



Korpi Johanna

Vahvuuksien avulla kohti yksilön kukoistusta – Erityisopettajien kokemuksia autisminkirjon  
oppilaiden opettamisesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutus  
2017

Avainsanat: autismikirjo, erityisopetus, fenomenologia, positiivinen pedagogiikka, vahvuudet

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on autismikirjon oppilaiden oppimisesta, opettamisesta ja vahvuuksista. Tutkimuksessa tutkittiin, millaisia vahvuuksia erityisopettajat ovat tunnistaneet oppilailla ja miten niitä voidaan hyödyntää opetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan oppimisen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat kunkin oppilaan vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena olikin selvittää, kuinka vahvuudet otetaan käytännössä huomioon autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Tutkimukseen osallistui kuusi erityisopettajaa kahden eri paikkakunnan erityiskoulusta ja haastatteluaineisto kerättiin vuonna 2017. Tutkimuksessa käytettiin fenomenologista tutkimusotetta, sillä tarkoituksena oli tutkia erityisopettajien kokemuksia. Erityisopettajilla oli kokemusta sekä oppiaineittain että toiminta-alueittain opiskelevista autismikirjon oppilaista.

Tutkimuksen mukaan erityisopettajat kokivat työnsä mielenkiintoisena ja haastavana. Autismikirjioon kuuluvat erilaiset haasteet koettiin mielenkiintoa ylläpitävänä asiana ja niihin koettiin pystyvän vaikuttamaan muun muassa oppimisympäristöön liittyvillä ratkaisulla ja erilaisilla pedagogisilla menetelmillä. Oppimisympäristön tulee olla ennen kaikkea strukturoitu, visuaalinen ja toimintaa ennakoiva, jotta oppilaan käyttäytymistä voidaan tukea. Lisäksi erityisopettajat kokivat avustajien läsnäolon opetuksen mahdollisuuksia lisäävänä tekijänä kuten myös kommunikaation kehittymisen vuosien aikana, jolloin opettajat pystyvät vastaamaan yhä paremmin oppilaiden tarpeisiin. Erityisopettajat olivat tunnistaneet vahvuuksia autismikirjon oppilailla ja näkivät ne oppimista eteenpäin vievänä voimana. Vahvuuksia olivat taidot akateemisissa oppiaineissa, joista puhuttiin lahjakkuuksina ja erilaiset luontevahvuudet, jotka ovat oppilaiden luonteessa olevia positiivisia ominaisuuksia, kuten hyvä oikeudentunto ja järjestelmällisyys. Vahvuudet ilmenevät oppiaineessa edistymisenä ja käyttäytymisessä esimerkiksi tarkkuutena ja struktuurin noudattamisena. Vahvuuksia voidaan hyödyntää motivoinnin keinona opiskelua kohtaan ja niiden avulla voidaan vaikuttaa oppilaan keskittymiseen, rauhoittumiseen ja itsetuntoon.

Keywords: autism spectrum disorder, phenomenology, positive pedagogy, special education, strengths

Purpose of this study was to investigate special education teachers' experiences of students with autism spectrum disorders. The goal was to investigate how teachers had experienced teaching students with autism spectrum disorder and what kind of strengths they have recognized in students. This study is from the perspective of positive pedagogy. It focuses on students' strengths and how understanding these strengths can improve building a better life. This study is qualitative research. As my interest in this study was to examine teachers' experiences, phenomenological approach was chosen to the study. The data was collected in 2017 by interviewing six teachers from two different cities in Finnish schools in the context of special education. Teachers had experiences working with the whole autism spectrum including both cognitive capable individuals and individuals with intellectual disability.

According to this study teachers experienced teaching as interesting and challenging. The possibilities to handle challenges in the class are different pedagogical approaches as well as learning environment solutions. Learning environment must be structured, visualized and predictable in order to support students' behaviors. Personal assistants' presence and communication development are also possibilities in teaching and so there are better ways to respond in students' needs.

In this study strengths were seen as part of teachers' pedagogy and the way to support students' learning and behavior. Teachers had recognized both talents and character strengths in their students. Talents referred to academical talents in specific area as for example linguistic skills and musical talent. Character strengths are positive traits like sense of justice and methodicalness. These strengths appear in progress of certain subject and in students' behavior for example being precise and following structure. According to this study strengths can be used for motivation and they affect to individuals' relaxing, concentration and self-esteem.

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Kohti vahvuuspedagogiikkaa</b> .....	<b>8</b>
2.1	Positiivinen psykologia .....	8
2.2	Positiivinen pedagogiikka .....	9
2.2.1	<i>Pedagoginen hyvinvointi</i> .....	12
2.2.2	<i>Vahvuuksien tunnistaminen</i> .....	14
<b>3</b>	<b>Autismikirjo osana oppimisvaikeuksia</b> .....	<b>16</b>
3.1	Autismikirjon kuvaus .....	17
3.2	Haasteet ja mahdollisuudet .....	20
3.2.1	<i>Kommunikaation piirteet</i> .....	21
3.2.2	<i>Sosiaalinen vuorovaikutus</i> .....	23
3.2.3	<i>Käyttäytyminen ja aistimukset</i> .....	25
3.2.4	<i>Vahvuuspedagogiikka autismikirjossa</i> .....	28
<b>4</b>	<b>Koulu tuen järjestäjänä</b> .....	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>34</b>
5.1	Tutkimuskysymykset .....	34
5.2	Laadullinen tutkimus .....	34
5.3	Fenomenologisen tutkimusotteen kuvaus .....	35
5.4	Tutkijan positio .....	36
5.5	Aineiston hankinta .....	38
5.6	Aineiston analyysi .....	41
<b>6</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>48</b>
6.1	Kokemukset oppimisesta ja opettamisesta .....	48
6.1.1	<i>Suhtautuminen autismikirjon oppilaiden opetukseen</i> .....	49
6.1.2	<i>Oppimisympäristö</i> .....	49
6.1.3	<i>Autismikirjon oppilaiden oppiminen ja opettaminen</i> .....	52
6.1.4	<i>Oppimisen ja opettamisen haasteet</i> .....	56
6.1.5	<i>Opettajan mahdollisuudet opetuksessa</i> .....	59
6.2	Kokemukset vahvuuksista .....	62
6.2.1	<i>Erytisopettajien suhtautuminen vahvuuksiin</i> .....	62
6.2.2	<i>Vahvuuksien tunnistaminen</i> .....	63
6.2.3	<i>Autismikirjon vahvuudet ja niiden ilmeneminen</i> .....	63
6.2.4	<i>Vahvuuksien hyödyntäminen opetuksessa</i> .....	67
<b>7</b>	<b>Yhteenveto</b> .....	<b>71</b>

<b>8</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....</b>	<b>75</b>
<b>9</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>81</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>84</b>

# 1 Johdanto

*”Vahvuus toimii siinä struktuurissa autistien kohdalla ja muidenkin. Että se toimii semmoisena tavallaan hyvin jäsenneltynä asiana siinä. Mutta se pitää olla osa sitä semmoista struktuuria, jolla jäsennetään lapselle sitä, hänen mieleensä sitä, että kuinka maailmassa toimitaan. Muutenhan hän syrjäytyy jo sen vuoksi, että hän ei tekisi mitään muuta, kuin vain sitä hänen omaa hauskaa. Että sehän on tarkoitus koululla, että se antaa eväitä siihen, että sä oot osa muuta maailmaa ja osallinen.” Haastattelu 1*

Jokaisen lapsen luonteessa on vahvuuksia ja voimavaroja, jotka odottavat löytämistään. Aikuisen tehtävänä on sanallistaa, mikä lapsissa on hyvää ja tehdä heidät tietoiseksi siitä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2015, 69.) Tämä kasvatustieteen pro gradu tutkielma käsittelee erityisopettajien kokemuksia autismikirjon oppilaiden oppimisesta ja opetuksesta sekä vahvuuksien tunnistamisesta ja niiden hyödyntämisestä opetuksessa. Haen fenomenologisella tutkimusotteella vastausta tutkimuskysymyksiin, joita ovat *Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on autismikirjon oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta? Millaisia vahvuuksia erityisopettajat tunnistavat autismikirjon oppilailla ja Miten vahvuuksia voidaan hyödyntää opetuksessa?*

Aiheeni on ajankohtainen, sillä positiivisen pedagogiikan myötä vahvuudet ovat nousseet pinnalle ja niihin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota päiväkodeissa ja kouluissa. Aiheen valintaan ohjasi kiinnostus siihen, miten autismikirjo ilmenee oppilaalla ja millaisin pedagogisin ratkaisuin kehitystä voidaan tukea. Minulla ei ole kokemusta autismikirjon oppilaiden opetuksesta, joten uuteen asiaan perehtyminen on ollut paikallaan oman ammattitaidon kehittämiseksi. Kiinnostus vahvuuksiin heräsi erityispedagogiikan perusopintojen myötä ja vahvuudet olivat myös vahvasti läsnä erityisopettajan ammatillisten opintojen aikana. Näin ollen minulla heräsi kiinnostus tutkia, miten positiivisen pedagogiikan keskiössä olevat vahvuudet voidaan ottaa huomioon autismikirjon oppilaiden opetuksessa.

Lastentarhanopettajana sekä tulevana erityisopettajana koen vahvuuksien merkityksen olevan suuri, sillä ajattelen, että niiden myötä lapsilla säilyy motivaatio oppimiseen ja oppimisesta tulee mielekästä. Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2015, 36) mukaan luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja niille rakentaminen avaavat väylän saada itseluottamusta ja onnistumisen kokemuksia. Kuikan ym., (2010, 33) mukaan vahvuuksien avulla pystytään toimimaan joissakin oppimisen vaativissa tilanteissa, jolloin vahvuudet kompensoivat heikompia taitoja

ja tukevat elämässä selviytymistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat kunkin oppilaan ja opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. On huolehdittava siitä, että oppilaalla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. (Opetushallitus, 2016, 61.)

Pro gradu tutkielmani kantavana lähtökohtana on, että vahvuuksien avulla voidaan tarjota oppilaalle onnistumisen kokemuksia ja vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Ne kompensoivat heikompia taitoja ja tukevat elämässä selviytymistä, niiden avulla voidaan harjoitella erilaisia tärkeitä taitoja ja ne vaikuttavat myönteisesti oppilaan kouluun suhtautumiseen. Tutkimuksestani on hyötyä kaikille lasten parissa työskenteleville ammattilaisille, sillä se tuo tietoa autismlinkirjon oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta, haasteista ja vahvuuksista, mutta myös positiivisen pedagogiikan merkityksestä oppimisessa sekä näiden välisestä yhteydestä ja yhdistämisestä. Tutkielmani antaa valmiuksia kohdata jokainen lapsi ja oppilas vahvuusnäkökulmasta.

## **2 Kohti vahvuuspedagogiikkaa**

Tämän kappaleen tarkoituksena on pohjustaa, mitä vahvuuspedagogiikalla tarkoitetaan ja mistä se juontaa juurensa. Vahvuuspedagogiikan lähtökohtana on positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka. Positiivisen pedagogiikan alalukuja ovat pedagoginen hyvinvointi ja vahvuuksien tunnistaminen, jotka nähdään tässä tutkimuksessa olennaisina aspekteina positiivisen pedagogiikan toteutumisen kannalta.

### **2.1 Positiivinen psykologia**

Positiivinen psykologia on tämän vuosituhannen puolella laajentunut monihaaraiseksi tieteenalaksi, jonka perimmäisenä ideana on diagnosoida hyvää ja löytää jokaisesta ihmisestä vahvuudet, joiden avulla sekä oma että yhteisön hyvinvointi paranee. Kun perinteinen psykologia on keskittynyt mielen sairauksiin ja poikkeavuuksiin, positiivisen psykologian lähtökohtana on lisätä ihmisen kukoistusta. Positiivisen psykologian tutkimuskohteena on ollut subjektiivinen hyvinvointi, eli onnellisuus. Positiivinen psykologia ei kuitenkaan ole sama asia, kuin positiivinen elämänasenne, joka tutkimuskohteena kuuluu myös positiivisen psykologian alaan. Positiivisuutta on lähestytty käsitteiden optimismi, toiveikkaus ja positiivisten tunnetilojen kautta. Positiivisilla tunnetiloilla on yhteys laajempaan hyvinvointiin, onnistumiseen ja saavuttamiseen, fyysiseen terveyteen, muistamiseen sekä oppimiseen. Positiivinen psykologia tutkii, miten voimme tunnistaa ja kehittää parhainta sekä itsessämme että toisissamme ja edistää kaikkien mahdollisuutta menestyä. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 19-23.) Kristjánssonin (2012, 87) mukaan positiivinen psykologia keskittyy positiivisiin näkökulmiin ihmisen kehityksessä, ihmisen kukoistukseen ja tutkii, miten kukoistus saadaan näkyväksi kotiin ja kouluun. Se on myös kiinnostunut niistä inhimillisistä olosuhteista ja prosesseista, jotka vaikuttavat suotuisasti ihmisten, ryhmien ja instituutioiden toimintaan (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015, 227).

Positiivisen psykologian yhdistäminen koulutuksellisiin instituutioihin on merkittävää, sillä koulu on paikka, jossa kaikilla lapsilla on mahdollisuus oppia ja kehittää niitä tietoja ja taitoja, jotka edesauttavat heitä sopeutumaan yhteiskuntaan. Koulu on myös toiseksi vaikuttavin konteksti lapsille heidän kotinsa lisäksi. (Martín, 2017, 67.) Positiivista psykologiaa voidaan käyttää monella tavalla hyväksi koulumaailmassa. Ensinnäkin jos lapsella esiintyy haastavaa käyttäytymistä, esimerkiksi hänellä on poissaoloja koulusta, voidaan perinteisillä



interventioilla vaikuttaa käyttäytymiseen koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä, stressin vähentämisellä ja opettamalla lapselle optimismia ja toiveikkuutta. Toiseksi kun käyttäytymisen haasteet vähenevät, positiivista psykologiaa voidaan hyödyntää vahvuuksien löytämisessä ja auttaa lapsia työskentelemään kohti heidän maksimaalista potentiaaliaan. (Terjesen, Jacofsky, Froh & Digiuseppe, 2004, 170.) Positiivisen psykologian erilaiset interventiot voivat auttaa lapsia oppimaan positiivisia käyttäytymismalleja sekä erilaisia selviytymiskeinoja, jotka johtavat subjektiiviseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Näin ollen näitä interventioita olisi hyvä tuoda myös kouluun mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, sillä siten voidaan minimoida ongelmia myöhemmin aikuisuudessa. (Dabas & Singh, 2016, 459.) Martinin (2017, 70) mukaan onnellisuus koulutuksellisenä tavoitteena pitäisi sisällyttää jo varhaiskasvatukseen, sillä erilaiset arvot, asenteet ja taidot tulevat näkyviin jo varhaisista vuosista lähtien.

## **2.2 Positiivinen pedagogiikka**

Positiivisen psykologian suuntauksen kehittyessä hyveet ja luontenvahvuudet ovat tulleet tarkastelun kohteeksi. Jo Aristoteles painotti, että ihmisen tulee kehittää itsessään hyvää luonnetta yksittäisten hyvien tekojen sijaan. Hyvä luonne on puolestaan yhteydessä hyvinvointiin. Tutkimus hyvästä on tarpeen, sillä ongelmakeskeinen lähestymistapa ei ole lisännyt inhimillistä kukoistusta. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 63, 65.) Hyve määritellään tavoiteltavaksi, vahvuuksista muodostuvaksi kokonaisuudeksi, joka on moraalisesti arvokas ominaisuus. Etenkin viisaus, rohkeus, inhimillisyys, kohtuullisuus, oikeudenmukaisuus ja hengellisyys ovat arvostettuja universaaleita hyveitä, jotka määrittävät ihmisen hyvää luonnetta. Näiden hyveiden alle on määritelty kuuluvan erilaisia luontenvahvuuksia. Viisaus pitää sisällään luontenvahvuuksista muun muassa luovuuden, uteliaisuuden ja oppimisen ilon. Rohkeus ilmenee urheutena, rehellisyytenä ja sinnikkyytenä. Inhimillisyys ilmenee rakkautena, ystävällisyytenä ja sosiaalisena älykkyytenä, kun puolestaan oikeudenmukaisuus ilmenee ryhmätyötaitona ja reiluutena. Kohtuullisuus ilmenee anteeksiantavuutena, harkitsevuutena ja itsesäätelynä, ja henkisyys ilmenee muun muassa kiitollisuutena, huumorinrintajuna ja toiveikkuutena. (Peterson & Seligman, 2004, 13, 29-30.)

Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, jossa riskien kartoittamisen sijaan keskitytään asioihin, jotka kannattelevat lapsia, tekevät oppimisesta mielekäästä ja saavat lapset tuntemaan oppimisen iloa. Tarkastelun kohteena ovat ne asiat, jotka tuottavat lapsille

hyvää oloa, mutta suuntaus ei poissulje vaikeuksien merkitystä, vaan lähestyy niitä positiivisesta näkökulmasta. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015, 225-228.) Lasten tuen tarpeiden identifiointi on tärkeää, jotta he saavat tarvitsemansa tuen, mutta mikäli heidän kykyihin ei kiinnitetä samalla huomiota, rajoittaa se näkemystä lapsia kokonaisvaltaisesti ainutlaatuisina yksilöinä (Climie & Henley, 2016, 111). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena onkin lisätä oppilaiden tietoisuutta omista kyvyistään, jolloin koulun tehtävänä on auttaa lapsia ja nuoria tavoittamaan oma potentiaalinsa sekä kirkastaa jokaisen oppilaan vahvuudet (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10).

Päiväkodeilla ja kouluilla on sekä velvollisuus että mahdollisuus kasvattaa lasten luonnetta ja luontevahvuuksia, joiden varaan opiskelu ja koko elämisen osaaminen pohjautuu. Luonteenkasvu alkaa lapsuuden kokemuksista ympäröivästä maailmasta, onnistumisista ja haasteista, pystyvyydestä ja omasta toimijuudesta, minkä keskiössä on välittävä ja turvallinen vuorovaikutus. Luontevahvuuksiin keskittyvä opetus antaa yhteisen kielen ymmärtää, mikä meissä on ehjää, toimivaa ja mitkä parhaita puolia. Luontevahvuudet kasvavat käytettäessä, mahdollistavat lukemattomasti uusia toimintoja, auttavat kestämaan vastoinkäymisiä ja johdattavat hyvinvointiin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 36, 66.) Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2016, 73) mukaan vahvuudet ovat kehittyviä taitoja, eivät kiveen hakattuja ominaisuuksia. Parkin, Petersonin & Seligmanin (2004, 603) mukaan luontevahvuudet näkyvät positiivina piirteinä ihmisen ajatuksissa, tunteissa ja käyttäytymisessä. Petersonin & Seligmanin (2004, 17) mukaan luontevahvuuksista puhuminen edellyttää tiettyjen kriteereiden täyttymistä. Ensinnäkin luontevahvuus myötävaikuttaa hyvän elämän muodostumiseen. Vahvuudet määrittävät, kuinka yksilö selviää vastoinkäymisistä ja kuinka ne tuottavat yksilölle hyvää oloa. Vahvuus vaikuttaa ihmisen esiintymiseen ja jokainen vahvuus on moraalisesti arvokas. Vahvuuden esiintymistä jollakin ihmisellä ei heikennä toista ihmistä. Vahvuuden tulee ilmetä ihmisen ajatuksissa, tunteissa ja teoissa siten, että sitä voidaan arvioida ja vahvuuksien kehittymistä voidaan tukea erilaisin keinoin. (Peterson & Seligman, 2004, 17-27.)

Onnellisuuden ja hyvän olon taitoja pitäisi opettaa akateemisten taitojen rinnalla, sillä hyvinvointi on yhteydessä parempaan oppimiseen, joka on koulutuksen ensisijainen tehtävä. Positiiviset tunteet lisäävät keskittymistä sekä edistävät luovaa ja kokonaisvaltaista ajattelua. Hyvään oloon tähtäävät ohjelmat niin päiväkodeissa kuin kouluissa voivat vahvistaa niitä taitoja ja vahvuuksia, jotka ovat arvostettuja, tuottaa merkittäviä parannuksia lasten hyvinvoinnissa ja käyttäytymisessä sekä helpottaa lasten oppimista ja auttaa saavutusten

tavoittelussa. Päivittäiset vuorovaikutustilanteet vertaisten ja opettajien kanssa ovat olennaista lasten hyvinvoinnin kannalta ja niiden tarkasteleminen ovat erilaisten interventioiden ensisijaisena lähtökohtana. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 293-295.) Myös Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2016, 9) mukaan hyvä koulu on paikka, jossa on tilaa akateemisten sekä taito- ja taideaineiden osaamisen lisäksi luonteen kasvamiselle.

Weber, Wagner & Ruch (2016) tutkivat oppilaiden luonteenvahvuuksien ja kouluun suhtautumisen yhteyttä, koulussa toimimista ja koulussa menestymistä. Tutkimukseen osallistui 196 oppilasta, jotka opiskelivat viidennellä, kuudennella ja seitsemännellä luokalla. Tutkimuksen mukaan luonteenvahvuuksilla on positiivinen yhteys kouluun suhtautumisessa ja koulussa viihtymiseen. Luonteenvahvuuksista etenkin intohimo, peräänantamattomuus, oppimisen ilo ja sosiaalinen älykkyys olivat yhteydessä kouluun liittyvään positiiviseen vaikutukseen sekä koulumenestykseen. (Weber ym., 2016, 344, 351-352.) Borkar (2016, 862) mukaan koulutusta voidaan kutsua positiiviseksi kouluksi silloin, kun se on ottanut positiivisen psykologian ikään kuin ohjenuorakseen, jolloin oppilaat kokevat subjektiivista hyvinvointia positiivisten tunteiden ja asenteiden kautta koulua kohtaan. Oppilaiden hyvinvoinnin lisäämisen ohella oppilaiden käyttäytymisen haasteiden on todettu vähenevän.

Quinlan ym. (2015) tutkimuksessa tutkittiin, voidaanko luonteenvahvuuksiin keskittyvällä lyhyellä luokahuoneen interventiolla vaikuttaa luokan koheesion muodostumiseen, erimielisyyksiin, luokan yhdistymiseen ja voidaanko yleisellä tyytyväisyydellä vaikuttaa hyvinvointiin, osallistumiseen ja vahvuuksien käyttämiseen. Tutkimukseen osallistui 196 lasta, jotka olivat kahdeksasta kahteentoista ikävuoden välillä. Tutkimus osoitti, että vahvuuksiin perustavalla interventiolla pystyttiin lisäämään oppilaiden hyvinvointia, osallistumista, koheesion muodostamista ja vähentämään erimielisyyksiä. Lisäksi vahvuuksiin perustuvien interventioiden monenlaisilla strategioilla voidaan tukea oppilaiden yhteenkuuluvuutta ja itsenäisyyttä, jotka ovat molemmat tärkeitä osatekijöitä motivaation kannalta. Tämä oli merkittävä havainto interventio ryhmässä, kun tuloksia verrattiin interventio- ja kontrolliryhmän välillä. Lisäksi interventio ryhmässä vahvuuksia raportoitiin käytettävän enemmän kuin kontrolliryhmässä. (Quinlana, Swainb, Cameron & Vella-Brodrick, 2015, 79-84.)

Positiivisen pedagogiikan perusajatuksia ovat seuraavat: 1) yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri, joka vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia, 2) kasvatus- ja opetustyön lähtökohtana on lapsen toimijuus ja osallisuus, 3) myönteiset tunteet ovat

oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja, 4) jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on oppimisen ja hyvinvoinnin edellytys ja 5) kasvatuskumppanuuden perustana on luottamuksellinen ja arvostava vuorovaikutus. Yhteisöllisessä ja myönteisessä toimintakulttuurissa rakentuvat sosiaaliset suhteet, jotka nähdään merkityksellisenä oppimisen lähteenä. Oppimisessa pidetään tärkeänä sitä, minkälaisiin yhteisöihin yksilö kuuluu ja kuinka hän pystyy niissä toimimaan, eli oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat eri toimintaympäristöjen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen toimijuudella ja osallisuudella tarkoitetaan puolestaan, että lapsi ja hänen arkensa ovat kaiken toiminnan lähtökohta. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jota ei voida erottaa fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä. Myönteiset tunteet puolestaan edistävät yksilön oppimista ja hyvinvointia. Vahvuuksien tunnistamisella on suuri merkitys, sillä ne toimivat oppimisen ja hyvinvoinnin resursseina ja niiden tunnistaminen ohjaa pedagogista toimintaa. Vahvuuksien tunnistaminen lisää lapsen myönteistä käsitystä itsestään, jolloin hän luottaa itseensä ja kykenee toimimaan erilaisissa tilanteissa. Kasvatuskumppanuudessa vanhempien tuntemus omasta lapsestaan sekä ammattilaisten asiantuntemus yhdistyvät yhteiseksi ymmärrykseksi, joka perustuu luottamukseen. Erityisenä tavoitteena on selkeyttää sekä vanhemmille että lapselle lapsen kehityksen ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Tärkeää on pyrkiä kuuntelemaan ja ymmärtämään lasta ja hänen näkökulmaansa. (Kumpulainen ym., 2015, 228-230.)

### 2.2.1 Pedagoginen hyvinvointi

Pedagogiikalla yleisesti tarkoitetaan niitä prosesseja ja käytäntöjä, joilla pyritään kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Hyvinvoinnilla tarkoitetaan yleistä tyytyväisyyttä ja positiivista mielialaa. Hyvinvoinnin käsite voidaan siten tulkita pedagogiikaksi, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen, 2008, 9.)

Toimintaympäristön tarkastelussa keskeistä on, miten toimintaympäristön fyysiset ja pedagogiset ominaisuudet vastaavat lapsen oppimiseen ja tuottavat siten pedagogista hyvinvointia. Pedagogisen hyvinvoinnin edistäminen edellyttää kulttuurisen ja psykologisen toimintaympäristön erilaisuuden tiedostamista ja sen myötä käytänteiden kehittämistä. (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko, 2008, 20.) Pietarisen, Soinin & Pyhällön (2008, 55) mukaan peruskoulussa pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen ensisijaisena kontekstina toimii opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, joka on koulun pedagogisten prosessien

ydintä. Myös Sutherlandin ym. (2017, 71) mukaan akateemisen ja sosiaalisen oppimisen perustana on luokassa opettajan ja oppilaan kyseisellä hetkellä tapahtuva kasvokkainen vuorovaikutus (Sutherland, Conroy, Abrams & Vo, 2010, 71). Martínin (2017, 68) mukaan organisaatiotasolla on otettava huomioon ne rakenteet, jotka edesauttavat onnellisuutta ja laadukasta oppimista. Koulun positiivisessa ilmapiirissä oppilaat tuntevat itsensä hyväksytyksi, arvostetuksi ja turvalliseksi, jossa he voivat olla vuorovaikutuksessa heistä välittävien ihmisten kanssa. Positiivinen ilmapiiri koulussa vaikuttaa oppilaiden lisäksi myös koko koulun henkilökuntaan ja oppilaiden vanhempiin. Näin ollen ilmapiirin voidaan nähdä vaikuttavan sekä yksilöllisesti mutta myös yhteisöllisesti oppilaiden menestymiseen. (Borkar, 2016, 861; Martín, 2017, 68.)

Critchleyn & Gibbsin (2012) tutkimuksessa tutkittiin, voiko positiivisen psykologian interventiolla parantaa koulun henkilökunnan luottamusta omiin kykyihin. Tutkimukseen osallistui kaksi koulua Englannista, joista toisessa suoritettiin positiivisen psykologian interventio ja toisessa ei. Tutkimukseen osallistui yhteensä 70 aikuista, joista puolet kuuluivat interventio- ja puolet kontrolliryhmään. Tutkimuksen mukaan koulussa, jossa interventio suoritettiin, henkilökunnan luottamus omiin kykyihin nousi merkitsevästi verrattuna kontrolliryhmään. Muutoksia havaittiin johtamisessa, arvioinnissa, palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa, toisen rooliin astumisessa, esiintymisessä sekä muutoksista selviytymisessä. He kokivat myös selviytyvänsä tulevista haasteista positiivisen asenteen myötä. Esiin tuli myös intervention aikaiset saavutukset ja muuttuneet tavat ajatella asioita ja kuinka he voivat itse tehdä enemmän asioiden eteen. Intervention jälkeen tuli ehdotuksia ja ratkaisuja, kuinka yhdessä voidaan rakentaa ympäristö kannustavaksi ja parantaa jokaisen koulun jäsenen luottamusta omiin kykyihin. Lisäksi osallistujat keskustelivat, kuinka jokaisen taidot tulisi tiedostaa ja käyttää niitä hyväksi koko koulun yhteisössä. (Critchley & Gibbs, 2012, 68-69.) Myös Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2015, 37) mukaan kasvattajan on hyvä käydä säännöllisesti vuoropuhelua itsensä kanssa tutkien omia positiivisia ja negatiivisia ajattelurakenteita, jotta oma kukoistus voisi sytyttää myös muita.

Schoffhamin & Barnesin (2011, 536) mukaan kiinnittämällä enemmän huomiota hyvään oloon ja onnellisuuteen oppilaille ja opettajille voitaisiin tarjota yhä rikkaampia ja syvempiä oppimiskokemuksia. Opettajat voivat herättää oppilaissa onnellisuutta ja hyvää oloa tarjoamalla ympäristön, jossa mahdollisuudet positiivisiin oppimiskokemuksiin ovat korkeammat tai paremmin saavutettavissa.

## 2.2.2 Vahvuuksien tunnistaminen

Lappalaisen ym. (2008, 115) mukaan pedagogisen hyvinvoinnin kannalta on keskeistä, että ympäristö tukee oppilasta tunnistamaan ja saamaan käyttöön vahvuutensa. Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan lapsen subjektiivisia hyvinvointikokemuksia sekä kykyä tunnistaa ne asiat, jotka tuottavat hänelle iloa ja jotka saavat hänet innostumaan. Kasvattajan tehtävänä on auttaa lasta löytämään hänen omat vahvuutensa. Kun lasta autetaan ymmärtämään missä hän on hyvä, lapsi oivaltaa ne omiksi vahvuuksikseen. (Kumpulainen ym., 2015, 234.) Vahvuuskeskeisessä lähestymistavassa jokaisella oppilaalla nähdään olevan erilaisia vahvuuksia ja taitoja, jotka tunnistaessaan tuottavat hänelle korkeampaa motivaatiota. Jokaisella yksilöllä on mahdollisuus oppia lisää vahvuuksistaan ja niitä opettamalla oppilaat oppivat ottamaan ne käyttöönsä. (Climie & Henley, 2016, 110.)

Lappalaisen & Soinnun (2013, 6) mukaan vahvuuksien nimeämiseen ja tunnistamiseen liittyy myönteinen lataus, sillä vahvuus voi tulla voimavaraksi ja se voi tukea yksilön itsearvostusta. Tunnistamalla vahvuudet yksilö oppii hyödyntämään vahvuuksiaan, käyttämään niitä resurssina kehittymistä vaativissa tilanteissa ja pystyy selviämään vaikeuksista ja epäonnistumisista. Myös Terjesenin, ym. (2004, 164) mukaan keskittymällä vahvuuksiin voidaan lisätä mahdollisuuksia selvitä onnistuneesti erilaisista vaikeuksista, joita yksilöt voivat kohdata sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa. Tunnistamalla vahvuuksia voidaan myös tukea niitä alueita, joissa on heikompi. Jos esimerkiksi lapsi on huono matematiikassa mutta on hyvä esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa, voidaan matematiikan harjoitteluun ottaa hänen avukseen kaveri, joka on taitava matematiikassa. Lapsi voi näin ollen oppia matematiikan taitoja paljon mielekkäämmällä tavalla. (Climie & Henley, 2016, 117.) Kun lapsi tunnistaa vahvuutensa, hänen on helpompi asettaa tavoitteita toiminnalleen ja suunnata toimintaansa. Kasvattajilla ja opettajilla tulisi olla teoreettista tietoa oppilaiden vahvuuksista, välineitä niiden tunnistamiseen ja keinoja tukea lapsia ja nuoria löytämään omat vahvuutensa. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2015, 277.)

Koulun tehtävänä on tunnistaa oppilaiden erilaisia tarpeita ja tukea heidän mahdollisuuksiaan kehittää yksilöllisesti heidän osaamistaan, vuorovaikutustaitojaan ja vahvuuksiaan. Oppilaan tulkinnat ympäristön tapahtumista ja omista saavutuksistaan muotoutuvat aikaisempien kokemusten vaikutuksesta. Myös opettajan kokemukset muodostuvat tulkintojen kautta, jolloin hän tulkitsee oppilaiden käytöstä, onnistumisia, epäonnistumisia, vaikeuksia, kykyjä ja antaa niistä palautetta. Sama oppilas voi toisessa luokassa näyttäytyä häiritsevänä oppilaana,

kun taas toisessa mielenkiintoisena toimijana. Oppilaan ja ympäristön vuorovaikutus on näin ollen merkittävää yksilön toimimisen kannalta. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg, 2008, 112, 114-115.)

