



Wentin Erik Johannes

Autistisen oppilaan tukeminen koululiikunnassa

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettaja, Opetus ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Autistisen oppilaan tukeminen koululiikunnassa (Erik Johannes Wentin)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 24 sivua

Tammikuu 2018

Tämä tutkielma toteutui kvalitatiivisena kirjallisuuskatsauksena ja keskittyi autistiseen oppilaaseen sekä hänen tukemiseensa liikuntatunnilla. Autismi neurologisen kehityksen häiriönä on yksi autismin kirjon alakategorioista. Koulussa autistisen oppilaan keskeisimmät haasteet ilmenevät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kommunikoinnissa sekä kuvitteellisessa ajattelussa.

Autismin haastavuusasteesta riippuen autistinen oppilas voi olla yhdessä vertaisryhmänsä kanssa liikuntatunnilla. Inklusion lisääntyessä soveltava liikunta kouluissa lisääntyy. Sitä tarvitsevat oppilaat, joilla on erityistarpeita liikkumisessa. Tarvittavien tukitoimenpiteiden ja välineiden mahdollistuessa, soveltavaa liikuntaa voidaan toteuttaa osana tavallista liikuntatuntia. Soveltamisen tarve liikuntatunnilla vaihtelee pienistä muutoksista monimuotoisempaan opetuksen soveltamiseen. Autistiselle oppilaalle opetus ja sen vaiheet henkilökohtaistetaan eli suunnitellaan yksilöllisesti.

Tutkimuksessa kuvakommunikaatio osoittautui merkittäväksi välineeksi tukea autistista oppilasta liikuntatunnilla. Kuvakommunikaatio puhetta tukevana ja korvaavana kommunikaatiomenetelmänä vastasi autistisen oppilaan haasteisiin olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kuvakommunikaatio on osa visualisointia, mikä luokitui toiminnan strukturoinnin tärkeimmäksi toteutumiskeinoksi. Liikuntatehtävien visualisoinnin lisäksi, tilan ja ajan strukturointi edesauttoi autistisen oppilaan mahdollisuuksia toimia yhteisellä liikuntatunnilla. Autistisen oppilaan osallistuessa liikuntatunnille, opettajan oli hyvä suorittaa liikuntatunnin suunnittelu ja toteutus yhdessä oppilaan avustajan kanssa.

Autistisen oppilaan tunteiden tunnistaminen ja ilmentäminen on poikkeavaa. Autistisen oppilaan ollessa mukana liikuntaryhmässä, siellä korostuu erilaisten tunteiden opettelu ja läpikäyminen yhdessä oppilaiden kanssa. Autistista oppilasta kannustetaan liikuntatunneilla vuorovaikutukseen sopivissa määrin. Vuorovaikutusta sisältävissä opetustilanteissa otetaan huomioon autistisen oppilaan kokemat sosiaaliset paineet.

Avainsanat: autismi, kolmiportainen tuki, puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio, soveltava liikunta, struktuuri

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	AUTISMI	7
2.1	Mitä on autismi?	7
2.2	Autistinen käyttäytyminen	8
3	SOVELTAVA LIIKUNTA	11
3.1	Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio	11
3.2	Soveltavan liikunnan määritelmä.....	13
3.3	Autistinen oppilas liikunnanopetuksessa	16
4	POHDINTA JA TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS	20
	LÄHTEET	22

1 JOHDANTO

Liikunnan merkitystä lapsen terveyden ja hyvinvoinnin merkittävänä edistäjänä ei voi liikaa korostaa. Suunnitelmallisen liikunnanopetuksen keskeinen tavoite onkin tukea lasten ja nuorten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 20). Opettaja on suuren haasteen edessä, kun liikuntaryhmä koostuu erilaisista oppijoista ja yksilöistä; Mitä opetusmenetelmiä käyttää? Miten tulisi vastata erilaisten oppijoiden tarpeisiin? Näiden pohdintojen takana on laadukas koululiikunta -opetus, mikä on jokaisen oppilaan oikeus.

Toimiessani henkilökohtaisena ohjaajana Ammattiopisto Luovilla, rakensin ymmärrystä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamisesta. Keskeisiksi apuvälineiksi ohjaamiseen tarvittiin erilaisia kommunikointikeinoja. Kokemuksesta huomasin, kuinka suuret mahdollisuudet eri kommunikaatiokeinot tarjoavat sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Soveltavan liikuntakasvatuksen saralla, jo pienellä tietotaidolla ohjaaja tai opettaja voi luoda merkittäviä oppimiskokemuksia tukea tarvitsevalle oppilaalle. Tutkielmallani haluankin rakentaa ymmärrystä soveltavasta liikuntakasvatuksesta ja sen toteuttamisesta liikuntaryhmässä.

Lähtökohtaisesti kiinnostuksen kohteenani ovat autismi ja autistiset oppilaat liikunnanopetuksessa. Autistinen oppilas on esimerkki tukea tarvitsevasta oppilaasta, joka voi tulla vastaan opettajan työssä. Tuen tarpeesta riippuen, autistinen oppilas voi hyvin olla osallisena tavallisella liikuntatunnilla yksilöllisellä opetussuunnitelmalla. Tämä mahdollistaa autistisen oppilaan mahdollisuuden toimia vertaisryhmäläisten kanssa ja kokea sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Tutkielmallani haluankin tarjota opettajalle tietoa keinoista, joilla tukea autistisia oppilaita koulun liikuntatunneilla.

Tutkielma on siis merkityksellinen opettajille ja eritoten liikunnanopettajille. Nykyaikana integraation lisääntyessä, soveltava liikunta tulee isompaan rooliin kouluissa. Näin ollen myös yhteistyö eri tahojen, kuten erityisopettajien kanssa lisääntyy. Ympäristön kyky ja halu tukea autistista lasta, määrittävät osaltaan hänen mahdollisuuksia elää elämäänsä mahdollisimman normaalisti (Ikonen & Suomi 1998, 172). Yhdessä voidaan suunnitella ja olla toteuttamassa yhä laadukkaampaa liikunnanopetusta sovelletuin menetelmin. Näin voidaan parhaiten olla

tukemassa liikunnan keskeisiksi sisältöalueiksi määriteltyjä fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä (OPS 2014, 274).

