



Matilainen Ella

Autismikirjoisen oppilaan hyvä koulupäivä

Pro Gradu - tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
3.9.2021

Autismikirjo on suhteellisen yleinen häiriö, joten voidaan pitää todennäköisenä, että jokainen luokanopettaja tulee jossakin vaiheessa työuraansa kohtaamaan sellaisen oppilaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on antaa autismikirjoisille lapsille ääni selvittämällä, minkälainen on autismikirjoisen oppilaan mielestä hyvä koulupäivä ja mitä asioita voitaisiin tehdä, jotta päivästä tulisi onnistuneempi. Tutkimuksessa on myös tarkasteltu asioita, jotka erityisesti vaikuttavat siihen, että koulupäivä tuntuu haastavalta ja kuormittavalta.

Tutkimusaineiston keräämisessä on hyödynnetty teemahaastattelua. Tutkimuksen haastattelupyynnö jaettiin Autismiliiton toimesta heidän sosiaalisen median tileillään. Tutkimukseen osallistui viisi haastateltavaa. Jokaisella haastateltavalla oli autismikirjon diagnoosi ja useammalla myös jotakin muita oppimista vaikeuttavia haasteita. Tutkimuksessa on hyödynnetty myös erään vanhemman haastattelua, jonka lapsi ei pystynyt osallistuman itse haastatteluun, koska on lähes puhumaton.

Tutkimus on toteutettu laadullisilla menetelmillä. Tutkimuksen lähestymistapa on ollut kerronnallinen eli narratiivinen. Se on menetelmä, jolla yleensä lähestytään aineistoja, joissa tutkitaan kokemuksia. Tutkimuksen analyysi on toteutettu teoriaohjaavana sisällönanalyysinä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kaikki on keskimääräisesti hyvin autismikirjoisten henkilöiden koulunkäynnissä. Suurimmat haasteet, mitä oppilaat päivän aikana kohtaavat liittyvät koulun ulkopuolisiin tilanteisiin, esimerkiksi uimakouluun. Myös muutoksiin tottuminen on haastavaa. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan todeta, että kommunikaatio koulun aikuisten ja muiden opetukseen osallistuvien aikuisten välillä on tärkeää. Kiinnostavaa olisi tutkia jatkossa tarkemmin autismikirjoisen oppilaan koulupäivää esimerkiksi havainnoimalla luokkahuonetilanteita sekä vuorovaikutusta opettajien ja vertaisten lasten kanssa. Jatkotutkimusta voitaisiin tehdä myös vanhempien ja opettajien näkökulmasta. Tässä tilanteessa kyseessä ei olisi enää lapsen näkökulma, mutta aihe tarjoaisi tärkeää lisätietoa heidän koulunkäynnistään ja huomioon voitaisiin ottaa myös ne lapset, jotka eivät itse välttämättä pysty asioista kertomaan.

Avainsanat: autismikirjo, koulukokemus, koulupäivä

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Autismikirjojen oppilas.....	7
2.1 Autismikirjo.....	7
2.2 Autismikirjoisen lapsen merkittävimmät haasteet	9
2.3 Autismin kirjon oppilas oppijana	12
2.4 Yleisimmät tukikeinot autismin kirjoisilla oppilaille.....	15
3. Tutkimuksen toteutus	19
3.1 Tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa	20
3.2 Aineiston keruu	22
3.3 Aineiston analyysi.....	25
4. Tutkimuksen tulokset.....	31
4.1 Koulunkäynti yleisesti.....	31
4.1.1 <i>Oppimisympäristö</i>	32
4.1.2 <i>Muut oppilaat</i>	32
4.1.3 <i>Oppilas itse</i>	33
4.1.4 <i>Koulun arjen muutokset</i>	35
4.2 Hyvä koulupäivä.....	36
4.2.1 <i>Koulunkäynti yleensä</i>	36
4.2.2 <i>Oppiminen</i>	38
4.3 Haastava koulupäivä.....	40
4.3.1 <i>Koulunkäynti yleensä</i>	40
4.3.2 <i>Oppimisen vaikeudet</i>	42
4.3.3 <i>Koulupäivän jälkeen</i>	43
4.3.4 <i>Haastateltavien omat ajatukset</i>	44
5. Pohdinta.....	46
5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	47
5.2 Lopuksi.....	50
Lähteet.....	52
Liite 1	57
Liite 2	58

1. Johdanto

Autismikirjon esiintyvyys pohjois-Pohjanmaalla on vuonna 2011 ollut kahdeksan 1000 lasta kohden (Mattila ym., 2011). Tähän perustuen autismikirjoa esiintyy yleisesti ja näin ollen jossakin vaiheessa opettajan työuraa hänen ryhmässään voi olla autismikirjoinen oppilas. Tällöin olisi tärkeää, että luokanopettajilta löytyisi taitoa kohdata autismikirjoinen oppilas. Lähtiessäni etsimään tutkimukseeni haastateltavia, sain viestejä, jossa vanhemmat kertoivat kokevansa aiheen esille nostamisen ja siitä puhumisen hyvin tärkeäksi. Tämä mielestäni vahvistaa sitä, että tutkimukseni aihe on ajankohtainen.

Tutkimuksen tavoitteena on antaa ääni autismikirjoisille lapsille. Tavoitteenani tässä tutkimuksessa oli haastattelun kautta antaa lapsille mahdollisuuksia kertoa omista kokemuksistaan koulumaailmasta, niin hyvistä kokemuksista kuin huonoista. Pyrin haastattelukysymyksillä saamaan myös tietoa niistä toimivista ratkaisuista, joita kouluissa on jo käytössä sekä ratkaisuista joita lapsilla itsellään on koulussa ilmeneviin ongelmatilanteisiin. Tutkimuksessa ei ollut suoraan kysymyksiä liittyen etäopetukseen tai vallitsevaan poikkeusaikaan johtuen COVID-19 viruksesta, mutta useammassa haastattelussa ne tulivat jollakin tavalla esille.

Suoraan vastaavanlaista tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty. Vanhempien näkökulmaa on tarkasteltu muun muassa Heli Kaikkosen (2015) tekemässä pro gradu-työssä. Lasten haastattelu on oma haasteensa, eikä pienemmillä haastateltavilla välttämättä löydy sanoja tai kykyä kertoa kokemuksistaan yhtä hyvin kuin aikuisilla. Lasten kuuleminen on tärkeää, koska kyseessä on lasten elämänsä ja heidän oppipolkunsa, on syytä tarjota heille mahdollisuus kertoa kokemuksistaan omin sanoin. Edellä mainittua ajatusta tukee myös se, että YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa on erikseen nostettu esille se, että lapsella on aina oikeus tulla kuulluksi, varsinkin niissä tilanteissa, jotka merkittävästi liittyvät häneen elämäänsä.

”joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevilla asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.” (YK, 1991.)

Käsitteenä autismikirjo on suhteellisen tuore. Autismikirjo on eri tavoin henkilön sosiaalisiiin taitoihin, kykyyn kommunikoida sekä aistikokemuksia vaikuttava neurologinen kehityksen häiriö (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009). Autismikirjo voi ilmetä lukuisin eri tavoin ja

jokaisen yksilön kohdalla on tehtävä yksilölliset ratkaisut esimerkiksi kuntoutuksen suhteen. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on järjestää opetus yksilöllisesti räätälöitynä autismikirjoisen oppilaan tarpeisiin. Edellä mainittu tarkoittaa konkreettisina toimina sitä, että oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, eli lyhennettynä HOJKS (Autismiliiton julkaisu, 2017). HOJKS tehdään yleensä erityisen tuen päätöksen toimeenpanemista varten ja siihen tulee kirjata kaikki tarvittavat tuen muodot sekä niiden toteuttamistavat. HOJKS:ssa näkyy oppilaan koulunkäynnin tavoitteet, sisällöt, mahdollisesti erilaiset käytössä olevat koulujärjestelyt sekä muut pedagogiset menetelmät. (Opetushallitus, 2014.)

Autismikirjon moninainen ilmenemismuoto on herättänyt mielenkiintoani ja kiinnostustani ilmiötä kohtaan. Tulevana opettajana minua erityisesti kiinnostaa miten autismikirjo tunnustetaan koulumaailmassa ja mihin tukeen liittyviin ratkaisuihin koulumaailmassa on päädytty. Edellä mainitut saivat minut perehtymään aiheeseen tarkemmin. Tulevaisuudessa haluaisin työskennellä erityisluokanopettajana ja työskennellä autismikirjolla olevien oppilaiden kanssa.

Autismiliiton (2017) mukaan autismikirjo näkyy koulussa yleensä kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen haasteina. Autismikirjon oppilaalle sosiaaliset tilanteet voivat olla haastavia, käyttäytyminen voi olla ”erikoista” sekä hänen aistitoiminnoissaan voi olla eriävyyttä. Kouluelämää vaikeuttavia autismikirjon piirteitä, voi olla myös motoriset haasteet, tunnepuolen ilmaisun ja toiminnanohjaukset vaikeudet. Yleisesti ottaen oppiminen voi olla vaikeaa. (Autismiliiton julkaisu, 2017.) Muiden oppilaiden tavoin, autismikirjoiset oppilaat haluavat olla ja leikkiä toisten kanssa, mutta heillä ei välttämättä ole tarvittavia sosiaalisia taitoja ja -keinoja siihen. Autismikirjon lapselle sosiaalisten taitojen opettaminen ja oppiminen vaatii sinnikkyyttä ja toistoa, sekä opettajalta että oppijalta. Oleellista on, että opetus tapahtuu luonnollisissa tilanteissa aikuisen tukemana ja ohjaamana. (Kerola & Kujanpää, 2009.)

Tutkimuksen ensimmäisessä varsinaisessa luvussa avataan tutkimukseen liittyvää teoreettista taustaa. Tässä osiossa perehdytään autismikirjoon ja termin alle kuuluviin oireyhtymiin. Luvussa käydään lävitse autismikirjoisen lapsen kohtaamat merkittävimmät haasteet sekä mahdolliset ongelmat koulumaailmassa. Teoreettisessa viitekehyksessä perehdytään siihen minkälaisia tukimuotoja autismikirjoiselle oppijalle on koulumaailmassa tarjolla.

Tutkimukseni on laadullinen ja siinä on käytetty kerronnallista eli narratiivista lähestymistapaa, jota esitellään toisessa luvussa. Lähestymistapa sopii hyvin kokemusten tutkimiseen.

Tutkimus on toteutettu teemahaastatteluna Tutkimuksessani aineiston analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysia. Tutkimuksessa oli ja haastatteluun osallistui viisi lasta, josta kaksi kuului samaan perheeseen. Alkujaan tarkoitus oli haastatella kuutta lasta, mutta lapsi kieltäytyi lopulta tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksessa on mukana yhden autismiterhoisen lapsen vanhempi. Hän on kuudes haastateltava. Lasta ei voinut haastatella, koska hän oli lähes kokonaan puhumaton. Halusin pitää kyseisen haastattelun tutkimuksen osana, koska vanhemman antama tieto tuo kokonaisuuden ymmärtämiseen lisäarvoa. Haastatteluista kertyi noin neljän tunnin aineisto. Haastattelurunkoa noudatettiin kaikissa haastatteluissa, kysymysten järjestys saattoi poiketa lievästi riippuen haastateltavan antamista vastauksista.

Tutkimukseni neljännessä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Tuloksia kuvaava luku on jaettu niin, että tutkimuksen eri teemat käydään yksitellen lävitse. Viimeinen, viides luku käsittelee tutkimuksesta tehtäviä johtopäätöksiä ja pohdintaa tutkimuksesta ja sen sujumisesta. Esittelen tässä luvussa tiivistetysti tutkimukseni keskeiset tulokset. Tuon esille ajatuksia tutkimukseni onnistumisesta, tutkimukseni eettisyydestä ja luotettavuudesta, sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheista.

2. Autismikirjojen oppilas

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen taustalla olevaa teoreettista pohjaa. Autismikirjo terminä ja tällä kirjoitusasulla on vakiintunut vasta tällä vuosikymmenellä. Esittelen kuitenkin autismikirjon alle kuuluvat oireyhtymät, jotta lukija saa paremman käsityksen siitä, minkälainen autismikirjo on kokonaisuutena.

Autismikirjo näyttäytyy jokaisella omalla erityisellä tavalla. Joissakin tapauksissa autismikirjojen oppilas pärjää ilman mitään ongelmia yleisopetuksen luokassa, joissakin tapauksissa taas ajatuskin isossa luokassa ja ryhmässä toimimisesta on täysin mahdoton. Autismikirjo voi tuoda mukanaan erilaisia haasteita ja niiden tasosta riippuen on yksilöllisesti pohdittava, mikä on oppilaan kannalta paras ratkaisu. Tässä luvussa nostan esille autismikirjojen lapsen merkittävämpiä haasteita eri tilanteissa. Koska tutkimuksen kohteena on autismikirjojen oppilas, alaluvuissa esitellään lävitse myös, minkälainen autismikirjojen oppilas on oppijana ja minkälaisia ovat yleisimmät tukimuodot, jota autismikirjojen oppilaan kohdalla käytetään.

2.1 Autismikirjo

Autismikirjo syntyy lapsen neurologisen kehityksen häiriössä. Autismikirjo on oireyhtymä ja parhaiten sen voi diagnosoida lapsen käytöksen perusteella. Autismikirjo on kirjo erilaisia oireyhtymiä, joissa toimintakyky, älykkyys ja toimintakapasiteetti voi vaihdella laajasti. Autismikirjossa yhdistävinä tekijöinä pidetään kuitenkin kommunikoinnin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita, omalaatuisia käyttäytymismalleja sekä aistikokemusten eroavaisuuksia. (Kerola & Kujanpää, 2009.)

Autismikirjo on kattotermi, joka pitää sisällään viisi aikaisemmin erillistä häiriötä. ICD-11 tautiluokituksen mukaan niitä ovat autismi, Aspergerin oireyhtymä, Rettin oireyhtymä, disintegratiivinen kehityshäiriö sekä epätyypillinen autismi. (World Health Organization, 2018.)

Eri lähteissä autismikirjo voi pitää sisällään eri määritelmiä riippuen siitä, mitä tautiluokitusta käytetään. Perusajatus pysyy kaikesta huolimatta samana. Kirjo sanaa käytetään, sillä kyseessä on melko väljästi määritelty laaja joukko piirteitä, johon kuuluu neurologisesti, kognitiivisesti ja geneettisesti hyvin erilaisia alaryhmiä. Näiden käyttäytymispiirteiden taustalta löytyy tyypillisestä poikkeavia aivojen tapoja aktivoitua eri tilanteissa, aivojen eri

osien välisten yhteyksien tehokkuuksista, hermoston välittäjäaineiden ja hormonien toiminnassa sekä autonomisen hermoston toiminnoissa. (APA, 2013; Oksanen & Sollasvaara, 2019; Timonen-Soivio jne., 2016.)

Autismikirjon tyypilliset käyttäytymispiirteet vaikeuttavat merkittävästi lapsen ja hänen ympäristönsä välistä vuorovaikutusta. Nämä vaikeudet haittaavat huomattavasti myös lapsen kehitystä ja oppimista, etenkin niissä tapauksissa, jossa lapsen kuntoutusta ei aloiteta riittävän varhain. Kuntoutuksen avulla lapsen kommunikointitaitoja voidaan mahdollisesti parantaa, mikä voi vaikuttaa positiivisesti kaikkeen lapsen arkeen. (Kerola & Kujanpää, 2009.)

Kuntoutuksen kannalta on merkittävää, että kommunikaatiota pyritään kehittämään hyödyntämällä visuaalisia keinoja. Kuntoutuksessa voidaan myös harjoitella sosiaalisia jäljittely- ja vuorovaikutustaitoja, sekä tunteiden tunnistamiseen ja purkamiseen liittyviä taitoja. Tärkeää on myös kuntouttaa aistisäätelyä, toiminnanohjausta sekä oman kehon hahmottamista. Kuntouttamisessa on tärkeä hyödyntää erilaisten terapiamuotojen yhteisvaikutusta. (Moilanen ym., 2014, s.1460)

Kaikessa ihmisten välisissä kommunikaatioissa olennaisessa osassa itse sanojen ja asian ymmärtämisen lisäksi on kyky tulkita toisen ihmisen sanattomia viestejä. Puhujan äänenpainot ja ilmeet voivat usein määrittää vahvistikin asiaa, josta henkilö puhuu ja mikäli nämä vihjeet jäävät kuulijalta tulkitsemana voi lopputulos olla hämmentävä.

Autismikirjoiselta henkilöltä tyypillisesti puuttuu taito ymmärtää toisen mielentiloja ja he usein ottavat kaiken sanotun kirjaimellisesti. (Wiklund & Stevanovic, 2018.) Kielen käyttäminenkin voi olla kaavamaisista ja itseään toistavaa ja puheenparsi voi olla hyvin omalaatuista. (Moilanen ym., 2012, s.1454.)

Autismikirjoiselta lapselta voi puuttua taito leikkiä ikä- ja kehitystasoon sopivia leikkejä. Tilanteessa, jossa autismikirjoiselle lapselle antaa leluun voi olla, että hän kiinnostuu enemmän jostakin leluun pienestä osatekijästä, esimerkiksi tuoksusta, sen sijaan että osaisi tutustua leluun kokonaisuutena. Autismikirjoinen henkilö usein syventyy johonkin yhteen tiettyyn tai mahdollisesti useampaankin asiaan hyvin seikkaperäisesti, pitkäkestoisesti ja syvästi. Kiinnostuksen kohde voi olla poikkeava. Autismikirjoisella henkilöllä on myös tyypillisesti pakonomaisia tarpeita noudattaa tiettyjä tottumuksia sekä päivärutiineja ja näistä poikkeaminen voi aiheuttaa ahdistusta ja mielipahaa. Autismikirjoinen ihminen voi omata toistuvia ja kaavamaisia tapoja, esimerkiksi käsien heiluttelua. (Moilanen ym., 2012, s.1454.)

2.2 Autismikirjoisen lapsen merkittävimmät haasteet

Autismikirjoisen lapsen suurimpina haasteina yleensä ovat kommunikaation ja vuorovaikutukseen liittyvät puutteet. Nämä vaikuttavat merkittävästi siihen, miten autismikirjoisen oppilas selviytyy koulun arjessa.

Historian varrella kommunikaatioon liittyvät ongelmat ovat aina olleet keskeisin määritelmä autismikirjossa. Kommunikaation mahdollisuudet autismikirjoisella henkilöllä voivat olla hyvin erilaisia henkilöstä riippuen. Osalla autismikirjon lapsista on mahdollisuus kommunikoida ikätasonsa mukaisesti, jopa erityisen lahjakkaasti. Osalla taas on joko vähän tai ei ollenkaan kykyä kommunikoida. Tähän väliin mahtuu myös yksilöitä, joilla on haasteita jossakin tietyssä kommunikaation osa-alueessa, kuten kielioppiin liittyvissä osissa sekä kielen tai sanojen käyttöön liittyvinä puutteina. (Brock & Arciuli, 2014.) Tyypillistä autismikirjoiselle henkilölle on, että vaihtoehtoisia viestintäkeinoja ei myöskään itsenäisesti etsitä. (Moilanen ym., 2012, s.1454).