Climie & Henley (2016, 118) mukaan huomioimalla yksilöiden vahvuudet tunnistetaan jokaisen lapsen ainutlaatuiset taidot luokassa ja tiedostetaan, että jokainen oppija hyötyy yksilöllisestä suunnittelusta. Nämä asiat ovat myös kirjattuna Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2016), jossa oppimisympäristöjen tulee tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tutkimiseen ja tarkasteluun erilaisista näkökulmista. Onnistumisen kokemukset ja elämykset oppimisympäristöissä ja erilaisissa oppimistilanteissa innostavat oppilaita oman osaamisen kehittämiseen. Oppimisympäristöjen tulee tarjota myös monipuolisia työtapoja, sillä työtapojen vaihtelu tukee ja ohjaa koko opetusryhmän oppimista. Valinnan lähtökohtana ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet mutta myös oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Työtapojen monipuolisuus antaa oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoin ja ne tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot, jolloin voidaan tukea jokaisen oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota. (Opetushallitus, 2014, 29, 30) Myös Martín (2017, 68) mukaan erilaisia oppimiseen käytettäviä metodeja on oltava olemassa, jotta erilaiset oppimistyylit voidaan ottaa huomioon ja jokainen lapsi voi osoittaa vahvuuksiaan. Kumpulaisen ym. (2015, 231-234) mukaan dokumentointi on pedagogisen toiminnan suunnittelun lähtökohta, jonka avulla voidaan seurata lapsen kehitystä, kokemusmaailmaa, tapaa hahmottaa asioita, itseään sekä ympäröivää maailmaa. Kasvattajan tehtävänä on tarjota lapselle sellaiset olosuhteet, työvälineet, sekä opetusmenetelmät, jotka auttavat häntä osallistumaan yhteisön toimintaan.

### 3 Autismikirjo osana oppimisvaikeuksia

Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ilmenevät yleensä jo peruskoulun alusta alkaen suurina ja pysyvinä vaikeuksina oppia koulussa vaadittuja asioita. Lapsen laaja-alaiset oppimisvaikeudet voivat olla tiedossa jo ennen koulun alkua, jolloin on hyvä pohtia joko koulun aloittamisen lykkäämistä tai erityisopetukseen siirtymistä. Laaja-alaisia oppimisvaikeuksia on määritelty sekä suurien ja pysyvien koulussa suoriutumisen vaikeuksien, että keskimääräistä heikomman älykkyyden näkökulmasta. Koulussa suoriutumisen vaikeuksissa henkilöllä on vaikeus selvitä niistä vaatimuksista, joita koulu asettaa. Oletuksena on, että vaikeudet johtuvat ensisijaisesti kognitiivisista ja taidollisista ongelmista, ei niinkään sosiaalis-emotionaalisista syistä. Älykkyyden näkökulmasta tarkasteltuna yleinen älykkyys on kehitysvammaisuuden diagnostisen rajan yläpuolella. Kehitysvammaisuuden diagnostisen määrittelyn yhtenä kriteerinä on yli kaksi keskihajontaa keskimääräistä heikompi älykkyys. Rajanveto voidaan näiden määrittelyiden mukaan tehdä erityisiin oppimisvaikeuksiin ja kehitysvammaisuuteen. Erityisestä oppimisvaikeudesta on kyse, kun lukemisen ja kirjoittamisen tai matematiikan taidot ovat merkittävästi heikommalla kuin yleinen älykkyys. Kehitysvammaisuutta tarkastellaan älykkyyden käsitteen kautta, jolloin lievässä kehitysvammaisuudessa älyllisten toimintojen ja oppimiskyvyn rajoitukset ilmenevät laaja-alaisina päättelykyvyn, ongelmanratkaisun, monimutkaisten asiayhteyksien mieltämisen sekä oman toiminnan suunnittelun ja kontrollin rajoituksina. Vaikeampaan kehitysvammaan liittyy laaja-alaisia toimintakyvyn rajoituksia, jolloin spontaani oppiminen on vähäistä, tilannesidonnaista ja oppiminen onnistuu parhaiten vahvasti avustettuna. (Kuikka, Närhi & Seppälä, 2010, 28-29, 38.)

Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ovat kognitiivisten, sosiaalis-emotionaalisten, motivationaalisten ja toiminnallisten kehitys- ja oppimisprosessien pitkän ajan kuluessa muodostama monitekijäinen kasautuma. Kaikilla edellä mainituilla osatekijöillä on suuri vaikutus oppimisvaikeuksien ilmenemisiin ja niihin interventioihin, joilla oppimisvaikeuksiin pyritään vaikuttamaan. Näin ollen kaikkien osatekijöiden huomioonottaminen on merkityksellistä. (Seppälä, 2010, 105.) Kuikan ym. (2010, 30) mukaan laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin liittyy kognitiivisten kykyjen epätasaisuus, jolla tarkoitetaan sitä, että jotkin kognitiiviset kyvyt ovat henkilön vahvuuksia ja jotkin heikkouksia. Toisaalta vahvuudet ja heikkoudet eivät rajoitu pelkästään kognitiivisiin taitoihin, vaan asiaa on tarkasteltava kokonaisvaltaisesti ottamalla huomioon esimerkiksi sosiaaliset taidot ja



luoteenpiirteet. Kun heikon koulumenestyksen syyksi tulkitaan laaja-alaiset oppimisvaikeudet, ajatellaan suoriutumisvaikeuksien takana olevan erityisesti kognitiiviset ominaisuudet. Muu mahdollinen selittäjä on esimerkiksi autismikirjon vaikeudet (Kuikka ym., 2010, 31), joka tässä tutkimuksessa on tarkastelun kohteena.

### **3.1 Autismikirjon kuvaus**

Kerolan & Kujanpään (2009, 5) mukaan autismikirjioon kuuluu hyvin erilaisia oireyhtymiä, joissa älyllinen ja toiminnallinen taso ja kapasiteetti vaihtelevat paljon. Yhdistäviä tekijöitä ovat kuitenkin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin vaikeudet sekä käyttäytymismuotojen ja aistimusten erilaisuus. ICD-10 (International Classification of Diseases) mukaan autismi liitetään psykologisen kehityksen pääryhmään ja siinä laaja-alaisen kehityshäiriöiden alaluokkaan, joita ovat lapsuusiän autismi ja aspergerin oireyhtymä. (Kerola & Kujanpää, 2009, 5.) Autismikirjon diagnosointi on kuitenkin muuttumassa, jolloin erilliset diagnoosit poistuvat ja tilalle tulee yksi sateenvarjodiagnoosi, eli ”autismikirjon häiriöt”. Nämä muutokset tulevat esiin uudessa ICD-11, joka otetaan käyttöön vuonna 2018. Muutoksen taustalla on ollut muun muassa epäselvyys autismediagnoosin rajojen välillä ja siinä, että laaja tutkimustyö ei ole tuonut näyttöä siitä, että aspergerin oireyhtymä eroaisi olennaisesti autismita. (Leppämäki & Niemelä, 2014, 865.) Nämä muutokset ovat jo vuonna 2013 päivitetystä yhdysvaltalaisesta DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) luokittelussa yhdistetty yhdeksi yhteiseksi nimeksi, eli autismikirjon häiriöksi. Uuden määritelmän, yhden sateenkaaren alle on sulautunut viisi eri kategoriaa. (Adak & Halder, 2017, 837.)

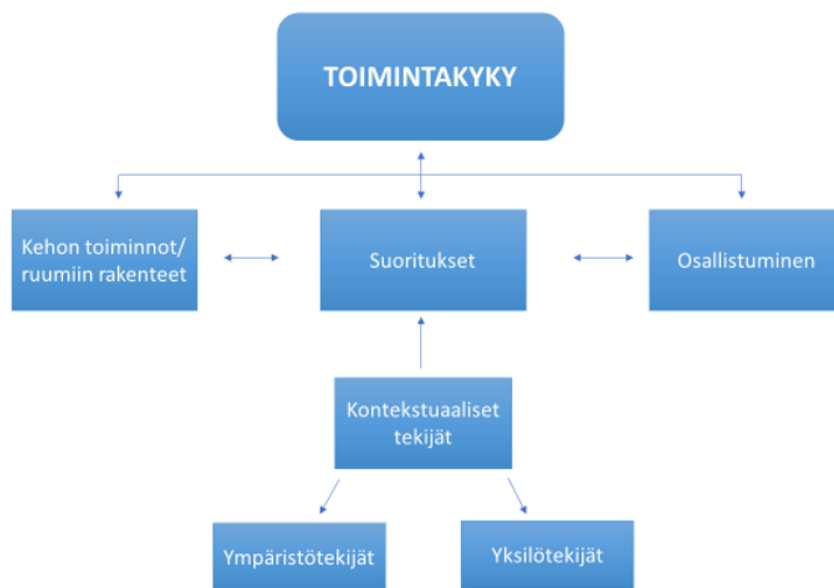
Kirjolla viitataan valtavaan variaatioon, kuinka kyseinen diagnoosi ilmenee. Kognitiivisesti taso vaihtelee älykkäistä vaikeasti vammaisiin, puhuvista puhumattomiin ja itsenäisesti selviytyvistä koko ajan apua tarvitseviin. (Coulter, 2009, 164.) Vivantin ym. (2013, 1) mukaan siihen, miten autismikirjo ilmenee, vaikuttaa keskeisesti älyllisen kehitysvamman esiintyvyys tai puuttumattomuus. Älyllinen kehitysvamma ilmenee vaikeutena oppia uusia asioita tai hyödyntää aiemmin opittuja uusissa tai muuttuvissa tilanteissa (Kaski, Manninen & Pihko, 2012, 153). Aikaisemmin lievän autismin muodot (high-functioning) diagnosoitiin erikseen joko ylipäänsä autismin piirteisiin tai aspergerin oireyhtymään. Määritelmässä (Barna, 2017, 62) autismin taso määrittyy siitä, mille tasolle henkilö asettuu kyseisellä sateenkaaren kirjolla. Tämän määritelmän mukaan autismikirjo jakautuu kolmelle tasolle,

jolle yksilöt voivat sijoittua: ensimmäiseen eli korkeatasoiseen autismiin, toiseen eli autismiin ja kolmanteen eli vaikeaan autismiin. Korkeatasoisessa autismissa henkilön sosiaaliset – ja kommunikaatiotaidot sekä toistava käyttäytyminen ovat näkyvissä ilman tukea. Autismissa edellä mainitut piirteet ovat silti ilmeisiä, vaikka tuki on saatavilla. Vaikeassa autismissa sosiaaliset- ja kommunikointitaidot sekä toistava käyttäytyminen vaikeuttavat merkittävästi yksilön jokapäiväistä elämää. (Barna, 2017, 62.)

Kehitysvammaisuuden diagnosointi edellyttää aina sekä yleisen älykkyyden testaamista, että laaja-alaista toimintakyvyn arviointia. Kehitysvammadiagnoosi edellyttää, että käytännön toimintakykypuutokset ovat suuria, pysyviä ja ne näkyvät useilla elämän alueilla. Diagnosoinnissa kiinnitetään huomiota laaja-alaisiin ja pitkäkestoisiin rajoituksiin toimintakyvyssä, niin sanotussa adaptiivisessa käyttäytymisessä. Adaptiivisella käyttäytymisellä viitataan niihin käsitteellisiin, sosiaalisiin ja käytännöllisiin taitoihin, joita ihmiset tarvitsevat selviytyäkseen jokapäiväisessä elämässään. Käsitteellisiä taitoja ovat muun muassa äidinkielen puhuminen, ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Sosiaalisia taitoja ovat kyky muodostaa ihmissuhteita ja käyttäytyä sosiaalisten tilanteen vaatimalla tavalla. Käytännölliset taidot liittyvät puolestaan asumisen, työnteon, opiskelun ja vapaa-ajan toimintoihin. Kehitysvammaisuuden ja laaja-alaisen oppimisvaikeuksien ero näkyy siinä, että testeillä mitattu älykkyys ei ole yhtä selvästi keskimääräistä heikompi oppimisvaikeuksissa, kuten eivät myöskään adaptiiviset taidot. Suurin ero ilmenee tarvittavien tukitoimien kattavuudessa ja intensiivisyydessä. (Kuikka ym., 2010, 38.)

Käsitys siitä, mitä kehitysvammaisuudella tarkoitetaan ja minkälaisia ominaisuuksia kyseisellä henkilöllä arvellaan olevan vaikuttaa merkittävästi siihen, miten hänen palvelunsa järjestetään ja minkälainen järjestelmä niiden tuottamiseksi luodaan. Sosiaaliselta kannalta kehitysvammaisuus on ympäristön määrittelemä tila, jossa ympäristön vaatimukset ja yksilön puutteellinen suorituskyky ovat ristiriidassa keskenään. Hyvän elinympäristön kriteerinä on, että yksilö voi elää tavallista elämää mahdollisimman vähin rajoituksin ja elinympäristö tarjoaa tilaisuuden omaksua suotavia käyttäytymismalleja. Tällöin kehitysvammaisen ihmisen oikeudet ja velvollisuudet ovat suhteessa hänen kykyihinsä. Ympäristön ei tule kieltää yksilön kehitysvammaisuutta ja muita rajoitteita, vaan ottaa erityistarpeet huomioon ja mukauttaa ympäristöä siten, että yksilölle syntyy todellisia mahdollisuuksia tehdä valintoja sekä käyttää hänellä olevia taitoja ja kykyjä. (Kaski ym., 2012, 156.) ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) on maailman terveysjärjestön (WHO) toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. ICF kuvaa, miten sairauden ja

vamman sekä kontekstuaalisten tekijöiden yhteisvaikutukset näkyvät ihmisen arjessa ja elämässä. (Paltamaa & Anttila, 2015, 15.) Toimintakyky on yläkäsite, joka kattaa kehon toiminnot ja ruumiin rakenteet sekä suorituksen ja osallistumisen. Sillä tarkoitetaan yksilön, hänen terveydentilansa ja yksilöön liittyvien kontekstuaalisten tekijöiden välisen vuorovaikutuksen myönteisiä piirteitä. Toimintakyvyllä tarkoitetaan laajaa ja kokonaisvaltaista näkemystä ihmisen selviytymisestä hänelle tärkeistä arjen toiminnoista siinä ympäristössä, jossa hän elää. Kontekstuaalisia tekijöitä ovat sekä yksilö-, että ympäristötekijät. Ympäristötekijöitä ovat se fyysinen, sosiaalinen ja asenneympäristö, jossa ihmiset elävät. Ne voivat joko edistää tai vaikeuttaa yksilön toimintakykyä. Toimintakykyä rajoittavat esimerkiksi palvelujen saannin vaikeus, ympäristön kielteiset asenteet ja puuttuva tuki. Yksilötekijöitä ovat muun muassa ikä, sukupuoli, elämäntavat, yksilölliset vahvuudet ja muut ominaisuudet, jotka voivat vaikuttaa toimintakykyyn ja toimintarajoihteisiin. (ICF 2004.)



**Kuvio 1. ICF – luokituksen osa-alueiden vuorovaikutussuhteet**

Vivantin ym. (2013, 5) mukaan myös autismikirjossa älyllinen kehitysvamma näkyy rajoitteena älyllisessä toiminnassa ja adaptiivisessa käyttäytymisessä, eli käsitteellisissä, sosiaalisissa ja käytännöllisissä taidoissa. Lievissä autismikirjon piirteissä älykkyys on verrattavissa keskimääräiseen tai jopa keskimääräistä korkeampaan älykkyteen, kun taas selvää näyttöä ei ole puhuttaessa vaikeammista autismikirjon piirteistä. Toisaalta mitä

vaikeampia autismikirjon piirteitä henkilöllä on, sitä suurempi riski on heikommille kognitiivisille taidoille. (Vivanti, Barbaro, Hudry, Dissanayake & Prior, 2013, 5.) Courchesne ym. (2015) tutkimuksen mukaan puhumattomat tai vähän sanoja tuottavat kouluikäiset autistiset oppilaat voivat tulla aliarvioituiksi heidän kognitiivisen potentiaalinsa suhteen, mikäli suoriutumista arvioidaan pelkästään älykkyystestien perusteella. Tutkimukseen osallistui 30 autistista lasta, joiden ikä vaihteli kuudesta kahteentoista ikävuoden välillä ja jotka sijoittuivat diagnoosissa vaikean tason autismin piirteisiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin lasten kognitiivisia taitoja älykkyystestissä ja visuaalisuutta vaativissa tehtävissä. Tulokset visuaalisissa tehtävissä osoittavat, että aistiin perustuvat tehtävät voivat olla pätevimpiä, kun arvioidaan kognitiivista potentiaalia autistisilla lapsilla, jotka tuottavat minimaalisesti sanoja ja lauseita. Näin ollen tämä on syytä ottaa huomioon arvioitaessa heidän kognitiivista kapasiteettia. (Courchesne, Meilleur, Poulin-Lord, Dawson & Soulières, 2015, 8.)

### **3.2 Haasteet ja mahdollisuudet**

Autismikirjon häiriöiden tyypilliset haasteet liittyvät kommunikaatioon, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä toistavaan ja rajoittuneeseen käyttäytymiseen (Irwin, MacSween & Kerns, 2011, 3; Barna, 2017, 62). Autismikirjon häiriöille on yhteistä samansuuntaiset oireet, mutta niiden muodot eroavat toisistaan oireiden puhkeamisen, vaikeuden ja oireiden esiintymisen mukaan (Coulter, 2009, 165). Autismi on koko elämänmittainen neurologisen kehityksen häiriö, jonka voi havaita jo varhain lapsen ollessa 2-3 -vuotias. Sen vaikutukset voivat olla laajoja vaikuttaen merkittävästi lapsen kehitykseen. Autismi ilmenee ja sen voi todeta käyttäytymisen perusteella ja siitä johtuva käyttäytyminen voi vaihdella yksilöiden välillä eri konteksteissa ja muuttua kypsymisen myötä. (Ockelford, 2013, 23.) Aspergerin oireyhtymä on usein voitu diagnosoida myöhemmin oppimisen ja kehityksen myötä, vaikka lapsena olisikin havaittu tiettyjä merkkejä (Kerola & Kujanpää, 2009, 179).

Seuraavissa alaluvuissa tulee esille, millaisia piirteitä autismikirjon häiriöön kuuluu laaja-alaisesti, joita ovat kommunikaation, sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä aistimusten ja käyttäytymismuotojen piirteet. Vaikka autismi ja aspergerin oireyhtymä jakavat samankaltaisia kirjoon kuuluvia piirteitä, on tärkeää ottaa huomioon diagnoosiin kuuluvat eroavaisuudet, jotta voidaan antaa oikeanlaista tukea. Eroavaisuuksia esiintyy kielessä ja kommunikaatiossa, manipulatiivisessa käyttäytymisessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Korendo, 2017, 81.) Nämä eroavaisuudet esitellään kunkin kappaleen kohdalla. Kuten

positiivisessa pedagogiikassa, autismikirjoja tarkastellaan näkökulmasta, jossa haasteita ja vaikeuksia ei jätetä huomioimatta, vaan niitä lähestytään positiivisesta näkökulmasta. Haasteet ovat esillä, sillä ne ovat osa diagnoosia, mutta siihen kuuluvat myös erilaiset vahvuudet ja kyvyt. Kappaleissa tulee myös esille, miten haasteet ja vahvuudet voidaan ottaa huomioon opetuksen järjestämisessä. Tärkeää on ymmärtää, että jokainen lapsi on yksilö ja piirteiden esiintyvyys ja niiden vaikeusaste ovat yksilökohtaisia.

### 3.2.1 Kommunikaation piirteet

Koska autistisen lapsen kielen kehitys poikkeaa normaalista kielen kehityksestä, havaitaan kielellisen kehityksen ongelmat usein ensin, jonka vuoksi ryhdytään tutkimaan, mikä lapsella on. Joillakin puhetta ei kehity lainkaan, toisilla puhekieltä alkaa kehittyä leikki- tai kouluikässä. Kielen ymmärtäminen liittyy konkreettisiin tilanteisiin ja ilmeiden ja eleiden ymmärtämisessä voi olla suuria puutteita. (Kerola & Kujanpää, 2009, 23, 60.) Hillmanin & Gruberin (2013, 16) mukaan autistisilta lapsilta puuttuu myös kuvitteellinen ja jäljittelevä leikki. Leikki ei ole spontaania eikä siinä ilmene myöskään mielikuvitusta, jolloin se on yksitoikkoista ja toistavaa, ei mihinkään kohdistuvaa toimintaa, joka sisältää vähän tai ei ollenkaan kommunikaatiota (Vakil, Welton, O'Connor & Kline, 2008, 324).

Loukusan (2011, 139) mukaan toisilla lapsilla kielellisen ilmaisun ongelmat ovat hyvin voimakkaita ja vaikeuttavat merkittävästi lapsen kommunikointikykyä, kun taas joillakin lapsilla poikkeavat piirteet voivat olla hyvin vähäisiä ja hallittavissa olevia. Korendon (2017, 83) mukaan autismiin kuuluu kielen käyttämisen puute kommunikaation välineenä ja epätietoisuus ylipäänsä kielen olemassaolosta. Nimellistä puhetta voi esiintyä, jolloin nimetessään esimerkiksi kengät, henkilö tarkoittaa haluavansa ne jalkaansa. Hän ei siis esitä pyyntöä, vaan kommunikoi ikään kuin esineen nimellä. Asperger lapsilla kielen kehitys on epäsäännöllistä siinä suhteessa, että toiset osoittavat suurempaa kompetenssia ikäisiinsä verrattuna. Kielelliset taidot, eli lauseet ja kommentit, eivät kuitenkaan vastaa tyyppillistä kommunikaatiota, jonka johdosta he kokevat kaveripiiristä poisjättämistä. Toisin sanoen lasten kielelliset vaikeudet vaikuttavat heidän sosiaalisiin suhteisiin ja emotionaaliseen käyttäytymiseen. Aspergerin kommunikaation piirteisiin kuuluu myös valikoituvuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että he osoittavat halua kommunikointiin, mutta he tekevät sitä silloin, kun he haluavat kontrolloida tilannetta heidän omien tarkoitustensa mukaisesti. Kommunikaatio siis tavallaan etenee heidän ehdoillaan. Tämä sama voi päteä myös kuuntelemiseen, eli

henkilö kiinnittää huomiota asioihin, jotka häntä kiinnostavat. (Korendo, 2017, 83.) Kerolan & Kujanpään (2009, 181) mukaan puhe ymmärretään sanatarkasti ja puheesta puuttuu vuorovaikutteisen käytön puuttuminen, mikä ilmenee puheenvuoron odottamisen vaikeutena.

Tyypillistä autismissa on auditiivisen vastaanottokyvyn poikkeuksellinen kehitys ja tästä johtuvan fonologisen prosessoinnin eli äänteiden erottelukyvyn vaikeus. Voidaan kuvitella autistisen lapsen kuulon kautta havaitun maailman olevan täynnä toisiinsa liittymättömiä yksityiskohtia, joista ei muodostu merkityksellisiä kokonaisuuksia. Tämän johdosta lapsi voi keskittyä visuaalisiin viesteihin ja jättää auditiivisen vähemmälle huomiolle. Lapsi voi siten olla tietämätön häneen kohdistuvista odotuksista sekä tapahtumien kulusta, eikä saa omia viestejään ilmaistua ymmärrettävästi. Koska autistisen lapsen voi olla vaikeaa käyttää kieltä tunneilmaisuunsa, voi se näkyä käyttäytymisen pulmina, kun lapsi ei osaa kielellisesti kertoa, miltä hänestä tuntuu. Tällöin on hyvä käyttää ohjeita, jotka ovat kuvallisia tai kirjoitettuja. Niitä voidaan käyttää apuna tunnetaitojen harjoittelussa, joista hyötyvät myös henkilöt, joilla on aspergeriin kuuluvia piirteitä. (Kerola & Kujanpää, 2009, 60-61.)

Kommunikaation taso, etenkin ilmaisevan kielen käyttö voi kehittyä ja yksilö voi puhua tietyissä tilanteissa tai tietyssä ympäristössä. Toiset lapset edistyvät kommunikaatiossaan ja kehittävät itseluottamustaan sen suhteen, kun taas toisilla lapsilla kehitys voi taantua. AAC -menetelmällä, eli puhetta tukevalla tai korvaavalla kommunikoinnilla voidaan maksimoida kommunikaatiossa edistymistä kuin myös lisätä informaation perillemenon tehokkuutta. (Ockelford, 2013, 161, 165.) Koska siirtymätilanteissa esiintyy usein vaikeuksia, tulee ympäristön olla ennustettavissa ja rutiininomainen. Siirtymätilanteita voidaan helpottaa kuvien avulla kielen ollessa vähäinen. Kuvitetut päiväjärjestykset helpottavat päivän kulun ymmärtämistä sekä päivän aikana tapahtuvia siirtymätilanteita ja näin lisäävät ympäristön ennustettavuutta. (Vakil ym., 2008, 325.) Kerola (2003, 175) nostaa esiin, että kuvien ohella lukeminen ja kirjoittaminen voi toimia joidenkin autistisesti käyttäytyvien lasten kommunikointikeinona. Auditiivista vastaanottokykyä pyritään kompensoimaan kehittämällä ja tehostamalla visuaalisen kanavan käyttöä, jolloin voi helposti jäädä mieleen kirjaimet ja kokonaiset sanahahmot. Irtokirjaimet ja tietokoneella kirjoittaminen voivat puolestaan ohjata ja tukea kirjoitustaidon kehittymistä.

### 3.2.2 Sosiaalinen vuorovaikutus

Vanhemmat voivat havaita autistisia piirteitä lapsessa jo varhaisessa vaiheessa kiinnittämällä huomiota lapsen kykyyn jakaa huomiota äidin tai isän kanssa. Jaetulla huomiolla tarkoitetaan sitä, että kun lapsi näkee esimerkiksi jotain mielenkiintoista, hän ottaa katsekontaktin äitiin ja ohjaa katsellaan äidin katsomaan näkemäänsä asiaa, toisin sanoen lapsi jakaa kokemuksen äidin kanssa. Tämä perustaito puuttuu autistisilta lapsilta, sillä autistisen lapsen on vaikea havaita ja ymmärtää jaettuun huomioon liittyviä eleitä, kuten osoittamista. (Kerola & Kujanpää, 2009, 39.) Loukusan (2011, 134) mukaan lapsen katsekontaktin puutteellisuuden tai poikkeavuuden lisäksi myös jäljittely, joka on keskeinen sosiaalisten ja kielenkäyttötaitojen oppimiskanava, on autistisille lapsille usein vaikeaa. Karendon (2017, 83) mukaan tämä taito on olemassa kuitenkin henkilöllä, jolla on aspergeriin kuuluvia piirteitä, sillä se nähdään yhtenä tyypillisenä piirteenä kommunikaatiossa, jonka avulla voidaan saavuttaa oma päämäärä.

Sosiaaliin perustaitoihin kuuluu taito kuunnella, aloittaa ja jatkaa keskustelua, esittää kysymyksiä, kiittää, pyytää apua, noudattaa ohjeita ja olla muiden seurassa. Lisäksi tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja ymmärtäminen sekä kiintymyksen ilmaiseminen kuuluvat sosiaaliin taitoihin. Muita sosiaalisia taitoja ovat stressinkäsittelytaidot, suunnittelutaidot sekä kyky etsiä vaihtoehtoja aggressiiviselle käyttäytymiselle. Poikkeava ja erikoinen sosiaalinen vuorovaikutus onkin yksi autismikirjon keskeinen ongelma, mikä voi näkyä aloitekyvyttömyytenä, jaetun huomion puutteena, poikkeavana katsekontaktina sekä tunteiden ilmaisun vaikeutena. (Kerola & Kujanpää, 2009, 36, 37.) Myös Ockelfordin (2013, 161) mukaan sosiaalisen kommunikaation vaikeudet ilmenevät katsekontaktin puutteesta, vaikeudesta ymmärtää ja tuottaa ilmeitä ja eleitä sekä kunnioittaa muiden ihmisten "omaa tilaa" ollessaan vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Karendon (2017, 85) mukaan asperger lapset, yrittävät etenkin päiväkodissa ja varhaisina kouluvuosina luoda asemaansa ryhmään muiden lasten pariin. Vuorovaikutuksessa ilmenee kuitenkin vaikeus ymmärtää erilaisia sosiaalisia koodeja, jotka ovat merkittäviä vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta. Joskus vuorovaikutus voi pitää sisällään manipuloivaa käyttäytymistä muita henkilöitä ja pelin sääntöjä kohtaan, mikä on omiaan johtamaan ryhmästä poisjäämiseen. Autismissa puolestaan vuorovaikutusta toisiin ihmisiin ei välttämättä ilmene ilman terapiaa. Muut ihmiset nähdään ennemminkin välineinä saavuttaa oma päämäärä, ennen kaikkea materiaallinen. He eivät tunne kiinnostuksen puutetta eivätkä yritä luoda kontaktia vertaisiin. (Karendon, 2017, 85.) Mielen teorian mukaan autismikirjon henkilöille ei ole kehittynyt kykyä ymmärtää toista ihmistä ja

hänen mielenliikkeitään, joka näkyy siten, ettei henkilö kykene eläytymään toisen ihmisen toimintaan, ajatuksiin ja hänen on vaikea vastata sekä sosiaalsiin että emotionaalisia vihjeisiin. Mikäli toimintaa tarkastellaan mielen teorian näkökulmasta, voidaan todeta, että henkilön on vaikea ymmärtää yhteiselämän pelisääntöjä ja koota sekä jäsentää sosiaalista tietoa ympäristöstään. (Kerola & Kujanpää, 2009, 39-41.)

Deckers, Muris, Roelofs & Arntz (2016) tutkimuksen mukaan sosiaalisten taitojen interventio-ohjelmalla voitiin parantaa autististen lasten sosiaalisia taitoja. Tutkimukseen osallistui 52 kahdeksasta kahteentoista ikävuoteen asti olevaa lasta, joilla oli todettu lievää autismia, aspergerin oireyhtymää sekä muita autisminkirjon kehityksellisiä häiriöitä. Interventiossa harjoiteltiin perinteisiä sosiaalisia taitoja, kuten katsekontaktia, äänen voimakkuutta, kehon etäisyyttä ja asentoa sekä muita spesifimpiä taitoja kuten kuuntelemista, tunteiden tunnistamista, keskusteluun osallistumista ja ylläpitämistä, toisten tunteisiin vastaamista ja kieltäytymistä. Sekä lasten vanhemmat, että lasten opettajat raportoivat sosiaalisten taitojen parantuneen ja ne olivat vielä näkyvillä kolme kuukautta intervention jälkeen. Tutkimuksen mukaan suurempi sosiaalinen ahdistuneisuus oli yhteydessä alhaisempiin sosiaalsiin taitoihin, kun taas kehittyneemmällä mielen teorialla oli yhteys parempiin sosiaalsiin taitoihin. (Deckers ym., 2016, 3499-3501.)

Guivarchin ym. (2017) sosiaalisia taitoja kehittävään interventioon osallistui kuusi 9-11 -vuotiasta autisminkirjon lasta. Intervention jälkeen lapset sopeutuivat helpommin muutoksiin, heillä oli enemmän itsevarmuutta ja he olivat avoimempia toisilleen prososiaalisen kehityksen myötä. Lisäksi heidän kärsivällisyytensä lisääntyi ja he osallistuivat helpommin ryhmäaktiviteetteihin sekä olivat vastaanottavaisempia muiden lasten aloitteisiin ja pyyntöihin. He päätyivät konflikteihin vähemmän ja he omaksuivat erilaisia strategioita vastata erilaisiin tilanteisiin. Ne asiat, joissa tutkijat havaitsivat selkeää kehitystä, sisälsivät muiden lasten huomioonottamista, mielen teoriaa, jossa autisminkirjolaisilla on vaikeuksia. Kognitiivisten prosessien nähtiin kehittyvän 22 viikkoa intervention jälkeen. Tutkimuksen nähtiin nimenomaan vaikuttavan etenkin kognitiivisiin prosesseihin, sillä muutosta ei havaittu niin sanotusti tunteiden tasolla. Kognitiivisen empatian nähtiin kehittyvän intervention jälkeen toisin kuin emotionaalisen empatian, jolla tarkoitetaan tunteiden jakamista, iloa ja itkua. (Guivarch, Murdymootoo, Elissalde, Salle-Collemiche, Tardieu, Jouve, & Poinso, 2017, 10-11.)



