

“No eihän kukaan halua yksin olla, että ihan kaikki lapset tarvii sen jonku kaverin koulusta”

Luokanopettajien käsityksiä autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyysuhteista alkuopetuksessa

Pro gradu-
tutkielma

Elina Ojaniemi

Kasvatustieteiden
tiedekunta/Luokan-
opettajakoulutus

Lapin yliopisto

Syksy 2023

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: *“No eihän kukaan halua yksin olla, että ihan kaikki lapset tarvii sen jonku kaverin koulusta”*. Luokanopettajien käsityksiä autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyyssuhteista alkuopetuksessa

Tekijä: Elina Ojaniemi

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –tutkielma/Maisterintutkielma X Lisensiaatintutkimus_

Sivumäärä, liitteiden määrä: 86+3

Vuosi: 2023

Tiivistelmä

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteiden ja erityisesti erityispedagogiikan kentälle, ja on muodoltaan pro gradu -tutkielma. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä autismikirjolla olevien oppilaiden ystävyyssuhteista alkuopetuksessa. Uuden tautiluokituksen, ICD-11, mukaan ei ole enää olemassa erillisiä diagnooseja, kuten Aspergerin oireyhtymää, vaan ne on korvattu yhteisellä diagnoosinimikkeellä nimeltään autismikirjon häiriö. Autismikirjon häiriössä näkyvinä oireina ovat tyypillisesti haasteet sosiaalisissa suhteissa, joita lähdin tutkimaan. Rajasin tutkimuksen aiheen kolmeen tutkimuskysymykseen, jotka olivat:

1. Miten koulussa voidaan tukea autismin kirjon oppilaiden ystävyyssuhteiden rakentumista?
2. Mitä haasteita ja vahvuuksia autismin kirjon oppilailla on ystävyyssuhteissa muiden vertaisten kanssa?
3. Miten ikätovereiden käsitys moninaisuudesta ja autismin kirjolla olevien oppilaiden erityispiirteistä vaikuttaa oppilaiden välisiin ystävyyssuhteisiin?

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui fenomenografia, sillä tutkimuksessa olen kiinnostunut nimenomaan opettajien käsityksistä. Keräsin aineiston teemahaastatteluiden avulla, ja haastattelin yhteensä seitsemää alkuopetuksessa toiminutta opettajaa. Suoritin haastattelut haastateltavien omissa luokissa, mikä mahdollisti myös haastateltavien elekielen havainnoimisen.

Tekemiäni haastattelujen pohjalta aineistosta nousi esille kuusi eri teemaa, jotka olivat *ystävyyssuhteiden tukeminen luokassa, ympäristön merkitys, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä aikuisen rooli ystävyyssuhteiden tukemisessa, ystävyyssuhteiden haasteet ja vahvuudet, ystävyyssuhteiden merkitys ja ikätovereiden käsitys autismista.*

Autismin kirjon lasten ystävyyssuhteista ei löydy paljoa Suomessa tehtyä tutkimusta, mutta kansainvälistä tutkimusta aiheesta löytyy kiitettävästi. Koen, että tutkimukseni lukeminen hyödyttää niin luokan- kuin erityisopettajia, sillä autismia diagnosoidaan koulumaailmassa enemmän kuin ennen. Haastateltavien opettajien esille tuomat kokemukset ja käsitykset auttavat myös muita opettajia haastavissa tilanteissa ja antavat vertaistukea.

Avainsanat: Autismi, ystävyyssuhde, fenomenografia

X tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys

1 Johdanto.....	5
2 Autismin kirjo	8
2.1 Autismi vanhan tautiluokituksen valossa.....	8
2.2 Autismiin johtavat tekijät.....	10
2.2.1 Aivojen rakenteeseen ja perinnöllisyyteen liittyvät tekijät	10
2.2.2 Ympäristö- ja muut tekijät.....	12
2.3 Ilmeneminen.....	13
2.4 Autismin havaitseminen.....	15
2.5 Tukitoimet ja kuntoutus	18
3 Vertaissuhteet.....	22
3.1 Ystävyys.....	22
3.2 Yksinäisyys	26
4 Ystävyysuhteet autismin kirjon lapsilla – katsaus aiempiin tutkimuksiin.....	31
5 Tutkimuksen toteutus	34
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	34
5.2 Fenomenografinen tutkimussuuntaus.....	35
5.3 Aineiston keruu	37
5.4 Aineiston analysointi.....	39
6 Tulokset.....	43
6.1 Opettajien kokemuksia autismin kirjolla olevien oppilaiden kanssa työskentelystä.....	43
6.2 Ystävyysuhteiden tukeminen luokassa	45
6.3 Ympäristön merkitys.....	47
6.4 Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys ja aikuisen rooli ystävyysuhteiden tukemisessa	53
6.5 Ystävyysuhteiden haasteet ja vahvuudet	57
6.6 Ystävyysuhteiden merkitys.....	60
6.7 Ikätovereiden käsitys autismista.....	63
7 Loppuluvut	68
7.1 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista ja pohdinta.....	68
7.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuskohteita.....	71
Lähteet	74
Liitteet	

1 Johdanto

Tutkin pro gradu -tutkielmassani autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyysuhteita opettajien käsitysten pohjalta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten koulussa voidaan konkreettisesti tukea autismin kirjon oppilaan ystävyysuhteita ja millainen ikätovereiden käsitys moninaisuudesta ja autismin kirjolla olevien lasten erityispiirteistä on. Lisäksi olen kiinnostunut autismin kirjon oppilaiden haasteista ja vahvuuksista ystävyysuhteissa.

Käsite “autismin kirjo” viittaa oireiden moninaisuuteen, laaja-alaisuuteen sekä häiriön vaikeusasteen laajaan skaalaan. Autismi on kehityksellinen häiriö, joka alkaa varhaislapsuudessa. Poikkeavuutta voi ilmetä vuorovaikutuksessa, kommunikaatiossa sekä rajoittuneina käytösmalleina ja kiinnostuksen kohteina. (Socada 2020.) Myös Terveystieteiden tutkimuskeskuksen asiantuntijat toteavat autismin kirjon oireiden vaihtelevuuden oireiden vaikeustasosta riippuen (Aalto-Setälä, Huikko, Appelqvist-Schmidlechner, Haravuori & Marttunen 2020, 148).

Lastenpsykiatrian professori Irma Moilanen ja lastenneurologi Pertti Rintahaka (2016, 228) pitävät autismin kirjoa kehityksellisenä poikkeavuutena, jossa keskeisinä puutteina ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot, kaavamainen käytös sekä rajoittuneet toiminnot ja kiinnostuksen kohteet. Haasteet tulevat ilmi ryhmässä toimimisessa, katsekontaktin ylläpitämisessä, toisten ihmisten ymmärtämisessä ja muutoksiin sopeutumisessa.

Autismin kirjon esiintyvyyttä pyrittiin kartoittamaan katsauksessa, jossa toteutettiin kymmeniä prevalenssitutkimuksia viiden vuosikymmenen ajalta. Tulosten mukaan autismin kirjo esiintyy 6-7:llä lapsella 1000:sta lapsesta. Autismi esiintyy useammin pojilla 1,8–6,5 kertaa yleisempää kuin tytöillä, kun taas tytöillä kognitiivinen taso on heikompi kuin pojilla. (Moilanen & Rintahaka 2017, 228.) THL:n mukaan autismin kirjon esiintyvyys on arvioitu olevan 1–3 % luokkaa (Aalto-Setälä ym. 2020, 148).

Idea autismin kirjon oppilaiden ystävyyssuhteiden tutkimiseen lähti kesätöistä. Työskentelin viime kesän Kolpeneen tuki- ja osaamiskeskuksella kehitysvammaisten ja autismin kirjon oppilaiden toiminnanohjaajana, jossa olin vastuussa heille järjestettävästä kesähoidosta. Minua kiinnostavat lasten ja nuorten erilaiset tavat olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ja haluan saada siitä lisää tietoa.

Luokanopettajaopintojen ohella olen tehnyt erilliset erityisopettajan opinnot, jotka antavat minulle pätevyyden toimia myös erityisopettajana. Erityispedagogiikka kiinnostaa minua suuresti, mikä on osasyynä aiheen valintaan. Rajasin aiheen koskemaan vain alkuopetuksessa olevia autismin kirjon oppilaita. Minulla on esi -ja alkuopetus maisterivaiheen sivuaineena, ja minua kiinnostaa erityisesti ensimmäisten luokkien opetus. Aiheen rajaamisen avulla aineisto pysyy sopivan kokoisena, ja antaa mahdollisuuden tutkia aihetta tietystä näkökulmasta käsin.

Toteutan tutkimuksen fenomenografisena tutkimuksena, sillä olen kiinnostunut nimenomaan opettajien käsityksistä. Tutkimuksessa haastattelen seitsemää luokanopettajaa, jotka ovat toimineet alkuopetuksessa. Toteutan aineiston keruun teemahaastattelun avulla. Menetelmä on minulle jo ennestään tuttu kandidaatintutkielmasta. Lisäksi uskon, että opettajien käsitysten selvittäminen onnistuu parhaiten haastattelun avulla, joka ei ole liian muodollinen.

Aiheena autismin kirjo on ajankohtainen ja on väitetty, että autismin diagnoosi on yleistynyt. Göteborgin yliopiston tutkijoiden (2015, 4) tutkimus autismin esiintyvyydestä osoittaa, että autismin kirjon diagnoosit ovat yleistyneet Ruotsissa. Tutkimuksen mukaan tämä ei kuitenkaan tarkoita oireiden lisääntymistä väestössä, vaan johtuu laajentuneista diagnoosikriteereistä. (Lundström, Reichenberg, Anckarsäter, Lichtenstein & Gillberg 2015, 4.) Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin osastonylilääkäreiden Hanna Raaskan ja Raija Vanhalan (2020) mukaan autismin kirjon diagnoosien yleistyminen johtuu ihmisten kehittyneestä tietoisuudesta, dokumentoinnin eroavuuksista ja lievempien oireiden diagnosoinnista.

Autismin kirjon diagnosoiminen on tärkeää, sillä sen kautta lapsi pääsee aikaiseen käyttäytymisinterventioon ja hänen tilaansa osataan selittää paremmin (Waterhouse, London & Gillberg 2016, 302). Iso- Britannian tutkijaryhmän artikkelin mukaan osallistavalla, relevantilla ja oikein toteutetulla autismitutkimuksella voi muuttaa sekä

autismin kirjon henkilön että heidän perheidensä elämää. Kuitenkaan autismitutkimusta ei ole vielä onnistuttu hyödyntämään julkisissa palveluissa. (Fletcher-Watson 2018, 944.)

Myös Stirlingin yliopiston professoreiden Bothan ja Cagen (2022, 16) tutkimuksen mukaan autismin kirjon henkilöihin liittyvässä tutkimuksessa on haasteita. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään autismin tutkijoiden kielenkäyttöä heidän puhuessaan autistisista ihmisistä ja autismitutkimuksesta. Suurin osa osallistujista myönsi omaksuvansa lääketieteellisen mallin narratiivin, kolmannes omaksui neutraalimman näkökulman, joka piti autismia olemisen tapana. 60 % haasteltavista ilmaisi autismin ja vammaisuuden epänormaaliudesta, minkä tutkijat käsittivät epäinhimillistämisenä, esineellistämisenä ja leimaamisena. Mielestäni tämä on tärkeä peruste, miksi autismiin kohdistuvaa tutkimusta tulee tehdä yhteiskunnallisella tasolla. On tärkeää kehittää ihmisten tietoisuutta autismia kohtaan, mikä on myös osasyynä tutkimukseni aiheen valintaan.

2 Autismin kirjo

Autismikirjon häiriö on kehityksellinen häiriö, joka tulee ilmi jo varhaislapsuudessa mutta se voidaan diagnosoida vasta myöhemmällä iällä. Haasteet painottuvat rajoittuneisiin käytösmalleihin sekä mielenkiinnonkohteisiin ja vaikeuksiin sosiaalisissa suhteissa. (WHO 2023.) Tässä osiossa määrittelen tarkemmin käsitettä autismikirjo, sillä se on keskeisessä osassa tutkimuksessani. Tuon esille autismin luokituksen muuttumista ja vanhan tautiluokituksen erillisiä diagnooseja, autismiin johtavia tekijöitä, ilmenemistä, autismiin johtavia tekijöitä sekä tukitoimia.

2.1 Autismi vanhan tautiluokituksen valossa

Tässä osiossa tuon esille erityisesti vanhan tautiluokituksen, ICD-10-määritelmiä erilaisista autismin muodoista. Tuon esille autismin muodoista Aspergerin oireyhtymän, epätyypillisen autismin, lapsuusiän autismin sekä Rettin oireyhtymän. Tiedostan, että diagnosointimenetelmät ovat muuttuneet, ja kaikki autismin muodot ovat osana laajaa autismin käsitettä. Mielestäni on kuitenkin tärkeää tuoda esille aiempia nimikkeitä, sillä ne ovat kuitenkin käytössä niillä ihmisillä, jotka ovat saaneet diagnoosin ennen ICD-11 tautiluokitukseen siirtymistä.

Tautiluokituksen muuttumista perustellaan ICD-10 luokituksen epätarkkuuden vuoksi. On havaittu, että diagnoosiin vaikuttavat lapsen etninen ja sosioekonominen tausta, kognitiivinen kehitystaso, ikä ja sukupuoli vaikuttavat diagnosointiin, mitä ei vanhassa tautiluokituksessa ole huomioitu riittävästi. Uudessa tautiluokituksessa autismin kirjo häiriön oireet jaetaan kahteen osaan; pysyviin puutteisiin sosiaalisissa suhteissa liittyen vastavuoroisuuteen ja rajoittuneisiin käytösmalleihin sekä mielenkiinnonkohteisiin. (Raaska & Vanhala 2020, 964–967). ICD-11 ei puhuta enää laaja-alaisista kehityshäiriöistä, vaan käytetään nimitystä autismikirjon häiriö (Raaska 2023).

Aspergerin oireyhtymässä kielellinen kehitys etenee “normaalin” kehityksen tahtiin, mutta haasteita tulee tunteiden säätelyssä, kokonaisuuksien hahmottamisessa ja tuottavassa ilmaisussa. Lisäksi Aspergerin oireyhtymälle tyypillistä on kapea-alaiset kiinnostuksen kohteet, jotka poikkeavat muiden ikätovereiden kiinnostuksen kohteista. (Aalto-Setälä ym. 2020, 149.) Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen mukaan ICD- 10 luokituksessa (2011, 297) Aspergerin oireyhtymä tulee esille rajoitteellisina mielenkiinnon kohteina, motorisena kömpelyytenä sekä vuorovaikutuksen laadullisena puutteellisuutena. Aspergerin oireyhtymässä ei esiinny kielellisen kehityksen tai kognitiivisen kehityksen viivästymää niin kuin autismissa, ja jotkut oireet ovatkin autismin oireiden lievempiä muotoja. Aspergerin oireyhtymä on havaittu olevan yleisempää pojilla kuin tytöillä.

ICD-10 tautiluokituksen mukaan lapsuusiän autismi on havaittavissa poikkeavana kehityksenä jo ennen kuin lapsi täyttää kolme vuotta. Lapsuusiän autismi ilmenee vastavuoroisen vuorovaikutuksen haasteina, kommunikaation poikkeavuutena sekä toistavina käyttäytymismalleina. Lapsuusiän autismia esiintyy enemmän pojilla kuin tytöillä, ja häiriön muina oireina pidetään aggressiivista käyttäytymistä, pelkoja, itsensä vahingoittamista sekä uni -ja syömishäiriöitä. Kaavamaisuus voi esiintyä kiintymyksenä epätavalliseen esineeseen ja myöhemmällä iällä esimerkiksi aikatauluihin. (THL 2011, 289.)

Oireiltaan epätyypillinen autismi alkaa ennen kuin lapsi täyttää kolme vuotta, ja siihen sisältyvät haasteet vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa, kaavamaiset toimintamallit sekä kiinnostuksen kohteet. Oireiltaan epätyypillisen autismin diagnostiset kriteerit ovat samat kuin lapsuusiän autismin kriteerit, paitsi lapsella ei ole välttämätöntä esiintyä haasteita kaikilla kolmella osa-alueilla. Nämä osa-alueet käsittävät molemmin puoleisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation laadullisen poikkeavuuden sekä kaavamaiset käyttäytymismallit. (THL 2011, 290–292.)

Rettin oireyhtymä on tytöillä ilmenevä häiriö, joka on havaittavissa 7–24- kuukauden iässä. Rettin oireyhtymälle on tyypillistä pään kasvun hidastuminen sekä puheen ja käsien käytön osittainen tai kokonainen menetys. Häiriössä voi esiintyä hyperventilaatiota sekä toistuvaa käsien vääntelyä. Häiriön etiologiaa ei tunneta, ja häiriö aiheuttaa älyllistä kehitysvammaisuutta. Ensimmäisinä elinvuosina lapsella ei ole

mahdollisuutta osallistua vuorovaikutuksen tai leikin kehitykseen ja neljään ikävuoteen mennessä alkaa ilmetä liikkeiden suorittamisen vaikeutta, mikä tulee ilmi ataksiana, apraksiana, skolioosina ja kyphoskolioosina. (ICD-10 2012, 293.) Tyttöillä Rettin oireyhtymä ei yleensä vielä näy ensimmäisen kuuden kuukauden aikana syntymästä, mutta sen jälkeen kehitys alkaa taantua. Rettin oireyhtymässä vaikeudet ilmenevät lausutun kielen parissa, käsien liikkeinä sekä sosiaalisina ja motorisina vaikeuksina. Yleistä Rettin oireyhtymässä on pään kasvun hidastuminen, ja 60–80 % ilmenee kouristuksia, jotka kehittyvät epilepsiaksi. Ruoansulatuskanavaan liittyvät oireet ovat tyypillisiä Rettin oireyhtymässä, ja ne tulevat esille refluksina, ilman nielemisenä, kroonisena ummetuksena, vatsakipuna ja suun motoriikan haasteina. (Kaufmann, Stallworth, Everman & Skinner 2016, 1044.)

2.2 Autismiin johtavat tekijät

2.2.1 Aivojen rakenteeseen ja perinnöllisyyteen liittyvät tekijät

Autopsiatutkimuksissa on havaittu autisimikirjolla olevilla ihmisillä kahdenlaisia poikkeavuuksia aivoissa. Limbisessä järjestelmässä on havaittu olevan liikaa neuroneja, ja ne ovat pienempiä kuin muilla ihmisillä. Tämä voi viitata riittämättömään tilaan, mikä vaikeuttaa yhteyden muodostamista muihin aivosoluihin. Tämä voi vaikuttaa ihmisen sosiaaliseen ja emotionaaliseen käytökseen. Lisäksi autopsiatutkimuksissa on havaittu myös pikkuaivojen sisältävän vähemmän aivosoluja, mikä voi vaikuttaa motoriseen koordinaatioon sekä kognitiivisiin taitoihin. (Ozonoff, Dawson & Mcpartland 2008, 59.)

Rakenteellisten kuvantamistutkimusten mukaan aivokammiot ovat suurempia autistisilla ihmisillä, mikä viittaa aivokudoksen menettämiseen. Lisäksi on havaittu, että autismin kirjon henkilöillä pikkuaivojen osa, pikkuaivomato, on pienempi. Tutkimusten mukaan noin neljänneksellä kirjon ihmisistä on keskivertoa suuremmat aivot, mikä voi johtaa siihen, ettei aivoja voi käyttää tehokkaasti. Kuitenkin tutkimusten tulokset voivat olla epävarmoja, sillä havainnot eivät välttämättä koske pelkästään autismia. (Ozonoff ym. 2008, 59–60.)

Funktionaalisen kuvantamistutkimuksen mukaan otsalohkojen toiminnassa on poikkeavuutta autismin kirjon henkilöillä, mikä tulee esille vähäisenä verenkiertona ja sähköisenä toimintana kyseisillä alueilla. Kun otsalohkot eivät toimi aktiivisesti, voivat ne vaikuttaa suunnittelemiseen, päättelykykyyn, joustavuuteen ja käytöksen hallitsemiseen. (Oznoff ym. 2008, 60–61.) Erään tutkijaryhmän mukaan autismista johtuneet aivorakenteet ovat erilaisia, eikä näin ole löydetty yhtenäistä mallia aivojen vajaatoiminnasta (Waterhouse, London & Gillberg 2016, 303).

Suvusta, jossa henkilöllä on autismi, voi olla havaittavissa korkeampia osuuksia kielellisistä viivästyistä, artikulaatioon liittyviä ongelmia ja sosiaalisia vaikeuksia kuin muista vammoista kärsivien sukulaisilla. Lievempien oireiden esiintyvyys on 10–20 % sisaruksista. Myös vahvuudet voivat kulkea suvussa, sillä joidenkin tutkimusten mukaan autismin kirjon henkilön perheenjäsenet omaavat paremmat muistiin ja mekaniikkaan liittyvät sekä visuaalis-spatiaaliset taidot. (Oznoff ym. 2008, 66–67.)

Irma Moilanen & Pertti Rintahaka (2017, 226) nostavat esille geenien vaikutuksen autismin kirjon etiologiassa. Autistisen lapsen sisaruksella on 20-prosenttinen riski saada autismi. Autismiin voidaan myös yhdistää neurologiset sairaudet ja keskushermoston toimintahäiriöt, kuten fragiili X sekä tuberoosiskleroosi. 20–25 % autismin kirjon henkilöistä saa epilepsian jossakin vaiheessa elämää.

Psykiatrian erikoislääkäri Virpi Leppänen ja lääketieteen geneetikko Kristiina Tammimies (2020) tuovat artikkelissaan esille autismin kirjon monigeneettisyyden. Autismiin kehittymiseen vaikuttavat yleisten riskivarianttien lisäksi myös uudet, harvinaisemmat geenivirheet. Näistä kahdesta jälkimmäisellä on havaittu olevan suurempi vaikutus autismin syntymiseen. Riski autismiin on suurempi kuin väestössä keskimäärin, jos suvussa ilmenee muita psykiatrisia sairauksia. Tätä selittää psykiatristen sairauksien ja neurobiologisten kehityshäiriöiden yhteiset perinnöllisyystekijät.

2.2.2 Ympäristö- ja muut tekijät

Perinnöllisten tekijöiden rooli autismin kirjon esiintyvyyteen on suuri, mutta sen rinnalla myös raskauden ja synnytyksen aikaisilla haasteilla voi olla merkitystä autismin kehittymiseen. Äidin tai isän korkealla iällä tai keskosuudella on havaittu olevan yhteys autismin kirjon diagnosoimiseksi. (Moilanen & Rintahaka 2017, 226.) Myös aiempien tutkimusten mukaan autismin kirjon lapsilla on ollut synnytyksenaikaisia häiriöitä, kuten epänormaalia solujen lisääntymistä ja vähentynyttä hermoaktiivisuutta (Courchesne, Gazestani & Lewis 2020, 327).

Erään tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko autismissa ja raskaudenaikaisilla komplikaatioilla –ja tekijöillä yhteyttä toisiinsa. Meta-analyysissä löydettiin tilastollisesti merkittäviä riskitekijöitä. Äidin raskausdiabeteksen myötä lapsella oli kaksinkertainen riski autismiin. Lisäksi huomattavia riskitekijöitä olivat äidin verenvuoto raskauden aikana (81 %) ja äidin lääkkeiden käyttö (46 %) sekä äidin syntymä ulkomailla. Pohjoismaissa syntyneellä äidillä riski autismiin oli jopa 58 %. Isän ja äidin korkea ikä syntymän hetkellä havaittiin myös riskitekijäksi. Tutkimuksen mukaan esikoisella on suurempi riski saada autismi kuin myöhemmin syntyneillä lapsilla. Vahvimmat riskitekijät tutkimuksen mukaan olivat aiempi sikiön menetys, verenpainetauti, turvotus, pre-eklampsia ja proteiuria. Tutkimuksessa ei kuitenkaan saatu riittävästi todisteita tekijöiden yksiselitteisestä vaikutuksesta autismin syntyyn, vaikka saatiin joitain todisteita, että raskaudenaikaisella komplikaatiolla on yhteyttä autismiin. (Gardener, Spiegelman & Buka 2018, 7–10.)

Suomalaisen tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten osuus autistisista lapsista on suuri. Tutkimuksen aineistona toimi päiväkeskuksessa hoidettujen potilaiden tiedot, joiden tausta -ja riskitekijöitä verrattiin Hus-alueen koko samanikäiseen väestöön. Tulosten mukaan 455:stä tutkitusta potilaasta 306:lla oli autismin kirjon häiriö ja 149:llä jokin muu kehityshäiriö. Suurin riski autismiin oli Lähi-idästä ja Afrikasta tulleiden äitien lapsilla, ja pienin Pohjois- ja Länsi-Euroopasta tulleilla.

Maahanmuuttajataustaiset lapset, joille on diagnosoitu autismin kirjon häiriö, ovat todennäköisemmin sukupuoleltaan poikia ja ovat syntyneet perheen lapsista ensimmäisenä. He ovat syntyneet loppuvuodesta, pienipainoisina, sektiolla tai

imukuppiavusteisesti. Lisäksi heidän äideistään 27,9 %:lla oli ollut raskausdiabetes. (Jolma, Koivu-Jolma, Sarajuuri & Vanhala 2022.)

2.3 Ilmeneminen

Moilanen & Rintahaka (2017, 219) jakavat autismin kirjon pääoireet kolmeen osaan, jotka ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuudet, kommunikaatiokyvyn poikkeavuudet sekä stereotypiat. Sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuudessa keskeisinä oireina ovat vaikeudet ilmeiden ja eleiden säätelyssä sekä katsekontaktin ylläpitämisessä. Haasteita on myös kaverisuhteissa; esimerkiksi omien kiinnostuksen kohteiden näyttäminen voi olla haastavaa, sekä sosioemotionaalisessa vastavuoroisuudessa voi olla puutteita. Kommunikaation poikkeavuudet tulevat ilmi kielellisinä viivästyminä, puutteina vastavuoroisen keskustelun ylläpitämisessä sekä kaavamaisena puheena. Lisäksi jäljittelyleikit voivat olla haastavia. Stereotypioihin kuuluu rajoittuneisuus mielenkiinnon kohteissa, rituaalien, myös motoristen maneerien, noudattaminen päivittäisessä elämässä sekä lelujen yksityiskohtiin syventyminen. ICD-11 tautiluokitus jakaa oireet kahteen päätyyppiin, jotka ovat sosiaalisen vastavuoroisuuden ja kommunikoinnin puutteet sekä rajoittuneet, toistavat ja joustamattomat käyttäytymismallit ja kiinnostuksen kohteet. Muutos tehtiin, sillä huomattiin osan kolmijakoisen mallin oireista olevan päällekkäisiä. (Raaska & Vanhala 2020.)