Brockin ja Arciulin (2014) tekemässä tutkimuksessa on selvitetty autismikirjoisten henkilöiden viestintätaitoja ja niihin liittyviä vaikeuksia. Tutkimuksen mukaan käytännöllisestä näkökulmasta on tärkeä ymmärtää mitä syitä löytyy kommunikaation hankaluuksien taustalta. Sen avulla voidaan kehittää autismikirjoisille sopivia terapiamuotoja ja toimenpiteitä, jonka tarkoituksena on parantaa kommunikaatiokyvykkyyttä. Tutkimuksessa on huomattu, että autismikirjoiselle henkilölle sopivimmat interventiot tai strategiat on syytä päättää yksilöllisesti. Kommunikaatiotutkimus mahdollistaa myös sen, että neurotyypilliset ihmiset pystyvät paremmin kommunikoimaan autismikirjoisten henkilöiden kanssa. (Brock & Arciuli, 2014.)

Toinen autismikirjoisista tehdyssä kommunikaatiotutkimuksesta saadusta hyödystä on se, että saamme lisää tietoa ylipäättänsä kaikesta ihmisten kommunikaatioista. Tutkittaessa tyypillistä kehitystä on vaikeaa erottaa toisistaan erilaisia syy-seuraus -vaikutuksia, koska vaihtelua voi olla niin vähän tai vaihtelu on voimakkaasti korreloivaa, eli lapset jotka ovat hyviä yhdessä asiassa ovat yleensä hyviä muissakin asioissa. Kehityshäiriöissä, kuten autismikirjossa, luonnollinen vaihtelu antaa kriittisen tarkastelun mahdollisuuden teorioille, joita kielestä ja viestinnästä on tehty. Tietyllä tavalla autismikirjoiset lapset, nuoret ja aikuiset ovat ”poikkeuksia”, jotka testaavat erilaisia ”sääntöjä”. (Brock & Arciuli, 2014.)

Moilasan ja kumppaneiden (2014, s.1456) katsauksessa ”Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla” nostetaan esille se, että autismikirjoisille henkilöille ei ole kehittynyt mielen teorian mukaan kykyä ymmärtää toista ihmistä tai hänen mielenliikkeitään. Tämä tarkoittaa sitä, että autismikirjoinen ihminen ei pysty eläytymään toisen ihmisen ajatuksiin tai toimintaan. Oman käytöksen muuttaminen on myös haastavaa, jos sosiaalisia vihjeitä ei kyetä tunnistamaan (Kwakye ym., 2011). Tällaisella henkilöllä on vaikeuksia vastavuoroisessa toiminnassa, sekä yhdistellessä sosiaalisia, emotionaalisia ja kielellisiä toimintoja (Oksanen & Sollasvaara, 2014). Tämä voi konkreettisesti tarkoittaa Kwakye ja kollegoiden (2011) mukaan sitä, että autismikirjoinen henkilö ei pysty yhdistelemään esimerkiksi kasvojen ilmeitä ja äänenpainoja. Autismikirjoisen henkilön voi olla vaikea ymmärtää monimutkaisia kielikuvia ja vaikeita lauseita. Joskus erilaisten sanojen käyttö puhuttaessa samasta asiasta voi hämmentää. Joskus voi olla tarpeen esittää asiat usealla eri keinolla, esimerkiksi selkeämpää kieltä käyttäen (Oksanen & Sollasvaara, 2014).

Toinen merkittävä haaste on aistitiedon käsittelyyn liittyvät ongelmat. Aistitiedon käsittelyiden ongelmat näyttävät autismikirjossa spektrinä, joka voi ilmetä erilaisina laajoina yli- ja aliherkkyyksinä tai hyvin spesifeinä haasteina yhdistää erilaista tietoa, jota aistit antavat. (Kwakye, ym., 2011.) Tarkkaavuuden kanssa voi olla haasteita, sillä usein autismikirjoinen henkilö on taipuvainen kiinnittämään huomionsa pienempiin tai yhteen pieneen yksityiskohtaan, eikä välttämättä pysty siirtämään huomiotaan kokonaisuuteen. Yksityiskohtien huomaaminen voi olla jopa tarkempaa, kuin tyypillisesti kehittyvällä lapsella. (Moilanen ym., 2011, s.1456.)

Moilasan ja kumppaneiden (2014, s.1454) mukaan autismikirjoinen henkilö ei välttämättä pysty luomaan ystävyysuhteita oman ikäluokkansa sisällä. Kyky mukautua ja reagoida toisen tunteisiin voi olla heikentynyttä tai jopa puutteellista ja käyttäytyminen tilanteen vaatimalla tavalla voi olla autismikirjoiselle henkilölle hyvinkin hankalaa. Autismikirjoinen henkilö ei sattumanvaraisesti ja yllättäen hakeudu tilanteisiin, jossa olisi mahdollisuuksia jakaa omaa innostustaan tai kiinnostustaan jotakin asiaa kohden. (Moilanen ym., 2012, s.1454.)

Autismikirjoisen henkilön toiminnanohjaukseen liittyvät haasteet vaikuttavat päivittäisen elämiseen merkittävästi. Toiminnanohjauksen haasteet voivat näyttäytyä esimerkiksi päämäärän tai tavoitteen valitsemisen hankalautena, toiminnan suunnittelun tai sen toteuttamisen mahdottomuutena sekä oman jo tehdyn toiminnan arvioinnin haastavuutena. Toisin sanoen nämä voivat näyttäytyä esimerkiksi niin, että autismikirjoinen henkilö voi jäädä

johonkin toimintaan jumiin tai on kykenemätön muuttamaan suunnitelmiaan vastaamaan vallitsevaa tilannetta. (Kerola, 2009.)

Autismikirjoisilla henkilöillä voi esiintyä muitakin psyykkisiä häiriöitä. Niitä voivat olla erilaiset käytöshäiriöt, ahdistuneisuushäiriöt tai erilaiset tic-oireet. Vilkkauden ja tarkkaamattomuuden piirteet sekä erilaiset uneen liittyvät ongelmat ovat myös merkittäviä yhtäaikaisesti näyttäytyviä häiriöitä. Näihin haasteisiin voidaan oireiden lievittämiseksi käyttää lääkehoitoa. (Moilanen ym., 2014, s.1458.) Autismikirjoisten henkilöiden kohdalla olisi tärkeää kyetä käsittelemään ahdistuneisuutta, masentuneisuutta tai muita mielenterveyteen liittyviä ongelmia myös autismikirjosta erillisinä häiriöinä. Näiden ongelmien kuntoutuksessa tulisi ottaa huomioon autismikirjo kokonaisuutena ja se, ettei välttämättä neurotyypillisille henkilöille sopivat hoitomuodot ole sopivia autismikirjoisille henkilöille. Sama asia koskee myös tilanteita, jossa autismikirjon kanssa yhtäaikaisesti ilmenee oppimisvaikeuksia. On tärkeä huomioda molemmat haasteet, jotta kuntoutuksesta tulisi eheää sekä vaikuttavaa. Kuntoutusta suunniteltaessa, on tärkeää antaa henkilölle itselle vaikuttaa siihen, minkälaista kuntoutuksesta tulee. Se vahvistaa kuntoutujan omaa kokemusta omista mahdollisuuksista olla aktiivinen toimija. (Fletcher-Watson & Happé, 2019, s.54).

Autismikirjoinen oppilas voi kohdata koulumaailmassa ongelmia, joita neurotyypilliset aikuiset eivät osaa ottaa huomioon. Autismikirjoon voi kuulua esimerkiksi hahmottamisen haasteita. Näissä tapauksissa koulun tilojen hahmottaminen voi olla haasteellista, etenkin jos koulu on täynnä keskenään samanlaisia tiloja, olisi tärkeää erottaa ne jollakin tavalla toisistaan. Edellä mainitulla tavalla voidaan lisätä autismikirjoisen oppilaan itsenäisyyttä siirtymätilanteissa. (Sollasvaara & Oksanen, 2019, s.186.) Oppimisympäristöissä voi olla myös oppimista vaikeuttavia ärsykeitä, esimerkiksi häikäisevä valaistus, liian kirkkaat värit, toistuva liikehdintä ympäristössä tai havainnointia vaikeuttava kuviointi oppikirjoissa (Sollasvaara & Oksanen, 2014, s.186).

Maailmanlaajuisen pandemian aikana on nähtävissä koulunkäynnin ja oppimisen kannalta uusia ja erilaisia tapoja toimia. Jää nähtäväksi, mitkä näistä toimintatavoista asettuvat pysyviksi. Yksi näistä uusista vahvasti esille tulleista opetuksen tavoista on etäopetus. COVID-19 johdosta useat oppilaat ovat olleet etäopetuksessa. Joissakin tilanteissa kuntouttavia terapioida ei ole voitu järjestää tai ne on järjestetty etäyhteyksien avulla. Täyttä selvyyttä siitä, miten etäyhteyksillä toteutettava opetus tai terapia saavuttaa saman tason kuin lähiopetuksen ja -terapian verrattuna, ei vielä ole.

Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa (Jeste ym., 2020, s.825) selvitettiin miten COVID-19 on vaikuttanut koulutuksellisiin ja terveydenhuollollisiin palveluihin. Suurin osa kyselyyn vastanneista perheistä raportoi, että koulutuksellisia tai terveydenhuollollisia palveluita on ollut merkittävästi vähemmän. 74 prosenttia kyselyyn vastanneista vanhemmista on ilmoittanut, että ainakin yksi perheen käyttämistä terapiamuodoista oli poikkeusaikojen johdosta peruutettu. Ne palvelut, joita oli saatavilla, olivat suurimmaksi osaksi toteutettu etäyhteyksillä. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ollut tutkia COVID-19 tuomia muutoksia vaan tässä tarkastellaan autismikirjoisen oppilaan kokemuksia koulupäivästä, johon COVID-19 tilanne luo omat mahdollisuudet ja haasteet.

2.3 Autismin kirjon oppilas oppijana

Jokaiseen koulupäivään liittyy erilaisia siirtymiä. Siirtymiä voi olla tuntien sisällä ja tuntien välillä. Koulupäivien aikana opettajina ja aikuisina oletamme, että lapset kykenevät siirtymään hyvinkin itsenäisesti paikasta toiseen ilman sen suurempia ongelmia. Koulupäivän aikana voi olla isojakin siirtymiä, esimerkiksi rakennuksesta, luokasta toiseen tai luokasta välitunnille. Varsinkin alakoulun puolella opettaja on yleensä ohjaamassa ja valvomassa siirtymätilanteissa, esimerkiksi luokasta ruokailuun. Opettajan vastuulla on huolehtia siitä, että oppilaat osaavat siirtyä paikasta toiseen. Joistakin oppilaista siirtymät voivat tuntua silti haastavilta, varsinkin jos on vaikeuksia toiminnanohjauksessa tai asioiden ja tilojen hahmottamisessa. Osa oppilaista voi joutua tulemaan ja lähtemään koulusta itsenäisesti. Myös oppitunnin sisällä voi olla siirtymiä, vähintäänkin aiheesta toiseen. Opettajilla voi olla hyvät taidot autismikirjoisten oppilaiden auttamisessa navigoimaan päivän muutoksien keskellä, mutta se ei poista sitä, että se ei tuntuis autismikirjoisesta oppilaasta haastavalta. Autismikirjoiset oppilaat vaativat erityisen paljon struktuuria ja kokonaisvaltaista suunnittelua selvittääkseen päivän kulusta onnistuneesti. (Hume, jne., 2014, s.35.)

Autismikirjoisella oppilaalla voi olla samanaikaisesti muitakin oppimista vaikeuttavia tekijöitä. Yleisimpiä autismikirjoon liittyviä oppimisvaikeuksia ovat lukemisen tai kirjoittamiseen liittyvät haasteet (esimerkiksi lukihäiriö), erilaiset matemaattiset hankaluudet (esimerkiksi dyskalkulia eli matemaattisen osaamisen ja oppimisen erityisvaikeus) tai keskittymisen häiriöt (esimerkiksi ADHD tai ADD). (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s.10.)

Kuntien ja kaupunkien on järjestettävä kaikille kouluikäisille lapsille koulukäynti lähikouluperiaatteella. Lähikouluperiaatteella tarkoitetaan sitä, että jokaisella lapsella on oikeus

käydä koulua, joka sijaitsee mahdollisimman lähellä omaa kotia. (Perusopetuslaki, 1998.) Mikäli oppilaalla on erityisiä tarpeita, on ne tuotava lähikouluun ja yleisopetuksen luokkiin.

Inklusiolla tarkoitetaan niitä tilanteita, jossa yleisopetuksen luokka ja erityisopetuksen luokka on yhdistetty toisiinsa.

Inklusion keskeiset periaatteet ovat Oksasta ja Sollasvaaraa (2019) mukailleen seuraavanlaiset:

1. Kaikki oppilaat taustasta ja haasteista riippumatta käyvät samaa oppilaitosta, yhdessä.
2. Yleinen opetus tulee järjestää oppilaiden tarvitsemien tukimuotojen kanssa.
3. Kaikki oppilaista henkilökuntaan tulee hyväksyä ja tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti ja arvostavasti.

Erityisluokkia on edelleen olemassa, niin kuin erityiskoulujakin, joissa voidaan tarvittaessa tarjota erityistä tukea vaativampiin tilanteisiin. Tällaista tukea tarjotaan myös esimerkiksi sairaalaopetusyksiköissä. Oppilasaines koostuu edellä mainituissa yksiköissä esimerkiksi vaikeasti kehitysvammaisista, autismikirjoisista tai sellaisista lapsista, joilla on äärimmäisen vaikeita mielenterveydellisiä haasteita. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s.24.)

Luonnollisesti inklusion toteutumisessa on omat haasteensa. Suomen kunnilla on toisiinsa nähden käytössä hyvin paljon erilaisia resursseja ja voi olla, että pienemmällä paikkakunnilla ei ole mahdollista järjestää oppilaalle hänen tarvitsemaansa tukea yhtä hyvin, kuin mitä suuremmilla kaupungeilla tai vaikka pääkaupunkiseudulla. Samat vaatimukset kuitenkin koskevat kaikkia kuntia ja kouluja. Diagnoosien ja muiden haasteiden huomioimisessa kaikissa kouluissa samanarvoisesti on vielä paljon eroja ja puutteita. Jotta inklusio toimisi, on tärkeää, että sen peruseriaatteet ovat jokaisessa koulussa myös yhteisesti sovittuna. On tärkeä seurata aktiivisesti tarvittavien tukitoimien toteutumista ja niissä onnistumista. Moniammatillinen yhteistyö on tärkeää, jotta oppilailla on kaikissa tilanteissa toistensa kanssa samankaltaiset tukitoimet käytössä, sillä se on kuntoutumisen kannalta äärimmäisen tärkeää. Tärkeä on myös mahdollistaa se, että oppilaan on mahdollista suorittaa arviointia varten tehtäviä töitä itselle parhaalla tavalla. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s.28.)

Lapset viettävät merkittävän ajan lapsuudestaan ja nuoruudestaan koulussa. Groverin, Limberin ja Boberien (2015) tekemässä tutkimuksessa pohdittiin, onko tärkeää, että koulussa tuntee yhteenkuuluvuuden tuntemisen tärkeyttä muiden oppilaiden ja henkilökunnan kanssa. Yhteenkuuluvuuden tunteminen lisää kouluhyvinvointia ja vähentää koulukiusaamista.

Merkittävä osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista koki kouluympäristön yhteisöksen, mutta jäljelle jäi pieni osa niitä, joilla koulu ei tunnu sellaiselta paikalta. Syyt voivat löytyä perhetaustasta, esimerkiksi jos lapsi tulee yksinhuoltajaperheestä tai vähemmän koulutetuista perheistä. On tietty ryhmä oppilaita, jotka jäävät myös tähän ryhmään. Nämä ryhmät ovat usein koulussa vähemmistöjä, esimerkiksi etniseltä taustaltaan tai ihonväriltään. Tähän ryhmään lukeutuvat myös kehitysvammaiset tai muut erityislapset sekä ne joilla on fyysisiä tai henkisiä haasteita. Nämä oppilaat eivät koe kuuluvansa kouluyhteisöön, koska heidät nähdään usein erilaisena kuin muut, niin koulun aikuisten kuin oppilaiden puolesta. (Grover ym., 2015, s.82.)

Kouluympäristöissä olisi tärkeä huolehtia myös vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteesta, huomioiden mahdolliset erityiset tarpeet. Jos kaikille oppilaille taustasta riippumatta tarjotaan mahdollisuus saada äänensä kuuluviin, koulusta muodostuu yhteisö, jossa kaikilla on hyvä olla (Grover, ym., 2015, s.83.)

Koulun tehtävänä on taata sellainen koulu- ja oppimisympäristö, joka on fyysisiltä ominaisuuksiltaan esteetön. Oppilaiden tulee saada osallistua omien kykyjen ja mahdollisuuksien mukaan päätöksentekoon, jota tehdään hänen koulunkäyntiinsä liittyen. Oppilaille tulee myös tarjota kaikki tarvittava tuki opintoihinsa sekä mahdollisuus suorittaa oppimääränsä yksilöllistetyksi. Neurokirjoiselle oppilaalle nämä kaikki asiat ovat tärkeitä, jotta he pääsisivät opettelemaan muiden kanssa yhdessä tärkeitä sosiaalisia taitoja koulun erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s.25.)

Niin kuin muissakin ihmissuhteissa, oppilaiden ja opettajien sekä koulun muiden aikuisten väliset suhteet voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia. Jennings & Greenberg (2009) ovat saaneet tutkimuksessaan selville, että ne opettajat jotka ovat sosiaalisesti ja emotionaalisesti kyvykkäitä, pystyvät luomaan syvempiä ja merkityksellisempiä suhteita oppilaiden kanssa. Nämä opettajat pystyvät yleensä suunnittelemaan oppitunnit siten, että tunnit vahvistavat oppilaiden vahvuuksia ja kykyjä, niin että oppilaatkin innostuvat siitä. Usein tällaiset opettajat toimivat myös roolimalleina siitä, miten toimitaan ympäristöissä toisia kunnioittavasti ja arvostaen. (Jennings & Greenberg, 2009, s.492.) Kun kyseessä on autismikirjoinen oppilas, vaatii se opettajalta kärsivällisyyttä ja kykyä ymmärtää erilaista ajatusmaailmaa. Autismikirjo itsessään voi hankaloittaa kouluarkea ja on opettajan tehtävä suhtautua siihen myötätunnolla ja positiivisesti, jotta lapsen minäkuva rakentuu vahvaksi kokonaisuudeksi. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s.30.)

