

Ellen Hyry

OPETTAJAOPISKELIJOIDEN TUNTEET JA ASENTEET AUTISMIKIRJON OPPILAITA KOHTAAN

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

helmikuu 2020

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijät Hyry Ellen Wilhelmiina				
Työn nimi Opettajaopiskelijoiden tunteet ja asenteet autismikirjon oppilaita kohtaan				
Pääaine	Työn laji		Päivämäärä	Sivumäärä
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	X	10.2.2020	56
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä				
<p>Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää opettajaksi opiskelevien tunteita ja asenteita autismikirjon oppilaita kohtaan. Tunteet ja asenteet ovat läsnä ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa, ja ne heijastuvat tapoihin kohdata muita ihmisiä. Mitä enemmän muilla oppilailla tai opettajilla on tietoa autismikirjosta ja yhteyksiä autismikirjon henkilöihin, sitä myönteisempiä asenteet ovat. Myös tunteilla on tehtävänsä luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Emotionaalisen tuen avulla mahdollistuu positiivisen tunneilmapiirin luominen ja herkkyyden osoittaminen oppilaiden tarpeita kohtaan.</p> <p>Aineistonkeruu toteutettiin osana kansainvälistä projektia, jossa tutkittiin opettajaksi opiskelevien asenteita Suomessa, Ruotsissa ja Isossa-Britanniassa. Tämä tutkimus perustuu Suomessa tehtyyn osatutkimukseen, johon osallistui 251 opettajaksi opiskelevaa Itä-Suomen yliopistosta keväällä 2016. Tutkielmassa käytettiin survey-tutkimuksen laadullista osaa, jossa opettajaksi opiskelevia pyydettiin kuvaamaan autismia kolmella sanalla. Aineistoa kerättiin myös eläytymismenetelmällä, jossa opiskelijat kirjoittivat kuvitteellisista luokkatilanteista lyhyen orientaatiotekstin herättämien ajatusten pohjalta. Opettajaopiskelijat kirjoittivat eläytymismenetelmäkertomuksia inklusiivisista luokkatilanteista, jotka olivat menneet todella huonosti ja todella hyvin, ja joissa he kuvittelivat olleensa itse opettajina. Aineisto analysoitiin tekstien tunneilmaisuja analysoivalla SentiProfiler-ohjelmalla sekä aineiston yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia hahmottelevalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan autismikirjon henkilöihin liitetyt tunneilmaukset olivat sävyllään moninaisia, ja autismikirjon henkilöihin liitettiin sekä kielteisiä, neutraaleja että myönteisiä kuvailuja. Opettajaksi opiskelevien asennekirjo autismikirjon henkilöitä kohtaan oli hyvin moninainen, kun tulkittiin asenteita tunneilmaisujen taustalla. Tämän tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että opettajaksi opiskelevilla on kykyä asettua autismikirjon oppilaan asemaan ja tuntea myötätuntoa heitä kohtaan. Tämä pro gradu -tutkimus perustuu ajatukselle, jonka mukaan eläytymismenetelmällä kerätty aineisto tarjoaa mahdollisuuden syventyä tutkittavien omiin kokemusmaailmoihiinsa, kun he tuottavat itse omia tunteitaan ja asenteitaan heijastavaa aineistoa. Analyysimenetelmien triangulaatio, eli useamman analyysimenetelmän käyttö lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta.</p>				
Avainsanat autismikirjo, asenteet, opettajaopiskelijoiden asenteet, tunteet				

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical faculty		School School of Educational Sciences and Psychology		
Author Hyry Ellen Wilhelmiina				
Title Teacher trainees' emotions and attitudes towards pupils with autism spectrum disorder				
Main subject	Level		Date	Number of pages
Special Education	Master thesis	X	10.2.2020	56
	Minor subject			
	Bachelor's thesis			
	Intermediate level thesis			
Abstract				
<p>The purpose of this study was to investigate teacher trainees' emotions and attitudes towards pupils with autism spectrum disorder. Emotions and attitudes appear in social relationships and are reflected in ways of meeting different people. However, the more other pupils or teachers have knowledge of autism and contacts with autistic people, the more positive attitudes there are. Emotions have also a role to play in classroom interaction. Emotional support makes it possible to create a positive emotional atmosphere and to show sensitivity to students' needs.</p> <p>The research data was collected as a part of an international project, that examined teacher trainees' attitudes in Finland, Sweden and Great Britain. In Finland, 251 teacher trainees from the University of Eastern Finland participated in the research in spring 2016. The qualitative part of the survey was used in this study, where the teacher trainees were asked to describe autism in three words. The data was also collected by an empathy-based method in which the teacher trainees wrote about imaginary classroom situations on the basis of thoughts evoked by a short orientation text. Teacher trainees wrote empathy-based stories about inclusive classroom situations that had been unsuccessful and successful, in which they imagined themselves as teachers. The data was analyzed with SentiProfiler program, which analyzes the emotional words of the texts, and the content-based content analysis outlining the similarities and differences in the texts.</p> <p>According to this study, emotional expressions associated with people with autism spectrum disorder were diverse. Autistic people were described with negative, neutral and positive descriptions. Teacher trainees' attitudes toward pupils with autism spectrum disorder were very diverse when interpreting attitudes behind emotional expressions. In the light of the findings, it seems that teacher trainees have the ability to position themselves as an autistic pupil and feel compassion for them. This master thesis is based on the idea that the material collected by an empathy-based method provides an opportunity to deepen into the participants' consciousness as they produce material reflecting their own feelings and attitudes. The triangulation of analytical methods increases the reliability of this study.</p>				
Keywords attitudes, autism spectrum disorder, emotions, teacher trainees' attitudes				

Sisältö

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen tavoitteet	1
1.2 Autismikirjo ilmionä	3
2 ASEENTEET SOSIAALISESSA KANSSAKÄYMISESSÄ.....	5
2.1 Asenteet ja ennakkoluulot muodostuvat sosiaalisissa prosesseissa.....	6
2.2 Oppilaiden asenteet opettajia kohtaan	7
2.3 Asenteet autismikirjon henkilöitä kohtaan.....	8
3 TUNTEIDEN SOSIAALINEN MERKITYS.....	11
3.1 Myönteisten tunteiden merkitys.....	13
3.2 Tunteet oppilas-opettajavuorovaikutussuhteessa.....	14
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	16
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	17
5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset ja metodologiset valinnat	17
5.2 Tutkimuksen kohderyhmä	18
5.3 Aineistonkeruu	18
Eläytymismenetelmä	20
Kyselytutkimus aineistonkeruumenetelmänä.....	20
5.4 Aineiston analyysi	21
Analyysi SentiProfiler-ohjelmalla	21
Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	23
6 TUTKIMUSTULOKSET	26
6.1 Autismikirjon henkilöihin liitetyt sanat ja niiden taustalla olevat tunteet.....	27
Analyysi SentiProfiler-ohjelmalla	27
Sisällönanalyysi	29
Yhteenveto.....	31
6.2 Todella huonosti mennyt oppitunti ja opettajaan liitetyt tunneilmaisut.....	31
Analyysi SentiProfiler-ohjelmalla	31
Sisällönanalyysi	33
Yhteenveto.....	35
6.3 Todella hyvin mennyt oppitunti ja opettajaan liitetyt tunneilmaisut.....	35
Analyysi SentiProfiler-ohjelmalla	35
Sisällönanalyysi	37
Yhteenveto.....	38

7 POHDINTA	39
7.1 Tulosten tarkastelua.....	39
Asenteet autismikirjoon liitettyjen tunneilmaisujen takana	40
Autismikirjoa kohtaan olevat asenteet opettajaan liitettyjen tunteiden taustalla	41
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	43
Eläytymismenetelmätarinoiden luotettavuus	43
Aineiston käsittelyn luotettavuuden pohdinta.....	44
7.3 Tutkimuksen eettisyys.....	45
7.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita.....	46
LÄHTEET	50
LIITTEET (1 kpl)	

1 JOHDANTO

Opettaja toimii tunnetyössä, jossa arvomaailma heijastuu opetukseen, ja sitä kautta oppilaisiin. Asenteet ovat olennainen osa sosiaalista vuorovaikutusta, jossa ne muotoutuvat ja vaikuttavat kommunikaation kautta (Vesala & Rantanen 2007, 45). Jokaisen opettajan ja opettajaksi opiskelevan olisi hyvä miettiä, millaisia asenteita ja arvoja hänellä on, ja miten nämä asenteet ja arvot tulevat ilmi hänen opetuksessaan. Opettajan on ensiarvoisen tärkeää pohtia sitä, toimiiko hän tasapuolisesti kaikkia oppilaita kohtaan. Osaanko opettajana ottaa huomioon erilaiset oppijat? Miten opetan eritasoisia oppilaita niin, että kaikki hyötyvät opetuksesta? Koenko jonkin oppilaan olevan taakkana muille omien pulmiensa kanssa? Välitänkö arvostusta jokaista oppilasta kohtaan? Miten kohtaan omat ja oppilaiden tunteet luokassa? Omien tunteiden tiedostaminen mahdollistaa sen, että tunteita voi säädellä tahdonalaisesti (Gross 1998, 229).

1.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa pyritään ymmärtämään ihmisten antamia merkityksiä, jotta päästään tutkimaan heidän tunteitaan ja niistä heijastuvia asenteita. Tutkielmaa ohjaa fenomenologinen tieteenfilosofia ja metodologisena lähtökohtana ovat fenomenologia sekä fenomenografia. Tutkimuksen aineisto kerättiin Itä-Suomen yliopistossa erityispedagogiikan laitoksella keväällä 2016 osana kansainvälistä projektia, jossa tutkittiin opettajaopiskelijoiden asenteita Suomessa, Ruotsissa ja Isossa-Britanniassa. Suomalainen aineisto koostui survey-tutkimuksella kerätyistä opettajaopiskelijoiden käsityksistä autismikirjon henkilöistä sekä eläytymismenetelmällä kerätyistä luokkatilanteiden kuvauksista. Aineistoa käsiteltiin Itä-Suomen yliopiston Tietojenkäsittelytieteen laitoksella laaditun englanninkielisen SentiProfiler-ohjelman avulla sekä aineistolähtöisen sisälönanalyysin keinoin.

Tutkielmassani selvitin, millaisia tunteita ja asenteita opettajaopiskelijoilla on autismikirjon oppilaita kohtaan. Tutkimuksessa korostui se, miten laadullinen tutkimus on vuoropuhelua sen välillä, mitä tutkimushenkilöt kertovat, mitä tietoa antavat ja miten tutkija heidän sanomisiaan analysoi (Lichtman 2006, 8). Tunteita ja asenteita tutkittiin survey-tutkimukseen liittyvän kysymyksen avulla, jossa pyydettiin opettajaopiskelijoita kertomaan kolme sanaa, jotka tulevat heille mieleen autismikirjosta. Tutkimuksessa haluttiin lisäksi tutkia eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa siitä, mitä opettajaopiskelijat olettavat autismikirjon oppilaan ajatelleen opettajasta, kun oppitunti on mennyt todella hyvin ja millaisia ajatukset opettajasta ovat olleet, kun oppitunti on mennyt todella huonosti. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisäksi pohtia, miten opettajaksi opiskelevien oletukset heijastavat heidän omia asenteitaan.

Valitsin pro gradu -tutkielmani aiheeksi opettajaopiskelijoiden asenteet ja tunteet autismikirjon henkilöitä kohtaan, koska koen tärkeäksi tuoda ilmi opettajaksi opiskelevien sekä opettajina työskentelevien ennakkoluuloja. Inklusiivista koulua rakennetaan parhaillaan, ja opettajat ovat kehitystyössä läsnä asenteilla ja tunteillaan. Opettajaksi opiskelevat ovat tulevaisuudessa pedagogisia vallankäyttäjiä, joten heidän suhtautumistaan koulumaailman ilmiöihin on perusteltua tutkia (Kirjoniemi & Kajamies 2011, 152). Koen, että lisäksi opettajien ja opettajaksi opiskelevien tunteita on tärkeä tuoda näkyviksi, koska tunteiden kautta rakennetaan vuorovaikutusta.

Opettajankoulutuksella on loistava mahdollisuus häivyttää opettajaksi opiskelevien mahdollisia ennakkoluuloisia asenteita erilaisia oppilaita kohtaan. On esimerkiksi tutkittu, että mitä paremmin opettajat ymmärtävät autismia, sitä paremmin he pystyvät auttamaan ja tukemaan autismikirjon oppilaita. Lisäksi, mitä myönteisemmin opettaja suhtautuu tukea tarvitsevan lapsen akateemiseen potentiaaliin, sitä vahvempi on oppilaan suorituskky. (Sheppard, Lehr & Huang 2017, 22; Klehm 2014, 216, 232.) Myönteinen asenne saa lähestymään aihetta, ja välttely kertoo negatiivisesta asenteesta (Netzer, Gutentag, Kim, Solak & Tamir 2018, 13).

1.2 Autismikirjo ilmiönä

Autismikirjo (ASD = Autistic Spectrum Disorder) tarkoittaa keskushermoston kehityshäiriöistä aiheutuvaa autismia ja autismin kaltaisia oireyhtymiä. Autismiin syitä ei tunneta, sen kehittymistä henkilölle ei voi ehkäistä eikä sitä voida parantaa. Autismia esiintyy väestöstä noin yhdellä henkilöllä sadasta. (Zachor & Merrick 2013, vii – viii.) Autismiin muodot on aikaisemmin diagnosoitu neljään eri kategoriaan: autismiin, Aspergerin oireyhtymään, lapsuusiän autismiin sekä disintegratiiviseen kehityshäiriöön. Nykyään diagnoosi on DSM-5-diagnoosijärjestelmän mukaan kaikille autismikirjon henkilöille yhteinen ”autismikirjon häiriö”. (Lyngzeidetsen 2014, 1.)

Autismikirjon oppilas saattaa erota käyttäytymiseltään muista oppilaista sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin tavoiltaan, epätavallisilla reaktioilla aistiärsykkeisiin sekä rajoittuneella, stereotyyppisellä käytöksellä. (Savolainen, Autismi- ja Aspergerliitto ry & Aune-projekti 2017; Zachor & Merrick 2013, 7.) Zachorin ja Merrickin (2013, 7) mukaan autismikirjo vaikuttaa elinikäisesti henkilön kykyyn sopeutua ympäröivään yhteiskuntaan. Lapsella, jolla on autismikirjon häiriö, on vaikeaa ymmärtää ja tulkita toisten tunteita, ilmeitä ja eleitä. Lapsi saattaa välttää katsekontaktia ja olla vastaamatta puhutteluun. Autismikirjon lapsen puhe voi olla kaavamaista ja toistavaa, ja hän voi kokea keskustelun aloittamisen haastavaksi. (Huttunen 2018.) Puhutaan heikentyneestä ”mielen teoriasta”, kun on kyse autismikirjon henkilöiden sosiaalisista pulmista esimerkiksi kommunikaation alueella (Happé 2018, 280). Tämä tarkoittaa sitä, että autismikirjon henkilöille ei ole luontevaa ”lukea” toisten ihmisten mieliä ja asettua toisen ihmisen asemaan. Autismikirjon henkilöille on myös tyypillistä, että muutokset ja uudet asiat koetaan hankalina. Tämä vaikuttaa usein siihen, että esimerkiksi suunnittelu, seuraaminen, joustavat siirtymät sekä tavanomaisten reaktioiden estäminen voivat olla haastavia. (Happé 2018, 280; Happé & Vital 2008, 1369.)

Autismikirjon henkilöillä kognitiiviset taidot voivat vaihdella laajasti. Kuitenkin osa autismikirjon lapsista on poikkeuksellisen lahjakkaita tietyillä osa-alueilla, kuten matematiikassa, musiikissa tai kuvataiteessa, ja heillä saattaa olla erittäin tarkkoja, rajoittuneita kiinnostuksen kohteita (Huttunen 2018). Happén (2018, 280) mukaan kolmannella autismikirjon aikuisista on jokin erityislahjakkuus. On arveltu, että juuri autismikirjon henkilöille ominainen taito käsitellä yksityiskohtia on esimerkiksi musiikillisen ja taiteellisen lahjakkuuden sekä erityislaatuisen muistin taustalla (Happé 2018, 280; Happé & Vital 2008, 1373). On myös tutkittu siitä, miten pulmat ”mielen teoriassa” voivat lisätä lahjakkuutta, koska autismikirjon henkilöt pystyvät muita paremmin ajattelemaan lauma-ajattelun ulkopuolella. Pienempi so-

siaalinen vaikutus, muiden näkökulmista piittaaminen sekä sosiaalisen kanssakäymisen sijaan lahjakkuuteen suunnattu mielenkiinto lisäävät lahjakkuuden kehittymistä. (Happé & Vital 2008, 1369, 1373.)

Kuitenkin autismikirjon lasten vanhempia häiritsee usein se, miten media korostaa autismissa juuri lahjakkuusnäkökulmaa. Toisaalta, erityisten kiinnostuksen kohteiden ja kykyjen tunnistaminen ja vahvistaminen voivat ruokkia autismikirjon henkilöiden itsetuntoa sekä lisätä heidän vuorovaikutus- ja työllistymismahdollisuuksiaan. (Happé 2018, 280.) Gunnin ja Delafield-Buttin (2016, 416) tutkimuksen mukaan autismikirjon oppilaiden oppimistulokset paranevat, kun heidän rajoittuneita kiinnostuksensa kohteita hyödynnetään opetuksessa.

Tässä tutkielmassa kerron ensin asenteiden ja tunteiden taustasta sekä niiden merkityksestä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Käsittelen aihepiiriä ottamalla huomioon myös koulukontekstin ja autismikirjon henkilöiden näkökulman. Esittelen tutkimuskysymykset omassa pääluvussaan, minkä jälkeen kerron tutkimuksen tieteenfilosofisista ja metodologisista valinnoista ja etenen tutkimuksen kohderyhmästä ja aineistonkeruusta kertomisen jälkeen aineiston analyysin kuvaamiseen. Tarkastelen kahdella eri analyysimenetelmällä saatuja tuloksia samassa pääluvussa tutkimuskysymyksittäin. Vertailen lisäksi eri tuloksia keskenään ja tulkiten, millaisia asenteita tunneilmaisujen takana on. Viimeisessä pääluvussa kirjoitan tutkimuksen merkityksestä ja ehdotan jatkotutkimusaiheita. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

2 ASEENTEET SOSIAALISESSA KANSSAKÄYMISSÄ

Suppeassa mielessä asenteella tarkoitetaan myönteistä tai kielteistä suhtautumistapaa joltain merkityksellistä asiaa, kuten yksilöä, instituutiota tai ideaa kohtaan (Ajzen 2005, 3; Albarracín, Johnson, Kumkale & Zanna 2005, 4; Hankonen & Mähönen 2015, 190; Hitlin & Pinkston 2014, 320, 325; Pirttilä-Backman 2013, 250). Laajemmin määriteltynä asenne pitää kuitenkin sisällään tunteen, uskomuksen ja aikomuksen: asenne on psykologinen pyrkimys, joka ilmenee jonkin asian arvioimisena myönteisesti tai kielteisesti, voimakkuudeltaan vaihdellen (Hankonen & Mähönen 2015, 190). Vesalan ja Rantasen (2007, 19) mukaan asenne on jonkin kohteen arvottamista melko pysyvästi. Potterin (1996, 168) mukaan asenteet ovat tapoja ymmärtää maailmaa. Asenteet aiheuttavat toimia, mutta eivät ole itse toimintaa (Potter 1996, 168). Asenteiden arvioiva luonne nopeuttaa päätöksentekoa (Pirttilä-Backman 2013, 250).

Perinteisiin uskomuksiin perustuvan mallin mukaan asenteet heijastavat henkilön arvoja sekä uskomuksia asenteen kohteesta (Hitlin & Pinkston 2014, 325; Maio & Haddock 2004, 426). Kolmikomponenttimallin myötä on tullut voimaan käsitys siitä, että asenne koostuu emootiosta, kognitiosta ja käyttäytymisestä (Hitlin & Pinkston 2014, 325). Kolmikomponenttimallissa oletetaan, että uskomukset eivät ole asenteiden ainoita edeltäjiä, koska asenteet voivat ilmaista myös tunteita ja aikaisempaa käyttäytymistä suhteessa asenteen kohteeseen (Maio & Haddock 2004, 428). Nykyään käyttäytyminen pidetään kuitenkin erillään asenteen käsitteestä, ja ristiriitaiseksi osoitettua asenteiden ja käyttäytymisen yhteyttä tutkitaan erikseen (Pirttilä-Backman 2013, 250).

Tutkimuksissa on todettu, että jotkin asenteet liittyvät erityisesti tunteisiin siinä missä osa asenteista liittyy selvästi uskomuksiin. Tämä vahvistaa jaottelun kognitiivisiin ja affektiivisiin asennekomponentteihin. (Maio, Esses, Arnold & Olson 2004, 10.) Maion ja Haddockin

(2004, 428) mukaan asenne voi olla selvästi sopusoinnussa uskomusten, tunteiden ja käyttäytymisen kanssa, mutta se voi olla ainakin osittain myös ristiriidassa komponentteihinsa nähden. Kolmikomponenttimallin perusteella asenteiden tulisi kuitenkin olla vahvempia silloin, kun ne ovat yhdenmukaisia komponenttiensa kanssa verrattuna tilanteeseen, jossa asenteet ja komponentit ovat ristiriidassa keskenään (Maio & Haddock 2004, 429).