### 3.2.3 Käyttäytyminen ja aistimukset

Erilaisia oppimisen taipumuksia ja tyylejä tarkasteltaessa MacKenzie (2008) kuvailee autismikirjoa piirteillä introversio, havainnoija, ajatteleva ja järjestelmällinen. Introversiolla tarkoitetaan, että henkilö lämpää hitaasti uusille ihmisille, tilanteille ja aktiviteeteille, uppoutuu syvästi erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin ja työskentelee mieluummin yksin. Havainnoijalla tarkoitetaan, että henkilö kiinnittää huomiota enemmän erilaisiin kohteisiin kuin ihmisiin ja muistaa hyvin yksityiskohtia tutkimistaan asioista sekä luottaa informaatioon, joka on aistien avulla kerätty. Ajattelevaisuudella tarkoitetaan tässä sitä, että henkilö kiinnittää huomiota asioihin, jotka ovat väärin tai eri tavoin, kuin mihin hän on tottunut. Hän on analyttinen ja tarkka rutiineista ja säännöistä sekä pitää enemmän loogisista tehtävistä kuin vuorovaikutukseen perustuvista aktiviteeteistä. Järjestelmällisyys ilmenee siten, että henkilö pitää hyvin suunnitelluista järjestyksestä, kuten aikatauluista ja rutiineista ja henkilö tekee keskittyneesti yhden asian loppuun, ennen kuin aloittaa toisen tehtävän. (MacKenzie, 2008, 37-40.)

Neitzelin (2010, 248) autismikirjoon kuuluu toistavaa ja häiritsevää käyttäytymistä. Toistava käyttäytyminen ilmenee esimerkiksi toistavana jonkin asian tekemisenä, kun taas häiritsevä käyttäytyminen esimerkiksi aggressiivisina kiukunpuuskina. Toistava ja stereotyyppinen käyttäytyminen pitää sisällään stereotyyppisiä motorisia liikkeitä, erilaisia toistuvia rutiineja, rituaaleja ja pakkomielteitä, ekolaliaa eli äänen, sanan tai lauseen toistamista, epätavallisia ja syviä kiinnostuksenkohteita sekä vaikeuksia muutoksissa ja siirtymissä. Kerolan & Kujanpään (2009, 89-93) mukaan outojen käyttäytymispiirteiden taustalta voidaan poikkeuksetta löytää epävarmuutta ja siitä johtuvaa turvattomuuden tunnetta. Käyttäytymismuotojen erilaisuuden on arveltu johtuvan erilaisista syistä, joita ovat muun muassa vauvaiästä jääneet käyttäytymismallit, sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeudet, erilaiset aistimusten tarpeet ja oman toiminnan ohjaamisen ongelma. Häiritsevä ja epäsopeutuva käyttäytyminen pitää sisällään puolestaan itsensä vahingoittamista, aggressiota ja eriaisteisia kiukunpuuskia (Neitzel, 2010, 249). Pugliesen ym. (2016, 467) mukaan epäsopeutuvan käyttäytymisen esiintyvyys autismikirjossa on yhteydessä heidän toiminnalliseen esiintymiseen ympäristössä, jolla tarkoitetaan sitä, että sopeutuvalla käyttäytymisellä ilmaistaan henkilön kykyä toimia itsenäisesti ympäristössään.

Molemmat käyttäytymisen muodot rajoittavat henkilön mielekästä osallistumista oppimista koskeviin aktiviteetteihin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Häiritsevä

käyttäytyminen voi laueta muun muassa siten, että yritetään estää lapsen mahdollisuutta toistavaan käyttäytymiseen ja toimintaan. Lapsi voi esimerkiksi hermostua, mikäli hän ei saa istua samassa paikkaa, jossa hän on tottunut istumaan aikaisemmin. On kuitenkin tärkeää huomioida, että ei kaikki toistava ja häiritsevä käyttäytyminen aiheuta suuria ongelmia, sillä ne voivat ilmetä henkilöllä lievinä muotoina. Lapsi voi esimerkiksi uppoutua leluun sisältöön silloin kun hän leikkii yksin, ei niinkään leikkiessään muiden kanssa. Tämän johdosta on syytä tarkkailla jokaista yksilönä ja pohtia, aiheuttaako käyttäytyminen ongelmia vai ei. (Neitzel, 2010, 248-249.)

Lisäksi erilaiset aistiyliherkkyudet tai vastaavasti aliherkkyudet voivat aiheuttaa haasteita. Aistien yliherkkyys ilmenee siten, että henkilö reagoi voimakkaasti aistiärsykkeisiin. Hän saattaa esimerkiksi nähdä ja kuulla tavallista herkemmin tai tuntoaisti voi olla yliherkkä, jolloin pienikin kosketus voi tuntua kovalta. Alireagointi puolestaan vaikuttaa siten, että aistitietoa tulee henkilölle liian vähän, jolloin aistiärsykkeisiin reagoidaan heikosti. Käyttäytymisen tasolla tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että henkilö yrittää satuttaa itseään saamalla tuntemuksia tai heiluttamalla käsiään, jotta saa näköaistimuksia. Autismikirjon oppilas saattaa tarvita ympäristössään erilaisia järjestelyjä, sillä aistiyliherkkyyksien vuoksi äänet tai valot saattavat häiritä häntä niin, että se estää oppimisen. (Kerola & Kujanpää, 2009, 101-102, 183.)

Neitzelin (2010) mukaan positiivisten interventioiden päämäärä autismikirjon oppilaille on estää ja vähentää toistuvaa ja häiritsevää käyttäytymistä. Positiivisten käyttäytymisen interventiot ovat lisääntyneet, joiden tavoitteena on opettaa lapsille suotuisampia käyttäytymisen malleja. Se on yleinen intervention lähestymistapa, jota on käytetty lapsille ja nuorille, joilla ilmenee haastavaa käyttäytymistä. Ensisijainen positiivisten interventioiden tavoite on parantaa lasten elämän laatua lisäämällä toivottua käyttäytymistä ja mukauttaa oppimisympäristöä sellaiseksi, jossa minimoidaan epäsopeutuvaa käyttäytymistä. (Neitzel, 2010, 248.) Rajoittunutta ja häiritsevää käyttäytymistä voidaan vähentää, kun on ensin selvitetty missä tilanteissa, mitä tapahtuu ennen ja jälkeen käyttäytymisen, kuinka usein ja keiden kanssa käyttäytymistä ilmenee. Harjoittelut voivat olla suunniteltuja opetustilanteita osana luokkahuoneen rutiineja ja aktiviteetteja, jolloin oppilaalla on useita mahdollisuuksia harjoitella vaihtoehtoisia käyttäytymistä häiritsevän sijaan. On todennäköisempää, että oppilaat käyttävät vaihtoehtoisia toimintatappaa, mikäli se tuottaa saman lopputuloksen kuin häiritsevä käyttäytyminen. Strategioita vaihtoehtoisiin toimintatappoihin ovat muun muassa toiminnalliset kommunikaatioharjoitukset, itsensä hallinta ja tarkkailu, vahvistaminen ja

ympäristön muokkaaminen. Kommunikaatioharjoituksissa voidaan esimerkiksi lyömisen sijasta kysyä ja pyytää omaa vuoroa. Itsensä tarkkailu ja hallinta onnistuvat paremmin korkeatasoisilta autismikirjon oppilailta, jolloin he voivat arvioida ja tarkkailla omaa toimintaansa. Vahvistamista käytetään heti, kun lapsi on suuntaamassa käyttäytymistään toivottuun suuntaan. Ympäristöä voidaan muokata muun muassa valaistuksella, jos sen huomataan häiritsevän oppilaan suoriutumista ja tuottavan hänelle aistiärsyksiä. (Neitzel, 2010, 252.)

Pugliesen ym. (2016) pitkittäistutkimuksen mukaan sopeutuvaa käyttäytymistä ei voitu merkitsevästi kohentaa suurimpaan osaan tutkimukseen osallistuneista autismikirjon henkilöistä ja sopeutuva käyttäytyminen on yhteydessä ongelmiin toiminnallisessa esiintymisessä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 64 lasta ja aikuista, jolloin tutkimuksen alkaessa he olivat kolmen ja neljäntoista ikävuoden välillä ja toisella tutkimuskerralla seitsemän ja kahdenkymmenkolmen ikävuoden välillä. Osallistujilla ei ollut älyllistä kehitysvammaisuutta. Tutkimuksessa sopeutuva käyttäytyminen jaettiin henkilön päivittäisen elämisen taitoihin, kommunikaatioon ja sosialisatioon. Toiminnallista esiintymistä mitattiin puolestaan käyttäytymisen säätelyllä ja metakognitiolla. Käyttäytymisen säätely piti sisällään käyttäytymisen hillitsemistä, muuttamista ja emotionaalista kontrollia. Metakognitio sisältää puolestaan toiminnan aloittamisen, suunnittelun, työmuistin ja toiminnan tarkkailun. Tulosten mukaan sopeutuvan käyttäytymisen keskimääräiset pisteet pysyvät muuttumattomina ja heikentyneenä huolimatta kognitiivisesta kyvykkyydestä ja aktiivisesta ohjaukseen osallistumisesta. Tutkimuksen mukaan edellä mainitut toiminnallisen esiintymisen taidot ovat tärkeitä sopeutuvan käyttäytymisen esiintymiselle, etenkin käyttäytymisen hillitseminen, muuttaminen ja toiminnan tarkkailun taidot ennustavat myöhempää sopeutuvaa käyttäytymistä. (Pugliese, Anthony, Strang, Dubley, Wallace, Naiman & Kenworthy, 2016, 467, 473-475.)

Costescun ym. (2016) tutkimuksen mukaan aikuisen ja lapsen kahdenkeskisessä työskentelytilanteessa autismikirjon henkilöt osoittivat enemmän järjettömiä ja epäloogisia uskomuksia ja epäsopeutuvaa käyttäytymistä verrattuna kontrolliryhmään, joilla ei ollut vastaavaa diagnoosia. Tutkimukseen osallistui 41 lasta, jotka olivat neljän ja yhdentoista ikävuoden välillä. Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli minimaaliset verbaaliset kyvyt, jolloin kriteerinä oli tuottaa kahden ja kolmen sanan lauseita sekä tunnistaa tyypillisimmät kasvon ilmeet kuvista. Järjettömät ja epäloogiset uskomukset ilmenivät siten, että heillä ilmeni vahvaa päättäväisyyttä siitä, miten asioiden tulisi olla ja miten he haluavat niiden

olevan. Tähän kuului myös alhainen pettymyksensietokyky, jolla viitattiin henkilön uskomukseen siitä, että hän ei selviä tietyistä tilanteista tai tehtävistä. Lisäksi henkilö tekee liian suuria yleistyksiä koskien itseään, muita ja koko maailmaa. Epäsopeutuva käyttäytyminen ilmeni keskittymisen häiriintymisenä ja välttelynä työskentelyä kohtaan, käskyttämällä muita ihmisiä kovalla äänellä tekemään jotakin sekä aggressiivisena käyttäytymisenä. Aggressiivinen käyttäytyminen kohdistui henkilöön itseensä, toiseen ihmiseen mutta myös objektiin esimerkiksi tavaran heittämisinä. Käyttäytymisen jäykkyyden nähtiin ilmenevän käyttäytymisen ongelmina. (Costescu, Vanderborgh & David, 2016, 227-233.)

### 3.2.4 Vahvuuspedagogiikka autismikirjossa

Autismikirjosta johtuvat haasteet ja vaikeudet voivat peittää vahvuudet tai ne voivat jäädä herkästi vähäisemmälle tarkastelulle. Vaikka käyttäytymisen vaikeudet haittaavat laaja-alaisesti lapsen oppimista ja kehitystä, voidaan kasvatuksellisella kuntoutuksella tukea lapsen kommunikointia ja sosiaalista kehitystä, vähentää rajoittunutta, toistavaa ja kaavamaista käyttäytymistä ja siten edistää lapsen ja hänen perheensä elämänlaatua. (Kerola & Kujanpää, 2009, 23.) Opetusympäristön tärkeimpinä perusteina voidaan pitää yksilöllistä opetuksen suunnittelua, ympäristön visualisointia ja strukturoidun opetussuunnitelman mukaista toimintaa. Kaiken kaikkiaan kyseisillä järjestelyillä pyritään oppilasta auttamaan toimimaan itsenäisesti. Tärkeää on, että osoitetaan selkeät rajat ja että aikuiset suunnittelevat struktuurin, jonka mukaan toimitaan. Näin luodaan turvallisuuden tunnetta muuten niin kaoottisten aistimusten maailmaan ja siten mahdollistetaan uuden oppiminen. Mikäli struktuuria ei luoda, lapsi toistaa omia käyttäytymismallejaan, mikä puolestaan haastaa oppimista. (Kerola, 2003, 176, 180.) Neitzelin (2010, 250) mukaan strukturi, visuaalisuus ja ennakoitavuus auttavat oppilaita ymmärtämään, mitä heiltä odotetaan päivän rutiineista ja aktiviteeteista, jolloin heitä voidaan auttaa selviytymään päivän aikana itsenäisesti. Apuna on hyvä käyttää yksilöllisiä visuaalisia kalentereita tai värikoodattuja kirjoja, mutta myös tavaroiden säilyttäminen samoilla paikoilla auttavat oppilaita löytämään materiaalit ja palauttamaan ne itsenäisesti takaisin.

Autismikirjossa näyttää olevan vahvemmat visuaalisen prosessoinnin kuin auditiivisen prosessoinnin taidot, joten tarjoamalla kuvia toiminnan tukena voidaan hyödyntää lapsen vahvuuksia toisin kuin heikkouksia. Opetuksen eriyttäminen ja suunnitteleminen tulisikin aina

pohjautua oppilaan vahvuuksille. Piirrettyjen ja kuvitettujen sosiaalisten tarinoiden avulla voidaan harjoitella vuorovaikutustaitoja ja ennakoida tulevaa toimintaa sekä erilaisia tilanteita, joihin lapsi osallistuu. Tarinoiden avulla ilmaistaan, millaista käytöstä lapselta odotetaan ja miten sitä voidaan ylläpitää sekä millaisen palkkion hän saa käyttäytymisestään. (Vakil ym., 2008, 325.)

MacKenzien (2008, 28) mukaan jokaista oppilasta tulisi arvostaa ja lähestyä yksilönä, jolla on vahvuuksia ja kykyjä. Hänen mukaansa jokainen oppilas on monipuolinen, joka ilmentää itseään olemuksellaan eri tavoin erilaisissa tilanteissa ja on ainutkertainen omine luonteenpiirteineen ja taipumuksineen. Kirchnerin, Ruchin ja Dziobekin (2016, 3332) tutkimuksessa tutkittiin, millaisia ovat tyypillisimmät luonteenvahvuudet niillä autismikirjon henkilöillä, joilla ei ole älyllistä kehitysvammaa. Tutkimukseen osallistui 32 aikuista autismikirjon henkilöä ja tuloksia verrattiin kontrolliryhmään. Tulosten mukaan autismikirjon henkilöt suoriutuivat heikommin niissä luonteenvahvuuksissa, jotka luokiteltiin interpersonaalisiin ja emotionaalisiin vahvuuksiin, kuten yhteistyö ja sosiaalinen älykkyys. Sen sijaan eroavaisuuksia ei esiintynyt suhteessa kontrolliryhmään älyllisissä vahvuuksissa. Luonteenvahvuuksien tunnusmerkkejä autismikirjon henkilöillä olivat avoimuus, oppimisen ilo, aitous, luovuus ja rehellisyys.

Vaikka diagnostiset kriteerit ovat hyvin negatiivissävytteisiä, kun puhutaan puutteista, vioista tai epäonnistumisista, ilmenee autismikirjon henkilöillä erityistä tietoa ja taitoa, esimerkiksi matematiikassa ja luonnontieteessä. Lisäksi suurta mielenkiintoa voi kohdistua erilaisiin kiinnostuksenkohteisiin, kuten kelloihin, karttoihin, autoihin ja kalentereihin. (MacKenzien, 2008, 20). Kerolan & Kujanpään (2009, 184) mukaan opetuksessa tulisi hyödyntää oppilaiden lahjakkuutta ja mielenkiinnonkohteita. Etenkin asperger oppilaiden muisti on usein hyvä, mikä on heidän vahvuutenaan uusia asioita opeteltaessa. Lisäksi heitä on kuvailtu tarkoiksi, huolellisiksi ja rehellisiksi oppilaiksi. Hyvänä tehtävänä on pidetty myös sitä, että oppilas opettaa muita jostakin hyvin hallitsemastaan alueesta. Tärkeää on myös muistaa, että asperger lapsi oppii myös sosiaalisia sääntöjä, huumoria ja empatiaa. Myös MacKenzien (2008, 20) mukaan oppilaiden muisti esimerkiksi kartan luvussa ja hahmottamisessa, musiikissa ja esimerkiksi elokuvien käsikirjoituksissa on syytä nähdä vahvuutena. Vaikka autismikirjioon kuuluu toistuva ja syvä tarkkaavuuden suuntautuminen, voidaan tiettyyn aiheeseen uppoutuminen nähdä myös vahvuutena. Baron-Cohen (2000, 491) korostaa, että vaikka autistinen huomaa aivan pienetkin yksityiskohdat erilaisissa kohteissa, voidaan sitä voi kuvaila erilaiseksi tavaksi hahmottaa maailmaa. Kun autistinen on kiinnostunut opettelemaan

kaikkien lintulajien nimet, niin sanotusti ”tyypillinen lapsi” on kiinnostunut opettelemaan tyyppillisten eläinten nimet. Syvempi tieto ei ole vähemmän arvokkaampi, kuin laaja ja pinnallinen tieto. (Baron-Cohen, 2000, 491.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan, että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Oppilaille tulee tarjota mahdollisuuksia saada onnistumisen kokemuksia sekä oppimisessa että ryhmän jäsenenä toimimisessa sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. (Opetushallitus, 2016, 61.) Opetuksessa on hyvä käyttää erilaisia strategioita, joilla voidaan lisätä motivaatiota ja keskittyneisyyttä. Viime vuosien aikana erilaisten digitaalisten pelien käyttö opetuksessa on lisääntynyt ja niiden avulla voidaan ohjata oppilaiden kiinnostusta oppimiseen. Moradin (2017) tutkimuksen mukaan on selvää näyttöä siitä, että opetuksellisten tietokonepelien käyttäminen matematiikan opetuksessa autismikirjon oppilaille on tehokasta ja vahvistaa oppimista. Tutkimukseen osallistui 30 autismikirjon oppilasta, jotka olivat yhdeksästä kolmeentoista ikävuoden välillä. Puolet heistä kuuluivat kontrolliryhmään ja puolet testiryhmään. Ottaen huomioon autismikirjon ominaisuudet ja heidän oppimistyyliinsä, joka on visuaalinen ja perustuu kuviin, käyttämällä uusinta teknologiaa opetuksessa toimii, sillä se voi vaikuttaa pidempään tarkkaavaisuuden ylläpitämiseen, oppimisesta nauttimiseen ja tehokkaasti oppimiseen teknologian avulla. Parhaimmillaan pelit kasvattavat oppilaan motivaatiota, jonka johdosta heidän yrittäminen ja ponnistaminen oppia paranee, saavat parempia tuloksia ja positiivinen asenne auttaa luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä. (Moradi, 2017, 92-93.) Kun lapsia ohjataan toimimaan omilla vahvuusalueillaan ja vahvuusalueiden kautta, ikävät tehtävät muuttuvat kiinnostavammiksi ja ongelmakäyttäytyminen vähenee (Hotulainen 2014, 142).

## 4 Koulu tuen järjestäjänä

Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki, 1998, § 30). Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Tuen muotoja ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea. Tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukea annetaan niin kauan sekä sen tasoisena ja muotoisena, kun on tarpeellista. (Opetushallitus, 2016, 61.) Moni lapsi kokee vaikeuksia oppimisessa ja heillä voi olla tuen tarvetta jossain vaiheessa heidän opiskelujensa aikana. Koulujen tulee tarjota laadukasta opetusta kaikille oppilaille. (UNESCO, 1994, 6.)

### *Yleinen ja tehostettu tuki*

Pulkkisen & Jahnukaisen (2016, 174) mukaan kaikille oppilaille tarjotaan yleistä tukea, joka voi sisältää esimerkiksi opetuksen eriyttämistä tai esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta. Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeisiin. Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia ja päätöksiä. Yleinen tuki tarkoittaa yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. (Opetushallitus, 2016, 63.)

Mikäli oppilas tarvitsee säännöllistä tukea ja useita tukimuotoja samanaikaisesti, siirrytään yleisestä tuesta tehostettuun tukeen. Tehostettu tuki edellyttää opettajalta pedagogista arviota oppilaan tuen tarpeen määrittämiseksi. Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne koulun, oppilaan ja huoltajien näkökulmasta, kirjataan oppilaan saama yleinen tuki ja arvio eri tukimuotojen vaikutuksista ja arvioidaan, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, ohjauksellisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppimista voidaan tukea. Lisäksi arvioon tulee kirjata oppilaan vahvuudet ja oppimiskohteet. (Opetushallitus, 2016, 64.) Oppilaalle järjestettävä tuki kirjataan opetussuunnitelmaan (Perusopetuslaki, 1998 § 16 a), ja tukea annetaan hänelle oppimissuunnitelman mukaisesti. Luonteeltaan tehostettu tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. (Pulkkinen & Jahnukainen, 2016, 174; Opetushallitus, 2016, 63.)

## *Erityinen tuki*

Pulkkisen & Jahnukaisen (2016, 174) mukaan erityistä tukea annetaan oppilaille silloin, kun tehostettu tuki ei riitä vastaamaan oppilaan tarpeisiin. Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta, kuten yksilökohtaisesta oppilashuollosta, avustajapalveluista ja erityisistä apuvälineistä. Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä oppilaasta on tehtävä pedagoginen selvitys (Perusopetuslaki, 1998 § 17). Erityisessä tuessa oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka on kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, sisällöistä, opetusjärjestelyistä, pedagogisista menetelmistä ja oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta. (Opetushallitus, 2016, 66-67.) Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta nähdään, millainen tavoitetaso oppilaalla on ja missä asioissa hän tarvitsee erityisesti tukea. Erityisopetuksessa on kysymys juuri siitä, että opetussuunnitelman rajoissa opetusta voidaan mukauttaa yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Takala, 2016, 51.) Jahnukaisen (2011, 498) mukaan oppilas voi saada erityisopetusta ilman erillistä diagnoosia, sillä erityisopetuksen järjestämisen perusteeksi riittää arjessa havaittu oppilaan tarvitsema tuki.

Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2010, § 17). Erityisopetus voidaan jakaa kahteen ryhmään, joita ovat luokkamuotoinen ja luokaton opetus. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelee oppilaita, joiden oppimisen haasteet ovat niin suuria, että niiden vastaamiseen tarvitaan jatkuvaa erityisopetusta ja usein pientä ryhmää. Erityisesti erityiskoulussa ja -luokassa oppilas saa räätälöityä opetusta. Erityisluokassa hyvinkin yksilöllinen opetus on mahdollista, sillä oppilaita ei yleensä ole yli kymmentä. (Takala, 2016, 49-52.) Salamancan julistuksen mukaan erityiskoulut voivat tarjota sopivinta opetusta suhteessa pienelle määrälle oppilaista, joita ei voida riittävästi tukea yleisopetuksen ryhmissä. Opetuksen järjestämistä erityisluokissa ja -kouluissa suositellaan silloin, kun yleisopeuksen ryhmissä ei voida vastata oppilaan opetuksellisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin ja kun oppilaan hyvinvointi sitä edellyttää. (UNESCO, 1994, 12).

Erityistä tukea saava oppilas opiskelee joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Mikäli oppilas opiskelee oppiaineittain, hän opiskelee eri oppiaineissa joko yleisen tai yksilöllistetyn



oppimäärän mukaisesti. (Opetushallitus, 2016, 66.) Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus voidaan järjestää oppiainejaon sijasta toiminta-alueittain siten, kuin opetussuunnitelmassa määrätään (Valtioneuvoston asetus, 2012 § 9). Toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tietoja ja taitoja, joiden avulla hän suoriutuu mahdollisimman itsenäisesti elämässään. Toiminta-alueet voivat sisältää jonkin yksittäisen oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä, jos oppilaalla on vahvuuksia tässä oppiaineessa. (Opetushallitus, 2016, 71.)

Pirttimaan & Konnun (2016, 137) mukaan nykyään opetusta ei suunnitella ja toteuteta pelkästään toiminta-alueiden mukaan, vaan opettajat suunnittelevat opetuksen myös erilaisten teemojen ja keskusaiheiden ympärille. Tavallisinta on yhdistää toiminta-alueisiin myös joidenkin peruskoulun oppiaineiden opetusta, kuten musiikkia, kuvaamataitoa, matematiikkaa, kotitaloutta, äidinkieltä ja terveystietoa. Valinnat perustuvat sen mukaan, minkä opettaja on katsonut hyödylliseksi. Toiminta-alueet muodostavat kuitenkin sen rungon, johon kuuluvat opetuksen tavoitteet ja oppiaine muodostaa ympäristön, jossa tavoitteita harjoitellaan. Vaikeimmin kehitysvammaisten ja autismin kirjon lasten opetuksessa voidaan käyttää funktionaalista periaatetta, jolloin opeteltavia asioita harjoitellaan autenttisissa olosuhteissa. Esimerkiksi rahan käyttöä opetellaan kauppakäynneillä ja hienomotoriikkaa voi harjoitella marjan poiminnassa. Oppiaine saattaa tällöin olla esimerkiksi matematiikka ja kotitalous. (Pirttimaa & Kontu, 2016, 141-144.)

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa käytetään fenomenologiaa menetelmänä. Lichtmanin (2013, 103) mukaan tutkimusmenetelmän ja metodin valitseminen on yhteydessä siihen, mitä tutkijan on tarkoituksena kysyä. Tutkin, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on autismikirjon oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta sekä millaisia vahvuuksia he ovat tunnistanee oppilailla. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten vahvuuksia hyödynnetään opetuksessa. Kun tutkija tietää, mitä hän haluaa tutkia, on tutkimusmenetelmä myös helpompi valita. Oman tutkimuksen tarkoituksena ei ole testata sitä, mitä jo tiedetään, vaan löytää ja esitellä uutta tietoa (Flick, 2009, 15).

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Haen fenomenologisella tutkimusotteella vastausta tutkimuskysymyksiin, joita ovat:

- 1) *Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on autismikirjon oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta?*
- 2) *Millaisia vahvuuksia erityisopettajat tunnistavat autismikirjon oppilailla? ja*
- 3) *Miten vahvuuksia voidaan hyödyntää opetuksessa?*

### 5.2 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivisen, eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus siitä, että todellisuus on moninainen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritäänkin tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161.) Laadullinen tutkimus onkin suunnattu analysoimaan konkreettisia asioita ihmisten elämästä siinä kyseisessä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa (Flick, 2009, 21). Lichtmanin (2013, 17, 20) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, ymmärtää ja tulkita ihmisten ilmiöitä, vuorovaikutusta ja diskurssia. Keskeistä on, että ei ole olemassa vain tiettyä tapaa tehdä tutkimusta, vaan sitä kuvaillaan hyvin monikanavaiseksi prosessiksi. Tarkoituksena ei ole testata hypoteeseja, vaan pikemminkin päästä kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen tutkittavasta kohteesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa vastataan ennen kaikkea kysymyksiin ”miksi ja miten” enemmän kuin ”mitä ja kuinka monta”. Kysymyksenasettelu kohdistuu ihmisen olemassaoloon ja siihen, kuinka he ovat

vuorovaikutuksessa ympäröivään maailmaan ja kuinka he suhteuttavat ja näkevät itsensä sekä erilaiset näkökulmat ympäristössä. (Lichtman, 2013, 37).

### **5.3 Fenomenologisen tutkimusotteen kuvaus**

Fenomenologisen tutkimuksen tutkimuskohteena on ihmisen kokemus. Fenomenologian tarkoituksena on kuvailla ja ymmärtää elettyjen kokemusten olemus yksilöiltä, jotka ovat kokeneet tietyn ilmiön, jota tutkija haluaa tutkia. (Lichtman, 2013, 83.) Jotta voimme ymmärtää mitä kokemus on, lähtökohdaksi on otettava kokemuksen olemassaolon selvittäminen eli kokemuksen ontologia. Fenomenologian lähtökohtana on, että ihminen on tajunnallinen olio ja ihmisen tajunnallinen toiminta suuntautuu aina johonkin. Kun tajunnallinen ihminen valitsee toimintansa kohteen, kokee ihminen elämyksiä. Kokemuksen voidaan siis sanoa olevan suhde subjektin, toiminnan ja kohteen välillä. (Virtanen, 2006, 165; Perttula, 2008, 116.) Tieto tietoisuudesta edellyttää, että olemme läsnä itsellemme ja asioille tässä maailmassa ja tunnistamme, että oma minä ja maailma ei ole erotettavissa toisistaan merkityksen rakentamisessa (Moustakas, 1994, 28). Creswellin (2013, 77) mukaan tietoisuus on aina ohjautunut johonkin objektiin. Objekin olemassaolo on puolestaan erottamattomasti sidoksissa ihmisen tietoisuuteen siitä. (Creswell, 2013, 77-78.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohde on siis määritelty ihmisen tietoiseksi kokemukseksi. Tämän johdosta tutkijan on myös mietittävä, miten hän ymmärtää ihmisen ja miten hänen maailmaansa voi tutkia. Ontologiaan kuuluu näin ollen ihmiskäsityksen määrittelemine. (Virtanen, 2006, 167.) Määrittelen ihmiskäsitykseni Rauhalan (2014, 32) holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti siten, että ihminen on tajunnallinen olio, aktiivinen tiedon rakentaja, joka toimii suhteissa toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Ihmiset muodostavat erilaisia merkityssuhteita ympäristöstä ja kulttuurista riippuen. Mielen avulla ymmärrämme, tiedämme, tunnemme ja uskomme asiat joksikin, jolloin mieli tuottaa merkityksiä. Kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin kanssa siten, että ymmärrämme sen joksikin, syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteet muodostavat verkostoja, joista syntyvät sekä maailmankuvamme että käsitykset itsestämme. (Rauhala, 2014, 35.) Ihminen on itseohjautuva, joka suuntaa ympäristössä toimintaansa hänelle mielekkäisiin ja merkityksellisiin kohteisiin, esimerkiksi koulutuksen ja työpaikan valinta liittyvät itseohjautuvuuteen. Kokemukset syntyvät toiminnassa ja samasta asiasta voi muodostua ajan saatossa yhä uudenlaisia kokemuksia. Ihmiset elävät aina suhteessa tiettyyn kontekstiin,

ympäristöön, jossa toimiessaan he muodostavat merkityksiä erilaisille asioille. Myös Virtanen (2006, 162) esittää, että ihminen on kietoutuneena elämäntilanteeseen, esimerkiksi asuinpaikkaan, kulttuuriin, ihmisiin ja arvostuksiin. Ihminen ei voi vaikuttaa sellaisiin situaatiotekijöihin, kuten sukupuoleen, vanhempiin ja rotuun mutta sellaisiin voi, kuten koulutus, ihmissuhteet ja taloudellinen asema.

Perttula (2008, 137) käyttää ilmaisua ”elävä kokemus” tutkittavista kokemuksista. Kokemus on elävä, sillä se ilmentää tajunnallisuuden tapaa suuntautua oman toimintansa ulkopuolelle ja merkityksellistää suuntautumisen kohteena oleva aihe. Kokemuksen tekee eläväksi sen rakenteellinen side elämäntilanteeseen. Laadultaan elävä kokemus voi olla tietoa, tunnetta, intuitiota ja uskoa sekä niiden yhdistelmiä. Aiheita, joista olevia kokemuksia empiirisen keinoin voi tutkia, on ihmisen elämäntilanteiden laajuinen kirjo. Elämäntilanne on kokonainen mutta myös yksilöllinen, sillä kaksi ihmistä ei elä suhteessa samaan aiheiden kokonaisuuteen. Elämäntilanne on olemassa juuri sellaisena, johon hän on suhteessa. Empiirisen tutkimuksen lähtökohtana nimenomaan on, että kokemus on muotoutunut tutkimukseen osallistuvien omassa elämässä. (Perttula, 2008, 137-138.) Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on luoda tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yhdistetty kuvaus kokemuksen olemuksesta (Creswell, 2013, 76). Kuvauksesta on tultava esille, mitä tutkittavat kokevat ja kuinka he ovat kokeneet tutkittavan aiheen (Moustakas, 1994, 99). Kokemusten tutkimisessa tulee ottaa huomioon kontekstisidonnaisuus, jolla tarkoitetaan, että tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa siihen todellisuuteen, jotka tutkimustilanteessa ovat olemassa. Kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan myös sitä, että ihmisen merkityssuhteet ovat tutkittavissa vain hänen koetun maailman kokonaisuudessa. (Perttula, 1995, 102.)

