



Auvinen Nina-Emilia & Heikkinen Elisa

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta ja opetuksen järjestämisestä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta ja opetuksen järjestämisestä (Auvinen Nina-Emilia & Heikkinen Elisa)

Pro gradu -tutkielma, 98 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2021

Luokanopettajan työssä autismikirjolla olevan oppilaan kohtaaminen on todennäköistä, sillä eri tuen asteen piirissä olevien oppilaiden opetus pyritään mahdollisuuksien mukaan järjestämään yleisopetuksen ryhmissä. Tutkimusaiheen valintaan vaikutti huoli tulevien luokanopettajien taidoista järjestää autismikirjolla olevan oppilaan opetusta. Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä määritellään autismikirjo sen piirteiden ja ominaisuuksien kautta. Lisäksi esitellään tärkeimmät autismikirjoa selittävät teoriat. Autismikirjo on neurologisen kehityksen tila, jonka piirteet tulevat esiin käyttäytymisessä. Autismikirjoon kuuluu erilaisia piirteitä, jotka vaikuttavat myös henkilön koulunkäyntiin ja oppimiseen.

Käsitykset autismikirjosta vaikuttavat siihen, miten luokanopettajat suhtautuvat autismikirjon oppilaan oppimisen tukemiseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on autismikirjosta ja autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen järjestämisestä. Tutkielmassa tarkastellaan autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä tekijöitä, esimerkiksi oppimisen tukemista ja mahdollistamista kouluympäristössä. Autismikirjolla olevan oppilaan opetuksessa hyödynnetään erilaisia oppimisen ja koulunkäynnin tukikeinoja, kuten opetuksen strukturointia.

Tutkielma on toteutettu kvalitatiivisin menetelmin, hyödyntäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä ja fenomenografista otetta. Tutkimuksen tulokset eivät täten ole yleistettävissä. Aineisto on kerätty kuudeltatoista luokanopettajaopiskelijalta ympäri Suomen kirjoitelmien muodossa. Mukana oli opiskelijoita eri vuosikursseilta, joten heillä oli kokemusta autismikirjosta vaihtelevasti.

Tutkimustulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset vaihtelevat, mutta pohjautuvat pitkälti tutkittuun tietoon autismikirjosta. Opiskelijat määrittivät autismikirjoa siinä esiintyvien, erityisesti käyttäytymisessä ilmenevien, piirteiden kautta. Käsityksissä oli eroteltavissa autismikirjon taustatekijöitä, vaikutuksia kognitiivisiin taitoihin, autismikirjon erityispiirteitä sekä tyypillisen vuorovaikutuksen piirteitä. Luokanopettajaopiskelijoiden omasta mielestä heillä ei ole riittävästi tietoa, kuinka tukea autismikirjon oppilasta, mutta tuloksista näkyy, että opiskelijoilla on pedagogista taitoa huomioida autismikirjon oppilas.

Avainsanat: autismikirjon häiriöt, luokanopettajaopiskelija, opetusjärjestelyt

Sisältö

1. Johdanto	5
2. Autismikirjon keskeiset näkökulmat	8
2.1 Historia	8
2.2 Esiintyvyys ja etiologia.....	10
2.3 Diagnostiikka.....	12
2.4 Autistinen käyttäytyminen.....	15
2.4.1 Puutteet sosiaalisessa kommunikoinnissa	16
2.4.2 Puutteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.....	18
2.4.3 Puutteet kuvitteellisessa ajattelussa	19
2.4.4 Muut erityispiirteet.....	21
2.4.5 Autismikirjon henkilöiden vahvuudet	22
2.5 Autismikirjoa selittävät teorat.....	23
2.5.1 Mielen teoria	24
2.5.2 Sentraalinen koherenssiteoria ja kontekstisokeuden hypoteesi	25
2.5.3 Eksekutiivinen teoria	27
3. Autismikirjon oppilaan opetuksen järjestäminen	29
3.1 Strukturoitu opetus.....	29
3.1.1 Opetuksen tavoitteet ja sisältö.....	30
3.1.2 Opetusmenetelmät	31
3.1.3 Ajankäytön strukturointi.....	33
3.2 Autismikirjon oppilaan tukeminen koulussa.....	34
3.2.1 Eriyttäminen.....	35
3.2.2 Kolmiportainen tuki	36
3.2.3 Yhteistyö	38
3.2.4 Oppilaan tukeminen sosiaalisessa ympäristössä.....	39
4. Tutkimuksen toteutus	42
4.1 Tutkimuskysymykset ja niiden perustelu.....	42
4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	43
4.3 Aineistonkeruu ja kohderyhmä	46
4.4 Aineiston käsittely ja analyysi	48
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	50
5. Tulokset ja niiden tarkastelu	55
5.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta	55
5.1.1 Autismikirjon taustatekijät	56
5.1.2 Autismikirjon vaikutukset kognitiivisiin taitoihin	58
5.1.3 Autismikirjioon liittyvät erityispiirteet	61

5.1.4	<i>Autismikirjon henkilölle tyypillinen sosiaalinen vuorovaikutus</i>	63
5.2	Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjon oppilaan opetuksen järjestämisestä	67
5.2.1	<i>Oppimisen mielekkyyteen liittyvät tekijät</i>	68
5.2.2	<i>Oppimisen ja kouluarjen tukeminen</i>	70
5.2.3	<i>Yhteistyöhön liittyvät tekijät</i>	78
5.2.4	<i>Opettajan ammatillisuus</i>	79
5.3	Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	81
6.	Pohdinta	86
	Lähteet	90

1. Johdanto

Autismikirjo on aivojen neurologisen kehityksen tila, joka sisältää toisistaan jonkin verran poikkeavia oireyhtymiä (Kerola & Kujanpää 2009, 23; Havukainen 2021). Autismikirjo on katkokäsite näille kaikille oireyhtymille. Autismikirjon oireyhtymissä yhteneväisiä tekijöitä ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin pulmat, aistimusten kokemisen erilaisuus, motoriset pulmat, toistava käyttäytyminen sekä rajoittuneet mielenkiinnonkohteet (Hill & Frith 2003, 1; Kerola & Kujanpää 2009, 23). Autismikirjo on laaja oireyhtymä, jonka piirteet esiintyvät autismikirjon henkilöillä yksilöllisesti; kaikki piirteet eivät esiinny kaikilla. Vaikka autismikirjo tuo omat haasteensa ja toimintarajoitteensa käyttäytymiseen, kognitiiviseen toimintaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseen, se on myös persoonallisuutta värittävä tekijä (Oksanen & Solasvaara 2019, 10). Jokainen ihminen, jolla on autismikirjo, on yksilö vahvuuksineen ja heikkouksineen.

Autismikirjon diagnostiikka on murroksessa, kun tätä Pro gradu –tutkielmaa kirjoitettiin. Uudessa ICD-11 –tautiluokituksessa, joka tulee käyttöön mahdollisesti vuonna 2022, käytetään uuden tautiluokituksen mukaisesti yhtenäistä kattokäsitettä *autismikirjon häiriöt* (Autismiliitto luettu 2020). Tutkielmassa esitellään autismin diagnostisina kriteereinä kansainvälisen tautiluokitus ICD-10:tä, sillä uuden ICD-11:n kriteerejä ei ole vielä virallisesti julkaistu, vaikka tässä tutkielmassa käytetään käsitettä autismikirjo. Tuleva autismikirjon käsite pitää sisällään ICD-10:ssä erillisinä diagnooseina olevat lapsuusiän autismin, Aspergerin oireyhtymän, epätyypillisen autismin ja disintegratiivisen häiriön. (Tautiluokitus ICD-10 2011.) Tutkielmassa käytetään uuden tautiluokituksen mukaista käsitettä autismikirjon häiriö tai oireyhtymä. Käsitteellä *neurotyypillinen* viitataan henkilöön, jolla ei ole neurologisia häiriöitä tai poikkeavuuksia (Stevanovic & Koskinen 2018). Käsitteitä autismikirjo sekä autismi käytetään tässä tutkielmassa sen mukaan, miten käsitteitä on käytetty lähdekirjallisuudessa.

Autismikirjon oppilaan tukeminen kouluympäristössä edellyttää kirjon tuomien haasteiden tuntemista ja vastaamista niihin oppilaan edun mukaisesti. Opettajan osaamisella on merkitystä tuen yksilöllistämisessä. Osaamiseen vaikuttavat kokemukset ja ymmärrys autismikirjosta (Ikonen ym. 2015, 7). Yhä useampi perusopetuksen oppilas, jolla on erityisen tuen päätös, opiskelee yleisopetuksen luokassa (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020), joten luokanopettajilla tulisi olla riittävä kyky tukea näitä oppilaita oppimisessa ja kouluarjessa. Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis ja Syriopoulou-Delli (2015, 248) ovat tutkimuksessaan todenneet, että

opettajat suhtautuvat myönteisemmin autismikirjon oppilaaseen yleisopetuksessa silloin, kun heillä itsellään on riittävästi tietoa ja kokemusta autismikirjosta.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta. Tavoitteena on kartoittaa, mitä asioita luokanopettajaopiskelijat tuovat esiin autismikirjoa koskevilla kirjoitelmissaan. Samalla pyritään tutkimaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan, jolla on autismikirjo, opetuksen järjestämisestä niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimus toteutetaan keräämällä anonyymejä kirjoitelmia luokanopettajaopiskelijoilta eri puolelta Suomea.

Autismikirjo on suosittu tutkimusaihe, myös opinnäytetöissä. Itä-Suomen yliopistossa on vuoden 2018 aikana tehty ainakin kaksi Pro gradu –tutkielmaa, joissa on selvitetty opettajaksi opiskelevien käsityksiä autismikirjosta, autismikirjon oppilaan opetuksesta sekä koulutuksen antamista valmiuksista koskien autismikirjoa. Näissä tutkimuksissa mukana olleet ovat opiskelleet aineen-, luokan- tai erityisopettajiksi. Myös työelämässä olevien opettajien käsityksiä ja kokemuksia autismikirjolla olevan oppilaan opetusjärjestelyistä on tutkittu esimerkiksi vuonna 2017 Itä-Suomen yliopistossa Pro gradu –tutkielman muodossa.

Oletamme, että luokanopettajaopiskelijoiden tietämys autismikirjosta ei ole kovin laaja-alaista. Tarkoitamme tällä sitä, että uskomme luokanopettajaopiskelijoiden tietävän pääpiirteittäin autismikirjon häiriön taustasta ja sen vaikutuksista käyttäytymiseen, mutta syväluotaavampi tietämys autismikirjosta on vähäistä. Suurimmalla osalla tutkittavista on oletettavasti joitain kokemuksia autismikirjolla olevan henkilön tai oppilaan kohtaamisesta. Uskomme, että heidän taitonsa tukea autismikirjon oppilasta ovat puutteelliset. Heillä on todennäköisesti joitakin keinoja tukea oppilaan oppimista sekä taitoa soveltaa tukikeinoja erilaisille oppijoille.

Aihevalintaamme vaikuttivat omat kokemuksemme, kiinnostuksen kohteet ja huoli tulevien luokanopettajien tiedoista ja ammattitaidosta kohdata oppilas, jolla on autismikirjon häiriö. Inklusion ajatuksen mukaan oppilaiden opetus tapahtuu yhä useammin yleisopetuksessa ja oppimisen tukeminen tapahtuu kaikille yhteisessä koulussa tai luokkahuoneessa, joten luokanopettajana työskennellessä on hyvin todennäköistä kohdata autismikirjolla oleva oppilas. Meillä molemmilla on aiempaa kokemusta autismikirjon henkilön tai lapsen kohtaamisesta niin työelämässä kuin koulutuksen puolesta. Aihealueeksi valikoitui autismikirjo myös sen vuoksi, että saamme tässä tutkielmassa yhdistettyä erityispedagogiikan ja biologian näkökulmia. Sivua-aineopintomme näillä tieteenaloilla ohjasivat intressejämme tähän aiheeseen.

Tämän Pro gradu –tutkielman alussa esitellään autismikirjon teoreettinen viitekehys, jonka jälkeen tarkastellaan autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen suunnittelua ja järjestämistä. Teoriaosuuden jälkeen avataan tutkimuksen lähtökohtia ja toteutusta. Sisällönanalyysin avulla esitellään, millaisia käsityksiä aineiston perusteella luokanopettajaopiskelijoilla on tutkimusaiheesta. Tulosten esittelyvaiheessa peilataan saatuja tuloksia jo aiempaan aiheesta tehtyyn tutkimustietoon ja teoriaan. Saadut tulokset tiivistetään Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset -kappaleessa. Pohdinnassa kootaan tämän tutkimuksen teko yhteen ja pohditaan esimerkiksi jatkotutkimusaiheita.

2. Autismikirjon keskeiset näkökulmat

Autismikirjo on hermoston kehityshäiriö, joka määritellään käyttäytymispiirteiden perusteella (Tager-Flusberg & Joseph 2003, 43). Tunnusomaisia piirteitä ovat heikentyneet sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation taidot sekä toistava käyttäytyminen ja rajoittuneet kiinnostuksenkohteet (Hill & Frith 2003, 1). Erilaiset ongelmat aivojen toiminnassa ja esimerkiksi aistihavaintojen käsittelyssä ovat autismikirjon aiheuttamia (Kerola & Kujanpää 2009, 23). Autismikirjon häiriöiden oireet ja vaikutukset arkielämälle vaihtelevat suuresti yksilöiden välillä. Autismikirjon häiriöille on etsitty selitystä niin aivojen neurologiasta kuin geneistä, mutta selkeää, yhtä selittävää syytä tälle elinikäiselle oireyhtymälle ei ole löytynyt. Myös sen esiintyvyydestä on erilaisia näkemyksiä. (Hill & Frith 2003, 1–2.)

Autismikirjo on moniulotteinen oireyhtymä, ja diagnosoidut henkilöt ovat kehitystasoltaan ja älykkyydeltään erilaisia; heitä on vaikeammin kehitysvammaisista aina huippulahjakkaisiin (Ikonen & Suomi 1999a, 63). Autismikirjo määritellään ja diagnosoidaan Hillin ja Frithin (2003) mukaan käyttäytymisen piirteiden perusteella, sillä neurologisen kehityksen häiriöt ilmenevät käyttäytymisessä. Koska biologista syytä ei ole löydetty, käyttäytyminen on diagnosoinnin ja arvioinnin perusta. Autismikirjon oireyhtymän yhteydessä usein ilmenee muita häiriöitä, kuten tarkkaavaisuushäiriö tai jokin psykiatrinen oire, kuten masennusta tai ahdistuneisuutta. Autismikirjon henkilöillä on kognitiivisia vahvuuksia sekä heikkouksia, jotka tulevat esille eri tavoin. (Hill & Frith 2003, 2–3.)

Tässä luvussa tarkastellaan aluksi autismikirjon historiaa, esiintyvyyttä sekä etiologiaa. Autismikirjon diagnostiikka on tällä hetkellä muutoksessa, joten työssä esitellään tämänhetkinen diagnosointi sekä lyhyesti diagnoosimuutos. Autismikirjossa esiintyvät käyttäytymispiirteet jaetaan puutteisiin sosiaalisessa kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa sekä kuvitteellisessa ajattelussa. Tässä alaluvussa käsitellään myös muita autismikirjon henkilöillä esiintyviä erityispiirteitä ja vahvuuksia. Lopuksi esitellään autismikirjoa selittävät teoriat mielen teoria, sentraalinen koherenssiteoria ja eksekutiivinen teoria.

2.1 Historia

Autismi ei ole kovinkaan uusi ilmiö, vaan sitä on tavattu kautta aikojen, mutta ilmiön kuvaaminen ja nykyisen kaltainen tunnistaminen ja diagnosointi on varsin uutta (Frith 2003, 34). 1900-luvun alussa autismin käsite on yhdistetty psykiatriaan ja aikuisten skitsofrenian oireiston

kuvaamiseen (Frith 2003, 34; Kerola & Kujanpää 2009, 261). Autismi-käsitteen kehittyessä se yhdistettiin tiiviimmin skitsofreniaan, sillä Benderin (1947, Kerolan & Kujanpään 2009, 262 mukaan) mukaan autismi oli sama sairaus kuin skitsofrenia, mutta ilmeni lapsilla. Nykykäsitteen mukaan lapsuusiän skitsofrenia ja autismi ovat täysin toisistaan poikkeavia ja irrallisia ilmiöitä (Kerola & Kujanpää 2009, 262).

Lasten psykiatri Leo Kanner loi 1940-luvun alkupuolella käsitteen “lapsuusiän autismi”, joka jalostui myöhemmin käsitteeksi “varhaislapsuuden autismi” (Baron-Cohen 2015, 1; Harris 2018, 4). Kyseisillä lapsilla oli muun muassa haasteita kommunikoinnissa sekä sosiaalisten suhteiden luomisessa ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Lisäksi heillä oli tarve asioiden muuttumattomuuteen, rajoittuneita kiinnostuksen kohteita sekä itseään toistavaa käyttäytymistä. (Harris 2018, 3.) Yhteensä näitä piirteitä, jotka viittasivat Kannerin kuvaamaan autismiin, oli kymmenen, ja edelleen osa piirteistä on valideja autismin diagnosoinnissa. Myöhemmin hänen kuvailema autismi tunnettiin nimellä Kannerin autismi, jonka diagnosoissa suljettiin pois ne lapset, joilla oli jokin älyllinen kehitysvamma tai muu diagnosoitu geneettinen poikkeavuus (Harris 2018, 4).

Toinen esiin nostettu tapahtuma autismikirjon historiassa on Hans Aspergerin vuonna 1944 kuvailema syndrooma, jossa oli samankaltaisia piirteitä kuin Kannerin autismissa. Aspergerin mukaan hänen tapaamallaan lapsilla oli lähes normaali älyllinen toimintakyky, mutta heillä oli pulmia sosiaalisessa kanssakäymisessä ja non-verbaalisissa kommunikoinnissa, vaikka kielellinen ilmaisukyky oli hyvä. Aspergerin huomioissa oli Kannerin kanssa yhteistä myös lasten rajoittuneet kiinnostuksenkohteet. (Harris 2018, 5.) Asperger itse kutsui tutkimaansa ilmiötä nimellä “autistinen psykopatia”. Vuonna 1981, Lorna Wing kuvaili kliinisesti Aspergerin autistista psykopatiaa yksityiskohtaisemmin, laajemmin ja sitä hieman muuttaen, ja hän kutsui tätä ilmiötä Aspergerin oireyhtymäksi (Hippler & Klicpera 2003, 22). Gillbergin (2000) mukaan useat tutkijat ovat esittäneet kantansa siitä, että Kannerin ja Aspergerin oireyhtymät olisivat samaa oireyhtymää, mutta myös vastakkaisia kantoja on esitetty. Vaikka Kanner ja Asperger tutustuivat toistensa töihin, he olivat loppuun asti sitä mieltä, että heidän kuvailemansa lapset kuuluivat eri ryhmiin. (Gillberg 2000, 10, 156.)

Jo ennen varsinaisten autistitutkijoiden kuvaamia lapsia, on historiassa Frithin (2003) mukaan tunnettu muutamia lapsia, joilla on epäilty olleen autismi. Kyseisiä lapsia on usein kutsuttu nimityksellä “villilapset”, sillä kyseiset ihmiset ovat löytyneet yksinään ja heidän käyttäytymi-

sensä on ollut poikkeavaa esimerkiksi liikkumisen suhteen. Yhteistä heille on ollut myös puheen ja sosiaalisten taitojen puute. Täysin varmoja kuitenkin siitä, onko kyse ollut autismista vai ympäristön vaikutuksesta kehitykseen, ei voida olla. (Frith 2003, 35–45.)

Gillberg (2000) kirjoittaa kirjassaan “Autismi ja autismin sukuiset häiriöt”, että autismia pyrittiin useita vuosikymmeniä selittämään psyykkisenä häiriönä, joka johtui vanhempien häiriintyneestä suhteesta lapseen. Autististen lasten oireilun syyksi esitettiin tunnekyymiä, kaltoinkohtelevia vanhempia, ja 1900-luvulla autismista tuli sairaus, josta syytettiin vanhempia. Tältä käsitykseltä kuitenkin puuttui tieteellinen tuki täysin. 1980-luvulla nousi käsitys biologiaan perustuvista oletuksista autismin synnylle, ja nämä syrjäyttivät psyykkiset syyteoriat. Nykytiedon valossa autismit kirjoo on neurobiologinen häiriö, ja syyt ovat biologisia eivätkä psyykkisiä. (Gillberg 2000, 10–11.)

2.2 Esiintyvyys ja etiologia

Esiintyvyys

Autismit kirjoo häiriöitä esiintyy maailmanlaajuisesti, ja esiintyvyyden on todettu lisääntyneen viimeisten vuosikymmenien aikana. Muutosta on selitetty yleisen tietouden lisääntymisellä sekä lievimpien muotojen tunnistamisella. (Vanhala 2014, 83.) Esiintyvyyden arviot ovat muuttuneet sen mukaan, miten laajasti autismit kirjoo on määritelty eri aikoina. Laajempaan määritelmään siirryttäessä 1990–2000-luvuilla esiintyvyyksluvut alkoivat kasvaa aiemmasta lapsuusiän autismin esiintyvyyksarviosta (3–4/10 000). Nykyinen perusarvio vuodelta 2017 WHO:n tietojen ja arvion mukaan on 1/160 maailmanlaajuisesti. (Timonen & Castrén 2019, 49–50.) Suomessa autismit kirjoo henkilöitä on arvioitu olevan noin 55 000–65 000 (Havukainen 2021). Autismit kirjoo häiriöitä esiintyy useammin pojilla kuin tytöillä; ne ovat jopa 2–5 kertaa yleisempiä pojilla (Timonen & Castrén 2019, 52). Autismit kirjoo ydinoireet ovat samat, mutta ne ilmenevät eri tavalla biologisesta sukupuolesta riippuen. Autismit kirjoo voi jäädä helpommin huomaamatta tytöillä kuin pojilla johtuen erilaisista ilmenemistavoista. (Havukainen 2021.)

Esiintyvyyttä on vaikea arvioida, sillä esiintyvyykslukuihin vaikuttaa autismit kirjoo määritelmä, joka on muuttunut ajan saatossa; määritelmä on uudessa murrosvaiheessa kirjoittaessamme tätä tutkielmaa. Autismit kirjoo kriteeristö ja näkemykset ovat muuttuneet eri tutkijoiden ja taustalla vaikuttaneiden henkilöiden näkemysten ja painotuksien mukaan. Esiintyvyyksarviota on nos-

tettu uusissa tutkimuksissa yhdestä prosentista 1,2–2,5 prosenttiin (Parviainen 2019). Eri maiden esiintyvyyshluvut eivät aina ole täysin verrattavissa toisiinsa, koska arvioihin voidaan laskea eri diagnooseihin kuuluvia.

Timosen ja Castrénin (2019) mukaan esiintyvyyden kasvuun ovat vaikuttaneet myös autismikirjon tunnistamisen ja diagnostiikan kehittyminen. Autismikirjo tunnistetaan nykyisin paremmin ja jo varhaisemmassa iässä, ja diagnostiikkaa pyritään koko ajan yhtenäistämään kansainväliselläkin tasolla. Autismikirjoa diagnosoidaan entistä enemmän, ja yhä useammin myös kognitiivisesti hyvä- ja normaalitasoisilla nuorilla sekä kehitysvammaisilla. (Timonen & Castrén 2019, 52.)

Autismin esiintyvyyttä ja perinnöllisyyttä on tutkittu kaksostutkimuksilla. Eri tutkimuksissa ympäri maailmaa on saatu samansuuntaisia tuloksia; samamunaisilla kaksosilla autismikirjon häiriöitä tai kehityksellisiä ongelmia esiintyy usein molemmilla kaksosista, erimunaisilla kaksosilla vastaava luku on noin 20 %. Autismia esiintyy usein myös perheen sisäisesti useammalla jälkeläisellä, eli jos perheessä on autistinen lapsi, muilla lapsilla on suurempi autismin riski. Vaikka esiintyvyyshluvut ovat pienet, riski autismin moninaiseen esiintymiseen perheessä, jossa autismia on todettu, on normaalia suurempi. (Timonen & Castrén 2019, 50–51.)

Etiologia

Useiden vuosien ajan autismikirjolle on etsitty selitystä muun muassa erilaisten tutkimusten avulla, mutta sen etiologiaa ei ole täysin pystytty selvittämään (Castrén 2019a, 74). Autismikirjolle ei ole löytynyt vain yhtä selittävää syytä, ja nykykäsityksen mukaan syy on monitekijäinen; useat eri tekijät ja asiat vaikuttavat sen syntyyn (Matson & Minshawi 2006, 33). Tutkimustulokset ovat olleet epä johdonmukaisia, jonka vuoksi autismikirjon oireyhtymien synty on tuntematon. Selitystä autismikirjon synnylle on etsitty perimästä ja geneettisistä tekijöistä, fysiologiasta ja neurobiologisista tekijöistä. Näitä tukevat myös empiirinen tutkimustieto. (Tsai 1999, 64; Matson & Minshawi 2006, 24.)

Geneettiset tekijät ovat suuressa osassa autismikirjon synnyssä. Parikan, Halonen-Malliarakisin & Puustjärven (2017, 48) mukaan “geneettiset tekijät vaikuttavat aivojen rakenteiden muodostumiseen ja sitä kautta aivojen toimintaan, mikä puolestaan näkyy häiriölle tyypillisten oireiden ilmenemisenä”. Kaksostutkimuksien sekä perhetutkimuksien avulla on saatu tietoa ja vahvaa näyttöä siitä, että geenit ovat osallisia autismikirjon kehittymiseen (Matson & Minshawi 2006,

26). Useat alan tutkimukset tukevat autismikirjon korkeaa periytyvyyttä (ks. Ronald ym., 2006; Lichtenstein, Carlström, Råstam, Gillberg & Anckarsäter 2010).

Autismikirjon syntyyn vaikuttavat neurobiologiset tekijät, joilla tarkoitetaan aivojen erilaista rakennetta verrattaessa neurotyypillisiin. Neurobiologista taustaa autismikirjon synnylle pohjustaa se, että autismi usein liittyy jonkintasoiseen kehitysvammaisuuteen tai kognitiiviseen alenemaan, joka yleensä osoittaa aivojen toimintahäiriötä tai vammaa (Tsai 1999, 63). Tsai (1999) toi esille, että jopa 75 prosentilla autismikirjon henkilöistä on tiettyjä neurologisia poikkeavuuksia, esimerkiksi kömpelyyttä, kuolaamista ja poikkeavaa kävelytyyliä. Autismikirjon henkilöillä esiintyy myös tiettyjä neurologisia ja geneettisiä häiriöitä, kuten epilepsiaa. Edellä mainitut antavat kuvan siitä, että autismikirjon synnä voi olla neurobiologinen poikkeavuus, tosin tätäkään ei ole voitu täysin todistaa ja etiologia tältä saralta pysyy vielä epäselvänä. (Tsai 1999, 63–64.) Salmond, de Haan, Friston, Gadian ja Vargha-Khadem (2003, 261) huomasivat tutkimuksessaan, että autistisilla henkilöillä on poikkeavuuksia eri aivoalueilla, ja nämä poikkeavuudet olivat merkittävän samankaltaisia keskenään. Aivojen kuvantamistutkimusten avulla on saatu selville autististen henkilöiden aivojen varhaisvaiheissa kehityksellisiä poikkeuksia (Castrén 2019a, 80). Myös raskaudenaikaiset ja synnytyksenaikaiset ongelmat, pieni syntymäpaino ja ennenaikaisuus altistavat suuremmalle autismin riskille (Castrén & Kylliäinen 2013). Näistä syntymäkauden aikaisista sekä sen jälkeisistä tapahtumista ei ole saatu kattavasti yhtenäistä tietoa (Tsai 1999, 60).

Selkeää syytä autismikirjon oireyhtymän synnylle ja alttiudelle ei ole löytynyt kattavan ja erityisesti yhtenäisen tutkimustiedon puutteen vuoksi. Autismikirjon syistä on saatu jopa ristiriitaisia tutkimustuloksia. Matsonin ja Minshawin (2006) mukaan tutkijat ovat yhteneväisesti kuitenkin sitä mieltä, että autismikirjon syy on monitekijäinen, eli useat eri asiat voivat vaikuttaa sen syntyyn. Autismikirjoa kuitenkin pyritään ymmärtämään erilaisilla teorioilla, joita on tutkijoiden toimesta kannatettu tai kumottu. (Matson & Minshawi 2006, 33.) Kappaleessa 2.5 kerromme kolmesta merkittävimmästä autismikirjoa selittävästä teoriasta, joiden tarkoituksena on ymmärtää autismikirjoa syvemmin.

2.3 Diagnostiikka

ICD-järjestelmää käytetään Suomessa tautien diagnosoinnin pohjana. ICD-järjestelmä (International Classification of Diseases [ICD]) on Maailman terveysjärjestön (World Health Organization [WHO]) ylläpitämä ja kehittämä kansainvälinen dokumentti, johon on luokiteltu

kaikki sairaudet, häiriöt ja vammat kriteereineen. Mukana tässä luokituksessa ovat myös autismikirjon häiriöt. Tällä hetkellä käytössä oleva ICD-10 on julkaistu vuonna 1992. Uusin versio, ICD-11, on julkaistu vuonna 2018, mutta käyttöön se tulee mahdollisesti vuonna 2022. (Timonen 2019a, 34; WHO luettu 2020.) Myös autismikirjon diagnosointi muuttuu, ja luokitusta uudistetaan tieteellisten tutkimusten ja tutkimustulosten mukaisiksi, jotta se olisi ajankohtainen ja nykyaikaa vastaava (WHO luettu 2020).

Autismikirjon diagnosointi ja käsitteen muutos

Nykyisessä tautiluokituksessa (ICD-10) autismikirjon häiriöt sijaitsevat Mielenterveyden ja käyttäytymisen luokassa, osana laaja-alaisia kehityshäiriöitä (F84). ICD-10-tautiluokituksessa Lapsuusiän autismi -diagnoosi (F84.0) sisältää seuraavat: lapsuusiän autismi, autistinen häiriö, infantiili autismi, infantiili psykoosi ja Kannerin oireyhtymä. Aspergerin oireyhtymä (F84.5), epätyypillinen autismi (F84.1) ja muu lapsuusiän persoonallisuutta hajottava (disintegratiivinen) kehityshäiriö (F84.3) ovat omina diagnooseinaan. (Tautiluokitus ICD-10 2011, 274.) Uudistuksen myötä nämä diagnoosit poistuvat, ja tilalle tulee yhteinen sateenvarjodiagnoosi “autismikirjon häiriö”. Muutoksen taustalla ovat alatyypin joustamattomuus ja yksilöllisyyden huomioimattomuus. Autismidiagnoosien rajat eivät ole selkeitä, ja samoilla oireilla eri henkilöt saattavat saada eri diagnoosin. (Smith luettu 2020, 3.)

Uudessa, vuonna 2018 julkaistussa ICD-11-tautiluokituksessa autismikirjon häiriö (autism spectrum disorder) sijoittuu otsikon Neurologisen kehityksen häiriöt (Neurodevelopmental disorders) alle, joka löytyy pääotsikon Mielen, käyttäytymisen ja neurologisen kehityksen häiriöt (Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders) alta. Autismikirjon häiriö -käsitteen alle on sisällytetty autistinen häiriö (autistic disorder) ja laaja-alainen kehityksen viive (pervasive developmental delay). (WHO luettu 2020.)

Uudistuksen tarkoituksena on yhdenmukaistaa ICD:tä ja APA:n (American Psychological Association) kehittämää DSM-järjestelmää, joita molempia käytetään kansainvälisesti eri maissa. ICD:n pohjana toimii lääketieteelliset havainnot ja diagnostiikka, kun taas DSM-järjestelmässä keskitytään käyttäytymiseen sekä kehityksellisiin ja psykiatrisiin kysymyksiin. (Timonen 2019a, 40.) Autismikirjon osalta diagnosointijärjestelmien yhtenäistäminen luo laajan katsauksen autismikirjon häiriöihin ja niiden diagnosoinnissa käytettäviin kriteereihin.

Rettin oireyhtymä siirtyy muiden samankaltaisten diagnoosien yhteyteen, sillä sen taustalla on X-kromosomissa tapahtunut mutaatio (Havukainen 2021). Aspergerin oireyhtymä jää omana

erillisenä nimikkeenä ja diagnoosina pois luokitukselta, mutta se sisältyy autismitieteen häiriöihin. Sitä kuvataan uudessa tautiluokituksessa nimikkeellä autismitieteen häiriö, johon ei liity älyllisen kehityksen häiriötä tai jossa ilmenee lievää tai ei ollenkaan toiminnallisen kielen häiriötä (autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with mild or no impairment of functional language). (Castrén 2019b, 48; WHO luettu 2020.) Tärkein syy Aspergerin oireyhtymä -nimikkeen poistamiselle oli diagnostisten rajojen epäselvyys ja diagnosoinnin epätarkkuus. Happén (2011) mukaan Aspergerin oireyhtymällä ja autismitieteen ei ole olennaista eroa. Oireiden syyt, aivojen rakenne ja toiminta sekä älykkyys eivät eroa oireyhtymissä toisistaan, mutta vaikeusasteesta löytyy eroa. (Happé 2011.)

Raaska ja Vanhala (2020) toteavat, että muutos on saanut myös kritiikkiä, vaikka se on huolella harkittu ja perusteltu ja se pohjautuu uusimpiin tutkimustuloksiin. Yksi suurimmista huolenaiheista on se, että osa autismitieteen henkilöistä jäisi uusien kriteerien ulkopuolelle, täten ilman diagnoosia. Toisaalta on oltu huolissaan siitä, ovatko uudet kriteerit liian tarkkoja, ja näin ollen yli-diagnostoivia. Kognitiivisesti hyvätasoisten autismitieteen henkilöiden kuntoutuksen laatu ja sen kohdentaminen tulisi ottaa tulevaisuudessa paremmin huomioon uudistusten vuoksi. Huolenaiheena on myös ympäristön asenteissa tapahtuva muutos, erityisesti poistuneen Aspergerin oireyhtymä -nimikkeen vuoksi. (Raaska & Vanhala 2020.)

Autismitieteen diagnostiikka

Autismitieteen diagnostiikka on kuvailevaa. Tällä tarkoitetaan Timosen (2019b) mukaan sitä, että henkilön tulee täyttää tietyt käyttäytymistä kuvaavat kriteerit ja käyttäytymiskuvaukset, jotta hänet voidaan määrittellä autismitieteen henkilöksi (liite 1). Tätä kuvailevaa diagnostiikkaa käytetään apuna myös muissa psykiatrisiin ongelmiin tai kehitysviivästymiin liittyvässä diagnosoinnissa. Diagnostiikka perustuu kuvainnollisiin kriteereihin, sillä psykiatrisia ongelmia diagnosoidessa ei ole yksiselitteisiä lääketieteellisiä tapoja diagnosoida näitä häiriöitä. (Timonen 2019b, 19.)

Autismitieteen häiriön kriteereiksi ja ydinoireiksi on määritelty seuraavat: 1. kyvyttömyys muodostaa ja ylläpitää sosiaalista vuorovaikutusta ja sosiaalista kommunikaatiota sekä 2. (henkilöllä) esiintyy laajoja rajoittuneita, toistavia ja joustamattomia käyttäytymispiirteitä ja kiinnostuksen kohteita. Ongelmien sanotaan usein ilmenevän jo varhaisessa kehitysiässä, mutta oireet voivat tulla täysin näkyviin vasta myöhemmin, kun ympäristön sosiaalisen käyttäytymisen vaatimukset ylittävät rajoittuneen kapasiteetin. (Castrén 2019b, 48; WHO luettu 2020.) Uudessa luokituksessa tarkka ikäraja, johon mennessä oireet ja kehityksen poikkeavuuden tulisi näkyä,

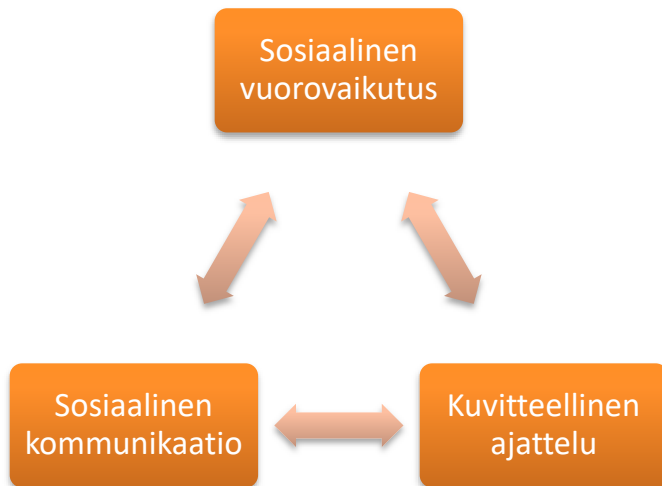
on poistettu. Ilmenemisiälle on asetettu niin sanottu yläikäraja, eli autismikirjon häiriön tulisi ilmetä ennen 18 ikävuotta. (Raaska & Vanhala 2020.)