Autismin kirjon oireet voivat esiintyä jo alle vuoden iässä. Oireet voivat ilmetä katsekontaktin puuteellisuutena sekä toisen henkilön katseen reagoitukyvyn heikentymisenä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa voi olla haasteita; lapsi ei välttämättä hymyile, ei kiinnostu toisista ihmisistä, eikä saata tunnista omaa nimeään kutsuttaessa. Kouluiässä oireet painottuvat kommunikaation ja vuorovaikutuksen haasteisiin sekä stereotyyppiseen käytökseen. Yhteistoiminnalliset aktiviteetit tuottavat haasteita, kun lapsi ei ymmärrä toisten tavoitteita tai käsittää ne liian konkreettisesti. Puhe voi olla monotonista, ja oppiminen on visuaalista. (Moilanen & Rintahaka 2017, 218.)

Simon Wallace, Karen Guldborg ja Anthony Bailey (2019, 37) ovat tuoneet tutkimuskatsauksessaan esille autismin varhaisia oireita. Heidän mukaansa myöhemmin diagnosoitu autismi voi ilmetä lapsen ensimmäisenä elinvuotena hienovaraisina vaikeuksina kommunikaatiossa ja tarkkaavaisuudessa, kaavamaisina käytösmalleina sekä haasteina tunnetaidoissa. Lapsen toisena elinvuotena lapsen oireet ovat selkeämmin havaittavissa, ja niihin lukeutuu esimerkiksi vaikeudet katsekontaktin ylläpitämisessä, haasteet jäljitellä toisen ihmisen käyttäytymistä tai eleitä sekä puutteet omaan nimeen reagoinnissa.

Autismin kirjon häiriön tunnuspiirteenä on toimintakyvyn suuret puutteet, jotka voivat tulla ilmi jumiutumisenä, kapea-alaisina kiinnostuksen kohteina, väärinymmärryksinä ja raivokohtauksina. Myös aistitoimintojen poikkeavuudet, kuten puutteellinen aistien säätely, voivat kuormittaa autismin kirjon henkilöä merkittävästi. (Aalto-Setälä ym. 2020, 149.)

Autismin kirjon henkilön käyttäytymisen poikkeavuudet juontavat usein juurensa neurokognitiivisesta erilaisuudesta. Autistiset lapset ja nuoret huomaavat enemmän yksityiskohdat kuin laajat kokonaisuudet, mikä voi tuottaa haasteita vuorovaikutuksessa ei-autistisen henkilön kanssa. Haasteita kognitiivisissa kyvyissä on pyritty ymmärtämään erilaisten teorioiden avulla. Mielen teorian mukaan haasteet toisen henkilön aikomusten tulkitsemisessa voivat johtaa ongelmiin sosiaalisen kielen ymmärtämisessä. Sentraalisen koherenssiteorian mukaan autismin kirjon henkilöillä on haasteita hahmottaa laajempia kokonaisuuksia ympäristöstä, mikä näkyy kielen käytössä ja ymmärtämisessä. Eksekutiivisen teorian mukaan autismin kirjon henkilöiden haasteet piilevät toiminnanohjauksessa, jotka voivat tulla ilmi esimerkiksi jumittamisessa tiettyyn toimintaan ja ohjeiden noudattamisessa. (Moilanen & Rintahaka 2017, 227.)

Aistien yli- ja aliherkkyksiä osoittautuu olevan jopa 75 %:lla autismin kirjon ihmisistä. Lisäksi voi ilmetä myös sensorisen integraation puutetta, joka juontaa juurensa aivorungon poikkeavuuksiin. Aistipoikkeavuudet voivat aikaansaada haastavaa käyttäytymistä, masennusta, ahdistusta sekä väärinkäsityksiä oireiden syistä ympäristön taholta. (Moilanen & Rintahaka 2017, 227.)

Kielenkehityksen haasteet voivat tulla ilmi äänteiden erottelun vaikeutena, mikä vaikuttaa puheen tuottamiseen ja sen vastaanoton kehittymiseen, eikä kaikille autismin kirjon henkilöille muodostu puhekieltä ollenkaan. Tämän vuoksi autismin kirjon henkilö käyttää visuaalisuutta ympäristön jäsentämisessä. Puhe voi olla monologin omaista sekä siinä voi ilmetä kaukupuhetta ja juuttumista. Vaikka Aspergerin oireyhtymän omaavilla henkilöillä kieli kehittyy suurin piirtein samaa vauhtia kuin muilla ihmisillä, ilmenee heillä pragmaattisen kielen vaikeuksia, jotka ilmenevät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Näitä vaikeuksia ovat esimerkiksi tilannesidonnaisuuden ja monimerkityksellisyyden ymmärtämisen puutteet vuorovaikutuksessa. (Moilanen & Rintahaka 2017, 227.)

Kielellisiin kykyihin liittyy myös poikkeavuutta sekä enemmän haasteita kuin ei-kielelliseen tasoon, ja mielikuvitukseen liittyvissä leikeissä ilmenee hankaluuksia. Myös vuoropuheluun ryhtyminen tuottaa vaikeuksia. Motoristen taitojen osalta voi ilmetä kömpelyyttä sekä toistuvia maneeereja ja kaavamaisia vartalon liikkeitä. (Aalto-Setälä ym. 2020, 149.)

Haasteet ilmenevät puutteellisina vuorovaikutustaitoina, jossa katsekontaktin ottaminen voi olla haastavaa ja henkilö ei osaa käyttää ilmeitä eikä eleitä tilanteen edellyttämällä tavalla. Tilanteen lukeminen rivien välistä ja empatiakyky on haasteellista toteuttaa. Yhteistoimintaa vaativat toiminnat tuottavat haasteita erityisesti samanikäisten ei-autististen lasten kanssa. Autismi kirjon lapsi ei osaa ottaa huomioon toisen näkökulmaa, ja muiden kanssa ollessaan hän voi olla vain omissa oloissaan. Lisäksi autismi kirjon lapsille ja nuorille on ominaista sopeutumattomuus muutoksiin (Aalto-Setälä ym. 2020, 149).

2.4 Autismi havaitseminen

Diagnosointi on edellytys kuntoutuksen aloittamiselle. Diagnosoinnissa on tärkeää kartoittaa laajasti ja monipuolisesti lapsen kehitystä ja käyttäytymistä. (Yliherva, Rantala, Ebeling, Gissler, Parviainen, Tani & Moilanen 2020, 2047–2048.) Autismi diagnosoidaan keskimäärin 3-4:n vuoden iässä, vaikka oireita voi esiintyä jo lapsen ensimmäisinä elinvuosina. Kuitenkin kuntoutuksen kannalta viiveetön diagnosointi

olisi tärkeää, joten diagnosointia tulisi tehostaa. (Moilanen & Rintahaka 2017, 221.) Autismi tulee esille varhaislapsuudessa, mutta esimerkiksi oireiltaan lievempi Aspergerin syndrooma voidaan havaita vasta kouluiässä, kun lapsen sosiaaliset taidot eivät vastaa ympäristön odotuksiin. (Aalto-Setälä ym.2020, 148.) Myös Raaskan & Vanhalan (2020) artikkelin mukaan autismikirjon häiriö diagnosoidaan vasta kouluiässä, kun lapsen sosiaaliselta vuorovaikutukselta aletaan vaatia enemmän. Wallacen ym. (2019, 37–38) mukaan autismi on mahdollista diagnosoida jo lapsen ollessa kahden vuoden ikäinen, mutta tämä on harvinaista. Autismi tunnistettiin paremmin lapsilla, joilla oli selkeä viive kielenkehityksessä ja huonommin etniseen vähemmistöön kuuluvien maahanmuuttajien keskuudessa.

Autismin diagnosoimisen parantamiseksi kohderyhmälle voidaan tehdä seula, josta voidaan ottaa diagnostiseen yksilötettiin korkeat testipisteet saaneet lapset. (Wallace ym. 2019, 38). Neuvolassa seula on hyvä tehdä kahdesti ennen kuin lapsi täyttää kolme vuotta, sillä jotkut autismin kirjon lapset voivat kehittyä ensin normaalisti ja taantua vasta sen jälkeen. (Moilanen & Rintahaka 2017, 224.)

Diagnostisissa luokituksissa DSM-5 ja ICD-11 ei enää puhuta erillisistä diagnooseista kuten Aspergerin oireyhtymästä, vaan kaikki kuuluvat laajan autismikirjon häiriön käsitteen alle. Autismi määritellään uudessa luokituksessa lievästä vaikea-asteiseen asti. Entinen diagnosointiluokka määriteltiin epätarkaksi, sillä se ei kattanut etnistä ja sosioekonomista taustaa, kognitiivista kehitystasoa, ikää ja sukupuolen vaikuttavuutta autismin kirjon diagnoosiin. (Raaska & Vanhala 2020.)

Erotusdiagnostiikka on huomioitava autismin kirjon diagnosoinnissa. Se on syytä erottaa esimerkiksi pakko-oireisesta häiriöstä, kehitysviivästä ja puheen sekä kielen ongelmista. Etenkin kehitysviivästyminen erottaminen autismin kirjosta voi olla haastavaa, mutta sen voi huomata esimerkiksi lapsen katsekontaktista sekä huomion kiinnittämiskyvystä. (Moilanen & Rintahaka 2017, 226.)

Toisena haastavana häiriönä voidaan pitää aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) erottamista autismista, sillä ne voivat olla lapsella samanaikaisesti. Pakko-oireisen häiriön ja autismin erona pidetään oireiden alkamisajankohtaa; pakko-oireinen häiriö puhkeaa yleensä myöhemmin, ja oireet eivät keskity vuorovaikutuksen haasteisiin. (Moilanen & Rintahaka 2017, 226.) Myös erään tutkimuksen ADHD:n

omaavilla lapsilla on haasteita huomion kiinnittymisessä tiettyyn asiaan ja autismin kirjon lapsella haasteita konfliktien seurannassa ja reagoitakyvyssä. Lapsella, jolla ovat nämä molemmat, esiintyvät nämä molemmat oireet samanaikaisesti. (Tye, Asherson, Ashwood, Azad, Bolton & McLoughli 2013, 1101.)

Autismilla on suuri psykiatrinen komorbiditeetti muihin psyykkisiin häiriöihin. Autististen lasten ja nuorten keskuudessa noin 70–74%:lla on toinen psyykinen häiriö, ja 40%:lla niitä voi olla useampia. Käytöshäiriöitä ja ahdistuneisuushäiriöitä ilmenee yli 40 %:lla ja uhmakkuushäiriö on todennäköisempää autistisilla henkilöillä myös nuoruudessa ja masennusta ilmenee 15 %:lla. Riski ADHD:n ilmenemiseen on noin 40 %:lla autistisista lapsista ja nuorista. (Moilanen & Rintahaka 2017, 226.) Myös Aalto-Setälä ym. (2020, 148) mukaan lähes puolella autismin kirjon lapsista ja nuorista on ainakin kaksi liitännäisoiretta. Yleensä oppimisvaikeudet ovat osana oireilua ja yli puolella onkin aistikokemuksissa poikkeavuutta. Myös Wallace ym. (2019, 40) tuovat esille muiden psyykkisten oireiden samanaikaisuuden autismin kirjon häiriössä, mikä on otettava tarkasti huomioon diagnosoinnissa. Autismi kirjon diagnosoinnissa hyödynnetään eri alojen ammattilaisten osaamista.

Ylihervan ym. (2020, 2049–2050) tutkimus kuitenkin osoittaa autismin kirjon oireiden seulonnassa olevan edelleen käytännön puolella puutteita. Tutkimuksen aineisto kerättiin ASDEU-hankkeessa kyselyn muodossa, joka käännettiin suomeksi. Kyselyyn vastasi yhteensä 51 perhettä, ja tavoitteena oli selvittää perheiden kokemuksia diagnoosin asettamisprosessista sekä autismin varhaisesta tunnistamisesta. Tutkimuksen tulosten mukaan vanhempien huoli lapsen poikkeavasta kehityksestä heräsi lapsen ollessa kaksivuotias, ja diagnoosi asetettiin kaksi vuotta huolen heräämisen jälkeen. Vanhempien huolta herätti eleiden puuttuminen kommunikaatiossa, hidas puheenkehitys, kiinnostumattomuus muiden lasten asioista, aistiyliherkkyydet, sekä haasteet muutokseen sopeutumisessa. 51 %:a perheistä koki oireiden tunnistamisprosessin toimivaksi, mutta diagnoosin asettaminen koettiin haastavaksi. 67 %:a perheistä oli tyytyväisiä tiedontarjontaan koskien autismin kirjon oireiden varhaista tunnistamista ja kolme vastaajaa neljästä piti työntekijöiden ammattitaitoa hyvänä. Perheet olivat kuitenkin tyytymättömiä kuulluksi tulemisen kokemuksessa diagnoosiprosessin aikana.

Alakouluikäisillä lievästi kehitysvammaisilla ja Aspergerin oireyhtymän sekä kognitiivisesti normaalitasoisten autististen lasten ja nuorten seulontalomakkeena toimii autism spectrum screening questionnaire (ASSQ). Seulassa on tärkeää huomioida sekä vanhempien että opettajan arvioinnit tuloksen luotettavuuden vuoksi. (Moilanen & Rintahaka 2017, 224.) ASSQ-oirekyselyä on mahdollista käyttää suuntaa-antavana tiedonlähteenä, jos lapsella epäillään autismin kirjon diagnoosia. Pelkästään sen perusteella ei voi kuitenkaan asettaa diagnoosia, vaan se tehdään erikoissairaanhoidossa. (Aalto-Setälä ym. 2020, 149.)

Luotettavan diagnoosin lapselle saa käyttämällä kahta diagnoosiseulaa yhtä aikaa, josta esimerkkinä lapselle tehtävä Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) ja vanhempien haastattelu Autism Diagnostic Interview Revised (ADI-R). (Yliherva ym. 2020, 2048.)

2.5 Tukitoimet ja kuntoutus

Autismin kirjon kuntoutuksessa korostuu moniammatillisuus, jossa on keskiössä lapsen yksilöllisyys. Kuntoutuksessa on tärkeää vanhempien ohjaaminen sekä varhainen tuki. Autismin kirjon lapsen kuntoutuksessa on tärkeää huomioida visuaaliset keinot lapsen kommunikaatiossa ja edistää lapsen tunteiden tunnistamista sekä jäljittely -ja sosiaalisia taitoja. Lisäksi huomiota on kiinnitettävä aistien säätelyn tukemiseen sensorisen integraation terapian keinoin sekä toiminnanohjauksen ja oman kehon hahmottamisen kehittämiseen. Auditivisen kanavan vahvistaminen on tärkeää puhumattomien autististen lasten kanssa, sillä vuorovaikutus on läheisesti yhteydessä lapsen elämänlaatuun. (Moilanen & Rintahaka 2017, 228.)

Kasvatuksellinen kuntoutus tulee näkyä autismin kirjon lapsen arjessa, mikä tarkoittaa yksilö -ja ryhmäterapioiden toteuttamista lapsen arkiympäristössä. Näin terapiaan pääsevät mukaan vanhemmat ja muut lapsen lähimmät ihmiset harjoittelemaan yhdessä arjen kannalta yleisiä taitoja. Päiväkodin tai koulun erityisryhmillä on usein tarvittava määrä tietoa kuntoutuksesta, mutta jos lapsi integroidaan yleisopetuksen ryhmään, on varmistettava riittävä ohjaus autismin kirjon lapsen kuntoutuksesta henkilökunnalle. (Moilanen & Rintahaka 2017, 228.)

Vaikka lapselle asetetaan diagnoosi vasta myöhemmällä iällä, on syytä aloittaa kuntouttaminen ja tukitoimenpiteet heti. Diagnoosin avulla tukitoimet saadaan paremmin yksilölle sopiviksi ja tavoitteellisemmiksi. (Raaska & Vanhala 2020.)

Ympäristön jäsentämisessä huomio on kiinnitettävä toimintaympäristön, aikataulujen ja sosiaalisten tilanteiden selkiyttämiseen visuaalisten kuvien sekä rutiinien avulla. Toiminnallisuuden lisääminen auttaa lasta keskittymään paremmin ja tukee aistiärsykkeiden kautta oppimista. Aistien hyödyntäminen oppimisessa on tärkeää ja autistinen lapsi tarvitsee taitojen itsenäisen oppimisen kannalta kannustamista. Palkkioiden käyttäminen aluksi voi olla tarpeellista, mutta lapselle tulee antaa mahdollisuus sisäisen motivaation kehittymiselle. Lapsen painostamista oppimiseen ei suositella. (Moilanen & Rintahaka 2017, 228–229.)

Pienillä ympäristön muutoksilla on mahdollista tukea autismin kirjon lapsen ja nuoren kehitystä, sillä lieväkin oirehdinta voi asettaa haasteita ympäristössä toimimiselle. Haasteiden kasaantumista voidaan ennaltaehkäistä varhaisella puuttumisella. Autismin kirjon henkilön itsenäistymistä tukee oikeanlainen kuntoutus, joka auttaa myös myöhemmin työelämässä. Hoidon porrastuksessa perusterveydenhuollon tehtävänä on tunnistaa autismitkirjon piirteet ja ohjata henkilö erikoissairaanhoidon puolella tarkempiin tutkimuksiin. Päivystyksellistä arviota tarvitaan, jos on olemassa riski aggressiiviseen tai itsetuhoiseen käyttäytymiseen. (Aalto-Setälä ym. 2020, 148.)

Autismin kirjoon ei ole varsinaista lääkehoitoa, mutta samanaikaisiin häiriöihin lääkehoitoa on olemassa. Tutkimuksia autismin kirjon lääkehoidosta ei ole paljon. Autismi kirjon lääkehoidossa on huomioitava henkilöiden tavallista korkeampi herkkyys lääkkeiden haittavaikutuksille, jonka takia lääkkeen määrä ja annosten nostoväli on pidettävä pienenä. Ennen psykelääkkeen aloittamista on tehtävä peruslaboratoriokokeet. Psykelääkehoitoa autismin kirjon lapsille ja nuorille voi antaa vain erikoislääkäri, ja sillä on havaittu olevan hyviä vaikutuksia unihäiriöiden, ahdistuneisuuden, aggressiivisuuden ja ADHD:n kannalta. Autismi kirjon oireista käytöshäiriöihin käytetään eniten lääkehoitoa. Yleisin lääkeaine siihen on risperidoni, jolla on vaikutusta impulsiivisuuden, hyperaktiivisuuden ja aggressiivisuuden vähentämiseen. Jos autismitkirjon lapsella tai nuorella on samanaikaissairautena ADHD, lääkkeenä voi olla psykostimulantit tai atomoksetiini. Masennus on yleinen

autismin kirjon samanaikaissairaus, johon voidaan nuorilla käyttää lääkkeenä fluoksetiinia. Pakko-oireisen häiriön samanaikaisuus tuo haasteita diagnosonnille, sillä autismin kirjolle on tyypillistä myös juuttuminen. Vanhemmat voivat myös tehdä omaaloitteisia hoitokokeiluja luontaisvalmisteita käyttämällä. (Moilanen & Rintahaka 2017, 230–231.)

Autismin kirjon psykososiaalinen hoito keskittyy toimintakykyä tukeviin menetelmiin, joita ovat ohjaus ja ympäristön muunteleminen sekä taitojen itsenäinen ja ryhmätyöskentely. Hoidon tulee olla laaja-alaista, ja vaikuttaa lapsen tai nuoren sosiaalisiin ja kognitiivisiin taitoihin sekä itsesäätelyyn. Hoitosuunnitelmassa on huomioitava muiden päällekkäisten häiriöiden lisäksi myös perheen jaksaminen. Psykoedukaatiossa korostuvat tiedon tarjoaminen perheille autismin kirjon häiriöstä sekä arjen keinojen kehittäminen yhdessä lapsen tai nuoren ja perheen kanssa. Psykoedukaation tavoitteena on tukea autismin kirjon henkilön läheisiä ihmisiä ja auttaa kehittämään toimivia toimintatapoja. Ympäristön häiriötekijöitä poistamalla voidaan tukea autismin kirjon henkilön sekä muun perheen arkea. Vanhempien ohjauksessa huomio kiinnittyy arjen tilanteiden tukemiseen, jossa vanhemmille painotetaan jatkuvaa ja ennakoitavaa toimintatapaa lasten kanssa. Vanhemmilla tulee olla kyky joustaa autismin kirjon lapsen tavoitteissa sekä perheen tulee yhdessä miettiä arjen rauhoittamisen ja selkeyttämisen keinoja sillä se hyödyttää koko perhettä. Perheessä yleiseen hyvinvointiin, kuten uneen, liikuntaan ja ravintoon, sekä arjen säännöllisyyteen on hyvä kiinnittää huomiota. (Aalto-Setälä ym. 2020, 150.)

Koulun tukitoimissa keskeistä on huomion kiinnittäminen siirtymätilanteisiin, sillä autismin kirjon lapsi voi tarvita aikuisen tukea ja valmisteluja muutoksen edessä. Tämä koskee myös suurempia siirtymiä, kuten nivelvaihetta alakoulusta yläkouluun. (Aalto-Setälä ym. 2020, 150.) Kotona on tärkeää ylläpitää säännöllistä päivärytmiä, mikä auttaa lasta jäsentämään päivää ja ennakoimaan tulevia tapahtumia. Tässä voi käyttää kuvia apuna viikko- tai päiväkalenterin muodossa. Muutoksia ja tulossa olevia tapahtumia on hyvä ennakoida kuvaamalla ne suullisesti sekä merkitsemällä ne päivä- tai viikkokalenteriin. (Aalto-Setälä ym. 2020, 151.)

Struktuurit tukevat toiminnanohjauksen kehittymistä, jolloin tilanteiden ennakoitavuus paranee. Jos ennakoitavuutta ei mahdollisteta lapselle, voi hän vetäytyä vain omien

kiinnostuksen kohteiden pariin ja olla omaehtoinen. Toiminnanohjauksen konkreettisia keinoja ovat ennakointi suullisesti, kirjallisesti sekä kuvia käyttämällä, kuvitetun päiväjärjestyksen käyttäminen kuvakorttien sekä palkitsevien toimintojen avulla, tehtävien pilkkominen kirjallisen tehtäväjärjestyksen avulla sekä lähitavoitteiden asettaminen. Ajan hahmottamisen tueksi voidaan opetella kalenterin pitämistä. (Aalto-Setälä ym. 2020, 93.)

Neuropsykiatrisessa valmennuksessa ohjataan lasta / nuorta ja perhettä antamalla käyttäytymisen ohjausta ja arjen hallintaan liittyviä menetelmiä. Valmennuksessa harjoitellaan taitoja sekä vahvistetaan myönteisiä toimintatapoja. (Aalto-Setälä ym. 2020, 151.) Sopeutumisvalmennuskurssi on psykoedukaation ryhmämuoto, joka kiinnittää huomion sairauden tuomiin muutoksiin sopeutumiseen sekä perheen että lapsen tai nuoren osalta. Kurssilla on mahdollisuus saada vertaistukea sekä tukea arjen sujuvoittamiseen. (Aalto-Setälä ym. 2020, 151.)

3 Vertaissuhteet

Tässä luvussa tuon esille vertaissuhteista ystävyiden ja yksinäisyyden, sillä ne liittyvät keskeisesti tutkimuskysymyksiini. Vertaisilla tarkoitetaan suurin piirtein lapsen kanssa samalla kehitystasolla olevaa toveria, ja koulussa muodostuvat vertaissuhteet ovatkin tärkeitä lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Vertaisryhmässä lapsi pääsee harjoittelemaan vuorovaikutusta muiden lasten kanssa, mutta on hyvä muistaa, etteivät kaikki vertaissuhteet tue lapsen tai nuoren kehitystä. (MLL 2021.)

3.1 Ystävyys

Ystävyyssuhteella tarkoitetaan tiettyä, kahden ihmisen välistä suhdetta, mikä erottaa sen vertaissuhteesta. Ystävyyssuhteessa toisesta pitäminen on vastavuoroista, mikä voi tarkoittaa, ettei suositulla lapsella ole välttämättä yhtään ystävää. Vertaissuhteet ja ystävyyssuhteet ovat kuitenkin yhteydessä, sillä vertaissuhteiden avulla lapsi saa enemmän sosiaalista hyväksyntää sekä mahdollisuuksia rakentaa ystävyyssuhteita. (Bagwell & Schmidt 2011, 16–17.) Ystävyyydessä olennaista on arvokkuuden näkeminen toisessa ihmisessä, mikä johtaa sitoutumiseen. Lisäksi ystävyyssuhteessa korostuu hyvän toivominen toiselle ihmiselle, hänen auttamisensa ja ajan viettäminen yhdessä. Ystävyyyteen tarvitaan aina toinen ihminen. (Healy 2011, 443.) Ystävyyssuhteessa korostuu läheisyys ja omien tunteiden jakaminen (Bagwell & Schmidt 2011, 67).

Evoluution näkökulmasta ihmiset elävät ryhmissä, mikä turvaa lisääntymisen, selviytymisen ja mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen. Lisäksi ystävyyssuhteiden avulla avun saaminen on vastavuoroista. (Bagwell & Schmidt 2011, 67.) Myös Riikka Korkiamäen ja Kirsi Pauliina Kallion (2014, 16) artikkelin mukaan yhteisöön kuuluminen on ihmisen perustarve. Ystävyyssuhteiden valintaan on olemassa monia syitä, joita ovat esimerkiksi läheisyys, osapuolten vastavuoroinen toisesta

pitäminen, osapuolten jakamat yhteiset asiat, fyysinen ulkonäkö ja toisen osapuolen tekemät tai haluamat asiat, joita myös itse pitää tärkeänä. (Healy 2011, 443.)