#### **5.4 Tutkijan positio**

Ennen tutkimuksen aloittamista tutkijan on syytä pysähtyä hetkeksi ja pohtia omaa suhdetta tutkimukseen. Kun fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on toisen ihmisen subjektiivinen kokemus, erilaisten metodien avulla pyritään saamaan se esille mahdollisimman aitona, sellaisena kuin se on. Tällöin puhutaan ilmiön kohdallisuudesta, jonka tavoitteluun vaikuttavat erilaiset asiat, kuten tutkijan omat lähtökohdat. Tutkija asennoituu tutkimukseensa, sen aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan. Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy kaksi käsitettä, joita ovat deskriptio ja reduktio. Deskriptiolla on kaksi merkitystä. Ensiksi sillä tarkoitetaan tutkittavan kuvausta kokemuksestaan, eli hänen tapaansa

tuottaa tutkimusaineistoa. Toiseksi deskriptio merkitys liittyy tutkijaan, joka ymmärretään tutkijan tutkittavan kokemuksesta antamaa kuvausta. Tutkijan tulisi kuvata tutkittavan kokemus mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Reduktiolla tarkoitetaan puolestaan irtaantumista luonnollisesta reflektioimattomasta asenteesta, epäolennaisen syrjään laittamista ilmiön moninaisuuden ja sen rakenteen paljastamiseksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkittavan kokemus tulee kohdata sellaisena kuin se ilmenee ja tutkijan on laitettava syrjään, sulkeistettava omat ennako-oletukset tai käsitykset aiheesta. (Virtanen, 2006, 167-169.) Myös Creswell (2013, 78) puhuu itsensä syrjään laittamisesta, tarkoittaen sillä sitä, että tutkija voi keskittyä niihin kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esille. Fenomenologiassa sulkeistaminen on edellytys sille, että tutkimuskohde voi ilmetä. Se antaa tutkimuskohteelle mahdollisuuden yllättää, sillä ilman sulkeistamista tutkija helposti ymmärtää toisen kokemuksesta sen, mitä hän siitä jo aiemman perusteella ymmärtää. (Perttula, 2008, 145.) Creswellin (2013, 80) mukaan tutkijan on hyvä kuvailla omat kokemuksensa tutkittavasta aiheesta, ennen kuin alkaa käsitellä tutkittavien kokemuksia aiheesta.

Tutkijan näkökulmasta tarkasteltuna pidän aihettani sekä ajankohtaisena että tärkeänä, mutta tiedostan myös sen tuomat haasteet. Suhteeni tutkittavaan aiheeseen on, että minulla on teoreettista tietoa aiheesta, mutta minulla ei ole kokemusta autismikirjon oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta. Tämän johdosta pidän tärkeänä sitä, että haastattelussa selvitän erityisopettajien kokemuksia oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta, mitä he pitävät tärkeänä mutta myös millaisia haasteita ja mahdollisuuksia voi ilmetä. Toisaalta se, että minulla ei ole käytännön kokemusta, voidaan nähdä myös tutkimuksen kannalta hyvänä asiana, sillä se mahdollistaa avoimemman otteen tutkittavien esiin tuomille kokemuksille. Näin ollen sulkeistamisen voidaan kuvitella olevan helpompaa. Tutkijana tiedostan myös sen, että teoria ja käytäntö eivät kulje aina käsi kädessä, vaan käytäntöön vaikuttavat hyvin monenlaiset tekijät, kuten millaisia mahdollisuuksia toimintaympäristö- ja kulttuuri tarjoavat. Oletan, että erityisopettajat ovat tunnistaneet vahvuuksia autismikirjon oppilaille. Lisäksi oletan, että kun vahvuuksia on tunnistettu, niitä hyödynnetään jollakin tavalla opetuksessa, jolloin oppilaalla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia. Ennen kaikkea opettajan pedagogiset ratkaisut ovat kaiken lähtökohdana. Pohdin sulkeistamisen onnistumista lisää tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys -kappaleessa, jossa tulee esille sulkeistaminen haastattelujen aikana ja sen vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen.

## 5.5 Aineiston hankinta

Virtasen (2006, 170) mukaan fenomenologisessa tutkimusotteessa tutkimusaineistot on pääsääntöisesti kerätty joko haastattelemalla tai käyttämällä avointa haastattelulomaketta, johon ihmiset antavat kirjallisen kuvauksen. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla ja tutkimukseen osallistui kuusi erityisopettajaa kahdelta paikkakunnalta ja kahdesta erityiskoulusta. Päätin olla suoraan yhteydessä erityiskouluihin aineistonkeruuvaiheessa, sillä käsitykseni mukaan siellä opiskelee todennäköisemmin autismikirjon oppilaita.

Olin yhteydessä kolmen erityiskoulun rehtoriin ensin puhelimen välityksellä, jossa kerroin yhteydenottoni tarkoituksen. Tämän jälkeen lähetin rehtoreille sähköpostilla saatekirjeen, jossa kerroin tarkemmin tutkimuksestani. Rehtorit välittivät saatekirjeen eteenpäin niille erityisopettajille, jotka olivat tutkimukseni kohderyhmä. Kolmesta rehtorista kaksi toimi useamman erityiskoulun rehtorina. Yhdellä oli neljä erityiskoulun yksikköä vastuullaan ja toisella kaksi, jolloin yhteensä seitsemään erityiskoulun yksikköön lähti aineistonkeruupyynnö. Sain yhteydenottoja kahdesta erityiskoulusta, jolloin kuusi erityisopettajaa valikoitui tutkimukseeni. Viisi erityisopettajista työskenteli samassa erityiskoulussa. Yksi erityisopettajista oli minuun yhteydessä ja ilmoitti halukkuutensa osallistua tutkimukseen ja viiden samassa koulussa työskentelevän erityisopettajan yhteystiedot sain rehtorilta, joka oli tiedottanut heille tutkimuksestani ja kysynyt heidän suostumuksensa. Kaupunkien ja erityiskoulujen nimet eivät tule esiin tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyden suojaamiseksi, eikä tarkoituksena ollut verrata kaupunkien välisiä eroja.

Tutkimukseen osallistumisen yksi kriteeri oli, että haastateltavilla tulee olla vähintään kolme vuotta kokemusta autismi-diagnoosin saaneiden lasten opetuksesta, jotta voidaan nimenomaan tutkia kokemuksia. Tutkimukseen osallistuminen ei kuitenkaan edellyttänyt sitä, että erityisopettajalla oli kyseisellä hetkellä autismi – diagnoosin saanut oppilas luokassa, sillä en kokenut sitä olennaiseksi kriteeriksi ja koin sen auttavan saamaan paremmin erityisopettajia osallistumaan tutkimukseeni. Kaikki tutkimukseeni osallistuneet täyttivät tutkimukseen osallistumisen kriteerit siten, että heillä oli kokemusta autismikirjon oppilaiden opettamisesta yli vaaditun kokemusvuosimäärän ja kaikilla erityisopettajilla ei ollut sillä hetkellä luokassa autismikirjonoppilaita. Lehtomaan (2008, 167) mukaan haastatteluun tulee valita sellaisia ihmisiä, joilla on eläviä ja omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta

kohteesta. Myös Moustakas (1994, 108) korostaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa on yksi kriteeri valittaessa tutkimukseen osallistuvia: heidän tulee olla kokenut tutkimuskohde ja olla kiinnostunut sen luonteesta ja olemuksesta.

Aineisto kerättiin vuonna 2017 siten, että ensimmäinen haastattelu ajoittui toukokuun lopulle ja loput viisi ajoittuivat elokuulle. Osaa erityisopettajista haastattelin aamulla ennen koulun alkamista ja osaa koulun jälkeen. Haastattelutilanne järjestettiin luokkahuoneessa tai muussa rauhallisessa tilassa. Tarkemmat tiedot erityisopettajista esitellään taulukossa yksi.

**Taulukko 1. Haastateltavien tiedot**

Tutkimuksen osallistunut erityisopettaja ja	Työkokemus vuosina erityisopettajana	Kokemus autismikirjon oppilaiden opetuksesta	Autismikirjon oppilaiden opettaminen pääasiassa luokilla	Autismikirjon oppilaat	Opetuksen järjestäminen
Haastateltava 1	21	9 vuotta	1-6	lievä autismi ja asperger	Yleinen/ yksilöllistetty oppimäärä
Haastateltava 2	20	20 vuotta	7-9	autismikirjo, pääasiassa asperger ja autismi	Yleinen/yksilöllistetty oppimäärä
Haastateltava 3	9	8 vuotta	7-9	asperger ja vaikea autismi, jossa kehitysvammaisuutta	Toiminta-alueittain
Haastateltava 4	20	20 vuotta	5-9	autismikirjo, autismi, asperger	Yleinen/Yksilöllistetty oppimäärä
Haastateltava 5	28	4 vuotta (viimeisen 10 vuoden aikana)	4-6	asperger ja autismi	Yksilöllistetty oppimäärä
Haastateltava 6	21	21 vuotta	1-9	autismi, vaikea autismi, jossa kehitysvammaisuutta	Yksilöllistetty oppimäärä ja toiminta-alueittain

Aineistossa esiintyivät autismikirjosta käsitteet lievä autismi, asperger, autismi ja vaikea autismi. Variaatio ilmeni tässä tutkimuksessa siten, että lievästä autismista ja aspergerista puhuttiin kognitiivisesti älykkäistä, puhuvista ja arjen asioista itsenäisesti selviytyvistä. Vaikea autismi ilmenee kehitysvammaisuutena, puhumattomuutena ja avun tarvitsemisena erilaisissa arkielämätaidoissa. Vaikean autismin oppilaat opiskelivat tässä tutkimuksessa toiminta-alueittain. Kun puhuttiin autismista, se sijoittui lievän ja vaikean autismin välimaastoon, mutta he opiskelivat kuitenkin yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti.

Kaksi haastateltavista kertoi, että heillä on kokemusta ”laidasta laitaan” erilaisten autististen lasten opettamisesta, jolloin merkitsin sen taulukkoon ”autismikirjo” nimellä. He kuitenkin täsmensivät vielä sen jälkeen ja kohdensivat haastattelun aikana kokemuksiaan muun muassa autismiin ja aspergeriin liittyen, jolloin lisäsin ne taulukkoon täsmentämään. Kaksi haastateltavista opettivat kyseisellä hetkellä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ja heillä oli pääasiassa kokemusta vaikean autismikirjon oppilaista kyseisessä kontekstissa. Vaikka tutkimuksessani on edustettuna autismikirjon laaja variaatio ja ikäluokka, tutkimuksessa ei tarkastella ikäluokan eroavaisuuksia, sillä ne eivät ole tarkastelun kohteena eivätkä ne tulleet aineistossa merkitsevästi esille. Autismikirjon variaatioiden erot sen sijaan määrittivät merkitsevästi haastateltavien kokemuksia, joten ne esitellään tutkimustuloksissa niiden kappaleiden kohdalla, joissa eroavaisuuksia tuli esille.

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 48). Teemahaastattelurungon (Liite 2) teemoja olivat kokemukset opettamisesta ja vahvuudet. Näiden teemojen alle muodostuivat vielä tarkentavat kysymykset, jotka ohjasivat haastattelutilannetta. Virtanen (2006, 170) nostaa esille, että kysymysten laatuun on kiinnitettävä huomiota aineistoa kerätessä. Kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia, strukturoimattomia. Tärkeintä on, että kysymys antaa tilaa haastateltavan mielikuville ja elämyksille aiheesta. Tutkimustilanne tulisi muutenkin järjestää niin, että tutkittavat voivat vapaasti ja avoimessa ilmapiirissä tuoda esille kokemuksiaan. (Virtanen, 2006, 170.)

Muotoilin kysymykset mahdollisimman avoimiksi, jotta haastateltavien vastauksille jäi tarpeeksi tilaa, mikä mahdollisti haastattelutilanteen muotoutumisen mahdollisimman luonnolliseksi ja keskustelunomaiseksi tilanteeksi. Tarkentavien kysymysten esittämisjärjestys vaihteli sen mukaan, kuinka laajasti haastateltavat vastasivat avoimeen



kysymykseen, kuten ”millaisia kokemuksia sinulla on autististen lasten oppimisesta ja opettamisesta?”. Koska tutkija ei pyri etukäteen tietämään, millaisia asioita haastateltavat tuovat haastattelussa esille, ei haastattelun teemoja pidä ahtaasti rajata. (Lehtomaa, 2008, 169-170.) Myös Tiittulan & Ruusuvuoren (2005, 11) mukaan haastattelun rakenne muotoutuu haastateltavien ehdoilla, jolloin haastattelu muistuttaa vapaata keskustelua, jossa molemmat osapuolet voivat nostaa puheenaiheita keskusteluun ja kuljettaa sitä haluamaansa suuntaan. Teemahaastattelun etuna on, että se vapauttaa osaltaan haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Se ottaa myös huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä ja merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 48.)

Tuomen & Sarajärven (2009, 75) mukaan etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen mutta ne määräytyvät myös tutkimuksen tutkimustehtävän mukaisesti, eli mitä halutaan selvittää. Lisäksi kysymysten esittämisjärjestys ja muotoilu eivät ole tarkat, vaan yhdenmukaisuuden periaate vaihtelee. Tämä vaihteli myös tässä tutkimuksessa siten, että esittämisjärjestys muun muassa vaihteli sen mukaan, miten haastateltavat toivat kokemuksiaan esille ja kuinka laajasti he vastasivat kysymyksiin. Perttulan (2008, 141) mukaan tutkijan haastattelutilanteen taitoa on johdatella tutkittavaa hänen elävien kokemustensa suuntaan, ei tulkita kuvattuja kokemuksia eikä usuttaa toista etenemään pidemmälle kuin hänen elävät kokemukset antavat myöten tai hän on halukas niitä kuvaamaan.

## **5.6 Aineiston analyysi**

Kun haastattelut on litteroitu, tutkijan tarkoituksena on järjestää aineistoa ja luoda käsitystä siitä, mitä se pitää sisällään. Lichtman (2013, 244) kuvaa analyysia prosessiksi. Se pitää sisällään aineiston järjestämistä ja kategorisointia, aineiston uudelleen lukemista sekä uudelleen lajittelua ja järjestämistä. Analyysia tehdessä tutkija löytää aineistosta ne vastaukset, joita hänen on ollut tarkoituksena tutkia, mutta sieltä voi nousta esiin ylimääräisiä asioita, joita hän ei odottanut tulevan esille. Tutkija voi edetä joko tunnistamaan keskeisiä esiin nousseita asioita aineistosta tai vaihtoehtoisesti luoda tarinaa aineiston pohjalta. Tutkijalla on suuri merkitys analyysiprosessissa, sillä hänellä on vapaat kädet sen suhteen, miten hän aineistoa tulkitsee ja analysoi. (Lichtman, 2013, 243-249.) Tutkijan on oltava myös kriittinen, sillä haastatteluissa voi tulla esille erilaisia käsityksiä, mitkä voisivat olla parempia

pedagogisia menetelmiä. Tähän tulee kiinnittää huomiota, kun tarkoituksena on tutkia kokemuksia.

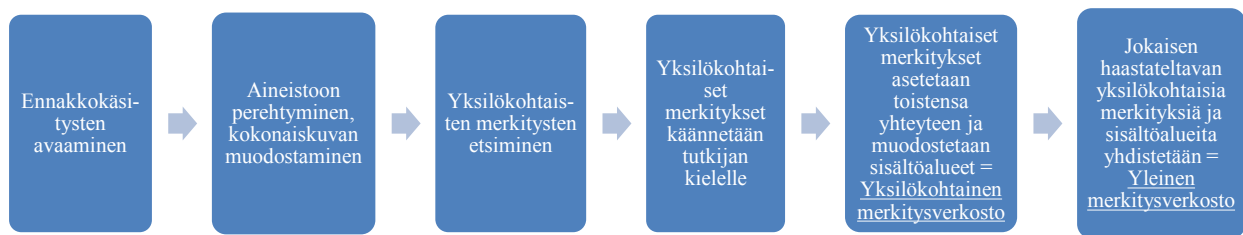
Kokemuksia ilmentävän tutkimusaineiston yksi ehto on, että siihen on voitava palata. Puhumisen ja liikkumisen kaltaiset kuvaustavat edellyttävät ääni- tai kuvanauhoituksia, jotta niihin palaaminen onnistuu. (Perttula, 2008, 140.) Aineistoni koostuu siis kuuden erityisopettajan yksilöhaastattelusta. Nauhoitin tutkimukseni haastattelutilanteet puhelimella, jolloin aineisto voitiin litteroida ja ilmiö saatiin näkyväksi. Haastattelut kestivät yhteensä 3 tuntia, 56 minuuttia ja 16 sekuntia. Litteroitavaa tekstiä tuli yhteensä 61 sivua kun fontti oli Times New Roman, kirjainkoko 12 ja riviväli 1,5. Taulukossa kaksi esitän tarkemmat tiedot haastatteluista.

**Taulukko 2. Haastattelujen tiedot**

<b>Haastateltava</b>	<b>Haastattelun kesto</b>	<b>Litteroitu sivumäärä</b>
<b>Haastateltava 1</b>	50 minuuttia	14 sivua
<b>Haastateltava 2</b>	40 minuuttia	11 sivua
<b>Haastateltava 3</b>	33 minuuttia 50 sekuntia	9 sivua
<b>Haastateltava 4</b>	23 minuuttia, 15 sekuntia	7 sivua
<b>Haastateltava 5</b>	26 minuuttia, 11 sekuntia	8 sivua
<b>Haastateltava 6</b>	41 minuuttia	12 sivua
<b>Yhteensä:</b>	3 h, 56 min, 16 s	61 sivua

Fenomenologisessa analyysissä keskeistä on edetä ensin yksilökohtaisista merkityksistä laajempiin merkitysverkostoihin (Creswell, 2013, 79). Aloitin aineiston analysoinnin Creswellin (2013) praktisen tavan mukaan, fenomenologisen metodin mukaisesti, jonka hän on laatinut Moustakaksen (1994) mallia yksinkertaistaen. Koska koin Creswellin analyysitavan liian yksinkertaiseksi ja koin, että analyysi jää vajaaksi, käytin analyysin tukena

Giorgin (1996) esittämää fenomenologista metodia, jotta analyysi voitiin toteuttaa tarkemmin. Tein vielä tähän metodiin yhden lisäyksen Perttulan (1995, 92) laajennusta mukaillen siten, että muodostin sisältöalueet siinä vaiheessa, kun saman haastattelun yksilökohtaisia merkityksiä liitettiin toistensa yhteyteen. Metodini on siis sovellettu versio, vaikka pääasiassa metodi etenee Giorgin (1996) metodin mukaisesti. Metodini koostuu kuudesta erilaisesta vaiheesta, jotka ovat esitettynä kuviossa kaksi.



## Kuvio 2. Aineiston analyysimalli

Creswellin (2013, 193) mukaan tutkija ensin kuvailee omat kokemuksensa ja ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta. Tämän tarkoituksena on laittaa syrjään omat kokemukset, jotta voidaan keskittyä tutkittavien kokemuksiin. Sen jälkeen tutkija tutustuu huolellisesti aineistoon, jotta hän saa muodostettua siitä kokonaiskuvan (Giorgi, 1996, 10). Kokonaiskuvan muodostaminen alkoi jo siitä hetkestä, kun aloitin aineiston litteroinnin. Kun kaikki haastattelut oli litteroitu, luin aineistoa useaan otteeseen läpi ja hahmottelin kokonaiskuvaa haastateltavien kokemuksista. Myös Lehtomaan (2008, 177) mukaan haastattelun jälkeen tutkijan tulee lukea avoimesti haastatteluaineistoa, jolloin se auttaa tutkijaa konkreettisesti etäännyttämään haastattelutilanteesta. Avoin lukeminen paljastaa tutkijan omaa ajattelua ja ihmiskäsitystä, mikä helpottaa tutkijaa sulkeistamaan ennakkokäsityksiään.

Seuraavaksi muodostetaan haastateltavien kokemuksista lista yksilökohtaisista merkityksistä, joista ilmenee, miten tutkittava kohde on koettu (Creswell, 2013, 193; Giorgi, 1996, 11). Etenin kursivoimaan aineistosta kyseisiä yksilökohtaisia merkityksiä. Yksilökohtaiset merkitykset olivat sekä yhden että useamman lauseen pituisia. Pidin tässä vaiheessa koko ajan mielessäni tutkimuskysymyksiä, jotka ohjasivat merkitysten kursivointia. Luin aineistoa useampaan kertaan, tarkoitukseni varmistaa, että mitään ei ole jäänyt huomaamatta. Tässä vaiheessa merkitysten pohjalta kykenin hahmottamaan erilaisia sisältöalueita, jolloin

luokittelua tapahtui tässä vaiheessa ajatuksen tasolla. Sisältöalueiden hahmottamista helpotti haastattelussa käytetty teemahaastattelurunko, vaikka aineistosta oli erotettavissa muitakin sisältöalueita.

Kun lista yksilökohtaisista merkityksistä on tehty, jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Tutkija pyrkii käännoistyönsä kautta tavoittamaan kunkin merkityksen keskeisen sisällön. (Giorgi, 1996, 18.) Tämä vaihe oli mielestäni työläs, sillä se vaati keskittymistä ja tarkkaa lukemista sen suhteen, mitä haastateltava on sanonut, jotta merkityksen keskeinen sisältö säilyi. Seuraavaksi käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto, jolloin yksilökohtaisen merkitysverkoston tavoittamiseksi käännetty merkityksen sisältävät yksiköt asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen (Perttula, 1995, 77). Tässä vaiheessa etenin tarkastelemalla yksitellen jokaista erikseen litteroitua haastattelua ja luokittelin samanlaisia yksilökohtaisia kursivoituja merkityksiä toistensa yhteyteen ja muodostin niitä kuvaavat yksilökohtaiset sisältöalueet. Sisältöalueiden muodostaminen oli järkevää muodostaa tässä vaiheessa, kun samanlaisia merkityksiä luokiteltiin toistensa yhteyteen, jolloin sisältöalueet olivat selvästi havaittavissa. Näin aineistoa oli myös helpompi hahmottaa. Tässä vaiheessa jokaista haastattelua tarkasteltiin yksilötasolla. Perttulan (1995, 92) samaisen metodin laajennuksessa sisältöalueita muodostettiin myös jo sen jälkeen, kun merkityksiä oli käännetty tutkijan kielelle. Seuraava esimerkki kuvaa analyysiprosessiani tähän asti:

### **Esimerkki:**

Haastattelija: No minkälaisia asioita sie pidät tärkeänä autististen lasten oppimisen ja opetuksen kannalta?

Haastateltava: ”No kyllä mää, semmonen tarkka järjestys ja strukturointi ja tuota niinniin. Nehän monesti on semmosia että niitä ärsyttää aivan hirveästi se ympäristö ja nää häiriötekijät ja jos siinä on joku, jonka kanssa kemiat ei onnistu, niin se ei todellakaan onnistu. Niin sitten joutuu tekeen tämmösiä erityisjärjestelyjä istumisen ja paikan suhteen.” N5

Tutkijan tulkinta: Opettajan mukaan oppimisen ja opetuksen kannalta tärkeät asiat ovat tarkka järjestys ja struktuurin luominen. Haastateltava kuvaa oppilaiden ärsyntyvän herkästi erilaisista ympäristötekijöistä, jolloin välillä joutuu tekemään erityisjärjestelyjä istumisen ja paikan suhteen, joka puolestaan vaikuttaa oppimisympäristön organisointiin.

Haastattelija: Minkälaiset on parhaat edellytykset sen opetuksen toteuttamisen kannalta?

Haastateltava: ”Kyllä se autisti tarvii sen oman avustajan ja sitten pitäis olla niitä eriyttäviä tiloja. Tai semmoisia tiloja, missä ei oo häiriötekijöitä, eikä ääniä ja pystyy mennä rauhoittumaan ja. Et tämmönen tavallinen luokkahuone on vähän hankala siinä että, tässä ei oo mitään koppeja mihin mennä. Niin että tässä on aina ääniä ja pitää siirtää, tietenkin siinä tulee sitä siedättymistäkin. Mutta tuota semmoinen, jakotiloja tarvis paljon. Ja sitten tietenkin niitä kuvia tarvii ja selkeet rutiinit.” N5

Tutkijan tulkinta: Autistisen oppilaan oppimisen ja opettamisen kannalta tärkeitä asioita ovat oma avustaja, jakotilat, kuvat ja selkeät rutiinit. Tavallinen luokkahuone ei yksistään aina riitä, sillä se voi aiheuttaa aistiyliärsyksiä oppilaille erilaisten häiriötekijöiden myötä, jolloin jakotilojen olemassaolo olisi hyvä asia. Haastateltavalla itsellään ei ole luokassa jakotiloja tai erilaisia koppeja, joihin oppilaat voisivat mennä hetkeksi rauhoittumaan.

**Muodostettu sisältöalue:** Oppimisympäristö.

Esimerkissä näkyy, kuinka haastateltavan yksilökohtainen merkitys on erotettu kursivoiden ja joka on käännetty tutkijan kielelle ja kuinka samanlaisia merkityksiä luokiteltiin yhteen ja sen avulla on voitu muodostaa sisältöalue. Kokonaisuudessaan koko haastatteluaineisto luokiteltiin sisältöalueisiin, ja kukin sisältöalue ja sisältöalueiden alla olevat merkitykset erotettiin toisistaan värin perusteella. Tämä tehtiin siksi, sillä jotkin yksilökohtaiset merkitykset sijoituivat kahteen sisältöalueeseen, jolloin värin avulla pystyi hahmottamaan, mihin toiseen sisältöalueeseen merkitys kuuluu. Näin tutkijana pystyin hahmottamaan aineistoa paremmin. Sisältöalueiden alla olevat yksilökohtaiset merkitykset eroteltiin toisistaan ”n1, n6” –periaatteella, jossa ”n” tarkoittaa tutkimukseen osallistunutta henkilöä ja numero kuvaa henkilön lukumäärää. Näin tutkittavat pystyttiin erottamaan toisistaan ja anonymiteetti turvattiin. Kun koko haastatteluaineisto luokiteltiin eri sisältöalueisiin, esiin tuli myös erilaisia merkityksiä, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymykseen. Tällaiset asiat luokittelin sisältöalueeseen ”muut”, mutta jotka päätin jättää tutkimuksen ulkopuolelle, sillä ne eivät olleet tutkimustehtäväni kannalta olennaisia.

#### *Yleinen merkitysverkosto*

Metodin viimeisessä vaiheessa siirrytään yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon. Yleinen merkitysverkosto sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa tutkittavan aiheen keskeiset sisällöt. Yleisessä merkitysverkostossa merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla. (Giorgi, 1996, 19; Perttula, 1995, 85) Giorgin (1996,

20) mukaan metodin viimeinen vaihe on vaativa, sillä tulokset voidaan kuvata vaihtoehtoisilla tavoilla. Tässä vaiheessa yhdistin yksilökohtaisten merkitysverkostoiden samanlaisia sisältöalueita yksilökohtaisine merkityksineen yhteen siten, että ne muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, yleisen merkitysverkoston. Perttulan (1995, 86) mukaan metodin viimeinen vaihe ei ole rutiininomainen toimenpide, jossa yleiset merkitykset ovat valmiina ”poimittaviksi” yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa. Tutkijan tulee löytää sama merkitys jokaisesta yksilökohtaisesta merkitysverkostosta, jotta hän varmistuu merkityksen yleisyydestä. Näin ollen yksilökohtaisia merkityksiä on reflektoitava, jotta voidaan tavoittaa merkitysten yleisyys. Koska tutkimuksessani esiintyi kokemuksia koko autismikirjon laajasta variaatiosta, kokemusten täydelliseen samankaltaisuuteen voi olla mahdoton pyrkiä. Mahdolliset erot esimerkiksi opetuksen järjestämisen tavasta on otettava kokemuksissa huomioon. Toisaalta Perttula (1995, 89) korostaa, että pyrkimys yleisen merkitysverkoston tavoittamiseen ei merkitse koettujen maailmojen samankaltaisuutta, vaan se on aina tutkijan tietoinen päätös etsiä perimmältään ainutkertaisten koettujen maailmojen yhteisiä sisältöjä. Myös tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli löytää yhteisiä sisältöjä ottaen huomioon kokemusten laajuus autismikirjon suhteen.

Kun yhdistin koko aineistoa ensimmäistä kertaa yhdeksi kokonaisuudeksi sisältöalueiden suhteen ja muodostin yhteisiä sisältöjä, pidin mielessä kokemusten laajuuden. Tämä oli analyysin haastavin vaihe kokemusten laajuuden suhteen. Sisältöalueiden kohdalla erotin selvästi toisistaan kokemukset opetuksen järjestämisen tavasta siten, että itse hahmotan eroavaisuudet ja muistan ne myöhemmin. Kun tarkastelin kokemuksia yleisellä tasolla yhteisten sisältöjen tavoittamiseksi, joitakin yksilökohtaisia sisältöalueita sulautui yhteen laajemmaksi kokonaisuudeksi esimerkiksi siten, että oppilaan ja opettajan haasteet muodostivat yhdessä uuden sisältöalueen ”opetuksen ja oppimisen haasteet” ja ”autismikirjon oppiminen ja opettaminen” sisältää sekä oppimisen ja opetuksen kuvauksen, että opetussisällöt ja opetuksen tavoitteet.

Taulukossa kolme esitän esimerkin liitteenä kolme (Liite 3) olevasta analyysitaulukosta. Taulukosta näkyy esimerkkejä, millaisia eri haastateltavien yksilökohtaisia merkityksiä on sijoittunut eri sisältöalueiden alle, kun yhdistin ne toistensa yhteyteen. Siitä näkyy myös, miten eri haastateltavien yksilökohtaisista merkityksistä muodostin yleisen merkitysverkoston kuvaamalla erityisopettajien kokemuksia. Taulukon tarkoituksena onkin kuvata ja selkeyttää lukijalle, miten yleinen merkitysverkosto muodostui. Hyödynsin tiivistettyjä suoria lainauksia

aineistosta kuvaamaan yksilökohtaisia merkityksiä, sillä koen sen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

**Taulukko 3. Analyysitaulukko**

<u>Sisältöalue</u>	<u>Haastateltavien yksilökohtaisia merkityksiä</u>	<u>Yleinen merkitysverkosto</u>
Suhtautuminen autismikirjon oppilaiden opetukseen	<i>“Tää on ihan mahottoman mielenkiintoinen”, “Siis täähän on erittäin haastavaa, mielenkiintoinen, siis mä tykkään hulluna”, ”Mä oon kokenu sen hyvin mukavana”, “Tavallaan mie koen tämän hyvin palkitsevana. Että eihän tässä tuu valmiiksi koskaan.” ”Siks kai tää on niin ihana ala, kun tässä niin kuin, et sä tiedä koskaan mikä se on se oikea tapa” ”Mutta sehän on ihanan haastavaa. Elikkä niistäkään ei voi tietää, että ei voi aatella sillain, että tosiaan ollaan joskus valmis” ”autististen kanssa työskentely on siis haastavaa, mutta toisaalta se sitten palkitsee, jälkikäteen monesti”</i>	Erityisopettajan työ ja autismikirjon oppilaiden opettaminen koetaan mielenkiintoisena, mukavana mutta myös haastavana. Lisäksi työ koetaan palkitsevana, jossa saa myös jatkuvasti kehittää itseään. Opettajan työssä ei ole ikinä valmis eikä oppilaista johtuen ikinä tiedä, mikä on oikea tapa tehdä asioita.
Oppimisympäristö	<i>“hyvin rauhallinen”, ”ennakoiminen ja strukturointi, ja visuaalisuus”, ”erityisjärjestelyjä istumisen ja paikan suhteen”, ”luonnollisuus ja pysyvyys”, ”jakotiloja, että pääsee rauhoittuun rauhalliseen tilaan”, ”vuorovaikutus”, ”läsnäolo ja aitous” ”ilmapiirin luominen semmoiseksi, että se on rento ja sillä tavalla turvallinen”</i>	Oppimisympäristön tulee olla rauhallinen, visuaalinen ja strukturoitu ja ennustettavissa. Koska välillä joutuu tekemään erityisjärjestelyjä paikan ja istumisen suhteen, erilaisia jakotiloja olisi hyvä olla ne ovat hyvät myös oppilaan rauhoittumisen kannalta. Opettajan on oltava läsnä ja aito sekä luoda vuorovaikutuksellaan turvallinen ja rento ilmapiiri.
Autismikirjon oppiminen ja opettaminen (oppimisen ja opetuksen kuvaus)	<i>”siellä saattaa olla niinkuin todella monella alueella lahjakkaita lapsia”, ”mikä näkyy ulkoisena käyttäytymisenä, niin se estää sitten niinkö vaan tuomasta esille sitä mitä osaa”, ”jokainen on niin erilainen, että ei voi käyttää yhtä sapluunaa, että näin autistiset toimii”, ”henkilökohtaisesti muokattavaa jokaiselle”, ”Joo, et kuinka paljon sitä potentiaalia siellä on, mikä ei vaan pääse niinkö esille”</i>	Kun jokainen autismikirjon oppilas on erilainen, ei ole olemassa yhtä tapaa tehdä asioita ja kuvata kyseisiä oppilaita. Opetuksen järjestäminen on henkilökohtaisesti muokattavaa jokaiselle. Lieviä autismikirjon oppilaita kuvataan lahjakkaiksi monella alueella, kun taas vaikeassa autismikirjossa mahdollinen potentiaali ei pääse esille. Yhteistä on, että se, mikä näkyy ulkoisena käyttäytymisenä estää tuomasta esille mitä osaa.