Tutkielmani toteutan kvalitatiivisena kirjallisuuskatsauksena. Tuomen ja Sarajärven (2002, 23) mukaan, kvalitatiivisesta tutkimuksesta voidaan käyttää termejä laadullinen, pehmeä sekä ymmärtävä ihmistiede. Kirjallisuuskatsauksen lähtökohtana on koota tiettyyn aiheeseen liittyvää lähdekirjallisuutta ja tutkimustietoa. Lähdekirjallisuutta yhdistellen kirjallisuus katsaus mahdollistaa kokoavan ja tiiviin katsauksen tiettyyn aiheeseen. (Salminen 2011, 9.) Kirjallisuuskatsauksella pääsen kokoamaan kokonaisvaltaisen kuvan autistisesta lapsesta ja hänen oppimisen mahdollisuuksista. Tutkimustulosten luotettavuutta ajatellen kirjallisuus katsauksessa käytettävää lähdekirjallisuutta tulee referoida objektiivisesti. Kirjallisuuskatsaus perustuu selkeisiin tutkimuskysymyksiin, joihin lähdekirjallisuudella pyritään kokoavasti vastaamaan. (Salminen 2011, 9.)

Tutkimuskysymykseni ovat:

Mitä on autismi?

Miten opettaja voi kommunikoida autistisen oppilaan kanssa liikuntatunneilla?

Millä keinoin liikunnanopetusta voi soveltaa tukemaan autistisen oppilaan oppimista?

2 AUTISMI

Lyhyesti kuvattuna autistisen oppilaan haasteet ilmenevät sosiaalisessa kehityksessä, kommunikoinnissa sekä kuvitteellisessa ajattelussa (Janhukainen 2002, 310). Mentäessä oppimisen kontekstiin, nämä haasteet rajoittavat oppimista ja opetusta. Kerola ja Kujanpää (2009, 171) näkevät vuorovaikutuksen ja oppimisen perustuvan kommunikointiin eri keinoin ja eri aistikanavien välityksellä. Päästäksemme sisälle autistisen oppilaan kokemusmaailmaan, on tärkeää olla tietoinen hänen käyttäytymisessään ilmenevistä tavoista ottaa kontaktia.

Tässä luvussa selvennän tutkielmani keskiössä olevaa autismin -käsitettä osana autismin kirjoja. Lisäksi rakennan ymmärrystä autistisen oppilaan käyttäytymisestä suhteessa ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin. Ymmärryksellä autismista ja autistisen henkilön käyttäytymisen piirteistä, voidaan paremmin nähdä autistisen oppilaan oppimisen mahdollisuudet.

2.1 Mitä on autismi?

Autismi on yksi autismin kirjon ala-kategorioista. Yleisimmin kuullaan puhuttavan pelkästä autismista, mutta tarkemmin määriteltynä kyse on lapsuusiän autismista. Tämä viittaa siihen, että tämä neurobiologisen keskushermoston kehityshäiriö todetaan jo ensimmäisien ikävuosien aikana. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 86; Kerola & Kujanpää 2009, 27.) Sisältö näissä rinnakkaisissa termeissä on sama, mutta tutkielmassa käytetään lähdekirjallisuudessa yleisemmin esille nousevaa autismin käsitettä. Yleisesti autismia pidetään synnynnäisenä tilana, jolloin häiriö voi olla aivojen toiminnallisissa tai rakenteellisissa osissa (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 86). Heikinaro-Johansson ja Kolkka (1998, 86) toteavat kuitenkin, että biokemialliset tai hormonaaliset häiriöt sekä infektioaudit voivat myös olla syynä autismiin. Syy saattaa myös jäädä tuntemattomaksi. Noin 75 % autistisista ihmisistä on eriasteisesti kehitysvammaisia. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 86.) Autismin kirjon oireyhtymiin luokitellaan autismin lisäksi Aspergerin oireyhtymä, Rettin oireyhtymä, lapsuusiän disintegrointiivinen kehityshäiriö sekä epätyypillinen autismi (Autismi- ja Aspergerliitto; Jansson-Verkasalo, Lepistö & Korpilahti 2010, 229). Näiden lisäksi kansainvälinen tautiluokitus ICD 10 (International Classification of Diseases) sisällyttää autismin kirjon oireyhtymiin yli-

aktiivisuuden häiriön yhdistettynä kehitysvammaisuuteen ja stereotyyppisiin liikkeisiin (WHO 1995). Vaikka tutkimusaihe on rajattu koskemaan pelkästään autismia, selkeytetään ohessa lyhyesti myös autismin kirjon käsitettä.

Autismin kirjon häiriöt — mukaan lukien autismi — ovat neurologisen kehityksen häiriöitä. Häiriöt vaikeuttavat sosiaalista vuorovaikutusta, kielellistä ja ei-kielellistä kommunikaatiota sekä aistikokemuksia. Vaikeudet ilmenevät käyttäytymisessä. (Jansson-Verkasalo ym. 2010, 229; Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 15.) Autismin kirjo on käsite, joka kattaa kaikki oireyhtymät jotka sisältävät autistista käyttäytymistä. Älyllinen ja toiminnallinen taso ja kapasiteetti vaihtelevat paljon eri oireyhtymissä jotka kuuluvat autismin kirjoon. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin vaikeudet, oudot käyttäytymismallit sekä aistimusten erilaisuus ovat piirteitä jotka yhdistävät autismin kirjon oireyhtymiä. (Kerola & Kujanpää 2009, 23; Launonen 2007, 89.)

Autistisen henkilön kognitiivista kehitystä on selitetty kolmen teorian avulla. Mielen teorian mukaan autistisella ihmisellä on haasteellista ymmärtää toisen ihmisen tunteita, mieltä ja ajatuksia (Jansson-Verkasalo ym. 2010, 229). Koherenssiteoria selittää autistisen ihmisen ajattelun ja havainnoimisen pirstaleisuuden. Kyseisen teorian mukaan autismi vaikeuttaa hahmotamaan kokonaisuuksia. Tällöin autistinen ihminen takertuu keskittymisessään ainoastaan ympäristön yksityiskohtiin. Eksekutiivinen teoria käsittää autistisen ihmisen vaikeutta aloittaa ja ohjata omaa toimintaansa. (Janhukainen 2002, 310.)

2.2 Autistinen käyttäytyminen

Autistisella lapsella on vaikeuksia vuorovaikutussuhteiden kanssa. Autistinen lapsi ei ota paljon kontaktia ympäristöönsä. Tomasello (1999, 8) selittää tätä sillä, että autistisella ei biologisen poikkeavuutensa vuoksi ole siihen tarvittavia sosiaalis-kognitiivisia taitoja. Autistisella henkilöllä on haasteita nähdä toiset ihmiset hänen kaltaisinaan toimijoina, joiden tunteita, ajatuksia ja toiminnan tarkoituksia voi tulkita ja ymmärtää (Launonen 2007, 89). Tämä selittää Heikinaro-Johanssonin ja Kolkkan (1998, 87) käsitystä siitä, että autistinen lapsi saattaa lähestyä muita ihmisiä estoitta. Autistiselta lapselta puuttuu vastavuoroisuus sosiaalisessa kanssakäymisessä (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1993, 87). Launosen (2007, 89) mukaan autistisella henkilöllä ei ole myöskään samanlaista käsitystä itsestään kuin muilla. Sosiaalis-

kognitiivisten taitojen puuttuessa autistinen henkilö ottaa kontaktia ympäristöönsä haistelemalla ja maistelemalla. Hiveleneminen, silitteleminen, haistaminen ja maistaminen ovat autistisen henkilön reaktioita lähiaistiärsykkeisiin. (Kehitysvammaliitto 1993, 8.) Autismin arviointiasteikon (Kehitysvammaliitto 1993, 16) mukaan, näistä ärsykkeistä, kuten ihmisistä ja esineistä, autistinen pyrkii saamaan sensorisen kokemuksen.