Howen ja Staggin (2016) tutkimuksessa tutkittiin, miten eri sensoriset kokemukset vaikuttavat luokkahuoneissa autismikirjoisiin henkilöihin. Tutkimukseen osallistujat nostivat esille, että luokkahuoneissa voi olla voimakkaita aistisensorisia ärsykejä, jotka voivat jossakin vaiheessa johtaa hankaluuksiin. Tutkimuksen mukaan kaikki kuulemiseen liittyvät ärsykkeet aiheuttivat suurimpia ongelmia ja vastaavasti näköön liittyvät ärsykkeet taas vähiten. Tutkimuksessa nousi esille myös se, että aistikokemukset vaikuttivat ainakin jollakin tavalla heidän oppimiseensa. Ongelmat jotka tulivat esille, vaikuttivat keskittymiseen, ahdistukseen sekä epämukavuuteen. Koulu on merkittävän suuressa roolissa lasten elämässä ja siitä syystä on tärkeää tutkia, miten eri ärsykkeet vaikuttavat heidän kokemuksiinsa ja jaksamiseensa koulupäivien kuluessa. Mitä enemmän asiasta tiedetään, sitä paremmin ja vaikuttavammin voidaan vaikuttaa autismikirjoisten lasten oppimiseen. (Howe & Stagg, 2016, s.1663.)

2.4 Yleisimmät tukikeinot autismin kirjoisilla oppilailla

Suomen koulujärjestelmässä on käytössä kolmiportainen tuki. Perusopetuslakiin sekä perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu kolmiportaisen tuen vaiheet ja sen tarkoituksena on mahdollistaa se, että oppilas selviää erilaisista oppimiseen liittyvistä haasteista. (Perusopetuslaki 642/2010; Opetushallitus 2014.) Oppilaita siirretään tuen vaiheesta toiseen sen perusteella, minkälaiset opetukselliset tarpeet hänellä kullakin hetkellä on, eikä pelkästään siitä syystä, että hänellä on jokin mahdollinen oppimisen vaikeus (Saloviita, 2013, s.177). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) määritellään, että yleinen tuki on ensimmäinen käytetty keino, jota oppilas saa tarvitessaan tukea. Yleisen tuen piirissä annettava tuki on yksittäisiä, silloin tällöin käytössä olevia pedagogisia ratkaisuja, joita pyritään antamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tukitoimet yhdistetään tavalliseen koulun arkeen ja ne ovat suhteellisen pieniä tukikeinoja. Yleistä tukea annetaan matalalla kynnyksellä, eikä se vaadi päätöksiä tai erityisiä toimenpiteitä. (Opetushallitus, 2014.)

Mikäli yleinen tuki ei riitä, oppilas voidaan siirtää arvioinnin ja oppimissuunnitelman tekemisen jälkeen tehostettuun tukeen. Perusopetuslain (642/2010) mukaan tehostettua tukea tarjotaan oppilaalle, joka tarvitsee säännöllisesti jotakin tukea tai saman-aikaisesti useampaa eri tukimuotoa. (Perusopetuslaki, 2010.) Tehostettuun tukeen lukeutuu kaikki tuen muodot, paitsi erityisen tuen päätöksen kautta saatava erityisopetus tai mahdollinen oppiaineiden

yksilöllistäminen. Tehostetussa tuessa saatavat tuet ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus ja yksilöllinen ohjaus. (Opetushallitus, 2014.)

Mikäli tehostettu tuki ei riitä, voidaan oppilas siirtää erityisen tuen piiriin. Oppilas, joka on erityisen tuen piirissä ei saavuta ikätason mukaisesti kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteita. Erityiseen tukeen kuuluvat tukimuodot ovat esimerkiksi kokoaikainen erityisopetus. Erityisen tuen tarkoituksena on tarjota tukea, joka on kokonaisvaltaista ja suunniteltua, jotta oppilas kykenee suoriutumaan oppivelvollisuudesta. Erityiseen tukeen kuuluvat myös ne oppilaat, jotka suorittavat oppivelvollisuutensa toiminta-alueittain. (Opetushallitus, 2014.)

Valtioneuvoston asetuksen (422/2012) mukaan, mikäli oppilas on vaikeasti kehityksestä jäljessä, voidaan hänen opetuksensa järjestää toiminta-alueittain. Opetus päätetään järjestää tällä tavalla, mikäli kaikkien oppiaineiden yksilöllistäminen ei riitä. Näitä toiminta-alueita on kieli ja kommunikaatio, motoriset taidot, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Näiden taitojen opetteluun tarkoituksena on mahdollistaa oppilaalle mahdollisimman itsenäinen elämä tulevaisuudessa. Motoristen taitojen opettelussa harjoitellaan oman kehon hahmottamista, sekä karkea- ja hienomotorisia liikkeitä. Kommunikaatiotaitojen opetuksessa pyritään vahvistamaan ja luomaan pohjaa vuorovaikutustaidoille. Suurin tavoite on, että oppilas ymmärtää ja tulee ymmärretyksi. Tässä myös pyritään löytämään oppilaalle keinoja ja tukea eri kommunikaatiovälineiden käyttämiseen. Sosiaaliset taidot -toiminta-alueessa pyritään vahvistamaan toimijuutta erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä. Kognitiivisten taitojen opetteluun tavoitteena on, että oppilas oppii käyttämään aistejaan, muistiaan ja oppimiskykyään ympäristön hahmottamiseen. Näitä vahvistetaan erilaisilla esimerkiksi kirjoittamiseen liittyvillä harjoituksilla. Päivittäisten taitojen opetteluun tavoitteena on edistää oppilaan itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Se pitää sisällään erilaisia terveyttä, turvallisuutta ja muita arjen toimintaa vahvistavia harjoitteita. (Opetushallitus, 2014.)

Autismikirjoiset kouluikäiset voivat olla joko erityisluokassa tai sitten integroituna yleisopetuksen luokkaan. On myös autismikirjoisia oppilaita, jotka käyvät koulua toiminta-alueittain. Tärkeintä sijoituksen kannalta on se, että luokan aikuiset ovat kykeneviä tarjoamaan tarvittavaa tukea ja soveltuvaa opetusta autismikirjoiselle oppilaalle. Tarvittaessa oppilaalle on järjestettävä henkilökohtainen avustaja. Tärkeää on, että kouluympäristö on johdonmukainen ja selkeä. Päivän kulkua, siirtymiä ja muuta aikataulua on hyvä selkeyttää erilaisin visuaalisin

keinoin. Merkittävää on myös se, että koulun arki on rutinoitunutta ja muutoksista kerrotaan tarpeeksi aikaisin. (Moilanen ym., 2014, s.1460.)

Autismikirjoisen oppilaan opetuksessa on huolehdittava siitä, että opetus on mahdollisimman toiminnallista, sillä se kuntouttaa omalta osaltaan keskittymiskykyä. Toiminnallinen kuntoutus tarjoaa myös erilaisia aistiärsykeitä, mikä vahvistaa opittavaa sisältöä. Opetuksessa on autismikirjoisen oppilaan kanssa hyödynnettävä useampia keinoja, sillä usein oppiminen tapahtuu paremmin muilla keinoilla kuin kuulemalla. Palkkion antaminen suoritetusta työstä voi olla hyvä keino kannustaa lasta työskentelyyn. Vastaavasti painostaminen usein lisää ahdistusta. Oppilaskohtaisia järjestelyitä ja tukikeinoja suunniteltaessa on tärkeää hyödyntää moniammatillista yhteistyötä. Moniammatilliseen ryhmään voi kuulua esimerkiksi lapsen mahdolliset terapeutit, koulupsykologi ja erityisopettajat. (Moilanen ym., 2014, s.1460.)

Oksasen ja Sollasvaaran (2019) mukaan olennaisin tekijä kommunikointiin liittyvien haasteiden kuntouttamisessa on tiedostaminen; aikuinen tiedostaa lapsen tietojen ja taitojen puutteet kommunikointitilanteissa ja tarjoaa tukeaan ja vahvistusta. Tällä varmistetaan se, että vuorovaikutukselliset tilanteet säilyvät positiivisina. Heidän mukaansa tämä ruokkii lapsen minäpystyvyykokemuksia sekä lisää niitä tilanteita, jossa vuorovaikutukseen hakeudutaan. Usein aikuinen saattaa kokea, että hänen vuorovaikutusyrittään ei kuulla, sillä autismikirjoon kuuluu tyypillisesti se, että mahdolliset aloitteet ohitetaan. Tärkeää onkin, että tästä huolimatta aikuinen jatkaa toistuvia vuorovaikutusyrittänsä. Vuorovaikutukseen kannattaa yhdistää myös lapsen leikkiin osallistuminen tai se, että ottaa osaa lapsen mielenkiinnon kohteisiin. Näin autismin kirjoinen lapsi on lähtökohtaisesti paljon motivoituneempi asiasta kommunikointiin. (Oksanen & Sollasvaara, 2019)

Ymmärryksiin liittyvissä ongelmissa on tärkeä ottaa huomioon se, miten itse autismin kirjoiselle lapselle puhuu. Erityisesti on syytä huomioida oma tapa puhua, jotta puhe on yksinkertaista ja siitä on karsittu vaikeat ilmaisut pois. Autismikirjoinen lapsi voi hämmentyä hellittely- ja lempinimistä, joten on tärkeää että lasta pitäydytään kutsumasta niillä. Yksi tärkeä ja hyvä tapa varmistaa, että lapsi varmasti ymmärtää, on puheen lisäksi tarjota visuaalisia keinoja, esimerkiksi kuvia. (Oksanen & Sollasvaara, 2019.)

Humeen ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa on otettu tietoisesti uudenlaiset keinot käyttöön siirtymien helpottamiseksi. Autismikirjoisten oppilaiden siirtymiä voidaan helpottaa erilaisten tukimenetelmien avulla. Niiden tarkoituksena on auttaa autismikirjoista henkilöitä ennakoimaan ajoissa siirtymiä ja tehdä siirtymätilanteista positiivisia. Näillä keinoilla voidaan

myös mahdollisesti lyhentää siirtymään käytettävää aikaa. Ensimmäinen askel on arvioida se, milloin, missä ja kenen kanssa haastavat siirtymät tapahtuvat. Näitä voi olla esimerkiksi siirtymistä eri opettajan vastuulta toisen opettajan vastuulle. Toinen askel on pohtia niitä keinoja, jotka ovat jo käytössä ja pohtia niiden onnistumista. Toimivia ratkaisuja voi olla esimerkiksi visuaaliset ohjeet kuvamuodossa ja niiden vahvistaminen puheen muodossa annetuilla vihjeillä ja ohjeilla. Toinen toimiva tapa voi olla esimerkiksi ajastimien käyttö. (Hume ym., 2014, s.35–42.)

Kolmas vaihe on pohtia, miten uudet tavat voidaan esitellä autismikirjoiselle oppilaalle ja minkälaisissa tilanteissa sitä voitaisiin hyödyntää. Tähän vaiheeseen vaikuttaa oppilaan ikä ja minkälaisia haasteita juuri hänen autismikirjossaan on. Voi olla, että esimerkiksi vanhemmat autismikirjoiset lapset haluavat käyttöönsä sellaisia keinoja, jotka eivät ole niin huomiota herättäviä muiden ikätovereiden edessä. Neljäs askel on se, että tilannetta seurataan ja otetaan ylös asioita mistä syntyy toimivia ratkaisuja ja huolehditaan niiden noudattamisesta. Tarkoituksena on ottaa huomioon niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat siirtymiseen, esimerkiksi äänekäs käytävä, kun se on täynnä oppilaita. Näiden askelien tarkoituksena on luoda pehmeitä ja toimivia siirtymiä koulupäivien ajalle. (Hume ym., 2014, s.42–44.)

Samankaltaisia ajatuksia on myös Perrymanin, Ricksin ja Cash-Basketin (2020) tutkimuksessa autismikirjoisten lasten siirtymistä eri tilanteissa. Tilanteet, jossa siirtymiä tapahtuu ja jotka syystä tai toisesta epäonnistuvat, voivat aiheuttaa autismikirjoisella lapsella haastavaa käytöstä, esimerkiksi aggressioita tai itsetuhoista käyttäytymistä. Autismikirjoisilla lapsilla ja nuorilla voi olla haasteita myös sopeutua ikätovereidensa seuraan ja usein perheet nostavat esille kiusaamistapauksia, sosiaalisen tuen puutetta ja jatkuvaa huolta siitä, etteivät sopeudu joukkoon. (Nuske ym., 2018, s.308)

3. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käyn lävitse tutkimuksen metodologiaa. Tämän jälkeen kerron miten tutkimusaineisto on kerätty ja lopuksi esittelen tutkimuksessa käytetyn analyysitavan. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia minkälainen on hyvä ja onnistunut koulupäivä autismikirjoisen oppilaan mielestä. Tutkimuksen tavoitteena oli antaa autismikirjoisille lapsille puheenvuoro kertoa omista kokemuksistaan haastattelukysymysten kautta. Tavoitteena oli myös saada tietoa niistä keinoista, joita koulupäivän parantamiseen voisi käyttää. Tutkimuksessa on esitetty myös kysymyksiä liittyen hankaliin ja haastaviin kokemuksiin.

Tässä tutkimuksessa selvitin minkälainen on hyvä koulupäivä autismikirjoisen oppilaan silmin. Tutkimuskysymykseen lukeutuu kaksi erilaista näkökulmaa: minkälainen on ”hyvä” koulupäivä ja minkälainen on sen vastakohta, haastava koulupäivä. Haastateltavilta on kysytty kysymyksiä molemmista näkökulmista.

Tutkimus on tehty laadullisin menetelmin ja tutkimuksen lähestymistapa on kerronnallinen. Käytettäessä laadullisia menetelmiä tutkimuksessa tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tarkastelussa olevaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Toisin sanoen, ollaan kiinnostuneita näiden henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista sekä niistä merkityksistä, joita tutkimuksen kohteena olevat henkilöt antavat tutkittavalle asialle. (Juuti & Puusa, 2020.) Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut autismikirjoisten lasten kokemuksia koulumaailmasta ja näitä kysymyksiä kartoitettiin sopivia kysymyksiä esittämällä.

Toisen ihmisen ajattelun tietäminen ja tarkasteleminen ei ole yksiselitteistä. Ajatusten ja tunteiden tulkintaan on kehitetty erilaisia menetelmiä helpottamaan tutkimuksen suorittamista. Yksi tapa lähestyä ajatusten tulkintaa on laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on aineistolähtöistä ja induktiivista, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa tehtävät johtopäätökset ovat lähtöisin aineistosta. Aineistolähtöisessä tutkimusotteessa käytetään paljon samoja käsitteitä sekä lauseita, kuin mitä havainnoinnin kohteena tai haastateltavana oleva henkilö käyttää. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös se, että sen sijaan että saataisiin laajaa yleistettävissä olevaa tietoa isommasta ilmiöstä, saadaan rikasta ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tietoa pyritään saamaan tutkimalla ihmisiä heidän luonnollisessa ympäristössään. Tutkimuksen onnistuminen riippuu siitä, kuinka hyvin tutkija pääsee sisälle tutkittavan sisäiseen maailmaan. (Juuti & Puusa, 2020.) Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä se, että aineisto kerätään haastatteluista (Marvasti, 2019).

Tämän tutkimuksen kysymykset sekä aineisto on jaettu kolmeen eri teemaan. Teemoja ovat 1) koulunkäynti yleisesti, 2) hyvä koulupäivä ja 3) haastava koulupäivä. Jokaisessa teemassa on myös kaksi tai useampi alateema. Tätä jakoa käytän myös aineiston käsittelyssä ja analyysissä.

Lasten haastattelu ei ole samanlaista kuin aikuisten haastattelu. Lasten haastattelussa on otettava huomioon erilaisia asioita. Hirsjärvi kollegoineen (2015) sovelsi Anderssonin (1998) ajatuksia lasten haastattelemisessa huomioon otettavista seikoista. Ensimmäinen huomio oli se, että haastatteluissa ei pidä olettaa, että lapsi ymmärtäisi hankalia käsitteitä. Tässä tutkimuksessa huomion edellä mainitun siten että, ennen tutkimushaastatteluihin siirtymistä haastattelin 8-vuotiasta sukulaispoikaa samoilla kysymyksillä, jotta voisin varmistaa että tutkimuksessa käytetyt termit olisivat lapselle ymmärrettävissä. Muutamassa tutkimushaastatteluissa kävi niin, että lapsi ei ymmärtänyt jotakin termiä, mutta tässä yhteydessä termi selitettiin auki joko haastattelijan tai vanhemman toimesta. Toinen Hirsjärven ja kollegoiden kirjassa (2015) esitelty huomio on se, että on tärkeä olla kiinnostunut kaikesta mitä lapsi sanoo. Haastattelutilanteissa ja lasten kanssa toimiessa tulee välillä tilanteita missä lapsi haluaa jakaa ajatuksiaan tai kokemuksiaan vaikka se ei välttämättä olisi sen hetkisen tilanteen kannalta oleellinen tieto. (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s.128; Anderson, 1998.) Tätä käytäntöä toteutin myös omassa tutkimuksessa olemalla kiinnostunut kaikesta, mitä lapsi kertoo.

3.1 Tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa

Kerronnallisessa tai narratiivisessa tutkimuksessa huomio kiinnittyy kertomuksiin ja sekä kertomiseen itsessään tiedon luojana ja välittäjänä. Tässä tutkimuksessa kerronnallista tai narratiivista tutkimusta käytetään toistensa synonyymeinä ja ne tarkoittavat tässä tutkimuksessa samaa asiaa. Saastamoisen (1999) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa on yleensä käytössä kaksi erilaista aineistonkeruutapaa, kirjoitettu aineisto tai sitten suullinen aineisto. Kirjoitettua aineistoa on esimerkiksi erilaiset kirjeet, tarinat, päiväkirjamerkinnot tai muita kirjoituksen muodossa olevia tekstejä. Suulliset narratiivit ovat sitten yleensä haastattelujen myötä saadut aineistot. (Saastamoinen, 1999.) Tässä tutkimuksessa aineistona toimii suulliset kertomukset, sillä aineistona toimii haastatteluaineisto.

Tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta kuvaa hyvin niiden kaksi päänäkökulmaa: tutkimuksessa on usein lähteenä kertomuksia ja tutkimuksesta itsesään tulee yhdenlainen kertomus. Kerronnallinen tutkimus selvittää mitä on tietämisen tapa ja mikä on tiedon luonne. Luonnollisesti kerronnallisessa lähestymistavassa on aineistona kertomuksia tai tarinoita.

