

”Ryhmäkokojen olisi pakko olla pienempiä”

**Autismikirjon oppilas koulussa opettajien käsitysten ja
kokemusten mukaan**

Pro gradu -tutkielma

Markus Pyhältö

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus, Kestävyys- ja luontokasvatus

Lapin yliopisto

Syksy 2022

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Autismikirjon oppilas koulussa opettajien käsitysten ja kokemusten mukaan

Tekijä: Markus Pyhältö

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ {x} Laudaturtyö { } Lisensiaatintyö { }

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 55 + 1 liite

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Autismikirjon häiriö on nykykoulussa varsin yleinen ilmiö. Opettajat kohtaavat arjessaan erilaisia oppilaita, jotka tarvitsevat erilaista tukea ja huomiota. Käynnistin autismikirjon oppilaisiin liittyvän tutkimukseni kohdattuani heitä koulumaailmassa. Itselleni syntyi tarve ymmärtää heidän yksilöllisyyttään. Sen lisäksi halusin löytää toimivia menetelmiä ja toimintoja heidän koulunkäyntinsä sekä hyvinvointinsa tukemiseksi. Autismikirjon häiriö on kehityksellinen neurobiologinen oireyhtymä. Tyypillistä sille on esimerkiksi sosioemotionaalisen vastavuoroisuuden ja sosiaalisen kommunikaation haasteet.

Tutkimukseni edustaa kvalitatiivisen tutkimuksen kenttää. Tutkimukseni aineiston keräsin kyselylomakkeella. Kyselyn avulla keräsin opettajien kokemuksia ja käsityksiä autismikirjosta. Aineistoni analysoin laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysin kautta pystyin tuomaan aineiston informaation selkeään ja tiiviiseen muotoon. Aineistosta muodostin johtopäätöksiä ja toin näkyväksi opettajien käyttämiä menetelmiä ja toimintatapoja autismikirjon oppilaan koulunkäynnin sekä hyvinvoinnin tukemiseksi.

Tutkimuksen tulokset antavat tärkeää tietoa autismikirjon oppilaiden asemasta koulussa. Esiin nousee sekä vahvuuksia että myös tilanteita, joissa heillä on haasteita. Haasteet näkyvät erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa ja arkirytmien muutoksissa. Tutkimuksen tuloksissa saadaan selville paljon sellaisia menetelmiä, jotka kentällä toimivat opettajat kokevat erityisen tärkeiksi autismikirjon oppilaan kanssa työskenneltäessä. Erityisesti esiin nousevat struktuurin ja pienryhmien merkitys. Lisäksi autismikirjon oppilas hyötyy henkilökohtaisesta ohjaajasta koulussa. Tutkimukseni tuo esille myös sellaisia tekijöitä, joilla koulumaailmaa voidaan parantaa autismikirjon oppilaiden kannalta. Tutkimuksessani yhdeksi tärkeimmäksi tulokseksi osoittautuu ymmärtäväisen ja ammattitaitoisen opettajan suuri rooli.

Avainsanat: autismikirjo, opettaja, pienryhmä, kvalitatiivinen tutkimus, laadullinen sisällönanalyysi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 AUTISMI.....	6
2.1 Autismi sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriönä	6
2.2 Autismin diagnosointi.....	8
2.3 Autismi koulussa	10
2.4 Autistisen henkilön tukeminen koulussa	13
3 SOSIAALINEN- JA PSYKKINEN HYVINVOINTI	18
3.1 Hyvinvoinnin määrittely	18
3.2 Koulu hyvinvoinnin edistäjänä	21
3.3 Hyvinvoinnin edistäminen koulussa.....	23
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	26
5.1 Laadullinen tutkimus.....	26
5.2 Tutkimushenkilöt.....	27
5.3 Aineiston hankinta ja analyysi.....	28
5.4 Luotettavuus ja eettisyys.....	32
6 TULOKSET	35
6.1 Autismikirjon oppilaan oireet koulussa.....	35
6.2 Autismikirjon oppilaan hyvinvointi koulussa.....	37
6.3 Opettajan käyttämät menetelmät autismikirjon oppilaan tukemiseksi	39
6.5 Koulun kehittäminen autismikirjon oppilaiden kannalta	42
7 POHDINTA	46
7.1 Yhteenvetoa ja tarkastelua	46
7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	48
LÄHTEET	51
LIITTEET	56

1 JOHDANTO

Tutkielmani tavoitteena on saada tietoa autismikirjosta ja sen myötä kasvattaa opettajien ja muiden kasvatustieteen ammattilaisten tietoisuutta autismikirjosta. Tarkoitukseni on löytää niitä keinoja, joilla pystymme tukemaan autismikirjoon kuuluvien oppilaiden sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia kouluissa. Olen huomannut opetusharjoittelussani, että autismikirjoon kuuluvilla oppilailla on ollut merkittäviä haasteita erityisesti vuorovaikutustilanteissa. Tämä on saanut itseni pohtimaan sitä, millaisia työkaluja meillä opettajilla on toimia tämänkaltaisissa tilanteissa. Itselleni on myös noussut suuri kiinnostus hankkia lisää tietoa siitä, mitkä ovat haasteiden ja käyttäytymisen perimmäiset syyt. Näen tärkeänä, että autismikirjoa tutkitaan ja sitä tuodaan näkyville ajankohtaisiin keskusteluihin. Uskon, että sitä kautta pystymme paremmin ymmärtämään sitä ilmiönä.

Oppilasaines kouluissa on heterogeenistynyt. Koen tarvitsevani työelämässä erityisesti taitoja siihen, että osaan huomioida, tukea ja kohdata hyvin erilaisista lähtökohdista tulevia lapsia. Poikolan ja Kinnusen tutkimuksessa (2017) käy ilmi, että autististen lapsien vanhemmissa herättää huolta koulun ja opettajien puutteellinen tietotaito ja ymmärrys autismin kirjosta. Suurin osa opettajista, jotka osallistuivat tutkimukseen, kokivat oman tietotaitonsa olevan riittävä autismikirjon oppilaiden opetukseen. Opettajat kuitenkin korostivat sitä, että tietoa ei voi myöskään olla liikaa (Poikola & Kinnunen 2017, 121.) Uutta tietoa täytyy kuitenkin koko ajan tuottaa lisää. Koulu ja yhteiskunta muuttuvat jatkuvasti, joten opettajienkin on jatkuvasti kasvatettava omaa tietoisuuttaan, jotta pystyy kehittämään opetustaan ja auttamaan erilaisia lapsia kasvatustilanteissa. Lääketieteen kehittymisen vuoksi saadaan lisää tietoa erilaisista häiriöistä ja pystymme paremmin ymmärtämään syitä käyttäytymisen ja haasteiden taustalla. Tämän avulla pystymme luomaan toimivampia systeemejä ja jakamaan niitä eteenpäin.

Itselleni on usein tullut kouluissa ja yhteiskunnassamme vastaan käsite neuropsykiatrisen, jonka lyhenteenä käytetään nepsyä. Neuropsykiatrisella tarkoitetaan neurologista ja psykiatrista. Neuropsykiatrisen häiriön syynä on aivojen neurologiset poikkeavuudet, jotka vaikuttavat henkilön käyttäytymiseen ja havainnointiin, eli se aiheuttaa myös psykiatrisia oireita. Laaja-alaisiin kehityshäiriöihin kuuluvat muun muassa autismi ja Aspergerin syndrooma. (Jäntti & Savinainen 2018, 263.) Diagnosoinnin ja lääketieteen kehittymisen myötä tiedämme näistä asioista yhä enemmän. Inklusion myötä opettajat kohtaavat yhä enemmän oppilaita, joilla on todettu jokin neuropsykiatrisen häiriö.

Kokonaisuudessaan autismi on hyvin moninainen ja monimutkainen kehityksellinen ongelma. Käsite on muuttunut ja laajentunut ja nykyään puhutaankin usein autismikirjosta. (Timonen, Castren & Ärölä-Dithapo 2019, 7.) Menestyksensä koulutusohjelman tärkeimmistä tekijöistä on opettaja ja erityisesti hänen avoimuutensa, joustavuutensa, positiivinen asenteensa, huumorintajunsa sekä halukkuus kokeilla ja yrittää uusia asioita. Opettajat, jotka osaavat arvostaa monimuotoisuutta, hyväksyvät oppilaat omana itsenään ja nauttivat hyvätasoiseen autismikirjoon kuuluvien oppilaidensa ainutlaatuisuudesta, ovat todella arvokkaita. (Ozonoff, Dawson & McPartland 2008, 155.) Koska aikuisen rooli ympäristön järjestäjänä on tärkeä, on autistisen lapsen kanssa työskentelevien aikuisten hyvä saada koulutusta autismiin. Heidä täytyy tukea koko työskentelyn ajan. Autistista lasta ei saa jättää yksin, joten ei myöskään heidän kanssaan työskenteleviä aikuisiakaan. (Kangas 2008, 69.) Tämä on tutkielmani keskeinen tavoite. Tuoda tietoisuuteen hyväksi koettuja menetelmiä ja toimintatapoja auttaakseen opettajia tehtävissään autismikirjoon kuuluvien lasten kanssa. Tämä tavoite auttaa myös autismikirjoon kuuluvia lapsia.

2 AUTISMI

2.1 Autismi sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriönä

Autismikirjon häiriöillä (autism spectrum disorder, ASD) tarkoitetaan kehityksellisiä neurobiologisia oireyhtymiä, joille tyypillistä ovat sosioemotionaalisen vastavuoroisuuden ja sosiaalisen kommunikaation häiriöt. Sen lisäksi ominaista on kapea-alainen kertautuva käyttäytyminen, rajoittuneet kiinnostuksen kohteet sekä aistitoimintojen poikkeavuudet. Autismiin kuuluvasta tyypillisestä käyttäytymisestä on kuvauksia säilynyt jo 1300-luvulta alkaen. Autismin käsitteen länsimaiseen tietoisuuteen toivat Leo Kanner 1943 ja Hans Asperger 1944. ICD-10-tautiluokitus määrittelee autismin kirjona, johon kuuluvat epätyypillinen autismi ja aspergerin oireyhtymä (AS). Vuonna 2013 kuitenkin DSM-5-luokituksessa AS, lapsuusiän autismi ja muut autismikirjon häiriöt koottiin ASD sateenvarjodiagnoosin alle. Pääoireet on tiivistetty kolmesta pääluokasta kahteen. Sosiaalisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen poikkeavuudet liitettiin yhdeksi pääluokaksi. Toiseen pääluokkaan kuuluvat toistavat ja rajoittuneet käytöstavat, kiinnostuksen kohteet ja toiminnot sekä aistitoimintojen poikkeavuudet. (Castren, Grönfors, Timonen & Tani 2021, 295–296.) Autismi tulee näkyviin jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tai viestintäkyvyn puutteellisuus näkyy yleensä kolmanteen ikävuoteen mennessä (Jäntti & Savinainen 2018, 283).

E erityisesti autistisessa käyttäytymisessä esiintyy haasteita kolmella eri osa-alueella: vastavuoroisessa viestinnässä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja omien toimintojen sujuvassa järjestämisessä. Autistisilla henkilöillä tavataan usein vaikeuksia käyttää katsekontaktia, ilmeitä sekä eleitä säätelemään sosiaalista vuorovaikutusta. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat tulevat esiin toverisuhteita muodostaessa sekä haluttomuutena jakaa tunteita tai omia kiinnostuksen kohteita toisten ihmisten kanssa. Viestintään liittyvät keskeiset haasteet ilmenevät kielen käytössä vuorovaikutustilanteissa. Nämä ovat keskustelutaitoihin liittyviä rajoitteita. Kommunikaatiohäiriöt voidaan nähdä laajempänä ongelmana osana

sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita. Käyttäytymisen sujumattomuus näkyy kaavamaisena ja toistavana käyttäytymisenä. Nämä saattavat olla myös seurausta sosiaalisista vaikeuksista. (Kylliäinen 2006, 415–416.) Aspergerin oireyhtymässä ja autismikirjossa henkilön tarkkaavaisuus sosiaalisissa tilanteissa näyttäisi siis olevan rajoittunut. He huomioivat tavallista vähemmän erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen tulkinnassa tarvittavia vihjeitä. Tämän vuoksi heidän on vaikea seurata tilanteiden etenemistä ja osallistua siihen. Mikäli henkilöllä esiintyy kielellisiä kommunikaation vaikeuksia, hänen on entistä haastavampi seurata vuorovaikutusta ja ajatella tilanteen kulkua johdonmukaisesti. (Timonen 2019, 89.)

Suhteiden ja kontaktien luominen on kelle tahansa hankalaa. Erityisen hankalaa se on autistisella lapsella, jonka vuorovaikutusaloitteen kohteena on usein aikuinen. Autistisen lapsen aloitteet ovat luonteeltaan jonkin tarpeen täyttämiseen pyrkiviä. Sosiaaliseen mielihyvään pyrkiviä aloitteita autistisilla lapsilla tavataan harvoin. (Kangas 2008, 60.)

Sosiaalisia häiriöitä on selitetty kognitiivisilla teorioilla. Autistisen häiriön taustalla voidaan nähdä vaikeudet mielen teoriassa. Sillä tarkoitetaan toisen henkilön käsitystä toisen henkilön uskomuksista ja käsityksistä. Häiriöiden on esitetty aiheuttavan haasteita päätellä toisen ihmisen mielen tiloja ja näin autististen henkilöiden on nähty kokevan ”mielen sokeutta”. Toinen huomioita saanut esitystapa on ollut se, että autismissa on kyse vaikeudesta luoda tunnepitoinen, affektiivinen kontakti toisen henkilön kanssa. Tunnepitoisen kontaktin avulla lapsi pystyy jakamaan toisen henkilön psykologisen kokemuksen ja näin ymmärtämään, mitä toinen henkilö on tarkoittanut ja havainnut. Käyttäytymistä on pyritty selittämään vaikeudella hahmottaa kokonaisuuksia ja haasteilla toiminnanohjaustaidoissa. Käsitys heikosta kokonaisuuksien hahmottamiskyvystä on peräisin autistisesti käyttäytyvien henkilöiden kykyyn havaita yksityiskohtia kokonaisuuksien hahmottamisen sijasta. (Kylliäinen 2006, 417.)

Kognitiivisia käyttäytymismalleja on useita, mutta näitä kaikkia on kritisoitu, siitä etteivät ne ota huomioon kattavasti autistisen käyttäytymisen osa-alueita eivätkä tuo esiin kantaansa autismiin kehityksellisenä häiriönä. (Kylliäinen 2006, 417.)

On myös esitetty, että autistiset henkilöt eivät välittäisi kanssakäymisestä muiden ihmisten kanssa. Tämä ei kuitenkaan sinällään pidä paikkaansa. (Timonen 2019, 93.) Piercen tutkimus (2001) osoitti, että Autistisella henkilöllä on vaikeuksia ihmiskasvojen havaitsemisessa ja niitä käsitellään kasvojen normaalin havaintoalueen eli fusiformisen muodostelman ulkopuolella. Pierce ryhmineen on kuitenkin osoittanut, että autistiset lapset reagoivat hyvin vahvasti läheisiin henkilöihin. (Pierce 2001, 2067–2071.) Autistinen henkilö voi olla hyvinkin tunteellinen ja empaattinen, mutta hänellä voi olla haasteita ilmaista ja käsitellä tunteita (Jäntti & Savinainen 2018, 285).