Vaatii suuria ponnisteluja, jotta autistinen lapsi oppisi mallintamaan muilta (Kehitysvammaliitto 1993, 9). Heikinaro-Johansson ja Kolkka (1998, 87) nostavat esiin mahdollisuuden, että autistinen lapsi ei edes ole kiinnostunut matkimaan erilaisia roolimalleja. Myös muiden on vaikea tulkita autistisen lapsen tunteita hänen kasvoiltaan. Autistinen henkilö saattaa nauraa tai itkeä ilman syytä. Autistisen ihmisen erikoinen kehon hahmotus näkyy käsien heilutteluna, pään hakkaamisena, heijaamisena ja juoksentelemisena (von Tetzchner & Martinsen 1999, 99). Autistinen lapsi suhtautuu esineisiin omaperäisesti. Hän saattaa tuijottaa tavaroita tai hakata esineitä toisiaan vasten. Autistisella henkilöllä on poikkeava tapa katsella ympäristöään. Hän saattaa tuijotella peilikuvaansa, käsiään tai muita pieniä yksityiskohtia ympärillään. (Kehitysvammaliitto 1993, 12; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 87.)

Autistinen lapsi ei kykene luovaan leikkiin (Kehitysvammaliitto 1993, 12). Heikinaro-Johansson ja Kolkka (1998, 87) vahvistavat tämän käsityksen toteamalla, että autistisen lapsen mielikuvituksen käyttö on vähäistä ja leikit ovat yleensä itseään toistavia ilman suurempia muutoksia. Autistisella lapsella saattaa myös olla erikoisia lempitavaroita jotka ovat henkilökohtaisesti hyvin tärkeitä. Mikäli tämä lempitavara katoaa, hämmentyy lapsi suunnattomasti. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 87.) Yllättävät muutokset ovat muutenkin haasteellisia autistiselle henkilölle, jolle rutiinit ja tarkat struktuurit ovat tärkeitä. Rutiinien muuttumista on vaikea hyväksyä, pienikin muutos aiheuttaa raivokohtauksen. (Kehitysvammaliitto 1993, 13; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 87.) Haasteita autistisen lapsen käyttäytymiseen saattaa lisätä pitkittynyt eroahdistusta vanhemmista. Hän on myös ahdistunut ja pelokas tilanteissa, joihin ei yleensä liity pelättävää. (Kehitysvammaliitto 1993, 8; Launonen 2007, 89.)

Autismin arviointiasteikon (Kehitysvammaliitto 1993, 18) mukaan, autistisella henkilöllä on poikkeavuutta sanallisessa kommunikaatiossa. Kyse saattaa olla pelkästä viivästyneestä puheenkehityksestä erittäin poikkeavaan puheilmaisuuksiin. Timonen (1991, 7) toteaa, että autistisen lapsen kommunikatiiviset valmiudet itsensä ilmaisemiseen ovat rajalliset. Puheessa saattaa esiintyä joitakin sanoja tai sanontoja, kuten myös ekolaliaa eli kaikupuhetta. Tällöin puheessa esiintyy tahdosta riippumatta sanojen toistamista. Itsensä ilmaisemisen lisäksi autisti-

sella on haasteita ymmärtää muiden puhetta. Timosen (1991, 7) mukaan saattaa olla, että autistinen lapsi ymmärtää vain osan puheesta, tai ei ollenkaan.

3 SOVELTAVA LIIKUNTA

Liikunta oppimisen muotona mahdollistaa erinäisiä tapoja oppia ja oivaltaa. Mikäli henkilö ei ole sisäisesti tarpeeksi motivoitunut liikkumaan, voi joskus syynä olla liian vähäinen apu tai muut ulkoiset tekijät. Nämä henkilöt saattavat olla myös syrjäytymisvaarassa ja tarvitsisivat erityistä tukea liikkumiseensa. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 10.)

Olipa soveltamisen syy mikä tahansa liikunnanopetuksen tulisi olla opetettavalle lapselle ja samalla ryhmälle sovellettua, jotta se palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla kaikkia osallistujia (Rintala ym. 2012, 10). Soveltavan liikunnan lähtökohtana on mahdollistaa eri oppimisen kanavia myös autistiselle oppilaalle. Tutkielmassa perehdytään opettajan työvälineisiin auttaa ja tukea autistista oppilasta liikuntatunnilla. Tutkielman rakennetta on selkeytetty määrittelemällä soveltavan liikuntakasvatuksen käsite huomioonottaen siinä uusin perusopetuksen opetussuunnitelma.

3.1 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio

Kasvattajan on tärkeä olla tietoinen autismiin liittyvistä kommunikointiongelmista ja vaihtoehtoisista kommunikointikeinoista, jotta hän osaa kaikessa pyrkiä edistämään autistisen henkilön kykyä toimia itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tutkielmassa aikaisemmin esille tulleen autistisen oppilaan kommunikointiongelman huomioon ottaminen ja visuaalisten kommunikointikeinojen hyödyntäminen, on autistisen oppilaan opetuksessa välttämätöntä. Opettajana ei pidä liikaa luottaa autistisen oppilaan mahdolliseen puhekieleen vaan visuaalisesti varmistaa, että opetuksen merkitykset ymmärretään oikein. Visuaalisten kommunikointikeinojen lisäksi autistisen oppilaan opettajan on hyvä perehtyä AAC-menetelmiin (Alternative and Augmentative Communication). (Kerola & Kujanpää 2009, 221.) Nämä menetelmät käsittävät puhetta tukevan ja/tai korvaavan kommunikaation, joista käytetään kansainvälistä yleiskäsitettä AAC (Huuhtanen 2011, 8; Heister Trygg 2010, 9). Vaihtoehtoiset kommunikointikeinot eivät poista autismia, vaan mahdollistavat kommunikoinnin autismin mukanaan tuomista vaikeuksista huolimatta. Puhetta tukevalla ja/tai korvaavalla kommuni-

koinnilla myös autistinen pystyy pyytämään, hakemaan huomiota, kieltäytymään, kyselemään, vastaamaan ja kiittämään. (Manninen 2011, 108.)

