



Taskinen Noora

Autismikirjon lapsen leikki ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Autismikirjon lapsen leikki ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa (Noora Taskinen)

Kandidaatintutkielma, 39 sivua, 0 liitesivua

Huhtikuu 2020

---

Tämän kandidaatintutkielman aiheena on autismikirjon lapsen leikki ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Perehdyn aluksi yleisesti autismikirjoon sekä siihen liittyviin käyttäytymisen erityispiirteisiin, sillä niiden rooli leikin luonteen näkökulmasta korostuu tutkielmassa. Ennen varsinaiseen tutkimuskysymykseen vastaamista avaan leikin käsitettä, jotta leikin perinteinen luonne avautuisi lukijalle. Tämän seurauksena lähdän vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka tarkoituksena on antaa kokonaiskuva siitä, millaista autismikirjon lapsen leikki voi olla. Seuraavassa tutkimuskysymyksessä perehdyn tämän tiedon avulla autismikirjon lapsen leikin tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Tavoittelin tässä toisessa tutkimuskysymyksessä käytännönläheistä näkökulmaa, jolloin tuen muodot on mahdollista ottaa mukaan arjen työhön.

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena ja tarkemmin eriteltyinä on toteutettu integroivaa tutkimustyötä. Hyödynän tutkielmassa suhteellisen laajasti aiempaa tutkimusta ja erilaisia aineistoja, jotta kokonaiskuva muodostuisi selkeäksi kokonaisuudeksi. Tutkielmassa on hyödynnetty niin tuoreempaa kuin vanhempaakin kirjallisuutta.

Tutkielmassa kävi ilmi, että autismikirjon lapsen leikkiä voidaan kuvailla tiettyjen peruspiirteiden mukaan, vaikkakin siinä esiintyy myös vaihtelua yksilöiden välillä. Autismikirjon lapsen leikkiä värittää persoonallinen leikkikalujen käyttö. Lapsi saattaa esimerkiksi keskittyä lelujen yksityiskohtiin ja käsitellä niitä toistuvasti tavoin. Autismikirjon lapsi leikkii mieluusti yksin ja mielikuviutusleikit näyttävät tälle usein haastavina. Leikin tukeminen voi lähteä liikkeelle leikin halun herättämisestä, jolloin ympäristöä muokataan leikkiin kutsuvaksi esimerkiksi leikkikalujen ja tilojen selkeyden keinoin. Leikin tukemisessa voidaan hyödyntää lapsen mielenkiinnonkohteita, palkkioita sekä aikuisen konkreettisia tuen keinoja, joita ovat esimerkiksi vihjeet leikistä ja sen kulusta. Autismikirjon lapsen leikin tukemisessa voidaan hyödyntää myös struktuurin keinoja.

Vaikka leikki voi näyttää lapselle jopa haastavana on sen tukeminen kuitenkin tärkeää. Autismikirjon lapsen leikin tukemisella on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi lapsen sosiaalisiin suhteisiin sekä leikin luonteen kehittymiseen.

Avainsanat: Autismikirjo, leikki, varhaiskasvatus, leikin tukeminen

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Autismikirjo</b> .....	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Käyttäytymisen erityispiirteet autismikirjossa</b> .....	<b>10</b>
4.1	Sosiaalisen kommunikaation erityispiirteet .....	11
4.2	Sosiaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteet.....	13
4.3	Rajoittunut, toistuva ja kaavamainen käyttäytyminen .....	13
4.4	Aistipulmat .....	15
<b>5</b>	<b>Leikki</b> .....	<b>17</b>
5.1	Leikin vaiheet .....	18
<b>6</b>	<b>Varhaiskasvatuskäisen autismikirjon lapsen leikki</b> .....	<b>20</b>
<b>7</b>	<b>Autismikirjon lapsen leikin tukeminen varhaiskasvatuksessa</b> .....	<b>23</b>
7.1	Leikin halun herättäminen .....	24
7.2	Konkreettinen leikin tuki .....	26
7.3	Struktuurin hyödyntäminen leikin tukemisessa .....	28
<b>8</b>	<b>Yhteenveto ja pohdinta</b> .....	<b>31</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>35</b>

# 1 Johdanto

Varhaiskasvatusta toteutetaan Suomessa inklusiivisin periaattein, jolloin jokaisella lapsella on mahdollisuus toimia kaikille yhteisessä ryhmässä siten, että ryhmän toimintaan sisältyy yksilöllinen pedagoginen ohjaus ja tarvittavat tukitoimet (Viitala, 2018, s. 55). Tämä tarkoittaa sitä, että yhteisessä ryhmässä voidaan toteuttaa yhtä aikaa hyvinkin monia erilaisia kasvua ja kehitystä edesauttavia suunnitelmia ja tuen muotoja. Ryhmän toiminnan ollessa hyvin monimuotoista, myös opettajan on osattava vastata tämän päivän varhaiskasvatuksen odotuksiin. Sivuten inklusiivisen varhaiskasvatuksen tärkeyttä ja ajankohtaisuutta, perehdyn tässä tutkielmassa autismikirjon lapsen leikkiin ja sen tukemiseen varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatusta toteutetaan pitkälti leikkiläisillä toimintaperiaattein, minkä vuoksi leikki on osa jokapäiväistä arkea (Opetushallitus, 2018, s. 38). Autismikirjon lapsen vapaa-aika ei kuitenkaan koostu leikistä samoissa määrin kuin vertaisilla, sillä leikki on tälle usein toimintana haastavaa (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009, s. 48 – 49). Tästä haastavuudesta huolimatta lapsen kanssa toimittaessa leikkiä ei voida unohtaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, s. 39) todetaankin, että henkilöstön tulee toimia leikkiä edistäen ja sopivalla tavalla ohjaten siten, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua omien valmiuksiensa ja taitotasojensa mukaisesti yhteiseen leikkiin. Mielestäni jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus toteuttaa niin yksin kuin yhteisesti vertaistensa kanssa leikkiä, joka on luovaa, mielekästä ja kehittäväää. Nämä ajatukset toimivat pohjana sille miksi näen leikin tukemisen tärkeäksi ja haluan lähteä perehtymään juuri tähän aiheeseen.

Keskityn tässä tutkielmassa siis autismikirjon lapsen leikkiin ja sen tukemiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Mielestäni autismikirjo on ollut suhteellisen vähän esillä opinnoissamme ja erityisesti tarkempi tutustuminen aiheeseen on jäänyt vähäiseksi. Erityispedagogiikan sivuaine tarjosi kuitenkin väylän autismikirjioon tutustumiseen ja tätä kautta myös oman mielenkiinnon heräämiseen. Juuri tämä henkilökohtainen mielenkiinto, aiheen ajankohtaisuus ja tärkeys ohjasivat minut tutustumaan lisää autismikirjioon, siihen liittyviin erityispiirteisiin ja lapsen tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Koen, että jo oman ammatillisuuteni ja lapsen edun näkökulmasta minun tulevana opettajana tulisi hallita tarvittava teoriapohja ja työvälineet autismikirjon lapsen ja tämän leikin kehityksen tukemiseen. En voi kuitenkaan sanoa, että aiheen valinta olisi ollut minulle koko ajan selvillä tai että se olisi sujunut mutkattomasti. Aihetta pohtiessani huomasin kiinnostuvani monista hyvinkin erilaisista teemoista, mutta tietyt raamit pysyivät kuitenkin samana.

Erityispedagogiikan sivuaine sekä aiempi työkokemus ohjasivat aiheen valintaa kohti varhaiskasvatusta ja sen käsittelyä juuri erityispedagogisesta näkökulmasta. Tavoitteenani oli myös se, että aihe olisi minulle tuntemattomampi, sillä näin voisin tutustua itselleni uuteen aiheeseen ja kehittää omaa ammatillisuuttani.

Tutkielmani tavoitteena on lisätä tietoisuutta aiheeseen liittyen niin henkilökohtaisella tasolla kuin myös yleisestikin. Tarkoituksena on juuri aiheen pohjalta antaa tietoa siitä, millaista autismikirjon lapsen leikki on ja miten lapsen kanssa työskentelevä aikuinen voisi sitä tukea. Erityisesti leikin tukemisen näkökulmasta pyrin tarjoamaan käytännönläheisiä keinoja, joita esimerkiksi varhaiskasvatuksessa voidaan hyödyntää. Toivon tutkielman antavan työvälineitä ja tietoisuutta kenelle tahansa varhaiskasvatuksen kontekstissa autismikirjon lapsen kanssa työskentelevälle, mutta myös aiheesta yleisesti kiinnostuneellekin henkilölle.

## 2 Tutkimuksen toteutus

Selvitän tässä tutkielmassa aiemman kirjallisuuden avulla sitä, millaista autismikirjon lapsen leikki on. Tutustun niihin piirteisiin, joita leikissä yleisesti ilmenee sekä pohdin hieman myös sitä, mitkä tekijät tällaisen leikkikäyttäytymisen takana voivat toimia. Tämän kysymyksen siivittämänä lähdän hakemaan vastausta siihen, miten autismikirjon lapsen leikkiä voidaan tukea varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tavoitteenani on nostaa esiin sellaisia käytännönläheisiä keinoja, joita opettajan työssä voidaan hyödyntää. Koska tutkielmani kontekstina toimii varhaiskasvatus, puhun tekstissä lähinnä autismikirjon lapsesta selkeyden vuoksi. Ennen varsinaisiin tutkimuskysymyksiin vastaamista avaan sitä, mitä autismikirjo oikeastaan on. Tämän jälkeen erittelen autismikirjolle tyypillisiä erityispiirteitä, sillä niiden rooli autismikirjon kuvailussa ja lapsen käyttäytymisessä korostui kirjallisuuteen tutustuttaessa. Tutkielmani keskittyessä autismikirjon lapsen leikkiin, näen tärkeäksi avata itse leikin käsitettä. Jotta leikin tyypillinen luonne avautuisi lukijalle, erittelen yhden näkökulman leikin kehityksestä. Denney ja Tewksbury (2012, s. 2) kuvailevat, että kirjallisuuskatsauksessa onkin tärkeää pitää mielessä se, ettei aiheen taustatieto ole välttämättä lukijalle tuttua. Tämän lukijan aiemman tiedon sekä tutkielman selkeyden vuoksi näen siis tärkeäksi avata tutkimusaiheeseen olennaisesti liittyviä leikin ja autismikirjon käsitteitä.

Toteutan tutkielmani kirjallisuuskatsauksena. Yleisesti kirjallisuuskatsauksen kuvaillaan olevan tutkimusmetodi, jonka tarkoituksena on tutkia jo olemassa olevaa tutkimusta ja siten rakentaa kokonaiskuva tutkittavasta aiheesta (Salminen, 2011, s. 1 & 4). Denney ja Tewksbury (2012, s. 1) kuvailevat sen olevan kattava katsaus valitun aiheen aiempaan tutkimukseen. Salminen (2011) kuitenkin toteaa, että suomen kielen sana ”katsaus” voi olla jopa harhaanjohtava, sillä se viittaa ennemminkin tiiviiseen yhteenvetoon ilman analyttistä lähestymistapaa. Hän kuvailee, että tarkoituksena olisi luoda katsaus aiheeseen siten, että mukana on myös kritiikkiä ja aineiston arviointia (Salminen, 2011, s. 5). Myös Denney ja Tewksbury (2012, s. 1) tarkentavat, että kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on ilmaista lukijalle se, mitä jo tiedetään, mutta myös se mihin ei vielä osata antaa tarkkaa vastausta. Näin ollen kirjallisuuskatsaus ei siis ole pelkkää kirjallisuuden referointia, vaan se pyrkii tarkastelemaan tutkittavaa aihetta niin analysoiden, kuin myös sopivan kriittisestikin.

Tarkemmin määriteltynä tutkielmani toteutuu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, sillä tämä mahdollistaa sen, että pystyn luomaan tutkittavasta aiheesta laaja-alaisen kuvauksen, jossa myös tutkittavan ilmiön ominaisuuksien luokittelu on mahdollista (Salminen, 2011, s. 6). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa vielä kahteen suuntaukseen, joista tähän tutkimukseen valikoitui integroivan kirjallisuuskatsauksen tutkimustyyli. Integroiva kirjallisuuskatsaus mahdollistaa aiheen monipuolisen tarkastelun ilman tarkkoja määräyksiä suhteessa kirjallisuuteen, minkä vuoksi tutkimuksessa voidaan hyödyntää kattavammin erilaista kirjallisuutta (Salminen, 2011, s. 8)

Tutkimuskohteena autismikirjo näyttäytyy melko laajaksi alueeksi, eikä ihme, sillä ensimmäiset tutkimukset aiheesta sen nykyistä vastaavalla termillä ovat julkaistu jo vuonna 1943 (Juhola, 2018, s. 21). Autismikirjo on ollut tutkimuksen kohteena tästä lähtien ja aiheesta onkin esitetty monia erilaisia tulkintoja historian aikana. Aiheen rajaaminen osoittautuu erityisen tärkeäksi, ettei tutkielma rakennu liian hajanaiseksi ja laajaksi kokonaisuudeksi. Päädyin rajaamaan aiheen juuri leikkiin, sillä leikki ja leikillinen toiminta liittyy olennaisesti varhaiskasvatukseen, johon myös tutkielmani keskittyy.