2.2 Autismin diagnosointi

Autismin diagnosointi ei ole yksinkertaista. Autismilla on kuitenkin todettu olevan kiistämätön biologinen perusta. Sen diagnosoimiseksi ei kuitenkaan ole olemassa mitään biologista testiä. Autismin diagnosoimisessa keskeistä on henkilön toimintakyvyn ja käyttäytymisen seuraaminen. Käyttäytymiseen perustuvaan diagnosointiin liittyy paljon ongelmia ja rajoitteita. Merkittävimpiä käyttäytymiseen liittyviä ongelmia on, että käyttäytyminen voi johtua useista eri tekijöistä. Ihmisellä voi olla vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, koska on ujo, hän voi kärsiä sosiaalisesta fobiasta, hän voi kärsiä masennuksesta tai häntä ei vain sillä hetkellä kiinnosta olla sosiaalinen. (Vermeulen 2019, 310.)

Vaikkakin autismidiagnoosi perustellaan käyttäytymisellä, siihen ei riitä käyttäytymispiirteiden listaus. Tärkeää on selvittää se, ovatko autisminomaiset piirteet kytköksissä autistiseen ajatteluun ja havaitsemiseen. Vaikka autistista kognitiota mittaavia testejä ei ole, on olemassa joitakin testejä, joiden kautta päästään tarkastelemaan edes pientä autistisen tiedonkäsittelyn osaa. Näitä ovat esimerkiksi Strange Stories ja Dewey's Stories -testit. Arvioitavien tehtävien ja testien lisäksi diagnosoiva lääkäri tekee vapaamuotoista havainnointia arviointiprosessin aikana. (Vermeulen 2019, 310–311.) Tulevaisuudessa autismin diagnosointi voi helpottua, kun saadaan lisää tietoa ihmisen biologiasta, sekä saadaan kehitettyä diagnosoinnin välineistöä. (Baron-Cohen 2008, 37.)

Autismikirjon diagnoosikriteereihin kuuluvat DSM-5:n mukaan: pysyvät puutteet sosiaalisessa viestinnässä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa useissa eri yhteyksissä sekä rajoittuneet että toistuvat toiminnot, käytösmallit ja kiinnostuksen kohteet. Ratkaisevaa diagnostiikan kannalta on se, moniko edellä mainituista kriteereistä täyttyvät. (Jänntti & Savinainen 2018, 282.)

Diagnosoinnissa keskeistä on tuoda esille häiriön tyypillisten oireiden alkaminen jo varhaislapsuudessa ja niiden jatkuminen keskeytyksettä nykyhetkeen. Iän mukaan ASD:n ydinoireet voivat heikentyä. ASD:n oirekuvassa tulee esiin eroja kognitiivisesti hyvätasoisilla pojilla ja tytöillä. Nämä diagnostiset ongelmat voivat osaltaan selittää ASD:n merkittävästi pienempiä ilmenemislukuja tytöillä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat ilmenevät autismin kirjoon kuuluvilla tytöillä vähäisempinä kuin pojilla. Tyttöjen on todettu naamioivan oireitaan paremmin kuin poikien. ASD:n perusoireisiin kuuluvat rajoittuneet kiinnostuksen kohteet ja toistava käyttäytyminen ilmenevät tytöillä vähäisempinä ja huomaamattomammiksi kanavoituna. Tytöillä oirekuvaan liittyy useammin depressio-oireita. (Castren ym. 2021, 297–298.)

Autismin diagnosointi ei kuitenkaan pelkästään anna vielä riittävää kuvaa kuntoutuksen suunnitteluun. Autismikirjon henkilöitä voi jaotella sen mukaan, mikä on tyypillistä juuri hänen autismissaan. Esimerkiksi sosiaalisista vaikeuksista kärsiviin, vetäytyviin ja eristäytyviin sekä aktiivisiin henkilöihin. (Partanen 2010, 25.) Valitettavaa on se, että kaikki vanhemmat eivät pysty hyväksymään lapsensa diagnoosia. Näin tehdessään vanhempi kieltää lapselta mahdolliset tuki palvelut. Diagnoosi auttaa myös lasta saamaan ymmärrystä toiminnalleen. (Attwood 2007, 167–168.)

Diagnoosin saaminen toimii passina apua tarjoaviin palveluihin, joita henkilö tarvitsee (Baron-Cohen 2008, 37). Koulun ja lisääntyneen diagnosoinnin yhteydestä on puhuttu viime aikoina mediassa paljon. Yhä useammalta oppilaalta löytyy jokin diagnoosi. Yleisimpiä itselleni vastaan tulleita ovat ADHD, ADD ja nimenomaan autismi. On tärkeä puhua diagnosoinnin eettisyydestä ja kestävydestä. Näen itse kuitenkin tärkeänä, että ymmärrämme niiden oppilaiden käytöksen perimmäisiä syitä, joilla useimmiten käytöksen tai oppimisen haasteet tulevat selkeimmin

esille. Näin lapsi tulee ymmärretyksi omine haasteineen. Diagnosoiminen ja moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi psykologien kanssa auttavat luomaan strategisia malleja oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen. Opettajilta vaaditaan nykyään näiden diagnoosien tuntemista ja perehtyneisyyttä. Diagnostikassa on aiheuttanut epäselvyyksiä diagnoosikriteerien osittainen päällekkäisyys ja liitännäissairauksia koskevat kriteerit (Jännti & Savinainen 2018, 281).

2.3 Autismi koulussa

Opetusharjoittelussa ja opettajan työtehtävissä kohtasin itse ensimmäisen kerran autismin. Ensimmäisiä tunteitani sitä kohtaan oli ihmetys. Itseäni hämmästytti se, että miten erilaisin tavoin se näkyy ja vaikuttaa koululaisen arkeen. Olen huomannut sillä olevan vaikutusta oppimiseen sekä erityisesti vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimustulokset ja teoria ovat vahvistaneet käsitystäni siitä hyvin moninaisena ja monimutkaisena häiriönä. Itselleni heräsi kysymys sitä kohtaan, että ymmärsikö opettaja riittävästi autismista ja osasiko hän suhtautua siihen tarvittavalla tavalla. Näihin kysymyksiin haenkin vastauksia osana tätä tutkimusta. Nämä tekijät vahvistivat käsitystäni autismista koulun kontekstissa erittäin ajankohtaisena tutkimusongelmana.

Lisäksi itseäni on hämmästyttänyt se, että kuinka monelta oppilaalta löytyy autismin diagnoosi. Toisilla se näkyy enemmän kuin toisilla. Viimeisten kymmenen vuoden ajanjaksolla Aspergerin oireyhtymän diagnoosin saaneiden lapsien määrä on lisääntynyt hämmästyttävällä tavalla (Attwood 2013, 285). Autismikirjon esiintyvyys Suomen väestössä on noin 1–2 % luokkaa. Kokonaisuudessaan nepsy oireita esiintyy noin 15 % suomalaisista. Kokonaismäärä on suurempi, kun otetaan huomioon diagnostiset jäännösryhmät, eli muut neuropsykiatriset häiriöt. Neurokirjoon lukeutuvien kokonaismäärä kasvaa tunnistamisen ja tietoisuuden lisääntyessä. (Jännti & Savinainen 2018, 264.)

Autistiset lapset integroidaan nykyään päiväkotien ja koulujen pienryhmään. Autistinen oppilas jää usein leikin ulkopuolelle ilman aikuisen aktiivista opetusta.

Muut lapset sulkevat heidät leikkiryhmän ulkopuolelle puutteellisten sosiaalisten taitojen vuoksi. On tärkeä havahtua siihen tosiseikkaan, ettei pelkkä fyysinen integraatio auta kaikkia autistisia lapsia saamaan ystäviä ja leikkikavereita. Perusteen integraatiolle on käytetty sosiaalisten taitojen kehittymistä. Aikuisen on tehtävä suunnitelmallisesti töitä ja luoda mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen kehittymiseksi. (Kangas 2008, 64.) Olen samaa mieltä Kankaan kanssa. Pelkästään fyysinen integraatio ei auta ketään, eikä erityisesti autistista oppilasta. Taitojen kehittymiseksi ja hyvinvoinnin tukemiseksi on opettajan kyettävä luomaan toimivia malleja ja toteuttamaan niitä. Tämä ajatus on keskeinen tavoite tutkimuksessani. Saada selville toimivia systeemejä ja tuotua ne näkyville kasvatustieteelliseen keskusteluun.

Oppimisen perusmekanismit toimivat ja toteutuvat kaikilla ihmisillä samalla tavalla. Erot oppimistuloksissa ilmenevät sen mukaan, millaisia yksilöllisiä vaikutustekijöitä kullakin esiintyy. Autismikirjossa oppimiseen vaikuttavat tilannetekijöiden lisäksi yksilöiden kognitiiviset ja neurologiset erityiskysymykset. (Timonen 2019, 86.) Kun Hans Asperger ensimmäisen kerran kuvaili autismin kirjoon kuuluvien lapsien ominaisuuksia ja haasteita, hän painotti sekä heidän kognitiivisia vahvuuksiaan että heidän vakavia akateemisia puutteitaan. Hänen mukaansa tällaisille poikkeuksellisille lapsille täytyy antaa poikkeuksellista opetusta. Nämä lapset nostattavat Aspergerin mielestä keskeisiä kysymyksiä koulutuksessa sekä psykologiassa. Koulun standarditoiminnot eivät toimisi tämänkaltaisilla lapsilla vaan tulisi käyttää erityisiä menetelmiä, jotta he pystyisivät löytämään oman todellisen potentiaalinsa. Aspergerin mukaan tämän avulla he pystyisivät omaleppäisiin ajatuksiin ja kokemuksiin sekä hyvin poikkeuksellisiin saavutuksiin myöhemmässä elämässään. (Ozonoff ym. 2008, 145.) Diagnostiikan kannalta merkittävää on se, että ASD:n oireet ovat selkeimmillään jo varhaislapsuudessa. Yleensä ongelmat tulevat esiin siinä kohtaa kun, lapsi joutuu toimimaan ryhmissä päiväkodissa tai alakoulussa. (Castren ym. 2021, 298.)

Mallioppiminen on yksi ihmisen kehityksen avaintekijöistä (Timonen 2019, 94). Autismikirjon henkilöillä on todettu esiintyvän mallin käytössä ja mallioppisessa ongelmia (Ingerssol 2008, 107). Tyypillistä on myös sosiaalisen motivaation niuk-

kuus. Sen on esitetty johtavan vähäisempään kiinnittymiseen sosiaalista vuoro-vaikutusta koskevaan informaatioon, kuten kasvoin ja katseen suuntaan ja samalla pienempiin sosiaalisen oppimisen mahdollisuuksiin. Näiden tekijöiden on esitetty altistavan edelleen erilaisille myöhemmille sosiaalisen kognition haasteille yhteisleikeissä ja ystävyysuhteiden rakentamisessa. Nämä kaikki tekijät heikentävät sosiaalisten taitojen kehitystä. Erittäin yleisiä autismin kirjon häiriössä on kognitiiviset vaikeudet, niiden vaikeusaste ja luonne vaihtelevat kuitenkin paljon. Arvioiden mukaan ASD:ssa esiintyy erilaisia oppimisvaikeuksia noin puolella. (Castren ym. 2021, 303.) Opettajat tarvitsevat asiantuntemusta autismista. Heille täytyy tarjota asiantuntemusta ja koulutuksia aiheesta. Tärkeää on tuoda tukitoimia luokkahuoneeseen. (Attwood 1998, 171.)

Kinnusen ja Poikolan tutkimukseen (2017) osallistuneiden opettajien mukaan heidän oppilaistaan, jotka kuuluivat autismin kirjoon, 95 % kuului erityisen tuen piiriin. Tutkimuksessa 62 % autismikirjoon kuuluvista, oli opettajien mukaan yksilöllistetty opetussuunnitelma. (Poikola & Kinnunen 2017, 100–101.) Tämä voi antaa suuntaa siitä, että sosiaalisten ongelmien lisäksi, esiintyy myös oppimisen haasteita. Tämänkaltaisia havaintoja olen tehnyt myös itse. Vaikkakin oppimisvaikeuksien ja autismikirjon oireyhtymien aiheuttamissa kognitiivisissa haasteissa on eroja, ne eivät estä sitä, ettei lapsella voi olla molempia ongelmia (Ozonoff ym. 2008, 147.)

Hillerin tutkimus (2014) vahvisti ideaa siitä, että tytöillä, joilla on diagnosoitu, autismi esiintyy huomattavasti vähemmän yleisiä ongelmia ja käyttäytymisen haasteita koulussa kuin pojilla. Tutkimukseen osallistuneet opettajat totesivat, että joidakin autistiseen käyttäytymiseen liittyviä oireita on vaikea tunnistaa luokkahuoneessa. Kokonaisuudessaan opettajat ovat kuitenkin vähemmän huolissaan tyttöjen käyttäytymisestä kuin poikien. Opettajat olivat huolissaan erityisesti pojilla esiintyvistä haasteista sosiaalisissa taidoissa, keskustelutilanteissa ja kyvyllä sopeutua muutoksiin luokkahuoneessa. Olisi tärkeä saada lisää tietoa siitä, miksi tytöt pystyvät paremmin pärjäämään autismin oireiden kanssa kouluympäristössä. Tyttöjen autismia on vaikeampi havaita. (Hiller, Young & Weber 2014, 1391–1392.) Tulokset tukevat omia havaintojani autismista koulussa. Pojilla olen

huomannut sen näkyvän nopeampana turhautumisena sosiaalisissa ja muuttuvissa tilanteissa. Se on voinut näkyä aggressiivisena käyttäytymisenä. Sen sijaan tyttöjen autismista itselläni on vähemmän havaintoja, ehkä juuri sen vuoksi, että sitä on vaikeampi havaita ja tunnistaa koulussa. Tyttöjen autismista olen havainnut sen, että vaikeuksia on ollut ystävyysuhteiden rakentamisessa ja konfliktien selvittelyssä.

Linnainmaan kirjallisuuskatsauksen (2021) mukaan erityisesti sellaisten tyttöjen autismiin pitäisi kiinnittää enemmän huomioita koulussa, joilla ei ole opillisia haasteita vaan sosiaalisia haasteita. Autismikirjon tyttöjen kohdalla tunnistamiseen tarvitaan asiaan perehtyneisyyttä ja tietoa siitä, miten poikien ja tyttöjen oireet eroavat toisistaan. Tyttöjen haasteet eroavat poikien haasteista koulussa ja usein ne jäävät helposti havaitsematta. Tytöt myös naamoivat oireita, joka aiheuttaa riskin diagnosoinnin viivästykselle ja sen myötä vaikeuksien kumuloidumiselle. (Linnainmaa 2021, 2.) Viimeaikaisten tutkimusten valossa näyttää siltä, että erityisesti tyttöjen Asperger on voimakkaasti alidiagnosoitu oireiden erilaisuuden vuoksi. Oireiden erilaisuus ilmenee sosiaalisuudessa, eläytymiskyvyssä, rajoittuneisuudessa sekä syömiseen liittyvissä ongelmassa. (Jäntti & Savinainen 2018, 294.)

