityiskohtainen järjestys ja muoto. Haastattelijana varmistin, että kaikki etukäteen päätetyt teemat käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta teemojen järjestys ja keskustelun laajuus vaihtelivat eri haastatteluissa. Haastattelijana minulla oli paperilla tukilista käsiteltävistä asioista, mutta ei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Vastamäki 2015, 27–28; Hirsjärvi & Remes 2009, 208.) Pyrin saamaan haastattelusta mahdollisimman käytännönläheisen, jotta sain vastauksia vuorovaikutuksen konkreettisista toimintatavoista opettajan ja ADHD-oppilaan välillä.

Jokainen kolmesta haastattelusta kesti noin 20–30 minuuttia ja litteroinnin eli haastattelun puhtaaksi kirjoittamisen (Hirsjärvi ym. 2009, 222) jälkeen sain niistä yhteensä noin 15 sivua analysoitavaa materiaalia. Litteroin haastattelut fontilla 12 ja riviväli oli 1,15. Kun haastatteluaineiston avulla tuotettua tietoa raportoidaan, on tärkeää muuttaa henkilöiden nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot anonymiteetin turvaamiseksi. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 17.) Tutkittavien



henkilöllisyyttä suojatakseni käytän oppilaista pseudonyymejä ”Aaro”, ”Eeli” ja ”Otto”. Opettajista puhun vain kunkin pojan opettajana. (Kuula 2006, 215.)

### 3.2.2 Tutkimuksen konteksti – Aaro, Eeli ja Otto

Tutkimukseni kohdejoukkona oli opettajien lisäksi kolme ADHD-diagnosoitua oppilasta kahdesta eri koulusta. ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, jonka tyypillisimpiä oireita ovat keskittymisvaikeudet, ylivilkkaus ja impulsiivisuus (Dufva & Koivunen 2012, 35). Jokainen oppilaista opiskeli tehostetussa tuessa omassa yleisopetuksen luokassaan.

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä valita tutkimuksen kohdejoukko harkinnanvaraisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Pyrinkin valitsemaan tutkimukseeni sellaisen tutkittavien joukon, joka vastaa tarkasti tutkimukseni tunnusmerkkeihin. (Eskelä-Haapanen 2012, 47.) Tutkimukseen valituilla oppilailla oli kaikilla diagnosoitu ADHD, vaikkakin oppilaiden oirekuvat erosivat toisistaan selkeästi ja pojat olivat persoonina hyvin erilaisia. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni oppilaat sekä heidän opettajansa. Kuvaan myös, miten ADHD on vaikuttanut heidän koulunkäyntiinsä ja millaisessa luokassa he opiskelivat. Tutkijana kuvailen oppilaita kolmen viikon havaintojeni perusteella.

#### Aaro

Aaro on toimelias ekaluokkalainen. Hänen koulutaipaleensa alkoi haasteellisesti, kun koulunkäynti yleisopetuksessa ei sujunut toistuvien käytösongelmien ja ristiriitatilanteiden vuoksi. Haastava ADHD aiheutti vaikeuksia koulukäyttäytymiseen. Kuvaan Aaron koulunaloitusta luokanopettajan kertoman perusteella. Aaro ei jaksanut pysyä paikoillaan ja keskittyminen oli todella vaikeaa. Aaron tekemisiä ohjasi selkeästi hänen omat päähänpistonsa ja mielihalunsa, eikä hän osannut ottaa ohjeita vastaan. Dufva & Koivusen (2012, 35–36) mukaan ADHD:n tyypillisinä oireina nähdään keskittymisvaikeudet, ylivilkkaus ja impulsiivisuus. Keskittymisvaikeudet näkyvät lapsen arjessa vaikeutena kohdistaa tarkkaavuutta olennaisiin asioihin, tekemisen lyhytjänteisyytenä sekä lapsen alttiutena ulkopuolisille ärsykkeille. Yliaktiivisuus puolestaan näkyy vaikeutena pysyä paikoillaan. Lapsi saattaa vaellella ympäriinsä eikä pysty hallitsemaan aktiivisuuttaan tilanteissa, jossa sitä

vaadittaisiin. Impulsiivisuus korostuu vaikeutena odottaa vuoroaan, tekemisenä tai sanomisena ilman harkintakykyä sekä taukoamatta puhumisena ilman tilannetajua rauhallisuudesta.

Aaro vaikutti tyypilliseltä ADHD-diagnoosin saaneelta lapselta. Aaron impulsiivisuus aiheutti luokkakavereiden kanssa ristiriitoja ja vapaat siirtymätilanteet loivat hallitsematonta levottomuutta. Siirtymätilanteissa Aaron vieressä piti koko ajan olla aikuinen ohjaamassa poikaa ja katsomassa, että konfliktitilanteita ei pääse syntymään. Siirtymätilanteet, joissa edellisestä toiminnasta vaihdetaan seuraavaan toimintaan, aiheuttavat usein ADHD-oireiselle lapselle hämmennystä. Tämä voi näkyä voimakkaana vastusteluna uutta toimintaa kohtaan tai jumiutumisenä parhaillaan tapahtuvaan tekemiseen. Päivärytmin säännöllisyys ja tiettyjen tekemisten toistuminen suunnilleen samaan aikaan helpottaa siirtymätilanteita. Mahdolliset muutokset tulee ennakoida ja ilmoittaa ADHD-diagnosoidulle etukäteen. (Dufva & Koivunen 2012, 174.) Ennakointi olikin Aaron opettajan hyväksi havaittu keino helpottaa Aaron kouluarkea. Opettaja kertoi Aarolle päivän tapahtumista aina etukäteen. Kun Aaro oli tietoinen siitä, mitä tulee tapahtumaan ja missä järjestyksessä, hänen oli helpompaa rauhoittua ja kuunnella ohjeita.

Tyypillisesti ADHD:hen liittyy myös esimerkiksi psyykkisiä ongelmia, joista tavallisimpia ovat uhmakkuus, aggressiivisuus, käytöshäiriöt ja epäsosiaalinen käyttäytyminen. Michelssonin (2004, 54) mukaan yli 50%:lla ADHD- diagnoosin saaneista lapsista esiintyy uhmakkuushäiriötä jossakin vaiheessa elämäänsä. Tällöin lapsi vastustaa itsepäisesti aikuisen ohjeita ja vaatimuksia, suuttuu helposti ja on ilkeä niin aikuisille kuin ikätovereilleenkin. Käytöshäiriö on uhmakkuushäiriötä vaikeampi ja siihen liittyy aggressiivisuutta, julmuutta ja jopa väkivaltaisuutta. Aarolle koulunaloitus oli haastavaa juuri näistä syistä. Aaro ei sopeutunut ensimmäiseen luokkaansa eikä opettaja kokenut pärjäävänsä pojan kanssa, joten Aarolle lähdettiin hakemaan pienluokkapaikkaa ja lääkitystä avuksi koulunäyntiin. Lopulta päädyttiin etenemään portaittain niin, että Aarolle kokeiltiin ensin luokanvaihtoa. Diagnoosin takaa nähtiin mahdollisuuksia parempaan koulupolkuun. Uusi opettaja otti Aaron avoimin mielin vastaan. Aaron uusi luokanopettaja oli rauhallinen, ennakkoluuloton ja omasi äidillisen otteen ekaluokkalaisten opetukseen. Uuteen luokkaan saatiin myös koulunkäynninohjaaja Aaron koulupäivien ja opettajan tueksi. Koulunkäynninohjaaja oli Aaron kanssa koko ajan.

Opettajan vaihdoksesta ja uudesta luokasta huolimatta vaikeudet jatkuivat, jolloin lääkitys tuli ajankohtaiseksi. ADHD-lääkkeet tekivät pojasta tasapainoisemman ja koulunkäynti saatiin heti

sujumaan. Aro & Närhi (2003, 60–61) nostavat esille lääkehoidon merkityksen, sillä suurin osa tarkkaavaisuushäiriöisistä lapsista, noin 70–80 prosenttia, hyötyy lääkehoidosta. Lääkehoito toimii lapsen koulunkäynnin ja sosiaalisen suoriutumisen tukena, mutta ei kuitenkaan ratkaise kaikkia lapsen ongelmia. Lääkkeet voivat helpottaa lapsen impulsiivisuutta ja parantaa heikkoutta kiinnittyä ulkoisiin ärsykkeisiin, kuten kävi Aaron tapauksessa. Lääkkeet auttoivat ja luokanopettaja oppi nopeasti keinot Aaron hillitsemiseen ja niiden asioiden ennakointiin, jotka saattaisivat tuottaa Aarolle hankaluuksia. Aaron luokka oli vilkas, mutta luokanopettaja sai hallittua sen hyvin huomioiden samalla Aaron haasteet. Koulunkäynninohjaajasta oli luokassa myös suuri apu opettajan tukena ja Aaron hillitsemisessä.

Pojan rauhoittuessa hänen vuorovaikutustaitonsa kehittyivät ja samalla sosiaaliset suhteet parantuivat. Aaro syö lääkkeitä kuitenkin vain koulupäivinä, joten vapaa-ajalla konfliktitilanteita saattaa yhä tulla, vaikkakin pienimmissä määrin. Aarolla on selkeästi muutama parempi ystävä luokassa, mutta hän tuntuu tulevan kaikkien kanssa hyvin toimeen. Akateemisilta taidoiltaan Aaro on taitava koululainen, eikä oppimisen haasteita ole missään vaiheessa ollut. Pelkästään käyttäytymisongelmat tekivät koulun aloituksesta kivisen tien. Havaintojeni mukaan Aaro on todella tarkka ympärillään tapahtuvista asioista ja huomioi, jos asiat eivät menekään oikein. Nokkela ja fiksu poika pärjää lääkityksensä ja uuden opettajansa ansioista yleisopetuksen luokassa mainiosti.

## Eeli

Eeli on rauhallinen ja huomaamaton oppilas vilkkaassa viidennessä luokassa. Eelillä on diagnosoitu Asperger ja ADHD, mutta ADHD ylivilkkautena ei näy hänen käyttäytymisessään merkittävästi. ADHD määritellään tavallisimmin Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders-tautiluokituksen (DSM-IV, 2000) mukaisesti. Siinä ADHD jaotellaan kolmeen alatyyppiin, jotka ovat yhdistynyt tyyppi, pääasiallisesti tarkkaamattomuustyyppi ja pääasiallisesti yliaktiivis-impulsiivinen tyyppi. Tarkkaamattomuustyypistä käytetään usein myös nimitystä ADD (*attention deficit disorder*) (ks. Dufva & Koivunen 2012, 39), jossa oireet ovat suhteellisen samat mutta esiintyvät ilman ylivilkkautta. Havaintojeni mukaan Eelillä oli pikemminkin tarkkaamattomuustyyppi ADD, sillä hänellä ei ollut käytöshäiriöitä, vaan suurimmat haasteet muodostuivat oppimisen vaikeuksista, keskittymiskyvyttömyydestä sekä motivaation puutteesta.

Eeli vaikutti havainnointieni mukaan melko välinpitämättömältä koulua kohtaan. Hän yrittää, mutta ei tarpeeksi ja luovuttaa helpolla. Eeli tarvitsee paljon apua asioiden muistamisessa ja yhtäjaksoisessa työskentelyssä. Eeli ei jaksa keskittyä pitkää aikaa yhteen asiaan, vaan hän katselee ja haahuilee paljon muualle tai päinvastaisesti jumittuu yhteen asiaan eikä pääse siitä yli. Koulussa joudutaan usein tekemään sellaisia tehtäviä, jotka eivät välttämättä sillä hetkellä erityisesti kiinnosta lasta, ja tällöin tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle vaatimus keskittyä tehtäviin voi osoittautua ylivoimaiseksi. Kun on tehtävä vähemmän kiinnostavia koulutehtäviä, oppilas kiinnittää mieluummin huomionsa muualle. Myös toisen levottoman koulutoverin puuhailujen seuraaminen voi kiinnostaa enemmän kuin koulutehtävien teko, kuten kävi Eelin kohdalla. Eeli pyöri paikallaan ja katseli muualle useammin kuin keskittyi tehtävien tekoon. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi väsähtää nopeasti yhteen asiaan, ei pysty keskittymään tarpeeksi pitkään ja vaihtaa toimintaa jo ennen kuin edellinen on edes valmis (Michlesson 2004, 33)

Eeli vaati suoralinjaista ohjausta ja kokoaikaista kannustusta selvitäkseen päivittäisistä kouluaskareista. Eeli saattaa kuitenkin häiriintyä aikuisen läsnäolosta ja vieressä seisomisesta, vaikkakin tarvitsee aikuisen tukea tehtävien teossa eikä ilman apua kykene itsenäiseen työskentelyyn. Erityisesti tuntityöskentelyssä tehtävien alkuun pääseminen tuottaa vaikeuksia, mutta aikuisen avulla hän lopulta pääsee toimintaan ja tekee tehtäviä rauhallisesti, jos häiriötekijät ovat minimoidut. Eeli käy säännöllisesti erityisopettajan tukiopetuksessa erityisesti lukuaineissa. Matematiikassa ja fysiikassa hän työskentelee koulunkäynninohjaajan kanssa saaden niissä yksilöohjausta.

Havaintojeni mukaan Eelin luokka on energinen ja haastava, jossa on paljon voimakkaita persoonia. Luokan oman opettajan jäädessä keväällä vuorotteluvapaalle luokassa oli syksyn aikana vaihtunut sijainen useampaan otteeseen. Vasta neljäs sijainen koki pärjäävänsä levottoman ja haastavan luokan kanssa. Eelin sen hetkinen luokanopettaja oli vastavalmistunut ja teki Eelin luokassa ensimmäistä pitkää sijaisuuttaan. Havaintojeni mukaan hiljainen Eeli jää luokassa helposti taka-alalle ja muiden oppilaiden jalkoihin. Huomasin hänen omaavan kuitenkin pienen pilkkeen silmäkulmassaan, jonka avulla hän yritti pysyä luokan muiden poikien mukana. Eelillä on selkeästi kaksi parempaa ystävää luokassa, joiden kanssa hän viettää myös vapaa-aikaa.

## Otto

Otto on havaintojeni mukaan sympaattinen ja energinen miehenalku. Havainnointipäivieni aikana hän vietti viimeisiä alakoulupäiviään kuudennella luokalla. Otolla on ollut kivinen koulupolku ADHD-diagnoosin kanssa, ja hän on ollut myös sairaalakoulujaksolla. Otolla on ollut toiselta luokalta lähtien sama opettaja, joka on tehnyt paljon töitä Oton koulunkäynnin tukemisen eteen. Opettajan on tärkeä tunkea oppilaansa sekä olla tietoinen mahdollisista diagnooseista ja sen aiheuttamista oppimisen vaikeuksista, jolloin hän pystyy toiminnallaan vaikuttamaan ADHD-oppilaan koulukokemuksiin (Aro & Närhi 2003, 24). Oton opettaja on vuosien varrella löytänyt oikeat strategiat pojan huomioimiseen, mikä havaintojeni mukaan näkyi opettajan opetuksen rauhallisessa otteessa ja selkeässä ohjeistuksessa. Opettajan rauhallinen läsnäolo loi koko luokkaan rauhallisen tunnelman, mikä rauhoitti myös Ottoa. Oton luokka on eloisa, mutta opettaja tuntee oppilaansa niin hyvin, että kouluaskareet etenevät luokassa pääasiassa ongelmitta.