Graafinen puhetta korvaava kommunikointi perustuu visuaalisiin eli nähtävissä oleviin välineisiin, joita käytetään ilmaisutarkoituksessa (Heister Trygg 2010, 27). Kommunikoitaessa autistisen oppilaan kanssa, näistä kuvakommunikointi on yleisin puhetta tukeva ja korvaavakommunikointi muoto. Suomessa PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) ja piktoqrammit (kuvio 1 ja 2) ovat eniten käytössä olevia kuvakommunikointi -menetelmiä. (Manninen 2011, 109.) PCS-kuvat ovat värillisiä ääriivapiirroksia, joiden alapuolelle on kirjoitettu niitä vastaava merkitys (Huuhtanen 2011, 61; von Tetzchner & Martinsen 1999, 31). Kuviossa 1 on havainnollistettu PCS-kuvaa luistelusta. Piktogrammit (kuvio 2) ovat hyvinkin yksinkertaistettuja ja ymmärrettäviä kuvasymboleja, joista suurin osa on kuvanomaisia ja loput käsitteellisiä. Ne sopivat tilannekuviksi tai nimikilviksi sellaisenaan, mutta loogisesti järjesteltyinä kuvasarjana myös kuvalauseiksi. (Huuhtanen 2011, 60.)



Kuvio 1. PCS-kuva (Papunetin kuvapankki, papunet.net, Elina Vanninen)



Kuvio 2. Piktogram-kuva (Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera)

Kuvan osoittaminen ja muuten kohteen näyttäminen on helppo ja yleinen tapa kommunikoida (Huuhtanen 2011, 58). Kuvilla voidaan tukea tehtävien suorittamista ja havainnollistaa sitä, missä järjestyksessä eri asiat tehdään (Heister Trygg 2010, 57). Kuvien avulla tapahtuvaa tehtävien jäsentelyä voidaan hyödyntää myös liikuntatunnilla opeteltaessa eri liikkeitä tai liikuntasuorituksia. Kuvat kuvasarjoina käytettynä, mahdollistavat oppilaan kertomisen ja niiden katsominen yhdessä mahdollistaa vuorovaikutuksellisen toiminnan. Mikäli opettaja haluaa

muistuttaa autistista oppilasta esimerkiksi reissuvihkossa olevalla viestillä, voi hän käyttää kuvia muistin tukena. (Huuhtanen 2011, 60; Heister Trygg 2010, 57.) Autistisen oppi- laan kyseessä ollen, on huomioitava, että graafiset merkit ovat aina lapsen käytettävissä ja näkyvissä. Yksittäisistä kuvista voidaan koota kuvien käyttöä helpottava, oppilaalle yksilöllinen kommunikointitaulu. Siinä kuvat sijoitetaan niin, että kuvien käyttö yksinään ja lausetasoissa helpottuu. (Heister Trygg 2010, 117.)

Kuvien rinnalla viittomat ovat autistisen lasten puhetta tukeva ja korvaava kommunikointikeino. Viittomissa haasteena on niiden vaatima hahmottaminen ja motorinen tuottaminen, mutta niiden harjoittamista voidaan tehdä yhdessä kuvakommunikoinnin kanssa. (Manninen 2011, 109.) Siirtymätilanteita ja tulevia toimintoja voi jäsentää helposti tukiviittomien avulla. Näitä voi olla esimerkiksi ulos lähteminen ja sisään tuleminen, joiden yhteydessä voidaan käydä läpi vaatteiden ja kehon osien viittomia sekä toiminta ohjeita. (Huuhtanen & Harju 2011, 120.) Viittoman ymmärtäminen ja käyttäminen vaatii autistiselta oppilaalta sosiaalista vastavuoroisuutta sekä katsekontaktia. Viittomien käyttäminen parhaimmillaan edistää autistisen oppilaan puheen kehitystä, koska siinä yhdistyy motorinen ja visuaalinen muisti, jotka tukevat auditivista muistia. (Kerola & Kujanpää 2009, 68.)

3.2 Soveltavan liikunnan määritelmä

Kun liikunnanopetuksessa tuetaan oppilaan liikunnallisia erityistarpeita, puhutaan soveltavasta liikunnanopetuksesta. Tällöin lähtökohdaksi opetukseen otetaan oppilaan tarpeet, kehitysvaihe, valmiudet sekä kiinnostuksen kohteet. Mahdollisuuksien mukaan soveltava liikunnanopetus järjestetään normaaliopetuksen yhteydessä. Tämä mahdollistuu parhaiten, kun käytävissä on tarvittavat tukitoimet ja apuvälineet. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 13.)

Heikinaro-Johansson ja Kolkka (1998, 19) esittää soveltavan liikunnanopetuksen järjestämisen viisi eri tasoa. Tasolla yksi oppilas osallistuu tavalliseen liikunnanopetukseen sellaisenaan tai soveltaen ilman ulkopuolista tukea. Tasolla kaksi opetuksen tueksi otetaan aina tarvittaessa tukioppilas tai koulunkäynninavustaja. Tällöin opettaja saa lisäresursseja opetuksen toteuttamiseen. Kolmannella tasolla tavalliselle liikuntatunnille mukaan otetaan erityisliikunnanopettaja. Tällä tasolla oppilas tarvitsee säännöllisesti avustajan. Erityisliikunnanopettaja järjestää yhdessä liikunnanopettajan kanssa liikuntatunnin, sekä ohjeistaa tukea tarvitsevan oppilaan

avustajaa. Neljännellä tasolla suositaan joustavaa opetussuunnitelmaa, jossa oppilas siirtyy tavalliseen liikunnanopetukseen vain, jos se on tarkoituksen mukaista. Tämä osaltaan mahdollistaa oppilaan vuorovaikutuksen vammattomien ikätovereiden kanssa. Lähtökohtaisesti oppilas kuitenkin osallistuu erityisopetukseen. Viimeisellä tasolla oppilaan liikunnanopetus järjestetään kokonaan erityisluokalla, erityisliikunnanopettajan avulla. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 19–22.)