ICD-11 –tautiluokituksen mukaan oireet ja ongelmat aiheuttavat laaja-alaisia vaikeuksia henkilön elämässä eri elämänaalueilla aina henkilökohtaisesta elämästä ja perhepiiristä kasvatus- ja oppimisympäristöihin sekä myöhempään työelämään ja muihin sosiaalisiin ympäristöihin. Samassa yhteydessä mainitaan, että ongelmien laajuus ja vaikeusaste vaihtelee sosiaalisen ympäristön, oppimisympäristön ja muiden taustalla vaikuttavien tekijöiden mukaan. Lopuksi mainitaan, että autismikirjon henkilöillä esiintyy laajaa variaatiota älyllisissä toiminnoissa ja kielellisissä taidoissa. (WHO luettu 2020.)

2.4 Autistinen käyttäytyminen

Autismikirjon häiriöihin liittyy käyttäytymisessä esiintyviä erityispiirteitä. Näiden piirteiden perusteella usein aletaan tutkia autismin mahdollisuutta lapsella. Useimmiten autismiin viittaavat piirteet tulevat esiin jo lapsen ensimmäisenä elinvuotena, mutta poikkeuksiakin on (Wing 1996, 33).

Autistista käyttäytymistä on kuvattu käsitteellä “The triad of impairment” (Wing 1996, 34; Frith 2003, 62; Bogdashina 2006, 22). Autistinen käyttäytyminen jaetaan kolmeen osaan: 1. puutteita sosiaalisessa kommunikaatiossa, 2. puutteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä 3. puutteita kuvittelun taidoissa (Wing 1996, 34). Vaikka käyttäytymisen niin sanotut puutteet on jaettu kolmeen osaan, ne ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa (kuva 1). Sen vuoksi esimerkiksi sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikointi ovat lähekkäisiä käsitteitä.



Kuva 1. Autistisen käyttäytymisessä esiintyvien puutteiden yhteys (tutkimuksen tekijöiden suomennos, "The triad of impairment", esim. Wing 1996, 34; Bogdashina 2006, 22).

Autismia on pyritty selittämään erilaisin teorioin, joista nykypäivänä korostetuimmat esittelemme myöhemmin. Nämä teoriat selittävät pitkälti myös käyttäytymismallien taustat ja syyt sille, miksi autismikirjon henkilö toimii tietyllä tavalla esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa. Kuitenkin jokainen autismikirjon henkilö on yksilö ja sen vuoksi käyttäytyminen ja toimintakyky ovat yksilöllistä.

2.4.1 Puutteet sosiaalisessa kommunikoinnissa

Yleensä autismikirjon ensimmäisiksi oireiksi mainitaan kielen kehityksen, erityisesti puheen, viivästyminen (Vanhala 2014, 83). Autistisen lapsen kielen kehitys poikkeaa neurotyypillisen lapsen kielen kehityksestä vauvaiästä alkaen. Useimpien autististen lasten kielen kehitys perustuu näköaistin toimintaan, jonka vuoksi kielen kehittyminen on hidasta. (Kerola & Kujanpää 2009, 60.) Seuraavaksi on esitelty autismikirjossa tyypillisiä kommunikoinnin piirteitä. Osalla autismikirjon ihmisistä epätavallisetkin kommunikoinnin piirteet säilyvät läpi elämän, osalla kommunikointi kehittyy iän myötä, mutta jonkinlaisia pulmia sosiaalisessa kommunikoinnissa toisten ihmisten kanssa on läpi elämän (Wing 1996, 40). Autismikirjon puheen määrä voi olla hyvin vaihtelevaa; osa ei puhu lainkaan ja osa taas on verbaalisesti hyvinkin lahjakkaita, kuten he, joilla on Aspergerin oireyhtymä (Roberts 2014, 56).

Kaikupuhe eli ekolalia ja toistuvat kysymykset ovat tyypillistä kommunikointia autismikirjossa. Kaikupuheessa henkilö toistelee joko ulkoa oppimaansa fraasia tai toisen henkilön puhetta. Usein kaikupuheen käyttö kertoo siitä, ettei henkilö ymmärrä toistamaansa sanaa (Kerola

& Kujanpää 2009, 63). Ekolaliaa voi esiintyä kahdella eri tavoin, välittömästi tai viivästyneesti (Wing 1996, 38; Bogdashina 2006, 25). Välittömästi esiintyvässä ekolaliassa henkilö toistaa juuri kuulemaansa, ja viivästyneessä ekolaliassa aiemmin kuulemaansa sanaa, lausetta tai fraasia. Lapset saattavat usein myös yhdistää jonkin sanan tai fraasin siihen tilanteeseen, jossa ensimmäisen kerran kuuli sanan ja toistella sen mukaisesti kyseistä sanaa aina samankaltaisissa tilanteissa. Lisäksi yleistä on käyttää termejä vastakkaisessa käyttötarkoituksessa; päinvastaista tarkoittavat sanat ja termit menevät siis sekaisin. (Wing 1996, 38).

Kielen kehityksessä on huomioitava puheen kehittymisen lisäksi kielen ymmärtäminen, joka on kommunikoinnin kannalta olennainen osa kielen käyttöä. Autistisen henkilön kanssa kommunikoidessa tulee käyttää yksinkertaista ja tarkkaa kieltä, sillä usein he ymmärtävät asiat kirjaimellisesti, eivätkä kykene ymmärtämään kielikuvia (Bogdashina 2006, 25; Kerola & Kujanpää 2009, 65). Toisiaan muistuttavien sekä monimerkityksellisten sanojen kohdalla täytyy olla tarkka, jotta autismikirjon lapsi saa varmasti selvän ja ymmärtää mistä sanasta on kyse. Näin vältetään epäselvyyksien syntymistä. Myös kielikuvien ja vitsien ymmärtäminen on haastavaa kontekstin puuttumisen ja abstraktiuden vuoksi. (Wing 1996, 41; Vermeulen 2019, 174.)

Jäykät kommunikointipiirteet näkyvät siten, että autismikirjon henkilöt käyttävät itse muodollista ja kieliopillisesti täsmällistä kieltä. Lisäksi suurimmalla osalla puhe on intonaatioltaan monotonista, muuten erikoisen kuuloista tai tilanteeseen sopimatonta esimerkiksi äänenvoimakkuuden osalta. (Wing 1996, 42; Bogdashina 2006, 25.) Vaikka nämä seikat eivät sinänsä vääristä puheen sisältöä, ne vaikuttavat kommunikoinnin sujumiseen sekä vastapuolen reaktioihin.

Henkilöt, joilla on autismikirjo, käyttävät Wingin (1996) mukaan tunteiden ja tahdon ilmaisussa usein non-verbaalia viestintää, kuten koskettamista ja tavaroiden heittäilyä. Samalla muun non-verbaalin viestinnän, kuten ilmeiden ja eleiden ymmärtäminen on haasteellista. Kasvojen ilmeiden, eleiden ja liikkeiden käyttäminen kommunikoinnin välineenä on yleistä silloin, kun yhteistä kieltä ei ole, mutta autismikirjossa nämä keinot eivät toimi. Tahdon ja asioiden ilmaisussa autismikirjon lapset käyttävät keinona esimerkiksi aikuisen käden ohjaamista haluamansa asian mukaisesti. (Wing 1996, 42–43.)

Sanojen merkitysten oppiminen on myös haasteellista erityisesti abstraktien käsitteiden kohdalla. Sen vuoksi autismikirjon henkilön puhe voi olla hyvin konkreettista ja asiat ymmärretään konkreettisesti. (Bogdashina 2006, 25; Kerola & Kujanpää 2009, 61–62). Puheen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeuksien vuoksi olisikin tärkeää, että autistisen henkilön kommunikointia

tuetaan esimerkiksi kuvien avulla. Autismikirjon lasten kanssa esineiden ja kuvien käyttö kommunikoinnin tukena ja välineenä on Kerolan ja Kujanpään (2009) mukaan suotavaa. Esineitä ja kuvia voi käyttää lapsen ja nuoren kanssa molemminpuolisesti joko niin, että aikuinen selventää esineen/kuvan avulla seuraavaa toimintaa tai lapsi ilmaisee esineen/kuvan kautta mitä haluaa tehdä. Kommunikointia tulee vahvasti tukea, sillä lapsi, jolla on autismikirjon häiriö, ei opi kommunikointia itsestään. (Kerola & Kujanpää 2009, 69–70, 82–83.) Sosiaalisten taitojen opettaminen on yksi merkittävimpiä kuntoutuksellisia lähtökohtia autismikirjioon (Baron-Cohen 2008, 111).

Osa autismikirjon lapsista ei puhu koskaan, vaan he saattavat käyttää tai matkia eläinten tai mekaanisten laitteiden ääntelyä (Wing 1996, 38). Osalla erikoinen kommunikointi säilyy aikuisuuteen saakka. Osalla puhe kehittyy ääntämyksen ja sanavaraston osalta, mutta puheen hienosäädössä on puutteita. Esimerkiksi kielikuvien käyttö, liian tarkat vastaukset ja puheen jäykkyys tuovat kommunikointiin ja sitä kautta myös vuorovaikutustilanteisiin haasteita (Wing 1996, 40).

2.4.2 Puutteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Vuorovaikutuksessa haasteita tuottavat kommunikoinnin haasteiden lisäksi vuorovaikutuksen perustuminen osaltaan eleisiin ja ilmeisiin tai muihin non-verbaalisiin keinoihin, joiden tunnistaminen sekä käyttäminen on autismikirjon henkilölle haastavaa (Kerola & Kujanpää 2009, 61). Käyttäytyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa voidaan Lorna Wingin (1996, 35) mukaan jakaa neljään alaryhmään: 1. etäinen/varautunut käytös (*aloof*) 2. passiivinen käytös (*passive*) 3. aktiivinen, mutta outo käytös (*active, but odd*) 4. ylimuodollinen käytös (*over-formal, stilted*). Jakoa käytetään kuvaamaan varsinkin lasten käyttäytymistä, mutta se ohjaa myös ymmärtämään ylipäätään autismikirjon henkilöiden tapaa toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Käyttäytymismallit eivät ole kuitenkaan suoraviivaisesti toisistaan eroteltuja, vaan voivat nivoutua yhteen tai esiintyä limittäin. (Wing 1996, 35.)

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat henkilöt ovat vuorovaikutustilanteissa passiivisia, erityisesti lapset toisia lapsia kohtaan (Frith 2003, 62–64; Bogdashina 2006, 23). He eivät vastaa kysymyksiin tai muuhunkaan vuorovaikutukseen. He eivät osaa näyttää tunteitaan ilmeillä, eivätkä osoittaa sympatian tai empatian tunteita toisia ihmisiä kohtaan. Jopa katsekontaktin ylläpitäminen on heille epätyypillistä käytöstä. Ylipäätään toisten ihmisten kohtaaminen näyttää olevan heille täysin välinpitämätöntä, he ovat ikään kuin sulkeutuneina omaan maailmaansa. Kuitenkin

hetkittäin he saattavat innostua, näyttää tunteitaan jossain itseään viihdyttävässä toiminnassa, mutta toiminnan loputtua heistä tulee taas “omia itsejään”. (Wing 1996, 35–36.)

Toisen ryhmän henkilöt, joiden käyttäytymistä voisi kuvata sanalla passiivinen, toimivat hie-man samalla tavoin kuin ensimmäisen ryhmän, mutta heidän käytöksessään on enemmän viit-teitä vuorovaikutuksesta. He hyväksyvät vuorovaikutusyrietykset ja saattavat esimerkiksi yllä-pittää katsekontaktia siitä heitä muistutettaessa. (Wing 1996, 36; Frith 2003, 63.) Muutenkin he toimivat halutulla tavalla heitä ohjattaessa, ja vuorovaikutustilanteet eivät jää niin kylmiksi kuin ensimmäisen ryhmän lasten tai aikuisten kanssa. Oma-aloitteista vuorovaikutusta ei kuitenkaan ole, vaan vuorovaikutuksen ylläpitäminen vaatii ohjausta. (Wing 1996, 36.)

Aktiivinen, mutta outo käytös ilmenee spontaanilla hakeutumisella vuorovaikutukseen, mutta erikoisin keinoin, jolloin vuorovaikutus jää usein yksipuoliseksi ja saattaa hämmentää muita. (Frith 2003, 62–64; Bogdashina 2006, 23.) Esimerkkinä tällaisesta toiminnasta on katsekontak-tin käyttö, joka saattaa olla liian tungettelevaa ja tuijotusmaista. Lisäksi tällä tavoin toimivat saattavat vuorovaikutustilanteissa tai sellaista hakiessaan olla fyysisesti liian tungettelevia ja riittämättömästi huomiota saadessaan käyttäytyä haastavasti tai jopa aggressiivisesti. (Wing 1996, 37.) Tällaiset vuorovaikutusyrietykset helposti hämmentävät ja ahdistavat muita, kun käyt-täytyminen ei ole normien mukaista.

Neljänteen ryhmään kuuluu niin sanotusti toimintakykyisimmät autismikirjon henkilöt (Bog-dashina 2006, 23). He kykenevät vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa vastavuoroisesti, mutta heidän vuorovaikutuksensa ja kommunikointinsa on muodollista ja jäykkää. He osaavat käyttäytyä opittujen toimintamallien mukaan vuorovaikutustilanteissa kohteliaasti. Todellisuus-dessa käytös on opittua, eikä sääntöjen ymmärrys ole hallussa, joten poikkeavat ja odottamat-tomat tilanteet muodostuvat hankaliksi. Yleensä tällaista käytöstä esiintyy ainoastaan nuorissa tai aikuisissa autismikirjon henkilöissä, sillä se vaatii kuitenkin riittävää kommunikointitaitoa ja jo opittuja toimintamalleja. (Wing 1996, 37.)

2.4.3 Puutteet kuvitteellisessa ajattelussa

Yksi autistisen käyttäytymisen muoto ilmenee puutteina kuvitteellisessa ajattelussa, joka ilme-nee muun muassa vaikeuksina hahmottaa abstrakteja käsitteitä, leikkiä leluilla tarkoituksenmu-kaisesti sekä junnaavana käytöksenä ja rajoittuneina kiinnostuksen kohteina. Toisten ihmisten tunteiden ja olotilojen ymmärtäminen on myös haastavaa. (Wing 1996, 44–45.)

Autismikirjon lapsi ei vauvanakaan nauti tai välitä ihmiskasvoista ja vuorovaikutuksesta samalla tavalla kuin neurotyypillinen lapsi. Viihdyttääkseen itseään lapsi alkaa tuottaa aistimuksia, itsestimulointia, jotka tuottavat hänelle viihdykettä tai nautintoa. Tätä tapahtuu myös neurotyypillisillä lapsilla, mutta autismikirjon lapsilla nämä käyttäytymismallit jäävät ikään kuin päälle. (Kerola & Kujanpää 2009, 90–91.) Itsestimulointia ovat esimerkiksi erilaiset heijausliikkeet, käsien heiluttelu sekä muu edestakainen liike.

Autismikirjon lapset eivät kykene mielikuvitusleikkiin tai hyödyntämään leikissä leluja samalla tavoin kuin neurotyypilliset lapset (Bogdashina 2006, 26). Lapsi voi käyttää leluja epätyypillisesti, jolloin lelun funktio ei toteudu tarkoituksenmukaisella tavalla. Myös ymmärrys erilaisten kirjojen ja televisiosarjojen tarinan juonesta on vajavainen, vaikka lapsi viihtyisikin tällaisten parissa (Wing 1996, 44).

Wingin (1996) sekä Kerolan ja Kujanpään (2009) mukaan autismikirjon henkilöillä on erilaisia kaavamaisia, rajoittavia sekä toistuvia käyttäytymiseen liittyviä manereja, joiden taustalla on erinäisiä syitä. Nämä poikkeavat, toisinaan omituisetkin käyttäytymispiirteet ovat ne, jotka herättävät kummastusta ulkopuolisissa ihmisissä. Toistuvat, jussaavat käyttäytymispiirteet tuovat autistiselle ihmiselle turvaa epämukavissa, turvattomissa tilanteissa. Poikkeavaa käyttäytymistä esiintyy sekä liikakäyttämisenä että käyttäytymispuutteina. Liikakäyttämisenä tarkoitetaan esimerkiksi itsensä vahingoittamista sekä itsestimulointia. Käyttämisen puutteet taas ovat esimerkiksi puutteet kommunikoinnissa, sosiaalisissa taidoissa, aistitiedon jäsentymisessä ja leikkitaidoissa. (Wing 1996, 45; Kerola & Kujanpää 2009, 90, 92.) Yleensä autismikirjon henkilöt pyrkivät näillä käyttäytymismalleilla saamaan aikaiseksi itsessään aistimuksia, joita he kykenevät itse säätämään (Kerola & Kujanpää 2009, 98).

Wingin (1996) mukaan erilaiset intensiiviset kiinnostuksen kohteet ovat tyypillisiä autismikirjossa. Kiinnostuksen kohde voi olla aiheeltaan minkälainen vain, ja se tuo sisällön monen autismikirjon henkilön elämään. Se hallitsee keskusteluja ja vapaa-ajan käyttöä esimerkiksi keräilyn ja tiedon lisäämisen merkeissä. (Wing 1996, 46–48.) Mitään määritelmää sille, millainen kiinnostuksen kohde voi olla, ei ole, vaan kohde voi olla yhtä konkreettinen ja arkipäiväinen asia kuin jokin koirarotu tai bändi tai sitten hyvin kaukana ihmisen omasta kokemusmaailmasta, kuten jokin tietty sota.

Yllä mainittujen käyttäytymis- ja toimintapiirteiden syyt voivat vaihdella yksilöllisesti. Jotta lapsen käyttäytymistä voidaan ohjata tarkoituksenmukaiseksi, tulee tunnistaa käyttämisen

taustalla olevat syyt. Turvallisuuden tunteen luominen sekä itsensä viihdyttäminen voivat aiheuttaa eri ihmisissä samanlaista käyttäytymistä. Lisäksi autismikirjoon liittyy usein muuttumattomuuden vaatimus, jolloin henkilö pyrkii järjestämään ympäristönsä itselleen mieluisaan järjestykseen (Kerola & Kujanpää 2009, 94). Erilaiset rutiinit ennen toimintaa kuuluvat myös olennaisesti siihen, että asioiden on tapahduttava totutulla ja tutulla tavalla (Wing 1996, 46). Järjestelmällisyyden vaatiminen juontaa juurensa turvallisuuden tunteen lisäämiseen, mutta liiallinen pakonomaisuus voi lisätä ahdistusta (Kerola & Kujanpää 2009, 94). Autismikirjon henkilön on myös vaikea ohjata omaa toimintaa tavoitteellisesti sekä muuntaa käyttäytymistä ja huomiota tarvittaessa, jolloin ilman tukea toiminta saattaa jumittua (Bogdashina 2006, 86; Baron-Cohen 2008, 53).

2.4.4 Muut erityispiirteet

Autismikirjon yhteydessä voi esiintyä muitakin erityispiirteitä, jotka eivät ole kuitenkaan oleellisia autismikirjon diagnosoinnin kannalta (Wing 1996, 48). Gillbergin (2000, 52) mukaan tällaisia erityispiirteitä voi esiintyä autismikirjon syvyydestä riippumatta. Alla on lueteltuna muutama tyypillinen piirre, jotka usein yhdistetään autismikirjoon.

Autismikirjossa tunne-elämän kokemukset saattavat Wingin (1996) mukaan purkautua erilaisina liikehdintöinä, kuten sormien tai käsien heilutuksena, ympäri pyörimisenä tai muuna vastaavan kaltaisena toimintana. Usein nämä maneerit jäävät vähemmälle, kun henkilö on keskittynyt johonkin asiaan syvemmin. Liikehdintään saattaa liittyä myös erikoinen askellus kulkiessa ja omituinen asento seisoessa. Lisäksi osalla on poikkeamia aistitiedon käsittelyssä, jolloin he reagoivat aistihavaintoihin epätyypillisesti. (Wing 1996, 53.) Aistein saatu tieto ei jäsenny autismikirjon henkilöllä normaalisti tai tieto jää epäselväksi, jolloin he pyrkivät itse säätelemään aistiärsyksiä. Tämä saattaa aiheuttaa sen, että he jäävät riippuvaiseksi niistä ärsykeistä, joita kokevat kykenevänsä säätelemään. Toisaalta poikkeava aistitiedon käsittely saattaa aiheuttaa sen, että autismikirjon henkilö käyttäytyy neurotyypillisten mielestä haastavalla tavalla, koska autismikirjon henkilö ei välttämättä ymmärrä, miltä epämiellyttävä kosketus toisesta tuntuu tai he kokevat "tavallisen" ärsykkeen hyvin voimakkaana. (Kerola & Kujanpää 2009, 98, 133.) On myös tavallista, että autismikirjon lapset käyttävät maailman jäsentämisessä paljon lähiaistiärsyksiä, kuten maistelua ja haistelua (Wing 1996, 52).

Epätavalliset pelkojen kohteet ja yleisesti pelottavina koettujen asioiden kokeminen ei-pelottavana on myös normaalia autismikirjossa (Wing 1996, 54). Nämä luovat usein haasteita arkipäiviin, kun lapsi ei esimerkiksi ymmärrä liikenteen vaaroja, mutta pelkää jotain hyvin tavallista asiaa. Haasteita voi aiheuttaa myös nälän ja janon tunteen kokemisen puuttuminen tai näihin tunteisiin reagoimatta jättäminen (Wing 1996, 53). Autismikirjon piirteiden esiintyminen voi aiheuttaa autismikirjon henkilön käytöksessä myös epätoivottuja ja haastavia käytösmalleja. Tällaista käytöstä voivat olla esimerkiksi hallitsemattomat kiukunpuuskat, aggressiivinen käyttäytyminen ja levottomuus. Yleensä nämä käytösmallit tulevat esiin silloin, kun autismikirjon lapsi hämmentyy, on peloissaan tai ei tiedä kuinka tilanteessa tulisi toimia. (Wing 1996, 56.)

Yksi epätyypillinen piirre, jota voi esiintyä autismikirjossa on savant-lahjakkuus. Savant-lahjakkuudella tarkoitetaan tarkkaraajaista, erityistä lahjakkuutta silloin, kun ihmisellä on jokin vakava tiedolliseen, älylliseen tai aistien toimintaan liittyvä vamma. Lahjakkuus ilmenee älyllisen kyvyn tai taiteen alueella, ja on selvästi henkilön yleisen toimintakyvyn yllä, mutta ei välttämättä kyseisen kyvyn normaalitasoa. (Kontu, Ullgren, Törmänen, Nislin & Pirttimaa 2013, 26–27.) Kuitenkaan henkilön kiinnostuksen kohde ja laaja tietämys kyseisestä aiheesta ei vielä tarkoita savant-lahjakkuutta. Nettlebeckin (1999) mukaan savant-lahjakkuus osoittaa, että aivot ovat kykeneviä autismikirjossa sellaiseen kognitiiviseen toimintaan, joka mahdollistaa savant-taitoja. Osasyynä tähän on kognitiivisen toiminnan yksityiskohtiin kiinnittyminen. (Nettlebeck 1999, Frithin 2003, 149 mukaan.) Lisäksi autismikirjossa tyypilliset rajoittuneet, toistuvat ja pakonomaiset kiinnostuksen kohteet ovat sellaisia, jotka mahdollisesti luovat pohjaa ja mahdollisuuden erityisen taidon kehittymiselle. Erityinen osaaminen ei kuitenkaan aina tarkoita savant-lahjakkuutta. (Frith 2003, 55; Kontu ym. 2013, 26–27.)

2.4.5 Autismikirjon henkilöiden vahvuudet

Vaikka usein autismia käsiteltäessä keskitytään haasteisiin ja ongelmiin, heillä esiintyy myös paljon vahvuuksia. Vahvuuksia voi hyödyntää esimerkiksi autismikirjon lapsen kuntoutuksessa ja arjen tukemisessa. Myös opetuksen ja oppimisen perustaminen vahvuuksille ja mielenkiinnon kohteille on tärkeää (Parikka ym. 2017, 110).

Vermeulenin (2019) mukaan autismikirjon henkilöt voivat olla puhtaan loogisia; he ratkaisevat tilanteita ja ongelmia, joissa kontekstin vaikutuksen poissulkemisesta on etua. He havaitsevat yksityiskohtia, jotka eivät liity kontekstiin tai ole sen kannalta olennaisia. (Vermeulen 2019, 263.) Yksi-yhteen –suhteiden havaitseminen sekä tähän liittyvä päättelykyky on autismikirjon

henkilön vahvuus (Baron-Cohen 2003, Vermeulenin 2019, 282 mukaan). He voivat olla siis hyvinkin tarkkaavaisia ja huomata paljon sellaisia yksityiskohtia, jotka jäisivät neurotyypilliseltä ihmiseltä huomaamatta.

Autismikirjon henkilöiden kognitiivisten prosessien käsittelyn ollessa erilaista, myös heidän luovuutensa on hieman epätyypillistä. On myös huomattu, että vaikka autismissa mielikuvituksen käyttö on rajoittunutta, se ei tarkoita mielikuvituksen puutetta kokonaan. Autismikirjon henkilöiden mielikuvitusmaailmat, joista on esimerkiksi kirjoja, runoja, musiikkia ja taidetta, avaavat hyvin, kuinka monipuolista kuvittelu voi olla. Valmiiksi annetun abstraktin käsitteen hahmottaminen voi olla autismissa haastavaa, mutta uuden, täysin oman käsityksen luominen on mahdollista. (Bogdashina 2005, 113–114.) Usein taidot ovat vahvoja sellaisilla osa-alueilla, joissa kieli ei ole pääosassa.

Näiden vahvuuksien lisäksi autismikirjon henkilöt ovat usein rehellisiä, oikeudenmukaisia sekä tunnollisia (Savolainen, Autismi- ja Aspergerliitto ry & Aune-projekti 2017, 7). Heillä ei ole tarvetta tai kykyä mielistellä toisia tai olla jotain muuta kuin oma itsensä. Autismikirjon henkilöiden taidot kehittyvät yleensä vahvoiksi ja tarkoiksi johtuen heidän toistavasta käyttäytymisestään, jonka vuoksi yhden asian pitkällinen harjoittaminen on tavallista (Wing 1996, 56).

2.5 Autismikirjoja selittävät teoriat

“Eräessä TV-ohjelmassa kaksi henkilöä keskusteli kahden kesken, ja pitääkseen jonkin asian salassa muilta toinen henkilöistä pyysi toista laittamaan oven kiinni. Henkilö, jolta asiaa pyydettiin, laittoi kiinni vaatehuoneen oven, ei huoneen ovea, kuten toinen oli tarkoittanut, mutta ei ollut sanonut sitä suoraan.”

Yllä olevalla esimerkillä voi kuvata autismikirjon henkilön toimintaa ja käyttäytymistä, joka poikkeaa neurotyypillisen henkilön toiminnasta kuvatussa tilanteessa. Autismikirjoja pyritään ymmärtämään ja selittämään erilaisten mielen toimintaa kuvaavien ja hahmottavien mallien avulla. Kognitiivisen kehityksen ja toimintakyvyn ymmärtämiseen on kehitetty kolme erilaista teoriaa; mielen teoria, sentraalinen koherenssiteoria (ja kontekstisokeus) ja eksekutiivinen teoria. (ks. Frith 2003; Kerola & Kujanpää 2009; Vermeulen 2019.) Nämä teoriat ovat kuitenkin saaneet kritiikkiä osakseen, muun muassa liian kapeiden ja irrallisten näkemystensä vuoksi. Vermeulen (2019) toteaa, että autismikirjon ymmärtämiseen tarvitaan näitä kaikkia teorioita,

jotka antavat erilaisen näkökulman ja selityksen autismikirjon henkilön käyttäytymisestä, toiminnasta ja neurologiasta. Mikään näistä teorioista ei yksinään voi selittää autismikirjoa, mutta ne ovat kaikki parantaneet ymmärrystämme siitä. Näiden teorioiden avulla pyritään ymmärtämään autismikirjoa “sisältä päin”; teorit pyrkivät selittämään autististen ihmisten ajattelua ja aivojen tiedonkäsittelyä. Ne siis luovat autismille kognitiivista taustaa. (Vermeulen 2019, 24.)

2.5.1 Mielen teoria

Mielen teoriolla tarkoitetaan toisen ihmisen mielen, tunteiden ja ajatuksien ymmärtämistä ja käsittämistä. Mielen teorian avulla tulkitsemme ja ennakoimme toisten toimintaa ja käyttäytymistä. Puutteet mielen teoriassa vaikuttavat sosiaaliseen kanssakäymiseen ja käyttäytymiseen. (Warrier & Baron-Cohen 2018.) Mielen taidoissa voi ilmetä kehittymättömyyttä, puutteita ja erilaisuutta, jota esiintyy myös autismikirjon henkilöillä (Kerola & Kujanpää 2009, 39–40). Baron-Cohen, Leslie ja Frith (1985) ovat tutkimuksissaan todenneet autististen lasten mielen teoriassa puutteita. Tämän vuoksi heillä on vaikeutta “lukea” toisten uskomuksia ja ajatuksia ja täten ennakoida toisten toimintaa ja käyttäytymistä. (Baron-Cohen, Leslie & Frith 1985.)

Baron-Cohen (1995) määrittelee mielen teorian kokonaisuudeksi, johon kuuluvat mielen lukeminen ja mielensokeus. Mielen lukemisen avulla yksilö pystyy attribuomaan eli selittämään tai tuomaan esille syitä omalle tai muiden käyttäytymiselle ja toiminnalle. Tähän liittyy myös toisten toiminnan ennakoimisen ja toisten ajattelun “lukemisen” tai huomioimisen taito. (Baron-Cohen 1995.) Mielensokeus syntyy, jos mielen lukemisen taidoissa on puutteita tai niitä ei ole ollenkaan. Mielensokeus näkyy mielen olemuksen ja mielentilojen ja –liikkeiden ymmärtämättömyytenä. (Kerola & Kujanpää 2009, 40–41.)

Toisen henkilön mielen ymmärtämisen vaikeus näkyy Kerolan ja Kujanpään (2009) mukaan autismikirjon henkilöiden käyttäytymisessä ja toiminnassa eri tavoin. Toisten tunteisiin, ajatuksiin ja toimintaan eläytyminen sekä toisen asemaan asettuminen voi olla vaikeaa. Erilaiset tilanteet ymmärretään vain itsen kautta ja omasta näkökulmasta. Autismikirjon henkilön on vaikea ymmärtää sosiaalisia ja emotionaalisia vihjeitä ja toimia niiden mukaan tai vastata niihin. Autismikirjon henkilön on vaikea koota ja jäsentää ympäristöstä välittyvää sosiaalista tietoa. Haasteena on myös sosiaalisten sääntöjen ymmärtämisen vaikeus ja siten niiden noudattamattomuus sekä yhteiselämän pelisääntöjen ymmärtäminen. (Kerola & Kujanpää 2009, 39–41.)

Mielensokeus voi ilmetä niin, ettei henkilö ymmärrä, mitä toinen tietää; autismikirjon henkilö ajattelee kaikkien omaavan samat tiedot ja olevan kiinnostunut samoista asioista kuin hän. Toisten toiminnan ja aikomusten ennakointi on haasteellista, ja autismikirjon henkilö tulkitsee helposti toisten lähettämät viestit väärin. Toisten mielenliikkeiden ymmärtämättömyys aiheuttaa myös pilailun ja toisen toiminnan motiivien ymmärtämättömyyttä. (Kerola & Kujanpää 2009, 39–42). Baron-Cohenin (1995) mukaan mielen teorian puutteet ja ongelmat näkyvät ongelmina päätellä kognitiivisia ja verbaalisia sisältöjä, jotka välittyvät havainnoista. Tällaisia ongelmia ovat nähdyn asian ymmärtämättömyys ja havaitun asian tai näkökentässä tapahtuvien muutosten joustava seuraaminen. (Baron-Cohen 1995, Timosen 2019c, 102 mukaan.)

Kerola ja Kujanpää (2009) toteavat, että kokonaisuudessaan ongelmat toisen mielen ymmärtämisessä vaikuttavat autismikirjon henkilön vastavuoroiseen toimintaan toisten kanssa, eli sosiaalisesta näkökulmasta se luo suuria haasteita. Autismikirjon henkilön toiminta voi ulkopuolisen silmin usein näyttäytyä itsekkäänä ja välinpitämättömänä. Käyttäytymisen ja toiminnan vaikeudet tulisi ymmärtää osaksi autismikirjoa, sillä mielensokeus on eräänlainen kognitiivinen pulma. Tätä on mahdollista lievittää opettamalla ja oppimalla sosiaalisesta ympäristöstä; sosiaaliset käytänteet ja säännöt sekä kommunikoinnin taidot ovat opittavissa olevia asioita, mutta toisen mielen ymmärtämistä on kuitenkin vaikea opettaa. (Kerola & Kujanpää 2009, 40–41.)

2.5.2 Sentraalinen koherenssiteoria ja kontekstisokeuden hypoteesi

Frithin (2003) heikon sosiaalisen koherenssiteorian mukaan autismikirjon henkilön on vaikea hahmottaa kokonaiskuvaa ja koherenssia. Hän määrittelee sentraalisen koherenssin “sisäsyntyiseksi taipumukseksi yhdistää koherentisti mahdollisimman suuri määrä ärsykeitä ja yleistää asiat käsittämään mahdollisimman suuri määrä konteksteja” (Frith 2003, 100). Sentraali koherenssiteoria usein selitetään vaikeutena hahmottaa kokonaiskuvia ja kiinnittää huomiota yksityiskohtiin, mutta asiaan on erilaisia näkökulmia. Vermeulenin (2019) mukaan autistisilla ihmisillä on vaikeuksia yksityiskohtien kanssa, eli heillä on vaikeuksia erottaa tärkeät yksityiskohdat vähemmän tärkeistä. Se, mikä on olennaista ja mikä epäolennaista, riippuu kontekstista. Autismikirjolla olevat pyrkivät havaitsemaan kaikki yksityiskohdat, eivätkä kykene suodattamaan kontekstin avulla olennaista tietoa epäolennaisesta. (Vermeulen 2019, 273–275.) Tämä johtuu siis kontekstisokeudesta, joka on tyypillistä autistiselle ajattelulle (Partanen 2010, 28). Olennaisen ja epäolennaisen tiedon erottamisen vaikeus näkyy muun muassa vaikeutena ymmärtää ja tiivistää lukemaansa (Vermeulen 2019, 275).

Frithin (2003, 100) mukaan autisteilla on puutteita ylemmän tason eli sentraalisessa koherenssissa, jolla tarkoitetaan kontekstin vaikutusta merkitykseen. Vermeulenin (2019, 279) esittämä kontekstisokeuden hypoteesi on siis heikon sentraalisen koherenssiteorian toisinto, joka täsmentää ja tarkentaa aiempaa teoriaa. Mitä tämä kontekstisokeus tarkoittaa ja miten se vaikuttaa käyttäytymiseen?

