

PDA-piirteisten oppilaiden tuki ja kohtaaminen koulussa

**Fenomenografinen analyysi vanhempien käsityksistä koulun kyvystä tukea
PDA-piirteisiä oppilaita**

Erityispedagogiikka
Pro gradu -tutkielma
Erityisopettajan tutkinto-ohjelma

Laatija:
Sini-Tuuli Mäkinen

8.5.2025
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Sini-Tuuli Mäkinen

Otsikko: PDA-piirteisten oppilaiden tuki ja kohtaaminen koulussa – Fenomenografinen analyysi vanhempien käsityksistä koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita

Ohjaaja: Erityispedagogiikan professori Minna Kyttälä

Sivumäärä: 89 sivua

Päivämäärä: 8.5.2025

Vanhempien käsitysten mukaan koulun kyky tukea PDA-piirteisiä oppilaita edellyttää erityisesti oppilastuntemusta, yhteistyötä sekä ennakkointia ja pysyvyyttä. Vanhempien käsityksen mukaan PDA-oppilaiden kohtaaminen edellyttää oikeaa asennetta ja ymmärrystä, kykyä ja valmiutta hyödyntää kaikkien osaamista ja tarjolla olevaa tietoa sekä riittäviä mukautuksia ja joustoja yhdistettynä tarvittaviin resursseihin mahdollistamaan nämä. Vanhempien käsitysten joukosta tuli myös ilmi vahvan kokemusperäinen näkemys, että koulu ei ole onnistunut tukemaan PDA-piirteisiä lapsia ja ajatus, ettei koulu ole paikka PDA-piirteiselle oppilaalle.

Vanhempien käsitykset pohjautuvat kyselytutkimuksella kerättyyn aineistoon, johon vastasi 57 PDA-piirteisen lapsen vanhempaa keväällä 2024. Kysely sisälsi kolme avointa kysymystä, joista kahdessa vanhemmat kertoivat näkemyksiään koulun kyvystä tukea heidän lastansa ja käsityksiään parhaan mahdollisen kohtaamisen edellytyksistä. Tässä tutkielmassa näistä vastauksista on fenomenografisen analyysimenetelmän avulla etsitty vanhempien käsityksiä koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä lapsia ja heidän käsityksiään parhaan mahdollisen kohtaamisen edellytyksistä.

PDA on käyttäytymispiirteistö, jonka Elisabeth Newson on alun alkaen määritellyt. PDA on lyhenne englannin kielen sanoista pathological demand avoidance, joka on suomennettu muotoon äärimmäinen vaatimusten välttely. Äärimmäiselle vaatimusten välttelylle on ominaista kaikenlaisten vaatimusten vastustaminen, kontrollitarve ja erilaiset manipulatiiviset toimintatavat yrityksenä hallita tilanteita. PDA-piirteistössä on monia yhtäläisyyksiä uhmakkuushäiriöön, ahdistuneisuushäiriöön ja autismiin. PDA ei ole oma itsenäinen diagnoosi ja tällä hetkellä sitä pidetään autismin ilmenemisen muotona, mutta asiasta ei vallitse täyttä yksimielisyyttä. PDA tunnetaan myös nimellä EDA (extrem demand avoidance).

Tutkielmassa kohtaamista ja tukea lähestytään dialogin näkökulmasta etenkin nojautuen Martin Buberin Minä-Sinä, Minä-Se -sanaparien ilmentämään eroon kohtaamisen laadussa. Minä-Sinä -kohtaamisessa on läsnä kaksi subjektia ja siinä kumpikin osapuoli on mukana kokonaisuutena. Minä-Se -kohtaamisessa puolestaan on läsnä subjekti ja objekti, jolla on ominaisuuksia. Kasvatussuhteessa tämä tarkoittaa kasvattajan kykyä kohdata kasvatettavansa niin sinä kokonaisuutena yksilönä, joka hän tässä hetkessä on, mutta myös sinä, mikä juuri hänestä on mahdollista tulla. Kasvatus ei näin ollen voi olla ennalta määrätyn mallin toistamista tai monistamista vaan kasvattajan ja kasvatettavan välillä on vallittava aito dialoginen suhde, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa.

Kasvatukseen merkittävästi vaikuttaa myös kasvatuksen tavoitteet, jotka puolestaan pohjaavat vahvasti kasvattajan ja yhteiskunnan ihmiskäsitykseen. Ihanneoppilaan kuvaa haastavat oppilaat, jotka eivät vastaa tätä kuvaa. PDA-piirteiset oppilaat ovat oppilaita, jotka herkästi haastavat opettajien käsityksiä ihanneoppilaista. Opettajan kyky kohdata tällainen oppilas ilmentää myös opettajan ihmiskuvaa. Erilaisuutta arvostavan ja kunnioittavan ihmiskäsityksen voidaankin nähdä olevan edellytys opettajan kyvyllä nähdä niin samuus kuin toisuus myös sellaisissa oppilaissa, jotka eivät mukaudu koulun odotuksiin ja vaatimuksiin. Tällaisen ihmiskuvan voidaan sanoa olevan aidon inklusiivinen.

Avainsanat: PDA, EDA, koulu, kohtaaminen, dialogi, ihmiskäsitys, autismi,

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Teoreettinen viitekehys	8
2.1	Kohtaaminen	8
2.1.1	Kohtaaminen, kasvatus ja dialogi	11
2.1.2	Kohtaaminen ja dialogisuus kouluarjessa	13
2.2	Ihmiskäsitys	14
2.3	PDA	18
2.4	Autismi	21
3	Tutkimusmenetelmät	25
3.1	Tutkimuskysymykset	25
3.2	Fenomenografia	26
3.2.1	Fenomenografian soveltaminen tutkielmassa	29
3.3	Tutkimusaineiston kuvaus	30
3.4	Tutkimuksen eettinen tarkastelu	33
3.5	Aineiston fenomenografinen analyysi	35
3.5.1	Käsitykset kohtaamisen edellytyksistä	35
3.5.2	Käsitykset tuen onnistumisesta	45
3.6	Luotettavuuden arviointi	53
4	Tulokset	57
4.1	Onnistuneen kohtaamisen edellytykset	58
4.1.1	PDA-lapset eivät sovi kouluun	60
4.1.2	Oikea asenne ja ymmärrys	60
4.1.3	Kaikkien ja kaikki tietämys käyttöön ja yhteistyö	62
4.1.4	Riittävät resurssit, mukautukset ja joustot	63
4.2	Käsitykset koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita	65
4.2.1	Koulu epäonnistunut täysin tai suurelta osin	68
4.2.2	Oppilastuntemus	68
4.2.3	Pysyvyys ja ennakointi	70
4.2.4	Yhteistyö	72
5	Pohdinta	74
5.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	74

5.2	Jatkotutkimusmahdollisuudet	83
	Lähteet	85

1 Johdanto

Julkisessa keskustelussa on vuosien ajan peräänkuulutettu kouluihin kurinpalautusta ja tasonnostoa¹. Mediaa lukemalla saa helposti kuvan, että koulussa häiriköivät ja huonosti käyttäytyvät oppilaat saavat tehdä mitä lystävät kenenkään puuttumatta ja rajoittamatta sitä. Julkisessa keskustelussa harvoin nostetaan esille niiden nuorten kokemuksia, jotka koetaan hankaliksi ja vaikeiksi tapauksiksi. Tässä tutkielmassa kiinnostukseni kohdistuu aivan erityiseen ryhmään, johon kuuluvat oppilaat tulevat helposti leimatuiksi koulujen ongelmatapauksiksi.

Äärimmäinen vaatimusten välttely on termi, jota käytetään kuvaamaan käyttäytymispiirteistöä, jolle ominaista on kaikenlaisten vaatimusten jopa äärimmilleen viety vastustaminen. Nämä henkilöt kuvaavat itse toimintaansa usein pakoksi, eli he eivät itse koe voivansa tehdä pyydettyä toimintaa, eli kyse ei ole valinnasta olla tekemättä jotakin. Välttely kohdistuu myös mieluisaan tai neutraaliin toimintaan, ei ainoastaan epämieluisiin asioihin. Nämä henkilöt voivat vastustaa myös omia biologisia ”vaatimuksiaan” kuten vessassa käymistä tai syömistä. Käyttäytymispiirteistöä puhuttaessa käytetään usein englanninkielistä lyhennettä PDA, joka tulee sanoista *pathological demand avoidance*. (Autismiliitto, 2025)

PDA-tutkimus on alkanut jo 1980-luvulla Englannissa (Lyle & Leatherland, 2018, 33; O’Nions & Eaton, 2020, 411). Alusta alkaen ”äärimmäinen vaatimusten välttely” on yhdistetty autismikirjon häiriön piirteisiin ja PDA:ta onkin tavattu pitää autismin ilmenemismuotona (Newson, Le Maréchal & David, 2003, 595). Asia ei tosin ole täysin yksiselitteinen eikä siitä vallitse täyttä yksimielisyyttä (Kildahl, Helverschou, Rysstad, Wigaard, Hellerud, Ludvigsen & Howlin, 2021, 2171). Keskustelu ilmiön ympärillä käy ylipäättänsä vilkkaana sen osalta, onko kyseessä edes oma itsenäinen käyttäytymispiirteistö (Kildahl ym., 2021, 2162).

Koulu on ympäristö, jossa yksilölle asetetaan varsin paljon vaatimuksia ja odotuksia yksilön ulkopuolelta eikä hänellä itsellään ole usein kovinkaan paljon sanavaltaa näihin vaatimuksiin.

¹ Esimerkiksi: (kaikkiin alaviitteen artikkeleihin viitattu 25.4.2025) YLE.fi 8.4.2025: Tuoreen kyselyn mukaan suomalaisten usko peruskouluun on murentunut <https://yle.fi/a/74-20154528>
YLE.fi 12.3.2024: Tutkija vietti vuoden ysiluokan takapenkissä ja sanoo nyt, että koulun pitää vaatia oppilailta enemmän <https://yle.fi/a/74-20078730>
HS.fi, 28.1.2015: Oppilaita ei saa päästää liian helpolla, mutta tukea on oltava riittävästi <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000010968178.html>
TS.fi 24.2.2024: Peruskoulumme on remontin tarpeessa <https://www.ts.fi/lukijoilta/6239321>

Kouluun oletetaan tultavan koulupäivän alkaessa, välitunnille on mentävä, tehtäviä tehtävä eikä päivän ruokaankaan pääse juuri vaikuttamaan. Miten lapset ja nuoret, joiden käyttäytymistä värittää äärimmäinen vaatimusten välttely kokevat koulun osaavan suhtautua heidän PDA-piirteisiinsä? Kysymys on kiinnostava ja tämän tutkielman tavoitteena on valottaa heidän näkökulmaansa koulusta hyödyntäen heidän vanhempiensa kertomia käsityksiä lastensa koulunkäynnistä.

Koulun tehtävä on opettaa kaikkia oppilaita ja tarvittaessa tukea oppilaita heidän oppimisessaan ja koulunkäynnissään. Tämä voi edellyttää mukautuksia, jotta koulunkäynti ja oppiminen on mahdollista kaikille. Tuen tarpeen tunnistaminen ja oppilaiden tilanteen kartoittaminen on oleellisessa osassa tukea suunniteltaessa. Miten hyvin koulu on onnistunut tunnistamaan PDA-piirteisten oppilaiden tuen tarpeen ja vastaamaan siihen?

PDA:sta on varsin rajallisesti tutkimuksen avulla kerättyä tietoa saatavilla. Etenkään suomeksi toteutettua tai suomalaisen peruskoulun kontekstiin sijoittuvaa tutkimusta en löytänyt. Tämän tutkielman tavoite on olla syventämässä ymmärrystä siitä, miten kouluissa voidaan parantaa PDA-piirteisten oppilaiden kohtaamista koulussa. Tutkielma tarkastelee käsityksiä siitä, miten näitä oppilaita on onnistuttu tukemaan koulussa ja miten heidän kohtaamisensa koulussa onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Tiedonantajina toimivat eri-ikäisten PDA-piirteisten oppilaiden vanhemmat, minkä ansiosta käsitykset eivät ole sidottuja mihinkään tiettyyn ikäryhmään tai luokka-asteeseen. Vanhemmilla on usein myös esimerkiksi opettajia parempi kuva koulun vaikutuksesta lapsen kokonaiskuormitukseen ja -hyvinvointiin. Tutkielmassa lapsen hyvinvointia lähestytäänkin hyvin holistisesta näkökulmasta, eikä tuen onnistumista tarkastella yksinomaan koulun tai oppimisen näkökulmasta vaan pyrkimyksenä on tuoda ilmi sitä laajempaa vaikutusta, mikä koulun tuen ja kohtaamisen onnistumisella on oppilaan hyvinvointiin. Samaan tapaan koulun tarjoama tuki ymmärretään hyvin laajana oppilaan hyvinvointia tukevana toimintana, eräänlaisena kohtaamisen muotona pikemmin kuin erilaisten erityisopetuksenmenetelmien tai mukautusten joukkona.

Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin fenomenografista aineiston analysointitapaa noudattaen. Fenomenografiassa tavoitteena on tavoittaa käsitysten variaatiota (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Niikko, 2003, 11). Tässä tutkimuksessa on pyritty selventämään PDA-piirteisten oppilaiden vanhempien käsityksiä siitä, miten hyvin koulu on onnistunut PDA-piirteisten oppilaiden tukemisessa sekä, mitkä tekijät edesauttavat tuen ja kohtaamisen

onnistumista PDA-piirteisten oppilaiden kohdalla. Aineistosta käy ilmi, että tuki ja kohdatuksi tuleminen liittyvät vahvasti toisiinsa ja menevät osittain päällekkäin. Käsitukset voivat myös vaihdella ja olla jopa ristiriitaisia. Fenomenografia onkin oiva tapa lähestyä aineistoa, sillä se tunnistaa niin ristiriitaisten käsitysten mahdollisuuden kuin useiden eri käsitysten rinnakkaisen olemassaolon mahdollisuuden niin yksittäisen tiedonantajan vastausten kuin koko aineiston sisällä (Niikko, 2003, 25). Laadullisen tutkimuksen soveltamista puoltaa myös aiheen lähestyminen osin normatiivisesta näkökulmasta. Mahdollistamalla tiedonantajien itse sanoittaa käsityksiään ei heitä sidota valmiisiin vastausvaihtoehtoihin tai aiempaan teoriaan, vaan he saavat sanoittaa käsityksiään omista lähtökohdistaan ja omin ilmaisin.

Tässä tutkielmassa keskiöön nostetaan kohtaaminen. Opettajan onnistunut oppilaan kohtaaminen on edellytys oppilaan kokemukselle, että hän tulee kuulluksi ja kohdatuksi koulussa. Monellakaan opettajalla ei ole ennalta omakohtaista kokemusta siitä, miten tukea onnistuneesti PDA-piirteistä oppilaista, sillä PDA-piirteisyys ei ole suunnattoman yleistä (Gillberg, Gillberg, Thompson, Biskupsto & Billstedt. 2015). Silloin keskeiseen rooliin nousee yhteistyö vanhempien ja oppilaan itsensä kanssa, jotta oppilaan erityispiirteet ja tarpeet voidaan huomioida. Onnistunut kohtaaminen edellyttää, että opettaja tunnistaa niin oppilaan samanlaisuuden kuin erilaisuuden suhteessa itseensä ja muihin (Buber, 2024, 49). Hyväksyäkseen oppilaan sellaisena kuin hän on omine piirteineen, on opettajan ihmiskäsityksen oltava inklusiivinen.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu Martin Buberin Minä-Sinä, Minä-Se - käsiteparien muodostaman kohtaamiskäsityksen ympärille. Martin Buber kuvaa käsiteparien avulla aidon kohtaamisen merkitystä ja luonnetta, jolloin Minä-Sinä-kohtaaminen on aitoa kohtaamista, jossa kumpikin osapuoli on läsnä subjekteina. Tällainen kohtaaminen edellyttää opettajalta kykyä kohdata oppilas kokonaisena eikä ominaisuuksiensa kautta.

Kohtaamisen ja dialogisen kasvatuksen lisäksi myös ihmiskäsitys muodostaa tärkeän tekijä tutkimuksen viitekehyksessä. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan kokonaisvaltaista näkemys siitä, mitä ja millainen ihminen on ja mitä ihminen voi tehdä itsestään (Hirsjärvi, 1985, 1). Ihmiskäsityksen oleellisuus kasvatukselle perustuu niin kasvatuksen intentionaaliselle luonteelle kuin ihmiskäsityksen ja kasvatuksen tavoitteiden yhteen nivoutuneeseen suhteeseen, jota on pyritty havainnollistamaan erilaisten ihmiskuvien ja näiden mukaisten kasvatustavoitteiden esittelyllä.

2 Teoreettinen viitekehys

Tutkielman teoreettisen viitekehyyksen ydin on Martin Buberin Minä-Sinä, Minä-Se -sanapareissa ja niille perustuvassa buberilaisessa tavassa ymmärtää kohtaaminen. Buberin dialogista filosofiaa on hyödynnetty myös kotimaisissa kasvatustieteen väitöskirjoissa, joita hyödynnetään Buberin ajatusten tulkinnassa ja sovittamisessa koulun kontekstiin.

Toinen tutkielman kannalta merkittävä teoreettinen kokonaisuus on ihmiskäsityksen määrittelemine. Opettajan ja kasvattajan ihmiskäsityksellä on vaikutusta hänen tapaansa opettaa, kohdata ja olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa (Patrikainen, 1999, 62). Kasvattajan on tärkeä olla tietoinen omasta ihmiskäsityksestään etenkin niissä tilanteissa, joissa ihmiskäsitystä haastetaan. Tämä tilanne tulee herkästi esiin erilaisten oppijoiden kohdalla, jotka eivät käyttydy kasvattajan odottamalla tai toivomalla tavalla. Odotuksista poikkeava käytös haastaa kasvattajaa pohtimaan omaa ihmiskäsitystään. Tätä yhteyttä ja pohdintaa avataan omassa alaluvussa.

Kolmas tutkielman ydinkäsitteistä on äärimmäinen vaatimusten vastustaminen eli lyhenteenä PDA. PDA:n ja autismin välinen yhteys ei ole kiistaton (Käypähoito 2025a), mutta koska diagnostisesti PDA luetaan autismin ilmenemisen muodoksi (Green, Absoud, Grahame, Malik, Simonoff, Couter & Baird, 2018, 458), niin esitellään tässä kappaleessa myös lyhyesti autismikirjon häiriön. Näiden osien tarkoitus on valaista niin autismin kuin PDA:n erityispiirteitä sekä selventää, mikä tekee kohderyhmästä erityisen merkityksellisen ja kiinnostavan kohtaamisen ja dialogin kontekstissa.

2.1 Kohtaaminen

Kohtaaminen on oleellinen osa opettajan ammattia, mutta oleellisuudessaan myös niin itsestään selvä osa, että sen äärelle ei välttämättä huomaa pysähtyä (Wihersaari, 2010, 17–18). Wihersaari (2010, 19, 114) nostaa kasvatustieteen väitöskirjassaan kohtaamisen jopa opettajan työn edellytykseksi muistuttaen kuitenkin, ettei hyvä kohtaaminen synny itsestään. Kohtaamisen oleellisuus ja keskeisyys otetaankin oletuksena tai vähintäänkin päämääränä ja normatiivisena ideaalina tässä tutkielmassa.

Kohtaamista voidaan lähestyä monelta kantilta, mutta tässä työssä tarkastelun näkökulmaksi otetaan Martin Buberin ajatteluun pohjautuva dialogisuus korostava näkökulma. Buberin ajattelutapa on valikoitunut tutkimuksen teoreettiseksi viitekehyykseksi kahdesta syystä;

Ensinäkin Buberin dialogista filosofiaa on tarkasteltu kasvatuksen kontekstissa aiemminkin suomalaisen kasvatustieteen ja -filosofian kentällä esimerkiksi Veli-Matti Värriin (1997) ja Rauno Huttusen (1999) väitöstutkimuksissa kuten myös jo mainitussa Jari Wihersaaren (2010) väitöstutkimuksessa. Voidaankin perustellusti sanoa, että Buberin ajattelu on koettu laajemminkin merkitykselliseksi kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa. Toiseksi puhuttelevat Buberin ajatukset tutkielman tekijää ammatillisesti, mistä syystä Buberin ajattelun soveltaminen näyttäytyy relevanttina. Ammatillista puhuttelevuutta ei pidä tulkita kritiikkittömyytenä vaan pikemminkin näkemyksenä Buberin käsityksen kokemisena merkityksellisenä kasvatuksen (ja etenkin erityiskasvatuksen) kontekstissa.

Martin Buber syntyi juutalaiseen perheeseen Wienissä 1878, mutta muutti kolmevuotiaana vanhempiensa erotessa isänsä vanhempien luokse Lembergiin (nykyiseen Lviviin), joka oli tuolloin niin ikään osa Itävalta-Unkarin keisarikuntaa (Hammar, 2024, 10). Buberin *Ich und Du* ruotsinkieliseen vuonna 2024 ilmestyneeseen käännökseen (*Jag och Du*) kirjoittamissaan alkusanoissa Uppsalan emeritus arkkipiispa KG Hammar (2024, 10) kertoo hasidistisen ajattelun vaikuttaneen Buberiin suuresti². Hänen isoisänsä oli tunnettu rabbi juutalaisessa hasidistisessa liikkeessä. Buber toimi Frankfurtin yliopistossa vuodesta 1923 vuoteen 1933, jolloin Hitlerin noustua valtaan Saksassa Buber irtisanoutui ja Buberin toimiminen opettajana kiellettiin (Internet Encyclopedia of Philosophy, 2025). Buber jatkoi kuitenkin luennoimista yliopiston ulkopuolella Jerusalemiin muuttamiseensa saakka 1938 (Hammar, 2024, 14; Internet Encyclopedia of Philosophy, 2025). Jerusalemissa hän toimi professorina Jerusalemin heprealaisessa yliopistossa aina eläköitymiseensä saakka 1951 (Internet Encyclopedia of Philosophy, 2025). Martin Buber kuoli 87 vuoden iässä vuonna 1965 (Internet Encyclopedia of Philosophy, 2025).

Buberin kohtaamiskäsityksen ytimessä on ihmisen maailman kaksijakoisuus, jota hän kuvaa kahden peruskäsitteen avulla. Nämä peruskäsitteet ovat Minä-Sinä ja Minä-Se. Kaikki kokemus pohjainen kuuluu Minä-Se -maailmaan, kun taas Minä-Sinä viittaa suhteiden maailmaan (Buber, 2024, 25, 29). Suhde on Buberin teorian mukaan aina vastavuoroinen (Buber, 2024, 28, 38). Tällä tarkoitetaan, ettei Minä-Sinä suhteessa subjektien välillä ole minkäänlaista hierarkiaa tai arvojärjestystä. Minä-Sinä suhteessa ei ole objektia, eikä se ole perinteisesti ymmärrettyä tilallinen tai ajallinen vaan tapahtuu ainoastaan näiden kahden

² Alkusanojen faktatiedot tarkistettu myös vertaisarvioidusta internetissä julkaistavasta akateemisesta tietosaneoksesta Internet Encyclopedia of Philosophy (<https://iep.utm.edu/martin-buber/>) 21.4.2025

suhteessa (Buber, 2004, 29, 56, 98). Minä-Sinä suhteessa molemmat osapuolet ovat tasavertaisesti subjekteina suhteessa ja molemmat osapuolet myös vaikuttavat toisiinsa eikä kumpikaan voi piilottaa mitään (Buber, 2024, 30–31). Minä-Sinä suhde edellyttää siis niin täydellistä antautumista, kuin myös toisen hyväksymistä mitään muuttamatta.

Minä-Sinä-suhdetta ei voi yksipuolisesti pakottaa vaan Buberin mukaan Sinä tulee meille armosta (Buber, 2024, 32). Myöskään aitoa kohtaamista ei voi tietoisesti pakottaa vaan sille on antauduttava (Buber, 2024, 47). Kohtaamisen edellytyksenä toimii läsnäolo. Läsnäolo on myös ainoa tässä hetkessä tapahtuvaa ja kaikki esineellinen tapahtuu menneisyydessä/ei tässä hetkessä (Buber, 2024, 33–34).

Buberin teoria on filosofinen teoria ja asettaa varsin korkean ideaalin aidolle kohtaamiselle. Buberin teoriasta on kuitenkin tärkeä ymmärtää arkisen minä-sinä-kohtaamisen ja aidon Minä-Sinä-kohtaamisen ero. Buber kirjoittaakin, kuinka monesti ääneen sanottu Sinä on todellisuudessa tarkoittaa Sitä (Buber, 2024, 97–98). Teorian oletus onkin, että ihmiselämään kuuluu enemmän Minä-Se-suhteessa olemista kuin Minä-Sinä-suhteeseen yltäviä kohtaamisia. Buberin näkemyksen (2024, 61) mukaan ihmisen on mahdoton elää olematta Minä-Se suhteissa maailman kanssa, mutta elämällä ainoastaan Minä-Se suhteissa ei koe ihmisyyttä. Voikin sanoa, että Minä-Sinä-tilaan pääseminen on tavoiteltavaa. Kuitenkin niin, että kukaan ei voi olla koko ajan Minä-Sinä suhteessa maailman kanssa vaan kaikki Sinät ovat myös Seitä (Buber, 2024, 39–40, 60, 146). Tärkeä on huomata, että Buberin Sinä ei tarvitse olla ihminen vaan aitoon Minä-Sinä-suhteeseen voi päästä myös esimerkiksi luonnon kanssa (Buber, 2024, 26–27, 143–145, 179–181).

Buberin mukaan maailman hahmottaminen tapahtuu Minä-Se-suhteiden kautta. Minä-Se suhteissa asioilla on ominaisuuksia, ne ovat mitattavia ja epätäydellisiä (merkityksessä ei kokonaisia) (Buber, 2024, 61), minkä lisäksi niillä on ajallinen ja tilallinen ulottuvuus (Buber, 2024, 148). Minä-Se-suhteessa on läsnä subjekti ja objekti. Tästä syystä Minä-Sinä suhteen minä on eri Minä kuin Minä-Se suhteen Minä (Buber, 2024, 98). Minä-Sinä suhde nimittäin määrittää Minän, niin ettei Minää ole ennen Minä-Sinä suhdetta, kun taas Minä-Se-suhteessa Minä edeltää Minä-Se suhdetta (Buber, 2024, 46). Yksinkertaistettuna Minä-Sinä suhteen minä muodostuu vasta tässä suhteessa, kun taas Minä-Se suhteen minä on jo olemassa ennen suhdetta. Buber itse ilmaisee tämän kauniisti toteamalla (2024, 33) Sinän olevan läsnäolo ja Se on asia. Huttunen (1999, 49) puolestaan vertaa Minä-Se-suhteen Minää siksi

kartegolaiseksi egoksi ”joka havainnoi muuta maailmaa ja päättelee sen perusteella olevansa erillinen subjekti”.

2.1.1 Kohtaaminen, kasvatustieteet ja dialogi

Buber on itse valottanut näkemyksiään kasvatuksesta teoksessaan *Reden über Erziehung* (1953). Teosta ei ole suomennettu, mutta se on käännetty ruotsiksi Lars W. Freijin toimesta ja julkaistu vuonna 1993 nimellä *Om uppfostran*. Teos pohjautuu Buberin pitämiin luentoisiin 20 vuoden ajalta (luennot vuosilta 1919, 1925 ja 1939) (Buber, 1993, 7–10).

Värrin (2004, 17, 90–91, 99) Buber tulkinnan mukaan kasvatussuhde ei ole aito Minä-Sinä suhde, sillä kasvatuksella on aina jokin suunta ja tarkoitus, jota kasvattaja kasvatettavaansa nähden edustaa. Kasvatussuhde on sen sijaan puhtaan dialoginen suhde (Buber, 1993, 59), vaikka sellaisena erityistapaus muihin dialogisiin suhteisiin nähden (Värrin 1997, 91).

Dialogisuus kasvatussuhteessa ei viittaa jatkuvaan vuoropuheluun vaan dialogisuuteen, joka ei koskaan lopu ja jossa kasvatettava luottaa kasvattajan tarjoamaan tukeen ja turvaan (Buber, 1993, 58–59). Dialogisuus tarkoittaa myös sitä, ettei kasvatustilannetta voi redusoida yleispäteviin kasvatuseriaatteisiin (Buber, 1993, 71; Värrin, 1997, 100). Tällaisia yleispäteviä periaatteita ei ole, sillä jokainen kasvatettava on ainutlaatuinen yksilö ja jokainen kasvatussuhde ja -tilanne on näin ollen erityistapaus (Buber, 1993, 133; Värrin, 1997, 99–100). Kasvatukselle ei myöskään ole eikä ole ollut olemassa yhtä ideaalia vaan se elää ajassa ja ympäristö vaikuttaa siihen (Buber, 1993, 71–72).

Kirjoituksissaan Buber kuvailee paljon kasvattajaa. Kasvattaja, joka uskaltaa tavoitella toisen kokemusmaailmaa tulee kohdanneeksi myös oman rajansa ja seuraukset siitä, että on sidottuna toiseen (Buber, 1993, 68–69). Dialogisuuden ja jatkuvan toista kohti kurottautumisen myötä kasvattaja tulee koko ajan tietoisemmaksi siitä, mitä kasvatettava tarvitsee tullakseen kokonaiseksi persoonaksi. Tämän lisäksi kasvattaja ymmärtää, mitä hän itse voi kasvatettavalleen antaa – tai mitä hän ei voi antaa (Buber, 1993, 69–70).

Hyvä pedagogi on aina valmis korjaamaan näkemyksiään ja kaikkein tärkeintä hänelle on jokaisen oppilaan olemassaolo ja ainutlaatuisuus (Buber, 1993, 49). Aito kasvattaja on myös kiinnostunut kasvatettavastaan kokonaisuutena; sekä sinä joka hän on nyt ja jollaiseksi hänellä on potentiaalia tulla (Buber, 1993, 103, 128). Hän osaa nähdä kasvatuksen sekä omasta, että kasvatettavansa puolelta (Buber 1993, 66). Kasvattajalle ei siis riitä omaan kasvattajan rooliin ja kasvattamiseen keskittyminen vaan hänen on myös huomioitava oppilaan tapa ymmärtää ja

kokea kasvatus. Tätä vaadeta ei ole kasvatettavalla, joten tältä osin suhde ei ole molemminpuolinen (Buber, 1993, 67).

Buber tarkastelee kasvatusta kahden eri kehitysalueen kautta; persoonan ja luonteen kasvatuksena. Persoonan kasvaminen tapahtuu Buberin mukaan (1993, 104) pääosin kasvattajan toimijuuden ulkopuolella, kun taas luonteen kasvattaminen on kasvattajan päätehtävä. Luonteenkasvatus ei edellytä kasvattajalta moraalista neroutta vaan antautumista kasvatussuhteeseen kokonaisena ihmisenä, itse (Buber, 1993, 108). Yhteys on perusta myös kasvatukselle, mitä Buber ilmaisee esimerkiksi toteamalla (1993, 113), ettei pedagogisesti hedelmällistä ole pedagoginen harjoitus vaan pedagoginen kohtaaminen. Kasvattajan on myös pidettävä mielessä, ettei hän voi opettaa sellaisia persoonan ominaisuuksia, joita hänellä ei itsellään ole (Buber, 1993, 70). Kasvattajan on myös tärkeä kasvaa itse, jotta hän voi auttaa kasvatettaviaan kasvamaan täydeksi persooniksi tässä muuttuvassa maailmassa (Buber, 1993, 70–71).

Buberin kasvatusajattelu sisältää myös armollisuutta. Buberin (1993, 60) mukaan kasvattajan ei tarvitse olla niin täydellinen, kuin millaisena lapsi hänet näkee, mutta sen sijaan kasvattajan on oltava täydellisen läsnä. Ollakseen täysin läsnä lapselle on kasvattajan otettava lapsi osaksi todellisuuttaan ja otettava vastaan se riippuvuudesta seuraava vastuu (Buber, 1993, 61). Värri (1997, 97) nostaa ajatuksen vastuusta niinkin korkealle kuin Buberin kasvatusajattelun kulmakiveksi. Hänen tulkintansa mukaan Buberin ajattelussa yhteisyyden ja itseyden välillä ei ole ristiriitaa, jolloin vastuu saa muotonsa ihmisen tuntemana vastuuna muita kohtaan. Tämä edellyttää kasvatukselta ennen muuta kasvatettavan kasvattamista ihmisten väliseen yhteyteen. Yhteys on Värriin mukaan Buberille myös pakon vastakohta (1997, 89). Värri (1997, 89) ilmaisee tulkintaansa seuraavasti ”Pakkoa käyttävä kasvatus aiheuttaa ihmisten välille eriytymistä ja hajaannusta [...] Sen sijaan kasvatus, joka on ymmärtänyt kehityksen vapauden omaksi lähtökohdakseen, mahdollistaa kasvatettavan osallisuuden yhteisyyteen, jota ilman kehitystä ei voisi edes tapahtua.”