Kuten mainittu, autismikirjoa on tutkittu laajasti historian saatossa, minkä vuoksi myös kirjallisuutta on saatavilla huomattavan paljon. Tässä tutkielmassa huomioin mahdollisuuksien mukaan tuoreempaa tutkimustietoa autismikirjosta, sillä näin pystyn varmistamaan, että tutkielmassa esitetty tieto on ajankohtaista ja siten myös luotettavaa. Tästä huolimatta annan tutkielmassani tilaa myös vanhemmalle kirjallisuudelle, sillä peruspiirteet autismikirjossa, sen kuvailussa ja kuntoutuksessa ovat pysyneet pitkälti samoina ajan saatossa. Aluksi kipuilin vanhemman kirjallisuuden luotettavuuden kanssa, mutta huolellisen tutustumisen jälkeen pystyin kehittämään omaa kriittisyyttäni suhteessa lähteisiin ja valitsemaan tutkimukseen sellaista kirjallisuutta, jonka uskon vastaavan yhä tämänkin päivän näkemyksiä aiheesta. Tutkielman kirjoittamisessa ja kirjallisuuteen perehdyttäessä näen tärkeäksi sen, että huomioin myös omat ennako-oletukseni ja niiden luomat lähtökohdat suhteessa tutkimuskysymyksiini. Kuten aiemmin mainittu, aihe on minulle entuudestaan hieman tuntemattomampi, jonka vuoksi myös ennako-oletukseni aiheen kannalta ovat vähäiset. Uskon kuitenkin, että autismikirjon lapsen käyttäytymisen erityispiirteet luovat leikille oman luonteensa, minkä vuoksi leikki poikkeaa ainakin osittain vertaisten leikistä. Tämän seurauksena uskon myös löytäväni käytännönläheisiä keinoja siihen, miten leikkiä voidaan tukea varhaiskasvatuksen kontekstissa. Näistä ennako-oletuksista huolimatta

tarkastelen kirjallisuutta avoimin mielin ja olenkin valmis myös siihen, että kyseiset oletukset kumoutuvat prosessin aikana.

Tämän tutkielman tutkimuskysymyksiä ovat:

- **Millaista varhaiskasvatukseen autismlapsen leikki on?**
- **Kuinka autismlapsen leikkiä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa?**



### 3 Autismikirjo

Autismikirjo on eräänlainen sateenvarjokäsite diagnooseille, joita yhdistää neurobiologisen kehityksen erilaisuus ja yhteiset käyttäytymisen erityispiirteet (Partanen, 2010, s. 24). Näitä autismikirjon käsitteen alle luettavia diagnooseja on esimerkiksi lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi, Aspergerin oireyhtymä sekä Rettin oireyhtymä (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 219 – 220). Autismikirjon diagnooseja yhdistää tietyt käyttäytymisen erityispiirteet kuten aistitoimintojen poikkeavuus, haasteet vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa sekä rajoittuneen käyttäytymisen piirteet (Kaski, Manninen & Pihko, 2012 s. 99). Juhola (2018) kuvailee, että näiden piirteiden ilmeneminen on kuitenkin hyvin yksilöllistä. Hänen mukaansa osalla erityispiirteet ilmenevät vain ”autistisina piirteinä”, kun taas osan kohdalla kyse on laajemmista rajoitteista. Tämän takia henkilöiden itsenäisyys ja tuen tarpeen määrä vaihtelee huomattavasti (Juhola, 2018, s. 13).

Juhola (2018) korostaa, että autismikirjo ei ole sama asia kuin sairaus tai kehitysvamma vaan kyseessä on ennemminkin kehityksellinen häiriö tai ominaisuus. Tästä huolimatta hän toteaa, että henkilöllä voi kuitenkin olla autismikirjon lisäksi myös kehitysvamma diagnoosi, mutta itse autismikirjo ei kata alleen esimerkiksi motorisen tai älyllisen kehityksen poikkeamia (Juhola, 2018, s 13 – 14). Koska kyseessä ei ole sairaus, autismikirjon kohdalla puhutaan yleisesti kuntoutuksesta hoidon sijaan. Kasken ja kollegoiden (2012) mukaan tällaiset parhaat hoidolliset tulokset saadaankin juuri kuntoutuksen avulla, sillä kuntoutus voi parantaa henkilön toimintamahdollisuuksia huomattavasti. Tämä autismikirjon henkilön kuntoutus sisältää esimerkiksi ympäristön järjestämistä ja visualisointia sekä tuettua kommunikointia, jolloin kuntoutus on osa jokapäiväistä arkea (Kaski ym., 2012, s. 99 & 101).

Tällä hetkellä autismikirjon diagnoosit tehdään Maailman terveysjärjestön ylläpitämän ICD (International classification of diseases) -10- tautiluokituksen mukaan, jolloin autismikirjo liitetään laaja-alaisiin kehityshäiriöihin (Ikonen & Suomi, 1999, s. 63; Juhola, 2018, s. 15). Juhola (2018) kommentoi, että tautiluokitus on kuitenkin kohtaamassa muutoksen lähivuosina, kun uusi ICD-11- tautiluokitus astuu voimaan. Hänen mukaansa tämä muutos vaikuttaa mitä luultavimmin autismikirjon käsitteen nimeämiseen, määrittelyyn sekä diagnosointiin (Juhola, 2018, s. 15). Koska uusi muutos ei ole vielä astunut voimaan, puhun tässä tutkielmassa yhä autismikirjosta.

#### **4 Käyttäytymisen erityispiirteet autismikirjossa**

Autismikirjon määrittelyn kannalta on olennaista eritellä oireyhtymälle tyypillisiä käyttäytymisen erityispiirteitä, sillä diagnosointi tapahtuu juuri käyttäytymisen perusteella (Kerola, 1997, s. 6). Autismikirjoon liitetään vahvasti monia yksilöitä yhdistäviä piirteitä ja kuvauksia, mutta on silti tärkeää muistaa, että autismikirjolle tunnusomaista on suuri vaihtelu siinä, kuinka tällainen autistinen käyttäytyminen lopulta ilmenee toiminnassa (Kylliäinen, Helminen & Rantanen, 2016, s. 9). Autististen tunnuspiirteiden ilmenemiseen voi vaikuttaa jo esimerkiksi se kenen seurassa tai millaisessa ympäristössä lapsi on (Kerola, 2011, s. 170). Myös yksilön kehitystaso, ikä sekä muut neurologiset vaivat vaikuttavat näiden käyttäytymispiirteiden ilmenemiseen (Ikonen & Suomi, 1999, s.58). Ketonen, Kontu, Lahtinen, Pesonen ja Tuomi (2018) kuvailevat, että osa ilmenevistä piirteistä saattaa olla puhtaasti peräisin lapsen persoonallisuudesta, eli kaikkia autismikirjolle tyypillisiä erityispiirteitä ei kannata lukea täysin mustavalkoisesti. Heidän mukaansa on tärkeää erottaa mitkä piirteistä liittyvät juuri autismikirjoon ja mitkä vuorostaan lapsen persoonallisuuteen (Ketonen ym., 2018, s. 294). Nostaessani esiin tiettyjä autismikirjolle tunnusomaisia piirteitä, korostan siis sitä, että jokainen lapsi on oma yksilönsä, eikä tämän seurauksena voida olettaa, että jokainen autismikirjon lapsi täyttäisi kaikki näistä piirteiden kuvailuista juuri mainituilla tavoilla.

Autismikirjolle tyypillisiä käyttäytymismalleja esiintyy usein jo varhaislapsuudessa, mutta useat näistä varhaisista merkeistä jäävät huomaamatta niiden ollessa hyvin hienovaraisia (Eckdahl, 2018, s. 5). Tämän onkin syy sille, miksi lapsen huoltajat näkevät usein vauvaiän kehityksen olleen normaalia (Kerola, 2011, s. 169). Tällaisia hienovaraisia vauvaiässä esiintyviä merkkejä autismikirjosta voi olla esimerkiksi katsekontaktin välttely, oman nimen tunnistamattomuus, elekielen kuten vilkuttamisen ja osoittamisen käyttämättömyys sekä voimakas mielenkiinto tiettyihin leluihin ja niiden tarkkoihin osatekijöihin (Eckhdal, 2018, s. 6; Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 218). Nämä viitteet havaitaan yleensä viimeistään, kun käyttäytymisessä alkaa ilmetä myös muita, selkeämpiä merkkejä autismikirjosta (Eckdahl, 2018, s. 5). Lapsen huoltajien huoli herää yleensä, kun lapsen puhe viivästyy, tämä ilmaisee epätavallisia reaktioita aistiärsykkeisiin tai lapsen vuorovaikutus on jotenkin poikkeavaa suhteessa vertaisiin (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 218). Erittelen seuraavaksi hieman tarkemmin, millaisia erityispiirteitä autismikirjoon yleisesti liitetään.

#### 4.1 Sosiaalisen kommunikaation erityispiirteet

Kommunikaatiolla tarkoitetaan niin puhuttua kieltä kuin sanatontakin viestintää, kuten eleitä ja ilmeitä (Lubetsky, Handen & McGonigle, 2011, s. 174). Autismikirjolle tyypillistä on vaikeudet juuri näiden tekijöiden saralla ja usein esimerkiksi kielenkehityksen haasteet ovatkin niitä tekijöitä, jotka herättävät huolen lapsen huoltajissa ja ovat ensimmäisiä askeleita kohti autismikirjon diagnoosia (Aarons & Gittens, 1991, s. 63). Suurella osalla autismikirjon lapsista esiintyy kielenkehityksen viivästyä sekä puheen puuttumista (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 19). Osa lapsista saattaa vuorostaan oppia puhumaan, mutta jättää puhumisen kuitenkin pois jonkin ajan kuluttua (Ikonen & Suomi, 1999, s. 60). Näistä kielenkehityksen haasteista, kuten puhumattomuudesta huolimatta henkilö ei kuitenkaan pyri korvaamaan puhetta esimerkiksi vaihtoehtoisten viestintäkeinojen avulla (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 219). Tähän liittyen Kerola ja kollegat (2009, s. 66) kuvailevat, ettei autismikirjon lapsi välttämättä ole tietoinen siitä, mihin kommunikaatiota lopulta tarvitaan ja tämä saattaakin olla syy kommunikaation pulmille ja puhumattomuudelle. Kommunikaation ja kielenkehityksen pulmat heijastuvat usein myös lapsen leikkiin. Liivan ja Cleaven mukaan lapsi, jolla esiintyy kielenkehityksen vaikeuksia, leikkii vähemmän suhteessa muihin ikätovereihinsa (viitattu lähteessä Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 232). Myös leikin sisältö ja siihen osallistuminen on poikkeavaa verrattuna muihin lapsiin (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 233).

Kielenkehityksen haasteiden ja puhumattomuuden lisäksi osa lapsista voi puolestaan puhua virheettömästi (Ketonen ym., 2018, s. 292). Ikonen ja Suomen (1999, s. 60) mukaan osa autismikirjon lapsista saattaa oppia puhumaan aiemmin suhteessa vertaisiin, jolloin myös sanavarasto näyttäytyy laajempaan. Autismikirjoon yhdistetään toistuvaa sekä kaavamaisista kielenkäyttöä, mikä tarkoittaa sitä, että erilaiset toistuvat kysymykset ja fraasit ovat yleisiä autismikirjon lapsen kommunikaatiossa (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2000, s. 25; Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 219). Autismikirjon lapsella voi esiintyä ekolaliaa eli kaikupuhetta, jolloin aiemmin esimerkiksi televisiosta kuullut asiat toistetaan myöhemmin puheessa (Aarons & Gittens, 1992, s. 6; Loukusa, 2011, s. 139). Kerolan ja kollegoiden (2000) mukaan lapsi saattaa sujauttaa näitä opittuja sanoja sekä lauseita keskusteluun, minkä vuoksi tämän voidaan nähdä hallitsevan kieltä todellista paremmin tai olevan esimerkiksi kielellisesti poikkeuksellisen lahjakas. Heidän mukaansa tällaisen kaavamaisen kielenkäytön takana saattaa olla kuitenkin esimerkiksi turvallisuuden hakemista tutusta rutiinista, itsensä

viihdyttämistä tai sitä, ettei lapsi itseasiassa ymmärrä sanan tai lauseen tarkoitusta (Kerola ym., 2000, s. 26 – 27).