Tunteet ovat osana asenteita yhdessä kognition ja käyttäytymisen kanssa (Hankonen & Mähönen 2015, 190; Hitlin & Pinkston 2014, 325). Affektiivinen komponentti ilmenee siinä, mitä tunteita asenteen kohde herättää. Tunne voi heijastaa mieltymystä, inhoa tai tarkempia tuntemuksia asenteen kohdetta kohtaan (Netzer ym. 2018, 13). Tunteet selittävät asenteita ja tuovat asenteista lisää tietoa. Allenin, Machleitin, Kleinen ja Notanin (2005, 498) veroluovutukseen liittyviä asenteita koskeva tutkimus osoitti, että asenteita selvitetäessä yksilöiden tunnekokemukset tarjoavat ainutlaatuista tietoa.

Netzer, Gutentag, Kim, Solak sekä Tamir (2018) tutkivat tunteiden ja asenteiden yhteyttä tunteisiin liitettävien asenteiden kognitiivisen osa-alueen näkökulmasta. Tutkimuksessa tuli ilmi, että tunteisiin liittyvien asenteiden kognitiivinen komponentti liittyy motivaatioon säädellä tunteita (Netzer ym. 2018, 22 - 23). Netzerin ja kumppaneiden (2018, 23) mukaan on tärkeää ymmärtää, mitä ihmiset ajattelevat tunteistaan, jotta voidaan ymmärtää, miksi ihmiset reagoivat tunteisiinsa ja säätelevät niitä.

2.1 Asenteet ja ennakkoluulot muodostuvat sosiaalisissa prosesseissa

Asenteen määritelmässä jonkinlainen arviointi tai kognitiivinen prosessi liittyy aina käyttäytymiseen (Jaccard & Blanton 2005, 126). Asenteiden ja käyttäytymisen välistä suhdetta onkin tutkittu paljon (esim. Ajzen 2005). Netzerin tutkimusryhmän (2018, 13) mukaan myönteinen asenne saa lähestymään kohdetta, ja välttely liitetään negatiivisiin asenteisiin. Käyttäytyminen asenteen osatekijänä näkyy siis siinä, miten toimitaan suhteessa asenteen kohteeseen. Asenteiden ambivalenssi kuitenkin tarkoittaa, että kohteeseen asennoidutaan ristiriitaisesti, eli että asenteen kohde arvioidaan samanaikaisesti sekä negatiivisilla että positiivisilla tavoilla (Lavine 2004, 93; Pirttilä-Backman 2013, 251). Pirttilä-Backmanin (2013, 251) mukaan tämä tekee asenteiden ja käyttäytymisen välisen suhteen monimutkaisemmaksi.

Ennakkoluulot kuuluvat kognitiiviseen asennekomponenttiin, johon sisältyvät ajatukset asenteen kohteesta (Netzer ym. 2018, 14). Myös Liebkindin, Mähösen ja Jasinskaja-Lahden (2015, 292) mukaan stereotyyppi eli ennakkoluulot liittyvät kiinteästi asenteisiin. Ennakkoluuloisuus voi olla esimerkiksi rasismia, seksismiä tai suvaitsemattomuutta. Omia ennakkoluuloja voi olla vaikea tiedostaa ja tunnistaa, tai niiden olemassaolo kielletään kokonaan. Ennakkoluulot ovat ei-toivottuja asenteita, joita ei yleisesti ottaen hyväksytä, mutta silti ne ovat hyvin yleisiä. (Liebkind ym. 2015, 293.) Vuorovaikutuksen kautta välittyvät stereotyyppien mukaiset odotukset rohkaisevat ihmistä toimimaan näiden odotusten mukaan (Burr 2004, 105 – 107, Gudykunst 2004, 123).

Hankosen ja Mähösen (2015, 190) mukaan asenteet kuuluvat ryhmädynamiikkaan ja sosiaalisiin suhteisiin, joten ne näkyvät myös ryhmäkäyttäytymisessä. Myös Vesala ja Rantanen (2007, 28, 45) kertovat asenteen rakentuvan sosiaalisessa todellisuudessa ja muotoutuvan kommunikaatiossa. Asenteet voivat siis tulla ilmi myös opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus ohjata oppilaita tunnistamaan omia asenteitaan ja kyseenalaistamaan niitä.

Liebkindin ja kumppaneiden (2015, 300) mukaan myös ennakkoluulot voivat olla sosiaaliprosesseissa opittuja, joten vanhemmilla ja opettajilla on suuri rooli asennekasvatuksessa. Kuitenkaan ei voida myöskään vähätellä muun sosiaalisen ympäristön sekä ympäröivän kulttuurin ja median vaikutusta asenteiden ja ennakkoluulojen vahvistajina (Gudykunst 2004, 118; Liebkind ym. 2015, 301). Ennakkoluulojen ja stereotyyppien ajatellaan usein olevan kielteisiä, mutta joskus ne voivat saada myönteisiä ilmenemismuotoja (Liebkind ym. 2015, 293). Esimerkiksi autismikirjon henkilöistä saatetaan olettaa, että heillä on väistämättä jokin poikkeuksellinen erityislahjakkuus. Myönteisetkin ennakkoluulot voivat siis loukata yleistämisellään.

2.2 Oppilaiden asenteet opettajia kohtaan

Oppilaiden asennoitumista opettajiin on tutkittu melko vähän, ja suuri osa tutkimuksesta keskittyykin oppilaiden asenteisiin eri oppiaineita ja opetusmenetelmiä kohtaan. Muun muassa Fisher, den Brok ja Rickards (2006) sekä Gelişli, Baidrahmanov, Beisenbaeva ja Sultanbek (2017) ovat kuitenkin tutkineet oppilaiden käsityksiä ja asenteita opettajia kohtaan. Fisherin (2006, 65) tutkimusryhmä selvitti, miksi oppilaiden asenteet opettajia kohtaan vaihtelevat keskenään ja sai selville, että mitä positiivisempi asenne oppilaalla on, sitä korke-

ammaksi koetaan opettajan vaikuttavuus sekä läheisyys oppilaan ja opettajan välillä. Fisherin ja kumppaneiden (2006, 65) tutkimuksen mukaan pojat kokivat tyttöjä vahvemmin opettajansa vähemmän vaikutusvaltaisiksi ja yhteistyöhaluisiksi.

Gelişlin tutkimusryhmän (2017, 373) mukaan lukioikäiset opiskelijat asennoituvat opettajiinsa yleensä myönteisesti. Opettajia kohtaan olevat asenteet ja opiskelijoiden omat akateemiset saavutukset ovat Gelişlin ja kumppaneiden (2017, 373) mukaan heikosti yhteyksissä toisiinsa. Oppilaiden ja opettajan välinen emotionaalinen suhde vaikuttaa sekä opetuksen onnistumiseen että asenteisiin opettajaa kohtaan (Gelişli ym. 2017, 362). Samankaltaisia tuloksia tuli ilmi Abdalin, Ashurin, Ghazin ja Muslimin (2016, 52) tutkimuksessa, jonka mukaan oppilaat asennoituvat myönteisemmin iloisia ja humoristisia opettajia kohtaan.

Khine ja Lourdusamy (2006) tutkivatkin opettajien ja oppilaiden käsityksiä opettajien sosiaalisesta käyttäytymisestä. Khinen ja Lourdusamyn (2006, 40, 42) tutkimuksen mukaan opettajat kuvailivat itseään myönteisemmin kuin oppilaiden kokemus heistä oli. Näin tapahtui esimerkiksi avuliaisuuden, ystävällisyyden ja ymmärtäväisyyden osa-alueilla. Myös den Brokin, Bergenin ja Brekelmansin (2006, 146) tutkimuksessa opettajat arvioivat useammin oman opetuskäyttäytymisensä myönteisemmin kuin heidän oppilaansa. Toisaalta Khinen ja Lourdusamyn (2006, 40, 42) tutkimuksessa tuli myös ilmi, että opettajat luonnehtivat itselleen enemmän myös kielteistä käyttäytymistä, kuten tyytymättömyyttä, tiukkuutta ja kommentamista. Oppilaiden käsitykset opettajista olivat siis maltillisempia kuin opettajien käsitykset itsestään. (Khine & Lourdusamy 2006, 40, 42.)

2.3 Asenteet autismikirjon henkilöitä kohtaan

Asenteita autismikirjon henkilöitä kohtaan on tutkittu runsaasti kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Alamri & Tyler-Wood 2015; Low, Lee & Che Ahmad 2018; Mavropoulou & Sideridis 2014; Park & Chitiyo 2011; Park, Chitiyo & Seok 2010; Segall & Campbell 2011; Sheppard, Lehr & Huang 2017; Surmen, Hidiroglu, Usta, Awiwi, Oguz, Karavus & Karavus 2015). Tutkimuksissa on kartoitettu muun muassa opettajaopiskelijoiden asenteita autismikirjon oppilaita kohtaan (Low ym. 2018), opettajien asenteita autismikirjon oppilaita kohtaan (Park & Chitiyo 2011) sekä autismikirjon oppilaiden luokkatovereiden asenteita (Mavropoulou & Sideridis 2014). Tutkimuksia yhdistää se havainto, että mitä enemmän muilla oppilailta tai opettajilla on tietoa autismikirjosta ja yhteyksiä autismikirjon henkilöihin, sitä myönteisempiä ovat asenteet (Mavropoulou & Sideridis 2014; Park & Chitiyo 2011; Segall &

Campbell 2012). Parkin, Chitiyon ja Seokin (2010, 109) tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelevat suhtautuivat autismikirjon lapsiin erittäin myönteisesti.

Parkin ja Chitiyon (2011) tutkimuksen mukaan opettajan asenteisiin vaikuttavat sukupuoli, ikä, koulutustaso sekä kokemus autismiin liittyvistä koulutuksista. Segallin ja Campbellin (2012) tutkimuksessa selvitettiin yhteyksiä opettajien tietämyksen autismikirjosta ja inklusiota kohtaan olevien asenteiden välillä. Tutkimuksessa tuli ilmi, että opettajat, jotka tiesivät enemmän autismikirjosta, suhtautuivat myönteisemmin autismikirjon oppilaiden inklusiiviseen osallistumiseen yleisopetuksessa. (Segall & Campbell 2012, 1161.) Mavropoulou ja Sideridisin (2014, 1878) tutkimuksen mukaan myös peruskouluikäisten lasten asenteet autismikirjon henkilöitä kohtaan olivat myönteisempiä oppilailta, jotka olivat tekemisissä saman ikäisten autismikirjon lasten kanssa verrattuna oppilaisiin, joilla ei ollut kontaktia autismikirjon henkilöihin. Niin ikään Sheppardin ja kumppaneiden (2017, 2 - 3) tutkimuksen mukaan moni opettajaksi opiskeleva tuntee jonkun autismikirjon henkilön tai on joskus ollut vuorovaikutuksessa autismikirjon henkilön kanssa, mikä yleensä vie asenteita inklusiomyönteisempään suuntaan. Kuitenkin myös media vaikuttaa käsitykseen autismikirjon henkilöistä ja elokuvat, televisio, kirjallisuus ja muu massamedia pitävät yllä stereotyyppioita ja paikkaansa pitämättömiä väitteitä, mitkä vaikuttavat kielteisesti kuvaan autismikirjon henkilöistä. Tähän tulisi kiinnittää huomiota opettajankoulutuksessa. (Sheppard ym. 2017, 3.)

Moni opettajaksi opiskeleva tunnistaa siis autismikirjoon liittyviä peruspiirteitä ja joitain varhaisia merkkejä autismikirjosta (Sheppard ym. 2017, 18). Sheppardin ja kumppaneiden (2017, 18) mukaan harva opettajaksi opiskelevista on kuitenkaan tietoinen autismin yleisyydestä sekä tehokkaista opetusmenetelmistä, joista autismikirjon oppilaat hyötyvät. Aiemmassa tutkimuksessa onkin tullut ilmi, että moni opettaja kokee, etteivät heidän tietonsa ja taitonsa riitä autismikirjon oppilaiden kohtaamiseen yleisopetuksen luokassa (Jung, Cho & Ambrosetti 2011; Busby, Ingram, Bowron, Oliver & Lyons 2012). Parkin ja kumppaneiden (2010, 109) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat kuitenkin kokivat, että opettajalla on paljon erilaisia keinoja auttaa autismikirjon oppilasta, ja että autismikirjon oppilaat voivat oppia paljon, jos heillä on hyvä opettaja.

Busbyn ja kumppaneiden (2012, 31 – 32) tutkimuksessa tuli ilmi, että opettajat ajattelevat autismikirjon oppilaiden käyttäytyvän epätyypillisesti, haastavasti ja häiritsevästi yleisopetuksen luokkatilanteissa ja tarvitsevan runsaasti lisätukea käyttäytymiseen, ajanhallintaan sekä työskentelyyn. Busbyn ja kumppaneiden (2012, 31) tutkimuksen mukaan haasteena on näin ollen se, että opettajat uskovat autismikirjon lapsen opettamisen vaativan erittäin

erikoistuneita taitoja ja erityisiä ominaisuuksia persoonallisuudessa. Busbyn tutkimusryhmän (2012, 31) mukaan opettajat olivat lisäksi huolestuneita ajan riittämättömyydestä, kun pitäisi hoitaa autismikirjon oppilaan asioita. Opettajat kokivat, että kollegojen ja autismikirjon oppilaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö veisi liikaa aikaa ja olisi haastavaa. Opettajat olivat lisäksi huolissaan siitä, etteivät he ole kykeneväisiä kirjoittamaan autismikirjon oppilaiden henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS). (Busby ym. 2012, 31 - 32.)

Tutkimusta löytyy lisäksi siitä, miten suhtaudutaan autismikirjon henkilöiden opettamiseen yleisopetuksen luokissa tai pienemmissä erityisopetuksen ryhmissä (Breitenbach, Armstrong & Bryson 2013; Gunn & Delafield-Butt 2016; Low, Lee & Che Ahmad 2018; Parsons, Guldberg, Macleod, Jones, Prunty & Balfe 2011; Segall & Campbell 2012). Breitenbachin, Armstrongin ja Brysonin (2013) tutkimuksessa kokemukset ja asenteet autismikirjoa kohtaan ovat myönteisiä ja inklusio toteutuu. Samanlaisia tuloksia on myös saatu selville Parkin ja Chitiyon (2011) tutkimuksessa, jossa selvitettiin opettajien asenteita. Sen sijaan Low'n ja kumppaneiden (2018, 246) tutkimuksessa erityisopettajat suhtautuivat kielteisesti autismikirjon oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen luokassa. Kielteinen asenne tukee väitettä siitä, että erillisen erityisopetuksen malli on edelleen hallitseva. Opettajat kokevat, että autismikirjon oppilaan opettaminen vaatii opettajalta spesifejä ominaisuuksia ja taitoja. Autismikirjon oppilas koetaan haastavaksi osaksi muutoinkin moninaista yleisopetuksen luokkaa.

3 TUNTEIDEN SOSIAALINEN MERKITYS

Deonnan ja Teronin (2015, 293, 295) mukaan tunteet ovat arvioivia asenteita. Siinä missä Michael Brady (2013, 118) kertoo tunteiden helpottavan ja edistävän arviointia, auttavat ne myös Nummenmaan (2016, 729) mukaan tekemään päätöksiä silloin, kun rationaalinen päätöksenteko ei ole mahdollista. Niin ikään Nesse (1990, 284) kuvailee tunteiden olevan toimintatiloja, jotka tarjoavat etuja tietyissä tilanteissa. Sutton ja Wheatley (2003, 329) esittävät, että emotionaalinen prosessi alkaa arvioinnilla, johon liittyy tapahtuman tulkinta ja sen merkityksen arviointi suhteessa yksilön motiiveihin, tavoitteisiin tai huolenaiheisiin. Tilannekohtainen arviointi tapahtuman merkityksestä kokijalle itselleen vaikuttaa tunnekokemuksen syntyyn (Ruusuvuori, Myllyniemi & Helkama 2015, 105).

Darwin (1872/2009, 308) kirjoittaa teoksessaan Tunteiden ilmaisu ihmisissä ja eläimissä monipuolisesti siitä, miten ihmiset ilmaisevat perustunteitaan samalla tavalla ympäri maailman. Darwin haluaa todistaa tällä sitä, miten evoluutio muokkasi eliöiden fyysisten ominaisuuksien lisäksi myös henkisiä prosesseja ja käyttäytymismalleja. Luonnonvalinnan muotoilemien tunteiden tehtävänä onkin vahvistaa kykyä toimia tilanteissa, joissa esiintyy erilaisia uhkia ja mahdollisuuksia (Nesse 1990, 261, 268; Nesse & Ellsworth 2009, 129). Nesse (1990, 269) on esittänyt ajatuksen siitä, miten sen lisäksi, että tietynlaiset tilanteet herättävät tiettyjä tunteita, ovat tiettyjen tilanteiden mukanaan tuomat haasteet myös muokanneet erilaisia tunteita luonnonvalinnan kautta.

Tunteet vaikuttavat käyttäytymiseemme ja fysiologisiin reaktioihimme säätelemällä keskusta ja ääreishermoston tilaa (Nummenmaa 2016, 725; Nummenmaa, Glerean, Hari & Hietanen 2014, 646). Nummenmaan tutkimusryhmän (2014) topografista itseraportointia hyödyntävässä tutkimuksessa tuli ilmi, että subjektiiviset tunteet syntyvät kehon aistimuksien havainnoista. Koemme siis tunteita mielen lisäksi myös kehossamme. Tunteet auttavat yksilöitä

suuntaamaan käyttäytymisensä vastaamaan paremmin ympäristön haasteita. (Nummenmaa ym. 2014, 646, 650.)

Nummenmaan ja kumppaneiden (2014, 646, 648) mukaan tunteet paikantuvat universaalisti tiettyihin kohtiin kehossa. Tätä tutkittiin pyytämällä tutkittavia värittämään kehon alueet, joiden aktiivisuuden he kokivat lisääntyneen tai vähentyneen tietyn tunnekokemuksen aikana. Tuloksissa tuli ilmi, että suurin osa perustunteista aiheuttaa aktiivisuutta rinnan yläosassa, minkä tulkittiin tarkoittavan hengityksen ja sykkeen muutoksia. Lisäksi pään alueen tuntemuksista raportoitiin kaikkien tunteiden yhteydessä, mikä puolestaan viittaisi kasvojen alueiden fysiologisiin muutoksiin, kuten kasvojen lihasten aktivoitumiseen tai ihon lämpötilan muutoksiin. (Nummenmaa ym. 2014, 648.)

Nummenmaan tutkimusryhmän (2014, 647) mukaan kuusi perustunnetta ovat pelko, viha, hämmästyks, suru, inho ja ilo. Pelko saa sydämen sykkeen voimistumaan, koska tunteen tarkoituksena on ollut voimistaa taistelu- tai pakenemisvalmiutta vaaran uhatessa. Pelko ja viha tuntuvatkin edelleen päässä ja rintakehän alueena. Tunnekartan mukaan ylävartaloon paikantuvaa hämmästyksistä ei luokitella selkeästi kielteisiin tai myönteisiin tunteisiin. Hämmästyksen tehtävänä onkin toimia lähinnä varoitusjärjestelmänä, joka valmistaa reagoimaan. Suru sen sijaan on ihmisen puolustusreaktio, joka heikentää aktiivisuutta. Inho on tunnereaktio, joka saa kavahtamaan vastenmielisiä asioita. Inho tuntuu ruuansulatuselimistön ja kurkun alueella. Poikkeuksena kaikista muista tunteista, ilo tuntuu koko kehossa ja valmistaa kehoa toimimaan. (Helasti 2014; Nummenmaa ym. 2014, 648.)

Tunteisiin liittyvät keholliset muutokset ovat tietoisten tunnekokemusten perustana (Nummenmaa 2016, 725). Tunteiden säätely on kykyä vaikuttaa tunteiden syntymiseen sekä niiden kestoon ja voimakkuuteen (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2000, 137). Omien tunteiden tiedostaminen mahdollistaa sen, että tunteita voi säädellä tahdonalaisesti (Gross 1998, 229), mikä helpottaa ihmissuhteissa toimimista. Sisäinen tunnekokemuksemme välittyy muille ihmisille erilaisten kasvonilmeiden kautta (Kokkonen 2017, 14). Nummenmaan (2016, 725) mukaan myös tunneilmaisut paljastavat tietoa toistemme aikeista ja tavoitteista. Esimerkiksi myönteisten tunteiden ilmaiseminen kasvonilmeillä kannustaa sosiaaliseen kanssakäymiseen tuntemattomienkin ihmisten kanssa.

Tunteita säädellään hedonistisista tai välineellisistä syistä, ja tavoittelun kohteena voi olla mielihyvä, sisäinen tasapaino tai jokin muu itselle tai muille aiheutuva hyöty (Tamir 2016, 203). Tamirin (2016, 199) mukaan tunteiden säätely on sen hetkisen tunteen muuttamista halutuksi tunteeksi. Esimerkiksi hermostunut opettaja haluaa säädellä omaa tunnetilaansa,

jotta hänen epävarmuutensa ei heijastuisi oppilaaseen, ja tekisi oppilastakin levottomaksi. Ciarrochi, Chan ja Bajgar (2001) tutkivat tunteiden säätelykyvyn merkitystä henkiselle hyvinvoinnille. Mitä paremmaksi nuoret arvioivat oman tunteiden säätelykykynsä, sitä myönteisemmäksi nuoret kokivat oman mielentilansa ja saamansa sosiaalisen tuen (Ciarrochi 2001, 1115).