Filosofisesti ajateltuna kertomukset ymmärretään ihmisille tyypillisenä tapana jäsentää omia kokemuksiaan, itseään ja ympäristöään, sekä keinona ymmärtää syvemmin todellisuutta. (Heikkinen, 2018.) Kerronnallista tutkimusta voidaan käyttää esimerkiksi niissä tutkimuksissa, jossa halutaan vertailla kahta ryhmää keskenään, saada lisää tietoa jostakin sosiaalisesta ilmiöstä tai tutkittaessa persoonallisuuksia (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998).

Narratiivinen tutkimustapa on luotu tutkimuskentän tilanteeseen, jossa kaivattiin ihmistutkimukseen ihmisläheisempää lähestymistapaa. Tutkimuksissa, joissa on tarkoitus oppia, havainnoida ja ymmärtää ihmisten elämiä, kerronnallinen lähestymistapa tarjoaa sopivan väylän saada oikeanlaista tietoa. (Bochner & Riggs, 2014.) Laitinen ja Uusitalo (2008, s.110) nostavat esille tekstissään sen, että narratiivinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen teoreettinen tutkimussuunta, vaan pitää sisällään useita eri suuntauksia, joissa eri termit voidaan ymmärtää ja perustella eri tavoin.

Lähestymistapaa pidetään yleisesti ottaen eettisenä tutkimustapana, sillä se on ihmistä hyvin arvokkaasti kohteleva tapa. Kerronnallinen lähestymistapa antaa ihmisille mahdollisuuden saada oma äänensä kuuluviin. Oman tarinan tai kertomuksen jakaminen voi tuntua haastateltavalta hyvinkin terapeuttiselta ja voi olla hyvinkin arvokas kokemus. Eettiset ongelmat ilmenevät esimerkiksi siinä, että haastateltava kokee itse jakaneensa liikaa asioita tai tutkijan tekemät tulkinnat voivat tuntua loukkaavilta. Vaikka anonymiteetistä pidetään huolta, jotkut tarinat ovat niin tunnistettavia, jolloin täysi nimettömyys ei onnistu. Muuta kritiikkiä lähestymistapaa kohtaan on herännyt esimerkiksi puhuttaessa tutkijan omasta äänestä, sillä joskus tutkijan tekemät tulkinnat voivat olla voimakkaitakin tai liian olettavia. (Heikkinen, 2018.)

Tässä tutkimuksessa haastatteluissa haastateltavat pääsivät kertomaan omin sanoin omista kokemuksistaan ja sanoittamaan omaa ympäristöään. Osa haastateltavista jakoi jopa hyvin laajasti kertoen omista koulukokemuksistaan. Näin haastatteluista muodostui tutkimuskysymysten avulla eräänlainen kertomus siitä, minkälaisena haastateltavat kokevat koulupäivät ja koulumaailman. Juonellista kertomusta ei aineistostani synny, se ei kuitenkaan ole Heikkisen mukaan (2015, s.159) narratiivisessa tutkimuksessa välttämätöntä.

3.2 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto koostuu teemahaastatteluista. Yleisesti ottaen strukturoidut teemahaastattelut eivät välttämättä ole parhaita mahdollisia keinoja hankkia tietoa ihmisten kokemuksista (Laine, 2018). Tässä haastattelussa kuitenkin oli haastateltavana autismikirjoisia lapsia, joten liian avoimet kysymykset olisivat voineet tulla liian hankalaksi vastata.

Tutkimuksen aineisto koostuu viidestä haastattelusta, jotka ovat toteutettu kesän 2021 aikana etäyhteyden välityksellä. Kontaktin tutkittaviin sain Autismiliiton kautta. Autismiliiton Facebook-sivuilla jaettiin tekemäni haastattelupyyntötiedote (Liite 1), jonka kautta viisi autismikirjoisten lasten vanhempaa otti minuun yhteyttä. Yhdestä perheestä haastateltavia tuli kaksi. Haastateltavat olivat eri-ikäisiä ja olivat kotoisin eri puolilta Suomea. Tutkimukseeni liittyen eräs vanhempi lähestyi minua kiinnostuksella kertoa asioista vanhemman näkökulmasta. Hänen lapsellaan on autismikirjo, mutta lapsi ei juurikaan puhu, joten hän ei olisi itse kykeneväinen osallistumaan haastatteluun. Haastattelin vanhempaa ja käytän tätä haastattelua aineistona tässä tutkimuksessa. Haastattelu toteutettiin pääpiirteittäin samalla tavalla, kuin varsinainen tutkimus. Haastattelukysymykset olivat pääpiirteissään samoja. Kysymyksiä sovellettiin vanhemman näkökulmaan. Tästä haastattelusta tuli todella paljon tärkeää ja arvokasta tietoa, laajempaa ja tarkempaa kuin varsinaisesta haastatteluaineistosta. Kiviniemen (2018) mukaan tutkimuksen aineistossa voidaan käyttää myös epävirallisempaa aineistoa, sillä ne voivat vahvistaa sekä tutkittavan aiheen ymmärtämistä että tutkimuksen aiheeseen olennaisesti liittyviä käsitteitä.

Ennen tutkimushaastatteluja tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmille lähetettiin saateviesti, jossa ohjeistettiin yleisesti vanhemman käyttäytymiseen haastattelutilanteessa. Ohjeen mukaan vanhempi saa olla haastateltavan vieressä sekä tarvittaessa tukea ja kannustaa lasta. Erityisesti painotettiin sitä, että lapsi vastaa kysymyksiin itse ja omin sanoin. Vanhemman rooli oli tarvittaessa avata kysymystä. Yhdessä haastattelussa ei ollut vanhempaa mukana. Osa vanhemmista osallistui keskusteluun, mutta ensisijaisesti niin, että vanhempi avasi haastateltavan vastausta tarkemmin. Tässä tutkimuksessa käytetään muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta vain lasten vastauksia. Näissä mainituissa poikkeuksissa olen kirjoittanut vanhemman sanat näkyviin tulkintojen tekemisen helpottamiseksi.

Tutkimuksesta jaetussa tiedotteessa informoitiin tutkimukseen osallistuvia käytännön järjestelyistä. Tiedotteessa mainittiin, että tutkimus toteutetaan haastatteluna ja tarvittaessa

etäyhteyksillä. Lähetetyssä tiedotteessa ilmoitettiin, myös että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimus voidaan missä tahansa vaiheessa tarpeen niin vaatiessa keskeyttää. Kuulan teoksessa ”Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys” (2015) tuodaan esille se, että yleisesti nämä tiedotteessa mainitut asiat vaikuttavat osallistumispäätöksen tekemiseen. Haastateltavien keruuvaiheessa on tärkeää kertoa, mitä tutkimukseen osallistuminen vaatii.

Tutkimushaastattelujen alussa, jokaiselle haastateltavalle kerrottiin, että haastattelu voidaan pysäyttää missä vaiheessa tahansa, esimerkiksi jos haastateltava haluaa pitää tauon, siirtää haastattelun toiselle päivälle tai kokonaan keskeyttää. Haastattelun alussa pyydettiin myös suostumus siihen, että haastattelun saa nauhoittaa ja saatua aineistoa saa käyttää tutkimuksessa. Ennen tutkimushaastattelun aloittamista painotettiin myös, että tutkimuksen jokaisessa vaiheessa huolehditaan siitä, että tutkittavaa ei voi tunnistaa ja tutkimuksen valmistuttua aineisto tuhoetaan asianmukaisesti.

Tutkimusaineiston täydentämiseen käytän myös vanhempien lähettämiä alkutietoja, mikäli se on tarpeellista kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta. Osa lapsista ei osannut kertoa välttämättä omasta diagnoosistaan tai omista koulunkäyntiin liittyvistä haasteistaan yhtä kuvaavasti kuin haastateltavan vanhemmat. Osalla haastateltavista oli autismikirjon lisäksi muita oppimista hankaloittavia diagnooseja, esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD) tai kirjoittamiseen/lukemiseen liittyviä vaikeita haasteita. Tämä täydentävä tieto tuli jokaisessa tapauksessa vanhemmalta lapsen sijaan.

Haastattelut etenivät suurimmilta osin samalla kaavalla. Haastatteluissa edettiin yksi teema ja osa-alue kerrallaan, joissakin kohdissa saatoin esittää joitakin kysymyksiä eri kohdassa mikäli se sopi keskusteltavaan aiheeseen paremmin. Haastattelut olivat kukin kestoaltaan 20-40 minuuttia. Yhdessä haastattelussa oli internet-yhteyden kanssa ongelmia, joten haastattelu jouduttiin keskeyttämään useaan otteeseen. Tutkimuksen kannalta ihanteellisessa tilanteessa kaikki haastattelut olisi toteutettu kasvotusten, mutta COVID-19 vuoksi etävaihtoehto oli turvallisempi. Haastattelujen toteuttaminen etänä mahdollisti myös sen, että haastateltavat olivat eri puolelta Suomea.

Haastattelukysymykset on jaettu kolmeen eri teemaan. Ensimmäinen teema käsittelee yleisiä asioita. Ensimmäiseen teemaan kuuluu neljä alateemaa; oppimisympäristöt, muut oppilaat, oppilas itse ja koulun arjen muutokset. Oppimisympäristöt-alateemassa käydään lävitse minkälaisessa ympäristössä oppilaat ovat koulussa, minkälainen luokka on ja onko luokassa

näkyvillä luku- tai päiväjärjestys. Muut oppilaat-kohdassa käydään läpi luokan oppilasmäärä sekä minkälainen on luokan ilmapiiri ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. ”Oppilas itse” kohdassa lasta pyydettiin kuvailemaan omaa erityisyyttään, milloin sen on mahdollisesti huomannut, tietävätkö oppilaat ja opettaja siitä. Lisäksi tässä teemassa käsiteltiin sitä, onko oppilaalla käytössä jotakin apuvälineitä ja mitkä ovat oppilaat vahvuudet. Neljännessä alateemassa käsiteltiin koulun arjen muutoksia ja niiden vaikutusta oppilaaseen.

Toinen teema käsittelee ”hyvää koulupäivää”. Ensimmäinen alateema ”koulunkäynti yleensä” käsittelee sitä, miltä kouluun meneminen tuntuu, milloin siellä on kivaa ja miltä koulupäivät tuntuvat pituudeltaan. Toinen alateema käsitteli oppimista. Kysymykset koskivat tilanteita milloin on ollut helppo oppia tai keskittyä, tietääkö lapsi parasta tapaa oppia ja onko lapsi saanut tukea ja mikäli on, millaista. Tässä kohdassa lapsilta kysyttiin myös miten koulupäivästä voisi tehdä paremman, mitä opettaja voisi tehdä toisin ja minkälainen on unelmien koulupäivä.

Kolmas ja viimeinen teema käsittelee haastavaa koulupäivää. Tässä teemassa on kolme alateemaa. Ensimmäinen alateema on ”koulunkäynti yleensä”. Tässä kohdassa lapsilta kysyttiin onko heillä ollut sellaisia päiviä jolloin he eivät ole halunneet mennä kouluun tai onko koulupäivän aikana ollut sellaisia tilanteita, jolloin he eivät ole halunneet olla koulussa. Lisäksi tässä kohdassa pyrittiin selvittämään, onko luokkatilassa jotain erityisiä ärsykejä, joihin he voisivat kiinnittää huomiota. Toisena alateemana on ”oppimisen vaikeudet”. Lapsilta kysyttiin mitkä asiat koulussa tuntuvat erityisen vaikealta, minkälainen olisi haastava koulupäivä ja milloin on tuntunut hankalalta oppia. Lisäkysymyksillä pyrittiin selvittämään onko ollut jotain tiettyjä tekijöitä jotka ovat vaikuttaneet oppilaan oppimiseen. Tässäkin kohdassa oli tarkoitus selvittää myös minkälaista tukea koulun aikuiset ovat näissä tilanteissa tarjonneet. Kolmas alateema ”koulupäivän jälkeen” selvittää lapsen kuormitustilaa koulupäivän jälkeen ja mitä keinoja lapsella itsellään on kuormitustilan purkamiseen.

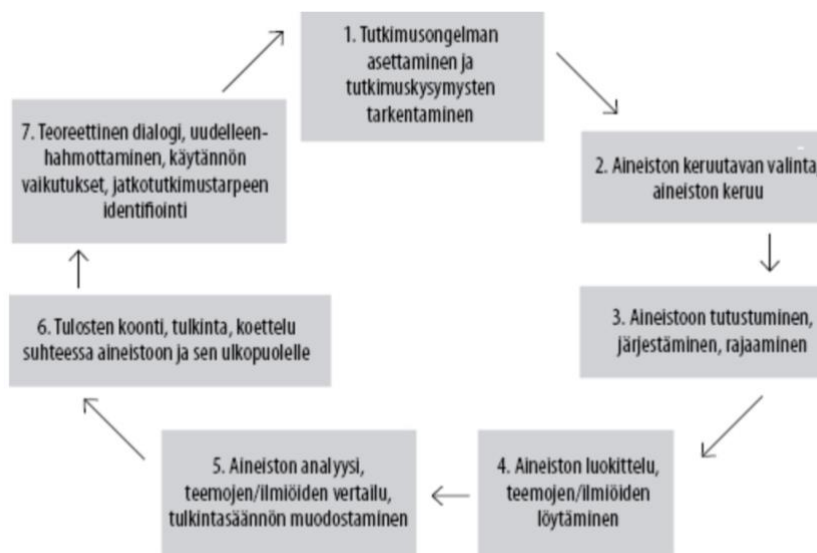
Viimeisenä kysymyksenä jokaiselta haastateltavalta kysyttiin ”onko jotakin mitä itse haluaisit kertoa aiheeseen liittyen”. Kerroin tässä vaiheessa vielä uudelleen tutkimukseni tarkoituksesta ja keskeisistä ajatuksista. Lapset tässä vaiheessa saivat vapaasti kertoa mitä halusivat ja usealla tulikin lisäyksiä tutkimukseeni.

Aineisto on sen keräämisen jälkeen litteroitu eli puhtaaksikirjoitettu. Olen kirjoittanut sanasta sanaan kaiken haastatteluissa tulleen tekstin. Tässä tutkimuksessa käytän suoria lainauksia mutta osittain myös esitän tutkijana tekemiäni päätelmiä kaikista haastatteluista kokonaisuutena. Tämän tarkoituksena on luoda mahdollisimman laaja ja aito kuva siitä

maailmasta, missä haastateltavat elävät ja miltä tutkittava ilmiö näyttäytyy heidän maailmassaan (Hirsjärvi & Hurme, 2015)

3.3 Aineiston analyysi

Tutkimusten tulosten analyysissä käyttänyt Ruusu Vuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) tekemää mallia (Kuvio 1) haastattelun analyysin eri vaiheista. Mallin tulkintaa avaavassa kuvauksessa tuodaan esille se, että osa analyysin vaiheista ilmenee päällekkäin ja osa vaiheista vaatii sitä, että palataan vaiheessa taaksepäin. Aineistoa analysoidessa on huomioitava se, että itsessään se ei tuota mitään tietoa, vaan tutkijan tehtävä on muodostaa tutkimuskysymys. Aineiston analyysiin vaikuttaa myös se, mikä on tutkijan oma tapa omaksua tietoa aineistosta, tulkita saatua tietoa ja siihen liittyen tehdyt valinnat.



Kuvio 1. Analyysin vaiheet tässä tutkimuksessa

Edellisissä tutkimuslukuissa olen esitellyt tarkemmin kuvion 1 analyysin neljää ensimmäistä vaihetta; tutkimusongelman asettaminen ja tutkimuskysymysten tarkentaminen, aineiston keruutavan valinta ja aineiston keruu, aineistoon tutustuminen, järjestäminen ja rajaaminen sekä aineiston luokittelu ja teemojen/ilmiöiden löytäminen. Tässä alaluvussa kuvaan tarkemmin itse analyysisä ja sen teoreettista pohjaa. Analyysikuvion vaiheet viisi (aineiston analyysi, teemojen/ilmiöiden vertailu, tulkintasäännön muodostaminen), kuusi (tulosten koonti, tulkinta, koettelu suhteessa aineistoon ja sen ulkopuolelle) ja seitsemän (teoreettinen dialogi,

uudelleen hahmottaminen, käytännön vaikutukset ja jatkotutkimustarpeen identifiointi) tulevat paremmin esille seuraavissa luvuissa.

Aineiston analyysissä hyödynnän jo haastattelukysymysten pohdinnan myötä tehtyä luokittelua eli teemoittelua. Teemoittelussa on kyse siitä, että aineistoa pyritään pelkistämään löytämällä aineistosta kaikista keskeisimmät aiheet (Moilanen & Rähä, 2018). Teemat käytiin uudelleen lävitse, kun aineisto oli kerätty ja teemat olivat edelleen tutkimukseen sopivia. Ensimmäisessä teemassa käsittelen haastateltavaan liittyviä yleisiä asioita, toisessa teemassa käsittelen hyvään koulupäivään liittyviä ilmiöitä sekä kolmannessa teemassa käyn läpi haastavaan koulupäivään liittyviä tekijöitä. Luokittelun tehtävänä on käydä koko aineisto mahdollisimman järjestelmällisesti lävitse. Luokittelun tapaa määrittelee se, mikä on tutkimuksen tutkimuskysymys, mitkä nousevat keskeisiksi käsitteiksi sekä mikä on tutkimuksen lähtökohta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010.)

Tutkimuksen litterointivaiheessa tutkija voi muodostaa tutkittavasta aiheesta jo ensimmäisen ymmärryksen ja ajatuksen. Litteroinnin aikana voidaan tehdä päätöksiä siitä, kuinka tarkasti litterointi tehdään. Litteroinnin rajausta tehtäessä, päädytään jättämään jotkin asiat tutkimuksesta pois. (Nikander, 2010.) Tutkimuksessani litterointi on tehty mahdollisimman sanasta sanaan kuitenkin, niin että siitä on jätetty pois ei-verbaaliset viestinnät ja niiden tulkinnat (sanojen painoituksia, ilmeitä ja eleitä ei ole dokumentoitu). Litteroinnin tekemisen jälkeen prosessoin tekstiä siten, että tein tekstiin alleviivauksia teemoittain. Tässä vaiheessa kullakin teemalla oli oma väri. Tiedostoa selatessa pystyin lukemaan helposti saman teeman alle kuuluvia vastauksia. Eskolan (2018) artikkelissa tämä lähestymistapa analyysin alkuvaiheessa helpottaa asioiden hahmottamista. Tätä vaihetta analyysissä kutsutaan ”koodaamiseksi”, jossa pyritään löytämään aineistosta analyysia varten erilaisia tutkittavia ”yksiköitä” (Luomanen, 2010, s.301). Samankaltainen toimintamalli on myös sisällönanalyysissä, mutta sitä kutsutaan pelkistämiseksi tai redusoinniksi. Toimintamallin tehtävänä on tuottaa pelkistettyjä ilmauksia aineistosta löytyvistä tutkimuskysymykseen vastaavista virkkeistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.91–92).