Oja (2012, 46) tuo esille nykyaikaisen erityisopetusstrategian eli kolmiportaisen tuen mallin. Peruseriaatteena kyseisessä mallissa on tuen eri vaiheet ja niihin sisältyvät tukiprosessit. Lähtökohtana on jatkuvasti tapahtuva pedagoginen arviointi, joka mahdollistaa oppilaan edistymisen ja tuen tarpeessa tapahtuvien muutoksien seurannan. Havaittaessa että oppilas tarvitsee hetkellistä tai lyhytaikaista tukea koulunkäynnissään, siirtyy hän oppimisen ensisijaisen tukimuodon, yleisen tuen piiriin (Rintala ym. 2012, 230). Yleisen tuen ideana on toteuttaa oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ennaltaehkäisevää työtä. Tämä tarkoittaa tietoisempaa opetuksen kehittämistä ja eriyttämistä. (Oja 2012, 47.) Mikäli oppilas tarvitsee säännöllistä tukea ja erilaisia tukimuotoja, tehdään hänelle pedagoginen arvio. Tämän arvion perusteella oppilaan yleisiä tukitoimenpiteitä voidaan tehostaa määrällisesti ja laadullisesti. Puhutaan tehostetusta tuesta, jonka muotoina ovat pedagoginen eriyttäminen, tukiopeutus, samanaikaisopetus, osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuolto. (Rintala ym. 2012, 230.) Mikäli oppilasta ei voida riittävästi tukea tehostetun tuen avulla tehdään pedagoginen selvitys, mikä oikeuttaa oppilaan erityiseen tuen päätökseen. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja mahdollisesti oppilaan tarvitsemasta muusta tuesta. Tämän tuen piirissä olevalle oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS rakennetaan niin, että oppiaine kerrallaan tarkastellaan tuen tarvetta ja opetussuunnitelman toteuttamista. (Oja 2012, 49.)

Kolmiportaisen tuen kolme vaihetta mahdollistavat eriyttämisen intensiteetin vaihtelun. Mallin periaate on kaksisuuntaisuus, mikä mahdollistaa tarvittaessa oppilaan siirtymisen takaisin tehostettuun tai yleiseen tukeen. (Oja 2012, 49.) Tuen kolmiportaisuus tekee tuen tarpeesta vaihtelevaa ja vaatii siksi opettajalta jatkuvaa arviointia ja päätöksen tekoa. Mikäli se lisätuki, jonka oppilas tarvitsee oppiaineiden yksilöllistämisen vuoksi, järjestyy omassa koulussa luokan- tai aineenopettajan ja erityisopettajan yhteisellä tuella, oppilaan oppimisympäristö ja sosiaaliset suhteet pysyvät pääsääntöisesti ennallaan. (Oja 2012, 49.) Heikinaro-Johanssonin ja Kolkkan (1998) taso -teoriassa, halutaan viimeiseen asti mahdollistaa tukea tarvitsevan oppilaan osallistumista tavalliselle liikuntatunnille. Autististen oppilaan kyseessä ollen, Zhang ja Griffin (2007, 33) pitävät tärkeänä, että oppilas osallistuu tavalliseen liikunnanopetukseen

sovelletuin menetelmin. Tässä tutkielmassa näkökohta sovellettuun liikuntaan rajoittuu taval-
lisen liikunnanopetuksen yhteyteen.

Huovisen ja Rintalan (2007, 197) mukaan soveltamisen tarve liikuntatunnilla vaihtelee vähäi-
sistä muutoksista monimuotoisempaan opetuksen soveltamiseen. Soveltamisen määrä liikun-
nanopetuksessa perustuu osallistujien kyvyille ja ominaisuuksille sekä liikuntatilanteeseen.
Liikuntatilanne järjestyy mahdollisuuksien mukaan riippuen käytettävissä olevista lii-
kuntatiloista, välineistä ja ryhmäkoosta. Muutamit sovelletut toimenpiteet vaikuttavat vain
vähän liikuntatunnin kulkuun tai muihin liikuntaryhmäläisiin. Liikunnanopettaja voi esimer-
kiksi käyttää sovelletuin keinoin annettuja lähtömerkkejä kuoron oppilaan kyseessä ollen.
Lentopallotunnilla pienikokoiselle oppilaalle voi sen sijaan antaa erikoisluvan syöttää kentän
puolelta. Toisinaan soveltaminen vaikuttaa peleissä ja leikeissä käytettäviin sääntöihin sekä
osallistujien rooleihin. Sääntönä voi olla esimerkiksi se, että pallo on käytettävä pyörätuolissa
istuvalla oppilaalla ennen maalintekoa. Soveltamisen tarve on huomattavaa silloin, kun muu-
tokset kohdistuvat oppilaille annettaviin liikuntatehtäviin ja koko liikuntatunnin organi-
sointiin. Huomattavaa soveltamista on esimerkiksi se, että oppilas harjoittelee yksilöllisen
ohjelmansa mukaisesti jotakin muuta yhteiseen koripallopeliin osallistumisen sijaan. (Huovi-
nen & Rintala 2007, 197.)

Opetussuunnitelman perusteet (2014) tuo esiin kannustavan ja hyväksyvän ilmapiirin edelly-
tyksenä liikunnanopetuksen tavoitteiden toteutumiselle. Heikinaro-Johansson ja Kolkka
(1998, 23) mieltävät soveltavan liikunnanopetuksen perusajatukseksi sen, että opetussuunni-
telmat laaditaan koko luokan tarpeista lähtien ja niihin tehdään vain tarvittaessa sovelluksia
tukea tarvitsevaa oppilasta varten. Yksilöllisyys opetussuunnitelmissa mahdollistaa jokaisen
onnistumisen ja osallistumisen liikuntatunnin aikana. (OPS 2014, 275.) Nämä yhdistettynä
sosiaaliseen yhteenkuuluvuuden tunteeseen, mahdollistaa motivaatiota herättäviä oppimisko-
kemuksia (Liukkonen & Jaakkola 2013, 148).

Huovinen ja Rintala (2007, 199) toteavat, että soveltavan liikunnanopetuksen tavoitteen aset-
telussa osallistujan yksilölliset tavoitteet kuitenkin korostuvat. Huomionarvoista on, että tukea
tarvitsevilla oppilailla on normaalia enemmän epäonnistumiskokemuksia liikuntatilanteissa.
(Huovinen & Rintala 2007, 199–200.) Kun opetus ja sen vaiheet suunnitellaan oppilaskohtai-
sesti, puhutaan opetuksen henkilökohtaistamisesta. Siihen päästään siten, että otetaan huomi-
oon käytännötoimintamallit ja realiteetit. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 30.) Henki-
lökohtaiset tavoitteet tukevatkin oppilaan positiivisen minäkäsityksen muodostumista. Sovel-

tavan liikuntakasvatuksen yksilölliset tavoitteet tulisi pitää kohtuullisena, konkreettisina ja yksiselitteisinä (Huovinen & Rintala 2007, 200).