Autismikirjon lapsen kommunikaatioon ja kielenkehitykseen liittyy myös kielen ymmärtämisen vaikeus, jolloin lapsi saattaa esimerkiksi tuottaa sanoja tiedostamatta niiden tarkkaa sisältöä (Ikonen & Suomi, 1999, s. 60). Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan lapsella voi olla vaikeuksia sanojen merkitysten ymmärtämisessä, mikä näkyy esimerkiksi pronominiin sekoittumisena ja abstraktien sanojen ymmärtämisen- ja käyttämisen haastavuutena. Heidän mukaansa substantiivien ja verbien oppiminen on kuitenkin helpompaa, sillä sanalle on olemassa konkreettinen vastike kuten esine tai toiminto. Autismikirjon lapsella voi siis olla vaikeuksia sanojen merkitysten oppimisessa, mikä näkyykin usein puheen muodostumisessa (Kerola ym., 2009, s. 62). Osan lapsista kohdatessa haasteita sanojen merkitysten ymmärtämisessä toiset vuorostaan tulkitsevat sanat ja lauseet hyvin konkreettisesti, mikä näkyy esimerkiksi epäsuorien ilmausten ja muuttuvien käsitteiden ymmärtämisen haasteena (Eckdahl, 2018, s. 12; Kerola ym., 2009, s. 61). Kerolan ja kollegoiden (2009, s. 49) esimerkissä lapsi ymmärsi leikissä ehdotetun kauppaan lähtemisen konkreettisesti ja oli siksi lähdössä oikeaan ruokakauppaan muiden lasten siirtyessä leikissä kauppaan kuvastaneelle kivelle. Puheen konkreettinen ymmärtäminen ja kielelliset vaikeudet voivatkin siis heijastua myös lasten väliseen vuorovaikutukseen ymmärryksen puutteena, mistä seuraa usein esimerkiksi henkistä loukkaantumista ja väärinkäsityksiä (Penttilä, 2019, s. 158).

Autismikirjon kommunikaation erityispiirteet voivat näyttäytyä monella eri tavalla. Lapsella saattaa esiintyä kielenkehityksen viivästymää tai jopa puhumattomuutta. Tämän vastapainoksi osa lapsista voi näyttäytyä kielellisesti hyvin lahjakkaina, jolloin puhe sisältää monia opittuja fraaseja. Autismikirjon lapsi voi myös kohdata vaikeutta kielen ymmärtämisen saralta, kun taas osa ymmärtää asiat ja sisällöt hyvin konkreettisesti. Ikonen ja Suomen (1999, s. 58 & 60) mukaan autismikirjon lapsen kommunikaatio voi siis muodostua näistä yhdistävistä piirteistä huolimatta hyvin yksilölliseksi, mutta yleisesti nämä piirteet ovat kuitenkin yhteydessä sosiaaliseen kanssakäymiseen juuri niiden laajuuden vuoksi. Erittelen seuraavassa kappaleessa hieman sitä, mitkä tekijät muokkaavat sosiaalista vuorovaikutusta näiden kommunikaation haasteiden lisäksi.

## **4.2 Sosiaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteet**

Autismikirjon sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita voidaan kuvailla jaetun huomion ja mielen teorian avulla. Jaetulla huomiolla tarkoitetaan lapselle luontaista vaistoa jakaa kokemansa ja näkemänsä katsekontaktia, osoittamista tai puhetta hyväksikäyttäen toisen ihmisen kanssa (Frith, 2003, s. 102; Kerola ym., 2000, s. 54). Autismikirjon lapsilla ei kuitenkaan ilmene jaetun huomion taitoa samoissa määrin kuin muilla vertaisilla, mikä kertoo ilmeiden ja eleiden ymmärtämisen sekä käyttämisen haasteista (Kerola ym. 2000, s. 54). Leikkiessään autismikirjon lapsi käyttää jaettua huomiota esimerkiksi lelujen esittelyn muodossa huomattavasti vähemmän verrattuna muihin ikätovereihin (Frith, 2003, s. 102). Jaetun huomion voidaan siis nähdä kuvastavan pääasiassa ilmeiden, eleiden ja katsekontaktin käyttämisen haasteita autismikirjon lapsella.

Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan mielen teoriolla tarkoitetaan tietoisuutta siitä, että toisella ihmisellä on omat ajatukset ja tunteet. Heidän mukaansa autismikirjioon liittyy vaikeus ymmärtää juuri toisen ihmisen mieltä, aikomuksia ja mielenkiinnonkohteita, sillä tähän tarvitaan kommunikoinnin- ja sosiaalisuuden taitoja sekä ilmeiden ja eleiden tulkinnan kykyä. Yleensä vaikeudet mielen teoriassa saattavat näkyä esimerkiksi vastavuoroisessa toiminnassa muiden kanssa (Kerola ym., 2009 s. 40 – 42). Leikkiessään lapsen on tarkasteltava asioita myös tovereiden näkökulmasta ja sitä kautta myös pohdittava muiden toimintaa, eli kyky muiden kokemusten ymmärtämiseksi onkin olennainen osa leikkiä (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 231). Autismikirjon lapsi saattaa joskus eristäytyä leikkiessään muista ikätovereista (Penttilä, 2019, s. 157) eikä ihmekään, sillä leikki vaatii paljon toisen mielen ja toiminnan tulkintaa, mikä mielen teorian valossa näyttää autismikirjon lapselle haastavana.

## **4.3 Rajoittunut, toistuva ja kaavamainen käyttäytyminen**

Autismikirjon kuvailuun liitetään toistuvia, rajoittuneita ja kaavamaisia käyttäytymispiirteitä, joita toisinaan kutsutaan myös stereotypioiksi (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 219). Tämä tarkoittaa sitä, että henkilö voi olla erityisen mieltynyt toistamaan tiettyä toimintaa tai omaa rituaaliaan, mikä ilmenee esimerkiksi toistuvana toimintana kuten käsien, sormien tai koko kehen säännönmukaisena heiluttamisena ja liikkeenä (Kerola ym., 2009, s. 96; Sloman, LaRue, Weiss & Hansford, 2012, s. 30). Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan autismikirjon lapsella on taipumus jäädä ikään kuin jumiin tiettyyn toimintaan, jota tämä sitten toistaa siirtymättä seuraavaan asiaan. Nämä käyttäytymispiirteet värittävät usein autismikirjon lapsen

leikkiä, jolloin lapsi esimerkiksi pyörittää leluauton pyörää perinteisen autolla leikkimisen sijasta (Kerola ym., 2009, s. 93). Slomanin ja kumppaneiden (2012, s. 30) mukaan tällainen toistava käyttäytyminen voi stigmatisoida lasta ja aiheuttaa esimerkiksi välttelyä erottaen autismikirjon lapsen vertaisistaan. Jotta lapsen käyttäytymistä ymmärretään, on tärkeää, että syyt toiminnan takana tiedostetaan. Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan käytöksen voidaan nähdä olevan peräisin esimerkiksi kommunikointikyvyn puutteesta, aistipulmista, turvattomuuden tunteesta tai stressistä. He ovat kuitenkin havainneet, että päivä- ja työjärjestykset ohjaavat lasta pois tällaisesta toistavasta käyttäytymisestä (Kerola ym., 2009, s. 89 & 93), mikä mielestäni korostaakin tuen ja ohjauksen roolia autismikirjon lapsen kanssa toimittaessa.

Eckdahl (2018, s. 11) kuvailee, että toistuvaa ja kaavamaista käyttäytymistä ilmenee myös päivittäisten rutiinien muodossa. Kerolan ja kollegoiden (2009, s. 94) mukaan toistuvuus ja rutiinit näkyvät arjen muuttumattomuuden tärkeytenä, jolloin esimerkiksi tiettyjen toimintojen on sujuttava tutun kaavan mukaan. Autismikirjon lapsi voi esimerkiksi haluta kulkea aina tuttua reittiä, noudattaa samaa ruokailujärjestystä tai vaatia muuttumatonta fyysistä ympäristöä, kuten esimerkiksi tavaroiden pysyviä paikkoja (Eckdahl, 2018, s. 11). Autismikirjon lapsi voikin käyttää suuren osan vapaa-ajastaan juuri huonekalujen ja esineiden järjestykseen, sillä muutosten kokeminen voi olla hyvin vaikeaa (Ikonen & Suomi, 1999, s. 58; Kerola ym., 2009, s. 94). Osa kokee jopa vuodenaikojen tuomat muutokset sietämättömiksi, mutta kaikilla autismikirjon henkilöillä toistuvuuden ja muuttumattomuuden tärkeys ei kuitenkaan korostu näin paljon (Kerola ym., 2009, s. 94). Toistuvuus arjessa on lapselle tärkeää, sillä se luo eräänlaista turvallisuuden tunnetta (Eckdahl, 2018 s. 11).

Rajoittunutta, kaavamaista ja toistuvaa käyttäytymistä voi esiintyä myös vahvojen mielenkiinnonkohteiden muodossa (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 219). Eckdahlin (2018) mukaan nämä mielenkiinnonkohteet ovat luonteeltaan melko tarkkoja eli ne koskevat tiettyjä asioita ja esineitä kuten numeroita, kalentereita tai esimerkiksi postimerkkejä. Hänen mukaansa nämä mielenkiinnonkohteet saattavat ilmetä myös mieluisan esineen muodossa, jota autismikirjon lapsi sitten kantaa mukanaan. Hän kuvailee, ettei nämä esineet kuitenkaan ole esimerkiksi perinteisiä pehmoleluja vaan jotain epätyypillisempiä esineitä, joista lapsi on kiinnostunut. Nämä tarkat mielenkiinnonkohteet näkyvät myös lapsen leikissä, sillä autismikirjon lapsi mieltyy tarkastelemaan enemmän lelun yksityiskohtia kuin lelua kokonaisuudessaan (Eckdahl, 2018, s. 12). Autismikirjon lapsi hahmottaakin maailmaa usein

juuri yksityiskohdista käsin, sillä tämä kykenee havaitsemaan tarkkojakin yksityiskohtia kokonaisuutta paremmin (Juhola, 2018, s. 13; Partanen, 2010, s. 29).

#### 4.4 Aistipulmat

Aistipulmat ovat yleisiä autismikirjossa (Vanhala, 2014, s. 84). Aistipulmilla tarkoitetaan poikkeavaa ali- tai yliherkkää reagointia aistiärsykkeisiin (Kaski ym., 2012, s. 100). Aistipulmia voi esiintyä kaikkien aistiärsykkeiden suhteen eli kuulo-, haju-, maku-, näkö ja tuntoaistien saralla (Kerola ym., 2009, s. 104 – 107; Vanhala, 2014, s. 84). Kerola ja kollegat (2009) perustelevat että ylireagoidessaan aistiärsykkeisiin henkilö kiinnittää huomiota kaikkiin aistimuksiin riippumatta siitä, ovatko ne tarkoituksenmukaisia vaiko eivät, sillä tämän aivot vastaanottavat aistitietoa liian voimakkaasti. Tämän takia tavallisetkin ärsykkeet saattavat tuntua hyvin voimakkailta (Kerola ym., 2009, s. 101). Yliherkkyys aistiärsykkeille saattaa näkyä esimerkiksi voimakkaana reagointina, paniikkina ja välttelynä (Vanhala, 2012, s. 84). Kun aistitietoa tulee liian vähän ja aivot rekisteröivät aistimuksia heikommin, puhutaan aliherkkyydestä eli alireagoimisesta (Kerola ym., 2009, s.102). Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan aliherkkä lapsi hakee usein aistituntemuksia. He toteavat, että tämä aistimusten hakeminen saattaa näyttäytyä erikoisena toimintana, sillä lapsi esimerkiksi lyö tai puree itseään hakiessaan tuntoaistimuksia (Kerola ym., 2009, s. 102). Leikkiessä tämä aistiärsykkeiden tavoittelu voi näkyä esimerkiksi toistuvana leikkikäyttäytymisenä, jossa lapsi kolisuttaa autoa lattiaan saadakseen ärsykeitä kuulon kautta. Useilla autismikirjon henkilöillä visuaaliset ärsykkeet ovat merkityksellisempiä suhteessa muihin aisteihin, mikä näkyy esimerkiksi hyvänä näönvaraisena muistina ja yksityiskohtien hahmottamisena (Kaski ym., 2012, s. 101).

Kerolan ja kumppaneiden (2009) mukaan suuri osa autismikirjoon yhdistettävistä käyttäytymisen piirteistä on peräisin aistitiedon jäsentymättömyydestä, mikä kertoo myös niiden neurobiologisesta taustasta. Heidän mukaansa autismikirjon lapsen käyttäytymisen taustalla on siis nähtävissä se, kuinka poikkeava reagointi aistimuksiin vaikuttaa lopulta kaikkeen käytökseen (Kerola ym., 2009, s. 97 & 131). Esimerkiksi toistuvat kehonosien liikkeet voivat olla keino hakea visuaalista ärsykettä tai tuntoaistimuksia. Aistiärsykkeisiin reagointi poikkeaa yksilöiden välillä, mutta henkilökohtainen reagointi voi vaihdella myös tilanteen mukaan ja siihen voi vaikuttaa esimerkiksi henkilön vireystila (Kaski ym., 2012, s. 101). Erityispiirteet autismikirjon lapsen aistiärsykkeissä tulee selvittää, jotta niiden luomat

arjen ongelmatilanteet voidaan karsia pois (Vanhala, 2014, s. 84). Lapsen henkilökohtaiset aistipulmat voivat vaikuttaa laajasti koko arkeen, minkä vuoksi ne olisi tarpeen huomioida ja tiedostaa. Esimerkiksi ympäristön muokkaaminen on keino vähentää aistiärsykkeiden tulvaa (Kerola ym., 2009, s. 97).



