



Säkkinen Laura

Autismikirjo alakouluikäisellä ja sen tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
Luokanopettaja
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Autismikirjo alakouluikäisellä ja sen tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin (Laura Säkkinen)

Kandidaatin tutkielma, 33 sivua, 1 liitesivu

Joulukuu 2023

Autismikirjon häiriö on monitahoinen ja nopeasti määritelmiltään kehittyvä neuropsykiatrinen häiriö, jonka keskeisiä piirteitä ovat poikkeavuudet sosiaalisessa kanssakäymisessä ja toistavat toimintamallit. Autismikirjon häiriön ilmenemismuodot vaihtelevat paljon yksilötasolla, ja siihen liittyy merkittävästi liitännäissairastavuutta kehitysvammojen ja mielenterveyden häiriöiden osalta. Autismikirjon diagnoosin saaneiden määrä on ollut kasvussa viime vuosikymmenten aikana, mikä selittyy suurelta osin määritelmien ja raportointikäytäntöjen muutoksista. Autismikirjoon liittyvää tutkimusta on myös tehty viimeisimpinä vuosina lisääntyvästi.

Positiivinen pedagogiikka on positiiviseen psykologiaan pohjautuva pedagoginen työväline koulukontekstissa, joka painottaa kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin opettamista lapsille perinteisten tietojen ja taitojen lisäksi. Positiivisen pedagogiikan keskeisiä tavoitteita ovat yhteisöllisyyden, lapsen osallisuuden, vahvuuksien ja myönteisten tunteiden, sekä luottamuksellisen kasvatuskumppanuuden edistäminen.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkistettiin autismikirjon ajantasaisia määritelmiä sekä kuntoutusmenetelmiä sekä perehdyttiin autismikirjon ilmenemismuotoihin alakouluikäisillä lapsilla. Lisäksi perehdyttiin positiivisen pedagogiikan taustoihin ja menetelmiin sekä selvitettiin sen tuomia mahdollisuuksia autismikirjon oppilaiden tukemisessa.

Katsauksen tulosten perusteella autismikirjon ilmenemät alakouluikäisillä ovat moninaisia ja yksilöllisiä. Opettajat kohtaavat autismikirjon oppilaita paljon ja tunnistavat lisäkoulutuksen tarpeen autismikirjon kohtaamiseen liittyen. Autismikirjon lapset tarvitsevat usein erilaisia tukitoimia kouluympäristössä muun muassa sopeutumisen ja käyttäytymisen haasteiden vuoksi. Autismikirjon häiriöillä on myös yhteyttä oppimisvaikeuksiin, mutta akateemisen menestymisen ennustaminen kognitiivisen tason perusteella on autismikirjon lapsilla vaikeaa.

Positiivisessa pedagogiikassa on useita menetelmiä, joita voidaan hyödyntää autismikirjon oppilaiden tukemisessa ja kuntouttamisessa, vaikkakaan empiiristä tutkimusnäyttöä positiivisen pedagogiikan käyttämisestä autismikirjon oppilailla ei ole juurikaan saatavilla. Erityisesti vahvuuspedagogiikka ja tunnetaidot ovat positiivisen pedagogiikan käyttämisessä hyödyllisiä menetelmiä.

Avainsanat: autismikirjo, autismikirjon häiriö, positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, alakouluikäinen, oppilas, tukimuodot

Sisältö

Johdanto	4
1 Tutkielman lähtökohdat	6
1.1 Tutkimuksen toteuttaminen	6
2 Teoreettinen viitekehys	8
2.1 Autismikirjo.....	8
2.1.1 <i>Tautiluokitus</i>	10
2.1.2 <i>Autismikirjoa selittävät teorit</i>	11
2.1.3 <i>Diagnosointi</i>	13
2.2 Positiivinen psykologia.....	14
2.2.1 <i>Positiivinen pedagogiikka</i>	16
3 Miten autismikirjo näyttäytyy alakouluikäisellä oppilaalla?	18
3.1 Yleisyys	18
3.2 Sukupuolten väliset erot.....	18
3.3 Autismikirjon häiriö kouluiässä.....	20
3.3.1 <i>Käyttäytyminen</i>	20
3.3.2 <i>Oppiminen ja sen haasteet</i>	22
3.3.3 <i>Tukimuodot</i>	23
4 Miten opettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa autismikirjon oppilaan kanssa?	25
4.1 Vahvuuspedagogiikka.....	27
4.2 Tunnetaidot.....	28
5 Pohdinta	31
5.1 Yhteenvedo.....	31
5.2 Tutkielman luotettavuus	32
5.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet	33
Lähteet	34

Johdanto

Tutkielmassa tarkastellaan autismikirjoa ja sitä, miten se esiintyy alakouluikäisillä oppilailla. Kandidaatintutkielmassa puhuttaessa alakouluikäisistä käytetään myös käsitteitä lapsi, yksilö ja oppilas. Tutkielmassa esitellään myös positiivista pedagogiikkaa ja sen perusmenetelmiä, sekä perehdytään siihen, miten opettaja voi hyödyntää autismikirjon oppilasta opettaessaan positiivista pedagogiikkaa.

Autismikirjon häiriö on monitahoinen ja ajankohtainen aihe, ja siihen liittyvää tutkimusta tehdään ja on viimeisimpinä vuosina tehty enenevästi niin psykologian, lääketieteen kuin kasvatustieteidenkin puolella. Esimerkiksi Scopus-tietokannasta viimeisten kymmenen vuoden ajalta löytyy yli 75 000 artikkelia “autism”-hakusanalla, kun taas edeltävän kymmenvuotisjakson vastaava tulos oli n. 28 000 (Elsevier 2023). Näin myös autismikirjosta saatavilla olevan tiedon määrä on kasvanut räjähdysmäisesti, ja ilmiötä ja siihen liittyviä taustoja sekä seurauksia ymmärretään yhä paremmin. Toisaalta kartoittamattomia alueita on vielä paljon, ja toisaalta runsaan uuden tiedon vuoksi myös uusia kysymyksiä esimerkiksi kuntoutusmenetelmistä tai niiden pitkäaikaisesta vaikuttavuudesta ilmenee koko ajan.

Luokanopettajan opinnoissani ei ole käsitelty autismikirjoa lähes ollenkaan. Olen käynyt lisäksi erityispedagogiikan sivuaineen, jossa autismikirjoa käsiteltiin yhdellä oppitunnilla. Koin, että tämä olisi aihe, josta haluaisin oppia enemmän, joten päätin että kandidaatintutkielman aiheeni sivuaisi autismikirjoa. Usein autismikirjosta on kuultu puhuttavan melko negatiiviseen sävyyn, joten halusin tarkastella aihetta positiivisesta näkökulmasta. Toinen mielenkiintoinen aihe on positiivinen psykologia ja siihen nojaava positiivinen pedagogiikka, joihin liittyvien tutkimusten määrä on yhtä lailla ollut merkittävässä kasvussa viime aikoina. Positiivisen psykologian menetelmien hyödyntäminen opetuksessa ja erityisopetuksessa olikin aihe, jonka kautta halusin selvittää myös autismikirjon oppilaiden opettamiseen liittyviä kysymyksiä.

Tutkielman ensimmäinen tutkimuskysymys on “Miten autismikirjo näyttäytyy alakouluikäisellä oppilaalla”. Toisena tutkimuskysymyksenä on “Miten opettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikka autismikirjon oppilaan opetuksessa”

Tutkielman tavoitteena on selvittää autismikirjon oirekuva ja esiintymistä alakouluikäisellä oppilaalla kirjallisuuskatsauksen menetelmin. Kerron siitä, miten autismikirjon häiriötä diagnosoidaan ja mitkä ovat tyypillisiä piirteitä tai ominaisuuksia, joiden perusteella autismikirjoa

voidaan epäillä ja todeta. Tutkielmassani esittelen myös positiivista pedagogiikkaa ja sen taustalla olevaa positiivista psykologiaa, sekä selvitän myös sitä, miten opettaja voi positiivisen pedagogiikan menetelmillä tukea autismikirjon oppilasta koulussa. Autismikirjon oppilaalle tyypillistä ovat vaikeudet kommunikaatiossa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Aloitan tutkielman teoreettisella osuudella, jossa kerron enemmän kirjallisuuskatsauksesta tutkimusmenetelmänä. Tämän jälkeen perehdyn enemmän autismikirjoon ja sen oirekuvaan, sekä avaamaan siihen liittyviä käsitteitä ja teorioita, joiden avulla autismikirjoa voidaan ymmärtää paremmin. Seuraavaksi alustan positiivista pedagogiikka positiivisen psykologian kautta ja esittelen PERMA-hyvinvointiteorian, jonka voidaan ajatella luovan raamit positiivisen pedagogiikan mukaiselle opetukselle ja kasvatukselle. Tämän jälkeen vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni “Miten autismikirjo näyttäytyy alakouluikäisellä oppilaalla?” hyödyntäen jo olemassa olevaa tutkimustietoa aiheesta kirjallisuuskatsauksen keinoin. Tämän saman vaiheen teen myös vastatessani toiseen tutkimuskysymykseeni “Miten opettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa autismikirjon oppilaan kanssa?”. Lopuksi esittelen tutkielmani kirjallisuuskatsauksen tuloksia pohdinnassa ja mietin jatkotutkimusmahdollisuuksia.

1 Tutkielman lähtökohdat

1.1 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä kandidaatintutkielma suoritetaan kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus on tutkimusmetodi, joka perustuu jo olemassa olevan tutkimuskirjallisuuden tutkimiseen tai analysoimiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 121). Sen avulla kootaan yhteen ja arvioidaan olemassa olevia tutkimustuloksia, jotka puolestaan toimivat pohjana uusille tutkimustuloksille (Salminen, 2011, s. 1). Baumeister ja Leary (1997) esittivät artikkelissaan kirjallisuuskatsauksien tehtäviä: tiettyyn teoriaan tai ilmiöön liittyvän tiedon kehityksen kuvaaminen, ongelmien tunnistaminen, asiakokonaisuuksien yhteen kokoaminen ja kuvaaminen, olemassa olevan teorian arviointi ja kunnianhimoisimpana uuden teorian kehittäminen ja rakentaminen.

Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaukset voidaan jaotella kolmeen tyyppiin: kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen, systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen ja meta-analyysiin. Näistä kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleisin ja vähiten tarkkaa metodologiaa noudattava, kun taas meta-analyysi on tarkimmin metodologinen ja hyödyntää myös tilastollista analyysia (Salminen 2011, s. 6). Tässä kandidaatintutkielmassa käytettävä tutkimustyyppi on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, joka sopii hyvin valitun aiheen tarkasteluun. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa pyritään esittelemään tutkittava ilmiö laajasti ja tarvittaessa myös erittelemään sen ominaisuuksia. Kuvailevat katsaukset voivat tuoda esille uusia kohteita systemaattisten katsausten tarkastelua varten. Kuvailevat kirjallisuuskatsaukset jaetaan vielä narratiivisiin ja integroiviin katsauksiin, joista tässä tutkielmassa käytetään narratiivista näkökulmaa. Niiden tehtävä on luoda laaja kuva tutkittavasta aiheesta kokoamalla yhteen ajankohtaista tietoa, mutta ei niinkään tehdä tarkkaa analyysia olemassa olevasta tutkimuksesta. Narratiiviset katsaukset ovatkin erityisen tyypillisiä kasvatustieteiden alalla, sillä ne sopivat hyvin laajojen kokonaisuuksien kuvaamiseen ja tutkimustiedon ajantasaistamiseen ja tiivistämiseen (Salminen 2011, s. 7–8).

Tämän tutkielman tavoitteena onkin antaa kattava kuvaus autismikirjosta sivuten myös sen historiallista kehitystä ja tutkimuksen nykykohteita, ja eritellä miten autismikirjo näyttäytyy koulumaailmassa. Lisäksi tässä tutkielmassa eritellään positiivista pedagogiikkaa ja sen menetelmiä, sekä lopuksi pyritään vielä vetämään yhteen positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia autismikirjon oppilaiden tukemisessa. Tämän tutkielman tutkimuskysymyksinä ovat: 1. Miten autismikirjo näyttäytyy alakouluikäisellä oppilaalla ja 2. Miten opettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa autismikirjon oppilaan kanssa.

Kirjallisuuskatsaus suoritettiin käyttämällä useita eri hakujärjestelmiä ja tietokantoja hyödyntäen sekä suomen- että englanninkielisiä hakusanoja ja lähteitä. Kirjallisuuskatsausta onkin lähdekirjallisuuden kanssa vuoropuhelua (Hirsjärvi ym., 2013, s.260). Hakusanoja olivat suomeksi muun muassa: autismikirjo, autismikirjo, autismikirjon häiriö, autismi, mielen teoria, perusopetus, positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka. Englanniksi vastaavia hakusanoja olivat: autism, autism spectrum disorder (ASD), autism in schoolchildren, theory of mind, positive psychology, positive pedagogics ja basic education. Tietokantojen lisäksi tässä tutkielmassa on hyödynnetty monipuolista tietokirjallisuutta aiheisiin liittyen.

Tutkielmassa huomioidaan eettinen näkökulma käsittelemällä autismikirjon häiriötä ja siihen liittyviä tekijöitä neutraalista näkökulmasta. Varsinainen tutkimusaineisto koostuu jo tehdyistä tutkimuksista, ei yksilöistä, joten niiden kohdalla erilliseen eettiseen tarkasteluun ei ryhdytä.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Autismikirjo

Leo Kanneria pidetään ensimmäisenä ihmisenä, joka alkoi tutkimaan autismia. Hän kuvasi vuoden 1943 tapaustutkimuksessaan 11 lasta, joilla oli puutteita erityisesti sosiaalisissa piirteissä ja nimesi tilan synnynnäiseksi affektiivisen kontaktin autistiseksi häiriöksi (*inborn autistic disturbance of affective contact*). Kanner oli todennäköisesti ensimmäinen henkilö, joka erotti autismin skitsofreenisistä ilmiöistä ja kuvasi autististen lasten sosiaalisen käytöksen poikkeavuudet ja muun muassa fiksoituvan käytöksen erityispiirteet (Kanner 1943). Vain vuotta Kanneria myöhemmin Hans Asperger kuvasi omassa tutkimuksessaan lapsia, joita hän myös kutsui autistisiksi, mutta joiden piirteissä ja ominaisuuksissa oli eroja Kannerin kuvaamiin. Tämä johti ajan myötä Aspergerin syndrooman käsitteen kehitykseen, joka nykyään luetaan osaksi autismikirjoa ja jota kuvataan myös lieväksi tai hyvätasoiseksi autismitiksi (*high-functioning autism*) (Baskin ym. 2006).

Kerolan, Kujanpään ja Timosen (2009) mukaan autismikirjo toimii monitulkintaisena yläkäsitteenä monenlaisille toisistaan poikkeaville oireille ja oirekokonaisuuksille. Autismikirjoa voidaan kuvata neuropsykiatriseksi tai neurobiologiseksi häiriöksi (Kerola ym., 2009, s. 14). Suomalainen Käypä hoito –suositus kuvaa sitä keskushermoston kehitykselliseksi häiriöksi (Käypä hoito, 2023). Cashin (2006) kuvaa artikkelissaan, kuinka perinteisesti autismikirjosta puhuttaessa henkilöitä, joilla ei ole autismikirjon häiriötä, kutsutaan neurotyypillisiksi, ja taas autismikirjolla olevaa henkilöä voidaan kutsua neurodiversiteettiseksi tai neuroepätyypilliseksi. Hän mainitsee, että nykyään neurotyypillinen henkilö voi viitata myös henkilöön, jolla ei ole mitään muutakaan neurologista häiriötä.

Autismikirjon oireet eroavat usein eri henkilöiden välillä, ja niitä luokitellaan erilaisilla diagnooseilla. Autismikirjon keskeisiä ilmentymiä ovat puutteellinen tai epätyypillinen vuorovaikutus, epätyypillinen leikkikäyttäytyminen, kognitiivisten ja kielellisten taitojen viivästyminen, ali- ja ylireagoiminen aistiärsykkeisiin sekä unen, syömisen ja tarkkaavaisuuden säätelyn poikkeavuudet. Nämä oireet ilmenevät kokonaisvaltaisesti lapsen arjessa (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 267; Matilainen, 2023, s. 15). Matilaisen (2023) mukaan myös autismikirjon stressiherkkyys on erilaista kuin neurotyypillisellä yksilöllä.

Matilainen (2023) kuvailee, kuinka autismikirjolla olevalle henkilölle tyypillistä toimintaa ovat joustamattomat ja jumittavat toimintamallit, jotka entisestään vaikeuttavat yksilön omaa toiminnanohjausta. Nämä toiminnanohjauksen vaikeudet näkyvät haasteena suunnitella ja arvioida omaa ajankäyttöä (Matilainen, 2023, s. 15).

Matilaisen (2023) mukaan autismikirjon häiriössä tyypillistä ovat myös liitännäissairaudet. Hänen mukaansa kehitysvammaisuus, oppimisvaikeudet sekä puheen kehityksen vaikeudet ovat tyypillisiä diagnoosin saaneille. Noin 30 %:lla autismikirjon häiriön diagnoosin saaneista lisäksi kehitysvamma (Matilainen, 2023, s. 15). Matilainen (2023) kertoo kuitenkin, että toisaalta yli 60 %:lla autismikirjon diagnoosin saaneista ei esiinny kielellisiä vaikeuksia tai kehitysvammaa. Autismikirjon lapsilla on kuitenkin myös alttiutta sairastua mielenterveyden häiriöihin. (Käypä hoito, 2023). Edellä mainitun mukaisesti tiedetään, että autismikirjon lapset ovat herkempiä kärsimään stressistä kuin neurotyypilliset verrokkinsa, ja pitkäkestoisella lapsuusiän stressillä voi olla yhteyttä myöhemmin ilmeneviin mielenterveyden häiriöihin (Rantala & Määttä, 2022, s. 13)

Kerola ja kollegat (2009) esittelevät teoksessaan keskeisiä autismikirjon piirteitä, joita sen henkilöillä esiintyy, ovat vaikeudet ja haasteet kommunikaatiossa. Neurotyypilliset lapset, eli lapset, joilla ei ole autismikirjon häiriötä tai muutenkaan neuropsykiatrista häiriötä, pyrkivät lähes syntymästään asti vuorovaikutukseen hoitajansa kanssa. Vauvat reagoivat muiden ihmisten ilmeisiin ja ääniin ja oppivat tunnistamaan ja ilmaisemaan mielialoja jo ensimmäisen elinvuoden aikana. Hoitajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde on erittäin tärkeä lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen vuoksi. Lapsen ja hoitajan välistä vuorovaikutussuhdetta ja kommunikaatiota voidaan tukea jo lapsen syntymästä lähtien, oli kyseessä sitten autismikirjon lapsi tai neurotyypillinen lapsi (Kerola ym., 2009, 35–36).

Useilla autismikirjon henkilöillä voidaan havaita ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jo varhaislapsuudesta lähtien. Alle vuoden ikäinen lapsi ei välttämättä ota kontaktia katseellaan tai ääntelyllään, kuten jokeltelulla, eikä hae muiden ihmisten huomiota. Vuoden ikäisen lapsen voi olla vaikeaa keskittää huomiotaan hänelle osoitettuun asiaan. (Ikonen ym., 2016.) Autismikirjo voidaan diagnosoida jopa 18 kuukauden iässä, mutta tyypillisempää kuitenkin on, ettei sitä tunnisteta näin varhaisessa vaiheessa (Hyman ym., 2020).

Modabbernia, Velthorst ja Reichenberg (2017) tutkivat katsauksessaan väitettä, jonka mukaan jopa 40–50 % autismikirjon alttiuden vaihtelusta voidaan selittää ympäristötekijöillä. Katsaus

osoittaa myös, etteivät tietyt ympäristötekijät, kuten äidin raskaudenaikainen tupakointi ja rokotukset, lisää lapsen riskiä autismikirjoon. Vanhempien korkeaan ikään ja synnytyksen aikaisiin traumaattisiin komplikaatioihin liittyi kuitenkin kohonnut riski lapsen autismikirjoisuudesta. Muita äidin raskauteen liittyviä tekijöitä, joihin liittyi pienempi riski lapsen autismikirjoisuudesta, olivat sektio synnytystapana, raskauden aikainen merkittävä ylipaino ja raskausajan diabetes. Äidin maahanmuuttajatausta oli ainut psyykkinen ja sosiaalinen tekijä, jonka havaittiin hieman liittyvän autismikirjon kohonneeseen riskiin. On myös näyttöä siitä, että ympäristömyrkyistä raskasmetallit voisivat olla yhteydessä autismikirjoon. Tämä vaatii kuitenkin lisää tutkimuksia tulevaisuudessa. Tutkimusta autismikirjoon liittyvistä riskitekijöistä tulee lisätä. Heidän mielestään tulevaisuudessa autismikirjon riskitutkimuksen tulisi keskittyä tutkimaan autismikirjon syntymekanismeja niin, että ympäristövaikutuksia tutkitaan yhdessä geeniperimän kanssa.

2.1.1 Tautiluokitus

ICD-järjestelmä on Suomessa yleisesti käytössä oleva tautien diagnosoinnin järjestelmä. Se tulee englannin kielen sanoista *international classification of diseases*. Tätä kansainvälistä järjestelmää ylläpitää WHO (*World Health Organization*), jonka tämänhetkinen Suomessa käytössä oleva versio on vuonna 1992 määritelty ICD-10. Suomessa THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos) on julkaissut viimeisimmän painoksen ICD-10-tautiluokituksesta vuonna 2011. ICD-10 on yleisesti suomalaisen terveydenhuollon käyttämä tautiluokitus (Timonen, Castren, & Ärölä-Dithapo, 2019).

ICD-10 luokituksessa autismikirjo kuuluu psykologisen kehityksen pääryhmään (F80-89) ja laaja-alaisten kehityshäiriöiden (F84) alaluokkaan (Kerola ym., 2009, 26–27). Autismikirjo kuuluu mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöihin. Tämä häiriöiden kokonaisalueen nimitys tulee englannin kielen sanoista *mental and behavioural disorders*, jolloin kyseisen kokonaisalueen voisi suomentaa kuvaamaan autismikirjoa paremmin esimerkiksi sanoilla *mielen ja käyttäytymisen häiriö*. Tällä hetkellä autismikirjoon kuuluu monia erillisiä diagnooseja. Näitä diagnooseja ovat: autismi, Aspergerin oireyhtymä, Rettin oireyhtymä, disintegraatiivinen kehityshäiriö ja epätyypillinen autismi (Timonen ym., 2019)

Toinen tautiluokitusjärjestelmä on APA:n (*American Psychiatric Association*) ylläpitämä DSM-järjestelmä (*Diagnostic and statistical manual*). DSM-5 on uusin, vuonna 2013 julkaistu versio. Tästä versiosta ei kuitenkaan ole tällä hetkellä olemassa suomalaista painosta, joka olisi

yleisessä levityksessä, ja Suomessa se onkin lähinnä tutkimuskäytössä (Timonen ym., 2019). Uusimmassa DSM-järjestelmän painoksessa on erilliset laaja-alaiset häiriöt jätetty pois käytöstä, ja tilalle on tullut yksi yhtenäinen diagnoosi: autismikirjon häiriö. Autismikirjon häiriö pitää sisällään entiset lapsuusiän autismin eli autismin, Aspergerin oireyhtymän ja disintegraatiivisen kehityshäiriön. Rettin oireyhtymä on poistunut DSM-5 tautiluokitusjärjestelmästä autismikirjon luokittelusta kokonaan, sillä on selvitetty, että kyseinen oireyhtymä johtuu geneettisestä mutaatiosta (Autismiliitto, diagnoosimuutos).

Seuraavien vuosien aikana Suomessakin yleisimmin käytössä oleva tautiluokitus tulee muuttamaan ICD-11:een, jolloin nykyisen ICD-10-tautiluokituksen sisältämät laaja-alaiset kehityshäiriödiagnoosit, autismi, Aspergerin oireyhtymä, epätyypillinen autismi ja disintegraatiivinen kehityshäiriö, katoavat ja näiden sijaan käytetään yhteistä diagnoosinimitystä, autismikirjon häiriöt, DSM-5-luokitusta vastaavasti (Timonen ym., 2019).

2.1.2 Autismikirjoa selittävät teoriat

Mielen teoria on kehityspsykologian tutkimusalue, jossa tutkitaan ihmisten ymmärrystä muiden ihmisten toiminnasta. Mielen teoria tarkoittaa nimensä mukaisesti yksilön ymmärrystä muiden mielestä eli ajatuksista, tunteista ja tietoisuudesta. Sen ymmärtäminen toimii pohjana vuorovaikutukselle ja sosiaalisille taidoille (Paulanto, 2008). Richmond (1970) kuvaa teoksessaan lasten kehitysvaiheita tutkineen Piaget'n teoriaa, jonka mukaan mielen teorian arvioitiin kehittyvän lapsille vasta kouluiän taitteessa, ja ennen tätä ikää lasten ajateltiin olevan täysin itsekkeskeisiä olentoja. Nykyisen tiedon mukaan mielen teorian ymmärretään kuitenkin alkavan kehittyä jo vauvaiässä niin sanottujen kriittisten alkuvaiheiden kautta. (Baron-Cohen, 1991). Neurotyypillisistä lapsista jo kolmivuotiailla katsotaan olevan jonkinlainen käsitys mielen teoriasta, ja neljän vuoden ikään mennessä taidot ovat kehittyneet siten, että lapset osaavat ilmaista käsityksiään verbaalisesti. Useimmat neurotyypilliset lapset pystyvät siis mielen teorian avulla ymmärtämään, että toisen henkilön ajatukset ovat irrallisia hänen omista ajatuksistaan. Mielen teorian avulla henkilöt voivat ennustaa muiden henkilöiden toimintaa ja ymmärtää toiminnan taustalla olevia tarkoituksia (Paulanto, 2008).

On tehty tutkimuksia siitä, että mielen teorian kehittymisessä voi olla viivästymää ja poikkeavuutta autismikirjon lapsilla (Paulanto, 2008). Baron-Cohen (1985) osoitti tutkimuksessaan, että useimmat autismikirjon lapset epäonnistuivat Sally Anne -testissä, jolla testataan mielen

teoriaa. Tästä on käytetty termiä *mind-blindness*, ”mielen sokeus”, ja se kuvastaa yksilön haasteita asettua toisen asemaan. (Frith 2001). Mielen teorian mukaan autismikirjon henkilöillä on vaikeuksia ymmärtää muiden henkilöiden ajatuksia, uskomuksia, tuntemuksia ja tekemistä (Kerola ym., 2009; Moilanen & Rintahaka, 2016). Tämä näyttäytyy hankaluutena eläytyä toisen henkilön asemaan, mikä lisää vaikeuksia toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Erilaisten ääneen sanomattomien sosiaalisten sääntöjen noudattaminen voi tuntua autismikirjon lapsista epäloogiselta. (Kerola ym., 2009). Täysin kattava selitys autismille mielen teoria ja ”mielen sokeus” ei kuitenkaan ole; Baron-Cohenin (1985) tutkimuksessa kuitenkin oli myös pieni osajoukko autismikirjon lapsia, jotka osoittivat mielen teorian hallintaa, mutta joilla tästä huolimatta oli selkeitä sosiaalisia vaikeuksia.

Sosiaalisen motivaation teorian mukaan autismikirjon lapsilla on varhaisia puutteita sosiaalisessa motivaatiossa, joka voidaan nähdä vähäisenä kiinnostuksena sosiaaliseen informaatioon. (Burnsight, Wright & Poulin-Dubois, 2017). Burnsight ja kollegat (2017) selvittivät tutkimuksessaan sosiaalisen motivaation ja mielen teorian yhteyttä esikouluikäisillä lapsilla. Tutkimukseen osallistuivat 16 autismikirjon lasta ja 17 neurotyypillistä lasta. Tutkijat olettivat, että autismikirjolla olevat lapset suoriutuisivat näistä mielen teorian ja sosiaalisen motivaation tehtävistä neurotyypillisiä lapsia heikommin, sekä että miten he suoriutuivat sosiaalisen orientaation tehtävistä, olisi yhteydessä mielen teorian tehtävissä suoriutumiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhteys sosiaalisen informaation keräämisen puutteiden ja mielen teorian ajatusten lukemisen taitojen välillä autismikirjon lapsilla. Tulokset osoittivat, että autismikirjon lapset suoriutuivat neurotyypillisiä lapsia heikommin sosiaalisen orientaation ja mielen teorian tehtävissä. Nämä löydökset tukivat osittain sosiaalisen motivaation teoriaa (Burnsight ym., 2017).

Funktionaalaisella magneettikuvantamisella (fMRI) on pystytty selvittämään, että mielen teoria paikantuu aivoissa erityisesti temporoparietaaliselle alueelle, eli otsa- ja ohimolohkojen liitoskohtaan (Saxe, Carey & Kanwisher, 2004). Uddin ja kollegat (2008) havaitsivat tutkimuksessaan neurotyypillisiä ja autismikirjon lapsilla eroja erityisesti kyseisen aivoalueen aktivaatiossa, kun lapsille näytettiin kuvia ihmisten kasvoista. Autismikirjon lapsilla aivoalue aktivoitui vain, kun heille näytettiin kuvia itsestään. Neurotyypillisillä lapsilla sama alue aktivoitui myös toisten ihmisten kuvien kohdalla. Tämä voi selittää autismikirjon lasten eroavaisuutta verrattuna neurotyypillisiin lapsiin mielen teorian kehityksessä.

2.1.3 Diagnosointi

Autismikirjon häiriön varhaista tunnistamista pidetään tärkeänä, sillä se mahdollistaa tukitoimien tarpeen arvioinnin ja niiden ottamisen käyttöön. Koska autismikirjon häiriöiden oirekuva on laaja ja yksilöllinen, voi oireiden tunnistaminen vaihdella laajasti eri tilanteissa ja yksilöiden välillä. Käypä hoito –suosituksen (2023) mukaisesti huoli tai epäily autismikirjon häiriöstä voi herätä esimerkiksi huoltajalla, neuvolassa, varhaiskasvatuksessa tai kouluympäristössä. Yleensä epäily autismikirjon häiriöstä syntyy, jos henkilöllä on laaja-alaista vaikeutta aloittaa ja ylläpitää sosiaalista vuorovaikutusta sekä ilmenee toistavia, rajoittuneita toimintoja tai käytösmalleja. On myös huomionarvoista, että henkilöllä voi olla yksittäisiä autismikirjon häiriön piirteitä ilman, että ne vaikuttavat merkittävästi toimintakykyyn tai elämään. Toisaalta henkilö voi ilmentää autismikirjon häiriön piirteitä ja tarvita arkeensa tukitoimia ilman, että varsinaista autismikirjon diagnoosia voidaan asettaa (Autismikirjon häiriö. Käypä hoito –suositus. 2023).

Oireiden tunnistamisessa ja tarkentamisessa voidaan hyödyntää muun muassa huoltajan, opettajan tai varsinkin vanhemmilla tutkittavilla henkilön itsensä täyttämiä kyselylomakkeita. Thabtah ja Peebles (2019) kuvaavat katsauksessaan laajasti erilaisia seulontalomakkeita ja menetelmiä autismikirjon häiriön tunnistamiseen ja seulomiseen liittyen. Näistä yleisesti käytössä ovat esimerkiksi SCQ (Social Communication Questionnaire), ASSQ (Autism Spectrum Screening Questionnaire) tai sen muokattu versio ASSQ-REV, joka pyrkii tunnistamaan paremmin myös tyttöjen autismikirjon häiriöitä, ja esimerkiksi M-CHAT R/FTM (The Modified Checklist for Autism in Toddlers -revised-with follow-up), joka soveltuu jo 16–30 kuukauden ikäisille taaperoille ja jonka avulla autismikirjon diagnoosia saattaa olla mahdollista aikaistaa. Myös autismikirjon häiriön tunnistamiseen tarkoitettuja itsearviointikyselyitä, kuten AQ (Autism Spectrum Quotient) on käytössä, ja niillä pyritään tunnistamaan henkilöitä, joille on aiheen tehdä tarkempi diagnostinen tutkimus (Thabtah & Peebles, 2019).

Varsinainen autismikirjon häiriön diagnosointiprosessi tapahtuu paikallisten käytäntöerojen vuoksi vaihtelevasti, mutta pääsääntöisesti siihen kuuluu moniammatillinen työryhmä, jota johtaa erikoislääkäri - yleensä lastenneurologi, lastenpsykiatri tai yli 16-vuotiaiden tutkittavien kohdalla esimerkiksi psykiatri. Tutkimusprosessiin kuuluu yleensä useampia haastattelukäynnejä, neuropsykologisia tutkimuksia sekä eri terapeuttien tapaamisia. Lisäksi usein hyödynnetään varhaiskasvatukselta tai koulusta saatua tietoa. (Autismiliitto, 2023). Diagnostisten kriteerien täyttyminen arvioidaan nykyisellään ICD-10-luokituksen mukaisesti. Kriteerit on kuvattu liitteessä 1 olevassa taulukossa (Autismikirjon häiriö. Käypä hoito –suositus. 2023).

2.2 Positiivinen psykologia

“Miten voimme ehkäistä nuorten masennusta, päihteidenkäyttöä tai skitsofreniaa, jos heillä on geneettistä riskiä ja ympärillään maailma, joka ruokkii näitä ongelmia? Miten voimme vähentää kouluväkivaltaa, jos lapsilla on aseita kätensä ulottuvilla, itsehillintä ja vanhempien valvonta puuttuvat?” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Mannström ja Virtanen (2022) kertovat, kuinka perinteinen psykologia pyrkii auttamaan ihmisiä vaikeissa tilanteissa sekä korjaamaan vikoja. Seligmanin (2011) mukaan negatiivisten asioiden, kuten addiktioiden, ahdistuksen, sairauksien ja pahoinvoinnin tutkimuksen rinnalle tarvitaan myös tutkimusta, joka pyrkii selvittämään hyvinvoinnin parantamista. Positiivinen psykologia pyrkii vastaamaan ihmiselämän vaikeuksiin ymmärtämällä sen, että vaikeudet kuuluvat elämään eikä niiltä voi välttyä ja vaikeidenkin asioiden avulla voidaan lisätä hyviä asioita elämään (Mannström & Virtanen, 2022, s. 111). Myös Leskisenoja ja Sandberg kertovat, että negatiiviset ajatukset ja kokemukset kuuluvat yhtä lailla elämään ja niiden hyväksyminen ja läpikäyminen auttaa yksilöä pääsemään pitkälle. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 17–19). Leskisenoja (2017) kertoo, kuinka positiivisen psykologian keskeisenä tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään ja löytämään niitä asioita ja tekijöitä, mitkä lisäävät ihmisten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tästä kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista käytetään käsitettä kukoistus, joka pitää sisällään psykologisen, sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin optimaalisen tason. (Leskisenoja, 2017, s. 22). Leskisenoja (2017) kuvailee, kuinka se, ettemme ole masentuneita, ei tarkoita sitä, että olisimme onnellisia, sillä pelkkä pahoinvoinnin poistaminen ei tee autuaaksi. Jokaisen on mahdollista löytää positiivisen psykologian kautta itselleen ne tavat, joiden avulla voi lisätä hyvinvointia, kukoistusta ja mahdollisuuksia elää onnellista elämää. (Leskisenoja, 2017, s. 22)

Leskisenoja (2017) esittelee teoksessaan Seligmanin hyvinvointiteoriaa. Tämä teoria on nimeltään PERMA-teoria, joka tulee englannin kielen sanoista *Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning* ja *Accomplishment*. PERMA-teoria luo positiivisen pedagogiikan mukaiset raamit positiivisen kasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen koulussa, päiväkodeissa ja kotona. (Leskisenoja, 2017, s. 34)

PERMA-teorian taustalla on Seligmanin (2011) ajatus siitä, että hyvinvointi koostuu viidestä elementistä. Näitä elementtejä ovat myönteiset tunteet (*positive emotions*), sitoutuminen (*engagement*), ihmissuhteet (*relationships*), merkityksellisyys (*meaning*) ja saavuttaminen (*ac-*

complishment). (Leskisenoja, 2017, s. 34). Teorian nimi perustuu näiden sanojen alkukirjaimiin. Elementtien tulee täyttää seuraavat kolme ehtoa: ne edistävät hyvinvointia, elementtejä tulee tavoitella elementtien itseisarvon takia, eikä muiden hyvinvoinnin elementtien tavoittelun vuoksi ja elementit voidaan määritellä ja mitata itsenäisesti ilman toisia hyvinvoinnin elementtejä. (Leskisenoja, 2014, s. 34).

Ensimmäinen hyvinvoinnin PERMA-teorian mukainen elementti on myönteiset tunteet. Näitä tunteita ovat esimerkiksi onnellisuus, ilo, mielekkyys, kiinnostus ja toiveikkuus. Yksilön hyvinvointiin on vaikutusta sillä, millaisia tunteita toimintaamme liittyy. On huomattu, että myönteiset tunteet lisäävät koulussa oppilaiden suoriutumista ja toimivaa vuorovaikutusta. On tärkeää, että opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon myönteisten tunteiden vaikutus oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Leskisenoja, 2017, s. 34–35; Leskisenoja, 2014, 34).

Hyvinvointiteorian toinen elementti on sitoutuminen. Tällä sitoutumisella tarkoitetaan syvää kiinnostusta ja uppoutumisen kokemusta tiettyä toimintaa tehdessä. Tällainen toiminta määritellään lähelle flow-tilaa. Seligmanin (2011) mukaan flow'ta voidaan määritellä siten, että se on tila, jossa yksilö on todella keskittynyt tekemiseensä, eikä tiedosta tunteitaan tai mitä hänen ympärillään tapahtuu. Flow-tilan jälkeen yksilö voi kuitenkin kokea hyvän olon tunteita, joita keskittynyt toiminta sai aikaan (Leskisenoja, 2014, s. 34). Koulutyössä flow-tila nähdään hyödyllisenä, sillä se lisää keskittymistä ja sinnikkyyttä, sekä on yhteydessä henkiseen hyvinvointiin (Leskisenoja, 2017, s. 35).

PERMA-teorian kolmas elementti on ihmissuhteet. Se liittyy vahvasti positiivisen psykologian keskeiseen ajatukseen siitä, mikä on yksilön hyvinvoinnin perusta. Yhteisöllisyys ja erilaiset vuorovaikutussuhteet ovat myös toiminnan perustana koulumaailmassa. (Leskisenoja, 2017, s. 38). Huolehtiminen, rakkaus ja tukeminen ovat olennainen osa ihmisten hyvinvointia. Yksilö tarvitsee toista, yhteisöllisyyttä pidetään myönteisten tunteiden ja hyvinvoinnin peruspilarina. (Leskisenoja, 2014, 34). Onnellisella ihmisellä on todennäköisemmin hyvät ihmissuhteet ja hyvät ihmissuhteet aiheuttavat vuorostaan onnellisuutta (Leskisenoja, 2017, s. 35).

Merkityksellisyys toimii voimavarana vaikeissakin tilanteissa, kun ihminen kokee elämänsä merkityksellisenä. PERMA-teorian neljäs elementti on merkityksellisyys. Se on uskomista jostain suuremmasta ja oman toiminnan sitouttamista siihen. Elämän merkityksellisyys luo pohjaa

hyvinvoinnille ja kokemuksen siitä, että elämässä on suunta, johon mennä. Vahvuuksien kehittäminen ja käyttäminen nähdään myös merkityksellisenä. Jokainen yksilö löytää merkityksellisyyttä erilaisista asioista. (Leskisenoja, 2017, s. 36).

Hyvinvointiteorian viides ja viimeinen elementti on saavuttaminen. Ihmiset tavoittelevat menestystä, onnistumisia ja erilaisia asioita pelkästään näiden asioiden saavuttamiseksi, vaikka ne eivät itsessään aiheuttaisi esimerkiksi myönteisiä tunteita, hyvää oloa tai vaikutusta ihmissuhteisiin. Asioiden saavuttaminen voi kuitenkin saada aikaan myös näitä asioita. Koulumaailmassa on huomattu, että oppilaat, jotka saavuttavat asioita, voivat hyvin ja hyvinvointi toisaalta lisää asioiden saavuttamisista. (Leskisenoja, 2017, s. 36–37; Leskisenoja, 2014, s. 35)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016) sanotaan, että perusopetuksen tavoitteena on olla tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäjänä. Opetushallituksen (2016) mukaan inhimillinen ja sosiaalinen pääoma kasvavat perusopetuksen myötä ja tämä edesauttaa yhdenvertaisuuden ja hyvinvoinnin kehittymistä. Oppilaita kannustetaan ja ohjataan huomaamaan omaa ja toisten hyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä (OPH, 2016).

Leskisenojan (2017) mukaan PERMA-teoria on hyvin sovellettavissa ja käytettävissä koulumaailmassa positiivisen pedagogiikan mukaiseen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Edellä esitetyt viisi elementtiä voidaan yhdistää opetukseen. Myönteiset tunteet nähdään koulussa oppilaan voimavarana. Kun oppilas kohtaa vaikeita tilanteita tai negatiivisia tunteita, voi myönteisten tunteiden avulla päästä näistä tilanteista yli. Oppimistilanteissa sitoutuminen saa oppilaan ylittämään itseään ja oppimaan uusia asioita. Koulumaailmassa oppilaiden väliset positiiviset ihmissuhteet ovat tärkeitä. Näistä ihmissuhteista saadaan tukea ja myönteisiä kokemuksia itsestään ja muiden kanssa toimimisesta. Oppilaan tavoitteiden saavuttamisessa tärkeässä roolissa ovat sisäinen motivaatio ja asioiden merkityksellisyys. Kun oppilas kokee koulun ja oppimisen merkitykselliseksi, se tukee häntä oppimisessa (Leskisenoja, 2017).

2.2.1 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian lähestymistapa koulu- ja kasvatustekstiin. Leskisenojan ja Sandbergin (2017) mukaan positiivinen pedagogiikka on vakiintunut käsite suomalaisessa koulumaailmassa, mutta muualla maailmalla se tunnetaan positiivisena kasvatuksena (*positive education*). Heidän mukaansa positiivinen pedagogiikka panostaa hy-

vinvoinnin opettamista lapsille ja nuorille perinteisten tietojen ja taitojen lisäksi. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan positiivisen pedagogiikan keskeisin tavoite on tutkia ja edistää lasten ja nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia kouluissa ja päiväkodeissa. Koska koulu on tärkeä osa lasten ja nuorten kasvuympäristöä, on tärkeää nostaa esille hyvinvoinnin taitojen opetuksen tärkeys ja lisätä niitä opetussisältöihin (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 17–18).

Positiivinen pedagogiikka nojaa vahvasti positiivisen psykologian tieteenalaan ja on koulumaailman käsitteenä vielä melko uusi (Leskisenoja, 2017, s. 7). Leskisenojan (2017) mukaan positiivinen pedagogiikka on tieteellisesti tutkittu työkalu, jonka avulla opetustyössä voidaan lisätä oppilaiden hyvinvointia ja luontevahvuuksien tunnistamista ja käyttämistä. Leskisenojan (2023) mukaan positiivinen pedagogiikka pyrkii lisäämään kukoistamista kasvatus- ja kouluympäristöissä. Kukoistaminen on korkeatasoista hyvinvointia, joka pitää sisällään korkean emotionaalisen, sosiaalisen ja psykologisen hyvinvoinnin tason. (Leskisenoja, 2023, s.209)

Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen (2014) ovat tiivistäneet positiivisen pedagogiikan perusajatukset viiteen perusteeseen: 1. Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia. 2. Kasvatus- ja opetustyön lähtökohta on lapsen osallisuus ja toimijuus kasvuympäristöjen kokonaisuudessa. 3. Myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja. 4. Jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytys. 5. Kasvatuskumppanuus rakentuu luottamuksellisessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa.

3 Miten autismikirjo näyttäytyy alakouluikäisellä oppilaalla?

3.1 Yleisyys

Zeidenin ja kollegoiden (2022) laajassa meta-analyysissä, joka hyödynsi maailmanlaajuisesti tehtyjä tutkimuksia autismikirjon esiintyvyydestä, saatiin autismin esiintyvyyssluvuksi globaalisti noin 1/100 (vaihteluväli 0,01–4,36 %). Meta-analyysissä todettiin esiintyvyysslukujen olevan kasvussa aiempiin vastaaviin tutkimuksiin nähden. Tämän taustalla arveltiin olevan niin tutkimusmetodologian kehitys kuin autismikirjon määritelmien muuttuminen (Zeiden ym. 2022). Myös Hansel, Schendel ja Parner (2015) selvittivät autismikirjon häiriön diagnoosimäärien kasvua laajassa tanskalaisväestöä tutkivassa rekisteritutkimuksessa. Heidän tekemänsä tilastollisen analyysin perusteella diagnoosimäärien kasvusta ainakin 60 % selittyy tilastointi- ja raportointikäytäntöjen muutoksista eikä niinkään varsinaisesta autismikirjon häiriön lisääntymisestä (Hansen, Schendel & Parner, 2015). Autismikirjon esiintyvyyssluvut ovat siis vaihdelleet vuosien aikana sen mukaan, miten autismikirjoa on määritelty. Autismi käsitteenä on muuttanut vuosien saatossa lapsuusiän autismita autismikirjon käsitteeksi. Samoin sen kriteeristöt ja diagnostiikka ovat kehittyneet ja laajentuneet (Timonen ym., 2019, s. 49).

Nykytiedon valossa jo vanhentuneen Kielisen (2005) tutkimuksen mukaan autismin esiintyvyyssuku oli Suomessa 2/1000. Tämä tulos saatiin 5–7-vuotiaiden ryhmässä, joilla oli diagnosoitu autismikirjo ICD-10 ja DSM-4 kriteeristön mukaisesti. Jo tuolloin tutkimuksen tuloksissa näkyi autismikirjon esiintyvyyden kasvua verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin (Kielinen, 2005). Moilanen ja Rintahaka (2016) sen sijaan esittävät, että autismikirjon häiriö esiintyy tuhannesta noin 8–10 yksilöllä. Tämä on lähellä Delobel-Ayoubin ja kollegoiden (2017) vuosina 2013–2015 kerätystä suomalaisesta lapsiaineistosta saatua lukua 0,76 %. Tässä koko Suomen kattavassa rekisteritutkimuksessa selvitettiin autismikirjon piirteitä yli 170 000 suomalaisesta 7–9-vuotiaasta ICD-diagnoosiluokitustietojen perusteella (Delobel-Ayoub ym., 2017). Voidaankin sanoa, että suomalaisessa väestössä esiintyvyys vaikuttaa olevan lähellä globaalia tasoa.

3.2 Sukupuolten väliset erot

Kannerin (1943) tapaustutkimuksessa yhdestätoista lapsesta kahdeksan oli poikia ja kolme tyttöä. Nykyään esitetään, että pojilla autismikirjon häiriöt ovat 1,8–6,5 kertaa yleisimpiä kuin saman ikäisillä tytöillä (Moilanen & Rintahaka, 2016). Tuoreimman Käypä hoito –suosituksen

mukaan maailmanlaajuisesti suhdeluvuksi arvioidaan nykyään n. 1:4,2, eli pojilla diagnosoidun autismikirjon häiriön esiintyvyys on noin nelinkertaista tyttöihin nähden (Käypä hoito, 2023). Toisaalta laajassa suomalaisessa aineistossa suhdeluku oli 1:3,3 (Delobel-Ayoub ym., 2017, Kujanpää, 2023).

Matilainen (2023) kertoo, että tytöille diagnosoidaan autismikirjoa harvemmin kuin pojille. Tämä voi osin selittyä sillä, että tyttöjen oireet voivat erota tyyppillisistä autismikirjon oireista (Matilainen, 2023, s. 15). Matilainen (2023) mainitsee, että tytöt saattavat myös olla taitavampia kopioimaan muita sosiaalisissa tilanteissa tai he pystyvät peittämään omia neuroepätyypillisiä piirteitään. Puustjärven (2022) mukaan myös sen, että tyttöjen tarve toimia kuin muut, olisi suurempi, ja näin ollen autismikirjon yleisimpien oireiden peittäminen onnistuisi lyhytaikaisissa vuorovaikutustilanteissa. Hän toteaa kuitenkin, että vaikka oireiden peittäminen ja matkiminen onnistuisivat vuorovaikutustilanteissa, on vuorovaikutustilanteiden psyykinen kuormittavuus silti olemassa (Puustjärvi, 2022, s. 29). Autismikirjon häiriön toteamisen kriteerien epätarkkuus on aiheuttanut epäonnistumisia tyttöjen diagnosoinnissa, jolloin useat tytöt ovat jääneet ilman diagnoosia tai diagnosoitu väärin (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 265).

Mahdollisia sukupuolten välisiä eroja on myös tutkittu lasten tuottamien kertomusten perusteella. Bishopin (2004) ERRNI-työkalun avulla arvioitiin eräästä pitkittäistutkimuksesta valikoitujen kognitiivisesti hyvätasoisten autismikirjon tyttöjen ja poikien eroja kerronnassa. Tutkimuksessa havaittiin, että tytöt sisällyttivät kertomuksiinsa merkittävästi enemmän merkityksellisiä elementtejä sekä enemmän kuvauksia tarkoitusperistä tai aikomuksista. Tämän ajateltiin merkitsevän, että autismikirjon tyttöjen ja poikien välillä on eroja sosiaalisessa viestinnässä, ja että jos näitä eroavaisuuksia osattaisiin luotettavasti tunnistaa jo pienillä lapsilla, voisi siitä olla etua autismikirjon häiriöiden erotusdiagnostiikassa ja myöhemmin hoitolinjojen valinnassa (Bishop, 2004).

3.3 Autismikirjon häiriö kouluiässä

Autismikirjon häiriö on tunnistettu myös kouluissa aiheeksi, jonka huomioiminen asianmukaisesti vaatii erityistä osaamista. Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen (2018) havaitsivat suomalaisia ja ruotsalaisia luokan-, aineen- ja erityisopettajia koskevassa tutkimuksessaan, että neuropsykiatriset haasteet yleisesti sekä autismikirjo koettiin keskeisiksi aiheiksi, joiden osaamista opettajat kokivat tarvitsevansa työssään. Tutkimuksessa suomalaisista opettajista 56 % oli arvioinut tarvitsevansa lisäkoulutusta neuropsykiatriin haasteisiin liittyen ja 49 % erityisesti autismikirjoon liittyen. Eniten lisäkoulutustarvetta koettiin olevan oppilaiden tunne-elämän haasteisiin (60 %) ja kolmanneksi eniten käyttäytymisen haasteisiin (55 %) liittyen, joita voi myös ilmetä autismikirjon häiriön oppilailla, mutta jotka ulottuvat myös muihin oppilasryhmiin (Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen, 2018).

Rämän (2019) mukaan suomalaisessa erityisopettajankoulutuksessa autismikirjon laaja-alaiset ilmenemät koulumaailmassa huomioidaan monipuolisesti niin oppilaan kohtaamisen kuin oppimisen edistämisenkin näkökulmista. Rämän (2019) kuvaamana autismikirjon häiriötä käsitellään muun muassa kommunikaation haasteiden ja niiden tukemisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen, osallistamisen, oppimisen haasteiden ja tukemisen sekä aistinympäristön näkökulmista. Rämä (2019) kertoo lisäksi, että autismikirjon häiriötä käsitellään myös omana erillisenä kokonaisuutenaan, vaikkakaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa ei opiskella “diagnoosikohtaisesti” (Rämä, 2019, s. 190–191).

3.3.1 Käyttäytyminen

Kouluiässä autismikirjon lapsilla voi esiintyä haastavaa käyttäytymistä ja tunne-elämän vaikeuksia. Erilaiset muutokset, kuten koulun aloittaminen tai murrosiän alkaminen voi saada aikaan näiden piirteiden esiintymistä. (Terveyskirjasto, 2020). Sosiaalisten taitojen haasteet ovat yhteydessä käyttäytymiseen ja oppimiseen autismikirjon lapsilla (Kerola ym., 2009, s. 42).

Guillermon ja Haltermanin (2006) yli 200 000 yhdysvaltalaisen lapsen vanhemmille tehdyn kyselytutkimuksen aineistoon perustuvassa tutkimuksessa havaittiin, että autismikirjon oppilaiden kohdalla opettaja oli ollut yhteydessä vanhempiin koulussa ilmenneiden käyttäytymisen ongelmien vuoksi tilastollisesti merkitsevästi useammin kuin ei-autismikirjon oppilaiden kohdalla (46 % vs. 16 %, $p < 0,001$).

Moilasen ja Rintahaan (2016) mukaan autismikirjolle tyypilliset vuorovaikutuksen ja kommunikaation haasteet voivat lisääntyä kouluikässä, sillä koulupäivät sisältävät paljon yhdessä tekemistä, niin ryhmätöiden kuin joukkuepelaamisen muodossa. He toteavat myös, että kun lapsi täyttää viisi vuotta, hänen sen hetkinen kognitiivisen ajattelun ja puhutun kielen tasonsa on yhteydessä hänen myöhempään kehitykseensä. Vuorovaikutuksellisen keskustelun ylläpitäminen voi tuottaa haasteita ja näin sosiaaliset suhteet eivät välttämättä pääse kehittymään. Myös erilaiset aistiärsykkeet kasvavat kouluympäristössä ja näistä voi aiheutua haittaa, jos lapsella on aistiyliherkkyyksiä (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Autismikirjon oppilailta esiintyy sosiaalisten ja kommunikaation ongelmien lisäksi erilaisia erityisiä käyttäytymismalleja. Näitä käyttäytymismalleja ovat esimerkiksi rituaalit ja muunlaiset itseään toistavat toimintatavat. (Kerola ym., 2009, s. 89.) Rituaaleilla tarkoitetaan itseään toistavia rajoittuneita toimintatapoja, joita autismikirjon henkilöt käyttävät muun muassa itsensä rauhoitteluun (Puustjärvi, 2022, s 31). Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan nämä normaalista poikkeavat käyttäytymismallit voivat johtua monesta eri syystä. Aistien ali- ja yliherkkyydet, puutteelliset sosiaaliset tai kommunikaation taidot, toiminnanohjauksen puutteelliset taidot, biologiset tekijät sekä stressaavat tai turvattomat tilanteet voivat aiheuttaa käyttäytymismallien esiintymistä (Kerola ym., 2009, s. 89).

Autismikirjon henkilöillä esiintyy usein oman toiminnanohjauksen ongelmia. Toiminnan ohjauksella tarkoitetaan henkilön kykyä suunnitella omaa toimintaansa ja sen etenemistä. Tämä johtuu siitä, että autismikirjon henkilöillä on taipumusta jäädä toistamaan jotain tiettyä tekemistä uudelleen ja uudelleen (Kerola ym., 2009, s. 93).

Autismikirjioon liittyy usein vaikeuksia kyvyssä erottaa ääniteitä, joka ilmenee puheen tuoton ja vastaanottamisen kehityksen häiriöinä. Tätä vaikeutta selittää auditiivisen kanavan poikkeava kehitys. Autismikirjon lapsilla esiintyy kommunikoinnissa usein yksinpuhelua ja toistavaa puhetta, jopa juuttumista. Tämän vuoksi monilla autismikirjon lapsilla on vaikeuksia käyttää kieltä ryhmässä muiden lasten kanssa. Auditiivisen kanavan kehittymättömyyden vuoksi monet autismikirjon lapset tukeutuvat visuaaliseen viestintään. (Moilanen & Rintahaka, 2016). Koulumaailmassa autismikirjon lapset tarvitsevatkin usein visuaalisia apuvälineitä tai -menetelmiä kommunikaation tueksi (Kielinen, 2023).

3.3.2 Oppiminen ja sen haasteet

Autismikirjon yhteydestä oppimisvaikeuksiin on vaihtelevia arvioita. Kujanpään ja Lepistö-Paisleyn artikkelissa (2023) todetaan, että arvioiden erot voivat johtua häiriön monimuotoisuudesta ja oppimisvaikeuksien vaihtelevista määritelmistä. He toteavat kuitenkin, että oppimisvaikeudet ovat autismikirjon häiriössä yleisempiä kuin ei-autismikirjon henkilöillä. Kim, Bane ja Lord (2019) havaitsivat autismikirjon häiriön henkilöiden akateemista suoriutumista selvittävässä pitkittäistutkimuksessaan, 9- ja 18-vuotiaiden autismikirjon henkilöiden akateemiset taidot olivat laajasti vaihtelevia, mutta pääosin kognitiivista tasoa vastaavia tai parempia. Tutkimuksen mukaan kuitenkin 22 % 9-vuotiaista ja 32 % 18-vuotiaista normaalin tai keskiarvoa korkeamman kognitiivisen tason omaavilla autismikirjon henkilöillä oli heikko tai alle keskitason suoriutuminen ainakin yhdellä akateemisella osa-alueella. (Kim, Bane & Lord, 2019). Estes, Rivera, Bryan, Cali ja Dawson (2011) havainnoivat tutkimuksessaan 30 9-vuotiasta autismikirjon häiriön lasta ja heidän kognitiivista tasoaan suhteessa akateemiseen suoriutumiseen. Tutkimuksen mukaan 90 % tutkittavista lapsista suoriutui kognitiiviseen tasoonsa nähden joko odottamattoman hyvin tai odottamattoman huonosti akateemista osaamista mittaavissa tehtävissään. 60 % tutkittavista lapsista suoriutui kognitiivista tasoaan huonommin ainakin yhdellä osa-alueella, mutta toisaalta myös 60 % lapsista suoriutui kognitiivista tasoaan paremmin ainakin yhdellä osa-alueella (Estes ym., 2011).

Kujanpää ja Lepistö-Paisley (2023) kertovat artikkelissaan, että autismikirjon häiriön henkilöt saavat parempia tuloksia yksittäisten sanojen lukemisessa kuin luetun ymmärtämisessä. Kirjoittavat kuvaavat, että huolimatta hyvästä peruslukutaidosta voi autismikirjon häiriön henkilöillä olla vaikeuksia luetun ymmärtämisessä. Matematiikan oppimisvaikeuksien ja autismikirjon häiriön yhteydestä esitetyt arviot ovat Kujanpään ja Lepistö-Paisleyn (2023) mukaan vaihtelevia.

Guillermo ja Halterman (2006) havaitsivat tutkimuksessaan, että yhdysvaltalaisen kouluikäisten autismikirjon lasten osuus, jotka saivat koulussa korkeita arvosanoja (B, above average tai A, excellent) oli pienempi kuin ei-autismikirjon lasten (46 % vs 74 %, $p < 0,001$). Toisaalta tutkimuksen mukaan vuosiluokan kerranneiden oppilaiden osuuksissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa autismikirjon ja ei-autismikirjon lasten välillä. Myöskään opettajan yhteydenotoissa vanhempiin liittyen koulutyöskentelyn ongelmiin ei ollut merkitsevää eroa näiden ryhmien välillä (Guillermo & Halterman, 2006).

Kujanpää ja Lepistö-Paisley (2023) kirjoittavat myös, että autismikirjon henkilöillä oppimiseen voivat vaikuttaa myös liitännäishäiriöt, kuten tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen häiriöt, kielelliset erityisvaikeudet, hahmottamisen vaikeudet sekä laaja-alaiset kognitiivisen kehityksen vaikeudet. Koskentausta ja Timonen-Soivio (2023) kirjoittavat artikkelissaan, että uusimpien tutkimusten mukaan autismikirjon henkilöistä n. 33 %:lla arvioidaan olevan myös älyllinen kehitysvammaisuus.

3.3.3 Tukimuodot

Varhainen tunnistaminen ja diagnosointi ovat autismikirjon kuntoutuksen avainasemassa, sillä mitä varhaisemmin autismikirjon häiriö tunnistetaan, sitä todennäköisemmin kuntoutuksesta saadaan positiivisia tuloksia (Moilanen & Rintahaka, 2016). Koulussa autismikirjon oppilaita tulisi tukea opetuksessa, sillä oppilailta voi olla eritasoisia vaikeuksia ympäristön kouluympäristössä selviytymisessä (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Kielinen (2023) kertoo artikkelissaan, että Suomen koulujärjestelmässä autismikirjon lapsen opiskelu voi toteutua niin yleisessä opetuksessa kuin erityisopetuksessakin, ja tukea annetaan kolmiportaisen mallin mukaisesti yksilöllisen tarpeen mukaisesti. Tuen taso riippuu luonnollisesti yksilöllisistä tekijöistä, joihin kuuluvat muun muassa kielelliset valmiudet, kognitiivinen taso, autismikirjon häiriön vaikeusaste ja kuormittumisherkkyys. Osalle autismikirjon oppilaita kyseeseen voi tulla myös pidennetty oppivelvollisuus. (Kielinen, 2023). Rämä (2019) kertoo artikkelissaan, että Suomessa autismikirjon oppilaat kuuluvat usein toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen piiriin.

Wong ja kollegat (2015) listasivat systemaattisessa katsauksessaan 27 tutkittuun tietoon perustuvaa menetelmää, joita voidaan hyödyntää autismikirjon lapsien hoitamisessa tai tukemisessa. Katsauksessa keskityttiin autismikirjon ydinoireiden eli sosiaalisen käytöksen ja kommunikation haasteiden, sekä rajoittuneen tai toistavan käyttäytymisen haasteiden tukemiseen. Katsauksen mukaan tukimuotoihin kuuluu muun muassa fyysisen aktiivisuuden lisääminen haastavan käytöksen vähentämiseksi, monet erilaiset oppimisen tuen mallit, toivotun käytöksen vahvistaminen sekä autismikirjon häiriön lapsen toimintatapojen analysointi (Wong, Odom, Hume ym. 2015). Myös Hämäläinen (2019) kuvaa tuoreemmassa artikkelissaan samat menetelmät ja erityisesti niiden toteuttamisen (Hämäläinen, 2019, s. 24–27).

Myös tuoreessa autismikirjon häiriötä käsittelevässä Käypä hoito -suosituksessa (2023) kuvataan tutkimustietoon perustuvia kuntoutus- ja tukimenetelmiä. Suosituksen mukaan ensimmäinen tukitoimi on toimintakykyä tukevasta ympäristöstä huolehtiminen. Autismiystävällinen oppimis- ja toimintaympäristön on osoitettu ehkäisevän ja vähentävän stressiä. Lisäksi se tukee mielen hyvinvointia sekä vahvistaa ja tukee toimintakykyä autismikirjon henkilöillä. Autismiystävällisen oppimisympäristön piirteisiin kuuluu ennakoitavuus, sosiaalinen turvallisuus, aistiesteettömyys ja vahvuuksiin perustuvuus. Myös nämä piirteet, ja erityisesti vahvuuksien huomioiminen ovat osa positiivisen pedagogiikan ja varsinkin vahvuuspedagogiikan keskeisiä periaatteita (Autismikirjon häiriö, Käypä hoito -suositus. 2023; Zager 2013).

Käypä hoito -suosituksessa nostetaan esiin myös koko autismikirjon lapsen elinympäristön huomioiminen tukitoimien ulottamisessa: ei riitä, että toimia toteutetaan vain esimerkiksi kouluympäristössä. Tärkeinä pidettäviä toimia ovat suosituksen mukaan muun muassa strukturointi eli ympäristön ja toimintojen jäsentäminen, lapsen tuen tarpeen huomiointi (muun muassa kolmiportainen tuki kouluympäristössä), mahdolliset puhetta tukevat tai korvaavat kommunikointikeinot sekä arjen esteettömyys, johon kuuluu niin fyysinen, psyykinen, kognitiivinen kuin sosiaalinenkin esteettömyyden ulottuvuus. (Autismikirjon häiriö, Käypä hoito -suositus. 2023.)

4 Miten opettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa autismikirjon oppilaan kanssa?

Matilaisen (2023) mukaan neurokirjon lapsia opettaessa opettajan positiivinen ja ymmärtäväinen asenne ovat erityisen tärkeitä ominaisuuksia. Jo alakoulun alkuun mennessä moni autismikirjon oppilas on joutunut kohtaamaan negatiivista palautetta, kommentteja toiminnastaan, ulkopuolisuuden tunnetta ja kokemuksia siitä, että hänessä olisi jotain vikaa (Matilainen, 2023, s. 21). Matilainen (2023) kertoo, kuinka yksi koulun tärkeimmistä tavoitteista onkin luoda ympäristö, jossa jokainen oppilas voisi kokea olevansa hyvä ja arvokas, sellaisena kun on. Kerolan (2006) mukaan kaiken oppimisen edellytyksenä on lasta kunnioittava, lämmin ja avoin ilmapiiiri. Erityisesti autismikirjon oppilaita opettavat opettajat tarvitsevat tietoa autismikirjosta ja siitä, miten se voi vaikuttaa oppilaan opettamiseen (Kerola, 2006, s.183).

Zager (2013) kuvaa artikkelissaan, kuinka autismikirjon henkilöiden kuntoutuksessa ja opetuksessa voi hyödyntää positiivista psykologiaa. Hän toteaa, että useat autismikirjon kuntoutusmenetelmistä ovat osin päällekkäisiä positiivisen psykologian menetelmien kanssa ja arvioi, että niiden käyttäminen voisi tehostaa interventioista saatavaa terapeutista hyötyä ja lisätä omaaloitteista käytöstä. Zager (2013) kertoo, että jo käytössä olevien autismikirjon häiriön kuntoutusmenetelmien yhdistäminen voisi parantaa elämänlaatua autismikirjon henkilöillä ainakin neljällä tavalla: henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistamisen, itseluottamuksen ja voimaantumisen, ihmissuhteisiin osallistumisen ja onnistumisista tulevan itsetyytyväisyyden kasvun avulla. Hän kuitenkin toteaa, ettei positiivisen psykologian menetelmien yhdistämistä jo käytössä oleviin kuntoutusmenetelmiin ei ole empiirisesti tutkittu, mutta pitää jatkotutkimus- ja kuntoutusmahdollisuuksia lupaavana (Zager 2013).

Opettaja, joka itse toteuttaa elämässään positiivisen pedagogiikan arvoja, on myös kykenevä toteuttamaan positiivisen pedagogiikan mukaista opetusta. Kun opettaja toteuttaa PERMA-teorian mukaista hyvinvointia myönteisten tunteiden, sitoutumisen, merkityksellisyyden, onnistumisen ja tavoitteiden saavuttamisen muodossa, pystyy hän omassa opetuksessaan ottamaan nämä viisi hyvinvoinnin elementtiä huomioon (Leskisenoja, 2017, s. 133–134). Trogenin (2020) mukaan myös henkilökohtainen itsetuntemus tekee opettajasta paremman kasvattajan. Hänen mielestään on tärkeää osata tunnistaa asiat, jotka saavat meidät toimimaan tietyllä tavalla. Opettajien tulee pitää huolta omista voimavaroistaan, jotta hän voi tukea oppilaiden kasvua ja jaksamista (Trogen, 2020, 24).

Grosvenor, Errichetti, Hologue, Beasley ja Kalb (2023) kuvasivat tutkimuksessaan autismikirjon häiriön henkilöiden PERMA Profiler -pisteitä. Kyseessä on PERMA-teoriaan nojaava hyvinvointikeskeinen mielenterveyden arviointimenetelmä. Tutkimuksessa havaittiin, että menetelmää voidaan hyödyntää autismikirjon häiriön aikuisissa, ja että autismikirjon häiriön aikuiset saivat merkittävästi heikompia pisteitä mielen hyvinvoinnista kuin neurotyypilliset verrokkit (Grosvenor ym., 2023).

Koulu ja koti ovat tärkeimpiä ympäristöjä, jossa lapsi oppii sosiaalista vuorovaikutusta (Talvio & Klemola, 2017, 90). Onkin tärkeää, että opettaja on tukena opettaessaan sosiaalisia taitoja autismikirjon oppilaille. Näitä sosiaalisten taitojen rakentamisen sosiaalisia tilanteita tulee vastaan kaverisuhteita muodostaessa (Moilanen & Rintahaka, 2016.) Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan sosiaalisten taitojen opettaminen autistisille lapsille on hankalaa sen vuoksi, että yleensä sosiaalisia taitoja opitaan vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Sosiaalisuuden harjoitteluun voi olla vaikeaa järjestää opetustilanteita autistisille lapsille, sillä normaalissa kanssakäymisessä ei yleensä tarvitse erikseen opettaa sosiaalisten signaalien, kuten eleiden ja katsekontaktin, merkitystä sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Kerola ym., 2009, s. 27). Kerola ja kollegat (2009) toteavat, että vaikka sosiaalisten taitojen opettaminen voi olla haastavaa, ei siitä tulisi luopua sen vaikeuden vuoksi. He kertovatkin, että autismikirjon lapset haluaivatkin usein olla muiden kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, vaikka he saattavatkin vastustaa tai pelätä niitä epäselvyyksien takia. Epäonnistumisen pelon vuoksi ei tulisi eristää lasta ja vältellä sosiaalisia kanssakäymisiä ja niiden harjoittelua (Kerola ym., 2009, s. 30).

Ihmiset, jotka työskentelevät positiivisen psykologian parissa, ovat poikkeuksellisen hyvinvointia, sillä positiivisen psykologian toteuttaminen työssä tai elämässä ylipäättään lisää hyvinvointia (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 14). Positiivinen opettaja löytää oppilaistaan hyvää ja saa nämä tunnistamaan hyviä asioita itsestään ja muista oppilaista (Leskisenoja, 2017, s. 134).

Maailmaa jäsennetään usein visuaalisesti. Positiivisen pedagogiikan mukaisessa opetuksessa käytetään usein visuaalisia keinoja, kuten kuvia, piirtämistä ja videoita. (Kumpulainen ym., 2014, 203.) On myös havaittu hyödylliseksi autismikirjon henkilöiden kanssa käyttää visuaalisia elementtejä ja muita kommunikaation tukia helpottamaan ja sujuvoittamaan kanssakäymistä tavanomaisen verbaalisen ohjaamisen lisäksi (Zager, 2013; Kielinen, 2023).

4.1 Vahvuuspedagogiikka

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016) oppilaiden vahvuuksien hyödyntämisestä puhutaan näin: “[Perusopetus] ohjaa oppilasta löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin.” (OPH, 2016, s. 18). Opetussuunnitelma kannustaa hyödyntämään oppilaiden vahvuuksia osana opetuksen suunnittelua ja järjestämistä (Opetushallitus, 2016). Tämä vastaa myös autismikirjon kuntoutuksessa ja hoidossa käytössä olevia periaatteita, joiden mukaan kuntoutuksessa on tärkeää ottaa huomioon autismikirjon lapsen vahvuudet ja vaikeudet kirjaamalla ne kuntoutussuunnitelmaan (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan luonne on osa persoonallisuutta. Se koostuu temperamentista, joka on synnynnäistä, sekä muotoutuvasta osasta, joka kehittyy ihmisen elämän mukana kokemusten ja kasvatuksen mukaan (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 19). Luontevahvuuksiksi sanotaan yksilön ominaisuuksia, jotka tuntuvat omalta ja joiden käyttö tuntuu itsestä motivoivalta (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s.21). Heidän mukaansa luontevahvuuksia voidaan kehittää.

Positiivisessa psykologiassa annetaan jokaiselle yksilölle tilaa olla oma itsensä. Käytännössä positiivista psykologiaa hyödynnetään löytämään oikeat ratkaisut ja toimintamallit yksilöllisesti. Jokaisella oppilaalla on erilaisia luontevahvuuksia, opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita löytämään ja käyttämään näitä vahvuuksia (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 23;45). Avola ja Pentikäinen (2020) toteavat, että vahvuuksien löytäminen ja käyttäminen lisäävät lasten ja nuorten hyvinvointia. Luontevahvuuksien huomioiminen ja tunnistaminen vahvistaa oppilaiden itsetuntoa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 24).

Vaikka kaikki luontevahvuudet ovat tärkeitä oppimisen kannalta, on osa luontevahvuuksista erityisen tärkeitä. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan näitä luontevahvuuksia ovat sinnikkyys, oppimisen ilo, uteliaisuus ja itsesäätely. He kertovat, että opettajan on tärkeää osata sanoittaa oppilaalle, kun oppilas näyttää luontevahvuuksiaan. Erityisesti oppimisvaikeuksia omaaville oppilaille sinnikkyuden ja periksiantamattomuuden sanoittaminen on tärkeää, sillä pienillä onnistumisilla lisätään näiden luontevahvuuksien käyttöä (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 82).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017) mukaan ne oppilaat, joiden vahvuutena ei ole akateeminen osaaminen, saavat suurimman hyödyn luontevahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta. Usein niin sanotuilla erityisillä oppilailla tai oppilailla, joilla on vaikeuksia oppimisessa,

puhe heistä keskittyy heidän puutteisiinsa tai on muuten negatiivissävytteistä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 41). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) kertovat, kuinka tätä osaamattomuutta on voitu dokumentoida pedagogisiin asiakirjoihin ja kerätä useilla mitauskerroilla, ja puhuttaessa lapsesta, puhutaan usein vain näistä ongelmista ja puutteista, kuten autismikirjon oppilaan mahdollisista vaikeuksista kommunikaatiossa tai oppimisvaikeuksista. Vuonna 2015 opetuksen ja koulunkäynnin järjestelyn lomakkeessa ei ollut omaa saraketta vahvuuksille. Miltä lapsesta tuntuu, kun hänestä puhutaan vain hänen haasteidensa tai diagnoosiansa kautta?

Matilaisen (2023) mukaan opettajan tehtävänä ei ole poistaa autismikirjon oppilaasta neuroepätyypillisiä piirteitä tai muuttaa häntä erilaiseksi, vaan auttaa oppilasta löytämään ja tunnistamaan vahvuuksiaan sekä löytämään niitä tukikeinoja, joiden avulla saadaan kouluarjesta toimivampaa haasteista huolimatta.

Autismikirjon diagnostista kriteeristöä kuvaillessa käytetään usein konnotaatioltaan negatiivisia käsitteitä, kuten ”puutteita”, ”poikkeavuuksia”, ”kehityshäiriö” ja ”viivästynyt”. Durig (2004) osoitti, että autismi ja normaalius ovat määritelty toisensa poissulkeviksi. Johdonmukaisella ja positiivisella tukemisella saadaan parempia tuloksia koulumaailmassa, kuin jatkuvalla kieltämisellä ja negatiivisella puuttumisella. Negatiivinen asenne ja käyttäytyminen aiheuttaa jatkuvan kielteisen kierteen. Opetuksessa tulee huomioida lapsen henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet ja niiden avulla voidaan vahvistaa oppimista positiivisesti (Kerola ym., 2009, s. 157–158).

4.2 Tunnetaidot

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) tunnetaidoista sanotaan seuraavaa: *”Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa. He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan.”* Opetukseen on sisällytettävä vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelua (OPH, 2016, s. 169).

Useissa tutkimuksissa on todettu, että autismikirjioon liittyy kohonnut mielenterveysongelmien riski (Autismikirjon häiriö, Käypä hoito -suositus, 2023). Toisaalta esitetään myös, että erilaiset

vaikkeudet, esimerkiksi mielenterveyden ongelmat, ovat yhteydessä heikkoon kykyyn ilmaista ja tunnistaa tunteita (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 24).

Lahtinen ja Rantanen kuvaavat, että erilaisten tilanteiden aiheuttamien tunteiden ennakoiminen ja sanoittaminen voi olla hyödyllistä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 63). Talvio ja Klemola (2017) esittelevät tutkimuskatsauksen tuloksia, jotka osoittavat, että lapset, jotka ovat sosiaalisesti myönteisiä ja tunne- ja vuorovaikutuksellisesti taitavia menestyvät koulussa muita lapsia paremmin.

Sandbergin (2021) mukaan tunteet ovat tavoitteellista kehon psyykkisfysiologista toimintaa. Tunteet syntyvät aivoissa automaattisesti ja säätelevät ääreis- ja keskushermostoa, aivojen kemiallinen toiminta aistitaan psyykkisenä ja fyysisenä kehon toimintana. (Sandberg, 2021, s. 152; Savikuja & Puustjärvi, 2022, s.91). Sandberg (2021) kertoo, että tunteet auttavat suojautumaan, parantavat suorituskykyä haastavissa tilanteissa ja auttavat päätöksenteossa. Tunteilla on suuri merkitys oppimisen kannalta. Se mihin oppilas keskittyy ja mihin hän huomionsa ohjaa, on riippuvainen hänen silloisista tunteistaan. Tunteet ovat yhteydessä myös siihen, että oppiminen vaikeutuu. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 14)

Trogen (2022) kertoo teoksessaan, kuinka tunnetaitoja tarvitaan jokapäiväisessä elämässä; ne vahvistavat hyvinvointia ja ihmissuhteita. Jotta tunnetaitoja olisi mielekästä harjoitella, tulee olla tietoinen siitä, mitä kaikkea hyödyllistä tunnetaidoista seuraa (Trogen, 2022, s. 18). Hän luettelee, mihin kaikkeen tunnetaidoista on hyötyä; tunnetaidot vastaavat kahteen ihmisen perustarpeeseen, turvaan ja aitouteen, tunnetaidot opettavat tunnistamaan omia ja muiden tunteita, ne saavat tunnistamaan mahdollisen emotionaalisen taakan, tunnetaitojen harjoittelu lisää itse-tuntemusta sekä auttavat ongelmanratkaisussa (Trogen, 2022, s.19–20)

Lapset ja nuoret harjoittelevat vielä tunteittensa säätelyä ja ilmaisemista, vähitellen tunteita opitaan tunnistamaan ja säätelemään (Sandberg, 2021, s. 152). Sandberg (2021) toteaa, että aikuisten tulee olla lasten ja nuorten tukena tunnistamassa ja kohtaamassa vaikeitakin tunteita, sen avulla lapset ja nuoret oppivat paremmin tunteittensa käsittelyä.

Jotta opettaja on kykenevä opettamaan tunnetaitoja, tulee hänen itse osata tunnistaa omia ja toisten tunteita (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 22). Opettaja voi omassa opetustyössään lisätä helposti tunnetaitojen huomaamatonta opetusta siten, että opettaja jakaa omia tunteitaan myös oppilaille (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 24).

Matilainen (2023) kertoo, että tunnetaitoja voidaan harjoitella erilaisten tunnetaitoharjoitteiden kautta. Hän kertoo, että nämä harjoitteet on jaettu viiteen eri osa-alueeseen: tunteiden tunnistamiseen, tunteiden nimeämiseen ja tunteiden voimakkuuden arviointiin, tunteiden hyväksymiseen, tunnesäätelykeinoihin ja tunteiden ilmaisuun. Tunteiden tunnistamista voidaan harjoitella helposti kouluarjessa; opettaja voi arjessa näyttää ja nimetä omia tunteitaan yhdessä oppilaiden kanssa. Autismikirjon oppilaille on erityisen tärkeää tunteiden nimeämisen lisäksi päästä näkemään, miltä tunteet näyttävät opettajalla tai oppilaalla, oppiakseen tunteiden tunnistamista (Matilainen, 2023, s. 93). Hänen mukaansa tunteiden nimeämistä ja tunteiden voimakkuuden arviointia voidaan harjoitella erilaisten kuvaavien sanojen ja erilaisten asteikkojen kautta. Tunteita voidaan kuvata aluksi siten, miltä ne kehossa fyysisesti tuntuvat (Matilainen, 2023, s. 93). Esimerkiksi joskus pelko voi tuntua möykkynä vatsassa ja innostus kipristelynä vatsassa. Matilainen (2023) mainitsee myös sen, että tunnetaitokortit ovat hyödyllisiä apuvälineitä tunteiden tunnistamisen harjoittelussa, sillä visuaaliset keinot auttavat usein autismikirjon oppilaita oppimisessa. Hän mainitsee myös, että tunteiden hyväksymistä opettaessa opettaja on tärkeää antaa omalla esimerkillään mallin siitä, että hän opettajana hyväksyy kaikki erilaiset tunteet ja sen, että kaikkia tunteita saa kokea, mutta tunteiden ulos tuomista voi harjoitella. Tunnesäätelykeinoja on hyvä harjoitella oppilaiden kanssa aluksi rauhallisissa tilanteissa, jotta niitä voisi käyttää niin sanotuissa oikeissa tilanteissa (Matilainen, 2023, s. 93). Matilainen (2023) kertoo, että erilaisia tunnesäätelykeinoja ovat muun muassa erilaiset hengitysharjoitukset, rentoutusharjoitukset ja erilaiset mielikuvaharjoitteet. Tunteiden ilmaisu on tunnetaitoharjoittelun osa-alueista viimeisin, sitä voidaan harjoitella oppilaiden kanssa keskustelemalla siitä, mitä ihmiset tekevät kokiessaan eri tunteita sekä miten tunteista voisi kertoa muille (Matilainen, 2023, s. 95).

Kun tunnetaitoja opetellaan yhdessä autismikirjon oppilaiden kanssa, tulee ottaa huomioon mielen teoria. Mielen teorian mukaan toisten tunteiden ymmärtämisen opettaminen autismikirjon oppilaille voi olla hankalaa. Autismikirjon oppilailta voi puuttua herkkyys muiden tunteille, joka voi ilmetä loukkaavanakin puheena. Oppilas voi ilmaista negatiivisia asioita muista, eikä välttämättä ymmärrä miksi tämä on väärin (Kerola ym., 2009, s. 40–41). Tunnetaitoja voidaan kuitenkin opetella yhdessä sosiaalisten taitojen kanssa esimerkiksi roolileikkien ja näytelmien avulla. Kun oppilaat pääsevät seuraamaan ja matkimaan erilaista toimintaa erilaisissa tilanteissa, he oppivat samalla (Kerola ym., 2009, s. 42)

5 Pohdinta

5.1 Yhteenveto

Tutkielman ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Miten autismikirjo näkyy alakoulussa?” lopputuloksena voisi sanoa, että autismikirjo näyttäytyy laaja-alaisesti alakoulussa muun muassa oppilaan käyttäytymisessä, sosiaalisissa taidoissa ja kommunikaatiossa, oppimisessa ja tukitoimien tarpeen muodossa. Autismikirjo jo käsitteenäkin kertoo vaihtelevista ja yksilöllisistä oppilaiden vahvuuksista ja haasteista. Yhteisinä nimittävinä tekijöinä ovat sosiaalisen kanssakäymisen poikkeavuudet, strukturoinnin tarve ja rajoittuneet tai toistavat toimintatavat, jotka kaikki on osaltaan huomioitava toimintakykyä tukevan kouluympäristön muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Sen sijaan esimerkiksi autismikirjon vaikutukset oppimiseen ovat hyvin vaihtelevia ja vaikeammin ennustettavissa. Keskeistä on joka tapauksessa jokaiselle autismikirjon oppilaalle yksilöllisesti luotu kuntoutussuunnitelma, jonka laatimiseen ja toteuttamiseen osallistuvat lapsen huoltajat ja muut lapsen toimintaan osallistuvat asiantuntijat. Autismikirjon diagnoosin saaneiden määrä on ollut viimeisten vuosikymmenten aikana kasvussa, joten yhä todennäköisempää on, että opettajan työssä kohtaa autismikirjon oppilaita. Katsauksesta selvisi myös, että tyttöjä diagnosoidaan vähemmän kuin poikia, tämä voi johtua autismikirjon tyttöjen paremmista sosiaalisista taidoista ja kyvystä peittää autismikirjon oireita.

Luokanopettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota erilaisten oppilaiden kohtamiseen. Kolmivuotisen koulutukseni aikana en ole luokanopettajanopintojen tunneilla törmännyt kertaakaan autismikirjon käsitteeseen. Myös muita neurobiologisia kehityshäiriöitä tulisi käsitellä enemmän opintojen aikana, sillä tulevaisuudessa työskennellessä luokanopettajana tulee törmäämään oppilaisiin, joilla on näitä häiriöitä. Erilaisten oppilaiden ja oppijoiden opettaminen ei ole tänä päivänä enää vain erityisopettajien vastuulla, sillä yleisopetuksen luokkien oppilaslaatu on monimuotoistunut.

Koska autismikirjon lapsilla ja nuorilla voi olla erityinen alttius mielenterveysongelmiin, voisi positiivisen pedagogiikan keinojen, erityisesti vahvuuspedagogiikan, hyödyntäminen opetuksessa olla erityisen hyödyllistä. Positiivinen pedagogiikka panostaa hyvinvoinnin opettamista lapsille ja nuorille perinteisten tietojen ja taitojen lisäksi (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 17–18). Positiivisen pedagogiikan keskeisin tavoite on saada oppilaat tietoisemmiksi omista taidoistaan ja auttaa heitä löytämään omat vahvuutensa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016,

s. 5). Olisikin tärkeää etsiä ja löytää niitä keinoja, joiden avulla voitaisiin lisätä hyvinvointia autismikirjon lapsien arkeen.

Aiemmin kuvaamissani autismikirjon kuntoutusmenetelmissä on lukuisia yhteyksiä positiivisen pedagogiikan käyttämiin menetelmiin. Muun muassa vahvuuksiin pohjautuva opetus, positiivisen käytöksen vahvistaminen sekä visuaalisten elementtien käyttäminen opetuksessa ovat kaikki kuvattuina autismikirjon kuntoutukseen soveltuvina joko suomalaisessa Käypä hoito –suosituksessa tai kansainvälisestäkin käytössä olevassa Wongin ja kollegoiden (2015) ja Hämääläisen (2019) tutkimusnäyttöön perustuvien kuntoutusmenetelmien listauksessa. Katsaukseni perusteella kuitenkin vaikuttaa siltä, ettei juuri positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä autismikirjon oppilailla ole juurikaan saatavilla olevia julkaistuja tutkimuksia. Samaan havaintoon oli päätynyt Zager (2013) artikkelissaan, mutta toisaalta hän totesi myös jo olemassa olevien tutkimusnäyttöön perustuvien autismikirjon kuntoutusmenetelmien olevan osin päällekkäisiä positiivisen psykologian menetelmien kanssa ja lisäksi uskoi myös, että nimenomaisesti positiivisen psykologian keinot voivat hyödyttää autismikirjon henkilöitä ja heidän ohjaajiaan.

Tutkielman tekemisessä oli muutamia haasteita. Tutkielman loppuvaiheilla huomasin, että tutkimuskysymyksiä olisi voinut rajata enemmän. Varsinkin toinen tutkimuskysymys, “Miten opettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa autismikirjon oppilaan kanssa?” osoittautui melko laajaksi. Positiivinen pedagogiikka on aiheena laaja, ja positiivisen pedagogiikan sisällä on monia toimintamalleja, joita voi hyödyntää opetuksessa eri tavoin. Myös autismikirjon oppilaan opettamisesta positiivisen pedagogiikan keinoin oli löydettävissä melko vähän tutkimuksia, tai en niitä löytänyt.

5.2 Tutkielman luotettavuus

Kyseessä oli narratiivinen kirjallisuuskatsaus, ja tiedonhaku ei siten ollut systemaattista. Tiedonhaussa kuitenkin hyödynnettiin useita eri tietokantoja ja käytettiin keskeisiä hakusanoja aihepiiriin liittyen. Tarkasteltavien tutkimusten osalta painotettiin relevanssia hakusanoihin ja toissijaisesti lähteiden uutuutta. Käytetyistä lähteistä valtaosa (30/44) oli julkaistu viimeisen 10 vuoden aikana, ja tätä vanhemmat lähteet olivat olennaisia pääsääntöisesti autismikirjon historian tai tutkielman perusteiden kuvaamisessa. Lähteissä oli useita asiantuntijoiden laatimia systemaattisia katsauksia tai erittäin laajoja havaintoaineistoja hyödyntäviä tutkimuksia, joiden näyttövoima on hyvällä tasolla ja luotettavuus siten hyvää. Tutkielman lähteistä osa oli akateemisissa lehdissä julkaistuja vertaisarvioituja tutkimuksia. Pääsääntöisesti lähteiden esittämät

tulokset olivat keskenään samansuuntaisia. Hirsjärvi (2013) toteaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arviointi ei ole yksiselitteistä. Ottaen kuitenkin huomioon lähteiden määrän, monipuolisuuden, uutuuden sekä tiedonhaun monipuolisuuden voidaan tämän tutkielman luotettavuutta pitää narratiivisen kirjallisuuskatsauksen viitekehyksessä hyvänä.

5.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Jatkotutkimusmahdollisuuksia olisi monenlaisia. Kandin tutkielmassani en pystynyt syventämään erityisen paljon mihinkään aihealueeseen, sillä aiheeni ja tutkimuskysymykseni olivat melko suurpiirteisiä. Positiivinen pedagogiikka on todella laaja tieteenala, kun sitä lähti tutkimaan ja selvittämään, miten sitä voitaisiin hyödyntää erityisesti autismikirjon oppilaan opetuksessa. Kiinnostavaa olisi perehtyä enemmän luontevahvuuksiin ja siihen, miten oppilaat käsittelevät omia luontevahvuuksiaan. Haastatteleamalla autismikirjon oppilaita ja heidän opettajiaan, voitaisiin selvittää mitä luontevahvuuksia autismikirjon oppilailla on heidän omasta mielestään ja mitkä asiat opettajat näkevät heidän vahvuuksinaan.

Aiemmin käsitellyssä Guillermon ja Haltermanin (2006) tutkimuksessa nousi myös esiin, että autismikirjon lapset osallistuvat merkittävästi vähemmän koulun jälkeisiin aktiviteetteihin kuin ei-autismikirjon verrokkit. Havainnoivassa tutkimuksessa asian taustasyitä ei puitu tarkemmin. Aihetta voisi olla mielenkiintoista tutkia enemmän - liittyykö pienempi osallistumisosuus nimenomaan esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden haasteisiin? Onko autismikirjon lasten vaikeampi päästä mukaan ylimääräiseen vapaaehtoiseen toimintaan? Voisiko koulun jälkeisiä aktiviteetteja hyödyntää autismikirjon oppilaiden motivoimisessa ja tukemisessa arjessa? Tämä vaatii selkeästi lisää tutkimusta.

Lähteet

- Autismiliitto. (2023). *Autismikirjon diagnosointi*. Haettu osoitteesta <https://autismiliitto.fi/autismi/diagnosointi/>.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing Oy
- Baron-Cohen, S., Leslie A.M., Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a “theory of mind”?* *Cognition* 21(1):37–46.
- Baumeister, R. F. & Leary, M.R. (1997). *Writing Narrative Literature Reviews*. *Review of General Psychology* 1: 312.
- Burnside, K., Wright, K., & Poulin-Dubois, D. (2017). *Social motivation and implicit theory of mind in children with autism spectrum disorder*. *Autism Research*. 1834–1844
- Cashin, A. (2006). *Two Terms-One Meaning: The Conundrum of Contemporary Nomenclature in Autism*. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*; Hoboken. 19(3): 137-44.
- Timonen, T., Castren, M., & Ärölä-Dithapo, M. (2019). *Autismikirjo: Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. PS-kustannus
- Delobel-Ayoub, M., Saemundsen, E., Gissler M., Ego, A., Moilanen, I., Ebeling, H., ... Schendel, D. (2020). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder in 7–9-Year-Old Children in Denmark, Finland, France and Iceland: A Population-Based Registries Approach Within the ASDEU Project*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 50:949–959
- Durig, A. (2004). *How to understand autism – The easy way*.
- Elsevier B.V. (2023). Scopus-tietokannan hakutilastot. Luettavissa osoitteessa www.scopus.com. Haettu 28.11.2023.
- Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P. & Dawson, G. (2011). *Discrepancies Between Academic Achievement and Intellectual Ability in Higher-Functioning School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 41, 1044–1052
- Frith, U. (2001) *Mind Blindness and the Brain in Autism*. *Neuron* 32(6):969-79. doi: 10.1016/s0896-6273(01)00552-9.
- Grosvenor, L.P., Errichetti, C.L., Hologue, C., Beasley, J.B. & Kalb, L.G. (2023). *Self-Report Measurement of Well-Being in Autistic Adults: Psychometric properties of the PERMA Profiler*. *Autism in Adulthood*. Ennakkojulkaisu. <http://doi.org/10.1089/aut.2022.0049>
- Guillermo, M., Halterman, J.S. (2006). *Characteristics of School-Age Children with Autism*. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 27(5), 379–385

- Hansen, S.N., Schendel D.E., Parner E.T. (2015). *Explaining the increase in the prevalence of autism spectrum disorders: the proportion attributable to changes in reporting practices*. JAMA Pediatrics. 169(1):56–62. doi:10.1001/jamapediatrics.2014.1893
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy
- Hämäläinen, P. (2019). Näyttöön perustuvat menetelmät autismikirjon kuntoutuksessa. Teoksessa P. Hämäläinen *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät*. (s. 24–27). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K., Kujanpää, S., & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kielinen, M. (2023). *Koulu ja autismikirjon oppilas*. Lisätietoa aiheesta –osio Autismikirjon häiriöiden Käypä hoito –suosituksesta.
- Koskenranta, T., Timonen-Soivio, L. (2023). *Älyllinen kehitysvammaisuus ja autismikirjon häiriö*. Lisätietoa aiheesta –osio Autismikirjon häiriöiden Käypä hoito –suosituksesta.
- Kujanpää, S., Lepistö-Paisley T. (2023). *Oppimisvaikeudet ja autismikirjon häiriö*. Lisätietoa aiheesta –osio Autismikirjon häiriöiden Käypä hoito –suosituksesta.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara, *Positiivisen psykologian voima* (s. 224-242). PS-kustannus.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä – Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Juva: PS-kustannus
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Mannström, L. & Virtanen, P. (2022). *Positiivinen psykologia – hyvinvointia tieteen näkökulmasta*. Teoksessa Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (toim.) *Nepsy-opas: Tukea neuropsykiatrisiin häiriöihin*. PS-kustannus
- Matilainen, M. (2023). *Neurokirjon oppilas: opettajan ja ohjaajan työkalupakki*. PS-kustannus.
- Paulanto, K. (2008). *Mielen teoria alle kouluikäisten kliinisessä arvioinnissa*. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/paulanto1_2008.pdf

- Puustjärvi, A. (2022). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (toim.) *Nepsy-opas: Tukea neuropsykiatrisiin häiriöihin*. PS-kustannus
- Richmond, P.G. (1970). *An introduction to Piaget*. Routledge & Kegan Paul.
- Rämä, I., Pirttimaa, R., Ojala, T., Pesonen, H. & Kontu, E. (2019). Teacher Training for Children with Autism Spectrum Disorders in Finland. Teoksessa X. Hu & E. Kärnä (toim.), *Educating Students with Autism Spectrum Disorder in China and Finland. New Frontiers of Educational Research*. Springer: Singapore, s. 183-195. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8203-1_12
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston Opetusjulkaisuja 62(4).
- Sandberg, E. (2021). Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savikuja, T. & Puustjärvi, A. 2022. Tunnetaidot. Teoksessa Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (toim.) *Nepsy-opas: Tukea neuropsykiatrisiin häiriöihin*. PS-kustannus
- Saxe, R., Carey, S., Kanwisher, N. (2004). *Understanding Other Minds: Linking Developmental Psychology and Functional Neuroimaging* Annual Review of Psychology Vol. 55:87–124
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, s. 5-14.
- Seligman, M.E.P. (2011) *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Free Press
- Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen Nuorisopsykiatrisen Yhdistyksen, Suomen Kehitysvammalääkäreiden, Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen asettama työryhmä. *Autismikirjon häiriö. Käypä hoito -suositus*. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2023 (viitattu 29.9.2023). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y., Saarinen, M. (2018). *Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools—Teachers’ Views*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:3, 313-332, DOI: 10.1080/00313831.2018.1541820
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Thabtah F., Peebles D. (2019). *Early Autism Screening: A Comprehensive Review*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19;16(18):3502. doi: 10.3390/ijerph16183502.

- Trogen, T. (2022). Lempeän kasvattajan opas: Aikuisen itsesäätely ja itsemyötätunto. Jyväskylä: PS-kustannus
- Uddin L.Q., Davies, M.S., Ashley, A.S., Zaidel, E., Bookheimer, S.Y., Iacoboni, M., Dapretto, M. (2008). *Neural basis of self and other representation in autism: an FMRI study of self-face recognition*. PLoS One. 2008;3(10):e3526. doi: 10.1371/journal.pone.0003526.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T.R. (2015). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review*. Journal of Autism and Developmental Disorders. 45:1951–1966. doi:10.1007/s10803-014-2351-z
- Zager, D. (2013). Positive Psychology and Autism Spectrum Disorders. Teoksessa Wehmeyer, L.M. (toim.): The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability. New York: Oxford University Press
- Zeiden, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M.S., Saxena, S. ... Elsabbagh M. (2022). *Global prevalence of autism: A systematic review update*. Autism Research. 15(5):778-790. doi:10.1002/aur.2696

1 Liite 1 / Appendix 1

Taulukko 1. Autismikirjon häiriön diagnostiset kriteerit Käypä hoito –suosituksen (2023) mukaan.

Autismikirjon häiriön diagnostiset kriteerit:
A. Poikkeava tai viivästynyt kehitys ennen kolmen vuoden ikää vähintään yhdellä seuraavista alueista: puheen ymmärtäminen tai tuottaminen sosiaalisessa viestinnässä valikoivien sosiaalisten kiintymyssuhteiden ja molemminpuolisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen toiminnallinen tai vertauskuvallinen leikki
B. Vähintään kuusi oiretta ryhmistä (1), (2) ja (3) siten, että vähintään kaksi oiretta ryhmästä (1) ja vähintään yksi oire kummastakin ryhmästä (2) ja (3):
(1) Laadullisia poikkeavuuksia molemminpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vähintään kahdella seuraavista alueista: (a) ei pysty tarkoituksenmukaisesti käyttämään katsekontaktia, kasvojen ilmeitä, vartalon asentoa ja liikettä säädelläkseen sosiaalista vuorovaikutusta (b) ei pysty luomaan samanikäisiin kehitystasoaan vastaavia kaveruussuhteita, joissa molemminpuolista harrastusten, toimintojen ja tunteiden jakamista (huolimatta mahdollisuuksista) (c) sosioemotionaalisen vastavuoroisuuden puute näkyen heikentyneenä tai poikkeavana reaktiona toisten tunteille, tai puute käytöksen soveltamisessa sosiaalisen ympäristön mukaan, tai heikko sosiaalisen, emotionaalisen ja kommunikatiivisen käyttäytymisen integraatio (d) ei spontaanisti etsi mahdollisuuksia jakaa iloa, harrastuksia tai saavutuksia toisten kanssa (omien kiinnostusten kohteiden esittely toisille puuttuu)
(2) Laadullisia poikkeavuuksia kommunikaatiossa vähintään yhdellä seuraavista alueista: (a) puhutun kielen kehityksen viivästymä tai puheen täydellinen puuttuminen ilman yritystä korvata puute vaihtoehtoisilla viestintätavoilla kuten eleillä tai matkimisella (usein edeltävästi puuttunut kommunikatiivinen jokeltelu) (b) merkittävä heikkeneminen kyvyssä aloittaa tai ylläpitää vastavuoroista keskustelua toisten kanssa (kielelliset taidot voivat olla riittävät)

(c) kaavamainen ja toistava kielenkäyttö tai omintakeinen sanojen ja sanamuotojen käyttö
(d) kehitystasoon nähden sopivien spontaanien kuvitteluleikkien ja sosiaalisten jäljittelyleikkien puuttuminen

(3) Rajoittuneet, toistavat ja kaavamaiset käytöstavat, kiinnostuksen kohteet ja toiminnot vähintään yhdellä seuraavista alueista

(a) kaiken kattava syventyminen yhteen tai useampaan sisällöltään poikkeavaan kaavamaiseen ja rajoittuneeseen mielenkiinnon kohteeseen tai yhteen tai useampaan sisällöltään tavalliseen, mutta voimakkuudeltaan ja seikkaperäiseltä luonteeltaan poikkeavaan mielenkiinnon kohteeseen

(b) pakonomainen tarve noudattaa erityisiä ei-tarkoituksenmukaisia päivittäisiä tottumuksia ja rituaaleja

(c) kaavamaisia ja toistavia motorisia maneeereja, esim. käden tai sormen heiluttamista tai vääntelyä tai koko vartalon monimutkaisia liikkeitä,

(d) alituinen syventyminen lelujen osatekijöihin jättäen huomiotta lelun käyttötarkoituksen kokonaisuutena (kuten lelujen tuoksuun, pintamateriaaliin, ääneen tai värinään)

C. Ei diagnosoitavissa seuraavia sairauksia:

Skitsofrenia, jossa epätavallisen alhainen alkamisikä (F20)

Älyllinen kehitysvammaisuus, johon liittyy tunne- tai käytöshäiriö (F70-F72)

Puheen ymmärtämisen häiriö, johon liittyy sosioemotionaalisia häiriöitä (F80.2)

Rettin oireyhtymä (F84.2)

Lapsuusiän reaktiivinen kiintymyssuhdehäiriö (F94.1)

Lapsuusiän estoton kiintymyssuhdehäiriö (F94.2)