3.1 Myönteisten tunteiden merkitys

Vaikka tunteiden tehtävänä on vastata tapahtumiin, jotka ovat elossa säilymisen kannalta, lisäävät ne myös elämään mielekkyyttä ja vaikuttavat merkityksellisten asioiden kokemiseen (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel 2008, 1057; Kokkonen 2017, 11; Nesse 1990, 261, 268; Nesse & Ellsworth 2009, 129). Myönteiset tunteet edistävät terveyttä (Fredrickson ym. 2008) ja auttavat selviämään negatiivisesta tunnekuormasta parantamalla muun muassa stressinsietokykyä (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade 2000; Gloria & Steinhardt 2014). Kopelmanin, Rosetten ja Thompsonin (2006, 92) mukaan myönteiset tunteet vievät neuvotteluja yhteistä konsensusta kohti ja parantavat lopputulosta.

Myönteisillä tunteilla on positiivista vaikutusta luovaan ongelmanratkaisuun, päätöksentekoon, oppimiseen ja muistamiseen (Kokkonen 2017, 12). Nummenmaan, Harin, Hietasen ja Glereanin (2018, 9200) tutkimuksen mukaan mitä voimakkaammin tunnetta koetaan kehossa, sitä merkittävämpi tunne on myös henkisesti. Tunteilla on siis mahdollisuus parantaa muistijälkeä ja olla näin tukena myös oppimisessa. Talarico, Berntsen ja Rubin (2009, 381, 393) tutkivat tunteiden vaikutusta omaelämäkerralliseen muistiin ja totesivat, että myönteiset tunteet parantavat yksityiskohtien muistamista, kun taas tilanteesta, jossa on koettu vihaa, muistetaan vain pääkohdat.

Tunteet ovat osana ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa ja vaikuttavat ihmisten sosiaaliseen käyttäytymiseen eri tilanteissa (Algoe, Dwyer, Younge & Oveis 2019, 28 – 29). Opitut ja kulttuurin muovaamat sosiaaliset tunteet auttavat normien oppimisessa ja mukauttavat ihmisiä eri toimintakulttuureihin (Kokkonen 2017, 13 - 14). Esimerkiksi luokkaan tullut uusi oppilas mukautuu sosiaalisten tunteidensa avulla luokan toimintakulttuuriin. Algoen ja kumppaneiden (2019, 28) tutkimuksen mukaan myönteiset tunteet ja esimerkiksi kiitollisuuden ilmaiseminen ryhmässä yhdelle ryhmän jäsenelle lähentävät kaikkia ryhmän osapuolia ja vievät ryhmän dynamiikkaa myönteisempään suuntaan.

3.2 Tunteet oppilas-opettajavuorovaikutussuhteessa

Luokkahuonevuorovaikutusta (classroom interaction) on tutkittu viime vuosina laajasti ja useista eri näkökulmista. Erilaisia näkökulmia tutkimuksissa ovat olleet muun muassa luokkahuonevuorovaikutuksen kehittäminen (Solheim, Ertesvåg & Dalhaug Berg 2018), oppilaiden kriittisen ajattelun kehittäminen vuorovaikutuksen avulla (Yulia & Budiharti 2019), luokkahuonevuorovaikutuksen arviointi ja kehittäminen teoreettisen tiedon valossa (Hafen, Hamre, Allen, Bell, Gitomer & Pianta 2015), oppilas-opettajavuorovaikutuksen vaikutus oppilaiden koulumenestykseen (Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre & Pianta 2017) sekä tunteiden merkitys opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa (Tainio & Laine 2015).

Allenin tutkimusryhmän (2017, 88) mukaan opettajalta saatu emotionaalinen tuki on erityisen tärkeää murrosiässä oleville nuorille. Allenin ja kumppaneiden (2017, 89) mukaan muun muassa emotionaalisen tuen avulla opettajan luoma positiivinen tunneilmapiiri, herkkyys oppilaiden tarpeisiin ja oppitunneilla aktiiviseen osallistumiseen kannustaminen yhdistettiin parempaan koulumenestykseen oppilaille. Tainio ja Laine (2015) tutkivat tunteiden esiintymistä oppilas-opettajavuorovaikutussuhteessa suomalaisten koulujen matematiikan tunneilla. Tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa, mistä johtuvat oppilaiden laskeva itsetunto ja hiipuva asenne matematiikkaa kohtaan (Tainio & Laine 2015, 67). Tainion ja Laineen (2015, 67, 84 - 85) mukaan on tärkeää, että matematiikan opetuksen vuorovaikutusta analysoitaessa kiinnitetään huomiota vuorovaikutuksen emotionaalisiin puoliin, väärin vastauksiin suhtaudutaan kunnioittavasti, ja osallistumista arvostetaan.

Solheimin ja kumppaneiden (2018, 529) tutkimuksessa opettajien ymmärrys luokkahuonevuorovaikutuksesta, tunteet ja uskomukset sekä oppilas-opettajasuhteiden laatu vaihtelivat opettajien välillä. Osa opettajista osoitti syvempää ymmärrystä luokkahuonevuorovaikutuksen tärkeimmistä osa-alueista kuin muut opettajat (Solheim ym. 2018, 529). Samanlaisia tuloksia on Voglerin, Predigerin, Quasthoffin ja Hellerin (2017, 299) tutkimuksessa, jonka mukaan kaikki opettajat eivät kiinnitä huomiota vuorovaikutusprosesseihin luokassa.

Ruusuvuoren, Myllyniemen ja Helkaman (2016, 110) mukaan tutkittaessa tunteita vuorovaikutusnäkökulmasta on olennaista kiinnittää huomiota yhteiseen toimintaan, eikä yksilön tunnekokemukseen. Opettaja työskenteleekin ihmissuhdeammattissa, jossa vaaditaan omiin ja toisten tunteisiin vaikuttamista. Hochschildin (2012, 147, 153) mukaan voidaan puhua tunnetyöstä. Siinä missä vanhemmatkin, myös opettajat kokevat huolta, pettymystä, toivoa, innostusta, ylpeyttä ja muita monenkirjavia tunteita työskennellessään oppilaiden

parissa. On kuitenkin huomionarvioista, että opettajat mainitsevat useimmin turhautumisen tunteen. (Garner 2010, 310; Sutton 2007, 263, 265.)

Oppilaat ovat usein tietoisia opettajan kielteisistä tunteista, jotka vaikuttavat myös heihin (Sutton & Wheatley 2003, 340). Kuitenkin myös oppilaiden omien tunteiden ilmaisu luokassa vaikuttaa heidän suhteeseensa opettajiin, mikä puolestaan voi vaikuttaa myös oppilaiden koulumenestymiseen. On siis tärkeää selvittää, miten opettajien ja oppilaiden tunteet kohtaavat luokkatilanteissa. (Garner 2010, 309). Siinä missä opettajien myönteiset tunteet liitetään tehokkaisiin opetusstrategioihin, liittyy vahva kielteisyys opettajien motivaatioon opettaa sekä oppilaiden kykyyn oppia (Garner 2010, 310).

Hernández-Amorós ja Urrea-Solanon (2017, 517) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat suhtautuivat myönteisesti erilaisten tunteiden ilmenemiseen luokassa. Opiskelijat ymmärsivät, että tunteet kuuluvat ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Samansuuntaisia tuloksia oli myös Durlakin, Weissbergin, Dymnickin, Taylorin ja Schellingerin (2011), Garnerin (2010) sekä Suttonin & Wheatleyn (2003) tutkimuksessa.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajaksi opiskelevien asenteita ja tunteita autismikirjon henkilöitä kohtaan. Survey-tutkimuksen laadullisen osion avulla saatiin selville kuvailevia sanoja, jotka tulivat opettajaksi opiskeleville ensimmäisinä mieleen, kun he ajattelivat autismikirjon henkilöä. Eläytymismenetelmätarinoiden avulla selvitettiin sitä, miten autismikirjon henkilöihin liittyvät tunteet ja asenteet näkyvät opettajaopiskelijoiden kuvauksissa autismikirjon oppilaan ajatuksista opettajasta sekä huonosti että hyvin sujuneiden oppituntien jälkeen.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia tunneilmaisuja opettajaopiskelijat esittävät autismikirjon henkilöistä? Miten näiden ilmaisujen tulkitaan kuvaavan opettajaopiskelijoiden asenteita autismikirjon oppilaita kohtaan?
2. Minkälaisia mielikuvia ja tunteita autismikirjon lapsella kuvataan olevan inklusiivisen luokan opettajasta, kun oppitunti on mennyt erittäin huonosti? Miten näiden ilmaisujen tulkitaan kuvaavan opettajaopiskelijoiden asenteita autismikirjon oppilaita kohtaan?
3. Minkälaisia mielikuvia ja tunteita autismikirjon lapsella kuvataan olevan inklusiivisen luokan opettajasta, kun oppitunti on mennyt erittäin hyvin? Miten näiden ilmaisujen tulkitaan kuvaavan opettajaopiskelijoiden asenteita autismikirjon oppilaita kohtaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen menetelmällisiin lähtökohtiin ja toteuttamiseen liittyviä valintoja. Pyrin kuvaamaan tutkimuksen vaiheita mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida paremmin tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Kerron aluksi tutkimuksen tieteenfilosofisista lähtökohdista ja metodologisista valinnoista, ja etenen tutkimuksen kohderyhmän ja aineistonkeruun esittelyä kautta aineiston analyysin kuvaamiseen.

5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset ja metodologiset valinnat

Tutkimuksen tarkoitus, aineiston muoto sekä tutkimuskysymykset opettajaopiskelijoiden tunteista ja asenteista autismikirjon oppilaita kohtaan ovat ohjanneet tämän tutkimuksen tutkimusotteeksi laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen. Laadulliselle tutkimukselle on tyyppillistä syvällisen ymmärryksen tavoittelemista sekä tutkittavan ilmiön tarkka kuvaaminen useasta eri näkökulmasta (Creswell 2014, 186; Lichtman 2006, 8). Tässä tutkielmassa halutaan ymmärtää asioita pintaa syvemmillä niin, että opettajaopiskelijoiden tunteita ja asenteita autismikirjon oppilaita kohtaan avataan ja pyritään ymmärtämään mahdollisimman monipuolisesti. Kuvailevan analyysin avulla olen selvittänyt lisäksi sitä, kuinka paljon erilaisia tunneilmaisuja esiintyy. Olen käyttänyt tutkielmassani kahta erilaista tutkimusmenetelmää ja näin olen yhdistänyt eri metodeja keskenään (*mixing methods*) (Brannen 1992, 11). Burgess (1982) käyttää metodien yhdistelemisestä termiä monimenetelmäisyys.

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää autismikirjon henkilöihin liitettyjä merkityksiä, ja ymmärtää niiden taustalla olevia tunteita ja asenteita. Jokapäiväisessä elämässä luotujen merkitysten selittäminen liittyykin kiinteästi fenomenologiseen tieteenfilosofiaan (van Manen 1990, 11). Cibangun ja Hepworthin (2016, 148) mukaan fenomenologia pyrkii paljastamaan

tietyn ilmiön ihmisten elämien kokemusten kautta. Fenomenologiassa tieto maailmasta välittyy yksilöllisen aistimisen, elämisen ja kokemisen kautta (Laine 2010, 28 - 29). Esimerkiksi opettaja kokee luokkatilanteen erilaisena kuin hänen oppilaansa, vaikka koettu hetki olisi ollut yhteinen. Opettajien ja oppilaiden tunnekokemukset ovat erilaisia, koska ihmisen suhde muihin ihmisiin, tapahtumiin ja ympäristöihin on ainutlaatuinen.

Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana on ollut fenomenologinen analyysi, koska tutkimuksessa korostuu opettajaksi opiskelevien yksilökohtaisiin kokemuksiin pohjautuva tieteellisen tiedon luominen. Fenomenologinen analyysi on fenomenologian tieteenfilosofiseen suuntaukseen perustuva tutkimusmenetelmä. (Perttula 2000, 428.) Tämän tutkimuksen tutkimussuuntauksessa on lisäksi piirteitä fenomenografiasta, jonka tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja niiden välisistä suhteista (Huusko & Paloniemi 2006, 163), koska tutkimuksessa halutaan selvittää myös opettajaksi opiskelevien käsityksiä autismikirjon henkilöistä. Fenomenografialle on tyypillistä pyrkiä antamaan käsityksille eli merkityksille laajempia ja syvempiä merkityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

5.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin osana Itä-Suomen yliopistossa erityispedagogiikan laitoksella toteutettavaa kansainvälistä projektia, jossa tutkittiin opettajaksi opiskelevien asenteita autismikirjon henkilöitä kohtaan Suomessa, Ruotsissa ja Isossa-Britanniassa. Suomalaisen tutkimuksen kohdejoukko oli Itä-Suomen yliopiston opiskelijoita eri opettajan-koulutusohjelmista. Tässä tutkimuksessa käytetty suomalainen aineisto on kerätty keväällä 2016 maisterivaiheen opintojaksolla. Vastaajia oli yhteensä 251.

5.3 Aineistonkeruu

Kansainväliseen tutkimusprojektiin osallistuvat tutkijat laativat tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen yhdessä. Kyselylomakkeen laatimisessa käytettiin apuna aiempia asenne-tutkimuksia ja niissä käytettyjä mittareita. Ensin laadittiin englanninkielinen pilottiversio kysymyslomakkeesta syksyllä 2015. Kysymyslomakkeen pohja käännettiin tämän jälkeen tutkimukseen osallistuvien maiden kielelle. Kaksi suomalaistutkijaa käänsivät kyselylomakkeen englannista suomen kielelle, minkä jälkeen lopulliset versiot laadittiin tarkistuttamalla

kysymyspohjat kahdella ulkopuolisella kaksikielisellä henkilöllä. Lomakkeen pilotointi toteutettiin kussakin maassa opettajankoulutukseen liittyvällä opintojaksolla. Suomessa kysely teetettiin opettajan pedagogisten opintojen opintojaksolla 54 opiskelijalla. Pilotoinnin myötä lomaketta muutettiin lisäämällä lomakkeeseen kysymys, jolla haluttiin tarkentaa opiskelijoiden kontaktin luonnetta autismikirjon henkilöiden kanssa eri konteksteissa.

Varsinainen aineistonkeruu tehtiin muokatulla kyselylomakkeella keväällä 2016. Aineisto kerättiin soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston järjestämien syventävien pedagogisten opintojen opintojaksolla. Aineistonkeruu toteutettiin heti opintojakson alussa, jolloin myös tutkimus, tutkimuksen tarkoitus, tutkimusmenetelmä ja kyselylomakkeen osiot esiteltiin opiskelijoille. Vastaajille jaettiin tiedote tutkimuksesta, jonka yhteydessä pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta erillisellä lomakkeella. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus tuotiin ilmi selkeästi. Lisäksi korostettiin sitä, ettei kyselylomakkeessa esitettyihin väittämiin ole oikeaa tai väärää vastausta. Tällä haluttiin saada opiskelijat vastaamaan mahdollisimman rehellisesti. Vastaajia pyydettiin tutkimuksen alussa ilmoittamaan itsestään seuraavat taustatiedot: sukupuoli, ikä, kansallisuus, opinto-ohjelma, korkein koulutus. Tutkittavilla oli puoli tuntia aikaa täyttää lomaketta, jonka palautuksen jälkeen opiskelijoille jaettiin kooste tutkimuksesta. Kooste sisälsi tutkijoiden yhteystiedot mahdollisia yhteydenottoja varten. Tutkimusaineisto kerättiin nimettömänä, ja tutkimuslupapaperi kerättiin erilleen varsinaisesta aineistosta.

Tutkimuksen kyselylomake muodostui survey-tutkimuksesta, jossa kyselylomakkeella kerättiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa opiskelijoiden asenteista autismikirjon henkilöitä kohtaan sekä eläytymismenetelmällä kerättyä laadullista aineistoa opiskelijoiden näkemyksistä opettajan toiminnasta inklusiivisessa luokassa, jossa on autismikirjon oppilas. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsittiin vastausta määrällisen kysymyslomakkeen laadullisesta osiosta, jossa pyydettiin kirjoittamaan kolme ensimmäistä sanaa, jotka tulevat mieleen vastaajan ajatellessa henkilöä, jolla on autismi. Tämän tutkimuksen toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen saatiin vastauksia laadullisen osion eläytymismenetelmällä kerätystä aineistosta (ks. tehtävänannot kuviosta 1), jossa opettajaopiskelijat kirjoittivat kuvitteellisesta tilanteesta inklusiivisessa luokassa.

Eläytymismenetelmä

Kuvittele, että luokkaasi tulee uusi autismin kirjon oppilas. Olet lopettanut ensimmäisen tunti tämän uuden lapsen kanssa ja koet, että tunti meni **todella huonosti**. Kuvittele, miksi niin tapahtui.

Sinulta kysytään muutama kysymys kuvittelemaasi tuntiin liittyen. Ole hyvä ja käytä vähintään viisi minuuttia kysymyksiin vastaamiseen.

Kerro ensin, mitä luokassa tapahtui.

Millaisia tunteita tapahtumat luokassa sinussa herättivät? Millaista oli sinun vuorovaikutuksesi autismin kirjon oppilaan kanssa?

Mitä luulet autismin kirjon lapsen ajatelleen sinusta?

KUVIO 1. Tehtävänanto eläytymismenetelmäaineistolle.

Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin eläytymismenetelmällä, jonka vahvuutena on tuottaa uusia näkökulmia (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 255). Tutkitaville annettiin orientaatioteksti, jonka herättämien ajatusten pohjalta tutkittavan tuli kirjoittaa lyhyehkö tarina (ks. kuvio 1) (Heikkilä 2014, 16; Wallin ym. 2015, 248). Opettajaopiskelijat kirjoittivat eläytymismenetelmäkertomuksia inklusiivisista luokkatilanteista, jotka olivat

menneet todella huonosti ja todella hyvin, ja joissa he kuvittelivat olleensa itse opettajina. Tehtävänannossa ei määritelty, mitä erittäin huonosti ja erittäin hyvin menneet oppitunnit tarkoittivat tai kenen näkökulmasta asiaa pohdittiin. Keskeistä eläytymismenetelmäaineiston analyysissä on keskittyä kertomusten väliseen vaihteluun.

Kyselytutkimus aineistonkeruumenetelmänä

Suunnitelmallista kyselytutkimusta nimitetään survey-tutkimukseksi, ja siinä on olennaisena osana kyselylomake (Heikkilä 2014, 17, 45). Kyselytutkimuksella voidaan kerätä aineistoa tehokkaasti, kun halutaan tutkia suurta joukkoa ihmisiä (Heikkilä 2014, 17). Heikkilän (2014, 46) mukaan kyselylomake kannattaa aloittaa helpoilla kysymyksillä, joilla herätetään vastaajan mielenkiinto. Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake alkaakin henkilötietojen jälkeä kysymyksellä siitä, mitkä kolme sanaa tulevat mieleen ensimmäisenä, kun vastaaja ajattelee autismikirjon henkilöä. Kyselylomake jatkuu asenneasteikoilla, jotka ovat tässä 9-portaisia Likertin asteikkoja ja päättyy avoimiin, eläytymismenetelmää hyödyntäviin kysymyksiin. Kyselylomake tulee aina testata etukäteen, jotta saadaan muun muassa selvyys kysymysten ja ohjeiden selkeydestä ja yksiselitteisyydestä (Heikkilä 2014, 58).

5.4 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimusaineistoa kahdella tavalla: tunneilmaisuja teksteistä analysoivalla SentiProfiler-ohjelmalla sekä aineiston yhteneväisyyksiä ja eroja etsivällä sisällönanalyysillä. Käsitteelin analyysissä erikseen 1) autismikirjoja kuvaavia sanoja, 2) opettajaopiskelijoiden oletuksia autismikirjon oppilaan ajatuksista opettajasta, kun oppitunti oli mennyt todella huonosti ja 3) opettajaopiskelijoiden oletuksia autismikirjon oppilaan ajatuksista opettajasta, kun oppitunti oli mennyt todella hyvin. Kerron seuraavissa alaluvuissa lisää molemmista analyysiprosesseista.

Analyysi SentiProfiler-ohjelmalla

Aloitin tämän tutkielman analyysin Itä-Suomen yliopistossa kehitetyllä SentiProfiler-ohjelmalla. Kakkosen ja Kakkonen Galicín (2011, 62) laatima SentiProfiler-niminen tunteiden analysointijärjestelmä perustuu tunneprofileihin (sentimental profiles, SPs), eli hierarkkisiin

esityksiin tunnesisällöistä teksteissä. Tunneprofiilin luominen tapahtuu SentiProfilerilla kolmessa vaiheessa: tunnesanojen havaitseminen, sanojen yhdistäminen oikeaan tunnekategoriaan ja lopuksi hierarkian konstruointi (Kakkonen & Kakkonen Galić 2011, 65). Tekstien tunneilmaisuja vertaileva SentiProfiler-ohjelma on rakennettu useiden NLP- ja Semantic Web -teknologioiden pohjalta, jotka käyttävät pohjalla Ekmanin kuutta tunnekategoriaa: viha, inho, pelko, onnellisuus, yllätys ja suru (Kakkonen & Kakkonen Galić 2011, 68; Suero Montero, Munezero & Kakkonen 2014, 101).

SentiProfiler-ohjelmassa käytetään Strappavaran ja Valituttin (2004) WordNet-Affect-ohjelmaa tunnepitoisten sanojen lähteenä (Kakkonen & Kakkonen Galić 2011, 63). WordNet-Affect toimii tunteisiin liittyvien sanojen sanapankkina, ja sen erikoisuutena on tunteiden jakaminen hierarkkisiin kategorioihin, joiden neljä pääkategoriaa ovat negatiiviset, positiiviset, epäselvät ja neutraalit tunneilmaisut (Kakkonen & Kakkonen Galić 2011, 63). SentiProfilerilla laadittu tekstin tunneprofiili luodaan siis hyödyntämällä WordNet-Affect-ohjelmaa, johon sisältyvään tunteiden hierarkiaan ja ontologiaan myös SentiProfiler perustuu.

