



Tuovila Laura-Karoliina

Autismikirjon oppilaan tuki yleisopetuksessa vanhempien, huoltajien ja opettajien
kokemuksina

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Autismikirjon oppilaan tuki yleisopetuksessa vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemuksina (Laura-Karoliina Tuovila)

Pro gradu -tutkielma, 79 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2022

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaiset opetusratkaisut tukevat alakouluikäistä yleisopetuksessa olevaa autismikirjon oppilasta ja mitkä tukikeinot ovat vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemusten mukaan tärkeimpiä koulun tarjoamia tukitoimia. Tutkimus pyrkii vastaamaan, mihin koulussa annettu tuki on vaikuttanut autismikirjon oppilaan vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemusten mukaan ja kokevatko he koulussa annetun tuen riittäväksi. Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysin keinoilla ja tuloksia on täydennetty aineistosta saadulla numeerisella tiedolla.

Teoreettisessa viitekehyksessä esitellään autismikirjon häiriöitä ja niihin kuuluvaa diagnosointia. Tämän jälkeen käsitellään oppilaan tukemista koulussa, tuen keinoja kolmiportaisen tuen mallissa, autismikirjon oppilaan erityispiirteiden ilmenemistä kouluympäristössä sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön osuutta koulussa järjestettävässä tuessa. Tämän lisäksi kerrotaan näyttöön perustuvista menetelmistä autismikirjon oppilaiden kuntoutuksessa ja opetuksessa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että autismikirjon oppilasta voidaan tukea yleisopetuksessa monin eri tukikeinoin. Tutkimustuloksissa eniten mainittuja autismikirjon oppilasta tukevia opetusryhmittelyitä ja -muotoja olivat koulunkäynninohjaajan antama tuki luokassa, jakotunnit ja pienryhmäopetus. Tuloksissa eniten mainittuja opetuksen apuvälineitä olivat fidgetit eli erilaiset hypistelytavarat, kuulokkeet sekä kuvatuki. Oppimisympäristön muokkaamisen osalta yleisimmin mainittiin autismikirjon oppilaan istumapaikan tarkka valinta sekä nurkkaus rauhoittumista tai eriyttävää opetusta varten. Koulupäivän tai oppitunnin strukturointi mainittiin useimmin oppilaan toiminnanohjausta tukevana keinona. Yleisimpänä sosiaalisia taitoja tukevana toimintamallina mainittiin kaveritunnit tai tunnetaitotunnit.

Tutkimustulosten mukaan vanhemmat, huoltajat ja opettajat olivat keskimäärin tyytyväisiä koulun tarjoaman tuen riittävyteen, vaikka eräviäkin kokemuksia tuen riittävydestä tuotiin esiin. Koulun tarjoamista tukitoimista on koettu olleen hyötyä autismikirjon oppilaan minäpystyvyyteen ja itsetuntoon, oppilaan kokeman kuormittumisen vähenemiseen, oppilaan sosiaalisiin taitoihin ja työskentelytaitoihin. Vanhemmat, huoltajat ja opettajat toivoivat lisää resursseja tuen toteuttamiseen. Autismikirjon oppilas tarvitsisi koulussa vanhempien, huoltajien ja opettajien mukaan nykyistä enemmän henkilökohtaista ja yksilöllistä tukea. Lisäresursseilla voitaisiin mahdollistaa muun muassa pienemmät ryhmäkoot sekä nykyistäkin parempi opetuksen eriyttäminen.

Avainsanat: autismikirjo, autismi, Aspergerin oireyhtymä, yleisopetus, tukikeinot

University of Oulu
Faculty of Education

Support for pupils with autism spectrum disorder in general education as experienced by parents, guardians, and teachers (Laura-Karoliina Tuovila)

Master's thesis, 79 pages, 3 appendices

May 2022

The aim of my master's thesis is to find out what kind of teaching solutions support a primary school-aged pupils with autism spectrum disorder and which support measures are the most important ones offered by the school according to the experiences of parents, guardians, and teachers. The study aims to answer the question of what support provided at school has contributed to the learning outcomes of students with autism spectrum disorder, as experienced by parents, guardians, and teachers, and whether they perceive the support provided at school to be sufficient. This study has been conducted as a qualitative study. The data was collected by means of an online questionnaire. The data has been analysed using content analysis and the results have been supplemented with numerical data from the original data.

The theoretical framework addresses the autism spectrum disorder and its diagnosis. This is followed by an overview of the support provided to pupils at school, the means of support in the three-tiered support system, the embodiment of the specific characteristics of pupils with autism spectrum disorder in the school environment and the role of school-home cooperation in the support provided at school. In addition, the evidence-based methods for the rehabilitation and teaching of pupils with autism spectrum disorder are described.

The results of the study show that a wide range of support can be provided to pupils with autism spectrum disorder in general education. The most frequently cited types and forms of instructional groupings that support pupils with autism spectrum disorder were classroom support from a teaching assistant, shared lessons, and small group teaching. The most frequently mentioned teaching accessories in the results were fidgets, headphones, and visual support. In terms of modifying the learning environment, the most frequently mentioned were the precise choice of seating for pupils with autism spectrum disorder and the use of a corner for calming or differentiated teaching. The structuring of the school day or lesson was mentioned most often to support executive function. The most common activities mentioned to support social skills were 'buddy' or 'emotional skills' lessons.

The results showed that parents, guardians, and teachers were on average satisfied with the adequacy of support provided by the school, although mixed experiences were highlighted. The support provided by the school is perceived to have a positive impact on pupils with autism spectrum disorder in terms of self-esteem and self-confidence, reduced stress levels, socio-emotional skills, and work skills. Parents, guardians, and teachers expressed the wish for more resources for support methods. According to parents, guardians and teachers, pupils with autism spectrum disorder would need more personal and individual support at school. Additional resources could allow, for example, smaller group sizes and even better differentiation of teaching.

Keywords: autism spectrum disorder, autism, Asperger syndrome, general education, support methods

Sisältö

Johdanto	6
1 Autisikirjon häiriöt	9
1.1 Diagnostisista kriteereistä	11
1.1.1 Autismi eri tautiluokitusten mukaan.....	12
1.1.2 Diagnosoinnista.....	14
1.2 Lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi ja Aspergerin oireyhtymä	15
2 Oppilaan tukeminen koulussa	18
2.1 Lyhyesti inklusiosta koulu maailmassa.....	18
2.2 Autisikirjon oppilaan tukeminen kolmiportaisen tuen mallissa.....	20
2.2.1 Tukemisen keinot kolmiportaisen tuen mallissa.....	21
2.2.2 Autisikirjon oppilas.....	23
2.2.3 Autisikirjon oppilaan pedagoginen tuki	27
2.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä oppilashuollollinen tuki	30
3 Näyttöön perustuvat menetelmät autisikirjon oppilaiden kuntoutuksessa ja opetuksessa	34
3.1 Kuntoutuksen käytännöt Suomessa.....	35
3.2 Opetuksessa hyödynnetyt menetelmät.....	37
4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus	41
4.1 Tutkimuskysymykset.....	41
4.2 Aineiston keruu	42
4.2.1 Kyselylomake.....	42
4.2.2 Tutkimusjoukko	43
4.3 Tutkimusaineiston analysointi	44
5 Tutkimustulokset	47
5.1 Koulun tarjoamat tukitoimet	47
5.1.1 Opetuksen järjestäminen	48
5.1.2 Toiminnanohjauksen ja sosiaalisten taitojen tuki.....	50
5.1.3 Tärkeimmät koulun tarjoamat tukitoimet vastaajien mukaan.....	52
5.2 Koulun tukitoimien riittävyys ja vaikuttavuus	56
5.2.1 Kokemuksia tuen riittävydestä.....	56
5.2.2 Kokemuksia tuen vaikuttavuudesta.....	57
5.2.3 Tukeen liittyvät toiveet.....	59
6 Yhteenveto	62
7 Pohdinta	64
7.1 Jatkotutkimusaiheet	66

7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	67
7.3	Tutkimuksen rajoitukset.....	69
7.4	Johtopäätökset.....	70
Lähteet	72

Johdanto

Inklusiivinen ajattelu näkyy ja toteutuu yhä useammin kouluissamme. Lapset, jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä voivat tuen tarpeistaan huolimatta usein osallistua lähikouluperiaatteen mukaisesti opetukseen lähikoulussaan (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 §6). Inklusion toteutuminen suomalaisessa koulujärjestelmässä on kuitenkin herättänyt myös ristiriitaista keskustelua. Tilastoja tarkastelemalla voidaan todeta, että kokonaan erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä on pienentynyt vuosittain (Suomen Virallinen Tilasto (SVT), 2021). Peruskouluikäisten tuen tarpeet eivät silti ole kadonneet, sillä joka viidennellä peruskoululaisella on tehostetun tai erityisen tuen päätös (SVT, 2021). Perusopetuslaki velvoittaa kouluja toimimaan inklusiivisten periaatteiden mukaisesti, mutta ei anna selkeitä neuvoja käytännön toteutukseen (Sirkko, 2021). Kuntien ja koulujen opetusresurssien määrä ja niiden suuntaaminen saavat kritiikkiä. Keskusteluissa koetaan, että kouluissa ja opettajilla jo olevaa ja tutkimuksin saatua ajantasaista tietoutta inklusiosta ei päästä hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla (Mikola, 2021).

Lisätieto tämänhetkisestä oppimisen tuesta on tarpeen. Tuen laadun ja tasapuolisuuden varmistaminen on oleellista kaikkien oppilaiden osalta, mutta erityisen tärkeä yksittäisille pienemmille oppilasryhmille. Autismiliiton (2018) mukaan autistiset lapset eivät tule aina kohdelluksi tasavertaisesti koulujärjestelmässä. Autistisia piirteitä ei edes välttämättä tunnisteta yleisopetuksessa (Autismiliitto, 2018). Opetuksen laatuun ja opetuksen tasavertaisuuden toteutumiseen on kiinnitetty huomiota myös valtakunnallisesti viime vuosina. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) toteuttaa vuosina 2020–2022 varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen Oikeus oppia -kehittämishjelmaa. Yksi työryhmistä keskittyy oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistöimiin varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Tutkimustulokset osoittavat, että autismikirjon oppilas hyötyy inklusiivisesta opetuksesta ja toimimisesta vertaisryhmässä (mm. van Kessel ym., 2019; Teräväinen, 2011) Inklusiivisen opetuksen on todettu edistävän autismikirjon oppilaiden sosiaalisia taitoja ja siten osallisuuden kokemusta. Silti aiheesta tarvitaan vielä lisää tutkimusta. Autismiliiton mukaan inklusiivinen opetus onnistuu autistisilla oppilailla, mikäli oppilaalla on käytössään hänen tarvitsemansa tukitoimet ja hänen kanssaan työskentelevillä aikuisilla on asianmukainen erityisosaaminen (Autismiliitto, 2018).

Autismikirjon oppilaiden kanssa työskentelevä tarvitsee tietoa autismikirjon piirteistä ja autismikirjon oppilaita mahdollisesti hyödyttävistä tukitoimista. Opettajakoulutukseen on lisättävä sisältöjä, jotka perehdyttävät opettajaksi opiskelevia erityislasten tarpeisiin (Vitikka ym., 2021, s. 15). Tutkimuksissa todetaan, että autismitietoisuuden välittäminen on tärkeää ja oleellista, jotta autistiset henkilöt pystytään kohtaamaan paremmin esimerkiksi koulumaailmassa (esim. Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019).

Esimerkiksi koulun lukemisen ja kirjoittamisen tukimenetelmistä sekä -keinoista on tehty paljon tutkimusta. Autistisen oppilaan tuen tarpeet voivat olla laajemmat ja monitahoisemmat, eikä kartoitusta ole vielä tehty niin paljon Suomessa. Suomessa yleisopetuksessa olevia autismikirjon oppilaita on tutkittu esim. pro gradu -tutkielmina etnografisena tapaustutkimuksena (Uutinen, 2018) ja laadullisena tapaustutkimuksena (Kujala, 2011). Niin ikään pro gradu -tutkielmana on tarkasteltu luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta ja opetuksen järjestämisestä (Auvinen & Heikkinen, 2021) sekä opettajien valmiuksista opettaa autistista lasta (Tölli, 2018). Väitöskirja tutkimusta autismikirjosta on tehty mm. autismikirjon diagnostisten kriteerien uudistamistarpeesta (Mattila, 2013) sekä autismpiirteiden tunnistamisesta ja arvioinnista kognitiivisesti hyvätasoisilla koululaisilla (Jussila, 2019).

Autismikirjon oppilaiden inklusion toteutumista yleisopetuksessa on tutkittu enemmän kansainvälisessä tutkimuksessa (esim. Simpson ym., 2003). Tutkimuksissa on selvitetty autistisia oppilaita opettavien opettajien opetuskäytäntöjä ja kokemuksia autististen oppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa (esim. Oliver-Kerrigan ym., 2021). Vanhempien ja opettajien näkökulmaa on tutkittu kartoittamalla koulupiireittäin autismikirjon lasten palveluita (Iadarola ym., 2015). Kodin ja koulun yhteistyön merkitystä inklusiossa on tutkittu autismikirjon oppilaiden opettajien kokemusten kautta (Josilowski & Morris, 2019). Tutkimuksissa on lisäksi pyritty kartoittamaan niitä tekijöitä, jotka ovat esteenä opettaa autismikirjon oppilaita muiden ikätovereidensa kanssa, ja hyödyntää opetuksessa näyttöön perustuvia menetelmiä osana autismikirjon oppilaiden opetusta. Esteenä on nähty muun muassa oppilaan tehtäviin liittymätön poikkeava käyttäytyminen (von der Embse, Brown & Fortain, 2011; Hunt & McDonnell, 2007; McCurdy & Cole, 2013), vähäinen opettajien koulutus, ajan, tuen ja materiaalien puute ja henkilöstön asenteet (Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019).

Autististen lasten opetusjärjestelyitä on tutkittu myös vuoden 2017 pro gradu -tutkielmassa kyselytutkimuksena (Kinnunen & Poikola, 2017), mutta autismikirjon oppilaiden opetuksesta

keskusteltaessa päivitetty tutkimus on tarpeen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset opetusratkaisut tukevat alakouluikäistä yleisopetuksessa olevaa autismikirjo oppilasta ja mitkä tukikeinot ovat vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemustensa mukaan tärkeimpiä. Tutkimus pyrkii vastaamaan mihin koulussa annettu tuki on vaikuttanut autismikirjon oppilaan vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemusten mukaan sekä kokevatko he koulussa annetun tuen riittävänä.

1 Autismikirjon häiriöt

Tässä luvussa esitellään autismikirjon häiriöiden yleisiä piirteitä ja tuodaan esiin diagnostisia kriteereitä. Luvun tavoitteena on tämän lisäksi kuvata ICD-10-tautiluokituksen mukaan autismikirjon häiriöihin kuuluvia alaluokkia sekä kuvata autismikirjon oppilaan erityispiirteitä.

Autismikirjon häiriö (autism spectrum disorder, ASD) kuvaa laaja-alaista varhain lapsuudessa alkanutta kehityksen häiriötä (Socada, 2020). Socadan (2020) mukaan autismikirjioon kuuluvia häiriöitä on useita, ja niiden ilmeneminen ja oirekuva vaihtelee. Käsite ”autismikirjo” kuvaa näin ollen oireiden moninaisuutta, yksilöllisyyttä sekä vaikeusasteiden vaihtelua (Socada, 2020). Oireiden vaikeusaste voidaan nähdä vaihtelevan lievästä vaikeaan (Raaska & Vanhala, 2020). Autismikirjon häiriöiden yhteisiä piirteitä ovat toimintarajoitteet sosiaalisessa kommunikaatiossa ja käyttäytymisen mukauttamisessa ympäristön odotuksiin (Oksanen ym., 2019, s. 10). Autismikirjon esiintyvyys Suomessa 2000-luvulla tehdyn tutkimuksen mukaan on noin 8,4/1000. (Moilanen & Rintahaka, 2016) Autismikirjon häiriöt ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä (Broberg ym., 2005, s. 325; Moilanen & Rintahaka, 2016) joskin Oksanen ym. (2019, s. 10) toteavat tyttöjen olevan myös alidiagnosoituja.

Moilanen ja Rintahaka (2016) tuovat esiin, että autismikirjon henkilöiden poikkeavan neurokognitiivisen profiilin katsotaan johtavan heidän käyttäytymisensä poikkeavuuteen. Heidän mukaansa autismikirjon henkilöiden vahva kiinnostus yksityiskohtiin suurien kokonaisuuksien sijaan voi tuottaa hankaluuksia kommunikaatiossa sellaisten kanssa, joilla vastaavaa tarkkaa havainnointia ei ole. He kuvailevat autismikirjon henkilöillä olevan vaikeuksia ymmärtää toisten aikomuksia ja tunteita. Ympäristön hahmottaminen yksityiskohtien kautta heijastuu kielellisessä kommunikaatiossa esimerkiksi keskustelun ydinsanomien hahmottamisen vaikeutena ja yksittäisten sanojen tai asioiden tarkkana muistamisena (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan jopa 73 prosentilla autismikirjon henkilöistä ilmenee aistien ali- tai yliherkkyyksiä eli sensorisia poikkeavuuksia. Nämä voivat ilmetä esimerkiksi kuuloyliherkkyytenä (Moilanen & Rintahaka, 2016). Vanhala (2014) tuo esiin, kuinka voimakkaat kuuloärsykkeet voivat aiheuttaa autismikirjon henkilöillä jopa paniikinomaisen reagoimisen. Hänen mukaansa myös näköärsykkeet voivat aiheuttaa voimakasta reagoimista. Toisaalta Vanhalan (2014) mukaan autismikirjon henkilö voi vältellä voimakkaita ärsykeitä, mutta moni myös hakee voimakasta visuaalista ärsykettä, kuten voimakkaita valoja tai tiettyjä

värejä, raitoja tai peilaavia pintoja. Tuntoärsykkeiden ali- ja ylireagointi voi ilmetä puolestaan kipureaktion puuttumisena tai päinvastoin jo kevyen kosketuksen epämiellyttävänä kokemisena (Vanhala, 2014).

Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan kielenkehitykselliset vaikeudet voivat kuulua osana autismikirjioon. Auditiiivinen kanava, joka saa aikaan äänteiden erottelukyvyn vaikeuden sekä vaikuttaa puheen tuoton ja vastaanoton kehittymiseen, kehittyy Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan erityisesti lapsuusiän autismissa poikkeavasti ja kaikille autismikirjon lapsille ei kehitys puhekieltä lainkaan. He lisäävät, että auditiiivisen kanavan ollessa puutteellinen lapsi ohjautuu keskittymään ympäristönsä visuaalisiin viesteihin. Autismikirjon lasten ja nuorten puheessa esiintyy kaikupuhetta eli ekolaliaa, juuttumista ja pitkiäkin yksinpuheluita (Moilanen & Rintahaka, 2016). Pragmaattiset kielenkäytön haasteet näkyvät Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan esimerkiksi puutteina ymmärtää ilmausten tilannesidonnaisuutta ja epäsuoria tai moniselitteisiä merkityksiä. Pragmaattisen kielen haasteita esiintyy myös Asperger-lapsilla, vaikka heidän puheensa ja kielen kehityksensä muutoin eteneekin yleensä normaalirajoissa (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Autismikirjon häiriöiden taustalla olevia syitä on pyritty selittämään psykologisten hypoteesien kautta. Jussila (2019, s. 21) tiivistää nämä hypoteesit mielen teoriaan, teoriaan heikosta sentraalisesta koherenssista ja teoriaan toimeenpanon toimintahäiriöstä. Jussila (2019, s. 21) kuvailee Baron-Cohenin vuonna 1995 esittelemää mielen teoriaa, jonka mukaan autismikirjioon liittyvien sosiaaliset toimintahäiriöt johtuvat muiden ihmisten ja oman mielen hahmottamisen prosessin häiriöstä. Jussilan (2019, s. 21) mukaan henkilö, jolla on autismikirjo, ei pysty hahmottamaan hyvin mielentiloja toisten ihmisten tulkitsemiseksi ja oman käyttäytymisensä ohjaamiseksi. Hän jatkaa tämän heijastuvan myös kommunikaation haasteisiin. Mielen teoria -hypoteesin mukaan sosiaalisen kognitiivisuuden alueen puutteet ovat keskeisiä autismikirjoissa (Jussila, 2019, s. 21). Jussila (2019, s. 21) esittelee Happen vuoden 1996 teoriaa autismin yhteydestä heikkoon sentraaliseen koherenssiin. Jussila (2019, s. 21) tuo esiin, kuinka heikon sentraalisen koherenssin hypoteesin ytimessä on sosiaalisten tilanteiden kokonaisuuksien hahmottamisen vaikeus. Ihminen, jolla on autismikirjon häiriö, keskittyy sosiaalisten tilanteiden yksityiskohtiin ja tämän vuoksi hänellä on vaikeaa muodostaa sosiaalisesta tilanteesta mielekäs kokonaisuus (Jussila, 2019, s. 21). Kokonaisuuden ja yhtenäisyyden puuttuessa Jussila (2019, s. 21) toteaa autismikirjolaisten sisäisen maailman olevan hajanainen ja sosiaaliselta kontekstiltään puutteellinen ilman merkitystä määräävää koherenssia. Jussila (2019, s. 21) esittelee myös Ozonoffin vuoden 1997 teorian autismin taustalla vaikuttavasta

toimeenpanon toimintahäiriöstä. Tämä hypoteesi ehdottaa, että autismikirjoja määrittelevät jäykät ja toistuvat käyttäytymismallit sekä häiriöt kommunikaatiossa ja vastavuoroisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa johtuvat puutteista toimeenpaneuvissa hallintaprosesseissa (Jussila, 2019, s. 21). Näitä ovat Jussilan (2019, s. 21) mukaan puutteet työmuistissa, estävässä kontrollissa sekä henkisessä joustavuudessa ja suunnittelussa.

Lapsista ja nuorista, joilla on autismikirjon häiriö, noin 70–74 prosentilla on jokin muu psyykinen häiriö ja yli 40 prosentilla niitä on kaksi tai useampi (Moilanen & Rintahaka, 2016). Vanhalan (2014) mukaan liittämissi diagnoosien huomioiminen ja arvioiminen on tärkeä osa kuntoutusta. Toisinaan liittämissi ongelmat voivat kuormittaa yksilön arkea enemmän kuin autismikirjon ongelma (Vanhala, 2014).

Osa oireiden ja diagnoosien päällekkäistymisestä selittää yhteinen neuropsykiatrinen tausta (Moilanen & Rintahaka, 2016). Vanhalan (2014) mukaan psyykkisten oireiden esiintyvyys autismikirjon liittämissi oireina on noin 80 prosenttia. Käytöshäiriöitä esiintyy Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan yli 40 prosentilla autismikirjon lapsista ja nuorista. Heidän mukaansa noin 40 prosentilla ilmenee ahdistuneisuushäiriötä ja noin 15 prosentilla ilmenee jossain elämänsä vaiheessa masennusta. Nykimishäiriötä ilmenee noin 20 prosentilla autismikirjon lapsista ja nuorista (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Lähteestä riippuen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) päällekkäistyminen autismikirjon häiriön kanssa vaihtelee noin 40 prosentista (Moilanen & Rintahaka, 2016) 60 prosenttiin (Vanhala, 2014). Nukahtamisvaikeuksia ilmenee yli 30 prosentilla (Moilanen & Rintahaka, 2016) ja unihäiriöitä ylipäättään noin 60 prosentilla (Vanhala, 2014). Vanhala (2014) tuo esiin, että autismiin itsessään ei ole parantavaa hoitoa, mutta joitakin liittämissi oireita voidaan hoitaa lääkehoidolla. Hänen mukaansa kohdennettu laaja-alainen kuntoutus auttaa kehittämään autismikirjon henkilön taitoja monipuolisesti. Kuntoutuksella pyritään myös ehkäisemään ja vähentämään haastavaa käyttäytymistä (Vanhala, 2014).

1.1 Diagnostisista kriteereistä

Autismikirjon diagnostiset kriteerit vaihtelevat jonkin verran riippuen siitä minkä tautiluokitusjärjestelmän mukaan piirteitä tarkastellaan. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen mukaan (2011, s. 21) yhtenäinen tautiluokitus mahdollistaa potilaan terveysongelmien kuvaamisen kansallisesti ja kansainvälisesti yhdenmukaisella tavalla. Yhtenäisen luokittelu

mahdollistaa lisäksi eri tilastojen ylläpitämisen, vertailun, analysoinnin ja tulkinnan eri maantieteellisillä alueilla (THL 2011, s. 21). Diagnoosijärjestelmät pyrkivät olemaan deskriptiivisiä eli kuvailevia, eivätkä ne ota kantaa sairauksien syihin (Broberg ym., 2005, s. 150). ICD-tautiluokitus (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) on Maailman terveysjärjestö WHO:n julkaisema kansainvälisen tautiluokitusjärjestelmän kymmenes laitos (THL 2011, s. 21). Toinen luokitus, jonka mukaan autismikirjon häiriötä määritellään, on DSM-tautiluokitus (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). DSM-tautiluokitus on psykiatrinen tautiluokitus (APA, 2021; Leppämäki & Niemelä, 2014), jonka on suunnitellut American Psychiatric Association (APA) (Smith, 2017).

1.1.1 Autismi eri tautiluokitusten mukaan

ICD-10-tautiluokituksessa autismikirjon häiriöt ovat osa mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöiden luokittelua ja kuuluvat tarkemmin lapsuuden laaja-alaisiin kehityshäiriöihin (Raaska & Vanhala, 2020). Tavallisimpia näistä ovat lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi ja Aspergerin oireyhtymä (Moilanen & Rintahaka, 2016). Autismikirjon häiriöihin kuuluu lisäksi tarkemmin määrittämätön laaja-alainen kehityshäiriö, disintegratiivinen häiriö ja Rettin oireyhtymä (Vanhala, 2014).

Tutkimuskirjallisuudessa käytetään autismikirjon muodoista puhuttaessa käsitettä "hyvätasoinen autismi" tai HFA (highly functioning autism). Mattilan (2013) ja Thomeerin ym. (2017) mukaan käsitettä HFA käytetään autismikirjon henkilöistä, joilla on korkea toimintakyky. Heidän mukaansa käsite rinnastetaan joissakin yhteyksissä Aspergerin syndrooman kanssa. HFA ei ole käytössä ICD-10 tai DSM –tautiluokittelussa, mutta sitä käytetään tunnistamaan autismikirjon häiriö, jossa yksilöllä keskimääräistä paremmat älylliset kyvyt (de Giambattista ym. 2018).