Värri (1997, 94–95) tiivistää Buberin kahteen peruseriaatteeseen. Ensimmäinen periaate on, että kasvatuksen perustana on maailma, eikä kasvattaja tule välittää reflektioimattomia käsityksiä maailmasta, eli mielivaltaisuutta kasvatettavalleen. Toinen periaate on, että kasvatuksessa on huomioitava kasvatettavan näkökulma. Tämän toteutuminen edellyttää, ettei kasvatettavaa redusoida kasvattajan tarkoituksen mukaiseksi. Tämä edellyttää kasvattajalta itsekasvatuksen hyväksymistä oleelliseksi osaksi dialogista kasvatussuhdetta, jossa hänen on

kyettävä näkemään niin kasvatettavan tarpeet kuin hyväksyttävä oma rajallisuutensa kasvattajana (Värri, 1997, 93).

2.1.2 Kohtaaminen ja dialogisuus kouluarjessa

Kohtaaminen on kasvatusta- ja koulukontekstissa keskiössä, kun asiaa lähestytään kouluopetuksen näkökulmasta. Hyvä kohtaaminen ei kuitenkaan synny Wihersaaren (2010, 114) mukaan itsestään. Kohtaamisesta muodostuu tällöin jotakin oppilaan ja opettajan välillä tapahtuvaa ja vuorovaikutukseen perustuvaa, minkä lisäksi opettamisen ulottuvuus lisää tavoitteellisuuden mukaan tähän toimintaa (Wihersaari, 2010, 89, 102, 118). Dialogi sellaisenaan on nimittäin intentionaalista, mikä tekee siitä erilaista kuin aito kohtaaminen, vaikka dialogissa voi myös tapahtua aitoa kohtaamista (Wihersaari, 2010, 168). Kuitenkin niin, että kohtamiseen tähtäävä dialogi eroaa oppimiseen tähtäävästä dialogista niin olemukseltaan kuin tavoitteiltaan (Wihersaari, 2010, 171).

Kasvatussuhteessa kohtaavat kasvattajan ja kasvatettavan erilaiset maailmasuhteet (Värri, 2004, 13). Tällöin kasvattajan ja kasvatettavan välille voi muodostua dialogi, joka mahdollistaa todellisuuden yhdessä hahmottamisen molemminpuolisena ja monitasoisena (Wihersaari 2010, 157). Huttunen (1999, 53) korostaa, kuinka opetuksen piirissä toteutuvaan dialogiseen suhteeseen kuuluu olennaisesti erilaisuuden ja toiseuden hyväksyminen. Toisen toiseuden hyväksyminen sisältää ajatuksen toisesta, joka ei ole identtinen itsen kanssa. Huttunen (1999, 54) nostaa dialogiopetuksen suureksi haasteeksi erilaisuutta koskevien pelkojen ja ennakkoluulojen voittamisen.

Dialogisuuden sijaan opetus on myös mahdollista käsittää subjekti-objekti-suhteena. Tällöin opetettavaa aineista voidaan kuvata palikoina, jotka vain siirretään haluttuun päähän, eli oppilaan tietoisuuteen. Huttunen (1999, 53) käyttää käsityksestä analogiaa rahan tallentamisena pankkiin.

Kaikki dialogisuus ei kuitenkaan edistä oppimista. Dialogi ei automaattisesti ja aina tarkoita vastavuoroisuutta, vaan dialogi voi olla myös alistava (Wihersaari, 2010, 162). Dialogisessa vuorovaikutussuhteessa molemmat osapuolet ovat hyötyjiä, kun dialogissa etsitään yhteistä ymmärrystä ja yhteistä merkitystä (Wihersaari, 2010, 163, 167). Dialogi edellyttääkin sitoutumista ja voi edellyttää omien näkemysten muuttamista (Wihersaari, 2010, 167). Wihersaari jakaa dialogin avoimeen ja tekniseen dialogiin, joista avoin dialogi rakentuu aitoon mietiskelevään otteeseen, jossa ei vaadita koetun välitöntä ymmärtämistä. Olennaista

on, että kummankin dialogin osapuolien kokemusyhteys todellisuuteen säilyy (Wihersaari, 2010, 163). Tekninen dialogi puolestaan on dialogia, jossa etsitään yhteisiä faktoja eikä ihmettely ole syvällistä vaan tilapäistä ja näennäistä (Wihersaari, 2010, 163). Dialogisen kasvatuksen päämääränä voidaan nähdä olevan kasvatettavan itsekse tuleminen (itseytyminen) (Värri, 2004, 24).

2.2 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsitys tai vaihtoehtoisesti ihmiskuva on ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmä, joka on yhteydessä laaja-alaisiin maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteisiin (Hirsjärvi, 1982, 1). Ihmiskäsitys on siis jokin hyvin kokonaisvaltainen ja useimmiten hypoteettinen näkemys siitä, mitä ja millainen ihminen on ja mitä ihminen voi tehdä itsestään – toisin sanoen käsitys siitä, mistä ihmisyydestä loppu peleissä on kysymys (Hirsjärvi, 1982, 1). Ihmiskäsityksen voidaan nähdä kuvaavan ihanneihmisen kuvaa ja sisältävän näin myös voimakkaan eettisen näkökulman (Hirsjärvi, 1982, 1; Patrikainen, 1997, 59). Ihmiskäsitys liittyy myös käsitykseen kasvatuksen tavoitteista ja jopa kasvatuskäytänteistä (Puolimatka, 2010, 27). Wilenius (1978, 23) nimeää tiedon kasvatuksen päämääristä peräti kasvatustoiminnan ensimmäiseksi edellytykseksi. Kasvatuksen kontekstissa ihmiskäsityksen voidaankin sanoa asettavan kasvatukselle tavoitteet ja rajat (Patrikainen, 1997, 57).

Pohdittaessa kasvatuksen tavoitteita ollaan myös nopeasti jopa elämän tarkoituksen äärellä, sillä käsitys elämän tarkoituksesta, ihmiskäsitys ja kasvatus nivoutuvat yhteen (Puolimatka, 1995, 96). Ihmiskuva liittyy siis olennaisesti kasvatukseen, sillä kasvattajan käsitys kasvatustoiminnan kohteena olevasta lapsesta vaikuttaa olennaisesti itse kasvatustoimintaan (Puolimatka, 2010, 16). Professori Wilenius kirjoittaa seuraavaa (2002, 74)

”Kasvattajan peruskäsitys ihmisestä rajaa tai avaa sen, miten hän näkee kasvatin ominaisuudet ja mahdollisuudet – miten hän ymmärtää havaintonsa kasvatista, mitä ominaisuuksia hän pitää arvokkaina ja tahtoo auttaa esiin ja missä määrin hän pitää kasvua, kasvatusta ja itsekasvatusta ylipäättänsä mahdollisena.”

Kasvattajan ihmiskäsityksen selkeyttäminen vaatii kasvattajalta itsetuntemusta ja kosketusta omiin arvioihin, mutta myös aktiivisia (arvo)valintoja (Puolimatka, 2010, 15). Kasvattajan ihmiskäsitys on myös ajallinen ja paikallinen, sillä se on vuorovaikutuksessa laajemman yhteiskunnan yleisen ihmiskäsityksen kanssa. Kasvattajan ihmiskäsitys heijastelee siis yhtäältä kasvattajan omaa maailmankuvaa mutta toisaalta myös yhteiskunnassa vallitsevaa

yleisempää ihmis- ja maailmankuvaa (Hirsjärvi, 1982, 6). Opettajana toimiessaan kasvattajan tekemät tiedollisiin ja taidollisiin painotuksiin liittyvät korostukset kuvastavat opettajan kasvatuskäsitystä (Patrikainen, 1997, 58). Yhteydessä ei kuitenkaan ole kyse yksinomaan filosofisesta pohdinnasta. Patrikainen nostaa esille (1999, 62) ihmiskäsityksen ja käytännön opetustyön vuorovaikutuksen:

”... opettajan tulee kyetä määrittelemään ihmiskäsityksensä sekä tunnistamaan olemassa olevista opetus- ja oppimisenäkemyksistä ne, joiden nojalla ja joista rohkeasti, tavoitteellisesti irtautuen ja toimintaansa reflektoiden hän pystyy luomaan asetettuihin tavoitteisiin johtavan oman pedagogisen käytäntönsä.”

Yllä oleva lainaus korostaa jo aiemmin esiin nostettua ihmiskäsityksen ja ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutusta (Hirsjärvi, 1982, 6), sillä käsitys siitä millaiseksi lapsi tulee kasvaa, muodostuu yhteiskunnan kanssa vuorovaikutuksessa ja muuttuu ajan kuluessa (Värri, 2004, 34–45). Lainauksesta ilmenee niin ikään Puolimatkan (2010, 15) esiin nostama ajatus ihmisen ja kasvattajan omasta aktiivisesta roolista ja vastuusta oman ihmiskäsityksensä luomisessa. Patrikaisen tulkinnan (1999, 100–101) mukaan opettajan opettajuutta kuvaava ihmiskäsitys on jopa yhteydessä ammatilliseen minäkäsitykseen, mikä voi heijastua niin kiinnostukseen ja suhteeseen oppilaisiin ja omaan työhön kuin yhteistyöhön työtovereiden ja oppilaiden vanhempien kanssa.

Wilenius (2002, 90) nostaa myös mielenkiintoisella tavalla esille ihanteiden ja arvojen varjopuolen. Hänen selvän dikotominen lähtökohtansa on, että jos on ”valoisa puoli” niin on oltava myös varjopuoli, joka tekee ihmisestä (ja ihmiskuvasta) kokonaisen ja sen monitahoisen olennon, joka se on. Ajatus on erittäin mielenkiintoinen ja tämän tutkimuksen kontekstissa hyvinkin relevantti; kummalle puolelle, valon vai varjo, jokin tietty ominaisuus asettuu?

Ihmiskäsitystä on mahdollista lähestyä vertailemalla eri maailmankuviin pohjautuvia ihmiskäsityksiä. Puolimatkan (2010, 38–39) mukaan kilpaileviin ihmiskäsityksiin tutuminen hyödyttää ihmistä ja laajentaa käsitystä ihmisenä elämisestä. Ihmiskuva liittyy oleellisena osana käsitykseen kasvatuksen tavoitteista, joista on esitetty huomattavastikin toisistaan eroavia näkemyksiä (Puolimatka, 2010, 24). Etenkin jos kasvatuksen tavoitteeksi määritellään ihmiseksi tuleminen, on tärkeä ymmärtää, mitä tällä tarkoitetaan, mitä on ihmisyyys ja millainen on ylipäättänsä ihmiskäsityksemme. Ihmiskäsitys määrittelemällä asetetaan premissit sille, minkä päälle käsitys kasvatuksesta ja opetuksesta rakentuvat (Wihersaari, 2010, 91–99, 104, 110; Wilenius, 1978, 29; Värri, 2004, 35).

Esittelen seuraavaksi hyvin lyhyesti neljä eri näkemystä ihmiskäsityksestä. Tavoitteena on havainnollistaa ihmiskuvan vaikutusta näkemykseen kasvatuksesta. Kuvaukset perustuvat pitkälti Hirsjärven kuvauksiin (1982, 1985), joita on täydennetty muilla lähteillä. Nämä neljä näkemystä on valittu useiden käsitysten joukosta, sillä ne ovat keskenään kovin erilaisia ja sitä kautta ne havainnollistavat hyvin ihmiskäsityksen ja kasvatuksen yhteyttä, minkä lisäksi ne ovat vaikuttaneet tai vaikuttavat edelleen aikamme ihmiskäsitykseen.

Biologiaan ja evoluution nojaavassa ihmiskäsityksessä ihmistä lähestytään puhtaasti biologian, fysiologian ja perinnöllisyyden kautta. Tällainen ihmiskuva nojaa vahvasti Darwinin evoluutioteoriaan. Darwinin näkemyksen mukaan kasvatuksella ja ympäristöllä on vain vähäinen vaikutus ihmisyyksilöön, sillä synnynnäisillä ominaisuuksilla on suurin merkitys (Hirsjärvi, 1985, 105). Jyrkimmillään näkökanta johtaa biologiseen determinismiin, jonka mukaan ihmisen mahdollisuudet menestyä elämässä pohjautuvat geeneihin ja ovat näin ollen jo hedelmöittymisen hetkellä määritellyt (Hirsjärvi, 1985, 115).

Kristillinen ihmiskuva puolestaan pohjaa käsitykselle ihmisestä Jumalan kuvana; jonakin ihmeellisenä (Hirsjärvi, 1985, 140). Etenkin luterilaiseen maailmankuvaan kuuluu oleellisesti ajatus ihmisistä samanarvoisina ja täten tasavertaisina kaikista sosiaalisista, poliittisista tai taloudellisista eroista huolimatta (Hirsjärvi, 1985, 143). Olennaista on kuitenkin, ettei kristillinen ihmiskäsityksen kuva ihanneihmisestä ole mitenkään tarkasti rajattu (Puolimatka, 1995, 27). Kristillisessä ajattelussa kasvatuksella on niin yksilöllinen kuin yhteisöllinenkin ulottuvuus; jokaisen yksilöllisyys on hyväksyttävä, jolloin kasvatuksen tarkoituksena on auttaa lasta löytämään itsensä sen sijaan, että hänestä pyrittäisi luomaan kasvattajansa kopio (Puolimatka, 2010, 23), mutta samalla ajatus lähimmäisistä tuo tähän yhteisöllisen ulottuvuuden (Hirsjärvi, 1985, 146). Samanvertaisuus ilmenee myös periaatteena, ettei toista saa käyttää välikappaleena vaan ihminen ei saa olla vain opetuksen kohde vaan hän on osallistuja opetustapahtumassa. Oleellista on myös, että kaikki tulee hyväksyä mukaan lähimmäiseksi ja kasvatustapahtumassa tulee kuulla jokaisen mielipide (Hirsjärvi, 1985, 146). Kristityssä ihmiskuvassa oleelliseksi nousee myös ihmisen syntisyys, eli ihminen ei ole vain hyvä³. Kristillisen näkemyksen mukaan kasvatuksen tavoite on auttaa ihmistä kehittymään ns. luonnolliseen täydellistymiseen, eli kasvatusta voidaan nähdä kasvamaan saattamisena (Hirsjärvi, 1985, 148).

³ Tämä ajatus on läsnä vahvasti myös Wileniuksen kuvauksessa (2002, 90) valon ja varjon puolista, kts. edellinen sivu.

Positivismin vahvasti värittävä behavioristinen ihmiskuva taas käsittää ihmisen passiivisena objektina, joka reagoi ympäristöönsä, eli on itsestään riippumattomien muuttujien kohteena (Hirsjärvi, 1985, 188). Behavioristisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen käyttäytymistä voidaan ohjata palkitseamalla toivotusta ja rankaisemalla ei-toivotusta käyttäytymisestä, sillä ihmisen ajatellaan oppivan ja oppimisen tapahtuvan assosiaatioiden avulla (Hirsjärvi, 1985, 188–189). Ihmiskuvaan on siis sisäänrakennettu vahva usko kasvatuksen merkitykseen (Hirsjärvi, 1985, 191). Ihminen nähdään myös pohjimmiltaan hedonistisena, eli hänen ajatellaan pyrkivän etsimään mielihyvää ja välttämään mielihäviötä (Hirsjärvi, 1985, 189). Oleellista on kuitenkin, että ihmisen käyttäytymisen ajatellaan olevan ympäristön määrää ja perinnöllisyyden merkitystä väheksytään (Hirsjärvi, 1985, 189), miltä osin käsitys eroaa merkittävästi biologisevolutiivisesta ihmiskuvasta, vaikka molemmat ovat deterministisiä. Behavioristista ihmiskuvaa voidaan kuvata lisäksi myös kausaaliseksi, mekanistiseksi ja hedonistiseksi (Hirsjärvi, 1985, 190).

Eksistentiaalisessa ihmiskuvassa yksilö nähdään itse vapaana luomaan itsensä, mutta hänen on myös kannettava vastuu tekemistään valinnoista (Hirsjärvi, 1985, 152; Puolimatka, 1995, 36). Merkittävän eksistentiaalistin Jean Paul Sarten mukaan ihmisen vapautta luoda itsensä toki rajoittavat tietyt tosiasiat kuten menneisyys ja fyysiset vajaavaisuudet, mutta yksilö voi itse valita, miten näihin suhtautuu (Hirsjärvi, 1985, 153). Valintojen tulee olla tietoisia ja niistä on kannettava vastuu eikä vastuuta voi paeta edes lakien tai ylemmiltä taholta tulevien määräysten taakse (Hirsjärvi, 1985, 153–154; Puolimatka, 1995, 36). Eksistentiaalistit korostavat yksilön vapautta ja vastuuta omien arvojen luomisessa (Hirsjärvi, 1985, 154). Yksilön arvojen ei tule määräytyä ulkopuolelta yhteiskunnan normien mukaan vaan arvojen tulee edistää yksilön omia yksilöllisiä pyrkimyksiä. Tästä seuraa, ettei yhteisön tule edes pyrkiä luomaan yhteisiä moraalisaantöjä, vaan jokaisella yksilöllä on vapaus ja vastuu toimia oman moraalin mukaisesti (Hirsjärvi, 1985, 154). Eksistentiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna kasvatuksen päätarkoituksiksi muodostuu tietoisuuden herättäminen omasta itsestä, olemassaolosta ja valinnanmahdollisuuksista (Hirsjärvi, 1985, 159). Eksistentiaalistista ajattelua edustavassa ihannekoulussa ”opetusmenetelmät, luokkakuri ja evaluaatio eivät saisi olla autoritaarisia, opettajakeskeisiä eikä ryhmän normien määräämiä, vaan oppilaan tulisi olla oma herransa, omien toimintojensa arvostelija ja oman menestyksensä määrittelijä” (Hirsjärvi, 1985, 161).

Yhteenvetona voidaan todeta ihmiskuvan liittyvän kasvatukseen niin arvojen kuin niiden käytäntöön heijastumisen kautta. Ihmiskäsityksen voidaan myös katsoa olevan eräänlainen

opettajan luottamussuhde oppilaisiin sen suhteen, miten hän ajattelee heidän selviytyvän ihmisenä kasvamiseen ja oppimiseen liittyvistä haasteista (Patrikainen, 1997, 63). Kasvattajan ihmiskuva vaikuttaa myös perustavanlaatuisesti siihen, millaiseksi kasvattajan oma rooli muodostuu; nähdäänkö kasvattaminen ”kasvamaan saattamisena” kuten Hollo (1931, 64) sen muotoilee vai pikemminkin ympäristön impulssien määrittelijänä kuten esimerkiksi behaviorismissa (Hirsjärvi, 1985, 188). Jokaisessa tapauksessa ihmiskäsitykseen pohjautuvat kasvatuskäsitykset konkretisoituvat ja elävät kasvatussuhteissa (Wärri, 2004, 35).

2.3 PDA

PDA on englannin kieleen pohjautuva lyhenne, joka muodostuu sanoista pathological demand avoidance (Käypähoito, 2025a). Termi on suomennettu muotoon patologinen vaatimusten välttely (Käypähoito 2025a), mutta esimerkiksi Autismiliitto käyttää sanaa äärimmäinen vaatimusten välttely (Autismiliitto 2025). Englanniksi vastaava muotoilu on tällöin extrem demand avoidance, lyhennettynä EDA. EDA voidaan nähdä sopivampana terminä (esim. Gillberg, 2024, 472), koska patologisuus koetaan epämiellyttäväksi sanaksi kuvaamaan tarvetta. PDA lyhenteelle on esitetty myös vaihtoehtoista selitystä a pervasive (survival) drive of autonomy (Gillberg, Larsson & Billstedt, 2024, 472),

Tutkimuksessa PDA:n ydinoireiden määrittelyyn käytetään yleensä Elisabet Newsonin kollegoineen vuonna 2003 luomaa määritelmää tai jotakin tälle määritelmälle pohjautuvaa mittaria kuten EDA-Q-kyselyä (Kildahl, ym. 202, 2171). Tämän määritelmän mukaan PDA:n ydinoireet ovat passiivisuus varhaisten vuosien aikana, arkielämässä esiintyvien vaatimusten vastustaminen, pinnallinen sosiaalisuus ja häpeän tunnistamattomuus, tunnetilojen merkittävä vaihtelu, impulsiivisuus, kontrollintarve, erilaisten roolien ottaminen, kielenkehityksen viivästyminen ja pakkomieliteinen käytös, minkä lisäksi neurologisia vaikutuksia voi esiintyä (Newson ym., 2003, 597). Määritelmää ja etenkin sen tieteelliseen näyttöön perustuvaa validiteettia on kyseenalaistettu (Kildahl, ym. 2021, 2168, 2171). Kildahl kumppaneineen (2021) tarkasteli katsausartikkelissaan PDA:ta käsittelevien tutkimusten luotettavuutta ja tarkasteli PDA:sta tutkimuksessa käytettyä määritelmää. Tuloksenaan Kildahl kumppaneineen (2021, 2171) toteaa, että tarkasteltujen tutkimusten metodologista rajoitteista johtuen ei ole mahdollista luoda tarkkaa kuvaa siitä, mitä PDA:lla tutkimuksessa tarkoitetaan tai millaiseen käytökseen termillä tarkalleen ottaen tutkimuksessa viitataan.

Ei ole kansainvälisesti sovittuja ja yhteneviä diagnostisia kriteerejä PDA:lle, sillä PDA ei ole diagnoosina kansainvälisissä tautiluokituksissa (ICD-10, ICD-11 tai DSM-5) (Gillberg ym., 2024, 472; Green ym., 2018, 455; Käypähoito 2025a). Erillisen PDA-diagnoosin liittämistä autismin alaisuuteen on kritisoitu etenkin, kun uusimmissa tautiluokituksissa on juuri päätetty luopua autismikirjon aiemmista alaluokista ja käyttöön on otettu laajempi autismikirjon häiriö-diagnoosi (Green ym., 2018, 458). Tutkimuksen avulla ei ole myöskään voitu kiistattomasti osoittaa, että käytös, jota kuvataan PDA:lle ominaisena, esiintyisi itsenäisenä oirekuvana eikä kyse olisi vain autismiin kuuluvasta käyttäytymispiirteistöstä (Kildahl, ym. 2021, 2171). Ylipäättänsä PDA-diagnoosin mielekkyydestä ollaan montaa mieltä.

PDA:n yleisyydestä on olemassa vain yksi väestötason tutkimus vuodelta 2015 (Gillberg ym.), jossa siinäkin tarkastellaan PDA-piirteiden yleisyyttä autisteilla. Färsaarilla toteutetun tutkimuksen tuloksena 0,2 %:lla Färsaarten väestöstä oli autismikirjon häiriö, johon oli yhdistettävissä PDA-piirteisyys (Gillberg, ym. 2015, 983). Viimeksi kesällä 2024 professori Christopher Gillberg yhdessä Ylva Larssonin ja Eva Billtedtin kanssa peräänkuuluttivat arvostetussa lääketieteen julkaisu Lancetissa (2024, 473) lisätutkimusta PDA:n yleisyydestä sekä yhteisesiintyvyydestä muiden diagnoosien kanssa, sillä uutta yhtä laajaa tutkimusta ei ole tehty Gillbergin ja kumppaneiden vuoden 2015 tutkimuksen jälkeen. Myöskään pitkittäistutkimusta PDA:sta ei ole saatavilla (Kildahl, ym. 2021, 2171).

Autisteille sopivat toimintatavat eivät sovi PDA-oppilaille (Gillberg, ym., 2024, 472; O’Nions, Viding, Greven, Ronald & Happé, 2014, 543; Reilly, Atkinson, Menlove, Gillberg, O’Nions, Happé & Neville, 2014, 3242). Palkkiojärjestelmät ovat myös koettu toimimattomiksi PDA-lasten kanssa (Gillberg, ym. 2024, 472; O’Nions, ym. 2014, 539). Huumori, spontaanius ja joustavat lähestymistavat sen sijaan toimivat usein paremmin (Gillberg, ym., 2024, 472).

PDA:n ja autismin välinen yhteys on kiistanalainen. Autismilla ja PDA:lla on todettu monia jaettuja piirteitä, kuten samanlaisia pulmia vertaissuhteissa (O’Nions ym., 2014, 541). Samaan tapaan PDA-piirteisillä esiintyy samoja sosiaalisen vuorovaikutuksen piirteitä kuin uhmakkuushäiriöisillä henkilöillä (O’Nions ym., 2014, 541). Epilepsialla on myös mahdollisesti komorbiditeettia PDA:n kanssa (Reilly, Atkinson, Menlove, Gillberg, O’Nions, Happé & Neville, 2014, 3242–3243). PDA-piirteisillä on kuitenkin merkittävästi enemmän ahdistuneisuutta ja sisäänpäin suuntautunutta oireilua kuin autisteilla tai uhmakkuushäiriödiagnoosin saaneilla henkilöillä (O’Nions ym., 2014, 541). Gillberg, Larsson

ja Billstedt toteavat yli 50 vuoden Gillberg centrum/ The Gillberg Neuropsychiatry Centrer:stä kertyneeseen kokemukseen pohjautuen, että PDA ei liity yksinomaan autismikirjoon vaan on PDA:lle ominaista käyttäytymistä esiintyy alatyypinä laajemmassa kirjossa neurokehityksellisiä, neurologisia ja psykiatrisia oirekuvia (Gillberg ym., 2024, 472). Heidän näkemyksensä mukaan PDA:n yhteisesiintyvyys on huomioitava kaikkien neurokehityksellisten oirekuvien kohdalla, minkä lisäksi myös puheen kehityshäiriöiden, valikoivan tai tilannekohtaisen mutismin, koulukieltäytymisen, anoreksian ja tiettyjen kromosomipoikkeavuuksien kohdalla PDA mahdollisuus on otettava huomioon (Gillberg ym., 2024, 472).

Brede, Remington, Kenny, Warren ja Pellicano (2017) ovat tutkineet PDA-piirteisten lasten kokemuksia koulun tarjoamasta tuesta painottuen koulusta erottamisiin ja kouluun uudelleen kiinnittymiseen. Huono kohtaaminen ja lapsen tuen tarpeet sivuuttavat toimintatavat vaikuttavat lasten mielenterveyteen (2017, 14). Tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat, kuinka oppilaiden kokemus siitä, ettei heitä tuomittu käytöksensä perusteella kohensi oppilaiden mielenterveyttä (2017, 13).

Päätös määritellä PDA lääketieteellisistä lähtökohdista on pohdinnan tulos. Äärimmäistä välttelyä olisi mahdollista lähestyä myös sosiaalisesta näkökulmasta, jolloin ajattelu pohjautuu vammaisuuden sosiaaliseen malliin. Vammaisuuden sosiaalisessa (tai vaihtoehtoisesti vammaisuuden yhteiskunnallisessa) mallissa vammaisuutta ei nähdä yksilön ominaisuutena vaan vammaisuuden nähdään kuvaavan ” niitä yksilön kannalta haitallisia sosiaalisia ja yhteiskunnallisia seurauksia, joihin vammaiset ihmiset törmäävät ei-vammaisille suunnitellussa ja heidän ehdoillaan toimivassa yhteiskunnassa.” (lainaus Marja-Liisa Reinikaisen väitöskirjasta Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit vuodelta 2007, sivulta 30). Vammaisuuden sosiaalisen mallin täysimääräinen soveltaminen ja lääketieteelliseen lähestymistapaan nojaavan diagnostisen tiedon sivuuttaminen edellyttäisi katseen kääntämistä puhtaasti äärimmäiseen välttely käytökseen seurauksiin yksilölle siitä aiheutuvaan haittaan.

Koska äärimmäinen vaatimusten välttely on jo itsessään varsin vaikeasti määriteltävä ja monimuotoinen ilmiö, on tässä tutkielmassa päädytty nojaamaan yrityksiin rajata ja kuvata ilmiötä diagnostisesti. Ratkaisu myös yhdenmukaistaa sitä muuten entistä laajempaa käyttäytymiskirjoa, jota voidaan kuvata äärimmäiseksi vaatimusten välttelyksi. Ratkaisu tukee myös tiedonantajien itse tunnistama diagnostinen kuvaus PDA. Lääketieteellistä

lähestymistä ei kuitenkaan korosteta vaatimalla esimerkiksi vakuutusta tiedonantajalta lapsensa lääketieteellisestä diagnoosista todisteena tiedonantajan lapsen kuulumisesta tutkimuksen kohdejoukkoon. Tutkielmassa ei siis siivuteta vammaisuuden tulkintaa sosiaalisena ilmiönä vaan tunnistetaan vammaisuuden sosiaalinen ulottuvuus, vaikka teoreettisen ajattelun pohjana käytetäänkin diagnostisia kriteerejä määrittelemään ja rajaamaan, mitä PDA:na ymmärretyllä äärimmäisellä välttelemisellä tarkoitetaan.

2.4 Autismi

Autismikirjon häiriö on lääketieteellinen diagnoosi, jonka esiintyvyydeksi väestötasolla arvioitu 1 % (Käypähoito 2025a). Kyseessä on keskushermoston kehityksellinen häiriö, jonka ydinoireiksi määritellään toimintakykyä haittaavat, laaja-alaiset ja pysyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation erityispiirteet sekä rajoittuneet, toistavat ja joustamattomat käytösmallit, kiinnostuksen kohteet tai aktiviteetit (Castrén, Hotulainen & Vanni, 2021, 711; Green, ym. 2018, 457; Hull, Petrides, Allison, Smith, Baron Cohen, Lai & Mandy 2017, 2519; Käypähoito 2025a). Autismikirjon häiriön kohdalla periytyvyyden on arvioitu olevan jopa 64–91 % (Käypähoito 2025a; Ochoa-Lubinoff, Makol & Dillon 2023, 386). Geneettiset tekijät eivät kuitenkaan ole ainoa autismikirjon häiriön taustalla oleva tekijä vaan myös ulkoisten tekijöiden on todettu vaikuttavat autismikirjon häiriön esiintyvyyteen, eli kyse on näiden yhteisvaikutuksesta (Käypähoito 2025a). Autismikirjon häiriön on ilmenemismuodoiltaan hyvin monimuotoinen (Castrén ym. 2021, 719; Green, ym. 2018, 457).

Autismikirjon häiriö on yleisempi miehillä kuin naisilla, niin että sukupuolijakauman suhteeksi on arvioitu 4,2:1 (Käypähoito 2025a). Sukupuolijakaumasta ei kuitenkaan vallitse yksimielisyyttä tiedeyhteisön kesken ja on esitetty arvioita, että naisoletettujen autistien oirekuvat paremmin huomioivalla diagnostiikalla suhdeluku voisi olla jopa 2,5:1,5 (Ochoa-Lubinoff ym., 2023, 382). Diagnostiikassa on tunnistettu naisten ja tyttöjen autististen piirteiden tunnistamisen vaikeus, ja tämän ajatellaan koskevat etenkin kognitiivisesti kyvykkäitä naisia ja tyttöjä, mutta jossain määrin myös kognitiivisesti kyvykkäitä miehiä ja poikia (Käypähoito 2025a; Käypähoito 2025b). Tyttöjen ja naisten oireiden ilmenemisen ajatellaan myös mahdollisesti poikkeavan poikien ja miesten oirekuvasta, mikä voi edellyttää tarkempaa ja yksilöllisempää diagnostiikkaa arviota tehdessä (Käypähoito 2025b; Ochoa-Lubinoff, ym. 2023, 382).

Autismikirjon ydinoireeksi on määritelty pysyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation erityispiirteet. Käytännössä nämä ilmenevät esimerkiksi katsekontaktin

välttämisenä ja puutteellisena kykynä tulkita intuitiivisesti monien ihmisten samanaikaisia kehon liikkeitä (Stevanovic & Koskinen, 2018, 2121). Autismikirjon henkilöt eivät myöskään imitoi toisten ihmisten käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa samassa määrin kuin muut ja heillä on usein ongelmia vuorovaikutuksen kontekstitiedon hyödyntämisessä, mikä usein tulkitaan neurotyypillisten toimesta käyttäytymisnormeista poikkeavana käytöksenä ja johon voidaan suhtautua moraalisesti hyvinkin tuomitsevasti (Stevanovic & Koskinen, 2018, 2122). Sosiaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteet heijastuvat helposti myös koulumaailmaan ja toverisuhteisiin. Tutkimuksessa on osoitettu esimerkiksi, että oppilailla, joilla on vaikeuksia tunteiden säätelyssä tai sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, on lisääntynyt riski joutua kiusatuiksi (Salmivalli 2024, 43).