Otolla on ollut pitkään ongelmia koulukäynnissä, ja tällä hetkellä hän tarvitsee eniten tukea työskentelyn aloittamiseen ja läksyjen tekemiseen. Otolla on keskittymis- sekä oppimisvaikeuksia ja motivaation puute on tuonut haasteita koko kouluajalle. Aron & Närhen (2003, 23) mukaan motivaation kannalta keskeisiä teemoja ovat lapsen omat käsitykset taidoistaan ja kyvyistään suhteessa annettuun tavoitteeseen. Vaikea tavoite saa lapsen turhautumaan ja aiheuttaa epäonnistumisen pelkoa, jolloin tehtävien mielekkyys laskee ja sen myötä myös motivaatio. Otto käy säännöllisesti erityisopettajan opetuksessa ja myös koulunkäynninohjaajat ovat tarpeen tullessa Oton apuna, vaikka luokassa ei ole omaa kokoaikaista koulunkäynninohjaajaa. Oton oppimisstrategiat ovat olleet puutteellisia ja työnteon määrä vähäinen, minkä vuoksi koulutehtävät ovat olleet haastavia ja koulunkäynti erityisen vaikeaa. Hän on kuitenkin ketterä ja liikunnallinen poika, mikä tuo tasapainoa haasteellisiin lukuaineisiin.

Aikaisemmin Otto joutui paljon ristiriitatilanteisiin ja jäi siten muiden oppilaiden ulkopuolelle. ADHD-diagnosoiduilla lapsilla voi olla usein vaikeuksia solmia kaverisuhteita. Joidenkin ADHD-lasten voi olla vaikea tunnistaa sosiaalisia vihjeitä: he eivät näytä huomaavan muiden viestejä kasvojen ilmeistä, eleistä tai äänenpainosta, mikä voi aiheuttaa konfliktitilanteita vuorovaikutuksessa. Muut voivat helposti loukkaantua tai suuttua lasten käytöksestä, vaikkei ADHD-lapsi itse sitä huomaa. (Michelsson 2004, 129.) Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen voi olla vaikea säädellä käyttäytymistään annettujen ohjeiden mukaisesti. Hän toimii impulsiivisesti ja tulee

usein myös rikkoneeksi aikuisen tai kaveryhteisön asettamia sääntöjä. Tämä johtaa luonnostaan ristiriitoihin ympäristön kanssa, jolloin myös toverisuhteet kärsivät. (Aro & Närhi 2003, 16.) Onneksi lääkitys on auttanut pojan käyttäytymiseen myönteisesti ja suuremmilta ristiriitatilanteilta on lääkityksen aloittamisen jälkeen vältytty.

Havainnointipäivieni mukaan Otto vaikutti todella kiltiltä pojalta, joka mielellään auttoi muita ja keskusteli taitavasti kompromisseista konfliktitilanteissa. Otto siirtyy yläkoulussa yleisopetuksesta pienluokkaan, sillä hän tarvitsee yhä paljon aikuisen tukea niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Pienluokan toivotaan antavan pojalle paremmat eväät koulunkäyntiin ja itsenäistymiseen.

### 3.2.3 Aineiston analyysi – aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadullista tutkimusotetta ei nykyään mielletä ensisijaisesti aineiston keruun vaan analyysin kautta. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei pidetä sen määrää vaan laatua. Laadullisen tutkimuksen metodiikassa on vuosien varrella alettu kiinnittää enemmän huomiota aineiston analyysiin, jolloin analyysiosuuden merkitys korostuu kvalitatiivista tutkimusta tehdessä. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi tehdään usein käyttäen joko induktiivista tai deduktiivista päättelyn logiikkaa. Induktiivinen päättely etenee yksittäisestä tapauksesta yleiseen tapaukseen ja deduktiivinen yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68, 85, 95; Krippendorff 2004, 36.)

Aineisto toimii aineistolähtöisen tutkimuksen ytimenä. Tämä tarkoittaa sitä, että teoria rakennetaan aineisto lähtökohtana eikä analyysiyksilöt ole ennalta määrättyjä. Silloin voidaan puhua induktiivisuudesta, joka tarkoittaa siis etenemistä yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin. Induktiivisen lähestymistavan perustana ei siis ole hypoteesien tai teorian testaaminen, vaan tutkimuksessa kuljetaan aineisto edellä. (Hirsjärvi Remes 2009; Tuomi & Sarajärvi 2009; Eskola & Suoranta 1998, 83.) Tutkimukseni on induktiivinen ja analysoin aineistoni sisällönanalyysillä.

Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta tavoitellaan teoreettista kokonaisuutta. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta tehtävän asettelun ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, eivätkä ne saa olla etukäteen sovittuja tai harkittuja. Myöskään aiemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä eivät saa vaikuttaa analyysin suorittamiseen tai lopputulemaan, koska analyysin oletetaan olevan pelkästään aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 103–106.) Sisällönanalyysissä tutkija muodostaa aina oman tulkintansa ja ymmärryksensä niin aineistosta kuin

tutkimustuloksistakin. Tutkijan pitäisi siten pyrkiä näkemään aineisto myös tutkittavan näkökulmasta ja pyrittävä objektiivisuuteen. (Krippendorff 2004, 342.) On tärkeää saada aineistosta mielekkäitä johtopäätöksiä eikä vain esitellä järjestettyä aineistoa ikään kuin tuloksina. Sisällönanalyysillä tarkoitetaankin pyrkimystä kuvata dokumenttien, esimerkiksi haastattelun tai puheen, sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysimenetelmällä on tarkoitus saada kuvaus tutkittavasta ilmiöstä yleisessä ja tiivistetyssä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 103–106.)

Aineistolähtöistä sisällönanalyysia voidaan kuvata kolmivaiheisena prosessina. Ensimmäisessä vaiheessa, aineiston pelkistämässä eli redusoinnissa, analysoitava informaatio, kuten haastatteluaineisto, pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäoleellinen tieto. Toisessa vaiheessa, aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä, tarkoituksena on käydä aineistosta löydetty alkuperäisilmaukset yksityiskohtaisesti läpi ja etsiä aineistosta samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia termejä. Samalla siinä luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Viimeisenä vaiheena on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta kaikkein keskeisin tieto ja sen perusteella luodaan teoreettisia käsitteitä. Siinä edetään alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja siitä johtopäätöksiin. Näin ollen aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107–112.)

## Analyyisin eteneminen

Analysoin aineistoni sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti. Ensimmäisessä vaiheessa litteroin haastatteluni sanatarkasti. Litteroinnin jälkeen kokosin haastatteluaineiston tärkeät kohdat taulukkoon karsien samalla turhan tiedon pois. Lähdin etsimään, millaisia merkityksiä opettajat antavat suhteelleen ADHD-oppilaan kanssa, eli millaisista asioista he puhuivat, kun kuvasivat suhdettaan tähän yksittäiseen oppilaaseensa. Lajittelin aiheet teemoittain jokaisesta kolmesta haastattelusta ja laitoin ne rinnakkain, jotta sain esiin yhteneväisyydet ja eroavaisuudet. Ryhmittelin sisällöllisesti lähellä olevat puheenvuorot yhteen ja nimesin niitä kuvaavat teemat. Teemat muodostuivat helposti haastattelukysymysten ympärille. Tässä vaiheessa teemoja oli yhdeksän kappaletta: oppilas yksilönä, lääkitys, yhteistyötahot, haasteet, opettajan ja oppilaan välinen suhde, vanhemmat, haasteet, tuki ja tulevaisuus. Halusin löytää vielä syvemmän merkityksen teemoilleni,

minkä vuoksi tiivistin teemat seitsemäksi pääteemaksi. Lopulliset teemat olivat 1) *opettajan puhe*, 2) *oppilaantuntemus ja kiintymys*, 3) *oppilaan haasteet*, 4) *oppilaan motivaatio*, 5) *opettajan työkokemus*, 6) *positiivinen palaute* sekä 7) *hymy ja läsnäolo*. Tämän jälkeen lähdin hakemaan havainnointipäiväkirjastani muistiinpanoja näiden teemojen alle. Yliviivasin havainnointipäiväkirjastani ensin turhat tiedot pois, ympyröin tärkeitä ja merkkasin värikoodein asioita eri teemoihini. Lisäsin havainnointipäiväkirjastani merkittävät havainnot ja sitaattit teemojen alle. Kun olennainen tieto oli löytynyt, pystyin havainnollistamaan tutkimukseni tulokset ja lopulta muodostamaan niistä johtopäätökset.

### 3.3 Tutkimuspolku ajallisesti

Aloitin tutkimuksen teon perehtymällä tutkimukseni teoriapohjaan tammi- ja helmikuussa 2016. Teoriapohjana toimi tällöin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä inklusio. Teoriapohjaan tutustuminen antoi tarkempia suuntaviivoja tutkimukselleni ja lähdin suunnittelemaan aineiston keruuta. Tutkimusaineistoni keräsin toukokuussa 2016 pirkanmaalaisista kouluista havainnoimalla ja haastatteleamalla kolmea luokanopettajaa. Litteroin haastattelut kesän 2016 aikana, muuten pidin aineistonkeruun jälkeen taukoa tutkimuksen teosta. Pieni kesätauko teki hyvää, sillä sain syksyille uutta intoa ja puhtia tutkimuksen tekemiseen. Elokuussa 2016 palasin tutkimuksen pariin analysoimalla aineistoa ja lisäämällä teoriaosuuteen luvun oppilaan tukemisesta. Gradu valmistui lokakuun lopussa, jonka jälkeen vielä hioin ja viimeistelin tekstiäni vielä muutaman päivän ennen viimeistä palautusta. Palautin valmiin pro gradu -tutkielmani marraskuun 2016 alussa.



# 4 VUOROVAIKUTUSTA YLEISOPETUKSESSA

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia ADHD-diagnosoidun oppilaan ja luokanopettajan välistä vuorovaikutusta inklusiivisessa luokassa. Esitän tässä luvussa tutkimukseni tulokset, eli sen millaista oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus on. Kuvaan myös millaisia keinoja luokanopettaja käyttää ADHD-oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen. Olen jakanut tulokset teemoihin, jotka esiintyvät tummennettuna tekstinä kappaleiden alussa. Aluksi avaan teemoja oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen ympärillä, minkä jälkeen kuvaan vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä. Näiden jälkeen kerron teemoista, joita havaitsin luokanopettajan käyttävän ADHD-diagnosoidun oppilaan koulupäivien tukemiseen.

## 4.1 ADHD-oppilaan ja luokanopettajan vuorovaikutus

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsittelee sitä, millaisena ADHD-oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus näyttäytyy. Tutkimusaineistostani tulee ilmi selkeästi kaksi teemaa, jotka havainnollistavat opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Lähdän ensin tarkastelemaan yhtenä teemana opettajien puhetapaa vuorovaikutuksen näkökulmasta, minkä jälkeen oppilaantuntemus ja kiintymys oppilaita kohtaan kehittyvät toiseksi merkittäväksi teemaksi. Seuraavaksi esittelen teemat ADHD-oppilaan ja luokanopettajan vuorovaikutuksen valossa.

**OPETTAJAN PUHE.** Tarkastelen tutkimuksessani haastattelemieni opettajien puhetapaa oppilaistaan niin haastattelun kuin koulupäivienkin aikana. Tarkoitukseni oli löytää puheesta niitä sanattomia viestejä, jotka kuvastaisivat opettajan ja oppilaan välistä suhdetta sekä vuorovaikutusta.

*”– – se oli semmonen pieni sähköäinen, – – jonka mä sieltä sitten poimin.”*  
(Oton opettaja, haastattelu)

Oton koulunalku oli haasteellinen. Opettajan kuvauksesta ”sähikäinen” välittyy Oton haasteet ja vaikeudet sekä pojan energisyys ja levottomuus. Termi ei kuitenkaan ole negatiivinen, vaan antaa kuvan myönteisestä lähestymistavasta pojan haasteisiin. Lämmin ja positiivinen ote poikaan näkyy, kun Oton opettaja kertoo oppilaastaan hyväksyvään sävyyn ja hymyillen. Opettajan ajatukset heijastavat empaattisuutta ja lämpöä, jota myös Pakarinen ym. (2010) tutkimuksessaan painottavat.

Oton opettaja kiinnitti pojan levottomuuteen huomion heti toisen luokan alkaessa. Otolla ei ole ollut ADHD-diagnoosille tyypillisiä uhmakkuushäiriöitä (ks. Dufva & Koivunen 2012), vaan vaikeudet ovat enemmänkin olleet oppimisen haasteissa ja motivaation puutteessa. Opettaja kuvaa Ottoa herttaiseksi viidesluokkalaiseksi pojaksi, mikä tulee ilmi opettajan seuraavasta kommentista:

*”Otto on sellanen kiltti, et ei hänen kanssaan tuu semmosia – – et hän vastustais aikuista.”*  
(Oton opettaja, haastattelu)

Otto ei ollut helpoin oppilas, mutta opettajan puheesta heijastuu silti usko omaan pärjäämiseensä Oton kanssa. Oton opettajan puheesta välittyy pystyvyyden tunne ja samalla myös itsevarmuus opettajana olemiseen. Tämä on yhteneväinen Kuorelahden & Vehkakosken (2009, 27) tutkimustulosten mukaan, joissa opettajien pystyvyyksikäsitteet vaikuttavat opettajan työhön. Oton opettajan puheesta välittyy vahva opettajan henkilökohtainen pystyvyyssusko, mikä Kuorelahden & Vehkakosken tutkimusten mukaan tarkoittaa, että hän jaksaa työskennellä pidempään lasten kanssa. Kaikille yhteisen koulun, inklusion, kehittämisen kannalta tilanne on hyvä, jos opettaja luottaa omiin valmiuksiinsa pärjätä erilaisten oppilaiden kanssa.

Aaron koulunaloitus sisälsi paljon tilanteita aikuisen vastustamisesta ja muista ristiriitatilanteista (ks. luku 3.2.2). Aaron opettaja on yrittänyt nostaa enemmän esille pojan vahvuuksia, joista on ollut hyötyä haastavissa tilanteissa:

*”Mä oon yrittäny monessa tilanteessa korostaa sitä hänen fiksuuttaan, et jos joissakin asioissa hän tulee – – kritisoimaan tai et joku ei oo menny oikeudenmukaisesti, niin mä aina yritän muistuttaa, että ’no muista, että olet kuitenkin fiksu ja varmasti ymmärrät miksi tää menee näin ja näin’ – –.”* (Aaron opettaja, haastattelu)

Aaron opettajan puheesta välittyy positiivisuus, josta hän on löytänyt hyvän vuorovaikutuksen kanavan Aaron kanssa. Opettajan mielestä Aaro on fiksu poika, mitä opettaja mielellään korostaa ongelmien tullessa vastaan. Täten opettaja osoittaa myös Aarolle uskovansa pojan ymmärtävän tilanteen ja luo sillä ymmärtävän suhteen opettajan ja oppilaan välille. Kiurun ym. (2016, 160) tutkimusten mukaan opettajan positiiviset ilmaisut erityisoppilaita kohtaan ovat yhteydessä sensitiivisen opetustapaan ja tiiviisti liitetty myös oppilaan ja opettajan väliseen positiiviseen vuorovaikutussuhteeseen. Lämmin ja kannustava opettaja käyttää opetuksessaan herkkiä ja pehmeitä tapoja ohjatessaan oppilaitaan. Aaron opettajalta löytyy tarvittavaa sensitiivisyyttä (ks. Pakarinen ym. 2013; luku 2.1.3), jonka avulla hän ohjaa pojan voimavarojen löytämisellä Aaroa haastavien tilanteiden yli. Myös Kortering & Christenson (2009) painottavat oppilaan omia käsityksiä omasta kyvykkyydestään ja niiden esiin nostamista oppilaan tukemisessa. (Ks. luku 2.3.2.)