Moilanen ja Rintahaka (2016) kuvaavat ICD-10-luokittelussa autismikirjon pääoireiden muodostavan autistisen triadin, jossa haasteina ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuudet, kommunikaatiokyvyn poikkeavuudet sekä stereotypiat. Heidän mukaansa sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuus ilmenee vaikeutena käyttää tarkoituksenmukaisesti katsekontaktia, kasvojen ilmeitä tai vartalon asentoa ja eleitä osana sosiaalista vuorovaikutusta. He tuovat esiin myös, kuinka haasteena on lisäksi sosioemotionaalisten vastavuoroisuuden puute sekä vaikeus luoda kaveruussuhteita samanikäisiin kehitystasoaan vastaaviin ihmisiin.

Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan kommunikaation laadulliset poikkeavuudet voivat näkyä puheen viivästymisenä tai puuttumisena ilman yritystä korvata puhetta ilmeillä tai eleillä, vastavuoroisen keskustelun ylläpitämisen haasteena, kaavamaisena tai toistavana kielenkäyttönä sekä kehitystasoon nähden sopivien spontaanien kuvitteluleikkien tai sosiaalisten jäljittelyleikkien puuttumisena. He lisäävät, että stereotypiat, rajoittuneet ja toistavat kaavamaiset käyttäytymispiirteet sekä rajoittuneet kiinnostuksen kohteet ovat autistisen triadin kolmas kohta ICD-10-luokituksen mukaan. Moilanen ja Rintahaka (2016) toteavat, että rajoittuneet mielenkiinnonkohteet saavat yksilöltä kaikenkattavan syventymisen ja mielenkiinto kohteeseen on poikkeuksellisen voimakas. Heidän mukaansa toistavat kaavamaiset käyttäytymispiirteet viittaavat pakonomaiseen tarpeeseen noudattaa päivittäisiä tottumuksia tai rituaaleja. Ne voivat myös tarkoittaa kaavamaisia ja toistavia motorisia maneeereja, kuten käsien tai vartalon heiluttamista tai vääntelyä (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Mattilan (2013) mukaan autismikirjon luokittelu ICD-10-luokituksen mukaan on lähes identtinen DSM-IV-luokittelun kanssa. Molemmissa luokitteluissa Aspergerin oireyhtymä on ollut omana erillisenä diagnoosina vuodesta 1994 alkaen (Vanhala & Raaska, 2020). Moilanen ja Rintahaka (2016) tuovat esiin, että autismikirjon luokittelussa tehtiin muutoksia vuonna 2013 DSM5-luokittelun tullessa käyttöön. Autistisen triadin diagnoosikriteerit korvautuivat kahdella kriteerillä, oireyhtymällä, ja monet diagnoosit korvautuivat yhdellä autismikirjon häiriödiagnoosilla (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Raaskan ja Vanhalan (2020) mukaan ICD-10-luokittelusta poiketen, DSM5-luokittelussa sosiaalisen vastavuoroisuuden haasteet ja kommunikaation ongelmat nähdään limittyvinä pulmina, jotka kuvastavat sekä kielellistä että ei-kielellistä viestintää. He tuovat esiin, kuinka samankaltaisesti kaikupuhe, stereotyyppinen puhe ja kielelliset rituaalit päällekkäistyvät osittain toistavan käyttäytymisen kanssa. Näin ollen he toteavat DSM-5:n jaottelun mukaan autismikirjon häiriöiden ydinoireena, oireyhtymänä, olevan sosiaalisen vastavuoroisuuden ja kommunikaation puutteet sekä rajoittuneet, toistavat ja joustamattomat käyttäytymismallit ja kiinnostuksen kohteet. Kun autismikirjoa diagnosoidaan DSM-5:n mukaan, määritellään molemmille ydinoireille vaikeusaste käyttäytymismallien aiheuttaman toiminnallisen haitan perusteella (Raaska & Vanhala, 2020). Vaikeusaste määritellään lapsen tuen tarpeen mukaan (Moilanen & Rintahaka, 2016). Tämän vuoksi diagnosivaiheessa pyydetään lisätarkennus lapsen älyllisestä ja kielellisestä suoriutumisesta, siitä, liittyykö oireilu lääketieteelliseen tilaan, geneettiseen oireyhtymään tai ympäristötekijään, tai liittyykö oireilu muuhun mielenterveyden tai käyttäytymisen häiriöön (Raaska & Vanhala, 2020).

Raaskan ja Vanhalan (2020) mukaan valmisteltavana olevassa ja vuonna 2022 Suomessa otettavaan käyttöön otettavassa ICD-11-tautiluokituksessa autismikirjon häiriöt luokitellaan samankaltaisesti kuin DSM-5-luokittelussa. Diagnostisina kriteereinä ovat sosiaalisen vastavuoroisuuden ja kommunikaation puutteet sekä rajoittuneet, toistavat ja joustamattomat käyttäytymismallit ja kiinnostuksen kohteet (Raaska & Vanhala, 2020; WHO 2021). DSM-luokittelusta eroten ICD-11-luokittelun tarkemmassa alaluokittelussa otetaan huomioon yksilön älyllisen kehityksen ja kielenkehityksen kykyjen kirjo (Raaska & Vanhala, 2020; WHO 2021). Diagnoosimuutosten myötä esimerkiksi Aspergerin oireyhtymä erillisenä diagnoosina poistuu (Raaska & Vanhala 2020).

Tulevat diagnostiset muutokset ovat saaneet myös kritiikkiä. Keskustelua on syntynyt muun muassa asenneympäristöstä ja siitä, stigmatisoiko tuleva muutos sekä autismikirjon häiriöiden laajempi kategorisointi ja Aspergerin oireyhtymän kuuluminen osana kirjoon, ihmisiä, joilla on aiemmin diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä (Leppämäki & Niemelä, 2014; Raaska & Vanhala, 2020). Lisäksi on pohdittu, saavatko kognitiivisesti hyvätasoiset autismikirjon henkilöt tulevaisuudessa oikein kohdennettua kuntoutusta (Raaska & Vanhala, 2020). Kritiikistä huolimatta diagnostinen muutos luokittelujen päivittyessä nähdään autismikirjon osalta positiivisena ja kokonaisuudessaan diagnosointia selkeyttävänä (Leppämäki & Niemelä, 2014; Raaska & Vanhala, 2020).

1.1.2 Diagnosoinnista

Riippumatta siitä, mitä diagnostista luokittelujärjestelmää käytetään, on Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan autismikirjon epäilyn herätessä yksilön käyttäytymistä ja kykyprofiilia arvioitava laajasti. Heidän mukaansa viiveettömän diagnosoinnin myötä lapselle voidaan aloittaa oikein suunnattu ja nopeasti käynnistyvä varhaiskuntoutus. Ajoissa aloitetulla kuntoutuksella on suuremmat mahdollisuudet muuttaa lapsen kehityspolkua suotuisampaan suuntaan (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Lapsen iästä ja kielellisestä kehityksestä riippuen on käytettävissä erilaisia seulontoja ja havainnointimenetelmiä. Seulontalomakkeet auttavat tunnistamaan autistisia käyttäytymispiirteitä ja varmistamaan tai poissulkemaan autismikirjon diagnoosi (Moilanen & Rintahaka, 2016). Brobergin ym. (2005, s. 338–339) mukaan kartoituksessa voidaan tarkastella lapsen älyllistä tasoa ja lapsen sosiaalisuutta, kommunikointia ja käyttäytymistä mittaavia haastatteluvälineitä. He toteavat, että oleellisessa osassa ovat lapsen vanhemmille tehtävät

haastattelut, joissa kartoitetaan autismin esiintyvyyttä suvussa, raskauden ja synnytyksen kulkua sekä lapsen varhaista motorista ja muuta kehitystä. Lääkäri tekee myös lapselle somaattisen tutkimuksen muun muassa näön, kuulon ja motoristen taitojen osalta (Broberg ym., 2005, s. 338–339).

Arviointeja tehtäessä on hyvä kerätä tietoa eri ympäristöissä, joissa lapsi on. Autismikirjon diagnostiikkaan kuuluu, että autismikirjon piirteitä ilmenee useammassa kuin yhdessä ympäristössä (Moilanen & Rintahaka, 2016). Jussilan (2019, s. 55) mukaan on ensiarvoisen tärkeää kerätä tietoa lapsen käyttäytymisestä sekä koti- että kouluympäristössä. Hän toteaa autismikirjon seulontalomakkeen (ASSQ) olevan yksi Suomessa autismikirjon seulonnassa käytettävistä menetelmistä. Lomakkeen täyttävät Jussilan (2019) mukaan sekä lapsen vanhemmat että opettajat koulussa tai päiväkodissa. On osoitettu, että vanhempien ja opettajien täyttämien ASSQ-lomakkeiden yhteenlaskettu pisteytys osoitti parhaan erottelukyvyn autismikirjon osalta (Jussila, 2019, s. 37, 45; Moilanen & Rintahaka, 2016).

1.2 Lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi ja Aspergerin oireyhtymä

Autismikirjioon kuuluu ICD-10-luokittelun mukaan lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi ja Aspergerin oireyhtymä. Tässä kappaleessa määritellään tarkemmin, miten eri alaluokkien piirteet näkyvät autistisen lapsen käyttäytymisessä.

Moilasan ym. (2012) mukaan lapsuusiän autismilla on varhainen alku ja oireilu ilmenee lapsella alle 3-vuotiaana. Lapsuusiän autismissa oireilua on triadin kaikilla alueilla eli sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaatiokyvyn poikkeavuuksina sekä stereotypioina (Moilanen ym., 2012). Epätyypilliseen autismiin kuuluu lapsuusiän autismin tapaan poikkeavaa kehitystä, mutta poikkeamat voivat olla joko alkamisältään, oireiltaan tai molempien osalta epätyypillisiä (Moilanen ym., 2012).

Vanhalan (2014) mukaan lapsuusiän autismia epäillään yleensä siinä vaiheessa, jos n. 1,5–2,5 vuoden iässä lapsen puhe ei edisty tai opitut sanat jäävät pois käytöstä. Hänen mukaansa lapsi ei ole tällöin myöskään muuten tavanomaisesti vuorovaikutuksessa muihin. Lapsi ei Vanhalan (2014) kuvailun mukaan reagoi omaan nimeensä tai muihin toisten tekemiin sanallisiin kontaktirytyksiin. Vuorovaikutus on lapsen omista tarpeista lähtöisin ja Vanhalan (2014) esimerkkien mukaan hänen katsekontaktinsa on puutteellinen ja lapsella voi esiintyä motorista levottomuutta tai motorisia maneeereja, kuten käsien heiluttelua. Vanhala (2014) kuvailee,

kuinka lapsi voi olla kiinnostunut asioiden yksityiskohtista, ja tarkastelee esimerkiksi esineitä tai sormiaan tietystä kulmasta. Hänen mukaansa lapsen poikkeava kiinnostuneisuus asioiden yksityiskohtiin voi näkyä lelujen tai pintojen pienten yksityiskohtien tarkasteluna. Tavallisiin oireisiin kuuluu lisäksi Vanhalan (2014) mukaan varpaillaan kävely ja hän kuvaa lihashypotonian eli lihasvelttouden olevan yleistä. Lapsilla voi esiintyä ruokailuun liittyvää valikoivuutta (Vanhala, 2014).

Brobergin ym. (2005, s. 332–333), Moilasan ja Rintahaan (2016) sekä Vanhalan (2014) mukaan Aspergerin oireyhtymän diagnoosin saaneilla ilmenee sosiaalisen vuorovaikutuksen laadullista heikkenemistä sekä rajoittuvia ja toistuvia käyttäytymistapoja samoin kuin lapsuusiän tai epätyypillisen autismin diagnoosin saaneilla. Heidän mukaansa poikkeavuudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ovat kuitenkin lievempää, eikä kielellisessä ja kognitiivisessa kehityksessä ole merkittävää yleistä viivettä. Diagnoosikriteeristöön ei kuulu kommunikaatiohäiriöitä (Broberg ym., 2005, s. 332–333; Moilanen & Rintahaka, 2016; Vanhala, 2014).

Aspergerin oireyhtymä on autismia lievempi häiriö (Moilanen ym., 2012), jonka diagnosointi tai vahvempi oireilu voi Vanhalan (2014) ja Moilasan ym. (2012) mukaan tulla esiin muuta autismitietämisen oireilua myöhemmin, kun ympäristön asettamat sosiaaliset vaatimukset kasvavat. Oireet ovat useimmin selkeimmillään koulunkäynnin jo alettua eli noin kahdeksan vuoden iässä (Vanhala, 2014). Aspergerin oireyhtymä on pojilla yleisempi kuin tytöillä (Broberg ym., 2005, s. 333; Vanhala, 2014).

Asperger-lapset voivat Brobergin ym. (2005, s. 334) mukaan osoittaa halukkuutta tutustua muihin ihmisiin. Heidän tapansa ottaa kontaktia ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa vaikuttaa kuitenkin muodolliselta tai toisinaan jopa luonnottomalta tai jäykältä (Broberg ym., 2005, s. 334). Suurimmat erot autististen lasten ja Asperger-lasten välillä löytyvät Brobergin ym. (2005) mukaan kielellisistä taidoista. He toteavat Asperger-lapsilla olevan muun muassa muita autistisia lapsia laajempi sanavarasto, kuullun hahmottaminen ja verbaalinen muisti. Puheääni voi sen sijaan olla samaan tapaan hieman monotoninen kuten autistisilla lapsilla (Broberg ym., 2005, s. 335). Vanhala (2014) tuo esiin, kuinka Asperger-lasten kielellinen ymmärtäminen voi kuitenkin olla konkreettista. Ilmeiden sekä eleiden tulkinta voi olla hänen mukaansa vaikeaa, samoin kuin tunnetiloja kuvastavien kasvonilmeiden tunnistaminen. Suurimmat haasteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ovat muiden samanikäisten kanssa (Vanhala, 2014).

Brobergin ym. (2005, s. 334–335) mukaan Asperger-lapsilla voi olla erityislahjoja jollakin alueella. Lapsella voi olla esimerkiksi jokin erityisharrastus, joka vie kokonaan hänen mielenkiintonsa ja voi hallita myös hänen sosiaalista vuorovaikutustaan (Broberg ym., 2005, s. 334–335). Heidän mukaansa Asperger-lapsen voi olla vaikea ymmärtää, miksi muut menettävät kiinnostuksen keskusteluissa niiden käsitellessä vain hänelle itselleen tärkeää aihetta. Lapsi voi oppia ja tietää paljon faktatietoa ja yksityiskohtia joltakin kapealta alalta ja asioiden osaaminen ulkoa tuottaa hänelle tyydytystä (Broberg ym., 2005, s. 334–335).

2 Oppilaan tukeminen koulussa

Koulut järjestävät tukea oppilailleen varhaisen ja ennaltaehkäisevän tuen mallin mukaisesti (Oksanen ym., 2019, s. 23; Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Koulun tarjoamaan tukeen kuuluu inklusiivinen ajattelu, jonka pohjalla on tavoite varhaisesta puuttumisesta ja tuen tuomisesta oppilaan luo (Oja, 2012, s. 45–46). Tukea toteutetaan kolmiportaisen tuen mallin kautta (Oja, 2012, s. 45–46). Tuen suunnittelu, toteutus ja arviointi vaatii monen toimijan välistä yhteistyötä. Kappaleessa esitellään lyhyesti inklusion käsite koulumaailmassa ja kolmiportaisen tuen malli sekä sen eri asteet. Kappaleessa esitellään myös tuen toteuttamiseen liittyvää yhteistyötä kuvailemalla kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä oppilashuoltoa tämän yhteistyön osana.

2.1 Lyhyesti inklusiosta koulumaailmassa

Inklusio on kansainvälisin sopimuksin sinetöity päämäärä, joka tavoitteena on kaikkien ihmisten oikeus osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen. Inklusiolle ei ole kaikkien hyväksymää määritelmää, minkä vuoksi sitä tulee tarkastella monesta eri näkökulmasta (Leino & Lampi, 2021; Takala ym., 2020). Inklusion on sanottu olevan jatkuvasti kehittyvä prosessi (Qvortrup & Qvortrup, 2018; Sirkko, 2021). Salamancan julistuksessa (UNESCO, 1994) inklusion todetaan tarkoittavan kaikkien lasten yhteistä opetusta, joka järjestetään asianmukaisin tukitoimin.

Lasten ja nuorten esteettömyyttä ja yhdenvertaisuutta turvaa Oksasen ym. (2019, s. 23) mukaan kouluissa ja varhaiskasvatuksessa noudatettava inklusion periaate. Heidän mukaansa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten tarpeisiin vastataan yksilöllisellä ohjauksella sekä erityispedagogisilla keinoilla niin päiväkodeissa kuin kouluissakin. Oksanen ym. (2019, s. 23) kuvaavat, että inklusiivisessa koulussa selkeät rajat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja muiden oppilaiden välillä on häivytetty. He lisäävät, että tällöin tuen saamisen ehtona ei myöskään ole mikään virallinen diagnoosi.

Sirkko (2021) tuo esiin, että inklusio voidaan ymmärtää laajasti, jolloin sen tavoitteena on, ettei ketään yksittäistä ryhmää poissuljeta ja kehitetään kaikkien yksilöiden tietoja, taitoja ja kykyjä. Takalan ym. (2020) mukaan yhteenkuuluvuuden käsite liittyy vahvasti inklusioon. Kun oppilas heidän mukaansa kokee kuuluvansa luokkayhteisönsä, hänen hyvinvointinsa lisääntyy, mikä tukee myös oppimista. Koulumaailmassa inklusion voidaan ajatella

tarkoittavan ihan kaikkien oppilaiden läsnäolon, osallisuuden ja oppimisen tukemista (Sirkko, 2021).

Sirkon (2021) mukaan perusopetuslaki ja vuonna 2014 julkaistu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjaavat inklusiivisiin periaatteisiin, mutta ne eivät kuitenkaan anna suoraa neuvoa siihen, kuinka inklusiota tulisi toteuttaa käytännössä. Oksanen ym. (2019, s. 21) mukaan inklusio voidaan nähdä koulussa erilaisten ohjaustapojen soveltamisena ja erilaisiin oppimisen edellytyksiin ja tarpeisiin vastaamisena. Tällöin heidän mukaansa jokainen voi oppia omien yksilöllisten edellytystensä mukaisella tavalla (Oksanen ym. 2019, s. 21).

Myös käytännön konkreettiset tukemisen muodot vaihtelevat. Takala ym. (2020) toteavat, että inklusion toteutus vaatii henkilökunnan sitoutumista ja resursseja. Resursseiksi Takala ym. (2020) nimeävät esimerkiksi pienemmän luokkakoon, koulunkäynnin ohjaajan, resurssiopettajan tai erityisopettajan riittävän tuen. Heidän mukaansa resurssiksi voidaan laskea myös yhteisopettajuus tai se, että käytetään monipuolisesti uusia opetusvälineitä ja teknologiaa osana opetusta. Oksanen ym. (2019, s. 184) mukaan konkreettiset tukitoimet vaihtelevat kouluittain riippuen jonkin verran käytettävissä olevien resurssien määrästä. Lahtisen ja Haanpään (2015) mukaan sekä oppilas- ja opiskeluhuoltolakiin (Oppilas- ja opiskeluhuolto laki 1287/2013, §13) kirjattuna todetaan opetuksen järjestäjän olevan velvollinen laatimaan koulukohtaisen opiskeluhuoltosuunnitelman, johon kirjataan opiskeluhuollon kokonaistarpeen arvion lisäksi muun muassa toimenpiteet tarvittavien tukitoimien järjestämiseksi. Lahtinen ja Haanpää (2015) tuovat myös esiin, että resurssien riittävyyden turvaamiseksi arvio oppilashuollon kokonaistarpeesta, käytettävissä olevista oppilashuoltopalveluista, avustajapalveluista ja tuki- ja erityisopetuksesta lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaan, joka puolestaan otetaan huomioon kunnan talousarviossa. (Lahtinen & Haanpää, 2015; Lastensuojelulaki 13.4.2007/417 §12)

Käytännössä resurssointi ja resurssien jakautuminen koulukohtaisesti ei ole näin suoraviivaista. Takala ym. (2020) toteavat erilaisen inklusiivisen kasvatuksen tulkinnan mahdollistavan erilaisia käytänteitä kunnissa. He tuovat esiin, että tämän seurauksena voi syntyä lapsia ja nuoria eriarvoistavia rakenteita ja opetusjärjestelyitä. Toisaalta on mahdollista, että tuloksena on myös tasa-arvoistavia käytänteitä (van Kessel, ym. 2019; Takala ym., 2020). Lintuvuoren ja Rämän (2022, s. 107–109) opetushallitukselle tekemän selvityksen mukaan kolme neljästä opetuksen järjestäjästä koki, että tuen tarvetta on enemmän kuin resursseja. Selvityksessä opetuksen järjestäjien mukaan eniten lisäresursseja kaivattaisiin osa-aikaiseen

erityisopetukseen, psykologipalveluihin sekä uusien erityisryhmien perustamiseen. Lintuvuori ja Rämä (2020) tuovat esiin, että opetuksen järjestäjien vastausten mukaan resurssien jakautumisessa kuntakohtaisesti oli hajontaa, eivätkä esimerkiksi erityisen tuen päätöksellä olleille oppilaille jaettu ikään kuin suoraan tiettyä resurssimäärää. Opetuksen järjestäjien yhtenä kehitysehdotuksena olisikin muutokset lakiin siten, että ne selkeyttävät myös erityisopetus resurssointia (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 107–109)

Inklusion toteutuminen autismikirjon oppilaan osalta vaatii riittävien resurssien lisäksi Oksasen ym. (2019) kuvaamaa asenne-esteettömyyttä. Oksasen ym. (2019) mukaan suurelle osalle väestöstä olevat näkymättömät esteet haastavat neuropsykiatrisesti oireilevan henkilön osallistumista ja olemista. Esimerkiksi normaalin koulupäivän rytmin muuttuminen kirjastovierailun vuoksi voi Oksasen ym. (2019) mukaan tuntua mukavalta vaihtelulta monelle, mutta samalla se voi olla esteenä vahvaa ennakointia vaativalle autismikirjon lapselle. Kun tällaisia näkymättömiä esteitä heidän mukaansa tunnustetaan ja huomioidaan aktiivisesti, tulee toimintaympäristöistä ja niissä toimivien aikuisten toiminnasta esteettömämpää myös neurokirjon lapsille ja nuorille. Asenne-esteettömyyden myötä lapset ja nuoret saavat tarvitsemansa tuen, heidän on mahdollista osallistua yhteiseen toimintaan ja heidän hyvinvointinsa paranee. (Oksanen ym. 2019, s. 19)

2.2 Autismikirjon oppilaan tukeminen kolmiportaisen tuen mallissa

Oksasen ym. (2019, s. 186) mukaan neuropsykiatristen häiriöiden, joihin autismikirjokin lukeutuu, oireet vaikuttavat lasten ja nuorten koulutyöhön ja sosiaalisiin suhteisiin koulussa. He toteavat, että vaikeudet eivät liity vain yksittäiseen osa-alueeseen, vaan voivat ilmetä monella tavalla. Autismikirjon yksilöllisen ilmenemismuodon vuoksi ei ole yhtä tiettyä opetustapaa tai tiettyjä opetussääntöjä, jotka pätsivät kaikkiin autismikirjon oppilaisiin (Boujut ym., 2016). Oksanen ym. (2019) lisäävät, että vaikeudet koulutiellä voivat lisätä oppilaan psyykkistä oireilua, epäsosiaalista käyttäytymistä ja kasvattaa syrjäytymisen riskiä. Sopiva, koulunkäynnin opilliset ja sosiaaliset osa-alueet huomioiva tuki mahdollistaa Oksasen ym. (2019) mukaan onnistumisten kokemusten kautta oppilaan itsetunnon kasvun ja positiivisen minäkuvan muodostumisen. Nämä puolestaan vahvistavat oppilaan kuvaa itsestään oppijana (Oksanen ym., 2019, s. 186).

2.2.1 Tukemisen keinot kolmiportaisen tuen mallissa

Kolmiportainen tuki on kirjattu perusopetuslakiin ja oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, §30). Kolmiportainen tuki on nimitys oppimisen tuen tasoista, jotka ovat jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Eri tuen tasoilla tuen intensiteetti, laatu ja siihen tarvittava aika vaihtelevat oppilaiden ja luokkien tarpeiden mukaan (Oja, 2012, s. 48; Vitka, 2021, s. 28). Oja (2012) ja Vitka (2021) tuovat esiin, että kolmiportaisen tukijärjestelmän tarkoituksena on mahdollistaa yleisopetuksessa sekä tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden opiskeleminen mahdollisimman joustavasti samoissa ryhmissä. Heidän mukaansa järjestelmän vahvuutena on oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen. (Oja 2012, s.46–48; Vitka 2021, s. 27–28).

Jokainen lapsi ja oppilas on lähtökohtaisesti yleisen tuen portaalla. Jokaisella oppilaalla on oikeus osa-aikaiseen erityisopetukseen, mikäli haasteita oppimisessa tai koulukäynnissä havaitaan (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, §16). Kun yleisen tuen keinot eivät ole enää riittäviä oppilaan oppimisen tukemiseen, tukimuotoja tulee lisätä ja annettua tukea tehostaa (Lahtinen & Haanpää, 2015; Perusopetuslaki 21.8.1998/628, §16a). Seuraava tuen aste, tehostettu tuki, on yleiseen tukeen verrattuna tarkemmin suunniteltua ja säännöllisempää (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, §16a). Sandberg (2021, s. 45) toteaa erityisen tuen olevan koulunkäynnin tuen ylin taso. Erityinen tuki on suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea, jossa tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta annettavasta tuesta. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, §17; Sandberg, 2021, s. 45).

Oppilaan siirtäminen tehostetun tuen tai erityisen tuen asteelle käsitellään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden, oppilaan ja tämän vanhempien kanssa (Lahtinen & Haanpää, 2015; Perusopetuslaki 21.8.1998/628, §16a ja §17). Tehostetun ja erityisen tuen järjestelyistä koostettaviin asiakirjoihin kuvataan millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, ja muilla tukijärjestelyillä oppilasta tuetaan (Vitka, 2021, s. 32), ja millaiset ovat oppilaan ohjaukseen liittyvät tavoitteet ja konkreettiset toimet (Sandberg, 2021, s. 41).