Monet kognitiivisesti kyvykkäät autistit saattavat tosin pyrkiä piilottamaan autistiseksi koettuja piirteitä. Tätä kutsutaan naamioimiseksi ja sen on todettu olevan yleisempää naisilla ja tytöillä kuin pojilla ja miehillä, minkä lisäksi tyttöjen on todettu aloittavan piirteiden naamioimisen poikia aiemmin ja tekevän sitä useammissa tilanteissa ja järjestelmällisemmin kuin poikien (Ochoa-Lubinoff, ym. 2023, 385). Naamiointia kuvataan selviytymisstrategiaksi, jonka tavoitteena on väärinymmärretyksi tai hylätyksi tulemisen välttämiseen sekä tavoite kuulua joukkoon ja päästä yhteyteen muiden kanssa (Hull ym. 2017, 2529; Käypähoito 2025b; Ochoa-Lubinoff, ym. 2023, 385). Naamiointi kuitenkin kuormittaa henkilöä itseään niin henkisesti, fyysisesti kuin emotionaalisesti aiheuttaen stressiä, ahdistusta ja masennusta (Hull ym. 2017, 2527; Ochoa-Lubinoff, ym. 2023, 385–386). Autististen piirteiden naamioimisen arvellaan myös osittain selittävän naisten ja tyttöjen alidiagnosointia (Hull ym. 2017, 2520; Käypähoito 2025a).

Toinen autismikirjon tunnusomaiseksi piirteeksi on määritelty rajoittuneet, toistavat käyttäytymispiirteet kiinnostuksen kohteet ja aktiviteetit. Tämä voi ilmetä esimerkiksi vaikeutena sopeutua muuttuneisiin tilanteisiin tai olosuhteisiin, jopa sellaisiin muutoksiin, jotka muiden mielestä vaikuttavat pieniltä, tarkkuutena rutiineista, vaatimuksena noudattaa sääntöjä tarkasti, tarpeena järjestää tai järjestellä tavarat tiettyyn järjestykseen ilman ulkoista syytä tai epätavallisen voimakkaana (liki pakonomaisena) kiinnostuksena joitakin asioita kohtaan. (ICD-11, 2025).

Autismikirjon häiriön ja PDA:n välinen yhteys on kuten jo todettua kiistanalainen (Käypähoito 2025c). PDA tavataan kuitenkin monesti liittää autismikirjon häiriöön osana autismin ilmenemisen kirjoa ja nähdä autismiin kuuluvana käyttäytymispiirteistönä

(Autismiliitto, 2025). Kiistatonta kuitenkin on, että autismikirjon häiriöön liittyy yhteissairastavuutta niin somaattisten ja neurologisten sairauksien kuin psyykkisten häiriöiden kanssa (Castrén, ym. 2021, 712; Green, ym. 2018, 458–460; Käypähoito, 2025a; Ochoa-Lubinoff ym., 2023, 386). Tutkimuksessa on tosin osoitettu, että etenkin mielenterveyden häiriöiden tunnistamisessa autistisilla henkilöillä on puutteita (Kildahl, ym. 2021, 2172). Komorbiditeetin, eli yhteissairastavuuden, huomioimisen tärkeydestä kirjoittaa esimerkiksi professori Christopher Gillberg kirjassaan *ESSENCE Om ADHD, autism och andra utvecklingsavvikelser* (2018, 10–12; myös Reilly ym., 2014, 3242). Hänen näkemyksensä mukaan varhaisten neurokehityksellisten diagnoosin saaneiden lasten kohdalla tulisi lähtökohtana olla olettamus, että eri neurokehityksellisten oirekuvien välillä on yhteissairastavuutta sen sijaan, että oletettaisiin yhden diagnoosin selittävän kaikki oireet läpi elämän. Autismikirjon rinnakkaissairauksista yleisimpiä ovat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt, älyllinen kehitysvammaisuus, epilepsia, unihäiriöt, aggressiivinen käyttäytyminen sekä ahdistuneisuus- ja mielialahäiriöt (Castrén ym. 2021, 712). Psykiatriset häiriöt kuten ahdistuneisuus, kaksisuuntainen mielialahäiriö, persoonallisuushäiriöt ovat myös yleisiä autisteilla (Castrén ym. 2021, 712; Käypähoito 2025a). Greenin kumppaneineen (2018, 462) näkökulma PDA:han on, että kyse on autismin ja siihen liittyvien rinnakkaisdiagnoosien yhdistelmästä. Heidän näkemyksensä mukaan äärimmäinen vaatimusten välttely ja muut PDA:lle ominaiset ydinpiirteet ovat usein muiden oirekuvien (kuten ahdistuneisuushäiriö, uhmakkuushäiriö, käytöshäiriöt, ADHD) ja autismin yhteisvaikutuksen seurasta (2018, 458–462). Kiinnittämällä huomio yhteissairastavuuden mahdollisuuteen ja hoitamalla kaikkia oirekuvia asiaankuuluvalla tavalla, on heidän mukaansa mahdollista helpottaa myös välttelykäyttäytymistä ja muita PDA:lle ominaisia arjen toimintakykyä haastavia käyttäytymis- ja toimintamalleja (Green ym. 2018, 461, 463).

Pysyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteet on määritelty autismikirjon ydinpiirteiksi. Tämä voi näkyä kouluarjessa niin sanottuna kaksoisempatiaongelmana (eng. *double empathy problem*) (Kildahl ym. 2021, 2172). Kaksoisempatiaongelmalla tarkoitetaan autistisen ja neurotyypillisen henkilön vuorovaikutuksessa olevaa vastavuoroisuuden katkosta (Milton, 2012, 884). Tällöin neuroepätyypillinen osapuoli yrittää soveltaa omia vuorovaikutus- ja käyttäytymismallejaan ymmärtääkseen autistisen henkilön vuorovaikutusta, jolloin neurotyypillinen osapuoli tulkitsee autistisen henkilön vuorovaikutuksen (normista) poikkeavana, koska tilanne on neurotyypilliselle henkilölle tavallisesta poikkeava. Vuorovaikutuksen autistinen osapuoli puolestaan voi kokea nämä, neurotyypillisten

henkilöiden omien ajatus- ja vuorovaikutusmallien pohjalta tekemät oletukset, ahdistavina, uhkaavina ja tungettelevina. Tästä seuraa, ettei kumpikaan vuorovaikutuksen osapuoli tule ymmärretyksi ja kohdatuksi toivomallaan tavalla. Toisin kuin neurotyypilliselle, näyttäytyy vuorovaikutus autisteille useimmiten tästä näkökulmasta, sillä suurin osa heidän vuorovaikutuksestaan tapahtuu neurotyypillisten ja heidän välillä, jolloin vuorovaikutus näyttäytyy usein epämiellyttävänä kokemuksena, jossa ei tule ymmärretyksi. (Milton, 2012, 884–885).

Edellä kuvattu vastavuoroisuuden katkos voi lisätä autistisen oppilaan ahdistusta ja stressiä, kun hän kokee, ettei hän tule ymmärretyksi (Kildahl ym., 2021, 2172). Tämä puolestaan voi lisätä ei-toivottua käytöstä, mikä johtaa helposti kierteeseen, jossa lapsi kokee itsensä jatkuvasti väärin ymmärretyksi eikä (koulun) aikuinen näyttäyty lapselle turvallisena vaan pikemminkin päinvastoin.

3 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkielmassa olen valinnut lähestyä aineistoa fenomenografisen menetelmän avulla. Tässä luvussa esittelen ensiksi tutkimuskysymykset, mitä seuraa fenomenografisen menetelmän esittely ja menetelmävalinnan perustelu. Tämän jälkeen kuvailen tutkielman pohjana toimivan aineiston ja sen keruun sekä pohdin fenomenografisen analyysin sopivuutta aineiston analysointiin. Osana aineiston esittelyä käydään myös pohdintaa tutkimuksen eettisyydestä.

Tämän jälkeen selostan, miten tutkielman fenomenografinen analyysi on toteutettu. Tavoitteena on esittää selkeästi askel askeleelta analyysin eteneminen, jotta lukijalle selviää, miten tulososiossa esiteltäviin tuloksiin on päädytty. Osuus on jaettu kahteen alalukuun sen mukaan, mitä osaa aineistosta analyysi koskee. Ensimmäisessä alaluvussa käydään läpi vanhempien käsityksiä kohtaamisen edellytyksistä koskevan analyysin eteneminen ja toisessa alaluvussa käydään läpi vanhempien käsitykset koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita. Alalukujen järjestys vastaa tutkimuksen toteuttamisessa käytettyä aineiston analysointijärjestystä. Kummankin alaluvun päättää yläkategorioiden lyhyt yleisesittely. Yläkategorioiden kattava ja vertailevampi läpikäynti on sijoitettu tuloslukuun. Luvun päättää tutkimuksen luotettavuuden arviointi.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten koulu voisi kohdata PDA-piirteiset lapset paremmin vanhempien käsityksen mukaan?
2. Minkälainen käsitys PDA-piirteisten lasten vanhemmilla on koulun kyvystä tukea heidän lastensa koulunkäyntiä?

Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, miten kouluhenkilökunta voi onnistuneesti tukea PDA-piirteisiä oppilaita ja miten nämä oppilaat voidaan kohdata koulussa onnistuneesti. Ylipäätänsä PDA:sta on verrattain vähän tutkimusta, joka sekin on keskittynyt pitkälti Iso-Britanniaan ja läntiseen Eurooppaan (Kildahl, ym. 2021, 2171). Kotimaista tutkimusta aiheesta on saatavilla niukasti. Ylipäätänsä keskittyy PDA:sta tehty tutkimus paljon diagnostiikkaan ja oirekuviin sekä käyttäytymisen kuvaamiseen, mikä on ymmärrettävää tilanteessa, jossa yhtäläistä määritelmää käsitteestä luodaan ja sitä asemoidaan osaksi laajempaa neuromoninaisuuden kenttää. Myöskään PDA-piirteisiä lapsia

koulukontekstissa ei ole tutkittu paljoa, vaikka joitakin tutkimuksia on. Esimerkkinä mainittakoon Janina Breden ja kumppaneiden Englannissa toteutettu tutkimus vuodelta 2017, jossa tutkittiin autististen oppilaiden kokemuksia koulusta erottamisesta ja kouluun uudelleenkiinnittymisestä. Kyseisessäkin tutkimuksessa keskityttiin uudelleenkiinnittymisen edellytyksiin, mutta kyseessä oli erityiskoulu, jossa oppilailla oli esimerkiksi mahdollisuus omiin henkilökohtaisiin (luokka)huoneisiin. Suomalaisen peruskoulun kontekstissa opetus tapahtuu lähtökohtaisesti ja useimmiten lähikoulussa, jossa tuen tarpeet on kyettävä ratkaisemaan käytössä olevin resurssein. Henkilökohtaisia luokkahuoneita tuskin on tarjolla edes monessa erityiskoulussakaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarjota koulun henkilökunnalle välineitä ymmärtää paremmin onnistuneen kohtaamisen ja koulunkäynnin tuen edellytyksiä.

Tutkimus on valittu toteutettavaksi fenomenografisen analyysin menetelmin, sillä menetelmän avulla on mahdollista saada kuvatuksi sitä vaihtelua, jota käsityksiin liittyy. Menetelmän etuna on, että tiedonantajien ristiriitaisetkin käsitykset tulevat huomioiduksi, sillä ne muodostavat oleellisen osan sitä tapaa ja niitä eroja, joita ilmiön kokemiseen liittyy. Fenomenografia ei pyri selittämään syitä käsitysten vaihtelulle vaan keskittyy havainnollistamaan käsitysten variaatiota (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Niikko, 2003, 11). Näin ollen tämänkään tutkimuksen tavoitteena ei ole etsiä syitä tai selityksiä eri käsitysten takana. Fenomenografia ei myöskään pyri kuvaamaan asiaa tai ilmiötä itseään (*an sich*) vaan nimenomaan erilaisia tapoja käsittää ilmiö (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Niikko, 2003, 11). Näin ollen tämän tutkielman tavoitteena ei ole määritellä onnistunutta tukea tai kohtaamista tai näiden syvintä olemusta, vaikka käsityksiä tarkastelemalla saamme tärkeää tietoa siitä, miten tiedonantajat käsittävän onnistuneen tuen ja kohtaamisen.

Tutkimuksen aineisto puolestaan tarjoaa erinomaisen ikkunan peräti 57 vanhemman käsityksiin. Haastattelumenetelmällä ei olisi mahdollista opinnäytetyön puitteissa saavuttaa näin suurta tiedonantajien joukkoa, mikä on kiistatta eduksi tutkittaessa ilmiötä, jota ei tässä kontekstissa ole juurikaan aiemmin tutkittu.

3.2 Fenomenografia

Tutkielman metodiksi valittu fenomenografia on kasvatustieteen piirissä syntynyt laadullinen tutkimusmetodinen ote ja analyysimenetelmä, jonka Ference Marton tutkimusryhmineen loi 1970-luvulla (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Niikko, 2003, 10; Kaakkori ja Huttunen 2014, 367–369, 381; Kettunen 2021; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, 115). Kuitenkin

vasta vuonna 1981 tätä kehitettyä analyysimenetelmää alettiin nimittää fenomenografiaksi, viitaten sekä jo tehtyyn että tulevaan kyseistä analyysimenetelmää hyödyntävään tutkimukseen (Svensson, 2025, 22). Fenomenografian etymologinen tausta on kreikan kielessä ja fenomenografia tarkoittaa, kuinka jokin ilmenee jollekin (Niikko 2003, 8) tai ilmiöiden kuvaamista (Syrjälä ym., 1994, 117). Fenomenografia on syntynyt vastauksena käytännön tarpeeseen ratkaista oppimisen ja koulutuksen ongelmia, eli suuntauksen juuret ovat koulutuksellisessa, kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa tiedonintressissä⁴ (Niikko, 2003, 11; Svensson, 2025, 20–22).

Alkujaan fenomenografian kehitystä ei ohjannut mikään eksplisiittinen teoreettinen visio, mutta metodologian tietoteoreettiseen ja ylipäättänsä teoreettiseen perustaan on haettu tarkennuksia etenkin viime vuosikymmenien aikana (Niikko, 2003, 11, 43). Kaakkori ja Huttunen (2014, 369) asemoivat fenomenografisen tutkimusotteen asettuvan filosofiselta perustaltaan fenomenologian ja hermeneutiikan välimaastoon, kun taas Huusko ja Paloniemi (2006, 164) kokevat fenomenografian tieteenfilosofiset taustaoletusten muistuttavan fenomenologian lisäksi konstruktivismia. Fenomenografian kehittäneeseen tutkimusryhmään kuulunut Lennart Svensson puolestaan toteaa artikkelissaan (2025, 22), ettei fenomenografia ole edelleenkään sidottu mihinkään teoreettiseen tai filosofiseen koulukuntaan, mistä syystä jokainen tutkija voi itse valita sopivan filosofisen koulukunnan oman tutkimuksensa valinnoista riippuen. Kaakkoria ja Huttusta mukailleen Svensson on yhtä mieltä, että kaikki fenomenografista menetelmää hyödyntävät tutkimukset ovat jollain tapaa hermeneuttisia, vaikka eivät liittyneitä mihinkään tiettyyn hermeneutiikan koulukuntaan.

Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämisiä, eli maailmaa niin kuin se havaitaan (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Kaakkori & Huttunen, 2014, 381, 383; Marton, 1982, 2; Niikko, 2003, 22; Syrjälä ym., 1994, 116). Fenomenografian avulla voidaan myös pyrkiä tunnistamaan ja kuvaamaan laadullista vaihtelua koskien yksilöiden kokemuksia todellisuudesta (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Niikko, 2003, 11). Tavoitteena fenomenografiassa on kuvata maailma sellaisena kuin tietty ryhmä yksilöitä sen kokee keskittyen etenkin aineistossa ilmenevään variaatioon, jota kuvataan fenomenografisessa analyysissa tuotetun merkitysavaruuuden (vaihtoehtoinen nimitys on tulosavaruuus) avulla (Niikko, 2003, 20, 23).

⁴ Esimerkkinä aikalaiskeskustelusta kannattaa tutustua Ference Martonin ja Lennart Svenssonin julkaisuun *Att studera omvärldsuppfattning Två bidrag till metodologin* vuodelta 1978.

Fenomenografiassa ihmisten kuvauksista ja käsityksistä tunnistetaan kaksi näkökulmaa; *ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma*. Fenomenografian luoja Ference Marton otti sanaparin käyttöön 1980-luvulla tehdäkseen eroa positivismiin, jonka piirissä tavoiteltiin tietoa todellisuudesta sinänsä (*an sich*) (Huusko & Paloniemi, 2006, 165). Ensimmäisen asteen näkökulmasta on kyse, kun orientoidumme maailmaa kohti ja esitämme siitä käsityksiä. Toisen asteen näkökulmasta on puolestaan kyse, kun orientoidumme ihmisten käsityksiin maailmasta tai heidän kokemuksiinsa siitä ja muodostamme käsityksiä näistä (ts. käsityksiä toisten käsityksistä) (Huusko & Paloniemi, 2006, 165; Kaakkori & Huttunen, 2014, 382; Niikko, 2003, 24). Ensimmäisen asteen näkökulmassa ympäröivän todellisuuden ilmiöt käsitetään faktisiksi (Niikko, 2003, 24). Ensimmäisen asteen kuvauksessa ajatuksena on kuvata maailma ottamatta huomioon henkilön tapaa kokea maailma (Niikko, 2003, 24). Toisen asteen näkökulman voi sanoa olevan epäsuora menetelmä, sillä tutkija kuvaa valittua ilmiötä tuolloin jonkin määritellyn joukon merkitysisältöjä valitusta ilmiöstä (Niikko, 2003, 25). Huusko ja Paloniemi (2006, 165) tuovat artikkelissaan esille, ettei näiden kahden näkökulman erottaminen aina ole täysin ongelmatonta. Kuten kirjoittajat kysyvät ”Missä määrin on mahdollista olettaa, että ympäröivä maailma on kaikille sama, mutta vain käsitykset siitä ovat erilaiset? Mistä voidaan tietää, onko kysymys kokemusten ja käsitysten eroista vai erilaisten todellisuuksien olemassaolosta?” Fenomenografiassa (kuten myös fenomenologiassa) lähtökohta on kuitenkin, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, jonka ihmiset kokevat ja ymmärtävät eri tavoin (Niikko, 2003, 14). Fenomenografiassa maailmankuvaa voidaan siis kutsua non-dualistiseksi, jolloin yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Kaakkori & Huttunen, 2014, 390; Syrjälä ym., 1994, 116).

Fenomenografiassa lähtökohtana on, että emme voi toimia suhteessa maailmaan eri tavoin kuin, miten koemme maailman (Niikko, 2003, 10). Fenomenografia tekee siis eron asian itsensä ja kokemuksen välillä, mikä tarkoittaa eroa fenomenologiseen lähestymistapaan (Marton, 1978, 15–17). Fenomenografiassa ei siis oleteta saavutettavan tietoa ”asian itsensä” olemuksesta ihmisten käsitysten kautta vaan kiinnostus on juurikin toisen asteen näkökulman mukaisesti ihmisten ymmärtämisen tavoissa (Huusko & Paloniemi, 2006, 164–165; Kaakkori & Huttunen, 2014, 385–386; Marton, 1978, 15–17; Niikko, 2003, 17; Svensson, 1978, 12). Fenomenografiassa kokemusta ei myöskään ajatella lopullisena tai valmiina kuvauksena jostakin, vaan kokemukset ovat tyhjentyttämiä ja jokainen kuvaus on koettu osa jostakin (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Niikko, 2003, 22). Fenomenografisessa lähestymistavassa

käsityksiä tulkitaan niin suhteessa toisiinsa kuin suhteessa kokonaisuuteen ja kokonaisuutta tulkitaan myös suhteessa yksittäisiin käsityksiin (Svensson, 1978, 12). Tarkoitus ei kuitenkaan ole esittää selityksiä siitä, miten tai millaisissa yhteyksissä jotakin tiettyä käsitystä käytetään tai millaisissa yhteyksissä se esiintyy (Svensson, 2025, 23).

Fenomenografiselta tutkimukselta ei edellytetä mitään tiettyä aineiston keräysmetodia, mutta usein fenomenografinen tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluin (Kaakkori & Huttunen, 2014, 381). Tärkeintä aineistonkeruussa on keruumenetelmästä riippumatta kysymyksenasettelun avoimuus, jotta vastauksissa on tilaa erilaisten kokemusten ja käsitysten esiin tuomiselle (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Kettunen, 2021; Niikko, 2003, 22).

Fenomenografisessa aineiston analyysissa kiinnitetään katse tiedonantajien eriytyviin ja yhteneviin tapoihin ymmärtää ja käsitteellistää asiaa (Niikko, 2003, 25). Fenomenografisessa analyysissa tutkijan omat käsitykset asetetaan sivuun, eikä tiedonantajien käsityksiä verrata tutkijan omiin käsityksiin (Kaakkori & Huttunen, 2014, 387; Niikko 2003, 15–16, 21). Anneli Niikko (2003, 35) käyttää tästä termiä sulkeistaminen. Fenomenografiassa kuitenkin tunnistetaan, että tutkijan on mahdollon täysin päästää irti aiemmasta tiedostaan ja odotuksistaan, mutta niiden tiedostaminen ja tunnustaminen on tärkeää (Syrjälä ym., 1994, 122). Teorian tulee myös olla osa tutkimusprosessia, mutta teoriaa ei fenomenografiassa lähtökohtaisesti käytetä käsitysten luokitteluun tai teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaamiseen (Syrjälä ym., 1994, 123). Fenomenografinen aineiston analyysi on siis pohjimmiltaan aineistolähtöinen analyysimenetelmä (Huusko & Paloniemi, 2006, 166; Kettunen, 2011; Marton, 1978, 21; Syrjälä, 1994, 123).

3.2.1 Fenomenografian soveltaminen tutkielmassa

Tämän tutkimuksen tavoite ei siis ole oppia lisää onnistuneesta tuesta *an sich* tai kohtaamisesta itsestään, vaan tarkastella ihmisten käsityksiä koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita ja käsityksiä onnistuneen kohtaamisen edellytyksistä. Fenomenografiassa ei perinteisesti ole tavoitteena ei ole etsiä tai löytää kausaaleja selityksiä sille, miksi tiedonantajat ajattelevat kuten ajattelevat. Tältä osin fenomenografiassa on nähtävissä gadamerilaista hermennuttista otetta, jonka tavoitteena on edistää dialogia asennetta toiseutta kohtaan (Kaakkori & Huttunen, 2014, 394). Ensiajattelulta voisi ajatella, ettei tämä tutkielma jaa tätä otetta, sillä tutkielmassa voidaan nähdä tietty selityksen hakemisen tavoite. Tarkoitus ei kuitenkaan ole varsinaisesti selittää vaan pikemminkin – juuri gadamerilaisessa hengessä – saattaa erilaiset horisontit dialogiin keskenään. Horisonttien fuusioitumista ei tosin nähdä

tiedonantajien kesken. Toivottavasti sen sijaan tämän tutkimuksen avulla voidaan laajemmin edistää horisontin laajenemista kohtaamisen merkityksestä tuen onnistumisessa ennalta helposti haastaviksi miellettyjen oppilaiden kohdalla. Lyhyesti ilmaistuna tutkielman metodologiaa voidaan siis kuvata hermeneuttiseksi fenomenografiaksi, vaikka Kaakkori ja Huttunen (2014, 396) nimittävätkin ilmaisua pleonasmiksi eli ilmaisuksi, jossa sama sisältö olisi lyhyemmässäkin muodossa.

Fenomenografiassa on tyypillisesti tehty aineistolähtöistä analyysia. Tässäkin tutkimuksessa aineisto tullaan analysoimaan aineistolähtöisesti ja teoria on otettu osaksi vasta pohdintaa. Täysin teorian sulkeistaminen analyysin ulkopuolelle ei kuitenkaan ole ollut mahdollista, sillä tutkittava aihe ja ylipäättänsä koulukontekstina ja oppimisen tuki ovat tutkijalle aiheina hyvinkin tuttuja. Aihetta on kuitenkin pyritty lähestymään hyvin aineistolähtöisesti eikä mukauttamaan sitä mihinkään valmiiseen analyysikehykseen. Aineiston pohjalta ei kuitenkaan tavoitella induktiivisesti minkään teorian luomista vaan aineistosta muodostettuja käsiteavaruuksia ja yläkategorioita peilataan teoriaan pyrkimyksenä tulkita tuloksia suhteessa jo olemassa olevaan teoretietoon. Näin ollen on mahdollista puhua joko teoriaohjaavasta analyysistä tai aineistopohjaisesta analyysistä, sillä teoriaohjaavan analyysin osalta ei ole olemassa sääntöä, missä vaiheessa teoria otetaan ohjaamaan päättelyä, jotta kyse olisi teoriaohjaavasta analyysistä (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 100).

3.3 Tutkimusaineiston kuvaus

Tämän tutkielman aineistona toimii itse kerätty tutkimusaineisto. Aineisto on kerätty avoimella internetkyselyllä, joka on ollut vastattavissa 28.3.–9.4.2024. Kyselyyn vastasi tuona aikana 57 henkilöä. Tiedonantajien PDA-piirteisistä lapsista poikia oli 44, tyttöjä 13 ja muunsukupuolisia 4. PDA-piirteisten lasten ikä vastaushetkellä vaihteli jo koulunsa päättäneistä esiopetuksessa olevaan painottuen kuitenkin 5.–6. luokkalaisiin (n= 17) ja yläkouluikäisiin (n= 24). Kysely toteutettiin Webropol-alustalla. Kysely suunnattiin PDA-piirteisten lasten vanhemmille, jotka kontaktoitiin Facebookin PDA-vertaistukiryhmien kautta. Ryhmissä oli vastausajan alkaessa yhteensä 4 434 jäsentä (Autismikirjo / PDA 629 jäsentä ja PDA Suomi (Pathological Demand Avoidance) /EDA (Extreme Demand Avoidance) 3 805 jäsentä)). Molemmat ryhmät ovat kuvausten perusteella suunnattu PDA-piirteisille ja heidän läheisilleen tai heidän kanssaan toimiville. Molempien ryhmien tarkoitus on tarjota vertaistukea ja lisätä tietoisuutta PDA:sta ja toimivista käytänteistä PDA:han liittyen.

Kyselystä tiedon saaminen on näin ollen edellyttänyt edellä mainittuihin ryhmiin kuulumista ja ryhmässä käytävän keskustelun seuraamista. Ryhmiin liittyminen on edellyttänyt, että henkilö on itse tunnistanut itsensä tai läheisensä PDA-piirteiseksi tai on muuten kiinnostunut PDA:sta. Voidaankin perustellusti olettaa, että vastanneilla on ainakin jonkinlainen käsitys PDA:sta, mutta samaan aikaan on hyvä huomioida, että tuo käsitys voi vaihdella merkittävästi vastaajien välillä. Kuten tämän tutkielman teoriakappaleestakin käy ilmi, ei edes tiedeyhteisössä vallitse yksimielisyyttä PDA:n määritelmästä tai kuvauksesta (Gillberg ym., 2024; Green ym., 2018; Käypähoito 2025a). Koska on oletettavaa, että vastaajat ovat saaneet tiedon kyselystä Facebook-ryhmien kautta, tarkoittaa se, ettei kyselyyn oletettavasti ole vastannut sellaisten PDA-piirteisten lasten vanhemmat, jotka eivät koe hyötyvänsä vertaistuesta tai jotka eivät käytä Facebookia. Kyselyn avulla ei ole myöskään voitu tavoittaa niitä PDA-piirteisten lasten vanhempia, joiden lasten käytöksessä voidaan tunnistaa PDA:n ydinoireiden mukaista käyttäytymistä, mutta jotka eivät ole tietoisia äärimmäisestä vaatimusten välttelystä -oirekuvana. Samoin ovat jääneet tavoittamatta ne vanhemmat, jotka eivät koe merkitykselliseksi lapsensa käyttäytymisen diagnosoimista esimerkiksi PDA:ksi tai joiden lapsen käyttäytymisessä voidaan nähdä PDA-piirteitä, mutta vanhemmat eivät syystä tai toisesta koe kuvauksen olevan riittävän tarkka kuvaus heidän lapsensa käyttäytymisestä, jotta he tai lapsi itse identifioisi itsensä PDA-piirteiseksi.

On hyvä huomioida, ettei vastaajien lapsilta ole edellytetty ulkopuolisen tahon tai terveydenhuollon vahvistamaa PDA-piirteisyyttä tai mitään muutakaan lapsen käytökseen tai kokemusmaailmaan mahdollisesti vaikuttavaa diagnoosia kuten esimerkiksi autismia. Käsillä olevan tutkimuksen kannalta tämä ei ole ongelma, sillä tässä tutkimuksessa keskiössä on vanhempien kokemus koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita. PDA-piirteisyydellä ei tässä tutkimuksessa viitata mihinkään tarkkarajaiseen joukkoon, jollaisen autismikirjon häiriön diagnoosin saaneet esimerkiksi muodostavat. Tutkimuksen kannalta oleellista on, että yksilö itse tai hänen lähipiirinsä kokee juuri PDA-piirteisyyden (lääketieteellisenä diagnoosina) oleelliseksi (koulunkäynnin) tukemisen ja kohdatuksi tulemisen kannalta. Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa on hyvä huomioida, että oireiden ilmenemisen voimakkuus voi siis vaihdella merkittävästikin eri vastaajien lasten välillä. Kohderyhmään kuulumisen on varmistettu sisällyttämällä kyselyyn kysymys ” Onko lapsellasi tai jollakin lapsistasi PDA-piirteitä?”. Ainoastaan vastaamalla kyllä ohjautui vastaamaan loppuihin kyselyn kysymyksistä. Vastaajista kaikki (n= 57) ilmoittivat perheeseensä kuuluvan lapsen tai lapsia, joilla on PDA-piirteitä.

Tutkimukseen vastanneita vanhempia pyydettiin kyselyn aluksi niin ikään kuvaamaan omin sanoin, miten PDA-piirteisyys ilmenee heidän lapsessaan/lapsissaan. Vastaajista 54/57:stä vastasi kyseiseen avoimeen kysymykseen. Vastaajien vastauksissa esiin nousevat etenkin omaehtoisuus ja kontrollin tarve, pyyntöjen, toiveiden ja kehotusten vastustaminen, jumiutuminen, kuormittuminen, ahdistuminen, auktoriteettien vastustaminen, mustavalkoinen ja joustamaton ajattelu, ehdottomuus, tarve joustoille, aggressiivinen käyttäytyminen/aggressiiviset purkaukset, haasteet sosiaalisissa suhteissa, ehdoton sääntöjen noudattamisen tarve sekä haasteet arjen perustoiminnoissa (WC-käynnit, syöminen, hygieniasta huolehtiminen, nukkuminen). Lisäksi osa vanhemmista kertoi, että pyyntöjen esittäminen edellyttää kiertoilmaisujen käyttämistä. Sääntöjen noudattamisen osalta osa vanhemmista kertoi lapsensa vaativan ehdotonta sääntöjen noudattamista kaikilta, kun taas osassa vastauksissa vastaajat kertovat lapsensa vaativan ehdotonta sääntöjen noudattamista muilta, mutta heidän kokevat itse olevan oikeutettuja olemaan noudattamatta kyseisiä sääntöjä. Lisäksi yksi vastaajista nostaa esille myös tekeytymisen esimerkiksi robotiksi syynä asioiden tekemättä jättämiselle. Vastaajien vastauksissa nousee esille samat ydinpiirteet, joita teoria määrittelee ominaiseksi PDA-piirteisille henkilöille (Käypähoito 2025c; Newson ym. 2003). Voidaan siis perustellusti olettaa, että vastaajat kuuluvat kyselyn kohderyhmään.

Tuomi ja Sarajärvi (2012, 85–86) keskustelevat näytteen koon riittävydestä laadullisessa tutkimuksessa. Kirjoittajat nostavat laadullisessa tutkimuksessa näytteen kokoa merkittävämmäksi tekijäksi sen, että tutkimuksen tiedonantajat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä on kokemusta tutkimuksen kannalta tärkeästä asiasta. Näin ollen tiedonantajien sopivuus nousee tärkeämpään rooliin kuin esimerkiksi satunnaisuus tai tiedonantajien määrä. Tämän tutkimuksen osalta tiedonantajat ovat kyselyyn vastanneet vanhemmat, joilla voidaan olettaa olevan tietoa ja kokemusta tämän tutkimuksen kannalta oleellisesta asiasta, eli heidän lastensa koulunkäynnistä ja koulun antamasta tuesta. Heillä on myös oletettavasti omakohtaista kokemusta yhteistyöstä koulun kanssa ja koulun henkilökunnan kyvystä kohdata ainakin heidät oppilaan vanhempana, mutta todennäköisesti myös jonkinlainen käsitys (tai ainakin oma tulkintansa) siitä, miten heidän lapsensa (PDA-piirteinen oppilas) on kohtaamisen kokenut. Tutkimuksen tavoittama tiedonantajien joukko tuskin edustaa kattavaa näytettä tai otosta PDA-piirteisten lasten vanhemmista, joten tilastollisia yleistyksiä ei tämän tutkimuksen avulla ole mahdollista saavuttaa – eikä tämän tutkimuksen tavoite tai kysymyksenasettelu siihen pyrikään.