Aaron fiksuus on näyttäytynyt myös koulun ulkopuolella. Aaro voitti ikäluokkansa maanlaajuisessa harrastuskilpailussa ja toi voittonsa kunniaksi koko luokalle karkkia. Opettaja antoi ensin Aaron itse kertoa kilpailusta ja menestyksestään, minkä jälkeen koko luokka taputti pojan voitolle. Opettaja puhui Aaron saavutuksesta luokalle positiiviseen sävyyn:

*”Aaro on oikein hyvä esimerkki siitä, että jos oikein kovasti tekee töitä jonkun kivan asian tai unelman eteen, voi saavuttaa jotain hienoa. Aaro haluaa fiksusti ja iloisesti jakaa voittonsa ja toi teille karkkia!”* (Aaron opettaja, HPK 13.5.2016)

Aaron opettaja puhui pojasta kannustaen ja kehuen, mutta taitavasti ilman tekoa liikaa korostamatta. Opettajan puheesta välittyy aito ilo ja onnellisuus Aaron voiton puolesta, ottaen huomioon pojan aiemmat kouluhaasteet. Haasteiden jälkeen tällainen menestys oli niin opettajalle kuin Aarollekin hieno saavutus. Opettajan äänestä paistoi ylpeys ja onnellisuus Aaron puolesta. Myös muut oppilaat kehuivat ja tsemppasivat Aaroa kilpailun voitosta (HPK 13.5.2016). Tämä kuvasti luokan positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä sekä hyvää vuorovaikutusta, mikä on yhteneväinen Piantan ym. (2008) tutkimustulosten kanssa emotionaalisesta yhteydestä, kunnioituksesta ja ilon ilmapiirin tavoittelusta opettajan ja oppilaiden välillä. Tämän kautta oppilaalle syntyy kokemus arvostuksen saamisesta, mikä toteutui ainakin Aaron kohdalla. (Pianta ym. 2008; ks. luku 2.1.3.)

Aaron opettaja on tehnyt paljon töitä Aaron koulupolun turvaamiseksi. Usein Aaron kaltainen levoton ja impulsiivinen oppilas ei saa tarvitsemaansa apua vaan leimautuu häiriköksi. ADHD-lapsen kohtaaminen vaatii herkkyyttä ja taitoa nähdä lapsen ulkoisen käyttäytymisen taakse, sekä pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä suunnitella oppilaalle sopivia tukimuotoja. (Karhunen 2009, 72.) Aaron opettajalta on löytynyt vaadittava kärsivällisyys ja opettajan työ on tuottanut tulosta. Liikutus niin opettajana työn onnistumisesta kuin pojan paremmasta koulutiestä on havaittavissa Aaron opettajan seuraavasta puheenvuorosta:

*”Oikein liikuttaa ajatus, kuinka hyvin Aaro onkaan kehittynyt. Se syksy oli ihan hirveää ja nyt oikein näkee, miten Aaro on vihdoin päässyt nauttimaan koulusta ja kavereistakin, kun enää ei tarvi koko ajan selvittää riitoja.” Opettajan silmät kiilsivät. (Aaron opettaja, HPK 12.5.16.)*

Aaron opettajan kommentti kertoo kaiken oleellisimman opettajan työn onnistumisesta. Aaron opettaja oli saanut haastavan oppilaan sopeutumaan ja oppimaan tavallisesti inklusiivisessa yleisopetuksen luokassa. Opettaja oli löytänyt oikeat vuorovaikutuksen keinot Aaron kanssa ja oli aidosti onnellinen niin Aaron pärjäämisestä kuin kavereiden saamisesta. Opettaja on tehnyt työtä Aaron eteen ja löytänyt parhaan avun, mutta tulkintani mukaan seuraavassa esimerkissä Aaron opettajan puheesta paistaa myös vaatimattomuus:

*”Mä oon kokenu et meillä on tosi hyvä tämmönen ope-oppilas-suhde ja mä oon miettiny sitä, että kun kauheesti rehtorikin jollain tavalla ehkä jopa nostaa tätä opettajan roolia liian korkealle, että minä olen täällä nyt niinku ikäänkun (Aaron) – – pelastava enkeli, et niinku mun ansioista (Aaro) on nyt – – sulautunut yleisopetuksen luokkaan...mut en mä tiedä, et kyllähän kemia jollain tapaa vaikuttaa, mut kyllä sillä lääkityksellä on ollu kaikkein suurin vaikutus.” (Aaron opettaja, haastattelu)*

Aaron opettaja ei halua nostaa omaa onnistumistaan opettajana liikaa esille, vaan hän painottaa myös lääkityksen aloittamisen edesauttaneen Aaron rauhoittumista ja kouluun kiinnittymistä. Opettajan haastattelusta hehkui kuitenkin aito kiinnostus työhön ja oppilaiden auttamiseen, millä on varmasti ollut suuri vaikutus hänen onnistumisessaan työssään. Kiinnostuneisuus opettajan työhön ja oppilaisiin heijastuu myös seuraavasta Oton opettajan kommentista:

*”Minä niin kovasti haluaisin jo nähdä teidän kuvistöitä, niin nostatko kuvat pöydälle.”*

(Oton opettaja, HPK 27.5.2016)

Oton opettajan puheesta välittyy aito kiinnostuneisuus oppilaiden tuotoksiin. Havainnoimani kuvaamataidon tunti oli viimeisiä kuvaamataidontunteja, joita opettaja opetti kyseiselle luokalle. Tunnin aikana havaitsin opettajan omistautuneisuutta ja innokkuutta oppilaiden töitä kohtaan. Kun opettaja on innostunut työstään, se välittyy myös oppilaisiin. Uusikylän (2006, 85) mukaan hyvä opettaja osoittaa aitoa kiinnostusta oppilastöihin. Näin oppilaille tulee tunne, että omalla työllä on merkitystä. Havaintojeni mukaan tämä piti paikkansa erityisesti Oton opettajan luokassa.

**OPPILAANTUNTEMUS JA KIINTYMYKS.** Opettajan työssä on tärkeää tuntee oppilaat sekä löytää luonnollinen ja aito halu toimia heidän parhaakseen. Havaitsin tutkimuksessani opettajan kiintymyksen olevan yksi hyvän opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen peruspilari. Kiintymykseen liittyy vahvasti myös oppilaantuntemus, jota kuvaan seuraavilla tutkimuksessa ilmi tulleilla esimerkeillä.

Yksi opettajan parhaimmista vuorovaikutuksen ominaisuuksista on huumorintaju. Sopivassa suhteessa huumori kuuluu oppilaantuntemukseen ja sen hyödyntämiseen opetuksessa (Uusikylä 2006, 59; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 138). Seuraavassa havaintopäiväkirjani esimerkki Oton opettajan opetustilanteesta:

Oton opettaja: *”Sä varmaan haluat suomentaa tän kohdan?”*

Oppilas: *”En mä viitannut.”*

Oton opettaja: *”Mutta sä taidat silti haluta, ole hyvä!”*

(HPK 26.5.2016)

Oton opettajalla oli pilke silmäkulmassaan tällaisten tilanteiden aikana, jolloin huumori toimi hyvänä vuorovaikutuksellisenä opetuksen keinona. Huumorin käytössä oppilaantuntemus on kuitenkin avainasemassa. Opettajan täytyy tuntee oppilaansa hyvin, jotta tietää kenelle voi tämänkaltaisia humoristisia käskyjä sanoa, sillä kaikki oppilaat eivät välttämättä osaa vastaanottaa opettajan humoristisia heittoja. Hamre & Pianta (2005) pitävät oppilaantuntemusta yhtenä tärkeänä sensitiivisen opettajan taitona ja sensitiivinen opettaja onkin yksi luokkahuoneen vuorovaikutukseen myönteisesti vaikuttava tekijä (ks. luku 2.1.3). Jos opettaja on sensitiivinen, hän

tuntee oppilaansa riittävän hyvin niin akateemisesti kuin sosiaalisesti ja osaa ennakoida mahdolliset ongelmakohdat. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaansa ja heidän yksilölliset oppimistapansa sekä taustansa, sitä tehokkaammaksi työskentely muuttuu. (Pollari & Koppinen 2010, 46). Näissä tilanteissa huumori toimii yhtenä opetuksen keinona. Oton opettajalta löytyi sensitiivisyys ja herkkyys oppilaiden kanssa työskentelyyn, mutta myös auktoriteetti ohjaamiseen pilke silmäkulmassa. Oppilaiden silmissä suositut opettajat ovat usein onnistuneet yhdistämään jämäkkyyden ja huumorin. (Nevalainen & Nieminen, 2010, 210.) Huumori keventää tunnelmaa ja laukaisee jännityksiä luokkatilanteissa. Oton opettaja onnistui ohjaamaan haastavaan tehtävään kannustaen, ilman pakottamista ja ikävää tunnelmaa.

Kouluikäisen elämä on enemmän sisältä käsin ohjautuvaa, vaikka erityisesti alaluokkalainen nojaa yleensä kyselemättä ja mielellään johonkin auktoriteettiin. Koulumaailmassa auktoriteettina toimii selkeästi opettaja. Opettajan ymmärtävä ja loukkaamaton asenne on tässä avainasemassa. Opettajan tehtävänä on hallita luokkatilanteita omalla päättäväisyydellään ja moraalisella esimerkillään. Opettaja ei kuitenkaan saisi olla liikaa ylhäältä päin määräilevä auktoriteetti, mutta hän ei saisi myöskään vetäytyä taka-alalle oppilaiden itseohjautuvuuteen liiaksi luottaen. (Skinnari 2007, 110.) Aaron opettajalta löytyi hyvä tasapaino auktoriteetin ja ohjauksen välillä. Häneltä löytyi äidillinen ote opetukseen ja havaintopäivieni aikana hän myös vertasi opettajan työtään äitinä oloon, mikä tulee ilmi seuraavista havaintopäiväkirjani merkinnöistä ja opettajan kommentteista:

*Oppilaalta kaatui vettä lattialle, ope meni siivoamaan.*

Aaron opettaja: *”Opettaja, siivoaja, äiti... Kaikkia niitä samassa luokassa!*

(Aaron opettaja, HPK 25.5.2016.)

*”Mitä samaa on opettajassa ja äidissä? No todella paljon samaa, ainakin teidän kanssa!”*

(Aaron opettaja, HPK 25.5.2016.)

Myös muut koulun opettajat kokivat Aaron opettajan äidillisen otteen hyvänä tapana Aaron opetukseen. Äidillisyyttä jo pelkkänä käsitteenä heijastaa sopivassa suhteessa rajoja ja rakkautta. Aaron kuvaamataidon opettaja kuvasi Aaron luokanopettajaa juuri sopivaksi opettajaksi Aarolle:

*”Aaron opettaja on täydellinen tähän tilanteeseen, ei liian autoritäärinen vaan (hänellä on) just oikeanlainen, vähän niinku äidillinen, ote tohon poikaan.”*  
(Aaron kuvaamataidon opettaja, HPK 13.5.2016.)

Oppilaantuntemus ja äidillisuus tuovat automaattisesti mukanaan myös tunteet osaksi opetusta. Tähän liittyy vahvasti myös oppilaisiin kiintyminen. Määtän & Uusiautin (2011) mukaan oppilaista välittämisessä tarvitaan opettajan ymmärrystä ja kokonaisvaltaista työskentelyä oppilaiden kehittämiseksi, tukemiseksi ja suojelemiseksi. Opettajan tunnepohjainen vuorovaikutus oppilaaseen lisää aitoa luottamusta oppilaan ja opettajan välillä. Niin lämpimyys kuin ristiriidat ovat hyvin tunnelautuneita tekijöitä, joten tämän perusteella aito ja syvä suhde opettajan ja oppilaan välillä voi syntyä molempien tekijöiden kautta. (Määttä & Uusiautti 2012.) Oton koulupolulla on ollut ristiriitoja, mutta myös niitä hyviä onnistumisen hetkiä. Oton ja hänen luokanopettajansa välillä on lämmin kiintymyssuhde, mitä seuraava opettajan kommentti kuvaa hyvin:

*” – – monesti näihin lapsiin, joiden kanssa – – tehään paljon töitä, niin niihin sitä sitten vasta kiintyykin eri tavalla. ”* (Oton opettaja, haastattelu 27.5.2016)

Oton ja opettajan välinen lämmin suhde on muodostunut juuri Määttä & Uusiautin (2012) mainitsemana tavalla ristiriitojen ja lämpimien kokemusten kautta. Opettaja myöntää kommentissaan haasteet, joiden eteen on pitänyt tehdä paljon töitä mutta joiden kautta on myös tapahtunut oppilaaseen kiintyminen. Opettaja on tehnyt paljon Oton koulupärräämisen eteen. Kiintymyksestä kertoo myös Oton opettajaa kiinnostus pojan tulevaisuudesta, mikä välittyy opettajan seuraavasta kommentista:

*” – – ois jotenki kiva, et kuulis – – mitä niille kuuluu. Ois jännä nähdä esimerkiksi kymmenen vuoden päähän, et missä ne on ja mitä niille kuuluu. ”* (Oton opettaja, haastattelu)

Opettajan ja Oton välille on saatu syntymään pedagoginen suhde, jolle ominainen tulevaisuusluonne erottaa sen muista vuorovaikutussuhteista (ks. Kansanen 2004; luku 2.1.2). Oton opettaja oli opettanut Oton luokkaa viisi vuotta. Havaintopäivieni aikana viimeiset koulupäivät olivat lähellä ja opettajasta paistoi sekä haikeus että kaiho. Hän oli selkeästi kiintynyt oppilaisiinsa viiden vuoden aikana, minkä vuoksi oppilaiden hyvästeleminen ja lähettäminen yläkouluun oli hänelle silminnähden vaikeaa. Tulkintani mukaan jopa viimeinen kuvaamataidon työ kuumailmapalloista

taivaalla oli tarkkaan valittu ja sen taakse kätkeytyi merkityksellinen tarina oppilaiden tulevaisuudelle.

*”Kuumailmapallo teille elämän tuuleen, kaikki on teille edessä ja mahdollista!”*

(Oton opettaja, HPK 27.5.2016)

Opettajalla oli tapana laittaa rauhallisen työskentelyn taustalle musiikkia. Kuvaamataidon tunnille hän laitto soimaan Johanna Kurkelan kappaleen ”Ainutlaatuinen”. Tutkijana koin Johanna Kurkelan kappaleen valinnalla olleen kuitenkin syvemmän merkityksen. Kappaleen sanat käsittelivät ihmisen yksilöllisyyttä ja jokaisen ainutlaatuisuutta, ystävien tärkeyttä ja ympärillä olevien ihmisten tukea. Oton opettaja laitto kyseisen kappaleen soimaan sen rauhallisuuden ja sanoman vuoksi, mutta myös luomaan oppilaille itsevarmuutta ja rohkeutta tulevaan. Samalla opettaja valmistautui itse henkilökohtaisesti luopumaan oppilaistaan. Kiintymys oppilaisiin oli suuri, mutta oppilaiden yläkouluun päästämisen luoma haikeus vielä suurempi.