Vitka (2021, s. 30–31) kuvaa ensimmäisinä yleisen tuen keinoina voidaan tukiovetuksen lisäksi käyttää kahdenkeskisiä keskusteluita oppilaan, erityisopettajan tai oppilaan huoltajien kanssa. Turvallisen ilmapiirin luominen ryhmään ja työrauhan ylläpitäminen oppimistilanteissa nähdään myös yleisen pedagogisen tukemisen muotoina (Sandberg, 2021, s. 38). Vitkan (2021,

s. 30–32) mukaansa yleisen tuen keinot oppitunneilla voivat liittyä strukturiin tai eriyttämiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi selkeät yhteiset toimintatavat luokassa, luokan selkeä rakenne, oppilaiden sopivat istumapaikat, konkreettiset havainnollistavat materiaalit ja opittavan asian selkeä mallintaminen (Vitka 2021, s. 30–31). Lintuvuoren ja Rämän (2022, s. 61–62) selvityksen mukaan opetuksen tukiovetusta ja eriyttämistä käytetään tukimuotona jokaisella tuen asteella. Heidän selvityksessään koulupäivän ja oppitunnin strukturointia hyödynnettiin jokaisella tuen asteella, mutta selkeästi enemmän tehostetun ja erityisen tuen tukimuotona (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 61–62)

Sandberg (2021, s. 38) korostaa vuorovaikutukseen panostamisen kuten rakentavan ja ohjaavan palautteenannon, sensitiivisyyden ja jokaisen oppilaan vahvuusperustaisen huomioimisen kuuluvan myös oleellisesti kaikille oppilaille annettavaan tukeen. Hänen mukaansa jo yleisen tuen keinoihin kuuluu oppilaita osallistavien menetelmien hyödyntäminen opetuksessa, joustavien ryhmittelyiden muodostaminen ja oppimisympäristöjen muokkaaminen (Sandberg, 2021, s. 38). Oppimisympäristön muokkaaminen ja joustavat ryhmittelyt kuuluivat Lintuvuoren ja Rämän (2022, s. 62–66) selvityksessä selkeästi kaikille tuen tasoille.

Vitkan (2021, s. 30–31) mukaan erilaisten opetuksen muodot, kuten samanaikaisopetus, osa-aikainen erityisopetus, koulunkäynninohjaajan antaman tuki tai ennakoiva tukiovetus ovat jo yleisen tuen keinoja. Tuki voidaan toteuttaa yksilö- tai ryhmäopetuksena (Vitka, 2021, s. 32). Tuki voi olla esimerkiksi tunneilla, koetilanteissa tai läksyjen annossa käytettävää eriyttämistä tai suunnitelmallista tukiovetusta, yhteisopettajuutta tai osa-aikaista erityisopetusta (Vitka, 2021, s. 32). Lintuvuoren ja Rämän (2022, s. 63–65) selvityksessä yleisin yhteisopettajuuden muoto oli laaja-alaisen erityisopettajan kanssa annettu yhteisopetus, joka oli käytössä kaikilla tuen tasoilla. Samoin avustajaresurssin hyödyntäminen mainittiin tukimuodoksi kaikilla tuen tasoilla (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 65). Lintuvuoren ja Rämän (2022, s. 64–65) selvityksessä osa-aikainen erityisopetus nimettiin mahdolliseksi tukimuodoksi jokaiselle tuen asteelle. Selvityksen mukaan yksilöopetuksena tai pienryhmäopetuksena toteutettua osa-aikaista erityisopetusta hyödynnettiin eniten tehostetun tuen asteella (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 64–65).

Yleistä tukea on mahdollista soveltaa lisäksi arviointiin, esimerkiksi muokkaamalla koetilanteiden järjestelyjä (Vitka 2021, s. 30–31). Lintuvuoren ja Rämän (2022, s. 62) selvityksessä erilaiset koejärjestelyt, kuten suulliset kokeet tai pidennetty koeaika, mainitaan jokaisen tuen asteen tukimuotona, mutta ne painottuvat eniten tehostetun ja erityisen tuen

tukimuodoiksi. Tehostetun tuen tasolla ovat käytössä kaikki perusopetuksen tukimuodot paitsi kokoaikainen erityisopetus ja oppimäärien yksilöllistäminen (Sandberg, 2021, s. 40). Tilanteesta riippuen tuen tason noustessa saatetaan tarvita avustajapalveluja, enemmän apuvälineitä tai muita ohjaus- ja tukipalveluja (Vitka, 2021, s. 32). Vahva eriyttäminen ja opettaminen painoalueittain on mahdollista erityisen tuen tasolla (Vitka, 2021, s. 34).

2.2.2 Autismikirjon oppilas

Autismiliitto (2022) kuvaa autismikirjon oppilaan erilaisen tavan hahmottaa maailmaa vaativan häntä opettavilta ja ohjaavilta aikuisilta kykyä muokata opetusta. Usein oppiminen tapahtuu visuaalisesti, joten monikanavaiset ja -aistiset opetus- ja ohjausmenetelmät mahdollistavat oppimisen ja oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen (Autismiliitto, 2022). Moilanen ja Rintahaka (2016) toteavat monikanavaisuuden olevan keskeinen elementti autismikirjon lasten opetuksessa, sillä lapsi oppii yleensä tehokkaammin muilla kuin kuuntelun keinoilla. Opetuksen toiminnallisuus parantaa keskittymiskykyä ja tarjoaa lapselle kehon kautta aistiärsyksiä, jotka tukevat oppimista (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Aistien yli- tai aliherkkyudet voivat näyttäytyä niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolella. Oksasen ym. (2019, s. 186) mukaan liialliset aistiärsykkeet voivat myös haitata oppimista tai saada aikaan stressireaktion. Heidän mukaansa rauhattomat läpikulkutilat tai ylipäättään sokkelomaiset ja epäselvät tilat voivat aiheuttaa oppilaassa stressiä. Oksanen ym. (2019, s. 186) ehdottavatkin rauhallisen työskentelyn takaamiseksi tilaa, jossa ei ole läpikulkua. Heidän mukaansa muina oppimistilojen aistiesteinä voivat olla häiritsevä valaistus, kirkkaat värit tai toisaalta tilojen valkoisuus, liike ympäristössä tai havaintoja häiritsevät kuviot vaikkapa oppikirjassa. Ympäristöstä kauempaakin kantautuva melu voi Oksasen ym. (2019, s. 186) mukaan vaikeuttaa neurokirjon oppilaan työskentelyä. He myös tuovat esiin, että vaikka oppilas voi kokea muualta kantautuvan melun tai toisten oppilaiden tekemät äänet häiritsevänä, saattaa hän itse huutaa tai pitää kovaa ääntä, koska hän ei koe itsestä lähtevää ääntä ennakoimattomana itselleen.

Autismiliiton (2022) mukaan autismikirjon oppilaan epätasaisen kykyprofiilin vuoksi oppilas voi olla erittäin taitava joissakin asioissa, ja taas poikkeuksellisen heikko toisissa. Osa Asperger-oppilaista on alisuoriutujia, jotka jättävät tehtävät mieluummin tekemättä kuin näkisivät hieman vaivaa niiden tekemisessä (Teräväinen, 2011, s. 67) Taitavimmillaan autismikirjon oppilas on itselleen mielekkäimpien aiheiden parissa (Autismiliitto, 2022).

Parikka ym. (2020, s. 45) tuovat esiin, että oppilaalla voi olla erityisen vahva mielenkiinnon kohde ja hänen kykynsä perehtyä intensiivisesti johonkin asiaan onkin autismikirjon oppilaan vahvuus. Parikan ym. (2020, s. 45) mukaan on kuitenkin muistettava, että se voi myös rajoittaa oppilaan toimintakykyä. Sekä Wing (1998) että Gunn & Delafield-Butt (2016) tuovat esiin, että mikäli autismikirjon oppilaalla on vahva tai rajoittunut mielenkiinnon kohde, kannattaa tämä tuoda osaksi opetusta. Positiivisina seurauksina voidaan nähdä oppilaan motivaation kasvu, hänen aktiivisempi osallistumisensa opetukseen ja parannukset tehtävistä suoriutumisessa (Wing, 1998, s. 161; Gunn & Delafield-Butt, 2016). Oman mielenkiinnonkohteensa kautta oppilas pystyy osoittamaan älykkyyttään, saamaan arvostusta sekä osallistumaan keskusteluun (Teräväinen, 2011, s. 57).

Uuden taidon oppiminen voi vaatia autismikirjon oppilaalta useita toistoja, ja harjoittelusta palkitseminen pakottamisen sijasta voi edistää oppimista (Autismiliitto, 2022). Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan alussa konkreettiset palkkiot voivat motivoida lasta harjoittelemaan taitoa. Heidän mukaansa lopullisena toiveena on, että onnistumisten kokemusten myötä lapsen sisäinen motivaatio kasvaa ja ulkoista palkitsemista ei enää tarvita. He toteavat, että painostaminen oppimistilanteissa voi saada aikaan toimintakyvyttömyyttä ja lapsen ahdistumista (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Wing (1998) tuo esiin, että vaikka monet autismikirjon oppilaat ovat etevä joitakin taidoiltaan, heillä on matala itsetunto. Hänen mukaansa tämän on saanut aikaan sosiaalisten tilanteiden vaikeudet ja epäonnistumiset niissä sekä piikittelyt, joita he ovat saaneet naivista käyttäytymisestään vertaistensa kanssa. Näin ollen kannattaa hyödyntää jokainen tilaisuus, jossa oppilas voi näyttää taitojaan ja kasvattaa oppilaan itsetuntoa (Wing 1998, s. 160). Oksasen ym. (2019, s. 45) mukaan jo yrittämisen kehuminen voi motivoida lasta sinnikkyytteen ja muodostaa hänelle myönteistä minäkuvaa itsestään erityisyyksistä huolimatta.

Autismikirjon oireilu voi näkyä oppilaalla haastavana käyttäytymisenä (Autismiliitto, 2022). Autismiliiton (2022) mukaan haastavan käyttäytymisen takana on aina jokin syy, joka voi liittyä esimerkiksi aistikuormitukseen, vuorovaikutuksen tai kommunikaation vaikeuksiin, toiminnanohjauksen haasteisiin tai sosiaalisten tilanteiden aiheuttamaan kuormitukseen. He toteavat, että oppilaan stressitasot voivat kasvaa toimintaympäristön ennakoimattomista muutoksista, kuten uusista ihmisistä koululla tai yllättävistä muutoksista kesken koulupäivän, ja tämän huomioimatta jättäminen voi johtaa haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen. Autismiliitto (2022) tuo esiin, että stressitilanteiden ennaltaehkäisyssä on oleellista pohtia

käyttäytymiseen johtaneita syitä sekä tilannetta edeltäneitä tapahtumia. Autismikirjon oppilaan erityistarpeiden huomioiminen sekä ympäristön ja toimintatapojen muokkaaminen autismiystävällisempään suuntaan ennaltaehkäisee haastavaa käyttäytymistä (Autismiliitto, 2022).

Autismikirjon piireet näkyvät monella tavalla autismikirjon oppilaan sosiaalisuudessa ja sosiaalisissa taidoissa. Aikuisen tuki voi olla tarpeellista etenkin sosiaalisten tilanteiden tulkinnassa ja kaverisuhteiden rakentamisessa (Moilanen & Rintahaka, 2016). Autismikirjon oppilaalla voi olla vaikeutta ottaa katsekontaktia (Autismiliitto, 2022). Teräväinen (2011, s. 61) kuvailee Asperger-henkilön katseen käyttöä poikkeavaksi. Toisaalta suora katsekontakti voilla keskustelussa vaikea ja oppilas saattaa vältellä sitä, mutta toisessa hetkessä hän saattaa tuijottaa muita avoimesti (Teräväinen, 2011, s. 61)

Autismiliiton (2022) mukaan oppilaalla voi olla eriasteisia vaikeuksia ymmärtää ja käyttää kieltä. Hän voi ymmärtää puhutun tai kirjoitetun kielen kirjaimellisesti ja keskustellessa ilmehtiä ja elehtiä epätavallisesti (Autismiliitto, 2022). Wing (1998) tuo esiin, että autismikirjon oppilas ei välttämättä ymmärrä, että koko ryhmää koskeva puhuttelutapa tarkoittaa myös häntä. Hänen mukaansa opettajan kannattaa varmistaa tahdikkaasti ja sensitiivisesti, että autismikirjon oppilaan huomio on saatu (Wing, 1998, s. 160).

Asperger-lapsilla on autismin piirteisiin kuuluvasti toistelevaa puhetta heidän kuulemistaan sanoista ja lauseista (Teräväinen, 2011, s. 62–63). Teräväisen (2011, s. 65) mukaan se voi olla ikään kuin uusien sanojen maistelua ja kokeilua, mutta myös tarkoituksen mukaista ilmaisujen käyttöä. Teräväinen (2011) lisää, että aikuismaisten sanontojen vuoksi lapsi voi kuulostaa ikäistään vanhemmalta. Teräväinen (2011, s. 67) kuvaa Asperger-oppilaalla voivan olla hyvä älyllinen ja kognitiivinen kapasiteetti, mutta silti tämän saattavan käyttäytyä ”älyttömästi” ja voivan häiritä opetusta. Oppilaan voi olla vaikea olla kommentoimatta toisten puheen päälle (Autismiliitto, 2020).

Parikka ym. (2020, s. 43–44) mukaan aikuisen kanssa toimiessa autismikirjon lapsen vuorovaikutustaidot voivat vaikuttaa tavanomaisilta aikuisen tukiessa omalla toiminnallaan vuorovaikutustilannetta. Sen sijaan suhteiden luominen ja ylläpitäminen omanikäisten lasten kanssa ei heidän mukaansa onnistu. Oksasen ym. (2019, s. 187) mukaan autismikirjon oppilaan poikkeava käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa voi aiheuttaa yhteistyövaikeuksia toisten oppilaiden kanssa esimerkiksi ryhmätyötilanteissa. He tuovat esiin, että opettajan tai avustajan läsnäolo ryhmätöissä tukee ja auttaa oppilasta onnistumaan sosiaalisesti vaativissa tilanteissa

(Oksanen ym., 2019, s. 190). Parikka ym. (2020, s. 143) ehdottavat ryhmätöiden tuoman kuormituksen vähentämiseksi esimerkiksi mahdollisuutta valita itsenäisesti suoritettavia osatehtäviä ryhmätyön tilalta.

Wingin (1998, s. 161) mukaan autismikirjon oppilas voi tarvita valvontaa oppituntien ulkopuolella. Hän toteaa, että välitunnit ja ruokatauko voivat aiheuttaa ylimääräistä stressiä, joka voi johtaa stereotyyppiseen, häiritsevämpään, käyttäytymiseen (Wing, 1998, s. 161). Ruokailun ja välituntien kaltaisissa vapaammassa tilanteissa oppilaan tulisi selviytyä vähemmällä aikuisen tuella vertaistensa kanssa, jolloin Teräväisen (2011) mukaan oppilaan voi olla vaikea asettaa itsensä toisen asemaan, ja tällöin hän tulkitsee sosiaaliset tilanteet väärin ja käyttäytyy erikoisesti tai sopimattomasti. He eivät tiedä sisäsyntyisesti, mitä heiltä odotetaan eri sosiaalisissa tilanteissa tai mitä he voivat odottaa muilta (Teräväinen, 2011, s. 58–59). Oksanen ym. (2019, s. 188–189) mukaan välituntien aiheuttama stressitason nousu voi näkyä oppitunneilla keskittymisen vaikeutena. Oksanen ym. (2019) jatkavat todeten, että välituntien strukturointi ja oppilaalle varmistettu tuki välituntien aikana vähentävät oppilaan kokemaa stressiä.

Teräväinen (2011, s. 65) mainitsee, että motorinen kömpelyys, harjoituksen puute ja sosiaalisten tilanteiden ongelmat voivat heijastua oppilaan osallistumiseen ja suoriutumiseen liikuntatunneilla. Hänen ja Parikan ym. (2020, s. 43) mukaan liikuntatuntien ryhmässä tapahtuvat pelit haastavat niiden sosiaalisen luonteen vuoksi. Parikka ym. (2020) toteavat, kuinka joukkueliikunnassa oppilaan voi olla vaikea ymmärtää toisten ajattelua ja tavoitteita. Pelin idean ymmärtäminen ja sääntöjen noudattaminen voivat haastaa joitakin Asperger-oppilaita ja Teräväinen (2011) kuvaakin, kuinka oppilas voi korvata yhteiset säännöt omillaan aiheuttaen harmia kanssapelaajissaan. Teräväinen (2011, s. 65) huomauttaa, että motorisia haasteita ei voi kuitenkaan yleistää, ja oppilas voi myös olla kiinnostunut liikunnasta ja olla taitava siinä. Kyse on enemmän harjoitukseen käytettävästä ajasta ja sen myötä taitojen kehittämisestä (Teräväinen, 2011, s. 65).

Autismiliiton (2022) mukaan oppilaan voi olla vaikea ajatella, toimia joustavasti tai kestää yllättäviä muutoksia (Autismiliitto, 2022). Teräväisen (2011, s. 57) mukaan autismikirjon oppilaalla voi olla pakonomaisia rutineja kuten tietty suorittamisjärjestys toiminnoille tai istumapaikka. Joillekin autismikirjon oppilaille rutiineissa pitäytyminen on tärkeää, ja pienetkin muutokset totutusta järjestyksestä voivat jumiuttaa tai estää toiminnan (Autismiliitto, 2022). Parikan ym. (2020, s. 45–46) mukaan rutiinit voivat toisinaan olla omintakeisia ja erikoisia

muiden mielestä. He tuovat esiin, että rutiinit itsessään eivät aiheuta välttämättä ongelmaa, vaan rutiinien muuttuminen voi laukaista ahdistuksen, suuttumiskohtauksen tai romahduttaa toimintakyvyn täysin. Tällöin autismikirjon oppilaalle ei heidän mukaansa synny vaihtoehtoista toimintatapaa tai mielikuvaa, ja sopeutuminen muuttuneeseen tilanteeseen on vaikea tai ei onnistu lainkaan.

Autismiliiton (2022) mukaan toiminnanohjauksen haasteet voivat näkyä autismikirjon oppilaalla esimerkiksi vaikeutena havaita, miten kauan jonkun asian tekeminen vie aikaa tai missä järjestyksessä asiat kannattaisi suorittaa. Autismiliitto (2022) kuvailee toiminnanohjauksen pulmien voivan näyttäytyä ulospäin omaehtoisena ja itsepäisenä käyttäytymisenä. Heidän mukaansa riittävä ennakointi ja vahva toimintojen strukturointi auttavat tässä. Kuvitetut ja kirjalliset ohjeet tukevat toiminnoissa etenemistä, ympäristön hahmottamisessa sekä muutostilanteissa (Autismiliitto, 2022).

Autismiliitto (2022) tuo esiin, kuinka parhaimmillaan autismikirjon oppilas on oikeudenmukainen, rehellinen ja pyrkii noudattamaan sääntöjä. Heidän mukaansa autismikirjon oppilaalla on hyvä muisti ja hän pystyy paneutumaan pitkäksiin aikaa omiin mielenkiinnonkohteisiinsa. He lisäävät, että oppilaalla voi olla erityisiä lahjakkuuden alueita ja hän on luova sekä idearikas. Autismikirjon oppilaalla on luontainen kiinnostus faktatietoon ja hänen vahvuuksinaan on muun muassa tarkka yksityiskohtien havaitseminen, loogisuus sekä visuaalisuus (Autismiliitto, 2022).

2.2.3 Autismikirjon oppilaan pedagoginen tuki

Oksasen ym. (2019, s. 188) mukaan neurokirjon oppilaan oppimista voidaan tukea esimerkiksi poistamalla aistiesteitä apuvälineillä tai muokkaamalla oppimisympäristöä siten, että oppilaan aistikuormitus pienenee tai poistuu. Heidän mukaansa oppimisympäristön aistikuormitusta voi vähentää esimerkiksi oppimisympäristöä tai oppilaan tilaa rajaaville sermeillä. He toteavat kuulosuojainten vähentävän myös aistikuormitusta. Joissakin tapauksissa Oksasen ym. (2019, s. 188) mukaan aistikuormitusta voi helpottaa oppilaalle mieluisilla aistiärsykkeillä, jotka vievät huomion pois epämieluisasta ärsykkeestä. Heidän mukaansa stressipallo tai muu hypisteltävä materiaali tai tuote voivat saada oppilaan kiinnittämään huomion omaan tekemiseensä ympäristön ärsykkeiden seuraamisen sijaan.

Oppilaalle, jolla on tarve saada tuntoaistimuksia tai vahvoja ärsykeitä koulupäivän aikana, Oksanen ym. (2019, s. 192) ehdottavat painoliivin tai sylipainon, kuten painotyynyn, -koiran, -käärmeen tms., käyttämistä oppitunneilla. Heidän mukaansa aistihakuinen oppilas voi hyötyä myös liikkumistauoista tai liikunnallisista harjoitteista opetuksen lomassa. He tuovat myös esiin, että istuimelle asetettu nyppylätyyny mahdollistaa istuma-asennon vaihdon oppitunnin aikana ja voi näin olla hyödyksi oppilaalle, jolla on tarve liikkua tai hakea ärsykeitä. Oppilaan oppituntien aikaista aistiärsytystä voi Oksanen ym. (2019, s. 192) mukaan mahdollistaa lisäksi tarjoamalla hänelle jotain terveellistä imeskeltävää tai pureskeltavaa. Aistikokemuksen saamisen jälkeen opettajan on hyvä kannustaa oppilasta palaamaan takaisin koulutyöhön (Oksanen ym., 2019, s. 192). Tarkoituksena on näin ollen tarjota lyhyt hetki tai tauko mieluisan aistikokemuksen parissa unohtamatta kuitenkaan varsinaista koulutyötä.

Oksanen ym. (2019, s. 188) mukaan apuvälineinä neurokirjon oppilaan hahmottamisen tukena voidaan hyödyntää istuintyynyä, kynätukea tai lukikalvoja ja -viivainta. Kommunikaation tukena voidaan käyttää puhetta tukevia tai korvaavia kommunikaatiomenetelmiä tai -välineitä. (Oksanen ym., 2019, s. 197). Mikäli oppilaalla on tarve naputtaa pöytää, heilutella käsiään tai tehdä koko ajan jotain, Oksanen ym. (2019, s. 193) ehdottavat hypistelyvälineiden, kuten stressipallojen, sinitarran, kuminauhojen, sormihyrrien, käyttämistä oppituntien aikana. Heidän mukaansa kuulon kautta aistiherkälle oppilaalle voi sopia kuulosuojainten käyttäminen niin oppitunneilla kuin muissakin tilanteissa, joissa ääniä on tavallista enemmän, kuten välitunneilla, ruokailussa tai liikuntatunneilla. Oksanen ym. (2019, s. 193) mukaan yhtenä tuen keinona tällaisissa tilanteissa on lisäksi edellyttää koko luokalta hiljaisuutta ja rauhallista käytöstä. Toimintatapa ei tue pelkästään autismikirjon oppilaiden työskentelyä, vaan mahdollistaa työrauhan kaikille oppilaille.

Kerola ym. (2000, s. 135–136) tuovat esiin autismikirjon oppilaan hyötyvän strukturoidusta opetuksesta. Heidän mukaansa tämä tarkoittaa rakenteiltaan selkeäksi suunniteltua opetusta, jossa hyödynnetään erityisesti oppimisympäristön visualisointia. Kerola ym. (2000, s. 135–136) kuvaavat, että strukturoidussa opetuksessa suunnitellaan tarkkaan ja tapauskohtaisesti opetuksen sisältö, menetelmä, kommunikointi, fyysinen tila, aika, henkilöt välineet sekä toiminta ja he myös toteavat yhteistyön olevan välttämätöntä opetuksen toimivuudelle. Kaikessa suunnitelmallisessa opetuksessa on strukturoidun opetuksen elementtejä ja monenlaiset oppijat hyötyvät siitä. (Kerola ym., 2000, s. 135–136) Oksanen ym. (2019, s. 197) mukaan koulupäivän rakenne on hyvä pitää mahdollisimman samalaisena. Heidän mukaansa autismikirjon oppilaalle toisto ja kertaus ovat tärkeitä, joten toiminnat toistuvat näin samassa

järjestyksessä. Struktuuria toteutettaessa oleellista on Oksasen ym. (2019, s. 197) mukaan, että päivän toiminnot käydään ryhmän kanssa etukäteen läpi yllätyksien välttämiseksi. He tuova esiin, kuinka tärkeää myös on, että ryhmän aikuiset toimivat samalla tavalla. Heidän mukaansa tämä tuo oppilaille ennakoitavuutta ja tiedon siitä, millä tavalla asiat päivän aikana etenevät.

Opetuksen rytmittäminen ja ennakoivasti oppitunnin aikana pidettävien taukojen miettiminen voi Oksasen ym. (2019, s. 188) mukaan tukea neurokirjon lapsen oppimista. Heidän mukaansa neurokirjon oppilaalle voi sopia paremmin opiskelu pienemmissä jaksoissa, joka mahdollistaa useampien taukojen pitämisen. Toisaalta he tuovat myös esiin, että tämä riippuu oppilaasta, ja joillekin pidemmät yhtenäiset keskittymisen hetket sopivat paremmin. Opettaja tarvitsee oppilaantuntemusta voidakseen miettiä omalle oppilaalleen sopivimman tavan opiskella.

Oksasen ym. (2019, s. 190) mukaan toiminnanohjauksen haasteiden ilmetessä ongelmakohdissa auttaminen, tarkkaavuuden ylläpitämisen ja suuntaamisen tukeminen sujuvoittavat oppilaan toimintaa. He ehdottavat lisäksi monivaiheisen tehtävän jakamista useammalle päivälle, jolloin oppilaan on mahdollista itse ohjata omaa toimintaansa omalla tasollaan ja pitää yllä tarkkaavuuttaan koko toiminnan ajan. Toiminnanohjausta tukevana keinoina voidaan käyttää lisäksi omaa tukiaikuista, oppilaalle mietittyä omaa istuma- ja naulakkopaikkaa, apuvälineitä, kuvallisia ja kirjallisia toimintaohjeita, ennakoitua päivärytmiä, mahdollisuutta omaan rauhaan niin tarvittaessa ja ruokailuun liittyvien toiveiden huomioonottamista (Oksanen, 2019, s. 196)

Yhtenä tukemisen keinona voidaan pitää eriyttämistä. Parikan ym. (2020, s. 141) mukaan eriyttäminen viittaa opetuksen sisällön muokkaamiseen ja se on näin ollen yksilöllisempää oppimista. He tarkentavat, että eriyttäminen voi liittyä opetussisällön eriyttämiseen yksinkertaistamalla tai vaikeuttamalla sitä. Nykyiset oppimateriaalit tarjoavat Parikan ym. (2020, s. 141–142) mukaan hyvät mahdollisuudet eriyttää opetusta. Heidän mukaansa opettajilla on mahdollisuus käyttää kustantajien tarjoamia eriyttäviä tehtäviä sekä nopeammin että verkkaammalla tahdilla eteneville oppilailleen.