Bagwell ja Schmidt (2011, 6–9) tuovat esille ystävyysuhteen erilaisia määrittelytapoja kolmen eri alan näkökulmasta. Ystävyysuhteen psykologisessa määritelmässä korostuu kahdenvälinen vuorovaikutussuhde, jossa yhdistyy molemmin puoleinen ja vastavuoroinen kiintymys. Sosiologinen näkökulma ottaa huomioon ystävyysuhteen rakenteen kulttuurissa ja tutkii lapsen roolia yhteisöön sopeutumisessa. Lisäksi näkökulmassa on tärkeää ystävyysuhteiden sopiminen laajempaan sosiaaliseen kontekstiin, ja miten eri tekijät kuten sosioekonominen asema, vaikuttavat ystävyysuhteiden kehittymiseen. Sosiologisessa näkökulmassa määritelmä on laajempi kuin psykologisessa näkökulmassa, ja siihen kuuluvat vertaiset, joiden kanssa lapset ovat tekemisissä usein. Antropologisessa näkökulmassa ystävyysuhteita ei ole paljoa tutkittu, joten siitä ei ole paljoa tietoa. Antropologit näkevät ystävyysuhteet vuorovaikutuksen tai yhdessäolon idiomina. Heidän mukaansa ystävyysuhteilla ei ole tiettyjä kriteerejä, mikä sallii erilaiset tulkinnat kulttuurien välillä.

Lapsen asema vertaisryhmässä määrää kuinka pidetty lapsi on, ja mitä tunteita lapsi muissa vertaisissa herättää. Vertaisryhmän keskuudessa pidettyjen lasten toiminnassa korostuu yhteistyökykyisyys, taito kommunikoida muiden kanssa sekä toimiva tunteiden säätely. Vertaisten toimesta torjutuilla lapsilla käytöksessä ilmenee enemmän häiritsevää, aggressiivista ja ei-sosiaalista käyttäytymistä. (Bagwell & Schmidt 2011, 15–16.)

Tilastokeskuksen tutkijoiden Riitta Hanifin, Miia Huomon & Marjut Pietiläisen (2020) artikkelin mukaan ystävyysuhteet ovat merkityksellisiä lapsen ja nuoren näkökulmasta. Ne mahdollistavat sosiaalisen tuen, joka vaikuttaa myönteisesti hyvinvointiin. Ystävyysuhteiden kautta lapselle mahdollistuu jäsenyyden, hyväksynnän ja arvostuksen kokemuksia. Tilastokeskuksen mukaan kasvokkain tapaaminen on vähentynyt; vuonna 2002 10–24-vuotiasta lapsista ja nuorista tapasi kasvokkain 70 %, kun taas vuonna 2017 noin 50%. Verkon välityksellä tapahtuva kommunikointi oli lisääntynyt huomattavasti, kun vertaa vuoden 2002 ja 2017 eroja. 96 % lapsista ja nuorista oli yhteydessä kavereihinsa puhelimen tai verkon välityksellä ainakin kerran viikossa. Hanifin & Huomon (2020) mukaan harrastusten avulla voi kehittää lapsen ja

nuoren sosiaalisia taitoja. Harrastuksen avulla lapsella ja nuorella on mahdollisuus kehittää itseään, vaalia kaverisuhteitaan ja edistää osallisuuttaan yhteiskunnassa.

Ystävyysuhteet ovat tärkeä osa kaikissa ihmisen kehityksen vaiheissa, vaikka ystävyyden piirteet muuttuvatkin ihmisen kehityksen myötä. Lapsi voi jo taaperoiässä muodostaa ihmissuhteita. Tämän takia onkin tärkeää mahdollistaa lapselle ajan viettämistä vertaisten kanssa, jotta ystävyys voi kehittyä. (Bagwell & Schmidt 2011, 67–68.) Pitkäkestoiset ystävyysuhteet voivat syntyä, kun ystävyyden osapuolet oppivat toinen toisensa luonteesta, jakavat salaisuuksia ja kokevat erilaisia asioita yhdessä. Ystävyyden muodostuminen ei tapahdu hetkessä, vaan vaatii aikaa jaetun elämän muodostamiseksi. (Healy 2011, 451)

Esikouluiässä ystävien merkitys korostuu, ja heidän näkökulmastaan ystävien kanssa leikitään ja jaetaan yhteiset kiinnostuksen kohteet. Ystävyyden käsite syvenyy vanhemmilla lapsilla, kun taas esikouluikäisillä ystävien kanssa harjoitellaan leikin lomassa vuorovaikutustaitoja. (Bagwell & Schmidt 2011, 70.) Koulussa ystävyysuhteissa alkaa näkyä sitoutuminen, auttaminen ja lojaalius (Bagwell & Schmidt 2011, 74).

Ystävyysuhteet mahdollistavat lapselle sosiaalisten taitojen harjoittelun vertaisten kanssa. Toveruuden myötä lapset viettävät enemmän aikaa toistensa kanssa harjoitellen yhteistyötaitoja. Lapsuuden keskivaiheessa ystävyysuhteessa painottuu yhteisten kiinnostuksen kohteiden jakaminen, mikä edellyttää lapselta yhteisten toimintojen ehdottamista ja käynnistämistä. Ystävyysuhteiden läheisyys kasvaa, kun lapsi kehittyy kohti nuoruutta. Läheisyys tarkoittaa vastavuoroista välittämistä sekä tasa-arvoista osallistumista vertaisten välillä. (Bagwell & Schmidt 2011, 75–77.) Ystävyysuhteissa tapahtuu usein konflikteja, mikä antaa lapsille mahdollisuuden harjoitella ristiriitatilanteissa toimimista. Esikouluikäisten konflikteissa korostuu lyhytaikaisuus, eikä siihen kuulu niin paljoa aggressiivisuutta kuin nuoremmilla lapsilla. Lapsuuden myöhemmissä vaiheissa ja nuoruudessa konfliktit ovat yleensä ihmisten välisiä erimielisyyksiä, jotka selvitetään neuvottelemalla. (Bagwell & Schmidt 2011, 81.)

Emotionaalista kehittymistä tapahtuu ystävyysuhteiden kautta. Ajan ja lapsen kehityksen myötä karttuu myös tunteiden ilmaiseminen ja ymmärtäminen.

Varhaislapsuudessa vanhempien on tärkeää puhua tunteista, mikä auttaa lasta

ymmärtämään tunteiden tärkeyden. Esikouluikässä lapset oppivat ensisijaiset tunteet sekä ymmärtämään nykyisten tunteiden liittyvän aikaisempiin tapahtumiin, ja koulussa he oppivat käsittelemään monimutkaisempia tunteita ja tunteiden samanaikaista kokemista. (Bagwell & Schmidt 2011, 89–90.)

Leikki ystävien kesken edistää lapsen kognitiivista kehitystä. Kielen avulla lapsi osallistuu ystävyysuhteeseen, ristiriitatilanteiden selvittämiseen sekä läheisyyden kehittymiseen. (Bagwell & Schmidt 2011, 96.) Ystävät tuntevat toinen toisensa, minkä seurauksena he voivat tarjota apua, joka sopii lapsen taitoihin.

Ongelmanratkaisutaidossa ystävillä on helpompi olla yhteistyössä keskenään, mikä edistää asioiden ratkaisemista. Lisäksi luja luottamus ystävään mahdollistaa tiedon tai avun vahvemman hyväksymisen, kun se on peräisin läheiseltä ystävältä. Lisäksi kognitiivista kehittymistä voi edistää ystävien runsas kommunikointi. (Bagwell & Schmidt 2011, 98–100.) Ystävyysuhteiden kautta opimme osallistumaan samoihin aktiviteetteihin ja jakamaan samanlaista suhtautumista asioihin. Ystävyysuhteiden kautta ihminen oppii arvostamaan jotakin, mikä on ystävälle tärkeää. Lasten jakamat asiat muuttuvat iän myötä; pienillä lapsilla jakamisen kohteena voivat olla lelut ja teini-ikässä materiaalin jakamisen tilalle tulee tuen tai salaisuuksien jakaminen. (Healy 2011, 452.)

Myös Beverley Fehr (1996, 5) mukaan ystävyysuhteilla on monia etuja.

Ystävyysuhteiden avulla voimme helpommin sopeutua uusiin tilanteisiin. Ystävien kautta ihminen saa tukea ja apua ja mahdollisuuden täyttää sosiaalis –emotionaalisia sekä kognitiivisia tarpeita, kuten kokemusten jakamista.

Ystävyysuhteen laadulla on merkitystä lapsen hyvinvoinnille, sillä huonolaatuiset ystävyysuhteet eivät kestä niin pitkään kuin laadukkaat ystävyysuhteet, jotka ovat luonteeltaan pysyviä. Laadukkaat ystävyysuhteet antavat lapselle kognitiivisia ja emotionaalisia valmiuksia kohdata stressiä. Ystävyysuhteiden kautta on helpompi luoda positiivisia suhteita muihin vertaisiin ja saada kokemuksia yhteistyöstä ja neuvottelusta muiden vertaisten kanssa. (Bagwell & Schmidt 2011, 193–194.)

Ystävyysuhteiden myötä yksilöt saavat kokemuksia perustarpeiden tyydyttämisestä ja huolenpidosta. Ystävyysuhteita on kaikilla ikäryhmillä, mutta niiden merkitys korostuu lapsuus - ja nuoruusiässä, kun ihminen on suurimmassa kehitysvaiheessa.

Ystävyysuhteiden myötä lapsi ja nuori saa osallisuuden kokemuksia ja sosiaalista

tukea, sekä harjoitusta vertaissuhteiden työstämisestä. Nuoruudessa ystävyyssuhteiden merkitys korostuu, ja nuoret voivat nostaa kaverisuhteet etusijalle. (Korkiamäki & Kallio 2014, 17–18.)

3.2 Yksinäisyys

Yksinäisyyden tunteet ovat luonnollinen osa ihmisten kokemuksia, jossa ihmisen tavoittelemat ja todelliset vuorovaikutussuhteet eivät kohtaa. Yksinäisyys on ahdistava kokemus, jossa keskeistä on ihmisten välisten kontaktien puute. (Betts & Bicknell 2011, 2.) Yksinäisyyttä voidaan pitää yhteiskunnallisena ongelmana (Tirkkonen 2019, 49). Yksinäisyydellä tarkoitetaan ihmisen tilaa, jossa hänellä on puutteellisesti sosiaalisia suhteita. Yksinäisyydessä ihmisen sosiaaliset toiveet eivät ole samalla tasolla todellisten sosiaalisten suhteiden välillä. (Junttila 2015, 8.)

Tirkkosen (2019, 41) artikkelin mukaan tutkimuskirjallisuudessa yksinäisyydellä on monia määritelmiä, joissa yksinäisyyttä kuvataan muun muassa emotionaalisen ahdistuksena ja sosiaalisten suhteiden puutteellisuutena. Yksinäiset ihmiset kokevat, etteivät saa muodostettua toisiin ihmisiin mielekästä yhteyttä ja kärsivät siitä. Yksinololla taas viitataan miellyttävään yksinoloon, jossa ihminen ei kärsi yksin olemisesta.

Aiempien tutkimusten mukaan yksinäisyys ja yksin oleminen eivät tarkoita samaa asiaa, sillä osa ihmisistä haluaa tietoisesti olla erossa muista ihmisistä ja osa voi kokea yksinäisyyttä, vaikka ihminen olisikin osana ryhmää. (Russel, Cutrona, Mcraeu & Gomez 2021, 7.) Yksin olemisessa korostuu fyysinen erossa olo, joka ei tarkoita psyykkistä yksinäisyyttä. Toisaalta ihminen voi olla yksinäinen, vaikka olisikin ihmisten ympäröimä. Ihmisen yksinäisyys voi tulla ilmi nonverbaalissa viestinnässä, mikä tarkoittaa ihmisten tunteenilmaisua, eleitä tai ryhtiä. (Junttila 2015, 13.)

Yksinäisyys tulee esille sosiaalisten kontaktien puutteellisuutena. (Laursen & Hartl 2013, 1262). Sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys ovat yhteydessä lapsuudessa, vaikka kyse onkin hyvin erilaisista yksinäisyyden kokemuksista. Emotionaalisessa yksinäisyydessä korostuu läheisten ystävyyssuhteiden puuttuminen, jossa yksilö kokee toivottomuutta ja ahdistuneisuutta. Sosiaalinen yksinäisyys viittaa puolestaan

ulkopuolisuuden kokemuksiin. Aiheena sosiaalinen yksinäisyys on kuitenkin haastava, sillä moni lapsi leikkii mielellään yksin. (Junttila 2015, 24–25.)

Russelin, Cutronan, Mcraeun & Gomezin (2012, 12–16) tutkimuksen mukaan toisen vuoden lukio-opiskelijoista miehet kärsivät naisia enemmän yksinäisyydestä. Tulosten mukaan tutkittavien yksinäisyyteen vaikutti keskeisesti läheisten ystävien määrä, jonka havaittiin ennustavan 9 % yksinäisyyspisteiden vaihtelusta. Kouluterveyskyselyn (2019) mukaan 4,9 % vastanneista 8–9 luokkalaisista pojista tuntee olonsa yksinäiseksi melko usein tai jatkuvasti. Tyttöillä määrä oli suurempi, lähes 14,5 %. Pojista noin kymmenes myöntää, ettei hänellä ole yhtään ystävää. Tyttöillä määrä on pienempi, noin 6,3 %. Tulosten mukaan molemmissa tapauksissa prosenttimäärät ovat suurempia, jos nuori on ulkomaalaistaustainen. Esimerkiksi 20,8 % ulkomaalaistaustaisista pojista koki, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää. Nelli Lyyran, Niina Junttilan, Jorma Tynjälän & Raili Välimaan (2019) tutkimuksen mukaan 17 % nuorista koki yksinäisyyttä melko usein, ja yksinäisyyden kokemus oli tyttöillä (21 %) yleisempää kuin pojilla (11 %). Tutkimuksen mukaan yksinäisyyden kokemukset lisääntyvät yläkoulun luokkien lopussa, sillä seitsemännellä luokalla yksinäisyyttä koki 14 % oppilaista ja määrä kasvoi yhdeksänteen luokkaan mennessä 20 %: tiin. Jopa joka neljäs yhdeksännen luokan tytöistä koki yksinäisyyttä usein.

Yksinäisyys voi johtua monista eri syistä. Näitä ovat tilannetekijät, joihin kuuluu esimerkiksi muutto toiselle paikkakunnalle, oma kokemus omasta erilaisuudesta, sosiaaliset taidot, sosiaalinen maine ja lapsuuden traumat. (Junttila 2014, 89–91.) Junttilan (2014, 98) mukaan yksinäisyys on periytyvää; jos periytyvissä luonteenpiirteissä on esimerkiksi sulkeutuneisuutta, on yksinäisten vanhempien lapsilla suurempi riski tulla yksinäisiksi. Tähän vaikuttavat ympäristötekijöiden ohella myös vuorovaikutussuhteet ja kaveripiiri

Helsingin yliopiston tutkijoiden Tuulikki Kurteliuksen ja Kristiina Kumpulaisen (2021, 202–205) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää alakouluikäisten lasten kokemuksia yksinäisyydestä. Tulosten mukaan yksinäisyys aiheutti lapsilla pahan ja surullisen olon, joka liittyy yksinäisyyden affektiiviseen ulottuvuuteen. Lapset ilmaisivat yksinäisyydestä johtuvat tunnekokemukset negatiivisessa sävyssä, mikä näkyi myös mm. surumielisillä naamoilla ja tummien värien käytöllä heidän piirtämässään kuvissa.

Kognitiivinen ulottuvuus heijastui välimatkana ikätovereihin ja ulkopuolisuutena ryhmästä. Vuorovaikutuksen kontekstissa lasten vastauksissa korostui yksin jäämisen lopullisuus, mikä rinnastui esimerkiksi vanhemman väliaikaiseen poissaoloon. Lapsi saattoi rinnastaa läheisen kuoleman kavereiden puutteeseen. Lapsen kokemuksissa, joissa hänet jätettiin ulkopuolelle, korostui torjunnan kokemukset. Haastateltavat halusivat tulla hyväksytyksi ikätovereidensa silmissä, mutta toisaalta pelkäsivät poissulkemista vertaisten toimesta.

Kahdeksan vuoden pitkittäistutkimuksen tulosten mukaan lapsuudessa koetulla yksinäisyydellä on yhteys murrosiän masennuksen oireisiin (Qualter, Brown, Munn & Rotenberg 2010, 497). Myös Lyyran ym. (2019) tutkimus osoitti yksinäisyyttä kokevilla nuorilla olevan enemmän psykosomaattisia oireita kuin satunnaisesti yksinäisyyttä kokevilla nuorilla. Tulosten mukaan hermostuneisuuteen ja nukahtamisvaikeuksiin liittyvien lääkkeiden käyttö liittyy keskeisesti yksinäisyyden kokemukseen. Tyttöillä kipulääkkeiden käyttäminen oli yleisempää kuin pojilla, mutta poikien lääkkeiden käyttö kaksinkertaistui yläkoulun aikana. Yksinäisyys lisäsi lääkkeiden käyttöä nuorten keskuudessa.

Laursen & Hartl (2013, 1260–1262) lähestyivät tutkimuksessaan yksinäisyyttä koettuna sosiaalisena eristäytymisenä. Ihmisen sosiaalisuuden vuoksi ryhmään kuulumisen on välttämätöntä sosiaalisen selviytymisen kannalta. Sosiaalinen eristäytyminen saa usein aikaan emotionaalista kipua, mikä aiheuttaa ahdistuneisuutta ja voi lopulta johtaa yksinäisyyteen. Myös Holt-Lunstadin, Smithin & Bradley'n (2010, 9.) meta-analyysin mukaan sosiaalisilla suhteilla on vaikutusta kuolleisuusriskiin. Tutkimuksen tulosten mukaan selviytyminen nousi 50 %:iin henkilöillä, joilla oli vahvat sosiaaliset suhteet.

Qualter, Brown, Munn & Rotenberg (2010,497) toivat 8-vuotisessa pitkittäistutkimuksessa esille yksinäisyyden ja murrosiässä ilmaantuvien masennusoireiden yhteyden. Tulosten mukaan vertaissuhteissa koettu yksinäisyys ennusti masennuksen oireita. Yksinäisyyden takia lapset voivat rakentaa huonoja kognitiivisia selviytymisstrategioita, jotka altistavat masennukselle. Lisäksi varhaisilla vastoinkäymisen kokemuksilla on yhteyttä masennuksen oireisiin myöhemmällä iällä.

Tutkimus nuorten henkisestä hyvinvoinnista osoitti pojilla olevan enemmän haasteita puhua hankalista asioista tyttöihin verrattuna. Pojilla havaittiin olevan itseluottamusta

kaksi kertaa enemmän kuin tytöillä. Henkiseen hyvinvointiin liittyi keskeisesti ikä; tulosten mukaan vanhemmilla lapsilla myönteisyys väheni. Kouluun liittyvillä tekijöillä, kuten kerhotoiminnalla, oli vaikutusta poikien henkisen hyvinvoinnin kannalta, mutta tytöille niillä ei ollut suurta merkitystä. (Levin, Inchley, Currie.D & Currie.C 2010, 174.)

Junttilan (2015, 55–56) mukaan yksinäisyydellä on monia ikäviä vaikutuksia.

Yksinäisyyden haasteena on sen pitkäaikaisuus, eikä yksinäisyyden leimasta ole helppo päästä eroon. Lapsuudessa sosiaalinen yksinäisyys on pysyvämpää kuin emotionaalinen yksinäisyys. Koulutien aikana tapahtuvilla siirtymillä on kaksi puolta yksinäisyyden kannalta. Siirtyminen yläkouluun uuteen ympäristöön voi asettaa haasteita turvallisuuden kokemusten mahdollistamiselle ja uusien kaverien löytymiselle. Toisaalta uusi ympäristö antaa mahdollisuuden aloittaa alusta ilman yksinäisyyttä.

Varhaiskasvatuksessa yksinäisyyden haittavaikutukset tulevat ilmi vertaissuhteissa muiden lasten kanssa väkivaltaisena käytöksenä ristiriitatilanteissa, torjutuksi tulemisena, leikkiin pääsemisen vaikeutena ja puutteellisina taitoina kaverin auttamisessa. Alakouluiässä yksinäisyys tulee esille impulsiivisena käyttäytymisenä, empatian ja yhteistyön haasteina, konkreettisina oppimisen haasteina ja kielteisenä suhteutumisenä koulua ja oppimista kohtaan. (Junttila 2015, 65–66.) Yläkoulussa yksinäisyydestä johtuvat haasteet syventyvät, mikä voi tarkoittaa itsetuhoisuutta, sosiaalista ahdistuneisuutta ja koulu-uupumusta. Lisäksi fyysinen terveys voi heiketä muihin ikätovereihin verrattuna. (Junttila 2015, 72.)

Joakim Strindbergin (2022) tutkimuksessa haastateltiin kolmea peruskoulun oppilasta, jotka kertoivat omia kokemuksiaan liittyen yksinäisyyteen. Tutkimuksen tuloksissa tuli esille syrjittyjen oppilaiden sosiaalinen aliarvostettavuus, mikä erotti heidät muista ikätovereistaan. Oppilaita voidaan pitää muiden joukkoon sopimattomina ja sosiaaliset arviot voivat jättää negatiivisen jäljen syrjittyihin oppilaisiin.

Yksinäisyyttä kokevilla lapsilla vuorovaikutussuhteissa tulee esille huono itsetunto, poissulkemisen tunteet sekä huonot vertaissuhteet. Heillä voi olla myös vertaisia suurempi taipumus aggressiiviseen käyttäytymiseen ja sosiaalinen hyväksyntä ja vertaistuen saaminen on alhaisempaa kuin ikätovereilla. Yksinäisyyden kokeminen koulussa voi tehdä oppilaiden olon epämukavaksi luokkahuoneessa, mikä vaikuttaa

kouluun sopeutumiseen. (Betts & Bicknell 2011, 11–13) Yksinäisyyttä kokevat lapset eivät osallistu useasti luokan yhteisiin tehtäviin, mikä lisää epätasa-arvoisuutta oppimisessa.

4 Ystävyyssuhteet autismin kirjon lapsilla – katsaus aiempiin tutkimuksiin

Tässä luvussa tuon esille aiempia tutkimuksia, jotka liittyvät autismin kirjolla olevien lapsien ystävyyssuhteisiin. Malesian yliopistossa tehdyssä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää vanhempien avustaman lasten ystävyyskoulutuksen merkitys sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta lapsilla, joilla on autismin oireita. Tulosten mukaan 63,3 % lapsista koki, ettei heillä ole ystäviä koulussa, 40 % kiusattiin koulussa ja 46,67 %:lla oli haasteita käyttäytyä luokassa oikein. Lisäksi 10 %:lla oli havaittu aggressiivisuutta toista luokkakaveria kohtaan. Ennen ystävyyskoulutukseen osallistumista leikkitilanteissa kavereiden kanssa yli puolet olivat ikätoverinsa kanssa toisinaan eri mieltä, ja alle 40 % leikki ikätovereidensa kanssa sopusointuisesti. 76,67 % lapsista ilmaisi haluavansa saada ystäviä. Vanhemmat ilmaisivat haastattelussa lapsen ystävyyssuhteissa haasteena ja pelkona lapsen tekemät “virheet” sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa. Ystävyyskoulutuksessa vanhemmat ymmärsivät, että lapsi tarvitsee vertaisryhmän vuorovaikutusta ja oppivat auttamaan lasta ystävyyssuhteiden rakentamisessa. Lasten sosiaaliset taidot paranivat ystävyyskoulutuksen myötä, jossa heillä oli mahdollisuus harjoitella kaveritaitoja. (Yee-Ong ym. 2023, 9–10.)

Israelissa ja Kaliforniassa tehdyn tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ystävyyden ominaisuuksia autistisilla lapsilla verraten niitä normaalisti kehittyvien lapsien ominaisuuksiin. Tulosten mukaan autismin kirjon lapset leikkivät enemmän rinnakkaisleikkijä kuin yhteistoiminnallisia leikkejä. Rinnakkaisleikki ei vaadi yhtä paljon yhteistä suunnittelua ja vastavuoroisuutta kuin yhteistoiminnallinen leikki. Havaintojen perusteella kumpikaan lapsista ei näyttänyt ottavan johtajan asemaa leikissä, vaan leikissä vallitsi yhdenvertaisuus lasten välillä. Autismi kirjon lapset osoittivat vähemmän ystävyyteen viittaavaa käyttäytymistä, kuten positiivista tunnereaktiota verrattuna normaalisti kehittyvään lapseen. Lisäksi heillä oli enemmän haasteita tekemisessä ja ongelmien ratkaisemisessa yhteistoiminnallisesti. Autistisilla

lapsilla oli keskustelutaidoissa puutteita, jotka ilmenivät esimerkiksi keskustelun ylläpitämisen vaikeutena. Autismin kirjon lapset pitivät ystävyyssuhdetta vähemmän läheisenä, eivätkä pitäneet avuliaisuutta niin suurena arvossa verrattuna normaalisti kehittyviin lapsiin. (Bauminger ym. 2008, 141–143.)

Kansallisen tilastokeskuksen tutkimusten mukaan suurin osa IDEA:n (Individuals with Disabilities Education Act) piirissä olevista opiskelijoista opiskeli tavallisissa kouluissa. Yleisopetuksen luokkaan integroitujen oppilaiden määrä lisääntyi vuosien 2009 (59 %) ja 2020 (66 %) välillä. (National center of education statistics 2022.)

Erään tutkimuksen tavoitteena oli selvittää autismin kirjon nuorten ja heidän vertaistensa sosiaalisia suhteita. Tulosten mukaan autistiset nuoret kokivat huomattavasti enemmän yksinäisyyttä kuin vertaiset, eikä heillä ollut yhtä paljon ystävyyssuhteita. Suurin osa autismin kirjon nuorista tunnisti toisen autismin ihmisen ystäväkseen, harvoin normaalisti kehittyvän luokkatoverin. Autismin kirjon nuorilla oli vähemmän sosiaalisia verkostoja kuin normaalisti kehittyvillä nuorilla, mikä tuli ilmi autismin kirjon nuorten suurempana eristäytymisenä yhteisessä luokkahuoneessa kuin normaalisti kehittyvien nuorten keskuudessa. (Locke, Ishijiman, Kasri & London 2010, 77–78.)

Mavropouloun & Sideridisin (2014, 1878) tutkimuksessa selvitettiin autismikirjon lasten sekä vertaisten välisiä sosiaalisia kontakteja että vertaisten suhtautumista autismiin. Tutkimuksen mukaan vertaisten suhtautuminen parani kolmen kuukauden seurantajakson jälkeen, kun normaalisti kehittyvät lapset olivat vuorovaikutuksessa autismin kirjon lasten kanssa. Integraation myötä vertaiset saavat enemmän tietoa autismista ja heidän kognitiiviset sekä käyttäytymiseen liittyvät aiomukset olivat positiivisempia.

Danielin ja Billingsleyn (2014, 224–227) tutkimuksessa selvitettiin seitsemän 10–14-vuotiaiden autismikirjon poikien ystävyyssuhteita. Tulosten mukaan kaikilla pojilla oli ystäviä. Haastateltavien mukaan ensisijainen ystävyyssuhteiden perustamisen paikka on koulu, mutta myös koulun ulkopuolisilla paikoilla oli vaikutusta ystävyyssuhteiden vakiinnuttamiseen. Haastateltavien mukaan ystävyyssuhteisiin liittyy keskeisesti yhteisten mielenkiinnon kohteiden jakaminen, mikä tuli ilmi esimerkiksi samojen

asioiden tekemisenä. Pojat mielsivät ystäväystymisen haasteelliseksi ystävyysuhteiden luomisessa. Erityisen hankalaksi he kokivat sopivan ystävän tunnistamisen, epäonnistumisen aloitteen tekemisessä ja muiden “häiritsemisen”.

Eräässä tutkimuksessa autismin kirjon lasten määrittelyissä ystävydestä korostui toverisuhde, johon ei liittynyt keskeisesti emotionaalista ulottuvuutta. He mielsivät ystävyysuhteiden haasteiksi ystävyysuhteiden ylläpitämisen sekä yksinoloon hakeutumisen tarpeen. Autististen lasten vanhemmat nostivat haastattelussaan esille lapsen oma-aloitteisen hakeutumisen pois muiden lasten seurasta, ja osa vanhemmista totesi ystävyysuhteisiin liittyvän kiinnostuksen kohoavan iän myötä. Vanhemmat mainitsivat haasteeksi myös kehityserot, mikä vaikutti sosiaaliseen tilanteen ymmärtämiseen autistisilla lapsilla. Opettajien haastattelussa tuli ilmi, etteivät ikätoverit syrji autistisia lapsia, mutta he eivät ota heitä aktiivisesti mukaan vuorovaikutukseen ja perusta ensisijaisesti heidän kanssaan ystävyysuhteita. Autististen lasten osallistumista voi toteuttaa yhteisten pelien pelaamisen avulla. Toisaalta kaksi haastatelluista opettajista piti vuorovaikutustilanteita muiden vertaisten kanssa haasteellisina, sillä autistiset lapset eivät aina ymmärtäneet sääntöjä ja asioiden sopiminen vertaisten kanssa oli haastavaa. (Calder, Hill & Pellicano 2012, 304–308.)

Hoffmannin, Wilbertin, Lehoferin ja Schwabin (2020, 511) tutkimuksen mukaan erityisen tuen oppilaille on huomattavasti vähemmän keskinäisiä ystävyysuhteita kuin muilla normaalisti kehittyvillä lapsilla. Erityisen tuen oppilaat ovat ystävyysuhteessa todennäköisemmin erityisen oppilaan kanssa ja normaalisti kehittyvät lapset ovat ystävyysuhteessa todennäköisemmin ei- erityisen tuen oppilaan kanssa.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä alkuopetuksessa olevien autismin kirjon oppilaiden ystävyyssuhteista koulussa. Tavoitteena on kartoittaa konkreettisia autismin kirjon lasten ystävyyssuhteiden tukikeinoja, autismin kirjon oppilaan haasteita ja vahvuuksia ystävyyssuhteissa sekä ikätoverien sopeutumista ja suhtautumista moninaisuuteen ja autismin kirjolla olevien oppilaiden erityispiirteisiin.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavanlaiset:

1 Miten koulussa voidaan tukea autismin kirjon oppilaan ystävyyssuhteiden rakentumista?

2 Mitä haasteita ja vahvuuksia autismin kirjon oppilailla on ystävyyssuhteissa muiden vertaisten kanssa?

3. Miten ikätovereiden käsitys moninaisuudesta ja autismin kirjolla olevan oppilaan erityispiirteistä vaikuttaa oppilaiden väliseen ystävyyssuhteeseen?

Pro gradu- tutkimuksen aihe oli minulle suhteellisen selkeä ennen kurssin aloittamista. Minua kiinnostaa erityispedagogiikka, ja olen käynyt erilliset erityisopettajan opinnot viime lukuvuonna. Viime kesänä olin kesätöissä kehitysvammaisten ja autismin kirjon oppilaiden parissa, minkä jälkeen minua alkoi kiinnostamaan erityisesti autismin kirjon oppilaiden vuorovaikutus sekä ystävyyssuhteet. Omien kokemusteni mukaan autismin kirjon lapsilla ja nuorilla on haasteita kielenkehityksessä, kommunikoinnissa, muutoksiin sopeutumisessa sekä toistuvien käytösmallien eroon pääsemisessä. Haluan saada lisää tietoa aiheesta, mikä kehittää omaa opettajuuttani ja antaa valmiuksia kohdata autismin kirjon oppilaita.

5.2 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Toteutan pro gradu- tutkimukseni fenomenografisena tutkimuksena. Fenomenografia tulee kreikankielisistä sanoista *fainomen*, joka tarkoittaa ilmiötä ja *graphein*, joka tarkoittaa kuvaamista. Fenomenografia on siis tutkimusote, joka on kiinnostunut ihmisten käsityksistä ja ihmisten ymmärtämisen tavoista. (Kakkori & Huttunen 2014, 381.) Fenomenografiassa kuvataan asiat, miten ihmiset ne kokevat. Ihmiset voivat kokea asiat eri tavalla, mutta kokemukset liittyvät kuitenkin jotenkin toisiinsa.

Fenomenografiassa tutkittavaa ilmiötä ja ilmiön kokeneita ihmisiä ei eroteta toisistaan, vaan tutkimus keskittyy näiden kahden suhteeseen. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille vaihtelut ihmisten kokemuksissa ja tietoisuudessa.

Kokemukset ovat luonteeltaan suhteellisia, sillä ne ovat sidoksissa ihmisen toimintaan ja ulkopuoliseen maailmaan. (Yates, Patridge & Bruce 2012, 97–100.)

Fenomenografiassa keskeisenä tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset ilmiöistä, sekä tavoitteena on tuoda esille ihmisten käsitysten erilaisuutta ja käsitysten välisiä suhteita. Fenomenografian mukaan todellisuutta tulee lähestyä ainoastaan ihmisten kokemusten ja käsitysten kautta. Ihmisillä voi olla useita käsityksiä samasta ilmiöstä, ja käsitykset voivat muuttua. (Kettunen.) Myös Karvin arviointiasiantuntija Mira Huuskon ja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden lehtori Susanna Paloniemen (2006, 163) artikkelin mukaan fenomenografiassa keskeistä on käsitysten sekä niiden välisten suhteiden kuvailu, ymmärtäminen ja analysointi.

Fenomenografia voidaan jakaa kahteen viitekehykseen. Ensimmäisen viitekehysten keskiössä on ero mitä- ja miten näkökohtien välillä, mikä tarkoittaa sitä, että viitekehys sallii käsityksien analysoinnin erillään niihin liittyvistä toimista. Toisessa viitekehyksessä esille tulee ero viitteellisen ja rakenteellisen näkökulmien välillä, mikä auttaa käsitysten kontekstin tunnistamisessa. (Harris 2011, 109.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston koko on rajattu, ja aineistoa voidaan kerätä esimerkiksi haastattelujen ja kirjoitelmien avulla. (Kettunen) Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöinen, jossa painottuu vuorovaikutus ja tulkinta aineiston kanssa. Aiempaan teoriaan perehtyminen on kuitenkin tärkeää, sillä se ohjaa aineiston hankintaa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografisessa analyysissä on kolme

eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa olennaista on merkitysten etsiminen, jossa tulkinta kohdistuu kokonaisuuksiin. Toisessa vaiheessa tutkija kategorisoi merkitysyksiköitä, sekä vertailee erilaisia haastatteluissa esille tulleita käsityksiä. Viimeisessä vaiheessa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla ja tuodaan esille niiden välisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–168.)

Fenomenografiassa aineistoa kerätään usein teemahaastattelun avulla, mutta aineiston keräämisessä käytetään myös observointia, narratiivien muodostamista, haastattelulomakkeita ja tekstien keräystä. (Kakkori & Huttunen 2014, 381.) Yatesin, Patridgen ja Brucen (2012, 102) mukaan fenomenografisen tutkimuksen haastattelulla on monia ominaisuuksia, jotka ovat tutkittavan elämismailmaan keskittyminen ja ilmiön merkityksen ymmärtäminen hänen maailmastaan käsin, haastattelut ovat luonteeltaan laadullisia sekä tarkkoja, eikä niihin liity ennakko-oletuksia ja ne ovat kietoutuneet tiettyjen teemojen ympärille. Lisäksi ne tapahtuvat suorassa vuorovaikutuksessa ja voivat mahdollistaa positiivisen kokemuksen ihmisille. Fenomenografisen tutkimuksen haastattelu on yleensä puolistrukturoitu, jossa kysymykset ovat avoimia.

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastateltavien valinta tulee olla tarkoituksenmukaista, mikä vaikuttaa positiivisesti merkityksellisen tiedon saamiseen ja paljastaa kokemusten vaihtelun. Fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruussa ei ole viitteellistä kokoa, mutta otoksen tulee olla riittävän kokoinen, jotta on mahdollista saada monipuolinen kuvaus ihmisten käsityksistä. Aineiston koon on toisaalta pysyttävä hallinnassa, mutta toisaalta sen on oltava niin iso, että on mahdollista löytää vaihtelua käsityksissä. (Yates, Patridge & Bruce 2012, 103.) Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä on tavoitteena kuvailla haastateltavien välillä esiintyviä ilmiön kokemisen vaihteluita. Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä ei ole yhtä oikeaa lähestymistapaa, vaan niitä on useita. Fenomenografisen analyysin tekemisessä on kuitenkin tärkeää tutkijan ja saadun tiedon välinen suhde: analyysi vaatii tutkijalta aiheen tutkimista haastateltavien näkökulmasta syvemmin ja tietoa siitä, miten ilmiö on ymmärretty haastateltavien suunnasta. (Yates, Patridge & Bruce 2012, 104.)

5.3 Aineiston keruu

Päätin toteuttaa tutkimukseni aineistonkeruun teemahaastattelun avulla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyys-suhteista koulussa. Koen, että teemahaastattelun joustavuuden avulla saan opettajien kokemukset hyvin kuuluviin. Teemahaastattelu on laadullisen aineiston keruutapa, jossa ollaan kiinnostuneita ihmisten käsityksistä tiettyihin asioihin (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 24). Haastattelu on joustava tiedonkeruumenetelmä, ja on siten sovellettavissa useisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelun etuna on suora vuorovaikutus haastateltavan kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34.)

Teemahaastattelussa keskeistä on ennalta valitut aiheet, joista keskustellaan. Kysymyksiä ei välttämättä muotoilla valmiiksi, vaan haastattelijalla voi olla tukilista muistamisen tukena. Tärkeää teemahaastattelussa on käydä tutkimuksen kannalta tärkeät teemat läpi siinä järjestyksessä kuin ne tulevat keskusteluissa ilmi. Teemat voivat myös painottua eri tavoin riippuen haastateltavasta. (Eskola ym. 2018, 25.) Haastattelutilanteessa keskustelu oli joustavaa ja luontevaa, kun ei ollut tarkkaan mietittyjä kysymyksiä.

Haastateltavien yhteydenottomuotona toimii hyvin sähköposti, tai jokin muu henkilökohtainen yhteydenottotapa. Viestissä on hyvä tuoda esille tutkimuksen tarkoitus sekä mahdollisesti haastateltavien valintaan liittyvät kriteerit. (Eskola ym. 2018, 26.) Kandidaatintutkielmassani lähestyin haasteltavia sähköpostitse, ja koin tämän tavan hyväksi yhteydenottomuodoksi. Pro gradu tutkimuksessa minulla oli jo mielessä haastateltavat, ja otin heihin yhteyttä sähköpostin välityksellä. Kerroin sähköpostissa tutkimuksen aiheesta, haastattelupaikasta, haastattelun mahdollisesta ajankohdasta sekä haastattelun nauhoittamisesta.

Haastattelupaikan valinnassa on tärkeää huomioida tilan hiljaisuus, sillä rauhallinen ympäristö parantaa tallenteen äänenlaatua sekä haastatteluun paneutumista. Lisäksi tulee mahdollistaa haastateltavalle mahdollisimman luonteva ja avoin ympäristö (Eskola ym 2018, 29.) Menin tekemään haastattelut opettajien omiin luokkiin, missä oli rauhallinen ilmapiiri. Tämä mahdollisti ylimääräisten aistiärsykkeiden poissulkemisen,

mikä auttoi haastateltavaa keskittymään haastatteluun ja mahdollisti nonverbaalin vuorovaikutuksen yksityiskohtaisemman tarkkailun.

Istumajärjestelyillä on merkittävä osuus haastattelutilanteessa. Haastattelijan ja haastateltavan on hyvä istua vastakkain, sopivalla etäisyydellä toisistaan, jolloin äänityksen laatu paranee. Tärkeää on nähdä haastateltavan ilme- ja elekieli. (Hirsjärvi & Hurme 2015,91.) Suoritin haastattelut haastateltavan omassa kotiluokassa, jossa oli mahdollista järjestellä vastakkain olevat istumapaikat. Tämä mahdollisti vuorovaikutuksen tarkkailun haastateltavan kanssa, sekä erityisesti haastateltavan nonverbaalisen elekielen havainnoinnin.

Haastattelun nauhoittamisesta on hyvä kertoa haastateltavalle etukäteen sekä muistuttaa ennen haastattelun alkamista. (Eskola ym. 2018, 31). Kerroin haastattelun nauhoittamisesta haastateltaville etukäteen sähköpostiviestissä, mutta mainitsin myös nauhoittamisesta haastattelun alussa. Nauhoittamista koskien haastateltava allekirjoitti tutkimuslupasopimuksen, jossa pyydettiin lupaa haastattelun tallentamiseen.

Ennen varsinaisen pro gradu tutkielman kirjoittamista tein tutkimussuunnitelman. Tutkimussuunnitelma on hyödyllinen sekä tutkimuksen kirjoittajalle että ohjaajalle; tutkimussuunnitelmasta näet itse, mistä vaiheista tutkimus koostuu ja työn ohjaaja näkee, onko sen toteuttaminen realistista. Tutkimussuunnitelmassa on tarkoituksena kertoa lyhyesti tutkimuksen tarkoitus, katsaus aiempiin tutkimuksiin, aineistonkeruusta, aikataulusta sekä arvio tarvittavista voimavaroista. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 54–56.) Tutkimussuunnitelman pohjalta minun oli helppo lähteä työstämään tutkimusta eteenpäin, ja seminaarissa saadun palautteen pohjalta tuli useita ehdotuksia, jotka oli hyödyllistä ottaa huomioon.

Teemahaastattelun runko tehdään tutkimuksen kannalta tärkeistä teema-alueista, jotka ovat pelkistettyjä luetteloita. Haastattelussa ne ohjaavat keskustelua ja ovat haastattelijan muistin tukena. Haastattelutilanteessa teema-alueita tarkennetaan kysymyksillä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 66–67.) Tein teemahaastattelun rungon hyvissä ajoin ennen varsinaisen haastattelun tekemistä, ja hyväksyin sen ohjaajallani. Haastattelurungon avulla haastattelun ilmapiiri oli avoin ja rento, ja teemat käytiin haastateltavien kanssa läpi. Haastattelurunkoon rakentui kolme varsinaista teemaa, jotka olivat koulun tukikeinot autismin kirjon oppilaiden ystävyysuhteiden rakentumiseksi,

autismin kirjon oppilaiden haasteet ja vahvuudet ystävyysuhteissa vertaisten kanssa ja ystävyysuhteiden merkitys sekä ikätovereiden käsitys autismista sekä sen vaikutus ystävyyteen. Lisäksi halusin selvittää, miten haastateltavat käsittävät tutkimukseni kannalta tärkeät käsitteet eli autismin ja ystävyysuhteen ja pitävätkö haastateltavat aiheittani merkityksellisenä opettajan näkökulmasta.

Esihaastatteluja on hyvä tehdä ennen varsinaista haastattelutilannetta. Niiden tavoitteena on testata haastattelurungon toimivuutta sekä aikataulutusta. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 72.) Tein muutaman esihaastattelun ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä, joiden avulla pääsin harjoittelemaan haastattelutilannetta ja nauhoitusvälineiden toimivuutta.

Haastattelu on olennaista tallentaa, mihin voi käyttää esimerkiksi kasettinauhuria, reporterinauhuria, sanelukonetta tai kannettavaa tietokonetta, jossa on mikrofoni. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 75.) Tallentamisen hyvänä puolena on myös äänenkäytön ja taukojen havainnoiminen. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 92.) Tallensin haastattelut kolmella eri laitteella; kahdella puhelimella sekä iPadilla. Halusin varmistaa haastattelun varman tallentumisen, joten käytin samanaikaisesti useaa välinettä haastattelun nauhoittamiseen. Testasin kaikkien laitteiden nauhoitustoiminnon ennen haastattelun alkua.

5.4 Aineiston analysointi

Niin kuin edellä mainitsin, fenomenografisen tutkimuksen aineiston analyysissä voi käyttää useita eri tapoja. Käytän aineiston analyysissä sisällönanalyysiä, mikä tarkoittaa keskittymistä haastattelujen sisältöihin. Valitsin sisällönanalyysin fenomenografisen analyysin sijaista, sillä sitä voi käyttää monipuolisesti erilaisten aineistojen analyysiin, ja se toimii hyvin litteroitujen aineistojen analyysissä. Sisällönanalyysissä litteroinnin kohteena ovat kaikki puhutut sanat sekä tutkimuksen kannalta tärkeät puheen piirteet. (Ruusuvoori & Nikander 2017, 369.) Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytetty menetelmä, jonka avulla voidaan analysoida kirjoitettuja, kuultuja ja nähtyjä aineistoja (Sarajärvi & Tuomi 2018, 78). Sisällönanalyysin tavoitteena on etsiä tekstin merkityksiä, ja se sopii myös ei-strukturoidun aineiston analyysiin (Sarajärvi & Tuomi 2018, 87). Sisällönanalyysin tavoitteena on saada selkeä ja tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, mikä tukee luotettavien johtopäätösten tekemistä aineistosta.

Analyysin tekeminen on sidoksissa tutkimusprosessiin sen kaikissa vaiheissa (Sarajärvi & Tuomi 2018, 90–91.)

Metodologiaopetukseen erikoistuneen Jyväskylän yliopiston lehtorin Hanna Vilkan (2021, 109–110) mukaan sisällönanalyysi voidaan jakaa pragmaattiseen ja narratiiviseen analyysiin, joista ensimmäistä käytän tutkimuksessani. Pragmaattisessa analyysissä lähdetään liikkeelle teemojen määrittelystä kirjallisuudesta käsin, jonka jälkeen aineiston kokoamisessa teemat käsitellään laajemmassa asiayhteydessä. Aineiston analyysivaiheessa huomio kiinnittyy hypoteettisten teemojen puuttumiseen, mahdollisiin yllättäviin teemoihin tai yhdistelmäteemoihin. Teema-analysoinnin keskiössä on aineiston teemojen syventäminen teorian teemojen avulla sekä päinvastoin.

Aloitin analyysivaiheen kuuntelemalla haastattelut ja litteroimalla aineiston kirjalliseen muotoon. Litteroinnin tarkkuudesta on olemassa montaa eri näkemystä. Sanasta sanaan litterointi on hidasta ja työlästä ja tilanteesta riippuen kannattaa miettiä, onko sitä järkevää tehdä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 140.) Aineiston täydellinen litterointi on mahdotonta, sillä informaatiota haastattelussa tulee paljon. Litterointi on nauhoituksen tulkintaa, sillä tutkija joutuu koko ajan arvioimaan, mitä kaikkea hän litteroi, ja mitä jättää pois. (Ruusu vuori & Nikander 2017, 374.) Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttavat tutkimuskysymykset sekä aineiston analyysitapa (Ruusu vuori & Nikander 2017, 367). Litteroinnin avulla tutkija saa mahdollisuuden tutustua aineistoon ja hahmottaa aineistosta esille tulleita kokonaisuuksia. (Ruusu vuori & Nikander 2017, 374).

Vilkan (2021, 110–111) mukaan litterointi auttaa aineiston analysoinnissa sekä pohdinnassa siitä, onko aineisto riittävä. Tutkija ei saa muokata haastateltavien sanomisia litteroinnissa, vaan litteroinnin tulee perustua haasteltavan antamalle puheelle. Tutkimuksen luotettavuutta edistääkin se, että tutkija kertoo tekstissään, kuinka tarkasti hän on litteroinut aineiston. Litteroin aineiston sanasta sanaan, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Litteroinnin aikana pääsin tutustumaan aineistoon, ja sain kuvan aineiston laajuudesta. Tämä helpotti itse tulosten auki kirjoittamista ja peilaamista aiempiin tutkimuksiin.

Käytin analyysissä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa on kolme eri vaihetta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja

abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Sarajärvi & Tuomi 2018, 91). Aineiston purkamisen jälkeen aloin käymään aineiston sisältöä läpi. Aineistoa tulee lukea moneen kertaan aktiivisesti esittämällä sille kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2015,143). Lukemisen jälkeen aloin tiivistämään aineistoa. Tulostin litteroimani aineiston paperisena versiona ja luin sitä useita kertoja läpi tehden merkintöjä. Merkitsin ylös olennaiset asiat tutkimuskysymysteni kannalta, jolloin sain aineistoa käsiteltävämpään muotoon.

Aineiston redusoinnin tarkoituksena on poistaa aineistosta epäolennaiset asiat tiivistämällä ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisten ilmausten etsimisellä. Klusteroinnin helpottamiseksi aineistossa esiintyvät pelkistettyjen ilmauksien samankaltaisuudet ja eroavaisuudet voidaan merkitä väreillä ja listata allekkain. Näin aineistosta etsitään alkuperäiset ilmaukset sekä tuodaan esille niiden pelkistetyt ilmaukset. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 92.) Datan klusteroinnissa eli ryhmittelyssä kiinnitetään huomio aineiston alkuperäisiin ilmauksiin ja muodostetaan alaluokkia yhdistämällä samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet. Alaluokille annetaan sen sisältöä kuvaava nimi. Aineistosta saadut alaluokat muodostavat yläluokkia, yläluokat pääluokkia ja lopuksi pääluokat ovat yhteydessä tutkimuskysymykseen. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 92.) Aineiston pelkistäminen auttoi ydinasioiden havaitsemisessa haastatteluista ja helpotti alaluokkien muodostamista.

Taulukko 1 Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely

Aineistossa ollut ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<i>–että kotiakki tulis tavallaan sitä viestiä, että sitten että tällästen oppilaitten kanssa sujuu leikit ja te voisitte nyt siellä kotona järjestää semmosia tilaisuuksia, että lapsi pääsee leikkimään– Opettaja B</i>	Koti järjestää mahdollisuuksia ystävyysuhteiden rakentumiseksi	Kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeys

<p><i>–vanhempainilloissa kannustan siihen, että voivat niinku vaihtaa yhteystietoja– Opettaja G</i></p>	<p>Koulu kannustaa vanhempia ystävyys-suhteiden rakentumisessa</p>	
<p><i>–leikkis vaan niinku yksin taikka se leikki ei niinku lähe siitä omasta itsestä kovin kauas–Opettaja A</i></p> <p><i>että lapsi voi olla aika suora omissa sanoissaan ja puheissaan–Opettaja C</i></p>	<p>yksin tapahtuva leikki</p> <p>kielellinen suoruus</p>	<p>Opettajien käsityksiä autismikirjolla olevien oppilaiden haasteista ystävyys-suhteissa</p>

Klusterointi kuuluu analyysin viimeiseen vaiheeseen eli abstrahointiin, jossa erotetaan oleellinen tieto ja muodostetaan sen pohjalta teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa yhdistetään luokituksia pääluokiksi, ja vuoropuhelua alkuperäisen aineiston, johtopäätöksien ja teorian välillä käydään koko ajan. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 92–94.) Abstrahoinnin avulla aineistosta oli helpompi muodostaa kokonaiskuva, sekä hahmottaa opettajien välisten käsitysten yhteneväisyyksiä ja eroja.

6 Tulokset

Tässä osiossa tuon esille tutkimukseni tulokset, joita peilaan aikaisempiin tutkimuksiin. Haastattelin yhteensä seitsemää opettajaa, ja merkitsen heitä tässä osiossa opettaja A, opettaja B jne. Kaikki haastatelluista opettajista ovat olleet jossain vaiheessa alkuopetuksessa töissä. Haastateltavat opettajat olivat erilaisissa vaiheissa urallaan: osa oli toiminut opettajana useamman vuosikymmenen, ja osa oli ollut töissä vähemmän aikaa.

Haastattelun alussa keskustelimme haastateltavien kanssa yleisesti heidän kokemuksistaan liittyen autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyyssuhteisiin. Tuon näitä kokemuksia esille tulosluvun alussa, jonka jälkeen siirryn varsinaisiin teemoihin, joita nousi esiin aineistosta.

6.1 Opettajien kokemuksia autismin kirjolla olevien oppilaiden kanssa työskentelystä

Kaikki opettajat muistelivat luokillaan olleen useampia autismin kirjolla olevia oppilaita, mutta tarkkaa määrää heidän oli haastavaa määritellä. Keskimäärin opettajien vastauksena oli kymmenkunta autismin kirjolla olevaa lasta, joillakin muutama enemmän ja joillakin muutama vähemmän. Jokainen opettajista viittasi suorasti tai epäsuorasti autismin kirjolla olevien oppilaiden haastavaan tunnistamiseen, mikä oli mielestäni mielenkiintoinen seikka. Tämä tuli myös esille Adlerin, Minshawin ja Ericksonin tutkimuksessa (2014, 15–16), jonka mukaan liian aikainen diagnoosi on haastavaa tehdä, sillä yksilöiden sisäinen vaihtelu on suurta. Tämä kattaa heidän älyllisen ja sosiaalisen toimintansa, kiinnostuksenkohteet, käyttäytymisen, tunteet ja itsetietoisuuden. Tämän lisäksi vaihtelua tapahtuu myös objektiivisten mittareiden käytössä, vanhempien antaman raportin arvossa sekä arviointiprosessissa. Yleensä diagnoosi annetaan lapsille vasta kouluikänsä tienoilla.

Opettajien kokemukset autismin kirjolla olevien oppilaiden kanssa työskentelystä vaihtelivat, mutta kaikilla oli myös positiivisia kokemuksia. Parhaimmillaan kokemukset toivat onnistumisia, mutta oli myös tapauksia, joista opettajille jäi huoli oppilaista. Kaikki haastateltavat toivat esille autismin kirjon moninaisuuden. Erään opettajan mukaan “haastavia” autismin kirjon tapauksia ei ole sattunut vielä omalle kohdalle, vaan kyse on ollut lievemmistä autismin muodosta. Autismin kirjolla oleva oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa joko yleisopetuksen ryhmässä tai erityisluokassa, mutta tämä vaihtelee oppilaiden yksilöllisistä ominaisuuksista riippuen. Osa autismin kirjon oppilaista voi toimia isossa ryhmässä yhdessä toisten oppilaiden kanssa, mutta osa tarvitsee pienemmän ryhmän. (Kielinen 2023.)

Melkein kaikki opettajat tunnistivat kokemuksissaan kodin ja koulun yhteistyön tärkeyden. Yksi opettajista kertoi koulun tukikeinojen määräytyvän sen mukaan, mitä keinoja kotona on, ja mitkä niistä on havaittu hyviksi toimintamalleiksi. Myös toinen opettaja totesi tiedon diagnoosista auttavan opettajan suhtautumista lapsen tilanteeseen tarkemmin. Eräs opettaja lisäsi tietämättömyyden oppilaan haasteista kuormittavan itseään työssä ja totesi perheen avoimuuden lisäävän myönteisiä kokemuksia oppilaan kohtaamisessa. Hänen mukaansa autismin kirjolla olevan oppilaan kohtaaminen vaatii opettajalta kokemusta, jotta voi ymmärtää lapsen käyttäytymistä paremmin. Muutama opettajista totesi yhteistyön sujuneen kodin ja koulun välillä hyvin, ja yksi opettajista lisäsi huoltajien laittavan viestiä, jos oppilaan diagnoosi tulisi jotenkin huomioida koulussa.

Muutama opettajista mainitsi kokemuksissaan resurssipulan vaikuttavan negatiivisesti autismin kirjolla olevien lasten kanssa työskentelyyn. Heidän mukaansa vasta viime vuosina on tullut luokkiin enemmän tukea. Lisäksi he totesivat kielteisenä kokemuksena ohjaajapulan autismin kirjolla olevien oppilaiden erityistarpeiden tukemisessa.

Vammaisfoorumin koulukyselyn 2020–2021 mukaan vammaisten tai toimintarajoitteisten oppilaiden vanhemmat kertoivat tukitoimien toteutuvan vaihtelevasti ja osittain puutteellisesti. 40 % vastaajista eivät olleet tyytyväisiä tuen saamiseen ja heidän mukaansa haasteena oli ohjaajien riittämättömyys ja suuri vaihtelevuus. 43 % vanhemmista koki, että heidän lapsensa kanssa työskentelevällä

kouluhenkilökunnalla ei ole riittävästi osaamista tukea tarvitsevan oppilaan ohjaamisessa. (Valjakka ym. 2022, 4.)

Muutama opettaja toi esille autismin konkreettisina ilmenemismuotoina jumittumisen, katsekontaktin puuttumisen, puheen erilaisuuden, yliherkkyydet, keskittymisvaikeudet sekä haasteet vuorovaikutuksessa. Psykoterapeutti Maria Matilaisen (2023, 123) mukaan neurokirjon oppilaiden jumitilanteet olivat opettajille haastavia, joiden selvittämiseen he tarvitsivat neuvoja. Tilanteessa oppilas voi jumittua ajatukseen, tunteeseen tai tekemiseen, ja opettajan tehtävänä on keksiä keinot, joilla tilanteesta selvitään.

Eräs opettajista toi esille oman roolinsa autismin kirjolla olevan oppilaan luokkaan tulemisessa. Hänen mukaansa opettajan on tärkeää tehdä rajoja rikkovia päätöksiä, eikä pelkästään katsoa tuen papereita, vaan tuoda tuki oppilaan luo. Hänen kokemuksensa mukaan ensimmäinen vuosi vaati häneltä paljon, sillä huomiota pitää kiinnittää entistä enemmän ryhmäyttämiseen luokan kohdalla, jossa on autismin kirjon oppilas. Positiivisen ryhmähengen luomisella on myönteinen vaikutus ystävyysuhteissa vaadittavien taitojen harjoitteluun (Avola & Pentikäinen 2020, 191). Edellä mainittu opettaja toi myös esille ystävyysuhteiden haasteiden vastavuoroisuuden; muut oppilaat saattoivat syrjiä autismin kirjolla olevaa oppilasta, mutta saattoi olla myös, että autismin kirjolla oleva oppilas ei halunnut olla kaverisuhteessa. Tähän teemaan palaamme myöhemmin.

6.2 Ystävyysuhteiden tukeminen luokassa

Tutkimuksessani minua kiinnosti opettajien käyttämät tukikeinot vuorovaikutuksen ja ystävyysuhteiden tukemiseksi. Opettajien mukaan tukikeinot eivät olleet pelkästään autismin kirjolla oleville, vaan kaikille luokan oppilaille suunnattuja. Visuaalinen kuvatuki nousi esille jokaisen opettajan vastauksessa. Opettajat kertoivat käyttäneensä tukiviittomia ja piirtämistä vuorovaikutuksen tukemisessa

Ympäristön strukturointi auttaa neurokirjon oppilasta selkeyttämään arkea, mikä luo turvallisuuden tunnetta. Esimerkiksi vaiheittaisten, kuvitettujen osatavoitteiden kautta

helpotetaan ohjeiden noudattamista. (Matilainen 2023, 66, 74.) Haasteet kommunikaatiossa ovat yleisiä autismikirjon merkkejä, ja niiden kehitys vaihtelee yksilöiden kesken. Autismikirjon henkilöiden tukemisessa visuaalisuudella on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia useammasta eri syystä. Autismin kirjolla olevilla lapsilla on havaittu olevan hyvät visuaaliset prosessointitaidot, ja he ymmärtävät asiat paremmin visuaalisesti kuin puhutun kielen avulla. Visuaalisen kuvan avulla lapsen ei tarvitse ensin pitää puhuttua sanaa mielessä samalla kun hän miettii sanan kuvaa ja merkitystä. Puhuttu kieli on luonteeltaan lyhytaikaista, kun taas visuaalinen tuki on pidempiaikaisempaa, mikä antaa lapselle aikaa tiedon käsittelyyn. Visuaalinen tuki helpottaa konkreettista ajattelua ja asioiden muistiin tallentumista (Shane 2015, 3–4.) Kiinnostavaa oli huomata, että yhden opettajan mukaan kuitenkin kuvatuki jää pois yleisillä luokilla.

Myös struktuurit nousivat esille yhteisenä tekijänä haastateltavien vastauksissa. Erään opettajan mukaan oppilaiden on tärkeää saada tietää, mitä tapahtuu riippumatta heidän luokka-asteestaan. Tämä tarkoittaa haastateltavan mukaan päiväjärjestyksen läpikäymistä, jotta oppilaat tietävät, mitä päivän aikana tapahtuu ja mitä heiltä odotetaan, mikä parantaa myös opettajan työssäjaksamista. Osa opettajista kertoi käyttäneensä ensin, sitten, lopuksi-struktuuria oppilaiden kanssa. Selkokieliisyys ja selkeiden ohjeiden antaminen tuli esille kahden opettajan vastauksissa.

Itä-Suomen yliopiston tutkijoiden Anniina Kämäräisen, Anni Kilpiän ja Eija Kärnän (2022, 29–30) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten autismin kirjolla olevien oppilaiden osallisuutta ja vuorovaikutusta voidaan tukea. Aineisto kerättiin videoiden, haastattelujen ja kirjoitelmien avulla autismikirjolla olevilta alakoulun oppilailta sekä kirjolla olevilta aikuisilta. Aikuisten vastauksissa korostui kuuluvuuden tunne, jota heidän mukaansa tuki yhteisöllinen ilmapiiri, pieni luokkakoko, tuttu ryhmä ja pysyvät ihmissuhteet. Myös opettajan roolia ristiriitoihin puuttumisessa pidettiin tärkeänä. Esille tuli myös erilaisiin ryhmiin kuuluminen, mikä vaikutti myönteisesti ystävyysuhteiden rakentumiseen. Sekä aikuiset että alakoulun oppilaat kokivat tärkeänä vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukevana tekijänä struktuurin, joka piti sisällään selkeät työnjaot ja ohjeet ryhmätöissä ja opettajan antaman ohjauksen esimerkiksi työrauha-asioissa. Haasteita aiheutti työskentelytapa, jossa piti tehdä monta asiaa samanaikaisesti. Haastatteluissa positiivisena asiana tuli esille yhteistoiminnallisuus, mutta toisaalta osa

totesi yksin työskentelyn tärkeyden. Lisäksi haasteltavien mukaan osallisuutta tukivat ohjatut välituntileikit sekä selkeät säännöt.

Eräs opettaja toi esille rauhoittumispaikan merkityksen vuorovaikutuksen tukemisessa. Hänen tunneillaan oppilaiden oli mahdollisuus omaa värilappua nostamalla päästä rauhoittumaan joko yhteisessä tilassa tai omassa turvallisessa rauhoittumispaikassa. Aistiärsykkeiden yliherkkyydet ovat yleisiä autismikirjon häiriössä, jolloin aistimukset ovat voimakkaita, eivätkä muut ihmiset välttämättä havaitse niitä (Bogdashina 2010, 130). Autismin kirjolla olevat henkilöt reagoivat stressiin herkästi, jolloin hermosto kuormittuu, ja lapsen stressitaso nousee. Haastava käyttäytyminen ja stressitason nouseminen ovat aina yhteydessä toisiinsa. Autismin kirjolla olevan lapsen stressitasoa voivat nostaa myös itselle positiiviset asiat, kuten syntymäpäivä. (Autismiliitto, 7.)

Konkreettisina apuvälineinä haastatteluissa tuli esille timerin, sermien, liikennevalojen ja kuulosuojaimien käyttö. Lisäksi yksi opettaja nosti esille tehtävien pilkkomisen ja istumajärjestyksen merkityksen luokassa. Hänen mukaansa on tärkeää katsoa, onko istumapaikka luokan edessä vai takana ja kuka istuu kyseisen oppilaan vieressä.

Alankomaiden Nijmegenin Radboud-yliopiston ja Leiden yliopiston tutkijaryhmän Nathalie A.H. Hoekstran ym. (2023, 4–5) tutkimuksessa tarkasteltiin 13 yläkoulun opettajan tavoitteita ja strategioita koskien istumajärjestyksestä luokassa. Tulosten mukaan istumajärjestyksen avulla opettaja voi tukea oppilaiden yhteistyötä ja akateemista toimintaa. Opettajien tavoitteena oli myös istumajärjestyksen keinoin vahvistaa oppilaiden sosioemotionaalista hyvinvointia ja osallisuutta. Opettajat pitivät tärkeänä hyvän suhteen luomista jokaiseen oppilaaseen, sekä sellaisten oppilaiden osallisuuden turvaamisen, jotka ovat eristyksissä, eivätkä ole osana ryhmää.

6.3 Ympäristön merkitys

Tutkimukseni kannalta olennaista oli myös selvittää, millainen merkitys ympäristöllä on autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyysuhteisiin. Haastateltavat kertoivat omia käsityksiään ja kokemuksiaan liittyen hyvään ja huonoon ympäristöön ystävyysuhteiden kannalta. YK:n yleissopimuksen (2016, 51) vammaisten henkilöiden

oikeuksien 24. artiklan mukaan vammaisilla henkilöillä on oikeus koulutukseen, missä ei tapahdu minkäänlaista syrjintää. Koulutuksessa tulee ottaa huomioon vammaisen ihmisen yksilöllisyys ja tehdä mukautukset koulutukseen sen mukaan. Yhdenvertaiseen koulutukseen osallistuminen vaatii sosiaalisten taitojen oppimista, mikä tulee myös vammaisille ihmiselle mahdollistaa.

Erään opettajan mukaan pienessä luokassa on helpompi tukea autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyyssuhteita. Myös toinen opettaja nostaa esille luokkakoon merkityksen sekä tuttujen aikuisten roolin. Hänen mukaansa vaihtuvat aikuiset haastavat turvallista ympäristöä. Nina Hienosen (2020, 78–81) väitöskirjassa tutkittiin luokkakoon merkitystä yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokassa kolmen pitkittäistutkimuksen kautta. Tulosten mukaan seitsemännento luokan aloittavat erityisluokalla opiskelevat oppilaat saivat parempia arvosanoja matematiikasta ja suomen kielestä verrattuna vertaisiin, erityisellä tuella oleviin yleisopetuksen luokassa, ja erityisluokalla opiskelevilla opiskelumotivaatio oli parempi. Tutkimuksen mukaan erityisen tuen oppilaat on sijoitettuna pienempiin luokkiin. Erityisen tuen oppilaat näyttivät tulosten mukaan hyötyvän siitä, jos samalla luokalla on myös toinen tukea tarvitseva oppilas.

Kaksi opettajaa nosti esille ryhmäyttämisen tärkeyden. Heidän mukaansa on tärkeää, että jokainen oppilas löytää oman ystävän yhdessä tekemisen kautta. He kertoivat ryhmäyttävänsä autismin kirjolla olevaa oppilastaan istumajärjestyksen avulla, mutta autismin kirjolla oleva oppilas ei kuitenkaan aina halua olla kaveriporukassa ja kaipaa omaa aikaa:

--mie vängällä tungen häntä siihen parilliseksi siihen kuudenteen kuudenneksi tähän tyttöporukkaan -- hän kokis olevansa kuitenkin osa sitä ryhmää sen mitä hän nyt itse haluaa-- (Opettaja D)

Erään tutkimuksen mukaan opettajat muodostavat luokassa ryhmiä ottamalla jokaisen oppilaan kognitiiviset taidot huomioon, jotta jokaisessa ryhmässä on eri tasoisia oppilaita. (Hoekstra 2023, 4). Ryhmäyttäminen lisää turvallisuutta ja luottamusta sekä nostaa oppilaiden itsetuntoa sekä keskinäistä arvostamista. Ryhmäyttäminen ehkäisee kiusaamista ja vähentää yksin olemista. Ohjatun ryhmäytymisen kautta alkaa muodostua vuorovaikutusta myös ryhmäyttämisen ulkopuolella. (Jääskeläinen 2022, 31–33.)

Eräs opettaja toi esille ympäristön ilmapiirin avoimuuden ja hyväksyvyyden, jossa arvostetaan ihmisten moninaisuutta. Hänen mukaansa ympäristö tukee oppilaiden olemista ja tekemistä, jossa kaikille on lähtökohtaisesti samat säännöt. Oppilailla on erilaisia tuen tarpeita, ja kaikki voivat olla auttamassa. Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan aikuiset autismikirjon henkilöt kokivat hyväksyvän ilmapiirin lisäävän kuuluvuuden tunnetta peruskouluaikoina. (Kämäräinen, Kilpiä & Kärnä 2022, 29).

Yhden opettajan mukaan avoimuuteen liittyy opettajan vastuu sanoittaa ja selittää asioita, jotta oppilaat voivat hyväksyä ne. Kämäräisen ym. (2022, 32) tutkimuksessa autismin kirjolla olevien henkilöiden mukaan vuorovaikutuksen sanoittaminen on tärkeää sosiaalisten tilanteiden tukemisen kannalta. Haastateltavien mukaan olisi merkityksellistä sanoittaa neurotyypillisten ihmisten vuorovaikutustapoja autismin kirjolla oleville ihmisille.

Yksi opettajista lisää kavereilla olevan positiivinen vaikutus ympäristöön:

--retket saattaa olla tosi hankalia, niin siinähan ne kaverit vaikuttaa sillä, että kun kaverit niinku tsemppaa vieressä--(Opettaja F)

Walesin Gardiffin yliopiston psykologian tiedekunnan tutkijat tuovat artikkelissaan esille vertaissuhteiden merkitystä lapsuudessa. Vertaiset voivat tuoda turvaa vanhempien läsnäolon puuttuessa, vaikka vertaissuhteissa on aina mahdollisuus hylkäämiseen ja siihen liittyviin haittavaikutuksiin. (Hay, Payne & Chadwick 2004, 99.)

Myös toisen opettajan mukaan lapset ymmärtävät kaikkien olevan erilaisia, mutta ympäristöön ja ystävyssuhteisiin vaikuttaa paljon se, kuinka hyvin lapset tuntevat toisensa. Hän muistelee oppilaiden tuntevan useasti jo päiväkodista asti. Eräs opettajista nosti esille oppilaantuntemuksen tärkeyden, mikä auttaa tukemaan lasta harjoittelua vaativissa tilanteissa. Toisen opettajan mukaan olisi ihanteellista, jos opettaja pystyisi ohjaamaan lapsia luokan ulkopuolella, mikä vahvistaisi heidän ystävyssuhteitaan.

Yksi opettajista nosti haasteeksi huoltajien kanssa tehtävän toimimattoman yhteistyön sekä huoltajien negatiivisen suhtautumisen koulunkäyntiin. Hänen mukaansa kotoa saatava tuki auttaa koulun tuen järjestämisessä. Washingtonin yliopistoiden tutkijoiden Vanessa Tuckerin ja Ilene Schwartzin (2013, 9) tutkimuksessa tuotiin myös esille

yhteistyön haasteita. 66 % vastaajista koki, että on ollut tilanteita, jolloin vanhemmat on jätetty yhteistyön ulkopuolelle. Tämä tapahtui vanhempien mukaan heidän ideoidensa huomiotta jättämisellä (39,44 %), epäsäännöllisellä kommunikoinnilla (37,42 %), yksilöllinen oppimissuunnitelma tehtiin ilman vanhempien ideoita ja ulkopuolisen palveluntarjoajan käsityksiä ei otettu huomioon (30,34 %). 83 % vanhemmista koki joutuneensa konfliktiin koulun yhteistyötiimin kanssa. Muita yhteistyön haasteita ovat luottamuksen ja ajan puute, etäisyys ihmisten välillä ja asenteet koulun ja kodin puolelta (Abed 2014, 6).

Eräs opettaja koki haasteena sen, ettei oppilaiden moninaisuutta arvosteta:

*--Kaikki mahutetaan sitä samasta muotista läpi. Niin en koe että se on ehkä enää nykypäivää eikä tämmösessä inklusiivisessa perusopetuksessa--
-(Opettaja C)*

Inklusion taustalla on jokaisen lapsen oikeus tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen, joka koskee kaikkia oppilaita. Inklusiossa korostuu moninaisuuden hyväksyminen eri tasoilla sekä osallisuuden turvaaminen kaikille oppilaille. Tämä onnistuu koulun aikuisten hyvän oppilaantuntemuksen ja riittävän tuen mahdollistamisen kautta. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 9–13.)

Erään opettajan mukaan huonossa ympäristössä oppilas jätetään yksin, ja häntä ei valmisteta ryhmässä toimimiseen:

--jos me lähetään liikaa sen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin niin se ei tue sitä lasta olemaan ryhmässä vaan tukee sitä yksilönä ja se ei ole koulun tehtävä pelkästään--(Opettaja D)

Locken, Ishijimanin, Kasarin ja Londonin (2010, 78) tutkimuksessa keskityttiin myös sosiaalisten verkostojen asemaan autismin kirjolla olevien nuorten näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan yksi haastatelluista kirjon nuorista oli eristettynä luokkahuoneen sosiaalisesta rakenteesta, ja loput kuusi eivät olleet paljoa yhteydessä tyypillisesti kehittyviin ikätovereihinsa. Autismi kirjolla olevilla nuorilla havaittiin olevan enemmän hylkäämisen nimeämistä vertaisten taholta verrattuna tyypillisesti kehittyviin nuoriin.

Yksi opettaja totesi huonossa ympäristössä olevan puutteita ohjauksen ja struktuurin osalta:

--ettet tiedä mikä on sinun oma paikka, vaikka että sinun pitäisi vaikka jännittää joka kerta että mille paikalle sä nyt pääset. --(Opettaja E)

Eräissä tutkimuksissa tuli esille huoltajien näkemys ennakoinnin tärkeydestä ja sen merkityksellisestä asemasta ympäristön aistiärsykyksiin suhtautumisessa. Tulosten mukaan haasteita aiheuttavat tilanteet, jossa on aikarajoitteet, kuten esimerkiksi aamutoimet ennen kouluun lähtöä. (Schaaf 2011, 381–382). Haastatteluissa nousi esille myös aistiyliherkkyyden tukeminen ympäristössä. Haastateltavien mukaan tärkeää on avoin ja rehellinen keskusteluyhteys oppilaiden kanssa ja asioiden sanoittaminen:

*--koskettaminen ja tämmönen voi olla tosi niinkö hankalaa että toinen saattaa kokea vaikka joku hipaseeki niin se voi tuntua lyönniltä --
(Opettaja A)*

Kaksi opettajaa painottivat kodin roolia aistiyliherkkyyden tukemisessa:

--jos esimerkiksi on vaikka kosketusherkkä, että jotku vaatteet ahdistaa niin eipä me koulussa pystytään hirveästi sille se on enemmän sitten kodin juttuja.--(Opettaja F)

Schaaf ym (2011, 380) tutkivat aistitiedon prosessoinnin vaikeuksia ja niiden vaikutusta perheiden rutiineihin. Tulosten mukaan aistiyliherkkyyden omaavien autismikirjon lapsilla oli vähemmän haasteita tutuissa paikoissa, joissa ärsykkeet ovat hyvin ennakoitavissa.

Myös eräs opettaja tuo esille autismin kirjolla olevien oppilaiden aistiyliherkkyyden ympäristössä. Hänen mukaansa esimerkiksi liian kirkkaat valaistukset ja vilkkuvat valot ovat haasteena ympäristössä kirjon oppilaille. Toisen opettajan mukaan alkuopetuksessa on kuitenkin haastavaa rakentaa ympäristöä, jossa olisi mahdollisimman vähän ylimääräisiä virikkeitä. Lisäksi aina ei ole mahdollista ennakoida kaikkea, mikä toisaalta valmistaa lapsia elämään. Autismin kirjolla olevalla lapsella voi olla aistien yli- tai

aliherkkyyksiä, jotka ilmenevät voimakkaina aistimuksina liittyen erilaisiin ääniin, kosketukseen, valoihin, hajuihin ja makuihin sekä lämpötiloihin. (Autismiliitto, 4).

Eräs opettaja nosti avoimien oppimisympäristöjen haasteen myös muiden oppilaiden kanssa:

--heikoimmin on toiminut semmoset avoimet et sillon kun on opetusta ollu semmoisessa että missä on se semmonen levoton kun sä et voi siinä vaikuttaa siihen tilanteeseen jos on avo luokka ja sieltä tulee jonku kuvistunnilta kiljahuksia ja sä tiedät et se on hankala saada sitä keskittymistä sitten siihen työskentelyyn--(Opettaja B)

Myös toinen opettaja totesi rauhattoman ja kulkuväylällä olevan tilan haastavaksi autismin kirjolla oleville oppilaille.

Eräessä tutkimuksessa tarkasteltiin autismin kirjolla olevien lasten positiivisia ja negatiivisia aistiärsyksiin liittyviä kokemuksia vanhempien kuvailemina. Tulosten mukaan erilaiset äänet tuottivat negatiivisia kokemuksia sekä autismin kirjon lapsille (59 %) sekä normaalisti kehittyville lapsille (28 %). Haastattelussa nousivat esille yllättävät äänet, kuten kovaääninen yskiminen tai käsien taputus. (Dickie, Baranek, Schultz, Watson & McComish 2009, 175.)

Itä- Suomen yliopiston kasvatustieteiden väitöskirjatutkija Anna Kristiina Kokon ja kasvatustieteiden professori Laura Hirston (2021, 79) tutkimuksessa tarkasteltiin avoimien oppimisympäristöihin liittyvän muutoksen edistäviä tekijöitä sekä esteitä. Tulosten mukaan tilojen käyttämisessä on tärkeää ajatella asioita oppilaiden näkökulmasta, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi ryhmän muodostamista, jossa käytetään vähemmän avoimia tiloja ja aistiärsykeitä.

Eräs opettaja toteaa hyvän ympäristön muuttuvan ja kasvavan oppilaiden mukana:

-- että on se kouluvuosi vaikka alussa niinku aina kun lähetään liikkeelle niin mitä vähemmän siellä mitään muuta sellaista mihinkä katse voi

kiinnittyä niin tosi riisutulla luokala mä lähden aina liikkeelle--(Opettaja B)

Anita Puustjärven (2022, 19) mukaan aistiyliherkkyyden tukemiseksi on ympäristöstä poistettava ylimääräiset ärsykkeet sekä tuotava apuvälineitä, joilla helpotetaan aistien kautta tapahtuvaa kuormitusta. Yhden opettajan mukaan yhteisellä toimintakulttuurilla ja säännöillä on mahdollista tukea aistiyliherkkyyttä luokassa. Hän painottaa aikuisen roolia aistiyliherkkyyden tunnistamisessa:

*-- autismikirjon oppilailla on joku syy miksi miksi joku tuntuu ikävältä--
(opettaja C)*

6.4 Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys ja aikuisen rooli ystävyysuhteiden tukemisessa

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää, sillä nämä molemmat osapuolet ovat vastuussa lapsen oppimisesta (Abed 2014, 2). Kreikassa tehdyssä tutkimuksessa haastateltiin 171:tä opettajaa ja 50:tä vanhempaa, jolla on autismin kirjolla oleva lapsi. Tuloksista tuli ilmi, että melkein kaikkien tutkimukseen osallistujien mielestä yhteistyö on tarpeellista, sillä yhteistyö parantaa opettajien tietämystä lapsen koulutustarpeista. Lisäksi vanhemmat uskoivat yhteistyön kehittävän lapsen koulusuoriutumista. Vanhempien mukaan kodin ja koulun yhteistyön avulla he pystyvät käsittelemään lapsensa oppimisvaikeuksia paremmin. (Delli, Cassimos & Polychronopoulou 2016, 333.) Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmille tulee antaa ohjausta ja emotionaalista tukea tilanteeseen sopeutumisessa, sekä mahdollistaa osallistuminen lasta koskevien päätöksien eri vaiheissa. (Abed 2014, 7.) Myös oman tutkimukseni kaikki haastateltavat pitivät kodin ja koulun välistä yhteistyötä merkityksellisenä ystävyysuhteiden tukemisen kannalta.

Kaksi opettajista kertoi kehottaneensa vanhempia vaihtamaan yhteystietojaan, jotta ystävyysuhteiden ylläpitäminen olisi myös mahdollista vapaa-ajalla. Myös yhden opettajan mukaan kotiin olisi hyvä saada viestiä, kenen kanssa lapsi pystyy leikkimään koulussa, jotta ystävyysuuhdetta voisi ylläpitää myös koulun ulkopuolella. Bostonin ja

Albertan yliopiston tutkijoiden Orsmondin ja Kuon (2011, 587-589) tutkimuksessa selvitettiin autismin kirjolla olevien nuorten vapaa-ajankäyttöä. Tulosten mukaan autismin kirjolla olevat nuoret käyttivät enemmän aikaa nukkumiseen, itsestä huolehtimiseen ja valinnaisiin aktiviteetteihin viikonloppuisin verrattuna arkipäivään. Kolme yleisintä valinnaista aktiviteettiä autismin kirjolla olevilla nuorilla oli television katselu (86%), tietokoneella oleminen (51 %) ja fyysinen aktiivisuus (47%). Keskusteluun osallistuminen oli harvinaisempaa autismin kirjolla olevilla nuorilla (15%). Tulosten mukaan nuoret tekivät enemmän valinnaisia toimintoja kesäkuukausina verrattaessa kouluvuoteen.

Eräs opettaja painotti vapaa-ajan merkitystä ystävyys-suhteiden ylläpitämisessä harrastusten kautta ja toinen opettaja tuo esille huolen autismin kirjolla olevien oppilaiden yksin jäämisestä vapaa-ajalla:

- paljon on semmosta että ei me niinku käyä missään taikka voia lähteä mihinkään näitten lasten kanssa tai tai tuota sitä sulkeuttaan semmoseen kuplaan-- (Opettaja A)

Schaaf ym. (2011, 380–381) tutkimuksessa tuli esille autismitutkimuksen lasten huoltajien huoli keinojen puuttumisesta, joilla voisi tukea lasten aistilyherkkyyttä vieraassa paikassa. Huoltajien mukaan rutiinien toteuttaminen on haastavampaa vieraassa paikassa, mikä rajoittaa yhteydenpitoa muiden perheiden kanssa kodin ulkopuolella. Myös osallistuminen muihin aktiviteetteihin, kuten lomalle lähteminen, ravintolassa tai elokuvissa käyminen ja urheilutapahtumaan osallistuminen toi haasteita aistiärsykkeiden takia.

Erään tutkimuksen mukaan autismin kirjolla olevat nuoret viettävät vapaa-aikansa mieluiten äitinsä kanssa (95 %), yksin (82 %) tai isänsä (78 %) kanssa. Nuoret tekivät enemmän valinnaisia toimintoja myös muiden asiantuntijoiden (69 %) kuin vertaistensa kanssa (48 %). Tämä puoltaa opettaja A:n näkemystä autismin kirjon oppilaiden ”kuplaan sulkemisesta”. (Orsmond & Kuo 2011, 589-590.) Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että nuoret, joilla on vähemmän huonosti sopeutuvaa käytöstä, viettivät aikaa todennäköisemmin vertaistensa kanssa. Lisäksi autismin kirjon nuorilla, jotka osallistuivat keskusteluihin vapaa-ajalla, oli vähemmän sosiaalisia haasteita. (Orsmond & Kuo 2011, 595–596.)

Erään opettajan mukaan tärkeää on mahdollistaa autismin kirjolla olevalle oppilaalle hengähdystaukoja sosiaalisista tilanteista koulupäivän aikana. Toinen opettaja painottaa autismin kirjolla olevan oppilaan sosiaalisten suhteiden haasteita, mikä näkyy usein myös vapaa-ajalla.

--se voi olla että koulupäivä itessään on jo niin uuvuttava että sitten siinä ei oo enää niinku mieltä lähtee minnekään-- (Opettaja B)

Orsmondin ja Kuon (2011, 596) tutkimuksesta nousi tulos, jonka mukaan lukeminen voi vähentää sosiaalisia haasteita autismin kirjolla olevilla nuorilla, mikä voi johtua lukemisen aikana tapahtuvasta henkilöiden tunteiden ja aikomusten ymmärtämisestä ja tämän hyödyntämisestä vuorovaikutuksessa.

Yksi opettajista mielsi ystävyysuhteet jokaisen lapsen oikeudeksi koulussa, minkä opettajan tulee varmistaa. Lasten oikeuksien sopimuksen 31 artiklan mukaan jokaisella lapsella on oikeus vapaa-aikaan ja iänmukaiseen leikkiin (Unicef 2023). Lisäksi toinen opettaja nosti ystävyysuhteiden ylläpitämisen ja vapaamman tekemisen enemmän kodin vastuuksi, sillä koulun tehtävänä on enemmänkin vuorovaikutustaitojen opettaminen ja oppiminen.

Garbaczin, McIntyren ja Santiagon (2016, 15–16) tutkimuksessa selvitettiin perheen, jossa on autismin kirjolla oleva lapsi, osallistumista ja yhteistyötä koulun kanssa. Tulosten mukaan korkeamman kehitysrisikin omaavan autismin kirjolla olevan lapsen perheellä oli huonommat suhteet opettajaan sekä vähäisempi osallistuminen yhteistyöhön koulun kanssa. Tuloksista ilmeni myös lasten vähäisten kommunikaatiotaitojen ja korkeamman hyperaktiivisuuden heijastuvan vanhempien vähäisempään yhteistyöhön. Lisäksi jos perhe oli käyttänyt aiemmin heille kuuluvia palveluita varhaislapsuudessa, vaikutti se myönteisesti perheiden osallistumiseen ja yhteistyöhön opettajan kanssa. Haastateltavat kertoivat kohdanneensa lievemmän autismin piirteitä omaavia oppilaita koulussa, ja heidän kokemuksensa yhteistyöstä olivat positiivisia.

Eräissä tutkimuksissa tarkasteltiin perheen näkemyksiä yhteistyöstä koulun asiantuntijoiden kanssa. Vanhemmat kokivat tärkeiksi yhteistyön keinoiksi säännöllistä yhteydenpitoa (34 %) sekä ehdotusten esittämistä opetuksen tavoitteista (42,31 %),

opetussuunnitelmasta ja opetusmenetelmistä yksilölliseen oppimisen suunnitelmaan. Vanhemmat kokivat toistuvan kommunikoinnin erittäin tärkeänä, ja 45,33 % vastaajista ilmoitti kommunikoinnin tapahtuvan aina tarvittaessa. Vanhemmilta kysyttiin myös ideoita, miten yhteistyötä voitaisiin parantaa. Heidän mukaansa kasvotusten tapaaminen, puhelimessa puhuminen ja asiantuntijan kuuleminen ovat strategioita erimielisyyksien selvittämiseksi, joista kasvokkain puhuminen todettiin tehokkaimmaksi keinoksi. (Tucker & Schwartz 2013, 7–10.)

Kaikki haastateltavat kokivat aikuisen roolin tärkeänä ystävyysuhteiden tukijana autismin kirjolla olevien oppilaiden kohdalla. Haastateltavat toivat esille käsityksiä sekä opettajan että vanhempien näkökulmasta. Yksi opettajista tuo esille vanhempien roolin ystävyysuhteiden tukemisessa. Hän nostaa esille esimerkin maaseutukouluista, joissa välimatkat harrastuksiin voivat olla pitkät. Näissä tapauksissa vanhemmilla on suuri rooli ystävyysuhteiden muodostamisessa sekä sosiaalisiin suhteisiin kannustamisessa. Perusopetuslain mukaan oppilaiden koulumatkojen tulee olla mahdollisimman lyhyitä ja turvallisia, jossa on huomioitu lähikouluperiaate (Finlex 6§) Kouluverkoston harvenemisen myötä osalla oppilaista koulumatkat ovat pidentyneet (Huomo 2021).

Eräs opettaja korosti oppilaantuntemuksen merkitystä ystävyysuhteiden tukemisessa, ja kertoi oppilaiden vahvuuksien tuntemuksen myötä tietoisesti alkaneensa laittamaan tiettyjä oppilaita toistensa pareiksi ryhmitöissä. Myös toisen opettajan mukaan opettaja voi suunnitella omaa opetustaan niin, että se tukee oppilaiden ystävyysuhteiden kehittymistä, kun kaikki oppilaat toimivat kaikkien kanssa. Yhden opettajan mukaan opettajan tehtävänä on tuoda esille jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä, ja varmistaa ettei kukaan joudu silmätikuksi kaverisuhteissa. Toinen opettaja nostaa esille opettajan roolin ohjaajana ja tilanteiden sanoittajana. Opettajan on tärkeää sanoittaa myös muille oppilaille autismin kirjolla olevan oppilaan mahdollisesta haastavasta käyttäytymisestä ja miten siihen tulee reagoida:

--sä voit siltä sanoa että hei että haluaisitko sä sen sijaan että sä vaikka rikot meidän leikkiä ja tuut potkasemaan pallon pois tai viet meidän lumipaukut tästä kun me ollaan sitä rakennettu tai tehty niin sanotki että hei haluaisitko sä tulla mukaan---(Opettaja E)

Yksi opettajista korostaa sosiaalisten taitojen harjoittelamisen tärkeyttä päiväkodista lähtien, ja kertoo käyttäneensä tilanteiden sanoittamiseen ja ohjaamiseen kuva-apuja sekä taidon portaita. Sosiaalisten taitojen kehittyminen alkaa jo varhaislapsuudessa, mikä tulee esille lapsen suhteessa hoitajaansa. Tällä on vaikutusta myöhempien sosiaalisten suhteiden kehittymiseen tulevaisuudessa. (Keltikangas-Järvinen 2011, 98.)

6.5 Ystävyysuhteiden haasteet ja vahvuudet

Haastateltavat nostivat esille monipuolisesti autismin kirjolla olevien oppilaiden haasteita ystävyysuhteissa. Erään opettajan mukaan ääriaistimukset saattavat aiheuttaa haasteita sosiaalisissa suhteissa:

--koetaan että toinen huutaa vaikka toinen puhuu tavallisesti taikka että tuot ne tai löi mua tai niinku tämmösiä tilanteita-- (Opettaja B)

Toisen opettajan mukaan aistiyliherkkyys tulee esille myös riitojen selvittelyssä, sillä autismin kirjolla olevat oppilaat saattavat kokea pienen riidan isona. Autismi kirjolla olevilla oppilailla liian paljon virikkeitä sisältävä ympäristö voi johtaa häiritsevään käyttäytymiseen ja stressiin. Ympäristöä tulisi muuttaa poistamalla voimakkaat aistiärsykkeet esimerkiksi sulkemalla kaihtimet, sammuttamalla osan loistelampuista ja antamalla tilaa fyysisestä kosketuksesta. (Hakami 2013, 6.)

Anita Puustjärven (2022, 17) mukaan aistiyliherkkyudessa on ominaista voimakas ja nopea reaktio ärsykkeisiin, eikä henkilö totu usein esille oleviin ärsykkeisiin kuten muut ihmiset. Aistiyliherkkyys tulee esille aistien kautta, joista yleisimpiä ovat haasteet näkö-, kuulo- ja tuntoaistiin liittyvissä ärsykkeissä, mikä vaikuttaa arjen toimintoihin.

Melkein kaikki opettajat nostivat esille haasteet sääntöjen noudattamisessa. Eräs opettaja kertoi autismin kirjolla olevien lasten ovat joustamattomuudesta ja noudattavat sääntöjen tarkasta noudattamisesta. Myös toinen opettaja nosti esille autismin kirjolla olevan oppilaan yksioikoisuuden, mikä muodostuu haasteeksi ystävyysuhteissa. Kolmannen opettajan mukaan autismin kirjolla olevien oppilaiden on joskus hankala hyväksyä sääntöjä ja sietää pettymyksiä. Autismi kirjolle on tyypillistä erilaiset rutiinit

sekä rajoittuneet toimintamallit, joiden vuoksi heidän on hankala joustaa, sillä joustaminen voi laukaista ahdistuksen tunteen (Puustjärvi 2022, 31).

Yksi opettaja toi esille autismin kirjolla olevan oppilaan suoruuden vuorovaikutustilanteissa. Hänen mukaansa ikätoveri voi kokea liian suoruuden ikävänä asiana, eikä välttämättä ymmärrä, ettei toinen tarkoita sitä pahalla. Toinen opettaja lisäsi, ettei autismin kirjolla olevalla oppilaalla välttämättä ole ymmärrystä sujuvasta kerronnasta ja keskustelun vastavuoroisuudesta. Hänen mukaansa autismin kirjolla oleva oppilas saattaa kertoa omaa tarinaansa hyvin seikkaperäisesti, eikä ole kiinnostunut kuuntelemaan toisen juttuja. Hän toi myös ikätoverin roolin ystävyys-suhteissa esille;

--jokasesta ei voi pahoittaa mieltä. Toinen voi töksäyttää. Te voitte itekin sanoa, että hei et sä noin voi sanoa mulle-- (Opettaja D)

Autismin kirjolla oleva oppilas ei välttämättä ymmärrä vastavuoroisuutta sosiaalisissa suhteissa, mikä voi ilmetä keskustelun ylläpitämisessä ja toisten sanomisiin reagoinnissa; toisen ihmisen ehdotuksia tai reaktioita on haastavaa ottaa huomioon, sillä autismissa hyvin yleistä on kokemuksen ymmärtäminen subjektiivisuuden kautta. Verbaalinen elekieli voi puuttua kokonaan ja puhe voi olla kirjakielistä. Lisäksi kontekstin ymmärtäminen ja tilanteen lukeminen rivien välistä tuottaa usein hankaluuksia. (Puustjärvi 2022, 30.)

Baumingerin ym. (2006, 141–143) tutkimuksessa tarkasteltiin autismin kirjolla olevien sekä tyypillisesti kehittyvien varhaisnuorten eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia ystävyys-suhteissa. Tulosten mukaan autismin kirjolla olevilla nuorilla oli vähemmän tavoitteellista käyttäytymistä, jakamista ja positiivisia tunteita kuin tyypillisesti kehittyvillä nuorilla. Autismin kirjon nuorilla esiintyi enemmän rinnakkaisleikkiä, he viettivät enemmän aikaa joutilaana ja heillä esiintyi vähemmän yhteisleikkiä kuin tyypillisesti kehittyvillä nuorilla.

Kämäräisen ym. (2022, 31) tutkimuksessa aikuiset autismikirjolla olevat henkilöt kuvailivat haasteita, jotka tulivat esille peruskouluaikana. He kokivat omassa toiminnassaan aistiyliherkkyydet, sosiaalisten tilanteiden hahmottamisen haasteet, motoriset vaikeudet, kuormittumisherkkyden ja joustamattomuuden vaikuttaneen

kielteisesti yhteensopivuuteen ympäristön kanssa. Jokainen haastateltava kertoi koulukiusaamisesta, johon vaikutti heidän ominaispiirteensä.

Autismin kirjon oppilailla on haasteita ylläpitää vuorovaikutusta ikäistensä kanssa, mutta kommunikointi itseä nuorempien tai vanhempien ihmisten kanssa onnistuu luontevammin. Autismin kirjon oppilaan leikkitaidoissa kehitys on jäljessä muita, ja he ovat esimerkiksi pidempään rinnakkaisleikkivaiheessa ja leikin suunnittelemisen toisen kanssa voi olla haastavaa. Yhteistä leikkiä haastaa autismin kirjolle tyypillinen joustamattomuus sekä mielikuvituksen puute. (Puustjärvi 2022,31.) Myös yhden opettajan mukaan autismin kirjolla oleva lapsi leikkii pidempään rinnakkaisleikkejä ja osallistuu harvemmin yhteisleikkeihin.

Kaksi opettajaa toi esille haasteena autismin kirjolla olevan oppilaan jumiutumisen tiettyyn ystävään. Heidän mukaansa kenellekään ikätoverille ei voi laittaa vastuuksi olla vain yhden kaverin kanssa koko päivää. He lisäävät, että mahdolliset ristiriitatilanteet tulee aina selvittää mahdollisimman nopeasti, sillä autismin kirjolla olevilla oppilailla on haasteita päästä pienistäkin riidoista yli ja anteeksipyyttäminen voi olla vaikeaa. Ryaninin ym. (2021,369) tutkimuksessa tarkasteltiin autismin kirjolla olevien tyttöjen ystävyys-suhteita, ja niissä syntyneitä konflikteja. Haastateltavien mukaan ristiriidat voivat saada alkunsa, kun autismin kirjolla olevan henkilön ystävä saa uuden ystävän, mikä voi johtaa jälkeen jäämiseen ystävyys-suhteessa. Haastateltavat kokivat huolta eristäytymisestä ja yksinjäätymisestä.

Oli ilo huomata, että haastateltavat olivat havainneet autismin kirjolla olevilla oppilailla olevan paljon vahvuuksia. Melkein kaikista haastatteluista tuli ilmi kirjolla olevien oppilaiden erityislahjakkuudet, erityisesti painottui luovuus. Kolme opettajaa painottivat autismin kirjon oppilaan erityisiä mielenkiinnon kohteita heidän vahvuuksiinsa, joiden myötä heittäytyminen ja taidot voivat olla todella kehittyneitä. Heidän mukaansa jotkut taidot voivat liittyä koulussa oleviin oppiaineisiin, mikä näkyy myönteisenä suhtautumisena aineen opiskeluun. Eräs opettaja kertoi vahvuuksien olevan joidenkin oppilaiden kohdalla henkireikä, mikä ehkäise kuormitusta päivän aikana. Lisäksi hän mielsi oikeudenmukaisuuden voimavaraksi.

Erään opettajan mukaan muut oppilaat viihtyvät oppilaan läheisyydessä ja toinen opettaja lisää joidenkin autismin kirjolla olevien oppilaiden olevan ikään kuin luokan

vetureita, mukavia kavereita toisille, jos aggressiivista käyttäytymistä ei ole. Ikätoverit torjuvat usein aggressiivisesti tai epäsosiaalisesti käyttäytyviä lapsia, eikä heille ole helppoa löytää paria lapsiryhmästä. Lapset löytävät ystävänsä yleensä vertaisestaan, jolla on samoja mielenkiinnon kohteita. (Bagwell & Scmidth 2011, 152–153.) Liisa Keltikangas-Järvinen (2011, 40) määrittelee aggressiivisen käyttäytymisen sosiaalisten taitojen puuttumisena. Aggressiivinen käyttäytyminen on itseään vahvistavaa, mikä altistaa lapsen toimimaan niin uudestaan omien tavoitteiden saavuttamiseksi Yksi opettaja toi myös esille autismin kirjolla olevan oppilaan kyvyn tulla muiden oppilaiden lähelle ilman koskettamista, jos ikätoverilla on paha mieli jostain.

Erään opettajan mukaan ajan myötä autismin kirjolla oleva lapsi pystyy itse sanoittamaan omaa käytöstään, koska sitä on aikuisen ohjauksessa käytetty paljon. Myös eräs toinen opettaja oli tehnyt samanlaisia havaintoja. Kaksi opettajaa piti kirjon oppilaiden suoruutta myös vahvuutena. Heidän mukaansa kirjon oppilaan suoruus heijastuu uskolliseen ystävyYTEEN, jossa he pitävät tiukasti kaverin puolta. Kämäräisen (2022, 30) tutkimuksessa tuli myös esille aikuisten autismikirjon henkilöiden käsityksiä omista ominaispiirteistä, jotka tukivat vuorovaikutusta. Näitä olivat sinnikkyys, aktiivisuus, kiltteys, tunnollisuus ja rohkeus. Kysyttäessä autismin kirjolla olevien henkilöiden vahvuuksista, heidän vastauksistaan ilmenivät kyvyt, eivätkä persoonallisuuden piirteet. Taasen kun heiltä kysyttiin, mitä asioita he eivät pidä itsessään, vastaukset liittyvät heidän persoonallisuuteensa, kuten esimerkiksi joustamattomuus. He pitivät haluttuina ystävän ominaisuutena ei-pidetettyjen ominaisuuksiensa vastakohtia. (Locke ym. 2010, 79.)

6.6 Ystävyysuhteiden merkitys

Kaikki haastateltavat kokivat ystävyysuhteiden olevan tärkeitä kaikille luokan oppilaille, ei pelkästään autismin kirjolla oleville lapsille. Erään opettajan mukaan ystävyysuhteisiin tulee kiinnittää huomiota aikaisessa vaiheessa, kun koulu alkaa, sillä kaverisuhteet muotoutuvat nopeasti ja autismin kirjolla oleva lapsi voi tipahtaa nopeasti ystävyysuhteiden ulkopuolelle. Baumingerin ym. (2008, 144) tutkimuksen mukaan autismin kirjolla olevat nuoret mielsivät ystävyysuhteiden ominaisuuksista avun ja

läheisyyden saamisen matalammalle kuin tyypillisesti kehittyvät nuoret. Tämä puoltaa haastateltavien käsityksiä siitä, että ystävyysuhteiden haasteisiin tulee puuttua ennalta ehkäisevästi.

Ystävyyspiirteet muuttuvat ajan myötä, kun lapsi kasvaa, mutta ystävyys pysyy tärkeässä roolissa läpi ihmisen elämän. Lapsuuden varhaisessa vaiheessa ystävyysuhteet tarkoittavat lapselle leikkimistä ja yhdessä oloa, kun taas vähän vanhemmat lapset liittävät ystävyteen sitoutumisen ja yhteisten arvojen jakamisen. (Bagwell & Scmidth 2011, 68–73.)

Ryanin ym. (2021, 395–398) tutkimuksessa tarkasteltiin autismin kirjolla olevien tyttöjen käsityksiä ystävyysuhteista. Tutkimukseen osallistui 10 autismin kirjolla olevaa tyttöä, jotka olivat 12–15-vuotiaita. Aineisto kerättiin ryhmähaastattelun avulla, joka toteutettiin kahdessa erässä. Tutkimuksen tulosten mukaan haastateltavat nostivat esille yhteisten kiinnostusten kohteiden suuren merkityksen ystävyysuhteiden perustamisessa. Haastateltavat korostivat kouluympäristön olevan tärkein paikka ystävyysuhteiden syntymisen kannalta. Heidän mukaansa tärkeää on pitää yhteyttä säännöllisesti ystävyysuhteen jatkumisen kannalta, vaikka ystävyys kehittyminen voi viedä aikaa.

Yhden opettajan mukaan jokainen lapsi tarvitsee vertaisryhmän koulusta, mikä lisää kouluviihtyvyyttä ja edistää kouluun kiinnittymistä. Ihmiset ovat sosiaalisia olentoja, jotka tarvitsevat ryhmän selviytyäkseen. Ystävien avulla ihmiset saavat tukea vaikeissa tilanteissa. (Bagwell & Scmidth 2011, 68.) Toinen opettaja koki, että ystävyysuhteilla on suuri merkitys, sillä yhteiskunnassa toimitaan yhdessä. Hän painottaa, että jokaisella on hyvä olla keinoja uusiin ihmisiin tutustumista varten. Lisäksi on tärkeää, että autismin kirjon oppilas tuntee olevansa ihan niin kuin kaikki muutkin oppilaat erityispiirteistään huolimatta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 21) vuorovaikutus on tärkeässä osassa. Vuorovaikutus on yhtenä osana laaja-alaisia tavoitteita (Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)), jossa korostetaan toista kunnioittavaa vuorovaikutusta, oman mielipiteen esittämistä muut huomioiden, erilaisia ilmaisukeinoja ja empatiaa.

Eräs opettaja toi esille ystävyysuhteen varjopuolen, jossa autismin kirjolla oleva oppilas tarrautuu kiinni läheisempään kaveriin, mikä kuormittaa toista oppilasta. Hänen

mukaansa tässä tilanteessa opettajan rooli on tärkeä, sillä hänen täytyy miettiä oppilaalle muita tapoja olla vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Myös toinen opettaja toi esille autismin kirjolla olevien oppilaiden joustamattomuuden ystävyysuhteissa, mikä näkyy esimerkiksi, jos paras kaveri on pois koulusta. Ryanin ym. (2021, 398) tutkimuksessa tuli samanlaisia havaintoja esille autismin kirjolla olevien tyttöjen ystävyysuhteista. Tutkimuksen mukaan osalla autismin kirjon nuorista oli vähemmän ystäviä, minkä he yhdistivät suurempaan luottamukseen ja ajanviettämiseen tietyn ystävän kanssa.

Eräissä tutkimuksissa selvitettiin autismin kirjolla olevien ja tyypillisesti kehittyvien nuorten sosiaalisemotionaalisia suhteita inklusiivisessa luokkahuoneessa. Tulosten mukaan autismin kirjolla olevat nuoret kärsivät huomattavasti enemmän yksinäisyydestä verrattuna tyypillisesti kehittyviin nuoriin. Lisäksi autismin kirjolla olevilla nuorilla oli huonompi ystävyysuhteiden laatu liittyen ystävyysuhteen kumppanuuteen ja avuliaisuuteen verrattuna tyypillisesti kehittyviin ikätovereihinsa. Tutkimuksen mukaan kaikki haastatellut autismin kirjon nuoret nimesivät parhaaksi ystäväkseen ihmisen, jolla on myös autismin kirjon diagnoosi. (Locke, Ishijiman, Kasari & London 2010, 77.)

Haastateltavien mukaan autismin kirjolla olevat oppilaat voivat oppia monia taitoja ystävyysuhteiden myötä, ja haastatteluissa kaikkien vastauksista nousivat sosiaaliset taidot. Ystävyysuhteiden kautta lapsen on mahdollista oppia sosiaalista kanssakäymistä, vaikka ystävyysuhteen perustamiseen lapsi tarvitsee ihmissuhdetaitoja (Bagwell & Scmidth 2011, 73–74). Baumingerin ym. (2008, 143) tutkimuksessa autismin kirjolla olevilla lapsilla oli havaittavissa jäykempi keskustelutyyli, ja keskustelua esiintyi huomattavasti vähemmän kuin tyypillisesti kehittyvillä nuorilla. Ormondin & Kuon (2011, 596) kiinnostava tutkimuksen tulos oli se, kuinka lukeminen voi vähentää sosiaalisia haasteita autismin kirjolla olevilla nuorilla, mikä voi johtua lukemisen aikana tapahtuneesta henkilöiden tunteiden ja aikomusten ymmärtämisestä ja tämän hyödyntämisestä vuorovaikutuksessa.

Erään opettajan mukaan ystävät opettavat paljon enemmän kuin aikuinen. Ystävyysuhteiden myötä kirjon oppilaat oppivat leikin kautta toisen kanssa toimimisen taitoja, joihin kuuluu sääntöjen noudattaminen ja toisten huomioiminen. Myös kaksi

opettajista nosti esille sääntöjen noudattamisen harjoittelun peleissä. Heidän mukaansa peleissä harjoitellaan myös häviön sietämistä sekä oman vuoron odottamista toisen oppilaan esimerkin kautta.

Yksi opettajista kertoi harjoitelleensa sosiaalisia taitoja autismin kirjon oppilaan kanssa ensin mekaanisina fraaseina, jonka jälkeen ajan myötä ne tulivat osaksi vuorovaikutusta. Toisen opettajan mukaan mallioppimisen kautta oppilaille on mahdollisuus oppia toinen toisiltaan ja rohkaistua ylittämään itsensä. Hänen mukaansa mallioppimista tapahtuu niin uusien taitojen oppimisessa kuin huonojen tapojen oppimisessa. Kolmannen opettajan mukaan oppilaat oppivat koulussa ryhmätyötaitoja luokan arjessa sekä lisäksi hän nostaa esille tunnetaitojen ja empatian oppimisen vertaisilta. Emotionaalista kehitystä tapahtuu ystävyysuhteiden kautta lapsilla jo taaperoiässä. Ystävyysuhteissa lapset harjoittelevat tunteiden ymmärtämistä ja havaitsevat vertaisen tunteita sekä harjoittelevat omien tunteiden sanoittamista. (Bagwell & Scmidith 2011, 87–88.)

6.7 Ikätovereiden käsitys autismista

Opettajat kokivat, että autismin kirjolla olevien oppilaiden erityispiirteet herättävät vertaisissa sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Erään opettajan mukaan tunteiden skaala voi olla laaja, johon voi kuulua esimerkiksi kiukkua ja raivoa riippuen, millaisia tilanteita eteen tulee koulupäivän aikana. Freitagin & Dunsmuirin (2015, 413–416) tutkimus osoittaa vertaisilla olevan erilaisia asenteita, sekä positiivisia että negatiivisia, autismin kirjolla olevaa oppilasta kohtaan. Tutkimuksen mukaan vertaisista 60 % ei vietä aikaa koskaan autismin kirjolla olevan oppilaan kanssa, 29 % joskus, 7 % melko vähän ja 4 % paljon. Tulosten mukaan vertaisten asenteet autismin kirjolla olevaa oppilasta kohtaan, sosiaaliset paineet olla ystävä autismin kirjolla olevan oppilaan kanssa ja kontrollin määrä omasta käyttäytymisestä autismin kirjon oppilasta kohtaan liittyivät vahvasti aikomukseen olla ystävä uuden autismin kirjon oppilaan kanssa. Lapset kokivat suurimman sosiaalisen paineen opettajan taholta.

Yhden opettajan mukaan pienillä oppilaille ei välttämättä esiinny pelkoa, mutta uteliaisuus on yleinen tunne haastateltavan mukaan. Melkein kaikilla haastateltavilla

tuli esille erityispiirteiden herättävän kateutta. Toisen opettajan mielestä oppilaiden on hyvä antaa testata esimerkiksi nystyrätyynyä päivän ajan ja käsitellä yhdessä, miksi jollakin on tiettyjä oikeuksia. Erään opettajan mukaan yhteisen toimintakulttuurin avulla voidaan vähentää oppilaiden keskinäisiä kateutta, kun kaikille on tehty selväksi, että jokainen toimii omalla tasollaan. Yksi opettaja nosti esille vertailun, joka ilmenee mahdollisissa joustoissa sääntöjen kohdalla.

Yhden opettajan mukaan erityispiirteet, joihin kuuluu äkillinen maltin menettäminen, voivat herättää pelkoa muissa oppilaissa. Huutaminen ja muiden häiritseminen voi haastateltavan mukaan herättää muissa oppilaissa kielteisiä tunteita. Tämän takia olisikin merkityksellistä antaa lapselle mahdollisuus harjoitella näitä taitoja rauhassa pienryhmässä ennen suureen luokkaan siirtymistä. Myös toisen opettajan mukaan huutaminen ja äänien tekeminen voi herättää sekä opettajassa että muissa oppilaissa ärsytystä. Hänen mukaansa oppilaille on tärkeää sanallistaa, mikä ärsyttää ja antaa oppilaan tehdä työ asian korjaamiseksi:

*--se on hälle helpotus, mutta ei hän voi tehdä niin koska se saa toiselle pahan olon, et sitten me yritetään keksiä joku toinen keino purkaa --
(Opettaja D)*

Eräs opettaja mainitsi erityispiirteiden herättävän oppilaiden kesken pieniä riitoja, mutta toisaalta kun oppilaat ovat toimineet ja kasvaneet samassa ryhmässä, he ehtivät tottua erityispiirteisiin. Toinen opettaja nosti esille myös iloisia tunteita muiden oppilaiden osalta, kun esimerkiksi autismin kirjolla oleva oppilas on taitava esimerkiksi jalkapallossa. Myös kolmas opettaja nostaa esille positiiviset tunteet ja erilaisuuden hyväksymisen. Boerin & Pijlin (2016, 329) tutkimuksessa tarkasteltiin vertaisten asenteita autismin kirjolla olevia oppilaita ja ADHD-diagnoosin saaneita oppilaita kohtaan. Tulosten mukaan vertaisilla oli enemmän positiivisia asenteita autismin kirjolla olevaa oppilasta kohtaan. Lisäksi tytöillä oli enemmän positiivisia asenteita kuin pojilla.

Humphreyn ym. (2016, 310) kansainvälisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat vastaavat moninaisuuteen luokassaan. Kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä jokaisen oppilaan tavoittamista, heidän onnellisuutensa turvaamista sekä kaikkien yhtäläistä osallistumista. Haastateltavat kiinnittivät huomiota inklusiivisuuteen

rakentaessaan luokkahenkeä. Haastateltavat painottivat myös yhteistyöverkoston luomista oppilaiden ja muiden toimijoiden kanssa. Moninaisuuden saavuttamiseksi opettajat käyttivät erilaisia opetusmenetelmiä, jotta koko luokka saadaan mukaan tehtäviin. Opettajat totesivat moninaisuuden tavoittelemisen asettavan haasteita, jos muulla henkilökunnalla ei ollut samanlaisia arvoja moninaisuudesta tai jos oppilailla oli monimutkaisia tarpeita.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat kokivat, että moninaisuudesta pitäisi puhua enemmän oppilaiden kassa. Erään opettajan mukaan moninaisuutta tulee esille useissa eri oppikirjoissa, kuten uskonnossa ja suomen kielessä. Toinen opettaja oli huomannut oppikirjojen siirtyneen 30 vuoden aikana moninaisuutta korostavaan suuntaan, ja mainitsee nykyajan Aapisessa olevan hahmoja, joilla on erityisosaamisia ja erilaisia haasteita. Yhden opettajan mukaan on myös siirrytty avoimempaan suuntaan moninaisuudesta puhuttaessa, mikä tulee esille mediassa.

Eräs opettaja painotti moninaisuudesta puhuttaessa oppilaiden ikätason huomioon ottamisen sekä aiheen liittyminen lapsen arkielämään:

--jos ei siellä niinku yhtään ulkomaalaista luokassa niin niin se on sanahelinää mut sitten tulee joku ulkomaalainen voiaan oikeesti puhuu että hei että miten tää vaikuttaa, saako se vaikuttaa ja miltä se tuntuu ja niinku että ollaan rohkeasti sen asian äärellä.-- (Opettaja B)

Moninaisuuden saavuttamiseksi tärkeää on harjoitella ihmissuhdetaitoja.

Haastateltavien mukaan oppilaat hyötyvät toistensa moninaisuudesta vertaissuhteissa. Heidän mukaansa on tärkeää mahdollistaa oppilaille yhdessä toimimisen tilanteita, joissa heidän vahvuutensa tulevat esille sekä laittaa oppilaita toimimaan myös eittuttujen oppilaiden kanssa. Tärkeää opetuksessa on oppia tuntemaan oppilaiden piirteet, mielenkiinnon kohteet, oppimistyyliä ja kokemukset sekä ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavoitteet ja opetusmenetelmät. (Humphrey ym. 2016, 315–316.) Myös yksi opettajista painottaa lisääntyvän tietomäärän takia omakohtaisten kokemusten tärkeyttä, jotta lapsi voi ymmärtää ihmisten moninaisuutta.

Erään opettajan mukaan alkuopetusikäiset lapset ovat välittömiä, eikä moninaisuudesta puhumista tarvitse nostaa erikseen muusta opetuksesta. Olennaista on tehdä lapset

tietoiseksi moninaisuudesta, ja tuoda moninaisuus esille luokkaa yhdistävänä tekijänä (Humphrey ym. 2016, 312). Yhden opettajan mukaan luokassa ei ole välttämättä aikaa puhua moninaisuudesta riittävästi. Lopuksi keskustelimme muiden ikätovereiden sopeutumisesta autismin kirjolla olevien oppilaiden erityispiirteisiin. Haastateltavien mukaan joillekin oppilaille sopeutuminen voi olla haastavampaa kuin toisille:

--osalla tietenkin vie pitemmän aikaa hyväksyä joku seikka tai joku erilaisuus siellä mutta se tärkein on siinä että se asia on käsitelty ja riittävän pitkälle ja hartaasti ja riittävän usein-- (Opettaja B)

Yksi opettaja nosti esille autismin kirjolla olevien oppilaiden ohjaamisen hyvään käyttäytymiseen, eikä kaikkia tekoja voi katsoa läpi sormien erityisvaikeuksien takia. Myös kaksi muuta opettajaa painottivat aikuisen roolia oppilaiden hyväksymisprosessissa:

--kaikki tilanteet aina selvitetään ja kaikki ja kaikkia ohjataan siihen hyväksytyyn käytökseen-- (Opettaja G)

Eräs opettaja katsoi, että kun oppilaille kerrotaan jostakin erityisjärjestelystä, esimerkiksi rauhoittumispaikasta, eivät muut luokkalaiset ala huomioimaan sitä sen enempää, jos oppilas menee rauhoittumaan. Toinen opettajista painotti, että luokassa on monesti muutakin erityispiirrettä kuin autismikirjoa, eikä usko esimerkiksi henkilökohtaisen ohjaajan läsnäolon muuttavan muiden suhtautumista kielteisemmäksi. Yksi opettajista korosti yhdessä toimimisen kulttuuria. Hänen mukaansa jokaisella oppilaalla on erityisiä piirteitä yksilöinä, mutta yhdessä pitää pystyä myös toimimaan loukkaamatta muita. Hänen näkemyksiensä mukaan yhteiskunta korostaa jokaisen oikeutta olla oma itsensä, vaikka yhdessä ollessa täytyy muistaa ryhmässä toimimisen taidot. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista toimii muutoksen välineenä kohti yhdenvertaisuutta, jonka avulla ihmisten asenteet ja käsitykset vammaisuudesta voivat muuttua (YK 2016, 5). Kahdeksannen artiklan mukaan tietoisuutta vammaisten oikeuksista ja kunnioittavaa asennetta vammaisia kohtaan on vahvistettava jokaisella koulujärjestelmän tasolla (YK 2016, 29).

Erään opettajan mukaan oppilaan mahdollinen neuropsykiatrinen ominaisuus ei estä saamista kavereita, ja muut oppilaat pystyvät sopeutumaan hänen erityispiirteisiinsä.

Haastateltava kertoi painottavansa luokalleen, että on monta tapaa tehdä asiat.

Oppilaiden suhtautumisessa tärkeää on hänen mielestään lisätä ymmärrystä taitojen harjoittelusta ja tilanteiden viemisestä loppuun asti. Sujuvamman vuorovaikutuksen avain on avoimuus mahdollisista erityispiirteistä sekä sen tiedostaminen, että jokaisella on oma tapansa toimia (Hietala & Lahti 2022, 97).

7 Loppuluvut

7.1 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista ja pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella luokanopettajien käsityksiä alkuopetuksessa olevien autismin kirjon oppilaiden ystävyys-suhteista. Tutkimukseni aineisto koostui seitsemän opettajan haastattelusta, jotka analysoin sisällönanalyysin keinoin. Analyysin perusteella haastatteluista nousi esille kuusi eri teemaa, jotka käsittelivät

1. ystävyys-suhteen tukemista luokassa, 2. ympäristön vaikutusta ystävyys-suhteiden rakentumisessa, 3. koulun ja kodin välisen yhteistyön sekä aikuisen roolin merkitystä ystävyys-suhteiden rakentumisessa, 4. autismin kirjolla olevien oppilaiden haasteita ja vahvuuksia ystävyys-suhteissa 5. ystävyys-suhteen merkitystä autismin kirjolla olevan lapsen elämässä ja 6. ikätovereiden käsityksiä autismista. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyys-suhteiden tukemista näkyville ja nostaa esille luokanopettajien käsityksiä aiheesta. Tuon tässä osiossa esille yhteenvetona tutkimukseni tulokset.

Kaikilla haastateltavilla oli positiivisia kokemuksia autismin kirjolla olevien oppilaiden kanssa työskentelystä. Kokemusten kuvailussa tuli esille autismin haastava tunnistaminen alkuopetusikäisillä lapsilla, sillä yleensä diagnoosi voidaan tehdä vasta myöhemmässä vaiheessa. Lisäksi opettajien kokemuksissa tulivat esille resurssipulan kielteinen vaikutus autismin kirjolla olevien oppilaiden tukemiseen sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön tärkeys.

Yhtenä haastattelun teemana oli vuorovaikutuksen tukeminen luokassa. Opettajien haastattelujen perusteella vuorovaikutuksen tukemisen konkreettiset keinot kohdistuivat kaikkiin oppilaisiin, ei pelkästään autismin kirjolla oleviin. Jokainen opettaja toi esille visuaalisen tuen merkityksen, johon kuului kuvien käyttö, tukiviittomat ja piirtäminen. Muita konkreettisia keinoja vuorovaikutuksen tukemiseen olivat timerin, sermien, liikennevalojen, kuulosuojaimien ja rauhoittumispaikan käyttäminen sekä

istumajärjestyksen huolellinen suunnitteleminen. Myös struktuurit nimettiin merkitykselliseksi tukemisen tavaksi, sillä oppilaille on tärkeää tietää, mitä seuraavaksi tapahtuu.

Opettajat nostivat esille ympäristöä pohdittaessa pienen ryhmän ja tuttujen aikuisten edun autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyysuhteiden tukemisessa. Heidän mielestään oppilaiden ryhmäyttäminen on tärkeää, mikä tapahtuu yhteisen tekemisen ja istumajärjestyksen kautta. Ystävyysuhteita tukevassa ympäristössä korostuvat haastateltavien mukaan avoimuus sekä moninaisuuden arvostaminen, mikä edellyttää tilanteiden sanoittamista oppilaille. Opettajien mukaan huonossa ympäristössä yhteistyö kodin ja koulun välillä ei toimi, eikä oppilaiden moninaisuutta arvosteta luokassa. Huonossa ympäristössä autismin kirjolla oleva oppilas jätetään yksin, eikä tueta hänen ryhmässä toimimistaan. Haastateltavat nostivat esille aistiyliherkkyyden huomioimisen luokahuoneessa ja kertoivat avoimien oppimisympäristöjen haastavan ystävyysuhteiden tukemista.

Jokainen haastateltavista opettajista piti yhteistyötä koulun ja kodin välillä tärkeänä autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyysuhteiden tukemisessa. Opettajat kertoivat kehottaneensa vanhempia vaihtamaan puhelinnumeroitaan, jotta yhteyden pitäminen onnistuu myös vapaa-ajalla. Yksi haastateltavista mielsikin ystävyysuhteiden ylläpitämisen ja vapaan tekemisen enemmänkin kodin vastuuksi. Opettajat painottivat harrastusten merkitystä ystävyysuhteiden tukemisessa, ja yksi haastateltavista nosti esille huolen liittyen autismin kirjolla olevan oppilaan kuplaan sulkeutumisesta vapaa-ajalla, jossa hän painottaa kodin vastuuta sosiaalisten suhteiden mahdollistamiseksi. Opettajien mukaan on tärkeää mahdollistaa oppilaille taukoja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta koulupäivän aikana, sillä jatkuva kanssakäyminen voi olla uuvuttavaa autismin kirjon oppilaalle. Haastateltavat mielsivät opettajan roolin tärkeäksi ystävyysuhteiden tukemisessa, jossa tärkeää on oppilaantuntemus sekä opetuksen suunnittelu niin, että se tukee ystävyysuhteiden kehittymistä.

Tutkimuksen yksi keskeinen kategoria oli autismin kirjolla olevien oppilaiden haasteet ja vahvuudet ystävyysuhteissa. Opettajat toivat esille haasteina ääriaistimukset, joihin liittyvät äärimmäiset tuntoaistimukset sekä pienen riidan kokeminen isona. Sääntöjen noudattamisen haasteet tulivat esille usean opettajan haastattelussa. Siihen liittyvät

joustamattomat toimintamallit, yksioikoisuus sekä haasteet pettymysten sietämisessä. Opettajilla oli myös kokemuksia autismin kirjolla olevien oppilaiden suoruudesta, ja kuinka muut ikätoverit saattoivat pitää sitä loukkaavana. Myös keskustelun ylläpitäminen ja vuorovaikutuksen vastavuoroisuus aiheutti haasteita ystävyysuhteissa opettajien mukaan. Kiinnostavaa oli muutaman opettajan kokemukset autismin kirjon oppilaan jumiutumisen tiettyn ystävään, mikä aiheutti ristiriitatilanteita sekä paineita ikätovereille. Haastateltavat pitivät autismin kirjolla olevien oppilaiden vahvuuksina heidän erityislahjakkuuksiaan, kuten luovuutta. Heidän taitonsa saattoivat olla todella kehittyneitä, ja erityismielenkiinnon kohteet vähensivät kuormitusta päivän aikana. Opettajat pitivät suoruutta vahvuutena. Eräs opettajista kuvaili autismin kirjon oppilaan erityistä kykyä tulla lähelle oppilaista, jolla on paha mieli, ilman koskettamista.

Haastateltavien mukaan ystävyysuhteet ovat merkityksellisiä kaikille oppilaille, ja niiden muotoutumiseen tulee kiinnittää huomiota heti, kun koulu alkaa.

Ystävyysuhteiden avulla kouluviihtyvyys parantuu ja kouluun kiinnittyminen vahvistuu. Tulevaisuuden kannalta on tärkeää, että jokainen oppilas oppii yhdessä toimimisen taitoja. Haastateltavien mukaan autismin kirjolla olevat oppilaat oppivat monia taitoja ystävyysuhteista. Jokaisen opettajan vastauksissa painottuvat sosiaaliset taidot sekä osa opettajista nosti esille myös empatian oppimisen ikätovereilta. Osa haastateltavista totesi ystävien opettavan enemmän ystävyysuhteista kuin opettajien.

Opettajien mukaan erityispiirteet herättävät oppilaissa laajan skaalan tunteita, johon kuuluvat uteliaisuus, pelko, kateus ja siihen johtava vertailu, ärsytytys sekä ihailu. Vain yksi haastateltavista nosti esille erityispiirteiden herättävän positiivisia tunteita ikätovereissa. Lukuun ottamatta yhtä haastateltavaa, opettajien mielestä moninaisuudesta tulee puhua vielä enemmän koulussa opetuksen lomassa.

Keskustelussa oppilaiden kanssa tulee ottaa huomioon aiheen liittyminen oppilaan arkielämään. Opettajien mukaan lapset pystyvät sopeutumaan erityispiirteisiin, vaikka toisilla oppilailla sopeutuminen ottaa enemmän aikaa.

7.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuskohteita

Tässä luvussa tuon esille tutkimuksen eettistä arviointia ja pohdin mahdollisia jatkotutkimuskohteita. Tutkimuksen luotettavuutta pidetään yhtenä laadullisen tutkimuksen arvioinnin kohteena. Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen tekeminen ovat aina yhteydessä toisiinsa, sillä tutkija tekee itse valintoja ja ratkaisuja omaa tutkimustaan kohtaan. Tutkijan on pystyttävä tutkimuksessaan perustelemaan omat valintansa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) esittivät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen tarkoitetun listan. Heidän mukaansa tutkimuksen tarkoitus ja kohde, tutkijan asemointi aiheeseen, aineiston keruun menetelmät, haastateltavien valintaprosessi, tutkimuksen aikataulu, aineiston analysointi sekä luotettavuus myös eettiseltä kannalta on otettava huomioon arvioitaessa tutkielman luotettavuutta. Tärkeää on tutkimuksen arvioiminen kokonaisuutena.

Olen perustellut omat valintani tutkimukseen liittyen ja tuonut ne esille tutkielmassani, sekä olen kiinnittänyt huomioita tutkimusprosessin aikana tutkimuksen eettisiin näkökulmiin. En ole käyttänyt haastateltavista tunnistettavia tietoja ja olen huolehtinut tarkasti haastateltavien informoinnista tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksessani olen pyrkinyt kertomaan seikkaperäisesti tutkimuksen eri vaiheet, jotta tutkimukseni vaiheet eivät jätä lukijaa arvailujen varaan. Olen tuonut haastateltavien ääntä kuuluviin sitaattien kautta ja pyrkinyt tuomaan esille tasapuolisesti kaikkien haastateltavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Koen, että tutkimusaineiston koko oli riittävä pro gradu- työtä varten. Seitsemän haastattelun ansioista sain kerättyä kattavan tutkimusaineiston, jossa tuli esille erilaisia näkökulmia liittyen autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyyssuhteisiin.

Tutkimusetiikka on läsnä tutkimuksen joka vaiheessa. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkijalta edellytetään rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa. Lisäksi tutkijalta odotetaan toisten tutkijoiden saavutusten arvostamista, mikä edellyttää oikeaoppista lähdeviittausten tekemistä tekstissä. (Vilka 2021, 37.) Olen ollut huolellinen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa teorian

kirjoittamisesta johtopäätöksiin asti. Olen merkinnyt lähdeviitteet tieteellisen kirjoittamisen periaatteiden mukaisesti, ja tutkielmassani näkyy selkeästi, mikä on muiden kirjoittamaa tekstiä ja mikä omaani.

Tutkimuksen avoimuuden ja kontrolloitavuuden periaatteen mukaan tutkittavia on suojeltava, eikä heidän nimiään saa ilman lupaa esittää tutkimuksessa. Tutkimuksessa on myös hyvä mainita salassapito -ja vaitiolovelvollisuus liittyen aineistonkeruun sisältöön. Avoimuuden periaatteen mukaan tutkimuksen täytyy olla valmistuttuaan julkisesti nähtävillä, ja sen valmistumisesta informoida haastateltavia. (Vilkkä 2021, 40-43.) Haastattelun eettisiin periaatteisiin liittyy haastattelutallenteiden tietoturallinen käsittely, mikä pitää sisällään haastateltavien tunnisteiden arvioimisen. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 360.) Vilkan (2021, 80) mukaan tutkimuseettisiin normeihin liittyy tärkeänä osana haastateltavan yksityisyyden turvaaminen sekä tietoon perustuva suostumus, mikä pitää sisällään riittävän haastateltavan informoinnin.

Käytin tutkimuksessani anonymisointia, mikä tarkoittaa haastateltavan tunnistetiedon vaihtamista toiseksi, keksityksi tiedoksi. (Ranta & Kuula 2017, 360). Anonymiteettiin liittyy myös aineistojen säilyttäminen, ja tutkijan on varmistettava niiden turvallisuus. En kysy haastattelussa haastateltavien nimiä, vaan kutsun heitä aineistossa opettaja A, opettaja B, opettaja C jne. En kysy haastattelussa muita haastateltavien henkilötietoja, kuten asuin -tai työpaikkaa. Olen säilyttänyt litteroituja haastatteluita huolellisesti, enkä ole antanut niitä ulkopuolisten nähtäväksi. Olen tiedottanut haastateltavia tutkimuksen valmistumisesta ja tutkimukseni on julkisesti nähtävillä Lapin yliopiston Laudan-sivuilla.