*Johanna Kurkelan kappale ”Ainutlaatuinen” kuvistunnin taustalle soimaan. Se rauhoitti oppilaita. Opettaja tekee samalla surutyötä ja oppilaista irrottautumista, haikeus näkyy opettajasta. ”Sä olet ainutlaatuinen, mitä vastaan tuleekaan, toista sua ei milloinkaan.”*

(Oton opettaja, HPK 27.5.2016)

## 4.2 Vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät

Tutkimukseni mukaan ADHD-oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen vaikuttivat monenlaiset tekijät. ADHD-diagnoosi toi oppilaille erilaisia vaikeuksia koulupäiviin, mikä toi haasteita myös opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Toisena tekijänä havaitsin oppilaan motivaation ohjaavan opettajan käyttämiä vuorovaikutuksen keinoja. Tutkimustulokseni kuvastivat myös luokanopettajan työkokemuksen vaikuttavan opettajan tapaan toimia oppilaan kanssa. Seuraavaksi kuvaan näitä vuorovaikutukseen vaikuttavia teemoja.

**OPPILAAN HAASTEET.** Kaikilla tutkimuksessani olevilla pojilla oli diagnosoitu keskittymis- ja tarkkaavaisuushäiriö ADHD. Jokaisella pojalla ADHD näyttäytyi kuitenkin eri tavoin ja toi erilaisia haasteita koulupäiviin. Jokainen pojista opiskeli myös kolmiportaisen tuen mukaan tehostetun tuen



piirissä. Oppimisen ja keskittymisen haasteista huolimatta pojat oli sijoitettu inklusiivisen koulun mukaisesti osaksi yleisopetuksen luokkaa. Poikien taustojen tuomat haasteet vaikuttivat tutkimukseni mukaan oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Seuraavassa esimerkki Eelin haasteista ja toiminnasta luokassa oppitunnin aikana:

*Eeli ei ollut kirjoittanut koko tarinaa. Kynä hukassa. Haahuilee taas, ei pyydä apua. Vaikeuksia aloittaa työskentely, kun härdelliä ympärillä. Juttelee vain muiden kanssa katse taaksepäin ja tuijottelee muualle, kääntyilee. Ei tee mitään.* (Eeli, HPK 18.5.2016)

Eelillä oli toistuvasti haasteita työskentelyn aloittamisessa. Eelin pulpettipaikka oli luokan etuosassa, mikä sai pojan kääntyilemään taaksepäin ja pyörimään paikallaan, mikäli pojalta ei löytynyt motivaatiota koulutehtävien tekoon. ADHD-oireiselle lapselle sopivasta istumapaikka voi vaihdella tilanteen mukaan. Dufva & Koivusen (2012) mukaan ADHD-oireiselle oppijalle pitäisi löytää rauhallinen ja mahdollisimman vähävirikkeinen työympäristö. Jos istumapaikka on luokan edessä lähellä opettajaa, huomion kiinnittäminen opettajaan on helpompaa. Tämä voi kuitenkin muuttaa ympäristön sellaiseksi, että mielenkiintoiset asiat tapahtuvat selän takana. Havaintojeni mukaan juuri näin kävi Eelin kohdalla. Lapsi kääntyilee tuolillaan pyrkiessään seuraamaan luokan tapahtumia, eikä opetuksen ja muun luokan tapahtumien seuraaminen onnistu yhtä aikaa. Tällöin paras istumapaikka saattaa löytyä luokan takanurkasta, jolloin koko luokan toiminta on oppilaan nähtävillä eikä taaksepäin vilkuilu ole tarpeellista. (Dufva & Koivunen 2012, 188–189, 195–197.). Riskinä tietysti on, että luokan muut tapahtumat vievät kaiken huomion eikä tehtäviin tai opetukseen keskittyminen onnistuisi. Eelin opettaja koki kuitenkin Eelin istumapaikan luokan etuosassa paremmaksi, jotta hän pääsi helpommin ja huomaamattomammin auttamaan Eeliä. (HPK 18.5.2016) Etupulpetilta vuorovaikutus oppilaaseen oli näin ollen jatkuvampaa.

Vuorovaikutusta oppilaiden välillä sekä vuorovaikutusta opettajien ja oppilaiden välillä voidaan parantaa työtapojen valinnalla sekä joillakin konkreettisilla, rakenteellisilla toimenpiteillä. Kaikki ei sovi kaikille, eikä jokin tietty työtapo tarjoa aina ratkaisua jokaisen oppijan tarpeisiin. (Cantell 2010, 18–28.) Jotkut tarkkaavaisuushäiriöiset lapset hyötyvät esimerkiksi ajoittaisesta sermin takana istumisesta. Sermin taakse joutuminen ei ole rangaistus vaan tarjoaa mahdollisuuden tehdä tehtäviä rauhassa. (Aro & Närhi 2003, 29.) Aaron opettaja koki sermin kuitenkin joukosta erottavaksi tekijäksi ja luokkahuoneen vuorovaikutusta haittaavaksi tekijäksi, minkä vuoksi hän halusi aloittaa koulunkäynnin Aaron kanssa ilman mitään apuvälineitä.

*”Jos mä olisin heti niinku ottanu hänet vastaan erityisoppilaana ja ajatellu et nyt sulla on – – joku tämmönen sermipaikka ja nyt sä istut täällä sermin takana ja niin edes päin, niin ei siinä ois sitten saanu semmosta uutta alkua.” (Aaron opettaja, haastattelu)*

Aaro ei itsekään viihtynyt sermien takana, mitä aiemmassa luokassa oli kokeiltu. Opettaja kunnioitti myös pojan mielipidettä asiasta jättäen sermit kokonaan pois. Aaro otettiin uuteen luokkaan mukaan ihan tavallisena oppilaana inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Haastavan oppilaan ottaminen omaan luokkaansa ja pärjääminen sen jälkeen on paljon myös opettajan omasta asenteesta kiinni. Aaron opettajalta sitä tarvittavaa asennetta löytyi. Mobergin (2001, 93) tutkimuksen mukaan kaikki opettajat eivät kuitenkaan ole asenteellisesti valmiita toimivan inklusion tavoitteluun. (Ks. myös luku 2.2.) Myös uudempi Lähteen (2014) tutkimus kertoo opettajien suhtautuvan kielteisesti inklusiivisten periaatteiden toteuttamiseen. Aaron opettajan toiminta eroaa Mobergin (2001) ja Lähteen (2014) tutkimuksen opettajien toiminnasta, sillä hän oli valmis vastaanottamaan haastavan oppilaan ja aloittamaan puhtaalta pöydältä antaen samalla pojalle uuden mahdollisuuden yleisopetuksessa opiskelemiseen.

Havainnoin tutkimukseni oppilaita kaikilla tunneilla. Liikuin oppilaiden mukana myös muiden opettajien tunneille nähdäkseni, miten pojat käyttäytyvät toisen opettajan valvonnassa tai miten opettajat käyttäytyvät tehostetun tuen omaavien oppilaiden kanssa. Aarolla on oman opettajan lisäksi toinen opettaja liikunnassa ja kuvaamataidossa. Seuraavassa havaintopäiväkirjani merkintä Aaron liikunnanopettajan kertomasta:

*Opettajan kertoman mukaan liikunta ei ole Aaron vahvuus ja kertoo, että alkusyksystä pojan eläväisyys ja levottomuus loi haasteita muun muassa liikuntatunneille. Opettajaa jännitti antaa esimerkiksi pesäpallomaila pojan käteen, sillä pelkäsi sen seurauksia. Hän kuitenkin luotti Aaroon ja antoi hänelle samanlaisen mahdollisuuden peliin, kuin muillekin oppilaille. (HPK 13.5.2016.)*

Naukkarisen & Ladonlahden (2001) mukaan inklusion perustana on ”hyväksymisen ilmapiiri, eli ketään ei torjuta tai suljeta ulkopuolelle”. Tällöin painotetaan jokaisen oppilaan kykyjä ja mahdollisuuksia, eikä vammoja tai rajoituksia. Inklusion onnistumiseksi pitää myös tunnustaa, että kukaan ole hyvä kaikessa vaan kaikilla on erilaisia taitoja ja lahjoja. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.) Aaron liikunnanopettajalta löytyi inklusion vaatima hyväksyvä ote kaikkien lasten

opetukseen. Opettaja otti Aaron hyväksyvästi vastaan, vaikka hän tiedosti pojan haasteet. Liikunnanopettaja kohteli Aaroa tasa-arvoisesti antaen pesäpallomailan pojan käyttöön ja luottaen, että poika tarvitsee saman mahdollisuuden peliin kuin muutkin oppilaat. Aaron liikunnanopettaja toimi inklusiivisen koulukulttuurin mukaisesti.

Myös Otolla oli toisen opettajan opettamia tunteja lukujärjestyksessään. Tunnit myös konkreettisesti sijaitsivat eri luokissa. Pelkästään siirtymä toiseen luokkaan saattoi tuoda haasteita tunnille ja Oton koulukäyttäytymiseen:

*”Oton kohalla se jotenki toimii paremmin, että hän oli luokassa, mitä hän siirty jonnekin muualle. Että häntä sekotti se paikan vaihtaminen usein.”* (Oton opettaja, haastattelu)

Oton opettaja mainitsee esimerkkinä musiikin tunnin, joka järjestetään toisen opettajan luokassa. Musiikki oppiaineena ei muutenkaan ole Oton suosikkeja, ja luokan vaihdos sekoittaa Oton keskittymistä ja motivaatiota entisestään. Oton oli vaikea keskittyä muissa ympäristöissä, mikä on yhteneväinen Saloviidan (2008) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan oppimishaasteinen oppilas oppii parhaiten omassa luokassaan. Koulupäivien aikana Oton keskittymistä häiritsi myös huoli tulevista tapahtumista:

*”Ottoa huoletti aina se, että mitä seuraavaksi tapahtuu, että hän ei pystynyt sitä tekee mitä sillä hetkellä, vaan pohti mitä seuraavana.”* (Oton opettaja, haastattelu)

Otolla oli ADHD-lapselle tyypillinen keskittymisvaikeus. Hän ei pystynyt keskittymään tiettyyn hetkeen vaan pohti asioita paljon eteenpäin. Ennakointi ja lapselle etukäteen asioista kertominen on tässä avainasemassa. Otto tarvitsi opettajan tiivistä ohjausta ja vuorovaikutteista otetta selviytyäkseen sen hetkistä tehtävistä. Näin ollen myös opettajan piti ennakoita Otolle haasteita tuovat esteet ja Oton huoli, jotta ongelmilta vältyttiin. Tulos on yhteneväinen Pakarisen ym. (2013, 96–97) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajan sensitiivisyys tukee oppilaiden itsesääätelyä ennakoiden, mikä tehtävässä voi olla haasteellista ja adaptoi toimintaansa siirtymällä tarvittaessa yksinkertaisempaan lähestymistapaan. Ennakointi toimii myös Pianta & Hamren (2009) luokahuonevuorovaikutuksen ja luokkatoiminnan laadun parantamisessa ryhmän organisoimisen ytimenä (ks. luku 2.1.3.). Mahdollisten konfliktien ennakointi vähentää häiritsevää käyttäytymistä ja lisää tuntityöskentelyn tehokkuutta. Pianta & Hamre (2009) painottavat ennakoinnilla konfliktien

ennakointia, mutta Oton tapauksessa ennakointi edesauttaa myös tavallista koulunkäynnin tehokkuutta. (Pianta & Hamre 2009; ks. myös Pakarinen ym. 2014.)

Aitoa kiinnostusta työhön ja oppilaiden auttamiseen löytyi tutkimuksessani kaikilta opettajilta. Eelin opettajalta vaadittiin kuitenkin erilaisia keinoja pojan auttamiseen koulupäivien aikana. Eelillä on Asperger ja ADHD, jotka tuovat mukanaan erityisesti haastavia keskittymisvaikeuksia. Eelin opettaja yrittää parhaansa mukaan saada pojan mukaan koulunkäyntiin, jopa päästämällä Eelin sääntöjen vastaisesti käymään kotona kesken koulupäivän, mikäli se helpottaa pojan keskittymistä.

*” – – et ei päästä jostain yli, – – ja jäädään jumiin semmoseen eri juttuihin. Ja sit jos kotona on ollu jotain, niin se pyörii päässä ja sit me ei voida tehdä mitään. Ja välillä mä oon laittanu sen (Eelin) ihan kotiinkin, et 'käy nyt ottaa se laturi sieltä seinästä', että se saa sen mielenrauhan ja voi toimia edes jotenkin.”* (Eelin opettaja, haastattelu)

Eelin opettajan kommentista välittyy aito halu auttaa ja saada Eeli kiinnittymään koulunkäyntiin. Vaikka hän antaa Eelille mahdollisuuksia, mitä muille oppilaille ei voi antaa, Eeli on luokassa vain yksi oppilaista. Opettaja ei tomissaan nosta Eeliä muiden oppilaiden yläpuolelle tai alapuolelle, vaikka hän joutuukin ohjaamaan Eeliä eri tavoin. Opettaja kertoo myös muiden oppilaiden ymmärtävän Eeliä, mikä helpottaa Eelin koulunkäyntiä.

*” – – nää muut – – ymmärtää Eeliä et se on vähän erilainen, mut mun mielestä – – nää hyväksyy sen, et se on ehkä niinku sanaton sellanen (tieto), et ei ne puhu siitä et se ois erilainen tai erityyppinen, – – et täällä se on ihan ku muutki.”*  
(Eelin opettaja, haastattelu 20.5.2016)

Eelin opettajan haastattelu nostaa esille ymmärryksen ja välittämisen siitä, millainen paikka Eelillä on luokassaan. Siitä välittyy myös empaattisuus Eeliä kohtaan ja ylpeys muista oppilaista. Opettaja on tässä suhteessa onnistunut luomaan luokkaansa onnistuneen vuorovaikutusilmapiirin, jolloin tukea tarvitseva oppilas ei erotu joukosta.

**OPPILAAN MOTIVAATIO.** Aro & Närhen (2003, 26) mukaan oppiminen perustuu haluun oppia, ja siksi motivaatiolla on suuri merkitys tarkkaavaisuuden suuntautumisessa ja oppimisessa. Tutkimuksessani oppilaan motivaatio vaikutti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Jos

oppilaan motivaatio on hyvä, työskentely sujui ja tarvittava ohjaus oli vähäisempää. Jos oppilaalla oli motivaation puutetta, opettajan piti hyödyntää erilaisia vuorovaikutuksen keinoja saadakseen oppilas työskentelemään. Seuraavassa havainnollistavia esimerkkejä tutkimukseni oppilaista motivaation näkökulmasta tarkasteltuna.

Aaron opettaja kyseli oppilailta, mitä he olivat oppineet yhteistunnilla esikoululaisten kanssa. Aaro on itsevarma ja motivoitunut koululainen, mitä hänen kommenttinsa kuvaa hyvin:

*”En kauheesti oppinut mitään, koska osaan jo kaikki!”* (Aaro, HPK 11.5.2016.)