Tunnesanojen määrän laskemisessa SentiProfiler käyttää pisteytysmittaa tunteiden esiintyvyyden määrittämiseksi kohdeteksteissä. Hierarkkinen järjestelmä yhdistää pistemäärät tiettyjen tunneiluokkien mittaamiseksi. SentiProfiler-ohjelma laatii visuaalisen esityksen tekstin sisältämistä tunneilmaisista sekä etsii tarkasteltavista teksteistä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Ohjelman visualisointiin kuuluu värikoodaus, joka helpottaa erottamaan nopeasti aineiston emotionaalisen sisällön eroja. (Kakkonen & Kakkonen Galić 2011, 62.)

Aloitin aineiston käsittelyn kääntämällä Excel-tiedostoon kirjatut autismikirjon henkilöihin liitetyt sanat englannin kielelle, koska käyttämäni Itä-Suomen yliopiston Tietojenkäsittelytieteen laitoksella laadittu SentiProfiler-ohjelma vaati englanninkielisen aineiston. Selvitin lisäksi eläytymismenetelmäaineistosta, miten opettajaksi opiskelevat olivat kuvailleet omaa käsitystään autismikirjon lapsen suhtautumisesta heihin opettajina sekä todella hyvin että todella huonosti menneissä luokkatilanteissa. Pilkoin kuvailut Excel-tiedostoon merkitysyksikköinä, joiden etsimisessä tulkinta kohdistui ajatukselliseen kokonaisuuteen (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Kirjasin jokaisen vastaajan mainitsemat kaikki kuvailut. Tämän jälkeen käänsin loputkin Excel-tiedostoon kirjatut sanat englannin kielelle. Englannin kielelle käännettyt sanat syötettiin SentiProfiler-ohjelmaan, joka koosti tulokset visuaaliseen muotoon lajitellen tunnistamansa tunneilmaisut positiivisiin ja negatiivisiin ilmaisuihin.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Eläytymismenetelmällä saatua aineistoa voidaan analysoida ja tulkita laadulliselle tutkimukselle tyypillisten analyysimenetelmien avulla, joista yleisiä ovat olleet aineistolähtöinen teemoittelu ja tyypittely (Wallin ym. 2015, 249). Sisällönanalyysin etuna on kattavan yleiskatsauksen tuottaminen, jota voidaan täydentää kvantitatiivisella elementillä (Wilkinson 2004, 182). SentiProfiler-ohjelman lisäksi analysoinkin aineistoa manuaalisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysilla pääsin kartoittamaan ensin käsityksiä autismikirjosta ja sitten eläytymismenetelmäkertomuksista tulkittavissa olevia tunteita ja asenteita.

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja aineistosta. Yhdistävien tekijöiden löytämisen jälkeen aineistoa luokitellaan ja käsitteellistetään, ja lopuksi se järjestetään uudelleenlaiseksi kokonaisuudeksi. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi jaetaan siis kolmivaiheiseen prosessiin: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely kategorioihin ja alakategorioihin sekä 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa saadaan vastaus tutkimustehtävään yhdistelemällä käsitteitä. Päätelyn ja tulkinnan avulla saadaan empiirisestä aineistosta muodostettua käsitteellinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysissa pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tiivistetysti, ja tulokset kytetään aikaisempaan tutkimukseen. Tutkijan tehtävänä on ymmärtää tutkittavia analyysin kaikissa vaiheissa, ja myös johtopäätösten tekemisessä tutkija pyrkii selvittämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. (Lichtman 2006, 165, 198; Tuomi & Sarajarvi 2018, 104, 108, 112 - 113.)

TAULUKKO 1. Esimerkkejä merkitysyksiköiden muodostumisesta ja sijoittumisesta ala- ja pääkategorioihin

Lainaus	Merkitysyksiköt	Alakategoria	Pääkategoria
<i>”Pelottava, epämukava aikuinen. Ei ymmärrä häntä.” (V1)</i>	pelottava	vaikeasti lähestyttävä	pelottava
	epämukava	epämiellyttävä	luotaantyöntävä
	ymmärtämätön	taitamaton	epäpätevä
<i>”Ystävällinen, mutta tuntuu hermostuvan helposti. Liian tiukka.” (V22)</i>	ystävällinen	ystävällinen	helposti lähestyttävä
	hermostuva	hyökkäävä	pelottava
	tiukka	hyökkäävä	pelottava

<i>"Että olen huono opettaja, johon ei voi luottaa ja joka ei halitse luokkaa." (V50)</i>	huono	taitamaton	epäpätevä
	epäluotettava	taitamaton	epäpätevä
	heikko	taitamaton	epäpätevä
<i>"Kiva, että puolustaa minua." (V62)</i>	puolustava	huomioiva	helposti lähestyttävä
<i>"Että olen epäoikeudenmukainen ja huono ope." (V63)</i>	epäoikeudenmukainen	ennakkoluuloinen	epäpätevä
	huono	taitamaton	epäpätevä
<i>"Hän piti minusta, mutta koki myös minut taitamattomaksi auttajaksi hänen tilanteensa kanssa." (V65)</i>	kiva	ystävällinen	helposti lähestyttävä
	taitamaton	taitamaton	epäpätevä
<i>"Hän ei ymmärrä minua tarpeeksi ja ei huomioi tarpeitani." (V87)</i>	ymmärtämätön	taitamaton	epäpätevä
	välinpitämätön	välinpitämätön	epäpätevä
<i>"Opettaja ei ollut tarpeeksi perillä autismista." (V151)</i>	tietämätön	taitamaton	epäpätevä
<i>"Ensin, että "ahdistelen". Sitteen, että autoin, tuin häntä." (V232)</i>	ahdisteleva	hyökkäävä	pelottava
	tukea antava	huomioiva	helposti lähestyttävä

Tämän tutkielman sisällönanalyyssissa kirjasin Excel-tiedostosta Word-dokumenttiin aihealueittain jo aikaisemmin pelkistetyt merkitysyksiköt, ja aloin vertailla niitä toisiinsa. Etsimisen, lajittelun ja ryhmittelyn tuloksena merkitysyksiköistä syntyi alakategorioita (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Tämän jälkeen jatkoin luokittelua niin, että yhdistelin alakategorioita niiden erityispiirteiden mukaan, ja nimesin laajemmat kategoriat. Tutkijana minun täytyi olla tarkka siitä, että kategorioiden laadulliset erot olivat niin selvät, etteivät ne menneet limittäin toistensa kanssa (Häkkinen 1996, 43). Lopuksi kokosin tuloksia visualisoivat kuviot tutkimuskysymyksittäin. Taulukosta 1 nähdään polku alkuperäisistä lainauksista pääkategorioiden muodostumiseen. Aineistona ovat opettajaksi opiskelevien oletukset autismikirjon oppilaan mielikuvista inklusiivisen luokan opettajasta, kun oppitunti oli mennyt todella huonosti.

Tässä tutkimuksessa aineistotriangulaatio näkyy siinä, että saman tutkimusongelman ratkaisemiseksi käytössä on ollut kahdenlaista aineistoa: survey-tutkimuksen laadullinen osa

sekä eläytymismenetelmätarinoita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Käytin tutkielmassani myös kahta erilaista tutkimusmenetelmää, mikä tarkoittaa analyysimenetelmien triangulaatiota. Siinä missä SentiProfiler pohjautuu valmiisiin tunnesanapankkeihin ja muodostaa itse tunneprofiilit teksteistä, aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla toin aineiston tarkasteluun toisen tulokulman poimimalla itse tunneilmaisuja teksteistä. Monitriangulaatio lisääkin tutkimuksen luotettavuutta ja tuo monipuolisemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166, 169, 172.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessani tarkastelin opettajaopiskelijoiden tunteita autismikirjon henkilöitä kohtaan ja tulkitsin, mitä asenteita ne heijastavat. Käsittelin ensiksi opettajaopiskelijoiden kirjoittamia kolmen sanan kuvauksia autismikirjon henkilöistä. Seuraavaksi tutkin opettajaopiskelijoiden kirjoittamien eläytymismenetelmätarinoiden jatkokysymyksiä, joissa selvitettiin opettajaopiskelijoiden ajatuksia autismikirjon oppilaan mielikuvista ja tunteista opettajaa kohtaan, kun oppitunti oli mennyt erittäin huonosti ja kun oppitunti oli mennyt erittäin hyvin.

TAULUKKO 2. SentiProfiler-ohjelmalla (SP) ja sisällönanalyysillä (SA) saadut tulokset yhteisessä taulukossa tutkimuskysymyksittäin

Tutkittava aihe	Analyysimuoto SP tai SA	Sanoja	Alakategoriat	Pääkategoriat	SP: Negatiivisuus-positiivisuusakseli (0 – 1) SA: Negatiivinen/ neutraali/positiivinen (%)
<i>Kolme sanaa autismikirjon henkilöistä</i>	SP	883	17	9	0.69
	SA	740	15	6	46/41/13
<i>Todella huonosti mennyt oppitunti</i>	SP	337	17	10	0.05
	SA	346	11	4	88/3/9
<i>Todella hyvin mennyt oppitunti</i>	SP	347	14	8	1
	SA	379	8	3	2/9/89

Tutkimustuloksissani käsittelen sekä SentiProfiler-ohjelmalla että sisällönanalyysillä hankittuja tuloksia. Yllä olevaan taulukkoon (taulukko 2) olen kirjannut yhteen molemmilla analyysimenetelmillä saatuja tuloksia. Viittaaan taulukkoon seuraavissa tulososion luvuissa ja kes-

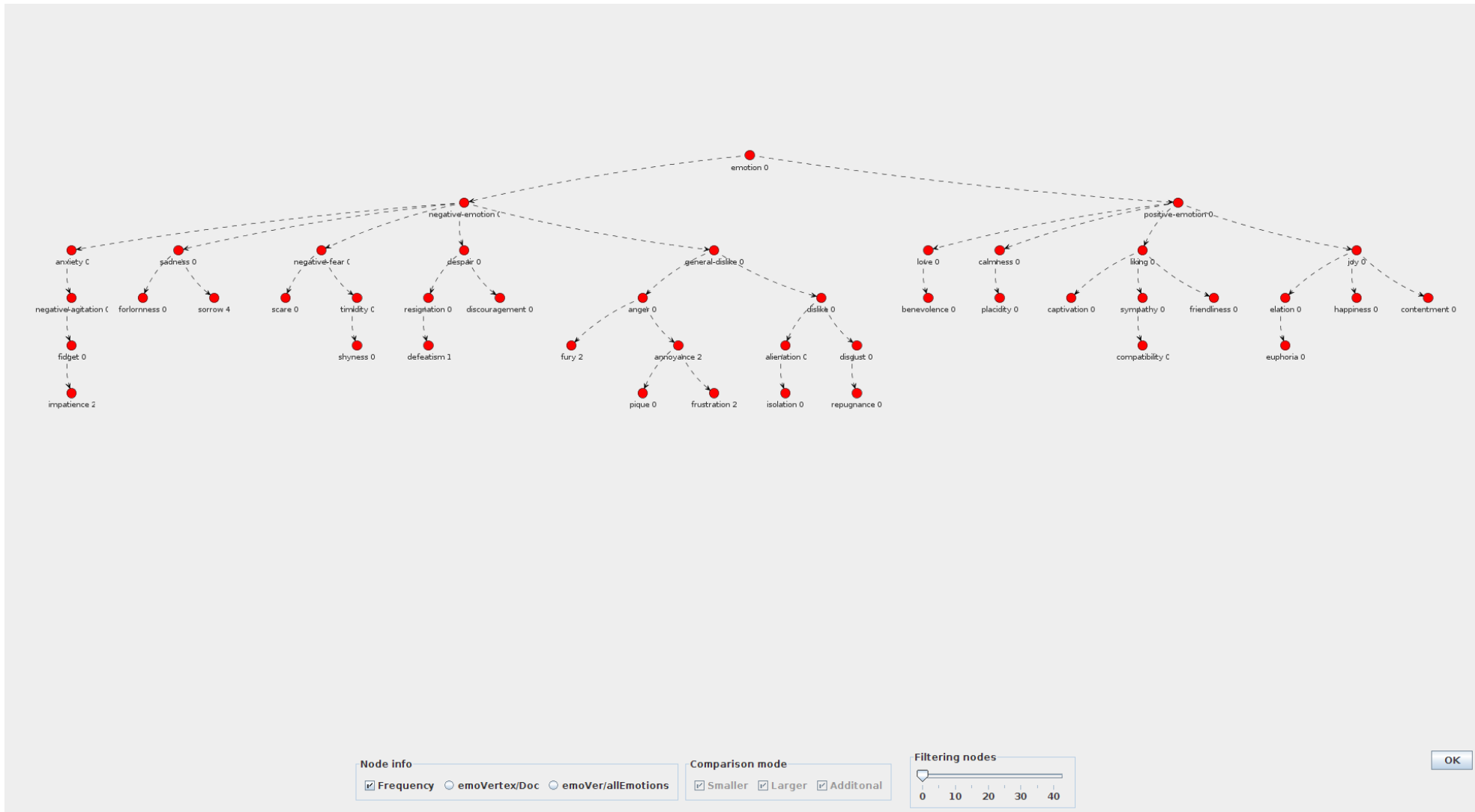
kityn etenkin eri analyysimenetelmillä saatuihin arvioihin tunneilmaisujen sävyjen myönteisyydestä tai kielteisyydestä, jotka näkyvät taulukon viimeisessä sarakkeessa. SentiProfiler-ohjelman tuottaman tuloksien kielteisyyttä ja myönteisyyttä ei pystytä esittämään prosenttilukuna, mutta luku välillä 0 – 1 kertoo ilmaisujen sävystä. Mitä lähempänä luku on arvoa nolla (0), sitä negatiivisempi tulos on. Sen sijaan mitä lähempänä luku on ykköstä (1), sitä myönteisempiä ilmaisujen taustalla olevat tunteet ovat. Koska aineistolähtöisen sisällysanalyysin tuloksien negatiivisuus, neutraalius ja positiivisuus on ilmoitettu prosenttilukuina, eri analyysimenetelmillä saatuja tuloksia voidaan vertailla vain yleisellä tasolla.

6.1 Autismikirjon henkilöihin liitetyt sanat ja niiden taustalla olevat tunteet

Analyysi SentiProfiler-ohjelmalla

Aineistonkeruuvaiheessa opettajaksi opiskelevien tehtävänä oli kirjoittaa kolme sanaa, jotka tulivat ensimmäisenä mieleen opettajaopiskelijoiden ajatellessa autismikirjon henkilöä. SentiProfiler-ohjelma analysoi opettajaopiskelijoiden antamista autismikirjon kuvauksista yhteensä 883 sanaa, joista suuri osa (0.69) oli myönteisiä tunneilmaisuja (ks. taulukko 2). SentiProfiler-ohjelmalla tehdyssä analyysissä opettajaopiskelijoiden ilmaisut autismikirjon henkilöistä jakaantuvat ensin myönteisiin ja kielteisiin mainintoihin, ja haarautuvat sitten pienempiin alaluokkiin (kuvio 2).

Myönteiset maininnat jaettiin SentiProfilerilla seuraaviin pääkategorioihin: rakkaus (love), rauhallisuus (calmness), mieltymys (liking) ja ilo (joy), joihin kuuluivat hyvántahtoisuuteen, tyyneyteen, kiehtovuuteen, myötätuntoon, ystävällisyyteen, riemuun, iloisuuteen ja tyytyväisyyteen liittyvät tunneilmaisut. Kielteiset ilmaisut sen sijaan jakautuvat ensin ahdistukseen (anxiety), surullisuuteen (sadness), pelkoon (fear), epätoivoon (despair), suuttumukseen (anger) ja epämiellyttävyyteen (dislike), ja niiden sisältämät ilmaisut olivat saman sävyisiä seuraavien tunneilmaisujen kanssa: levottomuus, hylkääminen, suru, säikähdys, arkuus, alistuminen, lamautuminen, raivo, ärsytys, syrjäytyminen, ja inho. Vaikka autismikirjon henkilöihin liitetyistä sanoista suurempi osa oli myönteisiä, oli negatiivisten tunteiden kirjo moninaisempi ja vaihtelevampi.

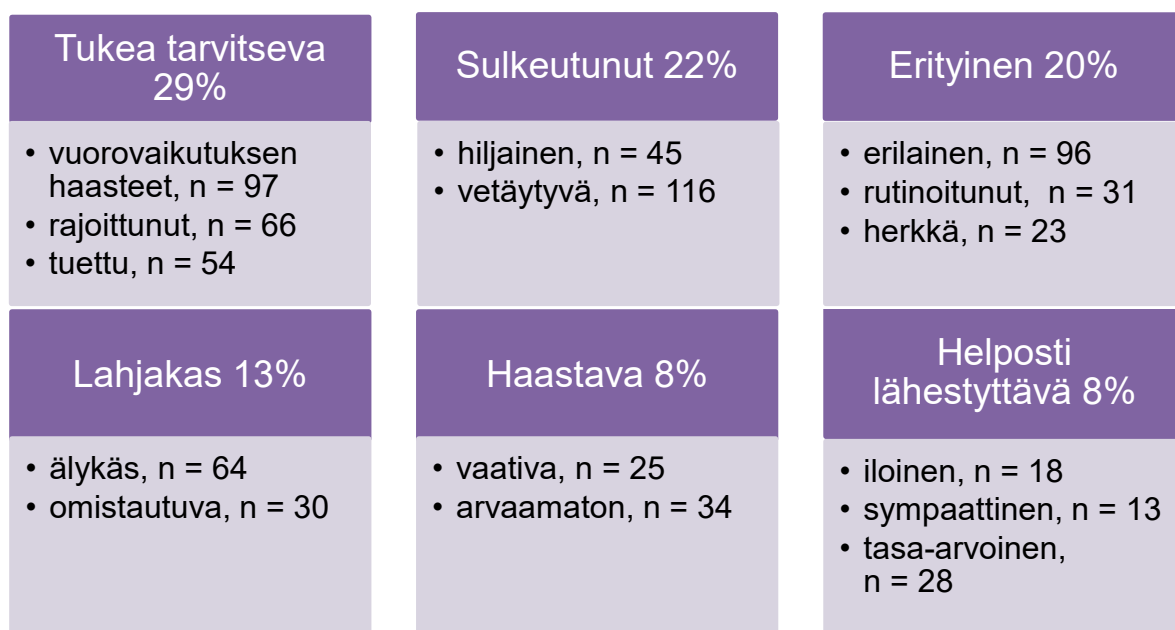


KUVIO 2. Käsitukset autismikirjon henkilöistä SentiProfiler-ohjelmalla analysoituna

Sisällönanalyysi

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analysoitiin autismikirjon henkilöihin liitettyjen ilmausten kohdalla yhteensä 740 sanaa, jotka jaettiin alakategorioihin ja niputettiin laajemmiksi pääkategorioiksi. Vastauksissa korostuvat ilmaisut voitiin jakaa kuudella adjektiivilla nimettyihin pääkategorioihin: Sulkeutunut, Haastava, Lahjakas, Eriytynen, Tukea tarvitseva sekä Helposti lähestyttävä (ks. kuvio 3). Alakategorioita muodostui tämän tutkimustehtävän kohdalla 15.

Suurimmaksi pääkategoriaksi (29 %) muodostui Tukea tarvitseva -niminen kokonaisuus, joka painottui autismikirjon henkilön tarvitsemaan tukeen muun muassa vuorovaikutuksen, koulun ja arjen osa-alueilla. Vuorovaikutuksen haasteisiin kuului mainintoja sosiaalisten taitojen, tilannetajun ja empatian puutteesta. Opettajaksi opiskelevat yhdistivät autismikirjon henkilöt tunteiden ilmaisuun ja tunnistamiseen liittyviin haasteisiin. Autismikirjon henkilöistä puhuttiin lisäksi sen kautta, miten he tarvitsevat tukea, apua ja huomiointia. Kokemus erityispedagogiikan opinnoista vaikutti luultavasti siihen, että opettajaopiskelijat mainitsivat erityisopetukseen liittyviä sanoja, kuten ”eriyttäminen”, ”yksilöllinen tuki” ja ”oppimisvaikeudet”. Rajoittunut-nimiseen alakategoriaan sijoittuivat rajoitteiden lisäksi häiriöihin ja diagnooseihin liittyviä mainintoja. Näihin liittyviä mainintoja olivat esimerkiksi sanat ”kehitysvammainen”, ”kykenemätön”, ”hidas” sekä ”pakko-oire”.



KUVIO 3. Autismikirjoon liittyvät ilmaisut kategorisoituina

Pääkategoria Sulkeutunut jakautui kahteen alakategoriaan: ”hiljainen” ja ”vetäytyvä”, joista ”vetäytyvä” oli laajin (116/740) kaikista autismikirjoihin liitettyjen ilmausten alakategorioista. Vastaajat korostivat sitä, miten autismikirjon henkilöt viihtyvät heidän mielikuviansa mukaan lähinnä itsekseen ja vetäytyvät omiin maailmoihinsa. Sulkeutuneisuuteen liittyviä mainintoja olivat muun muassa sanat ”*hiljainen*”, ”*kontaktittomuus*”, ”*introvertti*” ja ”*poissaoleva*”.

Kolmanneksi suurimmaksi pääkategoriaksi (20 %) nousi erityisyyteen liittyvä teema, joka sisälsi maininnat erilaisuudesta, rutinoitumisesta ja herkkyydestä. Opettajaopiskelijat käyttivät vastauksissaan sanoja ”*erilainen*”, ”*omalaatuinen*” ja ”*persoonallinen*”. Autismikirjon henkilöt koettiin siis muista poikkeaviksi henkilöiksi ja ihmisiksi, jotka ovat tarkkoja omista rutiineistaan. Opettajaksi opiskelevien mukaan autismikirjon oppilaat eivät siedä muutoksia ja ottavat asiat kirjaimellisesti. Autismikirjon henkilöitä kuvailtiin lisäksi aistiyliherkiksi ja pelkääviksi.

Lahjakas-kategoriaan asettuivat älykkyyteen ja omistautuvuuteen liittyvät maininnat. Opettajaopiskelijoiden vastauksissa toistuvat sanat ”*älykäs*”, ”*lahjakas*” ja ”*fiksu*”. Lahjakkuuden ja älykkyyden korostamisessa näkyikin autismikirjon henkilöihin yleisesti asetettu oletus erityislahjakkuudesta (Happé 2018, 280). Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat mainitsivat usein autismikirjon henkilöiden keskittymiskyvyn sekä rajoittuneet kiinnostuksenkohteet.

Haastava-nimiseen pääkategoriaan sen sijaan kuuluivat maininnat autismikirjon henkilöön liitettävistä mielikuvista, jotka sisälsivät ajatuksen autismikirjon henkilön haastavasta käyttäytymisestä. Osa opettajaksi opiskelevista koki, että autismikirjon henkilön kanssa toimiminen on vaativaa niin kotona kuin koulussakin. Autismikirjon henkilön käyttäytymistä kuvailtiin esimerkiksi arvaamattomaksi ja äkkipikaiseksi. Saman suuntaisia tuloksia nousi Busbyn ja kumppaneiden (2012, 31 – 32) tutkimuksessa, jonka mukaan opettajat ajattelevat autismikirjon oppilaiden käyttäytyvän epätyypillisesti, haastavasti ja häiritsevästi.

Vaikka suurin osa autismikirjoihin liitettyistä sanoista oli aineistolähtöisen sisällönanalyysin (ks. taulukko 2) mukaan tunneilmaisultaan joko negatiivisia (46 %) tai neutraaleja (41 %), opettajaopiskelijat nostivat vastauksissaan myös myönteisiä (13 %) ilmauksia. Nämä ”älykkyys”-alategorian lisäksi tunneilmaisultaan myönteisiksi maininnoiksi lasketut sanat sijoituivat kuudenteen pääkategoriaan nimeltä ”Helposti lähestyttävä”, joka jakautui alakategorioihin ”iloinen”, ”sympaattinen” ja ”tasa-arvoinen”. Iloisuuden liittyviä mainintoja olivat ”*ystävällinen*”, ”*hauska*” ja ”*sydämellinen*”. Sympaattisuus sen sijaan nousi opettajaksi opiskelevien vastauksissa esiin muun muassa maininnoilla ”*myötätunto*” ja ”*viaton*”. Opettajaopis-

kelijat korostivat lisäksi autismikirjon henkilöiden tasa-arvoista merkitystä neutraaleilla maininnoilla yksilöstä, ihmisestä ja tavallisuudesta. Huomionarvoista kuitenkin oli, miten yksi vastaaja saattoi liittää autismikirjon henkilöön hyvin monen sävyisiä ilmauksia. Sellaisia ilmaisukolmikkoja olivat esimerkiksi ”lahjakas”, ”etäinen” ja ”haastava” (V152) sekä ”poissa-oleva”, ”iloinen” ja ”äkkipikainen” (V182).

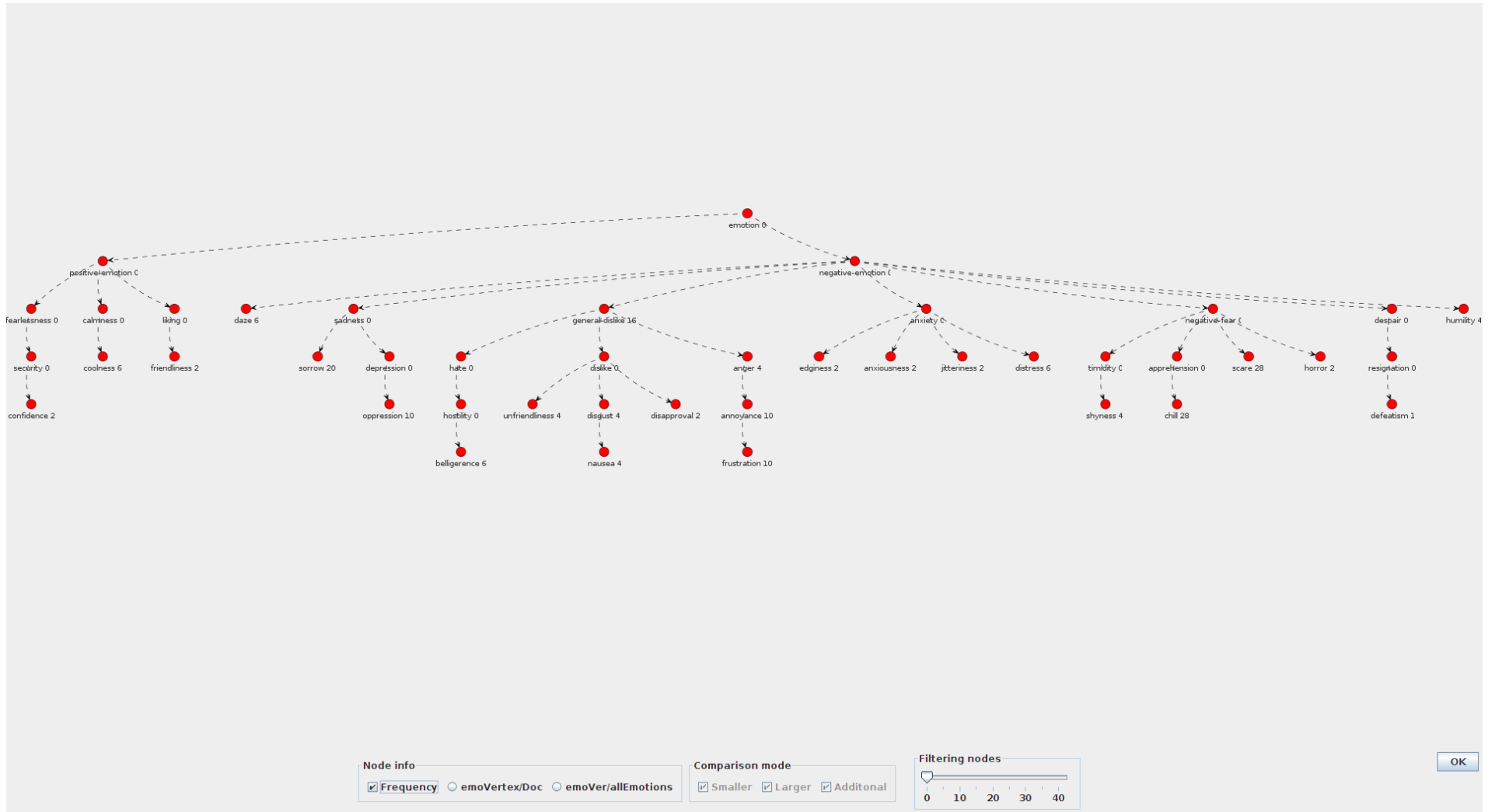
Yhteenveto

Autismikirjon henkilöihin liitettyjen ilmaisujen tunnelataus näyttäytyi erilaisena SentiProfiler-ohjelmalla ja sisällönanalyysillä analysoituna. SentiProfiler-ohjelman mukaan autismikirjon henkilöihin liitetyt sanat olivat melko myönteisiä (0.69), kun taas aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan vastauksissa painottuivat negatiivissävyiset (46 %) sekä neutraalit (41 %) ilmaisut. Tämä saattaa selittyä jonkin verran sillä, että SentiProfiler ei erottele neutraaleja tunteita teksteistä. Sisällönanalyysissa sen sijaan neutraaleiksi teemoiksi määrittelin alakategoriat hiljainen, omistautuva, erilainen, rutinoitunut, herkkä, tuettu ja tasa-arvoinen. Eri analyysimenetelmillä saaduista kategorioista ainoastaan alakategoria ”iloinen” löytyi molempien analyysien tuloksista. Analyysitapojen erilainen luokittelulogiikka saattoi siis näkyä tuloksissa siten, että ohjelman mukaan positiivisiksi määritellyt tunteet sisältyivät sisällönanalyysikategorioihin, joiden nimi ei viitannut pelkästään positiiviseen.

6.2 Todella huonosti mennyt oppitunti ja opettajaan liitetyt tunneilmaisut

Analyysi SentiProfiler-ohjelmalla

Opettajaksi opiskeleville annettiin tehtäväksi kirjoittaa eläytymismenetelmäkertomus todella huonosti menneestä opetustilanteesta ja kirjoittaa, mitä autismikirjon oppilas oli ajatellut inklusiivisen luokan opettajasta tällä tunnilla. Analysoitaessa huonosti menneeseen oppituntiin liitettyjä sanoja SentiProfiler analysoi 337 englanninkielistä ilmausta (ks. taulukko 2). SentiProfiler-ohjelmalla tehdyn analyysin mukaan huonosti menneen oppitunnin osalta mielikuivat, joita autismikirjon lapsella kuvataan olevan inklusiivisen luokan opettajasta, ovat pääosin hyvin negatiivisia (0.05).



KUVIO 4. Tunneilmaisut, joilla kuvataan autismikirjon lapsen mielikuvia inklusiivisen luokan opettajasta, kun oppitunti on mennyt todella huonosti

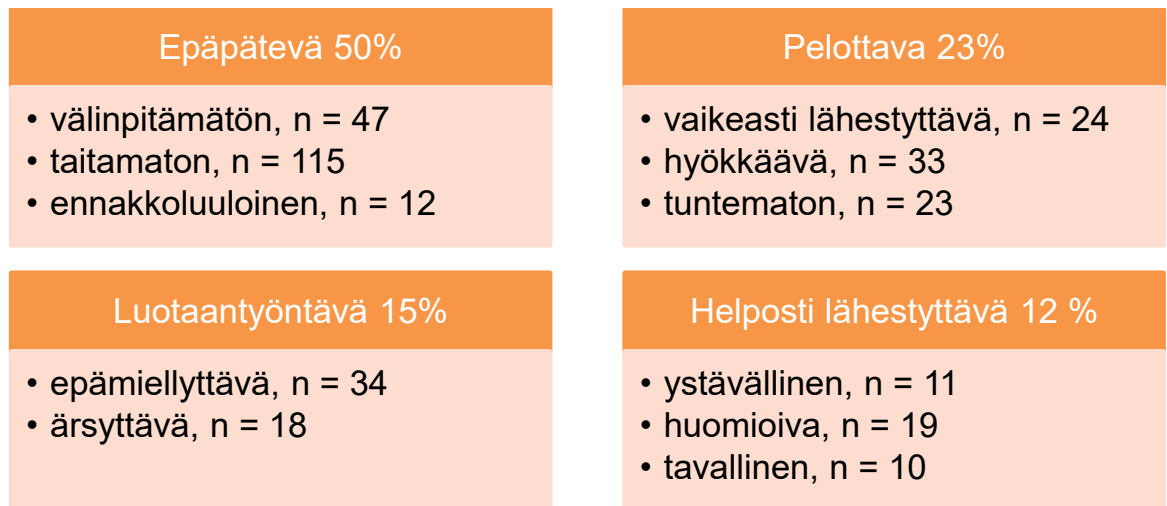
SentiProfiler-ohjelma jakoi tutkittavien vastauksista löytyvät tunneilmaisut myönteisiin ja kielteisiin ilmaisiin (kuvio 4). Kielteisiä ilmauksia tässä tapauksessa oli siis valtaosa, ja ne jakaantuivat seuraaviin pääkategorioihin: hämmennys (daze), suru (sadness), viha (hate), epämiellyttävyys (dislike), suuttumus (anger), ahdistus (anxiety), pelko (fear), epätoivo (despair) sekä nöyryys (humility). Opettajaopiskelijoiden vastauksista nousevat ilmaisut liittyivät tunneilmaisuiltaan murheeseen, masennukseen, vihamielisyyteen, epäystävällisyyteen, inhoon, paheksuntaan, ärsytykseen, ärtyisyyteen, jännittyneisyyteen, hermostuneisuuteen, kärsimykseen, arkuuteen, säikähdykseen, kauhuun ja alistumiseen.

Osa aineistosta löytyvistä tunneilmaisista oli kuitenkin positiivisia ja ne jakaantuivat kolmeen pääkategoriaan: pelottomuus (fearlessness), rauhallisuus (calmness) ja mieltymys (liking). Pelottomuuteen liittyi varmuuden ja itseluottaumuksen teemoja, rauhallisuuteen rentoutta ja mieltymykseen ystävällisyyttä. Myönteisten ilmausten kirjo oli tässäkin osiossa paljon suppeampi kuin kielteisten ilmausten moninaisuus.

Sisällönanalyysi

Eläytymismenetelmäaineiston pohjalta kirjatuihin merkityksyksiköistä oli sisällönanalyysillä huonosti menneeseen oppituntiin liitettyistä vastauksista käytössä 346 ilmausta. Sisällönanalyysin mukaan vastaukset olivat tunneilmaisultaan 88 prosenttisesti negatiivisia (ks. taulukko 2). Kuviosta 5 voidaan nähdä, miten tunneilmaisissa korostui kokemus opettajan epäpätevydestä, johon liittyviä mainintoja oli jopa puolet (50 %). Opettaja koettiin myös pelottavaksi (23 %) ja luotaantyöntäväksi (15 %). Joukossa oli kuitenkin mukana myös myönteisiä vastauksia ja neljäs pääkategoria kulkeekin nimellä Helposti lähestyttävä (12 %).

Suurin yksittäinen pääkategoria oletuksista autismikirjon oppilaan ajatuksista opettajasta, kun oppitunti oli mennyt todella huonosti, koostui opettajan epäpätevyteen (50 %) viittaavista ilmaisuista. Epäpätevyys käsitti välinpitämättömyyteen, taitamattomuuteen ja ennakkoluuloisuuteen liittyviä aiheita. Kuvitellun autismikirjon oppilaan kerrottiin ajattelevan opettajan olevan muun muassa ”*piittaamaton*”, ”*ymmärtämätön*” ja ”*epäoikeudenmukainen*”. Kuvauksista nousi ilmi myös se, miten opettaja ei ymmärrä erilaista oppilasta eikä ole kiinnostunut tästä.



KUVIO 5. Opettajaksi opiskelevien oletukset autismikirjon oppilaan ajatuksista inklusiivisen luokan opettajasta, kun oppitunti on mennyt todella huonosti

Pelottava-niminen pääkategoria jakautui seuraaviin alakategorioihin: ”vaikeasti lähestyttävä”, ”hyökkäävä” ja ”tuntematon”. Opettajaksi opiskelevat kuvailivat eläytymismenetelmätarinoissaan, miten autismikirjon oppilasta pelotti opettajan päällekkävyä asenne. Autismikirjon oppilaan oletettiin vierastavan uutta opettajaa, joka saattoi käyttäytyä vieläpä painostavasti tai uhkaavasti autismikirjon oppilasta kohtaan

Opettajaksi opiskelevat kuvasivat lisäksi inklusiivisen opettajaa autismikirjon oppilaan näkökulmasta luotaantyöntäväksi. Opettaja ajateltiin epämiellyttäväksi ja epäystävälliseksi henkilöksi, joka toimi ärsyttävällä tavalla aiheuttaen turhautumista. Alakategoriaan ”ärsyttävä” kuuluivat esimerkiksi maininnat ”häiritsevä” ja ”nipottava”.

Vaikka tehtävänannossa ohjattiin kertomaan todella huonosti menneestä oppitunnista, eläytymismenetelmäaineistosta yhdeksän prosenttia (9 %) oli sisällönanalyysin mukaan myönteisiä kuvauksia autismikirjon oppilaan ajatuksista opettajastaan. Creswellin (2014, 94) mukaan analyysivaiheessa onkin vältettävä ainoastaan yhtä näkökulmaa olevien tulosten raportointia, ja myös vastakkaiset löydöt on tuotava ilmi. Helposti lähestyttävä -nimiseen pääkategoriaan sijoittuivat siis maininnat, joissa opettajaa kuvattiin ystävälliseksi, huomioivaksi ja tavalliseksi. Vastauksista nousivat myös opettajan ponnistelut oppilaan hyväksi. Opettajan antamaa tukea autismikirjon oppilaalle, tämän puolustamista ja kunnioittavaa kohtelua myös arvostettiin.

Yhteenveto

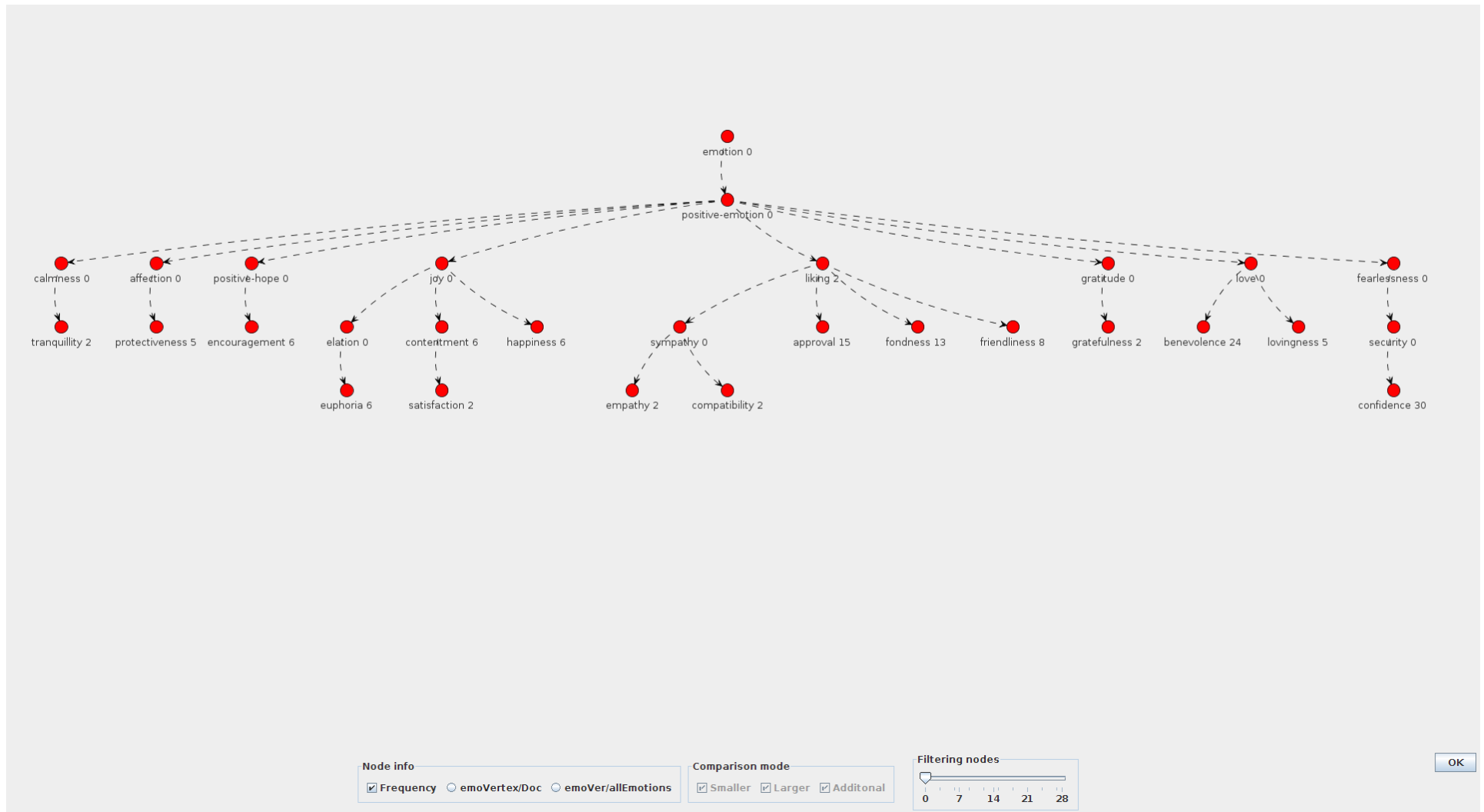
Sekä SentiProfiler-ohjelmalla saatujen tulosten että sisällönanalyysin mukaan opettajaan liitetyt tunneilmaisut olivat erittäin negatiivisia huonosti menneen oppitunnin jälkeen. Opettaja herätti SentiProfilerin ja sisällönanalyysin mukaan epämiellyttävyyden ja ärsytyksen tunteita, jotka näkyvät kummallakin analyysitavalla saatujen tulosten kategorianimikkeissä. Myös opettajan toiminnasta aiheutuva pelko nousi molempien analyysien mukaan autismikirjon oppilaan tunnetilaksi. Toisaalta sekä SentiProfiler-ohjelma että sisällönanalyysi toivat esiin myös tunnekokemuksen opettajan ystävällisyydestä.

6.3 Todella hyvin mennyt oppitunti ja opettajaan liitetyt tunneilmaisut

Analyysi SentiProfiler-ohjelmalla

Tutkimuksessa haluttiin lisäksi selvittää, mitä opettajaksi opiskelevat olettivat autismikirjon oppilaan ajatelleen opettajasta, kun oppitunti oli mennyt todella hyvin. SentiProfiler-ohjelmalla tehdyn analyysin mukaan todella hyvin menneen oppitunnin jälkeen autismikirjon oppilaan oletetut tunneilmaisut opettajasta olivat täysin myönteisiä (taulukko 2). SentiProfiler käsitteli tässä kohtaa 347 englanninkielistä sanaa.

Myönteiset tunneilmaisut jakaantuivat analyysissa seuraaviin pääkategorioihin (kuvio 6): rauhallisuus (calmness), kiintymys (affection), toivo (hope), ilo (joy), mieltymys (liking), kiitollisuus (gratitude), rakkaus (love) ja pelottomuus (fearlessness). Alakategorioita olivat tyyneys, suojelevuus, rohkaisu, riemu, tyytyväisyys, onnellisuus, myötätunto, hyväksyntä, kiintymys, ystävällisyys, kiitollisuus, hyväntahtoisuus, välittäminen ja turvallisuus. Todella hyvin menneen oppitunnin jälkeen autismikirjon oppilaan mielikuvat opettajasta olivat siis erittäin myönteisiä.

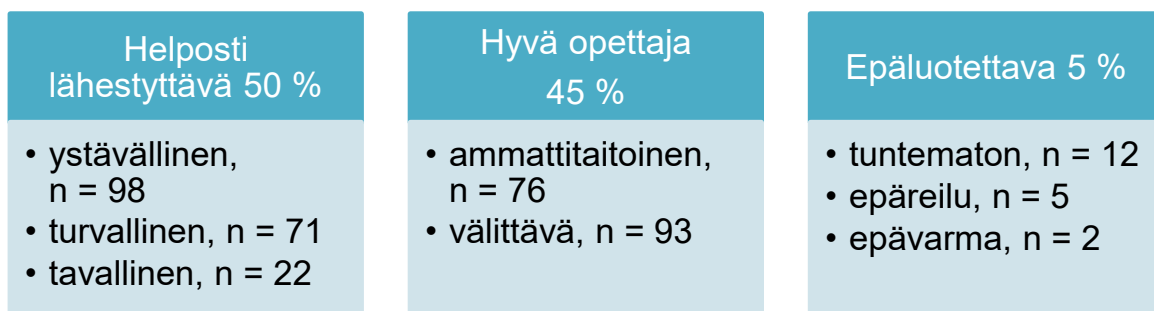


KUVIO 6. Tunneilmaisut, joilla kuvataan autismikirjon lapsen mielikuvia inklusiivisen luokan opettajasta, kun oppitunti on mennyt todella hyvin

Sisällönanalyysi

Hyvin menneen oppitunnin kohdalla sisällönanalyysin mukaan 379:stä tunneilmaisusta 89 % oli myönteisiä (ks. taulukko 2). Vastaaajien oletukset jakaantuivat sisällönanalyysissä kolmeen pääkategoriaan: Helposti lähestyttävä, Hyvä opettaja ja Epäluotettava (kuvio 7). Suurin tunneilmaisusta muodostuva alakategoria oli ”ystävällinen” (n = 98).

Helposti lähestyttävä -pääkategoria jakautui ystävällisyyteen, turvallisuuteen ja tavallisuuteen liittyviin merkitysyksikköihin. Opettajaa kuvailtiin muun muassa mukavaksi, myönteiseksi ja avoimeksi. Opettajan iloisuus ja lämminhenkisyys edesauttoi oppitunnin ilmapiirin kehittymistä myönteiseksi. Lisäksi turvallisuuteen ja luotettavuuteen liittyvät maininnat korostuivat kirjoituksissa autismikirjon oppilaan ajatuksista opettajasta, kun oppitunti oli mennyt todella hyvin. Imberin (1973, 145, 149) mukaan turvallisuus onkin yksi luotettavuuden osa-alueista. Luottamus opettajaan lisää siis oppilaassa turvallisuuden tunnetta. Helposti lähestyttävyyteen liittyivät lisäksi maininnat tavallisuudesta ja neutraaliudesta, jotka osaltaan kertovat oppilaan hyväksyneen opettajan.



KUVIO 7. Opettajaksi opiskelevien oletukset autismikirjon oppilaan ajatuksista inklusiivisen luokan opettajasta, kun oppitunti on mennyt todella hyvin

Vastajaat kokivat siis, että hyvin menneen oppitunnin taustalla oli opettajan ammattimainen toiminta sekä lämpimyys oppilaita kohtaan, joten jaottelin Hyvä opettaja -kategoriaan opettajan ammattitaitoon ja oppilaista välittämiseen liittyvät tekijät. Opettajasta käytettiin mainintoja ”ymmärtävä”, ”arvostava” ja ”empaattinen”. Opettajaksi opiskelevat kirjoittivat autismikirjon oppilaan ajatelleen, että opettaja toimi selkeällä tavalla, auttoi tarvittaessa ja oli pätevä. Lisäksi kasvattajan oikeanlaisesta vallankäytöstä kertoivat mainitut oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus (Moilanen 2001, 49).

Opettajaksi opiskelevat kuvailivat autismikirjon ajatuksia opettajasta erittäin myönteisinä (89 %), mutta vastauksissa oli myös muutamia (2 %) negatiivisia mainintoja (ks. taulukko 2). Pääkategoriaan nimeltä Epäluotettava koostui vastaukset, joissa opettaja esiteltiin tuntemattomana, epäreiluna ja epävarmana. Opettajaa kuvailtiin esimerkiksi ilmaisuilla ”uus”, ”stereotypisoiva” ja ”epäluotettava”. Tutkiessani vastausten asettumista negatiivisiksi, neutraaleiksi ja positiivisiksi lokeroin tuntemattomuuteen liittyvät maininnat neutraaleiksi ja epäreiluutta ja epävarmuutta koskevat sanat negatiivisiksi.

Yhteenveto

Sekä SentiProfiler-ohjelmalla että aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä saatujen tulosten mukaan todella hyvin menneen oppitunnin yhteydessä opettajaa kuvailtiin erittäin myönteisesti latautuneilla tunneilmaisuilla. Molemmat analyysimenetelmät toivat alakategorioissa esiin ystävällisyyden, välittämisen ja turvallisuuden tunteet. Huomioitavaa oli, että sisällönanalyysissa opettajan vuorovaikutustaitoihin liittyvät ilmaisut olivat tyypillisempiä kuin opettajan ammattitaitoa koskevat ilmaisut. Lisäksi ainoastaan sisällönanalyysi toi esiin muutamia (5 %) negatiivisia opettajaan liitettyjä tunteita, kun oppitunti oli mennyt todella hyvin.

7 POHDINTA

Tutkimuksessani tarkastelin tunteiden ja asenteiden merkitystä sosiaalisissa suhteissa. Tutkin, millaisia tunneilmaisuja opettajaksi opiskelevat esittävät autismikirjon henkilöistä, ja miten nämä ilmaisut heijastavat opettajaopiskelijoiden asenteita. Lisäksi selvitin, minkälaisia mielikuvia ja tunteita autismikirjon lapsella kuvataan olevan inklusiivisen luokan opettajasta, kun oppitunti on mennyt erittäin huonosti ja kun oppitunti on mennyt erittäin hyvin. Halusin lisäksi selvittää, miten nämä kuvaukset heijastavat opettajankoulutuksessa olevien opiskelijoiden asenteita. Tutkielmassani olen pyrkinyt noudattamaan hyvän tutkimuksen periaatteita. Tarkastelen tässä luvussa tuloksia aikaisemman tutkimuksen valossa ja tulkitsen asenteita esitettyjen tunneilmaisujen taustalla. Pohdin lisäksi tutkimuksen merkitystä, luotettavuutta ja eettisiä näkökulmia. Lisäksi teen ehdotuksia jatkotutkimusaiheista.

7.1 Tulosten tarkastelua

Tunteiden on todettu olevan osa asenteita (Hankonen & Mähönen 2015, 190; Hitlin & Pinkston 2014, 325). Tunteet ja asenteet ovat osana ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa (Algoe ym. 2019, 28 – 29; Vesala & Rantanen 2007, 28, 45). Eläytymistarinoita kirjoittaessa kerrotaan samalla omista asenteista, arvoista, käsityksistä, mielikuvista ja uskomuksista (Wallin ym. 2015, 248). Tässä tutkimuksessa opettajaksi opiskelevat toivat huomaamattaan ilmi omia asenteitaan autismikirjon oppilaita kohtaan, ja niitä voitiin tulkita esitettyjen tunneilmausten perusteella.

Kun analysoitiin eläytymismenetelmäkertomuksista nousevia tunteita, eri analyysimenetelmien saadut tulokset olivat lähempänä toisiaan kuin autismikirjon henkilöihin liittyvistä tunneilmaisusta saadut tulokset. Siinä missä SentiProfiler-ohjelmalla ja sisällönanalyysilla

saadut tulokset hyvin ja huonosti menneiden oppituntien kohdalla olivat hyvin samankaltaiset, opettajaksi opiskelevien käsitykset ja tunneilmaisut autismikirjon henkilöistä erosivat eri analyysimenetelmillä saatujen tulosten mukaan. Sisällönanalyysilla saatiin enemmän variaatiota analyysiin, ja sen mukaan kaikki autismikirjon henkilöihin liitetyt tunteet eivät olleet ainoastaan joko myönteisiä tai kielteisiä – myös neutraaleja ilmaisuja esitettiin. SentiProfilin-ohjelma tuottaakin tietynlaisen ymmärryksen tekstin sisältämistä tunteista, joita päästään tulkitsemaan sisällönanalyysilla yksityiskohtaisemmin. Opettajaopiskelijoita ei myöskään pyydetty kuvaamaan suoraan tunteita, joten tunteet saattavat olla niin piilossa ilmaisujen takana, ettei ohjelma pysty huomaamaan niitä.

SentiProfilin-ohjelma ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi muodostivat lisäksi erinimisiä kategorioita analyyseissa, mikä johtuu siitä, että ne tarkastelivat aineistoja hieman eri näkökulmista. SentiProfilin-ohjelma etsi aineistosta tunnepitoiset sanat, ja analysoi ne lajitellen tunteet hierarkkisiin kategorioihin (Kakkonen & Kakkonen Galić 2011, 62, 65). Sisällönanalyysin tarkoituksena oli sen sijaan lajitella koko aineisto ja etsiä siitä eroja ja yhtäläisyyksiä, joten aineisto näyttäytyi hieman erilaisena (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104).

Asenteet autismikirjoon liitettyjen tunneilmaisujen takana

Mitä myönteisempiä ajatuksia liitetään asenteen kohteeseen, sitä myönteisempiä asenteet ovat (Netzer ym. 2018, 14). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan autismikirjon henkilöihin liitetyt tunneilmaukset olivat sävyltään moninaisia ja autismikirjon henkilöihin liitettiin sekä kielteisiä, neutraaleja että myönteisiä kuvailuja. Autismikirjon henkilöihin asennoiduttiin niin, että heidät kuvailtiin tukea tarvitseviksi ja eristäytyviksi, muista poikkeaviksi yksilöiksi. Myös Busbyn ja kumppaneiden (2012, 31 – 32) tutkimuksen mukaan opettajat ajattelevat autismikirjon oppilaan tarvitsevan muita enemmän lisätukea käyttäytymiseensä, ajanhallintaan ja työskentelyyn. Toisaalta autismikirjoon liitetyt tunneilmaisut heijastelivat myös positiivisia ja arvostavia asenteita, jotka tulivat ilmi opettajaksi opiskelevien esittämistä lahjakkuutta, kiehtovuutta ja iloisuutta korostavista näkökulmista. Aineiston pohjalta voidaan sanoa, että autismikirjon henkilöihin suhtauduttiin myös neutraalisti.

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysia tehdessä tuli ilmi, että autismikirjon henkilöihin liitettyissä ilmaisuissa esiintyi mainintoja tunnetaitojen puutteesta, tunne-elämän ongelmista ja tunneilmaisun pulmista. Tunteiden tunnistamisen vaikeudesta autismikirjon henkilöillä ovatkin kirjoittaneet Uljarevic ja Hamilton (2012, 1517), joiden mukaan autismikirjon henkilöillä oli haasteita viiden perustunteen tunnistamisessa. Uljarevicin ja Hamiltonin (2012, 1523)

tutkimuksen mukaan onnellisuuden tunteen tunnistaminen ei tuottanut vaikeuksia autismikirjon henkilöille. Tutkittaessa sitä, mitä opettajaksi opiskelevat olettivat autismikirjon oppilaan ajatelleen opettajasta, kun oppitunti oli mennyt todella hyvin ja todella huonosti, opettajaopiskelijat kuvasivat autismikirjon oppilaiden tunteita monivahahteisesti. Näyttäisi siis siltä, että opettajaopiskelijat olettavat autismikirjon henkilöillä olevan kirjava tunneskaala, muttei kuitenkaan taitoa käsitellä tunteita.

Opettajaksi opiskelevien asennekirjo autismikirjon henkilöitä kohtaan oli siis tämän aineiston perusteella hyvin moninainen, kun tulkittiin asenteita autismikirjioon liitettyjen tunneilmaisujen taustalla. Ristiriitainen asennoituminen eli asenteiden ambivalenssi onkin asenteen kohteeseen suhtautumista sekä negatiivisilla että positiivisilla tavoilla (Lavine 2004, 93; Pirttilä-Backman 2013, 251). Tämä tekee Pirttilä-Backmanin (2013, 251) mukaan asenteiden ja käyttäytymisen välisen suhteen monimutkaiseksi. Ristiriitainen asennoituminen voi näkyä myös opettajan toiminnassa koulumaailmassa.

Autismikirjoa kohtaan olevat asenteet opettajaan liitettyjen tunteiden taustalla

Tässä tutkimuksessa opettajaksi opiskeleville annettiin tehtäväksi kirjoittaa hyvin ja huonosti menneistä luokkatilanteista ja siitä, mitä autismikirjon oppilas ajatteli opettajasta oppitunnilla. Hyvin ja huonosti menneiden oppituntien kohdalla opettajaan liitetty tunneilmaisut olivat lähes päinvastaisia. Siinä missä hyvin menneen oppitunnin jälkeen opettajaopiskelijat liittivät inklusiivisen luokan opettajaan muun muassa hyväntahtoisuuteen ja rauhallisuuteen liittyviä tunneilmaisuja, huonosti menneen oppitunnin jälkeen opettaja herätti inhoa ja ärtymistä.

On kuitenkin huomioitavaa, että molemmissa tapauksissa opettajaa kuvattiin myös ystävälliseksi, mikä on erittäin hyvä, sillä opettajan myönteiset tunteet liitetään positiiviseen tunneilmapiiiriin luokassa, herkkyyteen oppilaiden tarpeista sekä tehokkaisuuteen opetusstrategioihin (Allen ym. 2017, 89; Garner 2010, 310). Lisäksi tämän tutkielman mukaan huonosti menneen oppitunnin kohdalla opettajaan liitettiin enemmän myönteisiä tunneilmaisuja kuin hyvin menneen oppitunnin kohdalla kielteisiä. Voidaan kuitenkin pohtia, miksi todella hyvin menneen oppitunnin jälkeen esiintyi myös negatiivisia mainintoja opettajasta. Kertooko tämä opettajaksi opiskelevien epävarmuudesta kohdata erilaisia oppilaita? Eivätkö opettajaopiskelijat luota pystyvänsä toimia tasapuolisesti luokkatilanteessa kohdaten lämpimästi oppilaansa?

Tutkimustulosten mukaan voidaan sanoa, että opettajaksi opiskelevat asennoituvat autismikirjon oppilaiden opettamiseen niin, että se on haastavaa ja vaatii erityistä taitoa. Sisällönanalyysin mukaan puolet (50 %) opettajiin liitetystä maininnoista huonosti menneen oppitunnin kohdalla kuuluivatkin yläkategoriaan Epäpätevä. Tämä on samansuuntainen aiempien tutkimustuloksien kanssa, joiden mukaan opettajat kokevat, etteivät heidän tietonsa, taitonsa ja persoonaan kuuluvat ominaisuutensa riitä autismikirjon oppilaiden kohtaamiseen yleisopetuksen luokassa (Jung, Cho & Ambrosetti 2011; Busby, Ingram, Bowron, Oliver & Lyons 2012).

Opettajaksi opiskelevien mukaan inklusiivisen luokan opettajasta ajateltiin, että hän oli helposti lähestyttävä (50 %). Hyvin menneen oppitunnin kohdalla opettajaan liitetyt ilmaisut painottuivat siis sisällönanalyysin mukaan vuorovaikutustaitoihin ja opettajan lämpimyteen. Onkin huomionarvoista, että huonoimmillaan opettajaopiskelijat kokevat oman opettajuutensa epäammattimaisena ja parhaimmillaan inhimillisenä kohtaamisena oppilaan tarpeet huomioiden. McElhinneyn (2008, 90) mukaan ammattilaisen on kehitettävää omaa pätevyyden tunnettaan, jotta hän voi identifioitua ammatilliseen rooliin. Olisikin kiinnostavaa tutkia, miten opettajaksi opiskelevien ammatillinen identiteetti ja asenteet autismikirjon oppilaita kohtaan muotoutuvat opiskelujen ja työkokemuksen myötä, ja onko niillä vaikutusta toisiinsa.

Huonosti ja hyvin menneiden oppituntien jälkeen opettajaksi opiskelevat asettuivat autismikirjon oppilaan asemaan monivivahteisesti eläytyen ja ajattelivat autismikirjon oppilaan toisaalta luottaen välittävään ja turvalliseen opettajaan, mutta toisaalta pelänneen vierasta, etäistä ja hyökkäävän oloista opettajaa. Tämä kertoi opettajaopiskelijoiden kyvystä tuntea empatiaa autismikirjon oppilasta kohtaan. Voidaan siis tulkita, että opettajaopiskelijat näyttävät asennoituvan autismikirjon oppilaisiin myönteisemmin, kun he asettuvat itse oppilaan asemaan. Empatiolla ja etenkin myötätunnolla on merkittävä rooli toisten henkilöiden tunteiden ja aikomusten ennustamisessa ja ymmärtämisessä (Baron-Cohen & Wheelwright 2004, 163; Eisenberg 2006, 72). Eisenbergin (2006, 72, 78) mukaan empatian myötä muokkaamme omaa sosiaalista käyttäytymistämme. Batsonin, Changin, Orrin ja Rowlandin (2002, 1665) tutkimuksen mukaan empatia vaikuttaa asenteisiin ja käyttäytymiseen. Lisäksi mitä korkeampi empatiataso ihmisellä on, sitä luultavammin hän haluaa auttaa muita (Batson ym. 2002, 1656).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Lichtmanin (2006, 12) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä otetaan usein esille tutkijan korostunut rooli ja hänen ennakoasenteidensa vaikutus tutkimuksen tekoon. Sekä Creswellin (2014, 185) että Lichtmanin (2006, 12) mukaan tutkija katsoo aineistoa omien kokemustensa, tietonsa, taitojensa ja taustansa läpi. Lichtman (2006, 12 – 13) esittää, että ennakoasenteiden heijastuminen tutkimukseen on joidenkin tutkijoiden mukaan kontrolloitavissa huolellisen työn, triangulaation ja monipuolisen lähteiden käytön avulla. Lichtmanin (2006, 12 – 13) mukaan tutkijat kyllä tietävät vaikuttavansa tutkimukseen ja tutkimustuloksiin, ja tuskin valitsisivat tutkimuskohteen, mikäli olisivat kokonaan ilman ennakoajatusta aiheesta. Objektivisuus ei siis välttämättä ole edes tavoittelemisen arvoista, koska voidaan pohtia, onko täydelliseen objektivisuuteen mitään mahdollisuutta päästä. On siis eduksi, että tutkija tiedostaa oman vaikutuksensa tutkimuksen teossa, ja tunnustaa omat lähtökohtansa ääneen. Creswell (2014, 186) ottaakin esiin jatkuvan reflektoinnin tutkimuksen teossa. Tutkija reflektoi omaa rooliaan tutkimuksensa ja ymmärtää oman taustansa, kulttuurinsa ja kokemustensa mahdolliset vaikutukset antaessaan merkityksiä keräämälleen aineistolle.

Eläytymismenetelmätarinoiden luotettavuus

Tämän tutkimuksen aineisto oli varta vasten tutkijoille tuotettua ja kirjoitettua tekstiä. Lichtmanin (2006, 146) mukaan kirjoitettu materiaali haastaa tutkijaa etsimään tarkoitetun merkityksen sanojen ja rivien välistä. Tämä pro gradu -tutkimus perustuu ajatukselle, jonka mukaan eläytymismenetelmällä kerätty aineisto tarjoaa mahdollisuuden syventyä tutkittavien omiin kokemusmaailmihinsa, kun he tuottavat itse omia tunteitaan ja asenteitaan heijastavaa aineistoa. Huomionarvoista on kuitenkin se, että eläytymismenetelmätarinat eivät ole kuvauksia todellisuudesta ja ne eivät siis välttämättä kerro omista kokemuksista tai suhtautumistavoista. Omiin kokemuksiin perustuvat haastattelut saattaisivat tuoda ilmi erilaisia asenteita ja tunteita. (Kirjoniemi & Kajamies 2011, 152.)

Eläytymismenetelmätarinoiden tehtävänannossa ei määritelty sitä, mitä todella hyvin tai todella huonosti mennyt oppitunti tarkoittaa. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajaopiskelijoista kirjoittikin oppitunnin sujuvuudesta opettajan näkökulmasta, kun taas osa vastaajista keskittyi enemmän autismikirjon oppilaan näkökulmaan. Tämä saattaa vaikuttaa jollain tavalla tuloksiin, mutta voimme olettaa, että autismikirjon oppilaaseen kohdistuvat tunteet ja asenteet eivät muutu eläytymismenetelmätarinan näkökulman myötä.

Aineiston käsittelyn luotettavuuden pohdinta

Siirtäessäni aineistoa Exceliin ja kääntäessäni sitä englannin kielelle, pohdin ilmaisuja, joita ei kirjoiteta yhdyssanoina vaan erillisinä termeinä. Tästä esimerkkinä oli ”erityisopetus” vrt. ”special education”. Miten tämä vaikuttaisi tuloksiin? Huomioitavaa on lisäksi se, että kielen vaihtuessa myös osa ilmaisuista saattaa muuttua hieman. Vaikeaksi käännettäväksi koin esimerkiksi adjektiivin ”huomioiva”, jota ei löydy suoraan sanakirjoista. Käytinkin huomioivasanan käännöksenä usein joko sanoja ”considerate”, ”thoughtful” tai ”attentive”, joilla on niin ikään myönteinen konnotaatio. Pysin kuitenkin kääntämään sanat mahdollisimman tarkkaan ja vähintäänkin niin, että ilmaisujen sävy pysyy samana, ja että tulkintaa on mahdollisimman vähän.

Opettajaopiskelijat olivat lisäksi kuvanneet tehtävänannon sijaan oppilaiden kokemusta luokan ilmapiiristä tai oppilaiden omia tuntemuksia. Oli myös vastauksia, joissa tutkittavat ilmaisivat, etteivät halua arvailla toisen ihmisen ajatuksia. Kirjoitelmassa saattoi lukea esimerkiksi näin: ”En oletta tietäväni ennen kuin kysyn.” Jätin nämä vastaukset huomioimatta ja kääntämättä englannin kielelle. Sen sijaan osa vastaajista oli kirjannut eläytymismenetelmällä kerättyyn aineistoon useita kuvailuja siitä, mitä he olettivat autismikirjon oppilaan ajatelleen inklusiivisen luokan opettajasta. Näiden tutkittavien vastaukset painottuvat siis määrällisesti, mutta poikkeavat paljon keskenään.

Kaikki vastaukset eivät päätyneet mihinkään pääluokkiin laatimani aineistolähtöisen sisällönanalyysin osalta. Tehdessäni sisällönanalyysia käsityksistä autismikirjon henkilöistä jätin käsittelemättä 18 ilmaisua, koska en saanut niitä asettumaan mihinkään kategorioihin. Näistä esimerkkejä olivat maininnat vastaajille itselleen tutuista autismikirjon henkilöistä tai autismikirjon henkilöistä kertovien elokuvien nimet, kuten ”Rain Man”. Myös eri ruumiinosiin liittyviä sanoja, kuten ”korvat” tai ”suu” jätin pois niiden tulkittavuuden vaikeuden vuoksi.

Oleellista luotettavuuden kannalta olisi tulkinnan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksille (Larsson 1986, 37 – 38). Erilaisten käsitysten huomioiminen ja edustavuus näkyvät tässä tutkimuksessa siinä, että tulososio on uskollinen vastauksissa ilmeneville eroavaisuuksille. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa haasteita toi itselleni pääkategorioiden laadinta. Larssonin (1986, 37 – 38) mukaan kategorioiden pitäisi olla keskenään sisällöllisesti niin eroavaisia, ettei ne olisi asetettavissa päällekkäin. Voidaan myös huomata, että kategorioiden lukumäärät vaihtelevat eri analyysitapojen ja tutkimuskysymyksiä mukaan. Sisällönanalyysin kohdalla tämä voidaan selittää sillä, että tietyt maininnat toistuivat useasti

etenkin huonosti ja hyvin menneisiin oppitunteihin liitettyjen tunneilmaisujen kohdalla, kun taas autismikirjon kuvauksessa tunneilmaisujen sävy oli moninaisempi.

Opettajaksi opiskelevien liittämiä tunneilmaisujen sävyä autismikirjon henkilöitä kohtaan erosi SentiProfiler-ohjelmalla ja sisällönanalyysillä saatujen tulosten mukaan. Sisällönanalyysin mukaan näytti siltä, että opettajaksi opiskelevat asennoituivat negatiivisemmin autismikirjon oppilaita kohtaan. Opettajaopiskelijoita ei ollut pyydetty kuvaamaan suoraan tunteita, joten tunteet saattoivat olla niin piilossa ilmaisujen takana, ettei ohjelma pystynyt huomaamaan niitä. SentiProfiler-ohjelma ei myöskään ilmoittanut neutraalisti latautuneiden ilmausten määrää. Kuitenkin analyysimenetelmien triangulaatio, eli useamman analyysimenetelmän käyttö lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta, ja voidaankin todeta, että opettajaksi opiskelevilla on moninainen kirjo asenteita autismikirjon henkilöitä kohtaan.

Siinä missä SentiProfiler-ohjelmalla ja sisällönanalyysillä saadut tulokset hyvin ja huonosti menneiden oppituntien kohdalla olivat hyvin samankaltaiset, opettajaksi opiskelevien käsitykset ja tunneilmaisut autismikirjon henkilöistä erosivat eri analyysimenetelmillä saatujen tulosten mukaan. Sisällönanalyysillä saatiin enemmän variaatiota analyysiin, ja sen mukaan kaikki autismikirjon henkilöihin liitetyt tunteet eivät olleet ainoastaan joko myönteisiä tai kielteisiä – myös neutraaleja ilmaisuja esitettiin. SentiProfiler-ohjelma tuottaakin tietynlaisen ymmärryksen tekstin sisältämistä tunteista, joita päästään tulkitsemaan sisällönanalyysillä yksityiskohtaisemmin.

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Tämän tutkimuksen teossa pyrittiin kohtelevaan tutkittavia arvostavasti koko tutkimusprosessin ajan. Creswellin (2014, 93) mukaan tutkimuksen teossa onkin erityisen tärkeää kohdella tutkittavia kunnioittaen ja luottamusta rakentaen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) kirjoittaa tutkimusprosessin etikkaan liittyvistä kulmakivistä julkaisussaan Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen, mutta myös kieltäytyä siitä (Creswell 2014, 93; TENK 2019, 8). Tutkittavalla henkilöllä on Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 8 – 9) mukaan oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä, tutkimuksen käytännön toteutuksesta ja aineiston käsittelystä. Tietoon perustuva suostumus osallistua tutkimukseen on keskeisin eettinen periaate ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa (TENK 2019, 8). Tämän tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa tutkimukseen osallistuville jaettiin tiedote tutkimuksesta ja

se sisälsi tiedot tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä. Tutkimukseen osallistuvilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta, ja se pidettiin erillään vastauksista. Lisäksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta korostettiin.

Yksityisyyden suojaa tulee noudattaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä suojellaan (TENK 2019, 12). Henkilötietoja sisältävän tutkimusaineiston käsittelyä ohjaavat suunnitelmallisuus, vastuullisuus ja lainmukaisuus (TENK 2019, 11). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin täysin nimettömänä, ja tutkimuslupapaperi pidettiin erilleen varsinaisesta aineistosta. Minulla ei ollut käytettävissäni mitään henkilötietoja missään vaiheessa tutkimusta, ja siitä ei voida suoraan tai epäsuorasti tunnistaa keitään henkilöitä. Tutkittavat olivat koodattuina ainoastaan numeroilla, joten tutkimusaineiston käsittely oli turvallista.

Tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmällä, jonka etuna on se, että vastaukset kerätään yleisimmin anonyymeina (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 255). Myös tämän tutkimuksen tutkittavat pystyivät osallistumaan tutkimukseen antamatta omia henkilötietojaan. Eettistä aineiston keruussa on myös se, että aineistoa kerättäessä ei pyydetty kirjoittamaan suoraan omista kokemuksista, vaan mahdollisista tapahtumasarjoista ja kuvitteellisista tilanteista (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 255). Toki on oletettavaa, että vastaajien vastaukset heijastelivat koettuja tilanteita ja tunteita.

Tieteen avoimuus on edellytys kriittiselle arvioinnille ja edistää tieteen kehittymistä (TENK 2019, 13). Tiedeyhteisön tulee voida tarvittaessa todentaa tutkimustuloksia analysoidusta aineistosta, joten aineistoa on säilytettävä asianmukaisesti määrätyn ajan (Creswell 2014, 94). Säilytinkin tulostettua, numeroilla koodattua aineistoa henkilökohtaisessa kaapissani. Excel-ohjelmaan vietyä aineistoa säilytin muistitikullani.

7.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen myötä opitaan, että siinä missä tunteet ovat osa ihmisten sosiaalista käyttäytymistä, vaikuttavat ne myös osa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa (Algoe, Dwyer, Younge & Oveis 2019, 28 – 29). Keskusteltaessa opettajan työstä voidaan puhua tunnetyöstä, eli työstä, joka vaatii ammattilaiselta toisten ihmisten tunteiden ymmärtämistä ja omien tunteiden hallintaa (Hochschild 2012, 147, 153). Toisaalta opettajien toimintaa säätelee affektiivisen neutraalisuuden periaate, joka on tunnistettu nykyaikai-

sen ammatillisen käyttäytymisen keskeiseksi piirteeksi (Sorjonen & Peräkylä 2012, 11; Tainio & Laine 2015, 68). Opettajalla on kuitenkin suuri vaikutus oppilaisiin, ja esimerkiksi kielteiset tunteet opettajalla vaikuttavat vahvasti oppilaisiin (Sutton & Wheatley 2003, 340). Tärkeää on ymmärtää se, että kun tukea tarvitsevia lapsia opettavat sellaiset opettajat, jotka suhtautuvat myönteisesti tukea tarvitsevien lasten akateemiseen potentiaaliin, on näiden oppilaiden akateeminen suorituskyky vahvempi verrattuna niihin lapsiin, joiden opettajilla on matalat odotukset (Klehm 2014, 216, 232).

Autismikirjon henkilöillä on tutkimusten mukaan keskimääräistä matalampi empatiakyky ja taito tulkita toisten ajatuksia (mm. Baron-Cohen & Wheelwright 2004, 170). On kuitenkin syytä katsoa asiaa myös toisesta näkökulmasta ja pohtia, kohdataanko autismikirjon henkilöitä empaattisesti. Tämän tutkimuksen valossa näyttäisi kuitenkin siltä, että opettajaksi opiskelevilla on kykyä asettua autismikirjon oppilaan asemaan ja tuntea myötätuntoa heitä kohtaan. Tämä osoittaaakin Hallin ja Smotrovan (2013, 89) mukaan taitoa kohdella oppilaita aktiivisina yhteistyökumppaneina. Opettajaksi opiskelevien olisi myös tärkeä olla tietoisia siitä, että heidän asenteensa eivät tule oppilaille ilmi ainoastaan kielenkäytön kautta (Hall & Smotrova 2013, 90).

Koulumaailma hakeutuu inklusiiviseen suuntaan, jossa oppilaita ei erotella tuen tarpeen mukaan. Tämä edellyttääkin se, että myös yleisopetuksen opettajilla tulisi olla valmiuksia kohtaamaan autismikirjon oppilaiden tarpeet (Talib & Paulson 2015, 240). Olisikin tärkeää, että kaikki tulevat opettajat kävisivät opintojakson, jossa käsiteltäisiin opetusmenetelmiä, joista autismikirjon lapset ja muutkin tukea tarvitsevat oppilaat hyötyisivät inklusiivisessa luokassa. Esimerkiksi olisi tärkeää hyödyntää autismikirjon oppilaiden erityisiä kiinnostuksenkohteita, ja motivoida heitä koulussa opetettaviin aiheisiin niiden kautta. Kuitenkin toimivia tukimenettelyjäkin tärkeämpänä inklusion toteutumiseksi on kouluympäristö, jossa inklusiota pidetään tärkeänä (Kimberly, Dunlap & Hundert 2012, 258).

Tämän tutkimuksen valossa voidaan sanoa, että opettajaksi opiskelevilla on moninainen asenteiden kirjo autismikirjon oppilaita kohtaan. Sisällönanalyysin mukaan opettajaksi opiskelevat kuvailivat autismikirjon henkilöitä tukea tarvitseviksi (29 %). Kuitenkin autismikirjo kuvaa sananmukaisesti laajaa spektriä, ja autismikirjon henkilöillä on yksilölliset voimavarat ja kehittämiskohteet. Autismikirjoon kuuluvia ihmisiä ei voida koskaan täydellisesti niputtaa yhteen. Olisikin tärkeää, että autismikirjon henkilöitä näkyisi enemmän valtamediassa, jotta yhteiskunta ja luokkayhteisötkin voisivat oppia lisää asioita erilaisuuden ymmärtämisen kautta. Parkin ja kumppaneiden (2010, 111) mukaan autisista puhuminen mediassa on kuitenkin tullut yleisemmäksi, mikä on voinut viedä asenteita myönteisempään suuntaan.

Talibin ja Paulsonin (2015, 50) mukaan etenkin neurologisesti tyypilliset ikätoverit saattavat välttää vuorovaikutusta autismikirjon oppilaiden kanssa. Opettajat voivatkin auttaa myönteisten asenteiden kehittämisessä ja rohkaista oppilaiden välistä vuorovaikutusta (Talib & Paulson 2015, 50).

Osa opettajaksi opiskelevista ja etenkin erityisopettajan koulutuksessa olevista opiskelijoista saavatkin tutkimusperäistä tietoa toimivista käytännöistä autismikirjon oppilaita opettaessa (Sheppard ym. 2014, 20). Talibin ja Paulsonin (2015, 246) tutkimuksen mukaan suurella osalla (74 %) opettajaksi opiskelevista oli kokemusta autismikirjon lasten kanssa toimimisesta tai työskentelemisestä. Jungin ja kumppaneiden (2011) tutkimuksen mukaan erityisopettajaopiskelijat kertoivat tuntevansa varmuutta kyvyissäänsä opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Sen sijaan luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien koulutuksessa ei opeteta esimerkiksi autismikirjon oppilaille suunnatuista tutkimukseen perustuvista opetuskäytännöistä (Sheppard ym. 2014, 20). Yleisiä opettajan opintoja tekevät opiskelijat eivät siis koe itseään päteviksi työskentelemään autismikirjon oppilaiden parissa (Talib & Paulson 2015, 253). Parkin, Chitiyon ja Seokin (2010, 111) tutkimuksen mukaan erityisopettajaksi opiskelevat asennoituivatkin myönteisemmin autismikirjon oppilaisiin kuin yleisopetuksen opettajiksi opiskelevat. Tämä on todennäköisesti seurausta siitä, että erityisopettajiksi opiskelevilla on enemmän koulutusta ja kokemusta autismikirjosta.

On kuitenkin ymmärrettävää, että esimerkiksi puutteellisten kommunikointitaitojen, aistitoiminnan erityispiirteiden, vuorovaikutuksen haasteiden tai struktuurin puutteesta aiheutuva poikkeava käyttäytyminen autismikirjon oppilaalla voi tuntua opettajista haastavalta. Opettaji saattaa myös pelottaa resurssien vähyyys ja se, ettei yhden opettajan aika riitä erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Haastavaan käyttäytymiseen vaikuttaminen vaatii kuitenkin ympäristön ja toimintatapojen muutosta niin, että tilanteita ennakoidaan lapsen tarpeiden mukaan. Parhaiten tällaisissa tilanteissa oppii toimimaan käytännön kautta (Park ym. 2010, 112). Lisäksi resurssikysymyksessä opettajan tulee saada tukea työnantajalta ja päättäjiltä.

Parkin tutkimusryhmän (2010, 111) mukaan kokemus autismikirjon henkilöiden kanssa toimimisesta parantaa asennoitumista autismikirjoa kohtaan. Parkin ja kumppaneiden (2010, 111) tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelevat, joilla oli kokemusta autismikirjosta, suhtautuivat myönteisemmin autismikirjon oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen luokassa. Olisi siis hyödyllistä, että opettajien koulutusohjelmissa painotettaisiin enemmän opetuskokemusta autismikirjon oppilaiden parissa. Erityisen hyödyllistä olisi nähdä jo opetusharjoituksissa toimivia esimerkkejä autismikirjon oppilaiden opettamisessa inklusiivisessa luokassa. Samaa ehdottavat myös Talib ja Paulson (2015, 253), joiden mukaan käytännön

harjoittelut inklusiivisissa luokissa todennäköisesti vahvistavat opiskelijoiden pätevyyden kokemusta. Itse en esimerkiksi ole kertaakaan tavannut autismikirjon oppilasta omien, Joensuun normaalikoulussa tapahtuvien opetusharjoittelujeni aikana. Onneksi olen kuitenkin ennen opintojeni aloittamista päässyt tekemään viikon mittaisen sijaisuuden luokassa, jossa oli viisi autismikirjon oppilasta. Minulle on jäänyt kokemuksesta erittäin positiivinen kuva ja se kokemus on lisännyt myönteistä kiinnostusta autismikirjon henkilöitä ja heidän opettamistaan kohtaan. Sijaisuuskokemus on kantanut siihen asti, että olen halunnut tehdä graduni autismikirjoon liittyen.

Jatkotutkimusaiheita

Tulevaisuuden tutkimuksessa voitaisiin hyödyntää samaa aineistoa ja tutkia opettajaksi opiskelevien tai jo ammatissa olevien opettajien ammatillista itseluottamusta ja ammatti-identiteettiä keskittyen kysymyksiin siitä, mitä he olettivat autismikirjon oppilaan ajatelleen opettajasta, kun oppitunti oli mennyt todella hyvin tai todella huonosti. Olisi myös mielenkiintoista vertailla, löytyykö yhteneväisyyksiä autismikirjoon liittyvien ennakkoluulojen ja opettajien ammatillisen itseluottamuksen välillä. Lisäksi opettajaopiskelijoiden asenteiden ja empatiakyvyn yhteyttä voitaisiin tutkia tarkemmin asennemittareiden avulla. Myös luokahuonevuorovaikutukseen liittyvää tutkimusta olisi kiinnostavaa saada tutkimalla luokkatilanteita ja vertaamalla opettajien ja oppilaiden kertomuksia siitä, millainen kuva jäi opettajasta onnistuneen ja epäonnistuneen luokkatilanteen jälkeen. Mikäli halutaan vertailla eri tekstien sisältämiä tunneulottuvuuksia, voidaan käyttää SentiProfiler-ohjelmaa, joka on suunniteltu vertailemaan kahden eri tekstin tunneprofiileja.

LÄHTEET

- Abdali, A., Ashur, N., Ghazi, L. & Muslim, A. 2016. Measuring students' attitudes towards teachers' use of humour during lessons: A questionnaire study. *Journal of Education and Practice* 7 (35), 52 - 59.
- Ajzen, I. 2005. *Attitudes, Personality and Behaviour*. 2. painos. New York: Open University Press.
- Alamri, A. & Tyler-Wood, T. 2015. Teachers' attitudes toward children with autism: A comparative study of the United States and Saudi Arabia. *Journal of the International Association of Special Education* 16 (1), 14 – 25.
- Albarracin, D., Johnson, B., Kumkale, G. & Zanna, M. 2005. Attitudes: Introduction and scope. Teoksessa D. Albarracin, B. Johnson & M. Zanna. *The handbook of attitudes*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 3 – 19.
- Algoe, S., Dwyer, P., Younge, A. & Oveis, C. 2019. Social functions of emotions: Gratitude and the witnessing effect. *Journal of Psychology and Social Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/pspi0000202> [luettu 13.1.2020]
- Allen, C., Machleit, K., Kleine, S. & Notani, A. 2005. A place of emotion in attitude models. *Journal of Business Research* 58 (4), 494 – 499.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R. 2013. Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system - secondary. *School psychology review* 43 (1), 76 – 98.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. 2004. The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34 (2), 163 – 175.
- Batson, D., Chang, J., Orr, R. & Rowland, J. 2002. Empathy, attitudes, and action: Can feeling for a member of stigmatized group motivate one to help the group? *Personality and Social Psychology Bulletin* 28 (12), 1656 – 1666.
- Brady, M. 2013. *Emotional insight: The epistemic role of emotional experience*. Oxford: Oxford University Press.

- Brannen, J. 1992. Combining qualitative and quantitative approaches: An overview. Teoksessa J. Brannen. *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. New York: Routledge, 3 – 37.
- Breitenbach, M., Armstrong, V. & Bryson, S. 2013. The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education* 17 (3), 277–294.
- Burgess, R. 1982. Multiple strategies in field research. Teoksessa R. Burgess (toim.) *Field research: A sourcebook and field manual*. London: Allen and Unwin, 163 – 175.
- Burr, V. 2004. *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. & Lyons, B. 2012. Teaching elementary children with autism: Addressing teaching challenges and pre-service needs. *Rural Educator* 33 (2), 27 - 35.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. 2001. Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences* 31, 1105 – 1119.
- Cibangu, S. & Hepworth, M. 2016. The uses of phenomenology and phenomenography: A critical review. *Library and Information Science Research* 38 (2), 148 – 160.
- Creswell, J. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Darwin, C. 2009. *Tunteiden ilmaisu ihmisissä ja eläimissä*. Suom. Anto Leikola. Helsinki: Hakapaino. (Alkuperäinen teos julkaistu 1872)
- Den Brok, P., Bergen, T. & Brekelmans, M. 2006. Convergence and divergence between students' and teachers' perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education. Teoksessa D. Fisher & M. Khine. *Contemporary approaches to research on learning environments*. Singapore: World Scientific Publishing, 125 – 160.
- Deonna, J. & Teroni, F. 2015. Emotions as attitudes. *Dialectica* 69 (3), 293 – 311.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405 - 432.
- Eisenberg, N. 2007. Empathy-related responding and prosocial behaviour. Teoksessa Novartis Foundation Symposium 278. *Empathy and Fairness*. Chichester: Wiley, 71 – 80.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I. & Reiser, M. 2000. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology* 78, 136 – 157.
- Fisher, D., den Brok, P. & Rickards, T. 2006. Factors influencing students' perceptions of their teachers' interpersonal behavior: A multilevel analysis. Teoksessa D. Fisher, & M. Khine. *Contemporary approaches to research on learning environments*. Singapore: World Scientific Publishing, 51 – 74.

- Fredrickson, B., Cohn, M., Coffey, K., Pek, J. & Finkel, S. 2008. Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality & Social Psychology* 95 (5), 1045 – 1062.
- Fredrickson, B., Mancuso, R., Branigan, C. & Tugade, M. 2000. The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion* 24 (4), 237 – 258.
- Garner, P. 2010. Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review* 22 (3), 297 - 321.
- Gelişli, Y., Baidrahmanov, D., Beisenbaeva, L. & Sultanbek, M. 2017. Determination of the high school students' attitudes towards their teachers. *International Journal of Instruction* 10 (4), 361 – 378.
- Gloria, C. & Steinhardt, M. 2014. Relationships among positive emotions, coping, resilience and mental health. *Stress & Health* 32 (2), 145 – 146.
- Gross, J. 1998. Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology* 74 (1), 224 – 237.
- Gudykunst, W. 2004. Bridging differences: Effective intergroup communication. California: Sage Publications.
- Gunn, K. & Delafield-Butt, J. 2016. Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research* 86 (2), 408–430.
- Hafen, C., Hamre, M., Allen, J., Bell, C., Gitomer, D. & Pianta, R. 2015. Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system - secondary. *The Journal of Early Adolescence* 35 (5 – 6), 651 – 680.
- Hall, J. & Smotrova, T. 2013. Teacher self-talk: Interactional resource for managing instruction and eliciting empathy. *Journal of Pragmatics* 47 (1), 75 – 92.
- Hankonen, N. & Mähönen, T. 2015. Asenteet, päätöksenteko ja käyttäytymisen muutos. Teoksessa K. Helkama, R. Myllyniemi, K. Liebkind, J. Ruusuvuori, J. Lönnqvist, N. Hankonen, T. Mähönen, I. Jasinskaja-Lahti & J. Lipponen. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita Publishing Oy, 190 - 224.
- Happé, F. 2018. Why are savant skills and special talents associated with autism? *World Psychiatry* 17 (3), 280 – 281.
- Happé, F. & Vital, P. 2009. What aspects of autism predispose to talent? *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 364 (1522), 1369 – 1375.
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Helasti, P. 2014. Tunteet löytyvät kehonkartasta.
<https://mieli.fi/fi/mielenterveys/itsetuntemus/tunteet/tunteet-löytyvät-kehonkartasta> [luettu 30.9.2019]

- Hernández-Amorós, M. & Urrea-Solano, M. 2017. Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 237, 511 – 519.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hitlin, S. & Pinkston, K. 2014. Values, attitudes and ideologies: Explicit and implicit constructs shaping perception and action. Teoksessa J. DeLamater & A. Ward (toim.) *Handbook of Social Psychology*. 2. painos. *Handbooks of Sociology and Social Research*. Dordrecht: Springer, 319–339.
- Hochschild, A. 2012. *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Huttunen, M. 2018. Autismi ja autismikirjon häiriöt. Lääkärikirja Duodecim. https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00355 [luettu 2.5.2019]
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162 – 173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Imber, S. 1973. Relationship of trust to academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 28 (1), 145 – 150.
- Jaccard, J. & Blanton, H. 2005. The origins and structure of behavior: Conceptualizing behavior in attitude research. Teoksessa D. Albarracin, B. Johnson & M. Zanna. *The handbook of attitudes*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 125 – 171.
- Jung, W., Cho, G. & Ambrosetti, D. 2011. Preservice teachers' confidence levels in working with students with special needs: Improving preservice teacher training. *Electronic Journal for Inclusive Education* 2 (7).
- Kakkonen, T. & Kakkonen Galić, G. 2011. SentiProfiler: Creating comparable visual profiles of sentimental content in texts. *Proceedings of Language Technologies for Digital Humanities and Cultural Heritage Workshop*, 62 – 69.
- Khine, M. & Lourdusamy, A. 2006. Reflective analysis of teachers' behaviour and students' perception of classroom interaction. Teoksessa D. Fisher & M. Khine. *Contemporary approaches to research on learning environments*. Singapore: World Scientific Publishing, 29 – 50.
- Kimberly, C., Dunlap, G. & Hundert, J. 2012. Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification* 36 (3), 251 – 269.
- Kirjoniemi, A. & Kajamies, A. 2011. Sateenkaariperheen ja opettajan kohtaaminen. *Kasvatus* 42 (2), 144 - 154.

- Klehm, M. 2014. The effects of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education* 37 (3), 216 – 240.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kopelman, S., Rosette, A. & Thompson, L. 2006. The three faces of Eve: Strategic displays of positive, negative, and neutral emotions in negotiations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 99 (1), 81 – 101.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28 - 45.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analysis – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lavine, H. 2004. Attitude ambivalence in the realm of politics. Teoksessa G. Haddock. & G. Maio. (toim.) *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes*. New York: Psychology Press, 93 – 119.
- Lichtman, M. 2006. *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousands Oaks: Sage.
- Liebkind, K., Mähönen, T. & Jasinskaja-Lahti, I. 2015. Ennakkoluuloisuus ja ryhmien väliset suhteet. Teoksessa K. Helkama, R. Myllyniemi, K. Liebkind, J. Ruusuvoori, J. Lönnqvist, N. Hankonen, T. Mähönen, I. Jasinskaja-Lahti & J. Lipponen. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita Publishing Oy, 291 - 317.
- Low, H., Lee, L. & Che Ahmad, A. 2018. Pre-service teachers' attitude towards inclusive education for students with autism spectrum disorder in Malaysia. *International Journal of Inclusive Education* 22 (3), 235 – 251.
- Lyngzeitson, A. 2014. DSM-5 overview of DSM-4 changes. BarCharts, Inc.
- Maio, G. & Haddock, G. 2004. Theories of attitude: Creating a witches' brew. Teoksessa G. Haddock. & G. Maio (toim.) *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes*. New York: Psychology Press, 425 – 453.
- Maio, G. Esses, V., Arnold, K. & Olson, J. 2004. The function-structure model of attitudes: Incorporating the need for affect. Teoksessa G. Haddock. & G. Maio (toim.) *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes*. New York: Psychology Press, 9–34.
- Mavropoulou, S. & Sideridis, G. 2014. Knowledge of autism and attitudes of children towards their partially integrated peers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 44 (8), 1867 – 1885.
- McElhinney, R. 2008. *Professional identity development: A grounded theory study of clinical psychology trainees*. The University of Edinburgh.
- Moilanen, P. 2001. Avoin dialogi ja kasvattajan vallanpakko. Teoksessa M. Itkonen (toim.) *Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen*. Tampere: University Press, 33 – 52.

- Nesse, R. 1990. Evolutionary explanations of emotions. *Human Nature* 1 (3), 261 – 289.
- Nesse, R. & Ellsworth, P. 2009. Evolution, emotions and emotional disorders. *American Psychologist* 64 (2), 129 – 139.
- Netzer, L., Gutentag, T., Kim, M., Solak, K. & Tamir, M. 2018. Evaluations of emotions: Distinguishing between affective, behavioral and cognitive components. *Personality and Individual Differences* 135, 13 – 24.
- Nummenmaa, L. 2016. Tunteiden neurobiologia. *Suomen Lääkärilehti* 71 (10), 725 – 731a.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. 2014. Bodily maps of emotions. *PNAS* 111 (2), 646 – 651.
- Nummenmaa, L., Hari, R., Hietanen, J. & Glerean, E. 2018. Maps of subjective feelings. *PNAS* 115 (37), 9198 – 9203.
- Park, M. & Chitiyo, M. 2011. An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Education Needs* 11 (1), 70 – 78.
- Park, M., Chitiyo, M. & Choi, Y. 2010. Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10 (2), 107 – 114.
- Parsons, S., Guldberg, K., Macleod, A., Jones, G., Prunty, A. & Balfe, T. 2011. International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education* 26 (1), 47 – 63.
- Pirttilä-Backman, A-M. 2013. Arkiajattelu. Teoksessa E. Suoninen, A-M. Pirttilä-Backman, A. Lahikainen & M. Ahokas (toim.) *Arjen sosiaalispsykologia*. Helsinki: Sanoma Pro, 243–290.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428 – 442.
- Potter, J. 1996. Attitudes, social representations and discursive psychology. Teoksessa M. Wetherell (toim.) *Identities, Groups and Social Issues*. London: Sage.
- Ruusuvuori, J., Myllyniemi, R. & Helkama, K. 2015. Emootiot. Teoksessa K. Helkama, R. Myllyniemi, K. Liebkind, J. Ruusuvuori, J. Lönnqvist, N. Hankonen, T. Mähönen, I. Jasinskaja-Lahti & J. Lipponen. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Keuruu: Edita, 102 - 116.
- Savolainen, M., Autismi- ja Aspergerliitto ry & Aune-projekti. 2017. https://www.autismiliitto.fi/files/2716/Autismin_kirjon_oppilas_koulussa_9_painos_nettiin.pdf [luettu 30.4.2019]
- Segall, M. & Campbell, J. 2012. Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6 (3), 1156 - 1167.
- Sheppard M., Lehr D. & Huang S. 2017. Examining pre-service teacher candidates' sources and levels of knowledge about autism spectrum disorders. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice* 2 (2).

- Solheim, K., Ertesvåg, S. & Dalhaug Berg, G. 2018. How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves. *Journal of Educational Change* 19 (4), 511 – 538.
- Sorjonen, M.-L. & Peräkylä, A. 2012. Introduction. Teoksessa A. Peräkylä & M.-L. Sorjonen (toim.) *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Strappavara, C. & Valitutti, A. 2014. WordNet-affect: An affective extension of WordNet. Proceedings of the 4th international conference on language resources and evolution, Lissabon.
- Suero Montero, C., Munezero, M. & Kakkonen, T. 2014. Investigating the role of emotion – based features in author gender classification of text. *Lecture Notes in Computer Science* 8404, 98 – 114.
- Surmen, A., Hidirogly, S., Usta, H., Awiwi, M., Oguz, A., Karavus, M. & Karavus, A. 2015. A study exploring knowledge, attitudes and behaviours towards autism among adults applying to a Family Health Center in Istanbul. *Northern Clinics of Istanbul* 2 (1), 13 – 18.
- Sutton, R. 2007. Teachers' anger, frustration, and self-regulation. Teoksessa P. Schutz & R. Pekrun (eds.) *Emotions in education*. San Diego: Elsevier, 259 – 274.
- Sutton, R. & Wheatley, K. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327 – 358.
- Tainio, L. & Laine, A. 2015. Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: the case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics* 89 (1), 67 – 87.
- Talarico, J., Berntsen, D. & Rubin, D. 2009. Positive emotions enhance recall of peripheral details. *Cognition & Emotion* 23 (2), 380 – 398.
- Talib, T. & Paulson, S. 2015. Differences in competence and beliefs about autism among teacher education students. *The Teacher Educator* 50 (4), 240 – 256.
- Tamir, M. 2016. Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review* 20 (3), 199 – 222.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf [luettu 1.11.2019]
- Uljarevic, M. & Hamilton, A. 2012. Recognition of emotions in autism: A formal meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43, 1517 – 1526.
- Van Manen, M. 1990. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.

- Vesala, K. & Rantanen, T. 2007. Laadullinen asennetutkimus: lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa K. Vesala & T. Rantanen. Argumentaatio ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 11–61.
- Vogler, A., Prediger, S., Quasthoff, U. & Heller, V. 2018. Students' and teachers' focus of attention in classroom interaction – subtle sources for the reproduction of social disparities. *Mathematics Education Research Journal* 30 (3), 299 – 323.
- Wallin, A., Helenius J., Saaranen-Kauppinen A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: Menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247 - 259.
- Wilkinson, S. 2004. Focus group research. Teoksessa D. Silverman. *Qualitative research: theory, method and practice*. Lontoo: Sage, 177 – 199.
- Yulia, Y. & Budiharti, F. 2019. HOTS in teacher classroom interaction: A case study. *Edulite: Journal of English Education, Literature and Culture* 4 (2), 132 – 141.
- Zachor, D. & Merrick, J. 2013. *Understanding autism spectrum disorder. Current research aspects*. Pediatrics, child and adolescent health. New York: Nova Biomedical.

LIITE 1. Tutkimuksessa käytetty tutkimuslomake

Seuraavien kysymysten vastauksia käytetään tuottamasi aineiston tunnistamiseen, mikäli haluat, että se poistetaan muusta aineistosta.

Kirjoita etunimestäsi vain ensimmäinen kirjain:

Kirjoita isäsi etunimestä vain ensimmäinen kirjain:

Kirjoita äitisi etunimestä vain ensimmäinen kirjain:

Merkitse syntymäaikasi päivä kahdella numerolla. Esim. jos olet syntynyt 3. lokakuuta 1987, merkitse 03:

KYSELYLOMAKE ALKAA TÄSTÄ

Oletko:

Mies Nainen En halua kertoa

Kuinka vanha olet?

_____ vuotta

Mikä on kansallisuutesi?

Missä opinto-ohjelmassa opiskelet? (EKO,ERO; ELTO, LO, Aineopettaja)

Korkein aiempi koulutuksesi? Ympyröi vaihtoehto.

YO

KK, HUK, LUK

KM, FM, PsM

KT, FT, PsT

Muu, mikä

Vastaa seuraavaan kysymykseen alla olevaan tilaan.

Mitkä ovat kolme ensimmäistä sanaa, jotka sinulle tulevat mieleen ajatellessasi henkilöä, jolla on autismi? Voit halutessasi kirjoittaa selityksen valinnoillesi.

Kuinka paljon olet ollut kontaktissa autismin kirjon henkilöihin...

...koulussa?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...alueella, jossa asut?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...ystävänä?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...perheenjäsenenä?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

Rastita ruutu, jos sinulla ei ole ollut kontakteja autismin kirjon henkilöihin.

Seuraavat väittämät liittyvät asenteisiin ja mielipiteisiin autismin kirjon henkilöistä. Ole hyvä ja vastaa jokaiseen väittämään valitsemalla numero yhdestä yhdeksään, sen mukaan mikä parhaiten kuvaa omaa näkemystäsi. Väittämiin ei ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta.

Kun olet tekemisissä autismin kirjon henkilöiden kanssa, kuinka paljon...

... sinua huolettaa, että vaikutat stereotypisoivan heitä?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

... sinua huolettaa, että teet jotain, jonka perusteella vaikuttaisit ennakkoluuloiselta?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

... sinua huolettaa, että he ovat kohtuuttomia?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...sinua huolettaa, että he ajattelevat sinulla olevan ennakkoluuloja?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

... sinua huolettaa, että he ovat epäkohteliaita tai epämiellyttäviä?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

..sinua huolettaa, että sinun stereotyyppiset käsitykset heistä vaikuttavat siihen, kuinka olet heidän kanssaan vuorovaikutuksessa?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

... sinua huolettaa heidän erilaisuutensa?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

... sinua huolettaa, että he ovat vaikeita?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

Kun olet vuorovaikutuksessa autismin kirjon henkilöiden kanssa, kuinka paljon tunnet olevasi...

... iloinen?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

... kiusaantunut?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...itsetietoinen?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...itsevarma?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

... rentoutunut?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

... puolustuskannalla?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

Ajatellessasi autismin kirjon henkilöitä, missä määrin tunnet seuraavaa:

Negatiivisuutta 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Positiivisuutta

Vihamielisyyttä 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Ystävällisyyttä

Halveksuntaa 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Kunnioitusta

Epäluuloisuutta 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Luottamusta

Kuinka tunnet autismin kirjon henkilöitä kohtaan? Ole hyvä ja arvioi autismin kirjon henkilöitä nollasta sataan asteeseen ulottuvan "lämpömittarin" (alapuolella) avulla. Mitä suurempi numero, sitä lämpimämmin tai suotuisammin tunnet autismin kirjon henkilöitä kohtaan. Mitä alhaisempi numero, sitä kylmemmin tai epäsuotuisammin tunnet. Jos et tunne sen enempää lämpimästi kuin kylmästikään, arvioi heidät numerolla 50. Tee merkintä haluamasi alueen kohdalle ja kirjoita alle valitsemasi numero.

(Kylmä) 0

50

100 (Lämmin)

Numero, jonka valitsin on _____

Kuinka paljon autismin kirjon henkilöt ovat mielestäsi...

... päteviä

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

... pystyviä?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

... taitavia?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...lämpimiä?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...hyväntahtoisia?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...ystävällisiä?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

Jos ajattelet aiempia kontaktejasi autismin kirjon henkilöiden kanssa, ovatko ne olleet..

...miellyttäviä?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...henkilökohtaisia?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...mukavia

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...vaivanarvoisia?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...läheisiä?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...aitoja?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

Kuinka paljon olet ollut kontaktissa autismin kirjon henkilöihin...

...koulussa?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...alueella, jossa asut?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...ystävänä?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

...perheenjäsenenä?

En ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

Kuinka paljon mielestäsi tiedät autismin kirjon henkilöistä yleisesti ottaen?

En mitään 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

Kuinka paljon olet oppinut autismin kirjon henkilöistä nykyisessä opettajankoulutusohjelmassa opiskellessasi?

En mitään 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

Kuinka positiiviseksi tai negatiiviseksi arvioisit asenteita, jotka kohdistuvat autismin kirjon henkilöihin...

...yliopistossasi?

Negatiivinen 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Positiivinen

...työpaikallasi?

Negatiivinen 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Positiivinen

...yhteiskunnassa, jossa elät?

Negatiivinen 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Positiivinen

Kuinka tarkasti edellä antamasi vastauksesi heijastavat kokemuksiasi ja näkemyksiäsi erityisesti autismin kirjon oppilaista?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin paljon

Kuinka samanlaisia tai erilaisia yleiset kokemuksesi ja näkemyksesi autismin kirjon henkilöistä (esim. aikuisista) ovat verrattuna näkemyksiisi ja kokemuksiisi autismin kirjon oppilasta?

Hyvin erilaisia 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Hyvin samanlaisia

Seuraavilla sivuilla pyydämme sinua ajattelemaan erityisesti millaista olisi vuorovaikutuksesi uuden luokkaasi tulevan autismin kirjon oppilaan kanssa. Ohjeet tehtäviin ovat seuraavalla sivulla.

KÄÄNNÄ SIVUA

TÄMÄ ON ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ

Kuvittele, että luokkaasi tulee uusi autismin kirjon oppilas. Olet lopettanut ensimmäisen tuntisi tämän uuden lapsen kanssa ja koet, että tunti meni **todella huonosti**. Kuvittele, miksi niin tapahtui.

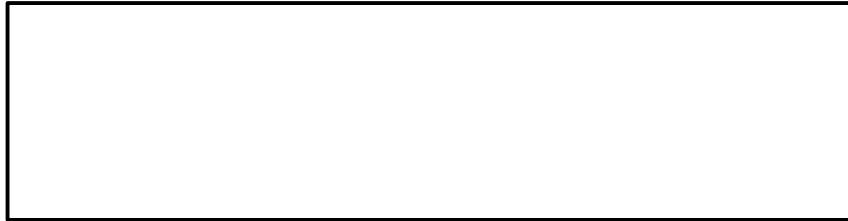
Sinulta kysytään muutama kysymys kuvittelemaasi tuntiin liittyen. Ole hyvä ja käytä vähintään viisi minuuttia kysymyksiin vastaamiseen.

Kerro ensin, mitä luokassa tapahtui.

Millaisia tunteita tapahtumat luokassa sinussa herättivät? Millaista oli sinun vuorovaikutuksesi autismin kirjon oppilaan kanssa?



Mitä luulet autismin kirjon lapsen ajatelleen sinusta?



TÄMÄ ON TOINEN TEHTÄVÄ

Kuvittele, että luokkaasi tulee uusi autismin kirjon oppilas. Olet lopettanut ensimmäisen tuntisi tämän uuden lapsen kanssa ja koet, että tunti meni **todella hyvin**. Kuvittele, miksi niin tapahtui.

Sinulta kysytään muutama kysymys kuvittelemaasi tuntiin liittyen. Ole hyvä ja käytä vähintään viisi minuuttia kysymyksiin vastaamiseen.

Kerro ensin, mitä luokassa tapahtui.

Millaisia tunteita tapahtumat luokassa sinussa herättivät? Millaista oli sinun vuorovaikutuksesi autismin kirjon oppilaan kanssa?

Mitä luulet autismin kirjon lapsen ajatelleen sinusta?

KÄÄNNÄ SIVU JA LOPETA TUTKIMUS

Olisitko kiinnostunut antamaan sähköpostiosoitteesi järjestölle, joka järjestää vapaaehtoistoimintaa autismin kirjon henkilöiden kanssa koulujen loma-aikoina?

Kyllä

Ei

Ole hyvä, ja kirjoita alla olevaan tilaan palautetta tähän tutkimukseen liittyen. Kun olet mielestäsi valmis, kutsu tämän kyselylomakkeen antaja paikalle nostamalla kätesi. Hän käy tutkimuksen läpi kanssasi.