2.4 Autistisen henkilön tukeminen koulussa

Neuropsykiatristen häiriöiden hoito- ja tukimuotoja ovat muun muassa toimintaympäristön tukitoimet niin kotona kuin koulussakin. Merkittävää on myös psykoedukaatio eli ymmärryksen ja tiedon lisääminen. (Jäntti & Savinainen 2018, 266–267.) Mikä tahansa häiriö ihmiselle on todettu, täytyy silloin hänen hyvinvointiinsa kiinnittää lisähuomioita ja tarjota riittäviä hyvinvointipalveluita, jotta voidaan tukea ja huolehtia hänen elämänlaadustaan. Häiriötä ei kuitenkaan saa nähdä vain ongelmana. Lääketieteellistä näkemystä vammaiseksi luokiteltujen kyvyistä on kritisoitua paljon, sen vuoksi että se näkee heidät usein avuttomina, riippuvaisina ja kyvyttöminä tekemään omia päätöksiään. Erityisesti asiaomaiset

ovat puhuneet tästä. (Williams ym. 2019, 134.) Toimintarajoitteesta tulee vamma silloin kun, ympäristö on väärä. Ympäristöä voidaan aina muokata paremmaksi ja soveltuvammaksi, näin ihmiset pystyvät paremmin kohtaamaan erilaisuutta. (Hagman 2006, 9.)

Autismin kirjon kuntoutuksessa ja tukemisessa keskeiseksi nousee kirjon henkilöiden neurobiologinen häiriö, joka asettaa tietyt rajat heidän toimintakyvylleen ja kehitykselleen. Jos neurobiologiaan perustuvia toimintakykyä rajoittavia tekijöitä ei tunnisteta, saatamme asettaa henkilölle sellaisia tavoitteita, joita hänen on mahdotonta saavuttaa. Tukeakseen henkilön toimintakykyä, täytyy ensin tunnistaa hänen lähtökohtaiset valmiutensa ja kykynsä. Ympäristöllä on myös merkittävä rooli. Toimintakykyä voidaan lisätä muokkaamalla ympäristöä. Autismikirjon kuntoutuksessa ympäristöä kannattaa muokata ennakoitavammasiksi ja selkeämmäksi strukturoinnin avulla. Vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien opettelu on myös kannattavaa. Strukturi on autistiselle henkilölle todella tärkeää. (Partanen 2010, 45–47.) Tärkeimpiä asioita erityistä tukea tarvitseville lapsille on inklusio ja kunnioitus hänen yhteisössään. Autistisen henkilön oppimista ja hyvinvointia voidaan tukea myös koulun tilallisilla ratkaisulla. (Mostafa 2014, 150–151.)

Oikeanlaisella tuella sekä ennaltaehkäisevällä toiminnoilla on merkittävä vaikutus yksilön hyvinvointiin ja elämänlaatuun. Kun opitaan kompensoivia taitoja ja toimintatapoja, vaikeudet lieventyvät. Yksilön elämää kannattaa rakentaa mielenkiinnonkohteiden ympärille ja kiinnittämällä huomioita henkilön erityistaitoihin. (Jäntti & Savinainen 2018, 267.) Autismikirjioon kuuluvilla henkilöillä olen huomannut olevan vahvoja ja hyvin värikkäitä mielenkiinnonkohteita. Opetusta ja hyvinvointia kannattaa huomioida nämä mielenkiinnon kohteet huomioiden. Erityistaitoja voi löytyä useitakin, itse olen löytänyt niitä autistisilla oppilailla erityisesti loogista päättelyä vaativissa tehtävissä.

Autismikirjon henkilöistä on löydettävissä yhteneväisiä piirteitä, mutta kuntousta suunnitellessa täytyy ottaa huomioon ryhmän valtava heterogeenisyys. (Partanen 2010, 49.) Tärkeimpiä tukitoimia autismikirjioon kuuluvalla lapselle on kyvykäs ja persoonallinen opettaja. Autistinen oppilas voi aiheuttaa paljonkin

haasteita. Opettajat pystyvät tukemaan autistista lasta, kunhan heille tarjotaan työkaluja ja tukea. Opettajan kannattaa olla rauhallinen, ennustettava ja joustava työskennellessään autismikirjoon kuuluvan oppilaan kanssa. On tärkeä nähdä lapsi positiivisessa valossa. Jokainen oppilas on uniikki ja jokaisella oppilaalla autismikirjossakin toimivat erilaiset strategiat. Ymmärryksen ja luottamuksen syntyminen saattaa kestää hetken. (Attwood 2007, 204–205.) Koulua ei voida jättää ulkopuolelle lapsen tai nuoren kuntoutuksessa, vaan koulun henkilöstölle täytyy tarjota tarpeellinen tieto ja koulutus kokonaisvaltaisen tuen mahdollistamiseksi (Jäntti & Savinainen 2018, 296.)

Erityisesti kärsivällisyyden ja rauhallisuuden toiminnoissa olen huomannut olevan avain tekijöitä työskennellessä autistisen lapsen kanssa. Struktuurien ja ennustettavuuden luominen opetukseen tukee kaikkia oppilaita. Näiden merkitys autismikirjoon kuuluvan oppilaan kohdalla kuitenkin korostuvat, koska asioihin sopeutuminen saattaa kestää hieman tavallista kauemmin. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä luokanopettajan keskeisimpiä tukitoimia ovat koulunkäynnin ohjaajan ja erityisopettajan tuki. Näitä hyödyntämällä voidaan varmasti edistää autistisen oppilaan hyvinvointia ja oppimista. Koulunkäynninohjaajan olen huomannut pystyvän rakentamaan hyvinkin syviä yhteyksiä sellaisiin oppilaisiin, joilla on haasteita käyttäytymisessä ja oppimisessa. Heidän läsnäolo pelkästään voi toimia edistävänä tekijänä. Luokanopettajan vastuulla on kuitenkin huolehtia koko ryhmän oppimisesta tasapuolisesti, joten kaikkien tarpeiden huomioiminen on välillä haastavaa.

Autistisen lapsen vuorovaikutuksen tukemissa keskeistä on ymmärtää se, että autistiset lapset ottavat usein enemmän kontaktia aikuisiin kuin läsnä oleviin lapsiin. Lapsen keinot vuorovaikutuksen aloittamiseen läsnä olevan aikuisen kanssa vaihtelevat suuresti. Aloitteet voivat esimerkiksi sanallista, koskettamista tai kuvan näyttämistä. Autistisella lapsella näyttäisi myös olevan motivaatioita sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden lapsien kanssa. Autistinen lapsi ei vain usein osaa aloittaa vuorovaikutusta. (Kangas 2008, 62.)

Vuorovaikutuksen tukemissa tärkeää on tarjota autistiselle lapselle konkreettinen palkkio, joka liittyy tapahtumahetken sosiaaliseen kontekstiin. Lapsi saa siis palkkion kommunikaatioaloitteesta. Tätä menetelmää kutsutaan PECS-menetelmäksi. Lapsi opetetaan antamaan kuva aikuiselle, jonka jälkeen aikuinen palkitsee lasta antamalla hänelle kuvan osoittaman asian. Myöhemmin kuva valikoidaan voidaan laajentaa ja vuorovaikutuksen kohde laajenee käsittämään lapsia. Lisäksi autistisetkin lapset tarvitsevat ohjausta ja rohkaisua vuorovaikutuksen aloittamiseksi. Nykyisin lapsen vuorovaikutuksen tukemiseksi keskeistä on, että pyritään kiinnittämään huomioita siihen, että se tapahtuu luonnollisemmassa asemassa, keskeisenä tavoitteena on olla vuorovaikutuksessa ikätovereihin. Leikki on siis keskeinen väline vuorovaikutuksen tukemiseksi. (Kangas 2008, 62–63.) Autismi on sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriö, joten autistisen oppilaan vuorovaikutuksen ohjaaminen vaatii opettajalta toimia. Ylipäätään vuorovaikutuksen opetteleminen on keskeinen tavoite koulussa. Autistisella lapsella tämän harjoittelu ja opettajan tavoitteellinen ohjaus on hyvin tärkeää.

Leikin ohjaamista voidaan tehdä yksittäisillä leikkitaidoilla tai parityöskentelyssä mallintamisen keinoin. Autistisen lapsen ja aikuisen parityöskentelyssä aikuinen voi antaa lapselle leikkimisen mallin. Lapsi siis leikkii jäljitellen aikuista. Parityöskentely lasten kesken ei auta vain autistista lasta vaan rohkaisee muita lapsia kohtaamaan ja ymmärtämään erilaisuutta sosiaalisissa tilanteissa. Samalla voidaan luoda ystävyysuhteita. Leikkiä voidaan tukea myös antamalla sille yhteinen sovittu tavoite, kuten kommunikaation tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Integroidut leikkiryhmät tarjoavat autistiselle lapselle mahdollisuuden leikkiin ja oppiin kyvykkäämpien, tyypillisesti kehittyneiden ikätoverien mukana. Keskeistä on, että se tapahtuu luonnollisissa ympäristöissä kuten koulussa tai kotona. Aikuinen organisoii kehityksen kannalta hyvää leikkitoimintoja ja ohjaa autistista lasta osallistumaan leikkiin sopivalla tavalla. (Kangas 2008, 63–65.)

Seija Kankaan tutkimuksessa (2008) tuli esille myös sosiaalisten tarinoiden, videoiden mallintamisen ja elektronisten pelien hyödyntäminen autistisen lapsen vuorovaikutuksen tukemisessa. Autistiselle lapselle on tärkeä luoda ja opettaa myös selkeät merkit siihen, miten ja milloin vuorovaikutuksen tai leikin opetustilanne päättyy. Merkki voi olla kuvallinen, sanallinen tai jokin ele. Keskeisiä asioita

vuorovaikutuksen tukemiseksi on yksilöllisyys ja tarkka havainnointi. Opetus ja tuki kohdistetaan siihen kohteeseen, mihin lapsen oma kiinnostus vuorovaikutukseen on jo herännyt. (Kangas 2008, 66–69.)

3 SOSIAALINEN- JA PSYKKINEN HYVINVOINTI

3.1 Hyvinvoinnin määrittely

Hyvinvoinnin tutkimusmaasto on hyvin monimutkainen ja monitieteinen. Hyvinvointia on hyvin vaikea määritellä, joten tutkijoiden välillä on erimielisyyksiä siinä, kuinka se määritellään. Eräiden tutkijoiden mukaan hyvinvointi viittaa optimaaliseen psykologiseen tilaan ja kokemukseen sekä toimintaan. Tutkimuksissa hyvinvoinnin mittaamiseen voidaan käyttää tunteita sekä toimintakykyä arvioivia kysymyksiä. Tutkimuksen kentällä vallitsee kuitenkin yksimielisyys siitä, että hyvinvointi on jotain erilaista ja enemmän kuin vain sairauden poissaolo. Ihminen voi voida huonosti, vaikka mitkään diagnostiset sairauden tai häiriön kriteerit eivät täyty. Ihminen voi myös mielestään olla hyvinvoiva, vaikka olisi vakavasti sairas. (Arajärvi 2020, 74.) Hyvinvointi on enemmän kuin vain hyvän olon tunne (Fischer 2014, 2). Tyydyttyneisyys ja onnellisuus eivät kata koko hyvinvoinnin määritelmää (Ryan & Deci 2017, 239).

Teoreettisesta näkökannasta katsottuna puhutaan usein subjektiivisesta hyvinvoinnista. Sillä tarkoitetaan ihmisen omaa arvioita elämäntyytyväisyydestään, sekä myönteisten ja kielteisten tunteiden määrästä. Kun subjektiivinen hyvinvointi on korkealla tasolla, kokee henkilö enemmän myönteisiä kuin kielteisiä tunteita. Subjektiivista hyvinvoinnin määritelmää pidetään usein hyvin hedonistisena onnellisuuden näkökulmana, koska tällöin tavoitteena on saada mahdollisimman paljon myönteisiä tunteita ja minimoida kielteisten tunteiden määrä. Toista filosofista traditioita kutsutaan eudaimonistiseksi näkökulmaksi. Tämän aristotieteellisen näkökannan mukaan aito onni saavutetaan elämällä hyveellistä elämää ja tekemällä asioita, jotka tekevät elämästä arvokasta. Nuoren tulee siis hyvinvoinnin eteen löytää tunne elämän merkityksellisyys ja henkilökohtainen kasvu. Tämä teoria on kuitenkin hyvin subjektiivinen. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 29.)

Richard M. Ryanin ja Edward L. Decin (2017, 242) itseohjautuvuusteorian mukaan hyvinvoinnin rakentuminen vaatii kyvykkyyden, yhteenkuuluvuuden ja autonomian toteutumista. Voidaankin todeta hyvinvointi- ja onnellisuusteorioiden kentän olevan hyvin laaja (Leskisenoja & Sandberg 2019, 29). Ryanin ja Decin katsoo kantaa pidän konkreettisenä ja sovellettavana koulu maailmassa. Kyvykkyyden tarve täyttyy, kun nuori selviää annetuista oppimistehtävistä. Yhteenkuuluvuuden tarve syntyy, kun nuori tulee hyväksytyksi koulussa ja luo merkityksellisiä suhteita ystäviin ja opettajiin. Autonomian tarve tulee tyydytetyksi, kun henkilö saa toimia omien arvojensa ja kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. Omien valintojen tekeminen on merkityksellistä autonomian syntymisen vuoksi. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 29–30.)

Hyvinvointitutkimuksen tausta kumpuaa maailman terveysjärjestön (WHO) vuonna 1948 saamasta tehtävästä fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäjänä. Sen tehtävänä ei ole siis vain sairauksien poistaminen ja välttäminen. YK:n lastenrahaston Unicefin piirissä arvioitiin, että jonkin asian parantamiseen vaaditaan aina mittaamista. Sen ensimmäisissä hyvinvointivertailussa otettiin vertailuun kuusi hyvinvoinnin näkökohtaa. (Pulkkinen 2022, 17.)

Psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia käsitellään tässä tutkimuksessa sen vuoksi, että omien havaintojeni mukaan autismikirjoon kuuluvilla oppilailta voi erityisesti esiintyä haasteita tällä osa-alueella. Esittelemäni teoria ja tutkimustieto tukee ajatusta tästä. Autismia kutsutaan sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöksi, joten se varmasti vaikuttaa ihmisen käsityksiin itsestä, sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa. Sen lisäksi haluan ymmärtää itse paremmin hyvinvoinnin tukemisen merkitystä koulussa.

Kun puhutaan sosiaalisesta hyvinvoinnista, sillä tarkoitetaan ihmisen yksilöllistä hyvinvointia, mutta myös ihmisen hyvinvointia sosiaalisella tasolla. Sosiaalinen hyvinvointi ottaa huomioon yksilön mahdollisuudet viettää aikaa muiden ihmisten kanssa, kykyä luoda terveellisiä suhteita ja osallistua erilaisiin suosittuihin aktiviteetteihin. (Williams, Zahra & Gauci 2019, 133.) Sosiaalisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan sitä, että elämästä löytyy rakkautta ja vahvoja ihmissuhteita. (Arajärvi & Thesleff 2020, 78).

Muiden ihmisten läsnäolo on hyvin tärkeä osa sosiaalista hyvinvointia. Erityisesti toisten ihmisten tapaaminen ja ajanvietto jakaen yhteisiä kiinnostuksen kohteita ovat esimerkkejä sosiaalisesta hyvinvoinnista. Ihminen, jonka sosiaalinen hyvinvointi on hyvällä tasolla, pystyy myös jakamaan positiivisia tunteita ja myönteistä elämänasennetta omiin ympäristöihinsä eteenpäin. (Kruger 2010, 3.) Autismikirjoon kuuluvalla ihmisillä on esittelemieni tutkimusten ja kirjallisuuden mukaan erilainen tapa toimia sosiaalisissa tilanteissa ja hahmottaa sosiaalisia vihjeitä. Erityisesti autistisessa käyttäytymisessä on haasteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vastavuoroisessa viestinnässä (Kylliäinen 2006, 415). Sosiaalisten suhteiden luominen on autistisille lapsille tavallista hankalampaa (Kangas 2008, 60). Olen huolissani siitä, onnistuvatko autistiset oppilaat luomaan kestäviä ja vahvoja ihmissuhteita koulussa. Sosiaaliset suhteiden onnistunut luominen on mielestäni koulun integraation ja kaikkien hyvinvoinnin kannalta hyvin merkittävää. Kuinka opettajat pystyvät auttamaan autistisia oppilaita luomaan kestäviä sosiaalisia suhteita ja vahvistamaan näin heidän sosiaalista hyvinvointiaan. Tämä on yksi keskeinen ydinajatus tutkielmassani.