3.4 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa 2023 (toimituskunta Keiski, Hämäläinen, Karhunen, Löfström, Näreaho, Varantola, Spoof, Tarkiainen, Kaila & Aittasalo, 2023, 13) ja Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa (toimituskunta Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof, 2019, 8) -ohjeiden mukaisesti myös tämän tutkimuksen tiedonantajilta on pyydetty kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseksi. Suostumus pyydettiin kyselyn ensimmäisellä sivulla samalla, kun tiedonantajille kerrottiin perustiedot tutkimuksesta (tutkimuksen vastuututkija ja hänen yhteystietonsa, tutkimuksen aihe ja tavoitteet, aineistonkeruun toteutustapa, tutkittavien oikeudet, tutkimusaineiston käyttötarkoitus, henkilötietojen käsittely tutkimuksessa ja tutkimustuloksista tiedottaminen). Tutkittaville korostettiin niin osallistumiskutsun kuin suostumuksen pyytämisen yhteydessä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa seuraamuksetta.

Tutkimuksesta laadittiin myös tietosuojailmoitus, johon oli linkki kyselyn ensimmäisellä sivulla. Tietosuojailoituksessa tutkittavia informoitiin heitä kerättävän tiedon käyttö- ja säilytystavoista, rekisteröidyn (tässä yhteydessä tiedonantajien) oikeuksista ja muistutettiin mahdollisuudesta pyytää itseään koskevien tietojen poistamista. Tutkimusdatan keräämisessä, käsittelyssä ja säilytyksessä on noudatettu tietosuojavaltuutetun toimiston ohjeita tieteellisestä tutkimuksesta ja tietosuojasta (Tietosuojavaltuutetun toimisto, 2025). Tutkimusaineiston poistamista ei ole vielä toteutettu, mutta se tullaan toteuttamaan tutkimustiedotteen ja tietosuojailoituksessa kerrotun mukaisesti viiden vuoden kuluttua tutkimuksen valmistumisesta. Peruste viiden vuoden säilytysajalle tulee Turun yliopiston suositellusta tutkimusaineiston säilytysajasta (Turun yliopiston, 2025, Opiskelijan aineistohallintaopas > Tutkimuksen jälkeen).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan oppaat korostavat, ettei tutkimuksesta saa aiheutua haittaa tutkittaville (Keiski, ym. 2023 13; Kohonen, ym. 2019, 8). Tutkimuksen tutkimusasettelussa ja toteutuksessa on pyritty varmistamaan, ettei tutkimuksesta aiheudu haittaa tutkittaville tai heidän lapsilleen. Tutkittavia pyydettiin jättämään yksilöivät tunnistetiedot (kuten lapsen nimi, koulu- ja asuinpaikkakunta, koulun ja opettajien nimet) pois avoimista vastauksistaan, jota tutkimusdata olisi jo keräysvaiheessa mahdollisimman anonyymia. Tämä toteutui yhtä vastausta lukuun ottamatta suunnitellusti ja tässä yhdessä vastauksessakin oli koulun nimi.

Vastauksissa mukana ollutta koulun nimeä ei ole julkaistu ja se on poistettu tutkimusaineistosta. Näin ollen niin vastaajien kuin heidän lastensa anonymiteetti on otettu huomioon ja toteutunut läpi tutkimusprosessin. Koska vastaajien vastauksia ei voida yhdistää edes paikkakuntaan tai kouluun, on hyvin epätodennäköistä, että tutkimuksesta koituisi haittaa tutkimukseen osallistujille. Aineistolainauksien kohdalla on myös pyritty huomioimaan vastaajien anonymiteetti ja valitsemaan sellaiset aineistoa kuvaavat lainaukset, joista oppilaan tai oman entisen oppilaan mahdollisimman vähäisellä todennäköisyydellä tunnistaisi. Täyttä anonymiteettiä ja täysin aukotonta tunnistamattomuutta ei tiedonantajille tai heidän lapsilleen kuitenkaan voida taata, vaikka tämä on tavoite.

Tutkimuksen osalta ei ole tehty virallista eettistä ennakoarviointia, koska tutkimukseen ei sisälly mitään Tutkimuksen eettiseneuvottelukunnan ennakoarviointia edellyttävää asetelmaa (Kohonen, ym. 2019, 16–17). Vastaajat ovat tosin saattaneet kokea tutkimuskyselyyn vastaamisen epämiellyttävänä tai kuormittavana, sillä osa tiedonantajien vastauksista sisälsi muistelua raskaiksi koetuista ajoista ja elämänvaiheista. Tutkielman kirjoittajan tulkinta on kuitenkin, ettei tämä epämiellyttävyys ylitä Tutkimuksen eettiseneuvottelukunnan määritelmää arkielämän rajat ylittävää henkistä haittaa (Kohonen, ym. 2019, 17). Sekä tutkimuskutsussa että -tiedotteessa korostettiin mahdollisuutta keskeyttää kysely koska tahansa, joten siinä tapauksessa vastaamisen on saanut keskeyttää kenenkään tietämättä ja seurauksetta. Koska kyselyyn vastaajat ovat täysi-ikäisiä, voidaan olettaa heidän itse osaavan arvioida kyselyn kuormittavuuden astetta. Osa vastaajista on myös voinut kokea vastaamisen puolestaan terapeuttisena, kun he ovat saaneet kertoa kokemuksistaan.

Merkittävin tutkimuksen eettinen pohdinta liittyy vanhempien kertomuksiin lapsensa koulukokemuksista. Tutkimuksen tiedonantajat kertovat nimittäin paljon omien huollettaviensa koulukokemuksista eikä tutkimuskyselyn missään vaiheessa huomattu tiedustella, onko lapsilta ja nuorilta itse kysytty suostumusta heitä koskevan tiedon keräämiseen. Sinänsä tutkimuksen tutkimuskysymys erottelee lapsen kokemuksen ja vanhempien käsityksen, joiden ei oleteta vastaavan toisiaan ainakaan täysimääräisesti. Vanhempien kertoma on myös aina heidän tulkintaansa tapahtuneesta, mihin yhdistyy heidän käsityksensä koko kontekstista. Jälkikäteen ajateltuna olisi kuitenkin ollut perusteltua ainakin pyytää vanhempia kysymään lapsiltaan lupaa kertoa heidän kokemuksistaan, jotta myös lasten oma mielipide olisi tullut heitä koskevassa asiassa kuulluksi. Sinänsä näille lapsille ja nuorille, joiden vanhemmat ovat vastanneet kyselyyn, ei koidu haittaa tutkimuksesta tai tutkimuksen tuloksista. Aineistosta ei ole myöskään identifioitavissa keneenkään lapsen

liitettävissä olevia tietoja ja lasten vanhemmat ovat kertoneet asiasta omasta näkökulmastaan, minkä voidaan ajatella vähentävän informoinnin ja luvan pyytämisen vaadetta. Joka tapauksessa kyse on eettisestä pulmasta ja ratkaisusta, joka tämän tutkimuksen toteutukseen on liittynyt.

3.5 Aineiston fenomenografinen analyysi

Anneli Niikko esittelee tutkimusjulkaisunsa (2003) liitteessä ”Fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimalli ja sen toteuttaminen” kaavion fenomenografisen analyysiprosessin etenemisestä. Itse julkaisussa hän avaa myös tarkemmin näkemystään analyysiprosessin etenemisestä (2003, 30–41). Kaaviossa analyysiprosessi on jaettu neljään vaiheeseen (Niikko, 2003, liite). Tutkielman analyysi on toteutettu Niikon mallin mukaisesti ja sen eteneminen esitetään kaavion vaiheiden mukaan.

3.5.1 Käsitukset kohtaamisen edellytyksistä

Analyysin aineistona toimii tiedonantajien vastaukset seuraavaan kysymykseen:

”Kertoisitko vielä viimeiseksi, mitä toivoisit koulun henkilökunnan tekevän, jotta PDA-piirteinen lapsesi tulisi kohdatuksi koulussa mahdollisimman hyvin?”

Kaikki yhtä tiedonantajaa lukuun ottamatta vastasivat kysymykseen (n=56). Yksittäisen vastauksen pituus vaihteli yhden lauseen vastauksista monen virkkeen vastauksiin. Yhteensä vastauksista muodostui kahdeksan liuskaa ja 2 548 sanaa käsittävä tekstiaineisto.

Aineiston analyysissa lähdettiin liikkeelle aineistoon tutustumisella ja ensin aineisto luettiin kokonaisuudessaan läpi useaan kertaan. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija aloittaa merkityksellisten ilmausten etsimisen aineistosta. Niikko korostaa (2003, 33), että ilmausten tulkinnan tulee aina tapahtua suhteessa siihen kontekstiin, jossa ilmaus on esitetty. Tärkeää on saada esiin ilmiötä koskevat käsitykset ja ymmärrykset, joita tiedonantajat ovat kielellisesti ilmaisseet, sellaisina kuin nämä ovat ne kokeneet.

Ilmauksien tunnistaminen ja merkitseminen tehtiin tulosteelle erivärisiä värikyniä käyttäen. Merkityksellisiksi ilmaisuiksi tulkittiin ne ilmaisut, joista käy ilmi vastaajan käsitys kohtaamisen edellytyksistä. Koska samaa ilmiötä voidaan kuvata hyvinkin eri sanankäntein, tai vaihtoehtoisesti että samoin kielellisin ilmauksin voidaan tarkoittaa eri asioita (Niikko, 2003, 34), päätettiin analyysiyksiköksi valita niin tekstin pätkät, virkkeet, lauseet ja jopa yksittäiset sanat.

Tiedonantajien vastauksista voidaan todeta, että annettua kysymystä on tulkittu kahdella tavalla: osa vastaajista on keskittynyt kuvaamaan hyvin konkreettisesti oman lapsensa tilannetta ja tekijöitä, jotka tukisivat oman lapsen kohtaamista koulussa, kun taas toisissa vastauksissa otetaan etäisyyttä oman lapsen tilanteeseen ja kommentoidaan koulun ja PDA-piirteisten oppilaiden kohtaamisen edellytyksiä yleisemmällä tasolla. Aineiston ominaisuuksista johtuen on luonnollista, että aineiston tekstimassasta suurin osa luokiteltiin tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiksi; vastasivathan tiedonantajat kirjallisesti suoraan kysymykseen (vrt. haastatteluaineistossa vastaukset ovat helposti pidempiä ja polveilevampia). Yhteensä aineistosta tunnistettiin analysointiprosessiin ensimmäisessä vaiheessa 214 merkityksellistä ilmaisua, joista osa koostui pidemmistä tekstipätkistä, kun taas toiset olivat vain yhden sanan mittaisia.

Analyysin edetessä kävi kuitenkin ilmi, että lyhyet merkitysyksiköt osoittautuivat ongelmallisiksi. Tästä syystä merkityksellisten ilmaisujen määrittely toistettiin. Fenomenografiselle tutkimukselle (ja yleisemmin laadulliselle tutkimukselle) on tyypillistä iteratiivisuus eli prosessinomaisuus, jossa saatetaan palata aiempiin vaiheisiin, kun tarvetta muutoksille ilmenee (Svensson, 1978, 12; Syrjälä ym., 1994, 125). Toisella kerralla analysoitaessa aineistoa päätettiin pitää merkitysyksiköt mahdollisuuksien mukaan lauseen mittaisina, jotta niiden vertailu muuhun aineistoon olisi helpompaa ja luotettavampaa. Ilmaisujen merkitys paljastuu usein vasta asia- ja tilanneyhteydessä, missä syystä esimerkiksi Syrjälä ym. (1994, 124) suosittelevatkin tiedonantajien lausumien käsittelemistä mahdollisimman laajoina yksikköinä osittelemisen sijaan. Vähintään lauseen mitan valitseminen analyysiyksiköksi ei edelleenkään kaikkien ilmausten osalta täysin onnistunut, sillä osa vastauksista on listamaisia, jolloin erilaisia käsityksiä ilmaistaan välillä jopa yhdellä sanalla osana pidempää listaa. Näissä tapauksissa merkitysyksiköiden annettiin toisellakin yrityksellä muodostua yhdestä sanasta, sillä on yhtä lailla tärkeää saada ilmiötä koskevat käsitykset ja ymmärrykset, sellaisina kuin tiedonantajat ovat ne kokeneet. Toisella analysointikerralla aineistosta tunnistettiin 183 merkitysyksikköä, joista suurin osa oli vähintään yhden lauseen mittaisia, mutta osa jopa monen virkkeen kokonaisuuksia ja osa vain yhden sanan tai sanaparin muodostaman ilmaisun mittaisia.

Vain hyvin pieni osa aineistosta tulkittiin olevan sisällöltään sellaista, ettei sitä koettu tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi. Tämä osa jätettiin analyysin ulkopuolelle. Näissä tekstin kohdissa käsiteltiin esimerkiksi yksittäisen lapsen diagnooseja listana sekä yksityisen koulun kunnalta saamaa rahallista tukea ja opettajan palkan tasoa. Edellä mainittujen

aineiston osien lisäksi seuraava katkelma jäi määrittelemättä merkitykselliseksi, sillä tutkija ei ymmärtänyt, mitä tiedonantaja on yrittänyt seuraavalla ilmaista: ”Ketään ei voi saada oppimaan mitään, mutta on mahdollista luoda olosuhteita, joissa laadukasta oppimista voi tapahtua. Tärkein olosuhde on luottamus.” Hämmennystä aiheuttaa ensimmäisen virkkeen päälause, jossa todetaan varsin ykskantaan, ettei ketään voi saada oppimaan. Virkkeen päälausea seuraavat sivulauseet eivät kuitenkaan tunnu sopivan yhteen päälauseen kanssa, mistä johtuen kokonaisuudesta tulee hyvin ristiriitainen. Tutkijan tulkinta on, että tiedonantaja ei ole itse lukenut vastaustaan kokonaan kirjoitettuaan sen ja ensimmäinen lause on jäänyt kesken. Koska tekstin alkuperäistä merkitystä on tutkijan mukaan mahdoton tulkita tiedonantajan tarkoittamalla tavalla, jätettiin edellä esitetty aineistokatkelma analyysin ulkopuolelle. Kuitenkin kirjoituksen osuus ”Tärkein olosuhde on luottamus.” arviointiin pohdinnan jälkeen merkitykselliseksi käsitykseksi ja otettiin mukaan analyysiin. Sinänsä fenomenografiassa tunnistetaan mahdollisuus tiedonantajien ristiriitaisille käsityksille ja käsitysten muuttumiselle tiedonannon aikana (Marton, 1978, 22–23), mutta samaan aikaan on tärkeää, että ilmaukset voidaan tulkita suhteessa siihen kontekstiin, josta ilmaus on peräisin (Niikko, 2003, 33). Tässä tapauksessa kontekstista muodostuu niin ristiriitainen, ettei tulkintaa ole mahdollista uskottavalla tehdä, mistä syystä ilmaisun alkuosan analyysin jättäminen ulkopuolelle on metodologisestikin perusteltua.

Niikon (2003, liite) kaavion mukaisessa analyysin toisessa vaiheessa merkitykselliset ilmaisut ryhmitellään tai teemoitellaan. Ryhmittely tehtiin tässä vaiheessa metodin mukaisesti aineistolähtöisesti etsien samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta kiinnittäen huomiota myös harvinaisuuksiin ja rajatapauksiin (Niikko, 2003, 34). Ryhmittely tehtiin fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti täysin aineistolähtöisesti eikä teoriaan pohjautuen (Niikko, 2003, 34). Tutkija yritti myös sulkeistaa omat ennakko-oletuksensa niin suurelta osin kuin se oli mahdollista (Niikko, 2003, 35).

Aineistosta tunnistettiin seuraavat teemat, joihin tunnistetut merkitykselliset ilmaisut olivat jaettavissa.

- Peruskoulu ei onnistu tukemaan/ PDA-piirteiset oppilaat eivät sovi kouluun
- Kohdatakseen PDA-piirteinen oppilas on kyettävä näkemään käytöksen taakse
- Kohtaamisen onnistuminen edellyttää tietoa PDA:sta

- Kohtaamisen onnistuminen edellyttää rakenteellisia muutoksia/rakenteellisia joustoja (oletus, että ovat toteutettavissa)
- Kohtaamisen onnistuminen on kiinni resursseista
- Kohtaaminen edellyttää joustoa/mukautuksia toimintatavoissa
- Vanhempien kuunteleminen
- Lapsen kuunteleminen
- Kohtaaminen edellyttää opettajien/koulun asenteen muutosta
- Kohtaaminen edellyttää pysyvyyttä ja jatkuvuutta
- Tuen saaminen ennen eskaloitumista/etupainotteisesti
- Yleinen kunnioitus, erilaisuuden arvostaminen & hyväksyminen
- Tuki oikeutena
- Tuki sosiaalisissa taidoissa & mallintaminen

Analyysin kolmannessa vaiheessa aineistosta löydetty teemat käännetään kuvauksen alakategorioiksi, jotka ovat loogisessa suhteessa toisiinsa (Niikko, 2003, 36). Kategorioiden määrittelyssä kiinnitettiin erityistä huomiota kategoriarajojen määrittelemiseen, jotta jokainen kategoria on oma itsenäinen kokonaisuutensa (kertoo jotakin erilaista tavasta käsittää ilmiö) eivätkä kategoriat ole päällekkäiset (Niikko, 2003, 36). Alakategoriat muodistettiin aineiston pohjalta, mutta pohjautuen teoreettiseen ajatteluun; kategorioiden laadullisten erojen tunnistaminen, kun edellyttää teoreettista ajattelua (Syrjälä, ym. 1994, 127). Kategorioiden muodostamisessa pyrittiin myös kiinnittämään huomiota siihen tasoon, jolla ilmiötä kuvataan (Niikko, 2003, 35). Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on esitettyä yksitoista alakategoria ja ne aihealueet, jotka alakategoriaan on määritelty kuuluviksi.

Tietoisuus ja oppimishalukkuus alakategorian muodostavat ne ilmaukset, joissa tiedonantajat toivat ilmi sekä riittävän PDA-tietämyksen että ylipäättänsä tietoisuuden neuromoninaisuudesta, merkityksen kohtaamisen onnistumiselle. Alakategoriaan otettiin mukaan myös yleisluonteisemmat ilmaukset, kuten seuraava lainaus.

”Henkilökunnan oppimiskyky ja -halukkuus!”

Taulukko 1 Kohtaamisen edellytysten alakategoriat ja teemat, joista alakategoriat koostuvat.

Teemat, joista alakategoria koostuu	Alakategoria
Nepsy-koulutus / Nepsy-tuntemus	TIETOISUUS JA OPPIMISHALUKKUUS
Kaikilla samat, riittävät tiedot PDA:sta sekä sopivat, johdonmukaiset toimintamallit	
Yleinen oppimiskyky ja -halukkuus	
Hoitotahon tarjoaman / Lääketieteellisen tiedon vastaanottaminen	
Joustit ja mukautukset läsnä olemisen vaatimisessa	JOUSTOT JA MUKAUTUKSET ORGANISAATIOTASOLLA (KOULU)
Monipuoliset tilajärjestelyt	
Nivelvaiheen sujuvuus	
Erityiset oppimisjärjestelyt	
Viralliset tuen päätökset	
Lähetet neuropsykiatralle	
Ennakoiva tuki	
Puuttuvat henkilöresurssit	RESURSSIPULA JA RESURSSIN ALLOKOINTI
Resurssi erityisopetukseen	
Yleisesti resurssit	
Kenelle resurssi allokoidaan?	
Ennakointi ja tiedotus	JOUSTOT JA MUKAUTUKSET (OPETTAJAN TOIMIJUUDEN TASOLLA)
Vuorovaikutuksen mukautukset	
Konkreettiset mukautukset	
Ei pakoteta, jousto	
Pienten onnistumisten huomioiminen	
Henkilökemiat	
Vanhempien kuuntelu, tosissaan ottaminen ja uskominen	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ
Yhteistyön tekeminen vanhempien kanssa	
Lapsen kuuntelu, kohtaaminen ja oma toimijuus	LAPSEN KUUNTELU JA TOIMIJUUS
Luottamus	
Tuki oikeutena	OIKEUS TUKEEN
Koulu ei oikea paikka PDA-lapsille	KOULU EI ONNISTU KOHTAAMISESSA
Toivottomuus	

Teemat, joista alakategoria koostuu	Alakategoria
Väärät toimintatavat	
Lapsen parhaan ajattelevinen	ARVOSTUS JA TASAVERTAISUUS
Tasavertaisuus vaikka tuen tarpeita	
Erilaisuus, poikkeavuus neurotyypillisyyteen verrattuna	
Itsetuntemus ja olla omanlainen	
Yleinen kunnioitus, erilaisuuden arvostaminen ja hyväksyminen	
Lapsen käytöksen ymmärtäminen	KÄYTÖKSEN TAAKSE NÄKEMINEN
Yleinen ymmärrys	
Päiväkohtainen vaihtelu / Kuormituksen vaikutus	
Tuki sosiaalisissa taidoissa, mallintaminen	
Opettajien asenteen muutos	ASENNEMUUTOS JA LÄHESTYMISTAVAN MUUTTAMINEN
Opettajan ymmärryksen lisääminen; lähestymistavan muutos	
Vallitsevien toimintatapojen ravistelu	
Metsän näkeminen puilta	
Mielipidetauti?	

Joustop ja mukautukset organisaatiossa (koulu) -alakategoria käsittää ne merkitykselliset ilmaukset, joissa toivottiin jotakin kolmiportaisen tuen päätöstä, joustoja läsnäolon vaatimuksissa, henkilökohtaisia mukautuksia esimerkiksi lyhennettyä koulupäivää tai ylipäättänsä sellaisia joustoja, tukitoimia ja mukautuksia, joita yksittäinen opettaja ei voi ilman hallinnollisia toimia tehdä tai joiden tekeminen ei ole hänen käsissään (esim. henkilökohtainen ohjaaja oppilaalle). Mahdollisuus suorittaa opintoja joustavasti kotoa nousi esiin useassa ilmaisussa, kuten seuraavassa aineistolainauksessa.

”Antamaan lapsen tehdä osan koulusta kotona ilman että tarvitsee kokonaan irtautua koulusta täysin kotikouluun.”

Resurssipula ja resurssien allokointi -alakategoriaan luokiteltiin ne teemat ja ilmaisut, joissa tuotiin ilmi käsitystä onnistumisen kohtaamisen edellyttävän parempaa resurssointia. Ylipäättänsä on todettava, että joidenkin vastausten osalta on pientä epäselvyyttä siitä, vastaako tiedonantaja esitettyyn kysymykseen kohtaamisen edellytyksistä vai tuen onnistumisen edellytyksistä. Nämä kaksi ilmiötä toki liittyvät toisiinsa ja etenkin

arkikielenkäytössä niitä voidaan jopa osittain käyttää tietyissä tilanteissa synonyymeinä. Tässä analyysissa ei lähdetty sulkemaan pois aineistosta ilmauksia, vaikka niiden kohdalla herää kysymys, vastaako tiedonantaja kysymykseen kohtaamisen vai tuen onnistumisen edellytyksistä. Ratkaisua perustellaan sillä, että fenomenografiassa pyritään pitämään analyysi ja käytetty kieli mahdollisimman lähellä arkikielenkäyttöä (Niikko, 2003, 39). Tästä syystä kaikki aineistossa olevat vastaukset riippumatta siitä, miten vastaaja ne on tulkinut, tulkitaan vastauksiksi esitettyyn kysymykseen ja ovat mukana analyysissa. Seuraavassa on esitetty aineistolainaus ilmaisusta, jonka on tulkittu ilmentävän käsitystä resurssipulasta ja resurssien allokoinnin keskeisyydestä kohtaamiselle.

”Henkilökunta tekee varmaan nytkin jo ihan parhaansa, mutta kouluihin lisää resursseja kohdata eri tyyppisiä lapsia. Koulussamme ei ole esim. psykologia tai kuraattoria riittävästi saatavilla, vaikka kyseessä iso koulu.”

Jousto ja mukautukset (opettajan toimijuuden tasolla) -alakategoriaan on otettu mukaan ne lukuisat merkitykselliset ilmaisut, joissa toivottiin joustoa käytänteistä luokassa tai toimintatavoissa oppilaan kanssa. Oleellista näille toivotuille toimintatavoille oli, että ne oli opettajan toimijuuden tasolla toteutettavissa kuten seuraava aineistolainaus osoittaa.

”Olisi hyvä, jos oppilas saisi pitää huppua tai lippistä päässä tunneilla, piirtää vihkoon tunnilla jos tuntuu ettei pysty keskittymään, mahdollisuus poistua kesken tuntia luokasta jos tarve, ilman selittelyä.”

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys nousi esille useassa merkityksellisessä ilmauksessa. Liki kaikki ilmaukset sisälsivät tyytymättömyyttä siihen tapaan, miten koulu on tehnyt yhteistyötä vanhempien kanssa heidän oman lapsensa kohdalla tai miten heitä ei ole kuunneltu tai otettu todesta. Alla tähän luokkaan kategorisoitu lainaus aineistosta:

”Toivoisin, että koulun henkilökunta ottaa vanhempien ja perheen huolen tosissaan ja ovat halukkaita keskustelemaan.”

Lapsen kuuntelu ja toimijuus nousi esille muutamissa vastauksissa, mutta ei yhtä monessa kuin vanhempien kuuntelun merkitys. Lapsen kuuntelu ja hänen oman toimijuutensa huomioiminen tuli esille myös paljon yleisemmällä tasolla verrattuna kodin ja koulun yhteistyö -alakategoriaan. Alla aineistolainaus havainnollistamaan tunnistettua alakategoriaa:

”Kuunnellaan nuorta ja hänen kokemustaan ja toiveitaan.”

Oikeus tukeen -alakategoria on sisällöltään monimuotoinen, mutta kaikki ilmaukset sisältävät vaateen tuen toteuttamisesta sovitusti tai lain edellyttämällä tavalla. Näitä ilmauksia oli muutamia (n=6) ja ne olivat varsin napakoita, mutta muodostivat selvästi oman alakategorian. Aineistoesimerkki alakategoriaan luokitellusta ilmaisusta:

”HOJKS kirjatut tukitoimet myös toteuduttava”

Kahdeksannen alakategorian muodostavat ilmaisut, joissa käsitys koulun kyvystä kohdata PDA-piirteiset oppilaat on jopa tyrmäävä ja vähintäänkin negatiivinen. Mukana on myös ilmauksia, joissa on mukana toivottomuus ja luovuttaminen uskosta sen suhteen, että koulun olisi mahdollista kohdata lapsi aidosti omana itsenään. Aineistoesimerkki tällaisesta alakategoriaan kategorisoidusta ilmaisusta:

”En tiedä, olen luopunut toivosta että yläasteella monien opettajien kanssa kaikki pystyisivät käsittämään lapseni tarpeet, varsinkin kun hän osaa maskata niin hyvin kouluhetkiä.”

Arvostus ja tasavertaisuus -kategoria sisältää ne teemat ja ilmaukset, joissa tuodaan ilmi käsitystä lapsen tasavertaisuudesta tuen tarpeesta huolimatta ja oikeutta olla omanlainen. Osa ilmaisuista oli yleisluonteisempia kun taas osassa asiaa tarkasteltiin oman lapsen tilanteen kautta. Alla aineistolainaus havainnollistamaan alakategorian ilmaisuja.

”Toivoisin heidän kohtelevan jokaista lasta/nuorta inhimillisesti ja omana itsenään arvokkaana yksilönä. Toivoisin, että omaehtoisuus ymmärrettäisiin itsetuntemuksena, jonka avulla voidaan edetä vaikka kuinka pitkälle, sen sijaan, että sitä pidetään tahallisenä niskurpintina ja kaikkien elämän vaikeuttajana”

Käytöksen taakse näkemisen -alakategoria rakentuu vahvasti ymmärryksen ympärille. Ymmärryksen merkitys korostuu monessa ilmaisussa ja ymmärrystä kaivataan niin yksittäisen lapsen tasolla kuin yleisellä tasolla, mikä tulee esille seuraavassa aineistolainauksessa.

”Ymmärrys on kaiken a ja o. Moni joka ei tiedä, ajattelee selkeästi että pda-lapsi ei vaan halua käyttäytyä/totella, vaikka se ei sitä ole, jos asiaan on yhtään perehtynyt. Ymmärrys on siis kaiken avain”

Aineistossa on mukana eräs mielenkiintoinen ja monelta osin muista ilmauksista poikkeava ilmaus (alla).

Vaatimusten vähentäminen ei ole vastaus kaikkeen, eikä oikeastaan yhtään mihinkään. Lapselle täytyy tehdä selväksi, mitä tehdään ja miksi tehdään. Lapselle voi antaa pari vaihtoehtoa kuinka hän tehtävän suorittaa tai jonkun aikarajan mihin mennessä se pitää tehdä, mutta lapsen ei pidä antaa päättää, että ei tee tehtävää lainkaan tai että lapsi päättääkin tehdä kokonaan toisen tehtävän tai

täysin ohjeen vastaisesti. Lapselle kannattaa antaa palkinnoksi mahdollisuus tehdä tehtävän suorittamisen jälkeen jotain, mikä antaa hänelle tyydytystä. Usein se on jotain pientä, kuten räplätä kännykkää, piirtää tai tehdä se itseä kiinnostava tehtävä. Palkintoa ei missään tapauksessa saa etukäteen, eikä sitä aina tarvita ollenkaan. Henkilökunnan pitäisi pitää kiinni koulun standardeista jämäkästi, mutta ystävällisesti. Lapselle pitää tulla tunne, että aikuiset tietävät mitä ovat tekemässä, tilanne on aikuisen hallinnassa ja lapsen pitää vaan tehdä ohjeen mukaan, niin kaikki sujuu hyvin. Aikuisten käytöksen pitää olla rauhoittavaa, ystävällistä ja periksiantamatonta. Jos PDA lapsi yhtään epäilee aikuisten kykyä hallita tilannetta, hän kieltäytyy kaikesta yhteistyöstä.

Ilmauksessa on osia, joiden pohjalta sen (tai vähintään osia siitä) voisi sijoittaa useaankin eri alakategoriaan. Ilmauksessa toivotaan pysyvyyttä ja johdonmukaisuutta, mutta merkittävimäksi teemaksi, jonka ympärille ilmaus kietoutuu, tulkitaan olevan opettajan taito ymmärtää lapsen käytöstä ja nähdä sen taakse. Tässä tapauksessa sen tulkitaan tarkoittavan, että opettajan on ymmärrettävä PDA-piirteisen oppilaan käytöksen takana oleva kontrollintarve ja osattava mukauttaa oma suhtautumisensa ja toimintatapansa sen mukaiseksi, mikä vanhemman mukaan tarkoittaa, ettei vaatimuksista tule joustaa. Ajatus siitä, ettei vaatimusten vähentäminen ole vastaus mihinkään on hyvin erilainen kuin missään muussa vastauksessa. Mikäli vaatimukseen on muissa vastauksissa otettu kantaa, on ne aina nähty negatiivisina samoin kuin näkemys joustamisen merkityksestä on tässä ilmauksessa täysin päinvastainen kuin muissa.

Asennemuutos ja lähestymistavan muuttaminen -alacategoriaan on luokiteltu kuuluviksi ne ilmaisut, joissa kohtaamisen onnistumisen edellytykseksi nähdään asenteen tai suhtautumistavan muuttaminen. Alacategoriaan on lisäksi katsottu kuuluvan ne ilmaisut, joissa ongelmien ratkaisemiseksi toivotaan näkökulman vaihtamista ja ns. metsän näkemistä puilta. Alla aineistolainaus, jossa korostetaan tarvetta asennemuutokselle.

”Vaatii aika suurta ajattelun ja lähestymistavan muutosta, että pystyy kohtaamaan lapsen tasavertaisena, tekemään aitoa yhteistyötä ja pudottamaan omat roolit ja illuusiot ihmisyydestä. En näe, että tähän pystyy "koulutuksen voimin", kyse on yksilön valmiudesta ja avoimuudesta näin syvälliseen transformaatioon. Toki täysin mahdollista jokaiselle halukkaalle, tässä ei muodosteta rajoja vaan paukutellaan niitä auki.”

Analyysiprosessin päättävässä neljännessä vaiheessa muodostettiin kuvauskategoriat eli ylätasoon kategoriat yhdistelemällä alatasoon kategorioita (Niikko, 2003, liite).

Kuvauskategorioissa oleellista on, että ne edustavat käsitysten keskeisiä merkityksiä, eli kuvaavat laadullisesti erilaisia tapoja, jolla ilmiötä voidaan kuvata ja ymmärtää (Niikko, 2003, 37). On huomionarvoista muistaa, ettei osuvinkaan kuvaus ole koskaan kokonaisuus siitä

ilmiöstä, mitä se kuvaa (Niikko, 2003, 37). Aivan kuten alakategorioidenkin kohdalla, niin myös kuvauskategorioiden kohdalla tulee laadullisten erojen olla niin selviä, ettei kategorioiden kesken synny päällekkäisyyksiä (Niikko, 2003, 37). Niikko kirjoittaa (2003, 36), että nämä kuvauskategorioksi kutsumansa ylemmän tason kategoriat pyritään yhdistämään teoreettisista lähtökohdista käsin. Niinpä tämänkin analyysin yhteydessä on yläkategorioiden muodostamisessa hyödynnetty tutkielman kirjoittajan teoreettista ymmärrystä koulusta, koulunkäynnin tuesta ja kohtaamisesta koulussa, PDA:sta ja neuromoninaisuudesta. Tämän ymmärryksen pohjalta aineistosta on muodostettu seuraavat yläkategoriat (esitetty myös taulukossa 2).

Taulukko 2. Yläkategoriat sekä alakategorioiden sijoittuminen näiden alle.

Alakategoriat	Yläkategoria
Koulu ei onnistu kohtaamisessa	KOULU EI OIKEA PAIKKA PDA-LAPSILLE
Käytöksen taakse näkeminen	OIKEA ASENNE JA YMMÄRRYS
Arvostus ja tasavertaisuus	
Asennemuutos ja lähestymistavan muuttaminen	
Tietoisuus ja oppimishalukkuus	KAIKKI JA KAIKKIEN TIETÄMYS KÄYTTÖÖN JA YHTEISTYÖSSÄ TOIMIMINEN
Kodin ja koulun yhteistyö	
Lapsen kuuntelu ja oma toimijuus	
Joustopot ja mukautukset organisaatiotasolla (koulu)	RIITTÄVÄT RESURSSIT, MUKAUTUKSET JA JOUSTOT
Resurssipula ja resurssin allokointi	
Joustopot ja mukautukset (opettajan toimijuuden tasolla)	
Oikeus tukeen	

Kuvauskategoria ”Koulu ei oikea paikka PDA-lapsille” ei itse asiassa ole muuttunut alakategoriajaottelusta mitenkään. Kyse on kuitenkin laadullisesti niin erilaisesta ja merkittävästä kategoriasta, että se on pikemminkin ylä- kuin alakategoria.

Oikea asenne ja ymmärrys -yläkategoria puolestaan tuo ilmi käsitystä, jossa kohtaamisen edellytykseksi nostetaan oikea asenne ja kokonaisvaltainen ymmärrys. Käsityksissä korostuu lapsen ulkoisen käytöksen ja käytöksen takana olevan lapsen erottaminen toisistaan, jolloin lasta ei tuomita tai leimata hänen käytöksensä perusteella vaan osataan suhtautua häneen apua tarvitsevana ja tavallisena lapsena, joka reagoi kuormitukseen käyttäytymisellään.

Kaikki ja kaikkien tietämys käyttöön ja yhteistyössä toiminen -yläkategoriassa korostuu käsitys kuuntelemisen ja oppimishalukkuuden merkityksestä kohtaamisessa. Käsityksessä korostuu onnistuneen kohtaamisen edellyttävän kaikkien mukana olevien yhteistyötä, jotta kaikkien tietämys ja tietotaito saadaan yhteiseen käyttöön.

Riittävät resurssit, mukautukset ja joustot -yläkatgoria puolestaan käsittää eri tasoilla (niin opettajan toimijuuden kuin koulun organisaationa tasolla) tehtävät joustot, mukautukset ja sopeutukset, jotta oppilas saa tarvitsemansa tuen ja koulunkäynti on voinnin puolesta mahdollista.

3.5.2 Käsitykset tuen onnistumisesta

Analyysin toisessa osassa keskityttiin vastaajien vastauksiin kyselyn toiseksi viimeiseen kysymykseen

”Kertoisitko vielä, miten koulu on onnistunut tukemaan PDA-piirteistä lastasi hänen koulunkäynnissään?”

Tiedonantajat vastasivat yllä olevaan kysymykseen ennen kysymystä, jossa vastaajien toiveita parhaasta kohtaamisesta tiedusteltiin. Kysymysten analysointi on kuitenkin valittu tehtäväksi niin, että ensin tarkastellaan ja analysoidaan toiveita ja onnistuneen kohtaamisen edellytyksiä, ja vasta tämän jälkeen kokemukseen perustuvia käsityksiä. Valinnan tausta on vahvan käytännöllinen ja tutkielman rakenteessa on haluttu noudattaa analyysiprosessin tekemisen mukaista järjestystä, jotta tutkielman kirjoittajan hermeneuttisen ymmärryksen kehittyminen ja sen vaikutus esimerkiksi sulkeistamiseen tulee mahdollisimman autenttisesti esille myös tutkielman kirjallisessa muodossa.

Kaksi tiedonantajaa jätti vastaamatta yllä mainittuun avoimeen kysymykseen, eli vastauksia kysymykseen kertyi yhteensä 55. Vastausten pituus vaihteli muutaman sanan vastauksista pitkiin monen kappaleen vastauksiin. Yhteensä vastauksista muodostui hieman yli seitsemän liuskaa tai vaihtoehtoisesti ilmaistuna 2 358 sanaa käsittävä tekstiaineisto.

Tämänkin analyysin osalta noudatettiin Anneli Niikon (2003, liite ja vaiheiden tarkempi kuvaus 30–41) esittelemää nelivaiheista analyysiprosessia. Näin ollen aineiston analyysissä lähdettiin tälläkin kertaa liikkeelle aineiston lukemisella useaan kertaan, jotta saatiin kokonaiskäsitys aineistosta. Tämän jälkeen aineistosta tunnistettiin merkityksellisiä ilmauksia. Analyysiyksiköiden osalta päätettiin jälleen pyrkiä mahdollisimman pitkiin ilmaisiin, jotta ilmaisujen merkitys paljastuu sellaisena kuin tiedonantajat ovat ne

tarkoittaneet (Syrjälä ym. 1994, 127). Pidempiä analyysiyksiköitä puoltaa niin ikään se, että ilmausten tulkinnan tulee Niikon (2003, 33) mukaan aina tapahtua suhteessa siihen kontekstiin, jossa ilmaus on esitetty. Samaan tapaan kuin ensimmäisen analyysikokonaisuuden osalta, niin tälläkin kertaa analyysiyksiköiden pituus vaihteli, mutta oli keskimäärin pidempi kuin ensimmäisessä analyysissä. Myös näiden vastausten osalta voidaan todeta, että käytännössä koko tekstiaineisto oli tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellistä. Näin ollen mitään alkuperäisestä aineistosta ei rajattu analyysin ulkopuolelle.

Niikon (2003, liite) kaavion mukaisessa analyysin toisessa vaiheessa merkitykselliset ilmaisut ryhmiteltiin aineistolähtöisesti etsien samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta kiinnittäen huomiota myös harvinaisuuksiin ja rajatapauksiin (Niikko, 2003, 34). Niikon (2003, 35) mukaan tutkijan on sulkeistettava omat ennako-oletuksensa analyysia tehdessä. Tämä tarkoitetaan omien esioletusten asettamista sivuun siinä määrin kuin se on mahdollista. Tämä osoittautui kuitenkin huomattavasti vaikeammaksi kuin ensimmäisen kysymyksen analyysia tehdessä, sillä ryhmittelyä tehdessä peilautuivat vastaukset toistuvasti kohtaamista koskevien käsitysten kategorioihin. Sinänsä on tärkeä huomata, ettei tässä ole kyse kahdesta toisistaan täysin irrallisesta aineistosta vaan aineisto on sama; on luonnollistakin, että samat vastaajat nostavat samoja asioita ja teemoja esiin molemmissa vastauksissaan. Kuitenkin aineistolähtöisen analyysin ollessa kyseessä, on tärkeää, että kategoriat on muodostettu tarkastelun alla olevasta aineistosta tai aineiston osasta käsin.

Lopulta aineistosta tunnistettiin 32 teemaa (koska teemoja on niin paljon, on tehty valinta olla esittämättä niitä listana. Teemat ovat luettavissa taulukossa 3 ensimmäisestä kolumnista). Joiltain osin nämä teemat kuitenkin ymmärrettävästi leikkaavat edellisen (kohtaamisen edellytykset) analyysin teemoja. Määrällisesti suureksi teemaksi nousi koulun tuen epäonnistuminen, jota kuvailtiin usein lyhyesti ja ytimekkäästi, mistä kaksi lainausta alla:

”Ei yhtään mitenkään. Kaikki toimet ovat päinvastaisia, kuin pitäisi tehdä.”

”Koulu epäonnistui täysin.”

Analyysin kolmannessa vaiheessa löydetty teemat käännetään loogisessa suhteessa toisiinsa oleviksi alakategorioiksi (Niikko, 2003, 36). Kategorioiden määrittelyssä kiinnitettiin erityistä huomiota kategoriarajojen määrittelemiseen, jotta jokainen kategoria on oma itsenäinen kokonaisuutensa (kertoo jotakin erilaista tavasta käsittää ilmiö) eivätkä kategoriat ole keskenään päällekkäisiä (Niikko, 2003, 36). Kategoriat on pyritty muodostamaan niin, että ne ovat selkeässä suhteessa kuvailtavaan ilmiöön (Niikko, 2003, 35). Tälläkin kertaa

muodostettiin kategoriat aineiston pohjalta, mutta Syrjälän ym. (1994, 127) esille tuomaan tapaan teoreettiseen ajatteluun pohjautuen. Kategorioita muodostaessa kiinnitettiin huomiota siihen tasoon, jolla ilmiötä kuvataan (Niikko, 2003, 35).

Taulukossa 3 on esiteltyä aineistosta tunnistetut 11 alakategoriaa määritelmien sekä kerrottuna, mistä teemoista jokainen alakategoria rakentuu. Ei ole onnistunut -kategoria on muodostettu niiden ilmaisujen ympärille, joissa ilmaistaan käsitystä siitä, ettei koulu ole onnistunut tarjoamassaan tuessa. Monet näistä ilmaisusta ovat hyvin yksiselitteisiä ja napakoita. Tästä esimerkkinä seuraavat aineistolainaukset:

”Tukea ei ole saatu.”

”Ei millään tavalla”

Kategoriaan lasketaan kuuluviksi myös ilmaukset, joissa kerrotaan lapsen siirtymisestä kotikouluun. Huomioiden kuinka harvinaista kotikouluun siirtyminen Suomessa on⁵, niin voidaan sanoa näiden lasten olevan vahvasti yliedustettuina aineistossa. Peräti kahdeksan vastaajaa tuo esille, että lapsi on joko siirtynyt kotikouluun tai kieltäytyy menemästä kouluun.

Rakenteelliset mukautukset -kategoria puolestaan on muodostettu niistä merkityksellisistä ilmaisuista, joissa kuvattiin koulun tarjoamia tukikeinoja ja joissa on keskitytty rakenteellisiin tukitoimiin kuten esimerkiksi oppilaan sijoittamiseen pienluokalle, erityisen tuen päätöksestä tai lyhennetyistä koulupäivistä tukikeinona. Ilmaisut ovat suurimmaksi osin hyvin neutraaleja kuvauksia siitä, miten tukiratkaisut ovat tai eivät ole edistäneet koulunkäyntiä. Esimerkkinä seuraava aineistolainaus:

”Vähennetty tunteja eli käsityö, musiikki, liikunta suoritetaan kotona. Ensi syksynä vaikeiden aineiden yksilöllistäminen. Pienryhmä.”

Opettajan toimintatavat ja joustot -alakategorian muodostavat ne merkitykselliset ilmaisut, joissa käsitykset opettajan toimintatavoista, käytännöistä tai toiminnasta on liitetty kykyyn tukea oppilasta. Alakategoriaan on laskettu myös opettajan kyky huomioida oppilaan omat toiveet ja mielenkiinnonkohteet. Esimerkkinä aineistolainaus:

”Nyt on saanut valita, minkä tehtävän tekee, ja lelujen mukaan otosta ei enää valiteta.”

⁵ Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2024 koko Suomessa oppivelvollisuusikäisistä kotiopetuksessa on ollut 881 lasta ja nuorta (Tilastokeskus, 2025).

Taulukko 3 Käsitkset tuen onnistumisesta alakategoriat ja teemat, joista alakategoriat koostuvat.

Teemat, joista alakategoria koostuu	Alakategoria
Kotikoulu tai koulua käymättömyys	EI OLE ONNISTUNUT
Ei onnistunut	
Kouluvaihdot	
Koululla liikaa valtaa	
Rakenteelliset joustot, pienluokka & tuen päätökset	RAKENTEELLISET MUKAUTUKSET
Vanhempi mukaan koululle	
Mahdollisuus tehdä kotoa suorituksia	
Lapsen tarkkailu	OPETTAJAN TOIMINTATAVAT JA JOUSTOT
Lapsen mielenkiinnon kohteet mukaan	
Selkokielliset materiaalit	
Sopivat toimintatavat	
Selvät säännöt	
Opettajan suhde oppilaaseen	SUHDE OPETTAJAAN
Lapsen kohtaaminen	LAPSEN KOHTAAMINEN
Tieto asiasta	TIETO PDA:STA JA HOITOTAHOLTA TULEVA TIETO
Hoitotaholta tuleva tieto	
Tahto ymmärtää	YMMÄRRYS
Ei ymmärrä erilaisuutta	
Käytäntöjen vaihtuminen tai muuttuminen	PYSYVYYS
Sijaiset ja vaihtelevuus henkilökunnan kesken	
Uudet opettajat	
Nivelvaihe	
Hyvä ja toimiva yhteistyö koti-koulu-hoitotaho	YHTEISTYÖ KODIN JA HOITOTAHON KANSSA
Pyynnöistä huolimatta ei apua	
Neuvottu, koulu nostaa kädet ylös	
Rikos- ja lastensuojeluilmoitukset	
Erityisopettaja	RESURSSIT
Suurikaan resurssi määrä ei takaa onnistumista	
Riittävä resurssi	
Resurssipula	
Apu liian myöhään	ENNAKOINTI
Ymmärrys ennakoinnin tärkeydestä	

Suhde opettajaan alakategoriaan lukeutuvat ne ilmaisut, joissa kyky tukea oppilasta käsitetään liittyvän jollain tapaa oppilaan ja (yksittäisen tai tietyn) opettajan välisen suhteen tilaan tai laatuun. Suhde voi olla joko hyvä tai huono, mutta myös vaihdella. Alla aineistolainaus alakategoriaan luokitellusta ilmaisusta:

”Samoin viime vuonna kun oli eri ope, joka vaati liikaa, lapsi oli ahdistunut mm. läksyistä tai miten ne tekee. Nyt ei pelkää opettajaa ja tekee läksyt ilolla kun niitä on vain (liiankin) vähän.”

Kohtaamisen alakategoriaan on puolestaan ryhmitelty ne ilmaukset, joissa kohtaamista käsitellään yleisemmällä tasolla eikä kohtaaminen liity suoraan oppilaan ja jonkun tietyn opettajan väliseen suhteeseen. Samaan tapaan kuin oppilaan ja opettajan välinen suhde, niin myös kohtaaminen voi olla onnistunutta tai epäonnistunutta, mikä välittyi ilmaisuissa. Alla kaksi lainausta aineistosta, joista toinen hyvin konkreettinen oman lapsen tilanteeseen liittyvä ja toinen yleisempi kannanotto.

”... kukaan koululta ei ottanut kontaktia lapseen eikä alkanut hänen kanssaan selvittää mitä poissaolojen taustalla on”

”Ja tärkeintä on aito kohtaaminen!”

Alakategoria ”Tieto PDA:sta ja hoitotaholta tuleva tieto” sisältää ilmaisuja, joissa tiedonantajat esittävät näkemyksiä, että kyky tukea oppilasta on linkittynyt puuttuvaan tai kertyneeseen tietoon PDA:sta tai hoitotahon tarjoamaan tietoon. Seuraavassa alakategoriaan luokiteltu aineistolainaus:

”Itse olen joutunut etsimään PDA:n mutta viimeisen kahden vuoden aikana myös kouluun on tullut asiasta tietoa ja tilanne on helpottanut, mutta tyttö on jo 16 ja paljon on joutunut kärsimään kun asiaa on väärin hoidettu sitä ennen”

Ymmärrys-alakategoria eroaa edellisestä sen osalta, että tiedon (formaalin tai informaalinen; tiedon lähteeseen ei ole otettu kantaa) on oletettu jalostuneen ymmärrykseksi – tai vaihtoehtoisesti sitä ei ole ja PDA-piirteisen oppilaan oletetaan olevan esimerkiksi laiska, kun hän ei kykene toimimaan kuten muut. Seuraava lainaus on esimerkki alakategoriaan luokitellusta ilmauksesta:

”Koululla on ollut hyvä tahto ymmärtää, mutta PDAn ymmärtäminen syvällisesti vaatii aikuiseltakin paljon.”

Pysyvyys oli teema, joka nousi esiin monesta eri näkökulmasta. Alakategoria sisältää niin käsityksiä nivelvaiheen vaikutuksesta tukeen, sen tarpeeseen ja onnistumiseen, vaihtelevien ja muuttuvien käytäntöjen vaikutuksista kuin sijaisten, oppilaalle vieraamman henkilökunnan ja uusien opettajien vaikutuksista tukeen. Käsityksissä yhdistävä tekijä on kuitenkin pysyvyyden vaikutus kykyyn tukea oppilasta, oli sitten kyse rakenteellisista muutoksista tai henkilövaihdoksista. Alla aineistolainaus alakategoriaan luokitellusta ilmaisusta:

”Sama rakenne olisi tarvittu myös yläkoulussa. Se olisi auttanut häntä isosti.”

Yhteistyö kodin ja hoitotahon kanssa -alakategoriassa on mukana käsityksiä sekä onnistuneesta yhteistyöstä kuin epäonnistuneesta yhteistyöstä koulun, kodin ja hoitotahon välillä. Kaikissa ilmaisuissa ei oteta kantaa kaikkien toimijoiden väliseen yhteistyöhön, eli osassa ilmaisuista saatetaan esittää käsityksiä ainoastaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, kun taas osassa on kaikki kolme osapuolta edustettuina. Seuraavassa aineistolainaus tähän alakategoriaan luokitellusta ilmaisusta:

”Nykyinen opettaja on avoin yhteistyölle ja ottaa kaikki vanhemman ja hoitotahon vinkit vastaan ilolla”

Alakategoriaan on otettu myös mukaan ilmaukset, joissa kerrotaan koulun tehneen vanhemman käsityksen mukaan turhia rikos- tai lastensuojeluilmoituksia tai uhanneen sellaisen tekemisellä. Nämä on tulkittu epäonnistuneeksi yhteistyöksi koulun ja kodin välillä, koska vanhemmat ilmaisevat ilmoitukset tai huolet turhiksi. Yksikään vanhempi ei ilmoittanut koulun tehneet perustellusti lastensuojelu- tai rikosilmoitusta. Seuraavassa aineistolainaus:

”Ja koulu ilmoitti että he tekevät minusta vanhempana rikosilmoituksen jos en saa lasta kouluun.”

Resurssit-alakategoria on yksi laajimmista muodostetuista alakategorioista. Tämän alle on kerättyä kaikki käsitykset, joissa koetaan kyvyn tukea olevan kiinni resursseista tai otetaan kantaa tuen onnistumiseen tarvittavaan resurssiin. Harkinnan jälkeen myös neljä neutraalia erityisopettajan tukiresurssiin liitettyä ilmausta laskettiin tähän alakategoriaan kuuluviksi.

”Tekee parhaansa, resursseja toki liian vähän, kun luokassa 8 muutakin erityistä ja vain 1 avustaja, joka hänkin vaihtunut usein ja usein joutuu olemaan ihan yksinkin 9 lapsen kanssa. Eli kaikkia keinoja ei käytännössä pystytä ottamaan käyttöön.”

”Erityisopettajan resurssi myös käytössä muutamana tuntina viikossa.”

Ennakointi-alakategorian ilmaisuissa puolestaan tuen onnistuminen yhdistyy joko käsitykseen, että tukea olisi tarvittu jo aiemmin tai yleisesti ilmaistaan, että tuen tarvetta tulisi ennakoita. Kahdessa kategorian ilmaisussa kerrotaan ennakoinnin onnistuneen. Alla aineistolainaukset, joissa toisessa kuvataan ennakoinnin epäonnistumista ja toisessa onnistumista.

”Parhaiten olisi auttanut ennakoitu suunnittelu ja ennaltaehkäisy. Odotettiin, kunnes lapsi ei enää pysty. Ei siinä enää laastarit auta...”

”He olivat empaattisia ja ennakoivat tuen tarpeet ja lisäsivät tukea joka koululuokalla.”

Niikon kaavion (2003, liite) mukaisessa neljännessä analyysivaiheessa edellisen vaiheen alakategorioista muodostettiin vielä kategorioita yhdistelemällä kuvauskategorioita, eli ylätasoon kategoriat. Yläkategoriat on esitelty taulukossa 4. Jokainen muodostettu kuvauskategoria kuvaa laadullisesti erilaista tapaa kuvata tai ymmärtää ilmiötä, niin että ne edustavat käsitysten keskeisiä merkityksiä (Niikko, 2003, 37). Mikään kuvaus ei kuitenkaan ole koskaan kokonaisuus siitä itse ilmiöstä, mitä se kuvaa (Niikko, 2003, 37). Näin ollen tämänkään analyysin kuvausta ei pidä tulkita tyhjentävänä kuvauksena käsityksistä tuen onnistumisen edellytyksistä. Kuvauskategorioita muodostaessa on pyritty etsimään laadullisesti niin selviä eroja, ettei päällekkäisyyksiä synny (Niikko, 2003, 37). Ylätasoon kategorioiden muodostamisessa on Niikon ajatusten (2003, 37) mukaisesti pyritty yhdistämään ylätasoon kategoriat teoreettisista lähtökohdista käsin. Tällä tarkoitetaan, että vaikka itse käsitykset pohjautuvat aineistoon, niin yläkategorioiden luomisessa on nojattu tutkielman kirjoittajan teoreettiseen ymmärrykseen aiheesta. Tähän ymmärrykseen pohjautuen on eri alakategorioiden nähty liittyvän johonkin yhtenäiseen teemaan, joka on muodostunut yläkategoriaksi. Esimerkiksi tutkielman kirjoittajan teoreettinen ymmärrys oppilastuntemuksesta opettajan taitona mukauttaa omaa vuorovaikutustaan, toimintaa ja vaatimuksiaan oppilaan ominaisuuksien ja edellytysten mukaan, on toiminut pohjana muodostetulle *Oppilastuntemus*-yläkategorialle.

Yläkategoria, joka on nimetty *Koulu epäonnistunut täysin tai suurelta osin*, on sisällöllisesti hyvin merkittävä yläkategoria, vaikka se ei sisällä yhtä montaa alakategoriaa ja teemaa kuin muut yläkategoriat. Tämä johtuu pitkälti siitä, että ne merkitykselliset ilmaisut, joissa ilmaistiin käsitys, että koulu on epäonnistunut täysin tai vähintään suurelta osin PDA-piirteisen lapsen tukemisessa koulussa, olivat hyvin samankaltaisia keskenään. Nämä ilmaisut olivat usein myös varsin napakoita ja hyvin yksiselitteisiä. Alakategorioiden vähydestä ei

tule myöskään vetää johtopäätöstä, että tähän yläkategoriaan kuuluvia ilmiä olisi ollut vähän. Näitä ilmiä oli paljon, mutta kuten todettua monikaan niistä ei ollut sisällöllisesti yhtä rikkaita kuin vähemmän yksiselitteisen jyrkät ilmiä.

Taulukko 4. Käsitteet tuen onnistumisesta yläkategoriat ja alakategorioiden jakautuminen yläkategorioihin.

Alakategoria	Yläkategoria
Ei ole onnistunut	KOULU EPÄONNISTUNUT TÄYSIN TAI SUURELTA OSIN
Rakenteelliset mukautukset	OPPILASTUNTEMUS
Opettajan toimintatavat ja joustot	
Suhde opettajaan	
Ymmärrys	
Yhteistyö kodin ja hoitotahon kanssa	YHTEISTYÖ
Lapsen kohtaaminen	
Tieto PDA:sta ja hoitotaholta tuleva tieto	
Pysyvyys	PYSYVYYS JA ENNAKOINTI
Resurssit	
Ennakointi	

Oppilastuntemus-yläkategoria on muodostunut opettajien toiminnan ympärille, mutta ottaa huomioon myös oppilaan (rakenteellisen) tuen tarpeen, jonka määrittelyssä ja toteuttamisessa opettajalla on merkittävä rooli. Oppilastuntemukseen on myös valittu otettavaksi mukaan alakategoria oppilaan ja opettajan välisen suhteen merkitystä ilmaiseva Suhde opettajaan - alakategoria, jonka olisi voinut sijoittaa myös *Yhteistyö*-yläkategorian alle. Valinta perustuu ajatukseen oppilastuntemuksena laajana käsitteenä, joka sisältää koko sen tuntemuksen ja ymmärryksen, joka opettajalla on yhtä yksittäistä lasta kohtaan ja jokaisesta yksittäisestä oppilaasta. Tästä syystä yleisemmin lasten kohtaamista käsittelevät ilmaukset (alakategoria Lapsen kohtaaminen) on sen sijaan valittu sijoitettavaksi *Yhteistyö*-yläkategorian alle.

Yhteistyö-käsitteekategoria kattaa ne alakategoriat ja sitä myöten merkitykselliset ilmaukset, joissa ilmaistaan käsityksiä yhteistyön vaikutuksista tuen onnistumiseen. Yhteistyötä lähestytään tässä yhteydessä hyvin laajasti ja sen ajatellaan kattavan niin henkilöiden välinen, instituutioiden välinen kuin myös yksilön ja tiedonvälinen vuorovaikutus ja yhteistyö, eli dialogi.

Pysyvyys ja ennakoitavuus -yläkategoriassa on myös merkittävä yläkategoria, sillä pysyvyyden, ennakoitavuuden ja ennakoinnin merkitys nousi vahvasti esiin aineistossa. Merkitykselliset ilmaukset, joissa nousi esiin käsitys pysyvyyden ja ennakoinnin merkityksestä tuen onnistumisessa olivat myös monet paljon pidempiä kertomuksia kuin monet muiden kategorioiden ilmaisuista.

3.6 Luotettavuuden arviointi

Tämän tutkielman teossa on pyritty kiinnittämään huomiota tutkimuksen luotettavuuteen. Tämä tarkoittaa, että tutkimusongelman muotoiluun on pyritty kiinnittämään huomiota kuten myös tutkimusongelmaan sopivan metodin valintaan (Hakala, 2015, 17–18). Koska laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjetta (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 140), ei tarkkaa listaa luotettavuutta edistävästä toimista ole mahdollista antaa. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu näin ollen kokonaisuuden arviointi, joten tutkielman teossa on pyritty siihen, että luotettavuuteen vaikuttavat tekijät ovat johdonmukaisessa suhteessa keskenään (Eskola & Suoranta 1998, 211; Tuomi & Sarajärvi, 2012, 140).

Eskola ja Suoranta (1998, 213) lähestyvät laadullisen tutkimuksen luotettavuutta neljästä näkökulmasta; realistiselta, vakuuttavuuden, yhteistoiminnan ja kritiikin kannalta. Syrjälä ym. (1994, 129) nostavat fenomenografisen tutkimuksen laadun kannalta oleelliseksi tekijäksi tulkintojen validiteetin, eli kysymyksen siitä, miten hyvin tuotetut tulkinnat vastaavat tiedonantajien ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä. Tämä sijoittuu Eskolan ja Suorannan jaottelussa realistisen näkökulman alle. Tulkintojen validiteettiin on pyritty kiinnittämään huomiota tutustumalla aineistoon huolellisesti, lukemalla aineisto useaan kertaan sekä suhtautumalla kriittisesti omiin tulkintoihin ja palaamalla niihin vielä uudestaan. Tulkintojen validiteettia on myös pyritty huomioimaan käyttämällä mahdollisuuksien mukaan tiedonantajien aineistossa käyttämiä ilmaisuja tulkintojen yhteydessä.

Realistisesta näkökulmasta tarkastettuna luotettavuus näyttäytyy myös kysymyksenä siitä, kuinka hyvin tutkimuksen avulla onnistutaan kuvaamaan todellisuutta mahdollisimman tyhjentävästi (1998, 213). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimus voi olla hyvinkin tarkasti ja täsmällisesti tehty, mutta ei tästä huolimatta onnistu kuvaamaan todellisuutta, jos rekonstruoinnissa on epäonnistuttu (1998, 213–214). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on osoittaa, mistä käsitysten vaihtelussa on kysymys (Syrjälä ym., 1994, 126), joten luotettavuuden arvioimista tulkintojen validiteetin näkökulmasta voidaan pitää

perusteltuna ja oleellisena osana tutkimuksen luotettavuutta. Tämä sisältää vaateen, ettei tutkija ylitulkitse aineiston ilmaisuja, eli validiteetin vaade ei ulotu pelkästään kategorisointiin vaan myös johtopäätöksiin (Syrjälä ym., 1994, 129). Eskolan ja Suorannan esittämä vaade todellisuuden kuvaamisesta mahdollisimman tyhjentävästi puolestaan ei nähdäkseni sovi fenomenografisen analyysin avulla saatavan tiedon luotettavuuden arvioimiseen ongelmitta, sillä Eskolan ja Suorannan vaateen voidaan nähdä sisältävän oletus ajatuksesta, että tutkimuksen avulla olisi mahdollista kuvata jokin ilmiö tyhjentävästi. Fenomenografia puolestaan pohjaa ajatukseen, että paraskin kuvaus on vain kuvaus ja osa kuvattua ilmiötä (Niikko, 2003, 37). Syrjälän kumppaneineen vaadetta aineiston ja johtopäätösten ylitulkitsemisen välttämistä on pyritty noudattamaan läpi analysointiprosessin. Analyysin läpinäkyvyyttä on myös yritetty ylläpitää aineistolainauksin, jotta lukijan on mahdollista itse arvioida tehtyjen tulkintojen validiteettia.

Luotettavuuden kannalta on tutkimusaineiston oltava myös relevanttia, eli tutkimusaineiston avulla on oltava mahdollista tutkia tiedonantajien käsitteiden vaihtelua, minkä lisäksi relevanttius on otettava huomioon myös käytettyjen teoreettisten käsitteiden osalta (Syrjälä ym., 1994, 129). Syrjälän ja kumppaneiden näkemys on hyvin yhteneväinen sen kanssa, mistä Juha Hakala (2015, 24) puhuu sisäisenä luotettavuutena. Sisäisellä luotettavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin kootut tiedot kuvaavat juuri niitä asioita tai sitä ilmiötä, jota on pyritty kuvaamaan (Hakala 2015, 24). Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa on hyvä pitää mielessä, että kokemukset ovat luonteeltaan retrospektiivisiä, eli suuntautuvat menneisyyteen. Osan vastaajista PDA-piirteinen lapsi oli jo ylittänyt oppivelvollisuusiän ja suoritti nyt toisen asteen opintoja, kun osan lapsilla koulutaival oli vasta aluillaan. Useat kertoivat myös lapsen siirtyneen kotikouluun, jolloin kokemukset peruskoulusta eivät enää olleet kuvaus tämän hetken tilanteesta vaan retrospektiivistä. Näin ollen on mahdollista, että muistelu voi vääristää tai kärjistää kokemuksia. Sinänsä vanhempia ja heidän käsityksiänsä voidaan perustellusti pitää relevantteina tietolähteinä ja tutkimusaineiston olevan luonteeltaan sellaista, että siitä tulee ilmi tiedonantajien käsitteiden vaihtelu. Teoreettisten käsitteiden osalta on tutkimuksessa pyritty huomioimaan käsitteiden relevanttius, vaikka samaan aikaan tuloksissa on pyritty myös pitäytymään arkikielessä autenttisuuden ja luotettavuuden lisäämiseksi. Teoreettisten käsitteiden luotettavuutta on pyritty lisäämään myös avaamalla teoreettisessa viitekehyksessä tutkielman tapaa tulkita valittuja teoreettisia käsitteitä.