## 5 Leikki

Tutkimuskohteena leikki on osoittautunut hankalaksi aiheeksi määrittellä (Göncü & Gaskins, 2006, s. 3). Useat eri tieteenalat ja tutkijat ovat olleet kiinnostuneita leikin tutkimuksesta ja sen määrittelystä jo kauan (Helenius, 1993, s. 9 & 19) eikä ihme, sillä leikki on hyvin oleellinen osa lapsuutta ja lapsen kehitystä. Laajasta tutkimuksesta huolimatta leikki on edelleen säilyttänyt arvoituksellisen luonteensa ja siksi sille löytyykin hyvin erilaisia selvityksiä, monista eri lähtökohdista (Hakkarainen, 2004, s. 160). Kalliala (2013, s. 40) toteaaakin, että leikin ydintä on mahdotonta selittää yhden määritelmän avulla, sillä kyseessä on niin laaja käsite.

Sille, mitä leikki on, ei siis ole olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää. Leikin kuvataan usein kuitenkin olevan vapaaehtoisuuteen perustuvaa, motivaatiosta lähtöisin olevaan toimintaa, jossa itse toiminta eli prosessi on lopputulosta tärkeämpää (Kalliala, 2013, s. 40; Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 226; Nurmi ym., 2014, s. 65). Leikki on tapahtumia, joissa yhdistyy mielikuvitus, tunne, tieto ja kokemukset (Riihelä, 2004, s. 36). Se on toimintaa kuvitteellisessa tilanteessa (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 61). Leikin voidaan kuvata olevan lapsen tapa elää, olla ja hahmottaa maailmaa (Opetushallitus, 2018, s. 38). Leikki on lapselle keino tutustua ympäristöön ja esineisiin, mutta myös tapa oppia uutta sekä jakaa oman elämänsä kokemuksia muiden kanssa (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 226 – 227).

Varhaiskasvatusikäisen lapsen oppimisen näkökulmasta leikki on tärkeä tekijä (Opetushallitus, 2018, s. 22). Soinisen (2001) mukaan leikkiessään vertaisten kanssa lapsi harjoittelee esimerkiksi yhteistyötaitoja, empatiakykyä, vuorovaikutustaitoja sekä eläytymiskykyä. Leikki on lapselle paikka käsitellä tunteita, ajatuksia sekä yleisesti kokemuksia, joita lapsi kohtaa elämässään (Soininen, 2001, s. 18 – 19). Lyytisen ja Lautamon (2014) mukaan leikki kehittää myös kielellisiä – ja motorisia taitoja sekä koordinaatiokykyä. He kuvaavatkin lapsen leikkiä oppimisen areenaksi, sillä leikki on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta niin merkittävä tekijä (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 227 – 229 & 231). Vaikka leikin nähdään olevan monella tavalla opettavaista toimintaa, leikki ei ole lapselle itselleen tietoinen tapa oppia uutta, sillä lapsi ei leiki oppiakseen (Helenius, 1993, s. 16; Opetushallitus, 2018, s. 38). Leikki on ennemminkin luonnollinen tapa omaksua uusia tietoja ja taitoja mieluisan, iloa tuottavan toiminnan lomassa (Kalliala, 2004, s. 5).

## 5.1 Leikin vaiheet

Lapsen uteliaisuus ympäristöä kohtaan näkyy leikin kehityksessä. Voidaan nähdä, että lapsen leikin kehitys lähtee liikkeelle eräänlaisesta tarpeesta tutustua ympäröivään maailmaan ja sen toimitapoihin. Pieni lapsi tutustuu ympäristöönsä ja sen esineisiin leikkien, aluksi kuitenkin tutkien käsien ja suun avulla (Nurmi ym., 2014, s. 65). Lapsi ikään kuin etsii merkityksiä esineille ja asioille tutkimisen sekä aikuisen esimerkin keinoin (Helenius, 1993, s. 31 – 32). Lyytisen ja Lautamon (2014) mukaan tämä tutkiminen jatkuu ja kehittyy kohti vaihetta, jossa esineet ovat lapselle tuttuja ja niiden käsittely tarkoituksenmukaista. He kuvailevat tämän viittaavan siihen, että lapsi on onnistunut luomaan pysyviä mielikuvia esineistä ja niiden käyttötavoista, mikä vuorostaan näkyy esimerkiksi leikkivälineiden käytön laajentumisena ja tarkoituksenmukaisena yhdistelynä (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 227).

Kun lapsi on tutustunut esineisiin ja oppinut hallitsemaan niiden käyttötarkoituksia, leikin maailma laajenee jälleen. Esineiden käyttötarkoituksen mukaista toimintaa seuraa vaihe, jolloin lapsi oppii soveltamaan näitä taitoja (Helenius, 1993, s. 32). Symbolisessa leikissä lapsi korvaa esineitä toisilla ja toimii muutenkin mielikuvituksellisesti tekemällä asioita leikisti, kuten laittamalla lusikan suuhun syömisen merkiksi tai kädet pään viereen esittäessään nukkuvaa (Lyytinen & Lautamo, 2014, s.227). Symbolisessa leikissä lapsi siis kuvittelee esineen tai asian olevan jotain muuta mitä se todellisuudessa on (Jung & Sainato, 2013, s. 75). Leslie kuvailee symbolisen leikin ilmenevän esineen korvaamisena, kuvitteellisten esineiden ja asioiden, kuten mielikuvituksellisten tilojen ja rakenteiden esiintymisenä leikissä sekä esineen ominaisuuksien määrittämisenä eli esimerkiksi leikkiä, että nukke sairastaa (viitattu lähteessä Jung & Sainato, 2013, s. 75). Tällainen leikkitoiminta kuvastaa lapselle kehittyntä kuvittelun kykyä (Helenius & Korhonen, 2004, s. 7).

Lapsen leikki kehittyy yllä mainituista esivaiheista ja esinetoinnoista leikkiin, jossa lapsen itselleen nimeämä rooli määrittää toimintaa (Helenius & Korhonen, 2011, s. 74). Lapsi omaksuu roolin ja asettuu kokonaisvaltaisesti toisen asemaan (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 85). Roolileikissä lapsi asettuu toisen henkilön, ammattilaisen tai eläimen rooliin mukaillen tälle tyypillisiä tunnusmerkkejä (Helenius, 1993, s. 37; Helenius & Korhonen, 2004, s. 7). Lapsi leikkii itselleen tai leikkikavereille tutuiksi tulleita tilanteita ja toistaa kokemiaan asioita (Airas & Brummer, 2003 s. 165, 171). Roolileikin kehitys mukailee leikin yleisiä kehityspiirteitä, sillä aluksi esineiden tuki on tärkeää, mutta myöhemmin lapsi pystyy luomaan kuviteltuja tilanteita ja oikeita esineitä korvaavia asioita (Hakkarainen & Bredikyte,

2013, s. 21). Lapsi toimii aluksi itse rooleissa, mutta myöhemmin mukaan astuvat myös pienleikkivälineet, joilla lapsen on mahdollista toteuttaa useita eri rooleja yhtä aikaa (Helenius, 1993, s. 40; Helenius & Korhonen, 2004, s. 8).

Varhaiskasvatusikäinen lapsi kiinnostuu myös rakenteluleikeistä. Lapsi rakentelee erilaisia palikoita, huonekaluja, luonnon materiaaleja ja tekstiilejä hyödyntäen joko yksin, rinnakkain tai ryhmässä (Lyytinen ja Lautamo, 2014, s. 228). Jotta tällainen rakenteluleikki onnistuisi, on lapsella oltava perusvalmiuden materiaalien käsittelyyn sekä tarpeeksi aikaa ja sopivia leikkivälineitä saatavilla (Nurmi ym., 2014, s. 67). Lyytinen ja Lautamo (2014) kuvailevat, että rakenteluleikit ovat tyypillistä aina kolmevuotiaista esikouluikäisiin ja vanhemmille lapsille, minkä vuoksi leikin kesto vaihtelee iän mukaan. Heidän mukaansa esikouluikäinen lapsi voi viihtyä rakenteluleikeissä pitkiäkin aikoja, kun taas pienempi lapsi leikkii vielä lyhytkestoisia rakenteluleikkejä. Lähempänä esikouluikää lapsi kiinnostuu myös sääntöleikeistä kuten lautapeleistä ja erilaisista pihaleikeistä, joissa vuorottelu ja selkeät etenemisen kaavat ovat havaittavissa (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 228 – 229).

## 6 Varhaiskasvatuskäisen autismikirjon lapsen leikki

Tässä kappaleessa lähdän vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen; Millaista varhaiskasvatuskäisen autismikirjon lapsen leikki on. Kangas (2008, s. 169) kuvasi väitöskirjassaan, kuinka autismikirjon lapset ovat leikkitaidoiltaan hyvin vaihteleva joukko, mikä onkin perusteltua mainita, sillä autismikirjon lapset ovat yksilöitä monista yhdistävistä luonteenpiirteistä ja käyttäytymismalleista huolimatta. Vaikka autismikirjon lapsista puhuttaessa pidetään mielessä yksilöllisyyden näkökulma, voidaan leikkiä kuvata yhdistävien tekijöiden avulla. Autismikirjon lapsen leikin kuvataan usein olevan tälle haastavaa, yleisesti erikoista sekä vastaavan ikätasoista nuoremman lapsen leikkiä (Kerola ym., 2009, s. 48). Myös leikkikalujen käsittely voidaan nähdä erilaiseksi ja leluilla leikitään vähemmän aikaa suhteessa vertaisiin (Kangas, 2008, s. 143).

Eräänlaista rajoittunutta, toistavaa ja kaavamaista käytöstä esiintyy yleisen käyttäytymisen lisäksi myös lapsen leikissä. Kankaan (2008, s. 172) mukaan autismikirjon lapsen leikkiä säätelee vahvasti aistipoikkeavuudet, toistamisen tarve sekä mielenkiinnonkohteet. Lapsi esimerkiksi järjestee esineitä, jakaa niitä osiin sekä keskittyy lelujen yksityiskohtiin kuten auton renkaihin kokonaisuuden sijasta (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 209; Kerola ym., 2009, s. 48). Kankaan (2008, s. 140 & 143) tutkimuksessa esiintyi rituaalinomaista leikkiä, jossa esimerkiksi leikkiautoja koputeltiin, heiteltiin ja järjestettiin värin mukaan, autoa myös pyöritettiin renkaista kiinni pitäen. Seach (2007, s. 9) kuvailee, että tällainen toistuva käyttäytyminen, kuten auton renkaiden pyörittely, kertoo usein siitä, että lapsi vasta tutustuu lelun käyttötarkoituksiin ja siihen, miten lelu toimii. Penttilä (2019, s. 158) vuorostaan toteaa, että osalla autismikirjon lapsista ei ole ymmärrystä siitä, mitä leluilla voisi tehdä. Yleensä tämä ymmärrys esineiden käyttötarkoituksista on ensimmäinen askel kohti kehittyvää leikkiä, kuten aikaisemmassa leikin kehitystä käsiteltävässä kappaleessa todettu. Näiden näkökulmien valossa väitän, että autismikirjon lapsen leikin luonne juurtaa pitkälti käyttäytymisen erityispiirteistä, mutta myös siitä, että jo leikkikalujen käyttö näyttää usein haastavana tai ainakin jotenkin poikkeavana suhteessa vertaisiin. Autismikirjon lapsen leikille tällainen esineiden käyttötarkoituksesta poikkeava käsittely on kuitenkin tyypillistä (Ketonen ym., 2018, s. 292). Lapsi syventyy esimerkiksi lelujen elementteihin kuten ääneen tai tuoksuun, jolloin lelun käyttötarkoitus jää huomiotta (Moilanen & Rintahaka, 2016, s. 219). Lapsi saattaa myös olla kiinnostunut vain tietyistä, itseään miellyttävistä leluista, minkä vuoksi yhteisleikkiin houkutteleva voi näyttää haastavana (Penttilä, 2019, s. 158).

Autismikirjon leikin kuvailulle olennaista on se, että lapsi leikkii enemmän yksin. Kankaan (2008, s. 138) tutkimuksessa ilmeni, että useimmat autismikirjon lapset leikkivät yksin, huomioimatta muita lapsia ympärillään. Eckdahl (2018) kuvailee, että autismikirjon lapsi osallistuu vain harvakseltaan yhteisleikkiin muiden lasten kanssa. Hänen mukaansa lapsi suosii enemmän esimerkiksi rinnakkaisleikkiä, jossa tämä leikkii yksin muiden leikin vieressä (Eckdahl, 2018, s. 9). Penttilän (2019, s. 158) mukaan tämä rinnakkaisleikki onnistuu hyvin silloin, kun lapsi hyväksyy toisten lasten läsnäolon. Ei voida kuitenkaan väittää, etteikö autismikirjon lapsi haluaisi leikkiä muiden vertaisten kanssa. Wingin mukaan osa lapsista haluaisi osallistua muiden leikkiin, mutta leikkiin pääseminen tuottaa ongelmia (viitattu lähteessä Kangas, 2008, s. 151). Autismikirjon lapset eivät juurikaan tee aloitteita leikkitilanteissa (Penttilä, 2019, s. 157), mikä saattaa heijastua juuri siitä, että tämä yhteisleikin ehdottaminen tai siihen osallistuminen näyttää vaativana. Yhteisleikkiin osallistuminen voi olla vaikeaa siksi, että leikin monikerroksisen juonen ymmärtäminen näyttää haastavana (Penttilä, 2019, s. 158) ja autismikirjon lapsi ymmärtää leikin sisällöt usein konkreettisesti, mikä vuorostaan vaikeuttaa yhteisessä leikissä toimimista (Kerola ym., 2009, s. 49).