Aaroa ei tarvinnut ohjata oppimisessaan, sillä akateemisilta taidoiltaan poika oli taitava ja motivaatiota löytyi. Koulutien alkukankeuksien jälkeen Aaro sai kiinni koulukäynnistä ja akateemiset taidot parantuivat entisestään. Aaron motivaatiota lisäsi havaintojeni mukaan erilaiset työskentelypaikat, ja Aaron opettajalla olikin tapana antaa oppilaille vapauksia päättää työskentelypaikkansa tai työjärjestys. Seuraavassa havaintopäiväkirjani esimerkki Aaron oppitunneilta:

*Matikan tunnilla tehtävien teon alkaessa oppilaat saivat itse päättää kenen viereen menevät istumaan ja minne päin luokkaa. Osa oppilaista meni pöydän alle istumaan, osa lattialle makaamaan kaverin kanssa ja osa jäi pulpeteille omille paikoilleen. Kaikki työskentelivät ahkerasti!* (HPK 11.5.2016 & 13.5.2016)

Havaintojeni mukaan päätösvallan antaminen oppilaille lisäsi huomattavasti oppilaiden motivaatiota työskentelyyn. Matematiikan tehtävien teko näytti olevan mielekkäämpää lattialla tyynyn päällä kuin normaalisti omalla paikalla istuen. Opettaja kierteli luokassa katsastamassa oppilaiden työntekoa, mutta pysyi etäisenä ja antoi oppilaiden työskennellä rauhassa. Työtehokkuus kasvoi, kun oppilas sai itse päättää työskentelypaikkansa. Haasteiden kohdatessa oppilaat pyysivät aina apua aikuiselta. Seuraavassa esimerkki viidennen luokan Otosta, joka ottaa myös kontaktia opettajaan ongelmatilanteessa:

*Otto pyytää apua, kun tehtävä jumittaa. Haastavasta tehtävästä huolimatta poika kuitenkin innostunut ja haluaa pyrkiä hyvään.* (HPK 27.5.2016)

Otolla oli vaikeuksia tehtävien teossa. Häneltä löytyi kuitenkin motivaatiota aiheeseen, joten hän pyysi apua opettajaltaan. Otto hakeutui opettajan huomioon pyytäen apua ja opettaja saapui tietysti auttamaan. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus koostuu vastavuoroisuudesta, joka pääsee esiin yllä olevan esimerkin kautta. (ks. luku 2.1.1; Buber 1993.)

**OPETTAJAN TYÖKOKEMUS.** Tutkimukseeni osallistuvilla opettajilla oli hyvin erilaiset työtaustat. Eelin opettaja oli tekemässä Eelin luokassa vasta ensimmäistä työvuottaan. Hänellä ei ollut työkokemusta kuin pätkäsjaisuuksista, ja Eelin luokka oli hänelle ensimmäinen oma luokka. Opettaja kertoi työkokemuksen puutteestaan myös haastattelussaan:

*”Niin ja ehkä se on tää kokemuskin, et mä en vaan muista enkä osaakaan aina huomioida sitä (Eeliä).”* (Eelin opettaja, haastattelu)

Tutkimuksessani kahdelta muulta opettajalta löytyi työkokemusta jo useiden vuosien verran, eikä heidän puheissaan tullut ilmi mitään työkokemuksen tuomista eduista tai haasteista. Eelin opettaja puolestaan koki vähäisen työkokemuksen vaikuttavan työhönsä, mutta hän oli kuitenkin luottavainen tulevasta:

*”Kyllä tää tästä lähtee vielä käyntiin!”* (Eelin opettaja, HPK 20.5.2016)

Taidottomuuden tunne voi johtua sekä kokemuksen puutteesta että koulutuksen riittämättömyydestä. Inklusiivinen koulu tarjoaa paljon haasteita opettajankoulutukselle. Erityisopetuksen strategian (2007, 60–64) mukaan opettajankoulutuksessa on otettava huomioon opetussuunnitelmien asettamat vaatimukset opettajien ammattitaidolle. Inklusion myötä vaatimukset opettajille ovat kuitenkin lisääntyneet entisestään. Muhonen ym. (2016) ovat tutkimustuloksissaan havainneet opettajankoulutuksen puutteet myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen käsittelyssä. Vaikka vuorovaikutuksen merkitys on opettajankoulutuksessa tunnistettu, tulisi opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitystä ja opettajan tunteita käsitellä nykyistä enemmän. Eelin ja opettajan välillä vuorovaikutus toimi, mutta välillä opettaja joutui umpikujan haastavien tilanteiden tullessa eteen, kun tieto oikein toimimiseen ei riittänyt. Myös opettajien yhteistyön merkitystä myönteisten opettaja-oppilassuhteiden rakentamiseksi voitaisiin korostaa jo opettajien koulutuksessa entistä enemmän. (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-

Puttonen & Lerkkanen 2016, 122.) Eelin opettajan tapauksessa yhteistyö muiden opettajien kanssa on tullut tarpeeseen, mikä käy ilmi opettajan seuraavasta kommentista:

*”Yliopistossa ei opetettu mitään tapoja toimia ryhmätilanteissa tai esimerkiksi jos oppilas varastaa. On pitänyt kaikki vaan opetella itse tai kysyä muilta opettajilta apua. Muiden (opettajien) apu on tarpeen tämän luokan kanssa.”* (Eeli opettaja, HPK 20.5.2015.)

Luokanopettajalla on ollut haasteita niin Eelin riittävässä huomioimisessa kuin koko luokan kanssa. Inklusiivisen opetuksen toteuttajaksi ei yleensä edes riitä yksi ohjaaja. Tarvitaan useita ohjaajia ja avustajia sekä monenlaista yhteistyötä tukemaan oppilaan jokapäiväistä koulunkäyntiä luokassa. Opettajuus ei inklusion myötä pitäisi olla enää yksin tehtävää työtä, vaan opettajan ympärillä olevan tiimin pitäisi kasvaa. Nykyään suurin yhteistyön määrää rajoittava tekijä on luultavasti käytettävissä olevien henkilöresurssien vähäisyys. (Lakkala 2008, 227–228; Peterson & Hittie, 2003.) Eelin opettaja on onneksi saanut tukea muilta opettajilta, ja yhteistyö onkin inklusiivisen koulun yksi peruspilareista.

Eelin opettaja mainitsee myös ajanpuutteen tehostetussa tuessa opiskelevan Eelin tukemisen haasteeksi, mikä tulee ilmi haastattelussa:

*”Hirveen herttainen se (Eeli) on. Et toivois vaan et ois enemmän aikaa et mua harmittaa se, et mä en oo pystynyt tukee sitä niin paljoo, ku se tarvis ja mä haluaisin tukee enemmän.”*  
(Eelin opettaja, haastattelu)

Ajanpuute nousi Eelin opettajan haastattelussa merkittäväksi tekijäksi luokanopettajan työssä. Aito halu auttaa löytyy, mutta aikaa sen toteuttamiseen ei. Tulos on yhdenmukainen Taskisen (2013) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan inklusiivisessa luokassa opettaja ei ehdi riittävässä määrin neuvomaan tai auttamaan luokkansa oppilaita. (ks. myös Chimiliar 2009; Kuorelahti & Vehkakoski, 2009).

### 4.3 Opettajan keinot ADHD-oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli selvittää, millaisia keinoja luokanopettaja käyttää ADHD-oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen. Tutkimuksessani korostui vahvasti positiivisen palautteen merkitys sekä opettajan aito läsnäolo oppilaan kohtaamisessa. Seuraavassa avaan näitä tutkimukselleni olennaisia teemoja vastauksena toiseen tutkimuskysymykseeni.

**POSITIIVINEN PALAUTE.** ADHD-oireisten lasten koulunkäynnin tukemisessa on tärkeää kiinnittää huomiota palautteeseen. Aro & Närhen (2003) mukaan nopeasti oppimiseen johtava palaute on johdonmukaista, välitöntä, säännöllistä ja sopivasti voimakasta. Tutkimuksessani kaikki opettajat painottivat myönteisen palautteen merkitystä tehostetussa tuessa opiskelevien oppilaidensa tukemisessa. Seuraavassa Eelin opettajan kertoma positiivisen palautteen merkityksestä:

*” – Jos – – tehtävät tulee tehtyä, tai jos se saa monta tehtävää tehtyä ilman, että mä joudun siitä sanomaan, niin sit et muistaa et sanoo et 'Nyt sä oot tehny tosi hyvin' ja semmosta. – – Kehu kannustaa.”* (Eelin opettaja, haastattelu)

Kehuvan palautteenannon myönteiset seuraukset oppimiselle eivät ole kuitenkaan selviä, vaan kehumisen vaikuttavuus johtuu ennen kaikkea kehun antamisen tavasta. Kehuva palaute vahvistaa oppilaiden kokemusta omista mahdollisuuksista vaikuttaa oppimiseensa sekä parantaa näin heidän suoritusmotivaatiotaan ja sinnikkyyttään tehtävien tekemisessä. (Ks. esim. Cimpian ym. 2007; Zentall & Morris 2010.) Myös Oton opettaja painotti positiivisen palautteen merkitystä Oton opetuksessa ja koulunkäynnin tukemisessä:

*” – kehu ja tsemppi, sitä hän kaipaa.”* (Oton opettaja, haastattelu)

Oton ja Eelin opettajan kommentit positiivisen palautteen merkityksestä myötäilevät Wang & Ecclesin (2012) tutkimuksen havainnot siitä, että myönteisellä palautteella ja kannustuksella opettaja voi lisätä oppilaan arvostusta opiskelua kohtaan sekä vahvistaa kiintymystä koko koulukulttuuriin. Myös Aaron opettajan haastattelussa positiivisen palautteen tärkeys tuli selkeästi esiin:



*”Kyl mun mielestä riittää se, et annan sitä positiivista palautetta ja huomioin –. Et sekkin, et mä annan kotiinki – – ihan semmosesta pienestäkin asiasta palautetta, nii se ruokkii sit kotonakin sitä, et sit ku vanhemmatki tietää et okei tää on menny tosi hyvin, niin hekin osaa sit antaa (palautetta) ja sit se – – kodinkin palaute tukee sitä koulusta saatua palautetta.”*

(Aaron opettaja, haastattelu)

Aaron opettaja oli huomannut palautteen positiivisen merkityksen Aaron oppimiseen. Onnistuneen palautteenannosta tekee sen, että palaute vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen myös tulevaisuudessa. Tarkkaavaisuushäiriöisiä lapsia on helpompi torua muita useammin, minkä vuoksi positiivisen palautteen merkitys korostuu. Kun opettaja antaa koulussa palautetta ja positiivinen palaute jatkuu aiheesta myös kotona, toiminnalle saadaan selkeä jatkumo. Oikeanlaisella palautteella vahvistetaan hyvää käytöstä. Positiivisuus luo samalla hyvää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välille, ja jatkuu myös vapaa-ajalle vanhempien kehun kautta. (Aro & Närhi 2003, 47–49; Yanoff 2007, 56–57.)

*”Onks tää hyvä?”* (Otto, HPK 27.5.2016)

Otto hahmotteli lyijykynällä kuvaamataidon työtään, mutta ennen maalauksen aloittamista hän haki varmistusta ja kehua opettajalta.

*Opettaja kehui Oton siistiä ja symmetristä työtä, jolloin Oton kasvoille ilmestyi hymy, hän motivoituu ja lähtee jatkamaan työtään hakemalla maalaustarvikkeet.* (HPK 27.5.2015.)

Palautteet ohjaavat lapsen toimintaa. Aro ja Närhi (2003) painottavat palautteen keskeisimpinä tekijöinä sen johdonmukaisuutta, säännöllisyyttä, selkeyttä sekä välittömyyttä. (Ks. myös Yanoff 2007, 53.) Usean oppilaan ollessa luokassa samanaikaisesti tilanteet vaihtuvat nopeasti, ja siellä on monenlaista vuorovaikutusta eri ihmisten välillä ja huomioitavia asioita paljon. Tällöin kaikkia tehokkaan palautteen vaatimuksia ei ole käytännössä mahdollista toteuttaa. (Aro & Närhi 2003, 47–48.) Oton opettajalta löytyi kuitenkin aikaa kierrellä luokassa, katsella oppilaiden töitä ja kehua onnistuneita suorituksia. Oppilaat tunsivat onnistuneensa työssään, kun opettaja edes ohimennen mainitsi jotain hyvää heidän työstään. Tällaiset onnistumisen kokemukset vähentävät osaltaan myös häiriökäyttäytymistä. Kun lapsi selviää erilaisista tilanteista ja tehtävistä, hän alkaa uskoa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Jokainen onnistuminen lisää itsetuntoa ja sitä kautta rohkeutta ottaa

vastaan uusiakin haasteita. (Michelsson 2004, 88.) Michelssonin (2004) kuvaamasta itsetunnon vahvistumisesta kehujen seurauksena seuraava havaintopäiväkirjamerkintäni on hyvä esimerkki:

*Opettaja kierteli luokassa, meni Eelin luo ja kommentoi: ”Hyvä, sähän osaat hienosti!”.  
Pojan ilme ei värähtänyt, hän jatkoi vaan tehtäviään. Vähän ajan kuluttua Eeli huudahti hymyillen: ”Ope! Mä sain valmiiksi sen!” Pieni kehu auttoi ja loi pojalle itseluottamusta.  
(Eelin opettaja, HPK19.5.2016.)*

Eelin opettajan toiminta ja ohimennen tsemppaava huikkaus tehdystä työstä toi pojalle varmuutta ja uskoa omaan työhönsä. Vaikka poika ei ilmeellään näyttänyt opettajan kehuun merkitsevän mitään, havaintojeni mukaan sillä oli sisäisesti silti suuri vaikutus. Kun työ valmistui, poika hihkui opettajalle valmiista työstään vastauksena alkutunnin kehuun.

Havainnointieni aikana kiinnitin huomiota kaikkien opettajien selkeään ohjeistukseen tuntien aikana. Seuraava havaintopäiväkirjani merkintä Aaron opettajasta on tästä hyvä esimerkki:

*Opettajalla selkeät ohjeet tehtäväjärjestyksestä taululla. Ohjeet käytiin monta kertaa läpi yhdessä oppilaiden kanssa. Työskentely sujui tosi hyvin ohjeiden ansiosta.  
(Aaron opettaja, HPK 25.5.2016)*

Hamre & Pianta (2005) määrittävät luokkahuonevuorovaikutuksen yhdeksi merkittäväksi tekijäksi luokkahuoneen organisoinnin. Siihen sisältyy selkeät säännöt ja ohjeet, jotka on keskusteltu läpi oppilaiden kanssa. Tällöin oppilaille on myös selvästi määritelty oppimisen tehtävät päivän tai tunnin aikana. Tähän liittyy myös positiivinen palaute, sillä on tärkeää antaa oppilaille johdonmukaisesti kehuja, mikäli opettajan odotukset työskentelystä täyttyvät. (ks. Hamre & Pianta 2005; Pakarinen ym. 2014) Aaron opettajan kohdalla luokkahuoneen organisointi oli hyvin hallittua ja onnistunutta. Aaron opettaja noudatti hyvin Hamren & Piantan (2005) luokkahuoneen organisoinnin teemoja. (Ks. Hamre & Pianta 2005; luku 2.1.3.) Opettajalta löytyi selkeät rutiinit ja säännöt päivien kulkuun, mikä toimi Aaron luokalle mainiosti. Hän piti kuitenkin lämpimän ja vuorovaikutteisen otteen opetuksessaan:

”-- mä -- haluaisin -- et on tiukat -- ja selkeet strukturoidut säännöt, mut kuitenkin niinku mä haluan olla äidillinen, enkä mä tykkää kauheesti mistään niinku sillai äänen korottamisesta tai semmosesta.” (Aaron opettaja, haastattelu)

**HYMY JA LÄSNÄOLO.** Hyvään opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sisältyy oppilaan aito kohtaaminen. (ks. luku 2.1.1.) Vaikka opettaja on auktoriteetti ja esimerkki, hän on myös turvallinen aikuinen ja kasvattaja. Luokanopettajan työ ei ole vain ylhäältä käsin opetusta vaan puhtaasti myös läsnäoloa ja kasvatusta. Kasvatuksessa onkin aina ollut kysymys ihmisten kohtaamisesta. Kohtaaminen on kaiken kasvatuksen ydin. (Leinonen 2002, 42.) Tutkimukseni mukaan opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen vaikutti selkeästi opettajan oma käyttäytyminen ja tapa kohdata oppilas. Turvallisen suhteen luomiseen sisältyi havaintojeni mukaan kosketusta, hymyjä ja aitoutta opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan on tärkeää olla läsnä. (Ks. myös Buber 1993.)