Psyykkistä hyvinvointia voi tarkastella henkilön itsensä toteuttamismahdollisuuksina, turvallisuuden tunteen, oikeudenmukaisuuteen ja yksilöllisyyden näkökulmista. Sen lisäksi sitä voidaan tarkastella identiteetti ja tasa-arvon kysymyksinä. (Nuikkinen 2009,267.) Psyykkisen hyvinvoinnin määritelmä on siis hyvin laaja ja jokseenkin väljä. Tavoitteenani on selvittää autismikirjon oppilaiden yksilöllisyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja turvallisuuden tunteeseen hyväksi koettuja menetelmiä. Nämä kaikki vaikuttavat olennaisesti henkilön psyykkiseen hyvinvointiin. Psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi liittyvät myös vahvasti toisiinsa etenkin oikeudenmukaisuuden ja turvallisuuden tunteen näkökulmasta.

Kaikissa hyvinvointiteorioissa on yhteistä se, että niissä korostuu ihmisen oma, aktiivinen rooli hyvinvoinnin perustana. Voimme siis vaikuttaa hyvinvointiimme, mutta olosuhteet ja lähtötilanteemme vaikuttavat myös. (Arajauuri & Thesleff 2020, 79.) Leskisenojan ja Sanbergin havainnot (2019, 20) korostavat myös ihmisen omaa roolia hyvinvoinnin edistäjänä. Noin puolet onnellisuutemme tasosta syntyy geneettisen perimän määräämänä. Ympäröivät olosuhteet vastaavat vain noin 10 %. Loput 40 % onnellisuutemme tasosta on omissa käsissämme. Siihen

vaikuttaa omat pyrkimyksemme ja toimintamme, eli kaikki se mitä päivittäin ajatellaamme ja teemme. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 20.)

Hyvinvointi ja hyvä elämä linkittyvät vahvasti henkilön yksilöllisiin tarpeisiin ja haluihin. Psykologit ja filosofit usein määrittelevät ”hyvän elämän” sellaisena, josta ihminen itse löytää tarkoituksensa ja arvonsa. Fischer tutki (2014) hyvinvoinnin ja hyvän elämän rakentumista hyvin erilaisissa kohteissa ja ihmisissä. Tutkimushenkilöinä hänellä oli Guatemalasta ja Saksasta lähtöisin olevia ihmisiä. Hyvin erilaisista lähtökohdista tulevien ihmisten hyvinvoinnin rakentumisessa oli kuitenkin paljon samankaltaisuuksia. Merkittävintä oli mahdollisuus vaikuttaa omaan kohtaloonsa. (Fischer 2014, 202.)

3.2 Koulu hyvinvoinnin edistäjänä

Opetushallituksen sivuilla avataan kouluikäisten terveyden polkua ja määritellään hyvinvointia. Sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia luodaan läpi elämän. Niiden peruspilarina toimivat, toimeen tuleminen itsensä, muiden ihmisten sekä koko ympäristön kanssa. Keskeistä on itsetunnon kasvaminen läpi elämän. Sillä tarkoitetaan oman merkityksen ja tärkeyden ymmärtämistä ja itseluottamusta sekä itsensä hyväksymistä. Hyvä sosiaalinen ja henkinen ympäristö lisäävät hyvinvointia. Tunnusmerkkejä henkiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille on turvallisuus, huolenpito, avoin ja kunnioittava vuorovaikutus sekä yksilöllisyyden hyväksyminen. Sen lisäksi merkittävää on toisten kunnioittaminen teoissa ja sanoissa. (Renfors 2022.) Hyvä koulu tarjoaa jokaiselle oppilaalle realistisen ja myönteisen minäkuvan luomiseksi (Uusikylä 2006, 27).

Hyvinvoinnin edistäminen kuuluu jokaiselle koulussa työskentelevälle. Yhteisöllinen opiskeluhoito tarkoittaa sitä, että oppilaitosyhteisössä edistetään jokaisen oppilaan oppimista, hyvinvointia ja terveyttä. Sen lisäksi tavoitteena on opettaa Sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta. Opiskeluympäristön tulisi olla kaikille terveellinen, turvallinen ja osallisuutta edistävä. Nykyään mie-

lenterveyden ja hyvinvoinnin arvoa ymmärretään paljon paremmin. koulun hyvinvointitehtävä on merkittävää, koska mahdollisuudet vaikuttaa nuorten ja lasten elämään positiivisesti ovat niin otollisia. Koulun hyvinvointityö koetaan kuitenkin vastuulliseksi ja vaikeaksi. (Ahtola 2016, 12–15.) Lapsuus- ja nuoruusvuosien aikana rakennetaan perustaa aikuisiän henkiselle hyvinvoinnille. Koululla on ylivertainen mahdollisuus olla positiivisena hyvinvointia edistävänä instituutiona. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 20.)

Oppivelvollisuuden ja kansa- ja peruskoulun merkitys suomalaisten hyvinvoinnin edistämässä on kiistaton ainakin kolmesta näkökulmasta. Jokaisen lapsen oikeus koulutukseen nostaa sivistystasoa ja sivistyksellinen hyvinvoinnin ohella mahdollisesti taloudelliseen kasvuun. Perheen lisäksi koulu yhteisö on toinen tärkeä kehitysyhteisö. Lisäksi koulu on se, mistä lapset saavat tukea silloin kun kotona ongelmia. Kolmanneksi oppivelvollisuus on tuonut kaikki lapset järjestelmällisten peruspalvelujen piiriin, kuten oppilashuollon ja siihen kuuluvan kouluterveydenhuollon piiriin. (Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008, 9.)

Koulun on siis merkittävässä asemassa hyvinvoinnin edistäjänä yhteiskunnassamme. Koulujärjestelmästämmme on puhuttu myös hyvinvoinnin tasa-arvoistajana, koska kaikki lapset erilaisista lähtökohdista käyvät Suomessa saman peruskoulun. Hyvinvoinnin edistämisen mahdollisuus on tunnistettava. Konkreettisia keinoja sen toteuttamiseen tarvitaan lisää koulun henkilökunnalle. Haasteen hyvinvointityön edistämiseen luo oppilaiden heterogeenisyys ja hyvin erilaiset tarpeet. Inklusion myötä kouluissa kohdataan monenlaisia oppilaita moninaisine haasteineen.

Pelkkä hyvinvointitaitojen opettaminen ei ainoastaan riitä, vaan koulun toimintakulttuurin tulisi tukea nuorten hyvinvointia monipuolisin tavoin. Hyvinvoinnin merkityksen ymmärtäminen tehokkaan ja toimivan koulu yhteisön taustatekijänä on olennaista ymmärtää. Koulu yhteisön jäsenten hyvinvointi on koulunkäynnin yksiselitteinen päätavoite. Huomio täytyy keskittää siihen, mitä hyvää, kiitettävää ja positiivista on kussakin ihmisessä. Laadukkaat ihmissuhteet luovat hyvinvointia ja hyvinvointia edistävällä koulussa opetus on laadukasta, osallistavaa ja motivoivaa. Paras mahdollinen tuki onnistuneelle koulunkäynnille on kodin ja koulun

toimiva yhteistyö. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 21–23.) Lasten hyvinvoinnin kehittyminen on myötävaikuttanut oppimistavoitteiden saavuttamiseen (Rimpelä ym. 2008, 9).

3.3 Hyvinvoinnin edistäminen koulussa

Ahtolan mukaan (2016, 15) opettajat kokevat, että käytännön valmiuksia oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen ja kasvatustehtävään koetaan olevan liian vähän. Konsteja oppilaiden kasvun tukemiseen ja hyvinvointityöhön tarvitaan lisää. Pohjimmiltaan on kyse arvojen muutoksesta ja lapsen kehitykseen liittyvän tiedon lisääntymisestä. (Ahtola 2016, 15.)

Oppilaan hyvinvointiin koulussa vaikuttavat useat eri tekijät. Koulun olosuhteet ovat hyvinvointiin vaikuttava tekijä, se sisältää koulurakennuksen ja sen fyysisen ympäristön. Sen yhteyteen kuuluvat lisäksi turvallinen työskentely ympäristö, melu ja viihtyisyys. Opiskeluympäristön olosuhteet ovat merkittävässä asemassa kuten työskentelyn jaksotus ja ryhmäkoot. Koulun olosuhteita voidaan tarkastella siis hyvin monesta näkökulmasta. Olosuhteiden lisäksi oppilaiden sosiaaliset suhteet vaikuttavat hyvinvointiin. Kodin ja koulun välinen yhteistyö, opettaja oppilassuhde ja suhteet koulutovereihin vaikuttava jokaisen oppilaan hyvinvointiin. Ylipäätään koko koulun ilmapiirillä on suuri vaikutus. Koulukiusaaminen on esimerkki sosiaalisten suhteiden toimimattomuudesta. (Konu 2002, 44.) Opettajalla on suuri rooli hyvinvointia edistävän kasvatuksen ja opetuksen järjestämisessä. Opettaja voi omalla toiminnallaan luoda turvallista hyväksyvää ympäristöä ympärilleen. Tämän lisäksi opettajan täytyy jatkuvasti lukea oppilaidensa kuormittavuutta ja näin ollen jaksottaa opetusta. Jos työtaakka on oppilaille liian suuri, rupeaa se ajan kanssa varmasti heikentämään oppilaiden hyvinvointia. Sosiaaliset suhteet ovat olennainen osa sosiaalista hyvinvointia.

Kouluyhteisössä sosiaalisen tuen alueella näyttäisi vielä olevan paljon käyttämättömiä mahdollisuuksia. Tasavertaisuutta, keskustelua, avoimuutta ja yhteistyötä

täytyisi lisätä, jotta sosiaalinen tuki välittyisi paremmin kouluyhteisössä. (Savolainen 2001, 77.)

Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta katsottuna opettaja oppilassuhteella on oma ja erityinen asema. Opettajalta vaaditaan sitoutuneisuutta oppilaihinsa ja heidän hyvinvointiinsa. Hyvinvointia edistääkseen jokaisen oppilaan tulisi päästä toteuttamaan itseään. Heidän olisi tärkeä kokea olevansa tärkeä osa kouluyhteisöä. Oppilaille kannattaa antaa päätösvaltaa omaa oppimista koskevaan päätöksentekoon. Koulun hyvinvointimallissa terveydentila nähdään erillisenä hyvinvoinnin osa-alueena. Se on henkilökohtainen tila, mihin ulkoisilla olosuhteilla on oma vaikutuksena. (Konu 2002, 46.) Savolaisen tutkimuksessa (2001) oppilaat kokivat, etteivät opettajat kuuntele tai ota heitä riittävän vakavasti. Oppilaat toivoivat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen tasa-arvoisuutta ja kunnioitusta. Opettajien vastaukset liittyen oppilaisiin painottuvat oppilaiden erityisvaikeuksiin ja sekä sopeutumis- ja käyttäytymisongelmiin. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että koulu tarvitsee yhteistä keskustelua opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadusta. (Savolainen 2001, 76.)

Autismikirjoon kuuluvan oppilaan näkökulmasta katsottuna kaikki nämä hyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat merkittäviä. Erityisesti itselleni esiin nousevat sosiaalisten suhteiden sujuvuus ja se, miten olosuhteilla voidaan vaikuttaa autistisen oppilaan hyvinvointiin positiivisesti. Näihin asioihin tarvitaan tiedon lisäksi konkreettisia toimintamalleja.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Ilman eksplisiittisesti määriteltyjä tutkimusmetodeja, selkeitä sääntöjä siitä millaista havainnoista on lupa mitään päätellä, tutkimus muuttuu pian ennakkoluulojen empiiriseksi todisteluksi. Metodien pitää olla sopusoinnissa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. (Alasuutari 2011, 82.) Pyrin selittämään ja tuomaan näkyviin kaikki tutkimukseeni liittyvät valintani ja perustelemaan ne. Tutkimukseni tarkoituksena on saada näkökulmia siihen, miten opettajat kohtaavat autismikirjon ja miten autismikirjon oppilaiden hyvinvointia voidaan tukea.

Näiden aihealueiden kautta muodostin tutkimuskysymykseni. Tutkimuskysymykseni koostuvat yhdestä pääkysymyksestä ja neljästä alakysymyksestä.

Pääkysymykseni on:

Mitä on autismikirjo koulussa opettajien käsitysten ja kokemusten mukaan?

Alakysymyksiä ovat seuraavat:

1. Millaisena autismikirjon oppilaan oireet näkyvät koulussa?
2. Millainen on autismikirjon oppilaan hyvinvointi koulussa?
3. Millaisin menetelmin opettaja voi tukea autismikirjon oppilasta ja hänen hyvinvointiaan koulussa?
4. Miten koulua tulisi kehittää autismikirjon oppilaiden kannalta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Laadullinen tutkimus

Arkikäsitys tieteellisestä tutkimuksesta ja tieteestä pohjautuu pitkälti luonnontieteeseen (Alasuutari 2011, 31). Tutkimustyybiltään laadullinen tutkimus on empiiristä. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkkailla argumentointia ja havaintoaineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27.)

Laadullisen tutkimuksen avulla yritetään saada ymmärrys ilmiöstä. Tutkimusotteen ja siihen kuuluvien menetelmien täytyy kohdata tutkimuskohde. Laadullinen tutkimus antaa tilaisuuden saada ilmiöstä syvälinen näkemys. Laadullisen tutkimus mahdollistaa uusien teorioiden ja mallien synnyn. Sen avulla kehitetään reaali maailmaa selittäviä malleja ja teorioita. (Kananen 2017, 32–33.)

Kun pohditaan, mitä on laadullinen tutkimus, herää usein peruskysymykseksi se, että mikä on sen suhde teoreettisuuteen ja teoriaan. Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on ilmeinen ja se on välttämätön. Ongelmallista on se mitä tarkoitetaan käsitteillä teoreettinen ja teoria. Termejä käytetään monin tavoin ja viittaamalla moniin ilmiöihin. Arkikielessä teoria käsitettä käsitellään usein huolettomasti tarkoittaen, että se ei merkitse käytännön kannalta. Tieteellisessä kielessä teorialla ja teoreettisuudella on useita merkityksiä ja selityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 22–23.) Tutkimukseni teorialla tarkoitan tutkimuksen viitekehystä, tutkimuksen teoreettista osuutta. Teorian avulla yritän selittää metodejani, tutkimuksen etiikkaa ja parantaa tutkimukseni luotettavuutta. Teorian avulla luon tutkimuksestani miellyttävän, selkeän ja kattavan tutkimuskokonaisuuden, joka tarjoaa lisää tärkeää tietoa opettajille autismista.

Laadullisen tutkimuksen perustelut korostavat teoriapitoisuutta kaiken toiminnan lähtökohdana. Tutkimustulokset eivät ole käytetystä havaintomenetelmästä irrallisia tai käyttäjästäkään. Ei ole olemassa täysin objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto on siinä mielessä subjektiivista, koska tutkija päättää tutkimusasetelmasta

oman ymmärryksen varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25.) Koulumaailmassa ja ihmistieteissä subjektiivisen tiedon ymmärrys korostuu. Jokainen yksilö omaa omanlaisensa haasteensa ja tarvitsee arjen sekä kasvun tukemiseen erilaisia työvälineitä. Tämä korostuu autismin tutkimisessa. Teoriaosuudessa olen jo hahmottanut ja tuonut näkyviin sitä, kuinka moninainen häiriö autismi on. Sen lisäksi sukupuolten välillä on eroja. On siis äärimmäisen vaikeaa tarjota objektiivista tietoa. Asian ja aiheen tutkiminen on kuitenkin tärkeää, jotta ylipäätään sen vuoksi, että autismia ymmärretään paremmin ja se osataan huomioida kouluissa. Opettajat tarvitsevat työvälineitä heidänkin hyvinvointinsa tukemiseen.

5.2 Tutkimushenkilöt

Kyselyyn osallistui lopulta kahdeksan henkilöä. Kysely toteutettiin vuoden 2022 toukokuussa. Tutkimushenkilöt olivat eri puolilta Suomea. Suurin osa kyselyyn osallistuneista opettajista olivat naisia. Heitä tutkimuksessa oli 87,5 %. Tutkimukseen osallistuneista 50 % omasivat yli 10-vuoden kokemuksen opettajana toimimisesta. 25 % vastaajista oli toiminut vähintään 2-vuotta opettajan työtehtävissä ja loput 25 % 3–5 vuotta. Lähes kaikilla vastanneista oli vähintään luokanopettajankoulutus. Lisäksi tutkimukseen osallistuneilla oli erityisopettajan, erityisluokanopettajan ja aineenopettajan tutkintoja. Lisäksi 1 vastaaja omasi jonkin muun tutkinnon vaihtoehtojen lisäksi. Vastaajat toimivat kyselyn vastaamishetkellä luokanopettajan (62,5 %) ja osa erityisluokanopettajan (37,5%) työtehtävissä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat mukana tutkimuksessa anonymisti. Vastaamalla kyselyyn he antoivat luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessani.

Pienestä tutkimushenkilöiden määrästä huolimatta aineisto on laaja sekä monipuolinen. Haastateltavat antoivat kattavia vastauksia, joista saadaan hyvin analysoitua tuloksia. Haastateltavien vastauksissa oli selkeästi nähtävissä käytännön kokemuksia autisikirjoon kuuluvien oppilaiden kanssa toimimisesta. Selkeästi heillä oli myös koulutuksellista tietoutta autismista. Aineiston luotettavuutta lisää myös se, että puolet vastanneista opettajista on toiminut opettajana yli 10-vuotta.

Numeroin tutkimushenkilöt numeroin 1–8, tämä näkyy sitaattien perässä. Tämä helpotti eri henkilöiden vastausten vertailua ja auttaa myös lukijaa yhdistämään vastauksia eri henkilöiden välillä.

5.3 Aineiston hankinta ja analyysi

Kysely ja haastattelu on yleisimpiä tutkimuksessa käytettäviä tiedonkeruun menetelmiä. Haastattelu on hyvin joustava menetelmä, joten se on soveltuva moniin tutkimustarkoituksiin. Tutkijat esittävät usein hyvin erilaisia perusteluja, kun he valitsevat menetelmäkseen haastattelun. Perustelut lähtevät konkreettisista ja filosofisista lähtökohdista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34.) Valitsin tutkimukseni tiedonhankintatavaksi kyselyn konkreettisista lähtökohdista. Se on itselleni helppo ja mieluisa toteuttaa. Sen lisäksi yritän rakentaa parempaa tietoisuutta siitä, miten autismikirjoon kuuluvia oppilaiden hyvinvointia voidaan tukea. Parhaaksi keinoksi tähän näen, että haetaan tietoa niiltä, jotka päivittäin työskentelevät heidän kanssaan. Yritän siis löytää kokemustietoa.

Kyselytutkimuksesta on eniten hyötyä, kun se on testattu, osuva, luotettava, teknisesti järkevä, selkeä ja toistettavissa. (Luoto 2009, 2.) Tähän pyrin ja tavoittelin jo tutkimuksen suunnittelu vaiheessa. Testasin kyselylomakettani yhteensä neljällä henkilöllä. Heidän palautteiden myötä korjasin ja muokkasin lomakettani vielä varsin paljon, jotta saan sen toimivammaksi. Erityisesti kiinnitin huomiota luotettavuuteen ja lomakkeen tulosten toistettavuuteen, mikä on olennainen osa, kun mietitään tutkimuksen luotettavuutta. Kyselylomakkeen lähettäminen oli mielestäni teknisesti järkevä ja maailman terveystilanne huomioon ottaen paras ratkaisu. Kyselylomakkeen kysymykset yritin saada mahdollisimman helpoiksi, jotta se on vastaaja ystävällinen. Sen lisäksi oli erityisesti kiinnitettävä huomiota siihen, että kysymykset ovat selkeitä, jotta kaikki ymmärtävät kysymykset samalla tavalla.

Toteutin aineiston hankinnan kyselylomakkeella (ks. liite 1). Tutkimushenkilöitä etsin alakoulunaarreaitta Facebook ryhmästä. Jaoin päivitykseni ohessa google

forms linkin, jossa oli kyselylomakkeeni. Päivitykseni nähneet henkilöt saivat vapaaehtoisesti osallistua tutkimukseen ja vastata kyselylomakkeeseeni. Kyselylomakkeena käytin sähköistä kyselylomaketta.

Sekä kyselylomake ja haastattelu ovat ajattelun ja tietoisuuden sisältöihin kohdistuvia menetelmiä. Kyselylomake on käyttäytymistieteissä yhä edelleen yleisin tiedonkeruumenetelmä. Haastattelu on tutkijalle huomattavasti haastavampi ja vaikeampi. Kyselylomakkeiden suurin etu on aineiston käsittelyssä. Lomakkeet voidaan käsitellä verraten nopeammin kuin haastattelut ja saada myös tilastolliseen analyysiin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35–37.) Päädyin itse tutkimuksessani pitkän pohdinnan jälkeen kyselylomakkeeseen. Edellä mainittu joustavuus ja helppous olivat valinnassani merkittävällä sijalla. Näen sen myös vastaaja ystävällisemmäksi. Tutkimukseni aiheeseen nähden näen relevantimpana kerätä lomakkeelle tietoja. Kysymykseni voivat vaatia pohdinta aikaa, jotta vastauksista saadaan kattavia. Uskon myös saavani kyselylomakkeen avulla laajimman tutkimusaineiston.

Kyselyyn tutkimusmenetelmänä liittyy kuitenkin epätarkkuuksia. Kyselyt voivat olla konservatiivisia ja nojata vanhoihin jäsenyys- ja luokitustapoihin ja siten tuottaa pinnallista tietoa. Vaarana on niin sanottu kysymysharha, vastausten laatu ja mahdollisesta johdattelevuudesta. Riskiä voi pienentää lisäämällä lomakkeeseen avoimia kysymyksiä. (Luoto 2009, 3.) Jätin kyselylomakkeeni loppuun avoimen kysymyksen, jotta tutkimushenkilöt voisivat avata sellaisia asioita, joita en ole huomannut tai tajunnut kysyä.

Tutkimukseni analyysiosio edustaa empiiristä näkökantaa. Empiirisessä analyysissä korostuvat aineiston analyysi- ja keräämismetodit. Tärkeää on selostaa aineiston analyysi- ja keräämismetodit. Tutkimusmetodien tarkka kuvailu antaa lukijoille mahdollisuuden arvioida tutkimusta kriittisesti ja on oleellinen osa tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 26.)

Analysoin aineiston laadullisella sisällönanalyysillä. Käsitteenä sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa niin sisällön erittelyä kuin sisällönanalyysia. Laadullisen aineiston analyysistä voidaan puhua niin induktiivisena kuin deduktiivisena sisällönanalyysinä. Kirjallisuudessa on alettu hiljalleen puhua aineistolähtöisestä ja

teorialähtöisestä analyysistä. Tutkimuksessa käytettävä aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysilla pyritään saada aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon niin, ettei mikään aineiston sisältämä informaatio katoa. Analysoimalla laadullista aineistoa yritetään lisätä informaatiota. Hajanaisesta aineistosta pyritään luoda selkeitä, mielekkäitä ja yhtenäisiä informaatioita tutkittavasta ilmiöstä. Analyysillä on tarkoitus luoda selkeyttä aineistoon, jotta siitä pystytään tehdä luotettavia ja selkeitä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.)



Kuva 1. Sisällönanalyysin vaiheet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

Analyysia toteutin aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla. Myötäilin analyysissäni Tuomen ja Sarajärven luomaa taulukkoa. Analyysin alkuvaiheissa luin vastauksia, yritin löytää samankaltaisuuksia ja kategorioita tulevaa varten. Aineiston analyysissä lähdin liikkeelle aineiston redusoinnista eli pelkistämisessä. Pelkistin aineistossa tulleita huomioita tiiviimpään muotoon. Aineistosta etsin asioita, jotka

selkeästi toistuvat. Näistä muodostin tiiviitä kokonaisuuksia. Kirjasin toistuvia sisältöjä lomakkeelle. Kirjoitin auki kyselyn toistuvia vastauksia lomakkeelle. Olennaista redusointi vaiheessa on, että aineistosta karsitaan epäolennainen pois. Pelkistämisvaiheessa täytyy osata huomioida se, että yhdestä lausumasta voi löytää useampiakin pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109–110.)

Analyysin seuraavassa osioissa näitä klusteroidaan eli muodostetaan ryhmiä. Aineistostani pystyi hyvin löytämään ryhmiä ja kategorioita. Aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi huolellisesti. Aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistetään ja ryhmitellään eri luokiksi, nämä muodostavat alaluokat. Alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvastavilla käsitteillä. Luokitteluyksikkönä on useimmiten tutkittavan ilmiön piirre, ominaisuus tai käsitys. Aineisto tiivistyy, kun sitä luokitellaan, koska yksittäiset tekijät sisällytetään ylempiin käsitteisiin. Klusterointi vaiheessa luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110.)

Luokittelin analyysissäni autismikirjon kouluarkeen keskeisesti liittyviä ilmiöitä. Nämä löytyivät melko selkeästi aineistostani, koska kaikilla tutkimushenkilöillä oli samankaltaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Eroavaisuuksiakin löytyi. Ryhmiteltyjen luokkien perusteella alkoi hahmottumaan tutkimuksessa keskeisesti vaikuttavat opettajien työtavat ja autismikirjon oppilaan asema koulumaailmassa.

Ryhmittelyn jälkeen luon aineiston muodostamista ryhmistä johtopäätöksiä. Johtopäätösten luomisessa pidän mielessäni vahvasti aiempaa teoriaa ja vertaan tutkimukseni tuloksia siihen. Johtopäätöksistä yritän luoda selkeitä ja sellaisia, että ne ovat toistettavissa kasvatuksen kentällä. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena onkin luoda välineitä opettajille. Tämän pidän vahvasti mielessäni muodostaessani johtopäätöksiä.

5.4 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnista. Lähtökohtana arvioinnissa on tutkijan avoin subjektiiviteetti ja sen tunnistaminen. Tutkija on tutkimuksessa hyvin keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteerin kohteena on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkimuksen arvioinnin taustalla on kysymys sen sisältämien väitteiden totuudenmukaisuudesta ja perusteltavuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 211–213.) Luotettavuutta tarkastelen tutkimuksessani pitkälti kriittisesti pohtimalla valintojani tutkimusprosessin eri vaiheissa. Johtopäätösten tekemiseen yritän suhtautua erityisen kriittisesti tuomalla näkyville tutkimuksen tuloksia ja niiden suhdetta jo olemassa olevaan tietoon.

Tutkimuksen tuloksia raportoidessaan on tutkijalla suuri vastuu, että erilaiset vaiheet tuodaan selkeästi esille (Ranta 2020, 52). Tutkimuksen eri vaiheiden kuvaaminen on hyvin tärkeää, jotta voidaan ymmärtää, miten käsittelin ja ymmärsin tutkittavien vastauksia sekä miten ne ilmenevät aineistossa.

Tutkimukseni luotettavuutta tarkastelen pohtimalla sen uskottavuutta, siirrettävyyttä, luotettavuutta ja vahvistettavuutta. Arvioin uskottavuutta tutkimuksessani tutkimushenkilöiden valintaprosessiin, aineiston hankinnan ja aineiston analyysin muodostumisen näkökulmista. Tutkimushenkilöt valikoituivat tutkimusprosessissa sattumanvaraisesti. Aikaisempia yhteyksiä tutkimushenkilöihin ei ole. Tutkimushenkilöiksi valikoituivat sellaiset opettajat, joilla on kokemusta autismikirjon oppilaiden kanssa työskentelemisestä. Oletettavaa on myös, että tutkimushenkilöt kokevat aiheen tärkeäksi ja haluavat jakaa tietotaitoaan esiin. Olen varsin tyytyväinen valikoituneisiin tutkimushenkilöihin. Heillä oli monenlaisia kokemuksia

tutkittavasta ilmiöstä ja työkokemukseltaan varsin heterogeeninen ryhmä. Aineisto-
tooni olisin kuitenkin kaivannut suuremman määrän tutkimushenkilöitä. Tutkimus-
henkilöni omasivat hyvin asiantuntijamaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä

Siirrettävyys tarkoittaa, sitä missä ja kuinka tutkimustuloksia on mahdollista so-
veltaa muissa konteksteissa tai aiheissa (Peteri 2021, 87). Siirrettävyys on jok-
seenkin kyseenalainen luotettavuuden mittari, mutta silti tärkeä näkökulma.
Tämä korostuu etenkin ihmistieteissä sekä kasvatustieteissä. Ihmiset ovat aina
yksilöitä ja siksi hyvin heterogeeninen ryhmä. Tutkimukseni informaatiota pidän
kuitenkin varsin luotettavana, koska samankaltaisia huomioita esitetään jo tutki-
muksen teoria osiossa. Tutkimukseni tarjoaa asiantuntevien opettajien toimivaksi
todettuja menetelmiä eteenpäin. Ihmiset ja autismitieteen oppilaat ovat kuitenkin
aina yksilöitä, joten niiden toimivuus pitää aina todeta ja testata tapauskohtai-
sesti. Koulu ja yhteiskunta myös muuttuvat jatkuvasti, joten siirrettävyyttä on vai-
kea taata. Tutkimukseni tarjoamaa informaatiota pidän kuitenkin siirrettävänä ja
ainakin kokeilemisen arvoisena autismitieteen oppilaiden kanssa työskenteleville
opettajille ja muille kasvatustieteen ammattilaisille. Luotettavuutta yritin lisätä sitaat-
teja kyselystäni, joista huomaa toisteisuuden. Käyttämäni kyselylomake on näh-
tävissä ja arvosteltavissa.

Riippumattomuus eli todenmukaisuus viittaa tutkimuksen toistettavuuteen:
ovatko tutkimustulokset samanlaisia, jos tutkimus toistetaan samankaltaisten tut-
kimushenkilöiden kanssa (Peteri 2021, 87). Laadulliseen tutkimukseen ei varsi-
naisesti ole sisäänrakennettu samankaltaisia tutkimuksen informaation tai tois-
tettavuuden sisäiseen konsistenssiin liittyviä näkökulmia kuin tilastollisessa tutki-
muksessa. Tutkimuksen toistettavuuden näkökulmaa ei kuitenkaan sovi unohtaa.
(Metsämuuronen 2006, 127.) Pidän tutkimukseni tuloksia hyvin toistettavina ot-
taen huomioon edellä mainitut seikat. Tuloksissa oli havaittavissa vahvaa kon-
sensusta henkilöiden välillä tutkittavasta ilmiöstä. Uskon näin olevan myös,
vaikka tutkimushenkilöt vaihtuisivat. Oletan siis, että kasvatustieteen kentällä vallitsee
vahva konsensus tutkittavasta ilmiöstä. Tätä näkökulmaa vahvistaa myös käsit-
telemäni tutkimuskirjallisuus.

Vahvistettavuudella tutkimuksen luotettavuuden mittarina tarkoitetaan tutkijan omaa positiota, riippumattomuutta ja avoimuutta liittyen tutkimukseen (Peteri 2021, 87). Vahvistettavuudella tarkastelen siis tutkijana omaa positiotani, avoimuuttani ja riippumattomuuttani suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Näkökulmani ja käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä on ollut hyvin vähäistä. Halu tutkia asiaa heräsi nimenomaan mielenkiinnosta parantaa omaa tietotaitoa tutkittavasta ilmiöstä. Olin kohdannut haasteita asian tiimoilta opettajan työkentällä. Sen lisäksi olin seurannut ohjelmia ja uutisia autismikirjoon liittyen, ja sen hetkisen käsityksen mukaan koin, että ilmiötä on tärkeä tutkia ja ymmärtää edellistä paremmin. Lähdin siis varsin tyhjältä pöydältä ilman ennakkoluuloja. Toisaalta tietoni ilmiöstä on sinällään vähäistä, joten jokaisessa vaiheessa tutkimusprosessissani on täytynyt olla tarkkana tiedon arvioinnin kanssa.

Tutkimuksen eettisyyden tarkastelussa on olennaista tutkimushenkilöiden vapaaehtoisuus, tutkimuksen rajaaminen sekä erityisesti tutkimuksen tarkoitus ja sen kohdentaminen. Tämän lisäksi tutkijan omaa suhdetta tutkittavaan ilmiöön täytyy tarkastella tutkimuksessa. (Ranta 2020, 54.) Näitä eettisen tutkimuksen periaatteita olen pyrkinyt noudattamaan läpi tutkimusprosessin. Pyrin koko tutkimusprosessin olemaan avoin ja pohtia asioita aina kriittisesti erilaisista näkökulmista. Avoimuudellani suhteessa tutkittavaan ilmiöön olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Olen pyrkinyt perustelemaan ja selittämään tekemäni ratkaisut ja valinnat liittyen tutkimuksen erilaisiin vaiheisiin. Olen pyrkinyt tekemään eettisesti kestäväää ja laadukasta luotettavaa tutkimusta. Tutkimuksen erilaiset vaiheet ovat selkeästi perusteltu ja näkyvillä sekä myös löydettävissä tutkimuksessa. Kyselyn raportoinnissa käytin lainauksia tutkimushenkilöiden vastauksista.

6 TULOKSET

6.1 Autismikirjon oppilaan oireet koulussa

Autismikirjon oppilaan oireet koulussa tulevat tuloksien mukaan näkyviin erityisesti haasteina sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämä on linjassa teoriataustan antaman tiedon kanssa. Autismikirjon häiriötä kuvaillaan sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöksi. Opettajat kuvailevat oireita ”jumiutumisenä” sekä ”hitauteina”. Erityisesti tämänkaltaiset oireet tulevat näkyviin koulupäivän aikana siirtymissä. Haasteita aiheuttavat siirtymät tehtävästä toiseen sekä paikasta toiseen. Tuttujen rutiinien muutokset ja poikkeustilanteet saattavat aiheuttaa hämmennystä ja ahdistusta.

”Jumiutuminen tehtävissä, ei ehkä kykene jättämään vaikeaa asiaa kesken ja siirtymään seuraavaan.” H8

Opettajien mukaan autismikirjon tyypilliset oireet näkyvät myös haasteina ryhmätilanteissa ja kaveritilanteissa. Näissä tilanteissa haastateltavat raportoivat, että autismikirjon oppilaalla on haasteita ymmärtää toisten kokemuksia tai kiinnostusten kohteita. Yhteistyötaidoissa voi siis olla haasteita.

”Ei ole sosiaalista pelisilmää.” H7

”Näkee maailman mustavalkoisena.” H1

Tämä johtaa vastauksien perusteella siihen, että välitunnit vietetään yksin ja on vaikeuksia löytää kavereita. Toisaalta osa vastaajista raportoi, että autismikirjon

oppilas ei aina halua viettää aikaa toisten kanssa, vaan viihtyy paremmin yksin. Tämä tulee esiin useista vastauksista.

”Autismikirjon oppilas ei välttämättä vietä aikaa toisten kanssa, vaan viihtyy paremmin yksin. Oppilas ei kaipaa aina edes kaveria.” H4

”Hänen on vaikeaa ymmärtää toisten kokemusta ja näkee maailman mustavalkoisena. Hän joutuu helposti ristiriitatilanteisiin.” H1

Tärkeä on tuoda esille myös se, että osa autismikirjon oppilaista ei välttämättä puhu ollenkaan. Tämä voi hankaloittaa ryhmässä toimimista ja kaverien hankintaa edelleen. Tämä aiheuttaa haasteita vuorovaikutukseen niin lasten kuin aikuisien kanssa.

Tutkimuksen teoriaosassa käsiteltiin tyttöjen ja poikien autismikirjon oireiden samankaltaisuuksia ja eroja. Kyselylomakkeeni haki tietoutta tähän kysymykseen. Vastausten perusteella ei kuitenkaan voida vetää johtopäätöksiä kumpaakaan suuntaan. Huomattavaa vastauksista on kuitenkin se, että useammalla vastaajista oli enemmän kokemuksia autismikirjon oppilaiden kanssa, jotka ovat olleet poikia. Useampi vastaajista ei ollut kohdannut tai opettanut autismikirjoon kuuluvia tyttöjä ollenkaan. Tutkimushenkilöiltä tuli esiin mielenkiintoisia tekijöitä liittyen tyttöjen ja poikien autismikirjon näkyviin oireisiin.

”Poikien oireet näkyvät selvemmin.” H3

”En osaa suoraan sanoa merkittävää eroa, mutta tietyllä tapaa tytöillä ilmenee ehkä hieman enemmän kaipuuta kaverin saamiseen. Pojat viettävät aikaa porukoissa, joihin myös autismikirjon oppilaat pääsevät mukaan. Spesifit kiinnostuksen kohteet vaihtelevat hieman poikien ja tyttöjen välillä.” H4

”Kyllä. Tyttöjen on vaikea havaita, voi näyttää enempi adhd:lta, mutta kierroksilla oleminen näyttäisi olevan selviytymismetodi. Tytöt matkivat taitavasti, mutta toiminta on kaavamaisista ja vie voimavaroja, jolloin tulee mielialapulmaa ja levottomuutta. Tytöt hakevat myös hyväksyntää ja joutuvat herkästi hyväksikäytetyksi, kun omat rajat on hukassa.” H7

Tutkimushenkilöistä 62,5 % vastasi, että autismikirjioon kuuluvien oppilaiden määrä on lisääntynyt oman uran aikana. Tähän tekijöitä voi olla useita. Erityisesti tietouden ja diagnosoimisen lisääntyminen ovat merkittävässä roolissa.

6.2 Autismikirjon oppilaan hyvinvointi koulussa

Vastaukset liittyen autismikirjon oppilaan hyvinvointiin antavat arvokasta tietoa autististen oppilaiden tilanteesta koulussa. Hyvinvointi näyttäytyy kouluarjessa monissa erilaisissa tilanteissa ja yhteyksissä. Vastaajien mietteitä voi tiivistää seuraavaan sitaattiin aineistosta.

”Hänen sosiaalinen hyvinvointinsa on mielestäni huonompi kuin muilla ja hän kokee usein epäonnistumisia kaveriasioissa.” Tämä vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiin.” H1

Tulokset liittyen autismikirjon oppilaan oireisiin tukevat tätä havaintoa. Etenkin riskialtista sosiaaliselle hyvinvoinnille on se, että jos oppilaalla ei ole ketään kaveria, joka kohtaa hänen kanssaan samanlaisia kiinnostuksen kohteita. Voi kaverin hankkiminen tämän vuoksi olla haastavaa. Sosiaaliset suhteet ovat merkittävä osa hyvinvointia. Hyvinvointia voi heikentää vaikeudet erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tällaisia tulosten mukaan ovat haasteet välitunnilla kaverisuhteissa, siirtymät, muutokset päivärutiineissa sekä uusien ihmisten kohtaaminen.

Hyvinvoinnin kannalta seuraavalaiset tilanteet aiheuttavat autismikirjon oppilaalle ahdistusta, kuormittumista ja haasteita mielenterveydelle. Siirtymät ja sosiaaliset tilanteet ovat koulun arjessa hyvin yleisiä ja päivittäisesti tapahtuvia, joten kuormittumista saattaa tulla paljon jo lyhyessä ajassa. Kouluarki on myös hektistä ja uusia ihmisiä voi ajoittain olla kouluympäristössä paljonkin, joten autismikirjon oppilaalle tämäkin voi jo pelkästään aiheuttaa huomattavaa kuormittumista.

Sosiaalisissa tilanteissa suuri osa vastaajista nostavat esiin, että melu ja voimakkaat äänet voivat olla erityisen haastavia autismikirjon oppilaalle. Vilkkaat ja äänekkäät ryhmät voidaan nähdä haasteellisina autismikirjon oppilaalle.

Tärkeä on muistaa tuloksia analysoidessa se, että hyvinvointi on hyvin yksilöllistä. Tätä se on myös autismikirjon lapsilla. Erilaiset tilanteet voivat toisille olla kuormittavia, kun taas toisille antoisia. Vaihtelevuus autismikirjon oppilaiden hyvinvoinnissa onkin nostettu esiin haastateltavien vastauksissa. Hyvinvoinnin yksilöllisyys on pidettävä mielessä.

”Vaihtelevana riippuen oppilaasta. Osalla ilmenee mielenterveyden haasteita ja osalla autismikirjo ei merkittävästi vaikuta hänen hyvinvointiinsa.” H4

”Vaihtelevana. Hyvät päivät voivat olla yhtä auringonpaistetta. Haastavina päivinä mikään ei tunnu onnistuva.” H6

”Oppilas on hyväntuulinen, saa olla oma itsensä. Viihtyy luokassa ja osaa keskustella asioista.” H8

Se miten autismikirjon hyvinvointi ilmenee ja näyttäytyy koulussa, on vaikea arvioida. Tämä johtuu yksilöllisistä eroista ja siitä, millainen itse ympäristö on. Tällä tarkoitan sosiaalista ja fyysistä ympäristöä. Koulu ympäristönä kuitenkin tulosten mukaan sisältää sellaisia osa alueita, jotka voivat olla erityisen haastavia autisti-

selle oppilaalle. Tämä johtuu sosiaalisen kommunikaation ja sosiaalisen vuoro-vaikutuksen haasteista, jotka ovat keskeinen osa autismikirjon häiriötä. Hyvinvoinnin kannalta erityisen tärkeänä itse pidän sitä, millainen opettaja on. Mikä hänen käsityksensä on autismikirjosta ja löytyykö häneltä toimintatapoja ja menetelmiä, jotka ovat autismikirjon henkilöiden kanssa tärkeitä sekä toimivia.

6.3 Opettajan käyttämät menetelmät autismikirjon oppilaan tukemiseksi

Kyselyyn osallistuneiden opettajien vastauksista löytyy paljon erilaisia keinoja autismikirjon oppilaan tukemiseksi. Menetelmät ovat hyvin samankaltaisia opettajilla, joten voidaan nämä menetelmät todeta toimiviksi. Jonkin verran vastauksissa on havaittavissa toivottomuutta ja sen kaltaisia kommentteja, ettei opettaja yksin pysty tekemään riittävästi tai niin paljon kuin oppilas vaatisi. Tämä on ymmärrettävää, koska ryhmäkoot saattavat olla isoja ja yhdelle oppilaalle ei aina pysty eikä kerkeä antamaan hänen tarvitsemaansa tukea

Ensisijaisen tärkeänä autismikirjon oppilaan tukemiselle pidetään hyvää yhteistyötä vanhempien kanssa. Avoin ja ennakkoluuloton yhteistyö avaa mahdollisuuden parempaan kouluarkeen myös autismikirjon oppilaalle. Opettajilta nousi esiin monenlaisia taitoja, joita tarvitaan autismikirjon oppilaiden kanssa työskentelemiseen. Opettajan omalla olemuksella ja ymmärryksellä oppilaan haasteista on merkittävä rooli. Opettaja voi omalla toiminnallaan kasvatusalan ammattilaisena muuttaa koulua ja opetusta paljon paremmaksi.

”Kärsivällisyyttä, organisointikykyä, kykyä ymmärtää lapsen erilaiset tarpeet.”

H1

” Johdonmukaisuutta, selkeyttä, tiukkuutta, päivä- ja tuntistrukturit kuvin, selkeät säännöt. ” H2

” Joustavuutta, säännönmukaisuutta, oikeudenmukaisuutta, hyviä vuorovaikutustaitoja, monipuolisuutta opetusmetodien käytössä, jotta löytää oikeat väylät oppimiseen. H3

” Herkkyyttä ja kykyä lukea sekä ennakoida tilanteita. Oppilaantuntemus on erityisen suuressa roolissa. H8

Selkeys ja johdonmukaisuus on tärkeää autismikirjon oppilaalle. Vielä paremmin tätä pystyy toteuttamaan, mikäli tuntee oppilaan tarpeet. Monipuoliset opetusmenetelmät takaavat tasa-arvoisempaa ja laadukkaampaa opetusta kaikille. Tämä korostuu etenkin nykyisenkaltaisessa inklusiivisessa koulussa.

Eryteisesti kyselystä nousee esiin se, että opettajien näkemysten mukaan autismikirjon oppilaalle olisi hyvin tärkeä saada jonkinlainen henkilökohtainen avustaja. Vastausten mukaan kouluun tarvittaisiin lisää aikuisia, jotta yksilöllisyyttä pystyttäisiin huomioimaan paremmin. Autismikirjon oppilaalle voisi olla siis hyväksi henkilökohtainen avustaja auttaisi koulun arjessa toimimista. Vastausten mukaan näin myös toimitaan osassa tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluissa. Ohjaajan tunteja ja aikuisia kuitenkin tarvittaisiin enemmän. Apua kaivattaisiin etenkin leikeissä, peleissä, siirtymissä ja tehtävien tekemisessä. Ohjaajan avulla voitaisiin mahdollistaa myös enemmän aikaa oppimiseen.

” Lisää ohjaajia, lisää aikaa oppimiseen.” H3

” Erityisopettajan tuki, koulunkäynnin ohjaajien apu, lisääaikainen siirtymätilanteissa. ” H6

” Autismikirjon oppilas hyötyy erittäin paljon luokka-avustajasta, joka on hänelle tuttu ja turvallinen. ” H1

Struktuurien merkitys arjen tukemisessa ja toiminnoissa oli hyvin oletettu vastaus ja se on vahvasti tullut esille jo tutkimuksen teoria osiossa. Tämä tulee useasti esiin tutkimushenkilöiden vastauksista. Oppilaan arjesta kannattaisi siis tehdä mahdollisimman ennakoitavaa. Hyväksi todettuja keinoja arjessa kannattaa siis ylläpitää päivästä toiseen. Yllättäviä muutoksia tai rutiinien rikkoutumista kannattaa välttää. Tämä on varmasti tärkeää kaikkien oppilaiden kohdalla, mutta muutokset päivärutiineissa voivat olla erityisen haastavia autismikirjon oppilaalle. Struktuuria rakentaessa on tärkeä kuunnella myös oppilaan toiveita ja mietteitä. Struktoureita luodessa on tärkeä käyttää muitakin kuin vain sanallisia ohjeita, esimerkiksi kuvat koetaan tehokkaiksi. Tämä auttaa autismikirjon oppilasta ennakoimaan ja ymmärtämään paremmin arjen toimintoja.

”Hyvin selkeä ja strukturoitu opetus.” H8

”Tehtävien pilkkominen, strukturoitu päiväohjelma, työrauhaa parantava istumajärjestys.” H3

”Ennakointi ja asioista kertominen etukäteen auttavat, samoin kuvallinen päiväohjelma taululla. Aikuinen voi auttaa myös osallistumalla ryhmätyöskentelyyn, jos ryhmä ei pääse vauhtiin. Myös ryhmäjako ja istumajärjestystä kannattaa miettiä.” H6

Opettajat pitävät autismikirjon oppilaalle tärkeänä pienryhmätoimintaa. Tämä takaisi oppilaalle rauhallisempaa työskentely tilaa, yksilöllisempää tukemista ja etenemistä omaan tahtiin. Pienryhmä toiminnassa voitaisiin mahdollisesti myös paremmin huomioida oppilaan yksilöllisiä mielenkiinnon kohteita ja joka tekisi koulussa toimimisesta mielekkäämpää. Oppilaan mielenkiinnon kohteita kannattaa

integroida oppiaineisiin. Pienryhmien merkitys koetaan vastauksissa hyvin merkittäväksi hyvinvoinnin kannalta autismikirjon oppilaiden kohdalla.

Sosiaalisten suhteiden luomisessa on keinoja, joilla opettaja voi tukea ja auttaa autismikirjon oppilasta muodostamaan kaverisuhteita. Viestintää kannattaa toteuttaa puheiden ja ilmeiden lisäksi kuvilla. Aikuisella voi olla suuri ja auttava rooli kaverisuhteiden luomisessa.

”Aikuinen voi auttaa aktiivisella roolilla. Pelataan esim. yhdessä lautapelejä tai rakennellaan legoja. Leikeissä aikuinen voi ideoida jokaiselle sopivan roolin, jotta kaikki pääsevät mukaan omalla tavallaan.” H6

Yksilöllinen huomioiminen ja tietämys autismikirjon oppilaan asemasta koetaan hyödylliseksi. Tätä voidaan koulun eri tilanteissa toteuttaa lukuisin eri tavoin. Koulun sosiaalisissa tilanteissa voidaan auttaa autismikirjon oppilasta ymmärtämään viestintää kuvin tai sanoittamalla tekemistä. Aikuisella voi siis olla aktiivinen rooli etenkin sosiaalisissa tilanteissa. Joustavat ryhmäjaot, opettaja voi ammattitaidoiltaan luoda sellaisia ryhmiä, joissa pystyy tukemaan erilaisten oppilaiden yksilöllisyyttä. Leikit ja pelit koetaan tehokkaiksi myös autismikirjon oppilaiden kanssa koulutyön tukemiseksi. Yksilöllisyyttä voidaan huomioida myös erilaisin oppimisympäristöin. Rauhallinen ja vähemmän ärsykeistä sisältävä ympäristö nähdään vastauksissa autismikirjon oppilaalle toimivaksi. Hyvin selkeästi vastauksissa nousee esiin se, että yksilöllisyyttä autismikirjon oppilaan kohdalla voidaan huomioida siten, että integroidaan opetukseen oppilaan erityiset yksilölliset mielenkiinnon kohteet. Mielenkiinnon kohteita kannattaa tuoda näkyville, myös muissa koulun tilanteissa, kuten esimerkiksi välitunneilla ja keskusteluissa.

6.5 Koulun kehittäminen autismikirjon oppilaiden kannalta

Kyselystä tuli jonkin verran arvokasta tietoa siihen, mihin suuntaan koulun kehitystä olisi vietävä tutkimushenkilöiden mielestä, jotta se olisi entistä parempi

paikka autismikirjon oppilaille. Haastateltavat kaipaisivat enemmän pienryhmä toiminnan mahdollisuuksia kouluun. Tämä voitaisiin mahdollistaa myös siten, että aikuisten määrää lisättäisiin kouluissa.

” Mielestäni ryhmäkokojen olisi pakko olla pienempiä ja/tai aikuisia enemmän kouluissa, jos halutaan että autismikirjon oppilaiden on hyvä olla yleisopetuksen luokassa. ” H1

” Pienryhmätiloja saatava lisää. ” H3

” Lisää joustavuutta, pienemmät ryhmät. ” H7

Sinällään pienryhmä toiminnan liian vähäiset mahdollisuudet ja aikuisten liian vähäinen määrä näkyy vastauksissa jokseenkin opettajien kuormittumisella autismikirjon oppilaiden ohjaamisessa. Osa haastateltavista kokevat riittämättömyyttä. Inklusion myötä luokissa voi olla useita oppilaita, jotka tarvitsevat yksilöllisempää tukea ja sitä voi olla vaikea taata, jos opettajia ei ole riittävästi. Koulutuspoliittisilla valinnoilla voidaan siis muuttaa tilannetta. Huomio on merkittävä opettajan työssäjaksamisen ja alan houkuttelevuuden näkökulmasta.

Merkittävässä roolissa on myös opettajien ammattitaito. Ymmärryksen parantuminen ja koulutuksellinen tietous nousevat esiin tärkeinä tekijöinä liittyen siihen, miten tehdä koulusta parempi myös autismikirjon oppilaille. Osa tutkimushenkilöistä olisi kaivannut enemmän tietoa autismikirjosta koulutuksessaan. Etenkin kohtaamisia autismikirjon oppilaiden kanssa ja syvempää tietoa, eikä vain pinta-raapaisua aiheesta.

” Ei, aihetta käsiteltiin ohimennen yksittäisillä kursseilla. H4

” Kyllä, mutta käytännössä autismikirjon lapsia en kohdannut koulutuksessa tarpeeksi. H1

Empatia ja ihmisten erilaisuuden ymmärtäminen toistuvat haastattelussa useasti eri sanoin. Opettajilta vaaditaan siis avarakatseisuutta. Se on keskeisimpiä ominaisuuksia, joita opettajan työssä olisi hyvä osata.

” Autismikirjon oppilaaseen tutustuminen on hieman kuin salapoliisin työ. Pikkuhiljaa saa johtolankoja, jotka antavat vinkkejä hänen kohtaamiseensa ja tukemiseensa. Koen suuria ylpeyden ja onnistumisen hetkiä autismikirjon oppilaiden kanssa”. H4

” Heitä täytyy pyrkiä ymmärtämään.” H1

” Yritän koko ajan oppia ymmärtämään ihmisten erilaisuutta paremmin.” H6

Välineitä paremman kouluympäristön rakentamiseksi autismikirjon oppilaalle on olemassa tutkimushenkilöideni mielestä. Huomio kiinnittyy opettajankoulutukseen ja tarvittavan tiedon ja toimintatapojen eteenpäin välittämiseen. Toivottavaa on, että alalle ja opettajan tehtäviin hakeutuu ihmisiä, jotka omaavat empaattisen ja ymmärtäväisen näkökulman haastavissakin tilanteissa. Yksin opettaja ei kuitenkaan kaikkeen pysty. Osassa tutkimushenkilöiden vastauksissa tulee esiin kuormittuminen asian tiimoilta. Erityisesti, se että yleisluokassa opettaja voi olla tuen tarjoamisen kanssa yksin ja se kuormittaa häntä. Kuormittumista voi lisätä se, että halu auttaa olisi suuri, mutta välineitä tai aikaa ei ole riittävästi. Painetta kohdistuu myös siihen, että kouluun tuodaan riittävä määrä osaavia aikuisia. Oppimisympäristöä pitäisi pystyä muokkaamaan oppilaiden tarpeiden mukaan, autismikirjon oppilaan näkökulmasta se tarkoittaisi pienempiä ryhmiä ja rauhalli-

sempaa tilaa. Aineiston mukaan tärkeintä olisi se, että koulussa on ammattitaitoista väkeä riittävästi. Lisäksi joustavuutta ryhmäkokoihin ja oppimisympäristöihin kaivataan.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenvetoa ja tarkastelua

Tutkimukseni aineiston olisin toivonut olevan suurempi, jotta vertailua olisi voinut tehdä enemmän. Tämän kokoiseen tutkimukseen se kuitenkin on riittävä. Tutkimukseni tuo arvokasta tietoutta kentälle toimiville opettajille ja muille kasvatustieteen ammattilaisille. Aihe on tärkeä ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ja sen mukainen tukeminen on nykyisessä koulujärjestelmässä hyvin tärkeää. Aihe on ajankohtainen myös inklusion näkökulmasta. Suomi on koulutuksen ja etenkin opettajankoulutuksen kärkimaita, joten ratkaisuja erilaisiin aiheisiin on jatkuvasti pohdittava.

Tutkimukseni vahvisti aiempaa tutkimustietoa. Aihetta on tutkittu paljon ja siitä käydään paljon kasvatustieteellistä keskustelua niin yliopiston sisällä kuin myös muualla. Opettajat myös kohtaavat nykyään useammin kyseisen diagnoosin omaavia oppilaita, joten jokaiselta löytyy näkökulmia asiaan. Oma kokemukseni on, se että aihetta kyllä käsitellään opettajankoulutuksessa nykyään, mutta konkreettisia toimintatapoja voisi tuoda esiin enemmän. Tähän tutkimukseeni tavoitteleekin. Aiheesta ei riitä pelkkä pintaraapaisu ja se, että tietää autismitietoon liittyviä käsitteitä. Tarvitaan myös konkreettisia toimintatapoja, joita opettajat voivat kokeilla. Näitä tutkimukseni tarjoaa.

Autismitietoon oppilaan oireet kouluympäristössä ovat moninaisia. Koulun arki on usein hyvin vauhdikasta ja äänekkästä. Autismitietoon oppilaalle nopeat muutokset rutiineissa ja koulun tilanteissa voi aiheuttaa jumiutumista sekä ahdistusta. Jumiutuminen voi näkyä tehtävien teossa esimerkiksi siten, että ei pysty jättämään asiaa kesken ja siirtymään eteenpäin. Aikataulun muutokset ja poikkeustilanteet aiheuttavat normaalia voimakkaampaa ahdistusta. Siirtymisissä voi olla hitautta. Nämä havainnot tukevat aikaisempaa tutkimusta.

Sosiaaliset vuorovaikutus tilanteet aiheuttavat haasteita autismikirjon oppilaalle. Haasteita voi olla ylipäättään kavereiden löytämisessä. Sosiaalista vuorovaikutusta hankaloittaa vaikeudet havainnoida sosiaalisen vuorovaikutuksen vihjeitä. Sosiaalisen kanssakäymisen haasteet voi myös johtua siitä, että autismikirjon oppilas saattaa myös viihtyä hyvin yksin välituntisin. Aikuisen kannattaa myös ottaa aktiivista roolia vuorovaikutustilanteiden hahmottamisessa ja myös tarvittavien taitojen opettamisessa. Tutkimushenkilöistä enemmistö on kuitenkin sitä, mieltä että autismikirjon oppilaat onnistuvat luomaan kestäviä sosiaalisia suhteita koulussa. Tämä on tärkeä huomata.

Tutkimukseni vahvistaa sitä oletusta, että tyttöjen autismikirjosta ei ole niin paljon tietoutta. Sitä voi olla vaikeampi havainnoida tai tyttöjä, joilla on diagnoosi ei ole tullut tutkimukseni opettajilla vastaan. Voidaan siis pohtia sitä, onko diagnoosi harvinaisempi tytöillä vai onko sitä vaikeampi tunnistaa.

Sitä, miten autismikirjon oppilaan hyvinvointi koulussa näyttäytyy, on hyvin vaikea ja jokseenkin mahdotonta arvioida. Tämä johtuu osin ihmisen yksilöllisyydestä. Hyvinvointia on vaikea arvioida ulkoapäin. Opettaja kuitenkin voi tarkkailla jokaisen oppilaansa hyvinvointia ja lisäksi keskustella asiasta. Osalla autismikirjon oppilaista voi tulosten mukaan ilmetä kuormittumista, ahdistusta ja muita mielenterveyden haasteita koulussa. Nämä vaikuttavat negatiivisesti hänen hyvinvointiinsa. Toisilla autismikirjo ei merkittävästi vaikuta hänen hyvinvointiinsa. Tutkimukseni ei siis tuo tähän asiaan mitään tyhjentävää näkökantaa, mutta tärkeitä näkökulmia.

Menetelmiä autismikirjon oppilaiden hyvinvoinnin ja koulunkäynnin tukemiseksi opettajat löysivät monenlaisia. Tutkimushenkilöiden joukossa oli myös tulosten mukaan vahva konsensus siitä, millaiset toimintatavat ja menetelmät toimivat autismikirjon oppilailla. Aikaisempi tutkimus ja tämän tutkimuksen teoriapohja on myös samoilla linjoilla tutkimushenkilöideni kanssa. Erityisen merkittäväksi todetaan olevan struktuurilla kouluarjessa. Tällä tutkimushenkilöt tarkoittavat sitä, että sekä opetus että päivän kulku ovat selkeää, johdonmukaista ja ennakoitavaa. Opetuksessaan ja ohjeissaan opettajan on hyvä kiinnittää huomiota siihen, että puhuu selkeästi ja yksiselitteisesti. Viestinnän tukena kannattaa käyttää kuvia ja

muita apuvälineitä. Päivän rytmi kannattaa pitää mahdollisimman samanlaisena päivästä toiseen ja lisäksi kaikista muutoksista kertoa hyvissä ajoin, jotta ne ovat ennakoitavissa autismikirjon oppilaalle. Struktuuri käsitteenä tarkoittaa rakennetta. Opetusta ja oppimista suunniteltaessa on tärkeä ratkaista tapauskohtaisesti menetelmät, opetuksen sisältö, fyysinen tila, aika, välineet, henkilöt ja toiminta. Tämän lisäksi palaute ja seuranta on merkittävässä roolissa. Perustan strukturoidulle opetukselle luo emotionaalinen ilmapiiri ja oppimisen päämääränä on itseohjautuvuus. Kaikissa opetuksen ja oppimisen elementeissä vaaditaan strukturointia autismikirjon henkilön oppimisen tukemiseksi. (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2000, 136–137.)

Kouluun olisi myös tulosten mukaan saatava lisää aikuisia ja pienryhmiä, jotta riittävää huomiota ja tukea pystyttäisiin tarjoamaan kaikille oppilaille. Tutkimushenkilöt nostivat sekä henkilökohtaisen ohjaajan ja pienryhmä toiminnan olevan toimivia ratkaisuja autismikirjon oppilaan tukemiseksi. Koulusta pitäisi siis saada joustavampi ja muokkautuvampi, jotta se voi paremmin huomioida yksilöt. Tutkimushenkilöiden mukaan nämä ovat myös niitä tekijöitä, joihin kannattaisi panostaa tulevaisuuden koulussa. Ammattitaitoiset opettajat, jotka haluavat pyrkiä ymmärtämään oppilaidensa yksilöllisyyttä ja toimimaan näiden tarvitsemalla tavalla, ovat hyvän koulun tukijalka. Ymmärtäväinen ja auttava opettaja on tärkeimpiä yksittäisiä tukitoimia autismikirjon oppilaalle.

7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Autismikirjon häiriö ilmenee koulussa monella tavalla. Tutkimukseni mukaan opettajilla on vahva käsitys siitä, mutta samalla todetaan, ettei tietoa voi olla liikaa. Toimivia menetelmiä on löydetty autismikirjon oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseksi. Merkittävää on opettajan empaattinen ja auttavainen työote niin kuin kaikkien muidenkin oppilaiden kohdalla. Halu opettaa ja löytää erilaisia ratkaisuja ihmisten kasvun ja oppimisen eteen on opettajan ammatillisen identiteetin ydintä. Tämä takaa myös tasa-arvoisempaa koulumaailmaa kaikille oppi-

laille. Kaikille oppilaille täytyy luoda mahdollisuudet oppimiseen, samalla huomioiden hänen yksilölliset ominaisuutensa. Tämä edellyttää ammattitaitoisia opettajia sekä oikeanlaisia koulutuspoliittisia ratkaisuja.

Autismikirjon häiriöstä löytyy monenlaisia kansainvälisiä ja kotimaisia tutkimuksia. Aihetta on tutkittu paljon erilaisista näkökulmista. Näkökulmia kuitenkin tarvitaan jatkuvasti lisää. Koulu ja yhteiskunta elävät jatkuvassa muutoksessa, joten tutkimuksille on tarvetta jatkossakin. Autismikirjon häiriön kohdallakin on paljon sellaista, mitä voitaisiin tutkimuksella valottaa. Niin kasvatustieteen kuin muidenkin tieteenalojen piirissä.

Erityisesti tietoa kaivattaisiin autismikirjon oppilaiden kokemuksista koulusta aikuisiässä. He pystyisivät kertomaan kokemuksistaan, tunteistaan ja siitä, mikä heidän mielestään oli toimivaa ja mikä taas ei. Mielestäni kaivattaisiin vielä tarkennetumpaa tutkimusta siitä, miten tyttöjen autismikirjon häiriö ilmenee kouluissa ja mahdollisesti vertailla sitä poikien autismikirjoon. Tämän nosti esiin myös tutkimushenkilöt. Tässä tutkimuksessa aihehtakin sivuttiin ja paljon mielenkiintoisia sekä tärkeitä huomioita tuli esille. Lisäksi olisi tärkeä kuulla autismikirjon oppilaiden vanhempien kokemuksia lastensa koulunkäyntiin liittyen.

Inklusiivinen koulu on vasta hyvin uusi ja moderni malli, joten sitä pitää tutkia erilaisista näkökulmista. Osa tutkimushenkilöistä oli sitä mieltä, että tarvitaan monenlaista tutkimusta liittyen siihen, mikä auttaa autismikirjon oppilasta yleisopeutuksen luokassa. Tarkennetumpaa tutkimusta kaivataan oppimista tehostavista menetelmistä. Siihen tarpeeseen antaa hyvää näkökulmaa myös tämä tutkimus. Tutkimushenkilöt nostivat myös esiin sen, että tutkimusta tarvitaan liittyen siihen, miten tukea autismikirjon oppilaan itsetunnon kehittymisen ja sen tukemisen näkökulmasta. Mielestäni tämä näkökulma olisi hyvin tärkeä myös ottaa huomioon tutkimuksissa. Autismikirjoon kuuluvan oppilaan minäkuvan, itsetunnon ja minäpystyvyyden näkökulmista kaipaisin lisää tutkimusta.

Tutkimuksia voisi kohdentaa myös siihen suuntaan mihin koulun resursseja tulisi suunnata, jotta koulu olisi parempi paikka erilaisille yksilöille. Tämänkaltaisen tutkimuksen tärkeys olisi juuri tässä ajassa tärkeää, koska koulu ja opetus on kokenut suuria muutoksia.

Tärkeää on huomata autismikirjon oppilaan vahvuudet ja huomioida nämä. Olen nähnyt ja tavannut useampia autismikirjon henkilöitä, jotka ovat menestyneet hyvin merkittävästi. Heidän kokemuksiaan olisi tärkeä kuulla. Autismikirjon oppilaiden erityisten mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuksien huomioiminen sekä tukeminen tarvitsisi tutkimusta. Näin heidän vahvuuksiaan voitaisiin tuoda enemmän päivänvaloon ja kasvatustieteelliseen keskusteluun.

Merkittävä yhteisö autismikirjon oppilaiden kannalta on opettajankoulutus. Se miten heistä puhutaan ja millaisen käsityksen kouluttautuvat opettajat heistä saavat on merkityksellisessä roolissa. Opettajankoulutuksen on tuotava tietoisuutta heidän erityispiirteistään. Toimivia menetelmiä on jaettava eteenpäin. Kohtaamiset autismikirjon oppilaiden kanssa opettajan työtehtävissä antoi alkusysäyksen tälle tutkimukselle. Halu löytää menetelmiä ja toimintoja erilaisten yksilöiden huomioimiseen sekä tukemiseen on hyvin tärkeässä roolissa, kun mietitään koulun tasa-arvoon liittyviä kysymyksiä.

LÄHTEET

Ahtola, Annarilla 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Annarilla Ahtola, (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.

Alasuutari, Pekka 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Arajärvi, Paula & Thesleff, Paula 2020. Suorituskyvyn psykologia. Tieto- ja taitokirja korkeaa suorituskykyä ja hyvinvointia rakentaville. Lahti: VK-Kustannus Oy.

Attwood, Tony 1998. Aspergers' s Syndrome. A Guide for Parents and Professionals. London: Jessica Kingsley publishers Ltd.

Attwood, Tony 2007. Aspergerin oireyhtymä. Opas vanhemmille ja asiantuntijoille. Suomentanut Markku Tuomi. Jyväskylä: Kopijyvä.

Attwood, Tony 2013. Aspergerin oireyhtymä lapsuudesta aikuisuuteen. Suomentanut Mira Karppelin. Tuusula: Solver palvelut Oy.

Baron-Cohen, Simon 2008. Autism and Asperger syndrome. All the Information You Need, Straight from the Experts. Oxford: Oxford University Press.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Fischer, Edward F. 2014. The Good Life. Aspiration, Dignity and the Anthropology of Wellbeing. Stanford: Stanford University Press.

Hagman, Mirjami 2006. Autismi ja aspergerin oireyhtymä. Toimintarajoite – miten se vaikuttaa elämääsi. Helsinki: Autismi- ja asperger liitto ry.

Hiller, Rachel, Young, Robyn & Weber Nathan 2014. Sex differences in autism spectrum disorder based on DSM-5 criteria: evidence from clinician and teacher reporting. *Journal of Abnormal Child Psychology* 42 (8), 1381–1393.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Ingerssol, Brooke 2008. The social role of imitation in autism. Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children* 21 (2), 107–119.

Juva, Kati, Hublin, Christer, Kalska, Hely, Korkeila, Jyrki, Sainio, Markku, Tani, Pekka, & Vataja, Risto (toim.) 2021. Kliininen neuropsykiatria. Helsinki: Duodecim.

Jääntti, Essi & Savinainen Riitta 2018. Nepsyt. Erityistä elämää. Helsinki: Otava.

Kangas, Seija 2008. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa Kaarina Määttä & Tuula Uusitalo (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 60–71.

Kananen, Jorma 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kerola, Kyllikki, Kujanpää, Sari & Timonen, Tero 2000. *Autismikuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kruger, Stefan P. 2010. Wellbeing - the five essential elements. *Applied Research in Quality of Life* 6 (3), 325–328.

Konu, Anne 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 887. Lääketieteellinen tiedekunta, terveystieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kylliäinen, Anneli 2006. Autismi sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriönä. Teoksessa Heikki Hämäläinen, Matti Laine, Olli Aaltonen & Antti Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Gummerus, 415–419.

Leskisenoja, Eliisa & Sandberg, Erja 2019. *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Linnainmaa, Maarit 2021. Tyttöjen autismikirjon oireiden naamiointi diagnosoinnin haasteena koulussa: systemaattinen kirjallisuuskatsaus. *Neuropsych Open: kliinisen neuropsykologian verkkojulkaisu* 3, 2–17. <https://journals.helsinki.fi/neuropsychopen/article/view/1721>

Luoto, Riitta 2009. *Kyselytutkimuksen suunnittelu*. Duodecim. Tampere: Tampereen yliopiston instituutioarkisto.

Metsämuuronen, Jari 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy

Mostafa, Magda 2014. *Architecture for autism: Autism aspects in school design*. *International Journal of Architectural Research: ArchNet-IJAR* 8 (1), 143–158.

Nuikkinen, Kaisa 2009. *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Väitöskirja. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. *Acta Universitatis Tamperensis* 1398. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ozonoff, Sally, Dawson Geraldine & McPartland, James 2008. *Aspergerin syndrooma ja hyvätasoinen autismi -opas vanhemmille*. Suomentanut Kirsi Kankaansivu. Kuopio: UNIPress.

Partanen, Kalle 2010. Voimaa autismikirjon kuntoutukseen. Helsinki: Autismisäätiö.

Peteri, Sirkka Liisa 2021. ”Eteenpäin vie elämisen taito”. Lappilaisen kyläyhteisön oppimisen voimavaroja etsimässä. Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 313. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pierce, Karen, Müller, Ralph-Axel, Ambrose, J., Allen, Greg & Courchesne, E. 2001. Face processing occurs outside the fusiform ”face area” in autism: Evidence from functional MRI. *Brain* 124, (10), 2059–2073.

Poikola, Mirva & Kinnunen, Jenny 2017. Vanhempien ja opettajien näkemyksiä autismin kirjon lasten opetusjärjestelyistä. Itä-Suomen yliopisto: erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Pulkkinen, Lea 2022. Lapsen hyvinvointi alkaa kodista. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ranta, Samuli 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 283. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Renfors, Timo 2022. Kouluikäisten terveyden polku. Henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Opetushallitus: Helsinki. <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/kouluikaisten-terveyden-polku/henkinen-ja-sosiaalinen-hyvinvointi>

Rimpelä, Matti, Kuusela, Jorma, Rigoff, Anne-Marie, Saaristo, Vesa & Wiss, Kirsi 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti kyselystä 1.–6 vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus, Stakes.

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. 2017. Self determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press.

Savolainen, Annikki 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopiston lääketieteellinen tiedekunta, terveystieteen laitos. Acta Universitatis Tamperensis 830. Tampere: Tampereen yliopisto.

Timonen, Tero, Castren, Maija & Ärölä-Dithapo 2019. Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, Kari 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Merja Perkiö-Mäkelä, Nina Nevala & Vappu Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.

Vermeulen, Peter 2019. Autismi ja kontekstisokeus. Suomentanut Veera Halonen. Helsinki: Autismisäätiö.

Williams, Val, Zahra, Amy Camilleri & Gauci, Vickie 2019. Disabled people and social wellbeing. Teoksessa Sue Vella, Ruth Falzon & Andrew Azzopardi (toim.) Perspectives on Wellbeing. A reader. Studies in Inclusive Education, 41. Leiden Boston: Brill, 133–143.

Laura Saari ja Petra Ylitalo 2019. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajien mahdollisuudet koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyyn. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake.

Tausta

1. Sukupuoli

Mies

Nainen

Muu

2. Missä kunnassa työskentelet?

3. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?

0-2 vuotta

3-5 vuotta

6-10 vuotta

yli 10 vuotta

4. Koulutuksesi. Voit valita useamman.

Luokanopettaja

Erityisopettaja

Aineenopettaja

Jokin muu

5. Mikä on työtehtäväsi?

Luokanopettaja

Erityisopettaja

Erityisluokanopettaja

Aineenopettaja

Jokin muu

6. Kuinka suuressa yksikössä oppilasmäärältään toimit opettajana?

Opettajan autismikirjon tietoisuus

7. Koetko oman tietotaitosi autismikirjosta riittäväksi?

8. Tarjosiko koulutuksesi mielestäsi riittävästi tietoa autismikirjosta?

9. Millaisilla menetelmillä olet pystynyt kehittämään tietotaitoasi autismikirjosta?

10. Millaisia taitoja opettajalta mielestäsi vaaditaan työskennellessään autismikirjoon kuuluvan oppilaan kanssa?

11. Koetko että autismikirjosta koulun kontekstissa tarvitaan lisää tutkimusta ja tietoa. Jos kyllä, millaista?

Autismikirjon oppilaat koulussa

- 12. Miten autismikirjon oireet näkyvät oppilaasta koulun erilaisissa tilanteissa? (esim. opetustilanteet, välitunnit tai siirtymät)**

- 13. Millaiset tukimuodot olet kokenut tehokkaimmaksi autismikirjon oppilaan oppimisen tukemiselle?**

- 14. Millaisia mahdollisuuksia koulunne arjessa on autismikirjon oppilaan tukemiselle?**

- 15. Minkälaisena autismikirjon häiriö näyttäytyy vuorovaikutustilanteissa opettajien kanssa?**

- 16. Minkälaisen autismikirjon häiriö näyttäytyy vuorovaikutustilanteissa koulukavereiden kanssa?**

- 17. Onko autismikirjoon kuuluvalla oppilaalla kokemuksesi mukaan myös tavallista useammin haasteita oppimisessa?**

- 18. Onko autismikirjoon kuuluvien oppilaiden määrä mielestäsi lisääntynyt oman opettajan urasi aikana?**

Kyllä/Ei

19. Eroavatko poikien ja tyttöjen autismikirjon näkyvät oireet mielestäsi koulun arjessa jotenkin? Jos kyllä, miten?

20. Millaisia ajatuksia autismi herättää sinussa?

Autismikirjo ja hyvinvointi

21. Millaisena autismikirjon oppilaan hyvinvointi näyttäytyy koulussa?

22. Minkälaisien tekijöiden näet haastavan autismikirjon oppilaan hyvinvointia luokkatilanteissa? Millaisin keinoin opettaja voi oppilasta näissä tilanteissa tukea?

23. Minkälaisien tekijöiden näet haastavan autismikirjon oppilaan hyvinvointia koulun vapaissa tilanteissa? (välitunnit, siirtymät) Millaisin keinoin opettaja voi oppilasta näissä tilanteissa tukea?

24. Millaisilla käytännön toimilla opettaja pystyy huomioimaan ja tukemaan autismikirjon oppilaan hyvinvointia koulussa?

25. Onnistuvatko autismikirjoon kuuluvat oppilaat kokemustesi mukaan luomaan kestäviä sosiaalisia suhteita ikätovereihinsa?

Kyllä/Ei

26. Miten opettajana voit auttaa autismikirjon oppilasta luomaan sosiaalisia suhteita?

27. Kuinka opettajana pystyt huomioimaan autismikirjon oppilaan yksilöllisiä mielenkiinnon kohteita opetuksessa?

28. Miten koulujärjestelmää tulisi kehittää, jotta se on parempi paikka oppia ja kasvaa autismikirjoon kuuluville oppilaille? Kerro ainakin kolme tekijää.

29. Haluatko kertoa jotakin muuta aiheeseen liittyvää?

Suuri kiitos vastauksistasi!