Vermeulen avaa kirjassaan *“Autismi ja kontekstisokeus”* (2019) kontekstin vaikutusta havainnointiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä sen tärkeyttä kaikessa toiminnassamme. Konteksti tarkoittaa “kaikkia niitä osatekijöitä sekä havainnoivassa henkilössä että aistiärsykettä ympäröivässä tilassa ja ajallisessa ympäristössä, jotka vaikuttavat ärsykkeen havaitsemiseen ja sille annettuihin merkityksiin” (Vermeulen 2019, 279). Konteksti siis ohjaa havaintokykyämme ja havaintojen tekemistä. Kirjan perusajatus on, että millään ei ole pysyvää merkitystä. Kontekstisokeudella tarkoitetaan heikentynyttä kykyä käyttää kontekstia spontaanisti ja tiedostamatta merkitysten muodostamisessa. Kontekstisokean on vaikea ottaa kontekstia huomioon ja käyttää kontekstia muuttuvissa asiayhteyksissä. (Vermeulen 2019, 279, 282.)

Vermeulenin (2019) mukaan konteksti luo odotuksia ja tekee maailmasta ennalta-arvattavan. Meille on muodostunut erilaisista tilanteista käsikirjoituksia eli skriptejä, jotka kertovat meille muun muassa kuka, mitä ja milloin. Tietyt asiat ovat tyypillisiä tietyssä kontekstissa, ja päinvastoin. Konteksti helpottaa nopeaa tunnistamista ja käytämme kontekstia löytääksemme oikean ja todennäköisimmän merkityksen eri merkitysten joukosta. Konteksti auttaa meitä kohdistamaan huomion olennaisiin asioihin. Konteksti on hyödyllinen tilanteissa, joissa asiat ovat epäselviä. (Vermeulen 2019, 77–79, 92.) Autismikirjon henkilöillä on usein puutteita kyseisissä taidoissa.

Konteksti on tärkeä sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä tunneälyn kannalta, esimerkiksi tunteiden tunnistamisessa, mielen teorian eli toisten psyykkisten tilojen ymmärtämisessä, sosiaalisen käytöksen ymmärtämisessä ja siihen asianmukaisesti reagoimisessa sekä sosiaalisessa ongelmanratkaisukyvyssä. Kontekstin tärkeys liittyy myös kielelliseen ja non-verbaaliin ymmärrykseen ja vuorovaikutukseen, käsitteiden muodostamiseen ja käyttämiseen sekä empatiakykymme aktivointiin. (Vermeulen 2015; Vermeulen 2019, 126–127.) Näissä edellä mainituissa kontekstin tehtäviin liittyvissä toiminnoissa autisteilla esiintyy haasteita ja vaikeuksia, esimerkiksi monitulkintaisen ja epätarkan tiedon kanssa eli vaikeuksia hallita epäselvää, hämmentävää ja monitulkintaista tietoa kontekstuaalisesti sekä ei-kontekstuaalisten merkitysten luomissa eli vaikeuksia asettaa havaitsemansa tieto tiettyyn kontekstiin (Vermeulen 2019, 141).

Kannerin (1943) mukaan autismin peruspiirteitä ovat asioiden kirjaimellinen ymmärtäminen sekä joustamattomuus merkityssuhteiden spontaanissa vaihtamisessa. Hänen tutkimuksissaan autistikirjon lapsilla näyttäytyi erityisesti lauseisiin ja sanoihin liittyvää ongelmaa yleistämisessä eli sanan merkityssuhteen vaihtamisessa. (Kanner 1943, 219–220.) Vermeulenin (2019) mukaan nämä vuorovaikutuksen kielelliset ongelmat liittyvät vahvasti kontekstiin. Autistikirjon henkilöt turvautuvat ensimmäisinä opittuihin merkityksiin, käsikirjoituksiin tai miellelyhtymiin ja luovat näistä merkityssuhteita, joiden kontekstuaalinen mukauttaminen sopivampaan merkitykseen ei onnistu spontaanisti. Tämä johtaa joustamattomaan ajatteluun ja käyttäytymiseen. (Vermeulen 2019, 175, 196–199, 254.) Tätä kutsutaan myös kontekstuaaliseksi representaatioksi; asioilla ei ole vain yhtä merkitystä, vaan niihin liittyy useita eri merkityksiä kontekstista riippuen (Miller & Charles 1991, Vermeulenin 2019, 200 mukaan). Vaikeuksia tuottaa siis yksi-moneen –tyyppinen päättely. Tätä piirrettä ei tulisi nähdä vain ongelmana, vaan yksi-yhteen –suhteiden muodostaminen ja tämän tyyppinen päättely on merkki lahjakkuudesta (Baron-Cohen 2003, Vermeulenin 2019, 282 mukaan).

Kontekstiherkkyyttä ei voi oppia, sillä se on tiedostamatta tapahtuvaa aivotoimintaa (Vermeulen 2019, 313), mutta autistiset henkilöt ovat kontekstiherkkiä, kun heidän kontekstiherkkyytensä käynnistetään. Tämä on tullut esille muun muassa Lopezin ja Leekamin (2003) tutkimuksessa, jossa autistiset lapset onnistuivat yhtä hyvin neurotyypillisiin lapsiin verrattuna, kun heille tuotiin konteksti ilmi heti tutkimuksen alussa. Autismiystävällisessä ympäristössä autistiset henkilöt tehdään tietoisiksi kontekstista esimerkiksi korostamalla kontekstia, konkretisoidulla asioilla ja tuomalla esiin poikkeuksia. Kontekstin huomioimisessa ohjaaminen eli “kontekstinapin painaminen” auttaa autistista henkilöä huomioimaan kontekstin ja toimimaan sen mukaan. (Vermeulen 2019, 285, 333.)

2.5.3 Eksekutiivinen teoria

Eksekutiivisella teorialla selitetään autistisen henkilön vaikeutta ohjata omaa eksekutiivista toimintaansa (Schreibman 2007, 118; Keroja & Kujanpää 2009, 23). Eksekutiivisella toiminnalla tarkoitetaan kykyä kyetä joustavaan toimintaan, jonka suuntaa voi tarvittaessa muuttaa (Schreibmann 2007, 118). Eksekutiivista toimintaa on myös taito suunnitella, organisoida sekä seurata tavoitteita ja toimintaa (Bogdashina 2006, 51; Baron-Cohen 2008, 52).

Eksekutiivisen toiminnan vaikeudet näkyvät Kerolan ja Kujanpään (2009) mukaan autismikirjon henkilön arjessa vahvasti siten, ettei hän kykene suunnittelemaan toimintaansa tai tulevaisuutta. Autismikirjon henkilö tarvitseekin usein tukea toiminnan aloittamiseen, lopettamiseen sekä seuraavaan toimintaan siirtymiseen. Jos tekeminen ei ole hänelle mieleistä, myös itse tekeminen vaatii tukea. (Kerola & Kujanpää 2009, 116–117.) Autismikirjon henkilöiden eksekutiivinen toiminta on siis rajoittunutta tai puutteellista. Toisinaan eksekutiivisen toiminnan puutteellisuus aiheuttaa autismikirjoon kuuluvaa rituaalinomaista, toistavaa käyttäytymistä. Kun ihminen ei kykene ohjaamaan toimintaansa tai muuttamaan huomionkohdettaan, käyttäytyminen ikään kuin jumittuu. (Bogdashina 2006, 132; Baron-Cohen 2008, 52.)

Eksekutiivinen teorian avulla voidaan selittää sitä, miksi visualisointi ja ennakointi ovat tärkeitä apuvälineitä autismikirjon henkilön arjen ja toiminnan tukemisessa. Syy-seuraus-suhteen ymmärtäminen on monissa tilanteissa autismikirjon henkilöille hankalaa, sillä hän ei kykene jäsentämään toimintaa, joten erilaisten visualisointien avulla tapahtumaketjujen ymmärtäminen helpottuu. (Bogdashina 2006, 51; Kerola & Kujanpää 2009, 119.)

Teorian paikkaansa pitävyyttä on myös kritisoitu. Baron-Cohen (2008) toteaa, että eksekutiiviseen toimintaan kykeneväisyyttä on pyritty testaamaan erilaisin testein, joissa osa Aspergerdiagnosoiduista on suoriutunut hyvin. Lisäksi on kritisoitu eksekutiivisen toiminnan puutteellisuuden ja jumittuneen käyttäytymisen yhteyttä, sillä jumittuneen käytöksen voidaan ajatella myös johtuvan autismikirjon henkilön kapeiden mielenkiinnon kohteiden aiheuttamasta haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä suunnata kiinnostusta ja huomiota muihin toimintoihin. (Baron-Cohen 2008, 53.) Kritiikeistä huolimatta on selvää, että autismikirjon henkilöillä on haastavaa suunnata ja ohjata omaa toimintaansa eteenpäin.

3. Autismikirjon oppilaan opetuksen järjestäminen

Autismikirjon oppilaan opetuksen järjestämisessä tulee huomioida kirjon tuomat vahvuudet ja haasteet kouluympäristössä. Koulutyöskentelyssä autismikirjo voi Savolainen ym. (2017) mukaan näkyä kommunikoinnissa, vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa tilanteissa, käyttäytymisessä, aistitoiminnoissa, motoriikassa, tunteiden ilmaisussa, oman toiminnan ohjaamisessa ja yleisesti oppimisessa. Haasteet ja vahvuudet tulevat esille koulussa luokkatilanteissa, välitunneilla, ruokailussa; kaikissa kouluympäristössä tapahtuvassa toiminnassa. (Savolainen ym. 2017, 5–6.) Vaikeuksiin vastaaminen tapahtuu opetuksen strukturoinnilla sekä pitkäjänteisellä tuella oppilaan vahvuuksia hyödyntäen.

Tärkeä työkalu oppilaan ohjaamisessa ja tukemisessa on itse opettaja. Opettajan osaaminen rakentuu käytännön kokemusten ja ymmärryksen kautta, mutta pohja ammattitaidon rakentumiselle on koulutuksessa. Ymmärrys autismikirjon yksilöllisyydestä ja sen vaikutuksesta koulunkäyntiin auttaa opettajaa luomaan luotettavan oppimisympäristön, joka tukee henkilön oppimista ja tarpeita. (Ikonen ym. 2015, 7.) Opettajan tietotaito ja asenteet ovat merkittävässä roolissa silloin kun opetettavana on autismikirjon oppilas (Jordan 2005, 113).

Tässä luvussa tarkastellaan autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen järjestämistä strukturoidun opetuksen näkökulmasta. Oppilaan tukemista kouluympäristössä käsitellään eriyttämisen, kolmiportaisen tuen ja eri tahojen välisen yhteistyön kautta. Lisäksi esille otetaan oppilaan sosiaalisessa ympäristössä toimimisen haasteita ja niiden tukemisen merkitystä.

3.1 Strukturoitu opetus

Autismikirjon henkilö tarvitsee erilaisia tuen muotoja arjessa toimimiseen. Kun oppilaalla on haasteita säädellä omaa toimintaansa, vaaditaan opettajalta ohjausta ja toiminnan strukturointia (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 90). Kerola ja Kujanpää (2009) painottavat, että arkea ja arjessa toimimista varten autismikirjon henkilö tarvitsee rakennetta eli struktuuria, joka selkeyttää eri tilanteita. Struktuurit luovat turvalliset ja selkeät puitteet toiminnalle ja oppimiselle, ja tätä toimintaa selkeyttävää rakenteiden luomista painotetaan yksilöllisyyden rinnalla. Erityisesti kouluympäristössä ja opetuksessa struktuurit mahdollistavat keskittymisen olennaisiin asioihin, itsenäiseen toimintaan ja oppimiseen itsessään. (Kerola & Kujanpää 2009, 167.)

Strukturoitu opetus on rakenteiltaan selkeää ja suunniteltua opetusta (Kerola & Kujanpää 2009, 169), jossa tilanteita ja tehtäviä jäsennetään selkeämmiksi (Parikka ym. 2017, 74). Oppimiseen

vaikuttavia tekijöitä joudutaan pohtimaan silloin, kun oppilaan oppimiselle on jotain esteitä tai jokin tekijä vaikuttaa siihen huomattavasti. Kouluissa tapahtuva opetus ja oppiminen ovat jo itsessään suunnitelmallista ja rakenteiltaan strukturoitua, ja strukturoidun opetuksen menetelmät sopivat suurelle osalle oppijoista. Autismikirjon oppilaalle strukturoitu opetus on kuntoutuksen peruselementtejä, sillä selkeät rakenteet estävät autismikirjoon kuuluvien käyttäytymismallien esiintymistä, ja edistävät oppilaan oppimista. (Kerola & Kujanpää 2009, 168–169.) Opetuksen strukturoimisella mahdollistetaan oppilaan keskittyminen, kun ympäristöstä rakennetaan selkeä ja turhat häiriötekijät vähennetään mahdollisuuksien mukaan minimiin (Farrell 2008, 247). Strukturoidulla opetuksella ja toiminnalla tulee olla selkeät tavoitteet, jolloin ne palvelevat oppilaiden tarpeita ja luovat turvallisuuden tunnetta (Parikka ym. 2017, 74).

3.1.1 Opetuksen tavoitteet ja sisältö

Opetuksen tavoitteita ja sisältöä mietittäessä tulee arvioida oppimistavoitteiden asettamista. Kun oppimisessa on erityisiä vaikeuksia, oppimista joudutaan ohjaamaan ja sen etenemistä mahdollistamaan eri tavoin. Yleisen opetussuunnitelman ja perusopetuksen tavoite on kasvattaa yksilöstä itsensä ja ympäristönsä kanssa omien edellytystensä mukaan toimiva kokonaispersoonallisuus (Opetushallitus 2014, 19). Lapsi, jolla on pulmia oppimisen kanssa, tarvitsee yleensä henkilökohtaisen opetussuunnitelman, jossa hänelle asetetaan ja suunnitellaan henkilökohtaiset opetuksen tavoitteet ja sisällöt lapsen lähtötason ja tarpeiden mukaan. Tämän suunnitelman tulee tukea oppilaan yksilöllistä kehitystä. (Kerola 2001, 67.)

Kerola (2001) sekä Kilpua (2001) toteavat, että oppilaan, jolla on autismikirjon häiriö, akateemiset ja sosiaaliset taidot vaihtelevat yksilöllisesti. Tämän vuoksi myös opetuksen tulee olla yksilöllisesti suunniteltua. Oppilas voi taitotasonsa perusteella opiskella yleisopetuksen puolella yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Yleisopetuksessa oleva oppilas voi tarvita joitain erityisjärjestelyitä koulunkäynnin tueksi. Tyypillisiä koulunkäynnin haasteita ovat sosiaaliset vaikeudet, oppimisvaikeudet, uuden asian vastustaminen, omaehtoisuus, motivoitumattomuus ja rajoittuneet kiinnostuksen kohteet. Opetuksen ja sen sisältöjen strukturointi hyödyttää oppilasta, sillä selkeät rakenteet edistävät oppimista. (Kilpua 2001, 83.) Opittavaa asiaa, taitoa tai toimintaa tulee pilkkoa pienempiin osiin. Tärkeää on kiinnittää huomiota oppimisen iloon ja sitä kautta syntyvään motivaatioon. (Kerola 2001, 68.)

Autismikirjon tyypillisten pulmien vuoksi uuden oppiminen voi olla haastavaa. Oireiden kirjo voi aiheuttaa stereotyyppisiä käyttäytymismalleja ja niiden toistamista, ja oppilas voi vastustaa

uuden oppimista ja uusia asioita tämän vuoksi. Kerolan (2001) mukaan oppimisen vastustelua voidaan välttää pilkkomalla uusi sisältö pieniksi ja liittämällä se osissa vanhaan kaavaan. Erilaisia taitoja tulee opettaa ja harjoitella määrätietoisesti, sillä uusien taitojen ja käyttäytymismallien oppiminen on ensisijaisen tärkeää kehittymisen etenemiseksi. Yksilöllisen oirekuvan ja käyttäytymispiirteiden vuoksi kasvattajien tulee pohtia, mitkä taidoista on mahdollista oppilaan oppia ja omaksua, ja mitä taitoja oppilas tarvitsee pystyäkseen toimimaan myös itsenäisesti. (Kerola 2001, 68.) Jos opettaja ei tunne autismikirjon vaikutuksia oppimiseen ja sosiaaliin taitoihin, opettajan tarjoama tuki voi olla liian vähäistä tai vääränlaista (Talib & Paulson 2015).

Vaikka opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen suunnittelemisen tapahtuu opetussuunnitelman ja yksilöllisten lähtökohtien pohjalta, yksi tärkeä sisältö opetuksessa on sosiaalisten taitojen opettaminen. Autismikirjossa yksi merkittävimmistä haasteista on pulmat sosiaalisissa taidoissa. Sen vuoksi näiden taitojen harjaannuttaminen on erityisen tärkeää kaikkien autismikirjon oppilaiden kohdalla. Farrell (2008, 251) painottaa, että keskustelutaitoja tulee opettaa tietoisesti ja eri tavoin lapsille ja nuorille.

3.1.2 Opetusmenetelmät

Oppiminen on yksilöllinen ja elinikäinen prosessi, ja siihen vaikuttavat useat eri asiat, joihin yleensä pystymme vaikuttamaan. Jos oppimisessa on pulmia, kasvattajan on tunnettava yksilön toiminnan laatu ja taso, ja osattava hyödyntää niitä oppimisessa. (Kerola 2001, 87.)

Oppimisen tehostaminen ja motivointi eri aistikanavia hyödyntäen on Parikka ym. (2017) määritelmän mukaan monikanavaista oppimista. Nykyään on olemassa paljon erilaisia välineitä ja virikkeitä, jotka tukevat oppimista eri aistien kautta. Tämä luo vaihtelua ja motivoi oppimiseen. Kasvattaja on se, joka mahdollistaa oppilaille monipuolisia aistikokemuksia ja kokemuksellisuutta kouluympäristössä. Monikanavaisuutta hyödynnetään opetuksessa ja oppimisessa, sillä se tehostaa muistijäljen syntymistä. Kuitenkin täytyy huomioida liiallinen aistien kuormitus, sillä silloin oppilaan keskittymiskyky voi herpaantua. (Parikka ym. 2017, 131–133.) Autismikirjon henkilö hyötyy eri aistikanavien kautta tulevasta tiedosta, jos se on esitetty selkeästi, osiin pilkottuna ja keskittymiseen annetaan aikaa ja rauha. Erityisesti ohjeiden antaminen eri tavoin (kirjallisesti, ääneen ja kuvin) auttaa autismikirjon henkilöä sisäistämään ja ymmärtämään annetut ohjeet. Sosiaalisia taitoja voidaan harjoitella jäsentämällä ja esittämällä erilaisia

sosiaalisia tilanteita visuaalisessa muodossa. Myös oppikirjojen valinnassa tulisi kiinnittää huomiota niiden selkeyteen, visuaalisuuteen ja tehtävyyppien muuttumattomuuteen. (Kilpua 2001, 107.)

Tyypillisesti autismikirjon henkilöillä esiintyy joitain poikkeavuuksia aistitiedon kokemisessa ja käsittelyssä (Ikonen ym. 2015, 16), jotka tulee ottaa huomioon opetusta ja kouluarkea suunniteltaessa ja toteutettaessa (Kilpua 2001, 107). Aistipoikkeavuudet voivat aiheuttaa ongelmia sekä autismikirjon henkilölle että läheisille, kuten luokkatovereille. Erilaisia poikkeavuuksia tulisi arvioida perusteellisesti, sillä ne voivat olla esimerkiksi haastavan käyttäytymisen taustalla. (Havukainen 2021.) Aistipoikkeavuuksia pyritään Ikonen ym. (2015) mukaan lievittämään muokkaamalla koulu- ja toimintaympäristöä turvallisemmaksi, strukturoimalla toimintaa ja ennakoimalla tilanteita. Aistiärsyksiin totuttelu ja asioiden nimeäminen harjaannuttavat aistitoimintoja. Oppilaalle suunnitellaan ja toteutetaan yksilöllisiä toimintoja ja harjoitteita, joiden avulla harjoitellaan ja opetellaan tilanteissa selviytymistä ja helpotetaan aistipoikkeavuuksista johtuvia ongelmia. Kouluarjessa voidaan hyödyntää erilaisia aistiärsyksiä hillitseviä välineitä, kuten kuulosuojaimia tai värikkäitä kuvia luokan seinällä. (Ikonen ym. 2015, 16.)

Autismikirjon oppilaan opetuksessa pyritään hyödyntämään oppilaan vahvuuksia ja erityistaitoja. Vahvuudet ovat taitoja, lahjakkuutta ja osaamisalueita, tai jotain yksilölle mieluista tekemistä. Opetusta voidaan yksilöllistää nostamalla vahvuudet keskiöön ja antamalla tilaa niiden kehittämiseksi. Kun vahvuuksia hyödynnetään, oppilas jaksaa harjoitella myös työläämpiä asioita ja oppilas saadaan motivoitua oppimaan uusia taitoja. (Parikka ym. 2017, 110.) Oppilaan, jolla on autismikirjon häiriö, kanssa voidaan tehdä sopimuksia eri päivittäisten tavoitteiden saavuttamisesta, kuten palkio tehdystä tehtävästä. Näin oppilasta motivoidaan epämieluisien ja haastavien tehtävien ja toimien tekemiseen. Tehtävien tekemisen aloittamisen pulma voidaan myös ylittää motivoimalla oppilasta omien vahvuuksien ja mieluisan tekemisen avulla. (Kilpua 2001, 107.)

Opetuksessa voi hyödyntää monenlaisia työtapoja. Erityisen hyvin kertaamiseen ja tiedon soveltamiseen soveltuva tapa on Siiskonen ym. (2019) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen. Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu vuorovaikutukseen vertaisoppijoiden kesken. Autismikirjon oppilaan kohdalla kyseisen työtavan käyttöä tulee kuitenkin harkita, sillä oppilaan sosiaaliset taidot eivät välttämättä ole riittävät vertaisoppimiseen. Toisaalta hän kuitenkin tarvitsee sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamista. (Siiskonen ym. 2019, 82).

3.1.3 Ajankäytön strukturointi

Kouluarki ja -opetus on aikapainotteisesti strukturoitua, eli koulussa tapahtuva toiminta on sidottu jollain tavalla aikaan. Tarkat ja tiukat aikataulut voivat tehostaa oppilaan ajankäyttöä, mutta toisaalta ne voivat rajoittaa ja aiheuttaa ahdistusta. Erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on oppimisvaikeuksia, tulee tarkastella yksilöllisesti tarkan aikataulutuksen tarvetta. Yleensä heille tuottaa vaikeuksia oman toiminnan ohjaaminen ja toiminnan aloittaminen, ja oppilailla voi esiintyä jumiutumista. (Kerola 2001, 149.)

Autismikirjon henkilölle abstraktien asioiden ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia (Wing 1996, 44–45), joten ajan hahmottaminen ja konkretisointi on hankalaa. Ajan ymmärtämistä ja hahmottamista tukemaan on olemassa erilaisia välineitä, mutta suuren avun autismikirjon oppilas saa myös toisen ihmisen tuesta. Koska toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen aiheuttavat haasteita (eksekutiivinen teoria), Kerola (2001) sekä Kilpua (2001) painottavat ulkoisen tuen sekä toimintojen ja ajan strukturoinnin tärkeyttä. Ennakoimalla tilanteita ja siirtymiä luodaan turvallisuuden ja varmuuden tunnetta, sillä siirtymätilanteet aloituksineen, lopetuksineen ja siirtymisineen ovat yleensä erityisen hankalia. Myös toimintojen keston hahmottaminen on haastavaa, ja tähän oppilas tarvitsee ohjausta. Apu- ja tukivälineet valitaan henkilön kehitystason mukaisesti. Yleensä oppilaan kasvaessa struktuuria ja visualisointia voidaan vähentää, kun tietyt rutiinit ovat tulleet tutuiksi. Muutoksia pyritään kuitenkin välttämään, ja ennakoinnin avulla niitä opitaan hyväksymään. (Kerola 2001, 150; Kilpua 2001, 106, 160.)

Ajan strukturointiin käytetään Parikka ym. (2017) mukaan usein visuaalisia välineitä, kuten kalenteria, viikko- ja päiväohjelmaa, esineitä ja kelloa, joihin voidaan liittää tekstiä. Kalenteria, viikko- ja päiväohjelmaa voi käyttää myös koko luokalle apuvälineenä. Näiden tulisi olla selkeitä ja ytimekkäitä. Kalenteri ja viikko- ja päiväohjelmat auttavat tehtävien jaksottamisessa ja pilkkomisessa. Kaikki muutostilanteet tulisi näkyä eri kalentereissa, ja muutoksia pyritään ennakoimaan keskustelemalla ja muistuttamalla. Eri tehtäviin ja toimiin käytettävää aikaa strukturoidaan erilaisten kellojen avulla, joihin voidaan liittää myös ääntä. (Parikka ym. 2017, 169–170.) Vaikka koko ryhmälle olisi käytössä luokan yhteinen kalenteri, oppilas, jolla on autismikirjo, hyötyy omasta henkilökohtaisesta kalenterista. Se lisää itseluottamusta ja itsenäisyyttä. Kalenterin avulla oppilas myös oppii tietämään oman päivänsä kulun. (Kerola 2001, 151.)

Oppituntien suunnittelussa tulee ottaa kaikki edellä mainitut aikaan ja ajankäyttöön liittyvät seikat huomioon. Oppitunnit olisi hyvä pyrkiä pitämään Kilpuan (2001) mukaan mahdollisim-

man samanlaisina, ja muutoksiin totutella ja harjoitella sopivissa määrin. Autismikirjon henkilöille työskentelyn aloittaminen voi olla vaikeaa, joten aikatauluissa pysyminen ei välttämättä onnistu, esimerkiksi normaalia oppituntien aikataulua ei ole aina mahdollista toteuttaa. Osalle oppilaista pitkäjänteinen työskentely ei onnistu, joten he tarvitsevat lyhyitä, selkeästi rajattuja tehtäviä. Myös taukohetket auttavat jäsentämään oppitunteja ja koulupäiviä. Autismikirjon oppilas on usein huolellinen tekijä, joten oppilaalle tulee tarjota työskentelylle aikaa sen verran, kuin hän sitä tarvitsee. Kun jokin tavoite on ennalta asetettu, ei sitä voi muuttaa kesken kaiken; rutiineista, sovitusta asioista ja aikatauluista kiinni pitäminen on tärkeää oppilaalle. (Kilpua 2001, 106–107, 162.)

3.2 Autismikirjon oppilaan tukeminen koulussa

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on tärkeä väline oppilaan opetuksen tukemisessa. Tuen tehtävänä on ehkäistä erilaisten ongelmien monimuotoistumista, pitkäaikaistumista sekä tarjota oppilaille onnistumisen kokemuksia. Oppilaan tukeminen ei kuitenkaan ole vain yksilöllisistä lähtökohdista tapahtuvaa, vaan opetuksen ja tuen suunnittelu vaatii myös yhteisöllisiä ja oppimisympäristöihin liittyviä ratkaisuja. (Opetushallitus 2014, 61.)

Autistisen lapsen tukeminen perusopetuksessa vaatii yhteistyötä opettajilta, huoltajilta sekä muilta autistisen lapsen kuntoutukseen ja elämään osallistuvilta aikuisilta ja asiantuntijoilta. Vaikka koulupäivän aikainen vastuu oppilaan opetuksesta on luokanopettajalla tai erityisopettajalla, yhteisten toimintatapojen luominen lapsen päivään on tärkeää. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö tukee oikeanlaisten, riittävien ja monipuolisten tukimenetelmien käyttöä (Kilpua 2001, 62). Se, millainen tuki on oikeanlaista, on hyvin yksilöllistä ja jokaisen oppilaan tukemisen ja ohjaus tulee suunnitella erikseen. Toisinaan oikeanlaisen tuen suunnittelu vaatii useamman eri alan ammattilaisten näkökulmien huomioon ottamista (Siiskonen ym. 2019, 86). Autismikirjoon liittyy usein erilaisia liitännäisoireita, tai se esiintyy jonkin muun oireyhtymän rinnalla, jolloin myös muut oireet tulee huomioida opetuksen järjestämisessä (Jordan 2005, 112).

Autistisen oppilaan opettaminen vaatii opettajalta oppilaantuntemusta, jotta opettaja tietää, kuinka oppilas käyttäytyy ja toimii eri tilanteissa sekä millä tavoin oppilaan opetuksen järjestämistä kannattaa lähteä toteuttamaan. Oppiminen vaatii oppilaalta sopivaa tunnetilaa oppimisen mahdollistamiseksi. Tämän tunnetilan luominen autistiselle oppilaalle voi olla haastavaa, jolloin oppimiseen motivointi vaatii enemmän ohjausta. Oppilaantuntemuksen lisäksi opettajan

omat opettamisen tiedot, taidot ja asenteet ovat tärkeässä roolissa autismikirjon oppilaan opetuksessa (Jordan 2005, 113). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja sen luonne vaikuttaa oppilaan oppimisen lisäksi esimerkiksi koulumotivaatioon (Siiskonen ym. 2019, 83).

3.2.1 Eriyttäminen

Roihon ja Polson (2018) mukaan eriyttäminen on opetuksen tukikeino, jonka tulisi huomioida oppilaan yksilöllisyys ja maksimoida oppimismahdollisuudet. Eriyttämistä voi toteuttaa monissa eri opetuksen osa-alueissa. Eriyttämistä voi tapahtua niin sanotusti alas- ja ylöspäin. Alaspäin eriyttämisessä kyse on taidoiltaan heikompien oppilaiden opetussisältöjen ja opetustapojen huomioimisessa, kun taas ylöspäin eriyttämisessä huomio kiinnitetään lahjakkaimpiin oppilaisiin. (Roiho & Polso 2018.) Kuitenkaan eriyttämistä ei tulisi ajatella vain alas- tai ylöspäin tapahtuvana. Lähtökohtana tulee olla ajatus siitä, että parhaan mahdollisen oppimistuloksen saavuttaminen vaatii eri ihmisiltä erilaisia ponnisteluja ja erilaisia tapoja käsitellä opittavaa sisältöä (Tomlinson 2014, 16).

Tomlinson (2014) esittelee eriyttämisen peruseriaatteet eli mitä eriytetään, miten eriytetään ja miksi eriytetään. Eriyttäminen tapahtuu neljällä osa-alueella (mitä eriytetään), joista ensimmäinen on sisältö, jolla tarkoitetaan opetuksen sisältöä eli mitä oppilaalle opetetaan, toisena on prosessi eli millä menetelmin oppilaalle tarjotaan mahdollisuus oppimiseen. Kolmas kohta on tuotos, jolla Tomlinson viittaa tapoihin, joilla oppilas osoittaa osaamisensa. Viimeisenä on oppimisympäristö ja sen olosuhteet oppimiselle: oppimisympäristöstä tulee rakentaa oppimista ja oppilasta tukeva kokonaisuus. Eriyttämisessä kannattaa hyödyntää oppilaiden valmiuksia (miten eriytetään), kiinnostuksen kohteita sekä oppimisprofiilia. (Tomlinson 2014, 82–83.)

Miksi eriyttämistä sitten kannattaa toteuttaa? Syitä ovat esimerkiksi motivaation ja sopivien haasteiden löytyminen sekä oppimisen tehokkuuden eli oppimistuloksien parantuminen (Tomlinson 2014, 83). Eriyttämisellä voidaan myös lisätä oppilaan kouluviihtyvyyttä, tarjota onnistumisen kokemuksia sekä ehkäistä mahdollisia oppimisvaikeuksia (Roiho & Polso 2018). Eriyttämisen tulisi siis olla osa toimintakulttuuria ja opetuksen lähtökohtia, eikä vain yksittäinen tapa tukea oppilaan oppimista.

Usein eriyttäminen tapahtuu vasta haasteiden ilmetessä, vaikka eriyttämisen ja oppilaan yksilöllisyyden tulisi olla opetuksen perusta, olipa haasteita tai ei. Silloin kun haasteita on, kannat-

taa eriyttämiseen kiinnittää erityisesti huomiota. (Roiho & Polso 2018). Jos oppilaalla on diagnosoitu autismikirjo ennen koulupolun aloittamista, opetuksen suunnittelussa on helpompi huomioida oireyhtymän tuomat vivahteet oppimiseen ja koulunkäyntiin. Autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen rakentumista, erityisesti strukturoitua opetusta, käsiteltiin aiemmin. Eriyttämistä voi toteuttaa hyvin monella tavalla aina oppimateriaalien eriyttämisestä opetusjärjestelyiden ja oppimisympäristöjen eriyttämiseen (Roiho & Polso 2018).

3.2.2 Kolmiportainen tuki

Suomalaisessa perusopetuksessa oppimisen tukeminen tapahtuu kolmiportaisesti. Norwich ja Lewis (2005, 3) esittelevät Norwichin (1996) luoman teorian pedagogiikasta, joka perustuu ajatukselle, johon myös suomalaisen koulujärjestelmän kolmiportaisuus perustuu. Opetuksessa on ikään kuin kolmenlaista tukea; tukea kaikille, tukea tietylle osalle oppilaista sekä tukea yksilöllisemmin. (Norwich & Lewis 2005, 3.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä opetuksen ja koulunkäynnin tukiportaat on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Jokaisella tuen portaalla hyödynnetään koulun opetushenkilöstön välistä yhteistyötä sekä kodin ja koulun jatkuvaa ja tiivistä yhteistyötä. Lisäksi tuen tarpeiden seuranta ja arviointi ovat osa tuen järjestämistä, jotta oikeanlaisen tuen kohdentaminen toteutuisi optimaalisimmin. (Opetushallitus luettu 2021a.)

Kolmiportaisessa tuessa ensimmäinen askel on yleinen tuki, jolla pyritään vastaamaan oppilaan tuen tarpeeseen heti ja minimoimaan täten mahdollisia ongelmia. Yleinen tuki ei vaadi erityisiä päätöksiä ja tutkimuksia, jotta sen voi aloittaa, vaan se on enemmänkin yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja oppilaan oppimisen tueksi. Jos yleinen tuki ei riitä, aloitetaan tehostetun tuen antaminen. Tehostetun tuen tarkoituksena on tehdä oppilaan saamasta tuesta säännöllisempää, pitkäjänteisempää, arvioitua sekä suunnitellumpaa, jolloin haasteet eivät pääse kasautumaan. Oppilaalle luodaan oppimissuunnitelma, jonka mukaisesti tehostettua tukea toteutetaan. Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja mahdollinen palaaminen yleiseen tukeen vaatii pedagogisen arvion tekemisen. Yleisessä ja tehostetussa tuessa tukimuodot voivat olla mitä tahansa perusopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta tai oppiaineiden yksilöllistämistä. Suurin ero yleisessä ja tehostetussa tuessa on tehostetun tuen lakisääteinen oppimissuunnitelma, joka mahdollistaa tuen säännöllisyyden ja silloin tukimuotoja yleensä on useampia käytössä yhtä aikaa. (Opetushallitus 2014, 62–63; Parikka ym. 2017, 96–97; Opetushallitus luettu 2021a.)

Jos tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi, oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys, jonka perusteella oppilaalle voidaan antaa hallintopäätös erityisestä tuesta. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei yksittäinen opettaja vastaa oppilaan erityisen tuen saamisesta vaan kyseinen päätös vaatii tarkemman selvityksen tuen tarpeesta. Kun oppilas saa erityisen tuen päätöksen, hän on oikeutettu kokonaisvaltaiseen ja suunniteltuun tukeen hänen oppimisensa tukemiseksi. Oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS, josta ilmenee oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät, oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus sekä tuen seuranta ja arviointi. (Opetushallitus 2014, 65–68; Opetushallitus luettu 2021a.) Erityisen tuen päätöksellä oppiaineiden yksilöllistäminen on myös tarvittaessa mahdollista (Parikka ym. 2017, 98). Tärkeää kolmiportaisen tuen käytössä on se, että tuen portailla siirtymisestä päätetään moniammatillisesti. Lisäksi tuen tarpeiden säännöllinen arviointi sekä käytettyjen tukimuotojen arviointi tulee kirjata, jotta voidaan seurata tuen toteutumista ja vaikuttavuutta (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017).