Lisäksi on huomioitava, että tutkimuksessa tarkastellaan kokemuksia vain vanhempien kertomina. Ottamalla mukaan opettajien tai oppilaiden oman näkökulman, olisi mahdollista,

että kokemuksissa korostuisivat eri asiat. Useamman eri tiedonantajaryhmän käyttämistä tutkimuksessa kutsutaan tutkimusaineistoon liittyväksi triangulaatioksi (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 144). Fenomenografinen lähestymistapa sinänsä olisi varsin helpostikin yhdistettävissä tällaiseen tutkimukseen. Useamman eri tiedonantaja joukon ottaminen tosin edellyttäisi tutkimuskysymyksen uudelleenmuotoilua, sillä esimerkiksi opettajilla tai oppilailla ei ole samaa näkökulmaa kuin vanhemmille; tarkastelemalla opettajien käsityksiä kohtaamisesta ja tuen onnistumisen edellytyksistä tai tarkastelemalla oppilaiden käsityksiä kohtaamisesta ja tuen onnistumisen edellytyksistä tarkastellaan eri ilmiötä kun, mitä tarkastellaan tässä tutkimuksessa ja tällä tutkimusasetelmalla.

Tutkimusaineistoa kerätessä otti eräs PDA-piirteisen lapsen vanhempi yhteyttä tutkijaan ja tarjoutui haastateltavaksi. Haastattelemalla tätä vapaaehtoista vanhempaa olisi ollut mahdollista esittää tälle yhdelle henkilölle syventäviä tai tarkentavia kysymyksiä tai vaihtoehtoisesti pyytää häneltä näkemystä tutkimuksen tuloksista, eli tutkimuksen tulkintojen ja johtopäätösten validiteetista. Nyt kun valittu tutkimusote on fenomenografinen ei yksittäisen lisähaastattelun tekeminen tuntunut perustelulta, sillä yhden henkilön haastattelussa ei ensinnäkään välttämättä saavuteta samaa varianssia kun mitä 57 henkilön kyseaineistolla on saavutettu, joten haastattelua ei voisi käyttää tulkintojen, kategorioiden tai johtopäätösten todentamiseen tai sen tarkistamiseen tai toistuuko kyselyaineiston merkitykset myös haastattelussa. Toisekseen haastattelemalla yhtä henkilöä tuskin saisi validoitua kaikkien kyselyyn vastanneiden 57 henkilön käsityksiä tai näistä tehtyjä johtopäätöksiä – osa toivottavasti toki. Mikäli tutkimuksen aineistonkeruu vaiheessa olisi pyydetty yhteystiedot kaikilta kyselyyn osallistuneilta, olisi ollut mahdollista kontaktoida heidät uudestaan analyysin valmistuttua ja validoida tehdyt tulkinnat heillä. Tämä olisi kuitenkin tarkoittanut, että tutkimuksen anonymiteetti olisi heikentynyt (koska tutkijan olisi ollut mahdollista yhdistää yksittäinen kyselyvastaus yksittäiseen henkilöön).

Ulkoisella luotettavuudella tarkoitetaan Juha Hakalan (2015, 24) mukaan kysymystä, onko käytetyn menetelmän avulla koottujen tietojen pohjalta mahdollista tehdä yleisiä päätelmiä. Tämän tutkielman tavoitteena ei suoranaisesti ole yleistettävien päätelmien tekeminen, mutta kuten tutkielman johtopäätöksistä käy ilmi on todennäköistä, että tutkielman tuloksia on mahdollista soveltaa myös muiden kuin PDA-piirteisten oppilaiden tuen ja kohtaamisen osalta. Tämän voidaan tulkita vahvistavan tutkielman tulosten ulkoista luotettavuutta.

Moilanen ja Rähä (2015, 65–66) puhuvat mieluummin laadullisen tutkimuksen kohdalla uskottavuudesta kuin luotettavuudesta. He kirjoittavat, että tutkimuksen uskottavuutta voidaan parantaa, jos on löydettävissä tutkijan saamia tuloksia vastaavia ilmiöitä ja selityksiä toisista tutkimuksista. Tätä analyysin ja tulkinnan välistä vuoropuhelua on tässä tutkielmassa pyritty käymään sisäisesti (eri osien välillä), mutta ennen kaikkea muiden alaan liittyvien tutkimusten kanssa tutkielman päättävässä *Pohdinta*-luvussa (Moilanen & Rähä, 2015, 65–66). Kuten luvussa käy ilmi, on tämän tutkielman analyysin tulokset yhtenevät aiemman tutkimuksen kanssa, minkä voidaan tulkita puoltavan tulosten uskottavuutta.

Tutkimusaineisto olisi sinänsä mahdollistanut metodologisen triangulaation. Kysely, jonka osana tässä tutkimuksessa analysoidut avoimet vastaukset olivat, sisälsi myös määrällistä aineistoa aihepiiristä. Fenomenografinen tutkimusote on kuitenkin huonosti yhdistettävissä metodologiseen triangulaatioon (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 146), mistä syystä tässä tutkielmassa on keskitytty vain avointen kysymysten vastausten tarkasteluun ja jätetty määrällinen aineisto kokonaan tutkielman aineiston ulkopuolelle. Analysoimalla niin kyselyn määrällistä kuin laadullista aineistoa yhdessä olisi voitu saada kiinnostavaa tietoa ilmiöstä, mutta siinä tapauksessa lähestymistavan olisi ollut oltava jokin muu kuin fenomenografinen.

Pohdittaessa kokonaisuudessaan valitun menetelmän, tutkimuskysymysten, aineiston ja tulosten muodostamaa kokonaisuutta voidaan todeta, että tehty laadullinen analyysi on mahdollistanut aineistossa olevan käsitysten variaation ilmaisemisen tavalla, joka ei olisi ollut mahdollinen määrällisessä tutkimuksessa. Aineiston analyysin yhteydessä tuli monen vastauksen kohdalla esille, kuinka yhden tiedonantajan vastauksissa esiintyi monenlaisia käsityksiä tuen onnistumisesta ja kohtaamisen edellytyksistä. Osa näistä oli kriittisiä ja osa positiivisia. Määrällisen tutkimuksen menetelmin olisi ollut vaikea saada mukaan tätä ristiriitaista suhtautumista, jos vastaajaa pyydetään asemoimaan suhtautumisensa esimerkiksi erittäin tyytymätön – erittäin tyytyväinen -akselille parhaiten näkemystään vastaavaan positioon. Fenomenografisen analyysin avulla aineistosta on voitu huomioida yksittäisen tiedonantajan kaikki käsitykset osana koko vastaajaryhmän käsitysten variaatiota.

4 Tulokset

Tässä luvussa tarkastelen tehdyn fenomenografisen analyysin tuloksia. Fenomenografinen analyysi tiivistyy lopulta tulosavaruuteen, jonka tarkoituksena on havainnollistaa kuvauskategorioiden suhteita toisiinsa. Tulosavaruudesta käytetään myös vaihtoehtoisia termejä, kuten Niikon käyttämät kuvauskategoriasysteemi ja -avaruus. Kuvauskategoriat voivat olla joko horisontaalisessa, vertikaalisessa tai hierarkkisessa suhteessa toisiinsa (Niikko, 2003, 38). Horisontaalisessa tulosavaruudessa luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia toisiinsa nähden ja ero tulee sisällöstä (Niikko, 2003, 38). Vertikaalisessa tulosavaruudessa kuvauskategoriat on mahdollista järjestää jonkin aineistossa nousevan kriteerin avulla keskinäiseen järjestykseen, mistä syystä se sopii etenkin arviointitutkimuksiin (Niikko, 2003, 38). Hierarkkisessa tulosavaruudessa puolestaan jotkin käsitykset ovat rakenteeltaan tai sisällöltään kehittyneempiä kuin toiset, mikä mahdollistaa niiden hierarkkisen järjestämisen (Niikko, 2003, 38).

Tässä kappaleessa esitellään kappaleessa neljä esitellyn analyysin pohjalta muodostetut tulosavaruudet kummankin tutkimuskysymyksen osalta. Tulosavaruuksien tavoitteena on havainnollistaa aineistossa ilmeneviä erilaisia käsityksiä onnistuneen kohtaamisen edellytyksistä ja koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita. On hyvä huomata, ettei tulosavaruuksissa esitetyt käsitykset ole tyyppikäsityksiä tai toistensa kanssa kilpailevia käsityksiä. Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti tulosavaruudet esittelevät aineistossa olevaa vaihtelua, joka kattaa kaiken vaihtelun niin tiedonantajien omien vastausten sisällä kuin vastaajien välillä. Analyysissa on pyritty mahdollisimman kattavasti tuomaan esiin kaikki se aineistossa oleva käsitysten variaatio, jotta alla esitetyissä tuloksissa tulisi mahdollisimman hyvin esille ne erilaiset käsitykset, joita vanhemmilla on koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita ja onnistuneesta PDA-piirteisten lasten kohtaamisesta. Jokaisen tiedonantajan oma henkilökohtainen kokonaiskäsitys muodostuu siis tulosavaruudessa esiin nostetuista käsityksistä muodostaen oman kokonaisuutensa. Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvataan ihmisten (arki)käsityksiä, mistä syystä myös tulosten esittämisessä on pyritty pitäytymään arkikielessä, jotta kuvaukset pysyvät sensitiivisinä (Niikko, 2003, 39).

4.1 Onnistuneen kohtaamisen edellytykset

Vanhempien käsityksen mukaan koulu onnistuisi parhaiten kohtaamaan PDA-piirteiset oppilaat tarjoamalla riittävästi joustoja ja mukautuksia niin toimintatapojen ja käytäntöjen muodossa kuin rakenteellisella tasolla. Etenkin koulunkäymisen mahdollistaminen silloinkin, kun oppilas ei pääse kouluun tai osittain kotoa tapahtuva opiskelu, olisi vanhempien käsityksen mukaan toimiva tapa huomioida PDA-piirteisen oppilaan hyvinvointi ja jaksaminen. Vanhemmat myös peräänkuuluttivat oikeanlaista asennetta ja oppilaan ymmärtämistä haasteistaan huolimatta. Ymmärtämisen osalta ilmaisuista välittyi toive opettajan kyvystä nähdä oppilaan käytöksen taakse ja kyvystä erottaa lapsi ja hänen käytöksensä toisistaan merkityksessä ymmärtää, ettei lapsi ole ilkeä tai tuhma vaan hänen koulukontekstissa helposti tuomittavaksi tulkittu ja haastava käytös on lapsen reaktio ahdistukseen ja keino yrittää säilyttää hallinnantunne. Vanhempien käsityksissä edellytyksenä parhaalle mahdolliselle tavalla kohdata lapsi nostettiin esille myös tiedon ja sen jakamisen ja vastaanottamisen merkitys. Tärkeinä tiedontuottajina lapsen asioissa koettiin hoitotahot ja vanhemmat itse, mutta myös yleisesti koettiin opettajien tietoisuuden neuromoninaisuudesta, autismista ja PDA:sta edesauttavan parasta mahdollista kohtaamista. Vanhempien käsityksen mukaan paras mahdollinen kohtaaminen edellyttää myös riittäviä resursseja.

Käsitysten joukosta nousi esille myös pessimistinen käsitys, jonka mukaan koulu on niin perustavanlaatuisesti sopimaton ympäristö PDA-piirteiselle oppilaalle, ettei peruskoulun ole nyky muodossa mahdollista edes kohdata PDA-piirteisiä oppilaita onnistuneesti.

Taulukossa 5 on esiteltyä tulosavaruuden muodossa aineistosta tunnistetut käsitykset onnistuneen kohtaamisen edellytyksistä. Muodostettu tulosavaruus on horisontaalinen, mikä tarkoittaa luokkien olevan samanarvoisia ja tasavertaisia toisiinsa nähden, jolloin luokkien väliset erot tulevat sisällöstä (Niikko, 2003, 38). Kuten tulosavaruudesta on huomattavissa, on yläkategoriat jaettu vielä kahteen luokkaan; *PDA-lapset eivät sovi kouluun* ja *Koulun on mahdollista kohdata PDA-piirteiset oppilaat*. Nämä kaksi yläluokkaa eroavat nimensä mukaisesti sen lähtökohtaisen käsityksen suhteen, onko koulun mahdollista kohdata PDA-piirteiset oppilaat omina itsenään. Sinänsä voisi olla perusteltavissa, että nämä kaksi luokkaa olisi mahdollista järjestää hierarkkiseen järjestykseen, jolloin käsitys etteivät PDA-piirteiset lapset sovi kouluun olisi vähemmän kehittynyt käsitys ja *Koulun on mahdollista kohdata PDA-piirteiset oppilaat* -käsitys edustaisi kehittyneempää käsitystä, jossa tunnistetaan

Taulukko 5. Horisontaalinen tulosavaruus vanhempien käsityksistä siitä, miten koulu voi parhaalla mahdollisella tavalla kohdata PDA-piirteiset oppilaat.

	Yläkategoria	Alakategoria	Aineistoesimerkki
PDA-lapset eivät sovi kouluun			"Koulu sinänsä on aivan väärä paikka PDA-lapselle, siitä ei pääse yli eikä ympäri, eikä koulu pysty muuttumaan riittävästä palveluksesta PDA-lasten. Olisi fiksumpaa kehittää vaihtoehtoinen tapa suorittaa oppivelvollisuutta, kyse on niin merkittävästä erosta nentteihin. Jos siis haluaa, että PDA:t saavat kasvaa ja kehittyä rauhassa omiksi itseikseen, eikä tarkoitus ole murskata heitä."
Koulun on mahdollista kohdata PDA-piirteiset oppilaat	OIKEA ASENNE JA YMMÄRRYS	ARVOSTUS JA TASAVERTAISUUS	"Kohtelemisen tasavertaisena oppijana jolla saattaa olla sosiaalisia, pedagogisia sekä psykologisia että fysiologisia tuen tarpeita."
		KÄYTÖKSEN TAAKSE NÄKEMINEN	"Myös sen ymmärtäminen että lapsi ei toimi ilkeyttään tai pahuuttaan tietyllä ei toivotulla tavalla."
		ASENNEMUUTOS JA LÄHESTYMISTAVAN MUUTTAMINEN	"Vaatii aika suurta ajattelun ja lähestymistavan muutosta, että pystyy kohtaamaan lapsen tasavertaisena, tekemään aitoa yhteistyötä ja pudottamaan omat roolit ja illuusioiden ihmisydestä. En näe, että tähän pystyy "koulutuksen voimin", kyse on yksilön valmiudesta ja avoimuudesta näin syvälliseen transformaatioon. Toki täysin mahdollista jokaiselle halukkaalle, tässä ei muodosteta rajoja vaan paukutellessa niitä auki."
	KAIKKI JA KAIKKIEN TIETÄMYS KÄYTTÖÖN JA YHTEISTYÖSSÄ	LAPSEN TOIMIJUUS	"Nuoren/lapsen aito kohtaaminen ja kuuntelu on avainasemassa."
		KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	"Jos vaikka ensimmäiseksi kuunneltaisi vanhempia"
		TIETOISUUS JA OPPIMISHALUKKUUS	"PDA:n ymmärtäminen. Mitkään keinot ei auta, jos erityisopettaja on tietämätön"
	RIITTÄVÄT RESURSSIT, MUKAUTUKSET JA JOUSTOT	JOUSTOT JA MUKAUTUKSET (OPETTAJAN TOIMIJUUDEN TASOLLA)	"Joustavuutta, vaatimusten minimointia, monipuolisia oppimisen tapoja, suorittamistapoja käyttöön."
		JOUSTOT JA MUKAUTUKSET ORGANISAATIOTASOLLA (KOULU)	"Ei sidota etenemismahdollisuuksia tiukasti läsnäoloon, vaan mahdollistetaan eteneminen silloinkin, vaikka ei onnistuisi pääsemään paikalle."
		OIKEUS TUKEEN	"PDA-lapsillakin on oikeus käydä koulua ja saada siihen tarvitsemaansa tukea."
		RESURSSIPULA JA RESURSSIN ALLOKOINTI	"Että olisi riittävästi henkilökuntaa tuen tarpeiden tukemiseen."

muutoksen ja kehittymisen mahdollisuus, vaikka se tarkoittaisikin hyvin perustavanlaatuisia muutoksia. Pohdinnan jälkeen on kuitenkin päädytty pitämään näitä hierarkkisesti samanarvoisina, sillä tarkastelemalla näitä hierarkkisesti järjestäytyneinä vähätellään sitä muutosta, joka tämän käsityksen mukaan kouluun tarvitaan. Hierarkkinen lähestyminen edellyttäisi niin ikään sen ottamista ajattelun premissiksi, että nykymuotoinen koulu on ylipäättänsä sovitettavissa kaikille ja kaikki hyötyvät formaalista opetuksesta. Koska ei ole yksiselitteisen varmaa, että kaikki tiedonantajat, jotka ovat tuoneet ilmi käsitystä etteivät PDA-piirteiset lapset sovi kouluun, olisivat yhtä mieltä tuosta premissistä, on valittu pitää nämä kaksi yläluokkaa horisontaalisessa suhteessa toisiinsa.

4.1.1 PDA-lapset eivät sovi kouluun

Kategorian käsityksille yhteistä oli ajatus PDA-piirteisten oppilaiden sopimattomuudesta kouluun – ainakaan tavalliseen peruskouluun. Käsityksissä nostettiin esille koulu ympäristönä, jossa PDA-piirteinen oppilas yritetään muokata kouluun sopivaksi jopa kohtalokkain seurauksin. Esimerkki ilmauksesta, jonka on tulkittu ilmaisevan tällaista käsitystä:

”pyritään moukaroimaan lapsi väkisin johonkin haluttuun muottiin, johon hän ei mahdu. Siihen hän hajoaa ja näin ajetaan alas hänen motivaationsa ja tuhoamaan hänen mahdollisuutensa, jopa koko elämänsä.”

Käsityksissä korostui myös toivottomuus ja lohduuttomuus, jota vanhemmat tuntevat yrittäessään toisaalta tukea omaa lastaan ympäristössä, joka vanhempien näkökulmasta näyttäytyy lapselle sopimattomana, ja toisaalta yrityksessään saada koulua ymmärtämään lapsen tuen tarpeita ja löytämään tarvittavia mukautuksia, jotta koulu ei olisi niin kuormittavaa. Toivottomuus ja ajatus siitä, ettei koulu tule mukautumaan tai sen ei ole mahdollista mukautua PDA-oppilaan tarpeisiin on käsitys, joka erottaa kategorian käsitykset laadullisesti esimerkiksi niistä turhautumisen ja toimintatapojen muuttamista vaativien käsitysten ilmauksista, jotka on kategorisoitu muihin kategorioihin (esimerkiksi *Riittävät resurssit, mukautukset ja joustot* -yläkategoriassa paljon tällaisia turhautuneita ilmaisuja).

4.1.2 Oikea asenne ja ymmärrys

Kategorian käsityksiä yhdistää ajatus kohtaamisen edellyttävän opettajalta oikeaa asennetta ja tarvittaessa asenteen muutosta sekä kykyä nähdä oppilaan käytöksen taakse ymmärtäen lapsen

ulkoisen käytöksen johtuvan sisäisestä ahdistuksesta. Käsitekategorian käsityksissä nousi esiin myös vanhempien toive lapsen hyväksymisestä ja arvostamisesta omana itsenään.

Vanhempien käsityksissä opettajien asenne nousi esille sekä sitä kautta, että kritisoitiin vallitsevia käytänteitä ja toimintatapoja, koska ne pohjautuvat vääränlaiseksi koettuun asenteeseen PDA-piirteisiä oppilaita kohtaan, mutta myös yleisempänä pohdintana avoimen asenteen merkityksestä kohtaamisen onnistumiselle. Alla kaksi aineistolainausa:

”Kun kuitenkin opettaja vasn ajattelee, että laittaa tuon lapsen kuriin. Käytyä piikittelevää kieltä, syyllistää. Hokee asioita, jotka lapsi tietää unissaankin ulkoa. Osa opettajista on suorastaan ilkeitä”

”Halu auttaa tarvitsijaa. Asenne kohdallaan!”

Kategorian käsityksissä korostuu ymmärrys. Ymmärrystä toivottiin niin lasta ja tämän käytöstä kohtaan kuin myös vanhempien esiin nostamien ongelmien ratkaisemisessa. Useassa ilmaisussa toivottiin, että oppilaan käytös osattaisiin nähdä osana PDA:n ilmenemistä eikä lapsen valintana tai halukkuutena olla laiska, tottelematon tai hankala häirikkö. Myös ymmärrystä kokonaisuormituksen ja päiväkohtaisen vaihtelun merkityksestä ulkoiseen käytökseen toivottiin. Polkua tai lähdettä ymmärryksen saavuttamiseksi sivuttiin myös jossakin ilmaisussa, vaikka siihen ei aina otettukaan kantaa, miten opettajien ja koulun aikuisten olisi tuota ymmärrystä mahdollista lisätä. Tämän tulkittiin osittain liittyvän myös käsitykseen, että ymmärrys liittyy myös ymmärtävään asenteeseen, mistä syystä asennemuutos ja ymmärrys muodostavat toisiinsa liittyvän kokonaisuuden. Seuraavassa aineistolainaus esimerkkinä ymmärryksen ilmenemisestä aineistossa:

Ei oteta tosissaan vaan katsotaan niskottelevan muuten ja on laiska ja pompottaa aikuisia. Opettajien ymmärrystä on lisättävä.

Käsityksessä nousi esiin myös vanhempien näkemys, että onnistuneen kohtaamisen takana on kaikkien erilaisuuden ja ainutlaatuisuuden tunnistaminen sekä sen hyväksyminen, etteivät kaikki kykene eikä kaikkien tarvitse kyetä samaan. Ajatus tulee esille myös seuraavassa aineistolainauksessa:

”Toivoisin, että annettaisiin mahdollisuus olla omanlaisensa ja edetä omaa tietä ja ymmärrettäisiin, että se on ainoa keino ja voi olla valtavan onnistunut keino.”

4.1.3 Kaikkien ja kaikki tietämys käyttöön ja yhteistyö

Tämän kuvauskategorian käsityksille ominaista on ajatus, että onnistunut kohtaaminen edellyttää kaikkien osallisten tietämyksen hyödyntämistä ja valjastamista yhteistyöhön. Erona edellisestä kuvauskategoriaan luokiteltuun ymmärryksen lisäämiseen on, että tähän kategoriaan luokitellut ilmaukset sisälsivät konkreettisemmän käsityksen juuri tiedon ja tietämyksen lisääntymisen tärkeydestä ja merkityksestä kohtaamisen onnistumiselle. Osassa ilmauksia on hyvin selkeästikin kerrottu, mistä asiasta tai toimintamallista koulun katsotaan tarvitsevan lisätietoa.

Vanhempien käsityksissä korostui etenkin tieto PDA:sta käyttäytymispiirteistönä, mutta myös laajempi neuroerityisyyteen tai autismiin liittyvä tieto ja sen lisääntymisen merkitys. Tiedon hankinnan koettiin olevan osassa ilmauksia koulun vastuulla ja peräänkuulutettiin koulutason koulutuksia, kun taas osassa ilmaisuista korostui yhden yksittäisen opettajan tiedon lisäämisen merkitys. Käsityksissä nostettiin esille myös koko koulun tietoisuuden ja tietämyksen merkitystä, eli tiedon jakamisen merkitystä. Mukaan mahtui myös kriittisiä ääniä, joissa epäiltiin kaikkien kiinnostusta asiaa kohtaan ja toivottiin yleisesti henkilökunnalta oppimiskykyä ja -halukkuutta. Myös hoitotaholta tulevan tiedon hyödyntämistä toivottiin. Seuraavassa aineistolainaus ilmauksesta, jonka on tulkittu tuovan ilmi käsitystä tiedon merkityksestä kohtaamisen onnistumiselle:

”Pojan kohdalla toivoisin, että koulun henkilökunta tutustuisi Panda-malliin ja mukauttaisi omaa toimintaansa, jotta meidän pojalla ja muilla pda-piirteisillä olisi turvallisempi ja luottavaisempi olo olla koulussa”

Vanhempien käsityksissä toistui myös toive vanhempien tietotaidon hyödyntämisestä ja ylipäättänsä vanhempien kuuntelemisen merkityksestä. Ilmauksissa oli monesti mukana myös kokemusperäistä kerrontaa, kuinka koulu ei ole osannut tai halunnut hyödyntää vanhempien tarjoamaa tietoa lapsen käytöksestä tai syistä käytöksen takana. Tätä ilmaistiin etenkin sitä kautta, että moni oli kokenut, ettei koulu ole uskonut vanhemman kertomaa. Tämä tulkittiin käsityksenä, että vanhempien kanssa yhteistyössä toimimalla koululla olisi paremmat edellytykset kohdata PDA-piirteinen oppilas. Ilmauksissa toivottiin monesti myös tiiviimpää yhteistyötä kodin ja koulun välille. Alla lainaus ilmauksesta, jonka on tulkittu ilmaisevan käsitystä toimivan yhteistyön merkityksestä, vaikkei tässä tapauksessa siinä olekaan onnistuttu.

”ja äidin toiveita pidetään pöyristyttävinä ja ettei heillä ole siihen ja siihen mahdollisuutta. Ole ollut niin kyllästynyt ja vihainen, että olen lähtenyt jostain palaverista ovenkarmit täristen. Lapsen puolustaminen on rankkaa.”

Kuvauskategoriaan on laskettu kuuluvaksi myös ne käsitykset, joissa tuotiin ilmi lapsen oman toimijuuden merkitystä. Käsityksessä oleelliseksi muodostuu lapsen kuunteleminen, kuuleminen ja hänen oman toimijuuden tunnistaminen ja tukeminen. Tästä aineistolainaus alla.

”Ja ottaa myös koulun puolelta aivan välittömästi kontakti näissä selvittelyissä suoraan oppilaaseen, eikä hoitaa asioita vain vanhemman kautta. Kysyä sitä miten lapsi kokee asiat ja uskoa se mitä hän kertoo. Luoda avoin ja turvallinen kommunikaatioyhteys suoraan lapseen, ja ylläpitää sitä vaikka lapsi lakkaisi tulemasta kouluun.”

4.1.4 Riittävät resurssit, mukautukset ja joustot

Vanhempien ilmauksissa oli tunnistettavissa myös käsitys joustojen, mukautuksien ja resurssikysymysten merkityksestä kohtaamisen onnistumisen edellytyksenä. Käsityksen mukaan mukautuksia ja joustoja tarvitaan monella eri tasolla; sekä opettajan toimijuuden ja päätösvallan tasolla olevia joustoja että koulun ja jossain määrin myös koulutuksen järjestäjän käytänteiden tasolla olevia mukautuksia. Resurssien riittävyyden ja kohdistuksen nähtiin myös vaikuttavan koulun kykyyn kohdata oppilaat.

Kuvauskategorian käsityksissä onnistuneen kohtaamisen yhdeksi edellytykseksi muodostui opettajan joustot ja mukautukset toimintatavoissa. Ilmaukset, joissa tuotiin esiin opettajan toimijuuden piirissä olevien joustojen merkitystä kohtaamisen onnistumiselle, sisälsivät joitakin käytännön toimintatapoihin liittyviä ehdotuksia, mutta suurin osa ilmauksista oli yleisluonteisempia. Toivottiin opettajan kategorisesti joustavan, laskevan vaatimustasoa ja vaihtoehtojen antamista. Etenkin joustamisen merkitystä korostettiin monissa ilmauksissa. Ilmaisut, jotka kategorisoitiin kuuluvaksi tämän kuvauskategorian alaisiin alakategorioihin, eroavat opettajan ymmärrystä ja käytöksen taakse näkemistä käsittelevistä käsityksistä siten, että tämän kuvauskategorian alaiset käsitykset olivat huomattavasti konkreettisempia ja niihin liittyi erilaisia toimintatapoihin liitettäviä ilmauksia. Joidenkin ilmaisujen kohdalla oli vaikea määritellä kuuluvatko toimet opettajan vai koulun organisaationa toimijuuden piiriin, mutta joka tapauksessa ne ovat osa käsiteltävää yläkategoriaa. Alla oleva aineistolainaus esimerkkinä joustosta, jonka sijoittaminen yksiselitteisesti jommankumman toimijuuden kenttään on haastavaa.

”Voidaanko koulutehtävien määrässä joustaa vai onko tarkoituksenmukaista laskea väkipakolla matikkaa ikäryhmän tahdissa?”

Koulutason mukautuksissa korostui etenkin käsitys läsnäolovaateesta joustamisen merkityksestä kohtaamisen onnistumiselle. Ilmauksissa ei välttämättä toivottu täyttää etäkoulumahdollisuutta, mutta mahdollisuutta tehdä suorituksia osittain etänä ilman, että on irtauduttava täysin kotikouluun. Käsitteille tyypillistä oli toive, että koulutuksen etenemistä ei sidottaisi niin vahvasti läsnäoloon, jolloin opiskelu ja sen eteneminen nousisi keskiöön läsnäolon sijaan. Lisäksi toiveet erilaisista tuen päätöksistä, lyhennyksistä koulupäivistä tai -viikoista on kategorisoitu organisaatiotason mukautuksiksi, koska ne vaativat virkavastuulla tehtäviä virallisia päätöksiä. Tämä siitä huolimatta, että esimerkiksi tehostetun tuen päätöksen tekeekin opettaja pedagogisen selvityksen pohjalta yhteistyössä oppilashuollon ja oppilaan huoltajien kanssa, jolloin opettajalla on aktiivinen toimijuus asiassa. Prosessi ja reunaehdot ovat kuitenkin järjestelmätason määrittelemät, mistä syystä tämä on valittu tulkittavaksi organisaation toimijuuden kentällä tapahtuvaksi joustoksi. Alla aineistolainaus ilmaisusta, jonka tulkittiin ilmentävän käsitystä rakenteellisten joustojen merkityksestä kohtaamisen onnistumiselle.

”Toivoisin tyttärelleni yksilöllistä opetussuunnitelmaa, helpotusta läksyihin ja kokeisiin, lyhennettyä päivää ja kouluutulo klo 10 alkaen.”

Aineistossa tuotiin myös ilmi käsitys, jossa nähtiin riittävät resurssit edellytyksenä kohtaamisen onnistumiselle. Tätä käsitystä edustavista ilmauksista suurin osa oli yleisluontoisia, mutta mukaan mahtui myös yksi ilmaisu, jossa onnistuneen kohtaamisen nähtiin tarkoittavan oman lapsen kohdalla omaa avustajaa. Resurssit tai niiden puute nousi esiin paljon pienemmässä osassa ilmauksia kuin käsitys koulu- ja opettajatason mukautusten merkityksestä kohtaamisen onnistumiselle. Alla esimerkki ilmaisusta, jonka on tulkittu edustavan käsitystä, jonka mukaan resursseilla on merkitystä kohtaamisen onnistumiselle.

”Resurssien lisääminen erityisopetukseen, kun mukana myös tarkkaavuuden ja oppimisen haasteita.”

Tähän kuvauskategoriaan laskettiin kuuluvaksi myös käsitykset, joissa korostettiin tukitoimia oppilaan oikeutena. Näiden käsitysten voidaan nähdä asettuvan rakenteellisten joustojen ja resurssi-ilmausten välimaastoon, sillä usein tukitoimien järjestämisessä ja mahdollistamisessa on kyse myös resursseista. Ilmaukset, joissa tukitoimien toteutumista vaadittiin tai ilmeisesti kokemuseräisesti kritisoitiin tai epäiltiin, eivät olleet lukumäärällisesti kovin suuri joukko.

Osa näistä ilmauksista oli varsin lyhyitä, mutta niiden takana oli selvä käsitys tukitoimista oppilaan oikeutena, kuten seuraavasta ilmauksesta voi tulkita.

”Lainmukaiset tukitoimet.”