Läsnäolon tunne alkaa katsekontaktista. Kohtaamisen monikerroksisuus syntyy siitä, että ensin on lämmin katse ja ystävällinen ele. Jotta näiden luoma kosketuspinta säilyisi ja osoittautuisi todelliseksi ja muuksi kuin pinnalliseksi hymistelyksi, tarvitaan vielä kuuleminen ja näkeminen, toisen ihmisen nähdyksi tuleminen. (Mattila 2011, 15.) Havaintojeni mukaan opettajat käyttivät niin opetuksessaan kuin tavallisessa puheessaankin hymyä. Havaitsin hymyn merkittäväksi osaksi lämmintä ja positiivista vuorovaikutusta. Seuraavassa kaksi esimerkkiä havaintopäiväkirjastani:

*Ope katsoo jokaista oppilasta silmiin ja hymyilee lämpimästi, kun oppilaat palauttavat vihon.*  
(Eelin opettaja, HPK 19.5.2016)

*Opella selkeä puhe ja ääni. Ilo kuuluu puheessa ja hymy näkyy kasvoilta.*  
(Aaron opettaja, HPK 11.5.2016)

Hyvä katse sisältää hyväksyntää, arvostusta, luottamusta, anteeksiantoa, toivoa, vahvuutta ja iloa. Eri tilanteessa katseet ovat erilaisia, mutta hyvä katse ei milloinkaan ole halveksuva, vähättelevä, mitätöivä, pilkkaava, tuomitseva tai alentava. Mattila (2011) käyttää termiä *kaunis katse* kuvastamaan sitä asennetta ja mielenlaatua, jolla kohtaamme toisen ihmisen, tässä tapauksessa lapsen. Etenkin lapsi etsii toisen ihmisen katseesta viestejä siitä, onko hän hyväksytty ja pidetty. Lapsen nähdyksi tuleminen omana itsenään edellyttää aikuiselta avointa, läsnäolevaa ja kaunista

katsetta. Arvostava katse rohkaisee lasta kertomaan, mitä hän tarvitsee turvallisuuteensa ja hyvään kasvuunsa. Se on kiinnostunut ja samalla myös vahva ja toivoa antava katse. Hyvä kohtaaminen perustuu hyvään katseeseen. (Mattila 2011, 27–30.) Kaikilta tutkimukseni opettajilta löytyi lämmin katse oppilaisiinsa, osa käytti myös pientä kosketusta rauhoittaakseen hälinää.

*Oli aika lopettaa työskentely. Aaro ei meinannut lopettaa. Ope vihelsi pilliin. Aaro lähti haahuilemaan luokassa. Ope ei sano mitään, vaan koskettaa poikaa huomaamattomasti olkapäähän, poika rauhoittuu ja istuu paikalleen kuuntelemaan seuraavia ohjeita.*  
(Aaron opettaja, HPK 11.5.2016)

Katseen lisäksi näin pieniä ja huomaamattomia kosketuksen eleitä, joita opettajat käyttivät rauhoittaakseen oppilaansa. Yllä oleva havaintopäiväkirjani esimerkki oli kuvaus Aaron opettajan toiminnasta. Pienellä eleellä opettaja sai oppilaansa rauhoittumaan, ilman äänen korottamista tai käskyttämistä. Myös opettajan oma rauhallinen läsnäolo rauhoitti pojan kuuntelemaan ohjeita seuraavasta tapahtumasta.

Kaikki opetus on puhdasta kohtaamista, ja opetuksen ydin on kohtaamisen laadullisuus (Skinnari 2006, 57). Lasten parissa työtään tekevän ammattilaisen haaste lapsen vahvistavassa kohtaamisessa kulminoituu toisaalta jokaisen lapsen ainutlaatuisuuden arvostamiseen ja muistamiseen, toisaalta oman ammatillisen itsearvostuksen vahvuuteen. Lapsen arvostaminen on mahdollista, kun muistaa, että työn kohteena ei ole lapsen persoona. Tehtävänä on huolehtia, hoivata, ohjata ja kasvattaa lasta, olla läsnä. Tämä tehtävä tulee toteuttaa lapsen persoonaa arvostaen ja tarvittaessa myös puolustaen. Tavoitteena ei ole muokata oppilaan persoonaa vaan vahvistaa sitä ja tukea kasvua. (Mattila 2011, 24–25.) Aaron opettaja lähti ohjaamaan ja kasvattamaan poikaa koulutiellä eteenpäin puuttumatta hänen persoonallisuuteensa tai diagnoosin tuomiin haasteisiin.

*” – – Halusin nimenomaan et se kierre mikä tuolla (toisessa luokassa) oli – – syntyny, niin et he ei ehkä päässy siitä eroon, et nyt alotetaan puhtaalta pöydältä ja (kerätään) pieniäkin positiivisia juttuja, – – että – – lähtis se vyyhti siitä purkautuu.”* (Aaron opettaja, haastattelu)

Erityisesti koulussa on tärkeää, että aikuinen näkee lapsessa olevan mahdollisuuden. Silloinkin, kun kasvuvaiheissa on mutkia, on muistettava nähdä mahdollisuus niiden takana. (ks. Mattila 2011.) Aaron opettaja otti pojan ennakkoluulottomasti vastaan ja halusi luoda pojalle

mahdollisimman hyvän oppimisympäristön. Hän näki levottoman ADHD-diagnoosin tuomien ongelmien taakse ja löysi diagnoosin takaa mukavan pojan, joka vain tarvitsee apua ja ohjausta pärjätäkseen koulussa yleisopetuksen luokassa.

*”Tälläkin hetkellä ei aina edes muista, että – – Aaro on alottanu ihan toisessa luokassa ja vasta tullu myöhemmin tänne, että – – kun mä halusin sillainki laittaa, et ku toi koulukuva on tossa luokan ovesta, niin mä sanoin heti ihan ekoina päivinä, että – – tuo oma luokkakuva itsestäsi, et kun et ole meidän koulukuvassa niin tähän voidaan sut kuitenkin liittää mukaan, et se on semmonen konkreettinen et hän on meidän luokassa mukana.”*  
(Aaron opettaja, haastattelu)

Aaron opettajan etiikka ja ajatusmaailma ovat yhteneväisiä Buberin (1993) kasvatusetiikan periaatteisiin (ks. luku 2.1.1). Aaron opettaja on ottanut vastaan oppilaansa kokonaisuutena, vahvuuksina ja heikkouksina. Hän on tietoinen Aaron erityistä tarpeista ja haluaa auttaa häntä kaikin tavoin saamaan parhaan mahdollisen koulupolun. Buberin etiikan tärkein periaate oli kasvatettavan hyväksyminen (Buber 1993). Havaintojeni mukaan erityisesti Aaron opettajalta löytyi aito hyväksyminen pojan haasteita kohtaan. Hän vastaanotti pojan avoimin mielin ilman ennakkoluuloja ja teki kaikkensa pojan yleisopetuksessa opiskelemisen turvaamiseksi. Aaron negatiivisesta asenteesta huolimatta opettaja hyväksyi pojan juuri sellaisena kuin hän oli. Lopulta myös Aaro oli havaintojeni mukaan vastaanottavainen opettajansa tuelle, mikä teki vuorovaikutuksesta vastavuoroisen ja opettajan ja oppilaan suhteesta lämpimän.

# 5 POHDINTA

Tutkimustehtäväni oli selvittää, millaista ADHD-diagnosoitun oppilaan ja luokanopettajan välinen vuorovaikutus on inklusiivisessa luokassa. Halusin myös selvittää erilaisia keinoja, joita luokanopettaja käyttää ADHD-oppilaan oppimisen ja kasvun tukemisessa. Pohdin tässä luvussa tuloksiani sekä sitä, millaisena hyvä vuorovaikutus ja hyvä opettajuus näyttäytyvät inklusiivisessa luokassa.

## 5.1 Hyvä vuorovaikutus tunnetuen tukijana

Tutkimukseni ytimenä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Halusin nähdä, millaisena vuorovaikutus näyttäytyy inklusiivisessa luokassa, minkä vuoksi inklusio toimi tutkimukseni institutionaalisenä kontekstina ja toisena suurena tausta-ajatuksena. Tutkimukseni kohderyhmänä oli kolme ADHD-diagnosoitua oppilasta sekä heidän luokanopettajansa.

Tuloksia tarkastellessani huomasin, miten merkittävä hyvä vuorovaikutus on ADHD-oppilaan ja opettajan välillä. Aloitin analyysini pohtimalla opettajien puhetapaa heidän puhuessaan oppilaistaan haastattelussa tai havainnointipäivieni aikana, ja tarkoitukseni oli löytää opettajien puheesta niitä sanattomia viestejä, jotka kuvastaisivat opettajan ja oppilaan välistä suhdetta sekä vuorovaikutusta. Tutkin aineistostani sitä, miten opettajat kuvaavat oppilastaan ja millaista vuorovaikutus oli opettajan mielestä. Puheissa korostui lämpö, positiivisuus sekä empaattisuus, joiden kautta opettajat puhuivat ja kuvailivat oppilaitaan. Haastavista tilanteista kertoessaan tai havainnointieni aikana haastavien tilanteiden eteen tullessa opettajilta löytyi usko omaan pärjäämiseensä ja samalla myös usko oppilaaseensa. Tutkimukseni kuvasi opettajien ja oppilaiden vuorovaikutteisen suhteen syntyvän ristiriitojen ja lämpimien kokemusten kautta. (Ks. luku 4.1.) Ongelmien alta opettajat pyrkivät löytämään hyviä puolia ja oppilaan omia voimavaroja, joilla he saivat kannustaen nostettua oppilaan vaikeuksista. Tämä vaati opettajilta hyvää oppilaantuntemusta, joka nousikin tärkeäksi teemaksi opettajan työssä sekä hyvän

vuorovaikutuksen takaajaksi. Opettajien puheesta heijastui myös kiinnostuneisuus työtään ja oppilaitaan kohtaan ja siten myös aito halu auttaa. Tämä välittyi puhtaana kiintymyksenä oppilaita kohtaan. Pedagoginen kiintymys onkin yksi opettajan minäihanteen ammatillinen ulottuvuus (Juutilainen 2009, 260–261; ks. luku 2.1.2), mikä löytyi jokaisesta tutkimukseni opettajasta.

Havaitsin myös erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttivat tavalla tai toisella opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Kaikilla tutkittavillani oppilailta oli diagnosoitu keskittymis- ja tarkkaavaisuushäiriö ADHD, joka toi oppilaille haasteita muun muassa keskittymiseen ja yhtäjaksoiseen työskentelyyn. Ennakointi ja työtapojen valinta nousivat merkittävään osaan koulupäivien onnistumiseksi. Vaikka oppilailta oli diagnoosin tuomia haasteita, tulosten mukaan oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu edesauttoi heidän kouluarkeaan. Myös oppilaan motivaatio vaikutti vahvasti oppilaan tapaan työskennellä. Jos oppilaan motivaatio tehtäviin oli hyvä, työskentely sujui ongelmitta ja tarvittava ohjaus oli vähäisempää. Motivaation puuttuessa opettajan piti löytää erilaisia keinoja saadakseen oppilas työskentelemään. Myös työskentelypaikalla oli merkitystä tehtävien teon motivaatioon: jos oppilas sai itse päättää työskentelypaikkansa, esimerkiksi tehden tehtäviä maaten lattialla ja istuen pulpetin alla, tehtävien teko sujui ilman ongelmia ja motivaatio kasvoi. (Ks. luku 4.2.)

Tutkimuskysymykseni käsittelivät erilaisia opettajan keinoja, joita hän käyttää ADHD-oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen. Suurimpina teemoina tähän tutkimukseeni tulokset antoivat positiivisen palautteen ja opettajan läsnäolon myötä tulevan oppilaan aidon kohtaamisen. Jokainen opettaja painotti oppilaan tukemisen kohdalla positiivisen palautteen, kehujen ja tsemppauksen merkitystä. Tutkimustuloksissani ilmi tulleet konkreettiset opettajan toimet – hymy, pehmeä kosketus ja lämmin katse – kuvaavat hyvin opettajan keinoja vuorovaikutteiseen oppilaan tukemiseen ja auttamiseen. Nämä vaativat toteutuakseen opettajan aidon läsnäolon. Edellä mainittujen toimien avulla opettaja mahdollistaa myös oppilaan kohtaamisen. Kohtaamisen mahdollistamiseen luokkaryhmässä on monia erilaisia tapoja, mutta tutkimukseni tulokset painottivat opettajan läsnäoloa, hymyä ja lämmintä katsetta.

Buber (1993) painotti kasvatussuhteessa kohtaamisen merkitystä jo vuosikymmeniä sitten, ja sama pätee yhä tänäkin päivänä. Tutkimuksessani opettajan ja oppilaan väliltä löytyi Buberin mainitsema Minä-Sinä –kohtaaminen, jossa olennaista on tutkimuksessanikin selkeästi ilmi tulleet läsnäolo, läheisyys ja aitous. Tutkimukseni todensi oppilaan kohtaamisen tärkeyden Buberin

kasvatusetiikan mukaisesti. Opettajan työn ytimeksi tiivistyvät rajat ja rakkaus, jotka mahdollistavat vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen opettajan ja oppilaiden välille. (Buber 1993; luku 4.3.)

ADHD-diagnosoidun oppilaan ja luokanopettajan välinen vuorovaikutus näyttäytyi sekä lämpöisenä ja ymmärtäväisenä että johdonmukaisena ja erittäin merkittävänä. Tutkimukseni tulokset opettajien toiminnasta pyörivät Piantan & Hamren (2005; 2008) luokkahuonevuorovaikutuksen elementtien ympärillä (ks. luku 2.1.3). Tutkimuksessani kaikki luokkahuonevuorovaikutuksen elementit; tunnetuki, ryhmän organisointi ja oppimisen tuki, tulivat ilmi opettajien toiminnassa. Opettajat hyödynsivät Piantan & Hamren (2005; 2008) määrittelemiä oikeanlaisia tapoja toimiessaan oppilaidensa kanssa. Tutkimukseni todensi erityisesti tunnetuen merkityksen hyvän opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen onnistumisessa. Tutkimukseni opettajien toiminnasta heijastui useasti tunnetuen sisältämät ulottuvuudet opettajan sensitiivisyydestä, läheisyydestä ja lämpimyydestä sekä myönteisistä tunteista oppilaita kohtaan. Se ilmeni myös katsekontakteissa ja äänensävyssä sekä kiinnostuneisuutena oppilaiden asioihin. Opettajilta löytyi tarvittavaa inhimillisyyttä ja empaattisuutta työssään, sekä samalla herkkyyttä reagoida oppilaiden haasteisiin.

Tuloksia tulkitessani havahtuin tutkimukseni opettajien tekevän kasvatustyötään täydellä sydämellään, mikä sai minut tutkijana pohtimaan opettamisen ja kasvattamisen risteystä. Opettajan työ ei näkemykseni mukaan ole pelkästään opetusta vaan selkeästi myös kasvatusta. (Ks. Johdanto.) Juutilaisen (2009, 246, 249) mukaan opettajan toiminnalla on laaja vaikutus niin oppilaan oppimiseen kuin kokonaisvaltaiseen kehittymiseenkin. Pedagogisella toiminnalla on tärkeä, joskus aivan ratkaiseva rooli lapsen mielen, minuuden ja tunne-elämän rakentumisessa ja kehittämisessä. Se korostaa paitsi opettajan roolia lapsen oppimisen mahdollistajana myös lapsen kasvattajana ja emotionaalisen voimavarana. Tämän tutkimuksen perusteella haluan korostaa opettajan työn vielä enemmän kasvatuksena, erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden yhteydessä. Etenkin oppimisen- tai käyttäytymisen haasteiden omaavien oppilaiden kohdalla opettajan vuorovaikutteinen suhde oppilaisiinsa edesauttaa koulunkäynnin onnistumista ja kouluun kiinnittymistä.