## 6 Tutkimustulokset

Sisältöalueet muodostuivat sen mukaan, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on autismikirjon oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta ja millaisia kokemuksia heillä on autismikirjon oppilaiden vahvuuksista. Esittelen seuraavissa alaluvuissa tutkimustulokseni aineiston analyysissä muodostettujen sisältöalueiden mukaisesti, jotka näkyvät taulukossa neljä.

**Taulukko 4. Tutkimustulosten sisältöalueet**

<b><u>Kokemukset oppimisesta ja opettamisesta</u></b>	<b><u>Kokemukset vahvuuksista</u></b>
Erityisopettajien suhtautuminen autismikirjon oppilaiden opetukseen	Erityisopettajien suhtautuminen vahvuuksiin
Oppimisympäristö	Vahvuuksien tunnistaminen
Autismikirjon oppilaiden oppiminen ja opettaminen	Autismikirjon vahvuudet ja niiden ilmeneminen
Opetuksen ja oppimisen haasteet	Vahvuuksien hyödyntäminen
Opettajan mahdollisuudet	

### 6.1 Kokemukset oppimisesta ja opettamisesta

Tämä luku antaa kokonaisuudessaan vastauksen sille, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on autismikirjon oppilaiden opettamisesta ja opetuksesta. Tämä luku vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja sen alle muodostuivat sisältöalueet erityisopettajien suhtautuminen autismikirjon oppilaiden opetukseen, oppimisympäristö, autismikirjon oppiminen ja opettaminen, opetuksen ja oppimisen haasteet ja opettajan mahdollisuudet.



### 6.1.1 Suhtautuminen autismikirjon oppilaiden opetukseen

Erityisopettajat kokivat työnsä ennen kaikkea mielenkiintoisena, mukavana mutta myös haastavana. Haastavuuteen vaikuttivat autismikirjon diagnoosin mukanaan tuomat erilaiset käyttäytymisen ja kommunikoinnin vaikeudet. Haasteet koettiin mielenkiintoa ylläpitävänä asiana, eikä voimavaroja latistavana. Tämä tuli esiin muun muassa siten, että opettajan tulee rohkeasti kokeilla erilaisia ratkaisuja ja jatkuvasti kehittää omaa opettajuuttaan suhteessa ryhmään, sillä valmiita vastauksia ei ole olemassa eikä niitä löydy kirjoista. Itsensä kehittäminen koettiin innostavana asiana. Vaikka työ koettiin ajoittain haastavana, koettiin se myös hyvin palkitsevana. Palkitsevuutta lisäsivät opettajan jatkuva itsensä kehittäminen ja oppilaiden edistyminen. Oppilaan edistyminen havaitaan pienissä kehitysaskelissa, mikä tuottaa onnistumisen kokemuksia niin opettajalle kuin oppilaalle itselleen. Seuraavassa sitaatissa tulee esille toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan edistyminen:

”Siis onhan jokainen mennyt aina eteenpäin, ne on niin pieniä ne kehitysaskleet. Ne huomataan oikeastaan jälkikäteen, että siis jollakin on voinut olla haasteena just esimerkiksi syöminen, se on aika yleinen. Niin sitten tavallaan, että kun siitä on neuvoteltu ja myös vanhempien kanssa paljon, että mitä tehdään ja se on kieltäytynyt kaikesta syömisestä. Mutta sitten kun se on lopulta tavallaan, eihän me tiedetä mitä siellä tapahtuu, mutta suostunut syömään ja sitten kotitalous tunnit on ihania sen jälkeen ja on innostunut ruoanlaitosta ja tavallaan sitten se oman elämän hallinta on muuttunut ihan täysin.” N3

”Et niin paljon kuin viittit lukea ja kouluttaa itseä ja hakea tietoa ja miettiä ja havainnoida niitä juttuja, niin aina löytyy uutta. Tavallaan mie koen tämän hyvin palkitsevana. Että eihän tässä tuu valmiiksi koskaan.” N6

### 6.1.2 Oppimisympäristö

Oppimisympäristön merkitys tässä tutkimuksessa koettiin suureksi kontekstin, eli erityiskoulun ja oppilasaineksen eli autismikirjon oppilaiden myötä. Riippumatta siitä, minkälainen autismikirjon oppilas on kyseessä, oppimisympäristölle asettuu samanlaiset kriteerit. Oppimisympäristöjä ovat ne paikat, tilat, yhteisöt ja toimintakäytänteet, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat ja siihen kuuluvat myös ne välineet, palvelut ja materiaalit, joita opetuksessa käytetään. Oppimisympäristön tulee tukea sekä yksilön että yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta ja sen suunnittelussa tulee huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja

yhteisöllistä tiedon rakentamista. (Opetushallitus, 2016, 31.) Myös Neitzelin (2010, 250) mukaan oppimisympäristöön tulee kiinnittää huomiota, jotta se voi tukea oppilaiden positiivista käyttäytymistä.

Haastateltavat olivat kaikki varsin yksimielisiä sen suhteen, että oppimisympäristön, jossa opiskelee autistisia oppilaita, tulee olla ennen kaikkea rauhallinen ja strukturoitu. Lisäksi oppimisympäristön tulee olla visuaalinen, mahdollisimman virikkeeton sekä sen tulee olla ennustettavissa, jotta oppilaat tietävät, mitä heiltä edellytetään. Lisäksi pysyvyys koettiin tärkeänä asiana, että tietyt asiat pysyvät aina samana, esimerkiksi luokkatila.

”Oppimisympäristö on semmoinen, joka tukee sitä heidän jaksamistaan. Elikkä tuota, oppimisympäristön täytyy olla hyvin rauhallinen, sit sen täytyy olla hyvin, öö, ennakoitu. Sillä tavalla, että tunnit, oppitunnit ja välitunnit ja kaikki tapahtuu niin että he tietävät etukäteen hyvissä ajoin, että mitä siellä tapahtuu ja mitä heiltä edellytetään. Hyvin strukturoitu. Se on niinkö aivan A ja O se ennakoiminen ja strukturointi, ja visuaalisuus. Visuaalisuutta pitää niinkö lisätä koko ajan, jos haluaa että se asia ymmärretään ja toimii kunnolla.” N1

Toisaalta tärkeänä koettiin myös se, että strukturia pitää välillä rikkoa, eli muuttaa päivää, sillä oikeassa elämässä tapahtuu myös välillä muutoksia, joihin tulee tottua. Maailma ei saa kaatua siihen, jos jokin asia ei menekään niin, kuten aikaisemmin oltiin suunniteltu. Struktuurissa huomioidaan kokonaisuudessaan päivän rakenne sekä ajallinen strukturi, mikä koettiin tärkeäksi sen takia, että oppilaiden aistiyliherkkyydet ja siitä johtuva kuormittuvuus huomioidaan päivän aikana erilaisten lepohtokien ja rentoutumistaukojen avulla. Erilaiset jakotilat luokassa tai ylipäänsä koulun tiloissa koettiin tärkeäksi oppilaan rauhoittumisen ja keskittymisen mahdollisuuden kannalta. Myös erilaiset konkreettiset järjestelyt luokassa koettiin tärkeäksi osaksi päivää. Toinen voi tarvita esimerkiksi sermin ympärilleen, että hänen näkökenttää ei häiritse muut oppilaat, kun taas toisen pitää hallita tilanne siten, että hän näkee koko ajan ympärilleen.

”Nehän monesti on semmosia että niitä ärsyttää aivan hirveästi se ympäristö ja nää häiriötekijät ja jos siinä on joku, jonka kanssa kemia ei onnistu, niin se ei todellakaan onnistu. Niin sitten joutuu tekeen tällöisiä erityisjärjestelyjä istumisen ja paikan suhteen.” N5

Myös Kerola (2003, 175) tuo myös esiin, että autistiset oppilaat häiriintyvät yleensä herkästi poikkeuksellisista äänistä, työjärjestysten, paikkojen ja henkilöiden muutoksista. Erilaisilla

oppilaiden ryhmittelyillä voidaan myös vaikuttaa käyttäytymiseen, esimerkiksi istumajärjestystä muutetaan, jos huomataan ristiriitoja oppilaiden välillä (Neitzel, 2010, 250).

Opettajan rooli koettiin merkittäväksi oppimisympäristössä, sillä opettaja luo pedagogisella toiminnallaan sellaiset olosuhteet, jossa oppimista ja vuorovaikutusta tapahtuu. Opettaja luo vuorovaikutuksellaan luokan ilmapiirin, jonka tulee olla turvallinen, rento ja edistää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan tulee olla aito, läsnä sekä sitoutunut toimintaan, sillä ne vaikuttavat siihen, millainen ilmapiiri luokassa on ja oppilaat imaisevat luokassa vallitsevan ilmapiirin itseensä ja aistivat herkästi, mikäli aikuinen ei ole tilanteessa aito ja läsnä.

”Ja ilmapiirihän on valtavan tärkeä juttu tämmöisille lapsille, jotka ovat yliherkkiä. Että vaikka tuntuu että puhutaan kommunikaatiovaikeudesta ja sitten puhutaan vuorovaikutuksen vaikeudesta, niin se, se on se ilmapiiri, jonka he kuitenkin imaisevat itseensä ja he huomaavat heti, jos siellä on sellaista jännittyneisyyttä tai tuota, tuota vihaisuutta tai muuta sen tapaista. Niin sen ilmapiirin luominen semmoiseksi, että se on rento ja sillä tavalla turvallinen, siinä on semmosta tiettyä väljyyttä ja rentoutta.” N1

Ilmapiirin luomiseen vaikuttaa myös se, että opettajilla ja avustajilla tulee olla riittävästi tietoa siitä, mitä autismikirjolla tarkoitetaan ja miten se ilmenee oppilaassa. Opettajien on oltava tietoinen autismikirjoon kuuluvista haasteista ja mahdollisuuksista, jotta he voivat suunnitella ja toteuttaa laadukasta pedagogiikkaa, jossa kohdataan jokaisen lapsen yksilölliset kyvyt ja tarpeet. Tämä oleellinen huomio tuli esiin yhdeltä haastateltavista, kun kysyin työkokemuksesta autististen oppilaiden parissa:

”Sitä työtä mä oon tehny nyt, ööhm, sanotaanpa tietoisemmin, että, että sillai olen ymmärtäny mitä teen, niin 8 tai ehkä 9 vuotta, en osaa sanoa. Et sitä ennen olin, mutta en mä koskaan ajatellut sitä sillä tavalla erikseen sitä asiaa.” N1

Myös Konnun & Pirttimaan (2016, 113) mukaan pedagogisessa kohtaamisessa lapsen tunteminen on avainasemassa. Oppilaan ja oppilasryhmän tuntemisen avulla opettajalle kehittyy pedagoginen itsetuntemus, eli tietoa siitä, millainen on opettajana, miten soveltaa opetussuunnitelmaa ja pedagogisia taitojaan opetustilanteissa yksilö – ja ryhmätasolla. Hyvän opettajan kriteerinä voidaan pitää sitä, että hän kulkee aina hieman oppilaan osaamisen edellä, jolloin opettaja toimii lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. (Kontu & Pirttimaa, 2016, 113.)

Eroavia kokemuksia esiintyi sen suhteen, että sama aikuinen työskentelisi autistisen kanssa pitkään. Hyvänä asiana se koettiin siten, että oppilas oppii työskentelemään saman aikuisen kanssa, jolloin oppilas sitoutuu paremmin aikuiseen. Luottamuksen muodostaminen on tärkeää ja sen saamisessa voi kestää pidempi aika, jolloin olisi hyvä, että vaihtuvuutta ei tapahtuisi useasti. Toisaalta pitkään saman henkilön kanssa työskentely koettiin huonona asiana siinä suhteessa, että se kaventaa oppilaan tulevaisuuden mahdollisuuksia, jos tottuu aina vain yhteen aikuiseen, sillä maailmassa pitää tottua muihinkin. Toisaalta luottamusta ja sitoutumista ei välttämättä aina muodostu jokaiseen aikuiseen, jonka johdosta olisi hyvä, että oppilasta harjaannutettaisiin työskentelemään useamman aikuisen kanssa. Tämän suhteen esiintyi myös käsityksiä, että miten ja kuinka monen aikuisen olisi hyvä työskennellä autismikirjon oppilaan kanssa.

”Ne aikuiset, ei sekään että on yks ja sama aikuinen aina. Ei, ei se kaventaa sen lapsen tulevaisuuden mahdollisuuksia, että se oppii vaan sen yhen kans. Mutta että just tämmönen on ehkä toimiva, mitä erityiskoulussa on, että saattaa olla kaks-kolme ohjaajaa luokassa, niin sitten ne vaihtelee keskenään niin, että ne on koko ajan läsnä, niin se lapsi tuntee ja tietää ne, mutta kuitenkin osaa toimia sitten ainaki niiden kolmen opettajan kanssa.” N4

Robledo & Donnella (2016) tutkivat viiden autismikirjon henkilön, 19-31 vuotiaiden ja heidän tukihenkilöiden keskinäistä suhdettaan ja kommunikoinnin muotoa. Tukihenkilöitä oli yhteensä seitsemäntoista. Jokainen tutkimukseen osallistunut toi esiin luottamus teeman. Jotta kykenee tuntemaan yhtenäisyyttä, on luotava luottamusta toiseen. Luottamuksen avulla koettiin voivan antaa mutta myös vastaanottaa tukea. Luottamus rakentuu ajan kanssa, mutta tutkimuksessa tuli esiin, että kun kyse on henkilökunnasta ja sen muuttuvuudesta, autismikirjon henkilöt kokivat, että heidän täytyy nopeuttaa luottamuksen rakentumista. Lisäksi tulee kokea yhtenäisyyttä, joka pitää sisällään läheisyyttä, yhteisiä kiinnostuksen kohteita ja tekoja. Tutkimukseen osallistuneiden tukihenkilöiden mukaan ensin on rakennettava suhde, ennen kuin voi alkaa työskennellä autismikirjon henkilön kanssa. (Robledo & Donnella, 2016, 10, 13.)

### 6.1.3 Autismikirjon oppilaiden oppiminen ja opettaminen

Koska erityisopettajilla oli kokemusta sekä yleisen ja yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti, että toiminta-alueittain opiskelevista oppilaista, on syytä tarkastella oppimiseen ja

opettamiseen liittyviä eroja ja yhtäläisyyksiä opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen näkökulmasta. Koska jokainen oppilas on erilainen, ei ole olemassa yhtä valmista sapluunaa, miten autismikirjon henkilöt toimivat. Huolimatta opetuksen järjestämisen tavasta, esiin tulikin ennen kaikkea se, että opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys.

”Kyllähän se sellasta on että se, sitä ei löydy mistään kirjoista ja kansista. Että se on niin räätäloitävää se autististen opetus. Niin tais siis semmonen että se on niin henkilökohtaisesti muokattavaa jokaiselle, että se nyt tulee ensimmäisenä mieleen, että varmaan on vaikeaa – kaikenlaista voidaan siis käydä kursseja ja opetella, mutta siis se että mikä just tälle sopii juuri tänä päivänä. Mutta hyvä olla monenlaista metodia ja konstia, mutta että se että sen oman jutun löytäminen, niin se on musta autististen kanssa semmosta, erilaista kuin ehkä muihin verrattuna.” N4

Kuten jo teoriassa esitettiin sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan yksi autismikirjon haasteista, niin lähes jokainen haastateltavista koki tärkeimmäksi opettaa sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja. Sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojen opettaminen ja oppiminen koettiin oppilaiden mahdollisuuksia lisääviksi asioiksi tulevaisuudessa, joiden opettamiseen on tärkeää panostaa. Yksi haastateltavista nosti esiin sosiaalisten taitojen laajemman merkityksen, kun hän puhui niiden kuulumisesta ihmisoikeuksiin, jolloin ne voivat välillä mennä jopa akateemisten taitojen ohi tai niitä voidaan harjoitella sosiaalisten taitojen rinnalla. Sosiaalisten taitojen opettaminen koettiin tärkeäksi opetettavaksi asiaksi riippumatta opetuksen järjestämisen tavasta.

”No kyllä yleisesti aina oon sanonut oppilaille, oli autistisia tai ei, että aivan sama osaatko lukea tai kirjottaa, mutta jos tuut toimeen muiden ihmisten kanssa, niin sulla menee hyvin. Elikkä siis sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja, ne on minusta tosi tärkeitä ja autistisen oppilaan oppia omalla tavallaan, että miten toisten kanssa ollaan.” N3

### *Yleisten tavoitteiden ja yksilöllisen oppimäärän mukaan eteneminen*

Kun haastateltavat puhuivat lievän autismikirjon oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta, heidän kanssaan koettiin pärjäävän hyvin erityiskoulussa, jossa heidän tarpeensa pystytään ottamaan huomioon. Vaikka käyttäytymisen piirteisiin kuuluu esimerkiksi jumittumista, käyttäytymistä voidaan helpottaa kuvien ja struktuurin avulla. Oppilaita kuvattiin

lahjakkaiksi, mutta se, mikä näkyy ulkoisena käyttäytymisenä estää tuomasta esille sitä mitä osaa.

”Ja tuota, sillä tavalla, että siinä jostakin syystä se, mikä näkyy ulkoisena käyttäytymisenä, niin se estää sitten niinkö vaan tuomasta esille sitä mitä osaa. Että siinä on, että toki siellä on sillä tavalla myöskin joitakin oppimisvaikeuksia joillakin. Mutta sitten tuota, on huomattava määrä siis, erittäin lahjakkaita lapsia, jotka eivät oo sitten pystyneet yleisopetuksen kouluissa olemaan just sen takia, että heillä tää käyttäytymisen säätely ei toimi.” N1

”No sitten näistä aspergereistä, niin nehän on hyvin tuota, ne menee oikein hyvin täällä. Tää on tosiaan tällöinen yksilöllinen oppimäärä kaikilla. Niin ne menee oikein hyvin täällä. Että juuttuvat ja tuota näitä juttuja mitä heillä on mutta tuota ja mutta tällöisessä luokassa niin pärjäävät oikein hyvin. Ja niitäkin pystyy tuota, niitä oireita just näillä kuvilla ja tällöisillä strukturoinnilla auttamaan.” N4

Opetus etenee oppiaineittain luokka-asteen yleisten tavoitteiden mukaisesti tai yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Opetuksen sisällöistä ja tavoitteista kaiken kaikkiaan sellaiset opeteltavat asiat koettiin tärkeimmäksi opettaa, jotka koettiin tärkeiksi taidoiksi myöhemmin elämässä selviytymisessä. Näitä olivat laajasti sanoen ympäröivään maailmaan ja muihin ihmisiin totuttelemisen. Toisaalta myös sellaisia asioita on hyvä opetella, jotka tuntuvat epämukavilta, mutta joihin täytyy siedettyä, jotta pystytään selviämään koulussa. Välillä opetuksessa lähdetään pienistä asioista liikkeelle, kuten silloin, kun kynää ei suostuta käyttämään siitä johtuvan äänen takia. Lisäksi yksi haastateltavista toi esiin akateemisista taidoista lukutaidon opettamisen tärkeyden, sillä sen taidon oppiminen mahdollistaa taas aivan uusia asioita ja vaikuttaa keskeisesti myös myöhemmin elämässä selviytymiseen.

”Mutta kyllä mä itte omalla kohdalla niin oon heidän kohdallaankin pitänyt sitä lukutaitoa. Et se on monestikin sillä tavalla, että se lukutaidon hankkiminen on semmonen asia, että jos sen saa, niin sitten sieltä avautuu niin uusi maailma, että minä tätä ikäluokkaa opettavana niin oon satsannut aina siihen lukemiseen eniten ja oon tehnyt sen eteen niin pitkälle kuin vaan pystynyt töitä. Ja sitten tosiaan se, että sillä keskittyminen ja tiedon hankinta on ollu ihan erilaista.” N5

### *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus*

Kun haastateltavat kertoivat kokemuksiaan vaikeammin autistisista oppilaista, kokemukset pohjautuivat toiminta-alueittain opetukseen. Opeteltavat asiat ovat lähinnä arkielämäntaitoja, esimerkiksi omatoimisesti syömistä, riisumista, pukemista sekä kommunikaatioon

osallistumista kansiota käyttämällä. Haastateltavat, joilla oli kokemusta vaikeimmin autististen oppilaiden opettamisesta, olivat yksimielisiä sen suhteen, että kyseiset arkielämäntaidot olivat sekä tärkein mutta jopa haastavin opetettava asia, sillä kyseisten taitojen hallinta tai vaihtoehtoisesti hallitsemattomuus olivat yhteydessä myöhemmin elämässä selviytymiselle. Esimerkiksi mikäli kommunikaatioon ei ole halua, niin sen opettaminen vaatii työtä, jotta hän voi olla tekemisissä muiden ihmisten kanssa ja muut voivat ymmärtää häntä.

Tutkimuksessa tuli esille, että vaikka oppiaineet jäävätkin taka-alalle, kyllä niitäkin harjoitellaan huomioon ottaen jokaisen oppilaan taso ja yksilöllisyys. Opetus on hyvin yksilöllistettyä, jolloin esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan sisällöt määräytyvät jokaisen oppilaan taitojen mukaisesti. Seuraavassa sitaatissa tulee esiin, että toiminta-alueet voivat sisältää jonkin yksittäisen oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä, jos oppilaalla on vahvuuksia tässä oppiaineessa:

”Oppiaine taidoitan jää hyvin paljon vähemmälle, et se on sitten aina kenestäkin riippuvaista. Et sit jos niitä kykyjä on, niin sittenhän me tehdään heidän kans niitä. Kaikillahan on omat juttunsa. Et kyllähän meillä on kavereita, ei oo ihan selkeitä lukijoita, mutta et kokosanasoisia on ja sit he tykkää esimerkiksi tavulapuista koota sanoja. Et tämäntyyppistä voidaan tehdä ja kirjottaa niitä tietsikalla. Että kun kaikille haetaan se, että mikä on se oma taso.” N6

Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa voidaan käyttää teoriassa esitettyä oppimisen funktionaalista periaatetta, jolloin opeteltavia asioita harjoitellaan autenttisissa olosuhteissa. Mikäli oppilas on hyvä jossakin oppiaineessa tai hän toimii hyvin kuvien ja kokosanojen kanssa, niin niitä kuvia ja sanoja etsitään esimerkiksi lähiympäristöstä. Toisaalta opetettavia asioita voivat olla myös esimerkiksi kaupassa käyminen ja omista asioista päättäminen.

Oppilaan taidot oppiaineissa voivat jäädä herkästi piiloon ja ne voivat sattumanvaraisesti tulla opettajalle esille. Taitojen, joita oppilaalla ei tiedetty olevan muuttaa myös opettajan käsitystä oppilaasta ja mahdollistaa kaiken sen potentiaalin näkemisen, jotka aikaisemmin jäivät autististen piirteiden taakse. Tutkimuksen mukaan usean haastateltavan kohdalla oli havaittavissa, kuinka heidän eivät aina tiedä mitä oppilaat tietävät ja mistä he ovat sen kaiken tiedon saaneet, ennen kuin yhtäkkiä on esimerkiksi selvinnyt, että oppilas osaa lukea. Eli oppilaalla saattaa olla paljon yleistietoa asioista, joita heillä ei ole ajateltu olevan. Opettajalla ei välttämättä ole välineitä eikä oppilaalla välttämättä kykyjä taitojen esiin saamiseksi.

Tällaiset oppilaat voivat tulla herkemmin vähättelyn kohteeksi, kun ajatellaan, että he eivät mitään tiedä, vaikka he omaksuisivat herkästi asioita omassa arjessaan.

”Mahdollisuksiahan, niin kattoahan ei ole. Minusta tässä työssä pitää uskaltaa kokeilla. Että mulla on tosiaan ollut näitä puhumattomia, poissaolevia, tällaisia mistä meidän talon ammattiväkikin on ollut sitä mieltä, että se kognitiivinen taso on jotakin hyvin lähellä lattianrajaa. Ja sitten kun heidän kanssaan on tehnyt pitkäjänteisesti töitä, niin sit yhtäkkiä - mullakin oli kaveri, joka rupesi tietokoneen näppäimistön avulla kertomaan asioita. Sit hoksattiin, että nää kaikki hommat on sulle aivan liian helppoja, että meidän pitää kehittää sulle.. Ja sit se vastaanotto, minkä tän tyyppiset ihmiset saa, et pidetään sitten, että siellä ei älynkipinä paljoa välähtele, vaikka oikeasti siellä voi olla hyvinkin korkeatasoista ajattelua. Mutta ei oo kykyä, ei oo taitoa meillä hakea sitä tai tuoda sitä tietoa esiin eikä hänellä syty motivaatiota eikä riitä kyvyt sen esille tuomiseen.” N6

#### 6.1.4 Oppimisen ja opettamisen haasteet

Kuten jo teoreettisessa viitekehyksessä tuli esille autismikirjoon kuuluvia haasteita, niin myös haastateltavat toivat niitä kokemuksissaan esille. Kappaleessa esitellään sekä oppilaan että opettajan haasteita. Ennen kaikkea esiin tuli, että haasteet, jotka ilmenevät oppilaalla, tuovat haasteita luonnollisesti myös opettajalle.

##### *Oppilaan haasteet*

Kun autismikirjon opetussisällöissä korostui sosiaalisten vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja ylipäänsä maailmassa toimiminen, toivat haastateltavat myös sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot esiin haasteena. Vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eivät kohdistu pelkästään oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, vaan haastateltavien kokemuksista tuli esiin, että ylipäänsä ryhmässä oleminen toisten oppilaiden kanssa tuo haastetta. Oppilaat ovat herkästi kuormittuvia, sillä sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutustilanteissa täytyy olla koko ajan läsnä. Lisäksi kun erityiskoulussa voi tapahtua nopeita muutoksia muiden ryhmässä olevien oppilaiden osalta ja kun autistit eivät yleensä kestä näitä äkkinäisiä, varoittamatta tulevia muutoksia, lisää se haastetta arjen järjestymisen kannalta.

”Se on jo täys työ sillä lapsella olla tässä toisten kans. Ja tuota se haaste on se, kun sen ryhmän muutkin jäsenet ovat erityistarpeisia, että se ei ole se, että olis jotakin normilapsia, jotka tukis sen lapsen erityisiä piirteitä, vaan he sitten ruokkivat juuri toiseen suuntaan. Ja sitten kun se arki



erityiskoulussa, niin siellä tulee niitä muutoksia, juurikin niiden toisten lasten muuttuvien tarpeiden takia tai näin. Niin sitten se, autistiset ei oikein kestä sitä, muutoksia.” N4

Haastateltavat kokivat erilaisten aistiyliherkkyyksien ja pelkotilojen vaikuttavan merkittävästi arkeen koulussa. Haasteena pidettiin sitä, kun oppilaat eivät kykene aina itse kertomaan tai eivät löydä sanoja asioille, jotka tuottavat pahaa oloa. Pahan olon sanoittamiseen vaikuttaa pitkälti se, millainen autismikirjon oppilas on kyseessä. Toiset pystyvät paremmin sanoittamaan tunteitaan, kun taas puhumattomilta autisteilta tämä ei onnistu, vaan heidän tulee osata käyttää kommunikaatiokansiota. Haasteena voi olla, jos kansioista ei löydy esimerkiksi kyseistä tilanteeseen liittyvää kuvaa, jolloin he eivät saa asiaansa kerrottua. Kyseiset oppilaille pahaa oloa aiheuttavat asiat voivat tulla meille itsellemme hyvinkin pienistä asioista. Tällaisia asioita voivat olla muun muassa sukan kastuminen käytävällä tai jonkin sarjakuvan hahmon pelkääminen. Toisaalta sitten, kun oppilaan on oppinut tuntemaan paremmin ja tiedetään mitkä asiat häntä ärsyttävät, ne voidaan ottaa paremmin huomioon. Toisaalta vaikka oppilas tunnettaisiin ja aistiyliherkkyyksistä johtuvia haasteita yritettäisiin minimoida erilaisin ratkaisuin, eivät ne välttämättä tuota toivottua tulosta heti, sillä oppilaan pitää ensin tottua uuteen toimintatapaan ja siinä voi kestää aikaa.

”Tai sitten että hän kävelee käytävällä ja sukassa, sukkaan kastuu pikkuisen niinkö varpaan kärki siellä näin. Sehän saa raivokohtauksen ja hän ei pysty selittämään, että kuinka hirveältä se tuntuu se, että se sukka kastui ja siitä tulee raivari. Ja sitten miten sitä autetaan kun käytävillä on yleensä aina pikkuisen on märkiä kohtia ja sitten jos hän ei pysty panemaan uusia kenkiä jalkaan, jotka ostetaan sitä varten, koska ne tuntuu inhottavilta.” N1

Myös liiallinen järjestelmällisyys, toistava käyttäytyminen, pakkorutiinit ja jumittuminen, koettiin haasteiksi ja rajoittaviksi tekijöiksi. Liiallista järjestelmällisyyttä kuvattiin muun muassa siten, että tavaraa ei voida ottaa hyllystä, koska muuten se rikkoo järjestystä, kuljetaan vain tietyistä ovesta tai syödään vain tietyn värisiä ruokia. Toistava käyttäytyminen ja pakkorutiinit aiheuttavat usein jumittumista, jolloin oppilas jää ikään kuin kiinni tiettyyn tapaan tehdä asioita. Tämän avulla voidaan myös ymmärtää, miksi muutokset voivat tuntua vaikeilta. Seuraavassa sitaatissa tulee ilmi oppilaan toistava käyttäytyminen, pakkorutiini ja jumittuminen:

” Vaikka ”elefanttimarssi näin” ja sitten mentiin ympyrää. Niin sitten, jos siellä sattui jokin virhe matkalla jollakin toisella lapsella, koska siinä oli monta lasta, niin hänen piti purkaa se. Niin se jumitti sitä, sehän ei kerennyt mihinkään, kun ainoa mitä se oli tehnyt, niin sen piti purkaa se pois. Ja käytävällä jos käveli, ja hänellä oli reitti, jos joku toinen lapsi ohitti, ei voinut mennä vaan piti palata. Niin sitten me yritettiin uudestaan, niin sitten se kesti tietenkin koko.. ei sinne ulos päästy. Kun kouluympäristössä on näitä muita lapsia, jotka kulkevat ja menevät. Ja sitten tosiaan ne kaikki purkamiset kesti niin kauan.” N4

### *Opettajan haasteet*

Oppilaan haasteet tuovat myös opettajalle haasteita, jolloin opettajan tulee pohtia ja suunnitella sopivia opetuskäytänteitä. Opettajan ammatissa korostuvat vuorovaikutus ja tiimityö sekä eettiset arvot ja se, että opettajan tulee saada olla uskollinen omalle tavalleen tehdä työtä, sillä opettaja tekee työtään koko persoonallaan. Opettaja työskentelee koko ajan jatkuvassa muutoksen tilassa, jolloin käsitykset oppimisesta muuttuvat koko ajan, samoin ympäröivä yhteiskunta. (Kontu & Pirttimaa, 2013, 111.)