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat, aineistojen kesto sekä litteroitu sivumäärä

Aineisto	Haastateltavan lyhenne	Haastattelun kesto	Litteroitu sivumäärä
Haastattelu 1	H1	15 min 27 s	9 sivua
Haastattelu 2	H2	27 min 23 s	10 sivua
Haastattelu 3	H3	37 min 08 s	14 sivua
Haastattelu 4	H4	30 min 35 s	9 sivua
Haastattelu 5	H5	20 min 45 s	10 sivua
Haastattelu 6	H6	35 min 04 s	12 sivua

Tutkimustulosteni analyysissä on käytetty sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on käytetty ja tyypillinen analyysitapa laadullisessa tutkimuksessa. Sisällönanalyysiä voidaan hyödyntää hyvin erilaisissa tutkimuksissa, jossa aineistona voi olla laaja kirjo aina kirjoista raportteihin, kunhan aineisto on tekstimuodossa. Tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä selkeä kuvaus tiiviissä muodossa. Sisällönanalyysiä on myös kritisoitu, sillä se saattaa jäädä hyvin pintapuoleiseksi. Tämän kritiikin mukaan analyysitavan avulla usein vain saatetaan aineisto jonkinlaiseen järjestykseen ilman sen kummempia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Edellä mainittu on tutkimuksessani yksi haaste, johon kuitenkin pyrin vastaamaan mahdollisimman syvälle menevällä pohdinnalla.

Tässä tutkimuksessa analyysi on aineistolähtöinen, koska pyrin muodostamaan aineistosta teoreettista tietoa. Tarkemmin kuvattuna tässä tutkimuksessa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ohjaa teoria. Analysoitavat kohteet valitaan aineistosta ja valittavia kohteita ohjaa teoreettinen viitekehys. Toinen analyysitapa, jota tutkimuksissa voitaisiin käyttää, olisi teorialähtöinen analyysi. Teorialähtöinen analyysi sopisi sellaiseen tutkimukseen, jossa testattaisiin jo valmista teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Valitsin tutkimukseeni aineistolähtöisen analyysitavan, teorialähtöinen analyysitapa ei sovi tutkimusasetelmaani.

Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen analyysiä on tehty tässä järjestyksessä:

- 1) Tutkija on muodostanut tutkimuskysymyksen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, muokaten sitä aineiston keräämisen jälkeen sopivammaksi.

- 2) Aineisto litteroidaan ja luetaan huolellisesti vähintään kaksi kertaa lävitse.
- 3) Ne asiat, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä alleviivataan ja siirretään eri dokumentille.
- 4) Dokumentista luokitellaan aineistoa ja muodostetaan pelkistetympiä ilmauksia.
- 5) Pelkistetyistä ilmauksista muodostetaan alaluokkia noudattaen alkuperäistä teemoihin jaottelua.
- 6) Alaluokista muodostetaan yläluokkia alkuperäisiä teemoja noudattaen.
- 7) Saatuja tutkimustuloksia nostetaan esille tutkimuksen tulokset -luvussa
- 8) Tutkimuksesta tehdään johtopäätöksiä, jotka esitetään tämän tutkimuksen lopussa.

Sisällönanalyysi valikoitui analyysitavaksi sen sopivuuden vuoksi. Aineisto on vastauksien osalta yksinkertaista, koska haastateltavina oli autismikirjoisia lapsia, joiden sosiaaliset taidot ovat diagnoosin vuoksi ainakin tietyiltä osin rajoittuneita. Autismikirjoon tyypillisesti kuuluu kommunikaatiotaitojen vajavaisuus.(Kerola & Kujanpää, 2019.)

Tutkimuksen analyysin seuraava vaihe litteroinnin ja alleviivausten jälkeen oli redusointi. Tässä vaiheessa loin uuden Word-tiedoston, johon listasin kaikki alleviivatut lauseet tavoitteena muodostaa niistä pelkistettyjä ilmauksia. Tutkimuskysymykseni ovat laajoja, joten tein jaon noudattaen alusta asti mukana pysyneitä teemoja. Joitakin lainauksia lyhensin, jos ne olivat pitkiä tai sisälsivät paljon asian merkityksen kannalta merkityksettömiä täytesanoja. Tässä vaiheessa kuitenkin pidin huolen siitä, että lauseen merkitys pysyy samana, eli mitään tekstin kannalta tärkeää ei poistettu.

TAULUKKO 2. Esimerkki alkuperäisten ilmauksien pelkistämisestä haastava koulupäivä teeman kohdalla.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>”No että ei olisi niin paljon tehtävää ja ois pidemmät välitunnit koska mä en halua olla luokassa koko aikaa ” (H1)</i>	vähemmän tehtäviä vähemmän luokassa oloa
<i>”tiedon ettiminen on niin vaikeata, mulla on aina se et mä en löydä siitä asiasta mitään tietoa, yrität kirjottaa jotain historia 1500 luvulla vaikka jostain, sitten tulee joku tuhatyhdeksänsataaluvun saksa sille ja en mä tätä kyllä mennyt hakemaan” (H4)</i>	tiedon etsiminen haastavaa lukuaineissa

Redusoinnin jälkeen, muodostin keskenään samaa aihetta olevista pelkistetyistä ilmaisuista ryhmiä. Tavoitteena oli muodostaa erilaisia alaluokkia ja samalla varmistaa sitä, että kysymysten muodostamisvaiheessa tehty teema- ja alateemajako on perusteltu ja sopiva tähän tutkimukseen. Tässä analyysivaiheessa yhdistin myös samaa asiaa olevat tiedot keskenään, mikäli ne olivat tulleet ilmi haastattelun muissa vaiheissa. Ryhmittelyn eli klusteroinnin tarkoituksena on muodostaa koodatusta aineistosta samankaltaista sisältöä. Alaluokille annetaan sellainen nimi, joka kuvaa tiivistetyn ilmauksen keskeistä ominaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

TAULUKKO 3. Esimerkkejä pelkistettyjen ilmausten luokittelusta alaluokiksi

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
omien juttujen tekeminen rentoutuminen omassa huoneessa mietiskely omassa huoneessa välipalan nauttiminen	Koulupäivän jälkeen
eri asioista pitäminen kuin muilla erityinen olo katsekontaktin ylläpitämisen haasteellisuus	Oppilas itse

Alaluokista voi edelleen muodostaa vielä yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Niistä voitaisiin muodostaa myös pääluokkia, tässä tutkimuksessa en kokenut sitä tarpeelliseksi tai perustelluksi tutkimuksessani. Samalla tavalla kuin alaluokkien muodostamisen kohdalla, myös yläluokkien kohdalla päädyin hyödyntämään jo aikaisemmin tehtyä teemoihin jakoa. Pohdin myös tässä vaiheessa, onko tämä tutkimuksen kannalta sopiva ratkaisu. Tulin siihen tulokseen, että se on koko tutkimuksen selkeyden puolesta sopivin vaihtoehto.

TAULUKKO 4. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta alaluokkien avulla.

Alaluokat	Yläluokka
Oppimisympäristö Muut oppilaat Oppilas itse Koulun arjen muutokset	Oppilaan koulunkäynti yleisesti
Koulunkäynti yleensä Oppimisen vaikeudet Koulupäivän jälkeen	Haastava koulupäivä
Koulunkäynti yleensä Oppiminen	Onnistunut koulupäivä

Tutkimuksesta analyysin avulla saatuja tuloksia esitetään tarkemmin seuraavassa luvussa noudattaen analyysivaiheessa tehtyä jakoa.

4. Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa käyn lävitse edellisessä luvussa kuvatun analyysin avulla saatuja tutkimustuloksia. Tutkimuskysymykset on jaettu kolmeen eri teemaan, joten samaa teemajakoa toteutetaan myös tulosten käsittelyssä. Tutkimuksen tulokset -luku on jaettu kolmeen alalukuun. koulunkäynti yleisesti -alaluvun alta löytyvät oppimisympäristöä, muita oppilaita ja koulun arjen muutoksia kuvaavat tutkimustulokset. Toinen tulosten alaluku käsittelee hyvää koulupäivää. Tässä alaluvussa käydään lävitse kokemuksia koulunkäynnistä ja oppimisesta. Kolmannessa alaluvussa käsitellään haastavaa koulupäivää, jossa esittelen asioita, jotka tekevät koulupäivästä yleisesti haastavia ja oppimisesta hankalaa sekä mitä haastateltava tekee haastavan koulupäivän jälkeen päästyään kotiin. Viimeisenä olen nostanut esille niitä ajatuksia, mitä haastateltavilla heräsi aiheeseen liittyen ja miten sitä halusivat kommentoida.

Haastattelussa esitin yhteensä 43 haastattelukysymystä ja aineistoa tuli noin 4 tunnin edestä nauhoitettua aineistoa. Niistä on koostettu yksi litteroitu eli auki-kirjoitettu tiedosto. Tutkijan halutessa raportoida tuloksia, voidaan hyödyntää tekstissä sekä suoria lainauksia haastattelusta että tutkijan itsensä esittämiä johtopäätöksiä, yhteenvetoja ja päätelmiä. Suorien lainauksien tarkoituksena on myös vahvistaa tutkijan tekemää tulkintaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 194.) Tässä tutkimuksessa käytän suoria lainauksia eli sitaatteja, joiden avulla perustellaan tulosten tulkintaa.

4.1 Koulunkäynti yleisesti

Ensimmäisessä teemassa käsittelen yleisiä asioita. Tämän teeman kysymyksillä halusin kerätä tietoa siitä, minkälaisessa luokassa ja oppimisympäristössä haastateltava on. Tämä teema on jaettu neljään alateemaan, joita käsittelen tarkemmin alaluvuissa. Haastattelusta tuli ilmi, että suurin osa haastateltavista oli yleisopetuksen luokassa, joten luokat olivat isoja. Haastatteluissa ei tullut ilmi, ovatko haastateltavat yleisen tuen, tehostetun tuen tai erityisen tuen piirissä. Useamman kohdalla opetuksessa oli kuitenkin käytössä erilaisia säännöllisiä tukimuotoja, esimerkiksi tukiopeus tai osa-aikainen erityisopetus, joiden perusteella voidaan olettaa, että osa haastateltavista on tehostetun tai erityisen tuen piirissä. (esim. Opetushallitus, 2014)

Tässä kohtaa tuloksissa ei ole käytetty suoria lainauksia, sillä vastaukset olivat lyhyitä ja yksinkertaisia. Tutkimuksen kannalta on kuitenkin ollut hyvä tietää haastateltavien taustasta

hieman enemmän, jotta tuloksia ja haastateltavaa pystyisi tarkastelemaan eheämpänä kokonaisuutena.

4.1.1 Oppimisympäristö

Kaikki haastateltavat kävivät koulua jokseenkin neutraaleissa ja ulkonäöltään yksinkertaisissa luokissa. Yksikään haastateltava ei maininnut, että luokasta löytyisi mitään oppimista tai keskittymistä häiritsevää. Kolmannen haastateltavan (H3) kohdalla luokan istumajärjestyksessä huomioitiin herkkyys auringonvalolla. Hänen istumapaikkansa valittiin niin, että aurinko ei paista häiritsevästi silmiin. Haastateltavan koulukaveri sai siirtyä mukana, jottei haastateltavan tarvitsisi istua erossa ystävästään.

H3: Joo, meillä vaihettiin paikkoja niin ku paikkoja ku mun paikka tuli just semmoselle aurinkoiselle paikalle ja mä en auringosta kauheemmin tykkää niin mä sain sitten siirtää sitä

Toinen haastateltava (H2) kertoi, että häntä häiritsee se, että pöydän pinta on ”rypyläinen”, minkä johdosta kun kirjoitettiin jotakin paperille, kynänjälki oli epätasaista. Tämä voi osoittaa sen, että joskus neurotyypillisten on vaikea huomata niitä asioita, jotka saattavat autismikirjoisesta lapsesta tuntua haastavalta tai epämukavalta. Opettajan tulee osata tulkita näitä tilanteita ja olla valmis tuottamaan vaihtoehtoisia ratkaisuja tämänkaltaisiin tilanteisiin.

Lisäaineistona tehdyssä haastattelussa (H6), haastateltiin autismikirjoisen lapsen vanhempaa . Tässä haastattelussa tuli enemmän tietoa toimivista ratkaisuista oppimisympäristöissä. Haastateltavan (H6) vanhemman lapsi oli pienryhmässä, jossa lähes jokaista lasta kohden oli oma ohjaaja. Kyseinen luokka oli entisessä terapiatilassa, jonka pystyi jakamaan pienempiin tiloihin. Tämä ratkaisu oli toimiva niissä tilanteissa, jossa jonkun luokan oppilaan tuli päästä omaan tilaan rauhoittumaan. Luokassa oli myös oma pieni keittiö, jolla pyrittiin vastaamaan luokan erityisiin ravintoon ja ruokailuun liittyviin tarpeisiin. Oppilaat saivat syödä omissa rauhassa, sillä useammalla oppilaalla oli hankaluuksia kestää ruokasalissa syömistä.

4.1.2 Muut oppilaat

Haastateltavat yhtä lukuun ottamatta olivat yleisopetuksen luokassa. Ensimmäinen haastateltava (H1), H2, ja viides haastateltava (H5) toivat esille sen, että heidän luokassaan on osittain huono ilmapiiri. Muiden haastateltavien mielestä toisista oppilaista ei tullut suurempaa

häiriötä tai hankaluutta. Haastattelujen muissa kohdissa tuli kuitenkin ilmi se, että keskittymistä helpottaa se, että luokan työrauha on hyvä ja hiljainen. Isolle osalle autismikirjoisia henkilöitä voi kuulua Oksasen ja Sollasvaaran (2019, s.58) mukaan ”erityisyyttä” aistitoiminnoissa. Tämä voi tarkoittaa sitä, että toiminta tilanteessa, jossa aistitoiminnot vastaanottavat häiriötä, toiminta voi olla haastavaa ja mahdotonta. On tärkeä tietää, mitkä asiat kuormittavat oppilaan aisteja, jotta esimerkiksi istuma- tai työskentelypaikan valinnassa pystytään valitsemaan oppilaalle sellainen paikka, jossa mitään ylimääräistä aistikuormitusta ei tule.

4.1.3 Oppilas itse

Haastateltavat kokivat hankalaksi oman erityisyytensä kuvailun. H1 mainitsi vain osan diagnooseistaan vanhemman kannustuksesta huolimatta ja jätti kokonaan kertomatta autismikirjostaan. Hänen omasta mielestään hänen merkityksellisin haasteensa on ADHD-diagnoosi. H2, H3 ja H4 osasivat kuvailla haasteitaan laajemmin, mutta suurin osa tarkemmasta diagnostiikasta jäi vanhempien täydennettäväksi. Haastateltavat kuitenkin kuvailivat sitä, miltä heistä tuntuu verrattuna muihin. Näitä asioita ovat esimerkiksi uteliaisuus, eri kiinnostuksen kohteet kuin ikätovereilla ja muiden, esimerkiksi luokkakavereiden, juttujen ymmärtämättömyys.

H3: no mä en aina välillä monista asioista mistä monet muut tykkää, vaikka liikunnassa, niin tykkää ollenkaan tai monista ruuista

H4: sekava, niin no siis no tulee semmonen olo et oot aika spesiaali, tulee semmonen olo et mä oon nyt sellainen vähän spesiaali ihminen, niinku semmonen olo et outoa, että niinku ei niinku tiedä siitä olostä minkälainen on olla tavallaan normaali niinku normaali fiilis tai tunne, että kaikki sen verran kauhean tarkka pitää olla kaikessa, mitä ollaan ja sitten vaikea puhua ja kaikilla muilla sujuu hyvin, sitä ittellä sä oot vaa sillain mä et nyt ihan ymmärtänyt ja just tää että lauseita ei oikeen meinaa tulla suusta ihan normaalisti niin kuin nytkin

H5 jätti kysymykseen vastamatta sen tuntuessa hänestä liian vaikealta. H4 nosti haastattelun myöhemmässä vaiheessa esille sen, että hänelle on hyvin vaikea uusia, vieraita ihmisiä kohdatessa ylläpitää katsekontaktia ja se tuntuu hänen mielestään ahdistavalle.

H4: ”se ehkä ärsyttävintä tässä on se että juuri katsekontakti on niin vaikeeta just se niinku et kattoo toista silmiin, se on niin vaikea katsoa, koska se vaan oli silleen et se vaan häikäisee kun kattoo toista ihmistä, paitsi jos on tarpeeksi tuttu, niin

silloin ei ihan niinku yhtään väliä et jos sä oot tuntenut sen jo monta vuotta tai koko ikäs niin ei siinä sitten mitään mut sit jos on joku ihan uus niin tuntuu et se näkee sun läpi ”

Haastateltavien opettajilla oli tiedossa haastateltavien erityisyys ja heidän suhtautumisensa oli kaikkien haastateltavien mielestä hyvä. Eroja oli siinä, tiesivätkö muut luokan oppilaat haastateltavien erityisyydestä. Toki tilanne voi olla se, että luokkakavereille ei ole erityisesti kerrottu, mutta he ovat huomanneet, että oppilaalla on jokin erityisyys.

H2: ”no varmaan moni on huomannut, et mää oon vähän erilainen, et silloin ykkösluokalla kuin se diagnoosi tuli, niin yhdelle kaverille kerroin siitä, mutta se tuskin ymmärsi silloin kaikkee eikä varmaan enää muista. mutta niin mä en nyt oo mun kavereille kertonut, koska mä en tiedä ymmärtäiskö ne edes, mikä se oikein on, mutta mä varmaan sitten kerron niille tyyliin ensi lukuvuonna tai jotain”

Luokkamuotoisessa opetuksessa haastateltavilla ei juuri ollut käytössä mitään apuvälineitä, esimerkiksi kuulosuojaimia tai muita keskittymistä helpottavia asioita. Useampi haastateltava kuitenkin mainitsi, että luokassa on kyllä saatavilla joitain apuvälineitä yleisesti kaikille, mikäli on tarpeen.

Haastattelun muista kohdista tuli kuitenkin ilmi, että H2:lla oli käytössä oma henkilökohtainen lukujärjestys, johon oli eri värien avulla koodattu milloin hänen tulee olla erityisopetuksen luokassa. H1:n ja H4:n kohdalla haastatteluissa mukana olleet vanhemmat esittivät sivuhuomautuksena, että haastateltavilla oli ollut jossakin vaiheessa käytössä sinitarra tai muu vastaavanlainen käsissä hypisteltävä esine. Haastateltavat olivat kokeneet ne jonkin verran auttavaksi, mutta ei kuitenkaan niin toimivaksi, että niiden käyttöä olisi säännönmukaisesti jatkettu.