Erityisesti symbolinen leikki ja roolileikit näyttävät autismikirjon lapselle vaikeina, sillä tällaisista mielikuvitusleikeistä uupuu tietynlainen konkreettisuus ja todellisuus (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 209; Kerola ym., 2009, s. 48). Wolfbergin (1999, s. 3) mukaan autismikirjon lapsen spontaani osallistuminen tällaisiin leikkeihin on vähäistä. Williams, Reddy ja Costall kuvailevat, että autismikirjon lapsen leikissä esiintyy yksinkertaisia symbolisen leikin piirteitä kuten lusikan suuhun viemistä syömisen merkiksi, mutta toisiin, kuten nukkeen siirretty toiminta voi olla haastavaa (viitattu lähteessä Kangas, 2008, s. 130). Vaikka autismikirjon lapsi saattaa leikkiä symbolisia leikkejä, tämä ei kuitenkaan juurikaan käytä esineitä muissa kuvitteellisissa käyttötarkoituksissa symbolisen leikin tavoin (Kerola ym., 2009, s. 48). Tällä tarkoitetaan sitä, ettei lapsi käytä leikissään esimerkiksi tikkua lusikkana tai kiveä autonä. Kankaan (2008, s. 149 & 170) väitöskirjassa kuitenkin ilmeni, että osalla autismikirjon lapsista voi olla kyky leikkiä jopa monimutkaisempiakin symbolisia leikkejä, joissa on mukana esimerkiksi korvaavia esineitä ja teemaan sopivaa ääntelyä. Symbolisen leikin haastavuuden takana voi toimia edellä mainitun konkreettisuuden puutos, mutta myös se, että autismikirjon lapselle muiden leikin matkiminen on usein haastavaa (Kerola ym., 2009, 48). Syy saattaa olla myös autismikirjon lapsen leikin luonteessa. Libby, Powell, Messer ja Jordan toteavat, että autismikirjon lapsi keskittyy enemmän leikkiin, jossa

tämä tutustuu leluihin ja niiden toimintoihin, mikä voi lopulta estää symbolisen leikin leikkimistä (viitattu lähteessä Kangas, 2008, s. 125 & 131).

Leikkiessään muiden kanssa lapsi saattaa omaksua ohjaajan roolin, mikä tarkoittaa sitä, että tämä järjestee leikkiä omia toiveitaan vastaaviksi, mikä ei vuorostaan useinkaan miellytä muita lapsia (Autismi- ja Aspergerliitto, n.d, s. 12). Wing kuvailee, että autismikirjon lapsi toivoo muiden leikkivän tälle tuttua toistavaa leikkiä, eikä lapsi osallistu esimerkiksi muiden mielikuvitusleikkeihin (viitattu lähteessä Kangas, 2008, s. 151). Tätä näkemystä kuitenkin kyseenalaistetaan Kankaan (2008, s. 169) väitöskirjassa, jossa autismikirjon lapset siirtyivät yhteisleikistä toisaalle leikkimään tällaista toistavaa leikkiä ja palasivat tämän jälkeen takaisin muun ryhmän lähelle. Tässä esimerkissä voidaan siis nähdä, etteivät lapset suinkaan odota muiden leikkivän näitä toistavia leikkejä, vaan he itse siirtyvät toisaalle toteuttamaan näitä itselleen mieluisia leikkejä kuitenkin palaten muiden pariin tämän jälkeen. Nämä edellä mainitut tutkimukset puoltavat eri näkökulmia autismikirjon lapsen leikin kuvailulle, mutta siitä huolimatta ne myös edustavat näkökulmaa, jossa jokainen autismikirjon lapsi on oma yksilönsä. Jokaisen lapsen leikin kohdalla on eroavaisuuksia, ja sama koskee myös autismikirjon lasten leikkiä.

Autismikirjon lapsen leikki kattaa allensa monia yksilöllisiä piirteitä suhteessa yleiseen näkemykseen leikistä. Leikkiä värittää toistuvuus, joka voi näkyä esimerkiksi samanlaisten palikkatornien rakentamisena kerta toisensa jälkeen (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 209). Kaavamaisuuden lisäksi lapsi leikkii mieluiten yksin ja erityisesti symbolinen leikki näyttäytyä usein lapselle haastavana. Vaikka kuvaan leikkiä näiden yhdistävien piirteiden mukaan tulee silti pitää mielessä, että jokaisen yksilön välillä on eroavaisuuksia eivätkä nämä piirteet ole siten tällaisenaan yhdistettävissä jokaiseen autismikirjon lapseen. Leikin luonteeseen vaikuttaa siis ainakin joissain määrin aistitoimintojen, sosiaalisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen sekä toistuvan ja kaavamaisen käyttäytymisen erityispiirteet ja ongelmat. Nämä autismikirjon kuvailulle tyypilliset piirteet ilmenevät leikissä ikään kuin pienin vivahtein, minkä vuoksi niiden tunteminen on tärkeää.

## 7 Autismikirjon lapsen leikin tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kuten aiemmin todettu, autismikirjon lapselle leikki voi näyttäytyä vaikeana, mikä vuorostaan vaikuttaa siihen, ettei autismikirjon lapsen vapaa-aika koostu leikistä samoissa määrin kuin muilla lapsilla (Kerola ym., 2009, s. 48 – 49). Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan autismikirjon lapsi voi kuitenkin oppia pitämään leikistä ja leikkikalusta, mikäli tähän saadaan ohjausta. Heidän mukaansa leikkimisen halu on herätettävä ja taito leikkiä on opetettava (Kerola ym., 2009, s. 49). Vanhalan (2014) mukaan autismikirjon lapsen kuntoutuksessa kaikille lapsille ei voida suositella yhtä tiettyä kuntoutusmuotoa. Hän kuvailee, että parhaisiin tuloksiin päästään, kun yhdistellään erilaisia kuntoutusmenetelmiä juuri lapsen tarpeet huomioiden (Vanhala, 2014, s. 7). Tämä ajatus lapsen yksilöllisestä tukemisesta eri toimitapoja hyödyntäen ja kenties yhdistellen toimii pohjana tutkimuskysymykseen vastatessani, sillä nostan esiin erilaisia keinoja ja lähestymistapoja, joiden avulla autismikirjon lapsen leikkiä voidaan tukea juuri varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tässä kappaleessa lähden siis vastaamaan näiden ajatusten pohjalta toiseen tutkimuskysymykseen; Kuinka autismikirjon lapsen leikkiä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa.

Leikin näyttäytyessä haastavana autismikirjon lapselle, voi herätä kysymys siitä, miksi leikkiä sitten tulisi tukea. Kuten aiemmin leikin käsitettä avatessani nostin esiin, leikki vaikuttaa positiivisesti moniin lapsen kehityksen osa-alueisiin kuten kielenkehitykseen, motoristen taitojen harjaantumiseen ja lapsen sosiaalisiin taitoihin. Van Berckelaer Onnes kuvailee, että leikkitaitojen opettaminen varhaisessa vaiheessa autismikirjon lapselle voi edesauttaa positiivisten vertaissuhteiden hankkimista ja oman ikäisten lasten kehitystason saavuttamista (Viitattu lähteessä Jung & Sainato, 2013, s. 76). Myös Rogers toteaa, että leikkitaitojen systemaattisella opetuksella voi olla positiivisia vaikutuksia suhteessa leikkimahdollisuuksiin vertaisten kanssa (Viitattu lähteessä Jung & Sainato, 2013, s. 85). Autismikirjon lapsen leikin tukemisessa voidaan tavoitella juuri vertaissuhteiden kehittymistä, leikin keston ja monipuolisuuden lisääntymistä sekä spontaania leikkiä (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 230). Leikin lisääntyessä myös stereotyyppinen käyttäytyminen vähenee (Kerola ym., 2009, s. 50) ja esimerkiksi aiemmin mainittua rituaalista leikkiä ei ainakaan Kankaan (2008, s. 169) tutkimuksessa esiintynyt lasten leikkiessä yhdessä. Yleensä lapset tosin siirtyivät toisaalle leikkimään tällaista leikkiä, mutta tästä huolimatta palasivat kuitenkin myöhemmin takaisin ryhmän lähelle (Kangas, 2008, s. 169). Koska autismikirjon lapsen leikin varhaisella

tukemisella on positiivisia vaikutuksia esimerkiksi vertaissuhteiden muodostamisen näkökulmasta, olisikin hyvä, että leikin tärkeys tunnistettaisiin ja tiedostettaisiin varhaiskasvatuksen kontekstissa, missä leikkiä ja leikkien oppimista painotetaan vahvasti (Opetushallitus, 2018, s. 21 – 22).

## **7.1 Leikin halun herättäminen**

Kerola ja kollegat (2009) kuvailevat, että leikin opettaminen, tässä tapauksessa leikin tukeminen varhaiskasvatuksessa, voi lähteä liikkeelle siitä, että autismikirjon lapsi opetetaan pitämään leluista. Heidän mukaansa lapsi voi oppia pitämään leluista, kunhan niiden käyttöä opetetaan (Kerola ym., 2009, s. 49). Voidaan nähdä, että lapsi, joka pitää leluista haluaa myös toimia niiden kanssa leikkillisesti eli halu leikkiin herää. Kerola ja kollegat (2009) näkevät, että lelut, jotka antavat lapselle palautetta tai ovat visuaalisesti selkeitä ovat hyvä lähtökohta tälle prosessille. Esimerkkeiksi tällaisista leluista he nimeävät ääniä synnyttävät lelut ja kirjat sekä palikkalaatikot ja nuppihalapelit, joissa on selkeä idea (Kerola ym., 2009, s. 49 – 50). Leikin tukemisen lähtökohtana voidaan siis nähdä olevan sopivien leikkikalujen tarjoaminen. Myös lapsesta lähtöisin olevasta toiminnasta voidaan myös luoda leikki (Kerola ym., 2009, s. 49), missä näkyikin varhaiskasvatuksessa korostuva lapsilähtöisyyden periaate. Penttilän (2019, s. 159) mukaan niin toiminnan, kun materiaalienkin tulee olla sellaisia, että ne motivoivat lasta.

Sopivien leikkikalujen lisäksi myös sopivalla ympäristöllä on tärkeä rooli leikin halun herättämisessä ja leikin tukemisessa. Penttilän (2019, s. 159 – 160) mukaan ympäristön tulee olla siten järjestetty, että siellä on mahdollisuuksia mielekkäaseen toimintaan sekä motivoivia esineitä ja leluja. Koiste (2012) kuvailee, että autismikirjon lapselle on tärkeää tietää, mitä missäkin paikassa tehdään. Hänen mukaansa tilojen selkeyttämisessä voidaan hyödyntää kuvia, sanallisia ohjeita, toimintaan liittyvää materiaalia sekä erilaisia tilanjakajia (Koiste, 2012, s. 113). Leikin tukemisessa tämä tilojen selkeyttäminen voisi tapahtua esimerkiksi selkeästi määriteltyjen leikkipaikkojen ja tavaroiden sijainnin muodossa. Tällöin lapsella olisi mahdollisuus hakeutua mielekkään toiminnan pariin ilman, että tämän tarvitsisi pohtia tilojen käyttötarkoituksia tai esineiden sijaintia sen kummemmin. Voidaankin nähdä, että visuaalisesti selkeä ympäristö on autismikirjon lapsen kanssa toimittaessa tärkeää, sillä se antaa lapselle enemmän vihjeitä esimerkiksi siitä, mitä toimintaa tilassa voidaan toteuttaa.

Yksi lähestymistapa leikin halun herättämiseen ja sitä kautta leikin tukemiseen varhaiskasvatuksessa on lapsen henkilökohtaiset mielenkiinnonkohteet. Ketonen ja kollegat



(2018) toteavat, että autismikirjon lapsella on usein tarkkoja kiinnostuksen kohteita, joihin tämä myös mieluusti paneutuu. Heidän mukaansa nämä mielenkiinnonkohteet tulisi nähdä lapsen voimavaroina ja erityistaitoina, jotka ovat myös vahvuus suhteessa uusille opittaville asioille, sillä ne ovat lapselle usein merkityksellisiä (Ketonen ym., 2018, s. 293 – 294). Kankaan (2008, s. 169) tutkimuksessa havaittiin, että autismikirjon lapset leikkivät paljon leikkejä, joita heidän mielenkiinnonkohteensa värjivät. Bakerin tutkimuksissa on ilmennyt, että lapsen rajoittuneiden mielenkiinnonkohteiden hyödyntäminen leikin opetuksessa on itseasiassa toimiva keino. Hänen tutkimuksessaan esimerkiksi lapsen mielenkiintoa numerojonoja kohtaan hyödynnettiin bingo- pelin opettamisessa. Bakerin mukaan tämä toimi jopa siten, että lapset pelasivat näitä pelejä yhteisesti ilman aikuisen vihjettä ja lopulta toiminta laajeni myös muihin peleihin ja leikkeihin, joita nämä mielenkiinnonkohteet eivät sävyttäneet (Viitattu lähteessä Jung & Sainato, 2013, s. 83). Näiden tutkimusten valossa voidaankin siis nähdä, että omat henkilökohtaiset mielenkiinnonkohteet motivoivat autismikirjon lasta leikkiin. Bakerin tutkimuksen esimerkissä korostuu erityisesti se, kuinka tärkeää aikuisen on tiedostaa lapsen mielenkiinnonkohteet ennen kuin leikkiä lähdetään tukemaan niiden keinoin. Tutkimus tuskin olisi toteutunut samoin tuloksin, jos lapsen mielenkiinnonkohteet eivät olisi olleet selvillä, mikä myös korostaa Heleniuksen ja Korhosen (2011, s. 74 – 75) näkemystä siitä, että aikuisen tulisi tarkkailla lapsen kiinnostuksenkohteita ja hyödyntää niitä varustellessaan leikkiympäristöä.