## 5.2 Rakastava opettaja vuorovaikutuksen takaajana

Tutkimukseni avasi käsitystä hyvästä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta sekä opettajan toimivista keinoista ADHD-oppilaan koulunkäynnin tukemiseen. Tuloksista korostui hyvän opettajuuden piirteitä ja sellaisia ominaisuuksia, jotka edesauttoivat opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta luonnollisin keinoin. On useita käsityksiä siitä, millaista on hyvä opettajuus, millainen opettajan pitäisi olla tai millainen huono opettaja on. Tutkimukseni perusteella näen hyvän opettajan omaavan kiintymystä, aitoutta ja empaattisuutta niin oppilaitaan kuin kokonaisvaltaisesti työtään kohtaan. Rajat ja rakkaus ohjaavat opettajan työtä positiivisella energialla. Jos opettajan suhde oppilaisiin on viileä tai jopa negatiivinen, opetus tapahtuu helposti vain ylhäältä käsin käskyttämisenä, ja aito vuorovaikutus sekä oppilaiden huomioiminen jäävät puhtaasti taka-alalle. Jo vuonna 1948 Haavio kritisoi yksipuolisesti teoreettisen opettajatyypin opetusta, jolloin opetus on kuivaa, spekuloidavaa ja vailla tunteen lämpöä. Hän korosti sitä, että parhaimmillaan opettaja omaa lämpimän myötätunnon ja rakkauden oppilaita kohtaan. (Haavio 1948, 60.) Sama pätee yhä tänä päivänäkin.

Tutkimukseni sai alkunsa mielenkiinnosta pedagogista rakkautta kohtaan. Vuorovaikutuksen ja oppilaan tukemisen keinojen kautta sain hyviä viittauksia opettajien pedagogisen rakkauden piirteisiin. Tutkimukseni kaikki opettajat omasivat hyvän suhteen oppilaisiinsa, empaattisuutta sekä lämpimän otteen opetukseen. Tutkimukseni osoitti, että heiltä kaikilta löytyi pedagoginen rakkaus opettajan työn pohjana. Pedagoginen rakkaus luo mahdollisuudet aikuisen aidolle läsnäololle ja oppilaan kohtaamiselle. Parhaimmillaan kasvattajan suhtautuminen kasvatettaviin on rajoja asettaen kunnioittava. Kunnioitus toimiikin pedagogisen rakkauden keskiössä. (Skinnari 2007, 22, 26.) Luonnollisesti hyvä opettaja on ammattilainen eli hallitsee oppisisällöt ja tarvittavat opetustekniset yksityiskohdat. Opettajuuden ydin löytyy kuitenkin aidosta kiinnostuksesta – rakkaudesta – oppilaita kohtaan. Tutkimukseni painottaa pedagogista rakkautta opettajan työn ytimenä sekä samalla myös hyvän opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen mahdollistajana. Kun opettaja on kiinnostunut oppilaistaan ja työstään, hän on valmis myös tekemään töitä hyvän opettaja–oppilas-vuorovaikutussuhteen saavuttamiseksi.

Opettajille suunnatut ulkoiset vaatimukset lisääntyvät koko ajan, mutta pedagogista rakkautta ei kuitenkaan lasketa niihin vaatimuksiin. Skinnarin (2007, 26) tutkimuksen mukaan pedagoginen rakkaus oppilaita kohtaan helpottaa opettajan elämää ja työtä ja tekee näin opettajan työn

mielenkiintoiseksi. Samalla itsestäänselvyydet muuttuvat merkityksellisiksi ja tarkoitusta tuoviksi haasteiksi. Tällöin opettaja myös arvostaa ja kunnioittaa oppilaitaan sekä heidän erilaisia persoonallisuuksiaan. Pedagoginen rakkaus hyvän opettajan toimintatapana tarkoittaa herkeämätöntä luottamusta jokaisen oppilaan oppimiseen sekä oppilaiden piileviin taitoihin ja mahdollisuuksiin. Hyvä opettaja auttaa oppilasta huomaamaan oman kehittymisensä mahdollisuudet. (Määttä & Uusiautti, 2012, 25.) Tutkimukseni opettajilta löytyy juuri edellä mainittuja piirteitä. Heiltä löytyi pedagoginen rakkaus opettajan työhön ja aito halu auttaa tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkimukseni osoittaa pedagogisen rakkauden takaavan myös hyvän vuorovaikutuksen oppilaisiin. Jos opettaja aidosti välittää työstään ja oppilaistaan, hän pyrkii tukemaan oppilaiden kasvua ja oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

### 5.3 Opettaja inklusion onnistumisen edesauttajana

Inklusion tavoitteena on, että kaikki oppilaat opiskelisivat alusta alkaen yhdessä yleisopetuksen luokassa mahdollisesta diagnoosista tai sairaudesta huolimatta. Inklusiossa oppilaan ei tarvitse mennä tuen luo, vaan tuki järjestetään oppilaan luo. (Ks. esim. Takala 2010; Väyrynen 2001.) Tutkimukseni konteksteissa inklusio oli onnistunut: tehostettua tukea tarvitsevat oppilaat opiskelivat normaalisti yleisopetuksessa ja pärjäsivät kukin taitojensa mukaisesti. Oppilaat sopeutuivat luokkiin ja heidät otettiin alusta alkaen ennakkoluulottomasti vastaan. Koulun puolelta tuen järjestäminen kolmiportaisen tuen mukaisesti oli oikea ratkaisu ADHD-diagnosoitujen oppilaiden kohdalla. Esimerkiksi Aaron kohdalla siirto erityisluokkaan oli lähellä, mutta pojalle päätettiin kokeilla vielä yleisopetuksessa luokanvaihtoa ja avustajaa koulunkäynnin tukemiseksi. (Ks. luku 3.2.2.) Eskelä-Haapasen (2012, 176) mukaan kolmiportaisuus mahdollistaa yksilöllisen huomioimisen erilaisten opetusjärjestelyiden puitteissa, mutta asettaa samalla luokanopettajalle haasteita. Aaron opettajalta löytyi kuitenkin juuri oikeanlaista ennakkoluulottomuutta ja aitoa halua auttaa, mikä oli ratkaiseva tekijä Aaron koulupolun onnistumiseen.

Inklusion onnistuminen on paljon opettajien asenteista kiinni. Jos opettajat ottavat haasteelliset oppilaat vastaan *erityisoppilaina*, oppilaiden ympärille muodostuu helposti negatiivinen leima. (Ks. Mietola 2014.) Tutkimukseni opettajat pitivät tukea tarvitsevia oppilaita tavallisina oppilaina muiden joukossa, jolloin opettajilta löytyi tarvittavaa vastaanottavaisuutta ja avoimuutta. Kukin opettajista teki paljon töitä ADHD-oppilaidensa eteen positiivisella ja vastaanottavaisella asenteella.

Nykypäivän inklusion myötä koululuokat koostuvat hyvin monenlaisista oppilaista, persoonista ja diagnooseista. Se vaatii opettajalta paljon tietoa ja taitoa oppilaiden kanssa pärjäämiseen. Olivat oppilaiden taustat, persoonat tai diagnoosit minkälaisia tahansa, heitä tulisi kohdella yksilöinä. (Ks. myös Eskelä-Haapanen 2012.) Oppilasjoukkoa ei saisi nähdä yhtenä isona massana eikä opetusta vain suoraviivaisena opettajajohtoisena toimintana. Jokaisesta massasta löytyy hyvin erilaisia persoonia ja persoonien takaa hyvin erilaisia tarinoita. Diagnooitujen oppilaiden kohdalla opettajan tulisi nähdä diagnoosin taakse ja kohdata oppilas ainutlaatuisena yksilönä, tasavertaisena muiden kanssa. Tutkimukseni opettajilta löytyi tämä taito nähdä diagnoosin taakse ja arvostaa oppilasta juuri sellaisena kuin hän on.

Lähde (2014) on tutkinut luokanopettajien suhtautumista inklusioon ja sen mukanaan tuomiin erilaisiin oppilaisiin. Tutkimuksen mukaan tutkittavien opettajien suhtautuminen ADHD-diagnosoituihin lapsiin oli suurimmaksi osaksi myönteinen. Tutkimus painottaa kuitenkin riittäviä tukitoimia opettajan tueksi, sillä tutkimuksen mukaan ilman riittäviä tukitoimia ADHD-lasten opetus ei näin olisi mahdollista yleisopetuksessa. Alusta alkaen yleisopetuksessa opiskeleminen tarjoaa ADHD-oppilaille hyvät puitteet kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemiseen, jos heille taataan tarvittava tuki esimerkiksi avustajan tai erityisopettajan avulla. Jokaisella tutkimukseni oppilaalla oli joko avustaja tai erityisopettaja tukena haasteita tuottavissa aineissa. (Ks. luku 3.2.2.) Kolmiportaisuus mahdollistaa oppilaan yksilöllisen huomioimisen ja tuen tarpeen tarjoamisen erilaisten opetusjärjestelyiden puitteissa, mutta asettaa samalla myös luokanopettajalle uusia haasteita (Sarlin & Koivula 2009). Tämä vaatii luokanopettajalta vastaanottavaista ja avointa asennetta sekä riittävää tietämystä erilaisten oppilaiden kohtaamiseen.

Tutkimukseni yksi opettajista oli vastavalmistunut, minkä vuoksi hänellä oli opettajankoulutuksen tuomat opit vielä tuoreina mielessä. Opettajankoulutus ei ollut kuitenkaan antanut hänelle tarpeeksi oppeja haastaviin tilanteisiin, vaan hän joutui turvautumaan usein muiden opettajien apuun. (Ks. luku 4.2.) Vaikka opettajalta löytyisi halu auttaa, valmista tietämystä siihen ei välttämättä löydy. Pian valmistuvana luokanopettajana pystyn samaistumaan vastavalmistuneen opettajan ajatuksiin. Tutkimukseni mukaan kokemus tuo opettajalle tietotaidon ja varmuuden toimia ongelmatilanteissa. Opettajankoulutus ei luonnollisestikaan pysty ennakoimaan kaikkia opettajan tulevassa työssään kohtaamia haasteita, vaan koulutuksessa opetussisältöjä joudutaankin muokkaamaan kaiken aikaa. Opettajien koulutuksessa tulisi vaikuttaa jo opiskelijoiden arvoihin ja asenteisiin tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden rinnalla, jotta tulevaisuuden opettajilta löytyisi riittävästi taitoa oppilaiden moninaisuuden kohtaamiseen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 116; Eskelä-Haapanen 2012, 180.)

Määttä & Uusiautti (2012, 33) ovat kirjoittaneet hyvin von Wrighthin (2009) sanoman kuvaamaan opettajan työn ydintä: *”von Wrighth (2009) on sanonut, että rakastaaksemme maailmaa, meidän on hyväksyttävä se ja siksi rakastaaksemme oppilaita, meidän on hyväksyttävä heidät ja pitäydyttävä yrittämästä muuttaa heitä tai valmistelemasta heitä muuttamaan maailmaa jollain tietyllä, ennalta määritetyllä tavalla”*. Tutkimustulokseni kiteytyvät samaan ajatukseen opettajuuden tehtävästä rakastaa oppilaita ja hyväksyä heidät juuri sellaisena kuin he ovat. Opettajan pedagoginen rakkaus oppilaitaan ja työtään kohtaan sekä hymy ja positiivinen ote opetusta ja kasvatusta kohtaan luovat pohjan myös hyvälle opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle.

#### 5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyystarkastelu

Tutkimustehtävänäni oli tutkia ADHD-oppilaan ja luokanopettajan välistä vuorovaikutusta inklusiivisessa luokassa. Tutkimukseni sai alkunsa mielenkiinnosta pedagogista rakkautta kohtaan. Lähdin käsittelemään pedagogisen rakkauden ilmiötä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. (Ks. johdanto ja luku 2.) Hyvä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus antaa pohjaa myös opettajan pedagogiselle rakkaudelle. Tutkimukseni tapahtui inklusiivisessa luokassa, minkä vuoksi inklusio toimi institutionaalisisena kontekstina muodostaen yhden teoriapohjan. Niin inklusioon kuin hyvään vuorovaikutukseenkin – ja pedagogiseen rakkauteen – liittyy vahvasti oppilaan tukeminen, joten teoriaosuudessa käsitteelin myös kirjallisuuden tarjoamia oppilaan tukemisen keinoja. Edellä mainitut teorianäkökulmat soveltuivat erinomaisesti tutkimukseeni ja pedagogisen rakkauden ilmiön käsittelyyn.

Täydellinen objektiivisuus tutkimuksessa on mahdotonta saavuttaa, mutta tutkijan pitäisi silti pyrkiä tiedostamaan omat uskomuksensa ja asenteensa niin, etteivät ne vaikuttaisi liikaa tutkimuksen tekemiseen tai tutkimustuloksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Vaikka tutkimukseni sai alkunsa mielenkiinnostani tutkia pedagogista rakkautta, en usko sen ohjanneen valintojani tai lopullisia havaintojani. Ennen aineiston keruuta perehdyin syvällisesti vuorovaikutuksen teoriaan, mikä antoi mahdollisuuden havainnoida vuorovaikutuksen ilmiötä laajasti. Pyrin tutkimusaineistoa kerätessäni havainnoimaan objektiivisesti opettajan toimintaa oppilaiden kanssa ja puhtaasti vuorovaikutuksen näkökulmasta. Onnekseni tutkimustulokseni tuottivat tietoa pedagogisen rakkauden piirteistä, jolloin ympyrä ikään kuin sulkeutui tutkimuksen alkuperäiseen ajatukseen

pedagogisesta rakkaudesta.

Laadullisessa tutkimuksessa omien valintojen avaaminen lukijalle on tärkeää aineiston kokoamisen ja analyysin suhteen. Omien ajatusten avaaminen vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta eli validiteettia, sillä silloin lukijalle annetaan mahdollisuus päästä arvioimaan tutkijan tekemiä valintoja ja toimintatapoja. (Ruusuvuori ym. 2010, 27.) Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa siten tutkimuksen reliaabelius ja validius. Reliaabelius merkitsee mittaustulosten toistettavuutta. Se kuvaa myös tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Toinen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä käsite on validius eli pätevyys. Sillä tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituksin mitata. Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi jollakin tavoin arvioida, vaikka kyseisiä käsitteitä ei haluttaisikaan käyttää. (Hirsjärvi ym. 2014, 231; Krippendorff 2004, 212.) Laadullisessa tutkimuksessa validiteetti on läsnä koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset tukevat myös tutkimuksen validiteettia. Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien täytyy olla tarkkaan harkittuja ja hyvin perusteltuja sekä johdonmukaisia ja luotettavia. Koko tutkimuksen on oltava johdonmukainen ja saatujen tuloksien hyvin perusteltuja ja liitettävissä teoriaan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 186–187.)