4.2 Käsitykset koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita

Vanhempien käsityksissä koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita nousi esille etenkin oppilastuntemuksen, pysyvyyden ja ennakoinnin sekä yhteistyön merkitys tukeen. Käsityksiä tuotiin ilmi sekä negatiivisten että positiivisten kokemusten kautta, mutta myös suoraan sanotettujen käsitysten ja mielipiteiden muodossa. Oppilastuntemuksen nähtiin edesauttavan tuen onnistumista; kun opettaja tuntee oppilaan ja osaa hän ottaa huomioon hänen tarpeensa ja tuki onnistuu. Puutteellista oppilastuntemusta vanhemmat ilmaisivat etenkin tuen kokonaisvaltaisena puuttumisena sekä riittämättömänä tai puutteellisena tukena. Oppilastuntemuksen avulla opettaja pystyy tekemään tarvittavia muutoksia omalla toimijuuden kentällään, mutta myös edistämään rakenteellisen tuen saamista, kuten esimerkiksi erilaisia tuen päätöksiä tai oppimäärän rajoituksia. Pysyvyyden ja ennakoinnin merkitys korostui vanhempien käsityksissä tuen onnistumisessa. Pysyvyys ja ennakoitavuus nähtiin tärkeänä tekijänä koulun kyvyssä tukea, etenkin nivelvaiheissa kuten alakoulusta yläkoulusta siirtymisen yhteydessä. Käsityksiä ennakoinnin merkitystä tuotiin ilmi niin negatiivisiin kuin positiivisiin kokemuksiin nojautuen. Etenkin käsitys etupainotteisen tuen antamisen merkityksestä tuli esille aineistossa, mikä korostui oppilaan kasvaessa ja haasteiden kasvaessa. Käsitykset pysyvyyden merkityksestä ilmaistiin negatiivisten kokemusten kautta, kun aiemmin toimiviksi koetut käytännöt oli jouduttu muuttamaan esimerkiksi ylemmän tahon saadessa tietää ”liiasta” joustamisesta tai sijaisten ja vieraiden henkilökunnan jäsenten vaikutuksista oppilaan kuormittuneisuuteen. Käsitys yhteistyön merkityksestä tuli niin ikään ilmi vanhempien käsityksissä. Yhteistyötahoiksi nostettiin koulu ja hoitotaho, minkä lisäksi analyysissä tähän laskettiin kuluvaksi myös yleinen tietoisuuden ja tietämyksen lisääminen. Toimivan yhteistyön ilmaistiin näkyvän esimerkiksi koulun valmiudessa ottaa vastaan vanhemmilta ja hoitotalolta tulevia vinkkejä ja ehdotuksia. Toimimatonta yhteistyötä puolestaan kuvattiin paljon sen kautta, ettei vanhempia uskota tai heistä tehdään turhiksi koettuja lastensuojelu- tai rikosilmoituksia. Käsitys tiedon tai sen puuttumisen merkityksestä ei tullut samassa määrin esiin nyt tuen käsitysten yhteydessä, kuin missä määrin se korostui aiemmin läpikäydyn kohtaamisen käsitysten yhteydessä.

Vanhempien käsityksissä merkittävä oli myös käsitys siitä, ettei koulu yksinkertaisesti ole onnistunut tuen tarjoamisessa millään tavalla. Tukea oli saatettu tarjota, mutta se ei ollut tarpeen mukaista tai riittävää. Käsityksissä riittämätön tuki yhdistettiin myös jossain tapauksissa lapsen koulukieltäytymiseen tai siihen, että koulun vaihtaminen oli koettu ainoana vaihtoehtona tuen saamiseksi. Kotikoulu näyttäytyi osalle ainoana mahdollisuutena tarjota PDA-piirteiselle lapselle keino edistää opiskelua.

Toinen fenomenografinen tulosavaruus on muodostettu pohjautuen niihin käsityksiin, joilla vanhemmat kuvaavat koulun kykyä tukea heidän PDA-piirteistä lastaan tämän koulunkäynnissä. Tulosavaruus on esitettyinä taulukossa 6. Muodostetussa tulosvarauudessa luokat ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa, eli kaikki luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia toisiinsa nähden (Niikko, 2003, 38). Perustelu näkemykseen kuvauskategorioiden horisontaaliseen suhteesta toisiinsa perustuu siihen, ettei analyysissa noussut esiin mitään sellaista kriteeriä, jonka pohjalta käsitykset olisivat olleet järjestettävissä keskinäiseen järjestykseen. Tällöin tulosavaruudesta olisi muodostunut vertikaalinen (Niikko, 2003, 38). Samaan tapaan ei kuvauskategorioissa ollut tunnistettavissa elementtejä, joiden pohjalta jokin tai jotkin kuvauskategorioista olisivat olleet tulkittavissa sisällöltään kehittyneemmäksi/kehittyneemmiksi. Tällöin olisi tulosavaruudesta muodostunut hierarkkinen (Niikko, 2003, 38).

Taulukko 6 Horisontaalinen tulosavaruus vanhempien käsityksistä koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita.

Yläluokka	Alaluokka	Aineistoesimerkki
KOULU EPÄONNISTUNUT TÄYSIN TAI SUURELTA OSIN	EI OLE ONNISTUNTU	Ei mitenkään. Lapsi on nykyään kotikoulussa, koska koulussa olemisesta ja opintojen etenemisestä ei vaan tullut yhtään mitään. 6 lk. asti yritettiin kaikki temput.
OPPILASTUNTEMUS	RAKENTEELLISET MUKAUTUKSET	Koulussa erityinen tuki ja yksilöllistetty oppiaineet, lyhennetty lukujärjestys, räätälöidyt kotitehtävät
	OPETTAJAN TOIMINTATAVAT JA JOUSTOT	Ei valita myöhästymisistä, ei välitä onko läksyt tehty ym.
	SUHDE OPETTAJAAN	Hän sai ala-asteella tukea, joka järjestyi suoraan luokanopettajan ja lapsen välillä.
	YMMÄRRYS	Asenne ja suhtautuminen lapseen ymmärtävästi on kuitenkin kaikista tärkein.
YHTEISTYÖ	KOULUN YHTEISTYÖ KODIN JA HOITOTAHON KANSSA	Koulu ei tullut vastaan eikä suostunut "uskomaan", että PDA on olemassa, ja pitivät tuhmina lapsina, vanhempia huonoina.
	LAPSEN KOHTAAMINEN	Osoittamalla lapselle luottamusta eikä vaatimuksia
	TIETO PDA:STA JA HOITOTAHOLTA TULEVA TIETO	Minusta tuntuu, että koululla on liika valta lapsen asioissa mutta tietämystä asioista ei ole. Tarvitaan isoja muutoksia koulumaailman.
PYSYVYYS JA ENNAKOINTI	PYSYVYYS	Tälle vuosiluokalle koulu vaihtunut, ja tutustuminen on mennyt pitkälle kevääseen. Lapselle aiemmasta tuttujen hoitavien ja kuntouttavien tahojen toimesta tietous on vähitellen uudet opettajat saavuttanut. Ymmärrys ja sisäistäminen ovat vielä kaikesta päätellen prosessissa...
	RESURSSIT	Resurssit vaan eivät valitettavasti aina mahdollista tarvittavan tuen lisäämistä, kun tuen tarve on suuri.
	ENNAKOINTI	Vasta kevätlukukauden alussa asiaa alettiin pikkuhiljaa selvittämään ja tarjoamaan jotain tukikeinoja. Lyhennetty koulupäivä ei siinä kohtaa enää auttanut.

4.2.1 Koulu epäonnistunut täysin tai suurelta osin

Yläkategoria *Koulu epäonnistunut täysin tai suurelta osin* kuvaa käsitystä, jonka mukaan koulu on epäonnistunut PDA-piirteisen oppilaan tukemisessa. Kuten jo aiemmin todettua, näitä ilmaisuja oli runsaasti, mutta niiden sisäinen vaihtelu oli pientä. Ilmaisut muodostavat oman selkeästi muista yläluokista poikkeavan käsityksen, jossa korostuu koulun riittämätön tuki ja käsitys, että koulu on epäonnistunut oppilaan koulunkäynnin tukemisessa suurelta osin ellei jopa täysin. Tukemisen epäonnistumiseksi tulkittiin koulun kykenemättömyys tai osaamattomuus oikeanlaisen tuen tarjoamisessa tai tarjotun tuen riittämättömyys, minkä lisäksi epäonnistumiseksi laskettiin ne lukuista napakat ja erittelemättömät ilmaukset, joissa todetaan, ettei koulu ole onnistunut tukemaan lasta mitenkään. Näiden ilmauksien kohdalla jää avoimeksi, onko koulu kuitenkin yrittänyt tarjota tukea vai eikö tuen tarvetta ole lainkaan tunnustettu. Yläkategoriaan lukeutuu myös käsitys, että kotikoulu on paras tai ainoa vaihtoehto PDA-piirteiselle oppilaalle. Ilmaukset, joissa tuodaan ilmi lapsen joutuneen vaihtamaan koulua, lukeutuvat niin ikään tähän kuvauskategoriaan. Kouluvaihtojen on tulkittu ilmentävän käsitystä, että aiemmassa koulussa ei ole kyennyt tukemaan oppilasta. Seuraavassa aineistolainaus, jonka on tulkittu ilmentävän käsitystä kyvyttömyydestä tukea PDA-piirteistä oppilasta ja kotikoulusta ainoana vaihtoehtona:

”Lapsi tuhottiin koulukunnottomaksi heti koulutaipaleensa alussa 1lk aikana. Koulutoimen asenteellisuuden, ymmärtämättömyyden, joustamattomuuden ja haluttomuuden vuoksi järjestää lainmukaisia tukitoimia jouduin ottamaan lapseni kotikouluun. Kotikoulu pelasti lapseni.”

4.2.2 Oppilastuntemus

Tämän kuvauskategorian yhdistäväksi tekijäksi ja nimeksi muodostui oppilastuntemus. Oppilastuntemuksen ajatellaan sisältävän sekä opettajan toimijuuden tasolla tapahtuva toimintatapojen mukauttaminen kuin koulun tasolla tapahtuvat mukautukset, joihin tässä yhteydessä lasketaan myös viralliset tuen päätökset, koulupäivien kevennykset ja mahdollisuus suorittaa koulua kotoa kokonaan tai osittain. Oppilastuntemuksen lasketaan sisältävän myös opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä opettajan oppilasta ja tämän tilannetta kohtaan esittämä ymmärrys.

Rakenteellisten mukautusten kohdalla monen vanhemman käsityksissä korostui näiden merkitys lapsen tukemisessa. Mukautuksina mainittiin monen oppilaan kohdalla erityisen ja tehostetun tuen lisäksi pienryhmässä opiskelu, lyhennetyt koulupäivät, omat oppimispaketit, henkilökohtainen koulukuljetus, vuosiluokkiin sitomaton opiskelu, oma ruokailutila ja

vapautukset tai mukautukset osan oppiaineista suorittamisesta. Valterin tuki oli myös mainittuna tärkeänä apuna koulunkäynnin tukemisen onnistumisessa. Vanhempien läsnäolon salliminen oli myös keinovalikoimassa muutamassa ilmaisussa, jotka kuuluvat alakategoriaan, joka on laskettu kuuluvaksi tähän käsitteeseen. Vanhempien läsnäoloa oli käytetty keinona lapsen tai nuoren opetukseen osallistumisen mahdollistamiseksi. Koulusuoritusten tekeminen kotona, jos kouluun pääseminen ei ole mahdollista, nousi esille myös useissa tämän kuvauskategorian alaisen alakategorian ilmauksissa. Käsitteeseen etäopetusmahdollisuuden merkityksestä tukikeinona nousi selvästi esille, kuten seuraavassa aineistolainauksessa.

”Nyt hän käy koulun täysin etänä erityisjärjestelyin ja täysin oman rytmin mukaan tehtävät.”

Oppilastuntemus ilmeni etenkin kertomuksina oppilaan tarpeet huomioivista toimintatavoista ja oppilaan tarpeen mukaisten joustojen kautta. Käsite, että opettajan omalla toiminnallaan voi edesauttaa lapsen koulunkäyntiä oli vahva. Ilmaisussa nousi esille niin käsitteitä yleisesti jouston merkityksestä, mutta myös konkreettisia oppilaskohtaista tuntemusta edellyttäviä toimintatapoja kuten esimerkiksi ennalta sovitut toimintatavat, jos oppilaalle tulee huono olo kesken koulupäivän. Seuraavassa aineistolainaus, jonka on tulkittu ilmaisevan käsitteestä oppilastuntemuksesta koulun keinona tukea PDA-piirteistä lasta.

”Ei esim.pakota luokkaan vaan antaa lapsen istua käytävällä, ei pakota työskentelyyn, osaa sopivalla tavalla keskustella niin että lapselle jää hallinnan tunne ja suoriutuu silloin tällöin tekemisessään.”

Vaikka suurimmassa osassa tämän käsitteeseen alaisten alakategorioiden ilmauksia korostettiin vaihtoehtojen ja jouston merkitystä, oli mukana myös tästä poikkeavia ilmauksia (esimerkkinä kappaleen jälkeen oleva aineistolainaus). Näiden ilmausten mukaan selvät ja kaikille yhteiset rajat nähtiin toimiviksi keinoiksi tukea PDA-piirteistä lasta. Tämä erilaisten toimintatapojen toimivuus eri oppilaiden kanssa tulkittiin analyysissä osoituksena opettajan oppilastuntemuksen merkityksestä vanhempien käsitteessä koulun kyvystä tukea heidän lastansa tämän koulunkäynnissään.

”Ainoastaan tiukat rajat ja syy-seurausuhteen läpi käyminen (muut kuin vanhemmat)tekemisissä auttavat. Hengaillee muuten vaan, eikä ole huolta huomisesta.”

Käsityksissä nostettiin esille myös opettaja-oppilas-suhteen merkitystä koulunkäynnin edistäjänä ja keinona tukea oppilasta. Etenkin hyvän suhteen koettiin auttaneen oppilasta, mikä käy ilmi myös alla olevasta aineistolainauksesta.

”Opettaja ja entinen ohjaaja osaavat esitellä pyynnöt ja ohjaukset lapselle sopivin tavoin jolloin tehtävien teko ja koulunkäynti sujuu”

Käsitystä opettajan oppilasta kohtaan osoittaman ymmärryksen merkityksestä tuotiin esille sekä negatiivisten että positiivisten kokemusten kautta. Välttämättä ilmaisuista ei selvinnyt riittikö tuen onnistumiseksi ymmärtäminen tai tahto ymmärtää, mutta opettajan ymmärrys tulkittiin kuitenkin oleellisesti tuen onnistumiseen vaikuttavaksi ja keinoksi, jonka avulla koulun on mahdollista tukea oppilasta. Käsitykset, joissa ymmärryksen merkitys tuotiin esille sen puuttumisen kautta, tuotiin esille muun muassa opettajan odotusta, että oppilas toimii muiden oppilaiden tavoin ja muunlainen käytös tulkitaan kielteisenä käytöksenä. Tästä esimerkkinä aineistolainaus alla.

”Pojan kohdalla on ollut vaikea saada ymmärrystä ja hänen tulkitaan olevan vain laiska. ”Pienellä yrittämisellä pystyisit paljon parempaan!””

4.2.3 Pysyvyys ja ennakointi

Kuvauskategoriaa yhdistävä tekijä on käsitys, että kaikenlainen pysyvyys ja ennakointi ovat tärkeässä roolissa koulun tukitoimien osalta ja että edellä mainittujen puuttuminen vaikuttaa myös tuen onnistumiseen. Pysyvyyden merkitys nähtiin tärkeäksi ja sitä tuotiin ilmi niin toimintatapojen johdonmukaisuutena kuin tukikeinojen pysyvyytenä. Käsityksessä oleellisena tekijänä on myös ennakointi, jonka nähtiin onnistuessaan ehkäisevän etenkin hyvinvoinnin ja koulukuntoisuuden romahtamista. Resurssit on otettu osaksi tätä kuvaskategoriaa, koska resurssien puuttuminen on tulkittu olevan tekijä, joka vaikuttaa niin tuen pysyvyyteen kuin ennakkoinnin mahdollisuuteen.

Aineistossa pysyvyys näyttäytyy niin henkilöstö-, tuki- kuin järjestelmätason kysymyksenä. Käsityksissä korostui sovittujen toimintatapojen ja pysyvyyden merkitys henkilöstön osalta, kun uudet tai vieraat aikuiset eivät osaa toimia lapsen kanssa. Tähän kuvauskategoriaan laskettujen alakategorioiden ilmauksissa tuodaan ilmi, kuinka henkilöstön vieraus kuormittaa oppilasta. Pysyvyyden merkitys näyttäytyy myös organisaatio- tai koulujärjestelmätason kysymyksinä ja se liitetään tällöin etenkin koulutuksen nivelvaiheeseen. Käsitystä pysyvyyden merkityksestä tuodaan ilmi myös ilmauksissa, joissa koulun löytämät oppilaalle sopivat tukikeinot lakkautetaan, koska ne eivät ole esimerkiksi opetuksenjärjestäjän mukaan

sopivia. Tästä esimerkkinä seuraava ilmaus, joka ei ole ainut ilmaus, jossa ilmaistaan toimivien toimintatapojen katkeaminen organisaation ylemmän tahon puuttuessa toimintaan.

”Yksi opettaja viime syksynä jousti omasta tahdostaan, toimitti kotiin digitaalisena kokeita, tehtäviä sai tehdä sähköpostiin jne. mutta kun tämän mainitsin palaverissa kehuna hänelle, koulu esti hänenkin opetuksen kotiin”

Tuki siirryttäessä alakoulusta yläkouluun koettiin tärkeäksi. Tässä pysyvyys ja ennakointi myös risteävät toistensa kanssa, mistä syystä näiden sijoittaminen saman kuvauskategorian alle oli luontevaa. Käsitöksissä korostui tuen lisäämisen merkitys, kun yläkouluun siirtyminen lisää myös akateemista vaatimustasoa. Käsitystä tuen tarpeen ennakoinnin ja pysyvyyden merkityksestä nivelvaiheessa tuotiin esille myös tämän kuvauskategorian alaisten alakategorioiden ilmaisuissa, joissa todettiin alakoulun osanseen tukea paremmin ja koettiin alakoulun rakenteen tukeneen paremmin oppilasta. Seuraavassa aineistolainaus, jonka on tulkittu ilmaisevan käsitystä pysyvyyden ja ennakoinnin merkityksestä yläkouluun siirryttäessä.

”Olin yläasteelle yhteydessä tilanteesta jo kesäkuussa ennen koulun alkua. Siitä huolimatta kaikki tukitoimet tippuivat pois 7. luokan alkaessa, samaan aikaan kun koulu muuttui vaativammaksi. Lapsi alkoi hyvin nopeasti kieltäytyä koulunkäynnistä kokonaan toisen vanhemman luona, toisen luona ei uskaltanut.”

Käsitys ennakoinnin ja etupainotteisen tuen merkityksestä tuodaan ilmi aineistossa etenkin omien kokemusten kautta, jotka valitettavan usein kertovat seurauksista, kun tukea ei ole annettu (mahdollisesti pyynnöistä huolimatta kuten edellisessä lainauksessa) ennakoivasti vaan oppilaan tilanne on saattanut mennä kovinkin huonoksi. Seuraavassa aineistolainaus, jonka on tulkittu edustavan käsitystä ennakoinnin merkityksestä käsityksiin koulun kykyyn tukea PDA-oppilasta. ”aivan liian myöhään” on tulkittu edustavan käsitystä, että tukea olisi kuulunut saada jo paljon aikaisemmin.

”...tukea alettiin järjestää aivan liian myöhään ja sitten kun lapsi oli jo ehtinyt traumatisoitua”

Käsitykset resurssien merkityksestä kykyyn tukea PDA-piirteistä oppilasta on sijoitettu osaksi pysyvyyden ja ennakoinnin kuvauskategoriaa, vaikka tämä ei liitykään aivan yhtä tiiviisti yhteen edellisen kahden kanssa kuin mitä kaksi edellistä keskenään. Tässä on kuitenkin hyödynnetty Niikon (2003, 36) mainitsemalla tavalla teoreettista ymmärrystä kuvauskategorioiden luomisessa. Resurssien riittävyys on nimittäin usein yhteydessä mahdollisuuksiin tarjota tukea ennakoiden ja pitkäjänteisesti, mistä syystä näistä kolmesta

alakategoriasta on muodostettu yhtenäinen kuvauskategoria. Käsitukset, että resurssien on oltava riittävä, jotta koululla on kyky tukea oppilasta, on aineiston ilmaisuissa varsin jaettu. Ilmaisuissa tosin tuodaan ilmi vaihtelua sen suhteen, onko koululla riittävät resurssit vaiko eikö. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, ei tosin suurelta resurssit aina ole taen onnistumisesta:

”Lapsi käy erityiskoulua, jossa ohjaajaresurssia on paljon. Henkilökunta pyrkii ottamaan lapsen yksilölliset tarpeet huomioon. Lapsi reagoi kuitenkin asioihin hyvin impulsiivisesti eikä kykene sanoittamaan tunnetilojaan ja toiveitaan, joten nykyinen tuki ei riitä estämään tilanteiden eskaloitumista rajoittamiseen ja kiinnipitoihin lähes päivittäin.”

4.2.4 Yhteistyö

Käsitys yhteistyöstä tärkeänä osana koulun kykyä tukea PDA-piirteisiä oppilaita tuotiin selkeästi ilmi aineistossa, mistä syystä sen tulkittiin muodostavan oman kuvauskategorian. Yhteistyön käsitetään varsin laajassa merkityksessä, jolloin yhteistyö on niin vanhempien ja opettajan sekä koulun/opettajan, vanhempien ja hoitotahon välistä toimintaa, mutta myös valmiutta laajentaa omaa tietämystään. Kuvauskategoriaan on otettu mukaan myös käsitys kohtaamisen merkityksestä.

Aineistossa käsitys kodin ja koulun toimivan yhteistyön merkityksestä ja arvostuksesta tuli esiin monissa tämän kuvauskategorian alaisen alakategorian ilmauksissa. Hyvä yhteistyösuhde ei ollut toteutunut kaikkien kohdalla, mutta monet osasivat olla kiitollisia toimivasta yhteistyöstä ja antaa kiitosta myös yksittäisille opettajille tai rehtoreille yhteistyöhaluisuudesta. Käsitys yhteistyön tärkeydestä tulee ilmi myös käänteisesti niissä ilmaisuissa, joissa kerrotaan, ettei vanhempia ole kuultu tai uskottu, eikä toivottua apua ole saatu. Tästä esimerkkinä seuraava aineistolainaus:

”Vanhempien pyynnöistä huolimatta koulupsykologi, kuraattori eikä terveydenhoitaja ole ollut halukkaita auttamaan perhettä tai tilannetta koulussa.”

Käsitys kohtaamisen merkityksestä ei noussut kovin runsaslukuisena esille aineistossa, mutta muodostaen silti oman, muita täydentävän osan yhteistyön kuvauskategorian. Käsitys kohtaamisen merkityksestä eroaa oppilastuntemuksen alle sijoitetusta käsityksestä opettajan ja oppilaan suhteen merkityksestä siten, että kohtaamista ilmaistiin paljon yleisluonteisemmin ilmauksin, kun taas ne ilmaukset, joissa otettiin selvästi kantaa oppilaan ja jonkun tietyn opettajan väleihin, ovat oppilastuntemuksen alla olevassa alakategoriassa. Alla esimerkki ilmauksesta aineistossa, jossa yleisellä tasolla korostetaan kohtaamisen merkitystä.

”Osoittamalla lapselle luottamusta eikä vaatimuksia”

Käsitys tiedon merkityksestä osana koulunkäynnintukea tulee esiin aineistossa, mutta ei erityisen suuresti. Ilmauksia on tämän kuvauskategorian alla olevassa alakategorioissa joitain, mutta ei erityisen paljoa. Mikäli koulun tietämys on lisääntynyt, on sen toisaalta nähty parantaneen kykyä tukea oppilasta, kuten alla olevasta aineistolainauksesta käy ilmi.

”... viimeisen kahden vuoden aikana myös kouluun on tullut asiasta tietoa ja tilanne on helpottanut...”

5 Pohdinta

Tässä tutkielmani päätösluvussa peilaan tutkimukseni tuloksia ensiksi aiempiin empiirisiin tutkimustuloksiin, minkä jälkeen tarkastelen tuloksia Buberin, aidon kohtaamisen ja dialogisuuden näkökulmasta. Tavoitteena on hahmottaa, miten tulokset asettuvat suhteessa aiemmin tutkittuun tietoon PDA-piirteisistä lapsista ja nuorista sekä miten dialogisuus ja kohtaaminen ilmenee tuloksissa. Tutkielman päättää lyhyt pohdinta tutkimuksen tuloksista nousseille kiinnostaville jatkotutkimuskysymyksille.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkielmassa on vastattu kahteen tutkimuskysymykseen tarkastelemalla vanhempien käsityksiä siitä, miten koulu voisi paremmin kohdata PDA-piirteiset oppilaat ja vanhempien käsityksiä koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita heidän koulunkäynnissään.

Kysymyksiin on vastattu fenomenografisen analyysin avulla muodostaen tulosavaruudet kuvaamaan käsitysten vaihtelua kummankin kysymyksen osalta. Koska analyysi on tehty fenomenografisen mallin mukaan hyvin aineistolähtöisesti, ei tuloksia ole analyysivaiheessa peilattu aiempaan tutkimukseen. Seuraavaksi näitä tutkielman aineistosta tehtyjä havaintoja ja etenkin tutkimuksen tuloksia verrataan aiempaan tutkimustietoon ja lopuksi reflektoidaan edellä mainittuja kohtaamisen ja dialogisuuden näkökulmista.

Tutkielman aineistot on analysoitu kysymys kerrallaan ja kummankin osalta on muodostettu omat tulosavaruutensa. Aineistoa lukiessa käy myös selväksi, että nämä kaksi kysymystä on koettu osittain päällekkäisiksi. Tämän voi huomata myös tulosavaruuksia tarkastellessa, sillä molemmissa nousee samantyylliset tekijät keskeisiksi käsityksiksi. Tästä syystä tarkasteltaessa tutkielman tuloksia suhteessa aiemmin tutkittuun ja pohdittaessa tulosten merkitystä käsitellään koko aineistoa yhtenä eikä tätä osin keinotekoista jaottelua tuen ja kohtaamisen välillä enää korosteta.

Vanhempien käsityksissä nousee esille paljon samoja teemoja, kuin Brede kumppaneineen nostavat esille tutkimuksessaan (2017). Käsillä olevassa tutkielmassa tiedonantajina toimineiden vanhempien käsityksissä oli mukana vahva käsitys siitä, ettei koulu ole paikka PDA-piirteiselle lapselle ja että koulu ole kyennyt tukemaan heidän lastansa. Tiedonantajien joukossa oli useita, joiden kertoman mukaan heidän PDA-piirteinen lapsensa on joutunut jäämään tavallisen kouluelämän ulkopuolelle, koska ei ole saanut tarvitsemaansa koulunkäynnin tukea. Tämä havainto tukee Breden ja kumppaneidenkin tulosta, että etenkin

PDA-piirteisillä oppilailla on suurempi riski eksluusiolle. Sama havainto on mukana myös O’Nionsin ja kumppaneiden tutkimuksessa (2014, 539). Eräänlaisena (vapaaehtoisen) eksluusion muotona voidaan nähdä aineistossa esille noussut kotikouluun siirtyminen, kun koulu ei vanhempien käsitysten mukaan ole kyennyt huomioimaan PDA-piirteisen oppilaan tarpeita, jotta koulunkäynti olisi mahdollista. Toki Breden ja kumppaneiden artikkelissa eksluusiolla viitataan koulusta erottamiseen, mikä Suomessa on hyvin äärimmäinen toimenpide eikä tämän tutkielman aineistosta ainakaan käy ilmi, että vastaajien lasten kouluakäymättömyys tai kotikouluun siirtyminen johtuisi koulusta erottamisesta. Tästä huolimatta tutkimuksen tulosten voidaan nähdä tukevan väitettä PDA-piirteisten oppilaiden haavoittuvasta asemasta kouluyhteisössä (Brede, ym. 2017, 14).

Breden ja kumppaneiden (2017, 15) tekemissä haastatteluissa vanhemmat, opettajat ja nuoret itse nostavat onnistuneen kouluun paluun edellytyksiksi riittävät mukautukset fyysiseen ympäristöön, hyvän ja luottamuksellisen oppilas-opettajasuhteen, sen varmistamisen, että henkilökunta ymmärtää ja hyväksyy oppilaan erityistarpeet sekä tavoitteelliset toimet oppilaan hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Tämän tutkielman tulosten voidaan sanoa olevan hyvin yhtenäiset Breden ja kumppaneiden tulosten kanssa. Breden ja kumppaneiden tutkimus (2017, 15) myös osoittaa, että oikeassa ympäristössä nämä haastavasti oireilevat oppilaat voivat todistetusti paremmin ja koulunkäynti on mahdollista. Tämä on tosin ristiriidassa sen vanhemmilla havaitun käsityksen mukaan, että PDA-piirteiset lapset eivät sovi kouluun. Käsitys on luonnollisesti myös ymmärrettävä kontekstissaan ja ottaa oletettavasti kantaa PDA-piirteisten lasten sopimisesta tähänhetkiseen suomalaiseen peruskouluun. Näin ollen sen voidaan tulkita olevan pikemminkin kuvaus ympäristön sopimattomuudesta PDA-piirteisen oppilaan opetukseen kuin PDA-piirteisen lapsen kyvyttömyydestä oppia oikeanlaisessa ympäristössä. On hyvä huomata, että Breden ja kumppaneiden tutkimuksen toteutusympäristö poikkeaa merkittävästi suomalaisesta kouluarjesta; tutkimuksessa oppilaiden kouluun palaaminen tapahtui erikoiskouluun, jossa oppilailla oli jokaisella omat opetustilat ja korostuneen joustava suhtautuminen formaaleihin oppimistavoitteisiin (Brede ym., 2017, 15). On mahdollista, että vanhempien käsitys koulun kyvystä tukea heidän PDA-piirteistä lastaan olisi erilainen, mikäli tällainen järjestely olisi mahdollista toteuttaa myös Suomessa. Näin ollen ei voida todeta, että edes tämän tutkielman tuloksissa esiin noussut käsitys koulun kykenemättömyydestä tukea PDA-piirteisiä oppilaita, olisi ainakaan yksiselitteisesti ristiriidassa Breden ja kumppaneiden tutkimuksen tuloksien kanssa.

Kokonaiskuormituksen ja ylipäättänsä lapsen kokonaishyvinvoinnin arvioimisessa kodin ja koulun yhteistyö on avainasemassa. Käsityksissä koulun edellytyksistä kohdata lapsi parhaalla mahdollisella tavalla nostettiin esille kokonaiskuormituksen ja ylipäättänsä kuormituksen vaikutusta oppilaan käytökseen, mutta myös laajemmin hyvinvointiin. Jotta kuormitus osataan ottaa huomioon koulussa, niin sen on oltava koulun tiedossa. Maskaaminen on tekijä, joka voi vaikeuttaa tuen tarpeen huomaamista koulussa, mikä kävi ilmi myös aineistossa. Maskaaminen on pyrkimys piilottaa autistiksi koettuja piirteitä väärinymmärtämisen välttämiseksi ja tavoitteena kuulua joukkoon (Hull ym. 2017, 2529; Käypähoito 2025b; Ochoa-Lubinoff, ym. 2023, 385). Tuen tarpeen tunnistamisen lisäksi tuen riittävyden arvioiminen voi olla opettajalle vaikeaa, mikäli oppilas käyttää naamiointia selviytymisstrategiana koulussa. Maskaaminen kuitenkin kuormittaa autistia itseään ja aiheuttaa ahdistusta ja stressiä (Hull ym. 2017, 2527; Ochoa-Lubinoff, ym. 2023, 385–386). Mikäli oppilas naamioi neuroepätyypilliset piirteensä koulussa, kasvaa koulupäivän aikana kertyvä kuormitus huomattavasti suuremmaksi kuin neurotyypillisen oppilaan koulupäivän aikana kokema kuormitus. Tämä kuormitus voi purkautua voimakkaana kotona ja tulla ilmi esimerkiksi äärimmäisenä vaatimusten välttelyä, joka ilmenee vain kotona. Opettajan on hyvä olla tietoinen naamioimisesta käyttäytymismallina sekä sen kuormittavuudesta. Vanhempien käsityksissä nostettiin niin ikään esiin opettajan PDA-, autismi- ja neuromoninaisuustietoisuuden merkitystä. Naamioimisesta käyttäytymismallina tietoinen opettaja voi omalla toiminnallaan auttaa ja mallintaa erilaisten ajattelu- ja vuorovaikutustapojen näkemistä rikkautena, mikä edes auttaa turvallisen ja hyväksyvän koulu- ja luokkaympäristön luomisessa, mikä toivottavasti vähentää maskaamisen tarvetta. Tietoisuus maskaamisen mahdollisuudesta kannustaa opettajaa toimimaan yhteistyössä vanhempien kanssa lapsen kuormituksen arvioimiseksi.