Kun leikin halua lähdetään herättelemään, toiminnassa voidaan hyödyntää myös pieniä palkkioita. Palkitsemisen tavoitteena on ohjata autismikirjon lapsi huomaamaan, että tämä toimii oikein, lisätä toivottavaa käyttäytymistä ja sen kestoa sekä lisätä motivaatiota palkittavaa toimintaa kohtaan (Kerola ym., 2009, s. 159). Palkitseminen onkin keino pitää uuden oppiminen mieluisana (Kerola, 2011, s. 181). On tärkeää, että palkitsemisessa kuten muussakin toiminnassa autismikirjon lapsen kanssa toistuu järjestelmällisyys ja säännöllisyys kuten esimerkiksi heti toivotun toiminnan jälkeen palkitseminen (Kerola ym., 2009, s. 158 – 159 & 161). Autismikirjon lapsen leikin tukemisessa ja leikin halun herättämisessä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi saa pienen palkinnon huomioidessaan lelun tai käsitellessä sitä leikillisin keinoin. Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan palkitsemisen tarkoituksena ei ole jäädä tavaksi, vaan tavoitteena on, että itse toiminta muuttuisi lopulta palkitsevaksi. Heidän mukaansa toiminta on palkitsevaa, kun se on lapselle mielekästä ja lapsi ymmärtää mitä tehdään ja miksi tehdään (Kerola ym., 2009, s. 158 – 159). Leikissä tämä voisi tarkoittaa sitä, että lopulta lapsi on esimerkiksi oppinut pitämään leluista ja leikkimisestä,

minkä vuoksi itse toiminta on niin palkitsevaa, ettei lapsi tarvitse siitä palkkiota. Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan palkkio toivotusta toiminnasta voi olla mitä tahansa lapselle mieluisaa, kuten hymyä, kehuja, herkkuja, tai vaikkapa musiikkia. Lapsen kehittyessä palkkiot voivat muuttua joksikin, mitä lapsi voi kerätä kuten tarroiksi tai pieniksi helmiksi, jotka lapsi vaihtaa lopulta isompaan palkkioon (Kerola ym., 2009, s. 157 & 159). Kerola (2011, s. 181) korostaa kuitenkin sitä, että palkkiota on tärkeää pohtia tarkasti, sillä se voi muuttua jopa rangaistukseksi. Palkkio on siis hyvin henkilökohtainen asia, jolloin myös sen muoto riippuu hyvin vahvasti siitä, kenelle se osoitetaan. Onnistunut palkitseminen vaatii siis ammattitaitoista toimintaa, jossa palkinto on suhteutettu juuri kyseiselle lapselle sopivaksi.

## **7.2 Konkreettinen leikin tuki**

Aikuinen on avainasemassa, kun lähdetään pohtimaan autismikirjon lapsen leikin tukemista. Wolfberg (1999, s. 2 – 3) toteaa, että ilman tarkkaa ohjausta autismikirjon lapsi oppii epätodennäköisemmin leikkimään leluilla kuten muut ikätoverit. Tässä korostuu siis ajatus siitä, kuinka lapsen leikkiä on tärkeää tukea tietoisesti ja suunnitelmallisesti, jotta lapselle kehittyisi taito ja halu leikkiin. Lapsen on helpompaa lähteä harjoittamaan uutta taitoa, tässä tapauksessa leikkiä, aluksi aikuisen kanssa, sillä tämä osaa olla tarpeeksi selkeä ja joustava sekä yleisesti jäsentää tilannetta eri tavalla kuin vertaiset (Kerola ym., 2009, s. 45). Kankaan (2008, s. 174) tutkimuksessa kävi myös ilmi, että autismikirjon lapsi hakeutuu enemmän aikuisten kuin vertaisten seuraan, minkä vuoksi leikkiä voidaan lähteä tukemaan juuri aikuisesta käsin.

Tuki voi näkyä leikissä monin eri tavoin. Penttilän (2019) mukaan yksi keino tukea leikkiä on antaa lapselle eri tasoisia vihjeitä. Hänen mukaansa tällainen ensimmäisen tason vihje leikistä on lelujen esilläolo vinkkinä siitä, että tarkoituksena on leikkiä. Toiseksi ja kolmanneksi tasoksi hän kuvailee aikuisen sanallisen vihjeistämisen sekä kuvan näyttämisen leikkivästä lapsesta. Seuraavaksi voidaan näyttää esimerkkiä leikkimisestä, ohjata lasta leikin suuntaan tai konkreettisesti kädestä pitäen ohjeistaa lasta leikkimään leluilla (Penttilä, 2019, s. 172). Vygotskyn mukaan lapsi oppii aluksi jäljittelemällä aikuista tai taitavampaa vertaista ja vasta sitten tämä pystyy toimimaan vastaavalla tavalla itsenäisesti (Viitattu lähteessä Kangas, 2008, s. 173). Vaikka autismikirjon lapselle jäljittely on haastavaa, on sitä myös harjoiteltava (Penttilä, 2019, s. 164) minkä vuoksi tässä Penttilän esimerkissä korostuu vahvasti ajatus siitä, että lapselle annetaan vihjeitä toivotusta toiminnasta. Lapsi saa siis taitavammalta osapuolelta

konkreettisen esimerkin siitä, kuinka lelujen kanssa tulisi toimia eli toiminnassa korostuu juuri Vygotskyn näkemys.

Kun leikkiympäristö on yleisesti järjestetty selkeäksi ja lelut on valittu siten, että ne vastaavat lapsen kehitystasoa sekä ovat helposti saatavilla, on lapsen leikin tukeminen otollista aloittaa (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 231 – 232). Hämäläisen ja Haapalan (2019) esimerkissä leikin tukemisen kuvaillaan alkavan lapsen lelun valinnasta. Heidän mukaansa lapsen tulee saada valita tarjolla olevista leluista ne, joilla tämä haluaa leikkiä. Tässä tuen muodossa ympäristö on siis muokattu lapselle sopivaksi, jonka jälkeen odotetaan lapsesta lähtöisin olevaa aloitetta. Kun lapsi on valinnut lelun ja aloittanut leikin Hämäläinen ja Haapala kuvailevat aikuisen liittyvän mukaan leikkiin ja alkavan jäljitellä lapsen toimintaa. Tämän lapsesta lähtöisin olevan toiminnan jälkeen aikuinen siirtyy mallintamaan uutta toivottua asiaa lapselle (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 232). Tässä toiminnassa aikuinen ikään kuin herättää lapsen huomion jäljittelemällä tämän leikkiä. Kun lapsen huomio on herätetty, aikuinen siirtyy uuteen opetettavaan leikin muotoon ja mallintaa lapselle toivottua leikkiä. Penttilä (2019, s. 160) kuvailee, että toiminnassa on tärkeää olla uusien harjoiteltavien asioiden lisäksi mukana myös sellaisia asioita, joita lapsi osaa jo hyvin. Leikissä tämä voisi tarkoittaa sitä, että aikuinen toistaa osana tätä edellä mainittua mallinnusta myös lapselle tyypillisiä leikin rituaaleja. Tätä kuvattua mallintamalla tukemista Hämäläinen ja Haapala (2019) suosittelevat erityisesti silloin, kun lapsen leikki on kaavamaisista ja toistavaa. Heidän mukaansa kaavamaisen toiminnan sijasta leikille luodaan rutiinia, jossa yhdistyy erilaisia toimintoja kuten rakentamista ja purkamista. Rutiinin luomisella ei kuitenkaan haeta aina samalla tavalla toistuvaa leikkiä, vaan toimintaa tuetaan kohti osista koostuvaa kokonaisuutta (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 232). Tämän tuen muodon voidaan nähdä edellyttävän sitä, että lapsella on jo jonkinlainen halu ja taito leikkiä, sillä olennaista on, että aloite lähtee lapsesta itsestään.

Haastavia taitoja on hyvä harjoitella ensin aikuisen kanssa, mutta on kuitenkin tärkeää, että lapsi saa toimia myös vertaisten kanssa opetellessaan uutta toimintaa, sillä he toimivat hyvinä opettajina (Kerola ym., 2009, s. 45; Penttilä, 2019, s. 159). Lasta tulisikin ohjata ja tukea kohti yhteistä leikkiä ja tekemistä (Penttilä, 2019, s. 162). Vaikka aikuisen ja lapsen kahdenkeskisestä leikistä siirrytään kohti seuraavaa askelta eli leikkiä vertaisten kanssa, ei aikuinen voi kuitenkaan jättäytyä leikin ulkopuolelle, sillä myös yhteisleikki vaatii tukea (Kerola ym., 2009, s. 45). Aikuisen tehtävänä on rakentaa ja ylläpitää leikkiympäristöä esimerkiksi tarjoamalla rekvisiittia, leikkikaluja sekä yleisesti tilaa leikille (Kalliala, 2004, s.

18). Tämän on myös varmistettava se, että lasten välinen kommunikaatio onnistuu (Kerola ym., 2009, s. 45). Aikuinen on aluksi voinut vaikkapa tukea lapsen leikkiä yksinkertaisten kuvallisten ohjeiden avulla (Penttilä, 2019, s. 162), jotka sitten siirtyvät mukaan yhteisleikkiin selkeyttämään leikkiä ja siinä etenemistä. Tuki ei siis jää vain aikuisen ja autismikirjon lapsen väliseen leikkiin, vaan se laajenee aina yhteisleikkiin saakka. Tällöin tuen muodot voivat kaivata päivitystä, mutta osa voi siirtyä toimintaan myös sellaisenaan. Leikkitaitojen kehittämisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että leikkiympäristöjen ja leikkitilanteiden selkeys on huomioinnin kohteena aina (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 231).

### **7.3 Struktuurin hyödyntäminen leikin tukemisessa**

Useiden autismikirjon lasten on havaittu hyötyvän struktuurista, kun kyseessä on uusien taitojen opettelu (Penttilä, 2019, s. 159). Ikonen ja Suomi (1999) määrittelevät struktuurin tarkoittavan systemaattista suunnittelua ja toteutusta, jota hyödynnetään lapsen kanssa toimittaessa. Heidän mukaansa se tarkoittaa tilanteiden järjestämistä toistuviksi, helpommin ymmärrettäviksi ja useissa tapauksissa näköaistiin perustuviksi. Strukturoitu toiminta perustuu erityisesti tarkkaan lapsen havainnointiin (Ikonen & Suomi, 1999, s. 159 & 164). Suunnitelmallinen opetus ja toiminta pitää aina sisällään struktuurin elementtejä (Kerola ym., 2009, s. 168). Struktuuri voi löyhimmillään olla juuri tätä suunniteltua opetusta ja etukäteen mietittyjä toimintoja, mutta se voi olla myös tarkkaan määriteltyä toimintaa, jota ulkopuolelta annetut struktuurit ohjaavat (Kerola, 1997, s. 44; Tetzchner, Martinsen & Launonen, 1999, s. 151).

Struktuurin tarkoituksena on luoda selkeät ja turvalliset rakenteet toiminnalle, millä vuorostaan pyritään mahdollistamaan itsenäinen toimiminen, oppiminen ja olennaiseen asiaan keskittyminen (Kerola ym., 2009, s. 167). Koska strukturoinnissa pyritään luomaan tilanteeseen järjestystä, jatkuvuutta ja sitä kautta ennakoitavuutta sekä turvallisuutta, olisikin tavoiteltavaa, että lapsi oppisi lopulta itse toimimaan tilanteissa joustavasti ja itsenäisesti, jolloin myös struktuurin määrää voidaan vähentää (Ikonen & Suomi, 1999, s. 159 – 160). Struktuurin avulla pyritään siis luomaan tilanteesta niin tuttu ja turvallinen, että lapsi osaa lopulta toimia siinä itsenäisesti. Leikissä tämän voidaan nähdä tarkoittavan sitä, että aikuinen on harjoittanut leikkitilanteita lapsen kanssa ja onnistunut luomaan niistä lapselle niin tuttuja, että aiemmista vaikeuksista huolimatta autismikirjon lapsi kykenee leikkimään myös esimerkiksi vertaistensa kanssa onnistuneesti.