Eriyttäminen voi liittyä myös toimintatapojen tai opetuksessa käytettävien menetelmien eriyttämiseen. Parikan ym. (2020, s. 141) toimintatapojen eriyttäminen voi tarkoittaa esimerkiksi pidemmän ajan käyttämistä jonkin sisällön oppimiseen. Oksasen ym. (2019, s. 189) mukaan neurokirjon oppilaan kanssa on usein tarpeen sopia vaihtoehtoisia toimintatapoja. Heidän mukaansa esimerkiksi kokeen suorituksessa tämä voi tarkoittaa kokeen jakamista pienempiin osiin, lisäajan tarjoamista kokeeseen, kokeen suorittamista oppikirjan kanssa tai

kokonaan oman tilan mahdollistamista kokeen tekemiseen. Eriyttämisen avulla on mahdollista muuttaa joustavasti ryhmäkokoja ja -kokoonpanoja tarpeen mukaan (Parikka ym., 2020, s. 141). Parikka ym. (2020) tuovat esiin, kuinka ryhmiä voidaan muodostaa esimerkiksi oppilaiden oppimistyylin mukaan ja ryhmäjaon perusteena voidaan käyttää oppilaiden temperamenttityyliä. Tällöin yksi opettaja ottaisi heidän mukaansa esimerkiksi auditiivisesti oppivien oppilaiden ryhmän ja visuaalisesti tai kinesteettisesti oppivien oppilaiden ryhmän. Samoin yksi opettaja voisi opettaa rauhallista työskentelyä kaipaavien oppilaiden ryhmää, kun taas toinen opettaja opettaisi enemmän toiminnallisessa ja keskusteleavassa ilmapiirissä viihtyviä oppilaita (Parikka ym. 2020, s. 141)

2.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä oppilashuollollinen tuki

Opetushallituksen (2016, s. 35) mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön tarkoituksena on tukea kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Koululla ja kodilla on oppilaan kasvun tukemisessa omat vastuunsa, eivätkä ne ole Parikka ym. (2020, s. 100) mukaan toisiaan poissulkevia. Heidän mukaansa vanhemmat ovat lastensa parhaita tuntijoita, ja siksi vanhemmilta voi löytyä parhaimmat ehdotukset tukimuodoista tai apukeinoista. Samalla Parikka ym. (2020, s. 100) toteavat, että koulun aikuiset puolestaan ovat opettamisen parhaita asiantuntijoita, joilla on pedagogista ammattitaitoa opetuksen toteuttamisessa. Vanhempien ja opettajien näkökulmien yhteensovittaminen oppilaan etua ajatellen vaatiikin eri toimijoiden välillä avointa yhteistyötä, joka voi syntyä vain, kun molemmat osapuolet arvostavat toistensa toimintaa (Parikka ym., 2020, s. 100).

Parikka ym. (2020, s. 100—101) mukaan neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä on hyvä suunnitella, sillä perheen arki voi olla aikataulutettua oppilaan hoitoihin, terapiaihin tai palavereihin liittyvien tapaamisten vuoksi. He tuovat esiin, kuinka tärkeää on pitää erilaiset kokoontumiset ja tapaamiset tarkoituksenmukaisina. Säännöllistä yhteydenpitoa on tarpeellista pitää yllä, mutta tapaamisia kutsutaan koolle vain tarpeen tullen, kun ne vievät oppilaan tilannetta eteenpäin (Parikka ym., 2020, s. 101)

Oppilashuolto on yksi kodin ja koulun välisen yhteistyön muoto. Oppilashuolto pyrkii takaamaan oppilaiden hyvinvoinnin koulussa (Viitka, 2021, s. 84). Opetuksen järjestäjä on velvollinen toimimaan yhteistyössä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen

opiskeluhoitopalveluista vastaavien viranomaisten kanssa niin, että palveluista muotoutuu yhtenäinen ja toimiva kokonaisuus (Lahtinen & Haanpää, 2015).

Lahtinen ja Haanpään (2015) mukaan ja oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013, §14) kirjattuna todetaan, että kouluissa oppilashuollollisia asioita käsitellään koulukohtaisissa oppilas- tai opiskelijahuoltoryhmissä sekä yksittäisen oppilaan asioita käsittelevissä monialaisissa asiantuntijaryhmissä. Vitkan (2021, s. 84) mukaan oppilashuollollisten ryhmien jäseninä ovat usein rehtori, laaja-alainen erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori, koulupsykologi ja yläkoulussa lisäksi oppilaanohjaaja.

Yhtenä opetussuunnitelman mukaisen opiskeluhoillon tarkoituksena on tukea oppimista sekä tunnistaa, lieventää ja ehkäistä mahdollisimman varhain oppimisen esteitä, oppimisvaikeuksia tai muita opiskeluun liittyviä ongelmia (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013, §6). Lahtinen ja Haanpää (2015) tuovat esiin, että koulun näkökulmasta moniammatillista yhteistyötä tarvitaan erityisesti silloin, kun opettajan, kodin ja oppilaan välisellä yhteistyöllä ei saada ratkaistua koulussa kohdattuja haasteita. Tarve korostuu silloin, kun opettaja arvioi, etteivät oppilaan koulunkäynnin haasteet ole ratkottavissa yksin pedagogisin keinoin (Lahtinen & Haanpää 2015).

Yhteisöllinen oppilashuolto tarkoittaa Suhonen-Polven (2019) ja Vitkan (2021, s. 84) mukaan toimintakulttuuria ja toimia, joilla edistetään oppilaiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, osallisuutta, vuorovaikutusta ja sosiaalista vastuuta koko kouluyhteisössä. Yksilöllisellä opiskeluhoollolla puolestaan tarkoitetaan Suhonen-Polven (2019) mukaan yksittäiselle opiskelijalle annettavia koulu- ja opiskeluhoillon palveluja, opiskeluhoillon psykologi- ja kuraattoripalveluja sekä monialaista yksilökohtaista opiskeluhoiltoa.

Yksilöllisen oppilashuollon kautta tehostetun tai erityisen tuen oppilas voi saada esimerkiksi psykologisen tutkimuksen tai kuraattorin laatiman selvityksen (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013, §5). Yksilöllisessä oppilashuollossa oppilaalla on keskeinen rooli moniammatillisen asiantuntijaryhmän muodostamisessa ja yksilöllinen oppilashuolto perustuu vapaaehtoisuuteen (Lahtinen & Haanpää, 2015). Lahtinen ja Haanpää (2015) tuovat esiin, että oppilaan on lisäksi annettava suostumus ryhmän kokoamiseen. Asiantuntijaryhmässä on helpompi käsitellä vaikeitakin aiheuta, kun sekä oppilas että hänen huoltajansa ovat hyväksyneet ryhmän kokoonpanon (Lahtinen & Haanpää, 2015).

Eri toimijoiden välinen yhteistyö on oppilashuollon sujuvuuden kannalta oleellista. Vitka (2021, s. 86) tuo esiin, kuinka merkittävässä osassa avoin, luottamuksellinen ja tasa-arvoinen ilmapiiri kaikessa oppilashuollollisessa yhteistyössä on. Avoimuuden ja oleellisen tiedon siirtymisen varmistamiseksi Lahtinen ja Haanpää (2015) toteavat, että yksilölliseen oppilashuoltoon osallistuvat ovat oikeutettuja saamaan oppilashuollon järjestämisen kannalta välttämättömiä tietoja toisiltaan. Heidän mukaansa opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömiä tietoja ovat esimerkiksi sellainen oppilaan sairauteen liittyvä tieto, joka voi vaatia toimenpiteitä koulupäivän aikana. Lisäksi he tuovat esiin, että välttämättömänä voidaan nähdä myös tieto siitä, että lapsen vanhemmat eivät pysty tukemaan lasta koulunkäynnissä ja tämä heijastuu oppilaan koulutyöhön. Opettajien kannalta on oleellista tietää, missä määrin oppilas osallistuu opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen ja miltä osin opetukseen osallistuminen edellyttää poikkeavia toimenpiteitä (Lahtinen & Haanpää, 2015).

Lahtinen ja Haanpää (2015) näkevät yhteistyön huoltajien kanssa erityisen tärkeänä oppilaan koulupolun nivelvaiheissa sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea suunniteltaessa ja toteutettaessa. Heidän mukaansa ja perusopetuslakiin (21.8.1998/628, §10, §13, §36a) kirjattuna todetaan opetuksen järjestäjän olevan velvollinen ilmoittamaan oppilaan koulunkäynnin etenemisestä huoltajalle. Laki oikeuttaa myös huoltajan saamaan tietoa opintojen etenemisestä, oppilaan työskentelystä ja käyttäytymisestä sekä arviointiperusteista, joiden pohjalta oppilasta arvioidaan. Myös opettajalla on oikeuksia. Lahtisen ja Haanpään (2015) mukaan opettaja voi pyytää konsultaatiota esimerkiksi erityisopettajalta, kuraattorilta tai psykologilta oman työnsä tueksi. Opettajan oikeus on keskustella muiden opettajien ja niiden asiantuntijoiden kanssa, joiden tehtäviin oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelu ja antaminen liittyy (Lahtinen & Haanpää, 2015).

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkittävässä roolissa oppilaan asioiden suunnittelussa ja järjestämisessä koulussa. Sandbergin (2021, s. 88) mukaan yhteistyössä tuotetut asiakirjat ja pedagogiset suunnitelmat eivät kuitenkaan aina toimi kouluarjen työkaluina. Hänen mukaansa vanhemmat ja opettajat ovat tuoneet esiin, kuinka oppilaan tukitoimista kirjattu tieto ei aina välity oppilaitoksen sisällä kaikille oppilaan kanssa toimiville aikuisille. Oppilaan kanssa toimiville aikuisille muodostuu yhteinen ymmärrys oppilaan tilanteesta vain, kun itse tutustuvat oppilaan asiakirjoihin, perehtyvät yhdessä sovittuihin pedagogisiin ratkaisuihin ja pohtivat miten he omalta osaltaan voivat toteuttaa tukea koulun arjessa (Sandberg, 2021, s. 89). Vaikka opettajalla on mahdollista saada konsultaatioapua esimerkiksi erityisopettajalta ilman oppilashuollollista yhteistyötä, mahdollistaa yksilöllinen oppilashuolto oppilaan kanssa

toimivien aikuisten yhteisen pohdinnan ja laajemman kartoituksen eri tekijöistä, jotka vaikuttavat oppilaan olemiseen koulussa tai haastavat hänen oppimistaan.

3 Näyttöön perustuvat menetelmät autismikirjon oppilaiden kuntoutuksessa ja opetuksessa

Autismikirjon kuntoutukseen on tarjolla interventioita, joiden tavoitteena on lisätä autistisen henkilön taitoja ja parantaa hänen elämänlaatuaan (Hämäläinen, 2019a). Tutkimukset ovat osoittaneet, että autismin varhainen tunnistaminen ja sen jälkeen tarpeen mukainen yksilöllinen apu on ollut hyödyllistä erityisesti autistisen ihmisen kielenkehityksen, käyttäytymisen ja kognitiivisten taitojen kehittämisessä (van Kessel ym., 2019). Tässä kappaleessa käsitellään ensin näyttöön perustuvia menetelmiä autismikirjon lasten kuntoutuksessa ja sen jälkeen opetuksessa.

Hämäläisen (2019a) mukaan vain osalla autismikirjon kuntoutuksessa käytettävistä menetelmistä on tieteellisesti tutkitusti tehoa. Autismikirjon kuntoutukseen kehitettyjä opetus- ja käyttäytymisperustaisia interventioita, jotka ovat tehokkaita ja perustuvat tieteelliseen tietoon, kutsutaan näyttöön perustuviksi menetelmiksi (Hämäläinen, 2019a) (evidence-based practices, EBPs). Useimmat tutkijat ovat tulleet siihen lopputulokseen, että näyttöön perustuvat menetelmät ovat monivaiheisia prosesseja (Reichow ja Volkmar, 2010). Ennen prosessin alkua täytyy selvittää, mitä prosessilla halutaan saavuttaa, mitä tavoitellaan, ja vasta sen jälkeen voidaan edetä prosessissa sopivan menetelmän valintaan arvioimalla kriittisesti kaikkien eri menetelmien hyviä ja huonoja puolia sekä sopivuutta kyseiseen tilanteeseen (Reichow & Volkmar, 2010).

Hämäläinen (2019a) esittää, että autismikirjon lasten moninaisten oireiden hoitoon on tarjolla paljon täsmällistä hoitoa ja näyttöön perustuvia interventioita. Hänen mukaansa kuntoutuksen määrittäminen tiettyyn yksittäiseen oireeseen on haastavaa kuntoutusmenetelmien lisääntyneen merkittävästi viime vuosien aikana. Jotta kuntoutus olisi tehokasta, tuloksellista ja yhteiskunnan kannalta tarkasteltuna kustannustehokasta, on kuntoutuksen suunnittelussa hyödynnettävä tietoa tutkitusti tehokkaista näyttöön perustuvista interventioista satunnaisten interventioiden valitsemisen sijaan (Hämäläinen, 2019a). Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (2021) mukaan tieteellisesti vaikuttaviksi todettuja menetelmiä hyödyntämällä vähennetään riskiä käyttää resursseja palveluihin, jotka ovat tehottomia tai jopa haitallisia. Näyttöön perustuvien menetelmien hyödyntäminen kuntoutuksessa takaa myös palveluiden

yhdenvertaisuuden, kun samansisältöistä hoitoa on tarjolla asuinpaikasta riippumatta (THL, 2021).

3.1 Kuntoutuksen käytännöt Suomessa

Hämäläisen (2019a) mukaan monissa maissa, kuten esimerkiksi Yhdysvalloissa tai Norjassa, laki edellyttää kansallisten ohjeistuksien lisäksi, että autismin hoidossa käytetään näyttöön perustuvia menetelmiä. Hän toteaa ohjeistusten ja suositusten antavan tietoa vanhemmille ja muille autismikirjon henkilöiden kanssa työskenteleville kirjon erityispiirteistä ja mahdollisista oireista. Lisäksi ohjeistus kuvaa palveluiden saatavuutta kyseisessä valtiossa (Hämäläinen, 2019a).

Suomessa ei ole tällä hetkellä käytössä kansallisia ohjeistuksia autismikirjon näyttöön perustuvassa hoidossa. Uusi sosiaali- ja terveysalan lakiudistus (Terveystieteiden ja terveydenhuollon lakien muutos 30.10.2010/1326) kehottaa huomioimaan vahvasti lääketieteellisessä ja psykososiaalisessa hoidossa diagnoosista riippumatta näyttöön perustuvien hoidot hoidossa ja kuntoutuksessa (Hämäläinen 2019a; THL, 2022a; THL, 2022b). Suomen Käypä hoito –suositus ohjaa hoidon suunnittelua ja toteutusta (Hämäläinen, 2019a). Käypä hoito –suositukset ovat erikoislääkäriyhdistyksen laatimia, riippumattomia ja tutkimusnäyttöön pohjaavia kansallisia suosituksia (THL, 2021). Hämäläisen (2019a) ja Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen (2021) mukaan autismikirjon hoitoon on tulossa lähivuosina Käypä hoito –suositus, sillä suomalainen lääkäriyhdistys Duodecim on hyväksynyt ehdotuksen suosituksen laatimisesta. Suosituksen pohjana käytetään osittain muiden maiden selvityksiä ja kansallisia hoito-ohjeita (Hämäläinen, 2019a; THL, 2021).

Hämäläisen (2019a) mukaan Euroopassa käytössä olevien näyttöön pohjautuvien interventioiden taustalla on usein sovellettu käyttäytymisanalyysi eli ABA-menetelmä (Applied Behavior Analysis). Hän tuo esiin, kuinka ABA-pohjaisten menetelmien näyttö on kiistanalainen ja niihin pohjautuvien tieteellisesti todennettujen interventiotutkimusten määrä runsas. ABA-pohjaisissa interventiomenetelmissä kuntoutuksessa päätöksenteon tukena käytetään Hämäläisen (2019a) mukaan systemaattisesti kerättyä tietoa, jolloin voidaan taata, että interventio on kokonaisvaltaista ja yksilöllistä. Moilanen ja Rintahaka (2016) toteavat vanhempien ja eri ammattilaisten välisen yhteistyön olevan oleellista autismikirjon lapsen

kuntoutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Näin ollen interventiovalinnat tehdään yhteistyössä kootun yksilö- ja tilannekohtaisen tiedon perusteella (Hämäläinen, 2019a) ja kuntoutuksen suunnittelun pohjana on lapsen yksilöllinen kykyprofiili (Moilanen & Rintahaka, 2016). ABA soveltuu käytettäväksi monipuolisesti eri tilanteissa, ja se sisältää biologian, lääketieteen ja neurotieteen tutkimuksissa kehitettyjä tekniikoita ja käytänteitä (Hämäläinen, 2019a).

Hämäläisen (2019b) mukaan autismikirjon lasten kuntoutuksessa vaikuttavuutta lisää ohjelmien intensiivinen toteutus sekä vanhempien ottaminen osaksi toteuttamaan interventiota. Hän tuo esiin, että klinikkamuotoisen toteutuksen rinnalla harjoitusta tehdään myös arjen ympäristöissä ja eri toimintoihin yhdistettyinä päivittäisinä harjoitteina. Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan ajatellaan, että autismikirjon lapsen tai nuoren arjen tulisi olla kasvatuksellista kuntoutusta, johon yksilö- ja ryhmäterapiat liittyvät yhteen tärkeinä osatekijöinä. Parikan ym. (2020, s. 49) mukaan terapiatilanteissa opitut taidot eivät yleisty helposti arkeen, joten kuntoutus arjen tilanteissa on toimivampaa. Eri terapioiden toteuttamisella lapsen arkiympäristössä voidaan parhaiten vastata arjen haasteisiin (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Moilasan ja Rintahaan (2016) mukaan kuntoutuksessa on huomioitavia mm. kommunikation kehittäminen visuaalisin keinoin, jäljittely-, vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen sekä tunteiden tunnistamisen kehittäminen, aistimusten säätelyyn vaikuttaminen sekä toiminnanohjauksen ja oman kehon hahmotuksen kehittäminen. Hämäläisen (2019b) mukaan autismikirjon lasten vanhemmille kotoisissa ohjeissa interventio-ohjelman valintaa ja toteuttamista varten korostetaan, että hoidon täytyy sisältää ensisijaisesti positiivisia menetelmiä ja ennaltaehkäiseviä strategioita. Interventio-ohjelman myötä lapsen tulee saada oppimismahdollisuuksia arjen eri tilanteissa, joissa lapselle tarjotaan mahdollisuus harjoittaa itsenäistä tarkoituksenmukaista kommunikatiota (Hämäläinen 2019b). Hämäläisen (2019b) mukaan aikuisen tulee kiinnittää huomiota välittömään palautteenantoon ja palkitsemiseen lapsen motivaation ylläpitämiseksi. Kuntoutusohjelmat täytyy hänen mukaansa toteuttaa ainakin osittain tyypillisesti kehittyneiden vertaisten kanssa. Taitojen harjoittelussa keskitytään yleistämiseen eli siihen, että autismikirjon henkilö käyttää taitoja useiden eri henkilöiden kanssa useissa eri tilanteissa (Hämäläinen, 2019b).

Kuntoutuksen tai intervention vaikuttavuutta täytyy voida arvioida. Reichow ja Volkmar (2010) toteavat intervention onnistumisten ja epäonnistumisten seurannan mahdollistavan valitun mallin mukauttamisen siitä saadun palautteen perusteella. Intervention muokkaaminen

palautteen pohjalta voi tehdä siitä tehokkaamman ja toimivamman (Reichow & Volkmar, 2010). Hämäläinen (2019b) tuo esiin, että interventioiden vaikuttavuuden arvioinnissa intensiivisyyden ja autistisen lapsen lähihenkilöiden aktiivisuuden lisäksi merkittävässä osassa on intervention kokonaiskesto. Joidenkin taitojen kehittyminen vaatii pitkän ajan eikä niitä ole välttämättä mahdollista saavuttaa esimerkiksi 12 viikon kuntoutusohjelman aikana (Hämäläinen, 2019b).

3.2 Opetuksessa hyödynnetyt menetelmät

Autismikirjon oppilaiden on todettu hyötyvät inklusiivisesta opetuksesta (van Kessel ym., 2019). Hansen ym. (2014) ovat kuitenkin todenneet, että ilman suunnittelua ja järjestelmällistä interventiota ja oppilaan sosiaalisten taitojen ohjaamista, autismikirjon lapset voivat menettää mahdollisuuksia saada ja kehittää merkityksellisiä ystävyysuhteita vertaistensa kanssa. Kun opetetaan oppilaita, joilla on autismikirjon häiriö, on von der Embsen ym. (2011) mukaan tärkeää valita tehokas interventio, joka on suunniteltu vähentämään ongelmakäyttäytymistä ja edistämään oppilaan osallisuutta. Näin voidaan parhaalla mahdollisella tavalla edesauttaa inklusion toteutumista (von der Embse ym., 2011). Osa autismikirjon oppilaista ei hyödy inklusiivisesta opetuksesta ilman lisäsuunnittelua ja järjestelmällistä ohjausta (Hansen ym., 2014). Jotta oppilaan inklusiivinen sijoittaminen onnistuisi, on oltava tietoa ja mahdollisuutta käyttää empirisesti validoituja strategioita, jotka auttavat prosessin etenemisessä (Harrower & Dunlap, 2001).

Vaikka monet ammattilaiset pitävät näyttöön perustuvien menetelmien hyödyntämistä tärkeänä, he nimeävät myös esteitä käyttää niitä. Reichow ja Volkmar (2010) väittävät, että näyttöön perustuvien menetelmien käytön esteinä nimetään asenteet menetelmiä kohtaan sekä koulutuksen puute menetelmien harjoittamiseen. Opettajat eivät ole valmistautuneet vastaamaan autististen lasten oppimisen haasteisiin (Meindl ym., 2020). Opettajat eivät tunne tutkittuja menetelmiä, eivätkä osaa hyödyntää niitä opetuksessaan (Nunes & Schmidt, 2019). Menetelmiä ei myöskään käytetä opetuksessa johdonmukaisesti (Meindl ym., 2020). Reichow ja Volkmarin (2010) mukaan tutkimuksen osalta on käyty myös keskustelua siitä, mikä lasketaan näytöksi interventioiden toimivuudesta. Tämä osaltaan estää näyttöön perustuvien menetelmien käyttöä erityisesti kouluissa (Reichow & Volkmar, 2010).

Yhtenä ratkaisuna teorian ja käytännön yhdistämiseen Nunes & Schmidt (2019) kuvailevat dynaamista tiedonsiirtomallia (dynamic knowledge transposition model). Alun perin Lubasin ja kumppaneiden luomassa mallissa sopivan menetelmävalinnan ja käytännön pedagogiikan välillä täytyy Nunesin ja Schmidin (2019) mukaan huomioida myös oppilaan erityispiirteet sekä opettajan opetustietämys. Jotta näyttöön perustuva menetelmä sisällytetään opetukseen, pitää sen olla helposti käyttöönotettava ja muokattavissa kunkin koulun ympäristöön sopivaksi (Nunes & Schmidt, 2019). Tämän lisäksi Nunes ja Schmidt (2019) tuovat esiin, kuinka interventiomallin tulee olla yhteensopiva sen käyttäjiensä arvoihin, uskomuksiin sekä vaatimuksiin. Heidän mukaansa opettaja käyttää oppilaantuntemustaan ja kriittistä ajatteluaan menetelmän arvioinnissa. Samoin opettajan pitää pystyä arvioimaan menetelmän toimivuutta sekä kyetä säätämään mallia oppilaalleen sopivaksi intervention aikana (Nunes & Schmidt, 2019). Näin voidaan vastata sopivilla menetelmillä paremmin eri autismikirjon henkilöiden yksilöllisiin oireisiin ja tarpeisiin (Nunes & Schmidt, 2019).

Poikola ja Kärnä (2019) tuovat esiin, että Suomessa opetusta sitoo sekä perusopetuslaki että valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. He toteavat, että opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat kuitenkin opettajan autonomian ja vapauden muokata opetuksen sisältöä oppilaidensa tarpeiden mukaan. Lintuvuoren ja Rämän (2022, s. 61–63) selvityksen mukaan kaikilla tuen tasoilla tiettyyn ohjelmaan perustuvia interventioita oli käytössä 38 prosentilla opetuksen järjestäjistä. Autismikirjon lasten opetus järjestetään Poikolan ja Kärnän (2019) mukaan usein yhteistyössä muiden opettajien ja toimijoiden kanssa. Luokanopettaja toimii yhdessä esimerkiksi erityisopettajan tai koulunkäynninohjaajan kanssa (Poikola & Kärnä, 2019).

Keskeisiä kuntoutuksen osa-alueita autismikirjossa ovat Parikan ym. (2020, s. 49–50) mukaan sosiaalisten taitojen opettelu sekä kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän vahvistaminen. Autismikirjon kuntoutuksessa käytettäviä käyttäytymisen muokkaamiseen pohjautuvia menetelmiä ovat mm. TEACCH-, Lovaas- ja Pikku Portaat –ohjelmat (Moilanen & Rintahaka, 2016). Muita vastaavia menetelmiä ovat muun muassa DTT (Discrete Trial Training) ja PRT (Pivotal Response Training) (Hämäläinen, 2019b). Hämäläisen (2019b) mukaan DTT-kuntoutusohjelma on erillisten taitojen harjoitusohjelma, jossa edetään kehityspsykologisten vaiheiden mukaan. PRT-ohjelma puolestaan keskittyy autistisen lapsen ydinvalmiuksien eli sosiaalisen vuorovaikutuksen, leikin ja kommunikoinnin, harjoittamiseen (Hämäläinen, 2019b).

Autismikirjon oppilaan oppimisympäristöjä suunniteltaessa tavoitteena on luoda pedagogisesti muuntuva ja joustava tila, joka huomioi jokaisen lapsen yksilölliset vahvuudet ja tarpeet (Poikola & Kärnä, 2019). Parikan ym. (2020, s. 49–50) mukaan kuntoutuksen avulla voidaan tukea arjen sujuvuutta esimerkiksi konkreettisilla ohjauskeinoilla, aikatauluilla, rutiineilla ja päivittäisen toimintaympäristön jäsentämisellä esimerkiksi kuvin. Monet autismikirjon oppilaiden kuntoutukseen suunnatut ohjelmat hyödyntävätkin kuvia osana toteutusta. Siirtymiä, jotka voivat haastaa autismikirjon oppilasta, tilasta tai toiminnasta toiseen helpotetaan visuaalisilla vihjeillä (Poikola & Kärnä, 2019). Poikolan ja Kärnä (2019) mukaan oppilas pystyy näin hahmottamaan paremmin päivän kulun, keskittymään olennaiseen informaatioon ja toimimaan itsenäisemmin vähemmällä opettajan ohjauksella päivän aikana. Yksittäiset kuvat päivän toiminnoista auttavat oppilasta ymmärtämään jokaisen toiminnan sisällön ja näyttävät vaiheittain suoritusohjeen kullekin toiminnalle (Poikola & Kärnä, 2019).