Luotettavuuden ja pätevyyden termien käytöstä on keskusteltu laadullisen tutkimuksen kohdalla paljon, mutta koen erityisesti tutkimuksen pätevyyden tärkeäksi oman tutkimukseni kannalta. Tarkoitukseni oli saada selkeät vastaukset tutkimuskysymyksiini ja mielestäni valitsemani tutkimusmenetelmät, havainnointi ja haastattelu, ovat riittävät tutkimukseni pätevyyden toteutumiseen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta korostaa myös tutkijan tekemä tarkka selostus tutkimuksen toteutuksesta. Selostuksen on koskettava jokaista tutkimuksen vaihetta ja myös aineiston tuottamisen olosuhteet täytyy kertoa selkeästi ja totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2014, 232.) Kirjoittaessani tutkimustani auki pyrin avaamaan tutkimuksen jokaisen vaiheen ja kohdan perusteellisesti. Olen muun muassa kuvannut tarkasti tutkimukseni kontekstin eli tutkimuksen oppilaat ADHD-diagnoosin näkökulmasta sekä heidän oppimisympäristönsä (ks. luku 3.2.2), jotta lukija ymmärtää paremmin tutkimukseni tuloksia ja oppilaiden käyttäytymistä. Olen myös liittänyt tutkimustuloksiini sitaatteja tutkimusaineistostani, jotta lukija pystyy pohtimaan ja analysoimaan niin tulkintaani kuin tuloksia niiden perusteella. En halua jättää mitään epäilyjen varaan ja pyrin saamaan selkeän ja johdonmukaisen rakenteen analyysin kirjoittamiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata myös uskottavuuden käsitteellä, mikä tarkoittaa, että tutkijan on selvitettävä, vastaavatko hänen tulkintansa ja käsitteellistyksensä aineistosta asioita, joita tutkittavat ovat tarkoittaneet (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Hyvänä esimerkkinä tästä nostan esiin tulkintani tutkimukseni vastavalmistuneen opettajan toimista, joka haastattelussaankin mainitsi haasteistaan luokan kanssa (ks. luku 4.2). Opettaja ei tulkintani mukaan pääse sille opettajuuden tasolle, missä haluaisi olla. Tulkitsen opettajan haasteet ennemmin resurssien puutteeksi ja ajanpuutteeksi enkä ammattitaidottomuudeksi tai epävarmuudeksi. Haasteet eivät havaintojeni mukaan johtuneet huonosta opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, vaan rakenteellisista tekijöistä. Opettajalta löytyi aito halu auttaa ja pärjätä oppilaiden kanssa, mikä välittyi oppilaista välittämisenä eli pedagogisena rakkautena.

Tutkimustuloksia analysoidessani perehdyin yhtenä osa-alueena tarkemmin opettajien puhetapaan oppilaistaan (ks. luku 4.1, *opettajan puhe*). Tarkoitukseni oli löytää opettajien puheesta sanattomia viestejä, jotka heijastaisivat opettajan ja oppilaan välistä suhdetta sekä heidän välistä vuorovaikutusta. Kielen ja puheen analysoimiseen hyödynnetään usein diskurssianalyysiä (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 2016), mutta valitsin analyysimenetelmäkseni kuitenkin aineistolähtöisen sisällönanalyysin (ks. luku 3.2.3). Opettajien puheen pohtiminen oli tutkimuksessani sen verran pieni ulottuvuus ja vain yksi näkökulma tutkittavaan ilmiöön, ja suurin osa tutkimuksen analyysistä tapahtui sisällönanalyysin mukaisesti. Tämän vuoksi aineistolähtöinen sisällönanalyysi oli analyysimenetelmänä paljon havainnollistavampi ja kattavampi kokonaisuus.

Diskurssianalyysi olisi voinut tuottaa tarkempaa tulosta opettajien käyttämästä kielestä, mutta se ei ollut tutkimukseni ydin. Tarkoitukseni oli tutkia kokonaisvaltaisesti opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja opettajien puheen tulkitseminen oli vain yksi näkökulma tähän laajaan aiheeseen. Olisin voinut valita kaksi erillistä analyysimenetelmää, mutta en pitänyt sitä tarpeellisena opettajien puheen tutkimisen ulottuvuuden pienuuden vuoksi. Halusin keskittyä kattavammin ja laajemmin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen, ja tällöin sisällönanalyysi oli järkevämpi valinta.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa oleellista on ihmisarvon kunnioittaminen. Ihmisten itsemääräämisoikeutta pyritään kunnioittamaan antamalla ihmisille mahdollisuus päättää omasta osallistumisestaan tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2014, 25.) Tämän vuoksi ennen tutkimuksen aloittamista lähetin kaupungille ja koulun rehtorille tutkimuslupahakemuksen ja siitä hyväksytyyn vastauksen saatuaani lähetin myös tutkittavan luokan oppilaiden vanhemmille lupalomakkeen, jossa

kysyin lupaa lasten osallistumisesta tutkimukseen. Vanhemmille lähetetyssä lupalomakkeessa mainitsin, että tutkin yleisesti opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Sain luokanopettajalta suullisen hyväksynnän tutkimukseen osallistumisesta.

Havainnoin luokissa kolmen viikon ajan siksi, että halusin saada kokonaisvaltaisen kuvan opettajan toimista oppilaiden kanssa. Tarkoitukseni oli myös oppilaiden tottuminen läsnäolooni, jotta se ei vaikuttaisi heidän käyttäytymiseensä. Kerroin heti havainnoinnin aluksi oppilaille, että olen havainnoimassa heidän koulupäiviään, mutta en maininnut tutkimukseni kohdistuvan vain tiettyihin oppilaisiin. En halunnut millään tavoin erottaa ADHD-oppilaita muista oppilaista. Sain kerättyä hyvän ja konkreettisen havainnointiaineiston kyseisten päivien aikana.

Valitsin toiseksi tutkimusmenetelmäksi haastattelun, johon liittyy myös paljon eettisiä kysymyksiä. Haastattelulupa tehtiin suullisesti heti observointiviikkoni alussa. Luottamuksellisuus haastattelussa tarkoittaa muun muassa sitä, että haastattelijan on kerrottava totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta sekä käsiteltävä ja säilytettävä saamiaan tietojaan täysin luottamuksellisina. Haastateltavani opettajat olivat tietoisia haastatteluni tarkoituksesta ja säilytin saamaani aineistoa luottamuksellisesti. Aiheen arkaluontoisuuden vuoksi olen valinnut anonymisoidut haastattelut. Yksityishenkilön haastattelussa on myös tärkeää, että heidän henkilöllisyytensä ei käy raportissa ilmi. Tutkittavien anonymiteettiä kunnioittaen ja suojaten, käytän tutkimuksessani oppilaista ja opettajista keksittyjä nimiä, pseudonyymejä, jotta kyseisiä henkilöitä ei tunnisteta. Lainauksista on poistettu tunnistettavat yhteydet tiettyyn kouluun tai paikkakuntaan. (Kuula 2006, 215; Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 17.). Suorat lainaukset havainnointiaineistostani tai haastattelusta on merkitty tutkimustekstiin sisennettynä ja päivämäärämerkinnöillä on viitattu omaan havaintopäiväkirjaani. Tutkimukseeni osallistui vain kolme opettajaa oppilaineen, minkä vuoksi yritin pienestä otannasta huolimatta syventyä heidän maailmaan entistäkin tarkemmin. Näin sain mahdollisimman perusteellisen aineiston tutkimusaiheestani.

Tutkijana olen itse tehnyt tutkimukseni luotettavuutta parantavat valinnat, joten minulla on vastuu tutkimukseni luotettavuudesta ja eettisyydestä. Vastaan tutkimukseni aitoudesta ja rehellisyydestä. Olen läpi tutkimuksen teon tarkkaillut myös omaa toimintaani ja käyttäytymistä ja sitä kautta arvioinut tutkimukseni luotettavuutta koko tutkimuksen ajan. Tutkimukseni antoi arvokasta tietoa oppilaan tukemisen keinoista ja hyvän opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkityksestä. Se laajensi näkemystäni myös opettajan työn tunnepuolesta ja siitä, miten inklusio

saadaan vielä onnistumaan. Me tulevaisuuden opettajat olemme siinä avainasemassa. Uskon, että tutkimukseni avaa niin opiskelijoiden kuin opettajien silmiä luokanopettajan ja oppilaan toimivan vuorovaikutuksen tärkeydestä.

## 5.5 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni käsitteli ADHD-oppilaan ja luokanopettajan välistä vuorovaikutusta inklusiivisessa luokassa sekä selvitti erilaisia luokanopettajan keinoja oppilaan tukemiseen. Olisi mielenkiintoista palata samojen oppilaiden elämään muutaman vuoden kuluttua ja selvittää, miten heidän koulupolkunsa on jatkunut ja miten koulupolkua on tuettu. Olisi kiintoisaa ottaa vuorovaikutus käsittelyyn myös oppilaan näkökulmasta ja pohtia sitä, millaiseksi oppilaat kokevat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen.

Nykyään kolmiportaisuus tuen antamisessa on jo koulujen arkipäivää, mutta inklusio erityisesti kehitysvammaisten puolelta on vielä kehitysvaiheessa. Olisi hedelmällistä tutkia inklusion toteutumista jonkin ADHD:ta haastavamman kehityshäiriön, kuten CP-vammaisen tai näkö- ja kuulovammaisen oppilaan näkökulmasta. Miten luokanopettaja tarjoaa heille tarvittavan tuen yleisopetuksessa? Millaisia tukikeinoja luokanopettaja käyttää yleisopetuksen luokassa? Miten vuorovaikutus rakentuu luokanopettajan ja erityisen tuen tarvitsevan oppilaan välille? Olisi kiintoisaa myös selvittää, miten luokanopettajat kokevat pärjäävänsä vaikeasti vammaisen oppilaan kanssa yleisopetuksessa, sillä luokanopettajankoulutus ei siihen vielä tarpeeksi valmista. Inklusion toteutuminen Suomessa on yhä vähäistä (ks. Takala 2010), minkä vuoksi siinä riittäisi tutkittavaa.



# LÄHTEET

Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa: P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. 49–62. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2013. From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. Centre for Equity in Education. University of Manchester.

Alkuportaati – seuranta tutkimus 2006-2011 ja 2013-2016. Saatavissa: <https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/huippututkimus/alkuportaati> [Viitattu 17.3.2016].

Apajalahti, M. 2005. Oppimissuunnitelma. Teoksessa: Peltonen, H. (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 40–42.

Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 299–331.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of school psychology. Vol 35, 61–79.

Booth, T., Ainscow, M. (toim.), Kokko L. & Pietiläinen E. 2005. Koulu ja inklusio. Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. (Ich und Du, 1923). suom. Jukka Pietilä. Juva: WSOY.

Chimiliari, L. 2009. Perspectives on inclusion: Students with LD, their parents, and their teachers. Exceptionality education international 19 (1), 72–88.

Cimpian, A., Arce, H., Markman, E. M. & Dweck, C. S. 2007. Subtle linguistic cues affect children's motivation. Psychological Science 18 (4), 314–316.

Dahlgrèn, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa: Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS- kustannus, 227–251.

Denham, S.A. & Brown, C. 2010. "Plays nice with others": social- emotional learning and academic success. Early education and development, 21(5), 652 – 680.

- Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) 2012. ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (47). Yliopistopaino.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, E. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: Valli, R. (toim.) & Aaltola, J. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 27 – 44.
- Garner, P. W. & Waajid, B. 2008. The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children’s school-related developmental competence. Teoksessa: Journal of applied developmental psychology 29, 89 – 100.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Helsinki: LK-kirjat.
- Halinen, I. & Järvinen, T. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. Prospects 38 (1), 77–79.
- Hamre, B. & Pianta, R. 2006. Student–teacher relationships. University of Virginia.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? Child development, 76(5), 949–967.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- ICD-10. 1998. Tautiluokitus. Psykiatriaan liittyvät diagnoosit. Helsinki: Stakes.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa: Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 7–31.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi: teoria, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.

- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karhunen, M. 2009. ADHD-lapsen kohtaaminen. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 62–72.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2011. Temperamentti ja koulumenestys. Juva: WSOY.
- Kemppainen, P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T. 2015. Opettajan antama kehuva palaute tutkimuskohteena. Kasvatus-lehti (1), 60–73.
- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2016. Positive teacher affect and maternal support facilitate adjustment after the transition to first grade. Merrill-Palmer Quarterly, 62 (2), 158-178.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessissa. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.
- Kortering, L. & Christenson, S. 2009. Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. Exceptionality, 17. 5–15.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Snellman-instituutin B-sarja 53/2009. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Krippendorff, K. 2004. Content analysis. An introduction to its methodology. London, New Delhi: Sage Publications.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 9–16.
- Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Teoksessa: Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy. 17–48.
- Lundan, A. 2002. Kohtaamisia elämänpolulla – oppilaan ja opettajan kohtaaminen lukiossa Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Tampereen yliopisto.
- Lähde, H. 2014. Luokanopettajien suhtautuminen inklusioon Suomessa. Jyväskylän yliopisto.
- Mattila, K-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsinki: Unigrafia.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International journal of whole schooling*. Vol 8(1).
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus, 82–95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. *Erytispedagogiikan perusteet*. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY, 75–99.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen A., Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 96–124.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Miten edistää inklusiota kunnassa? Saatavissa: [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille/miten\\_edistaa\\_inklusiota/kunnassa](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miten_edistaa_inklusiota/kunnassa) [Viitattu 16.3.2016].
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia.
- Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen M-K., Poikkeus, A-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2010. Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten teacher. Teoksessa: *Educational Psychology* (25). 281–300.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-L., Poikkeus, A-M. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa: Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. 93–111.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 204–221.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. 2000. Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5). 179 – 185.

- Pianta, R. O. 1998. Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC.
- Pianta, R. O. & Hamre, B. K. 2009. Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. Teoksessa: Educational Researcher, 38 (2). 109–119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. 2008. The Classroom assesment scoring system. Manual, K–3. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Pink, S. 2001. Doing visual ethnography: images, media and representation in research. Lontoo: Sage.
- Perusopetuslaki. 1998. Helsinki: Finlex. 642/2010.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf) [Viitattu 10.3.2016].
- Peterson, M. & Hittie, M. 2003. Inclusive teaching. Greating effective schools for all learners.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. 2010. Koulu vuorovaikutuksellisena oppimisyhteisönä. School as an interactional learning society. Teoksessa: Ropo, E., Silfverberg, H. & Soini-Ikonen T. 2009. Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella. Tampere: Yliopistopaino. 301-314.
- Rönty, L-I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa: Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–79.
- Salo, J. 2013. Lapsen ylivilkkaus – sairaus vai luonteenpiirre? Lääkärikirja. Saatavissa: <http://www.terve.fi/adhd/lapsen-ylivilkkaus-sairaus-vai-luonteenpiirre> [Viitattu 17.3.2016].
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 139–166.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–40.

Savolainen, N. 2013. Fenomenografinen tutkimus rehtoreiden ja opettajien näkemyksistä inklusiosta. Tampereen yliopisto.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa – etnografia yhdessäoppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 364.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2014. Helsinki: Tilastokeskus Saatavissa: [http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop\\_2014\\_2015-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html) [viitattu: 15.3.2016].

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West-Point Oy.

Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

UNESCO, 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.

UNICEF. 1989. Lasten oikeuksien sopimus.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.

von Wright, M. 2009. The shunned essentials of pedagogy: authority, love and mystery. Nordic Philosophy of Education Network NERA Annual Meeting. Saatavissa: <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:212954> [viitattu: 12.10.2016].

Värrä, V-M. 2002. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen A., Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000. 12–29.

Wang, M. & Eccles, J. 2012. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development* 83 (3), 877–895.

Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen – opettajuuden ydin. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Zentall, S. R. & Morris, B. J. 2010. "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology* 107 (2), 155–163.