Kerolan ja kollegoiden (2009, s. 49) mukaan autismikirjon lapsi tarvitsee leikin opetuksessa ja tukemisessa struktuuria, jotta tämä tietäisi, mitä häneltä odotetaan. Strukturoitu tilanne antaa paljon tietoa siitä, mitä toiminta pitää sisällään (Ikonen & Suomi, 1999, s. 159). Strukturoitavia elementtejä on esimerkiksi toiminnan aika, paikka, sisältö, tavoitteet, välineet, itse toiminta sekä siihen osallistuvat henkilöt (Kerola ym., 2009, s. 175). Näin ollen strukturointi kertoo lapselle esimerkiksi sen mitä ja missä tehdään, ketä toiminnassa on mukana, kuinka paljon tekemistä on ja mitä seuraavaksi tehdään (Ikonen & Suomi, 1999, s. 159). Kerolan ja kollegoiden (2009, s. 170) mukaan leikin tukeminen struktuurin keinoin lähtee liikkeelle tavoitteiden ja sitä kautta muodostuvien sisältöjen pohtimisesta. Leikin tukemisessa tavoitteena voisi olla esimerkiksi yhteisleikki vertaisten kanssa, roolileikin kehittyminen tai yleisesti leikin halun herättäminen. Lapselle suunnitellaan niin pitkän- kuin lyhyenkin aikavälin tavoitteita, jonka mukaan myös toimintamenetelmät valitaan (Kerola ym., 2009, s. 170).

Strukturoidun toiminnan voidaan ikään kuin nähdä vastaavan autismikirjon lapsen tarpeisiin ja haasteisiin. Koska autismikirjon lapsilla on usein heikko ymmärrys ajasta, struktuurilla voidaan ilmaista toiminnalle selkeä alku ja loppu (Gillberg, 1999, s. 135). Aikaa strukturoidessa lapselle ilmaistaan tarkkojen aikataulujen ja ohjeistusten keinoin se, kuinka kauan toiminta kestää, milloin sitä tehdään ja mitä sen jälkeen tapahtuu (Ikonen & Suomi, 1999, s. 168; Kerola, 1997, s. 44). Strukturoidussa toiminnassa suunnitellaan myös tarkkaan mitä välineitä hyödynnetään ja miten (Kerola ym., 2009, s. 173). Opettaja voi pohtia, mitkä lelut ovat lapselle mieluisia ja toimisivat hyvin suhteessa tavoitteisiin. Toiminnassa tarvittavat välineet antavat lapselle vinkkiä siitä, mitä tehdään ja sitä kautta ne myös ohjaavat toimintaa (Kerola ym., 2009, s. 174). Tarkkaan strukturoidussa toiminnassa tarvittavat esineet tuleekin määrittellä jo etukäteen (Kerola, 1997, s. 44). Struktuurilla voidaan siis luoda eräänlaista selkeää järjestystä elämään, mikä onkin autismikirjon lapselle tarpeellista (Ikonen & Suomi, 1999, s. 159).

Kun leikkiä tuetaan struktuurin keinoin, on tärkeää, että ympäristö noudattaa tiettyä säännönmukaisuutta. Tiettyä toimintaa tulisi harjoittaa mieluiten siten, että ympäristö pysyisi samana (Gillberg, 1999, s. 133). Ikonen ja Suomi (1999, s. 170) toteavat, että autismikirjon lapsi kohtaa haasteita ympäristöissä, joiden selkeä käyttötarkoitus ei käy ilmi tai jotka ovat virikkeellisiä. Lapsi tarvitsee siis tarkkaan määritellyt tilat kullekin toiminnolle, eli esimerkiksi tietty leikki tapahtuu aina tietyssä ennakkoon määrättyssä tilassa. Autismikirjon lapselle on tärkeää, että ympäristö tarjoaa visuaalisia vihjeitä siitä, mitä toimintaa juuri

kyseisessä tilassa toteutetaan (Ikonen & Suomi, 1999, s. 170). Leikkitilojen suhteen tämä voisi näkyä esimerkiksi siten, että tietyille leikille tarkoitettu tila on selkeästi jaettu sekä ilmaistu kuvin ja kyseiseen leikkiin tarvittavin leluin. Ympäristön ja esineiden huomiointi strukturoinnissa tarkoittaa myös sitä, että esineet ja toiminta ilmenee aina säännöllisesti samoilla paikoilla (Kerola, 1997, s. 44) eli esimerkiksi kotileikki tapahtuu aina sille varatussa paikassa, jossa myös leikkiin tarvittavat välineet ovat. Ympäristön strukturointi on tärkeää juuri siksi, että se antaa lapselle vihjeitä siitä, mitä tilassa tulisi tehdä, mutta myös siksi, että sen avulla voidaan vähentää keskittymistä häiritseviä ärsykeitä (Kerola ym., 2009, s. 171).

Struktuurin hyödyt autismikirjon lasten opetuksessa ja tukemisessa on yleisesti hyväksyttyjä (Gillberg, 1999, s. 133), mutta kyseinen malli on saanut myös kritiikkiä osakseen. Esimerkiksi Sigmanin ja Ruskinin tutkimuksessa ilmeni, että autismikirjon lapset ovat niin tottuneita toimimaan strukturoiduissa tilanteissa, että vapaan leikin tilanteet ilman aikuisen tukea osoittautuivat haastaviksi, vaikka samat lapset leikkivät onnistuneesti pöydän ääressä aikuisen ohjeistuksessa (Viitattu lähteessä Kangas, 2008, s. 169). Seach (2007) ilmaisee, että leikin strukturointia tulisi hyödyntää esimerkiksi roolileikissä, sillä tällöin selkeät kuvalliset ja sanalliset ohjeistukset voivat olla lapselle hyödyksi. Hän toteaa, että tällöin lapsi saa ohjeistusta teemaan liittyen, mutta hänellä on myös mahdollisuus muokata leikkiä omien ideoidensa suuntaan. Strukturointia ei tulisi kuitenkaan soveltaa esimerkiksi silloin, kun lapsi tutustuu esineisiin, sillä näiden tilanteiden olisi hyvä säilyttää spontaani luonteensa (Seach, 2007, s. 8). Struktuuria hyödynnettäessä olisikin siis tärkeää, ettei jokainen leikkihetki ole täysin strukturoitu vaan lapsella olisi mahdollisuus toimia myös vaihtelevissa leikki-tilanteissa. Yleisesti leikkihetket ovat jäsentymättömiä, minkä vuoksi myös autismikirjon lapsen tulisi oppia leikkimään tällaisissa tilanteissa (Penttilä, 2019, s. 159). Strukturi on kenties aina osittain mukana lasten leikissä, sillä jo varhaiskasvatuksen ympäristöt ovat strukturoituja, mutta tästäkin huolimatta lapsen tulisi saada harjoittaa leikkiä spontaaneissa ja vähemmän strukturoiduissa tilanteissa esimerkiksi varhaiskasvatuksen vapailla leikkituokioilla tai ulkoiluissa (Penttilä, 2019, s. 159).

## 8 Yhteenveto ja pohdinta

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli; millaista varhaiskasvatusikäisen autismikirjon lapsen leikki on? Tähän tutkimuskysymykseen löytyi tarkempia kuvailuja juuri käytännönläheisen tutkimuksen näkökulmasta ja esimerkiksi Kankaan vuonna 2008 valmistunut väitöskirja toimi hyvänä lähteenä näiden tarkkojen kuvailujen hahmottamiseen. Monissa lähteissä annettiin myös hieman suppeampia kuvailuja leikistä, joita sitten rinnastin suhteessa näihin vapaampiin kuvailuihin ja esimerkkeihin. Tutkimuskysymykseen vastatessa kävi ilmi, että autismikirjon lapsen leikki poikkeaa usein vertaisten leikistä. Leikkiä väritti toistuvuus ja kaavamaisuus suhteessa leikkikalujen käyttöön ja yleisesti leikin sisältöön. Lelujen järjestäminen, tarkkoihin yksityiskohtiin keskittyminen ja poikkeavat käyttötavat, kuten koputtelut kuvastavat autismikirjon lapsen leikkiä (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 209). Tällaisessa leikin kuvailussa oli hyvin havaittavissa se, kuinka rajoittunut, kaavamainen ja toistava käyttäytyminen heijastuu myös lapsen leikkiin ja esimerkiksi rutiinien tärkeys leikkiessä korostui. Monissa lähdemateriaaleissa korostui myös se, että symbolinen leikki on autismikirjon lapselle usein haastavaa. Symbolisen leikin haastavuudesta ja vähyydestä huolimatta Kankaan (2008, s. 170) tutkimuksessa esiintyi jonkun verran eritasoisia symbolisen leikin kuvauksia, mikä kertookin siitä, että osa lapsista saattaa silti leikkiä tällaisia leikkejä onnistuneesti joko yksin tai ryhmässä.

Tutkielman valossa on myös havaittavissa, että lapsi leikkii usein mieluummin yksin kuin vertaisten kanssa. Penttilä (2019, s. 157) kuvaakin, että eristäytyminen vertaisista näkyy usein juuri autismikirjon lapsen leikissä, sillä tämä ei tee useinkaan aloitetta yhteisleikkiin tai jaa leluja muiden kanssa. Vaikka yksin leikkiminen on olennaista autismikirjon lapsen leikin kuvailulle, voi tämä silti leikkiä myös vertaisten kanssa. Kankaan (2008, s. 174 – 175) väitöskirjatutkimuksessa ilmeni kumminkin, että autismikirjon lapset haluavat siitä huolimatta myös olla yksin ja ikään kuin levätä vuorovaikutuksesta, jolloin he esimerkiksi poistuivat yhteisestä leikistä. Tästä huolimatta nostin esiin näkökulmia siitä, ettei autismikirjon lapsi välttämättä ole yksin siksi, ettei haluaisi leikkiä vertaisten kanssa, vaan toiminnan takana voi vaikuttaa itseasiassa se, että yhteisleikkiin hakeutuminen ja siinä toimiminen voi näyttäytyä lapselle haastavaksi. Mielestäni tämä on hyvin tärkeä tekijä tiedostaa, sillä tällöin myös esimerkiksi opettaja voi tietoisesti keskittyä yhteisleikin tukemiseen ja leikkitilanteiden rakentamiseen.

Johtopäätöksenä tämän tutkielman pohjalta totean, että leikin voidaan nähdä poikkeavan vertaisten leikistä, sillä erityispiirteet luovat leikille omintakeisen luonteensa. Lapsi käsittelee leluja usein itselleen tyypillisellä tavalla ja leikkii mieluusti yksin. Mielikuvituksellinen leikki näyttäytyi vähäisessä roolissa tarkasteltaessa autismikirjon lapsen leikkiä, mutta tästä huolimatta sitä kuitenkin esiintyy toiminnassa. Tutkimuskysymyksenä tämä aihe osoittautui hyvin laajaksi ja haluan painottaa sitä, ettei jokaisen lapsen leikin voida kuvata olevan samanlaista, sillä autismikirjon lapset ovat yksilöitä ja tämä heijastaa myös jokaisen lapsen henkilökohtaiseen leikkiin.

Ennako-oletuksenani oli, että erityispiirteet luovat leikille oman luonteensa, jonka seurauksena leikki myös näyttäytyy tietyissä määrin erilaisena suhteessa vertaisiin ja tämä oletus kävi myös toteen. Leikin kuvailu ei näyttäytynyt samanlaiseksi, kuin yleensä kirjallisuudessa kuvattu lapsen leikki. Mielestäni leikkiä kuvattiin usein myös jopa hieman poikkeavassa sävyssä, mikä olikin harmillista huomata. Autismikirjon lapsen leikin luonteen takana voitiin nähdä käyttäytymisen erityispiirteiden vaikutus, jolloin itse leikkitoiminnan muotoutuminen on mielestäni lapsesta itsestään riippumattomien tekijöiden summa. Olisi kiinnostavaa, jos autismikirjon lapsen leikkiä tutkittaisiin esimerkiksi vahvuuksien näkökulmasta, jolloin leikin kuvailu olisi positiivisempaa eikä niinkään erilaisuuteen takertuvaa.