Jokainen haastateltavista toi esiin, kuinka opettajien on välillä vaikeaa päästä kiinni oppilaan kokemusmaailmaan, eli mistä muun muassa edellä esitetyt hankalat käyttäytymiset saivat alkunsa. Tämän toi esiin jokainen haastateltavista ja he pitivät sitä yhtenä suurimpana haasteena autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Toisaalta sitten, jos he ymmärtävät, mistä kaikki sai alkunsa, joudutaan pohtimaan, miten näiltä tilanteilta vältyttäisiin jatkossa ja miten selittää oppilaille siten, että he sen ymmärtävät. Kun oppilas ei aina pysty kertomaan, mikä hänelle aiheuttaa hankalan olon, opettajan työ on välillä salapoliisin työtä. Aina ei kuitenkaan kaikkeen ymmärrykseen pääse siltikään kiinni, mutta opettajan on kuitenkin yritettävä. Nämä käyvät hyvin ilmi seuraavista sitaateista:

”Niin se on se haaste: että miten mä löydän sen lähtökohdan, että mistä tää kaikki lähti. Miksi tää kulminoitu, miksi tää kärjisty näin hankalaksi tämä käyttäytyminen. Ja tuota se on monesti salapoliisin työtä ja sitten se, että pitää olla hirmu hyvä suhde siihen lapseen, että se uskaltaa ruveta kertomaan mikä tuntuu pahalta, että ne saattaa olla niin pieniä” N1

”Esimerkiksi siis tää purkajapoika joka niitä-, siis kauan katoon, että mikä sillä oli ja se meni niinkö omaan maailmaansa ja äkkiä kato kauhealla kiireellä (imitoi purkuleikkiä), että haluaako se leikkiä uudelleen vai mitä se. Niin sittenkö sitä seurasi aikansa niin huomasi, että nehän

menee takaperin nuo leikit. Eihän niitä, eikä kaikkeen pääse koskaan ymmärtämään, että mikä tuo on.” N4

Muut koetut haasteet liittyivät ympärillä olevaan ryhmään. Kun ryhmässä on hyvin monenlaisia oppilaita ja vaikka asiat saisi sillä hetkellä toimimaan hyvin autistisen oppilaan kanssa, voivat ryhmän muut oppilaat tuoda muutoksia arkeen. Yksi haastateltavista toi esille toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa sen, miten ryhmädynamiikka muuttuu paljon, jos ryhmässä on esimerkiksi yksi, joka ei syö tai pue itse. Haasteita opettajille tuo myös se, että miten jokin tärkeä taito saadaan opetettua, jotta oppilas selviytyy myöhemmässä elämässä. Seuraavassa sitaatissa ilmenee hyvin haastateltavan kokemus siitä, kuinka arkielämätaitojen opettaminen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa voi olla vaikeaa:

”Nämä on siis hyviä arkielämän esimerkkejä, mitä pitää harjoitella tai muita että. Mutta ne on tosi vaikeita keinoja, että just kun tuon kolmannen kanssa ollaan vuosia pohdittu, että miten niitä opetetaan. Että kuvia on ja kuvia lisätään, mutta ei ne aina tuota tulosta, että lähinnä sen haastavan käyttäytymisen poissaaminen, ja sen tilalle jotakin mielekästä, joka on meidän yhteiskunnassa sopivaa käytöstä, niin se on niinkö se haaste, niinkö opettajalle haastavaa mutta taas toisaalta tärkeintäkin.” N3

#### 6.1.5 Opettajan mahdollisuudet opetuksessa

Opettajien haasteiden lisäksi tutkimuksessa tuli esiin asioita, jotka lisäävät opettajien mahdollisuuksia opetuksen kannalta. Näitä olivat avustajat, kommunikaatio ja sen kehittyminen vuosien saatossa, sekä erilaiset pedagogiset ja oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut.

Avustajien läsnäolo koettiin merkittäviksi etenkin silloin, kun kyseessä on vaikeammin autistiset oppilaat ja opiskellaan toiminta-alueittain. Avustajat koettiin opetuksen mahdollistajana, resurssina ja tukena haastavimmissakin tilanteissa. Työporukan keskinäinen luottamus, ilmapiiri ja avustajien sitoutuneisuus toimintaan edistää yhteistyön onnistumista. Toisaalta esiin tuli myös huoli ja huono omatunto siitä, että oppilas jää joskus liikaa avustajan vastuulle, vaikka avustaja olisikin taitava työssään ja osaisi paremmin toteuttaa esimerkiksi aistiharjoituksia autistisen oppilaan kanssa. Työskentelymuoto vaatii aina tasapainon löytymistä.

”No avustajathan on aivan ehdoton, että ne on työhönsä sitoutuneita ja että työporukalla toimii se homma. Että toki meillä on luokassa aina ollut avustajia hyvin ja se antaa sitten sen mahdollisuuden, että avustaja pystyy tekemään yksin sitten hänen kanssaan osittain tehtäviä. Mutta tuota sitten se tekee myös sen tunteen opettajalle, että se yksi oppilas jää liikaa avustajan vastuulle. Elikkä siinä pitää taiteilla aina niinkö sen kans, että tai yleensä aina jos on henkilökohtainen avustaja jollakin, että se ei jää liikaa avustajan vastuulle, vaikka mulla onkin tosi huiput avustajat ja taitavat. Mutta siinä on aina semmoinen tasapainon löytäminen” N3

Avustajia koettiin olevan määrällisesti hyvin toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa, mutta ei tarpeeksi niissä luokissa, joissa opiskelee lieviä autismikirjon oppilaita. Toisaalta selvää näkemystä ei ollut siitä, kuinka monta avustajaa olisi hyvä olla, vaan aiheesta oli ennemminkin käsitystä. Avustajien lukumäärään vaikuttaa etenkin se, millaisia haasteita oppilailta on. Joskus haasteet voivat olla niin suuria, että yksi oppilas vaatii koko ajan yhden aikuisen huomion. Kun avustajia on riittävästi ryhmissä, ongelmatilanteita syntyy myös vähemmän. Erot avustajamäärissä ovat myös kuntakohtaisia, joka on syytä ottaa huomioon.

Opetusta edistävänä ja mahdollisuuksia lisäävänä asiana koettiin myös tiedon kehittyminen vuosien aikana. Etenkin kommunikaation mahdollisuudet ovat lisääntyneet kuvien ja erilaisten kansioiden myötä, jolloin oppilaalla, joka ei voi käyttää puhetta kommunikoinnin muotona, on paremmat mahdollisuudet ilmaista itseään ja tulla kuulluksi. Opettajille se on puolestaan antanut mahdollisuuden päästä paremmin kiinni oppilaan kokemusmaailmaan. Lisäksi opettajalla on paremmat mahdollisuudet nähdä oppilaan kehitystaso ja taidot, jonka johdosta opetusta voidaan suunnitella yhä paremmin kykytasoa vastaavaksi. Näin ollen on mahdollistunut myös kaiken sen potentiaalinen näkyminen, joka ei ole muuten tullut ilmi. Autismin kommunikaation haasteisiin on siis pystytty paremmin vastaamaan ja ongelmat eivät näyttäydä samanlaisina kuin ennen. Tämän on puolestaan koettu vaikuttavan oppilaan ulkoiseen käyttäytymiseen positiivisella tavalla siten, että aggressiivinen käyttäytyminen on vähentynyt ja turhautuminen saatetaan ilmaista esimerkiksi tiputtamalla kansion lattialle.

”Ja sit tietämys on valvasti kasvanut 20 vuoden aikana. Mie ootan sitä, kun on mennyt seuraavat 20 vuotta, että kuinka paljon lisää taitoa meillä on sitten. Kun silloin mie oon alottanu, niin kuvajututhan vasta oli tulollansa. Silloin käytettiin nalleviittomia tukiviittomien sijasta autistien kanssa. Ja vähitellen on edetty sitten aika ihaniin liekki ja roihu kansioniin ja sun muihin. Ja ongelmatkin on tietyllä tavalla, ei ne vähentynyt ole, mutta ne on erilaisia. Et kyllähän kommunikaation mahdollisuuksiin, vuorovaikutusmahdollisuuksien tajuaminen on lisännyt

hurjasti opetuksen mahdollisuuksia. Ja avartanut näkemystä, että kuinka paljon potentiaalia siellä meidän näissä on. Että nytkö me ollaan saatu, opittu käyttää kuvakommunikaatiota heidän kans, tai meillä käytetään fasilitointiakin, niin tuota se on auennut se maailma ihan erillä lailla, et sieltä on löytynyt aika hurjaakin potentiaalia osalta, että, mitä ei niinkö päällepäin todellakaan näy. Että asiat on muuttunut aivan hirveesti.” N6

Avustajien läsnäololla ja tiedon kehittymisen ohella erilaisilla pedagogisilla menetelmillä pystyttiin vaikuttamaan sekä oppilaaseen, että opetuksen mahdollisuuksiin. Näitä ovat musiikki ja visuaalisuus. Visualisuus, joka koettiin tärkeäksi myös oppimisympäristössä, nähtiin myös opetuksen mahdollisuuksia lisäävänä tekijänä, sillä sen avulla saadaan kanava aukaistua autismikirjon oppilaille. Yksi haastateltavista toi esiin kokemuksen, että vaikka olisi kuinka autistinen oppilas kyseessä, niin musiikilla on aina saanut yhteyden oppilaaseen ja saanut hänet lähelle. Ockelfordin (2013, 62) mukaan suhteellisen suuri määrä autistisista lapsista näyttää olevan hyvin musikaalisia. Musiikki voi herättää erilaisia emotionaalisia tunteita musiikkia kuunneltaessa ja esittäessä.

”Että se kuvallisuuden ja sen visuaalisuuden lisääminen kaikkeen toimintaan, millä me saadaan se kanava aukaistua heille, että he ymmärtää, että me ollaan heidän puolella ja me keksitään asioita, mitkä heitä auttaa.” N1

”No sitä niinkö ite mietin, että vaikka kuinka autistinen lapsi on ollu, niin aina on musiikilla saanut yhteyden. Että sehän voi olla hyvinki yksinkertaista musiikkia, mutta kyllä se on se, että jos ei koskeakaan kärsi eikä saa niin musiikilla kyllä sitten saa semmosen yhteyden. ” N4

Opettajan mahdollisuuksia lisäävänä asiana koettiin myös oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät asiat sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Kun oppimisympäristö on visuaalinen, strukturoitu, toimintaa ennakoidaan ja oppilaan jaksaminen otetaan huomioon päivän aikana rentoutumisella, oppilasta voidaan auttaa toimimaan oikein.

”Niin se on niin ihana ja sitten kun heitä voi auttaa nimenomaan näillä kuvilla ja struktuurilla ja visuaalisella ennakkoinnilla, rentoutumisella ja kaikella apuvälineillä. Heitä voi auttaa, kun se opettaja- ja oppilassuhde tai sen aikuisen ja lapsen suhde on riittävän hyvä ja turvallinen, niin heitä pystyy auttaan. He pyrkii niin kuin toimimaan oikein, niin se on semmonen aivan ihana asia.” N1

## 6.2 Kokemukset vahvuuksista

Tämä luku vastaa toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen ja luvun alle muodostuivat sisältöalueet erityisopettajien suhtautuminen vahvuuksiin, vahvuuksien tunnistaminen, autismlinkirjon vahvuudet ja niiden ilmeneminen ja vahvuuksien hyödyntäminen.

### 6.2.1 Erityisopettajien suhtautuminen vahvuuksiin

Ennen kuin lähdin haastattelussa kysymään, millaisia vahvuuksia haastateltavat ovat tunnistaneeet autismlinkirjon oppilailta, halusin ensin selvittää, miten haastateltavat itse ymmärtävät vahvuudet käsitteenä. Määritelmän selvittäminen oli oleellista, jotta tutkija ja haastateltavat puhuvat ikään kuin samasta asiasta. Yleisesti haastateltavilla esiintyi samansuuntaista käsitystä ja ymmärrystä siitä, mitä vahvuudella tarkoitetaan. Se nähtiin asiana, jossa henkilö on hyvä ja joka koetaan mieluisena. Se toimii voimavarana, niin sanottuna kantavana voimana, jonka varassa henkilö itse voi toimia ja josta henkilön itsetunto voi nousta. Keltikangas-Järvisen (1994, 17) mukaan itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan ja hänen ratkaisuihinsa ja toiminnan seuraukset vaikuttavat hänen itsetuntoonsa.

”Joku mikä on sille mieluista, ja se saa sillä toteuttaa niinkö itseään ja joku missä se edistyy, se on ehkä, mikä tuo sille – nostaa sen itsetuntoa, joku taito.” N4

Keltikangas-Järvisen (1994, 17) mukaan itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan ja hänen ratkaisuihinsa, ja toiminnan seuraukset vaikuttavat hänen itsetuntoonsa. Lähes jokainen haastateltavista toi esiin suhtautumistaan vahvuuksiin. Niitä yritetään etsiä ja niistä oppimisen tulisi lähteä myös liikkeelle. Harjoitellaan niitä asioita, joissa toimitaan heikommin, mutta käytetään hyväksi sitä, mikä on vahvuutena. Vahvuudet koettiin ennen kaikkea mahdollisuutena sekä oppilaalle itselleen mutta myös opettajalle. Vahvuuksien avulla arjesta voidaan tehdä mielekäs ja ne nähdään väylänä, jolla tulisi mennä eteenpäin ylipäänsä kaikkien erityisoppilaiden kanssa.

”Mutta tuota kyllähän ne lähtee niistä vahvuuksista ja sitten mikä toisaalta on se heikkous, niin sitä harjoitellaan lisää mutta myös sitä, että käytetään hyväksi että mikä on toisen vahvuus.” N3

”Että sieltähän täytyy hakea arkeen, sitenhän siitä arjesta tulee mielekäs, kun saa tehdä myös niitä ja koko ajan kehittää itseänsä niissä hommissa.” N6

## 6.2.2 Vahvuuksien tunnistaminen

Haastateltavat olivat tunnistaneet vahvuuksia oppilailla eri tavoin. Osa oppilaista tuo niitä itse esille arjen tilanteissa, kun taas joskus ne tulevat esille sattuman ja kokeilun kautta. Joskus voi kestää aikaa, ennen kuin vahvuuksia tunnistetaan oppilailla ja ne näyttäytyvät oppilaan käyttäytymisessä. Oppilaaseen tulee ensin tutustua ja seurata häntä arjessa. Jos oppilaat eivät itse kykene tuomaan vahvuuksiaan esiin, jää opettajan tehtäväksi vahvuuksien etsiminen. Joskus opettajat voivat yllättyä, että mistä oppilas on jonkin tiedon saanut, jolloin he lähtevät selvittämään asiaa ja voi tulla esille, että oppilashan osaa lukea.

”Mutta on ne joskus sitten – joskus oli joku aivan puhumaton lapsi ja ajatellut, että se on tosi heikkotasoinen, ja sitten se yhtäkkiä, sieltä tulee joku aivan älytön tietomäärä. Ja sitten niinkö yhden lapsen kohdalla aloin sitten kaivaan, että mistä se on saanu tämän kaiken. Niin se osasi lukea, mutta me ei oltu kukaan huomattu sitä, eikä siellä eskarissakaan” N4

Toisaalta joskus vahvuuksien löytäminen koettiin myös haasteeksi, sillä aina niitä ei ole niin helppo löytää, vaan niitä pitää ikään kuin etsimällä etsiä. Vaikka oppilaalla olisi vahvuuksia jotka näkyvät kotona, ne eivät välttämättä tule esiin koulussa. Etenkin toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden vahvuudet voivat jäädä autististen piirteiden taakse, jolloin niitä voi olla vaikea löytää mikäli oppilas ei niitä itse tuo esille ja jos opettaja ei itse kokeile ja yritä etsiä niitä.

## 6.2.3 Autismikirjon vahvuudet ja niiden ilmeneminen

Haastateltavat olivat tunnistaneet oppilaissaan monenlaisia vahvuuksia. Haastateltavat puhuivat käsitteinä sekä vahvuuksista että lahjakkuudesta vahvuutena. Etenkin akateemisista taidoista käytettiin nimitystä lahjakkuus, kun oppilas oli jossakin tiettyssä oppiaineessa hyvä. Vahvuus käsitettä käytettiin enemmän silloin, kun puhuttiin jostakin oppilaalla sisällään olevasta ominaisuudesta tai piirteestä, eli luontevahvuudesta. Kuitenkin yhteisesti lahjakkuuksista ja luontevahvuuksista käytettiin yhteistä käsitettä vahvuus. Kumpulaisen ym. (2015, 232) mukaan vahvuuden voi ymmärtää sellaiseksi asiaksi, jossa ihminen on hyvä. Lahjakkuutta on määritelty eri tavoin ja sen määrittämisessä kulttuurilla on myös merkitystä.

Englannissa lahjakkuus (giftedness) on määritelty oppijan potentiaalina yhteen tai useampaan akateemiseen osa-alueeseen. Lahjakas (talented) on puolestaan määritelty erinomaiseksi taidoksi esimerkiksi urheilulajissa tai sosiaalisissa taidoissa.

”No lahjakkuutta on paljon. Siis se on tietenkin yksi semmonen, mikä sitten niinkö lasta itseään voi auttaa aika paljonkin, että kokee olevansa tosi hyvä jossakin.” N1

Haastateltavat olivat tunnistaneeet oppilailla kielellistä, matemaattista, kuvataiteellista, musiikillista ja hahmottamiseen liittyvää lahjakkuutta osana vahvuuksia. Kielellinen lahjakkuus liittyi etenkin vieraan kieleen, eli englannin kielen taitoon tai jopa japanin kielen taitoon. Kielten kuvattiin jäävän hyvin oppilaille muistiin ja monesti myös itse puhuminen voi olla hyvin kieliopillista. Kuvataiteellisesti lahjakkaita oppilaita kuvailtiin hyvin taiteelliseksi, jotka ovat esimerkiksi hyviä piirtäjiä. Lahjakkuus vahvuutena ilmenee esimerkiksi nopeana kielten oppimisena ja merkittävänä taitona lahjakkuuden osa-alueella. Yleensä oppiaineen sisältä nousee esiin jokin yksi kohta, jossa on poikkeuksellisen hyvä. Esimerkiksi musiikillinen lahjakkuus voi ilmetä siten, että oppilas on taitava laulamaan. Nämä lahjakkuudet tulivat erityisopettajien kokemuksissa esiin riippumatta siitä, millainen autisminkirjon oppilas oli kyseessä.

”No just tämmönen hahmottaminen ja kuvataiteeseen liittyvä oli sillä yhdellä. Ja sitten saattaa olla tämmöstä kielellistä lahjakkuutta, että on hyvin, yhdellä jäi hyvinkin kielet päähän ja hyvin tarkkaa, kun se on se puhuminenkin tarkkaa monesti, niin se on sitten monesti semmosta kieliopillista.” N5

”Sieltä saattaa nousta tämmösiä jonkin oppi-aineen sisältä joku yks kohta, jossa on hyvä, erittäin hyvä, siis sillai poikkeuksellisen hyvä. Tai niinkuin mulla oli yks poika, joka oli siis tosi heikko muuten, mutta siis aivan käsittämättömän hyvä muovailemaan.” N1

Vahvuudeksi luettiin, jos oppilaalla on jokin erityinen kiinnostuksen kohde. Näitä olivat yleensä esimerkiksi historia sekä luonnontietämyksen aihealueet, esimerkiksi sää ja kartat. Oppilas esimerkiksi tietää minkälainen sää on tulossa, minkälainen sää on ollut ja minkälaiset ovat kovia myrskyjä. Kun oppilaalla on ollut jokin kiinnostuksen kohde, se on ilmennyt tarkkojen yksityiskohtien muistamisena pitkään ja oppilas on edennyt nopeammin oppiaineessa kuin muut oppilaat. Nopea oppiaineessa eteneminen on ollut myös nähtävissä akateemisissa lahjakkuuksissa. Lisäksi nykyään tulee paljon esiin tietokoneisiin liittyviä



vahvuuksia, jolloin oppilaat ovat kiinnostuneet tietokoneista ja niiden toiminnasta. Tällaisia oppilaita kuvattiin hyviksi koodaajiksi ja innokkaiksi pelisuunnittelijoiksi, jotka ovat hyviä tarkkuutta vaativissa tehtävissä.

”No niissä oppiaineissa yleensä ja tuota sitten on mennyt hurjaa vauhtia eteenpäin, paljon nopeampaa kuin muut. Tai sitten on tosiaan semmosena kiinnostuksena ollut, että muistan hyvin tarkkaan yhen pojan, joka oli semmonen, että se oli kaikesta historiasta ja, niin historiakin on monesti ollut, saattaa hyvin tarkkoja yksityiskohtia muistaa ja kertoa niistä sitten pitkän ajan jälkeen.” N5

Tutkimuksen mukaan vahvuuksiin kuuluu myös erilaisia luonteenpiirteitä, toisin sanoen luonteenvahvuuksia, jotka ovat tyypillisiä autismikirjolle. Näitä olivat jääräpäisyys, tarkkuus, järjestelmällisyys, sydämellisyys, huumorintaju ja oikeudentunto. Uusitalo-Malmivaara & Vuorisen, 2016, 78) mukaan ydinvahvuudet ovat oleellinen osa jokaisen persoonaa, yksilöllinen tapa ajatella ja toimia. Aikaisemmin teoriaosuudessa esiteltiin Seligmanin & Petersonin (2004) hyveisiin kuuluvia yleisiä luonteenvahvuuksia, mutta tässä esiintyy tässä tutkimuksessa tunnistettuja luonteenvahvuuksia autismikirjon oppilailla.

Jääräpäisyyttä kuvattiin vahvuutena siten, että kun heillä on jokin päämäärä mielessään, he päättäväisesti yrittävät sen myös saavuttaa. Jääräpäisyyden lisäksi etenkin asperger oppilaita kuvattiin hyvin tarkoiksi ja järjestelmällisiksi. Tutkimuksessa tuli esiin, että heillä on esimerkiksi kaunis käsiala ja he ovat hyviä tarkkuutta vaativissa tehtävissä. Tarkkuus ilmenee esimerkiksi käsialassa, koodauksessa sekä täsmällisyytenä matemaattisissa tehtävissä. Tässä yhteydessä vahvuuksiin kohdistui käsitys yhdellä haastateltavista asperger oppilaiden kädentaitoihin. Hän toi esiin, kuinka kyseiset oppilaat ovat hyvin tarkkoja esimerkiksi kädentöissä, jolloin hän kuvittelisi, että myös teknisissä töissä he tekisivät myös kovin tarkkaa jälkeä.

”Sitten jos aattelee, ketä tässä on ollut, niin vahvuus voi olla myös sitä tiettyä jääräpäisyyttä, joka kuuluu vaikka autismikirjolaisiin. Niin että kun heillä on jokin ajatus mielessään, niin he todellakin päättäväisesti nämä ajatukset koittavat toteuttaa, päästä päämääränsä.” N6

”Monella on, näillä aspergereilla sitte saattaa olla hyvin kaunis käsiala. Että tehdään semmosta tarkkaa työtä. Voi olla, en ole varma kun on poikia ollut, niin teknisissä töissä sitten saattaa olla hyvinkin tarkkaa jälkeä, voisin kuvitella. Että semmoset kädentaidot.” N5

Vahvuuksiksi koettiin myös sydämellisyys ja ajattelevaisuus. Yksi haastateltavista nosti kokemuksistaan esiin sen, kuinka esimerkiksi asperger oppilaiden kiinnittyessään toiseen ihmiseen he ovat hyvin sydämellisiä ja toisia ajattelevia. Myös erityisesti aspergereiden oma erilainen huumorintaju koettiin vahvuutena. Esiin tuli myös kokemus siitä, että vaikka olisi vahvasti autistinen, niin kun pystyy jotenkin kertomaan esimerkiksi perheenjäsenilleen sen, kuinka tärkeä koti niille ihmisineen on, niin se on syytä nähdä myös valtavana vahvuutena. Omista tunteista kertominen voi olla ihmisille vaikeaa, vaikka heillä ei olisi autismikirjon diagnoosia.

”No silloin jos mennään aspergeriin ja näihin niin niillähän on aina jokin hirveen vahva alue, mielettömän vahva. Ja tuota, ne on jotenkin siis autisti on varmaan jos sillä on isoja alueita, jos nyt ajattelee tällai vahvasti niin ne kiinnittyy hirveen paljon, siis esimerkiksi minuun, tai jotenkin tuntuu että ne on erityisesti kiinnittyneitä, että ne on siinä suhteessa jotenkin sillä kapealla alueellaan hirveen sydämellisiä, sitten kun ne johonkin kiinnittyy että.” N2

Oikeudentunto koettiin vahvuudeksi siten, että kun asiat selitetään hyvin tarkasti, niin koulussa pärjätään hyvin sen varassa. Vahvuudeksi koettiin, että kun oppilaita voidaan auttaa toimimaan oikein kuvallisen struktuurin ja ennakoinnin avulla, niin he pyrkivät myös toimimaan oikein. Oppilaiden oikeudentuntoa voidaan tukea, kun asiat selitetään heille järkevästi, mikä on koettu ihanana asiana. Tämä on myös vahvasti yhteydessä oppimisympäristöön siten, että kun oppimisympäristö on visuaalinen, strukturoitu ja ennakoitu, niin oppilaita voidaan auttaa ja heidän oikeudentuntoaan tukea.

”Siihen voi just vedota, että tavallaan heillä on hyvin vahva oikeudentunto ja se käsitys miten asiat on hyvin ja oikein. Että vaikka he on saattanut sen mielessä rakentaa meidän kannalta väärin, mutta sitten kun se pystyy sillain uudelleen rakentaa, sen siis, sen miten toimitaan tai miten ajatellaan tai jopa tunnetaan, niin sit he kyllä jopa suostuu siihen, kun se on järkevästi selitetty heidän kannalta. Et se on semmoinen kiva juttu.” N1

Kokemus autismikirjon vahvuuksista liittyi lisäksi heidän aistimaailmaan. Vaikka aistimaailman poikkeavuus on kuvattu myös yhtenä autismikirjioon kuuluvana haasteena, on se syytä nähdä myös vahvuutena siten, että jokin aisti voi olla niin vahva, mitä se heillä on. Esimerkiksi oppilas voi keskittyä visuaaliseen viestiin niin paljon, että hän sulkee kaiken

muun maailman pois. Lisäksi visuaalisen kanavan myötä oppilaille on kertynyt paljon yleistietämystä, joka tuli aiemmin jo tuloksissa esille.

”Sitten jos aattelee vielä autismikirjon kavereiden vahvuuksia ja potentiaalia, niin kun se aistipuoli on niin merkittävässä asemassa, niin sehän on myös vahvuus. Jopa siihen määrin, että jokuhan on voinu kytkeä jonku aistinsa kokonaan pois päältä, koska se keskittyy niin vahvasti siihen visuaalisuuteen, eikä sitten auditiivista puolta huomioi ollenkaan. Mutta et sitten kun saa pelaamaan niitä aistikanavia yhteen, niin sillä tapahtuu kans aika hurjia juttuja. Tai jonku motoriikan kautta, et kun me saahaan motoriikkaa edistyy, niin sitten alkaa tuleen, aletaan näyttää kuvia vähän eri vauhilla tai alkaaki tuleen puhetta niin ne on aika huikeita. Et kyllä ne on myös niitä vahvuuksia siellä samalla.” N6

Luoteenvahvuudet ilmenevät käyttäytymisen tasolla siten, että kun oppilaalla on esimerkiksi hyvä oikeudentunto, hän toimii myös sen mukaisesti. Ne ilmenevät työskentelyssä tarkkuutena, järjestelmällisyytenä ja keskittymisenä. Vastaavasti kun oppilasta kuvaillaan sydämelliseksi, ilmenee se hänellä toiseen ihmiseen sitoutumisena. Yhteisesti vahvuuksia oppilailla ovat siis sekä lahjakkuudet että erilaiset luoteenvahvuudet. Oppilaiden vahvuudet olivat siis tunnistettavissa, kun ne näkyivät oppilaan käyttäytymisessä, ajatuksissa, tunteissa ja teoissa. Tämä oli myös yksi Petersonin & Seligmanin (2004, 26) kriteereistä vahvuuksien olemassaololle.

#### 6.2.4 Vahvuuksien hyödyntäminen opetuksessa

Jokainen haastateltavista toi esiin erilaisin esimerkein, kuinka vahvuudet voidaan ottaa huomioon opetuksessa, kun oppilas tunnetaan ja hänen vahvuutensa on tunnistettu. Jokaisella on omat vahvuudet, eikä ole olemassa valmista sapluunaa, miten tulisi tehdä, vaan kaikki perustuu yksilöllisyyteen. Lähtökohtana vahvuuksien hyödyntämiselle on ennen kaikkea se, että opettajat ovat tunnistanee oppilailla vahvuuksia, mutta että he myös itse suhtautuvat niihin positiivisesti ja kokevat sen oppimista eteenpäin vievänä voimana.

Jos oppilaalla oli jokin mielenkiinnon kohde, esimerkiksi syvänmeren kalat, niin silloin niitä lasketaan matematiikassa, luetaan äidinkielessä ja piirretään kuvaamataidossa. Haastateltavat toivat kokemuksissaan esiin, kuinka vahvuuksia voidaan integroida useaan eri oppiaineeseen mutta myös arjen asioiden opettamiseen toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eheyttämisen tavoitteena on tehdä mahdolliseksi opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien

ymmärtäminen. Tarkoituksena on kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastella todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina. Eheyttämisen tapa ja kesto voi vaihdella oppilaiden tarpeista ja opetuksen tavoitteista riippuen. (Opetushallitus, 2014, 31.) Kun oppilaalla on jokin valtava tietämys jostakin aihe-alueesta, voidaan sitä osoittaa myös toisille oppilaille, jolloin kavereilta voidaan saada ihailua ja jolloin on mahdollisuus itsellä loistaa siinä asiassa, missä on hyvä. Tässä tulee esiin vahvuuksien vaikutus itsetuntoon. Toisaalta vahvuuksien avulla voidaan myös motivoida oppilasta jonkin toisen oppiaineen opiskeluun. Ensimmäisessä sitaatissa tulee esiin vahvuuksien hyödyntäminen yleisen/yksilöllisen oppimäärän mukaan etenevässä opetuksessa ja seuraavassa sitaatissa toiminta-alueittain opetuksessa.

”Niitähän niinkö hyödynnetään, eli jos jollakin on mahdoton tietämys vaikka syvänmeren kaloista, niin sitten me matikassa lasketaan niitä syvänmeren kaloja ja äidinkielessä ja piirretään ja sitten pikkusen prassaillaan sillä tiedolla toisille, kun saattaa olla, että se on sitten ainoa, missä hän on hyvä. Niin sitten hän saa siitä, sillä tiedollansa loistaa sitten toisille. Eli vähän niinkö ratsastetaan sillä sitten.” N4

”No jos oppilas on vaikka visuaalisesti lahjakas, toimii hyvin kuvien kanssa, kokosanojen kanssa, niin kyllähän me niitä hyödynnetään silloin, että tehdään ohjeistukset mitä tehdään, nehan kuvalliset ja sanalliset. Mennään kaupungille hakeen niitä samoja sanoja, etsitään mistä ne löytyy.” N6

Vahvuuksia voidaan hyödyntää myös vertaisten kanssa toimimisen kannalta esimerkiksi siten, jos oppilas on hyvä esimerkiksi englannissa, niin hän voi kommunikoida englanniksi toisten kanssa tai jos oppilas on jossakin oppiaineessa hyvä, niin hän voi auttaa muita, joilla on siinä puolestaan hankaluuksia. Näin vahvuuksien avulla voidaan harjoitella tärkeitä sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja. Myös teoriaosuudessa Climie & Henley (2016) esittivät oppilaiden vahvuuksien hyödyntämistä toisten oppilaiden käyttöön esimerkiksi auttamalla toisia.

”Niin sillä lapsella on vielä mahdollisuus sitten tuota toisten kanssa jotenkin toimia, jos sillä on joku vahva alue. Esimerkiksi sitä englantia sitten puhua toisten kanssa.” N4

”Kyllähän sen voi panna, jos osaa hyvin jotakin niin voi panna auttamaan toisia siinä asiassa.” N5

Vahvuudet koettiin oppilaan motivoinnin keinona ja se koettiin itsetuntoa lisäävänä asiana. Vahvuuksien avulla koettiin pääsevän oppilasta lähemmäksi, jolloin häneen saadaan paremmin yhteys. Vahvuuksien avulla oppilaalle voidaan tarjota onnistumisen kokemuksia opetuksessa ja oppimisesta voidaan tehdä mielekästä, mitkä puolestaan vaikuttavat keskittymiseen ja rauhoittumiseen. Vahvuus koettiin lapsen sisällä olevaksi palkkioksi siten, että kun hän on ensin tehnyt muut oppitunnille tarkoitetut tehtävät, hänen vahvuudelleen voidaan antaa aikaa. Vahvuuksien tunnistaminen oppilaille ja niiden hyödyntäminen koettiin myös opettajaa helpottavaksi tekijäksi.