H4: mulla on ollu semmoinen kuutio tai semmonen hupsu spinneri mutta ei siis sanotaanko viikon ollu tai sitä käyttäny

On huomioitavaa, että useammalle haastateltavalle on tarjottu jotain oppimistilannetta mahdollisesti rauhoittavaa tekijää. H1 ja H4 olivat molemmat ADHD-diagnosoituja, joten näiden apuvälineiden käyttö tai niiden ehdottaminen saattoi johtua enemmän ADHD-diagnoosista, kuin autismikirjosta.

4.1.4 Koulun arjen muutokset

Useampi haastateltava kertoi muutoksien tuntuvan hankalilta ja epämukavilta. Kaikki haastateltavat toivoivat, että muutoksista kerrottaisiin etukäteen. H1 kertoi haastattelussa, että hänen luokassaan ei kerrota muutoksista etukäteen ja hän toivoisi, että niistä kerrottaisiin. H3 kertoi, että opettaja huolehtii hyvin muutoksista tiedottamisesta, mutta haastateltavan vanhempi nosti vielä esille sen, että lapsi käy itse tarkistamassa myös Wilma-tunnuksillaan mitä asioita on tulossa.

H3 (vanhempi): kyllähän sä aina katot, ku teillä on ne omat wilma tunnukset nii aina aika paljon etukäteen että mitä tapahtuu

H3: niin katonkin

Moilasen ja kumppaneiden (2014) mukaan autismikirjoisille oppilaille on hyvin tyypillistä haluta tietää muutoksista etukäteen ja mikäli tiedonkulussa on puutteita, aiheutuu siitä vähintään negatiivisia tunteita ja haastavia tilanteita.

Lisäaineistona tehdyssä haastattelussa haastateltava vanhempi (H6) nosti esille muutoksien vaikutuksesta hänen lapseensa. Muutokset voivat vaikuttaa ajallisesti pitkäänkin ja näyttäytyä haasteellisena käytöksenä koulupäivän jälkeen kotona.

H6: se on lapselle se on ainakin on tosi haastavaa, kun on näitä muutoksia, että se kyllä niin, kun niillä oli nyt viimeisenä viikkona kyllä käymässä joku semmoinen sirkusjuttu että oli niinku semmosia pisteitä, niin lapsi kyllä tykkäsi valtavasti, mutta sitten se näkyy niinku kotona, että se oli aivan ylikierroksilla. -- että ilman sitä niin kun kuvallista päiväjärjestyksestä, niin se olisi hyvin kaoottisen se niitten elämä

Muutokset koulun arjessa voivat aiheuttaa ylikuormitustiloja ja levottomuutta, vaikka niistä olisi tarpeeksi ajoissa kerrottukin. Jos kyseessä on autismikirjoinen oppilas, jolla on kommunikaatioon liittyviä haasteita, yrityksestäkin huolimatta voi ymmärrys muutoksesta jäädä saavuttamatta.

Autismikirjoiselle lapselle yleensä muutokset tuntuvat hankalilta. Edellä mainitussa haastattelussa nousi esille myös pohdinta niistä autismikirjoisista lapsista, jotka ovat yleisopetuksen piirissä. Riippuen opettajasta yleisopetuksen luokissa muutoksista ei välttämättä tiedoteta erityisen paljon, varsinkin jos kyseessä ei ole mikään kovin merkityksellinen muutos.

Olisikin tärkeää, että ne opettajat, joiden luokassa on erityisiä oppilaita, osaisivat ottaa huomioon muutoksista informoimisen (ja sen ajoissa tekemisen) tärkeyden.

H6: niinku pahinta mitä tällaiselle lapselle voi olla, niin kuin autismlapselle, juuri nämä rutiinit on äärimmäisen tärkeitä, että sen vuoksi nämä jolla on niinku lievempää diagnoosia niin niin ne menee luokassa ihan sekasi jos se yhtäkkiä sitten muuttuu että siis joo, niinku nää kuvat varsinkin alakouluissa palvelee ihan valtavasti se palvelee sitä ihan tavanluokkaakin, että on se tietty järjestys

4.2 Hyvä koulupäivä

Hyvä koulupäivä -luku on jaettu kahteen alalukuun, jossa pyritään selvittämään oppilaan hyviä kokemuksia koulumaailmasta sekä niitä hetkiä, jolloin oppiminen on tuntunut helpolta. Tässä tutkimuksen vaiheessa on myös rohkaistu haastateltavaa kertomaan unelmien koulupäivästä ja pohtimaan mistä tekijöistä sellainen päivä muodostuisi.

4.2.1 Koulunkäynti yleensä

Haastateltavien välillä oli eroavaisuuksia siinä, miten he suhtautuivat koulunkäyntiin. Ne haastateltavat, joilla ei ollut koulunkäynnin suhteen ongelmaa vastasivat lyhyesti. Pidempiä vastauksia tuli niiltä haastateltavilta, joilla oli negatiivista sanottavaa koulunkäynnistä. H1 sanoi haastattelussa, että hänestä ei ole mukava olla koulussa vaan olisi mieluummin kotona. Hän avasi haastatteluissa hieman syitä sille, miksi koulunkäynti ei ole hänestä mieluista. Hän ei pitänyt siitä, että koulupäivän aikana pitäisi olla jatkuvasti liikkumassa paikasta toiseen.

H1: nokun täällä ei tarvi mennä koko ajan välitunnille tai tehdä jotain asioita mitä pitää koko ajan tehdä

Siirtymätilanteet ovat tiettyä muutosta ja peruskoulussa oppitunnit ovat yleensä 45 minuuttia, jos päivän aikana käytettävät tunnit jaetaan laskennallisesti tasan (Opetushallitus, 2014, 43). Oppilaalle saattaa syntyä vaikutelma, jossa tilanteet vaihtuvat koko ajan turhankin nopealla tahdilla.

Jos haastateltava mainitsi haastattelun aikana, että koulun sijaan jäisi mieluiten kotiin, haastattelija esitti lisäkysymyksenä ”kävisitkö mieluummin koulua sitten kotona”. H1 sanoi käyvänsä koulua mieluiten kotona. H4 ei pitänyt koulunkäynnistä, mutta ei myöskään Covid-

19 tilanteesta johtuvasta etäkoulusta. H4:n vanhempi kommentoi sivusta, että etäkouluun oli suhtauduttu eräänlaisena lomana, mistä oli aiheutunut se, että numerot laskivat. H4 kertoi, että hänen mielestään koulunkäynti oli uuvuttavaa ja perusteli sitä seuraavalla tavalla:

H4: no koska mä en jaksa se on vaan sairaan uuvuttavaa ja sit mä en vaan jaksa opiskella, ei siellä sillain ongelmaa oo joidenkin ihmisten suhteen vaan mä en vaan jaksa sitä opiskelua

Haastattelussa selvitettiin, missä tilanteissa lapset ovat tunteneet iloa koulupäivän aikana. H1 oli kokenut iloa tilanteissa, joissa ei ole tehty koulutehtäviä, vaan on oltu esimerkiksi ulkona. H2 kertoi, että kokee iloa sellaisilla oppitunneilla, jossa käsiteltävä sisältö on helppoa ja tehdään hänelle mieluisia asioita.

H2: no ainaki sillee käsiteltävä asia on siis selkeä eikä liian vaikea ja sitten tehdään semmoisia mulle mieluisia juttuja

H3 koki yleisestikin positiivisia tunteita koulupäivän aikana. Tässä haastattelussa vanhempi auttoi haastateltavaa sanoittamaan omia tunteitaan ja kertoi haastateltavan pitävän yleisestikin oppimisesta ja uusiin asioihin tutustumisesta.

H3 : tykkään jos on jotakin mukavia aineita, ja niinku oppimisestakin ja uusista asioita

Muita haastattelussa ilmi tulleita koulupäivän aikana iloa tuottavia tekijöitä olivat vertaissuhteet eli koulukaverit sekä läksyttömät päivät.

Tässä alateemassa esitetään myös kenen kanssa lapset viettävät aikaa koulussa ja tuntuvatko koulupäivät heidän mielestään pitkiltä vai lyhyiltä. Haastateltavien ajatukset koulupäivän pituudesta jakautuivat tasan, osan mielestä ne tuntuivat pitkiltä ja osan mielestä ne tuntuivat menevän nopeasti.

H2: välillä ne tuntuu siltä että ne on jopa aika lyhyitä, että menee tyylly sekunnissa koulupäivä

Koulupäivän mitalla ei ollut suurempaa vaikutusta kenenkään haastateltavan koulujaksamiseen. Kukaan haastateltavista ei maininnut toivovansa lyhyempiä päiviä. Yhden haastateltavan kohdalla nousi esiin ajatus, että ne koulupäivät, jolloin on vaan kolme oppituntia tuntuvat jopa liian lyhyiltä.

4.2.2 Oppiminen

Oppimiseen liittyvät haastattelukysymykset olivat haastateltaville vaikeita. Täydentävistä lisäkysymyksistä huolimatta kaikkien haastateltavien osalta tämän alueen vastaukset jäivät suppeiksi. Suurin osa haastateltavista kertoi oppimisen olevan helppoa silloin, kun käsiteltävä aihe on yksinkertainen tai ennalta tuttu.

Haastateltavilta kysyttiin tilanteista, jolloin on ollut erityisen helppo oppia. Tietoa kerättiin myös siitä, osaavatko lapset kertoa itse millä tavalla oppivat. H2 on kuvannut matematiikan oppimistaan seuraavalla tavalla:

H2: ja sitten jos matikassa jos on vaikka joku uus laskumenetelmä, nii sitte ku mä nii ensin se selitetään ja niin sitten muutaman tehtävän ja sen jälkeen mä saatan kysyä opettajalta onhan nää nyt mennyt oikein

Tässä alateemassa haastateltavat pohtivat myös sitä, miten koulupäivästä voisi tehdä paremman, miten opettaja voisi vaikuttaa päivän sujumiseen onnistuneemmin ja minkälainen olisi haastateltavien mielestä unelmien koulupäivä. Haastateltavien vastaukset tähän kohtaan olivat lyhyitä. Esille nousseet ajatuksen parantamisesta liittyivät esimerkiksi tuntien sisältöihin.

H2: no, silleen että mikään asia ei oo liian vaikeeta ja välitunnilla on vaikka joku hyvä leikki tai sillee, ja hyvää ruokaa

Haastattelussa kysyttiin myös mikä on haastateltavien lempioppiaine ja tuntuuko sen oppiminen helpolta. Poikkeuksetta kaikki vastasivat, että lempioppiaine tuntui helpolta.

H2: no matikka on lähes aina helppoo ja musiikki on kivaa, ku siinä ei just oo semmosii samalla tavalla uusii vaikeita opeteltavii asioita, mitä saattaa olla esim ympäristöopissa tai äikässä tai matikassa tai sillee

Haastattelussa selvitettiin myös ovatko haastateltavat saaneet tukea koulun aikuisilta ja jos ovat, minkälaista tukea. Kaikki haastateltavat kokivat saaneensa tukea koulupäivän aikana joltakin koulun aikuiselta. Tukiopetusta on tarjottu tarvittaessa. Osa haastateltavista kävi myös osa-aikaisessa erityisopetuksessa, yksi haastateltavista oli kokonaan erityisopetuksen luokassa. H2 siirtyi englannin ja äidinkielen opetuksen kohdalla eri luokkaan, jotta saisi tarvittaessa opettajan avun nopeammin.

H2: no just että mulla on esim enkun ja äikän tunnit ollut eri luokassa silleen että siellä on pienempi ryhmä ja muutenkin silleen et opet auttaa niissä tehtävissä eikä vaan sano että pitää tehdä ite

— no on se varmaan siinä helpompi kuin niitä oppilaita on vähemmän niin opettaja ehtii paremmin auttaa ja silleen tai sitten yleensä niissä pienemmissä luokissa saattaa olla enemmänkin niitä opettajia

Haastattelussa selvitettiin, vaikuttaako opetuksen ajankohta oppimiseen. Useammalla haastateltavalla ei ollut erityisiä haasteita kellonajan suhteen. H4 mainitsi, että keskipäivällä on paras aika keskittyä koulutehtävien tekemiseen.

H4: keskipäivällä, aamulla ei jaksa tehdä mitään ja sitten siinä loppupäivän niin saat oot ihan kiri kiri menossa kotia eli et sä ehdi opiskella

Haastattelukysymyksissä selvitettiin myös tekevätkö haastateltavat läksyt aikuisten kanssa vai itsekseen. Useampi haastateltavista teki läksyt itsenäisesti tai niin että aikuinen auttoi tehtävissä alkuun. Kaikki haastateltavien vanhemmat eivät ole aktiivisesti läsnä lapsiensa läksyjen teossa. Esimerkiksi H4 kohdalla vanhemmat aikoivat jatkossa osallistua säännöllisesti läksyjen tekemiseen, koska läksyjen tekeminen ei ole tähän mennessä onnistunut itsenäisesti odotusten mukaisesti. H4 vanhempi täydensi haastattelua asiaa koskien.

H4: tuntuu niin vaikealta pyytää apua

H4 (vanhempi): ja sitten huomataan että täällä on läksyjä tekemättä sen takia kun ei ole pyydetty apua elikkä se että niinku jätetään tavallaan sikseen sitten kun ku emmä osaa niin sitten ei viitti pyytää apua ja sitten se jää tekemättä että se on niinku vähän sellainen joo missä on on keskusteltu sitä vartenhan siinä niin kuin vanhemmat on läsnä, että sitten voi auttaa niissä tehtävissä

Toisella haastateltavalla oli haasteita lukemisen ja kirjoittamisen kanssa, joten hän teki läksyt osittain yhdessä vanhempansa kanssa.

H2: aikuisen kanssa, tai ainakin vähintään silleen että aikuinen kertoo mitä siinä tehtävässä pitää tehdä ja sitten teen sen ite tai jos tarvitaan apuu, niin teen sen aikuisen kanssa silleen yhdessä

4.3 Haastava koulupäivä

Tämän teeman kysymysten tarkoituksena oli löytää niitä tekijöitä, jotka tekevät koulupäivästä epäonnistuneen tai haastavan. Tämä luku on jaettu kolmeen alalukuun, jossa ensimmäisessä keskityn yleisesti koulunkäyntiin ja niihin liittyviin kokemuksiin. Toiseen alalukuun liittyvät haastattelukysymykset pyrkivät selvittämään minkälaisia oppimisen haasteita autismikirjoisilla lapsilla heidän omasta mielestään on. Luvun viimeisessä alaluvussa perehdyttiin siihen, miltä oppilaan olo tuntuu koulupäivän jälkeen ja minkälaisia keinoja lapsella on palautua kuormittavasta koulupäivästä.

4.3.1 Koulunkäynti yleensä

Haastatteluihin osallistuneet lapset suhtautuivat keskenään koulunkäyntiin hyvin eri tavoilla. Haastattelussa kysyttiin haastateltavilta, onko heillä ollut sellaisia aamuja, jolloin ei ole halunnut lähteä kouluun ja mistä syystä kouluun ei ole haluttu lähteä.

Useampi haastateltava mainitsi että välillä on ollut sellaisia aamuja, jolloin ei ole huvittanut lähteä kouluun. Mitään erityistä syytä ei ole välttämättä ollut. Muistoja tuli myös aikaisemmilta kouluvuosilta, jolloin tuen tilanne tai koulussa olevien aikuisten ymmärrys haastateltavan haasteita kohtaan ei ole ollut niin ymmärtäväinen. Tällöin haastateltava on kokenut haluttomuutta mennä kouluun.

H2: no, jos mä en vaikka millään ymmärrä opeteltavaa asiaa, niin se on todella ärsyttävää ja aika moni muukin asia – se on turhauttavaa ja ärsyttävää

Haastattelussa kysyttiin myös onko luokassa jotakin erityisiä ärsykejä, esimerkiksi tuoksuja, värejä tai valoja jotka vaikeuttaisivat keskittymistä. Mitään erityistä ei tässä kohdassa tullut ilmi, mutta tässä tutkimuksen kohdassa sain vastauksia yhdisteltyä myös haastattelujen muista kohdista. H4 haastattelussa kävi ilmi, että hänellä on eräänlaista ääniyliherkkyyttä. Hän häiriintyy helposti, jos joku luokassa kuiskailee. Haastateltavan vanhempi avasi tilannetta vähän tarkemmin haastattelun sivusta.

H4 (vanhempi): hän kuulee ääniä mitä muut ei kuule – yli hiljaisia ääniä sellaisia, se kysy minulta äiti mikä toi ääni jos mä en kuule mitään, siis joku semmonen joku kone pitää jonkun korkea hiljaisen hurinan

Haastatteluissa ei tullut esille mitään erityisiä epämukavia tilanteita koulupäivän aikana. Kysyttäessä mitä opettaja voisi tehdä paremmin koulupäivän aikana, yksi haastateltavista (H2) nosti esille tilanteen liikuntatunnilta, jossa hänen mielestään opettaja oli tehnyt kyseenalaisia päätöksiä ryhmiin jaoissa. Hän oli myös kertonut opettajalle oman mielipiteensä asiaan.

H2: no esimerkiksi yhdellä liikkatunnilla, opettaja olisi halunnut peliin tyttö-poika jaon ja sitten mie huomautin silleen, että ehkä ei pitäisi kuitenkaan tehdä jakoja ihmisen sukupuolen mukaan elikkä sitten se päätti tehdä jaot sen mukaan kummassa vessassa ja pukkarissa käyt, niin mun mielestä toi nyt on ehkä vielä typerämpää, emmie tiedä

Haastateltavilla oli myös sanottavaa koulun ulkopuolisista tilanteista, jotka eivät ole toimineet onnistuneesti. H3 huonot kokemukset liittyivät uinninopetukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan kuuluu, että oppilaille järjestetään vuosittain uimaopetusta. Hyvin usein uimaopetuksen toteuttaa koulun ulkopuolinen henkilö, yleensä sellainen henkilö joka tulee uimahallin henkilökunnasta. Ei ole tiedossa kuinka tarkasti opettajat keskustelevat uimaopettajien kanssa oppilaista ennen uimaan siirtymistä, se voi olla koulu- ja opettajakohtaista. Tästä kuitenkin voi aiheutua se, että uimaopettajilla ei ole aina tietoa lasten opetuksellisista tai erityisistä tarpeista, vaan tieto voi siirtyä ainoastaan koskien uimataidon tasoa. Haastateltava kertoi, että lähes ainoastaan niinä päivinä, kun koulussa on uintia, hän ei halua mennä kouluun. Syyksi hän avasi sitä, että uimakoulun aikuiset eivät ymmärrä hänen tilannettaan.

H3: no ehkä siellä uimahallissa mutta ei ole kyllä yhtään ymmärtänyt kauhean moni – – esimerkiksi ku mä en enää jaksanut uida niin sitten vaan, mitä sieltä kuuluu vastaus ”no niin joo sä kun sä et nyt ookkaa uinu niin kuin tarpeeksi, niin et sinä jaksakaan, mutta jatka nyt vaan”

H3 (vanhempi): joo ja se on varmaan vähän sekin tossakun kun sulla on se vesi ja märkyys ja siis koko niinku se että jos kastuu tai menee vettä väärään paikkaan tai näin

H3: niin se on jo maailman loppu

4.3.2 Oppimisen vaikeudet

Haastatteluissa ei noussut esille mitään tilanteita, jossa oppiminen on ollut erityisen hankalaa. Tilanteissa, jossa oppimisen on koettu olevan vaikeaa, kaikille haastateltaville on tarjottu tukea esimerkiksi tukiopetuksen muodossa. Haastattelussa kysyttiin minkälaisia ovat olleet ne tilanteet, jolloin oppiminen ei ole onnistunut, mitä silloin on tapahtunut tai mitkä asiat siihen on vaikuttaneet. Lisäksi kysyttiin minkälainen olisi erityisen vaikea koulupäivä. Yhtenäistä haastavan koulupäivän piirteitä ei haastatteluista tullut esille. Yleisenä löydöksenä esiin tuli negatiivisten tunteiden esiintyminen, jotka eivät suoranaisesti liity oppimiseen vaan esimerkiksi kaverisuhteisiin. Nämä oppimiseen liittymättömät tunnetilat voivat vaihdella päivän mittaan.

Useammalla haastateltavalla ei ollut ollut mitään erityisiä tilanteita, jotka olisivat vaikeuttaneet oppimista. H1 kertoi hänen oppimistaan hankaloittavan hänen ADHD-diagnoosinsa. Hän kertoi, että oikein hankala koulupäivä näyttäytyisi hänelle sellaisena, että hän vain ”makaisi pulpetilla” kykenemättä toimimaan. Autismikirjoon ja ADHD:kin voi kuulua eräänlaista ”ylikuormittumista” (esim. Oksanen & Sollasvaaara, 2019), joka voi vaatia sitä, että tilannetta rauhoitetaan ennen uuteen yritykseen ryhtymistä. Myös H4 oli ADHD-diagnoosi ja hänen kokemuksensa olivat saman suuntaisia.

H4: mutta kaikki ohjeiden kuuntelu, muistaminen, sitten toi muille työrauhan antaminen sitten se sujuu välillä ihan hyvin mutta sattuu välillä vähän lipsumaan siihen että mä en anna kenellekkään

H4 (vanhempi): niin itselleenkään

Kaikille haastateltaville on tarjottu oppimiseen tukea. Haastavat oppimistilanteet oli ratkaistu niin, että osa haastateltavista kävi osa-aikaisessa erityisopetuksessa tai sai säännöllistä tukiopetusta.

H4: no siis sillä tavalla että kun aika vaikea just se opetella asioita niin sitten saattaa tulla tukiopetusta tai erityistä tai ei silleen erityisopetusta mutta kun mennään eri luokkaa kun toiset

Haastattelussa kysyttiin myös, miten opettaja ovat suhtautuneet haastateltaviin niinä hetkinä, jolloin oppilaalla on ollut hankalaa oppimistilanteessa. Kaikki haastateltavat kertoivat, että opettaja on suhtautunut ymmärtäväisesti tilanteeseen.

Haastattelussa tuli esiin myös erilaisia ratkaisuja autismikirjon oppilaan oppimiseen ulkopuolisiin mutta koulunkäyntiin liittyviin tekijöihin. H3 kohdalla haastattelussa tuli ilmi yksityiskohta, jossa hänen koulussaan on eräänlaisena tukitoimena se, että oppilas saa syödä päivittäin samaa ruokaa. Tällä tavalla saadaan yksi kuormitustekijä kontrolloitua ja riittävä koulupäivän aikainen ravinnonsaanti turvattua.

H3 (vanhempi): on joka päivä sama ruoka koulussa, sillä on semmonen, se kyllä maistaa samaa ku muutki, mut ku se ei sitä kuitenkaan syö niin sitten sillä on samaa ruokaa joka päivä et se saa kuitenkin syötyä

H3: makaronia tehdään sitten joka päivä, tuota sanotaan kuitenkin että pitää maistaa samaa ruokaa kun muut

H3 (vanhempi): mutta kun se ei sitä pysty syömään niin sitten se jäis kokonaan syömättä ja sitten se ei kasvas oikeen hyvin nii sitten se on semmonen turvaruoka et jos se ei pystyskää sitä samaa ruokaa ku muutkin niin saa kuitenkin sen makaroonin, että saa kuitenkin jotakin

4.3.3 Koulupäivän jälkeen

Haastateltavilla oli keskenään hyvin samankaltaisia tapoja palautua koulupäivän jälkeen. Haastattelussa haastateltavia pyydettiin kertomaan, mitä haastateltavat tekivät koulupäivän päätyttyä ja mitä he ylipäättänsä jaksavat tehdä heti koulupäivän jälkeen. Kysyttäessä haastateltavat tekevät koulusta päästyään, useampi sanoi läksyjen lisäksi menevänsä omaan huoneeseen rauhoittumaan. Omassa huoneessa haastateltavat tekivät niitä juttuja, josta itse pitävät ja nauttivat.

H1: no rupean pelaamaan tai teen jotain omia juttuja mitä mistä minä tykkään

H2: no no pesen kädet ja syön välipalaa ja jonkun aikaa vaan hengailen ja sit jossakin vaiheessa iltapäivästä tai illasta niin teen läksyt

H3: varmaan siinä huoneessa jonkunlaista mietiskelyä tai piirtelyä tai legoilla rakentamista tai leikkimistä

H4: meen omaan huoneeseen hiljaisuuteen

Haastattelija: onko se niinku yleistä se että sulla on koulun jälkeen väsynyt olo vai onko se enemmänkin poikkeus?

H4: yleistä

H5: mä niinku lähen yläkertaan juosten heitän vaikka repun tohon seinään, lähen mun huoneeseen ja sit mä meen mun sängylle ja sit mä kaivan legoja ja legoa ja sit mä keksin jonku mahtavan ahaa sit mä tuota noinniin saan hyvän mielen ja sit mä olen iloinen sen päivän loppuun

4.3.4 Haastateltavien omat ajatukset

Jokaiselle haastateltavalle annettiin tilaisuus kertoa oma mielipiteensä tai muita vapaita ajatuksia tutkimusaiheeseen liittyen. Avasin tutkimuksen aihetta kysymyksen kohdalla hieman enemmän. Useammalla haastateltavalla ei ollut mitään täydennettävää tietoa tai asiaa vastauksiinsa liittyen. Osalla haastateltavilla oli se viesti, että kaikki on hyvin, eikä mitään tarvitse muuttaa. Yhdellä haastateltavalla (H1) oli ehdotus, mitä opettajat voisivat tehdä paremmin.

H1: no että no että, koulussa pitäisi tehdä muutakin kun pelkkiä tehtäviä koko ajan – – Siellä voisi olla muitakin se opetusmenetelmiä kun vaa pelkkä niin kirjoittaminen

Lisäaineistona käytetyssä haastattelussa (H6) tuli esille se, että kommunikaatio koulun aikuisten välillä on tärkeää.

H6: se on juuri tämä että siis kommunikaatio on äärimmäisen tärkeää, että vaikka se niinku tämän päivän digimaailmassa on takaperoista, että on reissuvihko, mutta meille se on toiminu kauhean hyvin, että siis että se avustaja ja opettaja kerkiää kirjoittaa kolme lausetta vihkoon kuin se että mennä tietokoneelle ja avata tietokoneen ja mennä sinne oikeaan tiedostoon ja näin niin me ollaan koettu se on niinku paljon nopeampi tapa, tulee aina se niin kuin se niinku lyhyt tietopaketti, joka päivästä mitä siellä on, mikä on tärkeitä kun toinen ei puhu

Toinen asia joka tuli esille tässä haastattelussa oli pohdinta inklusion ja integraation toteutumisesta. Inklusiota on esitelty luvussa kaksi: inklusion periaatteisiin kuuluu se, että kaikki oppilaat taustasta riippumatta käyvät samaa koulua, yhdessä. Opetus järjestetään kaikille

yhteisesti, niin että jokaisen oppilaan yksilölliset edellytykset huomioidaan ja toimitaan niiden mukaisesti. Inklusion ajatusmalliin kuuluu myös se, että jokaista, niin oppilaista, kuin henkilökunnan jäseniä kohdellaan hyväksyvästi ja arvostavasti. Seuraavassa H6 ajatus aiheesta:

H6: ja niinku se että mm, mä olen sitä mieltä että integraatio on niin kuin ajatuksena hyvä, mutta sitten myös päättäjien ymmärtää se, että sitten on tiettyjä lapsia, joille vaan se ei toimi ja ei pitäis tavallaan niinku, tuntuu että tänä päivänä että säästetään rahaa ja ei laiteta avustajaa tai säästetään rahaa sillä että laitetaan se lapsi sinne luokkaan ja niinku siitä ei tule mitään kyllä ja tiedän kuinka onnekaassa asemassa mä oon että lapsella on tämä pienluokka, koska tää on niin hänen paikka. Ja tähän mun pitäis niin kun tää mun mielestä pitäis niinku ylipäänsäkin viestiä viiiä eteenpäin että niinku ajateltaisi että se olisi niinku negatiivinen asia, integraatio tehdään silloin kun ammattilainen erityisopettaja on katsonut sen tilanteen kunnolla ja muuhun onko tälle lapselle hyödyllistä vai ei

— , mutta siis se että näissä kaikissa pitäisi olla niin kuin realistinen käsitys siitä mikä on mikä on toisen niin kuin voimavarat ja ymmärrys ja mihin se kykenee ja sen vuoksi juuri niin kuin sitä monesti lukee että kuinka niinku lapsia pompotellaan sitten vaan luokasta toiseen näin niin se on niinku pahinta mitä tämmöiselle lapselle voi olla , niin kuin autismilapselle juuri nämä niin kuin rutiinit on äärimmäisen tärkeitä, että sen vuoksi nämä niin kuin jollain niinku lievempää kuin diagnoosia niin niin ne menemään luokassa ihan sekasi jos se yhtäkkiä sitten muuttuu että siis joo niinku varsinki nää kuvat varsinkin alakouluissa palvelee ihan valtavasti se palvelee sitä ihan tavanluokkaakin ja on se tietty järjestys

Edellä mainitussa haastattelussa haastateltava pohti hyvän koulupäivän ja kouluvuosien rakentumista, joka voi koostua hyvinkin yksinkertaisista asioista. Niitä voivat olla yksittäiset tuntikohtaiset ratkaisut tai suuremmat ratkaisut koskien esimerkiksi luokka- tai kouluratkaisuja. Tärkeintä haastateltavan mielestä on, että näitä vaiheita pohditaan tarkkaan ja huomioidaan lapsen oma näkökulma. Haastatellun vanhemman mukaan tilanne on se, että lapsi tarvitsee jossakin alueessa erityistä kuntoutusta, joutuu huoltaja usein tekemään erityisen paljon työtä oma-aloitteisesti löytääkseen sopivat ratkaisut lapsen tilanteeseen. H6 toteaa että, usein on pitänyt jopa vaatia, jotta on saatu joku palvelu käyttöön.

5. Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mistä autismikirjoisen oppilaan hyvä koulupäivä muodostuu. Tulokset osoittavat, että osa haastateltavista oli tyytyväisiä koulunkäyntiinsä ja siihen minkälaista tukea saavat koulussa. Mitään merkittävää huolta herättävää tutkimuksen aineistosta ei noussut.

Merkittävin tutkimuksestani esiin noussut tulos on se, miten lapsen kouluarkeen kuuluva aikuinen tunnistaa ja tiedostaa autismikirjoisen lapsen erityisyyden. Tutkimuksesta nousi esille se, että koulun ulkopuolisille henkilöille ei välttämättä välity viesti siitä, että luokassa on erityislapsi, joka voi vaatia eri asioiden huomioon ottamista hänen opetuksessaan. Voi myös olla, että tieto katoaa ajan kuluessa, eikä lapsen erityisyyttä muisteta jatkuvasti. Tämän huolen voisi muotoilla myös siten, että kenelle vastuu lapsen erityisyyden ja erityisten tarpeiden huomioiminen kuuluu, kodille vai koululle?

Autismikirjoisen oppilaan kannalta olisi tutkimukseni mukaan tärkeä huomioida myös se, että tilassa jossa oppiminen tapahtuu, ei ole liikaa oppimista vaikeuttavia ärsykejä. Teoreettisessa viitekehityksessäni olen nostanut esille, mitkä eri ärsykkeet voivat vaikuttaa autismikirjoisen oppilaan oppimiseen luokkatilassa. Näitä oli esimerkiksi häiritsevä valaistus, liian kirkkaat värit tai ylimääräinen liikehdintä (Oksanen & Sollasvaara, 2014, s.168). Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia. Tarvittaessa esimerkiksi oppilaan paikkaa tai luokan valaistusta pitää pystyä muuttamaan, mikäli ärsykkeet alkavat haittamaan oppimista.

Aikaisempi koulukokemus voi vaikuttaa merkittävästi lapsen suhtautumiseen koulunkäyntiin yleensä. Sain yhteydenoton vanhemmalta, joka halusi ilmoittaa lapsensa tutkimukseen. Edetessäni tutkimusprosessissa lapsi oli ilmoittanut vanhemmalleen ettei halua osallistua tutkimukseen. Hän perusteli tutkimushaluttomuuttaan omalla koulukokemuksellaan ja sitä seuranneella kyynistymisellä: hänellä on peruskouluvuosien ajoilta niin huonoja kokemuksia opettajista ja koulujärjestelmästä, että koki, että kukaan ei voi tehdä asioihin muutosta. Hänen mielestään asioista on turha edes keskustella, koska muutosta ei kuitenkaan tapahtuisi. Hänellä ainakin vanhemman sanojen perusteella oli koulunkäyntiin liittyvistä asioista paljon mielipiteitä ja korjausehdotuksia, mutta omien pettymystensä vuoksi ei halua niitä edes ilmaista (pyysin vanhemmalta sekä lapselta erikseen luvan esittää tämä ajatus tutkimuksessani). Edellä mainittu kokema pohdituttaa, kuinka paljon tämänkaltaisia kokemuksia autismikirjon lapsilla on yleensä.

Autismikirjoisen lapsen haastatteleminen on oma haasteensa. Tässä tutkimuksessa haastattelut onnistuivat. Haastattelun alussa pyrin keskustelemaan vapaamuotoisesti lapsen kanssa, esimerkiksi kysyin kesälomakuulumisia. Tarkoitukseni oli rentouttaa tunnelmaa ja saada samalla kerrottua myös jotain itsestäni ja tutkimuksestani. Ennen haastattelun alkua kerroin myös, että haastattelun saa missä tahansa vaiheessa tarvittaessa keskeyttää. Tarpeen mukaan voitiin järjestää taukoja. Kaikki haastateltavista kuitenkin jaksoivat suorittaa haastattelun loppuun asti. Välillä haastateltavat halusivat jutella jotain haastatteluun liittymätöntä tai esitellä esimerkiksi piirustuksiaan tai soittotaitojaan ja tarjosin siihen mahdollisuuden. Tärkeintä oli tarjota kiireetön mahdollisuus miettiä kysymyksiä rauhassa.

Haastattelukysymyksissä pyrin huomioimaan sen, että ne olisivat helposti ymmärrettäviä, mutta usein jouduin täsmentämään sitä mitä kysymyksellä tarkoitettiin. Useamman kohdalla jouduin esittämään myös lisäkysymyksiä saadakseni tietoa, jos lapsen vastaus oli lyhyt tai muuten niukka. Oma haasteensa tuli myös siitä, että haastattelu toteutettiin etänä ja välillä internet-yhteys oli huono ja katkonainen. Mikäli tutkimuksen haluaisi toistaa tai sitä parannella aikaisemmasta, olisi paras tilanne haastatella kasvokkain. Haastattelujen ajankohta ei ollut mielestäni parhain mahdollinen, sillä ne toteutettiin keskikesällä keskellä kesälomaa. Voi olla, että kysymyksiin olisi ollut helpompi vastata, jos lukuvuosi olisi ollut käynnissä ja käsiteltävät asiat olisivat olleet ajankohtaisia. Kaikki ne kysymykset, jota tutkimuksessa oli tarkoituksena esittää, onnistuin esittämään suunnitellusti.

5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) tekemää ohjeistusta ”hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely”. Tutkimusetiikalla tarkoitetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan sitä, että tutkimusta tehdessä noudatetaan vastuullisia ja tieteellisesti oikeita toimintatapoja. Tärkeä on noudattaa yleisesti tiedeyhteisön esille nostamia toimintatapoja, rehellisyyttä ja huolellisuutta. On tärkeä noudattaa tutkimusaineiston keräämisen yleisesti annettuja kriteerejä ja noudattaa tutkimuksen selonteossa avoimuutta ja rehellisyyttä. On tärkeä suunnitella, toteuttaa ja raportoida työn vaiheita asianmukaisesti tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. (TNK, 2012.)

Käyn läpi tutkimuksen vaiheet kronologisessa järjestyksessä ja pohdin, miten eettisyys ja luotettavuus toteutuu kussakin vaiheessa. Haastatteluja tehdessä tutkittaville on kerrottu

asianmukaisesti alusta alkaen, että tutkimus on vapaaehtoinen ja tutkimuksen jälkeen saatu aineisto tuhotaan asianmukaisesti. Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa huolehditaan siitä, että tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti säilyy, eikä mitään selkeitä tunnistetietoja kenestäkään haastateltavasta selviä. Haastateltavat on numeroitu siinä järjestyksessä, jossa haastattelut on toteutettu ja niistä käytetään lyhenteitä, kun esitellään tutkimuksen tuloksia. Tutkijalla ei myöskään ollut tietoa siitä, mitä koulua haastateltavat käyvät tai mistä päin Suomea he ovat.

Tutkielman teoreettisen pohjan kirjoituksessa on huomioitu eri tavoin luotettavuuteen liittyviä asioita. Metsämuuronen (2011, s.30) tuo tekstissään esille sen, että tutkimuksiin sopivia luotettavina pidettäviä lähteitä ovat esimerkiksi erilaiset tieteelliset artikkelit tai muut vastaavanlaiset tieteelliset julkaisut. Tutkielmassa on käytetty vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita sekä kirjoja. Lähdemateriaalina on käytetty kotimaisia ja kansainvälisiä julkaisuja, jotta viitekehukseen saa vaihtelevuutta ja lisätään tutkielman luotettavuutta. Tutkimuksessa on hyödynnetty mahdollisimman uutta lähdemateriaalia, jotta tekstistä saatava teoria ja tieto on uusinta mahdollista. Autismikirjo on suhteellisen uusi termi ja sen kirjoitusasu on vaihdellut lähivuosinakin tiuhaan tahtiin. Olen valinnut tämän kirjoitusasun sen perusteella, että sitä käytetään Autismiliiton julkaisuissa ja sivuilla.