Brobergin ym. (2005, s. 340–341) mukaan autististen lasten kuntoutusohjelma TEACHH (Treatment and education of autistic and related communication handicapped children) on useasta menetelmästä koostettu malli, jolla pyritään kehittämään lapsen kommunikaatiotaitoja ja itsenäistä selviytymistä. He lisäävät, että ohjelma suunnitellaan lapselle yksilöllisesti ja tämän tarpeisiin sopivaksi. Broberg ym. (2005) korostavat, että menetelmässä vanhemmat ovat aktiivisia avustajia ja yhteistyö heidän kanssaan suunnittelu- ja toteutusvaiheessa on oleellista. Heidän mukaansa tärkeimpänä osana ohjelmaa on tilan ja ajan hahmottamisen harjaannuttaminen. TEACHH-menetelmässä kuvia ja symboleita hyödyntämällä päivän eri tilanteisiin luodaan struktuuria, joka helpottaa harjoittelua ja hahmottamista (Broberg ym., 2005, s. 340–341). TEACHH-menetelmää voidaan hyödyntää myös kouluympäristössä.

Eräs TEACHH -menetelmän ja strukturoinnin lisäksi Suomessa käytettävä toimintamalli autismikirjon oppilaiden opetuksessa on Huomioivaa yhdessäoloa päivittäin (HYP, eng. Hanging Out Program HOP) (Poikola & Kärnä, 2019). Kehitysvammaliiton Tikoteekki (2021) kertoo Huomioiva yhdessäolo päivittäin (HYP) olevan Fosterin luoma toimintamalli, jonka perusajatuksena on, että jokainen ihminen tarvitsee vuorovaikutusta toisten kanssa. Onnistuneet vuorovaikutustilanteen ruokkivat motivaatiota ja kannustavat kaikkia osapuolia lisäämään yhdessä olemistaan (Tikoteekki, 2021).

Sosiaalisia tilanteita ja sosiaalista käyttäytymistä voi harjoitella esimerkiksi sosiaalisten tarinoiden avulla. Sosiaalinen tarina auttaa oppimaan sosiaalisten tilanteiden ymmärtämistä visuaalisin keinoin (Kerola ym., 2000, s. 58–59; Hämäläinen, 2019b). Kerola ym. (2000) ja

Hämäläinen (2019b) kertovat kuvilla esitetyn tilanteen voivan liittyä yksilöllisiin ja yksityiskohtaisiin sosiaalisen käyttäytymisen normien hallintaan vaativiin tilanteisiin tai antaa tietoa sosiaalisista tilanteista yleisellä tasolla. He tuovat esiin, kuinka sosiaaliset tarinat mahdollistavat ennakoinnin, sillä aluksi tilanteita harjoitellaan läpikäymällä kuvia ja vasta myöhemmin mennään aitoon tilanteeseen kuvien kanssa. Tarinoita voidaan myös piirtää tai kirjoittaa vaihe vaiheelta (Kerola ym., 2000, s. 58–59; Hämäläinen, 2019b). Sosiaaliset tarinat yhdistetään usein muihin käyttäytymisinterventioihin niiden vaikutuksen vahvistamiseksi (Thomeer ym., 2017).

Vaikka strukturointi on osa TEACHH-metodia Poikola ja Kärnä (2019) huomauttavat, että monet opettajat käyttävät opetuksessaan strukturointia ilman, että he käyttävät muuten TEACHH-menetelmää opetuksessaan. Monet autismikirjon oppilaalle hyvinä havaitut keinot, kuten esimerkiksi kuvien käyttö toiminnoissa, auttavat myös koko ryhmää muun muassa toimimaan itsenäisemmin. Visuaalista strukturointia käytetäänkin sekä koko ryhmän että oppilaan yksilölliseen ohjaukseen (Poikola & Kärnä, 2019). Panostaminen koulussa koko ryhmän sosiaalisten taitojen kehittämiseen parantaa ja kehittää samaan tapaan autismikirjon oppilaiden lisäksi muidenkin oppilaiden hyvinvointia.

4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tavoitteen, tutkimuskysymykset ja tutkimukseen valitun tutkimusmenetelmän. Luvussa kuvailen tarkemmin tutkimusaineistoa, käsitelen aineiston keräystapaa ja aineiston analysointia. Luvun lopussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja yleisellä tasolla.

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jota täydennettiin aineistosta saaduilla numeerisilla tiedoilla. Kiviniemi (2015) kuvaa laadullista tutkimusta prosessina, jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Laadullinen tutkimus soveltuu Metsämuurosen (2006, s. 88) mukaan hyvin tutkimusotteeksi, kun ollaan muun muassa kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista sekä tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Tutkimuksella on fenomenologia piirteitä, sillä tarkoituksena on selvittää vastaajien kokemuksia tutkimusaiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40). Laineen (2015) mukaan kokemukset rakentuvat merkityksistä ja niiden tutkiminen on kokemusten merkitysisällön ja sen rakenteen tutkimista. Hänen mukaansa tutkimustuloksina voidaan saada kuvaus kokemuksen monista erilaisista merkitysnäkökulmista. Tarkoituksena ei ole tehdä universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtää jonkin tutkittavan joukon sen hetkistä merkity maailmaa (Laine, 2015). Kiviniemi (2015) yhtyy samaan ajatukseen todeten, että laadullinen tutkimus ei kuvaa todellisuutta sellaisenaan, vaan tutkimuksen kautta saatu kuva välittyy tulkinnallisten tarkasteluperspektiivien kautta.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset jakautuivat kahteen luokkaan, jotka ovat autismikirjon oppilaalle annetun tuen järjestelyt sekä annetun tuen riittävyys. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Mitkä ratkaisut opetuksen järjestelyissä tukevat yleisopetuksessa olevaa autismikirjon oppilasta?**

- 2. Onko annettu tuki koettu riittävänä?**
 - a) Mihin koulussa autismikirjon oppilaalle annettu tuki on vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemusten mukaan vaikuttaneet?
 - b) Minkälaista koulun tarjoamaa tukea vanhemmat, huoltajat ja opettajat toivoisivat lisää?

4.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin sähköisenä kyselytutkimuksena Webpropolin avulla. Kyselyn esittelyssä kuvattiin, että tutkimus käsittelee yleisopetuksessa olevien alakouluikäisten (1–6 lk.) autismikirjon oppilaiden koulunkäynnin tukea. Sähköisen kyselyn tarkoituksena oli saada tietoa tutkimuskysymyksittäin vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemuksia tutkimalla. Esittely kertoi myös, että autismikirjo määritellään tässä tutkimuksessa ICD 10 -luokittelun mukaisesti. Tällöin autismikirjon häiriöt kuuluvat laaja-alaisiin kehityshäiriöihin, joista tavallisimpia ovat lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi ja Aspergerin oireyhtymä. Tutkimusaihe rajattiin koskemaan niitä alakouluikäisiä oppilaita, joilla on ICD 10-luokituksen mukainen diagnoosi, ja jotka opiskelevat pääsääntöisesti yleisopetuksessa. Oppilaat eivät siten opiskelleet kokopäiväisesti pienryhmässä tai erityiskoulussa.

Kysely jaettiin Facebookin keskustelupalstojen kautta. Palstojen valinnassa huomioitiin, että palstat oli suunnattu neuropsykiatrisesti oireilevien lasten vanhemmille ja ammattilaisille. Osa valituista ryhmistä oli tarkoitettu suoraan opettajille ja kasvattajille. Kysely lähetettiin yhteensä yhdeksälle keskustelupalstalle. Kyselyn osallistumiskutsu välitettiin näiden lisäksi kahden muun keskusteluryhmän ylläpitäjälle. Näiden kahden ryhmän ylläpitäjät eivät vastanneet pyyntöön välittää kyselykutsua ryhmän jäsenille, joten on epävarmaa niiden julkaisemisesta keskustelupalstoilla. Kysely oli avoinna vastaajille noin kaksi viikkoa alkuvuonna 2022.

4.2.1 Kyselylomake

Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Kysely muodostui monivalintakysymyksistä, numeroasteikollisista kysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Kysymykset eivät olleet pakollisia, vaan vastaaja pystyi etenemään kyselyssä, vaikka hän olisi jättänyt johonkin kysymykseen vastaamatta. Monivalintakysymykset kartoittivat mm. vastaajien ja autismikirjon oppilaiden taustoja, oppilaiden opetuksessa hyödynnettäviä opetusryhmittelyitä ja -muotoja, sekä muita opetusjärjestelyin koskevia oppilaan tuen muotoja. Numeroasteikolliset kysymykset kuvasivat vastaajien arvioita moniammatillisen yhteistyöverkoston toimivuudesta, tuen vaikuttavuudesta oppilaan työskentelyyn ja tuen riittävydestä. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin saamaan käsitys siitä, miten vastaajat kokivat edellä mainittujen ja kuvattujen tukitoimien soveltuvan kyseisille oppilaille, miten tuen vaikutusta seurataan ja mihin tarjottu

tuki on vaikuttanut. Kysymykset ohjasivat vastaajan pohtimaan heidän kokemuksensa mukaan tärkeimpiä tukimuotoja ja niiden vaikutuksia oppilaiden suoriutumiseen tai kykyyn osallistua koulutyöhön. Yksi avoimista kysymyksistä pyysi vastaajia arvioimaan, millaista tukea oppilas tarvitsisi lisää, mikäli resursseja olisi enemmän.

Kysely sai 48 vastausta. Kolmen henkilön vastaukset poistettiin, koska ne eivät täyttäneet kriteerejä, joten tutkimusjoukon muodosti 45 henkilöä. Karsituista tutkittavista yhdestä ei voinut tietää, vastasiko vanhempi vai opettaja, toisessa vastaaja oli muu kuin oppilaan vanhempi tai opettaja, ja kolmannessa karsitussa vastauksessa oppilaan diagnoosi oli jokin muu kuin autismikirjoon kuuluva diagnoosi. Vastaajien osallistumisen vapaaehtoisuus säilyi koko kyselyn ajan, sillä mikään kysymyksistä ei ollut asetettu pakolliseksi vastata. Tutkimukseen valikoitui vain osa alkuperäisen kyselyn kysymyksistä (Liite 1.). Kysymysten analyysiosassa on tuotu esiin, mikä osuus kokonaisvastaajien määrästä (n=45) on vastannut kysymykseen.

4.2.2 Tutkimusjoukko

Vastaajista 51,1 prosenttia oli autismikirjon oppilaan vanhempia tai huoltajia (n=23) ja 48,9 prosenttia vastaajista oli opettajia (n=22). Vain opettajilta kysyttiin taustatietoja heidän koulutuksestaan. Kaikilla vastanneilla opettajilla oli ylempi korkeakoulututkinto. Suurin osa opettajista (n=16) ilmoitti saaneensa lisäkoulutusta. Eniten lisäkoulutusta oli saatu erityispedagogikasta (n=6), neuropsykiatrisia häiriöistä (*"nepsy"*, *"mininepsy"*, n=3) ja lukio-opetuksesta (n=2). Tämän lisäksi koulutusta oli saatu muun muassa kuvataideterapiasta, psykologiasta, kasvatusjohtamisesta, suomi toisena kielenä -opetuksesta, osallistamisesta, haastavan oppilaan kohtaamisesta, tunnetaidoista, sateenkaarinuorista, oppilaskuntatoiminnasta sekä Liikkuva koulu -toimintamallista.

Opettajien taustatietojen keräämisen yhteydessä heiltä kysyttiin, millä tuen asteella heidän arvionsa mukaan autismikirjon oppilaat ovat yleisimmin koulussa. Opettajien arvioiden mukaan autismikirjon oppilaat ovat koulussa lähinnä erityisen tuen asteella (63,9 %, n=14) tai tehostetun tuen asteella (40,9 %, n=9). Yleinen tuki yleisimpänä tukimuotona mainittiin yhdessä vastauksessa (4,5 %, n=1).

Vain vanhemmilta kysyttiin tarkemmin autismikirjon oppilaan diagnooseista. Vanhempien (n=23) kuvaamista autismikirjon oppilaista 78,3 prosentilla oli diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä, 8,7 prosentilla diagnoosina oli lapsuusikäen autismi ja 12 prosenttia vastaajista kertoi

lapsensa diagnoosin olevan muu autismikirjon häiriö. Näistä oppilaista suurimmalla osalla (60,9 %) autismikirjon diagnoosi oli annettu kouluikäisenä. Oppilaista yli puolet (52,2 %) olivat koulun tuen järjestelyissä erityisen tuen asteella. Neljäsosa vanhemmista (21,7 %) kertoi lapsensa olevan yleisen tuen tai tehostetun tuen asteella. Yksi vastaajista (4,4 %) ei osannut sanoa millä tuen asteella hänen lapsensa koulussa on.

4.3 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia ei ohjaa mikään teoria (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysillä aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Aineisto saadaan ikään kuin tiivistettyä ja järjesteltyä johtopäätöksiä varten (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Tutkimuksen analyysissä hyödynnetään aineistolähtöistä analyysiä, jossa analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Aineistoa pelkistetään, ryhmitellään ja kategorisoidaan yhdistävien tekijöiden perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee vaiheittain. Aineiston hankinnan ja siihen perehtymisen jälkeen Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeiden mukaan tekstiaineistosta redusoidaan eli analysoitava informaatio pelkistetään. Tässä vaiheessa tekstiaineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Siirsin kyselyn avoimet vastaukset erilliselle tekstitiedostolle, jotta pystyin käsittelemään vastauksia tarkemmin. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan pelkistämisen vaiheessa huomioidaan, että yhdestä lausumasta voidaan saada useita pelkistettyjä ilmauksia. He neuvovat listaamaan pelkistetyt ilmaukset allekkain, jolloin samaa ilmiötä kuvaavien ilmausten yhdistämisen omiksi ryhmikseen on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Taulukko 1. esittää esimerkin omaisesti tutkimukseni alkuperäisten ilmausten pelkistämistä erään avoimen kysymyksen osalta.

Taulukko 1. Alkuperäisten ilmausten pelkistäminen

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>Koulussa työskentely sujuu. Kotona läksyt ottavat edelleen koviille, mutta niissäkin on edistytty.</i>	Koulutyö sujuu (+) Kotona läksyt vievät voimia (-) Kotona läksyissä on edistytty (+)
<i>Lapselle vaihdettiin 1. luokan kevätkaudelle matematiikkaan e-kirja, koska tehtävien määrä tuntui kuormittavalta (vaikea keskittyä suureen tehtävämäärään). Tuntee nyt onnistuvansa paremmin, kun jaksaa tehdä tehtävät. Edellä mainittu helpotus kouluun sisälle menemisen reittiin on helpottanut lapsen stressiä aamuisin.</i>	Helpotettu materiaali vähensi kuormitusta (+) Tulee onnistumisen kokemuksia (+) Jaksaa tehdä tehtävät (+) Sovittu reitti kouluun sisälle menemiseen vähentää lapsen stressiä (+)
<i>Tukea ei ole tarjottu, enkä ole sitä osannut pyytää. Kerran pyysin erityisjärjestelyjä koetilanteisiin, mutta siihen ei suostuttu.</i>	Tukea ei ole tarjottu (-) En ole osannut pyytää tukea (-) Erityisjärjestelyihin kokeita varten ei suostuttu (-)

Redusoinnin jälkeen tulee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston klusterointi eli ryhmittelyvaihe. Tässä vaiheessa aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset tarkastetaan ja niistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Yhdistelin muodostamiani pelkistettyjä ilmauksia yhteen niiden samankaltaisuuksien perusteella. Klusteroinnissa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja niistä muodostetaan alaluokkia. Heidän mukaansa alaluokkaa nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä, kuten ilmiön ominaisuudella tai piirteellä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat klusteroinnin tiivistävän aineistoa entisestään, ja luokkien muodostamista voidaan jatkaa alaluokkien yhdistämisellä yläluokiksi ja tarvittaessa sitä eteenpäin pääluokiksi asti. Taulukko 2. näyttää esimerkin aineistoni klusteroinnista.

Taulukko 2. Aineiston klusterointi

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Lapsi luottaa opettajaan, kertoo vaikeuksistaan tälle (+) Koulupelko, ahdistus väheni (+) Koulukiusaamisen väheneminen (+) Jaksaa käydä koulussa (+) Lapsi lähtee usein innoissaan kouluun ja koulu on mielekästä (+) Tulee onnistumisen kokemuksia (+) Onnistumisen tunne (+) Voi olla normaaliryhmän mukana (+) Vaatii lapselta ponnistuksia olla normaaliryhmän mukana (-)	Tuen merkitys lapsen mielialaan ja käyttäytymiseen	Tuen merkitys lapsen hyvinvoinnissa
Vähäisempi aistikuormitus (+) Melusta kuormittumisen väheneminen (+) Kuormituksen väheneminen (+) Lapsen käytös huolestuttavaa koulun kuormittavuuden takia (-) Toisinaan koulu kuormittaa (-) Ärsykyttä ei ole liikaa (+) Kotona läksyt vie voimia (-) Kotona läksyissä on edistytty (+) Helpotettu materiaali vähensi kuormitusta (+)	Muutokset lapsen kuormittumisessa	

Analyysin seuraavaksi vaiheeksi Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 125) nimeävät aineiston abstrahoinnin eli käsitteellistämisen. Heidän mukaansa abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 127) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimustehtävään saadaan vastaus yhdistelemällä analyysin kautta saatuja käsitteitä. He kuvaavat, kuinka abstrahointi voidaan nähdä prosessina, jossa tutkija rakentaa muodostamiensa käsitteiden avulla kuvausta tutkimuskohteestaan. Tutkija kuvaa tuloksissaan aineistostaan analyysin avulla muodostamansa mallin, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat, pyrkien johtopäätöksissä ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Sisällönanalyysin avulla muodostamani luokat esitellään tarkemmin tuloksissa.

5 Tutkimustulokset

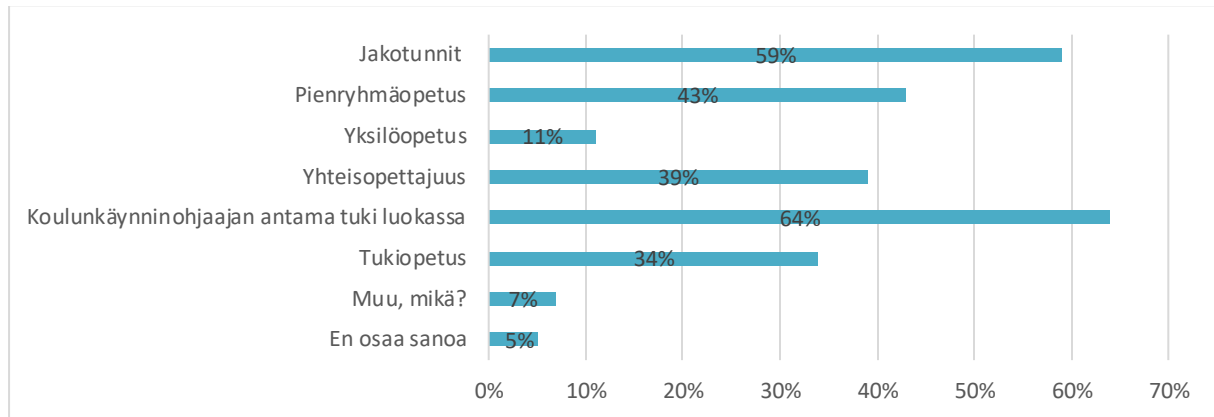
Tutkimuksen tulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin. Ensin esittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaiset **koulun tukitoimiin liittyvät tutkimustulokset** ja sen jälkeen käsittelem toiseen tutkimuskysymykseen liittyen **tutkimustulokset koulun tarjoaman tuen riittävydestä**. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia täydennetään kuvioilla, joissa vastausmäärät näkyvät prosentuaalisesti. Täydensin koko vastaajajoukon (n=45) kuvioita vastaajaryhmittäin (vanhemmat ja huoltajat sekä opettajat) saaduilla tiedoilla. Esittelen avoimien kysymysten tulokset sisällönanalyysillä muodostetuilla luokitteluilla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta ei ollut tarpeellista käydä läpi koko sisällönanalyysin prosessia, sillä vastaajien avoimet vastaukset olivat ja valmiiksi lyhyitä ja pelkistettyjä. Avoimet kysymykset, jotka vastasivat toiseen tutkimuskysymykseen, olivat pidempiä ja ne analysoin vaiheittain koko sisällönanalyysin prosessilla.

5.1 Koulun tarjoamat tukitoimet

Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi koulun antaman tukeen ja opetuksen järjestelyihin. Tutkimuskysymyksenä oli ”**Mitkä ratkaisut opetuksen järjestelyissä tukevat yleisopetuksessa olevaa autismikirjon oppilasta?**”. Ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevat tutkimustulokset sain analysoimalla kysymykset, jotka koskivat autismikirjon oppilaan tukitoimia opetuksen järjestämisessä eli opetuksessa käytettävistä opetusryhmittelyistä ja -muodoista, apuvälineistä, autismikirjon oppilaan sosiaalisia taitoja sekä toiminnanohjausta tukevista toimintamalleista ja oppimisympäristön fyysisestä muokkaamisesta. Lisäksi vastaajat nimesivät kolme tärkeintä koulun tarjoamaa tukea autismikirjon oppilaalle.

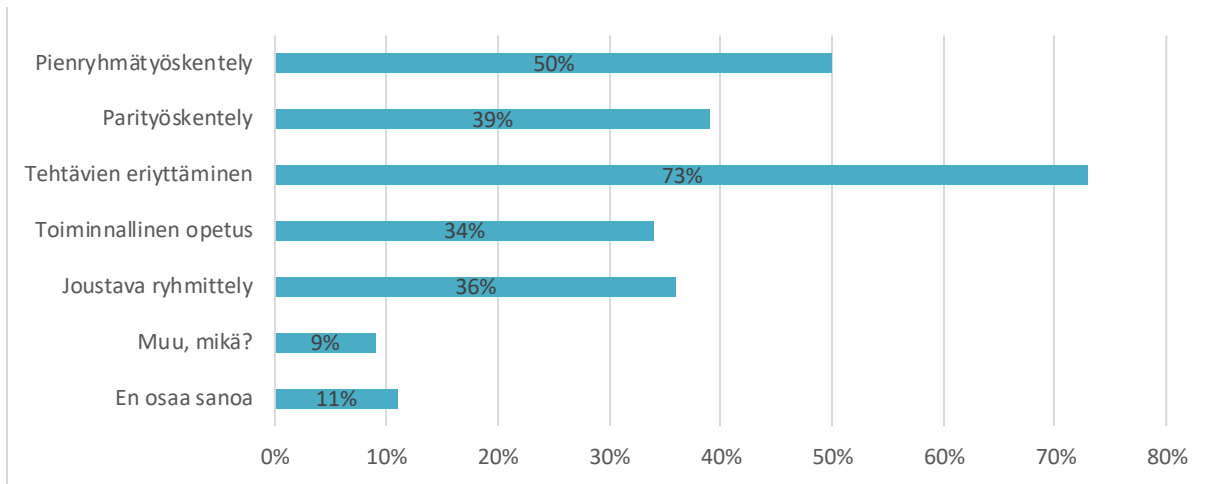
5.1.1 Opetuksen järjestäminen

Esittelen seuraavaksi autismikirjon oppilaan luokassa perinteisen luokkaopetuksen lisäksi käytössä olevia opetusryhmittelyt ja -muodot (ks. Kuvio 1).



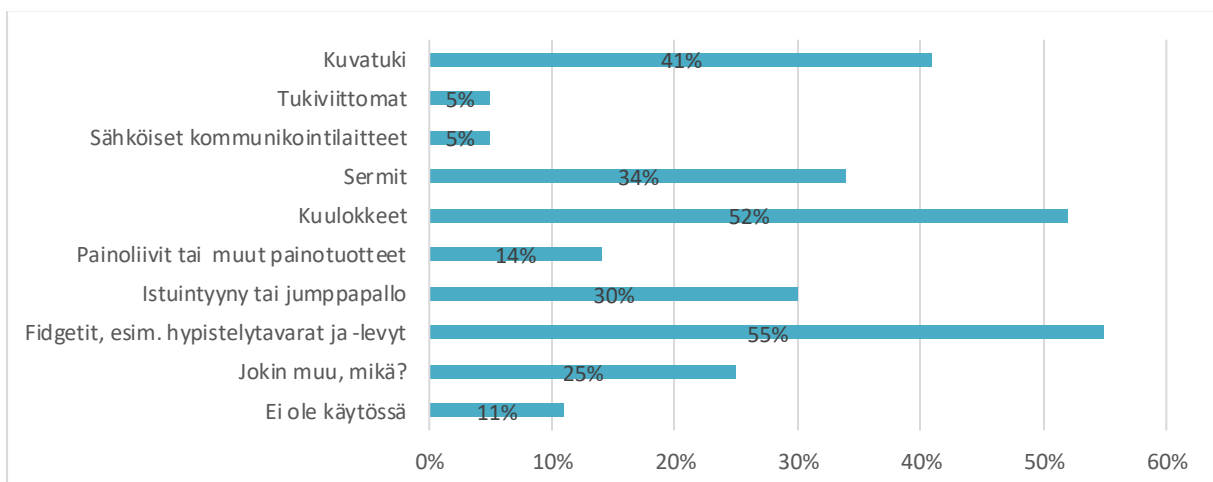
Kuvio 1. Perinteisen luokkaopetuksen lisäksi käytössä olevat opetusryhmittelyt ja -muodot kaikkien vastaajien mukaan

Kyselyssä vastaajia pyydettiin valitsemaan vaihtoehdoista ne opetusryhmittelyt ja opetusmuodot, joita heidän kokemustensa mukaan käytetään autismikirjon oppilaan opetuksessa perinteisen luokkaopetuksen lisäksi. Reilusti yli puolet vastaajista (n=44) ilmoitti koulunkäynninohjaajan antaman tuen luokassa olevan käytössä (Kuvio 1.). Jakotuntien ja pienryhmäopetuksen hyödyntäminen nousivat toiseksi ja kolmanneksi yleisimmäksi vastaukseksi. Reilu kolmannes vastaajista ilmoitti, että opetuksessa hyödynnetään yhteisopettajuutta (39 %) ja perinteisen luokkaopetuksen lisäksi oppilas saa tukiopeutusta (34 %). Opettajat nimesivät koulunkäynninohjaajan antaman tuen, yhteisopettajuuden sekä tukiopeutuksen huomattavasti useammin kuin vanhemmat opetuksessa hyödynnettävinä opetusmuotoina. Vastausvaihtoehtona ”Muu, mikä?” vastaajat (n=3) nimesivät ”erityisopettajan pitämät tunnit”, ”tilanteen mukaan jopa yksilöopetuksen” sekä ”ei mitään”.