Soveltavan liikunnanopetuksen tavoitteet kohdistetaan erilaisille aikajaksoille: yksittäiselle tunnille, päivälle, viikolle, kuukaudelle ja lukuvuodelle. Lähtökohtaisesti asetetaan pitemmälle ajanjaksolle suunnattu tavoite, jonka jälkeen asetettu taitotavoite pilkotaan pieniin osiin. Näin päästään yksittäisille liikuntatunneille suunnattuihin tavoitteisiin ja lähelle niiden toteuttamista käytännössä. (Huovinen & Rintala 2007, 200.) Myös Heikinaro-Johansson ja Kolkka (1998, 32) korostavat pääpainon siirtymistä suunnitelmista menetelmiin ja oppimisympäristön järjestämiseen, jotka viimekädessä ratkaisevat yksilöllisyyden saavuttamisen. Tavoitteiden toteutumisessa yhdistyy sosiaalinen, kielellinen ja motorinen osa-alue. Nämä yhdessä mahdollistavat monipuolisen ja oppimisen iloa lisäävän opetusohjelman (Huovinen & Rintala 2007, 200).

Tavoitteista päästään soveltavan liikuntakasvatuksen sisältöön, joka muodostuu tavoitteiden pohjalta. Kerola ja Kujanpää (2009, 170) pitävät tärkeänä, että opetuksen sisältö perustuu oppijan mielenkiinnonkohteisiin ja tukee näin henkilön sen hetkisiä tarpeita. Huovinen ja Rintala (2007, 202) mainitsevat teemakokonaisuudet selkeänä tapana toteuttaa yksilöllisiä tavoitteita opetuksen sisällössä. Teeman ympärille voi kytkeä eri oppimisen osa-alueiden tavoitteiden harjoittelua. Tällöin, voidaan yhtäaikaisesti niputtaa kehonhahmottamista ja motoriikkaa kehittävät harjoitukset sekä havainto ja muistitoiminta -harjoitukset. Kun koko liikuntaryhmälle suunnattuja tehtäviä muokataan yksilöllisiä tavoitteita vastaavaksi, puhutaan eriyttämisestä liikuntatunnilla. Eriyttämisen toteutumista mietittäessä lähtökohtana on jakaa opeteltava taito osatehtäviin. Osatehtävien harjoittelu kehittää oppilasta taitotasonsa mukaisesti. Joskus opetuksen eriyttäminen tapahtuu kokonaan ryhmän opetuksesta poikkeavaksi. (Huovinen & Rintala 2007, 201–202.)

3.3 Autistinen oppilas liikunnanopetuksessa

Soveltavan liikuntakasvatuksen keinoin, autistinen oppilas pääsee liikuntatunnilla kokemaan ja oppimaan erilaisia liikuntamuotoja. Huomionarvioista on, että autistiselle oppilaalle koulu liikunta kuntouttavassa ja hoidollisessa mielessä voi olla tärkeämpää kuin niille, joilla on mahdollisuus liikkua vapaasti oppituntien ulkopuolella (Vilhu 1989, 9). Autismin oppilaan

käyttäytymispiirteet tuovat haasteita lapsen ja hänen ympäristönsä väliseen vuorovaikutukseen (Rintala ym. 2012, 90). Liikuntatunnilla, ryhmässä toimiva autistinen henkilö tarvitsee ohjauksen ja erityistoimenpiteet pystyäkseen oppimaan ja kommunikoimaan liikuntatilanteissa. Keskeinen keino tukea autistisen henkilön ympäristön ja toiminnan hallintaa, on strukturoitu ympäristö (Kerola & Kujanpää 2009, 168). Tämän strukturoidun ympäristön peruselementeiksi luokituu tila, aika sekä välineet ja toiminta.

Lähtökohtana strukturoidussa ympäristössä on näkyvillä olevat vihjeet, jotka näyttävät toiminnan suunnan ja sisällön. Liikuntatunnilla vihjeet voivat olla kuvia, tilaa jäsentäviä visuaalisia merkkejä, kuten esimerkiksi värejä ja alueiden rajausta. Tilassa olevat opetuskartiot, viivat, kuvat, numerot, nimikyltit sekä oppilaiden omat paikkamerkit auttavat myös tilanhahmottamista ja tarkkaavaisuuden suuntaamista. (Rintala ym. 2012, 57, 90.) Liikunnanopettajan hyödyntämät keinot strukturoida liikuntatilaa, eivät haittaa muun liikuntaryhmän toimintaa ja samalla kuitenkin tukevat autistisen oppilaan poikkeavaa hahmottamiskykyä. Fyysisen tilan strukturoinnin avulla voidaan eliminoida ylimääräisiä, keskittymistä ja oppimista häiritseviä ärsykeitä henkilön havainnointikentästä (Kerola & Kujanpää 2009, 171). Autistiset ovat yleensä aistiherkkiä mistä johtuen heidän keskittyminen voi häiriintyä liiallisista äänistä tai kirkkaista valoista (Zhang & Griffin 2007, 35). Tämä voidaan ottaa liikuntatunnilla huomioon siten, että opettaja himmentää liikuntasalin valaistusta tai antaa autistiselle oppilaalle kovia ääniä vaimentavat kuulosuojaimet.

Opettajan suunnitellessa liikuntatunnin kulkua, on hänen hyvä ottaa huomioon liikuntatehtävien järjestys ja ajallinen kesto liikuntatunnilla. Tutut rutiinit tunnin aloituksessa ja lopetuksessa ovat luomassa turvallisuuden tunnetta oppilaille ja helpottavat siirtymistä tehtävästä toiseen. Liikuntatunnilla aikastruktuuria voi havainnollistaa seinällä olevalla, kuvallisella tuntuuunittelulla. (Rintala ym. 2012, 56). Autistisen oppilaan oppimisen kannalta merkittävää on se, kuinka tietoinen hän on aikastruktuuristaan. Hänen on tärkeä tietää, mitä aikataulussa on seuraavaksi, mitä seuraa sen jälkeen ja kuinka pitkän ajan kuluttua jotakin tapahtuu. (Kerola & Kujanpää 2009, 172; Zhang & Griffin 2007, 35.)

Tilan ja ajan strukturoinnin lisäksi, liikuntatunnilla on hyvä olla esillä vain ne välineet, joita käytetään. Itsessään nämä välineet ovat jo osa visuaalista tehtävänantoa ja ohjaavat sellaiseen toimintaan. (Kerola & Kujanpää 2009, 174.) Välineiden valitseminen on oivallinen keino eriyttää liikuntatehtävää erilaisille oppijoille. Välineen valinnassa, opettaja voi kiinnittää huomiota sen kokoon, painoon, muotoon ja materiaaliin. Esimerkiksi pallon sijaan heittämistä

voidaan harjoitella myös hernepussilla. Välineet, joiden värit erottuvat taustasta, ovat myös osaltaan selkeyttämässä liikuntatehtävää. (Rintala ym. 2012, 57.) Erilaiset liikuntaradat ovat kokoelma erilaisia välineitä. Valmiiksi tehdystä radasta autistinen henkilö näkee, mitä tulee tehdä ja mitkä pisteet käydään läpi ennen tunnin loppua. Motorisen radan tehtävänanto ja suoritusvaihteet olisi hyvä visualisoida piktogram- tai PCS-kuvin. Radalla edetessään autistisella oppilaalla voi olla kädessään struktuurikirja, jossa on vastinpari näille visualisoiduille tehtävapistelle. Näin toiminta on selkeää ja ennakoitavaa ja oppilas tietää, montako pistettä hänellä on vielä käymättä. (Rintala ym. 2012, 93.)

Päästäkseen selville lasten kehityksestä sekä yksilöinä että suhteessa toisiinsa, jokaisen ryhmän aikuisen tulisi havainnoida ja seurata ryhmän toimintaa, jotta osaisivat toimia tarkoituksenmukaisella ja vastata lapsen kehityshaasteisiin (Jakkula 2008, 42). Jotta lapsen saa vastaamaan vuorovaikutusyrittäksiin, on aikuisen oltava aktiivinen (Kehitysvammaliitto 1993, 8). Aikuisen on tärkeä tietää, mistä lapsi on kiinnostunut ja mihin hänen huomionsa kohdistuu, mitä hän yrittää tehdä ja millaisia aloitteita hän tekee (Jakkula 2008, 33).

Vaikka liikuntatunti on rakennettu tukemaan autistisen lapsen oppimista, autistisen lapsen kasvatuksellisessa kuntoutuksessa avustaja on välttämätön (Kerola & Kujanpää 2009, 220). Autistisen oppilaan kyseessä ollen ihmissuhteiden pysyvyys tuo reunakehykset oppimiselle. Tästä johtuen sama avustaja erilaisissa oppimistilanteissa tarjoaa parhaimman tuen autistiselle henkilölle. Mitä useimmiten avustaja tuntee ohjattavansa opettajaa paremmin ja hänellä on selkeänä mielessä avustettavan yksilölliset apukeinot ja -välineet. Niitä voivat olla liikuntatunnilla tarvittavat työskentelyjärjestykset, muistutuslistat ja tilojen selkeytys. Näiden avulla avustaja ohjaa mahdollisimman itsenäiseen selviytymiseen ja antaa tarvittaessa mallia tai fyysistä tukea ohjattavalleen. (Kerola & Kujanpää 1998, 262; Heikinaro-Johansson 1998, 28.) Tuntien suunnittelussa myös opettaja voi hyödyntää avustajan asiantuntemusta autistisesta oppilaasta. Opettajalla on merkittävä rooli rohkaista avustajaa osallistumaan liikuntatuntien suunnitteluun ja itse tunneille osallistumiseen. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 28.)

Kuten mainittua autististen oppilaan perusongelma ilmenee sosiaalisuuden alueella. Kontaktin ottamisen haasteet ja stressaantuminen muiden ihmisten läheisyydestä, asettavat haasteita autistiselle oppilaalle liikuntatunnilla. (Kerola & Kujanpää 2009, 225.) Erilaiset sosiaaliseen kanssakäymiseen perustuvat joukkuelajit kuten jääkiekko tai jalkapallo, sisältävät autistiselle oppilaalle haastavia, jatkuvasti muuttuvia tilanteita. Tällöin oppilas voidaan laittaa avustajan tai toisen oppilaan kanssa pelaamaan kahdestaan yhteen maaliin. Lähtökohtaisena tavoitteena

tällaiselle harjoitukselle on opetella mailan käyttöä sekä pallon kuljettamista ja lyömistä. (Rintala ym. 2012, 93.) Ryhmässä, missä on autistinen oppilas ja sosiaalisesti aktiivisia lapsia, kehkeytyy suhteita joissa toinen holhoaa ja toinen on hoivattava. Aikuisen tehtävä on rakentaa vuorovaikutustilanteet siten, ettei kummankaan oppilaan kehitys etene liian yksipuoliseen suuntaan. Liikuntatunnilla tähän keinoksi osoittautuu järjestelmällinen parinvaihtuminen ja pareittain työskentely kaikkien kanssa. (Kerola & Kujanpää 2009, 225–226.)

Nähtävää on, että autistisella henkilöllä on oma persoonallinen huumori, jonka ymmärtämistä toisten tulee harjoitella. Autistisen toistamat yksittäiset sanat tai liikkeet tuottavat parhaimmillaan loputonta iloa. Luottamuksellisen vuorovaikutusilmapiirin vuoksi, olisi suotavaa opetella osoittamaan ymmärrystä kaikkien huumorintajua kohtaa, vaikka se olisi itsestä hieman outoa. (Kerola & Kujanpää 2009, 227.) Huolimatta poikkeavasta käyttäytymisestä autistinen oppilas kokee tunteita samalla tavoin kuin muut, hänellä on haasteita osoittaa ja kontrolloida niitä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Ryhmän muilla jäsenillä on vaikea tunnistaa autistisen oppilaan kokemia tunteita ja siitä johtuen tunteiden opettelu ja läpikäyminen korostuu tällaisessa ryhmässä. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 58, 88.)

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on oppilaan kokemusta ryhmään kuulumisesta ja siinä hyväksytyksi tulemisesta (Liukkonen & Jaakkola 2013, 148). Ryhmään kuulumiseen tunteen saavuttaminen on oleellinen tavoite myös liikunnassa, ja siksi vuorovaikutustaitojen oppiminen on tärkeää jokaisella oppilaalla. Sosiaalisesti passiivinen autistinen lapsi jää helposti ryhmässä vähälle huomiolle ja opettajan olisi hyvä kiinnittää erityishuomiota hänen innostamiseensa mukaan. Huomionarvoista on kuitenkin se, että syrjäänvetäytyvä lapsi kokee helposti paineita sosiaalisista tilanteista ja on siten haavoittuvainen. Tällöin oppilaalle tulee antaa tilaa ja sallia hänen vetäytyä hetkeksi syrjään. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 88.)

4 POHDINTA JA TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS

Tutkielmani lähtökohtana oli selvittää miten autistista oppilasta voi tukea koululiikunnassa. Pohjatietona tutkimuskysymyksiin keräsin teoreettista tietoa autismista ja autistisen henkilön käyttäytymisen haasteista. Puheen tuottamisen vaikeus ja kommunikointi nousivat autistisen henkilön keskeisiksi haasteiksi. Tutkielman tutkimustulokset vastaavat näihin haasteisiin, tuoden puhumiselle vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä. Kommunikointimenetelminä erilaiset kuvat ja viittomat tukevat autistisen oppilaan oppimisprosessia

Opettaessa autistista henkilöä, opettamisen malli olisi tärkeä kohdentaa aina yksilöllisesti henkilön vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden mukaan. Ei siis ole olemassa yhtä ainoaa opetusmenetelmää. Autistisen oppilaan oppimisprosessin tukemiseksi tarvitaan monen eri työntekijän ammattitaitoa, aikaa, intoa sekä loputonta uskoa lapseen. (Kerola & Kujanpää 1998, 261.) Tutkielmassani sain koottua yleiskatsauksen autistisen oppilaan opetukseen liikuntatunnilla. Tutkielmassani esiin tullut tieto autismista sekä puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista on ajankohtainen jokaiselle luokanopettajalle. Autistisen oppilaan inkluusio edellyttää autismia koskevan tiedon lisäämistä ja ennakkoluulojen vähentämistä (Kerola & Kujanpää 2009, 224). Lisäämällä tietotaitoa autististen oppilaiden toiminnasta, opettajat pystyvät edistämään autististen henkilöiden mahdollisuuksia osallistua vertaisryhmänsä toimintaan.

Tutkielmaa tehdessäni oivalsin itse asioita, jotka tukevat tulevaisuuden ammattiani opettajana. Ymmärrys tuen kolmiportaisuudesta ja sen käyttämisestä tukea tarvitsevien kanssa, on tärkeä osa opettajan työtä. Arkipäivän havainnoinnilla on suuri merkitys mietittäessä lapsen tarvikkeita tukitoimenpiteitä ja niiden toimivuutta oppitunnilla. Kun opettaja on apuna, voidaan pieniä muutoksia tekemällä tukea lapsen kouluhyvinvointia ja oppimista. Nämä muutokset voivat tapahtua helposti ympäristöä muuttamalla tiloja rajaten tai värejä käyttäen. Lisäksi käytännön toimenpiteet kuten rutiinit ja asioiden kuvallinen konkretisointi, voivat olla osaltaan helpottamassa lapsen oppimisprosessia.

Struktuuri nousi hyvin vahvasti tutkielmani keskeiseksi käsitteeksi. Tutkielmassani kävi ilmi, että myös autistiselle oppilaalle opettaminen mahdollistuu monipuolisesti struktuurit huomioiden. Struktuurin opetuskäsite sisältää erityisesti visualisointia, joka mahdollistaa toistetta-

vuuden ja oppimistehtäviin keskittymisen haasteista huolimatta (Kerola & Kujanpää 2009, 168). Hyvinkin monet eri oppimistilanteet on mahdollista visualisoida yksilöllisesti kuvataulujen avulla. Tämä näen tärkeimmäksi menetelmäksi, kun liikuntatunnilla on osallisena autistinen oppilas.

Tarkastelin lähteitä kriittisesti ja syvennyin monipuolisesti vanhempiin ja tuoreempiin tutkimuslähteisiin. Tutkielman luotettavuutta lisäävät myös kansainväliset lähteet, joita käytin tutkielmassani. Tutkielmani laajuutta ajatellen, kirjallisuuskatsaus oli toimiva tutkimusmenetelmä, mutta tutkielman luotettavuutta olisi voinut lisätä liikuntatunnilla tehdyllä empiirisellä tutkimuksella. Jatkotutkimusehdotuksena esitänkin autismin kirjon oppilaan sopeutumisen tavalliseen liikuntaryhmään. Tutkimusaiheeseeni syvennyn itse vielä tulevassa Pro gradu -tutkielmassani.

LÄHTEET

- Autismi- ja Aspergerliitto. Helsinki. Haettu 21.8.2017 osoitteesta <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo>
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. (1998). Koululiikuntaa kaikille: soveltavan liikunnanopetuksen opas. Helsinki: Opetushallitus.
- Heister Trygg, B. (2010). Graafinen kommunikointi: Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2007). Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Huhtanen, K. (2011). Merkit ja merkkijärjestelmät. Teoksessa Huhtanen, K. (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Huhtanen, S. & Harju, V. (2011). Tukiviittomien käyttö puhehäiriöisten lasten erityisryhmässä. Teoksessa Huhtanen, K. (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Ikonen, O. & Suomi, A. (1998). Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Autismi: teoriasta käytäntöön. Jyväskylä: Atena.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2013). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakkula, K. (2008). Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Janhukainen, M. (2002). Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Helsinki: Lasten suojelun keskusliitto.
- Jansson-Verkasalo, E., Lepistö, T. & Korpilahti, P. (2010). Kielelliskognitiiviset taidot autismin kirjon häiriössä. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (toim.) Kieli ja aivot: kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus. Turku: Turun yliopisto, kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Kehitysvammaliitto. (1993). Autismin arviointiasteikko. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. (2009). Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (toim.) *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. (1998). *Moniammatillinen yhteistyö*. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Autismi: teoriasta käytäntöön*. Jyväskylä: Atena
- Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus: kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, Oppimateriaalikeskus Opike.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2013). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manninen, P. (2011). *Autistisilla henkilöillä on asiaa – spontaanikommunikoinnin kehittäminen ja tukeminen*. Teoksessa Huuhtanen, K. (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Oja, S. (2012). *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Ladattu 27.9.2017. Osoitteesta: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Papunetin kuvapankki, papunet.net, Elina Vanninen. Tulostettu 27.9.2017 osoitteesta <http://papunet.net/sites/papunet.net/files/kuvapankki/Luistella%20vari.jpg>
- Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. Tulostettu 27.9.2017 osoitteesta <http://papunet.net/sites/papunet.net/files/kuvapankki/ijsschaatsen.png>
- Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. (2012). *Soveltava liikunta*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan Yliopisto. Viitattu 2.10.2017. Saatavilla: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Timonen, T. E. (1991). *Autismi: Käyttäytymisanalyttinen näkökulma*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Vilhu, S. (1989). *Soveltava liikunnanopetus: opas vammaisten ja pitkäaikaisesti sairaitten lasten liikuntaan*. Helsinki: Kouluhallitus.
- von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (1999). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- WHO (1995). *Tautiluokitus, ICD 10, systemaattinen osa*. Helsinki: Stakes.
- Zhang, J. & Griffin, A. J. (2007). Including Children with Autism in General Physical Education: Eight Possible Solutions. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78.3, 33–37. Ladattu 27.9.2017 osoitteesta <https://search-proquest-com.pc124152 oulu.fi:9443/docview/215762687/fulltextPDF/A9235483750547A7PQ/1?accountid=13031>