Tutkimusmenetelmänä laadulliset menetelmät ovat yleisesti hyvin eettisinä pidettyjä, sillä tutkimus yleisesti ottaen kunnioittaa ihmisen omalaatuisuutta ja tarjoaa ihmisille mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan omalla äänellään. Tutkimusmenetelmä on saanut etiikan suhteen myös kritiikkiä, sillä tutkimuksessa on helppo tehdä liian vahvoja oletuksia, eikä aina ole helppoa antaa arvoa tutkimuksen aineiston alkuperäisille äänille (Hänninen, 2018). Olen pyrkinyt pitämään tämän mielessäni tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, sillä jo johdannossa on kerrottu, että tutkimuksen yksi päätavoitteista on antaa ääni autismikirjoisille lapsille.

Ennen haastattelujen järjestämistä kysyin jokaiselta haastateltavalta, haluavatko he nähdä tutkimuskysymykset etukäteen. Kaikki haastateltavat halusivat nähdä, joten ne lähetettiin kaikille ennen haastatteluiden järjestämistä. Ne olivat kaikki keskenään samassa muodossa ja löytyvät tästä työstä liitteestä 2. Tällä pyrin varmistamaan sen, että kaikilla haastateltavilla oli saman verran tutkimukseen liittyvää tietoa.

Hirsjärven ja Hurmeen teoksessa ”Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö” (2015) kirjoittajat pohtivat niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat haastatteluista saadun

aineiston luotettavuuteen. He nostavat esille sen, että haastattelun laatu vaikuttaa sen luotettavuuteen. Esimerkiksi jos tallenteenteen laatu on syystä tai toisesta huonoa, vaikuttaa se siihen, kuinka luotattavana sitä aineiston osaa voi pitää. Aineistoni tallenteissa oli yhdessä haastattelussa teknisiä ongelmia ja tallenne ei ollut paras mahdollinen, mutta ainoastaan muutama lause jäi hieman tulkinnanvaraiseksi pätkimisen vuoksi. Jos tallenteen sisällöstä ei ole kunnolla saanut selvää, en ole käyttänyt sitä tutkimukseni aineistona. Tutkimuksessa ei kuitenkaan ole sopivaa lähteä arvailemaan kenenkään sanomisia. Nikanderin (2010) mukaan alettaessa tekemään litterointia, tutkijan on tehtävä tiettyjä valintoja, esimerkiksi sen suhteen kuinka tarkkaan materiaalin purkaa ja millä tavoin se näytetään tutkimuksen tulostavaiheessa lukijalle. Litteroinnin tekemisessä on se ongelma, sillä siinä ei koskaan saa täysin näkyville alkuperäisiä verbaalisia tai ei-verbaalisia yksityiskohtia.

Tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, kun lukijalle kerrotaan selkeästi analyysin eri vaiheet, mistä aineiston kokonaisuus koostuu ja tuodaan esille ne aineiston osat, joille tutkimuksen päähavainnot rakentuvat. On tärkeä pohtia, mitä rajoituksia valitulla analyysitavalla on sen vahvuuksien esittelemisen lisäksi. (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen, 2010.) Olen avannut analyysini eri vaiheita ja siihen liittyviä vahvuuksia ja puutteita.

Tutkimusten tulosten esittely-luvussa on käytetty suoria lainauksia haastatteluista. Niiden muodossa on kunnioitettu sanatarkasti haastateltavan vastauksia. Kaikki murre-sanat ja lauseenrakenteet ovat näkyvillä niiden alkuperäisessä muodossaan. Tämän tarkoituksena on lisätä luotettavuutta ja tutkimuksen tulosten aitoutta. Lauseen rakenteet voivat vaikuttaa epäjohdonmukaisilta tekstimuodossa, mutta näin esille tuodaan aidoimmat vastaukset.

Kuula (2011) mukaan haastatteluiden kohderyhmänä on yleensä aikuisia, mutta aikuisuuden ulkopuolelle jää ryhmiä, kuten esimerkiksi lapset. Erityisryhmiä haastatellaan harvemmin. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona on käytetty haastatteluja, joiden antajina on toiminut tietyllä tavalla kahden erityisryhmän edustajia, kun haastatellaan lapsia ja erityisesti sellaisia lapsia, joilla on autismikirjo, joka voi vaikuttaa merkittävästikin ymmärtämiseen ja kommunikointiin liittyviin asioihin. Kuulan (2011) mukaan on kuitenkin tärkeää, että tutkimuksen piiristä ei suljeta pois eräänlaisia ”marginaaleja” ihmisryhmiä.

5.2 Lopuksi

Saadut tutkimustulokset ovat tärkeitä ja samansuuntaisia aikaisempien tutkimustuloksien kanssa. On syytä kuitenkin huomioida, että tilanteen näyttäytyminen tässä muodossa on tietoa itsessään. Jos asioissa ei ole parantamisen varaa, se voi osoittaa, että koulujärjestelmämme on ainakin joiltakin osin toimiva autismikirjoisille ja annettava tuki on ainakin osan kohdalla toimivaa. Jos tutkittavia olisi enemmän, olisi variaatioita tuloksiin voinut tulla enemmän. Useamman kohdalla haastateltavan vanhempi mainitsi, että jossain vaiheessa koulu-uraa on ollut ikäviäkin kokemuksia, mutta haastateltavat eivät itse joko osanneet, halunneet tai kokeneet tarpeelliseksi kertoa tapahtumista. Aina toki voi olla mahdollista sekin, että ne eivät lapsen silmissä ole ollut niin huonoja kokemuksia tai asiat on saatu vuosien varrella korjattua niin onnistuneesti, että ne eivät ole jääneet mieleen painamaan.

Koen edelleenkin itselleni tärkeäksi asiaksi sen, että autismikirjoisten lasten ääni kuuluu, varsinkin niissä asioissa, joissa käsitellään heitä koskettavia oppimiskorjauksia. Tästä aiheesta kuitenkin voisi tehdä jatkotutkimusta opettajien ja vanhempien mielipiteistä ja kokemuksista. Aikuiset voivat tehdä laajempia huomioita ja osaavat sanoittaa kokemukset kerronnallisessa muodossa. Tällöin kuitenkin kyseessä olisi vanhempien kokemukset, ei lapsen omakohtaiset kokemukset. Monenlaiselle tutkimukselle olisi kuitenkin perusteita, useammastakin näkökulmasta, ainakin sen perusteella, että tutkimusta ei ole aiheesta paljon tehty.

Vanhemmilta ja lapsilta saatujen kommenttien perusteella he kokevat aiheen äärimmäisen tärkeäksi. Heidän kokemuksiansa mukaan asioista ei vielä puhuta tarpeeksi. Tämä on myöskin yksi tärkeimmistä tutkimuksesta saaduista johtopäätöksistä. Vaikka välitöntä ongelmaa ei kaikissa tapauksissa ollut, kaikilta haastateltuilta löytyi kuitenkin toivetta siitä, että asiaan kiinnitettäisiin enemmän huomiota. Sen tiedon perusteella, mitä tutkimuksiin osallistumisesta yleensä on, tutkimuksiin osallistutaan yleensä sen vuoksi, että jollakin tavalla saataisiin lisättyä enemmän tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Kuula & Tiitinen, 2010). Tutkimukseen osallistuneiden kokemus on se, että asiasta tarvittaisiin enemmän tietoa.

Tutkimus oli otantakooltaan pieni, osallistujia oli viisi, joten tästä syystä tuloksia tulee tarkastella kriittisesti eivätkä tulokset ole yleistettävissä. Laadulliselle tutkimukselle ei kuitenkaan ole tyypillistä tuottaa tuloksia, joita voidaan yleistää. Tavoitteena on tuottaa tietoa jostakin ilmiöstä ja onkin tärkeää, että ne henkilöt, joilta aineistoa kerätään, osaavat kertoa tutkittavasta aiheesta mahdollisimman laajasti tai heillä on asiasta omakohtaista kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Jatkotutkimusta ja sen yleistettävyyttä ajatellen olisi kuitenkin tärkeää saada enemmän haastateltavia, satunnaisesti valittuna ja eri puolelta Suomea. Etsiessäni teoreettista viitekehystä varten lähteitä, pyrkimyksenä oli löytää aikaisemmin tehtyä tutkimusta aiheesta, mutta mitään kovin samankaltaista tai -suuntaista tutkimusta ei löytynyt. Vaikuttaa siltä, että tutkimusta, jossa selvitettäisiin yleisellä tasolla neurotyypillisten oppilaiden koulukokemuksia, on vähänlaisesti saatavilla. Usea tutkimus koski oppilaiden koulukokemuksia eri nivelvaiheissa, eli siirtymissä luokka-asteelta toiselle. Ne kuitenkin käsittävät hyvin eri ilmiöitä kuin tässä tutkimuksessa tutkittiin, joten teoreettisessa viitekehyksessä ei juuri ole voitu hyödyntää aikaisempia tutkimuksia aiheesta. Aihe on sen tutkimattomuudesta huolimatta tärkeä, joten jatkotutkimukselle olisi varmasti mahdollisuuksia, mutta myös tarvetta.

Lähteet

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – 5th ed.* Washington D.C: American Psychiatric Association

Andersson G. (1998) Barnintervjun som forskningsmetod. *Nordisk Psykologi*, 50, 18–41

Autismi- ja Aspergerliitto. (2017). *Autismikirjon oppilas koulussa*. Haettu osoitteesta https://www.autismiliitto.fi/files/2716/Autismin_kirjon_oppilas_koulussa_9_painos_nettiin.pdf

Bochner A.P & Riggs N.A. (2014). Practicing narrative inquiry. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.

Brock, J., & Arciuli, J. (2014). *Communication in Autism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Eskola J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s.180-200). Jyväskylä: PS-kustannus.

Fletcher-Watson S. & Happé F. (2019). *Autism – A New Introduction to Psychological Theory and Current Debate*. New York: Routledge

Grover, H., Limber S. & Boberiene L. (2015). Does it matter if students experience school as place of community? *The American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6S), S79–S85

Heikkinen H.L.T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 145–160). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus

Howe F. & Stagg S. (2016). How Sensory Experiences Affect Adolescents with an Autistic Spectrum Condition within the Classroom. *Journal of Autism & Developmental Disorders* 46, 1656–1668

Hume K., Streckovic M., Snyder K. & Carnahan C.R. (2014). Smooth transitions – Helping Students With Autism Spectrum Disorder Navigate the School Day. *Teaching Exceptional Children*, 47 (1), 35–45

Hänninen V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s.161–179). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.

Jeste S., Hyde C., Distefano C., Halladay A., Ray S., Porath M., Wilson R.B & Thurm A. (2020) Changes in access to educational and healthcare services for individuals with intellectual and developmental disabilities during COVID-19 restrictions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64, 825–833

Juuti P. & Puusa A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus

Kerola K., Kujanpää S. & Timonen T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Kuula A. & Tiitinen S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Kwakye, L.D., Foss-Feig, J. H., Cascio, C. J., Stone, W. L. & Wallace, M.T. (2011). Altered auditory and multisensory temporal processing in autism spectrum disorders. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 4, 1–29

Laine T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s.25–42). Jyväskylä: PS-kustannus.

Laitinen M. & Uusitalo T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 106-151). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. B. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: SAGE.

Luomanen, J. (2010). Straussilainen grounded theory-menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino

Marvasti, A. (2019). Qualitative Content Analysis: A Novice's Perspective. *Forum: Qualitative Social Research*, 20 (3).

Mattila ML, Kielinen M, Linna SL, Jussila K, Ebeling H, Bloigu R, Joseph RM, & Moilanen I. (2011). Autism Spectrum Disorders According to DSM-IV-TR and Comparison With DSM-5 Draft Criteria: An Epidemiological Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50 (6), 583–592.

Metsämuuronen, J. (2011). Metodologiset perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s.18–82). Helsinki: International Methelp Oy,

Moilanen I., Mattila M-L., Loukusa S. & Kielinen M. (2012). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Duodecim*, 128, 1453–1462

Moilanen P. & Rähä P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli . (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s.43–61). Jyväskylä: PS-kustannus.

Nikander P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Nuske H., McGhee Hassrick E., Bronstein B., Hauptman L., Aponte C., Levato L., Stahmer A., Mandell D., Mundy P., Kasari C. & Smith T. (2018). Broken bridges – New school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23 (2), 306-325

Oksanen J. & Sollasvaara. R. (2019). *Esteille hyvästit! – Opas autismikirjon sekä ADHD- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille*. Helsinki:Into-kustannus Oy

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Next Print Oy.

Perryman T., Ricks L. & Cash-Baskett L. (2020). Meaningful Transitions: Enchanting Clinician Roles in Transition Planning for Adolescents With Autism Spectrum Disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 51*, 899–913

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s.8–29). Tampere: Vastapaino.

Saastamoinen, M. (1999) Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Hegelistä Harréen, narratiivista Nudistiin* (s. 165-192). Kuopion yliopistollisia selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10.

Timonen-Soivio L., Vanhala R., Malm H., Hinkka-Yli-Salomäki S., Gissler M., Brown A. & Sourander A. (2016). Brief Report: Syndromes in Autistic Children in a Finnish Birth Cohort. *J Autism Dev Disord 46*. 2780–2784

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

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK

UNICEF. (1991). Lasten oikeuksien sopimus. Haettu osoitteesta 1.8.2021 https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Wiklund M. & Stevanovic M. (2018). Ymmärrysongelmat ja vuorovaikutustaitojen opettaminen lievästi autististen varhaisnuorten kuntoutuskeskusteluissa. *Psykologia, 53*. 5–6

World Health Organization. (2018). The ICD-11 International classification of Diseases. Haettu osoitteesta 26.7.2021 <https://icd.who.int/browse11/1-m/en>

Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Valtioneuvosto. (1991). Yleissopimus lapsen oikeuksista. Haettu osoitteesta 23.8.2021

https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2

Etsitään haastateltavia

Pro gradu-työhön, jonka aiheena on hyvä koulupäivä
autismikirjoisen oppilaan silmin

Olen luokanopettaja-opiskelija Oulun
yliopistosta ja etsin haastateltavia pro gradu-
työhöni. **Etsin 8-14 vuotiaita
autismikirjoisia lapsia haastatteluun.**

Haastattelu voidaan toteuttaa etänä tai Oulun
seudulla lähitapaamisena. Haastattelu kestää
noin 45 minuuttia. Mikäli haluat sopia
haastatteluista tai kysyä mitä tahansa,
minuun saa olla yhteydessä,
matilainen.ella@gmail.com

Liite 2

TEEMA 1. Koulunkäynti yleisesti

A. oppimisympäristö

1. Kuvaile viimeisintä luokkahuonetta. millainen se on, kerro omin sanoin!
2. Onko luokassa ovi vai onko opetus avoimessa tilassa?
3. Onko luokassa näkyvillä lukujärjestys tai päiväjärjestys? Käydäänkö se yhdessä lävitse aamuisin? Jos on lukujärjestys tai päiväjärjestys niin onko ne kuvitettuna?

B. Muut oppilaat

4. Kuinka monta oppilasta luokallasi on?
5. Minkälainen on luokkasi ilmapiiri? Mikä asiat vaikuttavat ilmapiiriin?

C. Oppilas itse

6. Kuvaile omaa erityisyyttäsi. Muistatko milloin huomasit omat erityisyytesi?
7. Tietävätkö muut oppilaat erityisyydestäsi?
8. Ymmärtääkö opettajasi mielestäsi erityisyytesi?
9. Onko luokassasi huomioitu erityisyyttäsi? Jos on, miten?
10. Onko käytössäsi apuvälineitä? esimerkiksi kuulosuojaimet
11. Mikä on sinun vahvuutesi koululaisena tai muuten?

D. Koulun arjen muutokset

12. Miltä muutokset tuntuvat sinusta?
13. Huolehditäänkö muutosten kertomisesta koulussa?
14. Onko sinun tarpeen tietää muutoksista etukäteen?
15. Miltä yllättävät muutokset tuntuvat sinusta?

TEEMA 2 Hyvä koulupäivä

A. koulunkäynti yleensä

16. Onko kouluun kiva mennä?
17. Milloin tunnet koulussa iloa?
18. Tuntuvatko koulupäivät pitkiltä vai sopivilta?
19. Kenen kanssa vietät aikaa koulussa?

B. Oppiminen

20. Milloin on ollut helppo oppia? Mitä silloin on tehty?
21. Osaatko kertoa, mikä on sinulle paras tapa oppia?
22. Oletko saanut apua aikuisilta oppimiseen?
 - Millaista tukea? Kuka on tukea antanut?
23. Onko jokin tietty aika päivästä, jolloin keskittyminen opeteltavaan aiheeseen tuntuu helpolta?
24. Teetkö läksyt yksin vai aikuisen kanssa?
25. Miten koulupäivästäsi voisi tehdä paremman? Mitä opettajasi voisi tehdä toisin, jotta koulupäivästäsi tulisi parempi?
26. Mikä on lempioppiaine?
 - Tuntuuko se myös helpolta?
27. Saatko palautetta opettajalta?
 - Minkälaista?
28. Kuvaile unelmiesi koulupäivää.

TEEMA 3 Vaikea koulupäivä

A. Koulunkäynti yleensä

29. Onko ollut sellaisia päiviä, kun et halua mennä kouluun?
 - Miksi?
30. Onko joitakin tilanteita, jolloin ei ole ollut mukava olla koulussa?
 - Mitä silloin tapahtui?
31. Onko luokassasi jotain ärsykejä mihin erityisesti kiinnität huomiota (väri, ääni, tuoksu..jne)

B. Oppimisen vaikeudet

32. Mikä tuntuu erityisen vaikealta koulussa?
33. Miten kuvailisit oikein vaikeaa koulupäivää?
34. Milloin on ollut hankala oppia?
 - Mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen?
35. Onko ollut tilanteita, jolloin olet kaivannut tukea erityisesti?
 - Mitä siinä tilanteessa tapahtui? Saitko tukea? Tiedätkö keltä saisit apua tarvittaessa?
36. Miten opettajasi on suhtautunut koulussa niinä hetkinä kun sinulla on ollut vaikeaa?

C. Koulupäivän jälkeen

37. Kuormitutko/väsytkö koulupäivän aikana?
38. Osaatko kuvailla niitä asioita jotka kuormittavat/väsyttävät?
39. Miten rauhoitut tai palaudut koulupäivän aikana kuormittavien hetkien jälkeen?
40. Tuntuuko olo kuormittuneelta/väsyneeltä koulupäivän jälkeen? Mitä teet heti koulupäivän jälkeen? Mitä jaksat tehdä heti koulupäivän jälkeen?
41. Miten rauhoitut/palaudut kotona?

42. Onko jotakin mitä itse haluaisit kertoa aiheeseen liittyen?