Kuvio 2. Opetuksessa hyödynnetyt opetustavat

Vastaajat (n=44) antoivat opetustavoista eniten mainintoja tehtävien eriyttämisestä (73 %) sekä pienryhmätyöskentelystä (50 %) (Kuvio 2.). Opettajien vastauksissa erityisesti opetuksen eriyttäminen, parityöskentely, joustava ryhmittely ja toiminnallinen opetus korostuivat vanhempien vastauksia suurempina osuuksina. Vanhemmista 18 prosenttia ilmoitti, ettei osaa sanoa, mitä kaikkia opetustapoja opetuksessa hyödynnetään. Muina vaihtoehtoina opetustapoihin vastaajat (n=4) nimesivät eriyttämisen luokka-asteesta ylöspäin, mahdollisuuden tehdä läksyt välitunnilla ja siirtyä yksittäisille paikoille käytävän nurkkauksiin keskittymistä vaativien tehtävien tekemiseen. Neljäntenä muihin vaihtoehtoihin opetustapoihin lukeutui maininta ”ei mitään”.



Kuvio 3. Autismikirjon oppilaiden käytössä olevat apuvälineet

Vastaajat (n=44) kertoivat, että autismikirjon oppilailla on opetuksen aikana käytössään apuvälineitä (valittuja vastauksia n=119) (Kuvio 3.). Eniten mainittuja opetuksen apuvälineitä olivat fidgetit eli erilaiset hypistelytavarat, kuulokkeet sekä kuvatuki. Vastaajien oli mahdollista nimetä itse autismikirjon oppilaan opetuksessa hyödynnettäviä apuvälineitä kohdassa “Jokin muu, mikä?” (n=11). Halutessaan he pystyivät kuvaamaan apuvälineitä tarkemmin avoimessa kysymyksessä (n=13). Muiksi apuvälineiksi vastaajat nimesivät aistien rauhoittamiseksi ja keskittymistä parantaviksi keinoiksi kuminauhat pulpetin jaloissa, vaimentavat korvatulpat tai kuulokkeet, koppituolin, hämärretyn valaistuksen, taukojumpan, itse valitun paikan ja piirtämisen opetuksen aikana. Muina mainintoina tuli struktuurin näkyminen opetuksen aikana, oma lukujärjestys pulpetilla, rauhoittumispesä, tarrat, läksyvihko sekä digitaaliset ratkaisut, kuten tablettitietokone, Arttu-sovellus ja digimateriaali sekä musiikin kuuntelu työskentelyn aikana.

Vastaajilta (n=45) kysyttiin, onko autismikirjon oppilaan luokan fyysistä ympäristöä muokattua oppilaan tarpeita huomioiden. Hieman alle puolet vastaajista (48,9 %) kertoi, että oppilaan tarpeita on huomioitu luokan fyysistä ympäristöä muokkaamalla. Vastaajat saivat halutessaan kuvata, miten luokan ympäristöä on muokattu. Eniten mainintoja ympäristön muokkaamisessa oli autismikirjon oppilaan istumapaikan valinta. Vastaajat mainitsivat, että istumapaikan on hyvä olla tuttu ja se tulee miettiä tarkkaan. Sopivalla istumapaikalla pyrittiin rajaamaan pois liiallisia aistiärsyksiä ja sopiva istumapaikka mahdollisti myös valaistuksen säätämisen oppilaalle sopivaksi, esimerkiksi muita paikkoja hämäämmäksi. Istumapaikkaan liittyen mainittiin myös huomioiminen siitä, ketkä tulevat vieruskavereiksi. Toiseksi eniten mainintoja tuli jonkinlaisten erillisen nurkkauksen järjestämisestä opetustilaan. Eräässä vastauksessa luokassa kerrottiin olevan ”minivälkkä-nurkkaus”. Useammassa vastauksissa nurkkaus mainittiin ”rauhallisena nurkkauksena” eli rauhoittumispaikkana. Muutamassa vastauksessa rauhallista nurkkausta ei ollut voitu rakentaa luokkaan, joten oppilaalla oli lupa poistua halutessaan sohvalle tai käytävään rakennettuun nurkkaukseen. Tämän lisäksi erillistä nurkkausta voitiin käyttää hiljaiseen työskentelyyn tai eriyttävään opetukseen.

5.1.2 Toiminnanohjauksen ja sosiaalisten taitojen tuki

Kuviossa 4. on nähtävillä autismikirjon oppilaan toiminnanohjausta tukevat toimintatapoja.



Kuvio 4. Autismikirjon oppilaan toiminnanohjaukseen tukevat toimintatavat

Vastaajilta kysyttiin monivalintakysymyksellä, millaisia oppilaan toiminnanohjaukseen tukevia toimintatapoja luokassa on käytössä. Eniten valintoja saivat päivän tai tunnin strukturointi (76 %) ja samanlaisina toistuvat rutiinit (71 %) (Kuvio 4.). Nämä luokat korostuivat myös vastaajaryhmittäin tarkasteltuna opettajien vastauksissa. Koulunkäynninohjaajan antama tuki toiminnanohjaukseen oli yleistä ja mainittiin 62 prosentissa vastauksista. Vastaajien oli mahdollista nimetä itse käyttämiään toiminnanohjauksen tukikeinoja. Tällaisina mainittiin tarroilla palkitseminen tehtävän ohjeen mukaisesta suorittamisesta, samanlaisena toistuvat tavat läksyissä ja ohjeissa, työskentelyn tauottaminen, mahdollisuus ottaa omia taukoja, toimintaohjeet, tuntijärjestys ja Check In Check Out. Toiminnanohjaukseen tukeviksi keinoiksi nimettiin myös opettaja, joka käy tehtävät henkilökohtaisesti läpi oppilaan kanssa ja huolehtii oppilaan tehtävien aloittamisesta ja tehtävässä pysymisestä työskentelyn aikana. Erässä vastauksessa todettiin, että ”paperille (HOJKS) kirjattuna, mutta todellisuudessa ei juurikaan toteudu”.

Vaikka toiminnanohjauksen tuen keinoja nimettiin useita, ne eivät olleet käytössä kaikissa luokissa. Vastaajista yhdeksän prosenttia ilmoitti, ettei oppilaan luokassa ole käytössä mitään toiminnanohjaukseen tukevia toimintamalleja. Samoin yhdeksän prosenttia vastaajista kertoi, ettei osaa sanoa mitä toiminnanohjauksen toimintamalleja luokassa on käytössä. Näissä molemmissa luokissa vastaajajoukko muodostui vanhemmista ja huoltajista.

Vastaajista (n=45) 40 prosenttia kertoi, että autismikirjon oppilaan luokassa on käytössä oppilaiden sosiaalisia taitoja tukevia toimintamalleja. Vastaajat saivat halutessaan nimetä käytettyjä toimintamalleja. Kaveritunnit tai tunnetaitotunnit olivat yleisimmät mainitut toimintamallit. Vastauksissa todettiin, että nämä tunnukset eivät ole suoraan minkään interventio-ohjelman mukaiset. Eräässä vastauksessa mainittiin koulun itse kehittämä Tryggvä -toimintamalli, ja eräs opettaja kertoi hyödyntävänsä Friends- sekä Zones of Regulation -menetelmiä osana opetusta. Tämän lisäksi mainittiin KiVa – toimintamalli, erilaiset ristiriitatilanteiden sovittelumallit, sosiaaliset tarinat sekä tukikysymykset kavereiden kanssa keskustelemiseen, pikapiirtäminen ja kommunikaatiovihon hyödyntäminen. Vastaajista 28,9 prosenttia puolestaan kertoi, ettei osaa sanoa onko luokassa käytössä tällaisia malleja. Suurin osa tämän ryhmän vastaajista oli vanhempia.

5.1.3 Tärkeimmät koulun tarjoamat tukitoimet vastaajien mukaan

Kyselyssä vastaajia pyydettiin nimeämään oman kokemuksensa perusteella kolme tärkeintä koulun tarjoamaa tukitoimea autismikirjon oppilaalle. Vastauksista muodostetut luokat olivat kannustus ja ymmärrys, henkilökohtainen tuki, opetusjärjestelyt, opetusmuodot ja -tavat, yhteistyö, sosiaalisten taitojen kehittäminen sekä luokka muu, joka sisälsi yksittäisiä näiden luokittelujen ulkopuolelle jääviä mainintoja.

Kyselyn kaikkiin kysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista, joten tässäkin kysymyksessä saatujen vastausten määrä vaihteli. Vastaaja kirjoitti vastauksensa avoimeen kenttään. Muutamissa vastauksissa vastuskenttään oli nimetty useampaan luokkaan sopivia tekijöitä. Tästä johtuen sarakkeiden n-määrä voi olla sarakkeen kokonaisvastaajamäärää suurempi. Alla on koottuna luokittelut vanhempien ja huoltajien sekä opettajien vastauksen perusteella (Taulukko 3.).

Taulukko 3. Kolme tärkeintä koulun tarjoamaa tukitoimea autismikirjon oppilaalle vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemusten mukaan

	Vanhemmat ja huoltajat			Opettajat			Mainintoja yhteensä			
	1. tärkein n=19	2. tärkein n=18	3. tärkein n=16	1. tärkein n=19	2. tärkein n=18	3. tärkein n=18	1.	2.	3.	Yht. n=111
Ymmärrys ja kannustus	4	6	1	3	2		7	8	1	n=16
Henkilökohtainen tuki	6	5		8	8	4	14	13	4	n=31
Opetusjärjestelyt	3	2	6	2	1	10	5	3	16	n=24
Opetusmuodot ja tavat	4	2	5	5	4	2	9	6	7	n=22
Yhteistyö	2		2	1	3		3	3	2	n=8
Sosiaalisten taitojen tukeminen		3				3		3	3	n=6
Muu		1	3					1	3	n=4

Tärkeimpänä tukitoimena vanhempien, huoltajien ja opettajien mukaan on oppilaalle tarjottu henkilökohtainen tuki. Henkilökohtainen tuki ilmeni hieman useammin opettajien vastauksissa, mutta sekä vanhemmat ja huoltajat että opettajat kokivat henkilökohtaisen tuen olevan yksi tärkeimmistä koulun tarjoamista tukitoimista autismikirjon oppilaalle. Vastaajat nimesivät henkilökohtaisena tukena eri koulussa toimivien aikuisten oppilaalle antaman yksilöllisen tuen. Tuen antajiksi nimettiin luokanopettaja, erityisopettaja, koulunkäynninohjaaja, avustaja ja kuraattori. Vastaukset henkilökohtaisesta tuesta sisälsivät mainintoja yksittäisen aikuisen antamasta tuesta oppilaalle, oppilaan ohjauksesta, toiminnanohjauksen tukemisesta tai oppilaan muistuttamisesta palata takaisin koulutyön pariin. Muutamat vastaukset toivat esiin henkilökohtaisen tuen antajan pätevyyden tehtävässään, esimerkiksi ”*koulutettu luokanopettaja*” ja ”*osaava erityisopettaja*” tai tämän roolia luokassa, esimerkiksi ”*ryhmäkoulunkäynninohjaaja*” tai ”*henkilökohtainen ohjaaja*”.

Toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmäksi koulun tarjoamista tukikeinoista nousivat yhteenlaskettujen mainintojen perusteella erilaiset opetusjärjestelyt sekä (muutamaa yksittäistä mainintaa vähempänä) opetusmuodot ja -tavat. Opetusjärjestelyihin luokiteltiin vastauksesta maininnat, jotka liittyivät fyysisen oppimisympäristön muokkaamiseen, strukturiin, rutiineihin, toistuviin toimintamalleihin, apuvälineisiin tai oppilaan yksilöllisten tarpeiden

huomioimiseen. Fyysisen oppimisympäristön muokkaamisesta tuotiin esiin oppilaan istumapaikan merkitystä. Eräessä vastauksessa tärkeänä koettiin ”istumapaikka opettajan lähellä”, toisessa merkittävää oli ”paikan valinta”. Lisäksi muutama maininta tuli ”hiljaisesta nurkkauksesta”. Mielestäni tämä voi viitata oppilaan rauhalliseen tai hiljaiseen istumapaikkaan, tai erikseen rauhoittumista varten tarkoitettuun oppimistilaan muokattuun hiljaiseen nurkkaukseen. Mainintoja struktuurista, rutiineista ja toistuvista toimintamalleista oli kaikista opetusjärjestelyihin viittaavista vastauksista (n=24) yli kolmasosa (n=20). Vastauksissa oli mainintoja ”*tutusta koulupäivän struktuurista*” ja ”*johdonmukaisesta struktuurista*”. Oppilaan toiminnan tukea koulussa mainittiin olevan toimintamalleja, joista oppilas valitsee itse sopivimman. Toimintamallien mainittiin auttavan esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteissa. Eräs vastaus kuvasi toimintamalleja seuraavasti:

”Koulussa on erilaisia toimintamalleja, joiden mukaan toimitaan. Oppilas näkee erilaisia toimintamalleja ja voi valita niistä.”

Vastauksissa mainittiin apuvälineistä tärkeimpinä sermit, istuintyyny, korvatulpat, pulpettien jalkoihin kiinnitettävä kuminauha sekä kuvat ja videot. Kuvia hyödynnettiin vastausten mukaan sekä struktuurin tukena että sellaisenaan yhtenä tuen keinona. Eräs vastaaja totesi hänen esimerkkinsä lapsen inhoavan kuvakortteja. Vastaaja toi esiin, kuinka video toimii monille lapsille kuvakorttien tapaan. Hän kertoi esimerkin videosta, jossa näytetään tarjottimen kokoaminen ruokailua varten. Hänen mukaansa tällainen video on esitetty ensimmäiselle luokalle tulleille oppilaille. Vastaajan mukaan samaa ideaa voisi helposti hyödyntää myös muihin ohjeistuksiin autismikirjon oppilaalla kuvien sijaan. Oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen viittaavat vastauksen liittyivät oppilaalle mahdollistettuihin omiin rauhallisiin hetkiin, esimerkiksi syömiseen omassa rauhassa luokassa ruokalan sijaan tai muuten vain omassa oloissa itsekseen vietettyyn rauhalliseen hetkeen. Eräessä vastauksessa oppilaan yksilöllisenä tarpeena oli annettu lupa piirtää opetuksen aikana.

Opetusmuotojen ja -tapojen luokkaan määriteltiin vastauksen, joissa tuotiin esiin ryhmän kokoon tai opetuksen sisältöön liittyviä tekijöitä. Yhteenlasketuista opetusmuotoihin ja -tapoihin liittyvistä vastauksista (n=22) lähes kolmasosa (n=7) liittyi opetuksen eriyttämiseen eri keinoilla. Vastausten mukaan eriyttämistä tehdään aine- ja tehtäväkohtaisesti. Vastauksissa eriyttämistä olivat esimerkiksi ”*tehtävien eriyttäminen*”, ”*eriytetyt kokeet*” sekä ”*ajan antaminen*”. Ajan antaminen voi mielestäni viitata laajemmin lisäajan antamisen oppilaille hänen kaikissa tomissaan eikä ajan antamiseen esimerkiksi vain tehtävien tekemiseen liittyen.

Sanallistaminen luokiteltiin myös kuuluvaksi eriyttämiseen. Toiseksi eniten mainintoja kaikista opetusmuotojen ja -tapojen vastauksista sai pienryhmäopetus (n=5). Muita opetusmuodoista tärkeinä koettuja tekijöitä autismikirjon oppilaan opetuksessa olivat jakotunnit, tukitunnit ja lisäopetus sekä ryhmäjaot. Useammassa vastauksessa tuotiin esiin erityisopetuksen tärkeys. Eräs vastaaja koki tärkeänä opettajajohtoisen opetuksen, sillä se hänen kokemuksensa mukaan kyseisen autismikirjon oppilaan kannalta toivotuin tapa oppia asioita.

Vaikka luokittelu ”Ymmärrys ja kannustus” oli kokonaismainintojen määränä laskettuna edellä mainittuja luokitteluita huomattavasti pienempi (n=16), oli sekä vanhempien ja huoltajien että opettajien maininnoissa tärkeimpänä tai toiseksi tärkeimpänä nimetty tukikeino. Vanhempien ja huoltajien vastauksissa korostui, kuinka he toivoivat opettajalta ymmärrystä oppilaan piirteisiin ja toivoivat yksilöllisyyden huomioimista ja kiusaamistilanteiden ehkäisyä. Vanhempien ja huoltajien vastauksissa ymmärrystä kuvattiin esimerkiksi nimeämällä tärkeimpinä koulun tukikeinoina ”*kannustava luokanopettaja*”, ”*ymmärtävä luokanopettaja*” tai nimeämällä ymmärrys luokan ainoaa autismikirjon oppilasta kohtaa merkittäväksi tukitoimeksi. Vastauksissa tuotiin esiin myös yhdenvertaisen kohtaamisen sekä positiivisen palautteen ja kuuntelemisen tärkeys. Opettajien vastauksissa tärkeänä tukikeinona nähtiin, että ”*aikuinen tulee ja kannustaa lasta oppilaalle sopivalla tavalla*” sekä ”*saa toimia luokassa omana itsenään, ja hänen hyväksytään sellaisena kuin hän on*”. Eräs vastaaja koki tärkeänä oppilaan kokemuksen ryhmään kuulumisesta. Tärkeiksi tukikeinoiksi kannustamiseen liittyen nimettiin myös ”*positiivinen pedagogiikka*”, ”*vahvuuksien näkeminen*” ja ”*hyvän huomaaminen*”.

Muita vastauksista koottuina luokitteluina olivat yhteistyö (n=8), sosiaalisten taitojen tukeminen (n=6) sekä luokka ”Muu” yksittäistä maininnoista saaneista tukitoimista (n=4). Muina yksittäisinä mainintoina koulun tarjoamista tukitoimista nostettiin esiin välituntien tukiratkaisut. Välituntien osalta tärkeinä tukimuotoina koettiin ”*koulunkäynnin ohjaamat pienryhmät välitunneilla*” sekä ”*välituntitekemisten suunnittelut*”. Tähän luokitteluun kuului myös erään vastaajan maininta ”ei tukea”. Vastaus voi joko viitata tilanteeseen, jossa oppilas ei saa tukea, tai siihen, että autismikirjon piirteistään huolimatta oppilas ei tarvitse koulussa erityisiä tukitoimia.

5.2 Koulun tukitoimien riittävyys ja vaikuttavuus

Toisena tutkimuskysymyksenä oli

Onko annettu tuki koettu riittävänä?

- a) Mihin koulussa autismikirjon oppilaalle annettu tuki on vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemusten mukaan vaikuttanut?
- b) Minkälaista koulun tarjoamaa tukea vanhemmat, huoltajat ja opettajat toivoisivat lisää?

Kyselyssä tuen riittävyyttä ja vaikuttavuutta kysyttiin sekä numeerisella arviolla että avoimella kysymyksellä. Tuen riittävyyden numeerisen arvioinnin lisäksi vastaajilta kysyttiin, millaisia mahdollisia myönteisiä tai kielteisiä muutoksia tukitoimet ovat saaneet aikaan autismikirjon oppilaan koulunkäynnissä, jossa yhdeksi vastausluokaksi muodostui tuen riittävyys. Tuen vaikuttavuuteen liittyen vastaajia pyydettiin numeerisen arvion lisäksi kuvailemaan, mihin oppilaan taitoihin tai muihin osa-alueisiin koulun antamat tukitoimet ovat vaikuttaneet.

5.2.1 Kokemuksia tuen riittävydestä

Vastaajia pyydettiin arvioimaan tuen riittävyyttä vastaamalla väittämään ”*Mielestäni oppilaalle tarjottu tuki on ollut riittävää.*”. Vastaus annettiin asteikolla yhdestä seitsemään, jossa arvo seitsemän kuvaa vastaajan olevan väittämän kanssa täysin samaa mieltä ja arvo yksi kuvaa vastaajan olevan väittämän kanssa täysin eri mieltä. Vanhempien ja huoltajien sekä opettajien vastausten keskiarvo oli 4. Vanhemmat ja huoltajat (n=18) sekä opettajat (n=20) olivat keskimäärin tyytyväisiä koulun tarjoamaan tukeen, mutta eriäviäkin mielipiteitä tuen riittävydestä oli.

Vanhempien vastauksissa oli enemmän negatiivisia mainintoja koulun antaman tuen riittävydestä. Vanhempien mukaan koulun tukitoimet ovat liian vähäiset lapsen tarpeisiin nähden. Eräs vanhempi kertoi, ettei oppilaalle ole tarjottu tukea, eivätkä he ole osanneet pyytääkään tukea koulusta lapselleen. Vanhempien vastauksista kävi ilmi, että tuen keinot eivät ole riittävät, ja asiantuntijalausunnoista huolimatta koulun käyttämänä tukitoimena ovat olleet vain eriytetyt kokeet. Vanhempien mukaan toteutuessaan tukitoimet hyödyttävät paljon.

Muutama vanhempi toi esiin, että koulun tukitoimien aikana on aloitettu keskustelu oppilaan vahvemmassa tukemisesta ja mahdollisesta siirtämisestä pienryhmäluokalle.

Opettajien vastauksissa oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia tuen riittävydestä. Toisaalta opettajat kertoivat, että annettujen tukitoimien myötä asiat sujuvat koulussa ja oppilaan koulunkäynti yleisopetuksessa onnistui. Opettajien mukaan autismikirjon oppilas pysyi tukitoimien avulla mukana opetuksessa ja pystyi oppimaan uutta. Opettajat kokivat vanhempien kanssa tehtävän tiiviin yhteistyön positiivisena. Toisaalta opettajien vastauksissa oli myös kokemuksia, joissa annetuista tukitoimista huolimatta tuki on liian vähäistä, autismikirjon oppilaan koulunkäynti ei suju ja oppilas on uupunut yleisopetuksessa. Eräs opettaja totesi, että tuen prosessi on vasta aluillaan, vähitellen etenevä ja haasteena on huoltajien ja lapsen eriävä näkemys tilanteesta koulussa.

5.2.2 Kokemuksia tuen vaikuttavuudesta

Vastaajia pyydettiin arvioimaan tukitoimien vaikuttavuutta vastaamalla väittämään ”Oppilaan saamista tukitoimista on ollut hyötyä oppilaan työskentelyyn.”. Vastaus annettiin asteikolla yhdestä seitsemään, jossa arvo seitsemän kuvaa vastaajan olevan väittämän kanssa täysin samaa mieltä ja arvo yksi kuvaa vastaajan olevan väittämän kanssa täysin eri mieltä. Vanhempien, huoltajien ja opettajien vastausten keskiarvo oli 5. Vanhemmat ja huoltajat (n=19) sekä opettajat (n=20) kokivat koulun tukitoimista olleen hyötyä oppilaan työskentelyyn, mutta eriäviäkin mielipiteitä tuen vaikuttavuudesta oli.

Vastaajia pyydettiin kertomaan perusteluihin, mihin oppilaan taitoihin tai muihin osa-alueisiin koulun tarjoamat tukitoimet ovat vaikuttaneet. Vanhemmat (n=15) kuvasivat annetun tuen vaikuttaneen autismikirjon oppilaan minäpystyvyyteen ja itsetuntoon, oppilaan kokeman kuormittumisen vähenemiseen, oppilaan sosiaalisiin taitoihin sekä työskentelytaitoihin. Vanhemmat kertoivat, että autismikirjon oppilaan itsetunto on kohonnut, lapsi kokee tulevansa kuulluksi ja hän luottaa aikuisiin. Eräs vanhemmista kuvaili, että tuettuna lapsi uskaltaa pyytää apua, kun opettaja ei väheksy häntä. Koulun tarjoamat tukitoimet ovat vaikuttaneet autismikirjon oppilaan minäpystyvyyteen siten, että oppilas pystyy näyttämään omaa osaamistaan ja saa pystyvyyden tunnetta toimiessaan.

Koulun tarjoamat tukitoimet ovat vähentäneet autismikirjon oppilaan kuormittumista siten, että oppilas selviytyy koulupäivän tuomasta sosiaalisesta ja aistillisesta kuormasta. Vanhempi

kertoi oppilaan aistikuoman vähentyneen, joka puolestaan näkyy oppilaassa siten, että hän ei ole niin ärtynyt ja eristäytyvä. Muutama vanhempi totesi koulun kuormittavan oppilasta edelleen, mutta ei niin huolestuttavissa määrin kuin aikaisemmin. Koulun kuormittavuus näkyy voi näkyä vanhempien mukaan edelleen kotona esimerkiksi siten, että läksyjen teko haastaa ja vie voimia. Tuen todettiin yleisesti parantavan oppilaan toimintakykyä.

Vanhemmat kertoivat tukitoimien kehittäneen autismikirjon oppilaan sosiaalisia taitoja. Oppilaan välitunneilla olo sujuu ja hän pärjää toisten lasten kanssa. Tarvittaessa oppilas saa myös tukea sosiaalisten tilanteiden haasteiden selvittämiseksi. Vanhemmat toivat myös esiin, että annetut tukitoimet ovat vaikuttaneet autismikirjon oppilaan työskentelytaitoihin. Oppilas pystyi tuettuna ryhtymään työhön ja ottamaan vastuuta tavaroistaan. Tuki auttaa oppilasta ylläpitämään sopivan mielialan työskentelyä varten. Eräs vanhemmista toi esiin, että koulun tarjoamilla tukitoimilla on ollut kokonaisvaltaista vaikutusta autismikirjon oppilaaseen siten, että myös koulun ja perheen ulkopuoliset sukulaiset olivat havainneet positiiviset muutokset ja ällistyneet niistä. Erään vanhemman kokemuksen mukaan koulun tarjoama tuki ei ole auttanut lasta pääsemään tilanteessaan eteenpäin, vaan kuraattori ja psykologi ovat omalla toiminnallaan ruokkineet lapsen menneisiin asioihin jumiutuvaa ajattelua.

Opettajien (n=17) kokemusten mukaan koulun tarjoamat tukitoimet olivat vaikuttaneet autismikirjon oppilaan osallistumiseen ja olemiseen koulussa, työskentelytaitoihin, tarkkaavuuteen, toiminnanohjaukseen, oppimisvalmiuksiin ja autismikirjon oppilaan sosiaalisiin taitoihin. Opettajien mukaan koulun rutiinit mahdollistavat autismikirjon oppilaan osallistumisen päivän toimintoihin. Kuvatuen avulla hän pystyi itse ennakoimaan päivän kulkua. Opettajat nimesivät tuen vaikuttaneen autismikirjon oppilaan kouluvireyden parantumiseen sekä kohonneeseen itsetuntoon. Erään opettajan kokemuksen mukaan koulun tarjoamista tukitoimista huolimatta oppilaan mieliala ei ollut kohonnut, vaan oppilas vihasi koulua eikä koulunkäynti sujunut.