”Eli se on niinkö motivointi keino - ja just sitä mitä sanoin, että se saa niinkö sen itsetunnon ylös niillä, sillä vahvuuksilla, ja jonkinlaisen yhteyden siihen lapseen.” N4

”Niin sitten kun löytyi se vahvuus ja se et hän tykkää muovilla ja hän osaa ja hän pystyy: niin siinä hän pysty keskittymään, olemaan hiljaa, pysty olemaan hiljaa, esimerkiksi kun toiset tekee 20 minuuttia tai jopa 25 minuuttia töitä tai jotain tämmöistä tai omaa hiljaista työtä. Niin kun hänellä oli tämä oikeus, että kun hän on tehnyt tämän oman osuutensa, vaikka esimerkiksi 2 minuuttia sitä työtä, niin hän voi kääntyä ja ne muovailuvahat on siinä. Niin hän voi ihan hiljaa muovilla, niin hän sen avulla oppi olemaan hiljaa ja antoi siis mulle mahdollisuuden auttaa muita. Sehän on valtava vahvuus.” N1

Vahvuuksien koettiin toimivan nimenomaan siinä struktuurissa siten, että kun ensin ollaan tehty oppitunnille suunniteltuja tehtäviä, niin sen jälkeen oppilaalla on oikeus tehdä sitä asiaa, mikä tuottaa hänelle iloa. Yksi haastateltavista koki, että nimenomaan tarkalla struktuurilla voidaan oppilaille opettaa järkevä toimintamuoto, jolloin he oppivat toimimaan sen varassa hyvin, joka on syytä nähdä myös vahvuutena. Vahvuuksien tulee nimenomaan olla osa sitä struktuuria, jolloin ensin tehdään tunnille tarkoitetut tehtävät ja sitten voidaan antaa aikaa vahvuuksille, joka taas toimii motivoinnin keinona oppilaille.

”Meillähän käytetään autististen kanssa paljon tuota "Ensin, sitten, jälkeen" -nauhaa. Että teet ensin tämän, sitten tämän ja sen jälkeen saat tehdä tämän. Että joillekin se voi olla se kiva juttu, ja joillakin on vain että näin tämä päivä kulkee sulla, jotka ei tarvi sitä palkintoa. Mutta jotku tarvii sen kivan jutun sinne kolmanneksi, että teet kaks hommaa ja sitten on jokin mukava. Se voi olla se, että teet tämän äidinkielen kirjoitus homman ja sitten luet ja sitten sulla on se piirtämishomma vaikka.” N3

”Jos sä strukturoit sen hyvin tarkasti ja käytät tätä systeemiä, niin nämä lapsethan nimenomaan oppii semmosella toimintatavalla ihan järkevän toimintamuodon. Ja tuota, se on tässä se vahvuus kans, se on hirveen kiva.” N1

## 7 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kuuden erityiskoulussa työskentelevän erityisopettajan kokemuksia autismikirjon oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta sekä heidän vahvuuksistaan. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia vahvuuksia erityisopettajat ovat tunnistanee oppilailla ja miten vahvuuksia hyödynnetään opetuksessa. Tutkimuksessa tuli esiin kokemuksia koko autismikirjosta siten, että joillakin erityisopettajilla oli kokemusta koko autismikirjosta, kun taas joillakin vaihtoehtoisesti tietystä variaatiosta, esimerkiksi lievän autismikirjon oppilaista. Oppilaat opiskelivat joko yleisen tai yksilöllisen oppimäärän mukaisesti tai toiminta-alueittain. Lisäksi kokemuksia tuli esiin koko perusopetusikäisistä oppilaista. Kokemukset vaihtelivat kuitenkin sen mukaisesti, millaisista autismikirjon oppilaista erityisopettajilla oli kokemusta. Tutkimuksessa ei tullut esiin iän vaikutus, sillä se ei ollut tutkimuksen kannalta oleellinen ja johonkin oli raja vedettävä aineiston laajuuden myötä. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta haastateltavilla oli noin 20 vuotta kokemusta erityisopettajana toimimisesta. Kokemukset autismikirjon oppilaiden opettamisesta puolestaan vaihtelivat siten, että osalla niitä oli ollut joka vuosi, kun taas osalla joinakin vuosina. Kokemusten tutkiminen tässä kontekstissa onnistui ja yksi tutkimukseen osallistumisen kriteereistä täyttyi, kun erityisopettajilla oli kokemusta yli kolme vuotta autismikirjon oppilaiden opettamisesta.

Erityisopettajat kokivat työnsä pääasiassa mukavana, haastavana ja mielenkiintoisena, joka palkitsee ja jossa voi jatkuvasti kehittää itseään. Työ yleensä palkitsee silloin, kun oppilas menee eteenpäin oppimisessa ja saa onnistumisen kokemuksia. Vaikka opettamiseen kuuluu erinäisiä haasteita autismikirjoon kuuluvien ominaisuuksien myötä, sitä ei kuitenkaan koettu voimavaroja latistavaksi, vaan enemmänkin itseään haastavaksi ja kehittäväksi. Tiivistettynä haasteena oli se, kuinka opettaa suotuisia käyttäytymismalleja oppilaille ja kuinka opettajat eivät aina pääse oppilaan kokemusmaailmaan, eivätkä ymmärrä mitkä asiat johtavat välillä oppilaiden hankalaan käyttäytymiseen, mikäli oppilas ei itse kykene asiaa kertomaan.

Tutkimuksen mukaan erityisopettajat pyrkivät helpottamaan haasteita muun muassa oppimisympäristöön liittyvillä ratkaisuilla ja pedagogisilla ratkaisuilla. Oppimisympäristön merkitys tässä tutkimuksessa oli suuri ja sille asettuivat samat kriteerit huolimatta autismikirjon tasosta. Oppimisympäristön avulla voidaan vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen, kun se on strukturoitu, visuaalinen, ennakoitu ja jossa on lämmin ja

rakentava vuorovaikutus. Opettajan pedagogisia ratkaisuja ovat musiikki ja kuvien käyttäminen opetuksessa, mutta toisaalta myös vahvuudet ovat opettajan pedagogisia ratkaisuja ja kuuluvat opettajan mahdollisuuksiin, joilla oppimista voidaan tukea. Muita opetuksen mahdollisuuksia olivat avustajien läsnäolo sekä tiedon, etenkin kommunikaation kehittyminen vuosien aikana. Takalan (2016, 131) mukaan ohjaajan ja opettajan työ on parhaimmillaan jaettua asiantuntijuutta ja yhteistyö tasavertaista ja roolijakoa rikkovaa. Avustajien läsnäolo etenkin toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa koettiin ehdottomana ja siellä avustajia on hyvin, jopa niin, että jokainen oppilas tarvitsee oman avustajan. Käsityksiä puolestaan esiintyi sen suhteen, kuinka monta avustajaa olisi riittävästi ryhmiin, joissa opiskelee lievän autismikirjon oppilaita, kun oppilailla voi olla vaikeitakin haasteita, jolloin avustajia tarvittaisiin niihinkin ryhmiin enemmän. Kommunikaation kehittyminen koettiin opettajan mahdollisuuksia lisääväksi asiaksi siten, että kun nykyään oppilailla on käytössä erilaiset kommunikaatiokansiot, he kykenevät kommunikoimaan toisten ihmisten kanssa ja heitä ymmärretään myös paremmin. Parhaimmillaan se on mahdollistanut opettajan paremmin huomaamaan oppilaiden yksilöllisen kehitystason ja oppilaiden potentiaalin.

Vahvuuksien esille saaminen etenkin erityisoppilailla on arvokasta, sillä heidän akateeminen menestyminen on usein muita vähäisempää. Näin ollen heitä voidaan tarkastella herkästi "puutekeskeisesti". Diagnosoidut puutteet ja korjaamisen kohteet voivat jättää vahvuudet vähemmälle huomiolle, jonka johdosta itsetunto ja yleinen hyvinvointi heikkenevät. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 79, 81.) Positiivisessa pedagogiikassa oli erilaisia perusajatuksia, jotka esiteltiin aiemmin teoriaosuudessa. Yksi näistä oli, että jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on oppimisen ja hyvinvoinnin edellytys ja se oli tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena. Tutkimuksen mukaan erityisopettajat olivat tunnistaneeet vahvuuksia autismikirjon oppilailla ja näkivät ne myönteisessä valossa ja oppimista eteenpäin vievänä voimana. Kun erityisopettajat olivat tunnistaneeet oppilailla vahvuuksia ja hyödyntäväät niitä opetuksessa, voidaan positiivisen pedagogiikan yhden perusajatuksen nähdä toteutuvan ja erityisopettajien omaksuneen vahvuuskeskeistä lähestymistapaa. Erityisopettajat määrittivät myös vahvuudet asioiksi, joissa oppilas on hyvä, joka toimii voimavarana ja joka voi nostaa oppilaan itsetuntoa ja lisätä motivaatiota. (Ks. Lappalainen & Sointu, 2013, 6; Kumpulainen, 2015, 234)

Kun erityisopettajat puhuivat lahjakkuuksista vahvuutena, se piti sisällään taitoa akateemisissa oppiaineissa, joita olivat musiikillinen-, kielellinen-, matemaattinen-,



kuvataiteellinen- ja hahmottamiseen liittyvä lahjakkuus. Vahvuuksia olivat myös luonteenvahvuudet, joita olivat hyvä oikeudentunto, sydämellisyys, jääräpäisyys, järjestelmällisyys, tarkkuus ja huumorintaju. Vahvuutena kuvattiin myös, jos henkilöllä on jokin kiinnostuksen kohde ja vahvaa aisteihin tuomiin viesteihin keskittymistä, etenkin visuaalisten. Myös teoriassa tuli esiin autisminkirjioon kuuluva visuaalisen prosessoinnin vahvuus (Vakil, ym., 2008), jonka merkitys myös tässä tutkimuksessa tunnistettiin ja otettiin huomioon muun muassa panostamalla visuaalisuuteen oppimisympäristössä ja ylipäänsä opetuksessa. Tulokset vahvuuksista erosivat hieman Kirchnerin, Ruchin ja Dziobekin (2016) tutkimuksesta, sillä heidän tutkimuksessaan luonteenvahvuuksista autisminkirjon oppilailla tulivat esille avoimuus ja oppimisen ilo, aitous, luovuus ja rehellisyys. Myös Seligmanin & Petersonin (2004) määrittämässä ihmisten yleisissä luonteenvahvuuksissa esiintyi sekä eroja ja yhtäläisyyksiä suhteessa tähän tutkimukseen. Yleisiä luonteenvahvuuksia olivat muun muassa luovuus, uteliaisuus, oppimisen ilo, rohkeus, rehellisyys, sinnikkyys, rakkaus, ystävällisyys, sosiaalinen älykkyys, ryhmätyötaidot, reiluus, harkitsevuus, itsesäätely, kiitollisuus, huumorintaju ja toiveikkuus. Näin ollen Seligmanin & Petersonin sekä Kirchnerin luonteenvahvuudet olivat enemmän yhdenmukaisia. Kuitenkin yhteisiä luonteenvahvuuksia ovat huumorintaju, rakkaus ja sydämellisyys, sinnikkyys ja jääräpäisyys, oikeudentunto ja reiluus. Toisaalta oppimisen iloa tämän tutkimuksen puitteissa esiintyi etenkin silloin, kun oppilaat saivat hyödyntää omia vahvuuksiaan. Luovuus tässä tutkimuksessa ilmeni siten, jos oppilas oli kuvataiteellisesti tai musiikillisesti lahjakas. Toisaalta tässä tutkimuksessa ja Kirchnerin ym. (2016) tutkimuksessa luonteenvahvuuksissa yhteistyö ja sosiaalinen älykkyys olivat heikommat sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteiden vuoksi.

Vahvuudet ilmenivät sekä oppiaineissa edistymisenä, että käyttäytymisen tasolla esimerkiksi tarkkuutena ja struktuurin noudattamisena. Vahvuuksia voidaan hyödyntää houkuttelemalla lasta opiskeluun, jolloin ne toimivat motivoinnin keinona ja joita hyödyntämällä voidaan vaikuttaa keskittymiseen, rauhoittumiseen ja oppilaan itsetuntoon. Vahvuuksien tulee olla osa päivän struktuuria, jonka avulla oppilaat oppivat järkevän toimintamuodon siten, että ensin tehdään tunnille tarkoitettuja tehtäviä, jonka jälkeen voidaan antaa aikaa vahvuuksille, esimerkiksi muovailulle.

Tutkimuksen mukaan eroavaisuuksia autisminkirjon välillä esiintyy oirekuvassa, joka vaikuttaa etenkin opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Erityisopettajilla oli kokemusta sekä yleisen ja yksilöllisen oppimäärän mukaisesti opiskelevista oppilaista, että toiminta-alueittain opiskelevista oppilaista. Yleisen ja yksilöllisen oppimäärän mukaisesti opiskelevien

oppilaiden opetussisällöt ja tavoitteet liittyivät sekä ylipäänsä maailmassa toimimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoihin, että akateemisiin taitoihin. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opiskelevat ne autismikirjon oppilaat, joilla on älyllinen kehitysvamma, jolloin opiskelu keskittyy pääasiassa arkielämätaitoihin, jotka edesauttavat oppilaan selviytymistä myöhemmässä elämässään. Toisaalta opetukseen voidaan sisältää myös joitakin oppiaineita, jos oppilaalla on niissä vahvuuksia. Tutkimuksessa tuli ilmi, että vaikka pääpaino on arjen asioiden opetuksessa, niin jokaisen oppilaan yksilöllinen taso otetaan huomioon. Oppilailla saattaa olla paljon yleistietämystä ja hän voi osoittaa osaamistaan esimerkiksi äidinkielessä ja matematiikassa, jolloin hänelle suunnitellaan opetusta sen mukaisesti, että hän voi edetä kyseisissä oppiaineissa.

Samankaltaisia lahjakkuuksia ja luontevahvuuksia tunnistettiin autismikirjon oppilailla ja niitä hyödynnettiin opetuksessa konteksti huomioon ottaen. Vahvuuksien tunnistamisen suhteen eroavaisuuksia esiintyi siten, että vaikeasti autistisilla oppilailla vahvuuksien löytäminen oli vaikeampaa silloin, kun oppilaat eivät itse kykene tuomaan taitojaan esiin. Toisaalta kun vahvuudet löydetään muun muassa kokeilun kautta, se muuttaa opettajan mutta myös koko koulun henkilökunnan käsityksiä oppilaasta. Tutkimuksessa tuli esiin, kuinka herkästi kehitysvammaisista oppilaista voidaan ajatella heidän yleistietämyksensä olevan heikkoa, vaikka todellisuudessa he voivat osoittaa yllättävää potentiaalia jollakin alueella. Hotulaisen ym. (2015, 277) mukaan kasvattajilla ja opettajilla tulisi olla teoreettista tietoa oppilaiden vahvuuksista, välineitä niiden tunnistamiseen ja keinoja tukea lapsia ja nuoria löytämään omat vahvuutensa.

Tämä tutkimus osoittautui vahvistamaan teoriaa monin tavoin, joka näyttäytyi esimerkiksi siten, että erityisopettajat kertoivat esimerkein samanlaisia haasteita, mitä teoriaosuudessa esiintyi, mutta toisaalta he olivat tunnistaneet myös erilaisia vahvuuksia, esimerkiksi erilaisia kiinnostuksenkohteita ja visuaalisen kanavan käytön ja merkityksen opetuksessa. Tutkimuksessa oli vahvasti läsnä positiivisen pedagogiikan mukainen lähestymistapa, jossa asioita lähestyttiin positiivisesta näkökulmasta, poissulkematta vaikeuksien merkitystä autismikirjossa. Tämä ilmeni tässä tutkimuksessa siten, että vaikeudet eivät ilmenneet niin sanottuna ylipääsemättömänä asiana, vaan niihin etsittiin ratkaisuja ja niihin kyettiin vaikuttamaan muun muassa oppimisympäristön ja opettamisen avulla.

## 8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kaikista vaiheista. Aineiston tuottamisen olosuhteet tulisi kertoa selvästi ja totuudenmukaisesti, kuten haastattelututkimuksessa kerrotaan olosuhteista ja paikoista, joissa aineistot kerättiin. Samoin tulee mainita haastattelun kesto, mahdolliset häiritteijät, virhetulkinnat haastattelussa ja myös tutkijan oma itsearviointi tilanteesta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Olen pyrkinyt tutkimuksessani läpinäkyvyyteen siten, että olen kuvaillut tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti ja perustellut tekemiäni valintoja. Perttulan (1995, 102-105) mukaan tutkija on tutkimustyönsä subjekti, eli tutkimuksessa tulee näkyä, miten tutkija on reflektoinut, analysoinut ja raportoinut aihetta tutkimuksen eri vaiheissa. Lincolnin & Guban (1985, 290) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella neljän eri kriteerin avulla, joita ovat sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus.

Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan, kuinka erilaiset muuttujat voivat vaikuttaa tutkittuun aiheeseen, jolloin ne tulee kontrolloida suunnitteluvaiheessa. Muuttujana voi olla esimerkiksi aika useamman mittauskerran välillä, jolloin mittauskertojen välillä olevat tapahtumat voivat vaikuttaa tulokseen. (Lincoln & Guba, 1985, 291.) Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Laadullisessa tutkimuksessa sisäiseen validiteettiin vaikuttaa muun muassa haastattelukysymysten laatu, jolloin kysymysten asettelu on huomioitava niin, että ne vastaavat tutkimuskysymyksiin. Ensimmäinen haastattelu, jonka tein toukokuussa, toimi myös pilottihaastatteluna. Tarkoituksena oli tarkkailla teemahaastattelurungon onnistuvuutta, että vastaavatko haastattelukysymykset tutkimuskysymyksiini. Teemahaastattelurunko pysyi kuitenkin muuttumattomana ensimmäisen haastattelun jälkeen, sillä se oli tarpeeksi kattava, jonka johdosta myös ensimmäinen haastattelu sisältyi tutkimukseen.

Ulkoisella validiteetilla Lincoln & Guba (1985, 291) tarkoittavat otoskoon satunnaisuuden suhdetta yleisyyteen. Kun otos on mahdollisimman monipuolinen, se on parhaiten yleistettävissä suhteessa väkijoukkoon. Otoksen monipuolisuutta voidaan tarkastella tässä tutkimuksessa erityisopettajien työkokemuksen ja autismikirjon oppilaiden opettamisen kokemusten mukaan, jotka esiteltiin aiemmin taulukossa yksi. Erityisopettajilla oli lähes saman verran kokemusta erityisopettajana toimimisesta, jolloin pääasiassa heillä oli noin 20

vuoden työkokemus. Enimmillään kokemusta oli 28 vuotta ja vähimmillään yhdeksän vuotta. Autismikirjon oppilaiden opettamisessa esiintyi suurempia eroja siten, että toisilla niitä oli ollut koko opetusvuoden ajan, kun osalla jainakin vuosina. Pääasiassa tutkimuksen kohderyhmänä olivat keski-ikäiset erityisopettajat, joten otoksen voidaan nähdä edustavan pääasiassa yhtä ryhmää. Erityisopettajien taustatiedoista olisi ollut vielä hyvä selvittää ikä ja tarkemmat koulutustiedot, jotta otosta voitaisiin tarkastella monipuolisemmin.

Otoksen monipuolisuuteen voi vaikuttaa myös viiden erityisopettajan työskentely samassa erityiskoulussa. Vaikka erityisopettajien kokemusten muodostumiseen on vaikuttanut yleisesti työkokemus erityisopettajana, kokemusvuodet autismikirjon oppilaiden opettamisesta ja erilaiset opetusryhmät vuosien aikana, on syytä kuitenkin pohtia, millainen vaikutus samalla kontekstilla, eli erityiskoululla on kokemusten muodostumiseen. Ihmiset elävät aina suhteessa tiettyyn kontekstiin, jossa he muodostavat merkityksiä erilaisille asioille. Rauhalan (2014, 42) mukaan ihmisen kietoutuessa situationsa rakennetekijöihin, ihminen tulee samalla sellaiseksi kuin niiden luonne edellyttää. Toisaalta haastatteluissa tuli esiin, että kaikki eivät olleet työskennelleet koko uraansa samassa erityiskoulussa, jolloin sama konteksti ei vaikuttanut merkittävästi erityisopettajien kokemuksiin.

Kun otoskoko oli varsin pieni ja se edusti pääasiassa yhtä ryhmää, tutkimuksessa ei voida pyrkiä yleistysten tekemiseen. Toisaalta kun tutkitaan esimerkiksi ihmisten kokemuksia erilaisista asioista, ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä tekemään yleistyksiä, vaan tuoda esille kyseisen tutkimusjoukon kokemukset tutkittavasta aiheesta. Koska fenomenologisessa tutkimuksessa on kysymys laadullisesta tieteenparadigmasta, aineiston määrän suhteen ei kannata kilpailla. Toisaalta on kuitenkin otettava huomioon, että pieni aineisto ei tuo kokemuksen koko vaihtelevuutta esiin. (Virtanen, 2006, 171.) Vaikka otoskoko oli varsin pieni, oli se suhteessa pro gradu -tutkielmaan ja ensimmäiseen empiiriseen tutkimukseeni sopiva. Kokemusten vaihtelevuus tuli esiin muun muassa siten, että haastateltavilla oli kokemusta koko autismikirjosta, jolloin autismikirjon oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta saatiin varsin laaja ja kokonaisvaltainen kuva. Toisaalta koska kokemus variaatioista vaihteli, niin esimerkiksi kokemuksia vaikean autismikirjon oppilaiden opetuksesta tuli esiin vain kahdella haastateltavista, jolloin määrällisesti vaihtelevuus oli pieni kohti tiettyä autismikirjon variaatiota.

Vaikka autismikirjosta saatiinkin laaja ja kokonaisvaltainen kuva, tutkimukseni yhtenä heikkoutena on nimenomaan kokemusten laajuus. Saatekirjeessä, jonka lähetin koulujen

rehtoreille, kerroin etsiväni erityisopettajia, joilla on kokemusta ”autismi-diagnoosin” saaneiden lasten opetuksesta. Tämän johdosta, kun en ollut määritellyt tarkemmin rajausta kyseiseen diagnoosiin tai ikäluokkaan, kokemuksia tuli esiin koko autismikirjosta ja perusopetusiästä. Näin ollen tutkimuksen rajaamisen suhteen olisi ollut vielä kehitettävää. Rajaamisen kannalta olisi ollut helpompi keskittyä vain tiettyyn osa-alueeseen, jolloin aineiston analyysi ja tutkimustulosten esittäminen olisi ollut helpompaa. Toisaalta haastattelujen aikana tulkitsin myös erityisopettajilla olevan epävarmoja käsityksiä siitä, millä nimellä ja millä käsitteillä autismin variaatioista puhutaan, sillä välillä puhuttiin korkean tason autisteista, autistisista piirteistä ja samassa yhteydessä lievästä autismista. Tämä toi myös minulle sekavuutta, mutta muodostin tässä tutkimuksessa käytettäväksi käsitteiksi lievän autismin, aspergerin ja vaikean autismin.

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta, joka näkyy esimerkiksi siten, että molemmat tutkijat päätyvät samanlaiseen tulokseen tai jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla, saadaan sama tulos. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Lincolnin & Guban (1985, 292) mukaan reliabiliteettia ei testata vain itsensä vuoksi, vaan se on edellytys validiteetille. Reliabiliteetti voi heikentyä tutkimustilanteessa tutkijan jonkin teon vuoksi tai myöhemmin aineiston analyysiprosessissa. Ennen haastattelun alkamista en ollut lähettänyt erityisopettajille haastattelukysymyksiäni, jolloin he eivät olleet kyenneet valmistautumaan vastaamaan kysymyksiin. Mikäli tutkimus toistettaisiin uudelleen, tutkija voisi saada samankaltaisia vastauksia, mutta esiin voisi tulla ehkä uusiakin asioita, joita on voinut tulla mieleen haastattelutilanteen jälkeen.

Aineiston analyysissä ja arvioinnissa tutkijana minun täytyi ottaa huomioon, miten autismikirjon variaatiot tuodaan tuloksissa esiin. Nämä kokemukset täytyi erottaa jollakin tavalla toisistaan, sillä autismikirjon vaikeusaste vaikuttaa opetuksen järjestämisen tapaan ja sitä myöten muun muassa opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja haasteisiin. Riskinä on, että kokemuksia ei esitetä totuudenmukaisesti, mikäli eroja ei oteta huomioon. Se puolestaan vaikuttaa yleisesti tutkimuksen luotettavuuteen ja reliabiliteettiin. Esittelin diagnoosin eroavaisuudet niiden kappaleiden yhteydessä, joissa niitä tuli esille, esimerkiksi autismikirjon oppilaiden oppiminen ja opettaminen -kappaleessa. Myös Lichtman (2013, 53) nostaa esille aineiston luottamuksellisen käsittelyn, jolla tarkoitetaan muun muassa sitä, että tutkijan tulee analysoida aineistoa siten, että hän ei anna vääriä lausuntoja, tulkintoja tai epärehellistä analyysia.

Objektiivisuudella tarkoitetaan, että tutkija ei pyri vaikuttamaan tutkimuskohteen ilmenemiseen. Tämä tarkoittaa muun muassa haastattelukysymysten muotoilua siten, että niistä ei välity haastateltaville tutkijan oma käsitys ja ajatus oikeasta vastauksesta. (Lincoln & Guba, 1985, 293.) Myös Lehtomaan (2008, 175) mukaan tutkijan tulee pohtia, millainen merkitys hänellä oli haastateltavien mahdollisuuksiin tuoda esiin omia kokemuksiaan. Keskeistä on kuitenkin aina se, miten tutkija kykenee tavoittamaan tutkimuskohteen sellaisena kuin se tutkittaville ilmenee. Ennen tutkimuksen aloittamista esitin tutkijan positio – kappaleessa omat ennakkokäsitykseni tutkittavasta aiheesta ja nyt pohdin sen onnistuvuutta tutkimuksen teon aikana. Kokemukseni mukaan minulla oli haastattelutilanteessa avoin ote erityisopettajien esiin tuoville kokemuksille, kun minulla ei ollut käytännön kokemusta autismikirjon oppilaiden opettamisesta. Toisaalta sulkeistamisessa ilmeni haasteita ensimmäisten haastattelujen jälkeen, sillä tutkijana huomasin välillä odottavani haastateltavien kertovan samanlaisia asioita, kuin aikaisemmissa haastatteluissa. Kun tein ensimmäisen haastattelun toukokuussa, koin sen tutkijana hyvin antoisana ja sain hyvin paljon uutta tietoa aiheesta. Huomasin myöhemmissä haastatteluissa tarkkailevani, että tuleeko niissä esille samankaltaisia asioita. Kiinnitin sulkeistamiseen huomiota heti, jolloin en johdatellut haastateltavia vastaamaan kysymyksiin tietyllä tavalla vaan annoin tilaa heidän kokemuksilleen. Sulkeistamisen onnistumiseen vaikutti myös se, että samoja asioita ei voida olettaa esiintyvän autismikirjon variaatiossa. Vaikka sulkeistamisen kannalta voidaankin nähdä hyvänä asiana, kun tutkijalla itsellään ei ole omia vahvoja mielipiteitä, kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta, toisaalta on hyvä myös arvioida, kuinka hyvin pystyin tutkijana ymmärtämään ja tavoittamaan erityisopettajien kokemukset. Toisaalta koen, että ymmärrykseni tulee syvenemään vielä myöhemmin, kun saan kokemusta autismikirjon oppilaiden opettamisesta.

Luotettavuuden ohella eettiset kysymykset tulee huomioida tutkimuksen teossa. Eettisten asioiden huomioonottaminen auttaa tutkijaa tarkastelemaan asiaa tutkittavien näkökulmasta, jolloin se auttaa ohjaamaan omaa toimintaa (Flick, 2009, 43). Eettiset kysymykset ovat läsnä alkuvaiheessa ennen kentälle menoa, tutkimusaineiston keruussa sekä tutkimuksen loppuvaiheessa ja sen jälkeen. Alkuvaiheeseen kuuluu ennen kaikkea lupa-asioiden hoito sekä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden suostumus osallistumisesta sekä tiedottaminen tutkimuksen tarkoituksesta. Yhtenä tärkeänä kulmakivenä voidaan pitää sitä, että tutkimukseen osallistumisen on perustuttava vapaaehtoisuuteen, jolloin se perustuu tutkittavien halukkuuteen kuvata kokemuksia tutkijalle. Mitä tutkija voi eettisesti toimien

tehdä, on selvittää mukaan pyytämilleen ihmisille, miksi juuri heidän elävät kokemuksensa ovat tutkimisen arvoisia, jonka perusteella tutkittavat päättävät, osallistuvatko he tutkimukseen. (Perttula, 2008, 137.)

Aineistonkeruuvaiheessa lähetin yhteensä kolmelle rehtorille saatekirjeen (Liite 1), jossa kerrottiin tutkimukseni tarkoituksesta, haastattelusta ja tutkimukseen osallistumisen periaatteista, kuten anonymiteetin turvaamisesta. Myös Lichtman (2013, 52) korostaa, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyys ja anonymiteetti on taattava. Tämän vuoksi edes kaupunkien nimet, joissa haastateltavat työskentelevät eivät tulleet tutkimuksessa esiin, sillä haastateltavien anonymiteetti voi paljastua. Yksi erityisopettajista oli minuun yhteydessä henkilökohtaisesti ja ilmoitti halukkuutensa osallistua tutkimukseen ja viiden samassa koulussa työskentelevän erityisopettajan yhteystiedot sain rehtorilta, joka oli tiedottanut heille tutkimuksestani ja kysynyt heidän suostumuksensa.

Syytä on myös kertoa, että ensimmäisessä haastattelussa en huomannut mainita etukäteen, että haastattelut nauhoitetaan. Seuraaviin haastatteluihin tiedotin sähköpostin välityksellä, että haastattelut nauhoitetaan puhtaaksikirjoittamista varten ja tiedostot poistetaan, kun tutkimus on valmis. Tutkijana en kuitenkaan kokenut luottamuksen vahingoittuvan ensimmäisessä haastattelussa, vaan koin sen antoisana keskustelunomaisena tilanteena. Koin myös, että sain rakennettua sellaisen ilmapiirin, jossa haastateltavat pystyivät tuomaan esille erilaisia kokemuksia ja todellisia, ihanteista poikkeavia tilanteita. Yksi haastateltavista kertoi haastattelussa, että eräs hänen kertomansa esimerkki ei saa tulla missään esiin, jolloin jätin kyseisen esimerkin kokonaan myös litteroimatta. Tässä tulee esiin tutkijan kunnioitus haastateltavia kohtaan, mutta myös haastateltavan luottamus siihen, että tutkija ei julkaise sellaisia asioita, joita haastateltava ei halua tulevan esille. Haastateltavan kertoma kyseinen esimerkki ei ollut tapahtunut hänen työskennellessään erityisopettajana ja esimerkin avulla hän halusi kuvailla kokemusta minulle, jotta ymmärtäisin sitä paremmin. Lehtomaa (2008, 178) tuokin esille, että haastattelutilanteessa tärkeintä on tutkijan herkkyys. Tutkijan kyky rakentaa kontakti toiseen ihmiseen on perustavanlaatuista fenomenologiselle tutkimukselle. Haastatteluaineistoa ei vain hankita, vaan se syntyy tutkijan kyvystä kuulla, olla läsnä ja tulla vaikutetuksi. Ei voida puhua fenomenologisesta kokemuksen tutkimisesta, mikäli tutkija ei saa vuorovaikutusta toimivaksi tutkimustilanteessa.

Kokemuksia tutkittaessa tulee myös erottaa, milloin haastateltava puhuvat kokemuksista ja milloin erilaisista käsityksistä esimerkiksi siitä, mikä toimisi paremmin. Aineistossani tuli

myös esiin näitä kokemuksista eroavia käsityksiä ja ne on tuotu tutkimustuloksissa esiin niissä kappaleissa, joissa käsityksiä esiintyi. Alun perin tarkoitukseni oli muodostaa käsityksille oma erillinen kappale, mutta koin mielekkääksi yhdistää ne kokemusten joukkoon, kun kyseisestä kokemuksesta ilmeni myös käsityksiä.