Itsemääräämisperiaatteen mukaan haastateltava voi halutessaan kieltäytyä vastaamasta joihinkin haastattelijan esittämiin kysymyksiin sekä päättää itse, haluaako olla osana tutkimusta. Haastatteluun osallistuminen on oltava aina vapaaehtoista, mikä on tuotava esille haastattelussa. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 357.) Ennen haastattelua lähetin haastateltaville viestin, jossa painotin haastattelun vapaaehtoisuutta, ja toin sen vielä esille ennen haastattelutilannetta.

Tutkimusaiheen valintaa pidetään eettisenä valintana, jossa pitää ottaa myös huomioon, miksi kyseistä aihetta halutaan tutkia ja kenen ehdoilla aihe valitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114). Eettinen tutkimus perustuu ihmisoikeuksiin, joiden mukaan tutkittavilla tulee olla tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit tiedossa, mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, tutkittavien hyvinvointi on turvattava tutkimuksen aikana, tutkimuksen tulee perustua luottamuksellisuuteen, tutkittavan anonymiteettiä tulee kunnioittaa ja tutkijan on luvattava noudattaa yhteisiä sopimuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 116.) Mielestäni olen ottanut tutkimuksessani kiitettävästi huomioon eettisyyden ja turvannut haastateltavien anonymiteetin tutkimusprosessin aikana.

Tutkimuksessani teemahaastattelu soveltui hyvin aineistonkeruumuodoksi, ja sain sen kautta luokanopettajien käsityksiä kuuluviin. Teemahaastattelun joustavuuden ja avoimuuden ansioista haastattelutilanne oli rento, ja keskustelu vastavuoroista puolin ja toisin. Haastattelun tekeminen kasvokkain antoi mahdollisuuden havainnoida opettajien elekieltä, mikä syvensi omaa ymmärrystäni heidän kokemuksistaan.

Haastatteluaineiston kerääminen olisi varmasti onnistunut myös kyselylomakkeen avulla, mutta koen haastattelun kautta päässeeni paremmin käsiksi heidän käsityksensä eroihin ja yhteneväisyyksiin. Toki litterointi vei paljon aikaa, mutta koen että sanasta sanaan litterointi nosti tutkimukseni luotettavuutta ja oli kaiken sen vaivan arvoista. Mielestäni teemahaastattelurungon rakenne oli onnistunut ja tukikysymykset auttoivat keskustelun virittelemisessä. Sain jokaiseen teemaan haastateltavilta kattavat vastaukset.

Suomessa ei ole tehty paljoa tutkimusta autismin kirjolla olevien lasten ystävyys-suhteista. Sen sijaan kansainvälistä tutkimusta löytyy enemmän.

Jatkotutkimusaiheina olisi mielenkiintoista saada lisää tietoa autismin kirjolla olevien oppilaiden kokemasta yksinäisyydestä. Lisäksi yhteistyön toteuttaminen kodin ja koulun välillä, erityisesti tiedon kulkeminen, olisi kiinnostavaa tutkia opettajien sekä huoltajien kokemana. Toteutin tutkimukseni laadullisena tutkimuksena, mutta olisi ollut myös mielenkiintoista tutkia määrällisen tutkimuksen keinoin autismin kirjolla olevien oppilaiden ystävyys-suhteiden määrää.

Lähteet

Painetut lähteet:

Avola, P., & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.

Bagwell, C., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood & adolescence*. Guilford Press.

Betts, L. R., & Bicknell, A.S. (2011). Experiencing loneliness in childhood. Consequences on psychosocial adjustment, school adjustment and academic performance. Teoksessa Sarah J. Bevin (toim) *Psychology of loneliness*. Nova Science publishers, 1-28.

Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-46.

Fehr, B. A. (1996). *Friendship processes*. SAGE.

Hietala, J., & Lahti, E. (2022). Sosiaaliset suhteet. Teoksessa Tuula Savikuja & Anita Puustjärvi (toim) *Nepsy opas. Tukea neuropsykitarisiin haasteisiin*. PS-kustannus, 97-103.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* ([2. painos]). Gaudeamus.

Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162-173.

Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla: Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Helsinki: Tammi.

Jääskeläinen, L. (2022). *Ryhmä toimivaksi: Helppoja harjoituksia ryhmäyttämiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kakkori, L., & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermenutiikka ja fenomeografinen tutkimus. Teoksessa Olli-Jukka Jokisaari; Antti Saari; Veli-Matti Värri (toim.) Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalaiskriittinä. Tampere university press, 367–401.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.

Korkiamäki, R., & Kallio, K. P. (2014). Ystävyys tilallisen kiinnittymisen suuntaajana: Tilateoreettisia tulkintoja lasten ja nuorten ystävyyksistä. *Alue ja ympäristö*, 43(1), 16-33.

Moilanen, Irma & Rintahaka, Pertti 2016. Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., Aalberg, V. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (1. painos.). Duodecim, 217-232.

Kämäräinen, A., Kilpiä, A., & Kärnä, E. (2022). Ymmärrystä, yksilöllisyyttä ja yksiselitteisyyttä - autismikirjon oppilaan sosiaalisen osallistumisen ja vuorovaikutuksen tukeminen. *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, 27-34.

Matilainen, M. (2023). *Neurokirjon oppilas: Opettajan ja ohjaajan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nikander, Pirjo & Arja , Kuula-Luumi 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 367–378.

Ozonoff, Sally, Dawson, Geraldine & MacPartland, James 2008. *Aspergerin syndrooma ja hyvätasoinen autismi-opas vanhemmille*. UNIPress Suomi.

Partanen, Kalle (2010). Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen. Autismisäätiö Helsinki: PS-kustannus.

Puustjärvi, A. (2022). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa Tuula Savikuja ja Anita Puustjärvi (toim)ö Nepsyopas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 22-43.

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A.(2017). Haastattelun keruun ja käytön ABC. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino: Tampere, 357-366.

Shane, H. C. (2015). *Enhancing communication for individuals with autism: A guide to the visual immersion system*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Marjatta Takala, Suvi Lakkala & Aino Äikäs (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus, 8-28.

Tirkkonen, S. (2019). Yhteinen yksinäisyys: Koetun yksinäisyyden filosofia. *Ajatus : filosofisen yhdistyksen vuosikirja*, 37-59.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus

Verkkolähteet:

Aalto-Setälä, T., Huikko, E., Appelqvist-Schmidlechner, K., Haravuori, H. & Marttunen, M. 2020. Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa. Opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön. THL. Saatavilla [www-muodossa](#):

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140590/OHJ2020_006%20verkko%20u.pdf?sequence=4&isAllowed=y . (Luettu 13.11.2022.)

Abed, M. (2014). Challenges to the concept "partnerhip with parents" with special kids education. *Journal on Educational Psychology*, Vol. 7|No. 4, 1–11. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098637.pdf> . (Luettu 8.8.2023.)

Arbox, J. e., Dixon, D. R. e., Sturme, P. e., & Matson, J. L. e. (2014). *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy, and Practice* (1st ed. 2014.). Springer New York. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0401-3> .(Luettu 11.8.2023.)

Autismiliitto. Autismikirjon lapsi kouluikässä. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://autismiliitto.fi/wp-content/uploads/2021/11/Saavutettava-Autismikirjon-lapsi-kouluaassa.pdf> . (Luettu 19.8.2023.)

Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008). Children with Autism and Their Friends: A Multidimensional Study of Friendship in High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 36(2), 135–150. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://doi.org/10.1007/s10802-007-9156-x> .(Luettu 11.5.2023.)

Botha, M., & Cage, E. (2022). "Autism research is in crisis": A mixed method study of researcher's constructions of autistic people and autism research. *Frontiers in psychology*, 13, 1050897. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1050897/full>. (Luettu 5.1.2023)

Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism : the international journal of research and practice*, 17(3), 296-316. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://doi.org/10.1177/1362361312467866> . (Luettu 10.8.2023.)

Christian R., Maeve C., Jean Maher, P. V. & Alison G. (2021). Perceptions of friendship among girls with Autism Spectrum Disorders, *European Journal of Special Needs Education*, 36:3, 393-407. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

[10.1080/08856257.2020.1755930](https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755930) (Luettu 13.8.2023)

Courchesne, E., Gazestani, V. H. & Lewis N. E. (2020). Prenatal Origins of ASD: The When, What, and How of ASD Development. *Trends in Neurosciences*. Cellpress reviews. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S0166-2236%2820%2930051-5> (Luettu 18.12.2022.)

Daniel, L. S., & Billingsley, B. S. (2010). What Boys With an Autism Spectrum Disorder Say About Establishing and Maintaining Friendships. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 25(4), 220-229. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://doi.org/10.1177/1088357610378290> (Luettu 12.6.2023)

De Boer, A., & Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 109(3), 325-332. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)

<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812> (Luettu 9.8.2023.)

Dickie, V. A., Baranek, G. T., Schultz, B., Watson, L. R., & McComish, C. S. (2009). Parent reports of sensory experiences of preschool children with and without autism: A qualitative study. *The American journal of occupational therapy*, 63(2), 172-181. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://doi.org/10.5014/ajot.63.2.172> (Luettu 2.9.2023)

Fletcher-Watson, S., Adams, J., Brook, K., Charman, T., Crane, L., Cusack, J., . . . Pellicano, E. (2019). Making the future together: Shaping autism research through meaningful participation. *Autism : the international journal of research and practice*, 23(4), 943-953. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361318786721> (Luettu 5.1.2023.)

Freitag, S., & Dunsmuir, S. (2015). The Inclusion of Children with ASD: Using the Theory of Planned Behaviour as a Theoretical Framework to Explore Peer Attitudes. *International journal of disability, development, and education*, 62(4), 405–421. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.104681>. (Luettu 19.8.2023)

Garbacz, S. A., McIntyre, L. L., & Santiago, R. T. (2016). Family Involvement and Parent-Teacher Relationships for Students With Autism Spectrum Disorders. *School psychology quarterly*, 31(4), 478-490. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://doi.org/10.1037/spq0000157>. (Luettu 10.8.2023.)

Gardener, H., Spiegelman, D., & Buka, S. L. (2009). Prenatal risk factors for autism: Comprehensive meta-analysis. *British journal of psychiatry*, 195(1), 7-14. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/prenatal-risk-factors-for-autism-comprehensive-metaanalysis/0D63EE57942E9A0CC312EA30025A9DD2> (17.11.2022)

Hakami, M. H., Isa, Z. M., & Khairani, A. Z. (2018). Teaching Students with Disabilities in Mainstream Schools Dealing with Students with ASD and Students with ADHD Challenges. *Advanced science letters*, 24(1), 236-238. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://doi.org/10.1166/asl.2018.11970> (Luettu 9.8.2023)

Hanifi, R., Huomo, M. & Pietiläinen, M. (2020). Miten lasten oikeudet toteutuvat ystävyysuhteissa ja osallistumisessa? Tieto & Trendit. Tilastokeskus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2020/miten-lasten-oikeudet-toteutuvat-ystavyysuhteissa-ja-osallistumisessa/> (Luettu 4.1.2023)

Hanifi, R. & Huomo, M. (2020). Lapsilla on paljon luovia harrastuksia – Tytöt jo lopettaneet, kun pojat aloittavat soittamisen. Tieto & Trendit. Tilastokeskus. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2020/lapsilla-on-paljon-luovia-harrastuksia-tytot-jo-lopettaneet-kun-pojat-aloittavat-soittamisen/> (Luettu 4.1.2023)

Harris, L. R. (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational research review*, 6(2), 109-124. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.01.002> (Luettu 3.8.2023)

Healy, M. (2011). Should we take the friendships of children seriously? *Journal of moral education*, 40(4), 441-456. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://doi.org/10.1080/03057240.2011.618774> (Luettu 23.10.2023)

Hoekstra, N. A., van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., Mainhard, M. T., & Cillessen, A. H. (2023). Teachers' goals and strategies for classroom seating arrangements: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 124, 104016. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104016> . (Luettu 12.8.2023.)

Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. *PLoS medicine*, 7(7), e1000316. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.proquest.com/docview/748984484?pq-origsite=primo> (Luettu 25.1.2023.)

Jolma, M., Koivu-Jolma, M., Sarajuuri, A. & Vanhala, R. 2022. Maahanmuuttajien lapsilla on Suomessa paljon vaikeita autismikirjon häiriöitä. *Lääkärilehti*. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/alkuperäistutkimukset/maahanmuuttajien-lapsilla-on-suomessa-paljon-vaikeita-autismikirjon-hairioita/> (Luettu 9.1.2023)

Juhila, K. Teemoittelu. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/> (Luettu 11.8.2023.)

Kaufmann W., Stallworth J., Everman D., Skinner S. (2016.) Neurobiologically-based treatments in Rett syndrome: opportunities and challenges. *Expert Opin Orphan Drugs*. 2;4(10):1043–1055. Saatavilla www-muodossa:

doi: 10.1080/21678707.2016.1229181. (Luettu 17.10.2023)

Kettunen, J. Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/> (Luettu 20.4.2023)

Kielinen, M. (2023). Koulu ja autismikirjon oppilas. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.kaypahoito.fi/nix03154> (Luettu 14.8.2023)

Kokko, A. K., & Hirsto, L. (2021). From physical spaces to learning environments: Processes in which physical spaces are transformed into learning environments. *Learning environments research*, 24(1), 71–85. Saatavilla www-muodossa:

<https://doi.org/10.1007/s10984-020-09315-0> (Luettu 30.8.2023)

Kurtelius, T., & Kumpulainen, K. (2021). Alakouluikäisten lasten kokemuksia yksinäisyydestä. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 52(2), 194-208, 257. Saatavilla www-muodossa:

<https://journal.fi/kasvatus/article/view/111444/71618?acceptCookies=1> (Luettu 10.1.2023)

Laursen, B., & Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of adolescence* (London, England.), 36(6), 1261-1268. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com)

<https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/10.1016/j.adolescence.2013.06.003> (Luettu 26.1.2023.)

Levin, K., Inchley, J., Currie, D., & Currie, C. (2012). Subjective health and mental well-being of adolescents and the health promoting school: A cross-sectional multilevel analysis. *Health education* (Bradford, West Yorkshire, England), 112(2), 170-184.

Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com)

<https://www.proquest.com/docview/1034815534?parentSessionId=9%2FMFveoMIFKhMAMSRhNhclKsuVg%2F9j%2BgZFaL7kGS8wg%3D&pq-origsite=primo&accountid=11989> (Luettu 26.1.2023.)

Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of research in special educational needs*, 10(2), 74–81.

Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com)

<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x>. (Luettu 13.5.2023)

Lundström, S. Reichenberg, A. Anckarsäter, H., Lichtenstein, P. & Gillberg, C. (2015). Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: prevalence trends over 10 years in general population samples. *BMJ*. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com)

<https://gup.ub.gu.se/publication/216716> (Luettu 12.11.2022)

Lyyra, N., Junntila, N., Tynjälä, J. & Välimaa, R. (2019). Nuorten yksinäisyys on yhteydessä lisääntyneeseen oireiluun ja lääkkeiden käyttöön. *Lääkärilehti*. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com)

<https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/alkuperaistutkimukset/nuorten-yksinaisyys-on-yhteydessa-lisaantyneeseen-oireiluun-ja-laakkeiden-kayttoon/> (Luettu 17.1.2023.)

National Center for Education Statistics. (2022). Students With Disabilities. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com) <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg>. (Luettu 12.11.2022)

Humphrey, N., Bartolo P., Ale P., Calleja, Hofsaess T., Janikova V., Mol A.L.L., Vilkiene V. & Wetso G.M (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study, *European Journal of Teacher Education*, 29:3, 305-318. Saatavilla [www-muodossa](#):

DOI: 10.1080/02619760600795122 (Luettu 15.9.2023)

MLL (2021). Vertaissuhteet. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/kiusaamisen-ehkaisuinen/vertaissuhteet/> (Luettu 18.11.2023)

Ong, S. Y., Roslan, S., Ahmad, N. A., Ayub, A. F. M., Ping, C. L., Zaremohzzabieh, Z., & Ahrari, S. (2021). A Mixed-Methods Evaluation of Parent-Assisted Children's Friendship Training to Improve Social Skills and Friendship Quality in Children with Autism in Malaysia. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2566. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.mdpi.com/1660-4601/18/5/2566> (Luettu 13.1.2023.)

OPH (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelma. Saatavilla [www-muodossa](#):

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet2014.pdf (Luettu 12.8.2023)

Orsmond, G. I., & Kuo, H. (2011). The daily lives of adolescents with an autism spectrum disorder: Discretionary time use and activity partners. *Autism : the international journal of research and practice*, 15(5), 579-599. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://doi.org/10.1177/1362361310386503> (Luettu 13.8.2023)

Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study. *European child & adolescent psychiatry*, 19(6), 493–501. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.proquest.com/docview/356857729?parentSessionId=cF5naqv86JwBmG5H2qKZZeVI2fowHsHKbZILKMyPWTE%3D&pq-origsite=primo&accountid=11989> (Luettu 11.1.2023)

Raaska, Hanna (2023). Autismikirjon häiriön diagnostisten luokitusten yhteneväisyydet ja erot. Duodecim Käypähoito. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.kaypahoito.fi/nix03138> (Luettu 10.11.2023)

Raaska, H. & Vanhala, R. 2020. Miksi ja miten autismin diagnostiset kriteerit muuttuvat? *Lääkärilehti*. 16/2020 vsk 75 s. 964 – 967. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/miksi-ja-miten-autismin-diagnostiset-kriteerit-muuttuvat/?public=7fcf41d96a001eee7da91094299e5b86> (Luettu 16.11.2022)

Russell, D. W., Cutrona, C. E., McRae, C., & Gomez, M. (2012). Is Loneliness the Same as Being Alone? *The journal of psychology*, 146(1-2), 7-22. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/full/10.1080/00223980.2011.589414> (Luettu 24.1.2023.)

Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *Autism : the international journal of research and practice*, 15(3), 373-389. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://doi.org/10.1177/1362361310386505> (Luettu 2.9.2023)

Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International journal of qualitative methods*, 9(4), 305-319. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://doi.org/10.1177/160940691000900401> (Luettu 3.8.2023)

Socada, L. 2020. Autismikirjonhäiriöt. Lääkärikirja Duodecim. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00355> (Luettu 28.9.2022.)

Strindberg, J. (2022). “I’m Often Alone”: An Ethnographic Study of School Loneliness and Bullying in a Swedish Elementary School. *Child & youth care forum*. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://doi.org/10.1007/s10566-022-09715-8> (Luettu 13.5.2023)

Suomen YK-liitto (2016). YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Saatavilla www-muodossa:
https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf (Luettu 11.9.2023.)

Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., & Polychronopoulou, S. A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in developmental disabilities*, 55, 330–345. Saatavilla www-muodossa:

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.011> (Luettu 10.5.2023)

THL 2011. Tautiluokitus ICD 10. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80324/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 21.4.2023)

THL. Kouluterveyskysely 2019–2021, (2022). Saatavilla www-muodossa:

https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk3u/summary_syntypera2?alue_0=600836&vuosi_0=v2019&prntg_0=prntg1&kouluaste_0=161293&sukupuoli_0=143398&mittarit_0=200138&mittarit_1=199281&mittarit_2=199700# (Luettu 13.1.2023.)

Tucker, V., & Schwartz, I. (2013). Parents' Perspectives of Collaboration with School Professionals: Barriers and Facilitators to Successful Partnerships in Planning for Students with ASD. *School mental health*, 5(1), 3–14 Saatavilla www-muodossa:
<https://doi.org/10.1007/s12310-012-9102-0> (Luettu 9.10.2023)

Tye, C., Asherson, P., Ashwood, K. L., Azadi, B., Bolton, P., & McLoughlin, G. (2014). Attention and inhibition in children with ASD, ADHD and co-morbid ASD + ADHD: An event-related potential study. *Psychological medicine*, 44(5), 1101-1116. Saatavilla www-muodossa:

<https://doi.org/10.1017/S0033291713001049> (Luettu 12.12.2022.)

Unicef 2023. Lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/> (Luettu 16.8.2023)

Valjakka, S., Krokfors, Y., Marttinen, J., Meriläinen J., Tyynysniemi, A. & Vesala, H. T (2022). ”Paperilla lapsi saa tukea, käytännössä ei” Vammaisten ja toimintarajoitteisten lasten vanhempien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisesta. Vammaisfoorumi ja ihmisoikeuskeskus. Saatavilla www-muodossa:

<https://vammaisfoorumi.fi/wp-content/uploads/2022/10/Vammaisfoorumn-koulukyselyn-raportti.pdf> (Luettu 11.8.2023)

Wallace, Simon, Guldberg, Karen & Bailey, Anthony(2019). A Research Review on Autism DEDUKTIA. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.eteva.fi/globalassets/tiedostot/tiedostot---eteva/oppaat-ja-julkaisut/a-research-review-on-autism.pdf> (Luettu 18.11.2022)

Waterhouse, L., London, E., & Gillberg, C. (2016). ASD Validity. Review journal of autism and developmental disorders, 3(4), 302–329. Saatavilla www-muodossa:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40489-016-0085-x.pdf?pdf=button%20sticky> (Luettu 16.12.2022.)

Yates, C., Partridge, H., & Bruce, C. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, 36(112), 96–119. Saatavilla www-muodossa:

<https://doi.org/10.29173/lirg496> (Luettu 3.8.2023)

Yliherva, A., Rantala, L. Ebeling, H., Gissler, M., Parviainen, T. Tani, P. & Moilanen, I. Autismikirjon häiriön varhainen tunnistaminen ja diagnosointi Suomessa – perheiden näkemys. Saatavilla www-muodossa:

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/117821/Autismikirjon_hairion_varhainen_tunnistaminen_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Luettu 13.11.2022)

WHO 2023. ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision. Saatavilla www-muodossa:

<https://icd.who.int/en> (Luettu 10.11.2023)

Liitteet

Teemahaastattelun runko

Haastateltavan taustatiedot

- Oma työ/koulutushistoria---> kauan on ollut opettajana?
- Kuinka monta autismin kirjon oppilasta haastateltava on opettanut?
- Millaisia kokemuksia haastateltavalla on autismin kirjon oppilaiden kanssa työskentelystä?

Koulun tukikeinot autismin kirjon oppilaiden ystävyysuhteiden rakentumiseksi

-Millaisia tukikeinoja opettaja ja koulun muu henkilökunta voi organisoida autismin kirjon oppilaan ystävyysuhteiden tukemiseksi?

- 1. Millaisia kokemuksia sinulla on vuorovaikutuksesta autismin kirjon lasten kanssa? Oletko käyttänyt jotain tukivälinteitä? Jos, mitä? Kerro niistä. Tuleeko mieleesi jotain tilannetta, jonka voisit kertoa?*
- 2. Millainen vaikutus ympäristöllä on ystävyysuhteiden tukemisen kannalta? Millainen on hyvä ympäristö? Entä huono? Miten aistiylherkkyyden voi huomioida koulussa?*
- 3. Miten koulun ja kodin välinen yhteistyö vaikuttaa autismin kirjon oppilaiden ystävyysuhteiden rakentumiseen? Kerro esimerkkejä.*
- 4. Millainen on aikuisen rooli ystävyysuhteiden rakentumiseen koulussa?*

Autismin kirjon oppilaiden haasteet ja vahvuudet ystävyysuhteissa vertaisten kanssa

-Millaisia haasteita olet havainnut olevan autismin kirjon oppilailla ystävyysuhteissa?
Kerro esimerkkejä.

-Millaisia vahvuuksia autismin kirjon oppilailla on ystävyysuhteissa? Kerro
esimerkkejä.

Ystävyysuhteiden merkitys sekä ikätovereiden käsitys autismista sekä sen vaikutus ystävyyteen

-Mitä taitoja autismin kirjon lapsi voi oppia ystävyysuhteiden myötä? Kerro
esimerkkejä.

-Puhutaanko ihmisten moninaisuudesta riittävästi oppilaiden kanssa?

-Millaisia tunteita yksilölliset ominaisuudet ikätovereissa herättävät?

-Pystyvätkö ikätoverit sopeutumaan autismin kirjon lasten tapoihin ystävyysuhteissa?

Tutkimuslupasopimus

Hei!

Olen tekemässä kasvatustieteen pro-gradu- tutkielmaa Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Opinnäytetyötäni ohjaa professori Tanja Äärelä.

Tarkastelen tutkimuksessani opettajien käsityksiä alkuopetuksessa olevien autismin kirjon oppilaiden ystävyysuhteista. Kerään tutkimusaineistoa teemahaastattelun avulla. Haastattelen yhteensä kuutta alkuopetuksessa työskentelevää opettajaa.

Haastattelu nauhoitetaan litterointia varten haastateltavan anonymiteettiä kunnioittaen. Säilytän tutkimusaineistoa tutkimuksen teon ajan tietoturvan edellyttämällä tavalla, jonka jälkeen hävitän sen asianmukaisesti.

Suostun siihen, että minua haastatellaan ja antamiani tietoja käytetään tutkimuksen tarpeisiin _____

Päiväys ja allekirjoitus _____

Elina Ojaniemi

sojaniem@ulapland.fi

Sähköposti tutkimukseen osallistumisesta

Hei!

Opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajaksi ja erityisopettajaksi, ja olen nyt tekemässä pro gradu -tutkimusta. Tarkastelen tutkimuksessani opettajien käsityksiä alkuopetuksessa olevien autismikirjon oppilaiden ystävyys-suhteista. Sinulla ei tarvitse olla juuri tällä hetkellä autismikirjon oppilasta luokallasi, vaan olen kiinnostunut kuulemaan kaikista urapolkusi kokemuksistasi ja käsityksistäsi liittyen edellä mainittuun aiheeseen.

Toteutan tutkimuksen aineistonkeruun teemahaastattelun avulla. Haastattelu suoritetaan anonymisti. Teen kirjallisen tutkimuslupadokumentin, jossa pyydän lupaa haastattelun nauhoittamiseen. Lomakkeen allekirjoittamisen kautta sitoudut siihen, että sinua haastatellaan ja antamiasi tietoja saa käyttää tutkimuksen tarpeisiin. Haastattelu kestää noin 30 minuuttia, mutta aika toki vaihtelee haastateltavien välillä. Jos haastattelu on ongelma, voi tutkimukseen osallistua myös kirjallisen haastattelulomakkeen kautta.

Olisi hienoa päästä kuulemaan ajatuksianne autismikirjon oppilaiden ystävyys-suhteista haastattelun merkeissä. Mukavaa viikkoa!