Autismikirjon oppilas pystyi opettajien mukaan tukitoimien avulla toimimaan itselleen epämiellyttävissä tilanteissa ja selviämään niistä. Muutamat opettajat kertoivat autismikirjon oppilaan itsehillinnän sekä pettymysten sietokyvyn lisääntyneet tukitoimien myötä. Työskentelytaitojen parantumisenä annetun tuen vaikutukset näkyivät muun muassa siten, että oppilas pystyi työskentelemään omalla paikallaan ja sai tehtävät tehtyä. Eräs vastaaja korosti, että tämä vaati nimenomaan vahvaa henkilökohtaista tukea. Henkilökohtainen tuki auttoi ohjeiden ja läksyjen varmistamisen sekä tavaroiden etsimisessä oppilaan kanssa. Tuen

kerrotaan myös vaikuttaneen näiden taitojen kehittymiseen siten, että pystyy tuettuna itse huolehtimaan tavaroistaan ja läksyistään.

Opettajat toivat esiin, että koulun rutiinit ja struktuuri olivat mahdollistaneet oppilaan toiminnanohjaustaitojen kehittymisen, ja tukitoimet tukivat autismikirjon oppilaan omaa toiminnanohjausta. Vastaajat toivat esiin, kuinka annettu tuki oli vaikuttanut oppilaan hahmottamisen ja myös luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen. Eräs vastaaja kuvasi oppilaalle annetun tuen auttaneen oppilasta pärjäämään oman tasonsa mukaisesti. Koulussa tarjotut tukitoimet olivat kehittäneet opettajien mukaan autismikirjon oppilaan sosiaalisia taitoja. Annetun tuen avulla oppilas pystyi hahmottamaan sosiaalisissa tilanteissa toimimista, kehittämään kaveritaitojaan sekä luomaan uusia kaverisuhteita. Opettajien vastauksissa tuli esiin, että koulun tarjoama tuki vaikutti monipuolisesti oppilaan arjen taitoihin. Tuki mahdollisti osallistumisen, auttoi koulutyöskentelyssä ja helpotti sosiaalisia suhteita. Erään vastaajan mukaan koulun tuki oli auttanut oppilasta monipuolistamaan tämän syömistä.

5.2.3 Tukeen liittyvät toiveet

Vastaajilta kysyttiin, millaista tukea he arvioisivat oppilaan tarvitsevan enemmän kuin tällä hetkellä saa, jos resursseja olisi käytettävissä nykyistä enemmän. Vanhempien (n=16) vastauksista muodostetut pääluokat olivat henkilökohtainen tuki, opetusjärjestelyt, opetustavat sekä ymmärrys. Opettajien (n=19) vastauksista muodostetut pääluokat olivat lisätuki, opetuksen muokkaaminen sekä taitojen vahvistaminen.

Vanhemmat (n=16) toivoivat lapselleen lisää **henkilökohtaista tukea** koulupäivän eri vaiheissa. Henkilökohtaista ja yksilöllistä tukea tulisi oppitunneilla, yksittäisissä oppiaineissa ja välitunneilla. Tuen antajiksi vastauksissa mainittiin opettaja ja koulunkäynninohjaajan. Eräs vastaaja toivoi erityisopettajalta lisätukea kartoituksiin ja sopivien tukimenetelmien kartoittamista, ja toinen erityisopetusta kohdennettuna tiettyihin aineisiin. Yksilöllinen ohjaus auttaisi vanhempien mukaan siihen, ettei oppilas jäisi omiin oloihinsa ja hänen osaamisensa tulisi paremmin esille. Eräiden vanhempien mukaan henkilökohtaisempi tuki takaisi koulutyön tekemisen koulussa, eikä tekemättömiä tehtäviä tulisi niin paljon kotiin tehtäväksi. Vastauksista kävi ilmi, että tämän seurauksena vanhemmat joutuivat toimimaan kotona tukiopettajana jo muutenkin kuormittavan arjen lisäksi.

Opettajien (n=19) vastauksissa näkyi samansuuntaisia toiveita kuin vanhemmilla. Vanhempien tavoin myös opettajat toivoivat autismikirjon oppilailleen enemmän yksilöllistä tukea. Opettajat toivoivat oppilailleen eniten enemmän henkilökohtaista tukea niin oppitunneille kuin niiden ulkopuolellekin, kuten esimerkiksi välitunneille. Vastauksissa lisätukea toivottiin koulunkäynninohjaajan lisäksi myös erityisopettajan ja kuraattorin antamana. Muutamat opettajat toivoivat oppilaan saavan lisätukea myös kouluajan ulkopuolelle esimerkiksi nepsyvalmennuksesta tai koko perheelle suunnatusta perheterapiasta.

Opetusjärjestelyihin liittyen vanhemmat arvioivat lastensa tarvitsevan pienempiä ryhmäkokoja sekä rauhallista oppimisympäristöä, jossa on lepopaikkoja ja oppimista tuetaan kuvin. Vanhemmat toivoivat pienempiä ryhmäkokoja sekä oppilaan kuormituksen vähentämiseksi että henkilökohtaisemman tuen tarjoamisen parantamiseksi. Vanhemmat toivoivat myös pieniä sosiaalisten taitojen ryhmiä sosiaalisuuden harjoitteluun.

Opetustapoihin liittyen vanhempien vastauksissa mainittiin toiveet monipuolisemmista ohjausmenetelmistä ja eriyttämisestä eri tasoilla. Eriyttämistä toivottiin oppitunteihin ja tehtäviin siten, että tehtävät paloittellaan pienempiin osiin. Eriyttäminen mainittiin myös yksilökohtaisemmin opintojen eriyttämisenä sekä toiveena lyhennetyistä koulupäivistä. Henkilökohtaisen ohjauksen merkitys liittyi myös opetustapoihin, sillä vanhemmat toivoivat opettajilta yksityiskohtaisempaa ohjeistusta sekä sen ymmärtämisen varmistamista oppilaalta. Opettajilta toivottiin myös tukea oppilaan opiskelutaitojen kehittämiseen siten, että oppilas ymmärtäisi käsitteet ja sanalliset tehtävät, ja saisi tehtyä koulutyöt koulupäivän aikana.

Opettajat toivoivat lisää **resursseja** toteuttaa opetusta. Lisäresurssit antaisivat opettajien mukaan aikaa taitojen vahvistamiseen. Opettajat toivoivat voivansa tukea autismikirjon oppilaiden kaveritaitojen sekä liikunnallisten taitojen kehittymistä entistä enemmän. He kokivat, että lisäresurssien avulla myös eri tilanteiden ennakointi oli entistä paremmin toteutettavissa. Opetusjärjestelyjen osalta opettajat toivoivat, että voisivat toteuttaa entistä enemmän pienryhmätoimintaa. He toivoivat oppilailleen entistä enemmän apuvälineitä luokkaan sekä pysyvää struktuuria. Toive opetuksen entistä selkeämmästä ja vahvemmassa eriyttämisestä tuen keinona mainittiin useammassa vastauksessa. Näin opettajat toivoivat voivansa mahdollistaa autismikirjon oppilailleen entistä yksilöllisempää ja omantasoista opetusta.

Vanhemmat toivoivat opettajille **enemmän tietoa ja ymmärrystä autismikirjosta**. Ymmärrystä toivottiin aistisäätelyn haasteisiin. Vanhemmat toivoivat myös oppilaan

osallisuuden varmistamista ja luotettavaa ilmapiiriä, jossa oppilas uskaltaa olla oma itsensä ja luottaa itseensä. Eräs vanhemmista toi esiin, että tällä hetkellä heidän tilanteessaan ei ollut tarvetta lisätuelle. Hän toi esiin, että heidän osaltaan lapsen oireilu näkyy lähinnä kotona, mutta tilanteen muuttuessa hän aikoo vaatia tukea tarpeen mukaan.

6 Yhteenveto

Tutkimuksessani opetusryhmittelyistä ja -muodoista autismikirjon oppilaan opetuksessa mainittiin yleisimmin koulunkäynninohjaajan antama tuki luokassa, jakotunnit sekä pienryhmäopetus. Autismikirjon oppilaiden opetuksessa hyödynnettävistä apuvälineistä eniten mainintoja saivat fidgetit eli erilaiset hypistelytavarat, kuulokkeet sekä kuvatuki.

Hieman alle puolet vastaajista (48,9 %) kertoivat, että autismikirjon oppilaan tarpeita on huomioitu luokan fyysistä ympäristöä muokkaamalla. Tärkeimpinä oppimisympäristöön liittyvinä seikkoina mainittiin oppilaan istumapaikan valinta ja erillinen nurkkaus. Tarkalla istumapaikan valinnalla voidaan vaikuttaa autismikirjon oppilaan kuormituksen vähenemiseen. Oppimisympäristöön muokattu erillinen nurkkaus voi toimia joko rauhoittumisen tai eriyttävän opetuksen paikkana.

Koulupäivän ja oppitunnin strukturointi sai tutkimuksessani eniten mainintoja oppilaan toiminnanohjauksen tukemiseen liittyen. Vähän alle puolet vastaajista kertoivat, että autismikirjon oppilaan luokassa on käytössä jonkinlaisia oppilaiden sosiaalisia taitoja tukevia toimintamalleja. Yleisimpänä mainittu sosiaalisia taitoja tukeva toimintamalli oli kaveritunnit tai tunnetaidotunnit.

Tärkeimmäksi koulun tarjoamaksi tukitoimeksi vanhemmat, huoltajat ja opettajat nimesivät oppilaalle tarjotun henkilökohtaisen tuen. Toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmäksi koulun tarjoamista tukikeinoista nousivat yhteenlaskettujen mainintojen perusteella erilaiset opetusjärjestelyt sekä opetusmuodot ja -tavat.

Vanhemmat, huoltajat ja opettajat olivat keskimäärin tyytyväisiä koulun tarjoamaan tuen riittävyteen, mutta eriäviäkin mielipiteitä tuen riittävydestä oli. Vanhempien vastauksissa oli enemmän negatiivisia mainintoja koulun antaman tuen riittävydestä. Vanhempien vastauksissa tukitoimien todettiin olevan riittämättömiä oppilaan tarpeisiin, mutta toisaalta mainittiin, että toteutuessaan tukitoimet olisivat riittävät. Jälkimmäinen vastaus jättää rivien väliin toteaman siitä, etteivät koulun tukitoimet toteudu aina sovitulla tavalla.

Vanhemmat, huoltajat ja opettajat kokivat koulun tukitoimista olleen hyötyä oppilaan työskentelyssä, mutta eriäviäkin mielipiteitä tuen vaikuttavuudesta oli. Vanhemmat kertoivat tukitoimien vaikuttaneen autismikirjon oppilaan minäpystyvyyteen ja itsetuntoon, oppilaan kokeman kuormittumisen vähenemiseen, oppilaan sosiaalisiin taitoihin ja työskentelytaitoihin.

Opettajien mukaan koulun tarjoamat tukitoimet ovat vaikuttaneet autismikirjon oppilaan osallistumiseen ja olemiseen koulussa, hänen työskentelytaitoihinsa, tarkkaavuuteen, toiminnanohjaukseen ja oppimisvalmiuksiin sekä autismikirjon oppilaan sosiaalisiin taitoihin.

Vastaajilta kysyttiin, millaista tukea he arvioisivat autismikirjon oppilaan tarvitsevan enemmän kuin tällä hetkellä, jos resursseja olisi käytettävissä nykyistä enemmän. Vanhemmat kaipasivat lisää henkilökohtaista tukea, muutoksia opetusjärjestelyihin ja opetustapoihin sekä ymmärrystä autismikirjon oppilasta kohtaan. Opettajien toiveet liittyivät lisätukeen, opetuksen muokkaamiseen sekä oppilaan taitojen vahvistamiseen. Opettajat ja vanhemmat toivoivat lisää resursseja tuen toteuttamiseen. Vastauksissa mainittiin, että niin vanhemmat kuin opettajatkin toivovat autismikirjon oppilaalle enemmän yksilöllistä ja henkilökohtaista tukea koulussa. Opettajien vastauksissa toivottiin lisäresursseja opetuksen toteuttamiseksi ja todettiin, että lisäresurssit mahdollistaisivat pienemmät ryhmäkoot, henkilökohtaisemman tuen ja lisäksi paremmin eriyttävää opetusta. Tuen antajaksi ei nimetty vain erityisopettajaa, vaan mainintoja oli myös luokanopettajasta tai koulunkäynninohjaajasta tuen antajana.

7 Pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia millaiset opetusratkaisut tukevat alakouluikäistä yleisopetuksessa olevaa autismikirjo oppilasta ja mitkä tukikeinot ovat vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemustensa mukaan tärkeimpiä. Tutkimus pyrki vastaamaan mihin koulussa annettu tuki on vaikuttanut autismikirjon oppilaan vanhempien, huoltajien ja opettajien kokemusten mukaan sekä kokevatko he koulussa annetun tuen riittävänä.

Yleisopetuksessa olevaa autismikirjon oppilasta voidaan tukea koulussa monin eri tukikeinoin. Tutkimustuloksissa eniten mainittuja autismikirjon oppilasta tukevia opetusryhmittelyitä ja -muotoja olivat koulunkäyntiohjaajan antama tuki luokassa, jakotunnit sekä pienryhmäopetus. Eniten mainittuja opetuksen apuvälineitä olivat fidgetit eli erilaiset hypistelytavarat, kuulokkeet sekä kuvatuki. Oppimisympäristön muokkaamisessa autismikirjon oppilasta tukee parhaiten tämän tutkimuksen tulosten mukaan oppilaan istumapaikan tarkka valinta sekä luokkatilan erillinen nurkkaus joko rauhoittumista tai eriyttävää opetusta varten. Koulupäivän tai oppitunnin strukturointi tukee autismikirjon oppilaan toiminnanohjausta, minkä vastaajat kokivat tärkeänä koulupäivän sujuvuuden kannalta. Yleisimpänä toimintamallina autismikirjon oppilaan sosiaalisten taitojen tuessa mainittiin kaveritunnit tai tunnetaitotunnit, joita vähän alle puolet vastaajista kuvasivat hyödynnettävän autismikirjon oppilaan luokassa.

Vanhemmat, huoltajat ja opettajat olivat keskimäärin tyytyväisiä koulun tarjoamaan tukeen. Vanhempien vastauksissa oli enemmän kokemuksia tuen riittämättömyydestä. Koulun tarjoamista tukitoimista on ollut hyötyä autismikirjon oppilaan minäpystyvyyteen ja itsetuntoon, oppilaan kokemaan kuormittumisen vähenemiseen, oppilaan sosiaalisiin taitoihin sekä työskentelytaitoihin. Vanhemmat, huoltajat ja opettajat toivoivat lisää resursseja autismikirjon oppilaan tuen toteuttamiseen. Autismikirjon oppilas tarvitsisi koulussa vanhempien, huoltajien ja opettajien mukaan nykyistä enemmän henkilökohtaista ja yksilöllistä tukea. Lisäresursseilla voitaisiin opettajien toiveiden mukaisesti mahdollistaa pienemmät ryhmäkoot koulussa sekä toteuttaa opetuksen eriyttämisen vielä nykyistäkin paremmin.

Poikola ja Kärnä (2019) nostivat strukturoidun opetuksen merkitykselliseksi autismikirjon oppilaan opetuksen järjestämistä. Tutkimuksessani koulupäivän strukturointi ja rutiinit mainittiin osana autismikirjon oppilaan tukena koulussa opetusjärjestelyissä ja oppilaan toiminnanohjauksen tukemisessa. Tutkimustulos oli linjassa Oliver-Kerriganin ym. (2021) tutkimuksen kanssa siinä, että opettajat tunnistivat autismikirjon oppilasta tukevia käytäntöjä ja strategioita opetuksessaan, vaikka ne eivät olleet minkään tietyn interventio-ohjelman

mukaisia. Oliver-Kerriganin ym. (2021) tutkimuksen mukaan tuloksissa esiin nousseet tärkeimpinä mainitut strategiat ovat linjassa autismikirjoon sopivien käytäntöjen kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaiset.

Tutkimustuloksissani sekä vanhemmat että opettajat kokivat autismikirjon oppilaan tarvitsevan koulussa nykyistä enemmän henkilökohtaista tukea. Lisätuella taattaisiin vastaajieni muun muassa henkilökohtainen ohjaus ja mahdollistettaisiin entistä yksilöllisempi opetuksen eriyttäminen. Vanhemmat toivoivat opettajille lisää tietoa ja ymmärrystä autismikirjosta. Tutkimustulokset ovat linjassa Iadarola ym. (2015) ja Oliver-Kerriganin ym. (2021) tutkimustulosten kanssa. Myös Iadarolan ym. (2015) tutkimuksessa vanhemmat kokivat, etteivät opettajat aina tunnista autismikirjon oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Iadarolan ym. (2015) autismikirjon oppilaiden opettamisen yhdeksi haasteeksi nimettiin resurssien vähyys nimenomaan henkilöstöresurssien suhteen. Lintuvuoren ja Rämän (2022, s. 102–103) selvityksessä 75 prosenttia vastanneista suomalaisista opetuksen järjestäjistä arvioi kouluissaan olevan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta enemmän kuin resursseja. Oliver-Kerriganin ym. (2021) tutkimuksessa todettiin tutkimustulosteni mukaisesti, että opettajat kokivat tarvitsevansa lisähenkilöstöä opetuksen laadukkaaseen toteuttamiseen.

Oliver-Kerriganin ym. (2021) tutkimuksessa autistisia oppilaita yleisopetuksessa opettavat opettajat kokivat, että koko luokkaa tulisi ohjata esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemiseksi. Tutkimuksessani autismikirjon oppilaan sosiaalisia taitoja vertaistensa kanssa kehitettiin esimerkiksi kaverituntien ja tunnetaitotuntien avulla. Sekä vanhemmat ja huoltajat että opettajat kokivat, että koulun tarjoamat tukitoimet ovat vaikuttaneet positiivisesti autismikirjon oppilaan sosiaalisiin taitoihin.

Samoin kuin Iadarolan ym. (2015) tutkimuksessa todettiin tutkimuksessani vanhempien ja opettajien kokemukset autismikirjon oppilaiden inklusiosta eivät ole yksinomaan hyviä. Vaikka tutkimustuloksissani vastaajat nimesivät tuen vaikuttaneen positiivisesti moniin oppilaan taitoihin, koettiin koulun tarjoama tuki myös toisaalta joissakin tilanteissa riittämättömänä tai vaikuttavuudeltaan negatiivisena. Tulokset vahvistavat aiempia tutkimustuloksia autismikirjon yksilöllisestä ilmenemisestä. Autismikirjon oppilaan koulukäynnin sujuminen tai sujumattomuus on monen tekijän summa. Tuloksissa ei voida arvioida, mitkä kaikki tekijät koulun lisäksi vaikuttavat koettuun lopputulokseen.

Tutkimustulosteni mukaan koulun tarjoamat tukitoimet ovat vaikuttaneet yleisemmin positiivisesti yleisopetuksessa olevan autismikirjon oppilaan taitoihin ja hänen

koulunkäyntiinsä. Tutkimus ei anna kuvaa autismikirjon oppilaan kokonaistilanteesta. On mahdollista, että koulun tarjoamalla tukitoimilla koulunkäynti sujuu. Autismikirjon oppilaan lähtötilanne ilman suunniteltua tukea on voinut olla hankala, jolloin koulun tarjoamat johdonmukaisesti toteutetut tukitoimet ovat tuoneet merkittävää helpotusta oppilaan koulunkäyntiin. Voi myös olla, kuten tutkimustuloksistakin ilmeni, että oppilaan haasteet esimerkiksi kuormittumisessa näkyvät hänen käyttäytymisessään vasta koulupäivän jälkeen kotona. On myöskin todettava, että autismikirjon yksilöllisen ilmenemisen vuoksi laadukkaasta koulun tarjoamasta tuesta huolimatta yleisopetuksen oppimisympäristö ja pedagogiset tukikeinot eivät välttämättä ole riittäviä vastaamaan autismikirjon oppilaan tarpeisiin, ja tämän vuoksi kokemukset tuen vaikuttavuudesta ovat osittain negatiivisia.

Autismikirjon oppilaalle sopivassa yleisopetuksen luokassa on lähtökohtaisesti mietitty kaikkia oppilaita tukeva selkeä struktuuri ja johdonmukaiset toimintatavat. Luokan kanssa toimivat aikuiset ovat sopineet etukäteen, miten eri tilanteissa toimitaan ja mihin asioihin oppilaiden käyttäytymisessä on olennaisinta reagoida. Luokan oppimisympäristössä on huomioitu autismikirjon oppilaan yksilöllisiä piirteitä siten, että hänen kokemansa aistikuormitus olisi mahdollisimman vähäinen. Autismikirjon oppilaalle tarjotaan tarvittaessa mahdollisuus taukoihin hänelle sopivimmalla tavalla. Näiden tukikeinojen kautta autismikirjon oppilas pystyy luomaan kouluympäristöön sopivia rutiineja, ja ohjaamaan itsenäisemmin omaa toimintaansa koulussa. Ihanteellisessa ympäristössä autismikirjon oppilas saisi tukea sosiaalisiin tilanteisiin myös oppituntien ulkopuolella.

Autismikirjon oppilaan tuki koulussa vaatii koulussa eri ammattiryhmien yhteistyötä. Jotta luokanopettaja pystyy toteuttamaan autismikirjon oppilaalle sopivia opetustapoja, tarvitsee hän työnsä toteuttamiseen riittävästi resursseja. Resurssit voisivat olla joko pienennetyt ryhmäkoot tai riittävät henkilöstöresurssit. Yhtenä ratkaisuna olisi luokassa käytettävissä oleva riittävä koulunkäynninohjaajan tuki. Yhteisopettajuus tai samanaikaisopettajuus erityisopettajan kanssa mahdollistaisi entistä paremmin opetuksen eriyttämisen ja oppilaiden havainnoinnin ja ennakoinnin tuen tarpeiden suhteen. Yhteisopettajuus voisi keventää myös opettajien mahdollisesti kokemaa kuormitusta.

7.1 Jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus antaa pienen katsauksen yleisopetuksessa olevien autismikirjon oppilaiden tukeen. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tarkastella miten autismikirjon

oppilaiden tuki on järjestetty esimerkiksi yhden kaupungin tai kunnan osalta. Olisi mielenkiintoista perehtyä autismikirjon oppilaiden tukeen asiakirjojen kautta, tarkastelemalla kirjattuja keinoja ja niiden toteutumista käytännössä.

Autismikirjon oppilaiden omat kokemukset yleisopetuksesta toisivat aiheeseen arvokasta lisätietoa. Omakohtaiset kokemukset autismikirjon oppilailta itseltään voisivat antaa laajempaa kuvaa toimivista tavoista ja heidän toiveistaan koulun tarjoaman tuen suhteen.

Tutkimuksessani käytetty kirjallisuus toi esiin, miten tärkeää toimiva yhteistyö eri tahojen välillä on autismikirjon oppilaan kuntoutuksen ja opetuksen järjestämisen suunnittelussa ja toteutuksessa. Josilowskin ja Morrisin (2019) tutkimuksen mukaan kodin ja koulun yhteistyötä vahvistamalla voidaan lieventää autismikirjon oppilaan yleisopetukseen siirtymisen ja sopeutumisen haasteita. Jatkotutkimusaihe voisi näin ollen liittyä myös yhteistyönäkökulmaan eli siihen, miten yhteistyö toimii tuen järjestelyissä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekemisen vaiheisiin liittyy kriittisyys ja refleksiivisyys (Laine, 2015). Laineen (2015) mukaan kriittisyys tarkoittaa etenkin tutkijan itsekriittisyyttä. Refleksiivisyydellä puolestaan pyritään hänen mukaansa takaamaan, että tutkija on omaan tutkimukseensa liittyen mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan. Tutkimuksen tekijänä tiedostan, että kiinnostukseni tutkimusaiheeseen on noussut vahvasti henkilökohtaisista kokemuksistani. Olen ottanut huomioon tutkimuksen eri vaiheissa, että omat ennakkotietoni tutkimusaiheesta rajautuvat kapeasti vain pieneen osaan tutkimusjoukkoa ja ovat voineet toimia vain inspiraationa tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Laine (2015) tuo esiin, kuinka tutkijan tulee laajentaa omaa perspektiiviään ottamalla etäisyyttä tutkimuksesta spontaanisti ja välittömästi nousevaan tulkintaan. Hän toteaa varsinaisen tutkimuksen alkavan vasta siitä, kun tutkija kyseenalaistaa ja reflektoi omia ensioletuksiaan, ja etsii oman tulkintansa sijaan toisen ihmisen omaa, erityislaatuista suhdetta johonkin asiaan. Olen kuvannut tarkasti tutkimuksen etenemistä vaiheittain ja tämä kohentaa Hirsjärven (2009) laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusaineiston analyysissä ja tuloksissa esitellään vain kyseisen aineiston pohjalta koottuja tietoja. Tulokset on analysoitu kahteen kertaan, jotta varmistuttaisiin siitä, että ne kuvaavat juuri kyseisen vastaajajoukon kokemuksia aiheesta.

Olen pyrkinyt käyttämään tutkimukseni teoriaosassa suhteellisen uutta ja vertaisarvioitua materiaalia. Mukaan on kuitenkin nostettu joitakin viimeaikaisemmassa kirjallisuudessa ja tutkimusartikkeleissa usein viitattuja vanhempiaakin lähde teoksia. Suomessa on vielä suhteellisen vähän kirjallisuutta siitä, miten autismikirjon piirteet ilmenevät yksilön koulunkäynnissä, mitkä ovat koulussa toteutettavan tuen konkreettiset keinot ja miten tukea toteutetaan kolmiportaisessa mallissa. Tieteellisiä perusteluita ei kaikkiaan ole vielä löydettävissä. Tämän vuoksi tutkimukseni lähteistä löytyy muutama tietoisesti valittu ja tutkimustani tukeva, ehkä manuaaliksi luokiteltava teos. Olen viitannut lähteisiini hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, ja toiminut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeen mukaisesti tuoden muiden tutkijoiden osuuden sekä tutkimustulokset selkeästi näkyville tutkimukseeni.

Tutkimukseni aineistonkeruutapana oli sähköinen kysely. Yhtenä kyselytutkimuksen etuna on, että se mahdollistaa laajan tutkimusaineiston keräämisen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 195). Kun aineistoa kerätään kyselyllä, säästää se tutkijan aikaa, ja suurelta vastaajajoukolta voidaan kysyä monia asioita yhdellä kertaa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 195). Hyvän kyselylomakkeen suunnittelu vaatii tutkijalta taitoa, ja mikäli kyselylomake on huolellisesti suunniteltu, helpottaa se kerätyn aineiston käsittelyä ja analysointia myöhemmässä vaiheessa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 195). Hirsjärvi ym. (2009, s.195) toteavat, että tutkijalla ei ole mahdollista varmistaa, miten kyselytutkimuksen vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. He tuovat myös esiin, että ei ole mahdollista selvittää, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien mielestä. Tämän vuoksi Hirsjärven ym. (2009, s. 195) mukaan väärinymmärryksiä ei voida kontrolloida.

Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Vapaaehtoisuus säilyi koko kyselyn ajan, sillä kysymykset eivät olleet pakollisia. Vastaajista tiedettiin vain heidän roolinsa suhteessa autismikirjon oppilaaseen. Muuten anonymiteetti säilyi. Kyselyssä kerrottiin, miten vastauksia tullaan säilyttämään ja käsittelemään. Vastaajien oli mahdollista saada kyselyn tietosuojalomake tarkasteltavakseen. Vastauksia käsiteltiin vastuullisesti ja tietosuojalomakkeeseen kirjatulla tavalla koko tutkimuksen ajan.

Tutkimukseni herätti kiinnostusta kyselylomakkeen julkaisun jälkeen. Sain rakentavaa palautetta lomakkeesta. Huolellisesta valmistelusta huolimatta kyselylomake sisälsi kysymyksen, joka ei huomionnut kaikkia mahdollisia vastausvaihtoehtoja. Olen huomionnut saamani palautteen ja tämän tutkimuksen tuloksissa ei ole käytetty ristiriitaisena koetun

kysymyksen vastauksia. Saamani palaute osoittaa mielestäni, että tutkimukseni vastaajat kokivat tutkimusaiheen itselleen tärkeäksi ja ovat olleet todenmukaisia vastauksiaan antaessaan.

Tutkimukseni analyysitavaksi on valittu sisällönanalyysi ja tarkemmin aineistolähtöinen analyysi. Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisemmillä tiedoilla ei pitäisi olla tekemistä analyysin lopputuloksen kanssa, sillä analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Analyysivalinta tukee tutkimuksen tarkoitusta siten, että tuloksissa esitellään aidosti vastaajien kokemukset ilman tutkijan omaa mielipidettä. Sisällönanalyysi on saanut myös kritiikkiä. Salon (2015) mukaan sisällönanalyysi tuottaa vain luokitteluja, ei varsinaista analyysiä. Hän peräänkuuluttaakin refleksiivisempää otetta, jossa todella pohditaan, miten tutkimustietoa tuotetaan, järjestetään ja tulkitaan. On pidettävä mielessä, että tutkimustulokseni ovat tiiviissä muodossa esitettyjä kokemuksia. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on huomioitava myös, että esimerkiksi koulun tukitoimien vaikuttavuutta ei ole tässä tutkimuksessa mitattu systemaattisesti vaan tulokset pohjaavat vastaajien omaan arvioon käytettyjen tukikeinojen aikaansaamista muutoksista oppilaan koulunkäynnissä.

Laineen (2015) mukaan tutkimus on onnistunut, jos se auttaa meitä näkemään tutkimamme ilmiön aiempaa jäsentyneempänä ja monipuolisempänä kuin tutkimuksen alussa. Tutkimukseni antaa lisää tietoa tämänhetkistä yleisopetuksessa olevan autismikirjon oppilaan tuesta. Saamani tulokset laajentavat aiempaa käsitystä toimivista tukikeinoista. Ne toivat myös esiin esimerkkejä toimivista keinoista yksittäisten oppilaiden kohdalla. Tutkimukseni otoskoko oli pieni, eikä tutkimustulokset siten anna kattavaa kuvaa koko autismikirjon oppilaan tuesta. Tutkimukseni valottaa tämän hetken tilannetta pienehkön oppilasryhmän osalta, joten sitä ei voida pitää koko perusjoukkoon nähden kattavana, kaiken kertovana tai yleistettävänä. Tulokset antavat kuitenkin lähtökohdan jatkotutkimukselle.

7.3 Tutkimuksen rajoitukset

Kyselyssä ja tutkimustuloksissa nimetyt opetusmenetelmät ja -tavat eivät ole käytössä vain autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Mainitut keinot ovat nykyisen ja voimassa olevan opetussuunnitelman mukaiset ja yleisesti muutenkin käytössä perusopetuksessa. Luokassa, jossa ei olisi yhtään autismikirjon oppilasta, voitaisiin käyttää, ja käytetäänkin, silti samoja metodeja.

Koulun opetusmenetelmät ja -tavat nykyään ovat osittain erilaiset kuin kyselyyn vastanneiden vanhempien omana kouluaihana. Näitä opetusmenetelmiä ja -tapoja hyödynnettäisiin yleisopetuksen luokassa riippumatta siitä, onko luokassa tukea tarvitsevia oppilaita vai ei. Kaikki käytetyt opetustavat ja -menetelmät eivät välttämättä ole tulleet erikseen esille opettajien ja vanhempien välisissä keskusteluissa, joten vanhempien voi olla vaikea nimetä kaikkia mahdollisia opetuksessa hyödynnettyjä menetelmiä. Vanhempien osalta esille nousee mahdollisesti ne menetelmät, joiden he tietävät toimivan parhaiten oman lapsensa osalta. Tästä huolimatta on huomioitava, että opettajien mukaan opetuksessa on mahdollisuuksia hyödyntää laajemmin eri tapoja, jotka voivat toimia hyvänä tukena autismikirjon oppilaan opetuksessa.

Komorbideetti eli useamman sairauden yhtäaikainen esiintyminen on yleistä autismikirjossa (Moilanen & Rintahaka, 2016). Kysely ja siitä johdetut tutkimustulokset eivät anna vastauksia siihen, mikäli opetuksessa hyödynnettävät tavat tai välineet tukevat esim. aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä (ADHD) tai muuta autismikirjon kanssa yhtäaikaisesti ilmenevää oireilua. Ei voida kuitenkaan sulkea pois, etteivätkö kyselyn vastauksissa korostuneet eri menetelmät ja apuvälineet kuitenkin tukisivat myös autismikirjon oppilasta.

Kyselyyn tulleen palautteen mukaan kysely ei huomionnut riittävästi niitä autismikirjon oppilaita, joilla autismikirjolla oleminen ei tuo haasteita itse koulutyöhön. Kysely kartoitti eri tuen keinoja opetusmenetelmien kautta. Kysely huomioi myös eri tukikeinot oppilaan sosiaalisten tilanteiden tai sosiaalisten taitojen harjoittelu osalta ja kiinnitti huomiota esimerkiksi oppimisympäristön piirteisiin. Kognitiivisesti lahjakas autismikirjon oppilas, jolla ei ole oppimisen haasteita, voi saada tukea koulunkäyntiinsä näiden tekijöiden kautta. Voidaan kuitenkin todeta, ettei tämän tutkimuksen kysely huomionnut selkeästi omana ryhmänään sellaisia kognitiivisesti lahjakkaita autismikirjon oppilaita, jotka eivät tarvitse tukea koulunkäynnissään.

7.4 Johtopäätökset

Autismikirjon piirteet ilmenevät yksilöllisesti, jolloin yleisopetuksen yksilöllisillä opetusratkaisuilla voidaan tukea autismikirjon oppilaan koulunkäyntiä. Oppilaan tarpeiden mukaan tehdyt muutokset opetusjärjestelyissä tai oppimisympäristössä voivat vähentää autismikirjon oppilaan koulunpäivässä kokemaa kuormittumista.

Autismikirjon oppilaan yksilöllinen kohtaaminen tärkeää. Näin pystytään vastaamaan paremmin vanhempien toivomaan yksilöllisten piirteiden huomioimiseen ja henkilökohtaiseen tukeen. Koulun henkilökunnan on mahdollista havaita paremmin oppilaan yksilölliset tarpeet ja kohdentaa olemassa olevat resurssit kyseisen oppilaan tuen kannalta merkityksellisimpiin kohtiin.

Tutkimukseni antaa tietoa autismikirjon oppilaan tuesta yleisopetuksessa. Tutkimustulokset vahvistavat, että yleisopetuksen tukikeinot ovat monipuolisia niin opetusmenetelmien kuin oppimisympäristöön liittyvien tukikeinojen osalta. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa huomataan, että tuen ratkaisuissa on tärkeä huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet. Tämän tutkielman tutkimustulokset osoittavat, että oikein suunnattuina yleisopetuksen tukikeinot mahdollistavat autismikirjon oppilaan koulunkäynnin yleisopetuksessa tietyin ehdoin, eli resursseja tulee olla riittävästi.

Lähteet

- APA, American Psychiatric Association (2021). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Haettu osoitteesta <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Autismiliitto. (2018). *Tiedote: Autismikirjon oppilaiden opetus lähikoulussa edellyttää riittävää tukea*. Haettu osoitteesta https://www.autismiliitto.fi/liitto/ajankohtaista/tiedote_autismikirjon_oppilaiden_opetus_lahikoulussa_edellyttaa_riittavaa_tukea.3108.news
- Autismiliitto. (2022). *Autismikirjon lapsi kouluikässä* -esite. 4. painos. Saatavissa osoitteesta <https://autismiliitto.fi/materiaalia/aineistot/autismikirjon-lapsi-kouluissa/>
- Auvinen, N-E. & Heikkinen, E. (2021). *Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä autismikirjosta ja opetusjärjestelyistä*. [pro gradu -työ, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika oulu.fi/files/nbnfioulu-202105117789.pdf>
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A. & Cappe, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(9), (2874–2889). <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2>
- Broberg, A., Almqvist, K. & Tjus, T. (2005). *Kliininen lapsipsykologia*. Edita.
- von der Embse, N., Brown, A. & Fortain, J. (2011). Facilitating Inclusion by Reducing Problem Behaviors for Students With Autism Spectrum Disorders. *Intervention in school and clinic*, 47(1), (22–30). <https://doi.org/10.1177/1053451211406545>
- de Giambattista, C., Ventura, P., Trerotoli, P., Margari, M., Palumbi, R. & Margari, L. (2018). Subtyping the Autism Spectrum Disorder: Comparison of Children with High Functioning Autism and Asperger Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(1), (138–150). <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3689-4>
- Gunn, K. C. M. & Delafeld-Butt, J. T. (2016). Teaching Children With Autism Spectrum Disorder With Restricted Interests: A Review of Evidence for Best Practice. *Review of educational research*, 86(2), (408–430). <https://doi.org/10.3102/0034654315604027>
- Hansen, S. G., Blakely, A. W., Dolata, J. K., Raulston, T. & Machalicek, W. (2014). Children with Autism in the Inclusive Preschool Classroom: A Systematic Review of Single-Subject

- Design Interventions on Social Communication Skills. *Review journal of autism and developmental disorders*, 1(3), (192–206). <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0020-y>
- Harrower, J. K. & Dunlap, G. (2001). Including Children with Autism in General Education Classrooms: A Review of Effective Strategies. *Behavior modification*, 25(5), (762–784). <https://doi.org/10.1177/0145445501255006> Haettu osoitteesta <https://www.in-shea.fr/sites/default/files/fichierautisme/strat%C3%A9gies%20inclusion%20autisme%20usa%202001.pdf>
- Hirsjärvi, S. (2009). Tutkimuksen reliabelius ja validius. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.) (231–233). Tammi.
- Hunt, P., & McDonnell, J. (2007). Inclusive education. Teoksessa S. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (toim.), *Handbook of developmental disabilities* (269–291). New York, NY: Guilford Press. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/profile/Rutger-Gaag/publication/225798847_Handbook_of_developmental_disabilities/links/55144a760cf283ee08351252/Handbook-of-developmental-disabilities.pdf
- Hämäläinen, P. (2019a). Näyttöön perustuvat menetelmät autismikirjon kuntoutuksessa. Teoksessa Timonen, T., Hämäläinen, P. (toim.), Kastikainen, M. & Paakkolanvaara, J. *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät*. (s. 10–32). PS-Kustannus.
- Hämäläinen, P. (2019b). Sovellettu käyttäytymisanalyysi – mitä se on? Teoksessa Timonen, T., Hämäläinen, P. (toim.), Kastikainen, M. & Paakkolanvaara, J. *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät*. (s. 33–72). PS-Kustannus.
- Iadarola, S., Hetherington, S., Clinton, C., Dean, M., Reisinger, E., Huynh, L., . . . Kasari, C. (2015). Services for children with autism spectrum disorder in three, large urban school districts: Perspectives of parents and educators. *Autism : the international journal of research and practice*, 19(6), 694-703. <https://doi.org/10.1177/1362361314548078>
- Josilowski, C. S. & Morris, W. A. (2019). A Qualitative Exploration of Teachers' Experiences with Students with Autism Spectrum Disorder Transitioning and Adjusting to Inclusion: Impacts of the Home and School Collaboration. *Qualitative report*, 24(6), 1275-1286.
- Jussila, K. (2019). *On the autism spectrum?: Recognition and assessment of quantitative autism traits in high-functioning school-aged children. An epidemiological and clinical study*, (Acta Universitatis Ouluensis. D, Medica, 1535). [väitöskirja, Oulun yliopisto] JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526223827>
- Kimunen, J. & Poikola, M. (2017). *Vanhempien ja opettajien näkemyksiä autismikirjon lasten opetusjärjestelyistä*. [pro gradu -työ, Itä-Suomen yliopisto] Haettu osoitteesta https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/17770/urn_nbn_fi_uef-20170249.pdf

- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.) (s. 74–88). PS-kustannus.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2000). *Autismikuntoutus*. PS-kustannus.
- van Kessel, R., Walsh, S., Ruigrok, A. N. V., Holt, R., Yliherva, A., Kärnä, E., . . . Roman-Urrestarazu, A. (2019). Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of Nordic countries Denmark, Finland, and Sweden. *Molecular autism*, 10(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s13229-019-0290-4>
- Kujala, T. (2001). *Autistinen oppilas yleisopetuksessa: tapaustutkimus autistisesta oppilaasta peruskoulun 3.luokalla*. [pro gradu -työ, Jyväskylän yliopisto] JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/7920>
- Lahtinen, N. & Haanpää, S. (2015). Oppilashuolto perusopetuksessa - Näkökulmia moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Teoksessa Hakalehto, S. (toim.) (2015). *Lapsen oikeudet koulussa*. (s. 132–168) Kauppakamari.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.) (s. 29–51). PS-kustannus.
- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämisestä (612/2021). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20210612>
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L3P12>
- Leino, J. & Lampi, H. (19.2.2021) www.valteri.fi *Tulevaisuus luodaan yhteisellä arvokeskustelulla*. Haettu osoitteesta <https://www.valteri.fi/artikkelit/tulevaisuus-luodaan-yhteisella-arvokeskustelulla/>
- Leppämäki, S. & Niemelä, A. (2014). Minne Aspergerin oireyhtymä katosi? *Duodecim-lehti* 130(9), (865–866). Haettu osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2014/9/duo11635?keyword=Minne%20Aspergerin%20oireyhtym%C3%A4%20katosi>
- Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestämisestä kunnissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:6. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163896>

- Mattila, M. (2013). *Autism spectrum disorders: An epidemiological and clinical study* (Acta Universitatis Ouluensis. D, Medica, 1229). [väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526203386>
- McCurdy, E. E. & Cole, C. L. (2013). Use of a Peer Support Intervention for Promoting Academic Engagement of Students with Autism in General Education Settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(4), (883–893). <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1941-5>
- Meindl, J. N., Delgado, D. & Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and youth services review*, 111, 104854. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104854>
- Mikola, M. (22.2.2021). www.ess.fi Lukijalta: Suomessa on vieläkin liian vähän inklusiivista kasvatusta. Pääkirjoitus & Mielipide. Haettu osoitteesta <https://www.ess.fi/paakirjoitus-mielipide/3846898>
- Moilanen, I., Mattila, M.-L., Loukusa, S. & Kielinen, M. (2012). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 2012;128(14):1453–62. Haettu osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/duo10395>
- Moilanen, I. & Rintahaka, P. (2016). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., . . . Aalberg, V. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (1. painos.) (s. 217–232). Duodecim.
- Nunes, D. R. P. & Schmidt, C. (2019). SPECIAL EDUCATION AND AUTISM: FROM EVIDENCE-BASED PRACTICES TO SCHOOL. *Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, 49(173), 84–103. <https://doi.org/10.1590/198053145494>
- Oja, S. (2012). *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. PS-kustannus.
- Oksanen, J., Sollaavaara, R., Savikuja, T., Heinonen, V. & Pajunen, M. (2019). *Esteille hyvästit!: Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille* (2. painos.). Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017–2019-hanke.
- Oliver-Kerrigan, K. A., Christy, D. & Stahmer, A. C. (2021). Practices and Experiences of General Education Teachers Educating Students with Autism. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 56(2), 158–172.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Oikeus oppia -varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma*. Haettu osoitteesta <https://okm.fi/laatuohjelmat>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (2.–3. painos.). Finn Lectura.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Poikola, M. & Kärnä, E. (2019). Teaching Methods and Practices for Children with Autism Spectrum Disorder in Finland. [kirjan luku] https://doi.org/10.1007/978-981-13-8203-1_8
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Raaska, H. & Vanhala, R. (2020). Miksi ja miten autismin diagnostiset kriteerit muuttuvat? *Lääkärilehti* 75 (16) (964–967a). Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/320030/SLL162020_964.pdf?sequence=1
- Reichow, B. & Volkmar, F. R. (2010). Evidence-Based Practices in Autism: Where We Started. Reichow, B., Doehring, P., Cicchetti, D. V. & Volkmar, F. R. (2010). *Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism*. (s. 3-24) <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6975-0>
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Silveira-Zaldivar, T. & Curtis, H. (2019). "I'm Not Trained for This!" And Other Barriers to Evidence-Based Social Skills Interventions for Elementary Students with High Functioning Autism in Inclusion. *International electronic journal of elementary education*, 12(1), 53–66. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155337>
- Sirkko, R. (2021). Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. *NMIBulletin Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 31(3) (4–8) Haettu osoitteesta https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/11/Bulletin_3_2021_sirkko4-8.pdf

- Simpson, R. L., Boer-Ott, S. R. d. & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Topics in language disorders*, 23(2), 116–133. <https://doi.org/10.1097/00011363-200304000-00005>
- Smith, J. (2017). *Diagnoosimuutoskysely. Autismikirjon henkilöiden, omaisten ja ammattilaisten ajatuksia diagnoosimuutoksesta ja tiedon tarpeesta*. Haettu osoitteesta https://www.autismiliitto.fi/files/2811/Diagnoosimuutoskysely_raportti.pdf
- Socada, L. (2020). *Autismikirjon häiriöt*. www.terveyskirjasto.fi Duodecim Terveyskirjasto 9.3.2020. Haettu osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00355>
- Suhonen-Polvi, H. (2019) Neurokirjon oppilaan ja opiskelijan tukeminen opiskeluhuollossa. Teoksessa Oksanen, J., Sollaavaara, R., Savikuja, T., Heinonen, V. & Pajunen, M. (2019). *Esteille hyvästit!: Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille* (2. painos.) (s. 209–212). Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017–2019 -hanke.
- Suomen Unisef. (n.d). *YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista*. Haettu osoitteesta https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Suomen Virallinen Tilasto, SVT. (2021). *Tehostettu tai erityinen tuki joka viidennellä peruskoululaisella*. Tilastokeskus: Helsinki. Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/ti/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 13–44). PS-kustannus.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus (30.10.2010/1326). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>
- Teräväinen, V. (2011). *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*. Väitöskirja. Tampere University Press.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus, THL. (2011). *Tautiluokitus ICD-10 – Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. Suomalainen 3. uudistettu painos Maailman terveysjärjestö (WHO) luokitukselta ICD-10. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80324/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Terveystieteiden tutkimuskeskus, THL. (2021) *Näyttöön perustuvat tuki- ja hoitomenetelmät*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyspalvelut/lasten-ja-nuorten-mielenterveyspalvelut/nayttoon-perustuvat-tuki-ja-hoitomenetelmät>

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. (2022a). *Sote-uudistus. Toimintamalleja ja menetelmiä työn tueksi*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/sote-uudistus/tulevaisuuden-sosiaali-ja-terveyskeskus/toimintamalleja-ja-menetelmia-tyon-tueksi>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. (2022b). *Sote-uudistus. Näyttöön perustuvat menetelmät*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/sote-uudistus/tulevaisuuden-sosiaali-ja-terveyskeskus/toimintamalleja-ja-menetelmia-tyon-tueksi/nayttoon-perustuvat-menetelmat>
- Thomeer, M. L., McDonald, C. A., Rodgers, J. D. & Lopata, C. (2017). High-Functioning Autism Spectrum Disorder: A Framework for Evidence-Based Practice. *School mental health, 11*(1), 29–39. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9236-1>
- Tikoteekki. (helmikuu 2021). *HYP (Huomioivaa Yhdessäoloa Päivittäin)*. Haettu osoitteesta https://papunet.net/sites/papunet.net/files/materiaalia/HYP/hyp_teoriatusta_esite_2021.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tölli, R. (2018). ”Aika vähän siitä puhuttiin.” *Opettajankoulutuksen antamat valmiudet autismin kirjon lasten opettamiseen*. [pro gradu -työ, Itä-Suomen yliopisto] Haettu osoitteesta https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/19149/urn_nbn_fi_uef-20180223.pdf
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Document code: ED.94/WS/18. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?9=null&queryId=N-EXPLORE-2aa305e0-66ce-4988-9918-ccac0ef3bd08>
- Uutinen, S. (2018). ”Äiti älä lue niitä Wilma viestejä kun sä vaan hermostut niistä” *Etnografinen tapaustutkimus autistisen oppilaan koulunkäynnistä yleisopetuksen luokassa*. [pro gradu -työ, Lapin yliopisto] Haettu osoitteesta <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63452>
- Vanhala, R. (2014). Autismikirjon häiriöt. Teoksessa Alén, R., Alén, R., Haataja, L., Rantala, H., Ripatti, T. & Pihko, H. *Lastenneurologia* (1. painos.) (s. 83–89). Duodecim.
- Vitikka, E., Eskelinen, M. & Kuukka, K. (2021). *Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa*

valmisteleva työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2021:30.
Haettu osoitteesta
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163069/OKM_2021_30.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja* (2. päivitetty painos.). PS-kustannus.

WHO, World Health Organisation (2021). *6A02 Autism spectrum disorder. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. Haettu osoitteesta <https://icd.who.int/browse11/1-1-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624>

Wing, L. (1998). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals* (Repr.). Constable.

Liite 1 (1/3)

Alkuperäisestä kyselystä tutkimuksen analyysiin valikoituneet kysymykset.

1. Vastaaan kyselyyn

(Taustatietojen jatkokysymykset valikoituvat valintasi perusteella.)

Vanhempänä/Huoltajana Opettajana

Opettajille

2. Koulutustaustani ja pääaineeni

Ylempi korkeakoulututkinto, pääaineena Alempi korkeakoulututkinto, pääaineena Muu, mikä?

3. Oletko saanut täydennyskoulutusta? Jos kyllä, niin mistä aiheesta?

4. Millä tuen asteella yleisopetuksessa olevat autismikirjon oppilaat yleisimmin ovat?

Yleinen tuki Tehostettu tuki Erityinen tuki

Vanhemmille ja huoltajille

7. Mikä autismikirjon diagnoosi oppilaalla on?

Lapsuusiän autismi Epätyyppillinen autismi Aspergerin oireyhtymä Muu, mikä?

8. Mikä tuen aste oppilaalla on?

Yleinen tuki Tehostettu tuki Erityinen tuki En osaa sanoa

Kaikille vastaajille

13. Millaisia opetusryhmittelyjä ja -muotoja on käytössä tavanomaisen luokkaopetuksen lisäksi? (Voit valita useamman.)

Jakotunnit (puolet koko opetusryhmästä paikalla) Koulunkäynninohjaajan antama tuki luokassa

Pienryhmäopetus (oppilaita n. 3–8 paikalla) Tukiopetus

Yksilöopetus Muu, mikä?

Yhteisopettajuus (useampi opettaja opettaa samanaikaisesti luokassa) En osaa sanoa

14. Millaisia opetustapoja oppilaan opetuksessa hyödynnetään? (Voit valita useamman.)

Pienryhmätyöskentely Toiminnallinen opetus

Parityöskentely Joustava ryhmittely

Tehtävien eriyttäminen Muu, mikä? En osaa sanoa

Liite 1 (2/3)

15. Millaisia apuvälineitä oppilaalla käytössä oppitunneilla? (Voit valita useamman.)

Kuvatuki	Painoliivit tai muut painotuotteet
Tukiviittomat	Istuintyyny tai jumppapallo
Sähköiset kommunikointilaitteet	Fidgetit, esim. hypistelytavarat ja -levyt
Sermit	Jokin muu, mikä?
Kuulokkeet	Ei ole käytössä

16. Tarkenna halutessasi vastaustasi apuvälineistä.

17. Onko luokassa käytössä oppilaan sosiaalisia taitoja tukevia toimintamalleja? Esim. kaveritunnit, ristiriitatilanteiden selvittelyn toimintamallit, sosiaaliset tarinat, PRT, TEACHH

Ei En osaa sanoa Kyllä. Mitä?

18. Millaisia oppilaan toiminnanohjausta tukevia toimintatapoja luokassa on käytössä? (Voit valita tarvittaessa useamman.)

Päivän / Tunnin strukturointi	Samanlaisina toistuvat rutiinit, esim. aamupiiri
Kuvatuki yleisesti luokassa	Muu, mikä?
Oppilaan oma kuvatuki	Muu, mikä?
Koulunkäynnin ohjaajan antama tuki	Ei ole käytössä
Timerit	En osaa sanoa

Tehtävän pilkkominen pienempiin osiin. mm. listat

19. Onko luokan fyysistä ympäristöä on muokattu oppilaan tarpeita huomioiden? Tilasta löytyy esim. rauhoittumisnurkkaus, hiljaisentyöskentelyn nurkkaus.

Ei Kyllä. Miten?

22. Mitkä ovat kokemustesi mukaan oppilaan kolme tärkeintä koulun antamaa tukea?

1. 2. 3.

23. Arvioi tukitoimien vaikuttavuutta. Oppilaan saamista tukitoimista on ollut hyötyä oppilaan työskentelyyn.

Ei lainkaan Erittäin paljon

1 7

Liite 1 (3/3)

24. Millaisia mahdollisia muutoksia (myönteisiä ja/tai kielteisiä) tukitoimet ovat saaneet aikaan oppilaan koulunkäynnissä?

25. Mihin oppilaan taitoihin tai muihin osa-alueisiin tuki on toiminut? Perustele.

26. Arvioi tuen riittävyyttä. Mielestäni oppilaalle tarjottu tuki on ollut riittävää.

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

1

7

28. Millaista tukea arvioisit oppilaan tarvitsevan enemmän kuin nyt, jos resursseja olisi käytettävissä nykyistä enemmän?