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli; Miten autismikirjon lapsen leikkiä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa? Tähän kysymykseen vastatessa havaitsin, että juuri selkeästi tukemista käsittelevää tutkimusta oli suhteellisen niukasti. Autismikirjon lapsen kanssa toimittaessa puhuttiin usein ennemminkin opettamisesta, jonka vuoksi päädyin lopulta soveltamaan myös tällaista tutkimusta suhteessa aiheeseen. Tutkimuskysymyksen pohjana toimi Kerolan ja kollegoiden (2009, s. 49) ajatus siitä, että autismikirjon lapsi voi oppia nauttimaan leikistä, jos tähän saadaan asianmukaista ohjausta. Käsitelin tutkimuskysymystä erityisesti kolmesta lähtökohdasta, joita oli leikin halun herättäminen, konkreettinen leikin tuki ja leikin strukturointi. Tähän tutkimuskysymykseen olisi löytynyt laajasti erilaisia tuen keinoja, mutta päädyin näihin näkökulmiin niiden käytännönläheisyyden vuoksi. Myös laaja esiintyvyys tutkimuskirjallisuudessa ohjasi rajaamista. Ensimmäisessä kohdassa leikin halun herättämisen nähtiin pohjautuvan sopivien leikkikalujen tarjoamiseen ja sitä kautta syntyvään haluun leikkiä (Kerola ym., 2009, s. 49; Penttilä, 2019, s. 159). Tämän lisäksi toiminnassa tulisi huomioida lapsen henkilökohtaiset mielenkiinnonkohteet, joiden merkitys lapsen leikissä korostui erityisesti Kankaan (2008, s. 169) tutkimuksessa. Näiden tekijöiden lisäksi myös



lapsen palkitsemisen havaittiin olevan keino tukea leikkiä ja leikin halun kehittymistä. Erityisesti Kerola ja kollegat (2009, s. 157) korostivat palkitsemisen voimaa toivotun käytöksen edistämisessä. Palkitsemisen tavoitteena on vahvistaa myönteistä käyttäytymistä, eli tässä tapauksessa leikkiä (Kerola ym., 2009, s. 159).

Käsittelin leikin tukemista myös konkreettisen tuen näkökulmasta. Esittelin kaksi toimintamallia, joista toinen mahdollistaa aikuisen liittymisen jo lapsesta lähtöisin olevaan leikkiin, kun taas toinen malli nostaa esiin aikuisen roolia vihjeiden antamisen keinoin (Hämäläinen & Haapala, 2019, s. 232; Penttilä, 2019, s. 172). Nämä toimintamallit painottivat vahvasti aikuisen roolia leikin tukemisen prosessissa, minkä vuoksi oli myös perusteltua ilmaista, että vertaiset voivat toimia leikissä hyvinä opettajia. Usein nimittäin on tavoitteena, että lapsi pääsee mukaan yhteisleikkiin, minkä vuoksi toimintaa olisi hyvä harjoitella myös tällaisissa tilanteissa.

Konkreettisen tuen jälkeen käsittelin struktuuria tuen keinona. Struktuurin rooli autismikirjon lapsen kanssa toimittaessa on yleisesti laajalti käytössä oleva toimintamalli, minkä vuoksi oli oleellista nostaa se osaksi tukemisen muotoja. Koska autismikirjon lapsi tarvitsee usein toistuvuutta ja säännönmukaisuutta elämäänsä, on strukturoidun toiminnan tarkoituksena ikään kuin vastata näihin toiveisiin. Strukturoidussa toiminnassa ympäristö ja yleisesti koko tilanne rakennetaan siten, että autismikirjon lapsen on selkeää toimia tilanteessa. Tämän toiminnan tavoitteena on luoda selkeyttä ja turvallisuutta tilanteeseen sekä mahdollistaa itsenäisen toimiminen, uuden oppiminen ja olennaiseen asiaan keskittyminen (Kerola ym., 2009, s.167).

Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen totean, että autismikirjon lapsen leikin tukemiselle on olemassa monia keinoja. Lapsen leikin halun heräämistä voidaan tukea sopivan ympäristön ja motivoivien lelujen, mielenkiinnonkohteiden sekä palkkioiden kokonaisuuden keinoin. Lapselle voidaan tarjota tukea myös konkreettisten keinojen ja struktuurin avulla. Ennakkoletukseni oli, että löytäisin käytännönläheisiä keinoja leikin tukemiseen ja tämä oletus myös toteutui osittain. Vaikka kokosin tähän tutkielmaan keinoja leikin tukemiseksi en kuitenkaan väitä näitä ainoiksi toimiviksi keinoiksi. Kaski ja kollegat (2012, 101) toteaa, että tuen yksilöllisiä ratkaisuja on pohdittava, sillä autismikirjo on laaja ja jokainen henkilö on oma persoonansa. Mielestäni tämä näkökulma korostaa juuri sitä, kuinka tärkeää tuki on suhteuttaa juuri tietyn lapsen tarpeita vastaavaksi. Pyrinkin siis nostamaan esiin muutamia mahdollisia keinoja toteuttaa tukea kuitenkin tiedostaen sen, että mahdollisuudet ovat lähes rajattomat.

Autismikirjon ja lapsen leikkitoiminnan käsittely osoittautui hyvin sensitiiviseksi aiheeksi käsitellä. Mielestäni lapsen toimintaa kuvatessa on tärkeää säilyttää tietynlainen kunnioitus ja herkkyys suhteessa aiheeseen. Jokainen lapsi on oma yksilönsä, minkä vuoksi halusin myös ilmaista tässä tutkielmassa sen, etten pyri luomaan mitään yksiselitteistä vastausta sille, millaista autismikirjon lapsen leikki on ja miten sitä voidaan tukea. Tarjosin ennemminkin katsauksen siihen, millaista leikkitoimintaa lapsella voi mahdollisesti ilmetä ja millaisin keinoin tätä leikkiä voidaan tukea. Koska en pyrkinyt kuvaamaan yhtä yksiselitteistä vastausta, oli minun myös kiinnitettävä huomiota siihen, miten asiat ilmaisen. Tiedyt sanavalinnat olisivat voineet luoda kuvan siitä, että väitän asian olevan jokaisen lapsen kohdalla näin. Pyrin siis jo tutkielman luotettavuuden ja aiheen sensitiivisyyden vuoksi huomioimaan sen, miten asiat lopulta ilmaisen.

Tutkimuksen aihe tuntui läpi prosessin mielenkiintoiselta, minkä vuoksi voisin nähdä jatkavani aiheen tutkimista myös tulevassa pro gradu- tutkielmassani. Autismikirjosta löytyy laajasti erilaista tutkimusta, joten aiheen syventäminen tai uuteen teemaan perehtyminen olisi hyvinkin mahdollista. Leikin maailma autismikirjon näkökulmasta on aiheena yhä kiinnostava eli voisin nähdä tutkivani sitä lisää esimerkiksi tietyn tutkimuksen näkökulmasta. Olisi myös kiinnostavaa tutustua lähemmin autismikirjon lapsen leikkiin vertaisten kanssa. Vaikka leikki onkin teemana kiinnostava, laaja autismikirjon tutkimus herätti mielenkiintoni myös muihin aiheisiin kuten autismikirjon lapsen toistavaan käyttäytymiseen ja syihin sen takana. Tulevat opinnot ja mielenkiinnonkohteet tulevat varmasti ohjaamaan tätä aiheenvalintaa kohti tiettyä rajausta, mutta tällä hetkellä pallottelu eri ajatusten välillä tuntuu kuitenkin vielä luontevalta. Tästä huolimatta autismikirjon persoonallinen luonne teki minuun aiheena lähtemättömän vaikutuksen, joten uskon myös tulevan tutkielmani keskittyvän jollain tavalla tämän teeman tutkimiseen.

## Lähteet

- Aarons, M. & Gittens, T. (1991). *The Handbook of Autism: A Guide for Parents and Professionals*. London: Routledge.
- Aarons, M. & Gittens, T. (1992). *The handbook of autism: A guide to parents and professionals*. London: Routledge.
- Airas, C. & Brummer, K. (2003). Leikki on ikkuna lapsen sisäiseen maailmaan. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), *Pesästä lentoon: Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle* (s. 162 – 183). Helsinki: WSOY.
- Autismi- ja Aspergerliitto. (n.d). *Autismikirjon lapsi päivähoidossa*. Haettu osoitteesta [https://www.autismiliitto.fi/files/2751/Autismikirjon\\_lapsi\\_pa\\_iva\\_hoidossa\\_1.painos\\_nettiin.pdf](https://www.autismiliitto.fi/files/2751/Autismikirjon_lapsi_pa_iva_hoidossa_1.painos_nettiin.pdf)
- Denney, A. S. & Tewksbury, R. (2012). *How to write a literature review*. Journal of criminal justice education, 24(2) (s. 218 – 234).
- Eckdahl, T. (2018). *AUTISM SPECTRUM DISORDER: He prefers to play alone*. New York: Momentum Press.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2. ed.). Malden (Mass.): Blackwell.
- Gillberg, C. (1999). *Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla* (2. uus. p.). [Helsinki]: Kehitysvammaliitto.
- Göncü, A. & Gaskins, S. (2006). An Integrative Perspective on Play and Development. Teoksessa A. Göncü & S. Gaskins, *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (s. 3 – 17). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hakkarainen, P. (2004). Leikki lasten toimintana. Teoksessa L. Piironen (toim.), *Leikin pikkujättiläinen* (s. 160 – 167). Helsinki: WSOY.

- Hakkarainen, P., Bredikyte, M. & Brèdikytè, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni.
- Helenius, A. (1993). *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2004). Leikin kehitys ja aikuisen tehtävät lasten ohjauksessa. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto, *Leikin aika* (s. 6 – 8). Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2011). Leikistä kieleen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki, *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 70 – 75). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, P. & Haapala, M. (2019). Sosiaalinen kommunikaatiotaitojen kartoittaminen ja kuntoutus. Teoksessa T. Timonen & P. Hämäläinen (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 181-244). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ikonen, O. & Suomi, A. (1999). Autismi: esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa O. Ikonen & A. Halme, *Autismi: Teoriasta käytäntöön* (s. 55 – 74). Jyväskylä: Atena.
- Ikonen, O. & Suomi, A. (1999). Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa O. auti & A. Halme, *Autismi: Teoriasta käytäntöön* (s. 156 – 189). Jyväskylä: Atena.
- Jung, S. & Sainato, D. (2013). *Teaching play skills to young children with autism*. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 38(1) (s. 74 – 90).
- Juhola, E. (2018). *Autismin muuttuvat kasvot: Autismisäätiö 20 vuotta*. Helsinki: Into.
- Kalliala, M. (2004). Mikä on leikkiä? Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto, *Leikin aika* (s. 4 – 5). Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

- Kalliala, M. (2013). *Kato mua!: Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kangas, S. (2008). *Sateenvarjon alla: Etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä* (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kaski, M., Kaski, M., Manninen, A. & Pihko, H. (2012). *Kehitysvammaisuus* (5. uud. p.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Kerola, K. (1997). *Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten varhaiskuntoutuksessa: AKIVA-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2000). *Autismikuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. (2011). Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa K. Launonen & A. Korpijaakko-Huuhka, *Kommunikoinnin häiriöt: Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (7. muuttam. p.) (s. 167 – 190). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, H. & Tuomi, E. (2018). Kehitysvammaisuus, autismikirjo ja lapsen tuen tarve. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 287 – 303). Keuruu: PS- kustannus.
- Koiste, U. (2012). Varhaiskuntoutus autismiryhmässä. Teoksessa K. HUUHTANEN (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät Suomessa* (s. 113 – 115). (Uud. laitos.). Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opikie.
- Kylliäinen, A., Helminen, T. & Rantanen, K. (2016). *Sotoku: Sosiaalisen toimintakyvyn ryhmäkuntoutus autismikirjon lapsille ja nuorille: käsikirja*. Tampere: Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

- Lubetsky, M. J., Handen, B. L. & McGonigle, J. J. (2011). *Autism spectrum disorder*. Oxford: Oxford University Press.
- Loukusa, S. (2011). Autismin kirjon häiriöihin liittyvät pragmatiikan vaikeudet. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 129 – 147). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2014). Leikki. Teoksessa Niilo Mäki -instituutti, T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen, & J. Vehniäinen, *Joko se puhuu?: Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (4. uud. p.), (s. 226 – 246). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I. & Rintahaka, P. (2016). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkaunen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 217 – 232). Helsinki: Duodecim.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5., uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Partanen, K. (2010). *Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen*. Helsinki: Autismisäätiö.
- Penttilä, O. (2019). Sosiaalisten taitojen vahvistaminen päiväkodin intensiivikuntoutuksessa autismikirjon lapsilla. Teoksessa T. Timonen & P. Hämäläinen (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 156 – 180). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Riihelä, M. (2004). Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä!. Teoksessa L. Piironen (toim.), *Leikin pikkujättiläinen* (s. 24 – 37). Helsinki: WSOY.

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Opetusjulkaisu: 62. Julkisjohtaminen: 4. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- Seach, D. (2007). *Interactive play for children with autism*. London: Routledge.
- Sloman, K. N., LaRue, R. H., Weiss, M. J. & Hansford, A. S. (2012). Best practices in the assesment and treatment of stereotypical behavior in individuals with autism. Teoksessa D. A. Zachor, *Understanding Autism Spectrum Disorder: Current Research Aspects*. (s. 29 – 40). Nova Science Publishers, Inc.
- Soininen, P. (2001). Leikki on totta. Teoksessa M. Kahri. *Lapsen arki on leikkiä: Ensiasteleet 0-3 vuotiaan maailmaan* (s. 17 – 21). Kauhava: Pienperheyhdistys.
- Tetzchner, S. v., Martinsen, H. & Launonen, K. (1999). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Vanhala, R. (2014). Autismikirjon häiriöt. Teoksessa R. Alen, L. Haataja, H. Rantala, T. Ripatti & H. Pihko, *Lastenneurologia* (1. painos). (s.83 – 89). Helsinki: Duodecim.
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51 – 77). Keuruu: PS- kustannus.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. New York: Teachers College.