Opetusministeriön luoman erityisopetuksen strategian (2007) mukaan suomalaisessa koulujärjestelmässä opetuksen järjestämisen lähtökohtana on yleisopetus, mutta toisinaan tarvitaan erityisopetuksen keinoja oppimisen tueksi. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan käyttää kaikkien kolmen tukimuodon tukikeinona. Osa-aikainen erityisopetus voidaan järjestää muun opetuksen yhteydessä erityisopettajan ja luokanopettajan samanaikaisopetuksena tai tarvittaessa pienryhmässä tai yksilöllisesti. Jos kuitenkin osa-aikainen erityisopetus ja muut tukimuodot eivät ole riittäviä takaamaan oppilaan oppimista ja kasvua, hänet voidaan siirtää tai ottaa erityisopetukseen. Erityisopetukseen ottaminen tai siirtäminen ovat hallintopäätöksiä ja vaativat erityisen tuen päätöksen tekemisen. Erityisopetus järjestetään yleensä osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä, jolloin siihen pätee lainsäädännöllisiä vaatimuksia. Lisäksi erityisopetuksen järjestämiseen kuuluu muitakin periaatteita, joiden avulla oppimista ja kehitystä voidaan tukea vielä yksilöllisemmin ja intensiivisemmin. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi oppiaineiden yksilöllistäminen tai opiskelu toiminta-alueittain, jolloin poiketaan valtakunnallisen yleisen opetussuunnitelman perusteista. (Opetusministeriö 2007, 22–24.)

Erityisopetuksen yhteydessä puhutaan paljon integraatiosta ja inklusiosta, joiden tarkoituksena on Takalan, Lakkalan ja Äikäksen (2020) mukaan yhdenmukaistaa ja tasa-arvoistaa oppilaiden osallisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Integraatiossa erityisopetuksessa oleva oppilas siirretään toisinaan yleisopetukseen, mutta hänen opetusjärjestelynsä ovat silti vahvasti erityisopetuksessa. Inklusio-ajatuksessa taas paikka, jossa tuki annetaan, ei ole oleellinen vaan se, että jokaisella oppijalla on mahdollisuus monimuotoiseen tukeen. Inklusion perusperiaate

ei liity vain oppimisen pulmiin, vaan se on ilmiönä moninaisempi ja koskettaa kaikkia oppilaita, ei vain niitä, joilla on jokin oppimiseen vaikuttava seikka. Inklusiolla pyritään jokaisen oppilaan osallisuuden takaamiseen. Inklusio ei poista erityisopetuksen tarvetta tai tuen saamista, vaan kuuluvat siihen edelleen vahvasti. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020.) Inklusio-ajattelussa erityisopetus on pedagoginen menetelmä, ei oppimisen paikka (Itkonen 1999, 141).

Inklusio vaatii opettajalta osaamista ja tietoa liittyen niihin oppimista haastaviin tekijöihin, joita luokassa esiintyy. Cassimos ym. (2015) huomasivat tutkimuksessaan opettajien, joilla on aiempaa kokemusta autismikirjosta ja autismikirjon oppilaan opetuksesta, suhtautuvan myönteisemmin myös autismikirjon oppilaan integroimiseen yleisopetuksen ryhmään. Opettajat näkevätkin oman kouluttautumisen merkittävänä tekijänä, jotta autismikirjon oppilaan opetus yleisopetuksen ryhmässä mahdollistuu. (Cassimos ym. 2015, 248.)

Jos oppilaan akateemiset taidot ja käyttäytyminen eivät sovellu yleisopetuksen ryhmään, ei ole mielekäästä ja tarkoituksenmukaista häntä siellä pitää, jos jokin toinen opetusjärjestely tukee hänen koulunkäyntiään paremmin. Autismikirjon oppilaalle sopivan tuen muodon valinta perustuu yhtä lailla yksilölliseen tuentarpeiden tarkasteluun kuin kaikkien muidenkin kohdalla. Kuten Wing (1996, 208) toteaa, autismikirjon lasten ja nuorten kyvyt, käyttäytyminen ja taidot ovat hyvin vaihtelevia, joten ei ole olemassa yleispätevää mallia, jonka mukaan tuki tai sopiva opetusjärjestely tulee valita.

3.2.3 Yhteistyö

Koulun ja oppilaan huoltajien välinen yhteistyö on merkityksellistä tuen kohteiden selvittämisessä ja oikeanlaisen tuen kohdentamisessa. Oppilas, jolla on oppimisen tai koulunkäynnin kanssa haasteita, hyötyy eri ammattilaisten ja huoltajien välisestä yhteistyöstä (Siiskonen ym. 2019, 92). Kodin ja koulun välinen yhteistyö on määrätty perusopetuslaissa, joten sen sivuuttaminen on mahdotonta. Vaikka lapsen kasvatustehtävä on kodin vastuulla, koulu jakaa tätä vastuuta ja tarjoaa kodille tietoa lapsen oppimisesta, kasvusta ja esimerkiksi poissaoloista. Huoltajalla on myös oikeus osallistua lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitteluun yhdessä opetuksesta vastaavan opetushenkilöstön kanssa. (Opetushallitus 2014, 35–36.) Opettajien pedagoginen ammattitaito yhdistettynä vanhempien tuntemukseen omasta lapsesta takaa parhaiten oppilaan oppimisen sekä kouluviihtyvyyden (Parikka ym. 2017, 100; Siiskonen ym. 2019, 92).

Oppilaalla, jolla on autismikirjon häiriö, voi tarvittaessa olla henkilökohtainen avustaja tai luokka-avustaja tukemassa koulupäivien sujumista ja koulussa toimimista (Kilpua 2001, 83). Aikuisen antama tuki ja oppimisprosessin ohjaaminen ja tukeminen ovat tärkeitä oppimisen ja kehityksen etenemisen kannalta (Kerola 2001, 68). Avustaja mahdollistaa usein strukturoidun opetuksen toteuttamisen ja oppilaan itsenäisen selviytymisen. Kuitenkaan autismikirjon oppilaan opetus ei ole avustajan vastuulla, vaan opetuksesta vastaa opettaja, vaikka avustaja hänen työparinaan toimisikin. (Kerola & Kujanpää 1999, 264.)

Yhteisopettajuuden tai samanaikaisopettajuuden toteuttaminen, esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö, mahdollistaa sen, että oppilaan saa tarvittavan tuen yleisopetuksen ryhmässä muiden oppilaiden keskellä (Takala, Sirkko & Kokko 2020). Samalla se voi kuitenkin olla myös haaste yksilölliselle kohtaamiselle. Toisaalta yhteisopettajuus tai samanaikaisopettajuus antaa mahdollisuuden jakaa oppilaita pienempiin ryhmiin erilaisten tarpeiden mukaisesti, jolloin tuen antamista voi kohdistaa. (Parikka ym. 2017, 73). Siiskonen ym. (2019) pitävät opettajien välistä yhteistyötä erityisen tärkeänä koulupolun siirtymä- ja nivelvaiheissa, jotka itsessään sisältävät paljon muutoksia oppilaiden arjessa. Tuen jatkuminen eri luokka-asteilla sujuvasti ja mahdollisten oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien kompastuskivien. (Siiskonen ym. 2019, 94.)

Koulu voi tarvittaessa toteuttaa yhteistyötä hyvin monialaisissa verkostoissa, jos esimerkiksi oppilaan kuntoutus siitä vaatii. Monialaisissa asiantuntijaryhmissä voidaan hyödyntää monipuolisesti osaamista ja näkökulmia tuen suunnittelussa ja apuvälineiden hyödyntämisessä. (Parikka ym. 2017, 104; Siiskonen ym. 2019, 94.) Moniammatillisuus vaatii toteuttajiltaan avoimuutta, keskustelutaitoja sekä ajattelemista oman ammattirajan yli (Kerola & Kujanpää 1999, 263). Autismikirjon oppilaalle olisi kuitenkin tärkeää, että hänen kanssaan toimivat aikuiset olisivat pääasiassa aina samoja, tuttuja henkilöitä. Nämä henkilöt tuntevat autismikirjoa sekä oppilaan, jolloin toimiminen hänelle parhaalla mahdollisella tavalla on sujuvaa. (Ikonen & Suomi 1999b, 173.) Lisäksi samojen ihmisten pysyvyys autismikirjon henkilön elämässä on tärkeää, sillä uusien sosiaalisten suhteiden luominen on heille haastavaa (Kerola & Kujanpää 1999, 263).

3.2.4 Oppilaan tukeminen sosiaalisessa ympäristössä

Autismikirjon henkilöillä on usein ongelmia sosiaalisten tilanteiden tulkinnassa tai sosiaalisissa taidoissa. Nämä haasteet tulee ottaa huomioon myös kouluympäristössä. (Farrell 2008, 247.)

Oppilas on Parikka ym. (2017) mukaan yleensä sosiaalinen ja kiinnostunut muista ihmisistä, mutta hän on sosiaalisilta taidoiltaan kömpelö. Sosiaaliset taidot ja itse sosiaalisuus on niukkaa, ja jopa kuormittavaa. Haasteita tuottavat myös käyttäytymisen ja tunteiden säätely. (Parikka ym. 2017, 155.) Opetuksessa tuleekin huomioida monessa tilanteessa sosiaalisten taitojen harjaantumattomuus ja pyrkiä näiden taitojen kehittämiseen (Farrell 2008, 247).

Tyypillisesti autismikirjon oppilaan kommunikointi ei ole vastavuoroista, sillä oppilas juuttuu omaan asiaansa eikä kuuntele toisten vastauksia. Hänen on myös vaikea ymmärtää, miten oma käytös vaikuttaa muihin. Koulussa syntyy helposti väärinkäsityksiä, koska toisen henkilön puheen ymmärtäminen on oppilaalle vaikeaa ja hän ymmärtää puheen hyvin konkreettisesti. Kommunikointikyvyn puutteellisuus näkyy käyttäytymisessä ja oppimisessa eri tavoin. Kun oppilaalla on puutteita kyvyssä ymmärtää toisia ja toisten välittämiä viestejä, ja lisäksi ilmaista itseään sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla, voi tämä aiheuttaa haasteellista käyttäytymistä. Koulussa tällaisia tilanteita voi syntyä erityisesti välitunneilla. Myös oman vuoron odottaminen ja toisten kuuntelu aiheuttavat haasteita. (Kerola 2001, 113; Kilpua 2001, 127.)

Kilpua (2001) kuvailee autismikirjon oppilaan olevan yleensä tunnollinen, ja haluavan noudattaa ohjeita ja käyttäytyä koulussa, mutta aina oman toiminnan suhteuttaminen tilanteen edellytysten mukaisesti ei onnistu. Oppilaalle, jolla on autismikirjo, suunnatun puheen tulisi olla mahdollisimman selkeää, ja viestin perillemeno tulee tarkistaa useaan kertaan. Kun verbaalisen kielien käytössä ja ymmärtämisessä on ongelmia, kommunikointiin käytetään puhetta tukevia ja/tai korvaavia keinoja. Yleensä nämä kommunikointikeinot perustuvat visuaalisuuteen, kuten viittomiin, kuviin tai kirjoitettuihin ohjeisiin. (Kilpua 2001, 127.) Kerolan (2001) mukaan autismikirjon oppilaan ympäristön visualisointi ohjaa häntä toimimaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Fyysinen ympäristö tarjoaa mahdollisuuksia ymmärtää ja ilmaista esimerkiksi kuvasymbolein tai aikatauluin. (Kerola 2001, 114.)

Haasteet sosiaalisissa taidoissa tulevat esiin erityisesti välituntitilanteissa ja kaveritaidoissa. Autismikirjon oppilaat voivat kokea välitunnit eri tavalla kuin muut oppilaat, koska välitunnit eivät ole strukturoitua toimintaa ja ne poikkeavat lähes aina toisistaan. Oppilas vetäytyy helposti omiin oloihin. Kömpelyys sosiaalisissa taidoissa tulee esille oppilaan ulkopuolelle jäämisessä; oppilas ei välttämättä osaa ilmaista haluaan osallistua leikkeihin. Ulkopuolelle jäämistä lisää se, että muut oppilaat eivät aina ymmärrä autismikirjon lasta tai halua leikkiä hänen sääntöjensä mukaan. (Nieminen & Rautakallio 2003, 19–20.) Välituntien tulisi olla hetkiä, joista oppilas nauttii. Jotta välitunneista saataisiin rakennettua oppilaalle mielekkäitä, tulee oppilasta

kuunnella ja tarjota muita, vaihtoehtoisia tapoja viettää välituntia. (Norvapalo 2019.) Kaveritaitoja tulee harjoitella koulussa esimerkiksi draaman keinoin. Vertaisryhmissä autismikirjon oppilas saa tukea ja voi vaihtaa kokemuksiaan vertaistensa kanssa.

Luokan turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri tekevät Parikka ym. (2017) mukaan oppilaan koulupäivästä turvallisen ja mahdollistaa oppimisen tehokkaammin. Oppilaan turvallisuuden tunnetta koulussa lisää hänen luottamuksensa opettajaan. Lapsen on tunnettava, että opettaja hallitsee opetus- ja luokkahuonetilanteita sekä kantaa vastuun ryhmän toiminnasta. Koulun aikuisien käytöksellä, ei vain oppilaiden toiminnalla, on myös merkitystä luokkailmapiirin rakentamisessa. Kun opettaja tai muu aikuinen osoittaa kunnioitusta ja arvostusta lapsia kohtaan ja kuuntelee näitä, ilmapiiri muodostuu myönteiseksi myös oppilaiden näkökulmasta. (Parikka ym. 2017, 115–116.) Jos oppilas luottaa aikuiseen, hänen on esimerkiksi helpompi hyväksyä ja ymmärtää asetettuja rajoja (Kilpua 2001, 233). Oppilaan, jolla on autismikirjo, kokemus turvallisuudesta ympäristöstä voi poiketa neurotyypillisen oppilaan kokemuksesta, joten mielekkään luokka- ja oppimisympäristön rakentaminen vaatii opettajalta taitoa ja pedagogista osaamista (Kerola 2001, 220).

Sosiaalisten taitojen ja tunteiden hallinnan harjoittelu ja opetteleminen on tärkeää, jotta lapsi ei jää muun lapsiryhmän ulkopuolelle tunnetaitoihin liittyvien syiden takia. Jos tunteiden ilmaiseminen on hyvin voimakasta tai poikkeuksellista, muut lapset alkavat herkästi varoa tällaisen oppilaan kanssa toimimista. (Kerola & Kujanpää 2009, 150.) Tunnetaitojen harjoitteluun voi käyttää erilaisia keinoja, joissa hyödynnetään tunteiden ilmaisemista esimerkiksi kuvien keinoin (Parikka ym. 2017, 164–165). Tunteiden tunnistamiseen oppilas tarvitsee tukea, mutta myös hyväksyntää silloin, kun hän ei tiedä, kuinka reagoida tai reagoi tilanteeseen epäsovinnalla tavalla (Kerola & Kujanpää 2009, 155).

Wing (1996) muistuttaa myös siitä, että eri tavalla käyttäytyvä oppilas voi saada osakseen kiusaamista. Puuttuminen kiusaamiseen voi olla haastavaa, jos oppilas ei puutteellisten kommunikointikeinojen vuoksi osaa tuoda esiin kokemaansa kiusaamista. (Wing 1996, 209.) Samanlais- tai yhteisopettajuus voi tuoda ratkaisun tähän ongelmaan, sillä kahden aikuisen on helpompi huomata luokkahuoneessa tapahtuvat kiusaamistilanteet (Parikka ym. 2017, 77).

4. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsitellään tämän tutkimuksen lähtökohtia ja esitellään tutkimuksen toteutusvaihe vaiheelta. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään tutkimusongelmat ja -kysymykset, joihin pyrimme tällä tutkimuksella saamaan vastauksia. Seuraavassa luvussa tarkastellaan tutkimuksen tieteenfilosofisia ja metodologisia lähtökohtia, ja perustellaan tehtyjä valintoja tämän tutkimuksen kannalta. Aineistonkeruun toteutusta ja aineiston analyysiä kuvaillaan esimerkein. Lopussa pohditaan tämän tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä.

4.1 Tutkimuskysymykset ja niiden perustelu

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta. Tarkoituksena on kartoittaa, mitä asioita luokanopettajaopiskelijat tuovat esiin autismikirjoja koskevissa kirjoitelmissaan. Lisäksi tavoitteena on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjon oppilaan opetuksen järjestämisestä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta, sillä aiemmissa tutkimuksissa kyseisestä aiheesta mukana on ollut myös erityisopettajia sekä aineenopettajia. Erityisopettajilla koulutuksen aikana käsitellään enemmän ja syventävämmiin oppimiseen vaikuttavia ominaisuuksia ja sitä, kuinka tällaisia ominaisuuksia omaavia tulee kohdata ja tukea. Erityisopettajien tietopohjan voisi olettaa olevan laajempi myös autismikirjosta. Oman taustamme vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan vain luokanopettajaopiskelijoita, joiden tiedot voivat olla niukemmat jo koulutustaustan vuoksi. Kuitenkin luokanopettajan työssäänkin autismikirjon oppilaan kohtaaminen on todennäköistä, sillä eri tuen asteen piirissä olevien oppilaiden opetus pyritään mahdollisuuksien mukaan järjestämään yleisopetuksen ryhmissä. Esimerkiksi vuonna 2019 erityistä tukea saavista oppilaista (yhteensä yli 48 000 oppilasta) reilu 20 000 sai opetuksen yli 50 prosenttisesti yleisopetuksen luokassa ja näistä yli 10 000 oppilasta sai opetuksen kokonaan yleisopetuksessa (Opetushallinnon tietopalvelu Vipunen 2019).

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset autismikirjosta vaikuttavat käsityksiin autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen suunnittelusta ja järjestämisestä. Tarkoituksena on kartoittaa, kuinka luokanopettajaopiskelijat järjestäisivät autismikirjon oppilaan opetusta, mitä asioita he huomioisivat opetusta suunnitellessaan, ja millaisia tuen muotoja he käyttäisivät oppimisen mahdollistamiseksi perusopetuksessa yleisopetuksen luokassa. Tavoitteena on selvittää, millaiseksi

luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajan roolin tuen tarjoajana; millainen merkitys on opettajan ammattitaidolla ja tietotaidoilla silloin, kun luokassa on autismikirjolla oleva oppilas.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajaksi opiskelevilla on autismikirjosta?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajaksi opiskelevilla on autismikirjon oppilaan opetuksen järjestämisestä?

4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkielma on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus ei perustu vain yhteen teoriaan tai metodiin, vaan kvalitatiivista tutkimusta voi tehdä eri metodologisista näkökulmista ja hyvin monenlaisin metodein (Metsämuuronen 2008, 9). Kvalitatiiviselle tutkimukselle on kuitenkin pyritty antamaan muutamia kriteerejä, joiden kautta voidaan pohdiskella tutkimuksen kvalitatiivisuutta. Silvermanin (1993, 29) kriteerien mukaan käytännön tutkimuksen 1. tulisi keskittyä enemmän teoreettisiin kuin teknisiin kysymyksiin, 2. tulisi keskittyä ilmiöiden kuvaamiseen niiden syiden kartoittamisen sijaan, 3. tutkimuskentän tulisi muodostua arkipäivän ymmärryksestä sekä 4. tulisi perustua luonnollisiin olosuhteisiin keinotekoisien koeolosuhteiden sijaan.

Metsämuurosen (2008) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan ilmiötä, tapahtumaa tai ymmärtämään tiettyä toimintaa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa, sillä tutkimukset ja tutkimuksista saatavat tulokset ovat kontekstisidonnaisia. (Metsämuuronen 2008, 36.) Kvalitatiivinen tutkimusote valikoitui tähän tutkimukseen sen vuoksi, että tarkoituksena on kuvata tietyn joukon, luokanopettajaopiskelijoiden, käsityksiä rajatusta aiheesta, autismikirjosta; kvalitatiivisen tutkimuksen teko tarjoaa paremman mahdollisuuden kuvata näitä käsityksiä tarkasti.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää aineistonkeruumenetelminä haastattelua, kyselyä, havainnointia tai erilaisia kerättyjä dokumentteja (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui narratiivit, sillä kirjallisesti tuotetut kertomukset välittävät kertojan käsityksiä ja ajatuksia tutkittavasta asiasta. Tässä tutkimuksessa tutkitaan siis kertomusten luomia merkityksiä ja niiden sisältöä.

Yhdeksi suurimmaksi vaikeudeksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa muodostuu tulkintojen tekeminen, sillä niiden muodostamiseen ei ole tarkkoja ohjeita. Tulkinnan teon tapoja on erilaisia,

riippuen siitä ajatellaanko analyysin jo olevan osa tulkintaa vai ei. (Eskola & Suoranta 1998.) Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä on avata aineiston analysoinnin ja tulkinnan välisiä yhteyksiä aineistosta otettujen esimerkkien avulla.

Fenomenografinen tutkimus

Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen analysointimenetelmä sekä tutkimusote, jota käytetään yleisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Fenomenografinen tutkimus tutkii ihmisten kuvauksia, ymmärtämisen tapoja ja erityisesti käsityksiä jostain ilmiöstä. Jokaisella on erilaisia käsityksiä ympärillä olevan maailman ilmiöistä, ja näitä eroavaisuuksia ja käsitysten keskinäisiä suhteita tutkitaan fenomenografisin menetelmin. (Kakkori & Huttunen 2010, 9.) Ilmiöiden rakentuminen ihmisten tietoisuudessa on siis fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdiana (Metsämuuronen 2008, 34).

Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä maailmasta. Ihmisten ajattelu on perusta ilmiöiden olemassaololle, ja erilaiset käsitykset ilmentävät maailmamme ilmiöitä. Fenomenografiassa ilmiö ja käsitys ymmärretään saman asian kahtena puolena: käsitys on kokemuksen kautta ilmiöstä rakennettu kuva. (Ahonen 1994, 116–117.) Käsitys on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan merkityksenantoprosessi, ja sitä pidetään mielipidettä laajempänä ja syvempänä suhteena maailmaan. Ihmiset hahmottavat maailmaa merkitysten kautta. Kuitenkaan käsitys ei ole yhtä syvällinen tietoisuus asiasta kuin kokemus. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Autismikirjo on käsitteenä uudehko ja vielä vakiintumaton yleisessä keskustelussa, ja tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota luokanopettajaopiskelijoiden erilaisiin käsityksiin autismikirjosta ja autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen järjestämisestä. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset autismikirjosta rakentuvat osaltaan heidän kokemuksiinsa, joten käsityksissä voi olla eroavaisuuksia.

Martonin (1989) mukaan fenomenografia on kehitetty oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä arkipäiväisistä lähtö- ja näkökohdista käsin, ja sen yhteydet fenomenologiaan on havaittu myöhemmin (Marton 1989, Haapaniemen 2013, 26 mukaan). Fenomenologisen filosofian peruskysymys on ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys; millainen ihminen on. Keskeisiä käsitteitä tässä filosofiassa on kokemus, merkitys ja yhteisö. Nämä nivoutuvat toisiinsa siten, että tutkimuksen keskiössä on ihminen sekä hänen elämismaailmansa, ja merkitykset, joita ihminen kokemus- ja elämismaailmastaan tekee. Fenomenologiassa ajatellaan, että ilmiöt ja kokemukset synnyttävät merkityksiä, ja nämä merkitykset syntyvät yhteisöissä, joissa ihminen kasvaa ja elää. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Fenomenografian maailmankuva on konstruktionistinen; olemassa on vain

yksi todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin yksilöstä riippuen. Yksilön sisäistä ja ulkoista maailmaa ei nähdä toisistaan erillisinä. (Haapaniemi 2013, 25.)

Fenomenografiaan liittyy kahden eri näkökulman käsitteet. Katsomme itse maailmaa omin silmin niin sanotun ensimmäisen asteen näkökulmasta, jolloin luomme maailmasta käsityksiä ja kuvaamme todellisuutta sellaisena kuin se ilmenee. Toisen asteen näkökulmasta katsottuna näistä ihmisten käsityksistä maailmasta ja heidän kokemuksistaan muodostetaan käsityksiä, eli muodostetaan käsityksiä muiden käsityksistä. (Eskola & Suoranta 1998; Kakkori & Huttunen 2010, 9; Haapaniemi 2013, 30.) Haapaniemen (2013, 30) mukaan fenomenografiassa pyritään omaksumaan toisen asteen näkökulma, koska siinä “kiinnitetään huomiota toisten ihmisten ajatuksiin heitä ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksiinsa siitä”. Tutkijan täytyy sulkeistaa eli poissulkea omat ennako-oletukset, kokemukset ja käsitykset, mutta tutkijan omat käsitykset ja kokemukset käyvät tutkimuksen edetessä ja analysoinnin vaiheissa dialogista keskustelua aineiston ja sen tulosten kanssa. Tutkijan tulee tiedostaa omat käsitykset, jotta ne voi sulkeistaa. (Haapaniemi 2013, 30.) Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena ei olekaan määrittellä absoluuttista totuutta, vaan kuvata toisen asteen näkökulmasta, millä tavoin tietty joukko ihmisiä käsittää kyseisen ilmiön (Häkkinen 1996, 32). Fenomenografiset, kuten kvalitatiiviset tutkimukset yleensäkin, eivät välttämättä ole tuloksiltaan yleistettävissä tai siirrettävissä joka tilanteeseen, sillä tutkimukset sekä niiden tulokset ovat kontekstisidonnaisia ja voivat muuttua siirrettäessä tarkasteltavaksi toisessa tilanteessa (Metsämuuronen 2008, 36).

Fenomenografiaa on kritisoitu siitä syystä, että se tutkii myös ihmisten vääristyneitä ja virheellisiä käsityksiä (Metsämuuronen 2008, 36). Tieteelliseen teoriaan verraten voidaan tutkia käsitysten oikeellisuutta tai virheellisyyttä, mutta toisaalta se on fenomenografian ydintä: miten ihmiset käsittävät ilmiöitä. Oikeellisuuden tutkimus ei ole pääasia. (Häkkinen 1996, 31.) Tässä tutkielmassa tarkoituksena ei ole tutkia luokanopettajaopiskelijoiden vääriä tai virheellisiä käsityksiä ja tuoda niitä esille, vaan saada kokonaiskuva opiskelijoiden autismikirjon tietoudesta. Tutkimuksessa voi tulla ilmi niin sanotusti vääriäkin käsityksiä, mutta pääasia on tutkia käsitysten laajuutta ja yleistä tietoutta. Tämä tieto luokanopettajaopiskelijoiden tietoudesta on hyödyllistä koulutuksen suuntaamisen ja suunnittelun kannalta.

Fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä on paljon, ja siihen voi soveltaa erilaisia keruumenetelmiä, sillä fenomenografialla ei ole omaa varsinaista keräysmetodia (Kak-

kori & Huttunen 2010, 8). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu toteutettiin narratiivien eli kertomusten avulla, jota voidaan Hännisen (2000, 16) mukaan soveltaa eri tieteenaloilla tieteenalan vaatimusten mukaisesti.

4.3 Aineistonkeruu ja kohderyhmä

Aineistonkeruu toteutui narratiivien avulla. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat kirjoittivat lyhyen kertomuksen tai tarinan autismikirjosta, ja siihen liittyvistä ajatuksista, käsityksistä ja kokemuksista. Lähestymistavaksi valikoituivat narratiivit, sillä uskomme sen olevan helpoin tapa käsitellä mahdollisesti vaikeaa tai haastavaa aihetta tutkimukseen osallistuvan henkilön näkökulmasta. Narratiivien kerääminen tapahtuu kasvottomasti, joka myös osaltaan helpottaa osallistuvien kerrontaa ja pohdintaa aiheesta; tutkimukseen osallistuvat eli narratiivien kirjoittajat uskaltavat kertoa käsityksiään ja ajatuksiaan rohkeammin vaikeasta aiheesta, kun ne tehdään täysin anonymisti. Anonyymiutta tutkimuksen aineistonkeruun kannalta käsitellään vielä myöhemmässä vaiheessa. Tutkimuksesta saatavaa aineistoa käsiteltiin eettisten tutkimusperiaatteiden mukaisesti. Tutkimusta varten kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksen aineistoksi valittiin narratiivit, sillä ne soveltuvat tutkimukseen, jossa henkilöä tarkastellaan aktiivisena, merkityksiä antavana toimijana: tarinat antavat tutkittaville henkilöille ”äänen”. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille henkilöiden oma tapa antaa asioille merkityksiä, ja kertomukset ja tarinat ovat ymmärrysväline näihin merkityksiin, käsityksiin ja kokemuksiin. (Hänninen 2000, 15, 34.) Kertomukset ja tarinat ovat ihmiselle luontainen tapa jäsentää kokemaansa ja itseään (Laitinen & Uusitalo 2017, 111). Narratiivien takaa heijastuvat henkilön omat käsitykset ja merkitykset (Hänninen 2000, 14–15). Kertomukset ja tarinat välittävät henkilöiden ajattelua ja käsityksiä muille (Hänninen 2000, 27), joten se on tämän tutkimuksen kannalta perusteltu tapa kerätä aineistoa.

Tutkimuksessa käytetään kertomuksellista otetta, jolla tarkoitetaan kertomisen lopputuotoksen eli tässä tapauksessa kirjallisesti tuotettujen kertomusten ja niiden luomien merkitysten tutkimista. Itse kerrontaan tai siihen, miten kerrotaan, ei kiinnitetä huomiota vaan kertomusten sisältö on analysoinnin kohteena. Usein narratiivisuus tutkimuksessa liitetään narratiivien tutkimiseen, mutta tässä tutkimuksessa tutkitaan narratiivien välittämää tietoa: narratiiveja käytetään ymmärryksen välineenä. (Hänninen 2000, 14–15.) Tutkimuksessa tutkitaan siis kertomuk-

sien tuottamaa todellisuutta eli tekstejä ja niiden välittämää tietoa (Heikkinen 2010). Tutkimuksen aineisto ei omaa tarinan perinteisiä tunnuspiirteitä, vaan se on vapaampaa, kertojien omaan harkintaan ja kerrontaan perustuvaa ja tehtyjen vaatimuksien sisään rakennettua tekstiä.

Tutkimuksen kohderyhmä muodostui 16 luokanopettajaopiskelijasta eri puolilta Suomea. Turun yliopistossa opiskeli yhdeksän tutkittavaa, Oulun yliopistossa viisi, Itä-Suomen yliopistossa yksi sekä yksi tutkittavista ei kertonut opiskelupaikkaansa. Opiskelijat jakautuivat eri vuosikursseille; 5. tai yli 5. vuoden opiskelijoita oli puolet tutkittavista. Opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat eivät olleet kovin aktiivisia vastaamaan kyselyyn, vaan vastaaminen painottui oletettavasti opintojen loppupuolella oleviin opiskelijoihin. Tässä tutkimuksessa tutkittaviin viitataan termeillä opiskelijat, luokanopettajaopiskelijat, tulevat luokanopettajat sekä tutkittavat.

Aineisto kerättiin Google Formsilla tehdyllä lomakkeella kevään 2020 aikana (liite 2). Lomake pilotoitiin kahteen kertaan ennen varsinaista tutkimusta. Kyselylomake täytettiin anonymisti. Lomakkeessa oli perustietoja selvittäviä kysymyksiä, kuten vuosikurssi ja opiskelupaikka, ja lisäksi selvitettiin tutkittavien sivuaineita, opettajakokemusta ja sitä, mistä he ovat saaneet tietoa autismikirjosta. Tutkimuslomakkeessa kysyttiin opiskelijoiden sivuainevalintoja, jotta saatiin selville, millaisia opintoja opiskelijat ovat suorittaneet. Tutkittavista seitsemällä oli erityispedagogiikan opintoja. Viidellä tutkittavista oli psykologian opintoja. Opiskelijoiden sivuaineiden kirjo oli kuitenkin laaja ja useammalla oli useampi kuin yksi sivuaine. Yhdellä opiskelijasta ei vielä ollut sivuaineita, sillä hän oli vasta 1. vuoden opiskelija. Tutkittavien opettajakokemus koostui pääasiassa lyhyistä sijaisuuksista sekä opettajankoulutukseen kuuluvista opetusharjoittelusta. Muutama tutkittavista oli toiminut koulunkäynninohjaajana.

Tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia vapaamuotoisella kirjoitelmalla, jolla kartoitettiin opiskelijoiden ajatuksia ja käsityksiä autismikirjosta. Ohjeistuksessa oli joitain aiheeseen johdattelevia kysymyksiä, joiden avulla tutkittavat pystyivät pohtimaan aihetta kirjoitelmissaan. Kyselylomakkeen kysymyksenasetteluissa käytettiin käsitettä *autismikirjo*, sillä tällä tavalla pyrittiin selventämään tutkittaville tutkimuksen aihekokonaisuutta, eli uuden tautiluokituksen mukaista luokitusta autismista. Tämä valinta oli tietoinen, jolla johdateltiin tutkittavia tiettyyn ajattelutapaan.

4.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysitapoja on useita, ja valinta tulee tehdä tutkimuksen ongelman mukaan; analyysimenetelmistä pyritään valitsemaan se, joka antaa parhaiten vastauksen tutkimusongelmiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 224). Analyysin tarkoituksena on tiivistää aineisto siten, ettei sen sisältämä informaatio kuitenkaan katoa (Eskola & Suoranta 1998; Puusa 2020). Samalla analyysin tuloksena tulisi saada perusteltu tulkinta ja johtopäätöksiä tutkittavana olleesta ilmiöstä. Aineiston analyysi lähtee liikkeelle aineistoon tutustumisella. Jo aineiston lukemisvaiheessa tutkija pohtii ja tarkastelee, millaisia luokituksia, teemoja ja kategorioita aineistosta mahdollisesti voisi tehdä. (Puusa 2020). Sisällönanalyysi on metodi, jolla pyritään päätelmiin muun muassa kirjoitetuista dokumenteista tai datasta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysi onkin yksi sovelletuimmista metodeista kvalitatiivisissa tutkimuksissa (Puusa 2020).

Sisällönanalyysissä tavoitteena on kuvata tutkittava ilmiö selkeästi ja tiiviisti (Puusa 2020). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tarkoituksena on aineiston kuvaaminen sanallisesti ja saada siitä esille tekstissä esiintyvät merkitykset. Sisällönanalyysissä esille tuodaan aineistossa esille tulevat yhtäläisyydet ja erot. Aineistoa pyritään tiivistämään selkeämpään muotoon kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysiä voi tehdä aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti. Näiden kahden rinnalla käytetään myös abduktiivista eli teoriaohjaavaa analyysiä, joka on lähtökohdiltaan yhteneväinen aineistolähtöisen analyysin kanssa. Tutkimuksen aineiston analysointitavaksi valittiin teoriaohjaava sisällönanalyysi, sillä aineistona toimi kirjallisessa muodossa olevat kirjoitelmat autismikirjosta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkimusta ohjaavat vuorotellen aineisto ja teoria. Esimerkiksi analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto tai teoria ohjaa niiden valintaa, tulkintaa ja ryhmittelyä. Aineiston perusteella tehdyt havainnot siis sidotaan ja niitä heijastetaan teoriaan, ja tutkimuksen käsitteistö tulee ilmiöstä jo tiedettynä, valmiina. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Autismikirjo on ilmiö, johon liittyy erilaisia, valmiita teorioita ja käsitteitä. Sen vuoksi teoriaohjaava sisällönanalyysi oli sopiva valinta analysointimenetelmäksi. Valmiiden käsitteiden ja ilmaisujen käyttäminen helpotti pääluokkien nimeämistä sekä tulosten ja aiempien teorioiden peilaamista toisiinsa.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee hyvin samankaltaisesti kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimuksen analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luettiin läpi useampaan kertaan perehtyen sen sisältöön tarkasti. Tämän jälkeen etsimme teksteistä tutkimuskysymyksiemme kannalta olennaisia ilmauksia. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että alleviivasimme

ne ilmaukset, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiimme. Keräsimme nämä alkuperäisilmaukset jokaisesta tekstistä taulukkoon. Seuraavaksi lähdimme erottelemaan alkuperäisilmauksista eri aiheisiin liittyviä ilmauksia. Tästä vaiheesta käytetään nimitystä aineiston pelkistäminen eli redusointi (kuva 2). Aineiston redusoinnin jälkeen etsimme pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja samaa ilmiötä kuvaavia ilmauksia. Samaa ilmiötä kuvanneet ilmaukset ryhmitelimme eli klusteroimme erillisiksi luokiksi. Näistä luokista muodostuivat alaluokat, joille keksimme luokan sisältöä kuvaavat nimet.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
"Autistikirjon henkilöt voivat helposti elää omassa maailmassaan tai sarkasmia voi olla vaikea ymmärtää, mikä vaikeuttaa toimimista muiden kanssa."	Eläminen omassa maailmassa Vaikeus ymmärtää sarkasmia Vaikeus toimia muiden kanssa	Eläminen omassa maailmassa Sarkasmin ymmärtämisen haasteet Haasteet sosiaalisissa tilanteissa
"Autistisilla lapsilla saattaa olla hankaluuksia lukea sosiaalisia tilanteita ja käyttäytyä sen mukaisesti."	Haasteita sosiaalisten tilanteiden ymmärtämisessä	Haasteita sosiaalisten tilanteiden ymmärtämisessä
"Olen havainnoinut, että he näyttävät elävän omassa maailmassaan ja joskus heitä on vaikea saada keskittymään meneillään olevaan tapahtumaan, kuten oppitunnin tehtäviin."	Näyttää elävän omassa maailmassaan Keskittymisen vaikeudet	Eläminen omassa maailmassa Keskittymisen vaikeudet
"Sosiaalinen kanssakäyminen voi olla heille äärimmäisen ahdistavaa ja kuormittavaa, koska vuorovaikutustilanteiden hahmottaminen on poikkeuksellista. Autismista kärsivä voi sulkeutua lähes kokonaan omaan sisäiseen maailmaansa."	Sosiaalisen kanssakäymisen kuormittavuus Vuorovaikutustilanteiden poikkeava hahmottaminen Omaan sisäiseen maailmaan sulkeutuminen	Haasteet sosiaalisissa tilanteissa Haasteet vuorovaikutustilanteissa Sulkeutuminen omaan maailmaan

Kuva 2. Aineiston luokittelua alkuperäisilmauksista alaluokkiin.

Klusteroimalla aineistoa se tiivistyy, sillä yksittäiset tekijät sisällytetään laajempiin ja yleisempiin käsitteisiin. Klusterointia jatketaan siten, että alaluokkien jälkeen muodostetaan yläluokkia ja yläluokkia yhdistelemällä saadaan aikaan pääluokkia (kuva 3). Pääluokkien jälkeen aineisto tulisi vielä ryhmitellä yhdistäviin luokkiin, joka on yhteydessä tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tämän tutkimuksen aineiston luokittelussa luokittelu päättyy pääluokkiin, sillä ei ollut mielekäästä jatkaa luokittelua pidemmälle; luokittelussa alkoivat toistua samat ilmaukset. Aineiston koko vaikutti tähän: suuremmalla aineistolla luokittelua olisi voinut jatkaa pidemmälle.

Alla olevasta esimerkkikuvasta (kuva 3) voi huomata, kuinka alaluokat "Eläminen omassa maailmassa" sekä "Sulkeutuminen omaan maailmaan" on yhdistetty yläluokaksi "Oma maailma".

“Oma maailma” ja “Mielenkiinnon kohteet” -yläluokat on taas yhdistetty pääluokaksi “Autismikirjon erityispiirteet”. Pääluokkia nimetessä on hyödynnetty teorian ohjaamia käsitteitä.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Eläminen omassa maailmassa Eläminen omassa maailmassa	”Oma maailma”	Autismikirjon erityispiirteet
Sulkeutuminen omaan maailmaan		
Erityinen mielenkiinnonkohde Tarkka kiinnostuksen kohde Suuri kiinnostuksen kohde	Mielenkiinnonkohteet	

Kuva 3. Aineiston luokittelua alaluokista pääluokkiin.

Analyysin jälkeinen vaihe on tulosten esittely sekä tulkinta, jonka perusteella tehdään johtopäätökset (Puusa 2020). Laadullisessa tutkimuksessa haasteeksi muodostuu tulkinnan teko muun muassa sen vuoksi, ettei siihen ole yksiselitteisiä ohjeita (Eskola & Suoranta 1998). Aineiston analysointi ja luokittelu ei ole tulkintaa, vaan tulkinnalla tarkoitetaan analyysin tuottamien merkitysten pohdintaa (Puusa 2020).

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehtäessä on pohdittava ja arvioitava tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tässä tutkimuksessa pyritään toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksen teon kaikilla osa-alueilla. Tarkkuus ja huolellisuus toteutuvat molempien tutkimuksen tekijöiden osalta. Tutkimuksen raportoinnissa pyritään tuomaan esille tutkimuksen toteutuksen vaiheet selkeästi, esimerkkejä hyödyntäen. Esille tuodaan myös mahdollisia epäkohtia, joita tutkimuksen teon eri vaiheissa on tullut vastaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] 2019.) Vaikka opinnäytetyöt eivät ole tutkimuksellisesti merkittäviä, myös opinnäytetöiden tulee olla eettisesti kestäviä. Opinnäytetöissä tutkimuksen eettisyydestä ja rehellisyydestä vastaa tutkijat sekä tutkimuksen johtaja, eli opinnäytetöissä ohjaava opettaja. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tutkimuksessa merkittävin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse (Eskola & Suoranta 1998). Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkija on vastuussa aineistoa kohtaan tekemistään valinnoista ja aineiston tulkinnasta (Holloway & Biley 2011, 970), jolloin luotettavuuden arviointi vahvistaa tätä vastuullisuutta. Tiedostamme, että olemme itse tutkijoina keskeisiä tutkimukseen

vaikuttavia tekijöitä ja tutkimusvälineitä tutkimuksessamme. Pyrimme tutkimuksen eri teko-
vaiheissa huomioimaan omat ajatuksemme tutkimusaihetta kohtaan niin, etteivät ne vaikuttaisi
tutkimuksen tekoon. Erityisesti aineiston analysoinnissa olemme pyrkineet nostamaan aineis-
tosta tuloksia mahdollisimman suorasti. (Eskola & Suoranta 1998.)

Tietoteoreettisesti tutkimuksen luotettavuutta käsiteltäessä on olemassa neljä erilaista totuus-
teoriaa; korrespondenssiteoria, koherenssiteoria, pragmaattinen totuusteoria sekä konsensuk-
seen perustuva tietoteoria. Erityisesti koherenssiteorian, pragmaattinen totuusteorian sekä kon-
sensukseen perustuva tietoteorian mukaan laadullinen tutkimus on totta. Pragmaattisessa to-
tuusteoriassa tieto on totta, jos se toimii ja on hyödyllinen, ja konsensukseen perustuvassa tie-
toteoriassa ihmiset ikään kuin luovat totuuden yhteisymmärryksessä jostain ilmiöstä. Koherens-
siteoriassa keskiöön nousee se, onko väite yhtä pitävä sekä johdonmukainen muiden väitteiden
kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä pohditaan usein, millaista on hyvä tutkimus. Laadukkaan
laadullisen tutkimuksen tekeminen vaatii jo tutkimussuunnitelmasta lähtien tarkkaa pohdintaa,
jatkuen aina laadukkaaseen raportointiin (Eskola & Suoranta 1998). Luotettavuuden arviointiin
ei ole selkeitä ohjeita, mutta muutamia tutkimuksen kannalta merkittäviä kohtia on hyvä käsi-
tellä. Näiden kautta luotettavuutta kannattaa tarkastella kokonaisuutena. Näitä tekijöitä ovat
muun muassa tutkijan omat sitoumukset, aineiston keruu ja tutkittavat, aineiston analyysi ja
tutkimuksen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuk-
sen teon lähtökohtana on ymmärrettävä ja hyväksyttävä oletus, että tutkija on tärkeä väline tut-
kimuksen teon kannalta. Tutkijana on tiedostettava omat ennako-oletukset, joista voi olla sekä
hyötyä että haittaa (Eskola & Suoranta 1998). Kuitenkaan tutkija ei voi koskaan sulkea itseään
pois mistään tutkimuksen teon vaiheesta (Holloway & Biley 2011, 971), jonka vuoksi tutkijalla
tulee olla kyky reflektoida valintojaan ja tutkimuksen teon vaiheita (Holloway & Biley 2011;
Aaltio & Puusa 2020). Tiedostamme nämä asiat, ja olemme tutkimuksen teon aikana pyrkineet
refleктоimaan esimerkiksi omia ennako-oletuksiamme keskustelemalla niistä toistemme
kanssa.

Tutkimuksen luotettavuutta voi lisätä triangulaatiolla, jolloin tutkimuksessa käytetään erilaisia
aineistoja, teorioita ja/tai menetelmiä (Eskola & Suoranta 1998). Tässä työssä toteutuu kahden
tekijän vuoksi tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatiossa hyvänä puolena on se, että kahden
tutkijan toimesta saadaan monipuolisia ja erilaisia näkökulmia, kun esimerkiksi analyysia ja
tulkintaa tuloksista toteuttaa kaksi eri ihmistä. Olemme molemmat tutkimuksen teon kaikissa

vaiheissa mukana, aina teorian rakentamisesta aineiston analyysiin ja tuloksien tulkinnan kautta pohdintaan. Olemme tarkastelleet tutkielmaamme sekä tutkimusta ja sen vaiheita kahden tutkijan silmin, ja tämä on tutkimuksemme kannalta etu (Peräkylä 1997, 206). Erityisesti luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tulkittaessa kahden tutkijan näkökulmien hyödyntäminen tuo tulosten tarkasteluun monipuolisuutta. Yleisesti koko tutkielman kannalta kahden tutkijan näkökohdat luovat tutkielmasta laaja-alaisemman. (Peräkylä 1997, 206.) Toisaalta kahden tutkijan yhteistyö voi tuoda haasteita siinä, pääsevätkö tutkijat keskenään yksimielisyyteen päätettävistä asioista (Eskola & Suoranta 1989). Teimme tutkielmaa yhteisymmärryksessä, ja kaikki tutkielmaan liittyvät päätökset ovat tehty yhdessä kahden tutkijan toimesta.

Tutkimuksen kohde ja tarkoitus kertoo mitä ja miksi ollaan tutkimassa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset autismikirjosta ja autismikirjon oppilaan opetuksesta. Aihevalinta ja tutkimuksen teon lähtökohdat ovat perusteltu johdannossa. Aihevalintaan vaikuttivat omat kokemukset, kiinnostuksen kohteet sekä huoli tulevien luokanopettajien tiedoista autismikirjosta. Vaikka aihevalinnassa on huomioitu omat mielenkiinnon kohteet, aiheen tulee olla sellainen, etteivät omat kokemukset ja tiedot ohjaa liikaa tutkimuksen tekoa.

Tutkittavien määrä ei ole laadullisessa aineistossa niin jäykästi määriteltyä ja tarkkaa kuin määrällisessä tutkimuksessa, koska laadullinen tutkimus ei pyri yleistettävyyteen. Tästä syystä aineiston ja tutkittavien määrä ei ole niin ratkaisevaa kuin sen sopivuus tutkimustehtävän kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä työssä tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajaopiskelijat ja heidän käsityksensä autismikirjosta, joten aineisto kerättiin luokanopettajaopiskelijoilta eri puolelta Suomea. Jokaista tutkimusta aloitettaessa on harkittava mistä ja miten tutkimuskohteeksi valikoitunut joukko valitaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Meidän tutkimuksemme teimme päätöksen, ettei opiskelupaikkakunta ole merkittävä tekijä, joten saadaksemme laajemman kuvan tutkittavasta aiheesta, päätimme kerätä aineistoa kaikista luokanopettajakoulutusta tarjoavista yliopistoista. Vastauksia tuli useasta eri yliopistosta, mutta kaikki Suomen yliopistot eivät ole edustettuina.

Useamman yliopiston opiskelijoiden käyttäminen tutkimuksen aineiston keruussa mahdollisti myös useamman vastauksen saamisen. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta aineiston riittävyys ja kattavuus ovat yksi merkittävimmistä tekijöistä (Mäkelä 1992, 48). Määrällisesti tutkimukseen osallistui 16 opiskelijaa. Koemme, että tutkimukseen osallistuneiden määrä

oli sopiva tutkimusaiheemme kannalta. Toisaalta suuremman osallistujajoukon kirjoitelmat autismikirjosta olisivat mahdollisesti vahvistaneet tuloksia ja niistä syntyneitä päätelmiä entisestään. Aineisto on mielestämme sopiva, sillä tavoitteenamme on panostaa laatuun eikä määrään. Luokanopettajaopiskelijoiden laatimat kirjoitelmat ovat monipuolisia ja kattavia katsantoja opiskelijoiden ajatus- ja käsityks maailmaan. Tutkimukseen osallistuneiden määrä ja aineiston koko olivat sopivia myös siksi, että aineistoa oli helppo käsitellä ja työstää tutkimuksen teko- vaiheissa. Analysoinnissa aineiston koko vaikutti huomattavasti vertailuun eli yhtäläisyyksien ja erojen löytämiseen, kun kirjoitelmia ei ollut liikaa (Mäkelä 1992, 53).

Valikoimme Suomen yliopistoista ne, joissa koulutetaan luokanopettajia. Saimme vastauksia useasta eri yliopistosta, joten emme voi tunnistaa ketään tiettyä opiskelijaa aineistosta. Usean eri yliopiston luokanopettajaopiskelijan osallistuminen tutkimukseen auttaa myös tutkimuksen tulosten yleistettävyydestä koskemaan koko Suomea. Tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä yleistettävään tietoon, joka on laadullisen tutkimuksen perusluonteen mukaista: saamamme tutkimustulokset ja niiden yleistettävyys ovat lopulta hyvin tapauskohtaisia (Metsämuuronen 2008, 36; Aaltio & Puusa 2020).

Koska tutkimukseen osallistujiksi haluttiin luokanopettajaopiskelijoita, lähetimme sähköpostilla kyselykutsun yliopistojen kautta luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostituslistoille. Tällä tavalla kyselykutsomme tavoitti useita kohderyhmäämme kuuluvia henkilöitä. Kyselyyn vastaaminen oli melko vähän aikaa vievää, ja lomakkeen täyttäminen on matalan kynnyksen tapa osallistua tutkimukseen. Tutkimusaiheemme on voinut vaikuttaa siihen, ketä tutkimukseemme osallistuu, sekä siihen, millaisia vastauksia he antavat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 27). On täysin mahdollista, että tutkimukseen on valikoitunut henkilöitä, joilla on ollut jonkinlaisia kokemuksia autismikirjosta jo entuudestaan. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää pohtia millä tavoin tutkimukseen osallistuvat on valittu. Usein laadullisissa tutkimuksissa ei pyritä yleistettävyyteen, jonka vuoksi tutkimukseen valitaan henkilöitä, joilla on paljon tietoa aiheesta, jotta tutkittavasta ilmiöstä saadaan mahdollisimman tarkka kuva. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden realistisia käsityksiä autismikirjosta, joten tutkittavien tiedon määrällä ei ollut merkitystä tutkimushenkilöiden valinnan kannalta.

Oletamme edellisten perusteella, että tutkimukseemme osallistujat ovat sopivia tutkimukseemme kannalta. Tutkimuksissa on usein periaatteena se, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys pysyy anonyymina (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä

tutkimuksessa aineiston keruu tapahtuu Google Forms –lomaketta hyödyntäen, joten osallistujien henkilöllisyydet tai nimet eivät tule edes tutkijoiden tietoon. Olemme pyrkinneet välttämään kaikkia mahdolliseen tunnistamiseen liittyviä tekijöitä tutkimuksen teossa, eli olemme huolehtineet osallistujien anonymiteetistä (TENK 2019). Kyselylomakkeen kysymyksillä pyrimme hieman johdattelemaan tutkittavia kirjoittamaan oikeasta aiheesta. Kyselylomakkeen toimivuutta voi pohtia esimerkiksi kysymysten muotoilun kannalta, mutta saimme näillä vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Toteutamme koko aineiston keruun kirjallisesti, joten emme tapaa tutkimukseen osallistuvia henkilöitä henkilökohtaisesti. Tutkittavien vastauksien tarkentaminen lisäkysymyksillä tai pidempien vastausten saanti ei ollut mahdollista, sillä tutkittavat vastasivat kyselylomakkeeseen omalla ajallaan, ilman kontaktia tutkijoihin. Tutkimukseen osallistuneet eivät myöskään tästä syystä voineet esittää itse tarkentavia kysymyksiä, mutta heillä oli mahdollisuus olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajiin. Tämä voi tuottaa joitain epäluotettavuutta lisääviä tekijöitä tutkimukseemme. Toisaalta tutkimuksen anonyymiys säilyy, mutta tämä lisää myös epäluotettavuutta; emme voi olla varmoja tutkittavien taustoista tai tarkoituseristä. Tavoitimme tutkimukseen vastanneet henkilöt suljetun sähköpostituslistan kautta, joten voi olettaa vastaajien olleen tutkimuksen haluttua kohderyhmää.

Päädyimme aineistonkeruussa kirjoitelmiin, sillä koemme sen meille sopivaksi menetelmäksi. Toisaalta joitain tutkimukseen vaikuttavia tekijöitä on jäänyt tutkimuksen ulkopuolelle tutkimuksen perustuessa ainoastaan kirjoitettuun aineistoon (Peräkylä 1997, 216). Olemme aiemmin kokeilleet aineistonkeruuta haastattelumenetelmällä, mutta emme kokeneet sitä sopivaksi tavaksi: koimme itse vaikuttavamme haastatteluun ja haastateltavan vastauksiin liikaa. Tämä taas olisi ollut ongelmallista tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Luotettavan kertomisen ilmapiirin luominen on tutkijan vastuulla. Tutkittavan kertomiseen vaikuttaa tilanteen avoimuus; mitä on lupa, mahdollista tai toivottavaa kertoa (Valkonen 2007, 33). Kerronnalla voi olla jonkinlaiset “reunaehdot”, johon vaikuttavat esimerkiksi tutkijan toiveet ja asettamat kysymykset (Laitinen & Uusitalo 2017, 115). Kerronnallaan kertoja pystyy säätelemään sitä kuvaa, minkä hän itsestään antaa (Hänninen 2000, 131). Tästä näkökulmasta kerrottu todellisuus voi näyttäytyä epäluotettavana. Toisaalta tätä luotettavuutta voi olla epämieliekästä arvioida, sillä kertomuksien ymmärretään olevan viittaussuhteessa todellisuuteen (Virtanen 2020).

5. Tulokset ja niiden tarkastelu

Tässä luvussa tarkastellaan sisällönanalyysin perusteella saatuja tutkimustuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät pääluokat ja tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta. Toisessa alaluvussa esitellään toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät pääluokat ja käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan, jolla on autismikirjo, opetuksen järjestämisestä. Tulosten esittelyn yhteydessä heijastetaan tuloksia teoreettiseen viitekehykseen. Tuloksia esitellessä hyödynnetään suoria tekstikatkelmia tutkimusaineistosta. Aineistoesimerkkien yhteydessä käytetään lainauksen perässä symbolia H sekä numeroa erottamaan tutkimukseen osallistuneet henkilöt eli luokanopettajaopiskelijat toisistaan.

5.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta

Tässä alaluvussa esitellään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta. Nämä käsitykset on jaettu neljään pääluokkaan (kuva 4), jotka ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjon taustatekijöistä, autismikirjon vaikutuksista kognitiivisiin taitoihin, autismikirjoon liittyvistä erityispiirteistä ja autismikirjon henkilölle tyypillisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.



Kuva 4. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta

5.1.1 Autismikirjon taustatekijät

Tutkimuksessa kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset autismikirjosta vaihtelevat laajasti. Autismikirjon määrittelyssä merkittävänä asiana ilmeni opiskelijoiden käsitykset siitä, että autismikirjossa on eri vaikeustasoja. Opiskelijat kuvailivat autismikirjoa esimerkiksi näin:

“Autismikirjo tarkoittaa ihmisiä, joilla on autismin piirteitä eri vahvuuksilla, esim. joillain tosi vakava tilanne ja joillain piirteitä niin vähän että ei tulisi edes ajatelleeksi.” (H2)

Hiukan vajaa puolet vastanneista (7/16) toi esille autismikirjossa olevan monia eri vaikeustasoja tai autismikirjon piirteiden esiintyvän eri vahvuuksilla. He näkivät autismikirjon ilmenevän tietyn asteikon mukaan; lievästä keskivaikean kautta vaikeaan. Autistisia piirteitä voi esiintyä eri ihmisillä eri asteisina (Oksanen & Sollasvaara 2019, 10), mutta diagnostisesti autismikirjoa ei määritellä vaikeustasojen tai vahvuuksien mukaan. Eräs vastaajista kuitenkin selitti tarkoitaneensa autismin vakavuudella sitä, millaisia vaikutuksia autismikirjolla on henkilön toimintakykyyn.

“Kuten nimikin viittaa, on kyse laajasta spektristä erilaisia häiriöitä.” (H7)

Muutama tutkimukseen vastanneista (4/16) mainitsi autismikirjon spektristä, eli kirjon ilmene-mismuotojen moninaisuudesta. Autismikirjoa kuvataan usein spektrinä, johon autismikirjon englanninkielinen nimikin viittaa (*Autism Spectrum Disorder*). Oksasen ja Sollasvaaran (2019, 10) mukaan autismikirjon spektrillä viitataan kirjon laajuuteen ja siihen, kuinka se käsittää melko väljästi määritellyn joukon erilaisia neurologisesti, kognitiivisesti ja geneettisesti toisistaan eroavia alaryhmiä. Autismikirjon oireet esiintyvät ja ne vaikuttavat toimintakykyyn yksilöllisesti (Kerola & Kujanpää 2009, 25).

“Aikaisemmin puhuttiin erikseen aspergerin oireyhtymästä, jota nykyään ymmärtääkseni pidetään autismikirjon lievemmän pään piirteinä.” (H15)

Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat autismikirjon käsittävän eri tasoisia oireyhtymiä, joista Asperger mainittiin useimmiten lieväasteisena häiriönä. Tutkittavien kirjoitelmista käy ilmi, että osa näkee autismikirjoon kuuluvat oireyhtymät edelleen erillisinä diagnooseina, ja että ne eivät kuulu saman kattokäsitteen alle. Autismiliiton sivuilla kerrotaan, että autismikirjon häiriöiden diagnosoinnissa tapahtuva muutos otetaan käyttöön mahdollisesti vuonna 2022, jolloin erilliset diagnoosit poistuvat, ja tilalle tulee yhteinen sateenvarjokäsite “autismikirjon häiriöt”.

(Autismiliitto luettu 2020.) Aspergerin oireyhtymä jää pois luokituksesta omana erillisenä nimikkeenä ja diagnoosina, ja se sisällytetään autismikirjon häiriöihin (Castrén 2019b, 48). Osa vastaajista ilmaisi, että he ovat perillä siitä, että lähitulevaisuudessa esimerkiksi Asperger ei ole enää erillinen diagnoosi, kuten eräs tutkittava asian ilmaisee:

“Autismikirjo sisältää aiemmin erikseen luokiteltuja diagnooseja kuten Asperger ja Autismi.”
(H5)

Osa luokanopettajaopiskelijat mainitsivat autismikirjoon kuuluviksi myös ADHD:n ja ADD:n. Autismikirjon oireyhtymän yhteydessä usein ilmenee muita häiriöitä (Hill & Frith 2003, 2), mutta nämä eivät itsessään kuulu autismikirjoon. Autismikirjon oireyhtymissä voi esiintyä liittännäisinä esimerkiksi Touretten oireyhtymää. Autistisia piirteitä esiintyy monissa muissa oireyhtymissä, kuten ADHD:ssa, ja rajanveto eri oireyhtymien välillä voi olla vaikeaa oireiden ja piirteiden päällekkäisyyksien vuoksi. (Kilpua 2001, 40.)

Vastanneista osa toi ilmi sukupuolten väliset erot; opiskelijoiden mukaan tyttöjen ja poikien välillä on eroa autismikirjon ilmenemisessä esimerkiksi käyttäytymisessä. Timosen ja Castrenin (2019, 52) mukaan sukupuolten välisistä eroista merkittävimpiä on kuitenkin esiintyvyydessä ilmenevät erot; pojilla autismikirjoa esiintyy enemmän (Timonen & Castrén 2019, 52). Autismikirjo ilmenee yksilöllisesti, joten eroja on sukupuolesta riippumatta. Autismikirjon yleisestä esiintyvyydestä opiskelijat eivät maininneet, mutta eräs opiskelija kertoi näin:

“Omasta mielestäni autismikirjoon viittaavia piirteitä näkee yhä useammalla oppilaalla --.”
(H8)

Opiskelijan mukaan autismikirjon piirteitä esiintyy nykyään enemmän, mutta hän ei selitä tätä tarkemmin. Autismikirjon esiintyvyyden on todettu lisääntyneen viimeisten vuosikymmenien aikana, ja esiintyvyyksien kasvua on perusteltu tietouden lisääntymisellä ja lievempien muotojen tunnistamisella (Vanhala 2014, 83). Myös autismikirjon määritelmä vaikuttaa esiintyvyyksien tunnistamiseen (Timonen & Castrén 2019, 49–50). Kasvatusalalla työskentelevien tietous muun muassa autismikirjosta on lisääntynyt, joka edesauttaa piirteiden tunnistamista ja sitä kautta myös mahdollista diagnosointia. Useissa muissa häiriöissä on samankaltaisia piirteitä kuin autismikirjossa. Autismikirjoon kuuluvia piirteitä esiintyy yleisestikin ihmisillä eri asteisina, kuten toiminnanohjauksen heikkoutta tai aistiherkkyyksiä.

Vastauksista on selkeästi havaittavissa, että luokanopettajaopiskelijoilla on käsitys autismikirjon yksilöllisestä ilmenemisestä. Autismikirjo on laaja oireyhtymä, ja piirteet ilmenevät hyvin yksilöllisesti; autismikirjo vaikuttaa henkilön käyttäytymiseen, ajatteluun ja kaikkeen toimintaan yksilöllisesti (mm. Kerola 2001; Kerola & Kujanpää 2009; Oksanen & Sollaavaara 2019). Tutkittavat mainitsivat esimerkiksi autismikirjioon kuuluvista erityispiirteistä, jotka voivat olla henkilöstä riippuen erilaisia. Oppilaan, jolla on autismikirjo, kohtaamisessa opiskelijat painottivat oppilaslähtöisyyttä ja yksilöllisyyttä, kuten seuraavasta esimerkistä voi huomata:

“Oppilas tulee kohdata yksilönä ja tukea häntä yksilöllisten tarpeiden mukaisesti.” (H5)

5.1.2 Autismikirjon vaikutukset kognitiivisiin taitoihin

Kognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan taitoa ymmärtää ja käsitellä ympäriltä saatavaa informaatiota. Nämä taidot vaikuttavat siihen, kuinka yksilö vastaanottaa, sisäistää ja ymmärtää ympäristössään olevaa informaatiota. Kognitiivisiin taitoihin kuuluvat muun muassa tarkkaavuus, tiedonkäsittelytaidot, oman toiminnan ohjaaminen sekä ajattelu ja muisti. (Kyrö-Ämmälä 2008, 27–28.) Tutkittavat viittasivat kirjoitelmissaan kognitiivisiin taitoihin sekä haasteisiin, joita autismikirjo aiheuttaa näissä taidoissa. Kirjoitelmissa eriteltiin autismikirjossa esiintyviksi haasteiksi vaikeudet sopeutumisessa uusiin tilanteisiin, sarkasmin ja vertauskuvien ymmärtämisessä ja mielen teoriassa. Nämä sisältyvät autismia selittäviin teorioihin, joita ovat mielen teoria, sentraalinen koherenssiteoria ja eksekutiivinen teoria. Kuitenkaan nämä teoriat eivät nimeltä tulleet esille kirjoituksissa, lukuun ottamatta mielen teoriaa:

“Autismikirjoa sairastavalla -- on usein haasteita mielen teorian kanssa ja sitä kautta sosiaalisen ja vuorovaikutuksen kanssa.” (H7)

Vermeulen (2019) selittää mielen teorian, sentraalisen koherenssiteorian ja eksekutiivisen teorian olevan mielen toimintaa hahmottavia malleja, joiden avulla pyritään selittämään ja ymmärtämään autismikirjoa. Nämä teoriat kuvaavat kognitiivista kehitystä ja toimintaa eri tavoin, ja mikään teorioista ei poissulje toista: kaikkia teorioita tarvitaan ymmärtämään autismikirjoa. (Vermeulen 2019, 24.) Eräs luokanopettajaopiskelija mainitsi yllä olevan esimerkin mukaisesti autismikirjon henkilöillä esiintyvän haasteita mielen teorian kanssa. Hän kirjoittaa mielen teorian haasteiden vaikuttavat sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen toisten kanssa. Puutteet mielen teoriassa vaikuttavat kokonaisuudessaan sosiaaliseen kanssakäymiseen ja käyt-

täytymiseen (Warrier & Baron-Cohen 2018). Kerolan ja Kujanpään (2009, 40–41) mukaan ongelmat mielen teoriassa vaikeuttavat vastavuoroista toimintaa toisten kanssa, jonka vuoksi ne tulisikin ymmärtää osaksi autismikirjoa.

Luokanopettajaopiskelijat viittasivat kirjoitelmissaan useasti kognitiivisissa toiminnoissa esiintyviin haasteisiin ja puutteisiin, joita autismikirjon henkilöillä esiintyy. Seuraavassa esimerkiksi opiskelija avaa kognitiivisten taitojen puutteita tarkemmin:

“Heillekin (Asperger-diagnosoiduille) syntyy kuitenkin ristiriitoja mustavalkoisen ajattelun ja mentalisaation, eli toisen ajatusten kuvittelun, vaikeuksien takia.” (H15)

Kyseinen opiskelija kuvaili autismikirjon henkilöillä olevan mentalisaation haasteita eli toisten ajattelun ja ajatusten kuvittelun vaikeuksia. Opiskelija toi kirjoitelmassaan esille tämän vuoksi syntyvän ristiriitoja, mutta tätä tarkemmin hän ei asiaa selittänyt. Mentalisaatio on yksi mielen teoriaan kuuluva osa-alue, joka liittyy toisen ihmisen mielen liikkeiden ja ajatusten käsittämiseen ja ymmärtämiseen (Warrier & Baron-Cohen 2018). Toisen mielen ymmärtämisen vaikeus näkyy autismikirjon henkilön käyttäytymisessä ja toiminnassa eri tavoin. Opiskelijat mainitsivat toisen asemaan asemoitumisen ja kyvyn osoittaa empatiaa autismikirjon henkilöille haastaviksi taidoiksi.

Sarkasmin ja asioiden kirjaimellinen ymmärtäminen mainittiin aineistossa haasteina, joita autismikirjon henkilöt kohtaavat arjen sosiaalisissa tilanteissa:

“Myös -- sarkasmin ymmärtäminen on heille vaikeaa.” (H1)

“Pyrkisin välttämään vertauskuvia, jos lapsen on vaikea niitä ymmärtää.” (H4)

Sarkasmi eli tilannesidonnainen huumori on epäsuoraa pilkkaa, jossa asiat esitetään päinvastoin kuin ne oikeasti ovat. Ymmärtääkseen sarkasmia täytyy ymmärtää tilannetta eli kontekstia, jossa sarkasmi esiintyy. Myös ilmeet, eleet ja äänenpainot vaikuttavat sarkasmin ymmärtämiseen. (Cheang & Pell 2013, 15–16.) Vermeulenin (2019) mukaan autismikirjon henkilöillä kontekstin huomioiminen ja käyttäminen spontaanisti ja tiedostamatta ei onnistu. Tätä kutsutaan kontekstisokeudeksi. Kontekstisokeus aiheuttaa sen, että autismikirjon henkilöt ymmärtävät sarkasmin usein kirjaimellisesti, vaikka niin ei ole tarkoitettu. (Vermeulen 2019.) Opiskelijat toivat esiin, että sarkasmin ymmärtämisen vaikeus näkyy haasteina kanssakäymisessä muiden kanssa. Eräs opiskelija toi esiin huolen siitä, että sarkasmin tai huumorin ymmärtämättömyys voi aiheuttaa sen, että koulumaailmassa oppilas jää muun ryhmän ulkopuolelle. Opiskelijoiden

esille tuoma vertauskuvien ymmärtämättömyys aiheutuu myös kontekstisokeudesta ja asioiden kirjaimellisesta ymmärtämisestä. Autismikirjolla olevan puutteet kuvitteellisessa ajattelussa aiheuttavat vaikeuksia ymmärtää abstrakteja asioita ja vertauskuvia (Wing 1996, 44–45).

“Autismikirjoon liittyy – sopeutumisen ongelmia --.” (H15)

“-- vaikeus sopeutua muutoksiin --.” (H8)

Tutkittavat käsittävät autismikirjoon kuuluvaksi ongelmat sopeutumisessa, erityisesti tilanteissa, jotka eivät ole samanlaisia kuin aiemmin koetut tilanteet. Myös tutuissa tilanteissa tapahtuvat muutokset aiheuttavat heidän mukaansa haasteita toimintaan. Eräs opiskelija mainitsi mustavalkoisen ajattelun esiintymisestä, jolla ymmärrämme viitattavan suoraviivaiseen ajattelutapaan: on olemassa esimerkiksi vain hyvää ja pahaa. Vermeulenin (2019) mukaan autismikirjon henkilöillä esiintyy joustamattomuutta ajattelussa ja käyttäytymisessä, koska he turvautuvat merkityksiin ja skeemoihin, jotka he ovat ensimmäisenä oppineet. Tämä johtaa vaikeuteen sopeutua muutoksiin ja muuttaa omaa käyttäytymistä tilanteen vaatimalla tavalla. (Vermeulen 2019, 175, 196–199, 254.) Myös eksekutiivisissa toiminnoissa havaitut puutteet vaikuttavat sopeutumisen ongelmiin.

Autismia tutkineiden tutkijoiden, esimerkiksi Baron-Cohenin (2008) ja Bogdashinan (2006) mukaan autismikirjon henkilön toimintaa arjessa helpottavat struktuuri ja rutiinit. Poikkeavuudet normaalista rytmistä tai muutokset voivat aiheuttaa normaalissa toiminnassa ongelmia, sillä eksekutiivinen toiminta eli toiminnan ennakointi, suunnittelu, ohjaaminen ja suuntaaminen on rajoittunutta. (Bogdashina 2006, 51; Baron-Cohen 2008, 52.) Yksi tutkittavista kuvasi tällaista tilannetta näin:

“Yhteistä on myös helposti stressaantuvuus, yleensä autismikirjon ihmiset hyötyvät tarkoista rutiineista. He voivat stressaantua helposti, jos rutiinit jollain tavalla muuttuvat.” (H14)

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan rutiinien ja päivärytmin odottamaton muutos voivat aiheuttaa stressiä. Oksasen ja Sollasvaaran (2019) mukaan stressiä voi aiheuttaa monet asiat; stressinsietokyky on hyvin yksilöllinen ja se vaikuttaa siihen, miten paljon eri ärsykkeet nostavat stressitasoa. Autismikirjon henkilölle stressiä voivat aiheuttaa muun muassa struktuurin puute, vaikeus hahmottaa kokonaisuuksia, aistien ylikuormittuminen ja toiminnanohjauksen vaikeudet. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 84–85.) Tutkittavat mainitsivat stressin mahdolliseksi aiheuttajaksi myös kokemuksen tilanteen hallinnan tunteen katoamisesta. Oksasen ja Sollas-

vaaran (2019) mukaan arki voi olla autismikirjon lapsille suurta ponnistelua tehtävästä ja toiminnasta toiseen, sillä arkipäiväisetkin toiminnot voivat vaatia heiltä erityistä keskittymistä ja tarkkaavuutta. Tämä nostaa lapsen kuormittumistasoa. (Oksanen & Sollaavaara 2019, 85.)

5.1.3 Autismikirjioon liittyvät erityispiirteet

Aineistoa abstrahoidessa yhdeksi pääluokaksi loimme autismikirjioon liittyvät erityispiirteet. Nämä piirteet ovat sellaisia, jotka toistuivat useissa kirjoitelmissa. Osa piirteistä on autismikirjon diagnosoinnin kannalta merkittäviä, kun taas osa piirteistä ilmenee yksilöllisesti autismikirjossa, mutta ei ole diagnosiin vaikuttavia. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista moni kuitenkin esitteli näitä piirteitä, joten ne ovat merkittäviä sen kannalta, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on autismikirjosta.

Yhtenä autismikirjioon liittyvänä erityispiirteenä luokanopettajaopiskelijoista usea (6/16) mainitsi “omaan maailmaan uppoutumisen tai hukkumiseen”. Tutkittavat eivät avanneet tai selittäneet tarkemmin, mitä he tällä tarkoittivat. Aineistosta pystyi kuitenkin ymmärtämään tällä tarkoitettavan tiettyyn tekemiseen jumiutumista tai intensiivistä keskittymistä johonkin yksilöä kiinnostavaan aiheeseen, jolloin hän ei kykene siirtämään tai jakamaan huomiotaan muihin asioihin. Tutkittavat kuvasivat tilanteita näin:

“Autismikirjon oppilaalle voi myös viedä jonkin aikaa päästä mukaan aiheeseen, jos hän vaikka on omissa ajatuksissaan --.” (H5)

“Autismikirjon henkilöt voivat helposti elää omissa maailmassaan --, mikä vaikeuttaa toimimista muiden kanssa.” (H14)

Autismikirjossa henkilöiden sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimimista avataan neljän eri alaryhmän kautta. Yksi näistä on niin kutsuttu etäinen/varautunut käytös, joka ilmenee vuorovaikutukseen reagoimattomuudella (Wing 1996, 35), jolloin henkilön toimintaa voisi kuvata omaan maailmaan uppoutumisen kaltaisena tilana. Lisäksi autismikirjossa ilmenee rajoittuneita ja toistuvia käyttäytymistapoja, jotka saattavat johtaa siihen, että autismikirjon henkilö on ikään kuin “jumiutunut” (Kerola & Kujanpää 2009, 93). Lisäksi autismikirjon henkilöiden on hankala suunnata ja ohjata keskittymistään (Frith 2003, 171). Tällaisella ulkoapäin erikoisen, jumiutuneen, jopa häiritsevän käyttäytymisen takana on kuitenkin autismikirjon henkilön tapa jäsentää arkea, luoda itselleen turvallisuuden tunnetta sekä keksiä toimintaa. Toiminta on henkilölle itselleen merkityksellistä, vaikka ulkopuolisen silmin näyttäisi siltä kuin kyseessä olisi vain

omiin ajatuksiin uppoutuminen. (Kerola & Kujanpää 2009, 91.) Tutkittavien mukaan jumiutuminen ja uppoutuminen omiin ajatuksiin voi häiritä esimerkiksi autismikirjon oppilaan keskittymistä oppitunneilla tai toimimista muiden ihmisten kanssa.

Kirjoitelmissa mainittiin erityispiirteinä tarkat tai erityiset mielenkiinnon kohteet, joihin tämä edellä mainittu “uppoaminen” usein tapahtuu. Erityinen mielenkiinnon kohde näyttäytyy siten, että autismikirjon henkilö tuntee kiinnostuksen kohteensa hyvin yksityiskohtia myöten. Eräs vastaaja kertoi esimerkin Asperger-oppilaasta, joka oli taitava muistamaan yksityiskohtia meereen liittyvistä asioista. Usein varsinkin Aspergerin syndroomassa tällainen perusteellinen kiinnostuksen kohteen tutkiminen on yleistä (Wing 1996, 47). Kirjoitelmissa kiinnostuksen kohteiden kerrottiin olevan yksilöllisiä, ja kohteiden kirjon olevan laaja. Autismikirjon diagnosoinnissa yksi diagnostinen kriteeri on rajoittuneet, toistuvat ja kaavamaiset käytöstavat ja toiminnot, joihin lukeutuu muun muassa rajoittunut ja voimakas mielenkiinnonkohde, pakonomainen tarve noudattaa ei-tarkoituksenmukaisia rutiineja, motoriset maneerit ja lelun funktioiden katoaminen (Kerola & Kujanpää 2009, 28).

“Osalla ilmenee ns. savant-lahjakkuutta, eli oppilas on jostain hyvin spesifistä asiasta kiinnostunut ja hyvin taitava siinä. Tämä ei kuitenkaan ole yleistä, eikä sitä esiinny kaikilla.” (H7)

Erityisen mielenkiinnon kuvattiin johtavan kyvykkyyteen tietyssä asiassa, esimerkiksi vahvuuteen jossakin oppiaineessa. Autismikirjon henkilöitä kuvattiin “älykkäiksi ja kyvykkäiksi” joissain tietyissä, spesifeissä asioissa, erityisesti niissä asioissa, joihin heillä oli suuri kiinnostus. Wingin (1996, 55) mukaan usein nämä niin kutsutut erityistaidot liittyvät visuospatiaaliseen hahmottamiseen kuten palapelien rakentamiseen ja matemaattisiin pulmiin. Myös savant-lahjakkuus mainittiin autismikirjon määrittelemisen yhteydessä, mutta tämän piirteen tunnistettiin olevan kuitenkin harvinainen ilmiö. Frithin (2003) mukaan autismikirjossa aivojen kognitiivisen toiminnan poikkeavuudet sekä poikkeuksellisen syventyminen spesifiin asiaan luo pohjaa mahdollisesti savant-lahjakkuuden kehittymiselle, mutta savant ei ole kuitenkaan autismikirjossakaan tyypillistä. Savantista poikkeuksellisen tekee se, että se voi ilmetä myös henkilöillä, joiden älykkyydosamäärä on alhainen ja toimintakyky monissa asioissa. (Frith 2003, 149–150.) Myös Talib ja Paulson (2015) huomasivat myös omassa tutkimuksessaan, että opettajaopiskelijoilla on epätarkkoja uskomuksia erityiskykyihin liittyen.

“Useilla autismikirjon henkilöillä on aistiylä- tai aliherkkyyksiä --.” (H5)

“Yhteisinä piirteitä voidaan mainita ainakin jonkinlainen erityisherkkyyys liittyen esimerkiksi aisteihin.” (H14)

Yllä olevat sitaatit ovat aineistosta poimittuja esimerkkejä liittyen aistiherkkyysiin. Tutkittavat nostivat esiin autismikirjon piirteenä aistiherkkyedet tai erityisherkkyydet. Heidän mukaansa aistiherkkyksiä on autismikirjolla olevilla enemmän kuin neurotyypillisillä. Aistiherkkyedet tulivat esille kuuden (6/16) opiskelijan kirjoitelmissa. Tutkittavat kuvasivat autismikirjon henkilöillä olevan sekä aistiyli- että aliherkkyksiä, joihin kuvattiin kuuluvat kosketus-, ääni- ja valoherkkyksiä. Syitä aistihavaintojen haasteisiin ei selitetty kirjoitelmissa millään tavalla, vaan opiskelijat totesivat niitä esiintyvän autismikirjossa. Autismikirjossa aistitiedon käsittelyssä on haasteita; aistein saatu tieto ei aina jäseny normaalilla tavalla tai tieto jää epäselväksi (Kerola & Kujanpää 2009, 100). Poikkeavat aistikokemukset ovatkin autismikirjossa mahdollisia, jolloin aistiärsyksen kokeminen aiheuttaa autismikirjon henkilöissä tarpeettoman vahvoja tai liian vähäisiä reaktioita (Kerola & Kujanpää 2009, 98).

“Saako oppilasta esimerkiksi koskea?” (H10)

Opiskelijat pohtivat aistiherkkyysien vaikutusta omaan toimintaansa opettajina; kuinka kohdata aistiherkkä oppilas? Yksi opiskelija pohti sitä, onko autismikirjon oppilaan rajat esimerkiksi kosketuksen suhteen jollain tavalla erilaiset kuin neurotyypillisen oppilaan. Myös Wing (1996, 52) tuo esiin, että esimerkiksi kevyesti koskettaessa autismikirjon henkilön reagoiminen voi olla vahvaa, sillä henkilö kokee kevyenkin kosketuksen epämiellyttävänä. Opiskelijat kokevatkin, että mahdollisissa opetustilanteissa oppilaan rajat sekä aistiherkkyedet vaikuttavan oppilaan toimintaan kouluympäristössä, esimerkiksi oppilaan sujuvan toiminnan mahdollistamisen koetaan vaativan erityisjärjestelyitä luokassa.

5.1.4 Autismikirjon henkilölle tyypillinen sosiaalinen vuorovaikutus

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia tarkasteltaessa yksi merkittävimmistä tekijöistä autismikirjoa määriteltäessä olivat haasteet sosiaalisessa kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa. Suurin osa vastanneista (13/16) koki, että autismikirjo näkyy erityisesti sosiaalisissa tilanteissa ja kommunikaatiossa.

“Kyseiset ihmiset eroavat valtaväestöstä myös siten, etteivät heidän sosiaaliset taitonsa ole samanlaiset kuin muilla ihmisillä.” (H14)

“Autistisilla lapsilla saattaa olla hankaluuksia lukea sosiaalisia tilanteita ja käyttäytyä sen mukaisesti” (H1)

“Vuorovaikutustilanteet olivat haasteellisia autismikirjon oppilaalle” (H7)

“Haasteet sosiaalisissa tilanteissa / vuorovaikutuksessa / kommunikoinnissa” (H4)

Autismikirjon yksi näkyviä ja diagnosoinninkin kannalta olennaisia piirteitä on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevät haasteet (mm. Wing 1996; Timonen 2019c, 101). Moni luokanopettajanopiskelija mainitsi autistisen käyttäytymisen näyttävästi erityisesti vuorovaikutustilanteissa. Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä tilanteita kuvattiin mahdollisesti hankaliksi. Normaalit sosiaaliset kanssakäymistilanteet nähtiin rajoittuneiksi tai ongelmallisiksi johtuen autismikirjon henkilöiden heikoista sosiaalisista taidoista. Kuitenkaan opiskelijat eivät avanneet kovin tarkasti millaisia haasteita vuorovaikutuksessa voi ilmetä, joitakin yksittäisiä haasteiden muotoja kirjoitelmissa nousi esiin.

Autismikirjossa ilmenee erilaisia kommunikointiin sekä vuorovaikutustilanteisiin liittyvien taitojen puutteita tai poikkeavuuksia. Wing (1996, 35) on jakanut autismikirjossa esiintyvät sosiaalisten tilanteiden käyttäytymispiirteet neljään ryhmään, jotka ovat etäinen/varautunut käytös, passiivinen käytös, aktiivinen mutta outo käytös sekä ylimuodollinen käytös. Kolme ensimmäistä kuvaavat hyvin sitä, miten poikkeavaa autismikirjossa käyttäytyminen voi olla. Autismikirjon henkilöt eivät välttämättä vastaa vuorovaikutusyriityksiin vaan ovat täysin reagoimatta esimerkiksi nimensä kuulemiseen. Osa kuitenkin vastaa vuorovaikutukseen, mutta ei hakeudu itse sosiaalista kanssakäymistä vaativiin tilanteisiin. Osalla poikkeava käyttäytyminen näyttää ulkopuolisten silmin erikoisena käyttäytymisenä, esimerkiksi autismikirjon henkilö aloittaa vuorovaikutuksensa tarraamalla kiinni. (Wing 1996, 35–37.)

Sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä poikkeavuuksia eriteltiin eräissä kirjoitelmissa näin:

“Autismikirjo: erilaiset sosiaalisen toimintakyvyn poikkeavuudet, jotka ilmenevät tyypillisesti katsekontaktissa, puheen selvydessä, toisten seuraan hakeutumattomuudessa, sanallisten asioiden ymmärtämisen vaikeuksissa.” (H16)

Esimerkiksi katsekontakti, puheen selvyys ja kommunikoinnin haasteet asioiden kirjaimellisen ymmärtämisen vuoksi tuotiin esiin opiskelijoiden kirjoitelmissa, kun he pohtivat millä tavoin sosiaalisessa kanssakäymisessä ilmenevät haasteet näkyvät. Katsekontaktin käyttö mainittiin

yhtenä piirteenä, mutta se millaista katsekontaktin käyttöä tarkoitettiin, ei avattu tarkemmin. Wing (1996) toteaa, että katsekontaktin käyttö on autismikirjon henkilöillä poikkeavaa verrattuna neurotyypillisiin henkilöihin. Katsekontakti voi olla poikkeavaa kahdella tavalla; se voi olla “laiskaa”, jolloin katsetta ei kohdisteta keskustelukumppaniin tai toisinpäin, se on väääräaikaista ja liian intensiivistä. (Wing 1996, 36–37.)

Yllä olevassa esimerkissä mainittiin myös puheen selvyuden poikkeavuus, mikä voi tarkoittaa autismikirjon kohdalla monia eri asioita. Kommunikoinnin ja kielen kehityksen hitaus ja kehittymättömyys on yksi autismikirjon diagnostisestikin merkittävistä piirteistä. Puhe ei välttämättä ole kuitenkaan epäselvää äänteiltään, vaan enemminkin sisällöltään. Autismikirjossa esiintyy muun muassa ekolaliaa sekä sanojen/termien päinvastaisuutta (Wing 1996, 38; Roberts 2014, 57). Nämä voivat aiheuttaa hankaluuksia autismikirjon henkilön puheen ymmärrettävyyteen. Kommunikoinnin ja kielen kehitykset pulmat näkyvät kuitenkin erityisesti kielen ymmärtämisessä. Esimerkiksi sanallisten asioiden ymmärtäminen, kuten aiemmin käsitelty sarkasmi, on haastavaa autismikirjossa. Kielen, jota autismikirjon henkilön kanssa käyttää, tulisikin olla tarkkaa ja sananmukaista (Ikonen & Suomi 1999a, 60). Nämä tekijät aiheuttavat pulmia sujuvaan ja helposti ymmärrettävään vuorovaikutukseen, kun autismikirjon henkilön puhe ei välttämättä täsmää tilanteen kanssa tai hän ei ymmärrä, mitä keskustelukumppani tarkoittaa omilla sanoisillaan.

“Sosiaalinen kanssakäyminen voi olla heille äärimmäisen ahdistavaa ja kuormittavaa, koska vuorovaikutustilanteiden hahmottaminen on poikkeuksellista.” (H15)

Vuorovaikutustilanteet nähtiin sekä autismikirjon henkilölle että toiselle osapuolelle ahdistavina ja kuormittavina. Osa opiskelijoista on kokenut, etteivät he ole saaneet tai heillä ei ole entuudestaan ollut tarpeeksi tietoa autismikirjosta, ja siksi autismikirjon oppilaan kohtaaminen on ollut ahdistavaa ja haastavaa. Osalla opiskelijoista oli omakohtaisia kokemuksia kouluajoiltaan autismikirjon oppilaan kohtaamisesta luokkatoverina ja vertaisenaan. Kokemukset olivat negatiivissävytteisiä; autismikirjon henkilön kohtaaminen oli koettu pelottavana ja uhkaavana. Erityisesti sosiaalisissa tilanteissa autismikirjon henkilöiden käyttäytyminen oli ollut normeista poikkeavaa, joka oli aiheuttanut vaikeita tilanteita eri osapuolille. Eräs opiskelija kuvasi kokemuksiaan omasta lapsuudestaan näin:

“Kokemukset ovat pelottavia ja ahdistavia: uhkaavaa käytöstä, pieniin asioihin juuttumista, liian lähelle tulemista jne. muita sosiaalisten normien rikkomista.” (H13)

Tällaiset käyttäytymismallit eivät ole mitenkään epätyypillisiä autismissa, sillä esimerkiksi vierasta ihmistä liian lähelle tuleminen ei ole poikkeuksellista. Tällainen niin sanottu poikkeava käyttäytyminen aiheuttaa mahdollisesti vaikeita ja ikäviäkin tilanteita. (Kerola & Kujanpää 2009, 41.) Etenkin lasten, joilla on autismitilanne, on hyvin haastavaa ymmärtää toisten henkilökohtaisia rajoja (Wing 1996, 91). Opiskelijat kokevat, että ainakin osaksi hankalaksi koetut tilanteet olivat syntyneet ymmärryksen puutteesta; oppilailla ei ole ollut tarpeeksi tietoa luokkakaverin toimintatavoista erilaisissa tilanteissa, ja asiasta ei puhuttu oppilaille.

Osalla opiskelijoista oli kokemuksia autismitilanteiden oppilaan kohtaamisesta opettajan työssä. Sosiaalisen kanssakäymisen haasteet olivat näkyneet autismitilanteiden oppilaan toiminnassa ja käyttäytymisessä eri tavoin, niin oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa kuin oppilaan ja opettajan välisessä kohtaamisessa. Opettajaopiskelijat kokivat, että autismitilanteiden oppilaiden kommunikaatiota ja vuorovaikutustilanteita tulisi tukea eri keinoin luokkahuoneympäristössä. Esimerkiksi yhteiseen tekemiseen osallistumisen pelätään vaarantuvan, koska lapsen sosiaaliset taidot ovat erilaiset vertaisiin nähden. Tukimuotoina mainittiin muun muassa tukiviittomien ja kuva- ja esinekommunikaation hyödyntäminen vuorovaikutustilanteissa, sekä yksilöllisen ohjeistuksen ja ohjauksen antaminen pari- ja ryhmätyöskentelyssä. Ryhmätyöskentelyyn liittyen eräs opiskelija toi esille, että autismitilanteiden oppilaan osallistumista yhteiseen työskentelyyn voidaan yksilöidä esimerkiksi antamalla oppilaan tehdä työt yksin. Tarkastelemme opetuksen järjestämistä koskevia tekijöitä ja seikkoja tutkimusosion toisessa osassa tarkemmin.

Sosiaalisten tilanteiden haasteiden lisäksi autismitilanteissa merkittäväksi tekijäksi määrittelyn kannalta ilmeni kommunikaation eli viestinnän haasteet. Vaikeuksia mainittiin olevan yleisesti kommunikaation tuottamisessa sekä sen ymmärtämisessä. Henkilöiden, joilla on autismitilanne, koetaan hyötyvän puheen ja ohjeiden selkeydestä. Osa vastaajista (4/16) nosti esille autismitilanteiden henkilöiden vaikeudet ymmärtää vertauskuvia ja sarkasmia. Tällä voi olla vaikutusta autismitilanteiden henkilön sosiaaliseen ymmärrykseen.

Autismitilanteissa puheen ja sanojen ymmärtäminen on kirjaimellista, ja sen vuoksi voi tulla väärinymmärryksiä (Vermeulen 2019, 141). Opiskelijat kertoivat esimerkkejä luokkahuonetilanteista, joissa oppilaat ovat ymmärtäneet kirjaimellisesti opettajan puheen. Esimerkiksi eräs oppilas oli käsittänyt opettajan toteaman “hihat palaa kohta” siten, että opettajan paidan hihat todella syttyvät tuleen. Seuraavassa esimerkissä on opiskelijan kuvaus vuorovaikutukseen liittyvistä hankaluuksista:

“Myös esimerkiksi ilmeiden tai vaikka sarkasmin ymmärtäminen on heille vaikeaa.” (H1)

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan autismitieteen henkilöillä esiintyy puheeseen perustuvan kommunikaation haasteiden lisäksi eleiden ja ilmeiden, joilla keskustelun toinen osapuoli saattaa viestittää tunteitaan ja vahvistaa sanomisiaan, tulkitsemisen, ymmärtämisen ja käytön vaikeuksia. Wingin (1999) mukaan autismitieteen henkilö ei kykene itse välttämättä käyttämään relevanttisesti ilmeitä ja eleitä kommunikaation tukena. Myös katsekontaktin käyttö on poikkeuksellista, eikä tue kommunikaatiota. (Wing 1999, 35.)

5.2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismitieteen oppilaan opetuksen järjestämisestä

Tässä alaluvussa esitellään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismitieteen oppilaan opetuksen järjestämisestä. Kuvassa 5 esitellään, kuinka opetuksen järjestämistä koskevat käsitykset jaettiin neljään pääluokkaan, jotka ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset 1. oppimisen mielekkyyteen liittyvistä tekijöistä, 2. oppimisen ja kouluarjen tukemisesta ja ohjaamisesta, 3. yhteistyöhön liittyvistä tekijöistä ja 4. opettajan ammatillisuudesta. Jokainen pääluokka käsitellään erikseen.



Kuva 5. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismitieteen oppilaan opetuksen järjestämisestä.

5.2.1 Oppimisen mielekkyyteen liittyvät tekijät

Tutkittavat mainitsivat opetukseen liittyvistä tekijöistä kirjoittaessaan oppimisen mielekkyyden ja sitä aikaansaavia tekijöitä. Nämä tekijät koskivat sitä, miten oppilaan saa oppimaan uutta ja motivoitua tai miten eri oppiaineet vaikuttavat opiskeluun. Opiskelijat kirjoittivat mielekkyyteen liittyvistä tekijöistä niin autismikirjon kuin neurotyypillisen oppilaan näkökulmasta. Seuraavassa luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia mielenkiinnon ja vahvuuksien hyödyntämisestä oppimistilanteissa:

“Opetuksessa huomioisin lapsen mielenkiinnon kohteet ja hyödyntäisin niitä, antaisin loistaa siinä missä lapsi on hyvä, joten hyödyntäisin vahvuuksia.” (H3)

“Autismikirjon oppilas saattaa hyvinkin olla todella älykäs ja se saattaa korostua tietyissä oppiaineissa, kun taas jotkut oppiaineet saattavat olla haastavia. Tärkeää onkin tukea, mutta myös haastaa oppilaan osaamista sopivilla tehtävillä.” (H10)

Autismikirjon henkilöillä voi olla jokin erityinen mielenkiinnon kohde, tai erityinen taito tai vahvuus, joka näkyy henkilön toiminnassa, erityisesti keskusteluissa ja vapaa-ajan toimissa (Wing 1996, 46–48). Luokanopettajaopiskelijat kirjoittivat oppilaan mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuksien hyödyntämisestä opetuksessa. Tämä on Parikka ym. (2017, 110) mukaan opetuksen yksilöllistämistä, eli oppilaan vahvuudet nostetaan keskiöön ja annetaan tilaa niiden kehittymiselle. Opiskelijat pyrkivät autismikirjon oppilaan opetuksessa tutustumaan oppilaaseen, hänen vahvuksiinsa ja mielenkiinnon kohteisiinsa, ja hyödyntämään näitä opetuksessa ja oppimisen tukemisessa. Näin tekemällä oppilas jaksaa harjoitella vaikeampiakin asioita, ja motivoituu paremmin opettelemaan uusia taitoja (Parikka ym. 2017, 110). Käytännössä opiskelijat toteuttaisivat tätä oppilaan taitotasolle sopivilla tai sitä haastavilla tehtävillä, ja tukemalla vahvuuksien ja taitojen kehittymistä tarjoamalla näihin liittyviä toimintoja ja tehtäviä.

Osa opiskelijoista (6/16) mainitsi autismikirjon vaikutuksia oppiaineisiin, mutta aihetta käsiteltiin aineistossa pintapuolisesti. Opiskelijoilla oli erilaisia käsityksiä siitä, että oppilaan kiinnostus oppiaineeseen vaikuttaa hänen keskittymiseensä sekä kiinnostukseensa oppiainetta kohtaan; osassa oppiaineista autismikirjon oppilaat ovat taitavia ja osa oppiaineista tuottavat heille haasteita. Oppiaineisiin liittyen opiskelijat kirjoittivat:

“Eri oppiaineissa eri tuki, riippuen lapsen vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista. Osa aineista voi olla hankalia, niihin enemmän tukea.” (H4)

“Sama pätee oppilaan huomioimiseen eri oppiaineissa: autismikirjon oppilaalle tietyt oppiaineet saattavat olla erittäin hankalia ja toiset mielekkäitä. Hankalien aineiden kohdalla oppimista yritetään jälleen tukea esimerkiksi tarvittaessa eriyttäen alaspäin, --.” (H8)

Oppiaineista taito- ja taideaineet opiskelijat mainitsivat haastavina, sillä niiden opetukseen sisältyy tarkkojen rutiinien rikkomista ja spontaania toimintaa, joiden on koettu tuottavan toisinaan autismikirjon oppilaille haasteita. Esimerkiksi liikunta mainittiin sen vuoksi haastavana oppiaineena, koska siinä oppilaiden välinen ryhmätoiminta korostuu. Oksasen ja Sollasvaaran (2019) mukaan liikuntatunneilla on paljon tilanteita, jotka voivat olla vaikealukuisia ja joissa on paljon sosiaalista vuorovaikutusta, kuten joukkuelajeissa ja muussa ryhmätoiminnassa. Autismikirjon oppilas voi kokea liikuntatilanteet epämiellyttävinä, koska he kokevat näillä tunneilla epäonnistumisia, jännitystä ja ahdistusta. Aistiesteet, kuten kovat äänet ja hajut, voivat olla yksi epämiellyttävyyttä korostava tekijä. Myös oman toiminnan säätelyn vaikeudet ja ohjeistuksen ja sääntöjen ymmärtäminen voivat aiheuttaa haasteita. Oppilaan viihtyvyyttä pyritään parantamaan vähentämällä häiriötekijöitä mahdollisuuksien mukaan ja kommunikointiin voidaan käyttää tukikeinoja. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 222–223.) Liikunnassa, ja yleisesti kaikissa oppiaineissa, ohjaajan tulee ottaa huomioon erilaiset oppilaat ja heidän tarpeensa, ja pyrkiä tukemaan oppilaan kehittymistä ja oppimista eri tavoin. Opettaja voi pyrkiä hyödyntämään oppilaan mielenkiinnonkohteita eri oppiaineissa.

Yleisesti opiskelijat mainitsivat riittävän tuen tarjoamisesta oppiaineesta riippumatta kaikille oppilaille. Oppiaineiden vaikutus opiskeluun on hyvin yksilöllistä, sillä oppilaille on erilaisia kiinnostuksen kohteita, joita eri oppiaineissakin käsitellään. Eriyttämisen mahdollisuus oppiaineesta riippuen tuotiin esille, jos oppilaalla esiintyy oppimiseen liittyviä haasteita.

“Se, miten eri oppiaineet vaikuttavat autismikirjon oppilaan huomioimiseen, on varmasti oppilaasta riippuvaa.” (H11)

“Eri oppiaineissa tulisi kohdata ja kohdella samaan tapaan kuin ketä muuta tahansa, yksilöllinen eriyttäminen huomioiden.” (H12)

Autismikirjon oppilaille erityisesti tiukkojen oppiaine- ja aikarajojen noudattaminen sekä ryhmätoimintaan osallistuminen mainittiin aineistossa oppiainekohtaisesti mahdollisia ongelmia tuottaviksi tekijöiksi. Tarkkojen aika- ja oppiainerajojen nähtiin tuottavan oppilaalle ongelmia varsinkin silloin, kun oppilas on kiinnostunut jostain tietyistä aiheista, eikä malttaisi luopua

kiinnostavan aiheen ympärille keskittyneestä toiminnasta. Mahdollisena ratkaisuna tähän nähtiin nimenomaan opetuksen strukturoinnin. Kerolan (2001) sekä Kilpuan (2001) mukaan opettajan tulee huomioida autismikirjon oppilaan aikatauluja suunnitellessa ajan ymmärtämisen ja hahmottamisen vaikeus, joka voi näkyä ajanhallinnan ja -käytön ongelmina. Oppiainekohtaista lukujärjestystä voi olla vaikeaa noudattaa, sillä aikatauluissa pysyminen ei välttämättä onnistu. Myöskin toiminnan aloittamiseen voi liittyä hitautta ja sen keston hahmottamisessa voi olla haasteita. Tilanteita ja siirtymiä ennakoimalla sekä strukturoimalla oppitunteja ja kouluarkea luodaan autismikirjon oppilaalle turvallinen ympäristö, jossa apuvälineiden avulla tuetaan oppilaan koulunkäynnin sujumista. (ks. Kerola 2001; Kilpua 2001.)

5.2.2 Oppimisen ja kouluarjen tukeminen

Jokainen oppilas tarvitsee jossain vaiheessa koulu-uraansa tukea oppimiseen ja kouluarjesta selviämiseen. Parikka ym. (2017) toteavat tuen tarpeen keston ja laajuuden vaihtelevan yksilöllisesti. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsevät erilaisten ratkaisujen tekemistä oppimisympäristöissä sekä oppilaiden tarpeisiin vastaamista. Jokaisen oppilaan oikeus on omista lähtökohdistaan käsin onnistua oppimisessa sekä kehittyä oppijana ja kasvaa ihmisenä. (Parikka ym. 2017, 94.) Luokanopettajaopiskelijat toivat kirjoitelmissaan esille useita erilaisia tapoja tukea ja ohjata oppilaan oppimista ja kouluarkea. Olemme jakaneet tulosten esittelyn selkiyttämistä varten “oppimisen ja kouluarjen tukeminen” -pääluokan tekstin sisäisten otsikoiden avulla kuuteen osaan (kuva 6).



Kuva 6. Pääluokka “oppimisen ja kouluarjen tukeminen” jaettuna kuuteen osaan.

Sosiaaliset taidot ja kommunikointi

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan autismikirjon oppilailla esiintyy sosiaalisten taitojen ja kommunikoinnin haasteita, joita voidaan tukea eri keinoin. Kommunikoinnin haasteita esiintyy niin luokkahuonetilanteissa kuin muussa koulussa tapahtuvassa toiminnassa, kuten ruokailussa ja välitunneilla. Koulussa tapahtuu vuorovaikutusta eri ihmisryhmien välillä: opettajien, oppilaiden, koulun eri työntekijöiden ja vertaisten välillä. Luokanopettajaopiskelijat tiedostivat autismikirjon oppilaiden vuorovaikutukseen liittyvät haasteet, ja eräs opiskelija toi sen esiin näin:

“Sen sijaan hankaluudet ovat liittyneet juurikin koulun ja luokan sosiaaliseen ympäristöön ja siinä toimimiseen.” (H13)

Tutkittavat pyrkisivät tulevassa työssään eri keinoin tukemaan luokan oppilaiden välisiä sosiaalisia tilanteita. Kuitenkaan opiskelijoilla ei ollut antaa käytännön esimerkkejä siitä, kuinka tukea näitä tilanteita. Vuorovaikutustaitoja ja kommunikointia tulee opettaa myös kouluympäristössä, sillä parhaat hetket näiden taitojen opetukselle ovat arkipäiväiset hetket (Kerola & Kujanpää 2009, 73). Kouluympäristössä vuorovaikutussuhteita voidaan kuvata Konnun ja Pirttimaan (2016) mukaan kommunikaatiosuhde-käsitteellä, jolla tarkoitetaan kahden ihmisen välistä suhdetta. Tässä tapauksessa käsitellään opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta.

Kommunikaatiosuhteessa on erilaisia muotoja, kuten instruktionaalinen kommunikaatiosuhde, jolla tarkoitetaan opettajajohtoisempaa kommunikointia tai dialoginen kommunikaatiosuhde, jolloin kommunikaatio on dialogisempaa. Muitakin kommunikaatiosuhteita on olemassa, ja opetuksessa näiden muotojen vaihtelu tilannesidonnaisesti opetuksen ja oppimisen tehostamiseksi on tärkeää. (Kontu & Pirttimaa 2016, 114.)

Luokanopettajaopiskelijat toivat esille apuvälineiden käytön kommunikoinnin tukikeinona opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvassa kommunikoinnissa seuraavien esimerkkien mukaisesti:

“Autismikirjon oppilaalle tukiviittomat, kuva- ja esinekommunikaatio ovat usein tärkeässä roolissa” (H5)

“Opetuksessa kannattaa hyödyntää kuvakortteja tuomaan struktuuria ja selkeyttämään esim. välituntisiirtymiä.” (H4)

Opiskelijat mainitsivat kuvakortit, tukiviittomat ja kuva- ja esinekommunikaation, joilla autismikirjon oppilas voi tuoda itseään esille, ja jotka auttavat opettajaa ohjaamaan oppilasta eri tilanteissa. Näillä saadaan myös luotua järjestystä eli struktuuria koulupäiviin oppilaalle ymmärrettävässä muodossa. Kerolan ja Kujanpään (2009) mukaan esine- ja kuvakommunikaatiolla pyritään siihen, että välineen välityksellä osoitetaan seuraavaa toimintaa tai haluttua asiaa. Etenkin kuvien käytöllä voidaan mahdollistaa autistisen henkilön kommunikointi ja vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa, sillä kuvat ovat helposti mukana kannettavia, ja autismikirjon henkilöiden on huomattu oppivan yleensä nopeasti niiden käytön. Kuvien avulla on myös mahdollista jäsentää ympäristöä ja aikaa, eli ne toimivat kommunikoinnin välineenä olemisen lisäksi ajattelun välineenä. Kommunikoinnin opettamiseen on monia mahdollisuuksia ja esimerkiksi kuvien käyttöönkin on luotu erilaisia menetelmiä. (Kerola & Kujanpää 2009, 69–70, 79.) Kuitenkaan oikeanlaisen apuvälineen käytön valinta ei ole luokanopettajan harteilla, vaan kuuluu kommunikointiin perehtyneen asiantuntijan työnkuvaan.

Opiskelijat eivät huomioineet kirjoitelmissaan kuitenkaan oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin tukemista apuvälinein, vaan käsittelivät ainoastaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Eräs kommunikointisuhteen muodoista on interpretaatiivinen kommunikaatiosuhde, jossa opettaja toimii tulkinkaltaisena viestinvälittäjänä oppilaan ja muun ryhmän välillä (Kontu & Pirttimaa 2016, 115). Autismikirjon oppilaan kohdalla tämä voi olla

mahdollista: jos oppilaan kommunikointitaidot eivät ole kovin hyvät, opettaja voi joutua toimimaan tulkkina oppilaiden välillä.

Struktuuri ja luokkahuonejärjestelyt

Kouluarjessa autismikirjon oppilas hyötyy struktuurista eli rakenteesta, joka selkeyttää tilanteita ja ohjaa toimintaa. Selkeät ohjeet pilkottuina ja monikanavaisesti tarjottuna selkeyttävät autismikirjon oppilaan toiminnan ohjausta ja tukevat oppilaan opiskelua. (Kerola & Kujanpää 2009, 167; Parikka ym. 2017, 74.) Luokanopettajaopiskelijat kuvaavat struktuuriin liittyviä tekijöitä seuraavalla tavalla:

“Nyrkkisääntöinä voisin kuvitella toimivan ainakin selvät ohjeet ja säännöt sekä rutiinit koulussa.” (H15)

“Myös esimerkiksi erilaiset strukturoidut viikkojärjestykset sekä Time Timer tuovat helpotusta autismikirjon oppilaan arkeen.” (H5)

Strukturoitujen viikko- ja päiväjärjestysten käyttäminen oppilaan arjen rytmittämiseksi ovat luokanopettajaopiskelijoiden mukaan tärkeitä. Opiskelijoiden mukaan struktuurin ja rutiinien rakentamiseen käytetään apuvälineinä viikkojärjestyksiä sekä sääntöjä, joita pyritään noudattamaan. Opetuksen ja arjen strukturointiin voidaan tutkittavien mukaan hyödyntää myös kuvakortteja. Parikka ym. (2017) mukaan visuaalisia apuvälineitä käytetään autismikirjon oppilaan toiminnan jaksottamiseen ja pilkkomiseen. Nämä auttavat oppilasta hahmottamaan koulupäivän rakennetta. Kalenterit, viikko- ja päiväohjelmat sisältävät kaiken toiminnan, mitä koulussa tapahtuu, sisältäen myös muutokset. Näin sekä tuttuja että uusia tilanteita pystytään ennakoimaan, ja niiden kohtaaminen on helpompaa. (Parikka ym. 2017, 169–170.) Samanlaisina toistuvat järjestelyt myös lisäävät oppilaan tarkkaavuuden suuntaamista haluttuun asiaan (Siiskonen ym. 2019, 90). Ajankäytön hallinnan apuvälineeksi kirjoitelmissa mainittiin Time Timer, joka on visuaalinen ajastinkello. Tällaisilla apuvälineillä oppilaalle voidaan havainnollistaa esimerkiksi tehtävään käytettävää aikaa ja seuraavaan tehtävään siirtymistä (Parikka ym. 2017, 170).

Oppilaiden oppimisen ja koulussa toimimisen tukeminen näkyy myös luokkahuonejärjestelyissä. Järjestelyillä pyritään rakentamaan ympäristöstä selkeä, ja häiriötekijöitä vähennetään mahdollisuuksien mukaan. Näillä järjestelyillä mahdollistetaan oppilaan keskittyminen. (Farrell 2008, 247.) Tutkittavat tuovat esille luokkahuonejärjestelyitä seuraavanlaisesti:

“-- tarjoamalla mahdollisuuden pitää kuulokkeita, istua tietyllä paikalla luokassa, mikäli se helpottaa keskittymistä/oppimista ja mahdollistaa tauot.” (H9)

“-- autismikirjon oppilas saattaa tarvita luokassa järjestelyjä kuten sermejä helpottamaan keskittymistä.” (H11)

Luokanopettajaopiskelijat tarjoaisivat oppilailleen keskittymisen mahdollistamiseksi luokassa kuulosuojaimia ja sermejä, sekä mahdollisuuden valita istumapaikkansa. Istumapaikan valintaa ja mukauttamista perusteltiin keskittymisen parantamisella, tauotuksen mahdollistajana sekä oppilaan koulupäivän sujuvoittamisella, jos oppilaan mielentilat ja tunteet vaikuttavat suuresti opiskeluun. Oman, pysyvän paikan on huomattu tuovan myös turvaa oppilaalle, joka tarvitsee struktuuria koulupäivän järjestelyissä (Parikka ym. 2017, 83). Kilpua (2001) sekä Ikonen ym. (2015) muistuttavat, että opetusta ja kouluarkea suunniteltaessa ja toteutettaessa tulee ottaa huomioon autismikirjon oppilaalla esiintyvät aistiherkkyudet. Nämä vaikuttavat autismikirjon oppilaan toimintaan, mutta voivat myös vaikuttaa muiden oppilaiden toimiin luokassa. Aistiärsykkeitä pyritään lievittämään ja hillitsemään muokkaamalla kouluympäristöä, ja kouluarjessa voidaan hyödyntää erilaisia välineitä, kuten tutkittavien mainitsemia kuulosuojaimia ja sermejä. (Kilpua 2001, 107; Ikonen ym. 2015, 16.)

Opiskelijat tuovat esiin tauottamisen yhtenä struktuurin rakentajana ja tekijänä, joka auttaa jakamaan kouluarjessa. Opiskeluhetkien ja oppituntien tauottaminen jäsentävät koulupäiviä. Osalle autismikirjon oppilaista pitkäjänteinen työskentely voi olla haastavaa, joten lyhyet, selkeästi rajatut toiminnalliset hetket taukojen kera helpottavat arjesta suoriutumista. (Kilpua 2001, 106–107.)

Eriyttäminen

“Eri oppiaineissa tulisi kohdata ja kohdella samaan tapaan kuin ketä muuta tahansa, yksilöllinen eriyttäminen huomioiden.” (H12)

Tutkittavista useat (6/16) käsittelivät kirjoitelmissaan eriyttämistä yhtenä autismikirjon oppilaan oppimisen tuen muodoista. Eriyttäminen liittyy vahvasti opetuksen ja oppimisen yksilölliseen ajattelutapaan, ja sitä voi toteuttaa hyvin monissa kouluun ja opetukseen liittyvissä osa-alueissa (Roiho & Polso 2018). Opiskelijat mainitsivat eriyttämisen tarpeesta esimerkiksi oppiaineiden ja oppimateriaalien kohdalla.

“Hankalien aineiden kohdalla oppimista yritetään jälleen tukea esimerkiksi tarvittaessa eriyttämällä alaspäin --” (H8)

“Todennäköisesti autismikirjon oppilas tulee tarvitsemaan tukea oppimiseen esimerkiksi hänelle eriytetyin oppimateriaalein, ohjein ja apuvälinein.” (H11)

Opiskelijat pitivät eriyttämistä keinona, jolla oppiminen mahdollistuu. Oppiaineiden eriyttämiseen liitettiin oppilaiden vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden hyödyntäminen. Lisäksi oppilaiden yksilöllisyyttä korostettiin oppimisen tukemisessa, myös eriyttämisessä. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei ole mitään yleispäteviä ohjeita tai eriyttämisen keinoja vaan se, mitä eriytetään ja miten eriytetään, on riippuvaista oppilaasta. Kaikki keinot eivät siis toimi kaikkien oppilaiden, ei edes kaikkien autismikirjon oppilaiden kanssa. Eriyttämisen peruseriaate onkin yksilöllisistä lähtökohdista mahdollistaa oppilaalle parhaan mahdollisen oppimistuloksen saavuttaminen (ks. Tomlinson 2014). Luokanopettajaopiskelijat kokevat eriyttämisen vaativan oppilaantuntemusta, taitoa sekä yhteistyötä esimerkiksi huoltajien tai erityisopettajan kanssa. Eriyttämisen pohjalla tuleekin olla vahva oppilaantuntemus (Stenberg 2016).

Kouluavustajan tarve

“Usein oppilaalla onkin kouluavustaja luokassa.” (H1)

“Toki myös tarvittaessa avustaja/ohjaaja kyseiselle oppilaalle olisi hyvä -- .” (H2)

“-- onko resurssia avustajaan/ohjaajaan?” (H4)

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys on, että autismikirjon oppilaan koulunkäynnin tukemisessa hyödynnetään koulunkäyntiavustajaa (kouluavustaja, avustaja, ohjaaja). Koulunkäyntiavustajan rooli nähtiin tärkeänä, ja se esitettiin positiivisessa valossa oppilaan yksilöllisemmän ohjauksen mahdollistajana. Tässäkin asiassa tuotiin esiin se, että on oppilaskohtaista, tarvitaanko koulunkäyntiavustajaa. Lisäksi on mahdollista, ettei resurssia avustajaan edes ole saatavilla.

“Myönnän, että en koe pärjääväni autistisen oppilaan kanssa ainakaan yksin ilman kouluavustajaa, sillä en vielä hallitse taitavasti eriyttämistä tai koe tuntevani hyvin näitä oireita.” (H1)

Koulunkäyntiavustajan ammattitaitoa pidettiin arvokkaana, jos opettajan käsitys omasta osaamisestaan on heikkoa. Luokanopettajaopiskelijat kokevat, että he voivat saada itselleen tärkeää

tukea koulunkäyntiavustajalta sellaisessa tilanteessa, jossa autismikirjo on itselle vieras ilmiö. Opettajan tulisi kuitenkin muistaa, että avustaja ei ole vastuussa oppilaan opetuksesta, vaikka hän oppilaan oppimista ja opettajan työtä tukeekin (Kerola & Kujanpää 1999, 264).

Koulunkäyntiavustajan käyttö on perusteltua, sillä avustajan avulla voidaan helpottaa autismikirjon oppilaan koulupäivän sujumista. Avustaja usein myös mahdollistaa strukturoidun opetuksen järjestymisen. (Kerola & Kujanpää 1999, 264.) Takalan (2016) mukaan avustajan ammattitaito onkin parhaimmillaan oppimisen tukemisessa oppitunneilla ja oppilaan ohjaamisessa esimerkiksi siirtymien yhteydessä. Avustaja näkee ja huomaa myös paljon sellaista, mikä voi opettajalta jäädä huomaamatta esimerkiksi välituntitilanteissa. Tämän takia esimerkiksi oppilasta koskeviin palavereihin ja opetuksen suunnitteluun olisi tärkeää ottaa mukaan avustaja. (Takala 2016a, 127.)

Yksilöllisyys

Autismikirjon oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen oli teema, joka hallitsi useimpien opiskelijoiden kirjoitelmia kokonaisuudessaan, mutta erityisesti se tuli esille opiskelijoiden pohdissa autismikirjon oppilasta kouluympäristössä. Autismikirjon oppilaan nähdään tarvitsevan tukea pärjätäkseen luokkatilanteissa, ja tuen yksilöllisyyttä painotettiin. Opiskelijat tarjoaisivat yksilöllistä tukea niin oppimiseen ja opiskeluun kuin muihin luokassa tapahtuviin tilanteisiin ja toimintoihin, kuten itsenäiseen opiskeluun ja ryhmätyöskentelyyn.

“Kaikki keinot eivät toimi kaikilla, vaan jokaiselle tulee löytää yksilölliset tukikeinot ja kuntoutusmenetelmät, --.” (H4)

“-- tämä (työskentelymuoto) riippuu niin yksilöstä.” (H13)

“Tulevassa työssäni se, miten aion huomioida autismikirjon oppilaan, tulee toki riippumaan oppilaan yksilöllisistä tarpeista.” (H11)

Yksilöllisyyden huomioiminen on merkityksellistä, sillä jokainen oppilas on yksilöllinen ja hyötyy erilaisista oppimisen tukimuodoista ja pedagogisista menetelmistä (Parikka ym. 2017, 109). Tomlinson (2014) perustelee tätä sillä, että nykyisessä kasvatustieteessä annetaan tuki ja arvo luokahuoneissa tapahtuvalle toiminnalle, jossa huomioidaan, arvostetaan ja kehitetään yksilöllisyyttä ja yksilöä. Ajattelemme, opimme ja luomme jokainen eri tavoin, joten tuki ja ohjaus, jota tarvitsemme, tulee olla yksilöityä. (Tomlinson 2014, 31–32.)

Opiskelijat pohtivat myös sitä, että oppilaan kohtaaminen kouluympäristössä on hyvin yksilöllistä; toisen oppilaan kanssa toimii erilaiset lähestymistavat kuin toisen. Tällainen ajatusmaailma näkyy esimerkiksi seuraavissa lainauksissa:

“Kohdata hänet yksilönä ja tukea häntä yksilöllisten tarpeiden mukaisesti.” (H5)

“-- lähestyä varovasti oppilaan omilla ehdoilla --” (H14)

Autismikirjon oppilaan kanssa toimiminen edellyttää sitä, että opettaja tuntee oppilaan, ja jos oppilaantuntemusta ei vielä ole, pitää olla varovainen ja edetä oppilaan ehdoilla. Samalla luokanopettajaopiskelijat toivat esiin sen, että oppilaita tulee kohdella tasa-arvoisesti, sillä jokainen oppilas on yksilö. Lisäksi autismikirjon kirjava ilmeneminen vaikuttaa siihen, millaisia haasteita ja vahvuuksia oppilaalla on, ja sen vuoksi ei ole yhtä pätevää ohjetta autismikirjon oppilaan kanssa toimimiseen.

“Oikealla tavalla tuettuna oppilas pärjää varmasti siinä missä muutkin” (H5)

Opiskelijat kuitenkin uskovat, että tukitoimien avulla autismikirjon oppilaiden on mahdollista selviytyä myös yleisopetuksessa ja muun ryhmän mukana. Oppilas voi tarvita enemmän ja kohdennetumpaa tukea, mutta hänen on mahdollista opiskella tavallisessa perusopetuksessa. Esimerkiksi erityiskoulun mahdollisuutta yksikään opiskelija ei maininnut.

Pedagoginen tuki

“Mahdollisen erityisen tai tehostetun tuen tarpeen mukaan -- .” (H11)

Muutamassa (3/16) kirjoitelmassa mainittiin oppimisen tuen tasoista, jotka suomalaisessa perusopetuksessa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tätä mallia kutsutaan kolmiportaiseksi tueksi. Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on mahdollistaa säännöllinen, arvioitu ja dokumentoitu tuki oppilaalle joko ennakoivasti tai sitten kun tarve tuelle ilmenee. (Björn ym. 2017.) Opiskelijat eivät pohtineet nimellisesti kolmiportaisen tuen käyttöä, mutta osa opiskelijoista toi esiin, että autismikirjon oppilas saattaa tarvita tehostettua tai erityistä tukea. Näihin tukimuotoihin liittyy oppimisen tukemista koskevat pedagogiset asiakirjat, oppimissuunnitelma sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS (Huhtanen 2011, 109), joiden laatimisen opiskelijat mainitsivat yhtenä oppimista tukevana keinona.

“Tarvittaessa oppilaalle voidaan tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).” (H8)

“Autismikirjon oppilaan oppimissuunnitelmaa olisi myös syytä tarkastaa, jos autismikirjo näyttää vaikuttavan normaalien opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen.” (H12)

Opiskelijat tietävät, millaisia pedagogisia asiakirjoja opetuksen tukemisessa hyödynnetään, mutta kirjoituksista ei selvinnyt, tuntevatko he kolmiportaisen tuen käyttöä tarkemmin. Pedagoginen asiakirja ei itsessään tue oppilasta tai ole ratkaisu, mikä voi selittää, minkä vuoksi niitä ei mainittu kovinkaan montaa kertaa. Pedagogiseen asiakirjaan kirjataan tuen muodot, tukitoimien arviointi sekä tuen seuranta, jolloin tukemisesta tulee suunnitelmallisempaa ja pitkäaikaisempaa (Huhtanen 2011, 107).

5.2.3 Yhteistyöhön liittyvät tekijät

Yhtenä opetuksen järjestämiseen liittyvänä tekijänä luokanopettajaopiskelijat mainitsivat koulun eri tahojen kanssa tehtävän yhteistyön. Erityisesti kotien ja huoltajien kanssa tehtävä tiivis yhteistyö mainittiin useaan kertaan:

“Lisäksi yhteistyö kodin kanssa on tietysti tärkeää.” (H15)

“Yhteistyö vanhempien kanssa on todella tärkeää.” (H10)

Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten, joten tiivis yhteistyö on tärkeää, jotta opetus ja koulunkäynti palvelisi parhaiten oppilasta (Parikka ym. 2017, 100). Luokanopettajaopiskelijat mainitsevat kirjoitelmissaan, että opetuksen ja tukitoimien suunnitteluun tulisi ottaa mukaan myös oppilaan vanhemmat. Opettajan ja vanhempien yhteinen näkemys oppilaan tuen tarpeista mahdollistaa tuen paremman kohdentamisen (Parikka ym. 2017, 100). Vanhempien mukaan ottaminen oppimistavoitteiden suunnitteluun sekä tukimuotojen valintaan, mahdollistaa koulun ja kodin johdonmukaisen toiminnan (Farrell 2008, 258).

“Mahdollisen erityisen tai tehostetun tuen tarpeen mukaan tekisin luokanopettajana totta kai myös tiivistä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. -- Tiivis yhteistyö myös vanhempien kanssa on varmasti hyödyllistä.” (H11)

Myös erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö käsitetään merkitykselliseksi. Tulevat luokanopettajat ajattelevat, että heidän mahdollinen riittämättömyytensä tukea autismikirjon oppilasta vaatii yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Yksi opiskelija kertoi tekevänsä myös erityisopettajanopinnot luokanopettajan pätevyyden rinnalle, ja hän ilmoitti, että erityisopettajana hän antaisi luokanopettajalle kollegiaalista tukea oppilaan huomioimiseen. Yhteistyön tehtäväksi

opiskelijat määrittävät tuen suunnittelun. Takalan (2016b, 63) mukaan yhteinen suunnittelu on tärkeää, mutta se vaatii kuitenkin aikaa, jotta kummankaan opettajan rooli ei ole olla ainoastaan avustaja. Yhteistyön, tai mahdollisen yhteisopettajuuden, hyvä puoli on se, että parhaimmillaan se tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan sekä opettajan työlle, että oppilaan oppimiselle (Parikka ym. 2017, 76).

5.2.4 Opettajan ammatillisuus

Opetusministeriön selvityksessä (2007b) opettajuuden ja opettajan ammattitaidon kerrotaan muodostuvan erilaisista tekijöistä, joita opettajaopiskelijoille välitetään koulutuksen kautta. Opettajilta edellytetään opetettavien tieteenalojen kokonaisvaltaista tietämystä, valmiuksia ohjata oppilaan kasvua pedagogisin keinoin, ja perusteellista ihmisen kehityksen ja kasvun tuntemusta. Opettaja omalla toiminnallaan pyrkii parhaimpansa mukaan auttamaan oppilaita eteneväin opinnoissaan, ja hän ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan välillä olevia yhteyksiä. (Opetusministeriö 2007b, 11.) Tutkittavat pohtivat opettajan ammatillisuuteen ja tietotaitoihin liittyviä teemoja luokkahuoneympäristössä ja kohtaamisessa.

*“Luokassa on erityisen tärkeää ottaa huomioon myös muiden oppilaiden suhtautuminen autis-
mikirjon oppilaaseen ja rakentaa opettajana hyvää ilmapiiriä, jossa kaikkien oppilaiden olisi
hyvä olla ja kaikki pääsisi osallistumaan.” (H11)*

Opettajan omalla asiantuntijuudella ja taidoilla on tutkittavien mukaan merkitystä luokkahuoneilmapiirin rakentumisessa. Kun luokassa on autis-
mikirjon oppilas, jonka vuorovaikutustaidot voivat olla poikkeavat, tarvitaan erityisesti opettajan ammattitaitoa ryhmähengen vahvistamisessa (Oksanen & Solla-
svaara 2019, 232). Opetushallituksen sivustolla (2021b) avataan opettajan roolia turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin rakentajana, jolloin myös autis-
mikirjon oppilas voi tuntea olonsa turvalliseksi luokkaympäristössä. Jokaisen oppilaan osallisuus luokan toiminnassa tulee varmistaa, oppilaan taidoista ja tiedoista riippumatta. Opettaja ryhmäyttämällä ja varmistamalla jokaisen oppilaan osalliseksi pääsemisen ryhmässä edistää oppilaiden psyykkistä turvallisuutta. (Opetushallitus luettu 2021b.) Opettajalla on keskeinen rooli oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden muodostumisessa sekä ylläpitämisessä (Siiskonen ym. 2019, 85), ja tämä korostuu erityisesti silloin, kun oppilaalla on muutenkin haasteita sosiaalisten suhteiden luomisessa. Opiskelijat kertoivat peloistaan autis-
mikirjon oppilaan mahdollisesta ulkopuolelle jäämisestä luokassa, mikä johtuisi hänen käyttäytymisestään ja toiminnastaan. Tähän huoleen eräs opiskelija tarjosi mahdolliseksi ratkaisuksi sitä, että opettajan tulee kiinnittää huomiota

siihen, että hän ei asettaisi autismikirjon oppilasta erilaiseen asemaan selittämättä sitä muille sekä pyrkiä löytämään yhteys oppilaaseen ymmärtääkseen tätä paremmin.

“-- haluan rakentaa ymmärrystä ja luottamusta (tällaiseen) oppilaaseen.” (H3)

Opettajan tehtävänä on rakentaa oppilaille turvallinen ympäristö (Opetushallitus luettu 2021b). Opiskelijat tarkoittivat turvallisuudella luottamuksen, hyväksynnän ja ymmärryksen tunnetta, joka rakentuu oppilaiden ja opettajan sekä oppilasryhmän jäsenten välille. Opettajan toimilla on tämän rakentumisessa suuri rooli, jota opiskelijatkin painottivat kirjoitelmissaan. He painottivat myös luottamuksellisen suhteen rakentamista opettajana yksilöllisesti jokaisen oppilaan välille. Gordonin (2003, 23) mukaan opettajalta vaaditaan kommunikaatiotaitoja, jotta he kykenisivät muodostamaan ainutlaatuisia vuorovaikutussuhteita, eli muun muassa luotettavan yhteyden opettajan ja oppilaan välille.

“-- joka saattaa joskus käyttäytyä muiden silmissä oudolla tavalla.” (H15)

“Luokassa on erityisen tärkeää ottaa huomioon myös muiden oppilaiden suhtautuminen autismikirjon oppilaaseen --” (H11)

Toisten oppilaiden suhtautumista autismikirjon oppilaaseen pohdittiin jonkin verran kirjoitelmissa. Tämä ilmeni esimerkiksi yllä kuvatun lausahduksen kautta, jossa oletetaan, että autistinen käyttäytyminen on muiden silmissä outoa. Opiskelijat ikään kuin ennustivat autismikirjon oppilaan aiheuttavan toisissa oppilaissa sellaisia reaktioita, jotka opettajana tulee ottaa huomioon. Toisten oppilaiden uskottiin myös huomaavan eroja heidän sekä oppilaan, jolla on autismikirjo, välillä. Kaverisuhteissa voi tulla tämäntyyppisiä ongelmia, jos muut kokevat autismikirjolla olevan oppilaan erilaiseksi. Oksasen ja Sollasvaaran (2019) mukaan tilanne voi olla myös toisin päin; autismikirjolla oleva oppilas voi kokea olevansa erilainen muihin verrattuna. Autismikirjon oppilaan kohdalla kaveri- ja sosiaalisia taitoja tulee harjoitella järjestelmällisesti ja kerraten arjessa, jotta niistä tulisi osa automaattista toimintaa. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 232.) Tutkittavat toivat ilmi hyvän ja turvallisen luokkailmapiirin merkityksen lapselle sekä opettajan roolin ilmapiirin rakentumisessa. Eräs opiskelija toi omassa kirjoituksessaan ilmi myös sen, että hänen käsityksensä mukaan opettajilla ei ole hankaluuksia autismikirjon oppilaan varsinaisessa opetuksessa tai esimerkiksi tehtävien tai läksyjen teossa, vaan hankaluudet liittyvät oppilasryhmän toimintaan. Opettaja on se linkki oppilasryhmän eri osapuolien välillä, joka ryhmäyttämällä ja tukemalla oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta pyrkii oppilaiden väliseen sosiaaliseen hyväksyntään (Opetushallitus luettu 2021b).

Tutkittavat mainitsivat opettajien tietopohjasta ja erityisestä ammattilaisen tiedosta seuraavasti:

“Opettajan, joka opettaa autismihäiriöistä oppilasta tulisi perehtyä tarkoin häiriöön yleisesti, ja juuri kyseisen oppilaan kannalta.” (H15)

“Jokaista oppilasta tulee tukea opiskeluissa, mutta tuki saattaa keskittyä täysin väärin asioihin, jos ei tiedetä tai ymmärretä autismitarkoituksen oppilaan erityisiä tarpeita.” (H8)

“Tämä asia on tietoisuus autismitarkoituksesta. Sitä nimittäin tuntuu olevan joskus vähän --.” (H8)

Opiskelijoiden kirjoitelmissa nousi esiin huoli kasvatusalan ammattilaisten tietouden riittämättömyydestä. Autismitarkoituksen oppilaan kohtaaminen nähdään erilaisena kuin neurotyypillisen oppilaan, ja tutkittavien mukaan tähän kasvattajat tarvitsevat ymmärrystä, jota rakennetaan tiedon lisäämisen kautta. Tietous autismitarkoituksesta ja autismitarkoituksen oppilaan kohtaamisesta auttaa ymmärtämään oppilasta ja oppilaan tarpeita paremmin. Luokanopettajaopiskelijat pohtivat myös sitä, että opettajan omaa osaamista tulisi kehittää jatkuvasti. Opettajalla tulee olla valmius tarvittaessa etsiä lisää tietoa sekä kouluttaa itseään, jotta hänen taitonsa ja tietonsa olisivat ajantasaaiset.

5.3 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen tulokset kokoavasti ja tuloksista tehdyt johtopäätökset. Molempien tutkimuskysymysten tulokset ja tulkinnat esitellään erikseen.

Tutkimuksesta selviää, että käsitykset autismitarkoituksesta perustuvat pitkälti sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja käyttäytymisessä esiintyviin piirteisiin. Vaikka tietous autismitarkoituksesta ei ole kovin laaja-alaista, jokainen tutkimukseen osallistunut opiskelija osasi kertoa nykykäsityksen mukaista tietoa autismitarkoituksesta. Käsityksiä jäseneltiin pitkälti haasteiden ja poikkeavuuksien kautta, mikä on ymmärrettävää autismitarkoituksen luonteen vuoksi; diagnosointi tapahtuu käyttäytymisessä esiintyvien poikkeavien piirteiden kautta. Opiskelijoiden opetuksen järjestelyihin liittyvät käsitykset vastaavat autismitarkoituksesta olevan oppilaan opetukseen kehitettyjä, toimivia käytänteitä. Opiskelijat toivat esille epävarmuutensa ja tietojensa sekä taitojensa puutteen, vaikka tulosten perusteella he ovat perillä autismitarkoituksen oppilaan oppimisen tukemisesta. Yksilöllisyys oli tema, joka hallitsi luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmissa kokonaisuudessaan. Yksilöllisyyden painottaminen voi johtua myös siitä, että siihen on helppo tukeutua silloin, kun ollaan epävarmoja oikeista toimintatavoista.

Osalla tutkittavista aiemmat kokemukset työelämästä sekä henkilökohtaisen elämän puolelta vaikuttivat merkittävästi käsityksiin autismikirjosta ja sen vaikutuksista henkilön toimintaan ja käyttäytymiseen. Luokanopettajaopiskelijat, joilla oli aiempia kokemuksia autismikirjosta, käsitelivät autismikirjoa ja autismikirjolla olevan oppilaan kohtaamista ja opetuksen järjestämistä laajemmin, ja he käsitelivät aihetta kirjoitelmissa monipuolisemmin. Heillä on todennäköisesti enemmän tietoa autismikirjosta sekä rohkeutta kertoa omia käsityksiään. Kun tietoa ja kokemuksia on vähemmän, on opiskelija voinut pelätä mahdollisesti stereotyyppisen kuvauksen esille tuomista.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta

Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset autismikirjosta olivat vaihtelevia; osa opiskelijoista kuvasi autismikirjoa tarkasti, osalla määrittely tapahtui hyvin lyhyesti. Jokainen tutkimukseen osallistunut opiskelija osasi kertoa jonkin validin tiedon liittyen autismikirjoon, mutta mukaan mahtui myös muutamia virheellisiä käsityksiä. Myös muissa opinnäytetöissä, joissa on käsitelty autismikirjoa ja autismikirjolla olevan oppilaan opetusta opettajaopiskelijoiden näkökulmasta, tulokset ovat olleet samansuuntaisia (esim. Kinnunen 2018; Tölli 2018).

Käsityksissä näkyi myös viitteitä stereotyyppisistä ajattelumalleista. Useat vastanneista kertoivat, että he olivat saaneet tietoa autismikirjosta muualta kuin koulutuksen ja opintojen kautta. Itsenäinen tiedonhaku on tapahtunut muun muassa kirjoista ja internetistä. Myös muut media-lähteet, kuten elokuvat ja tv-sarjat, olivat opiskelijoille ensisijaisia tiedonlähteitä autismikirjosta. Autismikirjo on viime vuosina noussut median sekä tv-sarjojen ja elokuvien kautta ihmisten tietouteen. Median välittämä kuva autismikirjon henkilöstä on usein stereotyyppinen, joka voi rajoittaa ymmärrystä autismikirjosta (Autismiliitto luettu 2021). Tutkittavien käsityksissä näkyy median välittämä, mahdollisesti rajoittunut kuva autismikirjosta, esimerkiksi savant-lahjakkuuden liittäminen autismikirjoon. Autismikirjon henkilöt kuvataan mediassa usein lahjakkaina jossain tietyssä asiassa, vaikka ilmiö on melko harvinainen (Howlin ym. 2009). Kuten monissa mediaan liittyvissä asioissa, tässäkin vaaditaan kriittisyyttä ja medianlukutaitoa; medialähteistä saadun tiedon luotettavuutta ja paikkaansa pitävyyttä tulee punnita.

Luokanopettajaopiskelijoilla ei ole kovin kattavaa käsitystä autismikirjon taustatekijöistä. Yhteistä osassa (7/16) käsityksistä oli, että autismikirjossa on eri vaikeustasoja, tai autismikirjon piirteet esiintyvät eri vahvuuksilla. Vain muutama toi esiin autismikirjon kuvaamisessa käytettävän spektriä, jolla viitataan kirjon laajuuteen. Osa luokanopettajaopiskelijoista on tietoisia

autismikirjon diagnosoinnissa ja käsitteessä tapahtuvasta muutoksesta, mutta osa käytti edelleen aiemman tautiluokituksen mukaisesti erillisiä käsitteitä, kuten lapsuusiän autismi ja Aspergerin oireyhtymä. Osalla opiskelijoista on edelleen käsitys siitä, että autismikirjolla tarkoitetaan vain autismia, eli sateenvarjokäsitteen “autismikirjo” alle kuuluvat oireyhtymät nähdään erillisinä oireyhtyminä. Tässä näkyy vahvasti se, että autismikirjo on käsitteenä uudehko, eikä se ole vielä vakiintunut. Kuitenkin pieni osa vastaajista oli perillä siitä, että lähitulevaisuudessa esimerkiksi Asperger ei ole enää erillinen diagnoosi vaan osa sateenvarjokäsite autismikirjoa.

Tarkimmin opiskelijat kuvasivat autismikirjoa sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden kautta. He kuvasivat, millaisia haasteita autismikirjolla olevalla on vuorovaikutuksessa toimiessa sekä millaisia tyypillisiä piirteitä autismikirjo luo sosiaaliseen kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. Opiskelijat osasivat eritellä, millaisia vaikeuksia näihin tilanteisiin liittyy. Ihmisten välistä vuorovaikutusta tapahtuu jatkuvasti arkipäiväisissä tilanteissa, joten vuorovaikutustilanteissa esiin tulevat poikkeavuudet ja käytösmallit on helppo havaita ja liittää siten osaksi omaa käsitystä autismikirjosta. Myös muut ulkoapäin havaittavat, käytökseen vaikuttavat autismikirjossa esiintyvät piirteet, kuten aistiherkkyydet ja omaan maailman uppoutuminen, mainittiin opiskelijoiden kirjoitelmissa. Nämä piirteet näkyvät käyttäytymisessä eri tavoin, joten ne osataan liittää autismikirjoon. Sen vuoksi luokanopettajaopiskelijoidenkin käsitykset perustuvat vahvasti käyttäytymisessä näkyviin piirteisiin. Esimerkiksi Kinnunen (2018) ja Tölli (2018) ovat tulleet opinnäytetöissään samaan päätelmään; autismikirjon määrittely tapahtuu autismikirjossa esiintyvien erilaisten erityispiirteiden kautta.

Luokanopettajaopiskelijat tiesivät autismikirjosta pääpiirteittäin, mutta syvällinen ja laaja-alainen tieto puuttui. Luokanopettajaopiskelijat tunnistivat ja toivat esille vähäisen tietonsa autismikirjosta. Tutkittavien työelämän ja henkilökohtaisen elämän puolelta saadut kokemukset vaikuttivat merkittävästi siihen, miten laaja kuva ja käsitys heillä oli syntynyt autismikirjosta. Tutkittavien, joilla oli aiempaa kokemusta enemmänkin, käsitykset autismikirjosta olivat tarkempia, ja ne perustuivat nykykäsitykseen ja –tietoon autismikirjosta. Opiskelijoiden opiskeluvuodella on myös merkitys siihen, minkä verran he tiesivät autismikirjosta ja kuinka rohkeasti he refleктоivat autismikirjolla olevan oppilaan opetusta. Opiskelijoiden, jotka ilmoittivat opiskeluvuotensa ensimmäiselle vuosikurssilla, kirjoitelmat olivat tiiviimpiä ja suppeampia kuin pidemmällä opinnoissaan olevilla. Talib ja Paulson (2015) huomasivat myös omassa tutkimuksessaan, että mitä pidemmällä opinnot ovat, sitä todennäköisemmin autismikirjo on tullut opinnoissa vastaan. Opinnoissa käydään yleisesti läpi eri tuen tarpeessa olevien oppilaiden kohtaa-

mista ja tukemista, mutta eri diagnostisten oireyhtymien, kuten autismikirjon, käsittely jää vähälle. Käsitelyssä opetuksen järjestämisestä näkyy kuitenkin se, että koulutus antaa eväitä oppimisen tukemiseen. Tästä voisi päätellä, että opiskelijoilla on taitoa soveltaa opinnoissa esiintuvia oppimisen tukikeinoja.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjon oppilaan opetuksen järjestämisestä

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset autismikirjolla olevan oppilaan opetuksesta rakentuvat opiskelijoiden kokemuksiin autismikirjolla olevan henkilön kohtaamisesta. Kirjoitelmissa opiskelijat perustelivat omia käsityksiään kertomalla heidän kohtaamistaan autismikirjon oppilasta. Siitä huolimatta, että opiskelijat antoivat esimerkkejä opetuksen järjestämisen tavoista, he painottivat yksilöllisyyden huomioimista. Toimivan opetuksen järjestämisen nähdään vaativan oppilaantuntemusta. Opiskelijoiden pedagogiset taidot vaikuttavat yleisesti päteviltä, vaikka opiskelijat itse toivat esille tietojensa ja taitojensa puutteet. Opiskelijoiden käsitykset opetuksen järjestämisestä vastaavat yleistä teoreettista ja tutkittua tietoa aiheesta.

Autismikirjolla olevan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen mainittiin jokaisessa kirjoitelmassa. Osa tutkimukseen osallistuvista eritteli tuen tarpeita ja tukimuotoja tarkemmin kuin osa, mutta silti jokainen osallistuja toi jollain tavalla esiin, että autismikirjon oppilas tarvitsee tukea kouluympäristössä. Opiskelijoiden esittelemissä tuen muodoissa on huomattavissa, että he soveltaisivat autismikirjolla olevan oppilaan opetuksessa sellaisia keinoja, jotka tukevat monenlaisten oppilaiden keskittymistä ja sitä kautta oppimista. Opiskelijat siis ymmärtävät autismikirjon vaikuttavan oppimiseen siten, että opettajan tulee pohtia erilaisten pedagogisten ratkaisujen käyttöä.

Luokanopettajaopiskelijoiden kirjoituksista selviää, millaisissa tilanteissa autismikirjon oppilas tarvitsee tukea kouluympäristössä oppimisen tuen lisäksi. Opiskelijat pitivät merkityksellisenä sitä, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus saadaan toimivaksi oppimisen mahdollistamiseksi. Gordonin (2006, 25) mukaan opettajat olettavat, että opetuksen tehokkuus perustuu vuorovaikutukseen. Opiskelijoiden pohdintojen ulkopuolelle jäi se, millä tavoin oppilaiden välistä vuorovaikutusta voi tukea. Oppilaiden välisiä suhteita sivuttiin yleisesti luokkahuoneilma- piiriin yhteydessä, kun opiskelijat toivat esiin esimerkiksi pelkojaan autismikirjolla olevan oppilaan ulkopuolelle jäämisestä. Kirjoitelmissa käsiteltiin pääasiassa opetustilanteita, ei vapaita vuorovaikutustilanteita, joissa oppilaiden välinen vuorovaikutus useimmiten tapahtuu. Opiskelijat eivät huomioineet varsinaisten opetustilanteiden ulkopuolelle jääviä tilanteita opetuksen ja

oppimisen kannalta. Luokkahuoneen ulkopuolisia tilanteita ei välttämättä ajatella samalla tavalla oppimistilanteiksi.

Suomalaisessa perusopetuksessa tuen muodot rakentuvat kolmiportaiselle asteikolle (Opetushallitus 2014, 61; Vitka 2021). Kuitenkaan tuen kolmiportaisuutta ei käsitelty opiskelijoiden kirjoituksissa. Opiskelijat lähestyivät opetuksen järjestämistä käytännöllisemmistä lähtökohdista: he toivat esille konkreettisia tukikeinoja. Kolmiportaisen tuen mainitsematta jättäminen voi kertoa siitä, ettei se ole opiskelijoiden silmissä vielä kovin selvä vaan se tulee tutuksi käytännön työtä tekemällä. Pitkäsen (2015, 85) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, ettei heidän ammatillinen osaamisensa riitä kolmiportaisen tuen toteuttamiseen. Se, etteivät luokanopettajaopiskelijat tuoneet kolmiportaista tukea esille voi kertoa tästä samasta ilmiöstä; kolmiportaiseen tukeen liittyvät taidot ovat vielä heikkoja.

Autismikirjon oppilaan opetuksen järjestämisen koetaan vaativan opettajalta pedagogista ammattitaitoa ja kyseisen oireyhtymän tuntemista. Tämä ilmenee opiskelijoiden pohdinnoissa omista puutteellisista taidoista; omat taidot koetaan esimerkiksi eriyttämisen osalta vielä vajavaisiksi. Lisäksi opiskelijat kokevat tarvitsevänsä kollegiaalista tukea autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen järjestämisessä. Vitka (2021) toteaa, että opettajat kokevat erityisopettajan antaman kollegiaalisen tuen tärkeänä. Tällainen ajattelutapa on tavallista luokanopettajien keskuudessa. (Vitka 2021.) Tulevat luokanopettajat näkevät erityisopettajan ja kouluavustajan tekemän työn arvokkaana. Myös kotien ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö koetaan opetuksen ja tukitoimien järjestämisen kannalta merkityksellisenä.

6. Pohdinta

Tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä autismikirjosta sekä autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen järjestämisestä. Tavoitteena oli selvittää, minkä verran tulevilla luokanopettajilla on tietoa autismikirjosta, ja millaisia asioita he tuovat esiin autismikirjosta. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset autismikirjosta vaikuttavat ja ohjaavat heidän näkemyksiään opetuksen järjestämisestä. Tutkimus antaa kattavan kuvan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä ja ajatuksista tutkimusaiheeseen liittyen.

Yksi merkittävimpiä päätelmiä oli luokanopettajaopiskelijoiden käsitys siitä, ettei heillä ole riittävästi tietoa autismikirjosta ja autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen järjestämisestä. Opiskelijoiden käsityksiin vaikuttaa kokemus omasta osaamisesta, jota opiskelijat rakentavat koulutuksen ja sieltä saatavan itseluottamuksen kautta. Opiskelijoiden itseluottamuksen ja osaamisen tunteen vahvistaminen vaikuttavat varmasti siihen, kuinka raskaana tuleva työ koetaan. Opettajien ammattijärjestö OAJ ehdottaa, että vastavalmistuneille opettajille tarjottaisiin mentorointia, jolloin uusi opettaja saisi kollegiaalista tukea työuran alkuun. Tällä pyritään työtaakan keventämiseen ja työhyvinvoinnin parantamiseen. (Korkeakivi 2021.) Myös luokanopettajaopiskelijoiden koulutuksessa tulisi keskittyä enenevässä määrin tulevien opettajien itseluottamuksen vahvistamiseen ja minäpystyvyykokemusten lisäämiseen.

Tutkimuksessa tuli esille muutamia asioita, jotka eivät teoreettisessa viitekehysessä tulleet ilmi. Yksi aihe oli luokanopettajaopiskelijoiden huoli koulujen resurssien riittävydestä. Oppilaiden yksilöllinen tukeminen ja huomioiminen vaatii kouluilta resursseja, ja autismikirjon oppilaiden koetaan vaativan opettajilta ja kouluilta enemmän resursseja kuin muut oppilaat. Huoli resurssien riittävydestä herää tulevilla luokanopettajilla jo opiskeluvaiheessa. Riittävien resurssien takaaminen työn tekemiseen on osa työhyvinvoinnin edistämistä (Pakka & Rätty 2010, 15). Resurssien riittävyys takaa myös oppilaiden hyvinvoinnin. Opettajien työssä jaksamisen ja uupumisen ollessa pinnalla, on huolestuttavaa, että jo opiskeluvaiheessa resurssien puutetta joutuu pohtimaan ja pelkäämään.

Toinen vastaavanlainen aihe oli opiskelijoiden esiin tuomat ulkopuolisten käsitykset autismikirjosta. Nämä muiden, usein “väärät” ja negatiiviset, käsitykset pohjautuivat opiskelijoiden omiin kokemuksiin autismikirjon henkilöiden kohtaamisesta muiden toimesta. Erityisesti valtavirrasta poikkeavaan käytökseen opiskelijoiden mukaan kiinnitetään opiskelijoiden mukaan helposti huomiota, ja sen mahdollisesti ajatellaan olevan autismikirjolla olevalle ominaista

käyttäytymistä. Usein käyttäytyminen johtuu kuitenkin itse häiriöstä ja siihen liittyvistä piirteistä ja niiden aiheuttamista pulmista (Kerola & Kujanpää 2009, 15), mutta tällaisen tiedon puuttuminen johtaa siihen, että asenteet autismikirjoa kohtaan voivat olla negatiivisia. Tietous autismikirjosta auttaisi ymmärtämään sen ilmenemistä paremmin.

Tutkielman tekeminen eteni johdonmukaisesti teoreettisen viitekehyksen luomisesta varsinaisen tutkimuksen tekemiseen ja aineiston analyysistä tulosten ja johtopäätösten tekoon. Koska autismikirjoon liittyvä teoriatausta on laaja, merkityksellisten tekijöiden valitseminen tutkimuskysymysten kannalta oli toisinaan haastavaa. Onnistuimme kuitenkin rajaamaan laajasta tutkimus- ja teoriakentästä tämän työn kannalta oleellimmat aihekokonaisuudet. Tutkimuskysymykset muotoutuivat jo alkumatkasta, eivätkä ne juurikaan muuttuneet tutkimusprosessin aikana. Tutkimuskysymykset kuvasivat tutkittavaa aihetta hyvin, mutta niiden rajaukseen olisi voinut kiinnittää tarkempaa huomiota. Kysymysten laajuus aiheutti sen, että tutkimustuloksia oli paljon, ja esiin tuli paljon tutkimuskysymysten ulkopuolisiakin asioita. Tämä toi välillä haasteita tulosten analysointiin. Toisaalta näillä tutkimuskysymyksillä saimme monipuolisen tulokuvauksen aiheesta.

Tutkimuksemme kannalta narratiivien valinta aineistonkeruumenetelmäksi oli toimiva. Koimme, että kirjoitelmien kautta tutkittavilla on helpompi lähestyä arkaluontoista aihetta. Väärin vastaamisen pelko olisi voinut olla läsnä haastattelutilanteessa, ja sitä halusimme välttää. Toisaalta haastattelutilanteessa autismikirjon kuvaukset olisivat voineet olla laajempia kuin mitä kirjoitelmissa. Lisäksi haastattelutilanteissa on mahdollista esittää lisäkysymyksiä ja tarkentaa asioita. Tuloksia analysoitaessa huomasimme välillä kaipaavamme mahdollisuutta tarkentaa tutkittavien vastauksia tai saada lisätietoa. Kirjoitelmien avulla saimme kuitenkin tuloksia kattavasti. Päätimme olla määrittelemättä autismikirjoa valmiiksi, sillä tavoitteena oli saada selville, miten luokanopettajaopiskelijat omin sanoin määrittelevät autismikirjon. Autismikirjon sanan käytöllä pyrimme johdattamaan ja ohjaamaan tutkittavia ajattelemaan autismia kirjona uuden tautiluokituksen mukaisesti.

Kvalitatiiviset tutkimukset eivät koskaan ole suoraan siirrettävissä tai yleistettävissä, joten tämänkään tutkimuksen perusteella ei voi tehdä päätelmää siitä, että kaikki luokanopettajaopiskelijat ajattelevat näin autismikirjosta. Tutkimukseen osallistui 16 opiskelijaa, joten puhutaan hyvin pienestä määrästä koko Suomen luokanopettajaopiskelijajoukosta. Tutkimuksen tuloksissa merkittäviksi seikoiksi nostetut tekijät eivät välttämättä suuremman otoksen tutkimuk-

nessa näyttäytyisi yhtä merkittävänä. Kakkorin ja Huttusen (2010) mukaan tutkittaessa fenomenografisesti ihmisten käsityksiä, ei ole tarkoituskaan saada vastausta siihen, miten jokin asia on, vaan miten ihmiset näkevät tämän asian. Se, miten ihmiset asian näkevät, perustuu siihen, millaisia kokemuksia heillä on. (Kakkori & Huttunen 2010, 9.) Tämän vuoksi tässäkin tutkimuksessa tulokset ovat vain tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kohdalla päteviä. Tuloksissa on kuitenkin yhteneväisyyksiä, joiden perusteella voi päätellä, millaisella pohjalla tulevien luokanopettajien käsitykset ovat. Tulokset ovat positiivisia sen suhteen, että opiskelijat osaavat reflektoida oppimaansa ja soveltaa sitä tukea tarvitsevan oppilaan opetukseen, vaikka eivät koe, että tuntisivat autismikirjoa ja sen vaikutusta opetuksen järjestämiseen. Valitettavasti opiskelijoiden pätevyyden kokemukset vaikuttavat kuitenkin olevan heikkoja, vaikka tuloksien mukaan he osaavat soveltaa ja ottaa huomioon autismikirjolla olevan oppilaan tulevassa työssä.

Tulevilla luokanopettajilla on tämän tutkimuksen mukaan pedagogista taitoa autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen järjestämiseen, vaikka he itse kokevat taitonsa ja valmiutensa puutteellisiksi. Luokanopettajilla ei ole välttämättä koulutusta autismikirjon oppilaan oppimisen tukemiseen, sen vuoksi olisikin kiinnostavaa tutkia luokanopettajaksi opiskelevien ja kentällä olevien luokanopettajien käsityksiä ja vertailla niitä koskien autismikirjolla olevan oppilaan opetuksen järjestämistä. Tällöin voitaisiin saada selville, mitkä opetusmenetelmät ovat käytännön työssä kokemuksen kautta hankittuja ja mitkä jo koulutuksen aikana opittuja.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajaopiskelijoita yhtenäisenä ryhmänä, eikä tutkittavia luokiteltu opiskelupaikan suhteen eri ryhmiin. Tutkimuksesta sai kattavasti tietoa eri puolilla Suomea opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä, ja eri yliopistoissa opiskelevien tai eri vuosikursseilla olevien opiskelijoiden välisiä eroja ei huomioitu. Yksi tutkimuskohde voisi olla eri yliopistojen luokanopettajaopiskelijoiden väliset erot käsityksissä autismikirjosta. Tällä tavoin saataisiin tietoa eri yliopistojen koulutuksen vaikutuksesta opiskelijoiden käsityksiin, ja mahdollisia kehittämiskohteita koulutusohjelmiin.

Vaikka tämän tutkimuksen varsinaisena tarkoituksena ei ollut selvittää, antaako opettajankoulutus valmiuksia opettaa autismikirjon oppilasta, tutkittavien kirjoituksista ilmeni, etteivät he olleet tyytyväisiä luokanopettajakoulutuksen antamaan tietoon autismikirjosta. Töllin (2018, 61) Pro gradu –tutkielman tuloksista selviää, ettei opettajankoulutus anna opiskelijoiden mukaan riittävästi tietoa autismikirjosta, mutta jonkinlaisia työkaluja kohdata erilaisia oppilaita

koulutus kuitenkin antaa. Töllin tutkimuksen, jossa mukana oli aineen-, luokan- ja erityisopettajia, tulokset ovat hyvin samansuuntaisia tässä tutkimuksessa ilmenneiden tulosten kanssa. Töllin (2018) ja Kinnusen (2018) tutkimuksissa mukana oli myös erityisopettajaksi opiskelevia, mutta he eivät olleet erotelleet oliko erityisopettajaopiskelijoiden tiedot parempia kuin muiden opettajaopiskelijoiden. Olisimme tässä tutkimuksessa halunneet selvittää, eroaako erityispedagogiikan sivuaineen käyneiden opiskelijoiden käsitykset muiden opiskelijoiden käsityksistä, mutta tämän tutkimuksen resurssit eivät siihen riittäneet. Kysyimme tutkimukseen osallistuvien sivuainevalintoja, mutta emme pystyneet tässä työssä käsittelemään niiden vaikutuksia käsityksiin.

Lähteet

- Autismiliitto. (luettu 18.9.2020). *Autismikirjon diagnosointi muuttuu*. Saatavilla: <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo/diagnosointi/diagnoosimuutos>
- Autismiliitto. (luettu 2.2.2021). *100 Autismia*. Saatavilla: https://www.autismiliitto.fi/toimintaa_ja_tukea/kampanjat/100_autismia
- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy. E-Kirja.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (113–160). Helsinki; Kirjayhtymä Oy.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. London: MIT Press cop.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: OUP Oxford.
- Baron-Cohen, S. (2015). Leo Kanner, Hans Asperger, and the discovery of autism. *The Lancet* 386(10001). Haettu Oula-Finnasta 6.9.2020. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.pc124152 oulu.fi:9443/science/article/pii/S0140673615003372?via%3Dihub>
- Baron-Cohen, S., Leslie A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46. London: MRC Cognitive Development Unit. Luettu: 18.9.2020. Saatavilla: http://docs.autismresearchcentre.com/papers/1985_BC_etal_ASChildTheoryOfMind.pdf
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Bogdashina, O. (2005). *Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome : Do We Speak the Same Language?* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bogdashina, O. (2006.) *Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome : A View From the Bridge*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cassimos, D.C., Polychronopoulou, S.A., Tripsianis G.I, & Syriopoulou-Delli, C.K. (2015). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 241–251. Haettu Ebscosta 16.1.2021.

- Castrén, M. (2019a). Autismiin yhdistyvät neurobiologiset havainnot. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (toim.) *Autismikirjo – Tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (74–85), PS-kustannus; Jyväskylä.
- Castrén, M. (2019b). Diagnostiikan perusta nykykäytännön mukaan. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (toim.) *Autismikirjo – Tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (42–48). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Castrén, M. & Kylliäinen, A. (2013). Autistisen käyttäytymisen monitekijäinen tausta. *Suomen Lääkärilehti* 8/2013, vsk 68, 569–574. Luettu: 5.10.2020. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/298254/SLL82013_569.pdf?sequence=1
- Cheang, H. S. & Pell, M. D. (2013). Recognizing sarcasm without language. Teoksessa Attardo, S., Urios-Aparisi, E. & Wagner, M. (toim.) *Prosody and Humour* (15–35). Haettu Ebscosta 19.3.2021.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. E-kirja.
- Farrell, M. (2008). *Educating Special Children – An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. Oxon: Routledge.
- Frith, U. (2003). *Autism. Explaining the enigma*. Second edition. Blackwell Publishing.
- Gillbert, C. (2000). *Autismi ja autismin sukuiset häiriöt*. HakaPaino Oy: Helsinki.
- Gordon, T. (2003). *Toimiva koulu*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Haapaniemi, P. (2013). *Fenomenografinen analyysi - Fenomenografisen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa*. Luettu 21.4.2020. Saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94431/GRADU-1381234892.pdf?sequence=1>
- Happe, F. (2011). Why fold Asperger syndrome into autism spectrum disorders in the DSM-5? *Spectrum. Autism Research News*. Luettu: 7.10.2020. Saatavilla: <https://www.spectrum-news.org/opinion/viewpoint/why-fold-asperger-syndrome-into-autism-spectrum-disorder-in-the-dsm-5/?format=pdf>
- Harris, J. (2018). *Leo Kanner and autism: a 75-year perspective*. Haettu Ebscosta 6.9.2020.
- Havukainen, E. (2021). *Mikä ihmeen autismikirjo?* Autismiliiton ja SOOL:n seminaari 18.2.2021 Tietoa autismista opeopiskelijoille.
- Heikkinen, H. L. T. (2010). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmenetelmiin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hill, E. & Frith, U. (2003). Understanding Autism: Insight from Mind and Brain. Teoksessa Frith, U. ja Hill, E. (toim.) *Autism: Mind and Brain* (1–20). New York: Oxford University Press Inc.

- Hippler, K. & Klicpera, C. (2003). A retrospective analysis of the clinical case records of “autistic psychopaths” diagnosed by Hans Asperger and his team at the University Children’s Hospital, Vienna. Teoksessa Frith, U. & Hill, E. (toim.) *Autism: Mind and Brain* (21–42). New York: Oxford University Press Inc.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holloway, I. & Biley, F. C. (2011). Being a Qualitative Researcher. *Qualitative Health Research*. SAGE Journals. Luettu: 15.1.2021. Saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732310395607>
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2009). Savant skills in autism: Psychometric approaches and parental reports. *Philosophical Transactions of Royal Society B: Biological Sciences* 364(1522). Saatavilla: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2677586/>
- 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*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Hänninen, V. (2000). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ikonen, T., Karjala, M., Kortelainen, S., Mäkelä, M., Nevalainen, M., Oksala, L., Ruusuvoori, S., Roponen, T., Salmi, K. & Suvanto, E. (2015). *Autismikäsikirja 2.0*. Eteva kuntayhtymä 1/2015. Luettu 4.12.2020. Saatavilla: <https://www.eteva.fi/globalassets/tiedostot/tiedostot--eteva/oppaat-ja-julkaisut/autismikasikirja-2.0.pdf>
- Ikonen, O. & Suomi, A. (1999a). Autismi: esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Autismi – teoriasta käytäntöön* (55–74). Jyväskylä: PS-viestintä oy.
- Ikonen, O. & Suomi, A. (1999b). Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Autismi – teoriasta käytäntöön* (156–189). Jyväskylä: PS-viestintä oy.
- Itkonen, T. (1999). MAPS – tavoitteena elämänlaatu. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Autismi – teoriasta käytäntöön* (139–155). Jyväskylä: PS-viestintä Oy.
- Jordan, R. (2005.) Autism spectrum disorders. Teoksessa Lewis, A. & Norwich, B. (toim.) *Special Teaching for Special Children* (110–122). Berkshire: Open University Press.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2010). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. Saatavilla: <https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217–250. Luettu 28.5.2020. Saatavilla: http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf

- Kerola, K. (2001). Autismi. Teoksessa Kerola, K. (toim.), *Struktuuria opetukseen – selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. (1999). Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Autismi – teoriasta käytäntöön* (253–267). Jyväskylä: PS-viestintä Oy.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. (2009). Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa Kerola, K., Kujanpää, S. ja Timonen, T. (toim.) *Autismikirjo ja kuntoutus* (21–250). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kilpua, K. (2001). Aspergerin oireyhtymä. Teoksessa Kerola, K. (toim.) *Struktuuria opetukseen – selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2016). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*, (111–116). Helsinki: Gaudeamus
- Kontu, E., Ullgren I-M., Törmänen, M., Nislin, M. & Pirttimaa, R. (2013). Savant-lahjakkuus ja yleisen älykkyyden käsite. *NMI-bulletin*, 23(1), 23–33. Luettu: 15.10.2020. Saatavilla: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2013/01/Kontu-ym.pdf>
- Kyrö-Ämmälä, O. (2008). Oppilaan kognitiivisten taitojen huomiointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Määttä, K & Uusitalo, T. (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi* (26–45). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Saatavilla: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62180/Kasvatuspsykologian_n%C3%A4k%C3%B6kulmia_ihmisen_voimavarojen_tueksi_pdfA.pdf?sequence=2#page=27
- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. (2020). Opettajia monenlaisille oppijoille –inklusiivia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton Inklusio – tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2017). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämänkokemusten tutkimuksessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä* (106–151). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Lichtenstein, P., Carlström, E., Råstam, M., Gillberg, C. & Anckarsäter, H. (2010). *The Genetics of Autism Spectrum Disorders and Related Neuropsychiatric Disorders in Childhood*. Luettu 28.9.2020. Saatavilla: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.ajp.2010.10020223>
- Lopez, B. & Leekam, S. R. (2003). Do children with autism fail to process information in context? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 44(2), 285–300. Durham: University of Durham.

- Matson, J. L. & Minshawi, N. F. (2006). *Early Intervention to Autism Spectrum Disorders: A Critical Analysis*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. J Helsinki: International Methelp.
- Mäkelä, K. (1992). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (42–61). Helsinki: Gaudeamus.
- Nieminen, S. & Rautakallio, M. (2003). *Luokkatoveri-ohjelma – Asperger-lapsen tukeminen koulussa*. Helsinki: Autismi- ja Aspergerliitto ry.
- Norvapalo, P. (2019). Riittävää ja oikea-aikaista tukea autismikirjon oppilaalle. *Autismi-lehti* 2/2019. Saatavilla: https://www.autismiliitto.fi/liitto/autismi-lehden_sivuilta/tutkimukset_ja_kuntoutus/riittavaa_ja_oikea-aikaista_tukea_autismikirjon_oppilaalle.3671.news?3254_o=10
- Norwich, B. & Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? Teoksessa Lewis, A. & Norwich, B. (toim.) *Special Teaching for Special Children? - Pedagogies for Inclusion* (1–14). Berkshire: Open University Press.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (luettu 16.1.2021a). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki#22c873bf>
- Opetushallitus. (luettu 27.1.2021b). *Psyykinen turvallisuus*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/psyykinen-turvallisuus#22c873bf>
- Opetushallinnon tietopalvelu Vipunen. (2019). *Erityinen ja tehostettu tuki*. Saatavilla: <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Erityinen-ja-tehostettu-tuki.aspx>
- Opetusministeriö (2007a). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Luettu: 13.1.2021. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Opetusministeriö. (2007b). *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Luettu 13.1.2021. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oksanen, J. & Sollasvaara, R. (2019). *Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille*. Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017–2019 –hanke, Autismisäätiö. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Pakka, J. & Rätty, T. (2010). *Työstä hyvinvointia*. Työturvallisuuskeskus TTK. Saatavilla:

https://ttk.fi/files/5624/Tyosta_hyvinvointia.pdf

- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Partanen, K. (2010). *Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Parviainen, T. (2019). *Pääkirjoitus: Autismitiedon tarve lisääntyy*. Autismiliitto. Luettu: 23.4.2020. Saatavilla: https://www.autismiliitto.fi/liitto/autismi-lehden_sivuilta/paakirjoitukset/paakirjoitus_autismitiedon_tarve_lisaantyy.3475.news
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and Validity in Research Based on Tapes and Transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (201–220). London: Sage Publications.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Raaska, H. & Vanhala, R. (2020). Miksi ja miten autismin diagnostiset kriteerit muuttuvat? *Suomen lääkirilehti* 16/2020, vsk 75, 964–967. Luettu 12.5.2020. Saatavilla: <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/miksi-ja-miten-autismin-diagnostiset-kriteerit-muuttuvat/?public=7fcf41d96a001eee7da91094299e5b86#reference-12>
- Roberts, J. M. (2014). Echolalia and language development in children with autism. Teoksessa Arciuli, J. & Brock, J. (toim.) *Communication in autism* (55–75). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Roiho, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä - toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Ronald, A., Happe, F., Bolton, P., Butcher, L. M., Price T. S., Baron-Cohen, S. & Plomin, R. (2006). Genetic Heterogeneity Between the Three Components of the Autism Spectrum: A Twin Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(6), 691–699. Luettu 28.9.2020. Saatavilla: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0890856709612272>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellisen tietoarkisto. Luettu 25.9.2020. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Salmond, C. H., de Haan, M., Friston, K. J., Gadian, D. G. & Vargha-Khadem, F. (2003). Investigating individual differences in brain abnormalities in autism. Teoksessa Frith, U. & Hill, E. (toim.) *Autism: Mind and Brain* (245–265). New York: Oxford University Press Inc.

- Savolainen, M., Autismi- ja Aspergerliitto ry & Aune-projekti (2017). *Autismikirjon oppilas koulussa*. Luettu 20.9.2020. Saatavilla: https://www.autismiliitto.fi/files/2716/Autismin_kirjon_oppilas_koulussa_9_painos_nettiin.pdf
- Schreibman, L. E. (2007). *The science and fiction of autism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K. & Savolainen, H. (2019). Oppimisen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (78–101). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. E-kirja.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Smith, J. (luettu 11.4.2020). *Diagnoosimuutoksikysely. Autismikirjon henkilöiden, omaisten ja ammattilaisten ajatuksia diagnoosimuutoksesta ja tiedon tarpeesta*. Autismi- ja Aspergerliitto. Luettu 11.4.2020. Saatavilla: https://www.autismiliitto.fi/files/2811/Diagnoosimuutoksikysely_raportti.pdf
- Stenberg, K. (2016). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-Kirja.
- Stevanovic, M. & Koskinen, E. (2018). Sosiaalinen vuorovaikutus autismikirjon häiriössä - keskustelututkimuksen näkökulma. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 134(21). Luettu 24.2.2021. Saatavilla: <https://www.duodecimlehti.fi/duo14588>
- Tager-Flusberg, H. & Joseph, R. M. (2003). Identifying neurocognitive phenotypes in autism. Teoksessa Frith, U. & Hill, E. (toim.) *Autism: Mind and Brain* (43–66). New York: Oxford University Press Inc.
- Takala, M. (2016a). Koulunkäynninohjaajat - mahdollistajia. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (126–136). Helsinki: Gaudeamus
- Takala, M. (2016). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (60–73). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Talib, T. L. & Paulson, S. E. (2015). Differences in Competence and Beliefs About Autism Among Teachers Education students. *The Teacher Educator* 50(4), 240–256. Saatavilla:

- <https://www.tandfon-line.com/doi/full/10.1080/08878730.2015.1072259?scroll=top&needAccess=true>.
- Tautiluokitus ICD-10. (2011). 3. painos. Mikkeli: StMichel Print. Luettu 17.9.2020. Saatavilla: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80324/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Timonen, T. (2019a). Diagnostisten järjestelmien kehitys. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (toim.) *Autismikirjo – Tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (34–41). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019b). Autismin kriteerien muotoutuminen. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (toim.) *Autismikirjo – Tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (19–33). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019c). Autismikirjo ja mielen teoria. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (toim.) *Autismikirjo – Tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (101–108). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. & Castrén, M. (2019). Autismikirjon esiintyvyys. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (toim.) *Autismikirjo – Tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (49–52). Jyväskylä: Ps-Kustannus.
- Tomlinson, C. A. k. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (Second edition.). ASCD. E-kirja.
- Tsai, L. Y. (1999). Recent Neurobiological Research in Autism. Teoksessa Berkell Zager, D. (toim.) *Autism. Identification, Education, and Treatment* (63–96). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Valkonen, J. (2007). *Psykoteraapia, masennus ja sisäinen tarina*. Helsinki: Kuntoutussäätiö. Luettu 17.9.2020. Saatavilla: https://kuntoutussaatio.fi/files/163/Psykoteraapia_masennus_ja_sisainen_tarina.pdf
- Vanhala, R. (2014). Autismikirjon häiriöt. Teoksessa Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) *Lastenneurologia* (83–89). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

- Virtanen, M. T. (2020). Kertomukset mediassa ja tietokirjallisuudessa – Kielen- ja kirjallisuudentutkimuksen yhteisellä alueella. Teoksessa Virtanen, M. T., Hiidenmaa, P. & Nummi, J. (toim.) *Kertomuksen keinoin - Tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa*. E-kirja.
- Vermeulen, P. (2015). Context Blindness in Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities* 30(3), 182–192. Belgium: Autisme Centraal, Gent. Haettu Ebscosta 22.9.2020.
- Vermeulen, P. (2019). *Autismi ja kontekstisokeus*. Belgium, Berchem-Antwerp: EPO Publishers (EPO vzw).
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Warrier, V. & Baron-Cohen, S. (2018). Genetic contribution to ‘theory of mind’ in adolescence. *Scientific Reports (Nature Publisher Group)*, 8(3465). London.: Scientific Reports (Nature Publisher Group). Luettu 10.9.2020. Saatavilla: <https://www.nature.com/articles/s41598-018-21737-8>
- World Health Organization. (2020). *ICD-11, International Classification of Diseases 11th Revision*. Luettu 12.4.2020. Saatavilla: <https://icd.who.int/en>
- World Health Organization. (luettu 16.9.2020). *Classification of Diseases*. Saatavilla: <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum*. London: Constable.

Muut lähteet:

- Kinnunen, E. (2018). “Että lapset oppis heti sen, ettei olla kaikki samanlaisia”: Opettajaopiskelijoiden käsitykset autismi kirjosta ja inklusiokasvatuksesta. Itä-Suomen yliopiston Pro gradu –tutkielma. Saatavilla: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/19802/urn_nbn_fi_uef-20180730.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Pitkänen, M. (2015). *Opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi*. Itä-Suomen yliopiston Pro gradu –tutkielma. Saatavilla: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14791/urn_nbn_fi_uef-20150112.pdf
- Tölli, R. (2018). *Opettajakoulutuksen antamat valmiudet autismin kirjon lasten opettamiseen*. Itä-Suomen yliopiston Pro gradu –tutkielma. Saatavilla: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/19149/urn_nbn_fi_uef-20180223.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Liite 1

Lapsuusiän autismi (F84.0)

A. Lapsella tulee olla poikkeava tai viivästynyt kehitys ennen kolmen vuoden ikää vähintään yhdellä seuraavista alueista:		
1. puheen ymmärtäminen ja tuottaminen sosiaalisessa viestinnässä	2. sosiaalisten kiintymyssuhteiden ja molemminpuolisten sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen	3. toiminnallinen ja vertauskuvalinen leikki
B. Vähintään kuusi oiretta ryhmistä 1, 2 ja 3 siten, että vähintään kaksi oiretta ryhmästä 1 ja vähintään yksi oire kummastakin ryhmästä 2 ja 3.		
1. Poikkeavuuksia molemminpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vähintään kahdella osa-alueella	a) ei kykene käyttämään tarkoituksenmukaisesti katsekontaktia, kasvojen ilmeitä, vartalon asentoa ja liikkeitä sosiaalisen vuorovaikutuksen säätelyyn	
	b) ei kykene luomaan samanikäisiin kehitystasoa vastaavia kaverisuhteita, joihin sisältyy molemminpuolista tunteiden, harrastusten ja toimintojen jakamista	
	c) sosioemotionaalisen vastavuoroisuuden puute, jolloin reagointi toisen tunteille on heikkoa tai poikkeavaa, tai puute käytöksen soveltamisessa sosiaalisen ympäristön mukaan, tai heikko sosiaalisen, emotionaalisen ja kommunikatiivisen käyttäytymisen integraatio	
	d) ei etsi spontaaneja tilaisuuksia jakaa iloa, saavutuksia tai harrastuksia muiden ihmisten kanssa	
2. Laadullisia puutteita kommunikaatiossa vähintään yhdellä alueella	a) puheen kehityksen viivästyminen tai puheen täydellinen puuttuminen ilman yritystä korvata puutetta vaihtoehtoisilla tavoilla, kuten eleillä tai matkimalla	
	b) merkittävä heikkeneminen kyvyssä aloittaa tai ylläpitää vastavuoroista keskustelua	
	c) kaavamainen tai toistava kielenkäyttö tai omintakeinen sanojen sekä sanamuotojen käyttö	
	d) kehitystasoon nähden sopivien kuvitteluleikkien ja sosiaalisten jäljittelyleikkien puute	
3. Rajoittuneet, toistavat ja kaavamaiset käytöstavat, kiinnostuksen kohteet ja toiminnat vähintään yhdellä alueella	a) kaiken kattava syventyminen yhteen tai useampaan sisällöltään poikkeavaan, kaavamaiseen ja rajoittuneeseen mielenkiinnonkohteeseen tai yhteen tai	

	useampaan sisällöltään tavalliseen, mutta voimakkuudeltaan tai luonteeltaan poikkeavaan mielenkiinnonkohteeseen
	b) pakonomainen tarve noudattaa erityisiä ei-tarkoituksenmukaisia tottumuksia ja rituaaleja
	c) kaavamaisia ja toistuvia motorisia manereja
	d) syventyminen lelujen osatekijöihin siten, että lelun käyttötarkoitus jää huomiotta
<p>C. Ei diagnosoitavissa seuraavia sairauksia:</p> <p>Skitsofrenia, jossa epätavallisen alhainen alkamisikä (F20)</p> <p>Älyllinen kehitysvammaisuus, johon liittyy tunne- ja käytöshäiriö (F70-72)</p> <p>Puheen ymmärtämisen häiriö, johon liittyy sosioemotionaalista häiriötä (F82.2)</p> <p>Rettin oireyhtymä (F84.2)</p> <p>Lapsuusiän reaktiivinen kiintymyssuhdehäiriö (F94.1)</p> <p>Lapsuusiän estoton kiintymyssuhdehäiriö (F94.2)</p>	

Aspergerin oireyhtymä (F84.5)

<p>A. Ei todeta kliinisesti merkittävää yleistä viivästymää puheen tuottamisessa tai ymmärtämisessä tai kognitiivisessa kehityksessä. Yksittäisten sanojen käyttö kahteen ikävuoteen mennessä sekä lyhyiden lauseiden käyttö kolmeen ikävuoteen mennessä. Normaalin ikäkehityksen mukaista on omatoimisuus, sopeutumiskäyttäytyminen sekä uteliaisuus ympäristöön. Motoriset taidot voivat olla hieman kehitystä jäljessä sekä lapsella saattaa olla yksittäisiä erityistaitoja yhdessä poikkeavan ajatusten keskittämisen kanssa, mutta nämä eivät ole välttämättömiä kriteerejä diagnoosille.</p>			
<p>B. Laadullisia poikkeavuuksia molemmanpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.</p>			
<p>C. Epätavallisen intensiivisiä, seikkaperäisiä harrastuksia tai rajoittuneita, toistavia, kaavamaisia käyttömalleja, mielenkiinnonkohteita ja toimintoja.</p>			
<p>D. Ei diagnosoitavissa seuraavia sairauksia:</p>			
Skitsofrenia		simplex	(F20.6)
Skitsotypaalinen		häiriö	(F21)
Obsessiiviskompulsiivinen		häiriö	(F42)
Anankastinen		persoonallisuushäiriö	(F60.5)
Muu	laaja-alainen	kehityshäiriö	(F84.0-F84.4)
Lapsuusiän	reaktiivinen	kiintymyssuhdehäiriö	(F94.2)
Lapsuusiän estoton kiintymyssuhdehäiriö (F94.2)			

Liite 2

Kyselylomake

KIRJOITELMA AUTISMIKIRJOSTA

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta, ja etsimme luokanopettajaopiskelijoita tutkimukseemme. Teemme Pro gradu –tutkielmaa luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä ja käsityksistä autismikirjosta ja siitä, millaisia valmiuksia tulevilla luokanopettajilla on kohdata autismikirjon oppilas tulevassa työssään. Tutkimus toteutetaan sähköisen kirjoitelman muodossa. Vastaaminen vie noin 15–30 min.

Tätä tutkimusta varten sinun ei tarvitse eikä pidä etsiä lisätietoa autismikirjosta.

Tutkimus toteutetaan anonyymisti ja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti.

KIRJOITELMAN OHJEET:

Kirjoita kirjoitelma, jossa kerrot, mitä ajatuksia sinulle tulee mieleen sanasta "AUTISMIKIRJO". Kyseessä on kirjoitelma siitä, millaisia käsityksiä sinulla on aiheesta, eli alla oleviin kysymyksiin ei tarvitse vastata annetussa järjestyksessä.

Pohdi aihetta ainakin seuraavien avulla:
-Määrittele omin sanoin autismikirjo.
-Millaisia kokemuksia sinulla on autismikirjon oppilaista?
-Miten aiot ottaa huomioon autismikirjon oppilaan luokassa? Vaikuttavatko oppiaineet autismikirjon oppilaan huomioimiseen ja tukemiseen?
-Millaisia valmiuksia koet luokanopettajakoulutuksen antaneen autismikirjon oppilaan huomioimiseen koulussa?

Lisäksi voit pohtia sitä, millä tavoin autismikirjoon liittyvää tietoa pitäisi sisällyttää luokanopettajakoulutukseen.

Jos sinulla on jotakin kysyttävää kirjoitelman teosta tai tutkimuksestamme, voit ottaa yhteyttä:

Emilia Auvinen

nina-emilia.auvinen@student oulu.fi

Elisa Heikkinen elisa.t.heikkinen@student oulu.fi

Sukupuoli

Nainen

Mies

Muu

En halua kertoa

Opiskelupaikka

Helsingin yliopisto

Itä-Suomen yliopisto

Jyväskylän yliopisto

Oulun yliopisto

Tampereen yliopisto

Turun yliopisto (Turku ja Rauma)

Vuosikurssi

- 1.vuosikurssi
- 2. vuosikurssi
- 3. vuosikurssi
- 4. vuosikurssi
- 5. vuosikurssi
- > 5. vuosikurssi

Sivuaine(et)

Kerro lyhyesti minkä verran sinulla on opettajakokemusta.

Mistä olet saanut tietoa autismikirjosta?

Kirjoitelma autismikirjosta

Kirjoita kirjoitelma, jossa kerrot, mitä ajatuksia sinulle tulee mieleen sanasta "AUTISMIKIRJO". Kysessä on kirjoitelma siitä, millaisia käsityksiä sinulla on aiheesta, eli alla oleviin kysymyksiin ei tarvitse vastata annetussa järjestyksessä. Pohdi aihetta ainakin seuraavien avulla: -Määrittele omin sanoin autismikirjo. -Millaisia kokemuksia sinulla on autismikirjon oppilaista? -Miten aiot ottaa huomioon autismikirjon oppilaan luokassa? Vaikuttavatko oppiaineet autismikirjon oppilaan huomioimiseen ja tukemiseen? -Millaisia valmiuksia koet luokanopettajakoulutuksen antaneen autismikirjon oppilaan huomioimiseen koulussa? Lisäksi voit pohtia sitä, millä tavoin autismikirjoon liittyvää tietoa pitäisi sisällyttää luokanopettajakoulutukseen.