Saadakseen oppilaan kokonaiskuormituksen selville on koulun oltava valmis kuuntelemaan vanhempia. Toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä nostettiin Breden ja kumppaneiden (2017, 16) tutkimuksessa tärkeäksi tekijäksi nuorten ahdistuksen vähentämisessä. Aineiston perusteella liiaksi koettu kuormitus ja ahdistus voivat johtaa koulukieltäytymiseen. Niin ikään Green kumppaneineen (2018, 462) korostavat kaikkien aikuisten osallistamista PDA-piirteisen lapsen arjen suunnittelussa. Green kumppaneineen lähtee ylipäättänsä siitä ajatuksesta, että PDA-piirteisten lasten kanssa toimittaessa on tärkeä ymmärtää vaatimusten ja välttelykäyttäytymisen vuorovaikutteinen rooli; vaatimuksien välttely edellyttää, että joku tai jokin asettaa vaatimuksen (ympäristö) ja että joku vastustaa tätä vaatimusta (Green, ym. 2018,

457). Vanhempien käsityksissä tätä ympäristön ja lapsen reaktion vuorovaikutteisuutta tuotiin esille sopivien toimintatapojen ja etenkin joustamisen merkityksen kautta. Avainasemaan toimintatapoja mietittäessä nouseekin ymmärrys aikuisen osuudesta niin lapsen kielteiseksi koetun käyttäytymisen kuin ahdistuksen ylläpitämisessä.

Autismin on todettu myös mahdollisesti vaikuttavan siihen, kuinka ja mitkä tilanteet ja tapahtumat koetaan stressaavina ja jopa traumatisoivina (Kildahl ym. 2021, 2172). Koulun henkilökunnan voikin olla vaikea ennakoita tai ymmärtää, että oppilaan ulkoisen käytöksen takana voi olla jonkin tilanteen tai tapahtuman kokeminen stressaavana tai ahdistavana. PDA-
piirteisten lasten kohdalla ahdistus ja stressi herkästi näyttäytyy ulkoisesti kieltäytymiskäyttäytymisenä (Käypähoito 2025c). Tähän ahdistuksesta ja stressistä kumpuavaan käytökseen on ymmärrettävästi puututtava ja suhtauduttava eri tavalla kuin ulkoisesti helposti samalta näyttävään lapsen tai nuoren rajojen kokeilemiseen. Riskinä on, että opettaja omalla suhtautumisellaan voi lisätä oppilaan stressiä tai jopa aiheuttaa (autistiselle) oppilaalle traumaattisia kokemuksia.

Vanhempien käsityksissä nostettiin paljon esille ymmärtämistä, yhteistyötä ja oppilastuntemusta. Kaikki nämä edellyttävät opettajalta kykyä nähdä toinen, kuunnella mitä toisella on sanottavaa, mutta myös toiseuden ymmärtämistä. Moni neurotyypillinen opettaja saattaa kokea, että autististen PDA-oppilaiden kanssa tämä ei tapahdu ”automaattisesti”. Miltonin (2012, 884) kuvaaman kaksoisempatiaongelman mukaan autistisen ja ei-autistisen henkilön vuorovaikutuksessa vallitsee herkästi katkos vastavuoroisuudessa; neurotyypillinen yrittää soveltaa neuroepätyypilliseen omia vuorovaikutuksen käytäntöjään onnistumatta ja neuroepätyypillinen osapuoli kokee tämän tungettelevana, eikä kumpikaan tule kohdatuksi. Vanhempien käsityksissä tätä ongelmaa sanoitettiin niin ymmärryksen puutteena, kyvyttömyytenä keskustella lapsen kanssa asioista suoraan ilman vanhempien osallistamista prosessiin ja lapsen kuuntelemattomuudella. Toki kyse voi olla myös muista tekijöistä, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen, mutta kaksoisempatiaongelmalla voi olla tekemistä (osan) niistä vuorovaikutuksen pulmista kanssa, joita aineistossa nostettiin esille.

Vanhempien käsityksissä nostettiin esille opettajan ja oppilaan välistä suhdetta sekä opettajan osaamista ”käsitellä” tai kohdata oppilas ”oikein”. Tätä tuotiin esille niin osana opettajan oppilastuntemusta kuin vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden kautta. Opettajan kyvyllä kohdata oppilas on kuitenkin myös empiirisessä tutkimuksessa osoitettu olevan tärkeä rooli oppimisessa. Laadukkaan vuorovaikutuksen on todettu edistävän oppilaiden oppimista,

minkä lisäksi sen on todettu olevan yhteydessä korkeampaan motivaatioon sekä vahvistavan kouluun kiinnittymistä (Pöysä, Pakarinen, Kajamies & Lerkkanen, 2021, 81, 83).

Vuorovaikutuksen avulla opettajan on myös mahdollista saada tietoa oppilaan edistymisestä sekä ohjata ja tukea oppilasta oppitavoitteiden saavuttamiseksi (Pöysä, ym. 2021, 84).

Mikäli opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on huonoa, voi se siis vaikuttaa laajasti oppilaan koulunkäyntiin niin arvioinnin luotettavuuden, motivaation laskemisen kuin kouluun kiinnittymisen kautta.

Vuorovaikutus ja vuorovaikutteisuus on myös tärkeässä roolissa tuen arvioimisessa tukivastemallin mukaan (Kinnunen, Aro, Närhi & Savolainen, 2021). Tukivastemallin avulla tukea arvioidaan ja seurataan jatkuvasti, jolloin tarve, annettu tuki ja arviointi ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Kinnunen ym., 2021, 109). Vaikka tukivastemallissa arviointi on sinänsä hyvin systemaattista ja tapahtuu mahdollisuuksien mukaan mitattavien, konkreettisten mittareiden avulla (Kinnunen ym., 2021, 110), niin oppilastuntemus ja hyvä vuorovaikutus ovat oleellisessa roolissa etenkin motivaation, minäpystyvyyden ja itsetunnon tukemisessa. Vaarana on, että mallin kaavamaisessa tulkinnassa korostuu Wihersaaren (2010, 163) termejä lainaten tekninen dialogi, jolloin keskiöön nousee yhteisten faktojen etsiminen. Mikäli oppilaan tukea lähestytään mekaanisesti ja teknisen dialogin kautta, on keskiössä ainoastaan taitojen harjaannuttaminen ja niiden kehittyminen kohtaamisen jäädessä sivuun. Tällöin tämänkin tutkielman tuloksissa nähty kohtaamisen ulottuvuus tuesta helposti sivuutetaan eikä aitoa dialogia tai kohtaamista tapahdu. Aineiston perusteella tällainen tekninen dialogi ei näyttäydy vanhemmille onnistuneena kohtaamisena tai kykynä tukea PDA-piirteistä oppilasta. Kun tällaiseen analyttiseen otteeseen lisätään oppilastuntemus ja aito vuorovaikutus, päästään vanhempien käsitysten mukaiseen yhteistyötä ja oppilastuntemusta korostavaan tukeen. Näin ollen voidaan sanoa, että vuorovaikutteisuus ja oppilastuntemus ovat oleellisessa osassa myös tuen onnistumisessa.

Vanhemmat nostivat toimivan yhteistyön kodin ja koulun välillä tärkeäksi tuen onnistumisen kannalta. Kodin ja koulun yhteistyön osalta on myös nostettava esiin kaksoisempatiaongelma. Kuten todettua, on autismin kohdalla todettu merkittävää periytyvyyttä (Käypähoito 2025a; Ochoa-Lubinoff, Makol & Dillon 2023, 386). Tästä syystä voidaan olettaa, että niiden PDA-piirteisten oppilaiden kohdalla, joilla on myös autismi tai vahvasti autismitietojen piirteitä, myös vanhemmilla tai jommallakummalla vanhemmista on todennäköisesti samoja piirteitä. Tämä tarkoittaa, että myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä voi vaikeuttaa kaksoisempatiaongelma – etenkin jos siitä tai sen mahdollisuudesta ei ole tietoinen. Aineiston

perusteella oli nimittäin huomattavissa, ettei yhteistyö aina ollut toivotunlaista vaan monessa ilmaisussa tuotiin ilmi epäonnistunutta vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä. Empatiakuilu ei siis välttämättä ilmene vain oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa, vaan sen ylittämistä saatetaan tarvita laajemminkin PDA-piirteisen oppilaan ja tämän vanhempien kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa.

Yhteenvedon voidaan todeta, että tutkimusaineistossa ilmi tulleet vanhempien käsitykset niin koulun kyvystä tukea PDA-piirteisiä oppilaita kuin vanhempien esittämät toiveet kohtaamisen onnistumiseksi, vastaavat pitkälti tutkimuksessa tulleita näkemyksiä toimivista tavoista tukea PDA-piirteisiä lapsia ja heidän hyvinvointiaan. Keskeiseen rooliin nousee kuormituksen ja sitä myötä ahdistuksen tason laskeminen esimerkiksi mukautusten avulla, sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Vanhempien toiveet olivat hyvinkin yhtenevät Breden ja kumppaneiden (2017) tutkimuksen tuloksiin koulusta erotettujen nuorten ja heidän vanhempiansa parissa ja vahvistavat Greenin ja kumppaneiden (2018, 462) näkemyksen, että lasten tarpeet tarkasti huomioiva ympäristön mukauttaminen yhdistettynä ärsykkeiden hallintaan on ratkaisevassa osassa PDA-piirteisen henkilön kanssa toimittaessa.

Kuten teoriaosuudessa käytiin läpi, on kasvatusta linkittänyt ihmiskäsitykseen ja kasvattajan ihmiskäsitys vaikuttaa hänen käsitykseensä niin kasvatuksen tavoitteista kuin kasvatettavista itsestään. Tutkielman aineistosta on myös löydettävissä viitteitä opettajien kasvatuskäsityksestä. Aineistossa on mainintoja niin opettajista, joilta ei löydy ymmärrystä erilaisuudelle kuin mainintoja opettajista, jotka näkevät jokaisen oppilaan omanlaisenaan ja arvokkaana. PDA ei ole erityisen yleinen, vaikkei suunnattoman harvinaisenaan (Gillberg, 2015). PDA:n ydin on vaatimusten vastustaminen, mikä aiheuttaa kouluympäristössä herkästi yhteentörmäyksen oppilaan ja koulun välille. Se, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen, jolle koulu ympäristönä on vaikea, kertoo myös opettajan ihmiskuvasta; Onnistuuko hän näkemään oppilaan kokonaisuutena ja arvokkaana vai näyttäytyykö oppilas opettajalle ainoastaan käytöksensä ja ominaisuuksiensa kautta?

Vanhempien käsitykset kohtaamisen edellytyksestä heijastelevat hyvin suuresti professori Wileniuksen käsitystä siitä, millainen on hyvä opettaja (2002, 58). Wilenius nostaa hyvän opettajan ominaisuuksiksi järkevyyden (merkityksessä ei-fanaattinen, itsenäiseen ajatteluun kykenevä), kyvyn ymmärtää varttuvaa ihmistä, tahdon ja taidon kehittää itseään sekä pedagogisen rakkauden. Myös Buber kuvailee hyvää pedagogia monin tavoin, mitä kaikkea leimaa dialogisuus ja valmius auttaa kasvatettavaa juuri hänen oman potentiaalinsa

saavuttamisessa (Buber, 1993, 103, 128). Vaikka Buber sinänsä näkeekin, ettei kasvatukselle ole mahdollista määrittää yleispäteviä periaatteita (Buber, 1993, 133), niin kasvatuksen tavoite on kuitenkin yhteyden kasvamista (Värri, 1997, 97). Tämä edellyttää täyttä läsnäoloa (Buber, 1993, 133) ja aitoa kohtaamista, jossa molemmat ovat läsnä subjekteina (Buber, 1993, 62–63). Juuri oppilaan näkeminen kokonaisena ja tämän erilaisuuden näkeminen niin samuuden kuin toiseuden ilmentymänä lienee oleellista. Voidaankin sanoa, että kohtaamisen onnistumiseksi opettajan ihmiskuvan on oltava inklusiivinen. Tällä tarkoitan, että opettajan on kyettävä näkemään oppilas itsensä eikä ominaisuuksiensa kautta kunnioittaen tämän erilaisuutta, mutta nähden hänet tasavertaisena, niin että opettaja on valmis vastavuoroiseen aitoon kohtaamiseen. Tällaisessa kohtaamisessa opettaja myös itse on valmis muokkaamaan omia käsityksiään ja näkemyksiään (Buber, 1993, 70–71). Tämä ei tarkoita, että opettaja on valmis toteamaan, että 1+1 olisi jotakin muuta kuin 2, jos oppilaan laskun summa on väärin. Tämä tarkoittaa, että opettaja on valmis muokkaamaan omaa suhtautumistaan, käsityksiään ja näkemyksiään esimerkiksi siitä, millä tavalla toinen asiat ja koulun kokee; onko ainut oikea tapa opettajan tapa vai voiko oppilas olla itse mukana dialogissa edistämässä omaa koulunkäyntiään?

Pohdinnassa ei sovi unohtaa vanhempien ilmaisuissa toistunutta käsitystä resurssien merkityksestä. Opettajan tekemisellä, kohtaamisella ja tukemisella on myös reunaehdot eikä kyse ole missään määrin vain opettajan arvojen ja ihmiskäsityksen ilmenemisestä käytännön opetustyössä. Mikäli opettaja kohtaa työssään suurta arvoriiriä, eli hän ei kykene työssään toimimaan omien arvojensa mukaisella tavalla, ei työ näyttäydy mielekkäänä ja hänellä on riski palaa loppuun. Resurssien kohdentamisessa toki ilmennetään myös koulussa ja yliopistossa yhteiskunnassa arvoja. Koulussa myös instituution ihmiskäsitys vaikuttaa ja rajaa opettajan oman ihmiskäsityksen ilmaisua. Samaan aikaan opettaja on myös kasvattajana itse edustamansa instituution ideologian, päämäärien ja ihmiskuvan edustaja (Värri, 2004, 22). Voidaan siis todeta, että myös opettajan, koulun ja yhteiskunnan ihmiskäsitysten välillä vallitsee dialoginen suhde, eikä opettaja työssään ja käytännöissään toimi yksinomaan oman ihmiskuvansa ilmentäjänä vaan myös laajemman ihmiskuvan ilmentäjänä. Samaan tapaan opettajan työtä rajaa moni muu tekijä kuten esimerkiksi käytössä olevat resurssit.

Vanhempien käsityksissä oleellinen osa koulun kykyä tukea oppilasta oli oppilastuntemus. Oppilastuntemus voidaan toki käsittää puhtaasti tietopohjaisena faktatuntemuksena oppilaan ominaisuuksista (vrt. Huttusen rahan siirtäminen pankkiin vertaus opetuksesta subjekti-objekti-suhteena) tai vaihtoehtoisesti dialogisen suhteen kautta kertyvänä syventyvänä

ymmärryksenä. Tämän ymmärryksen ja dialogisen suhteen edellytyksenä on kuitenkin, että opettaja hyväksyy erilaisuuden ja toiseuden oppilaassaan (Huttunen, 1999, 53). Oppilas ei ole identtinen opettajan kanssa vaan *toinen*. Tällöin kasvattajan tehtäväksi tulee huomioida kasvatettavansa erityispiirteet ja ominaisuudet sellaisina kuin ne oppilaassa ilmenevät (Wilenius, 1987, 31). Tutkielman tuloksissa oppilastuntemusta onkin lähestytty dialogisen ymmärryksen kautta. Kuten Buberkin (1993, 49) asian ilmaisee, niin hyvä pedagogi on aina valmis korjaamaan näkemyksiään ja kaikkein tärkeintä hänelle on jokaisen oppilaan olemassaolo ja ainutlaatuisuus. Tämä kaunis periaate voi toki olla opettajan kannattama, vaikka se ei käytännössä näkyisikään. Samassa on toki kyseenalaistettava opettajan todellinen ihmiskuva; jos toimimme vastoin sitä, minkä sanomme olevan ihmiskuvamme, niin kuvailemmeko siinä tapauksessa ideaaliamme vai todellisuuttamme? Kasvatusfilosofia nimittäin lähtee vahvasti siitä ajatuksesta, että ihmiskuva heijastuu myös kasvatuksen tavoitteisiin ja kuvaan lapsesta oppijana.

Samaan aikaan meidän on hyvä muistaa, että Buberinkin ajattelussa lähdetään siitä näkemyksestä, että suurin osa kohtaamisesta on Minä-Se-kohtaamista (Buber, 2024, 39–40, 60, 146). Tällöin kohtaamisessa on läsnä subjekti ja objekti, jolla on ominaisuuksia (PDA-piirteinen, neuroepätyypillinen, vastustava, jne.). Meidän ei ole mahdollista elää vai Minä-Sinä-suhteessa koko ajan. Minä-Sinä-suhde edellyttää kuitenkin dialogisuuta. Tämä tarkoittaa toisen kohtaamista kokonaisuutena ja yhteyttä häneen (Buber, 2024, 30–31). Opetuksen periaatteena dialogi puolestaan tarkoittaa yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksymistä (Huttunen, 1999, 53). Dialogisuudesta ei tuolloin muodostu pelkkä tekniikka tai opetusmenetelmä vaan elämänasenne (Wihersaari, 2010, 169). Buberin mukaan opettaja ei voi auttaa kasvatettavaansa samaan sellaisia persoonanominaisuuksia, joita opettajalla itsellään ei ole (Buber, 1993, 70). Tämä tarkoittaa, että vain dialogisen elämänasenteen omaava opettaja voi kehittää ominaisuutta omissa oppilaissaan. Muussa tapauksessa dialogisuus on vain päälle liimattu tekniikka tai opetusmenetelmä. Kasvattajan dialogisen elämänasenteen avulla on kuitenkin mahdollista saavuttaa Värin (2004, 26) määrittelemä dialogisen kasvatuksen ihanne, jossa lapsi sisäistää dialogisen asenteen kanssaihmissä, maailmaa ja itseään kohtaan. Tämä saavutetaan lapsen dialogisesta kasvatussuhteesta saaman kokemuksen ansiosta, sillä tällaisessa kasvatussuhteesta lasta rakastetaan, arvostetaan ja kuunnellaan. Kunnioitus niin itseään ja toista kohtaan, sekä arvostus ovatkin oleellisia osia dialogista kasvatusta (Huttunen, 1999, 55).

Tutkielman johtopäätöksenä voidaan todeta, että koulun onnistunut kohtaaminen ja tuen onnistuminen kulkevat rintarinnan. Vanhempien käsityksiä tarkasteltaessa huomataan, että käsityksissä niin kyvyssä tukea kuin kohtaamisen onnistumisen edellytyksissä nousevat samankaltaiset teemat esille; ymmärrys, yhteistyö sekä rakenteelliset tekijät. Kaikessa läpileikkaavana ja yhdistävä tekijänä on kuitenkin dialogisuus. Niin onnistunut kohtaaminen kuin tuki vaatii toteutuakseen kaikkien osapuolten dialogista yhteyttä.

Tutkimuksen tavoitteeksi asetettiin ymmärryksen lisääminen siitä, miten koulu voi tukea PDA-piirteisiä oppilaita. Koulut ja opettajat janoavat usein konkreettisia käytännön ratkaisuja ja menetelmiä arjen tueksi ja helpottamiseksi. Jo aineistoon tutustumisvaiheessa kävi ilmi, että tiedonantajat toivat ilmi liudan erilaisia toimintatapoja, mukautuksia ja joustoja, joiden avulla oppilasta oli tuettu. Samalla kävi myös selväksi, ettei mikään yksittäinen ratkaisu, menetelmä, mukautus tai toimintatapa ollut se kaivattu ratkaisu, joka olisi ratkaissut kaikki ja kaikkien ongelmat. Se mikä toimi ensimmäisen kohdalla tuomittiin täysin toimimattomaksi toisen kohdalla. Pitkälti tästä syystä tutkimuksen katse päätettiin kääntää johonkin konkreettisten toimintatapojen ja menetelmien takana olevaan, ja päädyttiin tutkimaan käsityksiä tuen edellytyksistä konkreettisten tukikeinojen sijaan.

Tällä tutkielmalla ei tuoda vastausta toiveeseen erityisopetuksen menetelmien Graalin maljasta, jonka avulla olisi mahdollisuus löytää oikea toimintatapa tukea kaikkia PDA-piirteisiä oppilaita. Konkretiaa toivoneiden pettymykseksi on ikävä todettava, ettei tämä tutkimus tarjoa edes suoraa listausta toimiviksi koetuista menetelmistä ja toimintatavoista; tutkimuksen aineisto yhdessä teorian kanssa, kun vahvistaa jo edellä mainitun – jokainen lapsi on kohdattava yksilönä ja erityistapauksena, jonka äärelle on pysähdyttävä ja mietittävä, mikä hänelle on toimivin ratkaisu.

Melkein rohkenen kuitenkin tämän tutkimuksen ja tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen nojalla sanoa, että jos erityisopetuksen Graalin malja olisi mahdollista löytää sisältäisi se ajatuksen dialogisuudesta. Dialogisuudesta niin opettajan ihmiskuvan, toimintatapojen ja yhteistyön lähteenä. Dialogisuudesta, jossa oppilas ja opettaja molemmat vaikuttavat toisiinsa ja kehittävät toisiaan. Dialogisuudesta, jossa oppilas ja hänen tilanteensa ja toiveensa, huomioidaan annetussa tuessa. Dialogisuudesta, jossa oppilaan, vanhempien ja mahdollisten muiden yhteistyötahojen tietotaito hyödynnetään yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Dialogisuudesta, jossa opettajan ihmiskäsitys perustuu samuuden ja toiseuden väliseen dialogiin. Onko tässä sitten riittävästi vastausta tutkimuksen tavoitteen

täyttymiseksi? Eksistentialismin hengessä todettakoon, että se jää jokaisen lukijan arvioitavaksi. Vähintään tekijälleen on tutkielma tarjonnut Kaakkorin ja Huttusen terminologiaa (2010, 394) lainaten heideggerlais-gaudamerilaisen hermeneuttisen totuuden, jossa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaman horisontin sekä aineistosta paljastuneiden kokemusten ja horisonttien pelimäisessä ja dialogisessa kohtaamisessa on muodostunut syventynyt ymmärrys todellisuudesta.

5.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tarve tutkimukselle PDA:sta on jaettu, tunnistettu ja ajankohtainen. Tätä vaatii myös loppuvuodesta 2024 arvostetussa lääketieteen julkaisu *The Lancet Child & Adolescent Health* käyty kirjeenvaihto (Gillberg, ym. 2024; Green, 2024; Woods, 2024). Tässä keskustelussa toki korostuu lääketieteellisen tutkimuksen merkitys, mutta tällaisen merkitystä ei voi missään määrin väheksyä myöskään erityispedagogiikan tai koulun kontekstissa. Kuten vanhempienkin käsityksistä lastensa tukeen ja kohtaamiseen käy ilmi, on tällaisella tutkimuksella välinearvoa PDA-piirteisten lasten kanssa toimittaessa.

Eryityskasvatustieteen alalta löytyy niin ikään paljon sellaista, mitä PDA:n saralla olisi tutkittavissa. Kuten Kildahl kumppaneineen toteaa (2021, 2167) ei PDA-tutkimuksessa ole juurikaan annettu ääntä henkilöiden omille kokemuksille. Koulun tuen onnistumisen kannalta olisi tärkeä saada myös ensikäden tietoa PDA-piirteisiltä itseltään. Miten he ovat kokeneet koulun tarjoaman tuen ja kohtaamisen? Näiden tulosten vertaileminen vanhempien käsityksiin olisi mielenkiintoista. Tällaisen tutkimuksen toteuttaminen edellyttäisi alaikäisiä tiedonantajia, mistä syystä kysymys on parempi jättää jatkotutkimus- tai tutkimushanketutkijoille tutkielmaopiskelijan toteuttaman tutkimuksen sijaan.

PDA-piirteiset oppilaat haastavat koulua miettimään ja analysoimaan omia toimintamallejaan – miksi toimimme kuten toimimme? Samaan tapaan haastaa PDA-piirteisten oppilaiden kanssa toimiminen jokaista opettajaa tarkastelemaan omia arvojaan ja asenteitaan. Tästä pohdinnasta ja näistä analyyseista hyötyvät kaikki. PDA:n ja koulun toimivien käytänteiden saralla riittää niin ikään edelleen paljon tarkasteltavaa. Tämä tarkastelu toki hyötyy kaikesta siitä tiedosta, jota (lääketieteellinen) tutkimus PDA:sta toivottavasti lähivuosina tuo.

Tutkielman pohdinnassa nostettiin esille inklusiivisen ihmiskäsityksen merkitys opettajan kyvyssä kohdata PDA-piirteiset oppilaat. Tämä on aihealue, joka itseäni kiinnostaa mahdollisesti eniten. Inklusiivisen ihmiskäsityksen lähempi tarkastelu ja ylipäättänsä sen

tarkastelu, onko olemassa jotakin inklusiivista ihmiskäsitystä vai onko inklusio seurasta jostakin tietynlaisesta tai tietynlaisista ihmiskäsityksistä, avaa ovat mielenkiintoisen ilmiön äärelle. Tutkielman aikana on ollut mielenkiintoista pohtia ihmiskäsityksen, kasvatuksen tavoitteiden, kohtaamisen ja käytännön välistä suhdetta. Edellä mainittujen keskinäisten suhteiden välisen vuorovaikutuksen suhdetta olisi äärimmäisen mielenkiintoista tarkastella etenkin inklusion toteutumisen kontekstissa. Inklusion edellyttämän ihmiskuvan ja kasvatuksen tavoitteiden kirkastaminen myös auttaisi inklusion käytännön toteuttamisessa kouluarjessa tarjoten kirkastetun suunnan ja tavoitteen, jota kohti kulkea.

Lähteet

- Autismiliitto. 2025. PDA/EDA – Äärimmäinen vaatimusten välttely
<https://autismiliitto.fi/autismi/erilaista-autismia/pda-aarimmainen-vaatimusten-valttely/>
 (viitattu 10.4.2025)
- Brede, J., Remington, A., Kenny, L., Warren, K., & Pellicano, E. 2017. Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 239694151773751-.
<https://doi.org/10.1177/2396941517737511>
- Buber, M. 1993. *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. 2024. *Jag och Du*. Stockholm: Bokförlaget Polaris AB.
- Castrén, M., Hotulainen, P. & Vanni, S. 2021. Synapsien karsiutumisen merkitys autismikirjon häiriössä. *Duodecim* 2021;137:711–20
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gillberg, C. 2018. *ESSENCE Om ADHD, autism och andra utvecklingsavvikelser*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gillberg, C, Larsson, Y & Billstedt, E. 2024. Extreme or pathological demand avoidance: prioritising research to understand the prevalence and cause. *The Lancet Child & Adolescent Health*. 2024; 8:471-473
- Gillberg, C., Gillberg, I. C., Thompson, L., Biskupsto, R., & Billstedt, E. 2015. Extreme (“pathological”) demand avoidance in autism: a general population study in the Faroe Islands. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(8), 979–984. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0647-3>
- Green, J. 2024. Pathological demand avoidance: further research is required. *The Lancet Child & Adolescent Health*, Volume 8, Issue 10, e12
- Green, J., Absoud, M., Grahame, V., Malik, O., Simonoff, E., Couteur, A-L & Baird, G. 2018. Pathological Demand Avoidance: symptoms but not a syndrome. *The Lancet Child & Adolescent Health*, Volume 2, Issue 6, 455–464
- Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen sisältyy teokseen *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Toimittanut Raine Valli ja Juhani Aaltola. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hammar, K. G. 2024. *Förord* sisältyy teokseen *Jag och Du*. Martin Buber. Stockholm: Bokförlaget Polaris AB.
- Hirsjärvi, S. 1982. *Ihmiskäsitys kasvatustieteessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteen laitos

- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä
- Hollo, J. 1931. Kasvatuksen teoria – Johdantoa yleiseen kasvatustieteeseen. Toinen painos
Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). “Putting on My Best Normal”: Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519–2534
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- ICD-11. 2025. 6A02 Autism spectrum disorder. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#437815624> (viitattu 18.4.2025)
- Internet Encyclopedia of Philosophy. 2025. <https://iep.utm.edu/martin-buber/> (Viitattu: 22.4.2025)
- Kaakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-L & Värri, V-M. (toim.), *Ajan kasvatustieteiden tutkimus: kasvatustieteiden aikalauskritiikkiä* (s. 367–400). Tampere: Tampere University Press.
- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoof, S.-K., Tarkiainen, T., Kaila, E. & Aittasalo, M. (toim.). 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki. Luettavissa: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. (Viitattu: 20.4.2025)
- Kettunen, J. 2021. Fenomenografia. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>. (Viitattu 3.4.2025)
- Kildahl, A., Helverschou, S., Rysstad, A., Wigaard, E., Hellerud, J., Ludvigsen, L. & Howlin, P. 2021. Pathological demand avoidance in children and adolescents: A systemic review. *Autism*, Vol. 25 (8) 2162–2176
- Kinnunen, A-M., Aro, M., Närhi, V. & Savolainen, H. 2021. Tukivastemallilla selkeyttä ja vaikuttavuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, Vol. 31, No. 2. 106–115
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Sppf, S.-K. (toim.). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki. Luettavissa: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. (Viitattu 20.4.2025)

- Käypähoito 2025a. Autismikirjon häiriö <https://www.kaypahoito.fi/hoi50131> (Viitattu 18.4.2025)
- Käypähoito 2025b. Autismikirjon häiriö tytöillä ja naisilla <https://www.kaypahoito.fi/nix03176#R10> (Viitattu 18.4.2025)
- Käypähoito 2025c. Patologinen vaatimusten välttely (PDA) ja autismikirjon häiriö <https://www.kaypahoito.fi/nix03173#R4> (Viitattu 18.4.2025)
- Lyle, C. & Leatherland, H. 2018. Preventing school exclusion: a case study of a primary ages autistic child with ADHD and a PDA profile. *Good Autism Practice (GAP)*, Vol.19 (2), p.33-42
- Marton, F. 1978. Beskrivningsnivåer och beskrivningskategorier. Julkaisussa Marton, F. & Svensson L. Att studera omvärldsuppfattning Två bidrag till metodologin (14–25). Mölndal: Pedagogiska institutionen, Göteborg universitet
- Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning I. Integrating experiential aspects. Mölndal: Department of Education University of Göteborg
- Milton, D. E. M. 2012. On the ontological status of autism: the “double empathy problem.” *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Newson, E., Le Maréchal, K. & David, C. 2003. Pathological demand avoidance syndrome: a necessary distinction within the pervasive development disorders. *Archives of Disease in Childhood*, Vol. 88, 595–600.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- O’Nions, E. & Eaton, J. 2020. Extreme/’pathological’ demand avoidance: an overview. *Paediatrics and Child Health*. Vol. 30 (12), 411–415
- O’Nions, E., Viding, E., Greven, C., Ronald, A. & Happé F. 2014. Pathological demand avoidance: Exploring the behavioural profile. *Autism*, Vol. 18 (5), 538–544
- Ochoa-Lubinoff, C., Makol, B., ja Dillon, E. 2023. Autism in Women. *Neurologic Clinics*, Vol. 41 (2), 381–397.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Hämeenlinna: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Pöysä, S., Pakarinen, E., Kajamies, A. & Lerkkanen, M-K. 2021. VOPA-toimintamalli opettajan vuorovaikutusosaamisen ja arvioinnin tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, Vol. 31, No. 2, 81–93
- Reilly, C., Atkinson, P., Menlove, L., Gillberg, C., O’Nions, E., Happé, F. & Neville, B. 2014. Pathological Demand Avoidance in a population-based cohort of children with epilepsy: Four case studies. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 35, 3236–3244
- Reinikainen, M-L. 2007. Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House
- Salmivalli, C. 2024. Kiusaamisväkivalta – Ymmärrä kiusaamisilmiö ja puutu oikein. Jyväskylä: Santalahti-kustannus.
- Stevanovic, M. & Koskinen, E. 2018. Sosiaalinen vuorovaikutus autismitutkimuksen näkökulma *Duodecim* 134:2120–6
- Svensson, L. 1978. Några argument för en holistisk empirisk forskningsansats. Julkaisussa Marton, F. & Svensson L. Att studera omvärldsuppfattning Två bidrag till metodologin (3–13). Mölndal: Pedagogiska institutionen, Göteborg universitet
- Svensson, L. 2025. The Historical Methodological Foundation of Phenomenography. *Qualitative Inquiry*, 31(1), 19–26. <https://doi.org/10.1177/10778004241227270>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä
- Tietosuojavaltuutetun toimisto. 2025. Tieteellinen tutkimus ja tietosuojat. <https://tietosuoja.fi/tieteellinen-tutkimus> (viitattu 20.4.2025)
- Tilastokeskus. 2025. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_opiskt/statfin_opiskt_pxt_13jk.px/table/tableViewLayout1/ (viitattu 16.4.2025)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopisto. 2025. Opiskelijan aineistonhallintaopas. <https://utuguides.fi/opiskelijan-aineistonhallinta/tutkimuksen-jalkeen> (viitattu 20.4.2025)
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy
- Wilenius, R. 2002. Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Helsinki: Dialogia
- Wilenius, R. 1978. Kasvatuksen ehdot: Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.

Woods, R. 2024. 1. Pathological demand avoidance: further research is required. *The Lancet Child & Adolescent Health*, Volume 8, Issue 10, e13