## 9 Pohdinta

Tutkimukseni avasi minulle paljon uutta tietoa autismikirjon oppilaiden vahvuuksista, oppimisesta ja opettamisesta. Oppilailla voi olla suurta potentiaalia, joka ei välttämättä tule esiin ulkoisen käyttäytymisen myötä. Opettajan tulee etsiä oppilaiden vahvuuksia, niitä asioita jotka motivoivat ja kannattelevat oppilasta ja tekevät oppimisesta mielekästä. Lisäksi oppilaiden suoriutumista on hyvä arvioida monipuolisesti etenkin visuaalisten, aistiin perustuvien tehtävien avulla, sillä niiden avulla voidaan havaita paremmin oppilaiden potentiaali (ks Courchesne ym., 2015). Tässä tutkimuksessa visuaalisuus autismikirjon oppimisen kanavana on tullut esille sekä teoriaosuudessa mutta myös haastateltavilta useassa yhteydessä. Se tuli esiin yhtenä oppimisympäristön kriteerinä, oppilaan vahvuutena ja toisaalta myös yllätyksenä erityisopettajalle, kuinka paljon tietoa oppilas on voinut omaksua juuri visuaalisen kanavan myötä.

Positiivisen pedagogiikan ohjenuoran käyttöönotto vaatii yksittäisten opettajien lisäksi koko kouluyhteisön sitoutumista, jotta se tulee osaksi koko koulun toimintakulttuuria ja jokaisella oppilaalla on samat mahdollisuudet vahvuuksien tunnistamiselle ja käyttöönottamiselle. Opettajien tulee myös itse suhtautua vahvuuksiin myönteisesti, jotta he havahtuvat tunnistamaan oppilaissa vahvuuksia ja ottavat ne osaksi opetusta. Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2015, 37) mukaan vahvuuksiin keskittymisen ytimessä oman asenteen muutos tulee ensimmäisenä, jolloin tulee olla tietoinen omista ajattelurakenteista ja muokata arjen toimintatapoja ajattelun, puheen ja käytöksen tasolla. Tämän saman prosessin voidaan nähdä pätevän myös jokaiseen muutokseen. Haring ym. (2008, 21) mukaan kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi vaativat niiden arvojen pohtimista, joiden varaan tulevaisuutta rakennetaan. Yksilötasolla opettajan pedagogista toimintaa ohjaavat hänen tekemänsä kasvatusta, opetusta ja opiskelua ohjaavat ratkaisut. Pietarisen ym. (2008, 62) mukaan koulun pedagogiikka toteutuu opettajan toiminnassa ja valinnoissa, oppilaiden ja opettajien kohtaamisissa ja yhteistoiminnassa sekä koko kouluyhteisön käytännöissä, joilla pyritään peruskoululle asetettuihin tavoitteisiin.

Tämän tutkimuksen puitteissa erityisopettajat suhtautuivat vahvuuksiin myönteisesti, tunnistivat oppilailla vahvuuksia ja hyödynsivät niitä opetuksessa. Toisaalta tutkimuksessa ei selvästi tullut esille, kuinka sitoutuneita erityisopettajat olivat vahvuuksien hyödyntämiseen opetuksessa ja kuinka vahvasti ne ovat osa käytäntöä. Tämä olisi vaatinut pidempiaikaista

etnografista tutkimusta. Toisaalta tutkimuksesta välittyi vahvuuksien merkityksen tiedostaminen ja niiden mahdollisuudet opetuksessa, joka oli tämän työn anti. Mielenkiintoista olisi ollut vielä selvittää, millaisia arvoja erityisopettajien opetustyön taustalla on ja kuinka koko kouluyhteisö kokee vahvuuksien merkityksen opetuksessa. Jatkoa ajatellen olisikin hyvä selvittää, millä tavalla vahvuudet ovat osa koko koulun toimintakulttuuria ja mahdollisesti kehittää erilaisia positiivisen pedagogiikan interventioita erilaisiin konteksteihin, kuten erityiskouluun sopivaksi.

Tutkimuksen onnistuvuuden pohdinnassa haastateltavien määrä oli sopiva, mutta koin aineiston laajaksi autismikirjon variaation suhteen. Ensimmäiselle omalle empiiriselle tutkimukselle työni oli siis varsin haastava ajoittain. Toisaalta koin haastavaksi löytää haastateltavia, josta kertoo myös yhteensä seitsemästä erityiskoulusta vain kahdesta erityiskoulusta erityisopettajien valikoituminen tutkimukseeni. Mikäli minulla olisi ollut tarkempi rajaus, tutkimuksestani olisi vielä karsiutunut haastateltavia pois. Tutkimuksen tekeminen opetti yleensäkin tutkimuksen teon perus periaatteista mutta se opetti myös, mitä olisi voinut vielä tämän tutkimuksen puitteissa kehittää.

Ennen tutkimuksen alkua pohdin sitä, kuinka hyvin kentällä painotetaan ja otetaan huomioon oppilaiden vahvuuksia ja ovatko autismikirjosta johtuvat haasteet niin voimakkaita, että vahvuudet jäävät niiden alle piiloon. On hyvä muistaa, että kun teoreettisessa viitekehyksessäni esittelen positiivisen pedagogiikan, se tulee aina suhteuttaa tarkasteltavaan kontekstiin, tässä tapauksessa autismikirjoon. Positiivisen pedagogiikan teoriassa voidaan nähdä esiintyvän sellaisia niin sanottuja ”ideaali tavoitteita”, joita kaikki autistiset henkilöt eivät välttämättä kykene saavuttamaan. Siksi tärkeämpää olisikin, että keskityttäisiin tarkastelemaan asioita sen kautta, miten jokainen yksilö saataisiin kukoistamaan omien edellytysten mukaisesti ja menestymään siten omassa elämässään. Tutkimuksen yksi lähtökohta olikin, että vahvuuksien avulla autismikirjon oppilaille voidaan tarjota onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja tukea oppilaan itsetuntoa, johon tämän tutkimuksen puitteissa onnistuttiin vastaamaan. Neal Mayerson (ks. Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson, 2015, 65) vertaa hyvään kasvattamista siementen ravitsemisen malliin, jossa lapsi on siemen ja opettaja puutarhuri. Jokaisen ihmisen ainutkertaiset ominaisuudet ovat siemenessä, ja kasvuoloista riippuu, miten upeaan kukkaan siemenestä kasvaa. Puutarhurin tehtävänä on luoda optimaaliset mahdollisuudet kasvulle ja kehitykselle. (Linkins ym., 2015, 65.)

Haluan päättää työni tutkimukseni erityisopettajaa lainaten:

*”Se on vähän niinkö sitä hyvän kasvattamista mistä me puhutaan, että jokaisesta lapsesta pitää löytää se hyvä, jota kasvatetaan ja sen varassa sitten ne vaikeatkin tilanteet ikään kuin jaksetaan mennä eteenpäin aina. Mun mielestä se on aivan keskeinen asia tässä ajassa, että miten me kasvatetaan näissä vaikeissa oppilaissa, joilla on muitakin ongelmia, niin miten niissäkin lähetään hakemaan sitä vahvuutta ja sitä hyvää, koska se on ainut mahdollisuus jaksaa niiden käydä sitä koulua kunnolla.” N1*

## Lähteet

- Adak, B. & Halder, S. (2017). A review based prevalence of autism spectrum disorder. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(8), 836-846.
- Barna, M. (2017). Autism Spectrum Disorder. *Discover*, 38(6), 62-65.
- Baron- Cohen, S. (2000). Is Asperger Syndrome/high- functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology*, 12(3), 489- 500.
- Borkar, V. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 861-862.
- Climie, E. & Henley, L. (2016). A renewed focus on strengths-based assessment in schools. *British Journal of Special Education*, 43(2), 108-121.
- Costescu, C., Vanderborght, B., & David, D. (2016). Beliefs, Emotions, and Behaviors – Differences between Children with ASD and Typically Developing Children. A Robot-Enhanced Task. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 16(2), 221-237.
- Coulter, R. (2009). Understanding the Visual Symptoms of Individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Optometry & Vision Development*, 40(3), 164-175.
- Courchesne, V., Meilleur, A-A., Poulin-Lord, M-P., Dawson, M., & Soulières, I. (2015). Autistic Children at Risk of Being Underestimated: School-based Pilot Study of a Strength-Informed Assessment. *Molecular Autism*, 6(12), 1-10.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Critchley, H. & Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 64-76.
- Dabas, P. & Singh, A. (2016). Positive psychology: The new 'mantra' for school counselors. *Indian Journal of Positive Psychology*, 7(4), 457-459.
- Deckers, A., Muris, P., Roelofs, J., & Arntz, A. (2016). A Group-Administered social Skills Training for 8- to 12- Year-Old, High-Functioning Children With Autism Spectrum Disorders: An Evaluation of its Effectiveness in a Naturalistic Outpatient Treatment Setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 3493-3504. Lainattu 18.3.2017

- Giorgi, A. (1996). *The Phenomenological Psychology of Learning*. Teoksessa Giorgi, A (toim.), *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. 4<sup>th</sup> Edition. Lontoo: SAGE Publication Ltd.
- Guivarch, J., Murdymootoo, V., Elissalde, S-N., Salle-Collemiche, X., Tardieu, S., Jouve, E., & Poinso, F. (2017). Impact of an implicit social skills training group in children with autism spectrum disorder without intellectual disability: A before-and-after study. *PLoS ONE* 12(7), 1-18.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S., & Mäkihonko, M. (2008) Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M., & Meriläinen, M (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*. (s.15-34). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Hillman, J. & Gruber, E. (2013). It takes a village: Redefining kin, extended family, and other social networks in the treatment of childhood autism. Teoksessa Zachor, D & Merrick, J (toim.), *Understanding Autism Spectrum Disorder. Current Research Aspects*. New York: Nova Science Publishers.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu*. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki:
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hotulainen, R. (2014). Lapsen vahvuuden tukeminen: uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa Kontu, E & Suhonen, E (toim.), *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. (s. 127-138). Helsinki: Palmenia.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K., & Sointu, E. (2015). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (s. 264-277). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Irwin, J., MacSween, J., & Kerns, K. (2011). History and evolution of the autism spectrum disorders. Teoksessa Matson, J & Sturmey, P (toim.), *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. London: Springer.

- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 489-502.
- Kaski, M., Manninen, A. & Pihko, H. (2012). Kehitysvammaisuus. Helsinki: SanomaPro.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kerola, K. (2003). Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa Launonen, K & Korpijaakko-Huuhka, A-M (toim.), *Kommunkoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuodot ja kuntoutuksen perusteita*. (s.167-190). Tampere: Palmenia.
- Kerola, K., & Kujanpää, S. (2009). Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa Kerola, K., Kujanpää, S & Timonen, T (toim.), *Autismin kirjo ja kuntoutus*. (s. 21-247). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kirchner, J., Ruch, W., & Dziobek, I. (2016). Brief Report: Character Strengths in Adults with Autism Spectrum Disorder Without Intellectual Impairment. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 46, 3330-3337.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2016). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa Takala, M (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s.111-116). Helsinki: Gaudeamus.
- Korendo, M. (2017). Differential Diagnosis of the Autistic Spectrum Disorder and Asperger Syndrome. *Acta Neuropsychologica* 15(1), 81-88.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (s.224-239). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kuikka, P., Närhi, V., & Seppälä, H. (2010). Laaja-alaisten oppimisvaikeuksien tarkastelukulmia. Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H., & Kuikka, P (toim.), *Laaja-alaisten oppimisvaikeudet*. (s.28-41). Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist* 47 (2), 86-105.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (2010). Annettu 24.06.2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Viitattu 10.11.2017.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M., & Meriläinen, M (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*. (111-134.) Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. Viitattu 23.02.2017,

- saatavilla: [https://www.researchgate.net/publication/236873371\\_Vahvuuksia\\_tunnistamalla\\_kayttaytymisen\\_ja\\_tunteiden\\_hallintaa\\_koulussa](https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa)
- Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T (toim.), *Kokemuksen tutkimus*. (s. 163-193). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Leppämäki, S. & Niemelä, A. (2014). Minne Aspergerin oireyhtymä katosi? *Duodecim* 130, 865-866. <http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo11635.pdf>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. 3th Edition. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Linkins, M., Niemiec, R., Gillham, R., & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strenght: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64-68
- Loukusa, S. (2011). Autismin kirjon häiriöihin liittyvät pragmatiikan vaikeudet. Teoksessa Loukusa, S & Paavola, L (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. (s. 129-143). Jyväskylä: Opetus 2000. PS-Kustannus.
- MacKenzie, H. (2008). *Reaching and Teaching the Child with Autism Spectrum Disorder. Using Learning Preferences and Strenghts*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Martín, R. (2017). Positive Psychology in Schools: a change with deep roots. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers* 38(1), 66-71.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K., & Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin välinen suhde. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M., & Meriläinen, M (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*. (s.7-14). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 81-145.) Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Moradi, R. (2017). The Effect of educational computer games on learning of mathematics concepts among students with autism spectrum disorder. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 19(2): 90-5.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Neitzel, J. (2010). Positive Behavior Supports for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 247–255.
- Ockelford, A. (2013). *Music, Language and Autism: Exceptional Strategies for Exceptional Minds*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Opetushallitus (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 20.9.2017, saatavilla:  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Paltamaa, J. & Anttila, H. (2015). Maailman terveysjärjestön toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF). Teoksessa Paltamaa, J & Perttinen, P (toim.), *Toimintakyvyn arviointi. ICF teoriasta käytäntöön*. Tampere: Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia. Kelan tutkimusosasto.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Perttinen, J. (1995). Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttinen, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttinen, J & Lattinen, T (toim.), *Kokemuksen tutkimus*. (s. 115-158). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Perusopetuslaki (1998). Annettu 21.08.1998.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30> Viitattu 29.10.2017.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). Character Strengths and Virtues. A handbook and classification. New York: Oxford University Press.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhälä, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M., & Meriläinen, M (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*. (s.53-74.) Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). Toiminta-alueittain opetus. Teoksessa Takala, M (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (137-149.) Helsinki: Gaudeamus.
- Pugliese, C., Anthony, L., Strang, J., Dubley, K., Wallace, G., Naiman, D., & Kenworthy, L. (2016). Longitudinal Examination of Adaptive Behavior in Autism Spectrum Disorders: Influence of Executive Function. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 46, 467-477.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2016). Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators. *Educational Review*, 68(2), 171-188.
- Quinlan, D., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. (2015). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77–89.



- Rauhala, L. (2014). Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Roblero, J. & Donnella, A. (2016). Supportive Relationships in Autism Spectrum Disorder Perspectives of Individuals with ASD and Supporters. *Behavioral Sciences*, 6(23), 1-50.
- Scoffham, S. & Barnes, J. (2011). Happiness Matters: Towards a Pedagogy of Happiness and Wellbeing. *The Curriculum journal*, 22(4), 535-548.
- Seligman, M., Ernst, R, Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seppälä, H. (2010). Sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet. Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H. & Kuikka, P (toim.), *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. (s. 96-109.) Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Sutherland, K., Conroy, M., Abrams, L., & Vo, A. (2010). Improving interactions between teachers and young children with problem behavior: Strengths-based approach. *Exceptionality* 18(2), 70-81.
- Takala, M. (2016). Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajia. Teoksessa Takala, M (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (126-136.) Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. (2016). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa Takala, M (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (49-59.) Helsinki: Gaudeamus.
- Terjesen, M., Jacofsky, M., Froh., J., & Diguseppe, R. (2004). Integrating Positive Psychology into Schools: Implications for Practice. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(1), 163-172.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J & Tiittula, L (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 9-21). Tampere: Vastapaino.
- Tunnicliffe, C. (2010). Teaching able, gifted & talented children. Strategies, Activities & Resources. SAGE.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> Viitattu 05.12.2017.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (s.18-26.) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. (2008). Inclusion Means Everyone! The Role of the Early Childhood Educator when Including Young Children with Autism in the Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 321-326.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2012). Annettu 28.06.2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp451933536> Viitattu 26.10.2017.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 151-212.) Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Vivanti, G., Barbaro, J., Hudry, K., Dissanayake, C., & Prior, M. (2013). Intellectual development in autism spectrum disorders: New insights from longitudinal studies. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-8.
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17, 341-355.

## Liite 1

### SAATEKIRJE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE

Hyvä erityisopettaja,

Opiskelen neljättä vuotta erityisopettajaksi Oulun yliopistossa. Olen parhaillaan tekemässä Pro gradu –tutkielmaa, jossa tutkin, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on autististen lasten opettamisesta, millaisia vahvuuksia he tunnistavat autistisilla lapsilla ja millaisia kokemuksia erityisopettajilla on kyseisistä vahvuuksista ja niiden mahdollisesta hyödyntämisestä jokapäiväisen oppimisen tukena.

Etsin opettajia, joilla on vähintään 3-5 vuotta kokemusta autismi –diagnoosin saaneiden lasten opetuksesta, sillä tutkimukseni tarkoituksena on kokemusten tutkiminen. Tutkimukseen osallistuminen ei edellytä, että Sinulla on tällä hetkellä autismi –diagnoosin saanut lapsi luokassa. Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti, eikä henkilöllisyytesi ja muut tunnistetiedot tule esiin pro gradu työssäni. Tutkijana olen erittäin kiinnostunut Sinun omakohtaisista kokemuksistasi ja pidän niitä tärkeänä. Mikäli haluat tarkempia tietoja tutkimuksestani, voit olla minuun yhteydessä (yhteystiedot alla).

Haluan haastatella Sinua ja kuulla kokemuksistasi. Haastattelu kestää noin 30-45 minuuttia. Tutkimusaineisto on tarkoituksena kerätä touko-elokuussa (mahdollisuuksien mukaan myös myöhemmin, Sinun aikataulusi huomioonottaen). Pro gradu tutkielmani tarkoituksena on valmistua syyslukukauden 2017 aikana. Lähetän valmiin työn sinulle, jos sitä toivot. Tutkimustani ohjaa erityispedagogiikan professori Marjatta Takala.

Kiitos etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Johanna Korpi

Yhteystiedot:

Johanna Korpi

[johanna.korpi@student oulu.fi](mailto:johanna.korpi@student oulu.fi)

0405619322

## Liite 2

### Haastatteluteemat

#### 1. Tausta

- **Työkokemus erityisopettajana kokonaisuudessaan**
  - Montako vuotta sinulla on kokemusta kokonaisuudessaan erityisopettajana?
- **Työkokemus autististen lasten parissa työskentelystä**
  - Kuinka monen vuoden kokemus sinulla on autististen lasten opetuksesta?
  - Millaisten autististen lasten parissa olet työskennellyt? (ns. lievä autismi, vaikea autismi/kehitysvammaisuus, muut liitännäisoiheet?)
  - Minkä ikäisten lasten parissa olet työskennellyt?

#### 2. Kokemukset opettamisesta

- **Millaisia kokemuksia autististen lasten opettamisesta?**
  - Miten olet erityisopettajana kokenut autististen lasten oppimisen ja opettamisen?
  - Millaisia asioita pidät tärkeänä autististen lasten oppimisen ja opetuksen kannalta?
  - Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia olet kokenut?
  - Millaiset ovat mielestäsi parhaat edellytykset opetuksen toteuttamisen kannalta? (oppimisympäristö, välineet, avustajat)

#### 3. Vahvuudet

- **Oma määritelmä vahvuuksille**
  - Miten sinä määrittelet vahvuudet ja millaisena kuvaillet omaa suhtautumistasi vahvuuksiin opetuksessa?
- **Vahvuuksien tunnistaminen autistisilla lapsilla**
  - Millaisia vahvuuksia olet tunnistanut autistisilla lapsilla?
  - Millaisia keinoja olet käyttänyt vahvuuksien tunnistamiseen?
- **Kokemus vahvuuksien ilmenemisestä**
  - Millaisia kokemuksia sinulla on kyseisistä vahvuuksista, miten ne ovat ilmenneet?
  - Millaisia mahdollisuuksia vahvuudet ovat tuoneet yleisesti sekä oppilaalle itselleen että sinulle opetuksen ja oppimisen kannalta? Millaisia haasteita?
- **Vahvuuksien linkittyminen pedagogiikkaan**
  - Miten vahvuudet voidaan ottaa huomioon opetuksessa ja opetustilanteiden ulkopuolella?
    - Mikäli ei oteta huomioon, miten voisit hyödyntää vahvuuksia opetuksessa ja opetustilanteiden ulkopuolella?

Haluatko kertoa jotain muuta, mitä tässä ei esille tullut?

### Liite 3

<u>Sisältöalue</u>	<u>Haastateltavien yksilökohtaisia merkityksiä</u>	<u>Yleinen merkitysverkosto</u>
Suhtautuminen autismikirjon oppilaiden opetukseen	<p><i>“Tää on ihan mahottoman mielenkiintonen”,  “Siis täähän on erittäin haastavaa, mielenkiintoinen, siis mä tykkään hulluna”,  ”Mä oon kokenu sen hyvin mukavana”,  “Tavallaan mie koen tämän hyvin palkitsevana. Että eihän tässä tuu valmiiksi koskaan.” ”Siks kai tää on niin ihana ala, kun tässä niin kuin, et sä tiedä koskaan mikä se on se oikea tapa” ”Mutta sehän on ihanan haastavaa. Elikkä niistäkään ei voi tietää, että ei voi aatella sillain, että tosiaan ollaan joskus valmis” ”autististen kanssa työskentely on siis haastavaa, mutta toisaalta se sitten palkitsee, jälkikäteen monesti”</i></p>	<p>Erityisopettajan työ ja autismikirjon oppilaiden opettaminen koetaan mielenkiintoisena, mukavana mutta myös haastavana. Lisäksi työ koetaan palkitsevana, jossa saa myös jatkuvasti kehittää itseään. Opettajan työssä ei ole ikinä valmis eikä oppilaista johtuen ikinä tiedä, mikä on oikea tapa tehdä asioita.</p>
Oppimisympäristö	<p><i>“hyvin rauhallinen”, ”ennakoiminen ja strukturointi, ja visuaalisuus”, ”erityisjärjestelyjä istumisen ja paikan suhteen”, ”luonnollisuus ja pysyvyys”, ”jakotiloja, että pääsee rauhoittuun rauhalliseen tilaan”, ”vuorovaikutus”, ”läsnäolo ja aitous” ”ilmapiirin luominen semmoiseksi, että se on rento ja sillä tavalla turvallinen”</i></p>	<p>Oppimisympäristön tulee olla rauhallinen, visuaalinen ja strukturoitu ja ennustettavissa. Koska välillä joutuu tekemään erityisjärjestelyjä paikan ja istumisen suhteen, erilaisia jakotiloja olisi hyvä olla ne ovat hyvät myös oppilaan rauhoittumisen kannalta. Opettajan on oltava läsnä ja aito sekä luoda vuorovaikutuksellaan turvallinen ja rento ilmapiiri.</p>
Autismikirjon oppiminen ja opettaminen (oppimisen ja opetuksen kuvaus)	<p><i>”siellä saattaa olla niinkuin todella monella alueella lahjakkaita lapsia”, ”mikä näkyy ulkoisena käyttäytymisenä, niin se estää sitten niinkö vaan tuomasta esille sitä mitä osaa”, ”jokainen on niin erilainen, että ei voi käyttää yhtä saphuunaa, että näin autistiset toimii”, ”henkilökohtaisesti muokattavaa jokaiselle”, ”Joo, et kuinka paljon sitä potentiaalia siellä on, mikä ei vaan pääse niinkö esille”</i></p>	<p>Kun jokainen autismikirjon oppilas on erilainen, ei ole olemassa yhtä tapaa tehdä asioita ja kuvata kyseisiä oppilaita. Opetuksen järjestäminen on henkilökohtaisesti muokattavaa jokaiselle. Lieviä autismikirjon oppilaita kuvataan lahjakkaiksi monella alueella, kun taas vaikeassa autismikirjossa mahdollinen potentiaali ei pääse esille. Yhteistä on, että se, mikä näkyy</p>

		ulkoisena käyttäytymisenä estää tuomasta esille mitä osaa.
Autismikirjon oppiminen ja opettaminen (opetuksen tavoitteet ja sisällöt)	<i>”sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja”, ”sietään toisia ihmisiä ja maailmaa”, ”lukutaitoa”, ”niinkö meidän on joihinkin asioihin pakko siedättää lapsi”, ”viimeisimmät autistit on ollut puhumattomia, niin sehän tuo oman haasteensa myös siihen, että kun sitä kommunikaatiokansiota on opeteltu”, ”meillähän painottuu arjen asioiden”, ”Ettäkö kaikille haetaan se, että mikä on se oma taso”</i>	Yleisesti autismikirjon oppilaiden opettamisen kannalta tärkeitä opetettavia taitoja ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot ja että oppii sietämään toisia ihmisiä ja ympäröivää maailmaa. Akateemisina taitoina voidaan opettaa lukutaitoa ja siedättää lasta heille epämukaviinkin asioihin. Vaikean autismikirjon oppilaat opiskelevat toiminta-alueittain, jolloin oppisisällöt perustuvat arjen asioihin, kuten kommunikaation opettelemiseen. Kaikille kuitenkin haetaan aina oma taso, jolloin oppiainetaitojen opettaminen on mahdollista yksilön tasosta riippuen.
Oppimisen ja opetuksen haasteet (oppilaan haasteet)	<i>”haasteita on nää kaverisuhteet”, ”autistiset ei oikein kestä sitä, muutoksia”, ”tässä on täämösiä niinkö pelkotiloja”, ”varsinkin puhumattomien kanssa, että kun ne ei osaa sanottaa sitä sitten, että kun joillakin luistaa puhe vähän paremmin niin se voi sanoa että tuon katse ärsytti”, ”Siis joo kaikenlaisia aistiherkkiä: kuuloherkkiä, näköherkkiä, hajuserkkiä, no se kosketus on hirveän monella”, ”Niin se jumitti sitä, sehän ei kerennyt mihinkään, kun ainoa mitä se oli tehnyt, niin sen piti purkaa se pois. Ja käytävällä jos käveli, ja hänellä oli reitti, jos joku toinen lapsi ohitti, ei voinut mennä vaan piti palata.”</i>	Haasteita oppilaille ovat sosiaalinen vuorovaikutus ja se, että he eivät kestä muutoksia. Haasteisiin kuuluu myös erilaiset pelkotilat, aistiyliherkkyydet, jumittuminen, pakkorutiinit ja toistava käyttäytyminen. Toiset oppilaat osaavat kertoa paremmin mikä heitä ärsyttää tai tuottaa huonoa oloa, kun taas puhumattomilla tämä on vaikeaa.
Oppimisen ja opetuksen haasteet (opettajan haasteet)	<i>”kun tuon kolmannen kanssa ollaan vuosia pohdittu, että miten niitä opetetaan”, ”haastehan on se, että kun en toisen ihmisen maailmaan pysty menemään”, ”monesti salapoliisin on työtä” ”eihän niitä, eikä kaikkeen pääse koskaan ymmärtämään, että mikä tuo on”</i>	Opettajille välillä tuottaa haastetta, kuinka oppilaalle saadaan opetettua asioita. Opettajat kokevat haasteeksi, kun he eivät aina ymmärrä, mistä oppilaan hankala käyttäytyminen johtuu, eli he eivät pääse oppilaan kokemusmaailmaan käsiksi, jolloin

		työtä kuvaillaan myös salapoliisin työksi.
Opettajan mahdollisuudet	<i>”avustajathan on aivan ehdoton”, ”tietämys on valtavasti kasvanut 20 vuoden aikana.. kommunikointitajut on ihanasti menny eteenpäin”, ”kuvallisuuden ja sen visuaalisuuden lisääminen kaikkeen toimintaan, millä me saadaan se kanava aukastua heille”, ”vaikka kuinka autistinen lapsi on ollu niin aina on musiikilla saanut yhteyden” ”Ja niitäkin pystyy tuota, niitä oireita just näillä kuvilla ja tämmösillä strukturoinnilla auttamaan”</i>	Avustajien läsnäolo on ehdoton etenkin toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Kommunikaatio on kehittynyt vuosien aikana valtavasti, mikä helpottaa sekä oppilasta että opettajaa. Kun toimintaan lisätään visuaalisuutta, oppilaille saadaan aukaistua vuorovaikutuksen kanava sen avulla. Lisäksi kun toimintaa strukturoidaan, oppilaita voidaan auttaa toimimaan oikein. Musiikki on yksi pedagogisista ratkaisuksista, jonka avulla on voinut saada lapsen yhteyden.
Erityisopettajien määritelmä vahvuuksille	<i>No se on tietenki semmonen asia, jonka varassa ikään kuin voi toimia”, ”Joku mikä on sille mieluista, ja se saa sillä toteuttaa niinkö itseään ja joku missä se edistyy, se on ehkä, mikä tuo sille, nostaa sen itsetuntoa, joku taito”, ” No kyllä mä nyt aattelen sitä, että missä asiassa se on hyvä”</i>	Vahvuus on asia, jossa on hyvä ja jonka varassa voi toimia. Se on oppilaille mieluista, jonka avulla voi toteuttaa itseään ja jossa edistyy. Lisäksi se voi nostaa henkilön itsetuntoa.
Suhtautuminen vahvuuksiin	<i>”kyllähän ne lähtee niistä vahvuuksista ja sitten mikä toisaalta on se heikkous, niin sitä harjotellaan lisää”, ”niitähän me koitama koko ajan onkia esille”</i>	Opetus lähtee vahvuuksista mutta myös niistä asioista, joissa oppilas selviytyy heikommin. Vahvuuksia koitetaan etsiä esille.
Vahvuuksien tunnistaminen	<i>”Osahan näyttää heti ite, että sen heti huomaa”, ”Mutta ne on välillä sattumaa ja kokeilua” ,”nehän ponnahtelee sieltä esille”, ”ei se aina ole niin helppo löytää sitä semmosta vahvuutta”</i>	Vahvuudet ilmenevät siten, että osa oppilaista näyttää ne itse heti, kun taas välillä vahvuudet tulevat esille sattuman ja kokeilun kautta. Välillä ei kuitenkaan ole helppoa löytää vahvuutta oppilaasta.
Autismikirjon vahvuudet	<i>”hyvin vahva oikeudentunto”, ”hahmottaminen ja kuvataiteeseen liittyvä”, ”kielellistä lahjakkuutta, ”matemaattisesti lahjakas tai on todella taitava tunnistaan kokosanoja”, ”kapea tietämys jostakin tietystä aihealueesta”, ”jos on erityisen kiinnostuksen kohde”, ”on ollut joskus musiikkikin”, ”tietokonetyyppisiä vahvuuksia”,</i>	Aineistosta ilmeni sekä vahvuuksia että lahjakkuuksia. Lahjakkuudet vahvuuksina ovat akateemisia taitoja, kuten kielellinen ja kuvataitellinen lahjakkuus. Vahvuuksia ovat myös erilaiset luontevahvuudet, kuten vahva oikeudentunto, jääräpäisyys ja vahva tiettyyn aistiin keskittyminen.

	<i>"äärimmäinen tarkkuus", "ne on yleensä hirveen sydämellisiä", "oma huumorintaju", "tiettyä jääräpäisyyttä", "aistipuoli on niin merkittävässä asemassa, niin sehän on myös vahvuus"</i>	
Vahvuuksien ilmeneminen	<i>"no niissä oppiaineissa yleensä ja tuota sitten on mennyt hurjaa vauhtia eteenpäin, paljon nopeampaa kuin muut." "saattaa hyvin tarkkoja yksityiskohtia muistaa ja kertoa niistä sitten pitkän ajan jälkeen", "et jos on ollu jostakin kiinnostunut, niin sitten on saattanu tosi hyvin mennä." "Niin että kun heillä on jokin ajatus mielessään, niin he todellakin päättäväisesti nämä ajatukset koittavat toteuttaa, päästä päämääränsä"</i>	Vahvuudet ovat ilmenneet oppiaineessa, jolloin siinä on menty nopeaa vauhtia eteenpäin, jopa nopeampaa kuin muut oppilaat. Lisäksi niistä saatetaan muistaa tarkkoja yksityiskohtia pitkänkin ajan jälkeen. Vahvuudet ilmenevät myös käyttäytymisen tasolla esimerkiksi päättäväisyytenä toteuttaa mielessä oleva asia.
Vahvuuksien hyödyntäminen	<i>"niin sitten on käytetty hyväksi, että on sen avulla houkuteltu vaikka äidinkieltä opiskelemaan", "mahdollisuus sitten tuota toisten kanssa jotenkin toimia", "se auttaa keskittymisessä, se auttaa niin kuin siinä semmosessa niinkuin luokan rauhoittumisessa", "toimii niinkuin motivaationa", "vahvuus toimii siinä struktuurissa autistien kohdalla ja muidenkin."</i>	Vahvuuksia hyödynnetään oppimiseen houkuttelemisessa ja ne auttavat myös keskittymisessä, rauhoittumisessa ja toimivat motivaationa oppimisessa. Vahvuudet toimivat hyvin struktuurissa, jolloin lapselle jäsennetään päivää siten, että ensin tehdään tunnille tarkoitetut tehtävät ja sen jälkeen annetaan aikaa vahvuudelle. Vahvuuksia voidaan hyödyntää myös toisten kanssa toimimiseen, jolloin voidaan harjoitella sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja.